

Martin Schastak

## **Implementation von mehrsprachigem Handeln im Deutschunterricht**

### **Didaktische und dominanzkritische Reflexion sprachlicher Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und mehrsprachiger Aufbereitung monolingualer Materialien durch Schüler\*innen**

Im Folgenden sollen zwei bisher weitestgehend unbeachtete Implementationsformen von Translanguaging mehrsprachigkeitsdidaktisch und differenzkritisch für den Deutschunterricht reflektiert werden: (1) sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und (2) mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen. Hinsichtlich (1) zeigt sich, dass das differenztheoretische Dilemma die geringe Prävalenz mehrsprachigen Handelns bei optionalen bilingualen Angeboten verschärft und die geringe Prävalenz für den Erwerb kognitiver Lernstrategien problematisch ist. Sprachliche Freiheitsgrade für mehrsprachiges Handeln würden flexible Selbstpositionierungen ermöglichen und könnten das Dilemma abmildern. Bezüglich (2) ist anzunehmen, dass solidarische Anerkennung durch die Betroffenen selbst artikuliert wird sowie die Outputorientierung und Verwendung der Produkte das differenztheoretische Dilemma entschärfen könnten.

Schlagworte: Translanguaging, Mehrsprachigkeit, Differenzdilemma, Instruktionsdesign

In the following, two forms of implementation of translanguaging that have so far been largely ignored will be reflected for German instruction in terms of didactics of multilingualism and from the perspective of manufacturing differences: (1) degrees of linguistic freedom in multilingual learning environments and (2) multilingual preparation of monolingual materials by students growing up multilingually. With regard to (1), the dilemma of difference exacerbates the low prevalence of multilingual action in optional offers to act multilingually and that the low prevalence is problematic for the acquisition of Translanguaging as a cognitive learning strategy. Degrees of linguistic freedom for multilingual action would enable flexible self-positioning and could alleviate the dilemma. With regard to (2), it can be assumed that recognition is articulated by those affected and that the output orientation and use of the products could mitigate the dilemma of difference.

Keywords: Translanguaging, multilingualism, dilemma of difference, instructional design

### **1 | Einleitung**

Die Berücksichtigung, Wertschätzung und Förderung von Herkunftssprachen<sup>1</sup> mehrsprachiger Schüler\*innen wird (international) gefordert (vgl. EU, 2008, 2018; KMK, 2015). Allerdings stellt submersiver Unterricht in Deutschland sowie in einer Vielzahl weiterer Staaten (vgl. Stevens & Dworkin, 2019) den Regelfall dar, und selbst bilinguale Programme separieren die Sprachen ihrer Schülerschaft nach Zeiten und/oder Fächern (vgl. Baker, 2011, S. 223). Die

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der Begriff „Herkunftssprache“ zur Bezeichnung der weiteren Sprache bilingualer Sprecher\*innen neben der im nationalen Kontext verwendeten Verkehrssprache präferiert, da dieser die verschiedenen Spracherwerbstypen des simultanen und sukzessiven bilingualen Spracherwerbs einschließt.

Sprachen mehrsprachiger Sprecher\*innen werden häufig aus einer primär monolingualen Perspektive als getrennte Entitäten interpretiert, obwohl Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher\*innen komplex und miteinander verwoben sind (vgl. García & Wei, 2014, S. 14).

Translanguaging stellt eine vielversprechende Möglichkeit zur Implementation von mehrsprachigem Handeln in Bildungsprozessen dar. Allerdings unterliegen Bildungsangebote mit Translanguaging dem Dilemma, Mehrsprachigkeit als spezifische Fähigkeit zwar anzuerkennen, aber hiermit gleichzeitig Zuschreibungen entlang der Differenzkategorie *Sprache* vorzunehmen. Es gilt diesen Umstand in mehrsprachigen Lernumgebungen und -angeboten reflexiv zu begegnen und didaktische Möglichkeiten zu eruieren, wie Mehrsprachigkeit als Ressource für Lernprozesse durch Instruktionsdesign und Einbezug von mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen als „Informanten“ (Druin, 2002) diversitätssensibel für alle Schüler\*innen implementiert werden kann. Hierbei können digitale Medien sprachlicher Heterogenität adaptiv begegnen und die Implementation von Translanguaging vereinfachen, indem sie originäre multilinguale und -modale Handlungsräume zum Lernen, Kommunizieren und Kollaborieren ermöglichen. So können diese z.B. außerschulische Ressourcen und Akteure miteinbeziehen und der hohen Schriftgebundenheit institutionalisierter Lernprozesse entgegenwirken.

Im vorliegenden Beitrag werden sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen und mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachige Schüler\*innen für den Deutschunterricht aus didaktischer und differenzkritischer Perspektive reflektiert. Hierfür wird zunächst Translanguaging aus lehr-lernpsychologischer sowie differenzkritischer Perspektive betrachtet und auf relevante empirische Befunde verwiesen (Abschnitt 2). Anschließend werden sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen, womit die Möglichkeiten der Schüler\*innen zur Sprachwahl sowie die Zugänglichkeit zu Materialien und Optionen der Produktion von Ergebnissen in verschiedenen Sprachen gemeint ist (Abschnitt 3), und die mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachige Schüler\*innen im Deutschunterricht (Abschnitt 4) reflektiert. Abschließend werden in einem Fazit die Ergebnisse zusammengefasst, Schlussfolgerungen gezogen und Forschungsdesiderate abgeleitet (Abschnitt 5).

## 2 I Translanguaging und Herstellung von Differenz

Ursprünglich kommt das Konzept des Translanguaging aus der Unterrichtsforschung (vgl. Williams, 1996) und kann als „systematischer, geplanter Einsatz von mehr als einer Sprache für Verstehensprozesse, zur Bedeutungskonstruktion und zum Wissenserwerb“ (Baker, 2011, S. 288) definiert werden. Typische Praktiken des Translanguaging sind z.B. die Nutzung von Informationen in zwei Sprachen für Lernprozesse, die Rezeption von Informationen in Sprache A und deren Wiedergabe in Sprache B oder die Erzeugung bilingualer Produkte (vgl. García & Wei, 2014, S. 119ff). Translanguaging kann als domänenunspezifische kognitive Lernstrategie (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 88ff) betrachtet werden, da zielgerichtete, über die notwendigen Verarbeitungsprozesse der jeweiligen Lernaktivität hinausgehende Praktiken für unterschiedliche Themen, Inhalte und Aufgaben eingesetzt werden. Dementsprechend eignet es sich sowohl für verschiedene Fächer als auch für fächerübergreifendes Arbeiten. Abhängig von den Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen kann bilinguales Sprachhandeln in der Submersion als notwendige (bei asymmetrischen Kompetenzen zugunsten der Herkunftssprache wie bei neu zugewanderten Schüler\*innen) oder zusätzliche Lernstrategie (bei balancierten oder asymmetrischen Kompetenzen zugunsten der Verkehrssprache) eingesetzt werden (vgl. García & Kano, 2014).

