

DLLB

DaZ

Digitale Lehr-Lern-Bausteine
Deutsch als Zweitsprache

1



CLARA DETTKI

Mehrsprachigkeit

Formen, Perspektiven, Praxis

DOI: doi.org/10.5282/ubm/epub.123946

Mehrsprachigkeit

Formen, Perspektiven, Praxis

(Zum Navigieren bitte auf die Kapitel klicken.)

1

**Mehrsprachigkeit
als Normalfall und
(Bildungs-)Ressource**

**Begriffsklärung
und Formen von
Mehrsprachigkeit**

2

**Formen von Mehrsprachigkeit
auf unterschiedlichen
gesellschaftlichen Ebenen**

2.1

**Formen der Sprachaneignung:
Mehrsprachigkeit als
dynamischer Aneignungsprozess**

2.2

**Formen der Kompetenz:
Mehrsprachigkeit als Multikompetenz**

2.3

**Formen des Sprachgebrauchs:
Mehrsprachigkeit als soziale Praxis**

2.4

3

**Mehrsprachigkeitsdidak-
tische Ansätze und ihre
Umsetzung in die Praxis**

3.1

**Translanguaging
Pedagogy**

3.2

**(Critical) Language
Awareness**

Fazit

4

1 Mehrsprachigkeit als Normalfall und (Bildungs-)Ressource

Mehrsprachigkeit stellt eine gesellschaftliche Realität und kontinuierliche Bedingung für das Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen dar. Im Jahr 2023 wuchsen 25 Prozent aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die in Deutschland einen Kindergarten besuchen, mehrsprachig auf.¹ Nichtsdestotrotz trifft die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in amtlich deutschsprachigen Regionen immer noch auf Bildungsinstitutionen, die einsprachig organisiert sind. Diesen Umstand hat die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin bereits 1994 mit dem Konzept des »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« erfasst.² Gogolin zeichnete für Deutschland nach, wie sich zeitgleich mit der Herausbildung des Deutschen als Nationalsprache, die in Bildungseinrichtungen zu vermitteln sei, die Vorstellung von der Einsprachigkeit der Schüler:innenschaft entwickelte und verfestigte.³ Seither bleiben sprachliche Praktiken, die dieser monolingualen Norm nicht entsprechen, für das Lernen in Bildungsinstitutionen weitestgehend ungenutzt und werden abgewertet. Beispielsweise ist die Sanktionierung des Gebrauchs nicht-deutscher Sprachen durch Sprachverbote oder Deutschgebote vielfach belegt.⁴

Im fachlichen und bildungspolitischen Diskurs werden in den vergangenen Jahren Positionen stärker, die eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnehmen.⁵ Sie kritisieren u. a., dass die Stigmatisierung und Abwertung mehrsprachiger Sprachpraktiken und ihrer Sprecher:innen zu einer Reproduktion von Bildungsungleichheit beiträgt. Ausgehend davon wurden und werden derzeit Konzepte sprachlicher Bildung entwickelt, die allen Schüler:innen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ermöglichen sollen, indem ihre sprachlichen Fähigkeiten sowie Erfahrungen ernst genommen und zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden. Auf diese Weise wird die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen und Lehrpersonen als Normalfall und (Bildungs-)Ressource anerkannt.

Vor diesem Hintergrund führt der vorliegende Beitrag in ausgewählte Bereiche der Mehrsprachigkeitsforschung ein. Dabei wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff »Mehrsprachigkeit« verstanden werden kann, indem unterschiedliche Definitionen, Perspektiven und Formen beschrieben und voneinander abgegrenzt werden. Anschließend werden zwei mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze vorgestellt und mit Beispielen für die Umsetzung in die Unterrichtspraxis verknüpft.

2

Begriffsklärung und Formen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist kein einfach zu definierendes Phänomen, was insbesondere daran zu erkennen ist, dass in der wissenschaftlichen Diskussion um Mehrsprachigkeit sehr viele Begriffe und Konzepte verwendet werden. In den vergangenen Jahrzehnten wurden in unterschiedlichen Disziplinen, z. B. in der Spracherwerbsforschung, der (Sozio-)Linguistik, der Psychologie oder den Erziehungswissenschaften Versuche unternommen, zu klären, was unter ›Mehrsprachigkeit‹ verstanden werden kann.⁶ Um verschiedene Bedeutungen und Verwendungsweisen des Begriffs zu unterscheiden, können unterschiedliche Fragen fokussiert werden, z. B. wann und wie entwickelt sich Mehrsprachigkeit oder ab wann ist eine Person mehrsprachig? Dieses Kapitel unternimmt den Versuch, verschiedene Definitionen und Formen von Mehrsprachigkeit entlang der folgenden vier Kriterien zu versammeln, zu systematisieren und kritisch einzuordnen:

- Formen von Mehrsprachigkeit auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen,
- Formen der Sprachaneignung,
- Formen der Sprachkompetenz,
- Formen des Sprachgebrauchs.

Für das Fach Deutsch als Zweitsprache werden entlang dieser Kriterien relevante Entwicklungen und Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung skizziert, veraltete Vorstellungen von Mehrsprachigkeit sowie Missverständnisse aufgeklärt und der aktuelle Stand der Forschung überblicksartig präsentiert.

2.1

Formen von Mehrsprachigkeit auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen

Mehrsprachigkeit wird auf unterschiedlichen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens relevant, sodass Rita Franceschini (2011) zwischen gesellschaftlicher bzw. territorialer, institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit unterscheidet:

“Multilingualism conveys the ability of societies, institutions, groups, and individuals to have regular use of more than one language in their everyday lives over space and time. Language is impartially understood as variety that a group admits to using as habitual communication.”⁷

Auf der Ebene von Gesellschaften liegt Mehrsprachigkeit vor, wenn neben den lokalen Sprachen, den Sprachen angrenzender Sprachgebiete und den Familiensprachen von Migrant:innen noch weitere überregionale Sprachen gesprochen werden.⁸ Beispiele für Regionen mit offizieller Mehrsprachigkeit, also mit mehreren Amtssprachen, sind die Schweiz mit Rätomanisch, Italienisch, Französisch und Deutsch, Südtirol mit Ladinisch, Italienisch und Deutsch oder Kanada mit Französisch und Englisch. Europäische Gesellschaften sind seit Entstehung der Menschheit mehrsprachig und durch Arbeits- und Fluchtmigration sowie durch Berufs- und Freizeitmobilität geprägt – Migration ist also kein neues Phänomen.⁹ Mehrsprachigkeit in Gesellschaften zeigt sich in vielsprachigen Situationen durch die Verwendung unterschiedlicher Sprachen und Varietäten. Die Sichtbarkeit, das Prestige und die Akzeptanz insbesondere autochthoner Minderheiten (Sprachen) waren und ist jedoch unterschiedlich.¹⁰

Werden innerhalb von gesellschaftlichen Institutionen mehrere Sprachen verwendet, wird von institutioneller Mehrsprachigkeit gesprochen. Beispiele für mehrsprachige Institutionen sind zwei- oder mehrsprachige Bildungseinrichtungen, in denen Lehrpersonen, pädagogische Fachkräfte und Schüler:innen mehrsprachig handeln. Institutionen können andererseits auch einsprachig agieren, selbst wenn ihre Mitglieder zu großen Teilen mehrsprachig sind, indem sie die Mehrsprachigkeit der Akteur:innen nicht einbeziehen. Die Bildungsinstitutionen in Deutschland sind vorrangig einsprachig deutsch organisiert, was bedeutet, dass die deutsche Sprache (bis auf wenige Fremdsprachen) als bildungsrelevant gesetzt wird. Dementsprechend werden Schüler:innen, die einsprachig deutsch aufwachsen und damit die sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems erfüllen, privilegiert.¹¹

Bei der Betrachtung von individueller Mehrsprachigkeit steht der einzelne Mensch mit seinen mehrsprachigen Fähigkeiten im Fokus. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise Fragen nach der Sprachaneignung oder des Sprachgebrauchs thematisiert (vgl. **Kapitel 2.2** und **2.4**). Individuelle Mehrsprachigkeit kann wiederum in innere und äußere Mehrsprachigkeit unterteilt werden. Während sich äußere Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Standardsprachen (z. B. Deutsch, Arabisch, Bulgarisch) bezieht, meint innere Mehrsprachigkeit das Beherrschen unterschiedlicher sprachlicher Varietäten innerhalb einer Einzelsprache (z. B. Dialekte, Ethnolekte, Soziolekte, bildungs- und fachsprachliche Register etc.).¹²

Die gesellschaftliche und institutionelle Bewertung von äußerer Mehrsprachigkeit kann als ambivalent bezeichnet werden: Nach Hans-Jürgen Krumm (2013) geht mit der Beherrschung von als bildungsrelevant wahrgenommenen Fremdsprachen (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch) eine positive Bewertung von Mehrsprachigkeit im Sinne einer »Elitenmehrsprachigkeit« einher, während »Migrations-sprachen« (z. B. Türkisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) im Diskurs um (sprachliche) Bildung als »Armutsmehrsprachigkeit« abgewertet werden.¹³ Mit dieser Unterscheidung macht er eine Wertungsdifferenz sichtbar, die durch die im Bildungsdiskurs gegenwärtige positive Kontierung des Begriffs »Mehrsprachigkeit« verdeckt wird. Auch die innere Mehrsprachigkeit von Schüler:innen und Lehrpersonen wird im Diskurs über sprachliche Bildung vorwiegend im Kontrast zur Forderung nach einer »normgerechten« Verwendung von Standardsprache in institutionellen Kontexten relevant und noch zu wenig als Potenzial wahrgenommen.¹⁴

2.2

Formen der Sprachaneignung: Mehrsprachigkeit als dynamischer Aneignungsprozess



Sprachaneignung

Der Begriff ›Spracherwerb‹ verweist auf die menschliche Veranlagung zur Sprachfähigkeit, wobei das Verhältnis zwischen Sprachfähigkeit und Input, also Anlage und Umwelt, nicht vollständig geklärt ist.¹⁵ ›Sprachaneignung‹ hingegen hebt die aktive Rolle des Individuums in diesem Prozess hervor,¹⁶ weshalb dieser Begriff an dieser Stelle bevorzugt verwendet wird.

Unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit können auch ausgehend von Bedingungen und Arten der Sprachaneignung beschrieben werden. Dieses Unterscheidungskriterium wurde und wird insbesondere im Zusammenhang mit Fragen nach sprachlicher Bildung für die Kategorisierung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen herangezogen.

