



Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht und Translanguaging: Dilemmata eines Konzepts aus der Sicht der Schulfremdsprachen jenseits von Englisch

Birgit Schädlich

Abstract: Der Beitrag widmet sich dem migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht und diskutiert dabei die Frage, inwieweit das Konzept des *translanguaging* einen Beitrag für seine Erforschung und didaktische Weiterentwicklung darstellen kann. Den zweiten und dritten Fremdsprachen, die in der Regel nach Englisch gelernt werden, soll dabei besonderes Augenmerk zukommen. Diese können einerseits als Feld gelten, in dem auch lebensweltliche Mehrsprachigkeit in besonderer Weise gefördert werden kann. Allerdings erreicht der Unterricht in den Sprachen außer Englisch in der Regel nur jene lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium (bzw. eine andere Schulform) besuchen, an denen mehr als eine Fremdsprache unterrichtet wird, also die relativ bildungserfolgreichen unter ihnen. Der Beitrag setzt sich mit verschiedenen Perspektiven auseinander, die im Kontext der Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für eine migrationssensible Methodik und Didaktik diskutiert werden und diskutiert dafür kritisch Ansätze des Konzepts *translanguaging*. Den Ausblick bildet die Skizze eines ethnographischen Projekts im Französischunterricht, das *translanguaging* als sensibilisierendes Konzept für die Rekonstruktion mehrsprachiger Praktiken nutzt.

Migration-sensitive foreign language teaching and translanguaging: Dilemmas of a concept from the perspective of languages beyond English

The article focusses on how *translanguaging* can contribute to research and further didactic development of migration-sensitive foreign language teaching. Special attention will be paid to second and third foreign languages beyond English. Those can be both regarded as a place in which plurilingualism can be promoted and as a specific feature of the German 'Gymnasium', where they hold strongly exclusionary characteristics. Language programs in second or third languages generally only reach those multilingual pupils who attend a 'Gymnasium' (or other type of secondary school where more than one foreign language is taught), i.g. the educationally successful among them. The contribution deals with contradictory perspectives in the context of migration-sensitive foreign-language didactics and discusses critically *translanguaging* approaches. In the outlook, an ethnographic project is presented, which uses *translanguaging* as a sensitizing concept for the reconstruction of multilingual practices in the French as a foreign language classroom.

Schlagwörter: Translanguaging, Mehrsprachigkeit, Ethnographie, Fremdsprachenunterricht, Bildungsgerechtigkeit, Sekundarbereich; translanguaging, plurilingualism, ethnography, foreign language teaching, educational justice, secondary school

1 Einleitend: Zweite und dritte Fremdsprachen nach Englisch migrationssensibel unterrichten – ein Widerspruch in sich?

Die Gruppe der Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte macht einen hohen Anteil der Schülerschaft in Deutschland aus, und sie ist in sich heterogen – unter anderem in sprachlicher Hinsicht. Daher stellt sich die Frage, in welchen Lehr-/Lernkontexten welche Ausprägungen von Mehrsprachigkeit relevant werden und welche Konzepte geeignet erscheinen, zu sprachlicher Bildung beizutragen. Dieser Frage nähert sich der vorliegende Text durch die Linse des *Translanguaging*-Konzepts, dessen Übertragbarkeit auf den schulischen Fremdsprachenunterricht im deutschen Bildungssystem diskutiert wird. Ziel ist dabei, die Rolle weiterer Fremdsprachen nach Englisch im Sekundarbereich für einen migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und dabei das Konzept *Translanguaging* (im Folgenden *TL*) hinsichtlich seiner möglichen Funktionalität zu diskutieren. Im Zentrum stehen einige Dilemmata, die dem Konzept selbst innewohnen (s. Abschnitt 2) sowie solche, die sich bei seiner Nutzung als Heuristik im Rahmen eines empirischen Projekts herauskristallisiert haben (s. Abschnitt 4.3).

TL kann als Sammelbegriff für verschiedene Mehrsprachigkeitsverständnisse gelten, die sich aber – grob zusammenfassend – durch Elemente wie die folgenden charakterisieren lassen: Erstens die Infragestellung der Möglichkeit, Sprachen als voneinander abgrenzbare Entitäten aufzufassen (s. Abschnitt 3.1), insbesondere bezogen auf einzelsprachliche Anteile individueller Repertoires (s. Abschnitt 2.2). Zweitens stellen *TL*-Ansätze sprachliche Hierarchien (s. Abschnitt 2.2) in Frage und dekonstruieren Zuschreibungen von Sprachprestige (beispielsweise in postkolonialen Kontexten) (s. Abschnitt 4). Dies ist mit einem emanzipatorischen Anspruch im Sinne von *social justice* (s. Abschnitt 2.3) verbunden, der an Praktiken kreativen Gebrauchs aller im sprachlichen Repertoire befindlichen Anteile gekoppelt ist. Drittens die Position, dass mehrsprachiges Sprechen im Unterricht nicht nur toleriert, sondern aktiv gefördert werden soll (s. Abschnitt 2.2). Das Interesse für den Sprachgebrauch ist an ein performatives Sprachverständnis gebunden, das Sprache als soziales Konstrukt und nicht als struktureles System begreift (s. Abschnitt 2.1). Dieses Verständnis stützt sich primär auf Arbeiten von oder im Anschluss an García, die bereits seit den 1990er Jahren auf Widersprüche zwischen monolingualer Praxis in Schulen mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft aufmerksam gemacht hat und den Widerspruch zum Selbstanspruch der Bildungssysteme betont hat, Schüler:innen ungeachtet ihrer Herkunft Bildungserfolg zu ermöglichen (vgl. z.B. García/Fishman 1997). Während über diesen ethischen Anspruch und das Interesse an seiner Umsetzung in der Praxis Konsens besteht, haben sich seitdem die unter *TL* erfassten theoretischen Perspektiven auf Sprache und sprachliche Bildung deutlich ausdifferenziert (vgl. z.B. Cenoz/Gorter 2021; MacSwan 2022).

Der vorliegende Text befragt das Konzept *TL* aus der Perspektive schulischen Fremdsprachenunterrichts in den zweiten und dritten Fremdsprachen. Mehr als die (in der Regel) erste Fremdsprache Englisch bewegt sich dieser in dem Dilemma, sich einerseits als Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit zu begreifen, andererseits jedoch typisch für gymnasiale Bildungsgänge zu sein, zu denen Schüler:innen mit Migrationsgeschichte geringeren Zugang haben als nichtgewanderte Gleichaltrige. Auf diese hohe Selektivität des deutschen Schulsystems wird in zahlreichen Studien hingewiesen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 2024; Dirim/Khakpour 2018 sowie Küppers 2022: 110–111), auch und gerade in Korrelation mit dem Unterricht in zweiten und dritten Fremdsprachen (vgl. Küppers 2022: 117)¹.

Neben dieser strukturellen Problematik steht auch die Fachlichkeit des Fremdsprachenunterrichts selbst dem Anliegen der Förderung von Mehrsprachigkeit hinderlich gegenüber: Auf der Mikroebene gelten im fremdsprachlichen Klassenzimmer monolinguale Normen und monolingualisierende Praktiken bestimmen oftmals die Interaktion. Einsprachigkeit (wenn auch in funktionaler Ausrichtung) ist das Ziel, denn es soll eine – *eine!* – neue Sprache gelernt werden. Diese aus der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts erwachsene und seinen spracherwerbtheoretischen Annahmen inhärente monolinguale Ausrichtung läuft einer mehrsprachigen Öffnung *per se* entgegen. Gerade die Konzeptausprägung des *pedagogical translanguaging* birgt Potenzial, diese dilemmatische Ausgangssituation des Fremdsprachenunterrichts zu verdeutlichen:

By focusing on pedagogical translanguaging, this element goes against long-standing traditions of language separation when teaching languages and academic content in school contexts. Kramersch [...] considers that adopting multilingual perspectives such as pedagogical translanguaging is revolutionary because ‘it puts into question the whole monolingual foundation of theoretical and applied linguistics’.
(Cenoz/Gorter 2021: 43)

Dabei mutet mindestens ungewöhnlich an, dass mit *TL* ausgerechnet ein Ansatz, der Bildungsgerechtigkeit propagiert (s. genauer Abschnitt 2.2), im vorliegenden Beitrag für eine Unterrichtsdomäne stark gemacht werden soll, die selbst als strukturelle Manifestation von Bildungsungerechtigkeit gelten kann. Dieser Widerspruch zwischen dem emanzi-

