

IMKE LANGE

Übersetzen zwischen Sprachen und Registern im Deutschunterricht. Konzeption und Handlungsansätze aus dem MIKS-Projekt

Abstract

Mehrsprachigkeit ist weder ein Randphänomen noch ein Übergangsphänomen, sondern eine grundlegende Bedingung der Gestaltung von Schule. Wenn migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als andauernde gesellschaftliche Wirklichkeit anerkannt wird, muss Unterrichts- und Schulentwicklung dieses Handlungsfeld berücksichtigen. Hier setzt das Fortbildungs- und Qualifizierungskonzept aus dem Projekt MIKS an. Im Mittelpunkt des Beitrages steht eine übergreifende Konzeptualisierung, der sprachlichen Vielfalt der Postmigrationsgesellschaft im Unterricht eine Chance zu bieten. Diese Konzeptualisierung verbindet den Leitgedanken des Übersetzens zwischen Registern und Sprachen mit der Fertigkeit der Sprachmittlung, die mehrsprachige Kinder und Jugendliche aus ihren lebensweltlichen Erfahrungen mitbringen.

1 | Einleitung

Einen durchgängigen und individuell angepassten Sprachausbau für alle Schüler*innen in allen Fächern anzustreben, bedeutet für Lehrkräfte, vielfältige Facetten sprachlicher Heterogenität zu berücksichtigen. In den letzten Jahren hat der Begriff ‚Bildungssprache‘ eine breite Rezeption erfahren und Eingang in Bildungsstandards und Lehrpläne gefunden (vgl. Lange 2020a). Mit dieser Facette wird der Umstand berücksichtigt, dass der schulische Sprachgebrauch Besonderheiten aufweist, und nicht alle Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sprachlichen Sozialisation gleichermaßen Zugang zum bildungssprachlichen Register haben.

Eine weitere Facette sprachlicher Heterogenität sind Sprachen, die zur Lebenswelt der Schüler*innen gehören. Für den deutschsprachigen Raum liegen bisher noch keine breit reflektierten Erfahrungen und erprobten Konzepte dazu vor, wie Mehrsprachigkeit in den Unterricht konstruktiv einbezogen werden kann. Für Lehrkräfte bleiben viele Fragen offen, z. B. in welcher Form und mit welchen didaktischen Wegen sie die mitgebrachte Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen für das Lernen und Lehren im eigenen Fachunterricht nutzen können. Ein vielversprechender und naheliegender Ansatz sind Sprachvergleiche (Fürstenau u. a. 2020, Bredthauer 2019). Aber auch hier können sich auf der praktischen Umsetzungsebene durchaus Unsicherheiten ergeben:

Ich glaube [...], wenn es wirklich darum geht, sich ein grammatikalisches Phänomen herzuleiten und sich zu überlegen, wie macht man das auf meiner anderen Sprache [...], da bin ich bei der Vielfalt der Sprachen, die es da gibt, auch überfordert, immer wieder Analogien herzustellen.
(Lehrkraft Sekundarstufe, Deutsch und Gesellschaft, in: Naumann 2022, Int 3, Z. 154–158)

In dem Zitat finden sich konkrete Fragen, die sich für Lehrkräfte ergeben, wenn sie ihren Unterricht durch Sprachvergleiche für Mehrsprachigkeit öffnen: einen Umgang mit der Vielfalt der Sprachen finden, auch mit Sprachen, die man selbst als Lehrkraft nicht spricht und versteht, sowie zu überlegen, in welchen Situationen und auf welcher Ebene Sprachvergleiche im Unterricht zielführend sein können. Viel Raum und viele Handlungsmöglichkeiten sind noch offen, wenn Mehrsprachigkeit in Unterrichts- und Schulentwicklung eingebunden werden soll. So formuliert die Lehrkraft:

Die Mehrsprachigkeit tatsächlich funktional fruchtbar zu machen für Unterricht und für die Lernenden [...] so toll das wäre, also ich würde sagen, da sind wir auch ein Stück weit systemisch überfordert.“
(Lehrkraft Sekundarstufe, Deutsch und Gesellschaft, in: Naumann 2022, Int 3, Z.172–174)

Der hier vorliegende Beitrag stellt eine übergreifende Konzeptualisierung vor, um der sprachlichen Vielfalt der Postmigrationsgesellschaft im Unterricht eine Chance zu bieten. Diskutiert wird, wie eine mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung auch im Deutschunterricht dazu beitragen kann, *allen* Schüler*innen einen durchgängigen und individuell angepassten Sprachausbau zu ermöglichen. Es handelt sich dabei um den Leitgedanken des Übersetzens zwischen Registern und Sprachen. Verbunden wird dieser Leitgedanke mit der Fertigkeit der Sprachmittlung als eine Ressource der lebensweltlichen Erfahrungen von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Diese Konzeptualisierung wurde in ihren Grundlagen im Rahmen des auf die Primarstufe bezogenen Projektes „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung“ (MIKS I und II) entwickelt und im Zuge eines MIKS-Transferprojektes für die Sekundarstufe erweitert.

Zunächst wird im ersten Abschnitt das MIKS-Konzept mit seinen zentralen Elementen vorgestellt. Im zweiten Abschnitt wird die theoretische Rahmung für den Leitgedanken der Übersetzung zwischen Registern und Sprachen erläutert. Erste Einblicke in die Fortbildungspraxis mit weiterführenden Schulen bietet der dritte Abschnitt. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Ausblick auf die weitere Arbeit mit dem MIKS-Konzept in Sekundarschulen.