So gibt es erstens Kinder, die von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, indem das Kind in der alltäglichen Kommunikation von Bezugspersonen in mehreren Sprachen adressiert wird. In diesem Fall wird von einem doppelten bzw. simultanen Erstspracherwerb gesprochen. In den meisten Studien, die sich mit doppeltem Erstspracherwerb beschäftigen, ist eine dieser Sprachen die Umgebungs- und spätere Schulsprache.¹⁷

Von einem frühen bzw. sukzessiven Zweitspracherwerb wird gesprochen, wenn ein Kind nicht von Geburt an, sondern zu einem späteren Zeitpunkt innerhalb der ersten Lebensjahre mit einer weiteren Sprache in Kontakt kommt.¹⁸ Diese Form der Mehrsprachigkeit, auch frühkindliche Mehrsprachigkeit genannt, wird in der Mehrsprachigkeitsforschung vor allem mit Bezug zum Alter des Kindes diskutiert und meist mit dem Eintritt des Kindes in weitere soziale Kontexte zusammengedacht (z. B. Kinderbetreuung, Kindergarten). Das genaue Alter kann dabei von Kind zu Kind stark variieren: So gibt es Kinder, die bereits mit sechs Monaten im Rahmen einer Kinderbetreuung regelmäßig eine weitere Sprache hören, andere Kinder hingegen besuchen im Alter von drei Jahren einen Kindergarten oder im Alter von fünf Jahren eine Vorschule und

kommen dort mit einer weiteren Sprache in Kontakt.¹⁹ Die Annahme, dass Kinder, die einen sukzessiven Zweitspracherwerb durchlaufen, erst mit dem Eintritt in Bildungseinrichtungen mit der Umgebungssprache in Berührung kommen, wird von einigen Autor:innen allerdings in Frage gestellt. So weist Julie Panagiotopoulou (2016) beispielsweise darauf hin, dass viele mehrsprachige Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu keinem Zeitpunkt nur mit der Familiensprache in Kontakt treten, sondern anders als es die Typisierung des frühen Zweitspracherwerbs andeutet, von Anfang an auch Erfahrungen mit verschiedenen Varietäten der Umgebungssprache machen.²⁰ Empirisch gestützt wird diese These durch die Studie von Elke Montanari (2019), die zeigen konnte, dass von der Autorin befragte Eltern aus mehrsprachigen Familien mit ihren Kindern Deutsch sprechen, auch wenn diese »über unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten im Deutschen« verfügen.²¹

Für mehrsprachig aufwachsende Kinder, ob simultan oder sukzessiv, ist festzuhalten, dass die Dauer des Sprachkontakts einen relevanten Faktor bei der Sprachaneignung darstellt.²² Das bedeutet, dass die zu erreichenden Erwerbsschritte nicht einfach anhand des Alters festgemacht werden können: Ein vierjähriges Kind, das erst seit einem Jahr mit einer Sprache in Berührung ist, kann nicht mit gleichaltrigen Kindern verglichen werden, die seit ihrer Geburt mit dieser Sprache aufwachsen. Zur Vermeidung eines zu eng gefassten Begriffsverständnisses können daher alle Kinder als mehrsprachig gelten, die sich in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen befinden, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise verwendet werden.²³ Diese Begriffsauffassung legt den Fokus stärker auf die Eingebundenheit des Kindes in sprachliche und soziale Situationen statt auf sein Alter.²⁴

Neben dem frühen Zweitspracherwerb wird in der Mehrsprachigkeitsforschung auch ein später Zweitspracherwerb diskutiert, der sich vor allem mit der Sprachaneignung ab dem Eintritt in die Bildungsinstitution Schule beschäftigt. Während die Sprachaneignung weiterhin vorwiegend durch die alltägliche Kommunikation im Unterricht, zum Teil auch mit Unterstützung durch separate Sprachkurse, erfolgt, besteht ein wesentlicher Unterschied zum frühen Zweitspracherwerb laut Annick De Houwer (2022) darin, dass die Sprache nun auch Teil des Lese- und Schreibunterrichts ist. Es kann daher vorkommen, dass bedeutsame (schulische) kommunikative Aufgaben oftmals mit noch nicht ausreichenden sprachlichen Kompetenzen bewältigt werden müssen.²⁵ Diese Form von Mehrsprachigkeit wird im wissenschaftlichen Diskurs, insbesondere um Deutsch als Zweitsprache, immer wieder im Zusammenhang mit einer bestimmten Schüler:innengruppe, den sogenannten »Seiteneinsteiger:innen« diskutiert.²⁶ Mehrheitlich verstehen die Autor:innen darunter

neuzugewanderte Kinder und Jugendliche, die zu Beginn oder während ihrer Schulzeit in das deutsche Bildungssystem eintreten.²⁷ Diese Schüler:innen haben oftmals ihre Schullaufbahn in einem nicht-deutschsprachigen Kontext begonnen und sind dadurch teilweise in einer nicht-deutschen Sprache alphabetisiert. Sie verfügen dementsprechend bereits über sprachliches Wissen und Strategien, die sie bei der Sprachaneignung unterstützen können, z. B. positiver Transfer, kommunikative Strategien oder metalinguistische Fähigkeiten. Aus einer migrationspädagogischen Perspektive wird die Bezeichnung »Seiteneinsteiger:in« kritisch hinterfragt. Paul Mecheril und Saphira Shure (2018) weisen darauf hin, dass damit eine Ver-Besonderung dieser Schüler:innengruppe und eine Unterscheidung in ein »Wir« und ein »Nicht-Wir« einhergeht:

»Auch wenn es ohne Frage wichtig ist, im Kontext von Schule und Unterricht der Lebens- und Bildungssituation etwa von geflüchteten Menschen angemessen Rechnung zu tragen, geht mit der Kategorie »Seiteneinsteiger« die Homogenisierung und Stigmatisierung einer vermeintlichen Schüler:innengruppe und eine implizite, verborgene Bestätigung des nation-ethno-kulturell kodierten Normalen einher.«²⁸

In diesem Sinne erscheint es angebracht, die Normalitätsvorstellungen, die durch den Begriff »Seiteneinsteiger:in« zum Ausdruck kommen, besonders auch mit Blick auf die Notwendigkeit einer solchen Einteilung, für die Praxis kritisch zu hinterfragen.

Ergebnisse verschiedener empirischer Studien in unterschiedlichen nationalen Kontexten zeigen, dass der doppelte bzw. simultane Erstspracherwerb die häufigste Form kindlicher Mehrsprachigkeit darstellt.²⁹ Leider findet diese Tatsache kaum Berücksichtigung in internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie den PISA-Studien,

in denen Schüler:innen eine dichotome Frage beantworten müssen, ob sie zu Hause die Schulsprache oder eine Nichtschulsprache sprechen. Die Tatsache, dass viele Schüler:innen zu Hause sowohl die Schulsprache als auch eine Nichtschulsprache (oder sogar mehrere) sprechen, jedoch nicht die Möglichkeit bekommen, dies anzugeben, kann zu erheblichen Fehlinterpretationen bei der Analyse der Rolle von mehrsprachigem Aufwachsen für Schulleistungen führen.³⁰

Während sich die die bisher beschriebenen Formen von Mehrsprachigkeit überwiegend durch die Teilnahme an verschiedenen sozialen bzw. lebensweltlichen Kontexten entwickeln, werden Menschen auch mehrsprachig, indem sie sich Sprachen in mehr oder weniger unterrichtlichen Kontexten (selbst-)gesteuert aneignen.³¹ Zunehmend werden dabei auch Sprachlern-Apps wie *Babble* oder *Duolingo* für das selbstgesteuerte Erlernen von Sprachen eingesetzt.³² Diese Form der Mehrsprachigkeit wird als Fremdspracherwerb bezeichnet.³³ Während bei Formen der Mehrsprachigkeit, die aus einer Form des Zweitspracherwerbs entstehen, in der Regel eine der Sprachen die Umgebungssprache ist, richtet sich die Sprachaneignung beim Fremdspracherwerb auf Sprachen, die nicht zwingend für die Bewältigung der kommunikativen Aufgaben des Alltags notwendig sind. Beispielhaft lässt sich Deutschunterricht in Schulen oder Universitäten in Irland als ein institutionell organisierter Fremdspracherwerb verstehen. Die Ziele dieses Sprachaneignungsprozesses sind in der Regel durch die unterrichtlichen Anforderungen geprägt, wobei die Aneignung des schriftsprachlichen Registers oftmals im Vordergrund steht.³⁴

Viele Wissenschaftler:innen distanzieren sich mittlerweile von Begriffen wie Erstsprache(rwerb), Zweitsprache(rwerb) und Drittsprache(rwerb), da diese suggerieren, dass Sprachen in einer vermeintlichen Reihenfolge und zudem getrennt

voneinander angeeignet werden. Denn ein solches additives Verständnis von Mehrsprachigkeit steht im Widerspruch zu psycholinguistischen Studien, die darauf hinweisen, dass sprachliche Systeme auf mentaler Ebene nicht getrennt voneinander existieren.³⁵ Vielmehr handelt es sich um ein dynamisches und komplex aufeinander bezogenes, übergreifendes sprachliches Netzwerk:

»Sprachwissen und Sprachkompetenz eines Mehrsprachigen [bestehen] nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen (L1, L2, L3), sondern bilden ein holistisches dynamisches System, in dem jede Veränderung Auswirkungen auf alle Subsysteme hat.«³⁶

Vor allem im Bereich des mentalen Lexikons aktivieren sich die sprachlichen Systeme wechselseitig: Das Hören oder Lesen von *dog* würde bei denjenigen, die regelmäßig Englisch, Türkisch und Deutsch verwenden, auch türkisch *köpek* und deutsch *Hund* aktivieren.³⁷ Nimmt man zudem die bereits erwähnten Untersuchungen aus erziehungswissenschaftlicher Forschung ernst,³⁸ die darauf hinweisen, dass Menschen zu keinem Zeitpunkt nur mit einer Sprache bzw. sprachlichen Varietät in Kontakt sind, wird die Vorstellung einer getrennt und zeitlich versetzt verlaufenden Sprachaneignung obsolet. Die Koexistenz und Koaktivität unterschiedlicher sprachlicher Fähigkeiten ist daher das Ergebnis eines jeden Sprachaneignungsprozesses abhängig von den individuellen Erfahrungen mit unterschiedlichen Kontexten, Gesprächspartner:innen und kommunikativen Anforderungen.³⁹

2.3

Formen der Kompetenz: Mehrsprachigkeit als Multikompetenz



Ein sehr grundlegender Punkt, der in der Mehrsprachigkeitsforschung immer wieder diskutiert wird, dreht sich um die Frage, ab wann ein Mensch mehrsprachig ist. Für die Beantwortung dieser komplexen Frage wird in der Literatur insbesondere Bezug auf sprachliche Kompetenzen genommen.

Sehr hartnäckig hält sich in diesem Zusammenhang die Vorstellung, dass ein Mensch über ›perfekte‹ Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen verfügen muss, um als mehrsprachig zu gelten. ›Perfekte‹ Sprachkompetenzen werden dabei häufig mit einem muttersprachlichen Niveau gleichgesetzt und als Ziel der Sprachaneignung definiert. Dadurch werden gleichzeitig muttersprachliche Fähigkeiten idealisiert und sprachliche Kompetenzen, die in welcher Art auch immer davon abweichen, abgewertet (vgl. hierzu auch Native Speakerism).

Die Vorstellung einer solchen ›idealen Mehrsprachigkeit‹ findet sich beispielsweise in Begriffen wie »balancierte Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit«⁴² oder »additiver Bilingualismus« wieder. Letzterer geht u. a. auf die frühen Arbeiten von Jim Cummins (1982) zurück und findet im Rahmen der von ihm entwickelten Schwellenhypothese Anwendung.⁴³ Obwohl die Schwellenhypothese und die empirischen Studien, auf die sie sich stützt, als Argument für die institutionelle Förderung aller von mehrsprachigen Kindern verwendeten Sprachen herangezogen wurde und wird, sorgt sie seit den 1980er-Jahren auch für viel Kritik. Die Schwellenhypothese geht von der Annahme aus, dass zwei- bzw. mehrsprachige Kinder ein bestimmtes Niveau sprachlicher Kompetenzen erreichen müssen, um positive kogni-

Native Speakerism

›Native Speakersim‹ kann als eine Sprachideologie bezeichnet werden, die von der Grundannahme ausgeht, dass ›Native Speaker‹ über perfekte bzw. muttersprachliche Fähigkeiten verfügen. ›Native Speaker‹ werden damit zu einem Ideal, an dem sprachliche Kompetenzen gemessen werden.⁴⁰ Empirische Studien zur Selbstwahrnehmung und -positionierung mehrsprachiger Sprecher:innen belegen die Wirkmächtigkeit der Vorstellung eines ›Native Speaker‹. So konnte Vesna Bjegač (2020) in ihrer Studie beispielsweise herausarbeiten, dass sich viele der von ihr interviewten Jugendlichen dann als mehrsprachig positionierten, wenn sie aus ihrer Sicht über sehr gute Kompetenzen in den von ihnen gesprochenen Sprachen verfügten und diese getrennt voneinander verwenden konnten.⁴¹

tive Effekte des zweisprachigen Aufwachsens nutzen zu können.⁴⁴ Davon ausgehend beschreibt Cummins zwei Schwellenniveaus, ein oberes und ein unteres, die er mit positiven bzw. negativen Effekten für die kognitive Entwicklung verknüpft und deren Erreichen ein bestimmtes sprachliches Kompetenzniveau voraussetzt. Das obere Schwellenniveau – und die damit verbundenen positiven kognitiven Effekte – würden demnach erst erreicht, wenn Sprecher:innen in beiden Sprachen sehr hohe bzw. muttersprachliche Kompetenzen ausgebildet haben. Diese

