

© Christoph Gantefort, Ina-Maria Maahs (Juni 2020)

Translanguaging

Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen

Vier Mädchen einer Kölner Grundschule versuchen sich gemeinsam ein Kapitel aus einem aktuellen Kinderbuch zu erschließen. Sina¹ 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!“²

Diese junge mehrsprachige Arbeitsgruppe nutzt verschiedene, ihnen zur Verfügung stehende sprachliche Kompetenzen, um sich den Inhalt eines bestimmten Textes zu erschließen. Dabei entscheiden die Schülerinnen selbstständig, welche Sprachen sie nutzen und wechseln je nach Bedarf von der einen in die andere Sprache. Sie nutzen also situativ und flexibel ihr gesamtsprachiges Repertoire. Eine Sprechsituation, die aus Sicht des Translanguaging-Ansatzes für mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher völlig natürlich ist und den Lernprozess unterstützt.

Die Grundannahmen des Ansatzes zielen jedoch nicht nur auf eine produktive mehrsprachige Didaktik, sondern setzen bei dem Verständnis von Sprachen allgemein an. Die zentrale These lautet, dass Einzelsprachen, wie z.B. Deutsch, Türkisch oder Englisch, als rein soziale

¹ Namen wurden geändert.

² Unterrichtsbeobachtung aus dem KOALA-Unterricht der dritten Klasse. Zum KOALA-Programm vgl. Bezirksregierung Köln 2014.

Konstruktionen zu verstehen sind. Definiert werden kann Translanguaging, das die persönliche Perspektive der jeweiligen Sprecherinnen und Sprecher in den Mittelpunkt rückt, demnach als „[...] the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages“ (Otheguy, García & Reid 2015, 281). Das bedeutet, die Sprachen existieren dieser Auffassung nach nicht per se als klar unterscheidbare und damit aufzählbare Einheiten, sondern werden zu solchen gemacht. Erst dadurch also, dass sie über normative Instanzen beschrieben und definiert werden, werden die Einzelsprachen für Menschen greifbar und unterscheidbar.

Durch das regelmäßige Erleben dieser Differenzierung im Alltag erwächst laut Translanguaging-Ansatz die Vorstellung, dass sich die Sprachen auch in den Gehirnen mehrsprachiger Menschen als getrennte Einheiten darstellen. Zwar arbeitet die moderne Linguistik deskriptiv und nicht normativ, jedoch wird nach unserer Auffassung eine solche Sichtweise dadurch verstärkt, dass Sprachbeschreibungen (z.B. laut Duden) durchaus im Kontext sprachpolitischer Maßnahmen normierend wirken und allgemeingültige Anerkennung finden. Es liegt daher die Schlussfolgerung nahe, dass verschiedene Sprachen auch im allgemeinen Sprachgebrauch sowie in der institutionellen sprachlichen Bildung getrennt zu behandeln seien. Aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter des Translanguaging-Ansatzes hingegen erscheint die Mischung von Sprachen im Gebrauch nur aus einer einsprachigkeitsorientierten Perspektive als etwas Normabweichendes. Betrachtet man den Sprachgebrauch aus der Perspektive mehrsprachiger Menschen, so erscheint es pragmatisch angemessen, alle von den Kommunikationspartnerinnen und -partnern geteilten sprachlichen Mittel zu verwenden – ganz unabhängig davon, welcher Einzelsprache diese Mittel traditionell zugeordnet werden. Diese Form der Kommunikation ist demnach viel zielführender für eine effektive Verständigung und entspricht dem, wie mehrsprachige Personen oftmals tatsächlich miteinander sprechen.

In der Linguistik hat die wissenschaftliche Untersuchung dieses Phänomens unter dem Stichwort ‚Code-Switching‘ bereits eine lange Tradition (vgl. z.B. im Überblick Bullock & Toribia 2009). Aktuell kann ein akademischer Diskurs zu den Begriffen beobachtet werden. In Abgrenzung zum Begriff ‚Code-Switching‘ (mit welchem keine Abwertung mehrsprachiger Praktiken verbunden ist) soll mit ‚Translanguaging‘ betont werden, dass mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher sprachliche Mittel aus *einem* Repertoire

auswählen, und weniger zwischen zwei sprachlichen Systemen wechseln (vgl. z.B. MacSwan 2017, Otheguy, García & Reid 2018, Auer 2019).