¹ Es ist jedoch gerade in den letzten Jahren eine Verbesserung der Zahlen beobachtbar. Darauf verweist der Bericht des Sachverständigenrats für Integration und Migration (2024). Gleichwohl gilt diese offenbar vor allem für Schüler:innen der zweiten oder dritten Einwanderergeneration. Der Bildungsbericht stellt ähnlich die steigende Relevanz des Bildungsstandes nach Zuzugsalter fest (Autor:innengruppe 2022: 6) und differenziert im neuesten Bericht zwischen Migrationshintergrund und Einwanderungsgeschichte (Autor:innengruppe 2024, VIII), deren Zusammenhang zum Bildungsstand auch mit dem sozioökonomischen Status der Familie erhoben wird (2024: 82). Der Bildungsbericht bestätigt jedoch weiterhin, dass Kinder „aus Familien mit Migrationshintergrund [...] überproportional häufig von Risikolagen betroffen“ sind (Autor:innengruppe 2022: 6), fluchtbedingt zugewanderte Jugendliche besuchen seltener das Gymnasium als andere Schulformen (Autor:innengruppe 2024: 343).

patorischen Potenzial, das sprachlichem Lernen zugeschrieben wird, und der Organisation des Schulsystems, das die Verantwortung für sprachliche Bildung an voneinander unabhängige Fächer (DaZ, Herkunftssprache, Fremdsprachen etc.) überträgt, ist für Forschung und Unterrichtsentwicklung eine Herausforderung. Wenngleich diese Grenzen mehr und mehr in die Diskussion gelangen, bleiben Konkretisierungen beispielsweise von Ansätzen wie eines Gesamtsprachencurriculums (vgl. z.B. Hufeisen/Lutjeharms 2005) uneingelöst. Migrationssensibilität und Fremdsprachenunterricht sind vor diesem Hintergrund ein Widerspruch in sich.

Die explizite Frage nach der Spezifität zweiter und dritter Fremdsprachen (vgl. z.B. Bergmann/Mayer/Plikat 2022; Grein/Schädlich/Vernal Schmidt 2021) vor der „Hegemonialmacht“ des Englischen (Küppers 2022: 105) wird an der Stelle relevant, wo sich in ihrer Diskussion und entsprechenden bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskursen mehr und mehr verschiedene Krisen abzuzeichnen scheinen, die sich grob als Bedeutungsverlust zweiter und dritter Fremdsprachen zusammenfassen lassen, welcher sich auf alle Sprachen außer Englisch bezieht.

Küppers (2022) leistet einen der wenigen Beiträge zu Migrationssensibilität und Sprachbildung, der Bildungsgerechtigkeit und lebensweltliche Mehrsprachigkeit aus der fachdisziplinären Perspektive des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Die Frage des institutionellen Sprachenangebots wird hier mit der Integration von Herkunftssprachen assoziiert, während dieses traditionellerweise eher von Sprachen her gedacht wird, für deren Einrichtung als schulsprachliches Fach historische und wirtschaftspolitische Gründe stark gemacht werden (vgl. z.B. GMF 2023). Sie beschreibt es als „Ressourcenverschwendung“ (Küppers 2022: 113) sprachlichen Potenzials, wenn gerade das Fächerbündel, wie es der schulische Fremdsprachenunterricht mit ersten, zweiten und dritten Fremdsprachen darstellt, jene Schüler:innen, die häufig bereits mehrsprachig sind, gerade *nicht* fördert.

Die Auseinandersetzung mit *TL* ist in diesem Kontext lohnend, weil der Ansatz sprachliches Lernen erstens in einen größeren bildungspolitischen Zusammenhang zu stellen erlaubt und zweitens auf der konkret methodisch-didaktischen Ebene die Chance einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung eröffnet. Dabei wird über bereits ausgearbeitete Ansätze zur Mehrsprachigkeitsorientierung wie Interkomprehension, plurale Ansätze (vgl. den Überblick bei Schädlich 2013) hinausgegangen, indem ergänzend zu deren stark sprachreflexiver Ausrichtung auch die Frage nach mehrsprachigem Sprachgebrauch gestellt wird (vgl. auch Dietrich-Grappin 2020).

Die Frage, ob *TL* ein Konzept für den schulischen Fremdsprachenunterricht ist, kann im ersten Schritt insofern positiv beantwortet werden, als es dazu beiträgt, die oben skizzierten widersprüchlichen Linien in ihrer Interdependenz wahrnehmbar, benennbar und damit potenziell veränderbar zu machen: *TL* bildet einen fruchtbaren Bezugspunkt für die Diskussion von Migrationssensibilität. Es erscheint nicht nur plausibel, sondern wünschenswert,

TL als emanzipatorische Größe und konkrete pädagogische Praxis im Sinne umfassender Förderung von Mehrsprachigkeit in die Fremdsprachendidaktik einzubringen.

2 TL und Fremdsprachenunterricht: Was kann das Konzept?

Die Vorsilbe *trans* (aus dem lateinischen ‚hindurch‘, ‚über etwas hinaus‘) ist aktuell in vielerlei gesellschaftlichen Kontexten in Gebrauch und verweist stets auf die Dynamik unterstellter Grenzen: Dritte Räume, in denen binäre Verfasstheiten „nicht mehr bloß zwischen den beiden Seiten einer Unterscheidung oszillieren, sondern die *Unterscheidung als solche* zum Gegenstand und Problem wird“ (Koschorke 2010: 11; Kursiv im Original), sind als kulturwissenschaftliche Referenz auch für die Sprachenfächer ausbuchstabiert worden, in der Fremdsprachendidaktik vor allem für das Konzept der Transkulturalität. Weniger Interesse bringt die Fremdsprachendidaktik bislang solchen Dritträumen entgegen, die – wie das Konzept *TL* – sprachliche Praktiken zwischen so genannter Ausgangs- und Zielsprache ausmachen und im Sprachgebrauch selbst über diese Binarität hinausweisen.

2.1 TL ist ... eine praktische Theorie der Sprache

Li Wei (2018) definiert *TL* als „practical theory of language“ und meint damit zunächst einmal die Beschreibung eines Sprachgebrauchs, die den Realitäten des 21. Jahrhunderts angemessen ist: „It must be said that the term Translanguaging was not originally intended as a theoretical concept, but a descriptive label for a specific language practice“ (Li 2018: 15). Mit Bezug auf Kramsch und Bourdieu bearbeitet er die Frage, wie die Dialektik zwischen sozialer Struktur und individueller *agency* sich im Sprachgebrauch manifestiert, was Sprecher:innen also individuell aus der sozialen Situation und den sprachlichen Regeln, in die sie strukturell eingebunden sind, machen (vgl. Li 2018: 10). *TL* knüpft an den Begriff des *linguaging* an, der Sprache in ihrer Performativität als Handlungspraxis begreift (vgl. Li 2018: 16). Im Gegensatz zum statischen Substantiv *language* akzentuiert das verbale *linguaging* den Prozess der Hervorbringung von Sprache durch ihren Gebrauch.

Eine wichtige Abgrenzung, die zum Verständnis von *TL* beitragen kann, ist der Unterschied zum Konzept des *Codeswitching*, obwohl beide gleichermaßen mehrsprachigen Sprachgebrauch zum Gegenstand haben. Während *TL* auf der Annahme basiert, dass Sprachen nicht als voneinander abgrenzbare Phänomene existieren und das sprachliche Repertoire eine einzige kommunikative Kompetenz darstellt, akzentuiert *Codeswitching* weiterhin die Abgrenzbarkeit von Einzelsprachen und Codes. An dieser Stelle verweist allerdings Auer (2022: 128) auf den Widerspruch, dass einzelne Praktiken des *TL* die Trennung einzelner Sprachen nicht nur weiterhin abbilden, sondern in unterrichtlichen Interaktionen sogar konsolidieren. Auer beobachtet im Gegensatz dazu hybride Sprachpraktiken, die nicht

einzelnen Codes zugeordnet werden können, in ihrer hybriden Kombination allerdings wie monolinguale Codes funktionieren können (vgl. Auer 2022: 146). Damit treten die Beobachtungen an sprachlichen Praktiken in unmittelbare Nähe zueinander, die teilweise als *Codeswitching* teilweise aber auch als *TL* gerahmt werden. Dies gilt auch für die kreativen Bedeutungsherstellungen, die qua Sprachwechsel entstehen und sich mit einem alleinigen Switch von einem Sprachsystem in das andere nicht erklären lassen: Zentrales Merkmal translingualen Sprachgebrauchs sind Bedeutungsherstellungen auf der semantischen und damit kommunikativen Ebene. Diese zeichnet Li (2018: 17) anschaulich am Beispiel von Sprachpraktiken zwischen Englisch und Chinesisch sowie zwischen verschiedenen chinesischen Sprachen und Varietäten nach. Die englischsprachige Gestalt der Wörter und Ausdrücke ist mit einem konnotativen Bedeutungswissen assoziiert, über das Sprecher:innen verfügen müssen, um sich der sprachlichen Strukturen angemessen bedienen zu können.