Form der Mehrsprachigkeit bezeichnet Cummins als »additiven Bilingualismus«. Ein sogenannter »dominanter Bilingualismus« liegt vor, wenn Sprecher:innen in einer der beiden Sprachen über muttersprachliche Fähigkeiten verfügen. In diesem Fall würde das untere Schwellenniveau zwar überschritten, das obere aber dennoch nicht erreicht. Wird das untere Schwellenniveau in keiner der Sprachen erreicht, bezeichnet Cummins die sprachliche Kompetenz als »Semilingualismus« und schreibt dieser sogar negative Auswirkungen für die kognitive Entwicklung zu. Die Vorstellung eines »Semilingualismus«, auch bekannt unter dem Begriff der »doppelten Halbsprachigkeit«, schreibt mehrsprachigen Sprecher:innen unzureichende Kompetenzen in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu (»kann keine Sprache richtig«) und entspricht damit dem Gegenpart zu einer »idealen Mehrsprachigkeit«. Mit dem Begriff »doppelt halbsprachig« kommt eine Defizitorientierung hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Sprecher:innen zum Ausdruck, mit der sprachliche Wechsel und Mischungen als Abweichungen markiert werden. Elvira Topalović und Julia Settinieri (2023) fassen resümierend zusammen, dass es sich bei »doppelter Halbsprachigkeit« »weder [um] ein empirisch noch linguistisch tragfähiges Konstrukt« handelt und dementsprechend »forschungshistorisch obsolet geworden ist.«⁴⁵ An dieser Stelle erscheint es außerdem wichtig, darauf hinzuweisen, dass zum aktuellen Zeitpunkt kein diagnostisches Verfahren existiert, mit dem die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Menschen umfassend erfasst werden können. Dementsprechend resultieren (Fehl-)Einschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Regel aus Testungen, in denen nur ein Teil des sprachlichen Repertoires erfasst werden kann.

Der Kern der kritischen Auseinandersetzung mit der Schwellenhypothese und ähnlichen Konzepten bezieht sich zusammengefasst darauf,

dass ein Verständnis von Mehrsprachigkeit, das auf der sprachlichen Kompetenz in Einzelsprachen aufbaut, an Monolingualität orientiert ist und für die Beschreibung von mehrsprachigen Fähigkeiten nicht angemessen ist. Der Linguist François Grosjean (1985) betont in diesem Zusammenhang, dass es sich bei einer mehrsprachigen Person nicht um eine doppelt einsprachige Person handelt:

“It is time, I believe, that we accept the fact that bilinguals are not two monolinguals in one person, but different, perfectly competent speaker-hearers in their own right.”⁴⁶

Die sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Personen können dementsprechend nicht an monolingualen Maßstäben gemessen werden. Grosjean schlägt stattdessen vor, die sprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Menschen im Sinne eines »complementarity principle« zu verstehen. Er macht deutlich, dass es für viele mehrsprachige Sprecher:innen gar nicht notwendig ist, in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen sehr gute sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Vielmehr werden sprachliche Kompetenzen von Sprecher:innen in dem Maße ausgebildet, wie es ihre Bedürfnisse und ihre Umgebung erfordern. Zur Veranschaulichung des complementarity principle ein Beispiel: Nuri, die in Deutschland aufgewachsen ist, besucht die 7. Klasse einer Regelschule. Zu Hause spricht sie mit ihrer Familie Türkisch und Deutsch. Sie kann allerdings über Schulfächer wie z. B. Chemie und Physik auf Türkisch nicht wie eine Jugendliche sprechen, die in Istanbul die Schule besucht.⁴⁷ Da mehrsprachige Menschen Sprachen für unterschiedliche Zwecke und in unterschiedlichen Domänen und Umgebungen erwerben und anwenden, können sich ihre sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Lebens- und Diskursbereichen unterscheiden. Aufgrund ähnlicher Überlegungen hat Gogolin (2004)⁴⁸ den Begriff der lebensweltlichen Mehr-

sprachigkeit eingeführt, der Mehrsprachigkeit folgendermaßen definiert:

»Das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verweist darauf, dass sich [...] Mehrsprachigkeit häufig nicht als differenzierte Kompetenz in den Einzelsprachen zeigt, sondern in der Kompetenz, verschiedene Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennungen und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden.«⁴⁹

Die Kompetenz mehrsprachiger Sprecher:innen besteht dementsprechend nicht in der Fähigkeit, einzelne Sprachen bzw. sprachliche Varietäten getrennt voneinander auf einem bestimmten Niveau zu beherrschen, sondern darin, sprachliche Fähigkeiten in Abhängigkeit des Kontextes funktional verwenden zu können. Diese Vorstellung zeigt sich in dem Konzept der Multikompetenz, das tragfähig zu sein scheint, um Mehrsprachigkeit als »Kompetenz« zu erfassen:

“Multicompetence, i. e., the knowledge of more than one language in the mind, is part of the individual capacity of a person and develops in

interaction with his or her social or educational environment. [...] A multicompetent person is therefore an individual with knowledge of an extended and integrated linguistic repertoire who is able to use the appropriate linguistic variety for the appropriate occasion.”⁵⁰

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen erscheint die Antwort auf die zu Beginn dieses Unterkapitels aufgeworfene Frage, ab wann ein Mensch mehrsprachig ist, nun deutlich geworden zu sein: Jeder Mensch ist (angehend) mehrsprachig bzw. »emergent bilingual«, ⁵¹ unabhängig von den Erwerbsmodalitäten und von der Symmetrie in der Beherrschung der Sprachen. Auch vermeintlich und auf den ersten Blick »einsprachige« Menschen kommen im Laufe ihres Lebens mit Standardsprachen sowie einem breiten Spektrum an unterschiedlichen sprachlichen Varianten, Stilen und Codes in Kontakt. Mehrsprachig-Sein bzw. -Werden verweist daher auf einen dynamischen Prozess, indem unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten angeeignet werden, die nicht statisch sind, sondern flexibel, funktional und komplementär eingesetzt werden und sich im Laufe der Zeit immer wieder verändern und verlagern können.

2.4

Formen des Sprachgebrauchs: Mehrsprachigkeit als soziale Praxis

Mehrsprachige Menschen zeichnen sich nicht nur durch den Besitz eines komplexen und dynamischen sprachlichen Netzwerks aus, sondern auch durch einen mehrsprachigen Sprachgebrauch. Mehrsprachigkeit kann dementsprechend auch ausgehend von den Formen des Sprachgebrauchs von Sprecher:innen beschrieben werden. Dabei stehen nicht unterschiedliche

Sprache(n), die Art der Aneignung oder sprachliche Kompetenzen im Fokus, sondern die sprechenden Personen und die Art und Weise, wie sie in verschiedenen Kontexten sprechen. ⁵² Betrachtet man die alltägliche Sprachpraxis von Sprecher:innen, Institutionen und Gesellschaften wird deutlich, dass klare Trennungen von Sprachen im Gebrauch oft nicht bestehen, weil meh-

rere Sprachen gleichzeitig verwendet werden und Sprachen unter- und aufeinander wirken können (vgl. **Kapitel 2.2** zur wechselseitigen Aktivierung von Sprachen im mentalen Lexikon).

Die Beschreibung von Formen mehrsprachigen Sprechens setzt die Betrachtung von Sprache als sozialer Praxis (und nicht nur als System) voraus:

*“To look at language as a practice is to view language as an **activity** rather than as a structure, as **something we do**, rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity.”⁵³ (Hervorhebungen durch die Verfasserin)*

Ein Verständnis von Sprache bzw. Mehrsprachigkeit als sozialer Praxis geht demnach über systemlinguistische Vorstellungen, die Sprachen als abstrakte und abgeschlossene Systeme betrachten, hinaus und rückt das sprachliche Handeln von Sprecher:innen eingebettet in einen sozialen Interaktionsprozess in den Fokus. Diesen Wandel hin zu einer Fokussierung auf die sprachlichen Praktiken machen Autor:innen im englischsprachigen Raum über die Verwendung des Begriffs ›*linguaging*‹ anstelle von ›*language*‹ deutlich.⁵⁴ Ausgehend davon wird nicht mehr von einzelnen Sprachen bzw. Varietäten gesprochen, sondern Mehrsprachigkeit im Sinne eines sprachlichen Repertoires gedeutet. Das Konzept des sprachlichen Repertoires geht ursprünglich auf den Linguisten und Anthropologen John Gumperz (1984) zurück und ist anschließend von verschiedenen Autor:innen weiterentwickelt worden.⁵⁵ Das sprachliche Repertoire wird als etwas Ganzes begriffen, das alle Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen beinhaltet, die für die alltägliche Interaktion von Bedeutung sind. Das Konzept steht damit im Einklang mit der bereits erwähnten Vorstellung eines übergreifenden, sprachlichen Netzwerks (vgl. **Kapitel 2.2**) und stellt – auch mit Blick auf

sprachliche Bildung – einen wichtigen Schritt dar, da es nicht einzelne Sprachen oder Varietäten als gegeben in den Mittelpunkt rückt, sondern von der sprachlichen Vielfalt innerhalb der Interaktion ausgeht.⁵⁶

Aber wie sieht diese sprachliche Vielfalt innerhalb der Interaktion konkret aus? In den vergangenen drei Jahrzehnten haben sich viele Studien mit der sprachlichen Praxis von mehrsprachigen Sprecher:innen beschäftigt und es besteht mittlerweile Einigkeit darüber, dass das Mischen und Wechseln von Sprachen nicht als ein Indiz für einen defizitären Sprachgebrauch, sondern als alltägliches Phänomen von Mehrsprachigkeit zu betrachten ist.⁵⁷ Zur Beschreibung der sprachlichen Praktiken von mehrsprachigen Sprecher:innen haben sich vor allem zwei theoretische Konzepte entwickelt: Code-Switching und Translanguaging.

Code-Switching

Das Konzept des Code-Switching hat seinen Ursprung in den Sprachwissenschaften und wird als der »Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion«⁵⁸ verstanden. Dabei wird unterschieden zwischen einem »funktionalen Code-Switching«, bei dem der Wechsel absichtlich zur Erfüllung bestimmter diskursiver Funktionen stattfindet, und einem »nicht-funktionalen Code-Switching«, ⁵⁹ das ohne Absicht der Sprecher:innen erfolgt.