Wie im Beispiel oben deutlich geworden, bietet eine solche Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires auch didaktische Potenziale, die im Sprach- und auch im Fachunterricht aktiviert werden können. Plausibel wird das insbesondere, wenn man sich vor Augen führt, dass fachliches Lernen zwar im Allgemeinen über das Medium Sprache vollzogen wird, dabei jedoch nicht entscheidend ist, um welche Sprache es sich handelt. Fachliches Wissen zum Wasserkreislauf beispielsweise lässt sich auf Portugiesisch erwerben, aber auch auf Deutsch und Arabisch und je nach Sprachkompetenz des Lernenden ggf. auch auf einer Mischung aus Portugiesisch, Deutsch und Arabisch. Der Wissenserwerb erfolgt in diesem Kontext also stets über Sprache, aber unabhängig von Unterscheidungen im Sinne aufzählbarer Einzelsprachen. Mehrsprachig aufwachsende Lernende sind demnach in einem ausschließlich auf Einsprachigkeit in der als legitim betrachteten, offiziellen Landessprache ausgerichteten Bildungswesen objektiv benachteiligt, da sie im Gegensatz zu einsprachig Deutsch aufwachsenden Lernenden nur einen Teil ihres sprachlichen Repertoires für das fachliche Lernen nutzen können.

Weiterhin sind individuelle sprachliche Repertoires eng mit der Konstruktion von Identität bzw. subjektiven Positionierungen verbunden, wie z.B. Studien mit ‚Sprachenportraits‘ zeigen (vgl. z.B. Busch 2018, Krumm 2013). Vor dem Hintergrund sich negativ auf schulische Leistungen auswirkender ‚stereotype-threats‘ (vgl. Cummins 2014; Müller & Lokhande 2017) hat die Anerkennung und Wertschätzung von in der Familie verwendeten sprachlichen Mitteln das Potenzial, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, positive (akademische) Selbstkonzepte zu entwickeln. Mit dem Translanguaging-Ansatz ist demnach auch das Ziel sozialer Gerechtigkeit und ein transformatorischer Anspruch verbunden (vgl. García, Johnson & Seltzer 2017, 156ff.). Die Vermittlung standardsprachlicher und bildungssprachlicher Fähigkeiten in Schule und Unterricht wird dabei jedoch nicht in Frage gestellt. So wird durchaus anerkannt, dass gerade der kompetente Umgang mit standardsprachlichen und fachsprachlichen Mitteln den Schülerinnen und Schülern bessere Bildungs- und Berufsperspektiven eröffnet – aber dieser stellt das Ziel, nicht den Ausgangspunkt der Lernprozesse dar. Der Weg zu diesem Ziel führt aus Perspektive des Translanguaging-Ansatzes über das Prinzip der Lernerinnen- und Lernerorientierung, was nach Möglichkeit auch einen Einbezug aller sprachlichen Mittel der Schülerinnen und Schüler bedeutet.

Theorien zu mehrsprachiger Sprachkompetenz

In historischer Perspektive hat sich die Vorstellung davon, wie sich mehrsprachige Sprachkompetenz darstellt, Schritt für Schritt davon entfernt, die mentale Repräsentation von Sprachen als getrennt bzw. isoliert voneinander zu verstehen (vgl. Fürstenau & Niedrig 2010). Angesichts der reduzierten Zugänglichkeit des Gegenstands ‚mentale Repräsentation‘ sind diese Annahmen als Hypothesen zu verstehen, die teils kontrovers diskutiert werden. Im einflussreichen Doppel-Eisberg-Modell von Jim Cummins (1980) wird z.B. angenommen, dass den individuell verfügbaren Sprachen eine quasi im Verborgenen liegende gemeinsame kognitive Basis zu Grunde liegt. Deutlicher zum Vorschein treten hingegen die sogenannten ‚surface features‘, also sich nach Einzelsprache unterscheidende lexikalische, grammatische und lautsprachliche Mittel.