2.2 TL ist ... ein didaktisches Konzept für bedeutungsorientiertes und kreatives Sprachenlernen

Die Konzipierungen von *TL* als pädagogische Praxis führen die sprachpädagogischen und bildungspolitischen Überlegungen weiter aus. Zentrales Anliegen ist die Würdigung, Stärkung und Nutzung von Minderheitensprachen in gesellschaftlichen Situationen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Der sprachdidaktische Grundgedanke von *TL* besteht darin, durch den gleichzeitigen Gebrauch der Sprachen, die die Lernenden mitbringen (den Minderheiten- sowie Herkunftssprachen), und den Bildungssprachen (den Mehrheitssprachen) den Kompetenzerwerb in allen Sprachen zu fördern und sachfachliches Lernen ‚durch die Sprachen hindurch‘ zu ermöglichen. Dieser Raum der Aushandlung sachfachlicher Inhalte wird durch und für translinguale Praktiken hergestellt, „by and for Translanguaging practices“ (Li 2018: 23). Ihm wird zugeschrieben, die sozialen Strukturen der Mehrheitssprachen durch diese Sprachpraxis kreativ zu unterwandern und damit verändern zu können, also zu einer Stärkung der Minoritätensprachen und damit zu größerer Bildungsgerechtigkeit beizutragen (vgl. Li 2018: 24).

Ziel der *TL*-Praxis ist die Hervorbringung gemeinsamer Bedeutung und ein vertieftes inhaltliches Verstehen der unterrichtlichen Inhalte, das durch den Rekurs auf eine Vielzahl sprachlicher und inhaltlicher Ressourcen ermöglicht – und bereichert – wird. García/Li definieren *TL* im Einklang mit diesen Überlegungen als

process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality. (García/Li 2015: 225)

Sprachliche Differenz wird hier also gerade nicht als Hindernis für inhaltliches Verstehen problematisiert, sondern im Gegenteil als Mehrwert für ein vertieftes und mehrperspektivisches Aushandeln der Gegenstände des Unterrichts angesehen.

Schüler:innen sollen daher im Unterricht explizit ermutigt werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen. Dabei kann es auch zu kreativen Neuschöpfungen kommen, was dazu beiträgt, einen kritischen Blick auf monolinguale Strukturen zu entwickeln, diese zu erkennen und durch die eigene translinguale Praxis zu unterwandern. Lehrpersonen kommt dabei die Aufgabe zu, die sprachlichen Stärken der Schüler:innen zu unterstützen, wobei Übersetzungen und paraphrasierenden Erklärungen – auch mit Verweisen auf affine Begriffe oder Vergleichskonzepte der zu lernenden Inhalte – eine entscheidende Rolle zukommt. Wie genau dies empirisch erkennbar wäre, ist jedoch weniger eindeutig zu beantworten als es zunächst erscheinen mag: Die Art und Weise der Übersetzung oder Aushandlung kann dabei durchaus genau die Sprachtrennungen, die *TL* eigentlich zu überwinden sucht, auch reproduzieren (vgl. Auer 2022: 138).

Als förderliche Praktiken gelten dabei Beiträge der Lehrperson, die weitere Interaktionen initiieren, um den inhaltlichen Aushandlungsprozess weiterzuführen. Cenoz/Gorter (2021) nennen als Beispiele das Lesen eines Textes in einer Sprache und die Diskussion darüber in einer anderen Sprache oder Grammatikerklärungen in einer Sprache zu präsentieren und in anderen Sprachen kommentieren zu lassen sowie mehrsprachige thematische Recherchen, die zu einem zielsprachlichen Produkt ‚gesprachmittelt‘ werden. Die Einbeziehung sämtlicher Ressourcen und die Orientierung an der Hervorbringung neuer Bedeutungen sowie die mit diesen Prozessen verbundene kritische Sprachreflexion erscheint als Potenzial für einen migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht als *translanguaging space*.

3 Dilemmata des Konzepts. Exemplarische Linien kritischer Rezeption von TL im Fokus

Die letzten Abschnitte haben verdeutlicht, dass *TL* als Sprachtheorie und Unterrichtspraxis relevant für einen migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht werden kann, der nicht nur zielsprachliche Kompetenzen ausbilden, sondern dafür bereits vorhandenes sprachliches Können und Diskurswissen nutzen und erweitern will. Punktuell wurden bereits widersprüchliche Aspekte angesprochen, deren übergeordnete Kritiklinien hier weiter diskutiert werden sollen – weiterhin mit dem Ziel, nach der spezifischen Relevanz von *TL* für den schulischen Fremdsprachenunterricht jenseits von Englisch zu fragen. Dies soll exemplarisch an zwei Diskurssträngen geschehen: Zum einen wird das Problem der Zählbarkeit von Sprachen beleuchtet, zum anderen die Normativität von *TL* problematisiert.

3.1 Sprachenzählen als Problem? *Named languages* in der Diskussion

Eine starke Kritiklinie an *TL* bezieht sich auf die grundlegende Überzeugung hinsichtlich der psychokognitiven Beschaffenheit, beziehungsweise der Realität des sprachlichen

Repertoires (vgl. Gumperz 1964). Während gängige Erwerbsmodelle (vgl. genauer Berthele 2021: 22) davon ausgehen, dass das sprachliche Repertoire in Einzel- und/oder Subrepertoires gegliedert ist, bezeichnet Berthele (2021: 93) *TL* als „no-boundaries“-Ansatz, der die Existenz von Einzelsprachen und vor allem ihrer Grenzen negiert und im *languageing* als dynamische Realisierung grundsätzlich immer sprachmischender Praxis die Vorstellung von Sprache als System überhaupt auflöst (vgl. Berthele 2021: 94–96). Kritisch macht Berthele genau an diesem Punkt die Unproduktivität von *TL* für die Förderung von Minderheitensprachen fest: In dem Moment, in dem die Zählbarkeit von Einzelsprachen in Frage steht, hebt das Konzept auch seinen emanzipatorischen Anspruch selbst auf. Ohne Sprachen voneinander zu trennen, kann weder über Mehrsprachigkeit gesprochen werden, noch können Minderheitensprachen – die ja als solche zu benennen wären – gestärkt werden (vgl. Berthele 2021: 99).

Das Missverständnis, das dieser polemischen Überspitzung zugrunde liegt, wird in den einschlägigen Texten zu *TL* immer wieder thematisiert: Berührt sind hier sogenannte *named languages* und – mit dem Fokus Fremdsprachenunterricht – die Frage, wie in welchen Sprachen überhaupt Kompetenzen ausgebildet werden können. *Named languages* beschreibt Li (2018) dahingehend, dass es sich hier um (historische) Konstrukte mit verschiedenen Funktionen handelt, die auch Einfluss auf den Sprachgebrauch (sowie seine Förderung oder Unterdrückung) haben. Es geht also nicht darum, die Existenz einzelner Sprachen zu leugnen (vgl. Li 2018: 27). Vielmehr soll ihre systematische Beschaffenheit als zwangsläufig gekoppelt an ihre soziokulturelle und politische Bedeutung theoretisiert und gefragt werden, welche politisch-hierarchisierenden Folgen das Benennen einer Sprache haben kann (vgl. Li 2018: 19). Auer (2022) kritisiert allerdings die Gleichsetzung von Codes mit so genannten *Named Languages* und wiederum deren Gleichsetzung mit standardsprachlichen Normen der jeweiligen Sprache, die er in *TL*-Ansätzen beobachtet. Der Kritik ist einerseits zuzustimmen, aus der spezifischen Perspektive fremdsprachlichen Lernens ist die von Auer kritisierte Gleichsetzung jedoch nicht ganz falsch: Für den gesteuerten Lernprozess des Fremdsprachenunterrichts wird eine sprachliche Norm als Fluchtpunkt angesetzt, vor deren starrem Regelwerk ‚Abweichungen‘ anders behandelt werden als dies in außerunterrichtlichen Kontexten der Fall ist. Die Repräsentation der Zielsprachen als zu erlernende Sprachsysteme in Lehrwerken, die mit diesen verbundenen Aufgaben und Korrekturpraktiken scheinen tatsächlich das zu realisieren, was aus der Perspektive soziolinguistischer (deskriptiver) Forschung falsch ist, nämlich die Vorstellung, dass eine Sprache kodifiziert, normativ festgelegt und im Unterricht in genau dieser Gestalt vermittelt werden könne. In diesem Sinne ist die von Auer kritisierte Zuschreibung, dass Sprachen Erfindungen seien (vgl. Auer 2022: 133) aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts gesehen, durchaus plausibel.