2 | Das MIKS-Projekt: Zentrale Elemente

Im Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“ wurden und werden Kollegien dabei unterstützt, konstruktive Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln und in die regulären Abläufe des Unterrichts und der eigenen Schule zu implementieren. Kern des Projektes ist das *MIKS-Konzept*, ein Konzept für die Professionalisierung und Schulentwicklung zum Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht (Lange 2019). In der *MIKS-Qualifizierung* werden Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen des Ganztages im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit qualifiziert und professionalisiert sowie Schulentwicklungsprozesse angestoßen und begleitet. Abb. 1 bietet einen Überblick über die bisherigen Projektphasen, die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte und über Daten, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhoben wurden:

	Projektphasen	Arbeitsschwerpunkte	Daten wissenschaftliche Begleitung
Grundschule	MIKS I (2013–2016)	Entwicklung des MIKS-Konzepts und Erprobung der MIKS-Qualifizierung mit drei Grundschulen	Interviews (Schulleitungen, Lehrkräfte) Unterrichtsbeobachtungen Protokolle Qualifizierungen (Schulen) Fragebogen Kollegien (prä/post)
	MIKS II (2016–2019)	Dissemination des MIKS-Konzepts Anpassung des MIKS-Konzepts für Grundschulen mit hohen Anteilen neu zugewanderter Kinder Schulung von Multiplikator*innen Durchführung der MIKS-Qualifizierung mit 17 weiteren Grundschulen	Interviews (Multiplikator*innen, Schulleitungen) Protokolle Schulung Multiplikator*innen Fragebogen Kollegien (prä/post) Vier Fokusschulen: Unterrichtsbeobachtungen und Protokolle Qualifizierungen
Sekundarschule	MIKS Transfer (2020–2021)	Mehrsprachigkeit im Unterricht der Sekundarstufe Adaption des MIKS-Konzepts für die Arbeit mit weiterführenden Schulen Durchführungen von MIKS-Qualifizierungen in weiterführenden Schulen	Protokolle Qualifizierungen Aufgrund der Pandemiesituation war bisher nur eine eingeschränkte Durchführung von MIKS-Qualifikationen und begrenzte Datenerhebungen möglich.

Abb. 1: Phasen im MIKS-Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung“.

Das MIKS-Projekt für Grundschulen umfasste zwei Phasen¹: Von 2013–2016 wurde das MIKS-Konzept entwickelt und die Qualifizierung an drei Grundschulen erprobt (MIKS I). Von 2016–2019 wurden 13 Fortbildner*innen (Multiplikator*innen) geschult. Diese haben dann an 17 Projektschulen die MIKS-Qualifizierung umgesetzt (MIKS II). Zur wissenschaftlichen Begleitung wurden in beiden Projektphasen umfangreiche Daten erhoben, unter anderem Prä-Post-Interviews mit den Schulleitungen, Unterrichtsbeobachtungen, Protokolle zur MIKS-Qualifizierung in vier Fokusschulen sowie Vorhabensbeschreibungen und Dokumentationsbögen zu durchgeführten Praxisvorhaben im Unterricht.

Die MIKS-Qualifizierung in den insgesamt zwanzig Grundschulen lief jeweils über anderthalb Jahre, und es nahm entweder das gesamte Kollegium oder eine Gruppe von Lehrkräften teil. Es gibt zwei Module mit jeweils einem *Qualifizierungstag* (mit austauschorientierten inhaltlichen Impulsen und Zeit für die Entwicklung von Praxisvorhaben), einer *Erprobungsphase* (in der die Lehrkräfte die Praxisvorhaben erproben) und einem *Reflexionstag* (an dem die Lehrkräfte sich über ihre Erfahrungen austauschen und überlegen, welche Vorhaben wie und warum in den Unterrichts- und Schulalltag implementiert werden sollen). Der abschließende *Qualifizierungstag* hat das Ziel, ausgewählte Praxisvorhaben und Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Schulprogramm oder in Unterrichtsplänen zu verankern.

Zwei zentrale Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung in der Arbeit mit den Grundschulen sind:

- | Durch konkrete praktische und positive Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit entwickeln sich Praktiken, die den Unterricht und Schulalltag verändern. Die Lehrkräfte trauten sich im Anschluss an die Intervention einen konstruktiven Umgang mit den Sprachen der Kinder zu. (Lange 2020b)
- | Der nachhaltige Einbezug von Mehrsprachigkeit muss sowohl auf der Unterrichtsebene als auch auf der Schulentwicklungsebene implementiert werden (Fürstenau/Lange 2021). Die Entwicklung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Schulkultur stößt innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen jedoch an Grenzen (Huxel 2018). Die Bearbeitung dieses Dilemmas ist Teil der MIKS-Qualifizierungen.

¹ Beide Projektphasen wurden gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Aktuell wird das MIKS-Konzept für die Arbeit mit Sekundarschulen adaptiert (MIKS Transfer²). Ziel ist herauszufinden, wie zentrale Elemente auf Sekundarschulen übertragen werden können und welche spezifischen Herausforderungen sich auf institutioneller und inhaltlicher Ebene ergeben.

Ein zentrales Element im MIKS-Konzept ist das *Prinzip des partizipativen Transfers* (Lange 2019, 27). Das bedeutet für die MIKS-Qualifizierung (Fürstenau/Lange 2021, 25):

- | Die Lehrkräfte werden dabei unterstützt, *eigene* Praxisvorhaben für ihren Unterricht zu entwickeln.
- | Die Schule als Ganzes wird darin unterstützt, den Einbezug von Mehrsprachigkeit in *schul-eigene* Vorhaben und Entwicklungsschritte zu integrieren.
- | Die inhaltlichen Inputs und Impulse im Rahmen der Qualifizierung beinhalten wissenschaftliche Konzepte, die *gemeinsam* mit den Schulkollegien diskutiert werden, um die Relevanz für das eigene Handeln zu überprüfen.