Translanguaging werden eine Reihe theoretischer Potentiale auf kognitiver, sprachlicher und motivationaler/affektiver Ebene für Bildungsprozesse zugesprochen (für einen kurzen Überblick siehe Schastak, 2023). Allerdings gibt es für dessen Effektivität kaum belastbare Evidenz, da ein Großteil der bisherigen Forschung vor allem Praktiken, Funktionen und Zwecke von Translanguaging fokussiert hat (vgl. z.B. Barwell, 2014; Clarkson, 2007; García et al., 2011; García & Kano, 2014; Worthy et al., 2013). Die quasi-experimentelle empirische Befundlage, die potentielle Effekte bilingualer Praktiken bei Lernprozessen auf kognitive, sprachliche, motivationale oder affektive Outcomes untersucht, weist bisher keine eindeutigen Tendenzen auf. Busse et al. (2019) identifizieren für den Fremdspracherwerb des Englischen bei Grundschul\*innen in Deutschland signifikant positivere Affekte sowie höhere Zuwächse im fremdsprachlichen Wortschatz, wenn die Herkunftssprachen der Schüler\*innen explizit miteinbezogen werden. Im Gegensatz hierzu finden Hopp et al. (2021) Nulleffekte zum Einbezug von Minderheitensprachen für den Fremdspracherwerb, obwohl der Wortschatz in der Minderheitensprache bei mehrsprachigen Schüler\*innen den stärksten Prädiktor für fremdsprachlichen Wortschatz und Grammatik im Englischen darstellt (vgl. Hopp et al., 2019). McElvany et al. (2017) und Sander et al. (2018) identifizieren im Klassenkontext keine Überlegenheit bilingualer Präsentationen von Texten in schriftlicher respektive auditiver Form hinsichtlich des bildungssprachlichen Wortschatzerwerbs im Deutschen. Hopewell (2011) findet bei spanisch-englischsprachigen Grundschul\*innen deskriptiv bessere Leistungen beim bilingualen statt monolingualen schriftlichen Nacherzählen eines englischsprachigen Erzähltextes. Die Nutzung der Minderheitensprache bei einem bilingualen Interaktionsangebot beim Peer-Learning wurde bei Schastak (2020) mit positiven Emotionen wie Spaß und Freude und weiterhin mit einer allgemeinen Erleichterung sowie fehlenden Kompetenzen in der Verkehrssprache Deutsch begründet. Der subjektiven Wahrnehmung bilingualer Lernumgebungen durch die Betroffenen wurde bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl diese aus differenz- und dominanztheoretischer Perspektive höchstrelevant für die Nutzung solcher Lernarrangements ist.

Aus der binären, hierarchisierenden Logik der Differenzherstellung betrachtet (vgl. Merl et al., 2018), stellt Translanguaging das untergeordnete ‚Andere‘ im Gegensatz zu einem historisch-gesellschaftlich gewachsenen, unhinterfragten sowie dominanten „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) des Regelunterrichts dar. Es ist davon auszugehen, dass mit einem als sprachlich abweichend markierten Lernangebot auch Zuschreibungen der Nutzer\*innen dieses Lernangebots vorgenommen werden, die mit der sprachlichen Differenzlinie intersektional verwoben sind (z.B. natio-ethno-kulturelle Differenzlinien). Zuschreibungen sind allerdings vom konkreten Kontext abhängig und müssen dementsprechend nicht zwingend negativ konnotiert sein, was z.B. hinsichtlich Translanguaging bei „Elitebilingualismus“ mit Sprachen des Fremdsprachkanons (Dirim et al., 2008, S. 13) in immersiven Schulen zu erwarten sein dürfte. Allerdings dürfte Translanguaging im Kontext der Regelschule primär als eine Form der Förderung von „Bilingualismus von Kindern mit Migrationshintergrund mit Minderheitensprachen“ (ebd.) interpretiert werden, dem ein niedrigerer Status sowie eine Defizitorientierung anhaftet. Gleichzeitig stellt aus der Perspektive der Anerkennungstheorie Honneths (2003)<sup>2</sup> die Implementation eines Konzepts wie Translanguaging in der submersiven Regelschule eine rechtliche und solidarische Anerkennung der Herkunftssprache als Lernressource dar, wobei es hinsichtlich der solidarischen Anerkennung notwendig ist, den gesellschaftlichen Wert der spezifischen Fähigkeit einer Minderheit (in diesem Falle „natürlich erworbene Mehrsprachigkeit“) zu artikulieren, um soziale Wertschätzung auch tatsächlich zu erhalten (ebd., S. 208). Insbesondere mehrsprachiges Handeln als Praxis im Bildungskontext kann einer Defizitperspektive auf Phänomene mehrsprachigen Handelns, die sich auf der Oberfläche i. d. R. in Form von Code-Switching und -Mixing zeigen, entgegentreten und Normalitätsvorstellungen der Notwendigkeit einsprachigen Lehrens und Lernens durch sich wiederholende Performanz bilingualen Sprachhandelns in Frage stellen. Dementsprechend wäre es denkbar, dass zunächst defizitäre Zuschreibungen hinsichtlich der Nutzung bilingualer Lernumgebungen durch mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen in der Regelschule erfolgen, die sich, insbesondere bei positiven Effekten, durch eine fortwährende Praxis umkehren und zu positiv konnotierten Zuschreibungen führen könnten. Welche Positionierungen mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen hinsichtlich ihres Sprachprofils und ihrem sprachlichen Handeln einnehmen, wird zwar von den Zuschreibungen beeinflusst, allerdings nicht determiniert. So weisen mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen mit Migrationshintergrund unterschiedliche Identitätskonzepte auf (vgl. z.B. Bohnsack & Nohl, 2001; Keim, 2007; Krumm, 2009; Stojanov, 2006), bei welchen Sprache zum einen identitätsstiftend wirkt und zum anderen eine Möglichkeit zur Markierung von Identität darstellt. Der Umgang mit Differenz, wie hier am Beispiel mehrsprachigen Handelns als Lernressource für mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen dargelegt, bleibt stets ein Dilemma zwischen Anerkennung und Zuschreibung (vgl. Merl et al., 2018, S. 9) und sollte unbedingt mit den Betroffenen diskutiert und gemeinsam entwickelt werden.

Für die Implementation von Translanguaging ist nicht nur die empirische Basis für dessen Effektivität sowie die Wahrnehmung und Selbstpositionierung der Schüler\*innen unter Berücksichtigung differenz- und dominanztheoretischer Perspektive zentral, sondern auch die Einstel-

<sup>2</sup> Für eine Aufbereitung von Honneths (2003) Anerkennungstheorie im Allgemeinen und hinsichtlich der Anerkennung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext siehe Schastak (2020).

lungen der Lehrer\*innen sowie das Vorhandensein von geeigneten Arbeitsmaterialien. Lehrer\*innen stehen Mehrsprachigkeit zwar generell positiv gegenüber und sehen in der Herkunftssprache insbesondere bei neu zugewanderten Schüler\*innen eine Bildungsressource, betrachten aber bilinguale Praktiken aus einer Defizitperspektive und vermuten ein Konkurrenzverhältnis zwischen den Sprachen und der Lernzeit (vgl. Wlossek & Rost-Roth, 2016). Zudem befürchten Lehrkräfte Kontrollverlust und ein negativeres Klassenklima durch bilinguales Sprachhandeln (vgl. Bredthauer & Engfer, 2018). Zwar gibt es einige Materialien kommerzieller Anbieter wie mehrsprachige (Bilder-)Bücher (vgl. Schastak & David-Erb, 2023) und Vorschläge für Unterrichtseinheiten unter Einbezug von Mehrsprachigkeit (vgl. z.B. Schader, 2012), allerdings kaum ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien für bilinguale Lernarrangements in der Submersion.