Aus der Perspektive des Translanguaging-Ansatzes wird dagegen im Kontext individueller Mehrsprachigkeit nur eine Dimension der Sprachkompetenz angenommen (García & Wei 2014). Dieses individuelle sprachliche Repertoire wird als ‚Idiolekt‘ bezeichnet und fällt auch bei einsprachigen Sprecherinnen und Sprechern höchst individuell aus. Das bedeutet, kein Sprecher und keine Sprecherin des Deutschen verfügt über die exakt identischen sprachlichen Mittel wie ein anderer Sprecher oder eine andere Sprecherin des Deutschen. Ebenso verfügt niemand über exakt all die sprachlichen Mittel, die laut Sprachbeschreibung zum Deutschen gehören und z.B. im Duden zu finden sind. Mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher sind in mehrsprachigen Kommunikationssituationen jedoch in der Lage, die geteilten sprachlichen Mittel der Gesprächsteilnehmenden zu antizipieren. Es werden also die sprachlichen Mittel für die Verständigung ausgewählt, die im Teil der Überschneidung der individuellen Idiolekte liegen. Wenn zwei Personen, die beide Deutsch und Türkisch sprechen, sich unterhalten, könnten sie dies also auf Deutsch oder auf Türkisch tun oder aber – was oftmals der gelebten Praxis entspricht – beide Sprachen nutzen. Wenn nun eine dritte Person hinzukommt, die Deutsch und Italienisch spricht, wäre es angemessen, wenn alle drei das Gespräch auf Deutsch fortsetzen, da sich nur in diesem Bereich Überschneidungen aller drei Idiolekte finden.

Normen einzelsprachlicher Korrektheit und Sprachideologie

Je abstrakter sich der Adressatinnen- und Adressatenkreis einer Sprachhandlung darstellt, desto eher sollte sich die Wahl sprachlicher Mittel an definierten Konventionen orientieren und damit Kriterien standardsprachlicher Korrektheit genügen. Normen der sprachlichen

Korrektheit gewinnen ihre Legitimität demnach vor allem auf der Basis ihrer Funktionalität für ein allgemeines gegenseitiges Verständnis. Das gilt insbesondere im Kontext der Distanzkommunikation, die nicht im persönlichen Gespräch, sondern z.B. über Medien wie Zeitungen, (Fach-)Zeitschriften oder das Radio realisiert wird. Innerhalb eines Spektrums an sprachideologischen Positionen, bei dem strikt monolingual ausgerichtete Ansätze, die Sprachen als voneinander getrennte Einheiten verstehen, auf der einen Seite und translingual ausgerichtete Ansätze, die den Bedarf jeglicher Sprachnormen völlig infrage stellen, auf der anderen Seite zu verorten sind, soll an dieser Stelle daher ein moderater Standpunkt vertreten werden. Sowohl die Notwendigkeit sprachlicher Korrektheitsnormen als auch deren Vermittlung in Schule und Unterricht werden nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Gleichzeitig gilt es in Rechnung zu stellen, dass diesen Normen das Potenzial innewohnt, zu Exklusion, sozialer Ungerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung beizutragen. Das passiert insbesondere dann, wenn entsprechende sprachliche Normen entkoppelt von ihrer Funktion für die Distanzkommunikation innerhalb von Bildungsinstitutionen als Selbstzweck wirksam werden. Unterstützt werden solche im pädagogisch-didaktischen Sinne dysfunktionalen sprachlichen Normsetzungen häufig über unreflektierte monoglossische Haltungen, also solche Haltungen, die an der Vorstellung einer gesellschaftlichen Einsprachigkeit festhalten. In solchen Situationen schmälert sich für mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler ohne adäquate Begründung das Potenzial, über Sprache Bedeutung zu erzeugen und Wissen zu erwerben, erheblich.

Lehrkräfte und Schulleitungen bewegen sich demnach in einem Spannungsfeld zwischen der zunehmend multilingualen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler sowie deren Lernbedürfnissen und -ausgangslagen, dem traditionellen monolingualen Habitus der Institution Schule (vgl. Gogolin 1994; für eine aktuelle Studie auch Pulinx, van Avermaet & Agirdag 2017) und einer im Allgemeinen fortbestehenden Einsprachigkeitsideologie, die ihre Wurzeln im historisch gewachsenen Ideal nationalstaatlicher Einsprachigkeit hat (vgl. Roth 2006). Damit einher geht zudem häufig ein tradiertes Sprachprestigedenken. Das bedeutet, dass einige Sprachen und entsprechend auch die Kompetenzen in diesen Sprachen höheres Ansehen genießen als andere. Als positive Ressource werden aus dieser Perspektive heraus mehrsprachige Kompetenzen vor allem dann bewertet, wenn es sich um Kompetenzen in internationalen Sprachen, insbesondere den gängigen Schulfremdsprachen handelt (vgl. Tajmel & Hägi-Mead 2017, 12). Als wohl plakativster Ausdruck einer daraus hervorgehenden fragwürdigen institutionellen Sprachpolitik, in welcher Korrektheitsnormen nicht der