İnci Dirim (1997) konnte im Rahmen ihrer Untersuchung zum Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder in einem außerschulischen Kindertreff unterschiedliche Diskursfunktionen herausarbeiten, die mit dem Wechsel bzw. Mischen von Sprachen einhergingen.⁶⁰ Der folgende Gesprächsausschnitt zeigt beispielsweise, dass die Kinder in Abhängigkeit vom Thema die Sprachen wechseln:

Aysel: [zu Cansu] **Felicia'ya bak – oturmuş orada**
guck Dir mal Felicia an – da sitzt sie

Cansu: [zu Nurtaç] **bak – Altan abim oraya gitti mi – o da orada – iyi yap/**
guck – wenn mein Bruder Altan da hingehet – geht sie auch dahin – gut gemacht/

Nurtaç: [unterbricht Cansu] **das war Netzangabe**

Die drei Kinder spielen Tischtennis. Aysel weist Cansu auf türkischer Sprache auf Felicia hin. Cansu antwortet Aysel auf Türkisch und teilt ihr mit, dass Felicia immer dort hingehet, wo Altan (Nurtaçs älterer Bruder) sich aufhalte. Nurtaç wartet nicht ab, bis Cansu zu Ende geredet hat, sondern unterbricht sie mit einer Information über das laufende Tischtennispiel auf Deutsch (»das war Netzangabe«).⁶¹

Inken Keim (2008), die in ihrer ethnographischen Untersuchung u. a. den sprachlichen Stil einer mehrsprachigen Gruppe jugendlicher Mädchen analysiert, arbeitet heraus, dass Korrekturen, Reformulierungen, Abbrüche und Neuanfänge innerhalb der Interaktion oftmals mit Sprachwechseln einhergehen. Im folgenden Beispiel beginnt die Sprecherin auf Türkisch und wechselt bei Formulierungsproblemen dann ins Deutsche:

Turna: **eh sen de yeme all | ah |**
Ü: *dann iss doch auch nicht mensch*

Zeynep: **ley | yecem * ay: ş/ sinirlerşey oldu ***
Ü: *ey ich esse nicht ey n meine nerven sind dings geworden*

Zeynep: isch zitter voll isch brauch irgendwas

Die Sprecherin Turna fordert ihre Freundin Zeynep in Türkisch auf, die auf dem Tisch liegenden Nüsse nicht unkontrolliert in sich hineinzustopfen. Zeynep weist den Vorwurf zurück, hat jedoch, als sie die Situation erklären will, Formulierungsschwierigkeiten. Sie wechselt ins Deutsche und reformuliert den Sachverhalt. Inken Keim schlussfolgert daraus, dass erst durch den Sprachwechsel die Darstellung des Sachverhalts gelingt.⁶²

In den Studien zum Code-Switching ist vor allem von Interesse, wann und unter welchen Bedingungen ein Wechsel stattfindet, welche Funktion dieser erfüllt und in welchem Verhältnis die Teilsysteme der jeweiligen Sprachen in den Äußerungen vorzufinden sind. Nach Ofelia García und Angel Lin (2016) wird damit allerdings weiterhin eine monolinguale Perspektive auf Mehrsprachigkeit eingenommen, da von separaten Sprachsystemen ausgegangen wird. Translanguaging hingegen analysiert den Sprachgebrauch immer als integriert in *ein* sprachliches Repertoire, auch wenn die Sprecher:innen scheinbar einsprachig handeln.⁶³ Peter Auer (im Erscheinen) betont in diesem Zusammenhang allerdings, dass Codes nicht mit nationalstaatlich definierten Einzelsprachen gleichgesetzt, sondern stets auch nicht-standardisierte Varietäten mitberücksichtigt werden.⁶⁴ Er stimmt der Kritik insofern zu, als dass im Rahmen des Code-Switching-Konzepts Varietäten als Sprachen benannt werden, spricht sich aber deutlich dagegen aus, Code-Switching als Gegenkonzept zum Translanguaging zu verstehen.

Translanguaging

Translanguaging ist ein theoretisches Konzept aus der Soziolinguistik, das die sprachlichen Praktiken von mehrsprachigen Personen beschreibt, die in der sozialen Interaktion dynamisch und funktional auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen. Ricardo Otheguy und seine Kolleg:innen (2015) definieren Translanguaging als

*“the deployment of speaker’s full linguistic repertoire without watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.”*⁶⁵

Von besonderer Bedeutung ist die Annahme, dass es sich bei klar voneinander abgrenzbaren, benennbaren Einzelsprachen (»named languages«) um sprachideologische Konstrukte handelt. Ein zentrales Argument dabei ist, dass in der mentalen Repräsentation mehrsprachiger Sprecher:innen kein duales oder multiples System existiert, in dem sich die Trennung von Einzelsprachen widerspiegelt: So ist z. B. eine als »Türkisch« benannte Sprache nicht getrennt von der ebenfalls in das sprachliche Repertoire gehörenden benannten Sprache »Deutsch« repräsentiert, sondern es existiert ein einziges, gemeinsames Repertoire.⁶⁶ Die sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Personen generieren sich also nicht aus zwei oder mehr getrennt voneinander existierenden, autonomen Sprachsystemen, sondern aus *einem* sprachlichen Repertoire, aus dem sie selektiv sprachliche Mittel auswählen, um zu kommunizieren.

Diese translinguale Praxis lässt sich beispielhaft anhand von Daten aus dem Projekt CUNY-NYSIEB illustrieren, die aus einer bilingualen Schule (Englisch/Spanisch) in New York City stammen.⁶⁷ Dort haben die Kinder mit den Lehrpersonen eine Geschichte über drei kleine Schweine (»Three little Pigs«/»Los Tres Cerendi-

tos«) auf Englisch und Spanisch gelesen. Die Forscher:innen konnten anschließend in unterschiedlichen Situationen beobachten, dass die Schüler:innen sowohl die englische als auch die spanische Sprache verwendeten, um die gelesenen Geschichten zu verstehen, zu diskutieren, nachzuspielen und deren Bedeutung zu ko-konstruieren. In dem folgenden Auszug sind zwei Kinder gerade dabei, die Geschichte mit Handpuppen nachzuspielen:

Student 1: **Y sopló, y sopló** [and he blew and he blew] ... **Open the** [pause]

Student 2: **Puerta!** [Door]

Student 1: **Open the puerta! Open the puerta de casa!** [Open the door! Open the door to the house!]

Bei der Nachstellung einer Szene, in der ein Wolf versucht, die Häuser der Schweine in die Luft zu sprengen, nutzen die Schüler:innen sowohl die englische als auch die spanische Sprache und bauen auf der sprachlichen Praxis des:der jeweils anderen auf, um die Geschichte zu erzählen.⁶⁸ Aus einer Translanguaging-Perspektive fehlt es den Kindern in diesem Moment nicht an dem notwendigen Vokabular, sondern sie wechseln fließend, indem sie auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, um miteinander zu spielen und die Geschichte zu erzählen.

Der weit verbreitete Mythos »children raised bilingual will always mix their languages«⁶⁹ lässt sich in der Praxis nicht bestätigen. Vielmehr hängt der mono- oder translinguale Sprachgebrauch mit pragmatischen Bedingungen innerhalb von konkreten Interaktionen und – mit zunehmendem Alter – auch mit bewussten Entscheidungen zusammen. Darüber hinaus ver-

weisen die angeführten Beispiele darauf, dass Kinder und Jugendliche Sprachen in der Regel nur dann mischen, wenn sie mit Personen interagieren, die über ein vergleichbares sprachliches Repertoire verfügen.⁷⁰

Mehrsprachigkeit kann also nicht (nur) als Existenz von sprachlichen Systemen beschrieben werden, sondern ausgehend vom Sprachgebrauch mehrsprachiger Sprecher:innen als so-

ziale Praxis, wodurch der Kontext von Interaktionen zum zentralen Gegenstand wird. Für die Gestaltung unterrichtlicher Praxis ergeben sich aus diesem Begriffsverständnis von Mehrsprachigkeit besondere Implikationen, die im Folgenden näher ausgeführt werden.

3 Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und ihre Umsetzung in die Praxis

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich ein Unterricht, der Mehrsprachigkeit berücksichtigt und fördert an *alle* Schüler:innen richtet: an Kinder und Jugendliche, die in einer mehrsprachigen Welt aufwachsen und sich in dieser zurechtfinden wollen; an Kinder und Jugendliche, die in ihrer Familie mehrere Sprachen oder Dialekte sprechen; an Kinder und Jugendliche, die Sprachen und Varietäten lernen, aufschnappen und auf sehr unterschiedliche Weise gebrauchen.⁷¹ Es ist wichtig, zu betonen, dass mehrsprachiger Unterricht über eine symbolische Wertschätzung von Mehrsprachigkeit hinausgehen sollte, indem Mehrsprachigkeit als Bildungswerkzeug in den Unterricht einbezogen und ausgebaut wird. Im Kern wird dabei das Anliegen verfolgt, die Förderung und Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeit als integralen Bestandteil von schulischer Bildung zu verankern. Ziel einer solchen Mehrsprachigkeitsdidaktik ist

»nicht nur die Kompetenzentwicklung in einer Zielsprache [...], sondern [...] die zu unterrichtende Sprache mit explizitem Einbezug der bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit der Schüler:innen«⁷² zu fördern.

Aber wie kann und muss Unterricht gestaltet werden, sodass mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen zum Lernen, zur Bedeutungskonstruktion und zur Erschließung konkreter unterrichtlicher Inhalte auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen können?

Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden die ›Translanguaging Pedagogy‹ und ›(Critical) Language Awareness‹ als exemplarische mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze vorgestellt und anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis konkretisiert.

3.1 Translanguaging Pedagogy

Im Diskurs über mehrsprachigen Unterricht findet insbesondere unter Verweis auf die Arbeiten von Ofelia García und ihren Kolleg:innen das Konzept Translanguaging besondere Beachtung. Der Begriff »Translanguaging« stammt von dem walisischen Wort *trawesiethu* und bezieht sich in seiner ursprünglichen Verwendung auf eine pädagogische Praxis, bei der Schüler:innen gebeten wurden, Sprachen für den rezeptiven und produktiven Gebrauch zu wechseln; zum Beispiel sollten die Schüler:innen etwas auf Englisch lesen und anschließend auf Walisisch verschriftlichen und umgekehrt.⁷³ Seitdem ist Translanguaging sowohl theoretisch als auch praktisch von unterschiedlichen Autor:innen weitergedacht und -entwickelt worden.⁷⁴ Dabei ist zu beachten, dass Translanguaging sowohl für ein theoretisches, soziolinguistisches Konzept steht (vgl. **Kapitel 2.4**) als auch für einen sprachdidaktischen Ansatz (Translanguaging Pedagogy).

Als sprachdidaktischer Ansatz entwickelt Translanguaging Vorschläge, wie alle Schüler:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire für die Aneignung von Wissen im Unterricht nutzen können. Der Fokus liegt hierbei auf der Gestaltung von Unterrichtsettings, die es ermöglichen, auch translingual zu handeln. Translanguaging kann dabei sowohl als Lernstrategie, die Schüler:innen zur Kommunikation oder Ko-Konstruktion von Wissen anwenden (»pupil-directed translanguaging«), als auch als Lehrstrategie (»teacher-directed-translanguaging«) dienen.⁷⁵ Zweiteres umfasst geplante Lehrer:innenaktivitäten, die mit einem strategischen Einsetzen des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen und einer bewussten Differenzierung des Unterrichtsinhalts einhergehen, sodass alle Schüler:innen relevante sprachliche und fachliche

Inhalte erwerben, um dem Unterricht folgen zu können. Die Aneignung der jeweiligen Schul- bzw. Bildungssprache wird dabei explizit mitgedacht:

“Translanguaging in teaching is always used in the service of providing rigorous instruction and maximizing interactions that would expand the students’ language and meaning-making repertoire, including practices that fall under what some consider ‘academic language’.”⁷⁶

Zusammenfassend halten García und ihre Kolleg:innen (2017) vier Ziele fest, die mit der *Translanguaging Pedagogy* verfolgt werden:⁷⁷

- Unterstützung aller Schüler:innen beim Erfassen und Verstehen komplexer Inhalte,
- Bereitstellung von Möglichkeiten zur Aneignung sprachlicher Praktiken für unterschiedliche inner- und außerschulische Kontexte,
- Schaffung von Räumen für die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen und ihr (sprachliches) Wissen,
- Unterstützung mehrsprachiger Identitäten sowie Positionierungen und der sozioemotionalen Entwicklung aller Schüler:innen.

Das Zulassen und Nutzen translingualer Praktiken aller im Unterricht Anwesenden bildet dabei die Grundlage des Konzepts. Das bedeutet allerdings nicht, dass Lehrpersonen über ein ver-

gleichbares sprachliches Repertoire wie ihre Schüler:innen verfügen müssen, um Translanguaging im Unterricht ermöglichen und nutzen zu können. Das folgende Beispiel zeigt die Unterrichtsinteraktion in einer High School in New York zwischen neu zugewanderten Schüler:innen aus Südamerika und ihrer Lehrerin, die kein Spanisch spricht. Die Lehrerin bittet ihre Schüler:innen ein Essay zu schreiben und dabei Vergleiche zu nutzen:

Teacher: To write a comparison between Julio and myself. Can someone say it in Spanish?