Die Diskussion um den normativen Fluchtpunkt der unterrichtlichen Repräsentation der Zielsprache ist dabei unmittelbar auch mit (möglichen oder unmöglichen) didaktischen

Entscheidungen verbunden: Ein Beispiel dafür wäre die für den Fremdsprachenunterricht relevante Frage, welches Englisch, Französisch oder Spanisch als normativer Referenzpunkt für das schulische Lernen anzusetzen wäre. Diese spiegelt sich beispielsweise in der Diskussion von plurizentrischen Sprachen, etwa *global Englishes* und deren unterrichtlich (nicht) akzeptierten Varietäten. Eine kritische Diskussion beispielsweise von Korrekturpraktiken des Fremdsprachenunterrichts mit diesem Fokus kann ein Beitrag zur Verschiebung sprachlicher Normen sein, die auf die bestehende Wirkmacht europäischer Normen genau dieser Sprachen *als* sprachlich dominante und exkludierende Realität reagiert. So hat beispielsweise Wieland (2022) in einer Studie zu Varietätenbewusstheit positive Einstellungen zum Umgang mit lateinamerikanischen Varietäten bei Spanischlehrkräften festgestellt. Solche können zu veränderten Korrekturpraktiken führen, beispielsweise indem Varietäten als solche kommentiert werden und nicht als Fehler im Sinne einer Abweichung der kastilischen Norm.

Berthele (2021) spannt für die Diskussion abschließend ein Kontinuum zwischen zählbaren und nicht-abgrenzbaren Sprachen auf, welches die zunächst ontologisierende Diskussion des sprachlichen Repertoires auf eine funktionalisierende Ebene bringt: Im Ansatz des „Counting the Uncountable“ (Berthele 2021: 101) fragt er nach den Bedingungen und Zielsetzungen, die das Zählen und Abgrenzen von Einzelsprachen funktional sinnvoll erscheinen lassen oder nicht. In Anlehnung an diese Vorstellung könnte im Sinne des emanzipatorischen Anspruchs sprachlicher Bildung bei jeder bildungspolitischen Entscheidung im Kontext von Fremdsprachenunterricht die Frage formuliert werden, wem welche Art der Modellierung des sprachlichen Repertoires nützt oder schadet und welche Anteile des Repertoires in welcher sozialen Konstellation ein- oder ausgeschlossen werden.

3.2 TL als Ideologie, die an den Realitäten der Bildungssysteme vorbeigeht

Während Berthele sich aus psychokognitiv-spracherwerblicher Perspektive für die Beschaffenheit des sprachlichen Repertoires interessiert, bezieht sich die Kritik des belgischen Soziolinguisten Jaspers auf den politisch-transformatorischen Anspruch von *TL*. Für ihn stellt *TL* eine mindestens dilemmatische Theorie, wenn nicht gar naive Ideologie dar, welche der Gegenideologie monolingual orientierter Autoritäten in nichts nachsteht (vgl. Jaspers 2018: 1). Hauptkritikpunkt ist, dass der Ansatz an den strukturellen Realitäten der nach wie vor monolingual verfassten Bildungssysteme scheitert und somit gerade nicht zum *empowerment* diskriminierter Sprecher:innen beiträgt. Aus dem deskriptiven Vorhaben (siehe Abschnitt 2.1) werde zunehmend ein normatives Konzept (vgl. Jaspers 2018: 5)² – ohne empirische Evidenz: Den ermächtigenden Anspruch von *TL* kann Jaspers (2018:

² Der ursprünglich deskriptive Anspruch und wie das Konzept in der Folge in didaktischen Kontexten eine normative Wendung erfährt, ähnelt stark dem ‚fachdidaktischen Schicksal‘ des Konzepts ‚Transkulturalität‘, das (zumindest in der Theoretisierung bei Welsch) auch eine primär deskriptive Funktion hatte und

7) im Kausalzusammenhang mit *TL*-Praktiken nicht erkennen. Entgegen konzeptioneller Versprechungen könnten keine Verbesserungen der Sprachkompetenzen in der Minderheiten- oder Mehrheitssprache festgestellt werden und er spitzt zu, dass sich im *translanguaging space* lediglich die Stimmungslage der Schüler:innen verbessert habe (s. dazu erneut Abschnitt 4.1).

In diesem Fahrwasser bewegen sich aktuell auch andere Arbeiten aus dem Feld kritischer und ethnografischer Sprachforschung: Deren Tenor ist, dass eine Orientierung am Erwerb der Mehrheitssprache mehr als *TL* in der Lage wäre, zu sozialer Gerechtigkeit beizutragen, weil sie sich nicht am Ideal, sondern an der „reality ,on the ground“ (Selleck/Barakos 2020: 294) orientieren. Sie argumentieren hier mit Jaspers und seinem Verweis auf vermutlich transformationsresistente Umgebungen: Bildungssysteme sind und bleiben „social credentialing systems“ (Jaspers 2018: 5). Monolinguale Orientierungen sind vor allem im Prüfungswesen verankert, wo Sprachkompetenzen nach wie vor monolingual evaluiert werden: „pupils will be evaluated for their skills in a monolingual, academic type of language“ (Jaspers 2018: 9), deren Ausbildung er gerade durch *TL* nicht gegeben sieht. An dieser Stelle wird die Frage nach gegebenenfalls alternativen Prüfungsformaten wichtig, die sich auf die Spezifika translingualer Kompetenz beziehen und nicht auf die Überprüfung einzelsprachlichen Könnens reduzieren (vgl. Melo-Pfeifer/Ollivier 2023).

Die Frage der psychokognitiven Realität eines integrierten oder getrennter Repertoires wird an der Stelle irrelevant, wo das Interesse auf das Dilemma eines strukturell vermutlich kaum veränderlichen Bildungssystems, das wiederum mit einem noch weniger veränderlichen Wirtschaftssystem verwoben ist, gelenkt wird. *Empowerment* und Bildungsgerechtigkeit würden angesichts des gezeichneten Dilemmas paradoxerweise ein Starkmachen in einem und mittels eines Sprachengefüges bedeuten, das aus Sicht der Vertreter:innen von *TL* obsolet ist, aber strukturell wirkmächtig bleibt.

4 Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von *TL* und *plurilingualism*

Das Feld, in dem *TL* als Konzept entwickelt wurde, ist nicht der schulische Fremdsprachenunterricht des deutschen Bildungssystems. Es soll daher nun diskutiert werden, wo überhaupt Schnittstellen und Anknüpfungspunkte liegen. Eine erhellende Außenperspektive auf die europäischen Bildungssysteme leisten hier Garcia/Otheguy (2020), die das Verhältnis von *TL* und Mehrsprachigkeit im Sinne des vom Europarat konzipierten Verständnisses von *plurilingualism* diskutieren. Letzteres fungiert seit den 1990er Jahren als

im fremdsprachendidaktischen Diskurs zunehmend und in problematischer Art und Weise normativ gewendet wurde (vgl. genauer König/Schädlich/Surkamp 2022: 9–11).

Referenz für das sprachliche Lernen in der Europäischen Union und damit auch für die hier interessierenden zweiten und dritten Fremdsprachen.