Verständigung dienen, sondern (bewusst oder unbewusst) der Durchsetzung sprachlicher Homogenität und Festigung verschiedener Ausprägungen von Prestige, können die immer wieder aus der Schulpraxis berichteten pauschalen Sprachverbote für (prestigeniedrige) andere Sprachen als Deutsch betrachtet werden.

Lehrkräfte sollten daher in Aus- und Weiterbildung Gelegenheit erhalten, ihre Haltungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Sprachgebrauch zu reflektieren und Methoden und Techniken kennenlernen, wie fachliches und sprachliches Lernen auf der Basis des gesamtsprachlichen Repertoires ermöglicht werden kann. Ziel eines solchen Ansatzes ist es, die mehrsprachigen Repertoires der Lernenden nicht im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik als defizitär und demnach zu korrigierend wahrzunehmen, sondern als eine Ressource für den sprachsensiblen Unterricht zu nutzen.

Zentral erscheint dabei ein dem Sprachgebrauch in der Schule zu Grunde liegendes Normensystem, in welchem *einzelsprachliche Korrektheit* der situativen *Angemessenheit* im didaktischen Kontext nachgelagert ist. In den meisten unterrichtlichen Kommunikationssituationen, in denen zwischen den Gesprächsteilnehmenden geteilte sprachliche Mittel in mehreren Sprachen vorliegen, ist es demnach als *angemessen* zu betrachten, wenn die Lernenden in der Wahl ihrer sprachlichen Mittel nicht künstlich auf eine Sprache (z.B. Deutsch) beschränkt werden. Dies kann z.B. im Kontext von Partner- oder Gruppenarbeit der Fall sein, wenn Lernende mit gleichen Sprachenkonstellationen zusammenarbeiten. Mit zunehmender kommunikativer Reichweite und Kontextentbundenheit einer Kommunikationssituation, also z.B. beim Schreiben eines Textes für die Schulhomepage oder bei der Vorbereitung eines Vortrags für das gesamte Klassenplenum, kann es hingegen eher als angemessen betrachtet werden, die Wahl der sprachlichen Mittel stärker den Normen der einzelsprachlichen Korrektheit anzupassen. Je nach Gegenstand bedeutet das auch einen Rückgriff auf die Bildungssprache, wofür unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler ein- oder mehrsprachig aufwachsen, bei Bedarf die Bereitstellung sprachlicher Hilfen erfolgen sollte. Wenngleich Schriftsprache somit in der Tendenz einsprachig realisiert wird, gilt dies nicht pauschal. Mehrsprachige Schreibprodukte können zum Beispiel durchaus didaktisch angemessen sein, wenn Lernende im Unterricht Texte verfassen, die sich an eine mehrsprachige Community richten (vgl. García, Johnson & Seltzer 2017).