Die Fortbildner*innen im Rahmen der MIKS-Qualifizierung haben die Aufgabe, einen konstruktiven Rahmen für die gemeinsame Arbeit zu schaffen, inhaltliche Impulse zu geben und den Austausch zu moderieren. Die Schulkollegien bringen ihre Bereitschaft ein, sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, Praxisvorhaben zu erproben, Unsicherheiten und Fragen offen zu thematisieren und gemeinsame Schritte in Richtung Schulentwicklung zu gehen. Die teilnehmenden Kollegien bzw. Gruppen aus den Schulen wählen eigene fach- oder lernfeldbezogene Schwerpunkte und werden in der Qualifizierung unterstützt, für ihren Unterricht spezifische Praxisvorhaben zu entwickeln und zu erproben, die Erfahrungen damit zu reflektieren und schließlich gelungene Ansätze zu institutionalisieren. Die Fortbildner*innen stellen keine fertigen von außerhalb entwickelten Unterrichtsvorhaben zur Verfügung, sondern die Lehrkräfte entscheiden selbst, welche Praxisvorhaben zu ihrem (Fach)unterricht und ihren Schüler*innen passen. Die Praxisvorhaben, die während der Qualifizierung entwickelt wurden, reichen von kurzen Impulsen bis zu ganzen Unterrichtsreihen (Lange 2020b).

Das folgende Praxisbeispiel steht beispielhaft für die kleinen Vorhaben, die sich die Kollegien vor allem für die erste Erprobungsphase vorgenommen haben. Die Szene dauert zehn Minuten und stammt aus dem Datenmaterial der Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von MIKS II (vgl. Abb.1 und Fürstenau u. a. 2020). Im Deutschunterricht einer jahrgangsübergreifenden Klasse (Jahrgang 1/2) führt die Lehrerin die Wortart Verben ein:

Die Lehrerin hat Grundformen und Ich-Formen an die Tafel geschrieben: *spielen - ich spiele, laufen - ich laufe* usw. Dann fragt sie die Kinder, ob sie Ich-Formen in weiteren Sprachen kennen. Julian übersetzt ins Bulgarische, woraufhin im Klasseraum ein bewunderndes „Woaah“ laut wird. Die Lehrerin spricht die Wörter langsam nach, „As igraje?“ und schreibt dies lautsprachlich an die Tafel. Julian sagt, dass es für Bulgarisch andere Buchstaben gebe. Die Lehrerin fragt ihn, ob er diese Buchstaben schreiben könne, woraufhin Julian die Wörter in kyrillischer Schrift an die Tafel schreibt. „Schaut mal, Julian schreibt mit kyrillischen Buchstaben“, sagt sie, und einige Kinder rufen: „Wie Schreibschrift!“

Der Schüler Zahir Zia nennt die persische Übersetzung für *ich laufe*, woraufhin die Lehrerin in lateinischer Schrift lautsprachlich „man midoam“ an die Tafel schreibt. Sie zeigt auf die persischen Übersetzungen von *ich spiele* und *ich laufe* und fragt: „Was ist gleich?“ Zahir Zia macht auf das Wort *man* aufmerksam. Die Lehrerin fragt, „*man*, heißt das ich?“, was Zahir Zia bestätigt.

So arbeitet die Lehrerin in den nächsten Minuten mit den Kindern heraus, welche Ähnlichkeiten und welche Unterschiede es gibt, z. B. welche Regelmäßigkeiten es bei Wortendungen gibt (wie bei *ich spiele, ich laufe*)?

Das Beispiel zeigt, wie der Einbezug von Mehrsprachigkeit auch ohne aufwändige Vorbereitung erfolgen kann und alle Beteiligten etwas über Sprache(n) lernen: Die Lehrerin lässt sich in der Situation auf sprachliche und schriftliche Formen ein, die ihr selbst nicht vertraut sind und deren Korrektheit sie in der Situation nicht nachprüfen kann. Die Kinder bringen ihre sprachlichen Ressourcen ein. Wichtig ist: *Alle* Kinder können ihre Beobachtungen einbringen und über Sprachen vergleichend nachdenken, und zwar mit einem Fokus auf die Konjugation von Verben. Das Beispiel zeigt auch, dass die Lehrerin zur Lernenden wird und die Kinder mehr wissen

² Das Transferprojekt „Mehrsprachigkeit im Unterricht der Sekundarstufe. Transfer des MIKS-Konzeptes an Schulen in Hamburg (MIKS Transfer)“ wurde gefördert durch das Programm „Calls for Transfer“ von Hamburg Innovation.

als sie selbst (Dlugaj/Fürstenau 2019). Dieser Rollentausch ergibt sich immer wieder, wenn Kinder Sprachen in den Unterricht einbringen und diese zum Thema und Medium des Lernens und Lehrens werden (Lange 2020b, 107).

Das Prinzip des partizipativen Transfers bringt auch traditionelle Rollenverteilungen während der MIKS-Qualifizierung in Bewegung. Deutlich wird das bei der Entwicklung der konkreten Praxisvorhaben: Diese Entwicklung ist Aufgabe der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter*innen und erfolgt *nicht* durch Vorgaben bzw. Vorschläge der Fortbildner*innen. Während der MIKS-Qualifizierungen haben die Teilnehmer*innen in Arbeitsphasen Zeit, gemeinsam eigene Praxisvorhaben zu entwickeln – Zeit, die im Schulalltag in der Regel fehlt. Die Zusammenarbeit in Jahrgangsteams und die gemeinsame Diskussion wissenschaftlicher Begriffe und Konzepte führte in den Grundschulen schnell zu Ansatzpunkten zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in Verbindung mit aktuellen Unterrichtsinhalten, z. B. für den Deutschunterricht zusammengesetzte Nomen, die Gestaltung eines mehrsprachigen Bilderbuchs oder – wie in dem Beispiel oben – Verbkonjugationen.