Auch García/Otheguy benennen das Paradox, dass schulischer Fremdsprachenunterricht in seiner fachlichen Ausrichtung dominant monolingualen Normen gehorcht (s. Abschnitt 1). Im zweiten Schritt stellen sie die unterliegenden Epistemologien von *translanguaging* und *plurilingualism* dichotomisierend dar. Sie fragen, wie Sprachen überhaupt in den Bildungssystemen verankert sind und welches Verständnis von Sprachenlernen europäischen Bestrebungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit wie Immersion, CLIL oder dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht zugrunde liegt. Ziel dieser Programme sei durchgängig die Herstellung einer additiven, doppelten Einsprachigkeit (vgl. García/Otheguy 2020: 2), wobei Ausgangs- und Zielsprache(n) klar benannt werden und Mehrsprachigkeit weiterhin ausschließlich durch eine „monoglossic lens“ (García/Otheguy 2020: 2) betrachtet werde. Im Fazit resümieren sie: „language education programmes have erased all traces of heteroglossia in language“ (García/Otheguy 2020: 5). *Plurilingualism* wird von ihnen als erstens beschränkt auf doppelte oder additive Verfügbarkeit lexikogrammatischer Systeme so genannter *named languages* und zweitens als Ausdruck einer neoliberalen Orientierung des Nutzens von Fremdsprachen für eine elitäre Schülerschaft modelliert.

Für García/Otheguy ist die politisch gewaltsame Vereinheitlichung geographisch-historischer Mehrsprachigkeit, die durch den Kolonialismus zerschlagen und ‚monolingualisiert‘ worden sei. Sprachenlernen beziehe sich stets darauf, sich eine zweite Sprache (Kolonialsprache, Amtssprache, Nationalsprache) aneignen zu müssen, die ohne Verbindung mit den Erstsprachen aufgezwungen werde (vgl. García/Otheguy 2020: 2). Das Sprachenangebot der in den europäischen Bildungssystemen traditionellen Fremdsprachen – so genannten Weltsprachen –, führe koloniale Praktiken fort (vgl. García/Otheguy 2020: 3), haben diese Sprachen ihre wirtschaftliche Macht – die sie nun als Schulfremdsprachen rechtfertige (vgl. Abschnitt 1) – doch vor allem aus ihrer kolonialen Vergangenheit bezogen. Zugespißt formuliert soll Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu Mehrsprachigkeit also ein Problem lösen, das seine eigene monolinguale Ideologie historisch überhaupt erst hergestellt hat.

Die europäischen Ziele der Mehrsprachigkeitsförderung wie gesteigerte Sprachbewusstheit und (inter-)kulturelle Erziehung werden für García/Otheguy (2020: 6) an der Stelle fragwürdig, wo sie nur einer bestimmten Gruppe von Schüler:innen zur Verfügung stehen, sich also auf eine Elite (García/Otheguy 2020: 2) beziehen, die überhaupt an diesen Bildungsgängen und entsprechenden Programmen teilnehmen kann. TL an dieser Stelle als mögliche Didaktik für den Fremdsprachenunterricht etablieren zu wollen, erscheint in ihrer Argumentation als Widerspruch in sich. TL werde in diesen Zusammenhängen in einer „weak version“ (García/Lin 2017; Heltai 2021) auf eine *scaffolding*-Maßnahme zur Steigerung

der Lerneffizienz reduziert, die mit der „strong version“ des transformatorischen Anspruchs nichts mehr gemein habe³.

Aus der europäischen Binnenperspektive ist die Dichotomisierung von *plurilingualism* und *TL* an der Stelle problematisch, wo García/Otheguy aus ihrer distanzierten Außenperspektive über die europäischen Entwicklungen mit ihren konzeptionellen, bildungspolitischen und empirischen Differenzierungen schlicht hinweggehen. Tatsächlich verfolgt der Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarates ein ausdrücklich integratives Mehrsprachigkeitsverständnis (vgl. Conseil de l'Europe 2021: 30–31). Die Version des Begleitbandes von 2018 enthielt einen expliziten begrifflichen Rekurs auf *TL*, welcher in der Ausgabe von 2021 allerdings umformuliert wird – aus *TL* wird „trans-apprentissage linguistique“ (Conseil de l'Europe 2021: 31), während die Übersetzung ins Deutsche *TL* beibehält (vgl. Europarat 2020: 35). Die innere Differenziertheit europäischer Bildungssysteme und deren Beiträge zu sprachlicher Bildung (vgl. hierzu beispielsweise die kritische Rekonstruktion des Konzepts plurilingualer Kompetenz für curriculare Rahmentexte bei Dietrich-Grappin 2024) werden in ähnlicher Art und Weise ausgeblendet, wie es auch bei Überschneidungen mit affinen Konzepten wie *Codeswitching* beobachtbar ist (s. Abschnitt 2.1). In ihrer Argumentation setzen García/Otheguy übergeordnete europäische Rahmentexte und konkrete Programme sowie deren Implementierung in eins. Dies ist insofern problematisch, als letztere zwar von den sprachenpolitischen Dokumenten des Europarates beeinflusst sind, diese aber weder linear implementieren noch die Komplexität der theoretischen Diskussion dabei immer angemessen sichtbar lassen. Dieses dilemmatische Verhältnis von Rahmentexten und Implementierung konzeptioneller Neuerungen ist bei García/Otheguy (zu) stark vereinfacht; sie selbst relativieren ihre Dichotomisierung auch an der Stelle ihres Textes, wo sie von einem „continuum“ (García/Otheguy 2020: 12) sprechen, das *plurilingualism* und *TL* beim schulischen Sprachenlernen bilden und dafür anschauliche Beispiele aus europäischen Projekten illustrieren.

Für die Schülerschaft zweiter und dritter Fremdsprachen sind diese Überschneidungslinien insofern relevant, als hier in derselben Lerngruppe sowohl das gilt, was García/Otheguy über europäische elitäre Sprachenprogramme sagen, wie auch das, was sie für die Stärkung von Mehrsprachigkeit und Minoritäten- oder Herkunftssprachen fordern.

4.1 *Emergent Bilinguals* und Fremdsprachenlerner:innen – welche Differenzlinien sind (nicht) relevant?

Im folgenden Abschnitt liegt das Augenmerk auf der Perspektive der Lernenden. Das Verhältnis von „emergent bilinguals“ (vgl. García/Li 2015: 225), also den Schüler:innen, für

³ In einem Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes wurde dies als ein zentrales Ergebnis festgehalten: Bei einer Portfolioanalyse im Kontext eines Projekts mit Willkommensklassen kommen Dumiak/Hülsmann/Laubner (2023: 15) zu dem Schluss, dass „das Translanguaging [...] im Sinne einer Steigerung und Optimierung schulischer Leistung funktionalisiert zu werden [scheint]“.

die und mit denen *TL*-Ansätze entwickelt wurden, auf der einen Seite und Lerner:innen von Schulfremdsprachen auf der anderen Seite wird dabei in den Blick genommen. „Emergent bilinguals“ sind in den Kontexten, in denen *TL* entwickelt wurde, lebensweltlich bilingual in einer gesellschaftlichen Situation von Mehrsprachigkeit (z.B. Spanisch im US-System). Zu diesen liegt eine Ähnlichkeit mit Schüler:innen des Fremdsprachenunterrichts vor, die lebensweltlich mehrsprachig sind, beispielsweise durch eine Migrationsbiographie.

Lernerinnen im schulischen Fremdsprachenunterricht und „emergent bilinguals“ ist gemeinsam, dass sie bereits über ein komplexes kommunikatives Repertoire verfügen, welches das Erlernen neuer Sprachen beeinflusst und dabei – so die Annahme – dem Kompetenzerwerb in *allen* Sprachen förderlich ist. Dies gilt auch für (ja immer nur vermeintlich) Monolinguale, deren Erstsprache ebenso als Ressource gelten kann wie die Sprachigkeit der bereits (emergent) Mehrsprachigen, die mehrere Erstsprachen sprechen.

Gleichwohl dürfte ein Unterschied zwischen Schüler:innen bestehen, die aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit bereits mit (gegebenenfalls diskriminierenden) Bewertungen derselben in Kontakt gekommen sind oder linguizistische Anfeindungen erfahren haben, und solchen, deren Erstsprache(n) (in der Regel) Fragen sprachlichen Prestiges nicht unterworfen sind⁴. Vor diesem Hintergrund mangelnder Wertschätzung bis hin zu diskriminierenden Erfahrungen mag auch jener Verbesserung der ‚Stimmungslage‘ ein relevanter Mehrwert für pädagogische und persönlichkeitsbildende Anteile von Mehrsprachigkeitsorientierung an der Schule zukommen, der von *TL*-Kritikern wie Jaspers (s. Abschnitt 3.2) als irrelevant markiert wird.