Es stellt sich die Frage, ob das differenztheoretische Dilemma minimiert werden könnte, indem alle Schüler\*innen von mehrsprachigen Lernangeboten adressiert werden. Würden in solchen Lernumgebungen auch typische Fremdsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch implementiert werden, würden alle Schüler\*innen ungeachtet ihrer jeweiligen Sprachprofile von bilingualen Lernangeboten angesprochen werden. Dies würde keine Schüler\*innengruppe anhand eines bestimmten Merkmals exponieren. Nichtsdestotrotz würden Sprachhierarchien weiter bestehen, die bestimmten Sprachen einen höheren Wert und Prestige zuschreiben. Hierbei würde nicht mehr zwingend die Wahl des mono- oder bilingualen Angebots Zuschreibungen hervorrufen, sondern die selektierte Sprache. So wäre denkbar, dass monolinguale und mehrsprachige Schüler\*innen, die in solchen Lernumgebungen zusätzlich zum Deutschen noch Englisch wählen, auch wenn sie diese Sprache nicht natürlich innerhalb ihrer Familie erwerben, positive Zuschreibungen im Sinne einer additiven Mehrsprachigkeit erhalten, während mehrsprachige Schüler\*innen bei der Wahl ihrer Herkunftssprache negative Zuschreibungen im Sinne defizitärer Deutschfähigkeiten, die herkunftssprachliche Unterstützung und Kompensation benötigt, zugesprochen bekommen.

Im Folgenden werden zwei weitestgehend unbeachtete Implementationsmöglichkeiten des Translanguagings mehrsprachigkeitsdidaktisch und differenzkritisch mit spezifischeren Ausführungen und Beispielen für den Deutschunterricht reflektiert.

### **3 I Sprachliche Freiheitsgrade in mehrsprachigen Lernumgebungen im Deutschunterricht**

Die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen ist für submersiv unterrichtete Schüler\*innen bei bisherigen bilingualen Lernumgebungen (vgl. z.B. Schastak, 2020; Schüler-Meyer et al., 2017) mit digitalen Medien (vgl. z.B. Dube, 2020; Elsner & Bündgens-Kosten, 2018; Hélot et al., 2014) als optionales Angebot implementiert, in welchen Schüler\*innen über Häufigkeit, Umsetzung und Zwecke der Nutzung ihrer Herkunftssprache frei entscheiden können. Aus anerkenntnistheoretischer Perspektive erfolgt mit einem solchen Angebot eine rechtliche und solidarische Anerkennung der Mehrsprachigkeit als Lernressource, da die Nutzung der Herkunftssprache in ähnlichem Maße wie die Verkehrssprache legitimiert respektive implizit als Gewinn für die ganze Gesellschaft wertgeschätzt wird. Nichtsdestotrotz wird auch bei einem freiwilligen Angebot mehrsprachigen Handelns Differenz hergestellt, da Schüler\*innen mit dem Merkmal ‚Herkunftssprache‘ ein gesondertes Lernangebot erhalten, auch wenn durch die Optionalität

Zuschreibungen abgeschwächt werden, da die Schüler\*innen selbst entscheiden können, ob sie auf Ressourcen, die der Mehrheitsgesellschaft nicht zur Verfügung stehen, zurückgreifen möchten. Hierbei können mehrsprachige Lernumgebungen trotz expliziter Darstellung als freiwilliges Angebot von Schüler\*innen als obligatorisch fehlinterpretiert werden (vgl. Schastak, 2020). Mehrsprachige Angebote scheinen folglich bei manchen Schüler\*innen die Lesart hervorzurufen, dass mehrsprachiges Handeln von ihnen in einer solchen Lernumgebung erwartet wird, und sie sich in Folge entsprechend verhalten.

In der Submersion tritt mehrsprachiges Handeln in Angeboten zum Translanguaging bisher relativ selten auf (vgl. Elsner & Bündgens-Kosten, 2018; Schastak et al., 2022; Schüler-Meyer et al., 2017), was sicherlich von der mangelnden Erfahrung in der Umsetzung dieser kognitiven Lernstrategie, fehlender Modellierung (vgl. Schastak, 2023) und der häufig vorliegenden Kompetenzasymmetrie zu Gunsten der Verkehrssprache, insbesondere in Bezug auf bildungs- und fachsprachliche Varietäten, beeinflusst wird. Dies stellt ein Problem dar, da kognitive Lernstrategien Modellierung und Übung zur fruchtbaren Anwendung benötigen (vgl. Hasselhorn & Gold, 2017, S. 96) und sich bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache nur durch deren langfristigen Einsatz im Bildungskontext entwickeln. Gerade zu Beginn der Nutzung von Translanguaging als domänenunspezifischer kognitiver Lernstrategie ist die Anwendung mit einer erhöhten Beanspruchung kognitiver Ressourcen verbunden, was bei freiwilligen Angeboten zu einem Verzicht dieser führen könnte.

Dementsprechend stellt sich aus lehr-lerntheoretischer Perspektive die Frage, ob es notwendig ist, die Nutzung aller sprachlichen Ressourcen vorzuschreiben, um Translanguaging als domänenunspezifische kognitive Lernstrategie langfristig zu erwerben und flexibel nutzen zu können. Aus der Perspektive von Anerkennungstheorie und Differenzherstellung ist eine solche Form der Implementation problematisch. Lernumgebungen mit einer obligatorischen Nutzung der Herkunftssprache führen, genau wie exklusiv monolinguale Lernarrangements in der Verkehrssprache, zu einer „Entrechtung“ (Honneth, 2003, S. 215), da mehrsprachige Sprecher\*innen nicht frei über ihr sprachliches Handeln entscheiden können. Zudem wird somit Differenz hergestellt, indem diese Schülerschaft auf ein von der Mehrheitsgesellschaft differentes Sprach- und Bildungshandeln festgelegt wird. Wenn mehrsprachige Schüler\*innen allerdings die Wahl hätten, zwischen verschiedenen sprachlichen Freiheitsgraden von Lernumgebungen selbst zu entscheiden, könnten Lernumgebungen mit obligatorischem bilingualen Sprachhandeln einen ähnlichen Status wie die bisherigen freiwilligen Angebote erlangen. Weiterhin würde das Angebot verschiedener sprachlicher Freiheitsgrade die Dichotomisierung in ein- und mehrsprachige Angebote aufheben und dynamische Selbstpositionierungen begünstigen, was dauerhafte kategoriale Zuordnungen zu Gruppen und somit Zuschreibungen aufweichen würde.

Durch die Verwendung digitaler Medien ließen sich in Lernarrangements verschiedene sprachliche Freiheitsgrade der Nutzung der Herkunftssprachen multimodal umsetzen. Digitale Lernumgebungen sind in ihrem Instruktionsdesign flexibel, können als verschiedene Versionen mit unterschiedlichen sprachlichen Freiheitsgraden auf einem Kontinuum konzipiert werden (siehe Abbildung 1) und abhängig von vorheriger Profilbildung einzelnen Schüler\*innen vorgeschlagen und/oder von diesen (vor jeder Verwendung) frei gewählt werden. Zudem können hierbei unabhängig von der Lehrkraft Modellierungen eingebaut werden, die den fruchtbaren Umgang mit zwei Sprachen für Lernprozesse an konkreten Beispielen illustrieren.