Translanguaging im Unterricht

Jones (2017) unterscheidet zwischen a) ‚teacher directed translanguaging‘ und b) ‚pupil directed translanguaging‘. Demnach können Schülerinnen und Schüler entweder aus eigener Entscheidung sprachliche Mittel unterschiedlicher Einzelsprachen für die Verständigung wählen (b), oder aber sie werden (a) von Seiten der Lehrkraft aktiv dazu aufgefordert. Wie Schastak et al. (2017) zeigen konnten, wird die Bereitschaft von Lernenden, in Bildungskontexten mehrsprachig zu interagieren, vor allem durch die Fähigkeiten der Lernenden in der Familiensprache und durch die Aufforderung bzw. Motivation durch Lehrpersonen unterstützt. Mehrsprachige Interaktionen können nach Jones (2017) auf einer zweiten Ebene dahingehend unterschieden werden, ob die Lernenden diese für den eher alltagssprachlichen persönlichen Austausch bzw. für Nebendiskurse (‚basic interpersonal translanguaging‘) oder für den Austausch über kognitiv anspruchsvolle Inhalte des Fachunterrichts nutzen (‚cognitive academic translanguaging‘). Duarte (2019) konnte in diesem Zusammenhang durch die Videographie von mehrsprachigen Jugendlichen im Unterricht zeigen, dass die jeweilige Referenz der sprachlichen Handlungen von Lernenden in keinem systematischen Zusammenhang mit der Wahl einer bestimmten Sprache steht. Auch in anderen Sprachen als Deutsch bezogen sich ca. 80% der Sprachhandlungen der Jugendlichen auf den Unterrichtsinhalt bzw. auf die aufgabenbezogene Organisation. Inzwischen liegen zudem erste Studien zu den Effekten mehrsprachiger Interaktion auf das fachliche Lernen vor. Wie aus der Studie von Schüler-Meyer, Prediger, Wagner und Weinert (2019) zum Einbezug mehrsprachiger Ressourcen im Mathematikunterricht hervorgeht, wirkt sich bei Lernenden, die Kompetenzen in der deutschen und in der türkischen Sprache besitzen, insbesondere die gemischte Nutzung von Deutsch und Türkisch positiv auf den Lernzuwachs in der Bruchrechnung aus.

Als grundsätzlich leitendes didaktisches Prinzip des Translanguaging-Ansatzes kann die Lernerinnen- und Lernerorientierung betrachtet werden. Fachliche Fähigkeiten sowie akademische sprachliche Fähigkeiten sollen auf Basis des gesamten sprachlichen Repertoires entwickelt werden, wobei Schülerinnen und Schüler insbesondere in kooperativen Lernarrangements frei wählen, mit welchen sprachlichen Mitteln sie sich verständigen. Im Rahmen dessen spielt die Entwicklung von Sprachbewusstsein eine zentrale Rolle, indem aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik bekannte Prinzipien wie sprachkontrastives Arbeiten realisiert werden. Eine ergänzend wichtige Funktion kommt dabei der Anerkennung und Wertschätzung der Familiensprachen im Unterricht zu. Denn gerade dadurch kann das

eingangs formulierte Ziel unterstützt werden, mehrsprachig aufwachsenden Lernenden die Gelegenheit zu geben, positive (akademische) Selbstkonzepte zu entwickeln. Sie müssen mit Blick auf die Normen der Kommunikation in Bildungsinstitutionen entsprechend nicht die unangenehme Erfahrung machen, pauschal als defizitär wahrgenommen zu werden bzw. sich selbst bzw. die ihre verfügbaren sprachlichen Repertoires als unzureichend zu betrachten. Vielmehr dienen diese Repertoires als Basis für die Entwicklung fach(sprach)licher Fähigkeiten. Dies findet im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion des Translanguaging-Ansatzes auch seinen Ausdruck in der Wahl der Begrifflichkeiten. Ausdrücke wie ‚second language learners‘, was in etwa der im Deutschen üblichen Formulierung ‚Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache‘ entspricht, werden aufgrund ihres etikettierenden Effektes zunehmend abgelehnt. Stattdessen werden Ausdrücke vorgeschlagen, die stärker die Lernpotenziale betonen, wie ‚emergent bilinguals‘ (vgl. García 2009), was so etwas wie ‚werdende bilinguale Sprecherinnen und Sprecher‘ bedeuten kann³.

Translinguale Unterrichtspraxis

In klassischen Modellen mehrsprachiger Bildung und Erziehung werden zwar neben der Landessprache weitere Sprachen einbezogen, jedoch erfolgt oftmals eine mehr oder weniger willkürliche Trennung der Sprachen, z.B. sollen Lernende in Unterrichtsfächern oder Räumlichkeiten nur die eine oder die andere Sprache verwenden. Diese Makroalternierung der Sprachen gilt es in der Unterrichtspraxis nach den Prinzipien des Translanguaging zu Gunsten einer Mikroalternierung der Sprachen aufzuheben (vgl. García & Sylvan 2011). Das erfordert eine Unterrichtsplanung und -gestaltung, die es forciert, dass Lernende selbstbestimmt ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können. Kooperative Arbeitsformen nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein. Bei Übungen zum Textverstehen können Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise über einen Text, der nur in der Unterrichtssprache vorliegt, in allen ihnen verfügbaren Sprachen austauschen. Im Kontext der Schreibkompetenzförderung können Texte, die einsprachig in z.B. Deutsch geschrieben werden, von den Lernenden gemeinsam geplant und überarbeitet werden, indem sie sich in allen verfügbaren Sprachen verständigen. Zahlreiche weitere konkrete Impulse dazu haben Celic & Seltzer (2011) in einer ausführlichen und frei verfügbaren Handreichung zusammengefasst. García, Johnson und Seltzer (2017, 63) empfehlen in diesem