Student: *Que tiene que comprarar ellos.*

Student: *Algo que ellos tienen en común.*

Teacher: What is different? *Diferente?*

Student: Different? *Tamaño.*

Teacher: *Tamaño.* Size.

Student: Your skin, different color. **78**

Die Lehrerin erkennt die sprachlichen Ressourcen ihrer Schüler:innen an und bittet diese um Hilfe bei der Übersetzung ins Spanische, sodass die Aufgabenstellung für alle verständlich wird. Die Tatsache, dass die Lehrerin sich traut Wörter auf Spanisch zu sagen, zeigt den Schüler:innen, dass auch sie sich trauen können, Wörter auf Englisch zu verwenden. Sie wiederholt dabei die Wörter auf Spanisch (*tamaño*) in gleicher Weise, wie es die Schüler:innen auf Englisch tun (*different*). Auf diese Weise wird das sprachliche Repertoire der Schüler:innen und der Lehrerin um sprachliche Mittel im Englischen bzw. Spanischen erweitert. Gleichzeitig entsteht durch die Nutzung translingualer Praktiken eine vertrauensvolle Atmosphäre, die es den Schüler:innen erlaubt, die Kategorie *race* zu thematisieren. **79**

Die Übersetzung von Wörtern und Phrasen in weitere Sprachen ist allerdings voraussetzungs-voll und kann, wie das folgende Beispiel zeigt, nicht immer von Schüler:innen oder Lehrpersonen übernommen werden. Die Lehrerin Stephanie hat ihre Schüler:innen eine englischsprachige Statistik lesen lassen und überprüft deren Textverständnis:

*After the students read the statistic, Stephanie checked the class's comprehension of the English used. Luis said: "Maestra no entiendo" (and pointed to the phrase "more likely"). Stephanie asked students to translate it for Luis, and this turned into a heated discussion. Some translated it as "más me gusta" [I like it more]. Others as "más como" [more like]. Finally, Stephanie asked Luis to use the translating app on a class iPad, and he immediately came back with "más probable." Stephanie annotated the text on the SMART Board with this Spanish phrase. Now all students not only knew what it meant in English, but also how to say it in Spanish. **80***

Das Beispiel zeigt, dass Schüler:innen denken, die Bedeutung eines Wortes in einem akademischen Text zu verstehen (»more likely«), weil sie jedes der Wörter in anderen Zusammenhängen kennen, dies ist aber nicht immer der Fall. In Situationen, in denen die Übersetzung von Begriffen nicht eindeutig zu klären ist, können daher Anwendungen wie Google-Translate, DeepL oder ChatGPT herangezogen werden. Indem Stephanie den englischen Text mit dem spanischen Satz an der Tafel notiert, unterstützt sie ihre Schüler:innen darüber hinaus dabei, ihre Mehrsprachigkeit sowohl mündlich als auch schriftlich auszubauen. **81**

Eine weitere Möglichkeit zur Nutzung von Translanguaging besteht darin, die im Unterricht zu lesenden Texte in allen den Schüler:innen zur Verfügung stehenden Sprachen anzubieten. Die Schüler:innen können dann selbstständig ent-

scheiden, ob sie den Text in einer oder mehreren Sprachen lesen und ob und wie sie zwischen den Wörtern, Sätzen und Absätzen hin- und herwechseln, um sich den Sinn des Textes zu erschließen. Im folgenden Beispiel aus dem Fachunterricht, der vorwiegend auf Spanisch stattfindet, verwendet die Lehrperson Unterrichtsmaterial zum Thema Erdbeben auf Englisch:

Teacher: Hit the bar. *Vamos con el foco. Quien me puede leer lo que dice el foco, en inglés?*
[Let's go to the focus. Who can read to me what the focus is in English?]

Student 1: (Reads in English)
Earthquakes are usually caused when rock underground suddenly breaks along a fault. The spot underground where the rock breaks is called the focus of the earthquake.

Teacher: What does it say?

Student 2: Focus is foco ... *y abajo*, underground, *cuando hay un break*, *allí es que ocurre el earthquake* ...

Teacher: The earthquake happens *cuando hay un break* underground.
Y qué es el focus?

Student 1: *El focus is dónde occur el earthquake, dónde está el break*, when rock break. **82**

Die Lehrperson aus dem Beispiel legt den Fokus auf das Verständnis des fachlichen Inhalts und ermöglicht den Schüler:innen dabei auf ihr gesamtes sprachliches Repertoires zurückzugreifen. Diese Vorgehensweise unterstützt die Schüler:innen im Lernprozess sowie bei der Aneignung von bildungssprachlichem Wortschatz in Englisch und Spanisch.

Im Rahmen von Gruppenarbeiten können Schüler:innen mit einem ähnlichen sprachlichen Repertoire zusammenarbeiten und dabei mittels translingualer Praktiken kommunizieren, um sich fachliche Inhalte zu erschließen:

*Vier Mädchen einer Kölner Grundschule versuchen sich gemeinsam ein Kapitel aus einem aktuellen Kinderbuch zu erschließen. Sina fragt: »Warum versteht Tom das Gespenst nicht?« Lina und Azra betrachten kurz ihre deutschen Notizen und diskutieren auf Türkisch, schließlich erklärt Lina: »Hayalet tuhaf konuşuyordu.« »Und was heißt das auf Deutsch?«, fragt Melina. »Das Gespenst redete komisch«, antwortet Lina. Azra nickt zustimmend: »Evet!« **83***

Die Schüler:innen entscheiden selbstständig, welche sprachlichen Mittel sie nutzen, um sich den Inhalt des Textes zu erschließen und greifen dazu situativ und flexibel auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück. **84**

Auch Wortschatzarbeit kann im Sinne der *Translanguaging Pedagogy* gestaltet werden. Christina Celic und Kate Seltzer (2013) geben dazu unterschiedliche Vorschläge, insbesondere für die Erarbeitung und Sicherung von Vokabeln, die relevant sind, um dem (Fach-)Unterricht folgen zu können. Sie schlagen beispielsweise die Nutzung einer mehrsprachigen Wörterwand (»multilingual word wall«) vor. **85** In vielen Klassenzimmern gibt es eine Wand, auf der wichtige (Fach-)Wörter festgehalten werden. Emergent mehrsprachige Sprecher:innen sind jedoch oftmals auf einen sinnvollen Kontext angewiesen, um die Bedeutung und Verwendung eines Wortes zu verstehen. Celic und Seltzer (2013) schlagen deshalb vor, Wörterwände im Klassenzimmer mehrsprachig zu gestalten und um Erklärungen, Bilder und Beispielsätze zu erweitern. Auf diese Weise werden die Schüler:innen beim Erwerb von bildungssprachlichem Wortschatz nicht nur in der Schulsprache, sondern auch in weiteren Sprachen unterstützt.

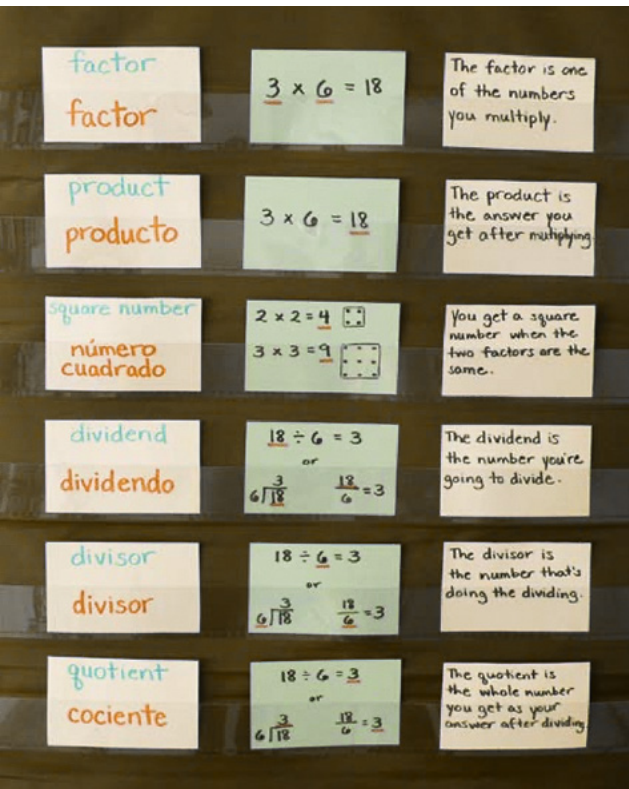


Abbildung 1: Mehrsprachige Wörterwand aus dem Mathematikunterricht **86**

In eine ähnliche Richtung zielt die Arbeit mit einem »Four-Box-Organizer«. Dabei handelt es sich um eine grafische Darstellung bestehend aus vier Kästen, in denen ein neu zu lernendes Wort auf verschiedene Art und Weise dargestellt wird.

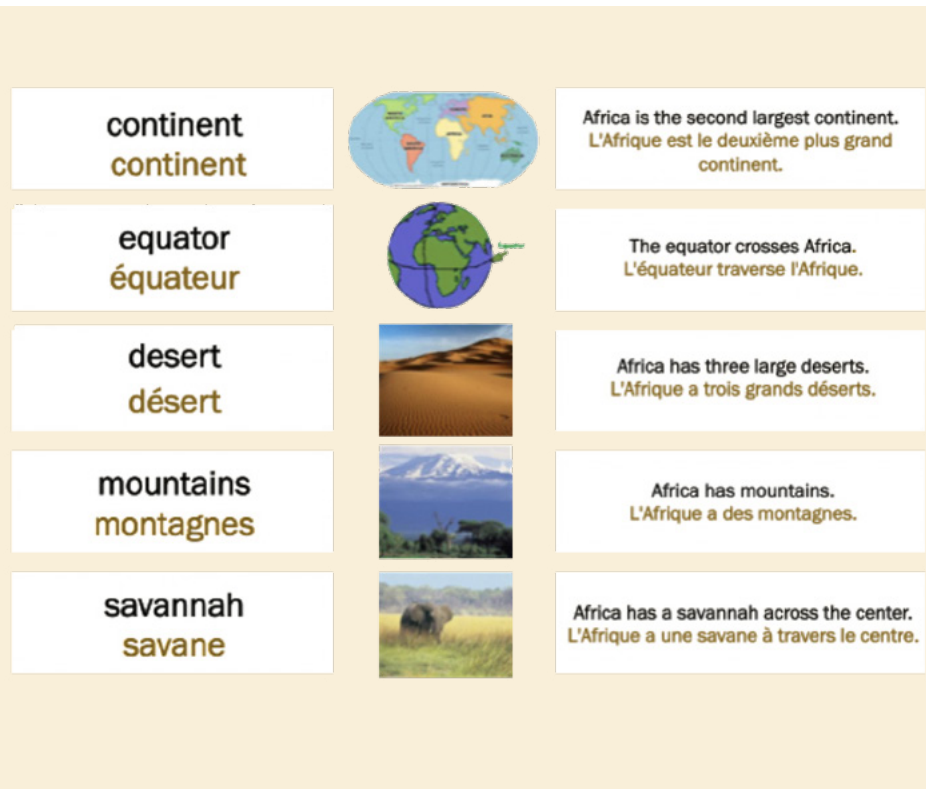


Abbildung 2: Mehrsprachige Wörterwand **87**

Abbildung 3: Four-Box-Organizer **88**



In diesem Beispiel ist das zu lernende Wort, eine visuelle Darstellung des Wortes, eine schüler:innenfreundliche Erklärung und ein Satz, in dem das Wort verwendet wird, abgebildet. Alternativ können einzelne der Kästen auch durch ein Synonym, ein Antonym, ein Beispiel oder eine persönliche Idee ersetzt werden.