Das Prinzip des partizipativen Transfers wird in den MIKS-Qualifizierungen auch umgesetzt durch das Angebot von Modellen, die offen sind für alle Fächer und bei denen jede einzelne Lehrkraft für den eigenen Unterricht Handlungsmöglichkeiten zum Einbezug von Mehrsprachigkeit entwickeln kann. Ein Modell ist das Übersetzungsmodell, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Ausgangspunkt waren u. a. Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung in den MIKS-Grundschulen (vgl. Abb.1: MIKS I und MIKS II). Hier gab es wiederholt Situationen, in denen Kinder übersetzen. Weitere Situationen wurden von den Lehrkräften während der Reflexionstage thematisiert, z. B. wenn Kinder Aufgaben für neuzugewanderte Kinder im Unterricht übersetzt haben oder mehrsprachige Gedichte geschrieben wurden (MIKS Praxisbeispiele 2019). Beim Übersetzen zwischen Sprachen handelt es sich um eine sprachliche Praxis, die im MIKS-Projekt Eingang in den Unterrichtsalltag der Grundschulen gefunden hat. Das Übersetzen durch Schüler*innen wird gleichzeitig in der Praxis von den Lehrkräften aber auch in Frage gestellt: Werden die Kinder, die übersetzen, überfordert? Werden andere Kinder (einschließlich der Lehrkraft) aus der gemeinsamen Kommunikation ausgeschlossen? Wie kann die Lehrkraft überprüfen und sicherstellen, dass Übersetzungen, der Kinder ‚richtig‘ sind?

Im folgenden Kapitel werden diese aus der Praxis gespeisten Gedanken theoretisch gerahmt. Die theoretische Rahmung ist wiederum ein weiterer Baustein im MIKS-Transfer, um Lehrkräfte der Sekundarstufe für eine Öffnung zur Mehrsprachigkeit zu gewinnen, Formen des Einbezugs zu diskutieren und auf die Relevanz für das eigene Handeln hin zu überprüfen.

3 | Theoretische Rahmung

In der MIKS-Qualifizierung gehen wir von einem weiten Mehrsprachigkeitsbegriff aus, der auch Varietäten innerhalb einzelner ‚benannter Sprachen‘ (Spitzmüller 2005, 313 ff.; Wandruszka 1979, 101) umfasst. Brigitta Busch (2017) zufolge ist alltägliches sprachliches Handeln durch „komplexe Vielfalt“ geprägt:

Sprecher_innen bewegen sich in ihrem Alltag gewöhnlich sicher und, ohne sich dessen bewusst zu werden, in dieser komplexen Vielfalt: sie benützen beispielsweise eine regional gefärbte Umgangssprache für ein kurzes Gespräch auf der Straße, lingua-franca-Englisch, wenn sie einem Touristen den Weg erklären, ein fachsprachliches Register, um über ein Problem am Arbeitsplatz zu sprechen, eine literarisch ausgeprägte Standardsprache, wenn sie einen Roman lesen. (Busch 2017, 10)

Dem weiten Mehrsprachigkeitsbegriff liegt eine soziolinguistische Perspektive zugrunde: „Monolingual and multilingual repertoires can be analysed within the same general framework“ (Gumperz 1964, 141). Das MIKS-Konzept geht von der Prämisse aus, dass Schüler*innen durch sprachliche Bildung bei der Erweiterung ihres „sprachlichen Repertoires“ (ebd. u. Pütz 2004) und beim angemessenen Gebrauch der Varietäten in verschiedenen Lern- und Leistungssituationen unterstützt werden müssen, damit sie schulische und fachliche Normen erfüllen können. Im Schulunterricht können Übergänge zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache

(Dohle/Prediger 2020, Lange 2012) und der Gebrauch von Soziolekten (Busch 2017) thematisiert werden. Auch die Berücksichtigung verschiedener Familiensprachen als Teil des sprachlichen Repertoires von Schüler*innen kann das fachliche Verständnis fördern (Roll u. a. 2019, Uribe/Prediger 2021). Wir berücksichtigen den pädagogischen Ansatz des Translanguaging (García/Wei 2014, Gantefort 2020), der das Ziel verfolgt, Erfahrungen in allen Sprachen der Schüler*innen für das Lernen zu nutzen (Fürstenau u. a. 2020).

Bei einer mehrsprachigkeitssensiblen Schul- und Unterrichtsplanung geht es darum, den Schüler*innen zu ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzusetzen. Damit rückt man näher an die sprachlichen Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen und an die Wirklichkeit von Unterricht: Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen nutzen in jeder Unterrichtsstunde selber unterschiedliche Varietäten und Register, z. B. wenn sie Schüler*innen intuitiv unterschiedlich ansprechen oder sich aus dem Wechsel von Unterrichtsphasen, Arbeits- und Sozialformen Registervariationen ergeben oder sie einen Fachinhalt an einem konkreten Beispiel veranschaulichen. Hier geht es um eine registersensible Gestaltung des Unterrichts: Lehrkräfte identifizieren fachspezifische Anforderungen des sprachlichen Handelns, sie nutzen den Wechsel zwischen Varietäten und Sprachen im Unterricht produktiv und üben ihn mithin ein. Im Sinne von Teilhabe und sprachlicher Partizipation sollten auch die Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire einsetzen können. Hier schließt das Konzept der Sprachmittlung an.

Für viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche sind Tätigkeiten der Übersetzung, oder genauer, der Sprachmittlung, in ihrem Alltag wichtig. Mit neu zugewanderten Schüler*innen (z. B. aus Syrien oder aktuell aus der Ukraine) sind diese Tätigkeiten auch in der Schule von großer Bedeutung. Der Begriff Sprachmittlung meint „Vermittlung in zweisprachigen Situationen“ (Mehlhorn/Yastrebova 2017). Wissenschaftliche Untersuchungen tragen dazu bei, besser zu verstehen, was die Kinder beim Übersetzen oder bei der Sprachmittlung tun und wie es ihnen dabei geht. Dazu zwei Beispiele:

Die Studie „Translating Childhoods“ (1995–2007) wurde im Großraum Los Angeles durchgeführt, und die meisten Kinder wuchsen zweisprachig mit Englisch und Spanisch auf. Marjorie Faulstich Orellana hat Kinder und Familien im Alltag begleitet und dokumentiert, wie die Kinder in ganz verschiedenen Situationen und Domänen übersetzen, z. B. wenn es ums Einkaufen geht, um Geschäfte, um medizinische Behandlung und auch um Schule. Das Anliegen der Studie bestand darin, die Arbeit zu dokumentieren, die die Kinder von Migrant*innen leisten, indem sie ihre Fähigkeiten in zwei Sprachen nutzen, um Dinge für ihre Familien zu erledigen. Die Kinder haben außerdem eine Art Tagebuch über Übersetzungstätigkeiten geführt. Die Forscherin nimmt eine beschreibende Perspektive ein und kommt zu folgendem Schluss:

As translators, children make things happen for themselves and their families; they forge connections and open up lines of communication. They make it possible for adults to do things that they could not otherwise accomplish. (Orellana 2009, 21)

In der zweiten Studie von Grit Mehlhorn und Bernhard Brehmer geht es um „Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht“. Anliegen war eine möglichst umfangreiche Erfassung der Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler*innen. Dazu gehörten auch Fähigkeiten der kommunikativen Sprachmittlung, die Vermittlung in zweisprachigen Situationen. Das Forschungsteam hat Sprachmittlungsaufgaben entwickelt, die sich an mehrsprachigen lebensweltlichen Kontexten orientieren, z. B. Rollenspiele, in denen das Kind im Krankenhaus anrufen muss, weil die russischsprachige Großmutter Bauchschmerzen hat. Das Kind berichtet der Großmutter, was die Person am Telefon gesagt hat. Ein Ergebnis der Studie ist:

Die jugendlichen Sprachmittler übernehmen bei der Vermittlung zwischen Personen, die sich sonst nicht verstehen könnten [...] eine sprachliche Expertenrolle und erfahren sich dabei optimalerweise als selbstwirksam und kommunikativ erfolgreich. (Mehlhorn/Yastrebova 2017, 216)

Sprachmittlungsaufgaben sind inzwischen auch Teil des Fremdsprachenunterrichts. Laut dem Forschungsteam gibt es bisher jedoch kaum Sprachmittlungsaufgaben, die sich an mehrsprachigen lebensweltlichen Kontexten orientieren.

Blickt man auf den schulischen Kontext, wirken die Fähigkeiten, die Kinder und Jugendliche im Alltag entwickeln, anschlussfähig an sprachliches Handeln in der Schule – besonders in den sprachlichen Fächern und für den Deutschunterricht. Die Fähigkeiten von Sprachmittler*innen nach Mehlhorn und Yastrobeva (2017, 215) sind:

- | das Erkennen des Kommunikationszwecks (Skopos) des Ausgangstextes,
- | die Unterscheidung wesentlicher von unwesentlichen Informationen,
- | die Erfassung des Kerninhalts,
- | Paraphrasieren,
- | situations- und adressatengerechte Zusammenfassungen,
- | die Vereinfachung sprachlicher Strukturen,
- | die Anwendung von Techniken zur Umschreibung unbekannter Lexik,
- | die Erläuterung inhaltlicher (speziell kulturspezifischer) Aussagen des Ausgangstextes,
- | die Berücksichtigung der inhaltlichen Kongruenz von Ausgangs- und Zieltext.

Das Konzept der Sprachmittlung bietet einen Ansatz dafür, dass Kinder und Jugendliche ausgehend von ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit noch weitere Ressourcen in den Unterricht einbringen können außer dem Übersetzen einzelner Wörter. Aus der Verbindung eines weiten Mehrsprachigkeitsbegriffs mit dem Konzept der Sprachmittlung ist ein im Laufe des MIKS-Projektes ein Modell entstanden, das wir in den MIKS-Qualifizierungen für die Arbeit mit weiterführenden Schulen einsetzen.

4 | Erste Einblicke in die Arbeit mit weiterführenden Schulen

Während der Projektphasen von MIKS I und II zeigte sich in informellen Gesprächen, dass ein Transfer des MIKS-Konzeptes in die Sekundarstufe sinnvoll und gewinnbringend sein könnte: Praxiserfahrungen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit liegen mit zunehmender Jahrgangsstufe immer weniger vor. Auch wenn es durchaus konkrete Unterrichtsvorschläge für einzelne Fächer gibt (z. B. ProDaZ 2022; Mercator 2022), fehlen reflektierte und erprobte Erfahrungen in der Breite.

Die Adaption des MIKS-Konzeptes und der MIKS-Qualifizierungen für die Sekundarstufe kann aber aufgrund eines spezifischen grundschulpädagogischen Selbstverständnisses nicht ohne Anpassungen vorgenommen werden (Fürstenau 2017). Das MIKS-Konzept ist nicht auf einzelne Unterrichtsfächer ausgerichtet, sondern zielt darauf ab, sprachliche und fachliche Lehr- und Lernkonzepte in *allen* Unterrichtsfächern zu verbinden – auch im Deutschunterricht.

Beim Transfer der Erfahrungen aus dem MIKS-Konzept in Grundschulen für den (Deutsch)Unterricht in der Sekundarstufe sind wir von folgenden Annahmen bezüglich Herausforderungen und Hürden ausgegangen:

- | Die Inhalte und die Spezifität der einzelnen Fächer werden immer gewichtiger; die Verzahnung zwischen den Fächern nimmt ab. Ein Argument, das immer wieder in Qualifizierungen diskutiert wird: Die deutsche Fachsprache sei schon schwer genug, da müsse man nicht auch noch andere Sprachen in den Unterricht hineinholen.
- | Spätestens in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen wird davon ausgegangen, dass ein Einbezug der mitgebrachten Mehrsprachigkeit der Schüler*innen nicht mehr notwendig sei. Ihr Deutsch sei gut genug – oder müsste es sein.
- | ‚Sprachen‘ haben ihren Platz als schulische Fremdsprachen oder im Herkunftssprachenunterricht.
- | Dem Deutschunterricht und den Lehrkräften für das Fach Deutsch wird weiterhin hauptsächlich die Aufgabe zugewiesen, sich besonders um die sprachliche Bildung im Deutschen zu kümmern. Angesichts dieser Aufgabe scheint der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht nicht unbedingt zielführend.