Dass Sprecher:innen nicht-deutscher Sprachen durch das Bildungssystem zu einer Identitätsaufgabe genötigt werden, um sich (dann) qua Schulbildung eine gleichsam erwünschtere mehrsprachige Identität zuzulegen, macht einen Unterschied auch für das Sprachenlernen aus: Transfer und Rückgriff auf Ressourcen vollzieht sich hier nicht in einem neutralen Raum, sondern ist immer schon gerahmt durch (mindestens implizite, oftmals aber auch offen explizierte) Wertungen der beteiligten Sprachen.

Jenseits der strukturellen Ebene des Zugangs zu einem vielfältigen Sprachenangebot zu Sprachen jenseits von Englisch im deutschen Schulsystem dürfte es auch Unterschiede im sprachlichen Lern- und Aneignungsprozess geben: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist körperlich verankert, weil die translingualen Praktiken bereits habitualisiert sind und in authentischer außerschulischer Kommunikation zum Tragen kommen. Während das

⁴ Dass der Fremdsprachenunterricht dabei ganz eigene Umwertungen vornimmt, kann hier nicht näher ausgeführt werden; es sei aber zumindest erwähnt: Auch herkunftssprachliche Schüler:innen prestigereicher Sprachen werden im Fremdsprachenunterricht bisweilen als ‚Störfaktoren‘ wahrgenommen; nicht jedes erstsprachliche Können wird in allen Situationen als gleichermaßen legitim anerkannt (vgl. Kramsch 2012: 110–114).

soziale Handeln lebensweltlich Mehrsprachiger „their bodies, place, and things, a broad view of linguistics-informed discourse, their embodied and extended cognition and multimodalities” (García/Otheguy 2020: 10) beinhaltet, macht schulischer Fremdsprachenunterricht zumindest anfangs nur einen geringen Anteil ihrer Sprachigkeit aus, weil das dort Erlernte außerhalb des Klassenraums (zunächst) nur einen eingeschränkten kommunikativen Wert besitzt und nur „a small part of this assemblage“ (García/Otheguy 2020: 10) ausmacht. Die Sprachen bleiben „outside of their bodies“ (García/Otheguy 2020: 7), ein ‚Fremdkörper‘ im sprachlichen Repertoire. Das Anliegen, das mit Fremdsprachenunterricht verfolgt wird, ist daher auch darauf bezogen, bislang fremden Sprachen – um im Bild zu bleiben – in den Körpern eine Bedeutung zukommen zu lassen.

4.2 Bedingungen für Konzepttransfer in der Fremdsprachenforschung: Lokale Forschung statt globale Abstraktion

Die Diskussion von *TL* im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland macht deutlich, dass vor der Frage des Konzepttransfers lokale Gegebenheiten einzelner Bildungssysteme stärker berücksichtigt werden müssen und dass hierbei noch erhebliche Forschungsdesiderate bestehen.

Es sollen im folgenden Abschnitt exemplarische Arbeiten zu migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht im deutschen Bildungssystem skizziert werden. Auffällig ist ein Nebeneinander der Diskurse zum Fremdsprachenunterricht einerseits und zu sprachlicher Bildung andererseits in Kontexten von Migration (vgl. Schädlich 2020a: 7–8). Es gibt seit mindestens zwei Jahrzehnten ein ausgeprägtes Interesse an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sowie ihren Beziehungen zu Bildungsgerechtigkeit (vgl. z.B. Wegner/Dirim 2016). Dieses Interesse ist nicht ausschließlich an Fragen der (Herkunfts-)Sprachen gebunden, sondern berührt in intersektionaler Hinsicht auch andere Aspekte wie den familiären sozioökonomischen Status oder Fluchthintergründe (vgl. Autor:innengruppe 2024), die mit (sprachlicher) Bildung jedoch in engem Zusammenhang stehen.

In primarschulischen Kontexten und im Fach Deutsch als Zweitsprache spielt *TL* seit längerem eine prominente Rolle und wird empirisch (oftmals ethnografisch und/oder konversationsanalytisch) erforscht. Die Kritik an der Unmöglichkeit empirischer Überprüfung von *TL* (s. Abschnitt 3.2), wird durch diese Arbeiten insofern relativiert, als deren Erkenntnisinteresse vor allem im Nachvollzug der dem sachfachlichen Lernen förderlichen kommunikativen Prozesse liegt (vgl. z.B. Dlugaj/Fürstenau 2019). Die wenigen Studien, die im Bereich der Sekundarstufen angesiedelt sind, beleuchten vornehmlich nicht-sprachliche Fächer, beispielsweise Mathematik und Sozialwissenschaften (vgl. z.B. Duarte 2019). Wenn Duarte also zu dem Schluss kommt, dass *TL* in den europäischen Bildungssystemen keine Rolle spiele – „[T]he implementation of translanguaging approaches in mainstream education does not yet belong to the pedagogical status quo in most European schools“

(Duarte 2019: 234) – so ist dies für die Sprachenfächer des Fremdsprachenunterrichts empirisch noch nicht umfassend nachvollzogen worden.

Obwohl migrationsbedingte Mehrsprachigkeit seit vielen Jahren ein Thema der Fremdsprachendidaktik darstellt und zunehmend traditionelle Ansätze der vor allem für die romanischen Sprachen ausbuchstabierten Mehrsprachigkeitsdidaktiken erweitert werden, fällt ins Auge, dass kaum auf *TL* rekurriert wird (vgl. Schädlich 2020a: 8). Fremdsprachendidaktische Mehrsprachigkeitsforschung ist nach wie vor deutlich auf die Ausbildung metasprachlichen Bewusstseins und sprachvergleichendes Arbeiten fokussiert, das eher das Sprechen *über* Sprachsysteme als das Sprechen *in* verschiedenen Sprachen zu fördern sucht. Der performative Widerspruch vieler Mehrsprachigkeitsdidaktiken – über Mehrsprachigkeit zu sprechen, dies aber möglichst einsprachig zu tun –, wird jedoch in fremdsprachendidaktischen Arbeiten zunehmend aufgebrochen. An Forderungen, wertschätzend und sensibel mit der (Mehr-)sprachigkeit *aller* Schüler:innen umzugehen und sie zu ermutigen ihr gesamtes Repertoire für die Bedeutungsaushandlungen im Unterricht auszuschöpfen, mangelt es nicht (vgl. z.B. García/Prinz/Reimann 2020) und in der letzten Zeit widmen sich auch Interventionsstudien der migrationssensiblen Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht (z.B. Göbel/Schmelter/Buret/Frede/Neuber/Struck 2021) und untersuchen beispielsweise die Wirksamkeit mehrsprachigkeitsorientierter Aufgaben. Andere Arbeiten versuchen mit retrospektiven Interviews, Mehrsprachigkeit im Unterricht zugänglich zu machen (z.B. Cutrim Schmidt/Schmidt 2017). In Schädlich (2020b: 37–49) wurde vor dem Anliegen, schulische und herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit zusammenzudenken, *TL* in einen methodisch-didaktisch ausgerichteten Zusammenhang zu Sprachmittlung als „mediatorischem Handeln“ und Symbolischer Kompetenz (vgl. z.B. Kramsch/Whiteside 2008) gestellt.

Interaktionsdaten aus dem Fremdsprachenunterricht des Sekundarbereichs sind hingegen selten und noch seltener werden diese durch die *TL*-Linse analysiert. Exemplarisch zitiert sei hier die Dissertationsschrift von Dietrich-Grappin (2020), die sich für den Tertiärspracherwerb interessiert und mehrsprachige Prozesse der Aufgabenbearbeitung beobachtet. Für die Analyse der mehrsprachigen Interaktion greift sie allerdings auf das Konzept *Codeswitching* zurück. Ähnlich arbeitet eine Studie zum Fremdsprachenunterricht in Deutschland und Frankreich (Schellack 2019) mit dem Konzept *Codeswitching*, beschreibt aber Verfahren der Bedeutungsaushandlung, die ebenso kompatibel mit *TL* sind. In einem der wenigen empirischen Beiträge zu *TL* zeichnet Wieland (im Druck) nach, dass die sprachliche Praxis bei der Bearbeitung von Sprachmittlungsaufgaben des Französischunterrichts Aushandlungen im Sinne von *TL* erkennen lässt, diese aber von den Schüler:innen selbst ambivalent bewertet wird.