Version A	Version B	Version C	Version D	Version E
Monolingual Deutsch	Optional bilingual Deutsch/ Herkunfts- sprache	Obligatorisch bilingual Deutsch/ Herkunfts- sprache	Optional bilingual Herkunfts- sprache /Deutsch	Monolingual Herkunfts- sprache

Abb. 1: Kontinuum sprachlicher Freiheitsgerade digitaler Lernumgebungen

Version A und E sind Versionen, in denen alle Materialien und Arbeitsaufträge in Deutsch respektive in der Herkunftssprache angeboten werden. Es handelt sich um monolinguale Lernumgebungen, wobei Version A für mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen dem typischen Regelunterricht in der Submersion entspricht. Zwar erscheint Version E angesichts des Lerninhalts „Deutsch“ zunächst kontraintuitiv, aber hinsichtlich des Curriculums können diverse relevante Kompetenzen in der Herkunftssprache erworben und anschließend im Sinne der Interdependenzhypothese (vgl. Cummins, 2000) ins Deutsche transferiert werden. So könnte z.B. deklaratives Wissen über Lesestrategien, Textsorten, Schreibprozesse, grammatische Phänomene etc. zunächst in der Herkunftssprache erworben und (re-)produziert werden. In einem nächsten Schritt könnten mit steigenden verkehrssprachlichen Fähigkeiten Informationen und Materialien in beiden Sprachen angeboten werden (Version D), sodass die Möglichkeit besteht, das Wissen auch im Deutschen zu rezipieren und produzieren. Hierbei erwerben die Schüler\*innen die sprachlichen Mittel, um das bereits in der Herkunftssprache enkodierte Wissen nun auch im Deutschen verarbeiten zu können.

Version B und D entsprechen freiwilligen bilingualen Angeboten, wie sie bisher häufig umgesetzt wurden. Sie exponieren eine Basissprache (Deutsch oder Herkunftssprache), in welcher die Materialien und Arbeitsaufträge primär dargestellt werden. Optional kann bei Bedarf auch auf Materialien und Arbeitsaufträge in der anderen Sprache zurückgegriffen werden, die alleine oder parallel zur anderen Sprache dargestellt werden. An geeigneten Stellen kann den Schüler\*innen bilinguales Sprachhandeln als Lernstrategie in Form von Prompts vorgeschlagen werden. Der Einbezug der weiteren Sprache kann abhängig von den konkreten Aufgaben in unterschiedlicher Weise aufbereitet werden: So können weitestgehend äquivalente Informationen und Aufträge zur Verständnissicherung und -förderung eingesetzt werden, wie z.B. die Bereitstellung des gleichen Textes in zwei Sprachen, oder auch zusätzliches, nicht äquivalentes Material, das alternative Perspektiven und Darstellungen oder zusätzliche Informationen enthält. Die Bereitstellung von weitestgehend inhaltlich äquivalenten Texten lädt zu Vergleichsprozessen ein, bei welchen z.B. literarische Mittel, sprachliche Darstellungen von Sachverhalten, grammatische Aspekte etc. in zwei verschiedenen Sprachen gegenübergestellt werden können. Hierbei dürfte vor allem mit Originalen und Übersetzungen oder verschiedenen Übersetzungen gearbeitet werden, was gerade bei literarischen Texten den Blick auf sprachlich-literarische Unterschiede in der konkreten Umsetzung lenkt und somit primär zur Sprachreflexion beiträgt. Aber auch aus der Perspektive eines sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Michalak et al., 2015) erscheinen die Versionen B und D fruchtbar, da bildungssprachliche Varietäten zur Realisierung bestimmter Aussagen wie z.B. Konditional- und Relativsätze, Passiv oder Attribuierungen kross-

linguistisch betrachtet werden können. Diese herausfordernden bildungssprachlichen Varietäten sind ebenso für andere Fächer relevant und stellen die Basis für den Übergang zu fachsprachlichen Varietäten dar, die die Voraussetzung zur Partizipation an z.B. naturwissenschaftlichen Fächern wie Chemie oder Biologie sind.

Version C wechselt bei Materialien und Arbeitsaufträgen konsequent zwischen den Sprachen. Idealerweise sind die Aufgaben so strukturiert, dass bei der Nutzung von Materialien in nur einer Sprache Leerstellen entstehen, sodass zwingend beide Sprachen verwendet werden müssen. So könnte z.B. ein Text absatzweise zwischen den Sprachen wechseln und Arbeitsaufträge Produkte in beiden Sprachen fordern (z.B. Zusammenfassungen der / Überschriften für Absätze in der jeweils anderen Sprache). Bei Zusammenfassungen etwa, denen innerhalb der schulischen Textarbeit ein großer Stellenwert zugesprochen wird, könnte durch die Nutzung der anderen Sprache verhindert werden, dass komplette Sätze und Phrasen vom Original kopiert werden, sondern die Informationen transformiert und mit anderen sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden müssen. Version C dürfte trotz des Ansatzes, nicht dieselben Informationen parallel in zwei Sprachen wiederzugeben, trotzdem z.T. zu den in Version B und D fruchtbaren Vergleichsprozessen führen, da durch Thema und Textkohärenz wiederkehrend Gebrauch von den gleichen semantischen Konzepten und syntaktischen Phänomenen gemacht wird, allerdings in unterschiedlichen Sprachen mit ihren semantischen, konnotativen und grammatischen Unterschieden.

Sprachwechsel können aber nicht nur innerhalb eines Textes erfolgen, sondern auch über verschiedene literarische Aktivitäten verteilt werden. So könnten beispielsweise hinsichtlich Textverständnis und -produktion eines literarischen Textes die Schüler\*innen zunächst die Textgrundlage als Audioinput in Sprache A und anschließend diese in Sprache B lesen, bevor der Text (schriftlich) in Sprache A nacherzählt wird und schließlich Textverständnisaufgaben in Sprache B beantwortet werden. Hierbei wird das erste, rudimentäre Situationsmodell auf Basis des Hörverständnisses durch die anschließende Lektüre des Textes in der anderen Sprache im Sinne eines metakognitiven Monitorings geprüft. Hierbei sollten lernförderliche Prozesse des Vergleichens und Kontrastierens (vgl. Lipowsky & Hess, 2019) samt mentalen Transformationen (vgl. Kern, 1994) erfolgen, die Aspekte des bisherigen Modells bestätigen und elaborieren, aber auch potentiell zu diesen in Widerspruch stehen, was lernförderliche kognitive Konflikte verursachen könnte. Die in den Versionen B und D beschriebenen Potentiale für Vergleichsprozesse dürften auch hier greifen, da der gleiche Text in zwei verschiedenen Sprachen rezipiert wird, auch wenn dies über unterschiedliche Kanäle stattfindet. Die Lösung der kognitiven Konflikte muss spätestens bei der Externalisierung des Situationsmodells im (schriftlichen) Nacherzählen vorgenommen werden. Hierbei erfolgt eine Prüfung des Situationsmodells, indem die zentralen Komponenten, Propositionen und emotionalen Qualifizierungen des Textes kohärent und kohäsiv in ihrem Bedeutungszusammenhang dargestellt werden müssen. Durch den Sprachwechsel können die zentralen Aspekte des Situationsmodells nicht einfach anhand der gelesenen Textbasis übernommen werden, sondern müssen transformiert werden. Abschließend wird das in der Nacherzählung externalisierte Situationsmodell wiederum in der anderen Sprache hinsichtlich einzelner, relevanter Propositionen und Superstrukturen durch offene und geschlossene Fragen geprüft.