Da in den MIKS-Qualifizierungen der Einsatz extern entwickelter Unterrichtsbeispiele nicht vorgesehen ist, stellt sich die Frage: Was hilft den Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiter*innen speziell in der Sekundarstufe, ihren eigenen Unterricht und die spezifischen Anforderungen im eigenen Fach mit einem weiten Verständnis von Mehrsprachigkeit neu zu betrachten? Wie können sie Potenziale erkennen und Ansatzpunkte im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit finden?

Hier findet nun das ‚Übersetzungsmodell‘ seinen Einsatz. Interviews mit Lehrkräften aus der Sekundarschule deuteten ebenfalls darauf hin, dass Übersetzen zwischen Sprachen im Unterricht aller Fächer bereits ‚erlaubt‘ ist, wenn es zur Vereinfachung von Unterrichtsabläufen dient (vgl. Naumann 2022) oder spontan im kleinen Rahmen, z. B. für Sprachvergleiche. Wir haben in der ersten Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen³ gute Erfahrungen mit einem schlichten Modell gemacht, das auf den Arbeiten des Entwicklungspsychologen Lew Wygotski basiert und zunächst Register innerhalb einer Sprache in den Blick nimmt (Abb. 2):

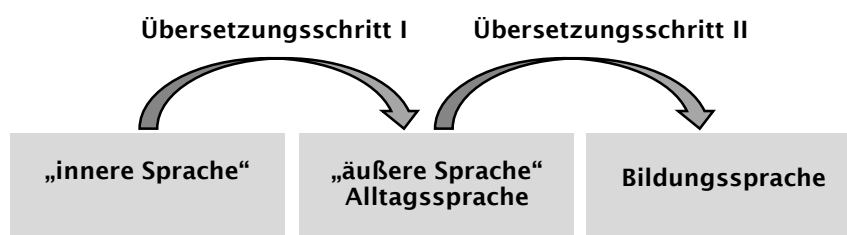


Abb. 2: In MIKS-Qualifizierungen eingesetztes Übersetzungsmodell (Sekundarstufe)

Dieses Modell wird in den MIKS-Qualifizierungen knapp und in folgenden Schritten vorgestellt: Jede Art von Sprachproduktion beginnt bei der Aktivierung der ‚inneren Sprache‘: Um mich mit anderen zu verständigen, muss ich diese ‚innere Sprache‘, eine Art halb-bewusste private (Bild)Sprache, in eine ‚äußere Sprache‘ übersetzen, d. h. bestimmte grammatische Regeln befolgen, geteiltes Vokabular verwenden, halbwegs nachvollziehbar meine Gedanken strukturieren etc. Man könnte für die ‚äußere Sprache‘ auch den Begriff ‚Alltagssprache‘ verwenden (Übersetzungsschritt I). Um mich im Register ‚Bildungssprache‘ auszudrücken – ob schriftlich oder mündlich –, muss ich meine Alltagssprache Schritt für Schritt den jeweils erforderlichen Konventionen und Normen anpassen, z. B. denen des Fachunterrichts (Übersetzungsschritt II). Eigens hervorgehoben werden außerdem noch folgende Punkte:

- | Die beiden Übersetzungsschritte sind mit Arbeit verbunden und können auf Seiten der Schüler*innen mit Widerständen verbunden sein.
- | Die Abkürzung direkt von der inneren Sprache zur Bildungssprache gelingt nur sehr erfahrenen Sprecher*innen und Schreiber*innen. Und sie gelingt deshalb, weil diese die schrittweise Übersetzung verinnerlicht und automatisiert haben.
- | Schwierig wird es für Schüler*innen, wenn sie nicht wissen, welche Konventionen und Normen sie beim zweiten Übersetzungsschritt berücksichtigen und erfüllen müssen.
- | Die Lehrkraft kann die Übersetzungsschritte bewusst und planvoll unterstützen, begleiten und mit den Anforderungen im Fach verbinden.

Nach der Vorstellung des Modells tauschen sich die Lehrkräfte zunächst über ihre ersten Einschätzungen aus. Aus den bisherigen (begrenzten) Erfahrungen lassen sich folgende Linien skizzieren: Zuerst werden vor allem individuelle normative Perspektiven auf Deutsch als Standardsprache und Bildungssprache thematisiert. Dabei findet sich ein immer wiederkehrender alltagstheoretischer Mythos in Kommentaren einiger Lehrkräfte wieder: „Die mehrsprachigen Schüler haben ja keine ausreichend ausgebildete innere Sprache, von der aus sie starten könnten“. Hier haben wir in der Rolle der Fortbildnerinnen das Konzept der ‚Halbsprachigkeit‘ bzw.

³ Aufgrund der Pandemiebedingungen konnte bisher noch keine vollständige MIKS-Qualifizierung mit Sekundarschulen durchgeführt werden. Das Modell wurde im Rahmen von zwei- bis dreistündigen Workshops eingesetzt – anschließende Erprobungsphasen und Reflexionstage (siehe Abschnitt 1) konnten noch nicht realisiert werden.

‚Nullsprachler‘ kritisch eingebracht. Viel überzeugender, um alltagstheoretische Überzeugungen zu hinterfragen, waren allerdings Beiträge von Lehrkräften, die selbst mehrsprachig sind: Wie ist es, wenn Schüler*innen grundsätzlich eine ‚Sprachigkeit‘ abgesprochen wird? Wie beschreiben mehrsprachige Menschen ihre ‚Sprachigkeit‘?