Empirische Studien, die sich explizit bei *TL* verorten, sind häufig in virtuellen Räumen im universitären Kontext angesiedelt. Beispielhaft seien die Arbeiten von Abendroth-Timmer/Schneider (2021) sowie Melo-Pfeifer/Araújo e Sá (2018) erwähnt. Das Transferpotenzial

des Konzepts auf den Fremdsprachenunterricht wird in neueren Studien bereits weiter bearbeitet (vgl. z.B. einzelne Beiträge im Sammelband von Kirsch/Duarte 2020). Eine ausdrückliche Schnittstelle zwischen DaZ und Fremdsprachenunterricht – da hier Studierende teilnehmen, die eine romanische Sprache als Lehramtsfach sowie gleichzeitig Module einer DaZ-Zusatzqualifikation belegen –, stellen das Lehrforschungsprojekt von Bogner/Gutjahr (2020) sowie die Promotionsstudie von Dumiak (im Druck) dar, die den Sprachgebrauch in Projektsituationen rekonstruieren.

Eine andere Ebene fachdidaktischer Forschung mit migrationssensibilisierendem Anspruch sind theoretisch-konzeptionelle Arbeiten im Kontext kritischer Fremdsprachendidaktik (z.B. Gerlach 2020). In einem Band zu rassismuskritischen Ansätzen der Fachdidaktiken (Fereidooni/Simon 2021) finden sich gleich vier Beiträge zum (fremd-)sprachlichen Lernen, deren Ziel die Sensibilisierung für rassistische und linguizistische Inhalte der Sprachenfächer ist. Bei Vernal Schmidt (2021) soll eine Lehrwerkanalyse Lehrkräfte sensibilisieren und die überarbeiteten Materialien können im Unterricht eingesetzt werden. Hinsichtlich der Frage, *wie* und in welcher Sprache über kritische Gegenstände im Fremdsprachenunterricht gesprochen wird und wie sie selbst sprachlich verhandelt werden können, ohne auf der Ebene der sprachlichen Praxis gegebenenfalls selbst diskriminierend zu funktionieren, äußert sich einzig der Beitrag von Knappik/Ayten (2021). Sie rekurren explizit auf *TL*. Der Beitrag ist zwar im Deutschunterricht angesiedelt, erscheint jedoch in fremdsprachendidaktische Kontexte übertragbar.

4.3 TL als heuristisches Konzept zur Erforschung fremdsprachlichen Unterrichtsalltags: Wie sieht es aus, wenn Mehrsprachigkeit einbezogen, gefördert und wertgeschätzt wird?

Der in Abschnitt 4.2 angedeutete Forschungsüberblick sollte zweierlei verdeutlichen: Erstens, dass *TL* für die Didaktiken der (vor allem) zweiten und dritten Schulfremdsprachen bislang kaum eine Rolle spielt, während das Konzept in Kontexten von DaZ produktiv fruchtbar gemacht wird. Zweitens, dass Forderungen nach Einbeziehung, Förderung oder Wertschätzung aller Anteile der sprachlichen Repertoires in den Fremdsprachendidaktiken zwar zunehmend ausbuchstabiert worden sind, im Bereich empirischer Forschung zum Unterrichtsalltag jedoch kaum zum Gegenstand gemacht werden und drittens in den wenigen Fällen, wo dies der Fall ist, die begrifflichen Rahmungen zwischen *TL* und *Codeswitching* nur wenig trennscharf sind.

Das Erkenntnisinteresse des fortlaufenden Projekts „Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht“ (vgl. Schädlich 2021, 2022, 2023a, b) bezieht sich angesichts dieser Forschungslücken auf die Frage, ob in den sozialen Praktiken alltäglichen Französischunterrichts Anteile mehrsprachiger Aushandlungen, Förderungen und Wertschätzungen zu entdecken wären, die in explizierenden Forschungsmethodologien – z.B. wenn Lehrpersonen

über ihren Unterricht sprechen – unerwähnt bleiben oder anders gerahmt werden. Es wurde *in situ* das mehrsprachige Handeln im Unterricht beobachtet und als empirisch verankerte Theorie (im Sinne der Grounded Theory Methodologie) sozialer Praktiken abstrahierend beschrieben. Dabei lag das Interesse zu Projektbeginn primär darin, den praktischen Umgang mit lebensweltlicher, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus dem Unterrichtsalltag heraus in den Blick zu bekommen. Eine zentrale Beobachtung bestand darin, zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit nichts beobachten zu können: Das Phänomen der Unsichtbarkeit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit wurde im Projektverlauf selbst zum Gegenstand methodologischer Reflexion (vgl. Schädlich 2023a). Jenseits des zunächst erwarteten Vorkommens von Herkunftssprachen oder anderen lebensweltlich relevanten Sprachen als Anteil von *TL*-Phasen wurde im Projektverlauf mehr und mehr nach Antworten auf die Frage gesucht, „wie [...] über welche Sprachen, ihren Gebrauch und das Sprachenlernen selbst gesprochen [wird]?“ (Schädlich 2022: 358). Die Analysen bestätigen, dass der Französischunterricht doppelt monolingual ausgerichtet ist: Einsprachigkeit kann als Fluchtpunkt jedweder Interaktion ausgemacht werden, seltenst finden auf der metasprachlichen Ebene Sprachvergleiche statt, und noch seltener spielen dabei andere Sprachen als Deutsch – die (unterstellte) Mehrheitssprache – oder Englisch als vorgelernte Schulfremdsprache eine Rolle. Auf der Ebene des sprachlichen Handelns geht es oftmals um Hierarchisierungen von und Autorisierungen zu einem bestimmten Sprachgebrauch, die in der vorläufigen Schlüsselkategorie „Das Sprechen verhandeln“ (vgl. Schädlich 2023a) abstrahiert wurden.

Als heuristisches Sprungbrett und theoretische Sensibilisierung ermöglicht *TL* im Projekt darüber hinaus, neue Aspekte des Sprachgebrauchs und der Bedeutungsherstellung zu entdecken, die jenseits von Einzelsprachen liegen. Dies sind beispielsweise Beobachtungen dazu, dass der Klassenraumdiskurs durch spezifische Sprachmischungen bestimmt wird, die für genau diese Situation typisch erscheinen und somit Interaktionsmuster darstellen, die von allen geteilt werden und bedeutungstragend bzw. -herstellend sind. In den bisherigen Publikationen zum Projekt wurde für die Rekonstruktion der dazugehörigen Phänomene der Terminus des „klassenräumigen Französisch“ verwendet und ausdifferenziert. Diese Varietät des Französischen ist bestimmt durch Entlehnungen aus dem Deutschen, aber auch durch vielfältige andere zeichenhafte Ressourcen (vgl. Schädlich 2023a: 357–358).

Das Interesse für solcherlei plurale semiotische und ihren Beitrag zur Bedeutungsherstellung in der spezifischen Situation fremdsprachlichen Unterrichtens gelangt somit in den Mittelpunkt der Datenarbeit und greift gleichzeitig einen bislang eher vernachlässigten Strang des *TL*-Diskurses auf, der allerdings paradoxerweise laut Auer dem *Codeswitching* und dessen Sprachen- bzw. Code-Verständnis eigen ist, nämlich der Verweis auf Zeichensysteme in einem umfassenderen Sinne: „My own definition of codeswitching as the ‚contiguous juxtaposition of semiotic systems“ (Auer 2022: 130). In einer Rekonstruktion zu einer Posterpräsentation im Französischunterricht wurde beispielsweise gezeigt, wie über

verbalsprachliche Codes hinausgehende semiotische Ressourcen aufgerufen wurden, indem die Lernenden Entlehnungen von Aufführungspraktiken (z.B. Verbeugen, Applaudieren) vornehmen, die in der Klassenraumsituation anders realisiert werden als außerhalb (vgl. Schädlich 2023b), und mit diesen eigene Bedeutungen im Rahmen des klassenräumigen Französisch herstellen. Diese spezifischen Bedeutungen sind aber in der Sprache des Klassenzimmers keine Abweichungen, sondern werden als normal anerkannt und von allen verstanden.