Krosslinguistische Vergleiche, die gerade im Grammatikunterricht zur Sprachreflexion ein hohes Potential aufweisen, stellen Lernumgebungen der Version C dar, wenn grammatische Phänomene nicht nur exklusiv für das Deutsche, sondern als linguistische Phänomene betrachtet werden sollen. Zur Beschreibung und Erfassung eines grammatischen Phänomens werden hierbei die konkreten Realisierungen in verschiedenen Sprachen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschieden miteinander verglichen.

Ob und in welcher Form in den Versionen B-E Ergebnisse in Deutsch produziert werden bzw. vorliegen müssen, sodass eine Ergebnissicherung im Plenum mit allen Schüler\*innen stattfinden kann, gilt es abhängig von Lerngegenstand und -ziel sowie von der Form der Ergebnissicherung zu klären.

Neben dem Potential alternativer Perspektiven und Darstellungen durch herkunftssprachliche Materialien, von denen die ganze Klasse profitiert, könnten insbesondere für leistungsstarke monolinguale Schüler\*innen auch Umsetzungen von Version C mit Sprachen, die sie nicht beherrschen, hohe Lernpotentiale entfalten. So könnte z.B. bei einem sukzessiv zwei Sprachen alternierenden Text Leerstellen erzeugt werden, die die Schüler\*innen auf Basis ihres Vorwissens, des aktuellen Textmodells und ihrer Kreativität füllen müssen. Für monolingual aufwachsende Schüler\*innen können zudem die Versionen B-E mit Sprachen des Fremdsprachenkanons operieren, was nicht nur aus differenztheoretischer Perspektive zur Verhinderung der Exposition von mehrsprachig aufwachsenden Schüler\*innen attraktiv erscheint, sondern wovon insbesondere die Verständnissicherung und Elaboration des Lerngegenstands sowie die bildungs- und fachsprachliche Varietät der Fremdsprache profitieren sollten.

#### **4 I Mehrsprachige Aufbereitung monolingualer Materialien durch Schüler\*innen im Deutschunterricht**

Trotz diverser Sammlungen von Unterrichtsideen zur Implementation von Mehrsprachigkeit für curriculumsrelevante Inhalte im Regelunterricht (des Deutschunterrichts) (vgl. z.B. Schader, 2012) sind konkrete, (digitale) mehrsprachigkeitsdidaktisch aufbereitete Arbeitsmaterialien und Lernumgebungen rar. Die Recherche von altersgerechten herkunftssprachlichen Materialien zu einer im Deutschunterricht behandelten Thematik ist ein herausforderndes, zeitintensives Unterfangen und benötigt eine sich anschließende Qualitäts- und Eignungsprüfung sowie u. U. Adaptationen. Zwar dürften aktuell im Einsatz befindliche Schulbücher in anderen Schulsystemen gewisse Qualitätskriterien und Standards erfüllen, damit diese überhaupt in den einzelnen Ländern im Unterricht Verwendung finden, allerdings bleiben Fragen der inhaltlichen Passung sowie der Qualität damit unbeantwortet. Eine erste Einschätzung der inhaltlichen Passung kann zwar von mehrsprachigen Schüler\*innen (und ihren Eltern) erfolgen, eine fachdidaktische Bewertung kann aber von diesen Akteuren nicht geleistet werden. Dies kann nur durch Lehrkräfte vorgenommen werden, die über die jeweiligen herkunftssprachlichen Fähigkeiten verfügen oder die herkunftssprachlichen Materialien mit automatischen Übersetzungsprogrammen (z.B. DeepL) ins Deutsche übertragen und anschließend prüfen, wobei im letztgenannten Fall nichtsdestotrotz bildungs- und fachsprachliche Herausforderungen der Herkunftssprachentexte kaum bewertet werden können. Im Gegensatz hierzu liegt eine Vielzahl monolingualer Lehrmaterialien in der Verkehrssprache Deutsch vor, die leicht zu recherchieren sowie hinsichtlich ihrer (fachdidaktischen) Qualität und Eignung von den Lehrkräften eingeschätzt

werden können. Diese lassen sich mithilfe von digitalen Medien multilingual und -modal anreichern.

Verschiedene Akteure wie z.B. kommerzielle Produzenten von Lehrmaterialien, mehrsprachige Teams von Lehrer\*innen oder Forscher\*innen können solche multilingualen Adaptationen vornehmen. Allerdings weist die mehrsprachige Adaptation monolingualer Materialien durch bilinguale Schüler\*innen aus (1) anerkennungstheoretischer, (2) lernpsychologischer und (3) (medien-)didaktischer Perspektive besonders fruchtbare Potentiale auf: (1) Die Artikulation des Anspruchs auf Anerkennung sollte idealerweise von den jeweiligen Betroffenen ausgehen (vgl. Mecheril, 2005, S. 314) und von diesen selbst erkämpft werden (vgl. Honneth, 2003). So könnten beispielsweise die in Abschnitt 3 dargestellten Versionen B-E durch bilingual aufwachsende Schüler\*innen in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft, die primär für didaktische Entscheidungen des Instruktionsdesigns der einzelnen Versionen für einen Lerngegenstand verantwortlich wäre, erzeugt werden. Im Gegensatz zur bloßen Bereitstellung von mehrsprachigen Lernumgebungen nehmen die Schüler\*innen eine aktive Rolle als „educational content creator“ ein, die zur Lösung des Problems fehlender mehrsprachiger Arbeitsmaterialien und Lernumgebungen selbst beitragen.

(2) Durch die produktionsorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand können den Schüler\*innen bei der mentalen Transformation von Informationen zwischen ihren Sprachen (vgl. Kern, 1994) inhaltliche Verständnisprobleme sowie sprachliche Lücken in beiden Sprachen erst bewusst werden (vgl. Swain, 2000). Hierbei kommt es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, bei welchem eine tiefere Verarbeitung von Nöten ist, da die Schüler\*innen die Propositionen ihres mentalen Modells zusammenhängend und sprachlich nachvollziehbar sowie präzise in ihrer Herkunftssprache wiedergeben müssen, was insbesondere bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in der Herkunftssprache fördern kann. Die hierbei entstehenden Übersetzungen müssen in einem Drahtseilakt die Balance zwischen Originalitätsbezug und Empfängerperspektive halten, um adäquate Übersetzungslösungen zu generieren (vgl. Schastak & Jung, 2024). Somit werden Sprachreflexion, aber auch Schreibproduktion gefördert, da die Schüler\*innen zunächst das Original inhaltlich und sprachlich analysieren und sich schließlich für eine konkrete Umsetzung entscheiden müssen. Da Übersetzungen prinzipiell ergebnisoffen sind, eignen sich diese für kooperative Lernformen, bei welchen die Schüler\*innen im Diskurs sich argumentativ für eine Lösung entscheiden müssen. Diesbezüglich ist insbesondere die Arbeit mit Lyrik von Interesse, da Rhythmus und Reimstruktur ohne inhaltliche Anpassungen in der anderen Sprache nicht umsetzbar sind, sodass stets zwischen inhaltlicher und ästhetischer Perspektive gewechselt werden muss und der Originalitätsbezug einer Perspektive stets auf Kosten des Originalitätsbezugs der anderen Perspektive geht (vgl. ebd.).