Die beschriebenen Beispiele zeigen, dass die Nutzung von Translanguaging ein verändertes Rollenverständnis der Lehrperson erfordert. Indem Lehrpersonen das Wissen und die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler:innen ernst nehmen, werden sie zu Vermittler:innen und Moderator:innen unterrichtlicher Prozesse, die Kontrolle über die Deutungshoheit und den Verlauf des Unterrichts an ihre Schüler:innen abgeben. In diesem Sinne kann Translanguaging dazu beitragen, das Machtverhältnis zwischen

Lehrpersonen und Schüler:innen zugunsten der Schüler:innen zu verschieben. Gelingt dieser Wandel, bietet Translanguaging Räume, in denen sich Schüler:innen und Lehrpersonen auf komplexe diskursive Praktiken einlassen, die das sprachliche Repertoire aller Schüler:innen in einer Klasse einschließen, um neue sprachliche Praktiken zu entwickeln, bestehende aufrechtzuerhalten, zu kommunizieren und sich Wissen anzueignen.

3.2 (Critical) Language Awareness

Ein weiteres didaktisches Konzept, das die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Schüler:innen im Unterricht aufgreift, ist Language Awareness (LA). Die sehr allgemeine Definition der 1992 gegründeten Association for Language Awareness (ALA) versteht LA als das explizite Wissen über Sprache sowie die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, -lehren und -gebrauch.⁸⁹

Der Ansatz stammt ursprünglich aus Großbritannien und geht auf Eric Hawkins zurück, der das Konzept Ende der 1970er Jahre entwickelte. Nach Hawkins (1984) ist es ein wichtiges Ziel von sprachlichem Unterricht, über Sprache(n) zu reflektieren, um dadurch implizites sprachliches

Wissen sichtbar und zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Im Gegensatz zu anderen sprachdidaktischen Konzepten, die sich auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten konzentrieren, geht es bei »Awareness of Language« um den Aufbau von metalinguistischem Wissen durch das Nachdenken über Sprache. In diesem Zuge ist es wichtig, die im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen und damit ihre Sprecher:innen wahrzunehmen, einzubinden und aufzuwerten.⁹⁰

Dass der LA-Ansatz über ein sprachdidaktisches Konzept hinaus eher als pädagogisches Konzept zu verstehen ist, verdeutlichen die Arbeiten von Peter Garrett und Carl James (1993), die LA in fünf Domänen unterteilen:⁹¹

- kognitive Domäne: Entwicklung von Bewusstheit für sprachliche Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme;
- Domäne der Performanz: Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache sowie für das Lernen im Allgemeinen und das Sprach(en)lernen im Besonderen;
- affektive Domäne: Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetischem Einfühlungsvermögen gegenüber Sprache;
- soziale Domäne: Entwicklung von Verständnis, Toleranz und Akzeptanz für Sprachen, sprachliche Varietäten und ihre Sprecher:innen;
- Domäne der Macht: Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation Anderer zu reflektieren.

Ende der 1980er Jahre wurde das LA-Konzept durch die Arbeiten von Norman Fairclough um macht- und sozialtheoretische Aspekte von Sprache erweitert. Der daraus entstandene Ansatz der *Critical Language Awareness* setzt den Zusammenhang von Sprache und Macht zentraler als dieser bislang mit Blick auf die Domäne der Macht Berücksichtigung gefunden hat:

*"[L]anguage awareness programmes and materials have hitherto been insufficiently 'critical'. That is, they have not given sufficient attention to important social aspects of language, especially aspects of the relationship between language and power, which ought to be highlighted in language education."*⁹²

Fairclough plädiert dafür, die Einbettung von Sprache in einen spezifischen gesellschaftlichen

Kontext einschließlich von Machtstrukturen und Ideologien deutlicher hervorzuheben und weitverbreitete theoretische Annahmen über Sprache, Sprachvarietäten und Kommunikation (also Sprachideologien, vgl. auch Native Speakerism) kritischer zu hinterfragen. Tanja Tajmel (2017) stellt fest, dass in der deutschsprachigen Rezeption von LA die machtkritische Auseinandersetzung mit Sprache auf ihre Funktion als Propagandamedium oder als Mittel zur Manipulation beschränkt bleibt (vgl. Domäne der Macht). Dementsprechend fehlt ein Bewusstsein für die Funktion von Sprache zur Reproduktion hegemonialer Strukturen in sowie durch Schule und Unterricht.⁹³ Im Sinne einer kritischen Sprachbewusstheit gilt es daher, vor allem die sprachlichen Normen und Normalitätserwartungen, von denen Schüler:innen betroffen sind, sichtbar zu machen und im Unterricht zur Disposition zu stellen, beispielsweise:

- Spricht man in Deutschland Deutsch? Spricht man in Deutschland Türkisch? Spricht man in Deutschland Arabisch?
- Inwiefern sollte Bildung in Schulen in amtlich deutschsprachigen Regionen auf Deutsch stattfinden?
- Was kann ein:e Schüler:in mit DaZ? Was nicht? Was kann ein:e Muttersprachler:in? Was nicht? Ist diese Differenzierung von Sprecher:innen angemessen/legitim/machtstabilisierend?

Die bis hierhin beschriebenen Arbeiten zum Konzept der Language Awareness wurden – mitunter auch aufgrund ihrer migrationssprachlichen Rahmung – breit und vielfältig in der Zweitsprach(en)didaktik im amtlich deutschsprachigen Raum rezipiert. Dabei wird Language Awareness vor allem mit den Begriffen »Sprach-

bewusstheit«, ⁹⁴ »Sprachaufmerksamkeit« ⁹⁵ und »Sprachsensibilisierung« ⁹⁶ übersetzt. Im Gegensatz zum britischen Ansatz steht bei den deutschen Pendant häufig die kognitive Domäne im Fokus, wie die folgende Definition von Wolfgang Eichler und Günther Nold (2007) zeigt:

»Sprachbewusstheit wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei vor allem zwei Teilbereiche der Sprache: Grammatik und sprachliches Handeln.« ⁹⁷

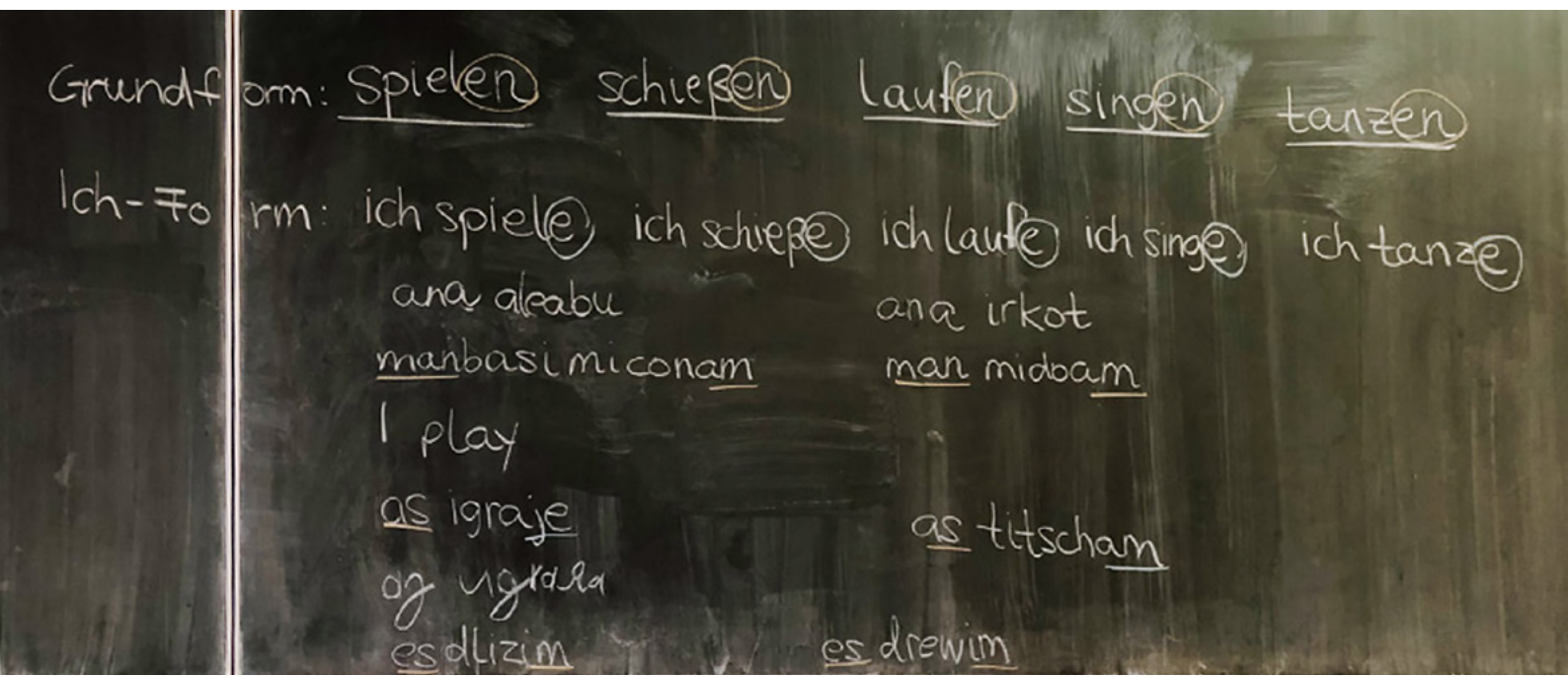
Erkan Gürsoy (2010) betont hingegen, dass der LA-Konzeption ein weitreichender Begriff von Sprache zugrunde liegt, der auch »soziokulturelle, pragmatische und interkulturelle Aspekte« von Sprache sowie sprachkulturelle Zuschreibungen, nonverbale Kommunikation, Mediensprache und sprachliche Diskriminierung umfasst. ⁹⁸

Der Aufbau metasprachlicher Fähigkeiten durch das Nachdenken über und Reflektieren von

Sprache lässt sich durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht unterstützen. Das folgende Unterrichtsbeispiel stammt aus dem Projekts MIKS, das Maßnahmen zur Integration von Mehrsprachigkeit in Grundschulen entwickelt, erprobt und wissenschaftlich untersucht hat. ⁹⁹ Es handelt sich um den Deutschunterricht einer jahrgangsübergreifenden Klasse (1/2). Die Lehrperson möchte die Wortart der Verben einführen und arbeitet dazu mit sprachlichen Vergleichen. Sie schreibt zunächst auf Deutsch die Grundformen und Ich-Formen mehrerer Verben an die Tafel (z. B. *spielen – ich spiele, laufen – ich laufe*). Anschließend fragt sie die Kinder, ob sie die Ich-Formen der Verben in weiteren Sprachen kennen. Von den Kindern werden Wörter auf Arabisch, Persisch, Bulgarisch und Kurdisch genannt und die Lehrperson notiert diese lautsprachlich. Sie selbst bringt noch ein Beispiel auf Englisch ein. Die Lehrperson fragt die Kinder, ob ihnen etwas auffällt und im Unterrichtsgespräch werden gemeinsam Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet: In welchen Sprachen gibt es zwei Wörter (»ich spiele«, »ana aleabu«), in welchen nicht? Welche Regelmäßigkeiten gibt es bei den Wortendungen (z. B. »ich spiele«, »ich laufe« und »es dilzim«, »es drewim«)? ¹⁰⁰

Abbildung 4:

Unterrichtsbeispiel mehrsprachiges Konjugieren aus dem Projekt MIKS ¹⁰¹



Die Autor:innen schlussfolgern, dass durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht die Schüler:innen und die Lehrperson das in der Gruppe vorhandene sprachliche Wissen gemeinsam entdecken können. Dadurch erfahren die Schüler:innen nicht nur Wertschätzung für ihr sprachliches Repertoire, sondern können dieses auch für die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt nutzen. Schüler:innen und Lehrpersonen können auf diese Weise voneinander lernen. Gleichzeitig muss die Lehrperson damit umgehen, dass es vollkommen unklar ist, welches sprachliche Wissen die Kinder einbringen und auf welcher sprachlichen Grundlage der Vergleich der Verbformen erfolgen soll. Die Lehrperson spricht mit den Kindern immer wieder über Fragen, auf die sie die Antwort nicht kennt, wenn z. B. ein Kind ein Wort in einer Sprache diktiert, die die Lehrperson nicht versteht und sie dieses in Lautschrift an der Tafel notiert. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit setzt dementsprechend stets die Bereitschaft voraus, das Wissen der Schüler:innen ernstzunehmen und sicheres Terrain zu verlassen.