In einem nächsten Schritt beziehen Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen das Modell auf ihr eigenes Arbeitsfeld und überlegen: Wie ließe sich das Modell konkretisieren, anders füllen, ausbauen oder anpassen? Unsere bisherigen Erfahrungen sind, dass der eigene Unterricht tatsächlich neu betrachtet wird. Hier zwei beispielhafte Einblicke: Ein Lehrer aus der Oberstufe stellt fest: „Wir konzentrieren uns immer auf den zweiten Übersetzungsschritt und verlieren den Anfang, den ersten Übersetzungsschritt völlig aus dem Blick.“ Eine andere Lehrerin aus der Sekundarstufe I stellte in dieser Arbeitsphase fest: „Ich merke gerade, dass ich im Unterricht bei Aufgabestellungen die ganze Zeit mit Rückübersetzungen aus der Bildungssprache in die Alltagssprache beschäftigt bin.“ So entstehen Öffnungen und Möglichkeiten, denn jede Lehrkraft kann und muss für sich selbst überlegen, wo ‚Übersetzungen‘ wichtiger Bestandteil des eigenen Fachunterrichts sind.

Sobald Übersetzungsschritte – auch und gerade aus fachdidaktischer Perspektive – identifiziert sind, wird überlegt, wie das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen produktiv genutzt werden kann: Können Schüler*innen in Arbeitsphasen weitere Sprachen als Deutsch nutzen, um sich Inhalte zu erschließen? Können Schüler*innen zusätzliche Quellen, Texte, Gedichte etc. in weiteren Sprachen als Deutsch zu einem Thema einbringen? Die kommunikativen Fähigkeiten der Sprachmittlung (siehe Abschnitt 2) sind dabei ein weiterer Impuls, um Ressourcen mehrsprachiger Schüler*innen in den Blick zu nehmen: Wie passen diese Fähigkeiten zum Übersetzungsmodell? Wo gibt es konkrete Anknüpfungspunkte an das sprachliche Handeln im Unterricht? Welche Erfahrungen haben meine Schüler*innen? Wie können diese Erfahrungen mit Registerwechseln verbunden werden? Der erste Schritt ist: Zur Kenntnis nehmen und wahrnehmen, was mehrsprachige und einsprachige Schüler*innen tun im Umgang mit sprachlicher Vielfalt – hier könnten Praxisvorhaben entwickelt werden.

Aus den ersten Erfahrungen lässt sich vorsichtig als Einschätzung zum Einsatz des Übersetzungsmodells formulieren: Wir haben nicht erlebt, dass das Modell als Diskussionsgrundlage abgelehnt wurde oder sich als vollständig unbrauchbar erwiesen hat. Der Vorteil des Modells ist, dass jede und jeder das Modell auf seine individuellen Unterrichtsstile, ihren Erfahrungsstand im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und das eigene Fach anpassen kann. Die registersensible Gestaltung des Unterrichts ist im Modell enthalten und für viele Lehrkräfte ein bekannter Zugang. Das Modell hebt die Wertigkeiten der einzelnen Sprachregister auf: Es geht nicht darum, das ‚höchste‘ Register zu erreichen oder sich ausschließlich sprachlich darin aufzuhalten, sondern darum, eine Aufgabe zu bewältigen oder zu lösen, indem Registerübersetzungen Handlungsbestandteil der Aufgabenlösung werden. Die bewusste Nutzung einzelner Register und die bewusste Übersetzung zwischen den Registern in jede Richtung gehört auch zu einem kritisch-reflexiven Bewusstsein des sprachlichen Lehrerhandelns (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017). Den Schüler*innen Registerwechsel als Übersetzungsschritte transparent zu machen, ermöglicht ihnen, sich sprachlich am Unterricht zu beteiligen und sich einzubringen. Registerverbote ermöglichen das nicht. Der Einbezug der mitgebrachten Sprachen der Schüler*innen ist dann lediglich ein weiteres Element, das sich in das Modell einfügt. Schüler*innen, die neben Deutsch weitere Sprachen in ihrem Sprachenrepertoire haben, können ihre Sprachmittlungs- und Übersetzungsfähigkeiten einbringen, ohne ‚besondert‘ zu werden.

Aufgabe und Handlungsspielraum der Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität liegen nach diesem Modell in dem Gedanken der Übersetzung: Es geht darum, Übergänge zwischen den Registern zu gestalten, diese Übergänge als ‚Übersetzungsarbeit‘ zu verstehen und die Erwartungen für die Übergänge und die Registerverwendung explizit zu machen. Dies ist die Grundlage dafür, auch die Familiensprachen der Schüler*innen zu berücksichtigen: Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsentwicklung bedeutet, dass alle Schüler*innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire bei den Übersetzungsschritten in Richtung Bildungssprache einsetzen und verwenden können.

5 | Ausblick auf die weitere MIKS-Arbeit in den Sekundarstufen

Das in MIKS-Qualifizierungen zentrale Element ist die Entwicklung und Erprobung eigener Unterrichtsvorhaben. Unter Pandemiebedingungen konnten die MIKS-Qualifizierungen in der Sekundarstufe nicht wie geplant angeboten werden. So gab es nicht genügend Zeit, um tatsächlich eigene konkrete Unterrichtsvorhaben zu entwickeln. Stattdessen nahm in kurzen Formaten (z. B. zwei Stunden) das Thematisieren von Vorbehalten gegenüber dem Einbezug von Mehrsprachigkeit und Unsicherheiten einen großen Raum ein – besonders dann, wenn an den Fortbildungen Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen teilgenommen haben. Aus den bisherigen Erfahrungen lässt sich für die Adaption des MIKS-Konzeptes in die Sekundarstufe festhalten: Sinnvoll ist es, wenn Jahrgangsteams oder Fachgruppen einer Schule zusammenarbeiten und Praxisvorhaben entwickeln. Ohne eine Erprobungsphase können die Lehrkräfte keine Erfahrungen machen und herausfinden, wo es Unsicherheiten und Erkenntnisse gibt. Und genau dazu braucht es Reflexionstage – um mit den Erfahrungen weiterzuarbeiten und Unterrichts- und Schulentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit nachhaltig in der eigenen Schule zu implementieren.