Die zu erstellenden Lernmaterialien müssen aber nicht zwingend die vorhandenen Materialien in allen Aspekten ‚kopieren‘. So eignen sich etwa für Einheiten zu Textsorten transkulturelle Zugänge mit Originalmaterial aus der Herkunftssprache. So könnten bei Materialien zur Auseinandersetzung mit Charakterisierungen am Beispiel von Till Eulenspiegel auch entsprechende Figuren und Geschichten aus anderen Kulturen genutzt werden, beispielsweise Nasreddin Hodscha (vgl. Schader, 2012, S. 248). Hierbei gilt es Geschichten dieser Figuren zu wählen, an welchen ähnliche Beobachtungen wie am Originalmaterial möglich sind und dementsprechend ähnliche Aufgabenstellungen formuliert werden können.

(3) Werden die Aspekte der Zielgruppenorientierung, dauerhaften Speicherung samt Wiederverwendung und Distribution der zu erzeugenden multilingualen Produkte akzentuiert, erhält das mehrsprachige Handeln eine (medien-)didaktische Komponente. Die Schüler\*innen müssen den Lerngegenstand nicht mehr primär für die mit hohem Vorwissen ausgestattete Lehrkraft wiedergeben, sondern für Peers aufbereiten, die sich entsprechendes Wissen durch das herkunftssprachliche oder bilinguale Material aneignen möchten. Hierbei müssen die Schüler\*innen sich auch aus mediendidaktischer Perspektive mit Fragen der Benutzerfreundlichkeit und des Designs zielgruppenspezifisch auseinandersetzen und überlegen, wie die Materialien die Zielgruppen auch erreichen. Durch eine potentielle Distribution samt Verwendung der Materialien rücken auch Fragen der Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit verstärkt in den Fokus. So könnten andere Schüler\*innen mit demselben Sprachprofil die Ergebnisse überprüfen, wobei hier über Klassen- und Jahrgangsgrenzen hinausgedacht werden sollte. Weiterhin können auch schulexterne herkunftssprachliche Expertisen (z.B. Eltern, Freunde, Verwandte, Communities, Foren, Schulpartnerschaften etc.) die Erstellung multilingualer Materialien in vielfältiger Weise unterstützen und deren Qualität prüfen, aber auch als potentielle Adressat\*innen gelten. Allerdings sollte angesichts dieser Materialien nicht der Anspruch erhoben werden, aus didaktischer und inhaltlicher Perspektive sowie hinsichtlich integrierter Lösungsvorschläge oder -hinweise ‚perfekt‘ und komplett fehlerfrei zu sein. Dementsprechend sollte die Genese dieser Materialien transparent gemacht werden, sodass potentielle Nutzer\*innen diese kritisch prüfen und weiterentwickeln können. Die erzeugten Materialien erhalten durch die Distribution über die Grenzen der Schule hinaus an zusätzlicher Bedeutung. Letztlich gilt es aber potentielle (lizenz-)rechtliche Probleme zu berücksichtigen, da insbesondere Schulbuchtexte, aber auch Materialien aus dem Internet eine Adaptation sowie Vervielfältigung und Verbreitung dieser untersagen.

Digitale Medien können hier, unabhängig von einer digitalen oder papierbasierten Ausgangsform der monolingualen Materialien, in verschiedener Form die multilinguale Aufbereitung monolingualer Materialien durch mehrsprachige Schüler\*innen unterstützen. Neben der Erstellung weitestgehend äquivalenter herkunftssprachlicher Versionen des Ausgangsmaterials können die monolingualen Materialien auch durch z.B. herkunftssprachliche Zusammenfassungen, Nacherzählungen, Vorhersagen, alternative Darstellungen und Erklärungen, Elaborationen, Zusatzinformationen etc. in mündlicher oder schriftlicher Form ergänzt werden. Insbesondere die Möglichkeit, Informationen in auditiver (und audio-visueller) Form implementieren zu können, kann fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache, die bei einer Vielzahl submersiv unterrichteter mehrsprachig aufwachsender Schüler\*innen in Deutschland zu erwarten ist, entgegenwirken. Nicht nur bei der Produktion, sondern auch bei der auditiven Rezeption von herkunftssprachlichen Informationen zur multilingualen Anreicherung monolingualer Materialien können Softwareanwendungen wie Text-to-Speech oder Speech-to-Text und Hardware wie audiodigitale Hörstifte (vgl. z.B. Dube, 2020) genutzt werden. Leistungsfähige Übersetzungsprogramme mit neuronaler Struktur (vgl. Schmalz, 2018) wie z.B. „DeepL“ können erste „Übergangstexte“ von Übersetzungen (vgl. Olof, 1996) monolingualer Materialien erzeugen, die es von den Schüler\*innen zu überarbeiten und unter Umständen mit weiteren Informationen anzureichern, gilt (vgl. Schastak & Jung, 2024).

Monolingual aufwachsende Schüler\*innen können in vielfältiger Weise aktiv an der multilingualen Anreicherung der Materialien mitwirken, wobei eine naheliegende Möglichkeit die Anreicherung des Materials in einer der in der Schule erworbenen Fremdsprachen darstellt. Mithilfe von Übersetzungsprogrammen haben sie allerdings auch die Möglichkeit, bei der Übersetzung von monolingualem Material das herkunftssprachliche Ergebnis wiederum zu übersetzen und gemeinsam mit mehrsprachigen Schüler\*innen Differenzen der drei verschiedenen Versionen (Original, Übersetzung und Rückübersetzung) zu besprechen und weiter zu überarbeiten. Werden zusätzliche Produkte als multilinguale Anreicherungen erzeugt (Zusammenfassungen, Elaborationen, zusätzliches Material etc.), können monolinguale Schüler\*innen ebenfalls unter Nutzung von Übersetzungsprogrammen und in Zusammenarbeit mit den Autor\*innen deren Produkte in das Deutsche übersetzen und überarbeiten.

## 5 I Zusammenfassung und Fazit

Die Problematik der divergierenden Vor- und Nachteile aus didaktischer und differenztheoretischer Perspektive eines freiwilligen Angebots im Gegensatz zu einem administrierten obligatorischen bilingualen Sprachhandeln für Lernprozesse gilt für alle submersiv im Regelunterricht implementierten Formen des Translanguaging. Das differenztheoretische Dilemma der Anerkennung und Zuschreibung verschärft die didaktische Umsetzung zwischen freiwilligen, aber kaum genutzten Angeboten und der Notwendigkeit der wiederholten, langfristigen Anwendung bilingualen sprachlichen Handelns zum Erwerb des Translanguagings als domänenübergreifender kognitiver Lernstrategie.