Für Unterrichtseinheiten im Sinne des LA-Konzepts kann auch mehrsprachige Literatur einen Ausgangspunkt bilden. Mehrsprachige Texte zeichnen sich u. a. durch eine additive oder integrative Verwendung mehrerer Sprachen aus,¹⁰² sodass Schüler:innen beim (Vor-)Lesen mit verschiedenen Sprachen, sprachlichen Varietäten und Schriftsystemen konfrontiert werden. Diese können beispielsweise miteinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt werden, um sprachliche Reflexionsprozesse anzustoßen.¹⁰³ Hajnalka Nagy (2018) schlägt dazu eine sprachaufmerksame Lesart vor. Darunter versteht sie die Analyse der sprachlichen Gestaltung und ein Nachdenken über die Intention mehrsprachiger Texte, wobei sowohl sprachanalytische, sprach- und rezeptionsästhetische sowie anthropologische Fragen relevant werden.¹⁰⁴ Aus sprachanaly-

tischer Perspektive können sprachliche Strukturen auf morphologischer, semantischer und syntaktischer Ebene betrachtet werden. Dadurch geraten beispielsweise Mehrdeutig- und Widersprüchlichkeiten in den Blick, wie sie für mehrsprachige Wortspiele charakteristisch sind. Insbesondere parallel mehrsprachige Texte laden zu Sprachvergleichen ein, wobei beispielsweise über Schreib- und Leserichtung sowie über die Ikonizität von Sprache und Schrift nachgedacht werden kann. Eine sprachästhetische Analyse mehrsprachiger Texte konzentriert sich vor allem auf die Funktions- und Wirkungsweisen sprachlicher Wechsel und das Verhältnis der verwendeten sprachlichen Varietäten. Dabei kann auch darüber reflektiert werden, welche Emotionen und Reaktionen die Verwendung translingualer Praktiken im Text bei Rezipient:innen hervorruft bzw. hervorrufen soll, z. B. Irritation, Provokation, Verunsicherung.

Da mehrsprachige Texte oft mit Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdruckformen experimentieren, rückt auch die Materialität von Sprache und Schrift in den Vordergrund. Nagy (2018) veranschaulicht diesen Aspekt anhand des Bilderbuchs »Am Tag, als Saída zu uns kam«. ¹⁰⁵ In ausdrucksstarken Bildern wird die Geschichte der anfänglichen Sprachlosigkeit und Sprachfindung des aus Marokko zugewanderten Mädchens Saída erzählt, die sich mit Hilfe der Ich-Erzählerin auf die Suche nach ihren Wörtern begibt. Im Verlauf der Geschichte lernen die Mädchen die Sprache der jeweils anderen kennen, was es ihnen erlaubt, statische Zugehörigkeiten aufzubrechen. Charakteristisch ist dabei das Spiel mit lateinischen und arabischen Buchstaben und Wörtern sowie mit dem Schrift- und Lautbild. Sie sind ein integrativer Bestandteil der Figurenzeichnung, durchdringen in verschiedenster Form und Größe die ganze Welt des Bilderbuchs und sind beispielsweise in die Haarsträhnen der beiden Mädchen verwoben.

Im Unterricht kann die Geschichte sowie die sprachliche Gestaltung des Bilderbuches im Sinne von Language Awareness auf vielfältige Weise aufgegriffen werden. So können während des Vorlesens im Unterrichtsgespräch die arabischen Buchstaben und Wörter gesammelt, notiert und gegebenenfalls auch in weitere Sprachen übersetzt werden. Auf kognitiver Ebene können dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der arabischen und deutschen Sprache thematisiert werden, etwa die Aussprache, die Lese- und Schreibrichtung, die Anzahl der Buchstaben, die ein Wort bilden. Darüber hinaus kann mit den Schüler:innen über die Bedeutung metaphorischer Ausdrücke nachgedacht werden, beispielsweise *jemanden in den Kopf schauen wollen*, *Schubladen öffnen*, *seine Sprache verlieren*, *das Wort ›Grenze‹ über Bord werfen*. Mit Blick auf die Domäne der Performanz kann ausgehend vom gemeinsamen Sprachenlernen der Protagonistinnen überlegt werden, welche Wörter hilfreich sind, um sich in einer neuen Sprache zu verständigen. Auf diese Weise werden die sprachlichen Erfahrungen der Schüler:innen miteinbezogen.

Die Geschichte des Buches steht für forschende Neugier, die Geduld und Empathie miteinander sowie für die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, welche zu einer Freundschaft führen, die durch den Austausch der beiden Sprachen stetig wächst. Ausgehend davon können mit Schüler:innen Aspekte der affektiven und sozialen Ebene von LA wie Akzeptanz und Toleranz für Sprachen und ihre Sprecher:innen thematisiert werden, indem beispielsweise überlegt wird, welche Wörter hilfreich sind, um eine Freundschaft zu schließen.

Wenn man die Geschichte aus der Perspektive einer kritischen Sprachbewusstheit im Sinne der Machtebene von LA betrachtet, muss allerdings festgestellt werden, dass das Buch Muster der Kulturalisierung und Ethnisierung – in Form von

Länderstereotypen – beinhaltet. Es ist zudem von einer paternalistischen Haltung geprägt, da Saida zunächst als stummes Opfer dargestellt wird, die nur mit der Hilfe eines deutschsprechenden Mädchens ihre Stimme wiederfindet. ¹⁰⁶ An dieser Stelle kann mit den Schüler:innen je nach Jahrgangsstufe einerseits über die Beziehung der beiden Mädchen zueinander gesprochen werden und andererseits kulturelle Zuschreibungen (z. B. »Menschen in Marokko essen Couscous und Linsensuppe«) diskutiert und aufgebrochen werden.

4 Fazit

Mehrsprachigkeit ist ein vielschichtiges und facettenreiches Phänomen, das aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. In diesem Beitrag wurde Mehrsprachigkeit entlang von vier Kriterien beleuchtet und dabei auf unterschiedliche gesellschaftliche Ebenen sowie Formen der Sprachaneignung, der Sprachkompetenz und des Sprachgebrauchs eingegangen. Dabei ist deutlich geworden, dass Mehrsprachigkeit nicht nur aus einer linguistischen Perspektive verstanden werden kann und darf. Mehrsprachigkeit geht über die Beherrschung einzelner sprachlicher Systeme hinaus und umfasst die Fähigkeit, sich Sprachen und sprachliche Varietäten im Rahmen dynamischer Prozesse anzueignen und in verschiedenen sprachlichen Kontexten funktional zu verwenden. In diesem Sinne sind alle Menschen als (angehend) mehrsprachig zu verstehen, die in der Interaktion auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen. Mehrsprachigkeit stellt demnach den Normalfall menschlicher Interaktion und damit einen zentralen Bestandteil von Schule und Unterricht dar. Um dieser Realität didaktisch gerecht zu werden, eignen sich Konzepte, welche die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen als Bildungswerkzeug für sprachliches und fachliches Lernen nutzen. Exemplarisch wurden in diesem Beitrag die Translanguaging Pedagogy und

(Critical) Language Awareness vorgestellt und anhand von Beispielen für die Umsetzung in der Unterrichtspraxis konkretisiert. Die Offenheit von Lehrpersonen für unterschiedliche sprachliche Erfahrungen sowie die Bereitschaft, diese in den Unterricht aufzunehmen und dadurch Kontrolle an Schüler:innen abzugeben, stellen wichtige Gelingensbedingungen mehrsprachigen Unterrichtens dar.

Auch wenn internationale Studien beispielsweise zum Einsatz von Translanguaging im Unterricht positive Effekte auf die Lernleistungen von Schüler:innen zeigen,¹⁰⁷ fehlt es für den deutschsprachigen Raum insgesamt allerdings noch an empirischer Forschung, die sich der Umsetzung von Translanguaging im Unterricht umfassend widmet.

Mit Blick auf den aktuellen Stand der Mehrsprachigkeitsforschung scheint es dennoch an der Zeit, sich von einem kompensatorisch ausgerichteten »DaZ-Unterricht«, der die Vermittlung der deutschen (Bildungs-)Sprache fokussiert, zu verabschieden und sowohl Mehrsprachigkeit als auch sprachliche Bildung ressourcenorientiert ausgehend von den sprachlichen Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler:innen (neu) zu denken.



Reflexionsaufgaben

- **Würden Sie sich selbst als mehrsprachige Person bezeichnen? Begründen Sie.**

- **Versuchen Sie, diese Sätze zu lesen. Reflektieren Sie anschließend darüber, wie Sie vorgegangen sind, um diese Sätze zu verstehen:**

»Aan de rand van het kleine stadje lag een oude verwaarloosde tuin. In die tuin stond een oud huis en in da huis woonde Pippi Langkous.«

- **Inwiefern unterscheidet sich das Verständnis »Sprache(n) als System(n)« von »Sprache als soziale Praxis«? Welche Vorstellungen von Mehrsprachigkeit gehen mit dem jeweiligen Verständnis einher?**

- **Vergleichen Sie die beiden mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze *Translanguaging Pedagogy* und *(Critical) Language Awareness* miteinander. Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten stellen Sie fest bzw. inwiefern lassen sich die Ansätze miteinander vereinbaren?**

Weiterführende Literatur

Celic, Christina & Seltzer, Kate (2013): Translanguaging:
 A CUNY-NYSIEB Guide for Educators, City University New York,
www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf
 [abgerufen am 17.12.2024].

Autorin

Clara Dettki

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl
für Didaktik der deutschen Sprache und
Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache

Ludwig-Maximilians-Universität München

clara.dettki@germanistik.uni-muenchen.de

- 1 Vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*, Bielefeld: wbv Media, [www.bildungsbericht.de/de/ bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/ pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf](http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf) [abgerufen am 17.12.2024], S. 119.
- 2 Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann: Münster.
- 3 Vgl. ebd., S. 41 f.
- 4 Vgl. Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprachen der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril; Maria do Mar Castro Varela; Anita Kalpaka & Klaus Melter (Hrsg.): *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 99–120; Rühlmann, Liesa (2023): »Das hatte ich mir schon in der Grundschule abgewöhnt« – Wie (frühe) Sprechverbote den Gebrauch nicht-deutscher Sprachen prägen, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdspra- chenunterricht*, Jahrgang 28, Nr. 2, S. 9–31.
- 5 Vgl. Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*, 3. Auflage, Wien: facultas; García, Ofelia & Li Wei (2014): *Trans- languaging. Language, Bilingualism, Education*, London: Palgrave Macmillan; Panagiotopoulou, Julie A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, München: Deutsches Jugendinstitut (e. V.), www.nifbe.de/images/nifbe/ Fachbeiträge/2017/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf [abgerufen am 17.12.2024].
- 6 Vgl. Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachig- keit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*, Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag; Grosjean, François (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition, in: Hansjakob Schneider & Judith Hollenweger (Hrsg.): *Mehrsprachig- keit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpäda- gogik?*, Luzern: Edition SZH/SPC, S. 161–184; Skutnabb- Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- 7 Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicom- petence: A Conceptual View, in: *The Modern Language Journal*, Jahrgang 95, Nr. 3, S. 344–355.
- 8 Vgl. Montanari, Elke & Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 15.
- 9 Vgl. Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa.
- 10 Vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019 (s. Endnote 8), S. 16.
- 11 Vgl. Dirim, İnci & Khakpour, Natasha (2018): Migrations- gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule, in: İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201–225.
- 12 Vgl. Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, Zürich: Piper.
- 13 Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Elite- oder Armuts- mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen, Abschlussvortrag der Tagung »Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich«*, www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikati- onen/Krumm_Elite_oder_Armutsmehrsprachigkeit.pdf [abgerufen am 17.12.2024], S. 3.
- 14 Vgl. Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungs- sprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: Springer, S. 107–127.
- 15 Vgl. Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrspra- chigkeit jenseits des „Streitfalls“, in: Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: Springer VS, S. 163–196, hier S. 174.