Das hier vorgestellte Modell zur Übersetzung zwischen Registern und Sprachen in Verbindung mit Sprachmittlung steht für einen Ansatz, der nach den ersten Erfahrungen in der Arbeit mit Sekundarschulen trotz positiver Erfahrungen auch kritisch zu diskutieren ist. Der Gedanke, ein gemeinsames Modell zu verwenden, an dem jede Lehrkraft einen eigenen Ansatzpunkt zum Einbezug von Mehrsprachigkeit finden kann, bewährt sich bisher in den ersten Fortbildungen. Trotzdem stellt sich die Frage, ob aus Sicht der einzelnen Fächer, wie des Deutschunterrichts, ein solches Modell blinde Flecken aufweist und möglicherweise ganz spezifische Chancen, die das Fach bietet, unentdeckt bleiben.

Der partizipative Transfer schließt ein, dass jede Lehrkraft bzw. jedes Jahrgangsteam entscheidet, welche Art von Praxisvorhaben sie sich selber zur Erprobung zutraut und welche zu ihren Schüler*innen und der Lerngruppe passen. Dennoch kann und sollte über das Zurverfügungstellen von Unterrichtsbeispielen erneut nachgedacht werden. Aus unseren Erfahrungen sind Unterrichtsbeispiele besonders dann gefragt, wenn es sich um kurze Fortbildungsformate handelt, an denen *keine* Erprobungs- und Reflexionsphase anschließt und die Teilnehmer*innen der Fortbildung aus unterschiedlichen Schulen kommen. Diese Beispiele müssten folgende Merkmale aufweisen: Fachbezogenheit, Registersensibilität bzw. Registerzuordnungen bei einzelnen Aufgaben und Sozialformen, Optionen für den Einbezug von Mehrsprachigkeit, und vor allem: Erfahrungen bei dem, was gelingt und wo es Herausforderungen gibt. Nur: Wie kommt man an die Beispiele? Indem der partizipative Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis weiter intensiviert wird: Wenn Einstellungen und Handlungsweisen in der Praxis aus wissenschaftlicher Perspektive systematisiert und hinterfragt werden, muss gleichzeitig auch die Relevanz wissenschaftlicher Perspektiven und zentraler Konzepte von der Praxis hinterfragt werden.

5 | Literaturverzeichnis

- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24. Jg., H. 1, S. 127–143. Online unter <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>> (Letzter Aufruf 30. Mai 2022).
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas.
- Dlugaj, Jessica / Fürstenau, Sara (2019): Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. In: Ethnography and Education, 14. Jg., H. 3, S. 328–343.
- Dohle, Alexandra / Prediger, Susanne (2020): Algebraische Terme durch Darstellungsvernetzung und Scaffolding verstehen. Einblicke in einen sprachbildenden Mathematikunterricht. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 9. Jg., H. 1, S. 16–24.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele / Jungermann, Anja-Kristin / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 41–57.
- 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: Panagiotopoulou, Julie A. / Rosen, Lisa / Strzykala, Jenna (Hg.): Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Heidelberg: Springer VS, S. 145–162.
- Fürstenau, Sara / Lange, Imke (2021): Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung. Erkenntnisse aus dem MIKS-Projekt. In: journal für schulentwicklung, 27. Jg., H. 4, S. 23–29.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel Translanguaging. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–206.
- García, Ofelia / Wei, Li (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gumperz, John J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: American Anthropologist, 66. Jg., H. 6, S. 137–153.
- Huxel, Katrin (2018): Lehrersein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld: In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7. Jg., H. 7, S. 109–121.
- Lange, Imke (2020a): Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–58.
- Lange, Imke (2020b): Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS). Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research, 17. Jg., H. 1, S. 103–108.
- Lange, Imke (2019): MIKS - ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Online unter <<https://qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/download/20/10>> (Letzter Aufruf 30. Mai 2022).
- Lange, Imke (2012): Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–142.
- Mehlhorn, Grit / Yastrebova, Maria (2017): Kommunikative Sprachmittlung. Jugendliche Herkunftssprecher des Russischen und ihre Eltern im Vergleich. In: Müller-Reichau, Olay / Guhl, Marcel (Hg.): Aspects of Slavic Linguistics. Formal Grammar, Lexicon and Communication. Berlin: de Gruyter, S. 212–234.
- Mercator (2022): Mehrsprachige Unterrichtselemente. Eine Handreichung für Lehrkräfte. Online unter <<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MehrsprachigeUnterrichtselemente.pdf>> (Letzter Aufruf 30. Mai 2022).
- MIKS (2019): Praxisbeispiele. Online unter <<https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew1/vergleichende/diver/forschung/laufende-projekte/miks/praxisbeispiele.html>> (Letzter Aufruf 29. Mai 2022).
- Naumann, Nina Luise (2022): Mehrsprachigkeit als Ressource? Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I. Universität Hamburg: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Orellana, Marjorie Faulstich (2009): Translating Childhoods. Immigrant Youth, Language, and Culture. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

- ProDaZ (2022): Konzepte, Materialien Sprachbildung, Unterrichtsentwürfe für die Sekundarstufe I und II. Online unter <https://www.uni-due.de/prodaz/sekundarstufe_1_2.php> (Letzter Aufruf 30. Mai 2022).
- Pütz, Martin (2004): Sprachrepertoire / Linguistic repertoire. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hg.): Sociolinguistics / Soziolinguistik. Part 1. An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: de Gruyter, S. 226–232.
- Roll, Heike / Bernhardt, Markus / Enzenbach, Christine / Fischer, Hans E. / Gürsoy, Erkan / Krabbe, Heiko / Lang, Martin / Manzel, Sabine / Uluçam-Wegmann, Işıl (Hg.) (2019): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch. Münster: Waxmann.
- Spitzmüller, Jürgen (2005): Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption. Berlin: de Gruyter
- Tajmel, Tanja / Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig Material 9. Münster: Waxmann.
- Uribe, Ángel / Prediger, Susanne (2021): Students' multilingual repertoires-in-use for meaning-making. Contrasting case studies in three multilingual constellations. In: The Journal of Mathematical Behavior, 62. Jg., S. 1–23.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.

Imke Lange

Universität Hamburg
Imke.Lange@uni-hamburg.de