³ Die allgemeinen pädagogischen und didaktischen Prinzipien des Translanguaging-Ansatzes werden ausführlich in García, Johnson und Seltzer (2017) entfaltet.

Zusammenhang grundsätzlich, Gruppen mit Lernenden gleicher Familiensprache, jedoch mit heterogenen kognitiven und allgemeinsprachlichen Fähigkeiten zu bilden.

Mehrsprachiges reziprokes Lesen: Leseverstehen auf Basis der Gesamtsprachigkeit fördern

In einem Verbund von insgesamt 4 Grundschulen aus dem Regierungsbezirk Köln wurde im Rahmen des Programms ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ (BiSS) ein auf dem Translanguaging-Ansatz beruhendes Konzept zur Förderung von Leseverstehen auf der Basis gesamtsprachlicher Repertoires entwickelt, erprobt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Gantefort & Sánchez-Oroquieta 2015). Die Schulen arbeiten alle nach dem KOALA-Prinzip, d. h. mehrsprachige Kinder werden kontrastiv in zwei Sprachen parallel alphabetisiert. Im Sachunterricht arbeiten Lehrkräfte aus Regelunterricht und herkunftssprachlichem Unterricht (HSU) nach dem Prinzip des Team-Teachings zusammen und aktivieren somit beide Sprachen für das fachliche Lernen. An dieser Stelle setzt das Konzept an: Mehrsprachiges reziprokes Lesen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler in Gruppen mit jeweils gleichen oder sich zumindest teilweise überschneidenden Sprachenkonstellationen gemeinsam abschnittsweise einen Text erarbeiten. Wie beim ursprünglich einsprachig konzipierten reziproken Lesen (vgl. z.B. Palincsar & Brown 1984) nehmen die Lernenden dabei alternierend bestimmte Rollen ein, die durch die aufeinander aufbauenden Lesestrategien 1.) Vorlesen, 2.) schwierige Textstellen und Wörter klären, 3.) Fragen an den Text stellen, 4.) Textabschnitte zusammenfassen und 5.) vorhersagen, wie der Text weitergeht, definiert werden. Auf der Grundlage der dabei entstehenden Interaktionen entwickeln die Lernenden Strategien für das verstehende Lesen.

Innovatives Moment des mehrsprachigen reziproken Lesens ist es, dass diese Interaktionen im Sinne des ‚teacher-directed translanguaging‘ unter Ausschöpfung aller geteilten und verfügbaren sprachlichen Mittel durchgeführt werden, damit die Lernenden sich die Lesestrategien bestmöglich aneignen können. Die Entwicklung des verstehenden Lesens wird somit potenziell effektiver gefördert als in einem einsprachigen Setting und die Lernenden können außerdem ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass ihre mehrsprachigen Kompetenzen wichtige Ressourcen bei der eigenständigen Wissensaneignung darstellen können.

An diese Phase des mehrsprachigen und durch Rollen bzw. Strategien gelenkten Austausches zu einem Lesetext schließen sich Anschlussaufgaben an, in denen möglichst ein kommunikatives Arrangement aufgespannt wird, welches die Wahl standard- und

bildungssprachlicher Mittel erfordert. Mit dieser Kontextverschiebung wird also dem Anspruch des Translanguaging-Ansatzes Rechnung getragen, standard- und bildungssprachliche Fähigkeiten auf der Basis möglichst aller verfügbaren sprachlichen Mittel zu entwickeln. So können medial mündlich Ergebnisse der mehrsprachigen Gruppenphase dem Plenum in Deutsch (bzw. der jeweiligen Unterrichtssprache) und ggf. unter Nutzung von Visualisierungsformaten wie semantischen Netzen als Verbalisierungshilfe präsentiert werden. Alternativ können beispielsweise Schreibanlässe mit angemessen hoher kommunikativer Reichweite geschaffen werden. Denkbar wäre z.B. die Schülerinnen und Schüler Texte für die Schulhomepage zu dem jeweiligen Unterrichts- bzw. Projektthema formulieren zu lassen.