- 16** Vgl. Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß und was man wissen müsste, in: Drorit Lengyel; Hans H. Reich; Hans-Joachim Roth & Marion Döll (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*, Münster: Waxmann, S. 15–24, hier S. 15.
- 17** Vgl. De Houwer, Annick (2022): Entwicklung von Mehrsprachigkeit: Kindheit und frühe Jugend, in: Csaba Földes & Thorsten Roelcke (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 317–338, hier S. 319.
- 18** Vgl. ebd.
- 19** Vgl. ebd., S. 320.
- 20** Vgl. Panagiotopoulou 2016 (s. Endnote 5), S. 10.
- 21** Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*, Münster: Waxmann, S. 44.
- 22** Vgl. Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 128.
- 23** Vgl. Panagiotopoulou 2016 (s. Endnote 5).
- 24** Vgl. Uçan, Yasemin (2022): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*, Wiesbaden: Springer VS, S. 73.
- 25** Vgl. De Houwer 2022 (s. Endnote 17), S. 320.
- 26** Vgl. Boysen, Julia (2022): Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation, in: Magdalena Michalak & Michaela Kuchenreuther (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*, 5. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27–56.
- 27** Vgl. ebd., S. 47.
- 28** Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis »Seiteneinsteiger«, in: Karin Bräu & Christine Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht*, Opladen: Barbara Budrich, S. 109–121, hier S. 118.
- 29** Vgl. Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Maak, Diana & Zippel, Wolfgang (2013): Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS) – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen, in: İnci Dirim & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen – aufgreifen – fördern*, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 43–58; De Houwer, Annick (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use, in: *Applied Psycholinguistics*, Jahrgang 28, S. 411–424.
- 30** Vgl. De Houwer 2022 (s. Endnote 17), S. 3; Adler, Astrid & Riberio Silveira, Maria (2021): Warum wir so wenig über Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jahrgang 16, Nr. 4, S. 403–419.
- 31** Vgl. Ahrenholz, Bernt (2020): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit, in: Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 6. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–21, hier S. 8.
- 32** Vgl. Ören, Hakan & Küppers, Almut (2019): Inklusives Sprachenlernen. Erläuterungen zum inklusiven Konzept für das Fach Türkisch als alternative 2. oder 3. Fremdsprache an der Deutschen Schule in Istanbul, Pro-DaZ, Universität Duisburg Essen, www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/oeren_kueppers_inklusives_sprachenlernen.pdf [abgerufen am 17.12.2024].
- 33** Vgl. Ahrenholz 2020 (s. Endnote 31); Jeuk, Stefan (2021): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*, 5. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- 34** Vgl. Jeuk 2021 (s. Endnote 33), S. 17.
- 35** Vgl. Jessen, Ulrike (2008): A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness, in: *Modern Language Journal*, Jahrgang 92, Nr. 2, S. 270–283.
- 36** Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Darmstadt: WBG Verlag, S. 15.
- 37** Vgl. Topalović, Elvira & Settineri, Julia (2023): *Sprachliche Bildung*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 27.
- 38** Vgl. Panagiotopoulou 2016 (s. Endnote 5) und Montanari 2010 (s. Endnote 21).
- 39** Vgl. Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall, in: Manfred Krifka; Joanna Blaszcak; Annette Leßmöllmann; André Meinunger; Barbara Steibels; Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, Heidelberg: Springer VS, S. 13–33, hier S. 14.
- 40** Vgl. Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism, in: *ELTjournal*, Jahrgang 60, Nr. 4, S. 385–387.
- 41** Vgl. Bjegač, Vesna (2020): *Sprachen und (Subjekt-) Bildung. Selbstpositionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*, Opladen: Barbara Budrich, S. 229.
- 42** Vgl. Müller, Natascha; Schmitz, Tanja & Cantone, Katja (2007): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- 43** Vgl. Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung, in: James Swift (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 34–43.

- 44** Vgl. ebd.
- 45** Topalović & Settinieri 2023 (s. Endnote 37), S. 17
- 46** Grosjean, François (1985): The bilingual as a competent but specific speaker, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Jahrgang 6, S. 467–477, hier S. 471.
- 47** Vgl. Dirim & Khakpour 2018 (s. Endnote 11), S. 210.
- 48** Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit, in: Karl-Richard Bausch (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 55–61.
- 49** Ebd.
- 50** Franceschini 2011 (s. Endnote 7), S. 351.
- 51** Garcia, Ofelia & Kleifgen, Jo Anne (2018): *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners*, 2. Auflage, New York: Teachers College Press.
- 52** Vgl. Androutsopoulos, Jannis (2017): Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation, in: *Der Deutschunterricht*, Jahrgang 4, Nr. 17, S. 53–63.
- 53** Pennycook, Alistair (2010): *Language as a Local Practice*, London: Routledge, S. 2.
- 54** Vgl. Canagarajah, Suresh A. (2007): The Ecology of Global English, in: *International Multilingual Research Journal*, Jahrgang 1, Nr. 2, S. 89–100; Makoni, Sifree & Pennycook, Alistair (2007): *Disinventing and reconstituting languages*, Clevedon: Multilingual Matters; Garcia & Li Wei (2014) (s. Endnote 5).
- 55** Vgl. Gumperz, John (1964): Linguistic and social interaction in two communities, in: *American Anthropologist*, Jahrgang 66, Nr. 6/2, S. 137–153.
- 56** Busch, Brigitta (2012): *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien, Klagenfurt: Drava.
- 57** Vgl. Gogolin 2004 (s. Endnote 48); vgl. Riehl 2014 (s. Endnote 36); vgl. Panagiotopoulou 2016 (s. Endnote 5).
- 58** Riehl 2014 (s. Endnote 36), S. 100.
- 59** Ebd., S. 101.
- 60** Vgl. Dirim, İnci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder, in: Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Münster: Waxmann, S. 217–250.
- 61** Vgl. ebd., S. 231.
- 62** Keim, Inken (2008): *Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*, 2. Auflage, Tübingen: Günter Narr, S. 347.
- 63** García, Ofelia & Lin, Angel M. Y. (2016): Translanguaging in Bilingual Education, in: Ofelia García; Angel M. Y. Lin & Stephen May (Hrsg.): *Bilingual and Multilingual Education*, Wiesbaden: Springer, S. 117–130.
- 64** Auer, Peter (im Erscheinen): *Translanguaging or Doing languages? Multilingual practices and the notion of codes*, www.researchgate.net/profile/Peter-Auer/publication/332593230_27Translanguaging%27_or_27doing_languages%27_Multilingual_practices_and_the_notion_of_27codes%27/links/5cbf4fc-3a6fdcc1d49aa29e1/Translanguaging-or-doing-languages-Multilingual-practices-and-the-notion-of-codes.pdf [abgerufen am 17.12.2024].
- 65** Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, in: *Applied Linguistics Review*, Jahrgang 6, Nr. 3, S. 281–307, hier S. 281.
- 66** Vgl. ebd.
- 67** Vgl. Seltzer, Kate; Ascenzi-Moreno, Laura & Aponte, Gladys Y. (2020): Translanguaging and Early Childhood Education in the USA: Insights from the CUNY-NYSIEB Project, in: Julie A. Panagiotopoulou; Lisa Rosen & Jenna Strzykala (Hrsg.): *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–39.
- 68** Vgl. ebd., S. 31–32.
- 69** Grosjean, François (2010): *Bilingual: Life and and reality*, Cambridge: Harvard University Press, S. 197.
- 70** Vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019 (s. Endnote 8), S. 29.
- 71** Vgl. ebd., S. 98.
- 72** Hu, Adelheid (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 215–217, hier S. 215.
- 73** García & Li Wei 2014 (s. Endnote 5), S. 20.
- 74** Vgl. Backledge, Adrian & Creese, Angela (2010): *Multilingualism. A Critical Perspective*, London, New York: Continuum; Canagarajah (2007) (s. Endnote 54); García & Li Wei 2014 (s. Endnote 5).
- 75** Kirsch, Claudine & Mortini, Simone (2016): Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie, in: *Sprachbildung*, September 2016, S. 23–25.

- 76** García & Li Wei 2014 (s. Endnote 5), S. 93.
- 77** García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate (2017): *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*, Philadelphia: Calson, S. 7.
- 78** García & Li Wei 2014 (s. Endnote 5), S. 111.
- 79** Vgl. ebd., S. 111–112.
- 80** García, Johnson & Seltzer 2017 (s. Endnote 77), S. 12.
- 81** Vgl. ebd.
- 82** García & Li Wei 2014 (s. Endnote 5), S. 99.
- 83** Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*, Pro-DaZ, Universität Duisburg-Essen, www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf [abgerufen am 17.12.2024], S. 1.
- 84** Vgl. ebd.
- 85** Celic, Christina & Seltzer, Kate (2013): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*, City University New York, www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf [abgerufen am 17.12.2024], S. 147.
- 86** Vgl. ebd., S. 150.
- 87** Vgl. ebd., S. 148.
- 88** Vgl. ebd., S. 158.
- 89** Vgl. Association for Language Awareness, lexically.net/ala/la_defined.htm [abgerufen am 17.12.2024].
- 90** Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- 91** Garrett, Peter & James, Carl (1993): What's language awareness?, in: *BABEL-AFIAL*, Jahrgang 2, S. 109–114, hier S. 112.
- 92** Fairclough, Norman (1992): *Critical Language Awareness*, London: Routledge, S. 1.
- 93** Tajmel, Tanja (2017): *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Didaktik und Ansätze für eine sprachbewusste Praxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 209.
- 94** Vgl. Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (2023): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*, Wiesbaden: Springer.
- 95** Vgl. Lange, Imke (2016): Sprachaufmerksamkeit, in: *Die Grundschulzeitschrift*, Jahrgang 294, S. 43–45.
- 96** Vgl. Budde, Monika (2001): *Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage*, Kassel: University Press.
- 97** Eichler, Wolfgang & Nold, Günther (2007): Sprachbewusstheit, in: Eckhard Klieme & Bärbel Beck (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 63.
- 98** Gürsoy, Erkan (2010): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*, Pro-DaZ, Universität Duisburg-Essen, www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf [abgerufen am 17.12.2024], S. 2.
- 99** Vgl. Fürstenau, Sara; Çelik, Yağmur & Plöger, Simone (2020): Language Comparison as an Inclusive Translanguaging Strategy: Analysis of a Multilingual Teaching Situation in a German Primary School Classroom, in: Julie A. Panagiotopoulou; Lisa Rosen & Jenna Strzykala (Hrsg.): *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?*, Wiesbaden: Springer VS, S. 145–162.
- 100** Vgl. ebd.; Plöger, Simone & Fürstenau, Sara (2024): Mehrsprachigkeit, Reihe Wirksamer Unterricht, ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-137502023/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU10_Plöger%20et%20al%20%282024%29_Mehrsprachigkeit_BF_240617.pdf [abgerufen am 17.12.2024].
- 101** Vgl. ebd.
- 102** Vgl. Eder, Ulrike. (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Kontexte*, Wien: Praesens.
- 103** Vgl. Rösch, Heidi (2021): Literature and Language Awareness (LitLA), in: Ulrike Titelbach (Hrsg.), *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*, Wien: Praesens, S. 17–40.
- 104** Nagy, Hajnalka (2018): Literalität und Literarizität in der Migrationsgesellschaft. Mehrsprachige (Kinder- und Jugend-) Literatur für einen sprachaufmerksamen und dominanzkritischen Unterricht, in: *leseforum*, Jahrgang 2, www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/625/2018_2_de_nagy.pdf [abgerufen am 17.12.2024], S. 5.
- 105** Redondo, Susana Gómez & Wimmer, Sonja (2016): *Am Tag, als Saida zu uns kam*, Wuppertal: Peter Hammer.
- 106** Vgl. Nagy 2018 (s. Endnote 104), S. 9.
- 107** Vgl. Charambo, Erasmios & Zano, Kufakunesu (2019): Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African chemistry classroom, in: *Bilingual Research Journal*, Jahrgang 42, Nr. 3, S. 291–307.