Wichtig ist zunächst, dass Angebote des Translanguagings, wie intendiert, als freiwillige Angebote von mehrsprachigen Schüler\*innen wahrgenommen werden, um Prozesse der Herstellung von Differenz abzuschwächen sowie einer „Entrechtung“ entgegenzuwirken. Gleichzeitig sollten die Schüler\*innen allerdings auch zu einer regelmäßigen, wiederholten Anwendung des bilingualen Sprachhandelns motiviert werden, um diese Lernstrategie zu erwerben sowie langfristig negativ konnotierte Zuschreibungen aufzubrechen. Da auch optionale mehrsprachige Angebote als obligatorisch fehlinterpretiert werden können (vgl. Schastak, 2020), erscheint eine transparente Aufklärung und Diskussion der Gründe für Angebote des Translanguaging mit den Schüler\*innen (und deren Eltern) vielversprechend, um mögliche Interpretationen einer defizitorientierten oder natio-ethno-kulturellen Differenzherstellung abzuschwächen, die potentiellen positiven Effekte hervorzuheben und Ängsten verlorener Lernmöglichkeiten im Deutscherwerb zu beruhigen. Gerade hinsichtlich der Erstellung von mehrsprachigen Lernmaterialien ist nicht für alle intuitiv ersichtlich, welches immense Lernpotential dies beinhaltet und dass ein solches Vorgehen nicht wertvolle Lernzeit für das Deutsche bei der Erstellung dieser verschwendet. Die Gründe für mehrsprachiges Handeln im Bildungskontext können sich abhängig vom Lerngegenstand in Kombination mit den Eigenschaften der mehrsprachigen Schülerschaft unterscheiden und verschiedene Interpretationen bei den Schüler\*innen hervorrufen. So kann z.B. das Angebot einer äquivalenten herkunftssprachlichen Version eines verkehrssprachlichen Sachtexts von eine\*r neu zugewanderten Seiteneinsteiger\*in als hilfreich, aber von eine\*r im Land der Mehrheitsgesellschaft geborenen mehrsprachigen Schüler\*in mit einer Kompetenzasymmetrie zu Gunsten der Verkehrssprache als Defizitorientierung und Etikettierung als ‚anders‘ interpretiert werden. Das Lernziel wäre für die erstgenannte Schülerschaft die

Verständnissicherung des Fachinhalts sowie bei äußerst geringen verkehrssprachlichen Kompetenzen die Ermöglichung einer inhaltlichen Partizipation, während es für die letztgenannte mehrsprachige Schülerschaft eher die Förderung von (bildungs- und fachsprachlichen) Kompetenzen in der Herkunftssprache wäre, was für manche mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen ein legitimer Grund für mehrsprachiges Handeln im Bildungskontext darstellt (vgl. Schastak, 2020). Wird allerdings z.B. ein zusätzlicher herkunftssprachlicher Zeitungsartikel zu einem international politisch polarisierenden Thema angeboten, um möglichst viele unterschiedliche Perspektiven auf die Thematik zu sammeln und zu diskutieren (vgl. z.B. Schader, 2012, S. 262f), kann dies von der im Land der Mehrheitsgesellschaft geborenen mehrsprachigen Schülerschaft eher als soziale Wertschätzung und fruchtbare Implementation ihrer mehrsprachigen Kompetenzen verstanden werden.

Dementsprechend erscheint es ratsam, bereits vor der Einführung von Angeboten des Translanguaging bilinguales Sprachhandeln als Lernressource innerhalb der Klasse (und mit den Eltern) explizit und transparent zu thematisieren, zu modellieren und hierbei auch die Meinung der Schüler\*innen einzuholen, um einen Eindruck der verschiedenen mehrsprachigen Profile und Selbstpositionierungen zu erhalten. Beim konkreten Angebot mehrsprachigen Handelns mit digitalen Medien sollten die Schüler\*innen die Wahl zum Translanguaging bzw. zwischen verschiedenen Versionen bilingualer Lernumgebungen erhalten und Informationen bekommen, welche Potentiale und Herausforderungen mit den verschiedenen mehrsprachigen Versionen für ihr Sprachprofil assoziiert sind. Nach der Nutzung mehrsprachiger Versionen sollten mit der mehrsprachigen Schülerschaft ihre Erfahrungen reflektiert werden. Dies würde die Schüler\*innen in didaktisch-methodische Reflexionen der Implementation von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht als „Informanten“ (Druin, 2002) miteinbeziehen, die diese evaluieren und mit- bzw. weiterentwickeln.

Für mehrsprachiges Peer-Learning lässt sich zeigen, dass die Prävalenz bilingualer Interaktion abhängig von der Dyade ist, sich die Gruppenmitglieder also gegenseitig in ihrem sprachlichen Verhalten beeinflussen, und bilinguales Handeln zum Zwecke des Task-Managements sowie der metakognitiven Regulation eingesetzt wird (vgl. Schastak, 2020). Dementsprechend könnten Schüler\*innen, die mehrsprachige Lernangebote nutzen, und Schüler\*innen, die diese nicht annehmen, Arbeitsgruppen bilden, um die letztgenannten über das mehrsprachige Handeln der Gruppenmitglieder in mehrsprachiges Lernen einzuführen. Hierbei müsste auch nicht zwingend mit beiden Sprachen zur Erarbeitung des Lerninhalts operiert werden, sondern die Herkunftssprache kann auch zur Organisation und Regulation der Zusammenarbeit mit alltagssprachlichen Mitteln genutzt werden.

Die Wahl zwischen verschiedenen sprachlichen Freiheitsgraden mit digitalen Medien ermöglicht den Schüler\*innen unterschiedliche Selbstpositionierungen, die nicht langfristig determiniert sein müssen, sondern gewechselt werden können. Zudem können verschiedene Versionen sprachlicher Freiheitsgrade auf einem Kontinuum einer hierarchischen Dichotomisierung ein- und mehrsprachigen Handelns für Lernprozesse entgegenwirken. Die multilinguale Anreicherung monolingualer Materialien mit digitalen Medien stellt eine hervorragende Möglichkeit dar, solidarische Anerkennung mehrsprachiger Fähigkeiten für Bildungsprozesse von den Betroffenen selbst zu artikulieren und innerhalb und über die Grenzen der Schule hinaus mit anderen zu kollaborieren sowie ihre Produkte zu distribuieren. Einer möglichen defizitorientierten

Zuschreibung entlang sprachlicher und natio-ethno-kultureller Differenzlinien wird somit entgegengewirkt. Vielmehr werden kompetenzorientierten Zuschreibungen als „educational content creators“, denen hinsichtlich der von ihnen aufbereiteten Lerngegenstände durch eine mehrsprachige Aufbereitung ein gewisser Expertenstatus zuzusprechen ist, betont und mehrsprachiges Handeln für Lernprozesse durch wiederholte Praxis normalisiert.

Hierbei ist aber darauf hinzuweisen, dass Angebote des Translanguaging im Deutschunterricht nicht für jeden Lerngegenstand und in jeder Einheit bereitgestellt werden müssen. Auch wenn die Forderung des konkreten Einbezugs von Herkunftssprachen in den Deutschunterricht zunächst erstmal kontraintuitiv anmutet, weist Translanguaging aber aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Curriculums für alle zentralen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts diverse fruchtbare Anknüpfungspunkte auf, wovon im vorliegenden Text lediglich exemplarisch einzelne Potentiale dargestellt werden konnten. Mehrsprachiges Lernmaterial und Handeln im Deutschunterricht stellt nicht nur für Seiteneinsteiger mit geringen deutschsprachlichen Fähigkeiten einen vielversprechenden Einstieg in den Deutschunterricht dar, sondern weist insbesondere auf der Ebene der Sprachreflexion, des Textsortenwissen, der Lese- und Schreibstrategien sowie der Ausbildung von bildungs- und fachsprachlichen Varietäten für alle Schüler\*innen Potentiale auf. Mehrsprachiges Handeln sollte dementsprechend wiederkehrend für Lerngegenstände des Deutschunterrichts, die sich besonders für die kognitive Lernstrategie des Translanguagings eignen, implementiert werden. Das langfristige Ziel ist es aber, Translanguaging als domänenunspezifische Lernstrategie zu erwerben, sodass die Schüler\*innen diese flexibel in ihren Lernprozessen für verschiedene Fächer selbstverantwortlich einsetzen können. Letztlich gilt es auch einen Perspektivwechsel von exklusiven bilingualen Lernangeboten für mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen hin zu einer Adressierung aller Schüler\*innen durch den Einbezug von typischen Fremdsprachen zu reflektieren. Inwieweit damit Probleme der Differenz und Dominanz minimiert werden oder ob sich lediglich die Differenzlinie von Mono- vs. Bilingual zu Sprachen des Fremdsprachenkanons vs. Sprachen von Migrantengruppen verschiebt, sollte empirisch für verschiedene Kontexte und Schülerschaften erörtert werden.