In der online verfügbaren Broschüre des BiSS-Programms „Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen“ (2020) wird das Verfahren und dessen Implementation ausführlich erläutert. Ergänzend wurden mehrsprachige Lesehilfen entwickelt, welche die Sprachhandlungen im Zuge des mehrsprachigen reziproken Lesens unterstützen⁴.

Resümee

Die unter dem Begriff Translanguaging diskutierten Perspektiven auf Sprachkompetenz, Sprachideologie sowie Schule und Unterricht tragen entscheidend dazu bei, habituierte Vorstellungen über Mehrsprachigkeit und das Wesen der Sprachen als trennbare, aufzählbare Einheiten zu dekonstruieren. Darüber hinaus werden die zentralen Annahmen zum Zusammenhang zwischen der Nutzung gesamtsprachlicher Repertoires und dem Erfolg im fachlichen Lernen inzwischen durch die Ergebnisse empirischer Forschung gestützt. Dabei zeigt sich auch, dass die Mischung von Sprachen im Unterrichtsdiskurs mit dem allgemeinen Ziel standardsprachlicher Korrektheit in der Landessprache effektiv vereinbar ist. Somit können die aus der Theorie des Translanguaging abgeleiteten didaktischen Ansätze als ein Beitrag zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen aufgefasst werden. Das gilt umso mehr, da die Aktivierung gesamtsprachlicher Repertoires in vielen Kontexten realisierbar ist. Auch Lehrkräfte, die selbst über keine Fähigkeiten in den Familiensprachen ihrer Schülerinnen und Schüler verfügen, können diese wertschätzend berücksichtigen und durch die Lernenden selbst gezielt in den Unterricht einbringen lassen.

⁴ Die Lesehilfen (Deutsch-Türkisch) und ein Fragenfächer (aktuell in 13 Sprachen) sind in der BiSS-Tool-datenbank hinterlegt und stehen allen Mitgliedern des BiSS-Netzwerks zur Verfügung.

Literatur

- Auer, P. (2019). 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Auer4/publication/332593230_'Translanguaging'_or_'doing_languages'_Multilingual_practices_and_the_notion_of_'codes'/links/5cbf4fc3a6fdec1d49aa29e1/Translanguaging-or-doing-languages-Multilingual-practices-and-the-notion-of-codes.pdf [06.03.2020].
- Bezirksregierung Köln (2014). Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Das KOALA-Konzept an Kölner Schulen (vorläufiges Exemplar). https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_koala.pdf [27.01.2020].
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2020). Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. DOI: 10.3278/6004772w Verfügbar unter: <https://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2020/03/BiSS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf> [17.05.2020].
- Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching. Cambridge Handbooks in Linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Busch, Brigitta (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. Working Papers in Urban Language and Literacies, 236, King's College London, UK.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. Verfügbar unter: <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (Hrsg.), Current issues in bilingual education (81-103). Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2014, cop. 2014). Language and Identity in Multilingual Schools: Constructing Evidence-Based Instructional Policies. In D. Little, C. Leung, & P. van Avermaet (Eds.), New perspectives on language and education. Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies (3–26). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22(2), 150-164.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann, & H. H. Reich (Hrsg.), Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung (S. 269–288). Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. Transfer Forschung ↔ Schule, 1 (1), 24–37.
- García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.

- García, O., & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 199–215.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013). Multilingualism and Identity: What Linguistic Biographies of Migrants Can Tell Us. In Peter Siemund; Ingrid Gogolin, Monika E. Schulz & Julia Davydova (Hrsg.) *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (165–176). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201.
- Müller, T. S. & Lokhande, M. (2017). Wider die Stereotypisierung: Bessere Schulleistung durch Selbstbestätigung. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Juli/Vielfalt_im_Klassenzimmer_final.pdf [29.01.2020].
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 626-651.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pulinx, R., van Avermaet, P. & Agirdag, O. (2017): Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), 542-556.
- Roth, H.-J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In D. Heints, J. E. Müller, & L. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (11–14). Duisburg: Gilles und Francke.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. P., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 213–235.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J., & Weinert, H. (2018). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66, 161-175.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.