Hinsichtlich der in diesem Text diskutierten Problematik benötigt es empirische Forschung zur Umsetzung der dargestellten Potentiale von Translanguaging aus (medien-)didaktischer, lehrerlerntheoretischer und differenzkritischer Perspektive. Zur Erzeugung und Weiterentwicklung bilingualer Lernangebote würden sich methodisch Design-Based Research Ansätze (vgl. z.B. Euler, 2014) anbieten. In einem nächsten Schritt sollten Schüler\*- sowie Lehrer\*innen und Eltern hinsichtlich ihrer Bedingungen, Einstellungen und Praktiken sowie konkreten Erfahrungen der Implementation von Translanguaging mit digitalen Medien im Deutschunterricht befragt werden und die Effektivität bilingualer Angebote auf akademische, sprachliche und motivationale/affektive Outcomes geprüft werden. Hierfür bieten sich quasi-experimentelle Mixed-Methods-Untersuchungen an, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden.

## Literatur

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Barwell, R. (2014). Centripetal and Centrifugal Language Forces in one Elementary School Second Language Mathematics Classroom. *ZDM*, 46(6), 911–922

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* [https://kups.ub.unikoeln.de/8092/1/Manuskript\\_BredthauerEngfer-2.pdf](https://kups.ub.unikoeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf).
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15–36.
- Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N. & Rogge, F. (2019). Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning*, 70(2), 382–419.
- Clarkson, P. C. (2007). Australian Vietnamese Students Learning Mathematics. High Ability Bilinguals and Their Use of Their Languages. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 191–215.
- Cummins, J. (2000). The Threshold and Interdependence Hypothesis Revisited. In J. Cummins (Hrsg.), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. (S. 173–200). Multilingual Matters.
- Dirim, İ., Hauenschild, K. & Lütje-Klose B. (2008). Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In İ. Dirim, K. Hauenschild, B. Lütje-Klose, J. Löser & I. Sievers (Hrsg.), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. (S. 9–24). Brandes & Apsel.
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1–25.
- Dube, J. (2020). Digitales mehrsprachiges Lernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern der Grundschule. Ergebnisse des dritten Design-Zyklus zum Einsatz audio-digitaler Stifte in mehrsprachigen Rezeptionsprozessen. *MedienPädagogik (Occasional Papers)*, 44–67.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research*. (S. 15–44). Franz Steiner Verlag.
- Elsner, D. & Bündgens-Kosten, J. (2018). Awareness of Multilingual Resources: EFL Primary Students' Receptive Code-Switching during Collaborative Reading. In D. Elsner & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Multilingual Computer Assisted Language Learning*. (S. 59–77). Multilingual Matters.
- European Commission (2008). *Multilingualism: An Asset for Europe and A Shared Commitment*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>.
- European Commission. (2018). *Rethinking language education and linguistic diversity in schools*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. & Kano, N (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In J. Conteh, & G. Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. (S. 258–277). Multilingual Matters.
- Gerjets, P. & Scheiter, K. (2019). Digitale Medien in Unterrichtskontexten. In O. Köller, M. Hasselhorn & F. W. Hesse (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. (S. 865–894). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer Verlag.
- Hélot, C., Sneddon, R. & Daly, N. (Hrsg.) (2014). *Children's Literature in Multilingual Classrooms. From Multiliteracy to Multimodality*. Institute of Education Press.
- Hopp, H., Kieseier, T., Jakisch, J., Sturm, S. & Thoma, D. (2021). Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development? *Multilingua*, 40(6), 815–837.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110.
- Keim, I. (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnen-gruppe in Mannheim*. Narr.
- Kern, R. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441–460.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02. 07. 1970 i. d. F. vom 11. 06. 2015. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschule\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf)
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit-The Bilingualism Controversy* (S. 233–247). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. & Hess, M. (2019). Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen - Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen* (S. 77–132). kopaed.
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I. & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), 13–25.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia, & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zuzumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merl, T., Mohseni, M. & Mai, H. (2018). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen*. (S. 1–17). Springer.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht Sprache im Fachunterricht*. Narr.
- Olof, K. (1996). Literarisches Übersetzen im Literaturunterricht. In W. Delanoy, H. Rabenstein & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*. Studien Verlag.
- Sander, A., Ohle-Peters, A., Hardy, I. & McElvany, N. (2018). Die Effektivität schriftlicher und kombiniert auditiv-schriftlicher Wortschatzfördermaßnahmen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 951–971.
- Schader, B. (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Orell Füssli.



- Schastak, M. (2023). Einsatz digitaler Medien für bilinguale Lernarrangements in der Submersion. Chancen, Herausforderungen und Forschungsdesiderata. In K. Scheiter & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung für eine digitale Zukunft* (S. 57–80). Springer. <https://link.springer.com/book/9783658378943>
- Schastak, M. (2020). *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Eine MixedMethods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler\*innen* (Bd. 4). Budrich. <https://shop.budrich.de/produkt/bilinguale-interaktion-beim-peer-learning-in-der-grundschule/>
- Schastak, M. & Jung, S. (2024). Lost in Translation? Mit maschineller Übersetzung die sprachliche Gestaltung von Texten reflektieren und fördern. *Praxis Deutschunterricht*, 3/24, 20–27.
- Schastak, M. & David-Erb, M. (2023). Kriterien mehrsprachiger Bilderbücher zur Verknüpfung familialer und unterrichtlicher Vorlesepraktiken bei Schulanfänger:innen. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 167–188). wbv Media.
- Schastak, M., Decristan, J., Rauch, D. & Reitenbach, V. (2022). The prevalence of bilingual interaction in peer-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(6), 1961–1975. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1835812>
- Schmalz, A. (2018). Maschinelle Übersetzung. In V. Wittpahl (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz. Technologie / Anwendung / Gesellschaft*. Springer.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (2017). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 34(1), 1–23.
- Stevens, P. & Dworkin, A. G. (2019). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Springer International Publishing.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 97–114). Oxford University Press.
- Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The Instruction of Reading Comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344.
- Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Hrsg.), *The Language Policy: Taking Stock* (S. 39–78). CAI.
- Wlossek, I. & Rost-Roth, M. (2016). Sprache/n als Ressource im Klassenzimmer? Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrkräften in Regel- und Übergangsklassen. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 105–124). Verlag Barbara Budrich.
- Worthy, J., Durán, L., Hikida, M., Pruitt, A. & Peterson, K. (2013). Spaces for Dynamic Bilingualism in Read-Aloud Discussions. Developing and Strengthening Bilingual and Academic Skills. *Bilingual Research Journal*, 36(3), 311–328.