Block (2014: 56) spricht in diesem Zusammenhang von der (seiner Ansicht nach notwendigen) Überwindung des „lingual bias“ der Mehrsprachigkeitsforschung, Pennycook (2017) interessiert sich für *assemblages*, in denen Sprachen durch räumlich-dingliches Zusammenwirken hervorgebracht werden, und ähnlich sieht Canagarajah (2018) Sprachkompetenz als materialisierte Kompetenz. Im Projekt „Unterrichtssprache(n)“ hat sich in diesem Sinne die Materialität des Lernens – sichtbar als Interagieren mit Dingen – als zentraler Analysegegenstand herauskristallisiert. Beispielhaft für solche Elemente der Bedeutungsherstellung können Dinge wie die Tafel (vgl. Schädlich 2021: 194–195) gelten, oder auch die Praktik des Umhergehens (vgl. Schädlich 2022), die an musterhaft beschreibbare Sprachwahlentscheidungen gebunden zu sein scheint und somit als *assemblage* im Sinne Pennycooks (2017) zugänglich gemacht werden kann. Hier entstehen mehrsprachige Räume, in denen Rückgriffe auf plurale Ressourcen beobachtet werden können, die als translinguale Praktiken über das Sprachenpaar Deutsch/Französisch und seine Grenzen hindurch- und hinausgehen.

Nun stellt sich die Frage, ob und inwiefern genau es sich bei den beobachteten Praktiken der Bedeutungsaushandlung um *TL* handelt oder ob die beobachteten Praktiken – gerade mit ihrem Bezug zu nicht-verbalsprachlichen semiotischen Ressourcen – sich nicht genauso gut unter dem Konzept des *Codeswitching* beschreiben ließen. Die radikale Ausweitung des Sprach- und Zeichenverständnisses auf sprachunabhängige Ressourcen der Bedeutungsherstellung verweist dabei einerseits auf neuere Arbeiten im Kontext von *TL*, andererseits zurück auf Beobachtungen, die im Kontext von *Codeswitching* bereits konzipiert wurden. Eine solche Ausweitung des Sprachbegriffs berührt auch erneut die Frage nach der Benennbarkeit und (politischen) Abgrenzbarkeit von Sprachen (s. Abschnitt 3.1) und den mit dieser verbundenen emanzipatorischen Anspruch von *TL*: Die Ausweitung stellt einerseits eine konsequente Fortführung der Grundidee von *TL* als jedweder Grenzverwischung dar, löst in diesem Moment jedoch die andere Grundidee, (benennbare) Minoritätensprachen zu fördern, auf. Dieses Dilemma von *TL* hat sich im hier umrissenen Projekt in aller Deutlichkeit manifestiert und bleibt als Reflexionsmoment Gegenstand der weiteren Projektarbeit.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von dem Dilemma, dass die Gymnasialität zweiter und dritter Fremdsprachen selbst Teil des Problems ist, zu dem migrationssensibler Unterricht einen Beitrag verspricht (Abschnitt 1), wurde zunächst das Potenzial von *TL* bekräftigt. *TL* wurde weiterhin als Sprachtheorie und pädagogischer Ansatz vorgestellt (Abschnitt 2) und hinsichtlich seiner Übertragbarkeit auf den Unterricht zweiter und dritter Fremdsprachen wurden auch strittige Elemente (Abschnitt 3) erarbeitet und für einen Transfer in den Kontext Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenforschung in Deutschland diskutiert (Abschnitt 4).

TL ist ein global rezipiertes Konzept, das sich durch seine sprachliche Verfasstheit auf Englisch leichter verbreitet als es vielleicht affinen Ansätzen, die gerade wegen ihrer anderssprachlichen Verfasstheit nicht das globale Interesse evozieren, im internationalen Forschungsdiskurs gelingen mag. *TL* muss als globales Konzept immer lokalisiert werden, um nicht selbst problematische Dichotomisierungen zu produzieren, wie z.B. die in Abschnitt 4 diskutierte zum „european plurilingualism“. Damit ist ein Ausbuchstabieren der Grundannahmen, methodisch-didaktischen Verfahren und empirischen Ausrichtungen von *TL* an den empirisch vorfindbaren Realitäten der Unterrichtssituationen entlang gemeint, für die das Konzept fruchtbar gemacht werden soll. Dass dies kein einfacher Übertrag ist, sondern einen komplexen Rekonstruktionsversuch darstellt, wurde mit der Darstellung des Projekts „Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht“ nachgezeichnet.

Die im vorliegenden Text skizzierten Dilemmata und Kritiklinien sollen nicht als Plädoyer gegen *TL* gelesen werden, ganz im Gegenteil. Sie zielen auf eine Sensibilisierung dafür, dass schulischer Fremdsprachenunterricht auf der Mikroebene des Unterrichtsdiskurses genauso wie auf der strukturellen Makroebene des Fächerangebots weit davon entfernt ist, migrationssensibel, inklusiv und bildungsgerecht zu sein, und dass *TL* eine theoretische Perspektive zur Erforschung dieser Realität darstellen kann. Das Konzept erlaubt, unterrichtliche Mikroebene und bildungssystemische Makroebene in Interdependenz zu betrachten: Wenn für den Fremdsprachenunterricht von Einbeziehen und Nutzen aller Sprachen die Rede ist (s. Abschnitt 4.2), so bezieht sich diese Forderung tatsächlich meist auf eine didaktische Engführung im Sinne von Transferstrategien („weak translanguaging“) (vgl. Heltai 2021 und Fußnote 3). Da ein über Englisch hinausgehendes Sprachenangebot aber an sich bereits Teil exkludierender Gymnasialität ist, wäre das Sprachangebot zweiter und dritter Fremdsprachen selbst so zu ergänzen, dass auch hier weitere Sprachen einbezogen werden, die das Sprachenangebot über die traditionellen zweiten und dritten Fremdsprachen hinaus ausweiten. Wie oben mit Küppers (2022) angedeutet, würde sich die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als postmigrantische Normalität auch im ausgeweiteten Angebot zweiter und dritter Fremdsprachen zeigen, die Formate wie Herkunftssprachenunterricht oder Sprachlern- und ‚Willkommens‘-Klassen mindestens ergänzen. Letztere

tragen – trotz ihres Förderanspruchs – ebenfalls nachhaltig zur Betonung der Nicht-Normalität von Mehrsprachigkeit bei (vgl. Küppers 2022: 120).

TL kann die monolinguale Orientierung des Fremdsprachenunterrichts überwinden helfen. Mediatorische Praktiken (vgl. Schädlich 2020b) erscheinen gerade für die zweiten und dritten Fremdsprachen als Chance, Vielperspektivität herzustellen und dadurch den nach wie vor stark formorientierten Unterricht inhaltsorientierter zu gestalten. Fremdsprachenunterricht als dritter Ort verweist vor diesem Anliegen auch auf die Frage seiner Gegenstände: Migrationssensibilität entsteht nicht nur aus der Behandlung kritischer Themen, sondern vor allem an der Stelle im Unterrichtsdiskurs, wo ein Nachdenken über Sprachverbote und -bewertungen Raum erhält, bei gleichzeitiger Ermutigung, in einer für alle neuen Sprache zu experimentieren und dadurch die Schnittmengen zwischen den Repertoires der Lernenden zu vergrößern und dadurch ihren sprachlichen Handlungsspielraum zu erweitern. Lehrpersonen kommt dabei die Aufgabe zu, Sprache als Gegenstand und Medium des Unterrichts so ins Verhältnis zu setzen, das allen Beteiligten Teilhabe ermöglicht wird, und dabei zu reflektieren, welche Ein- und Ausschlüsse auch die eigenen mehrsprachigen Praktiken produzieren (können). Die Schulfremdsprachen jenseits von Englisch sind geeignet, derartige mehrsprachige Räume zu eröffnen – im Fächerkanon und für die Forschung zu mehrsprachiger Bildung sind sie unverzichtbar.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Schneider, Ramona (2021): Virtuelle Projekte in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung: Empirische Analysen zu Translanguaging-Prozessen. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal* 4, 15–34. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/24156> (11.10.2023).
- Auer, Peter (2022): ‘Translanguaging’ or ‘Doing Languages’? Multilingual Practices and the Notion of ‘Codes’. In: MacSwan, Jeff (Hrsg.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 126–153.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): *Bildung in Deutschland 2024*. Bielefeld: wbv.
- Bergmann, Anka; Mayer, Christoph Oliver & Plikat, Jochen (Hrsg.) (2022): *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung*. Berlin et al.: Peter Lang.
- Berthele, Raphael (2021): The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning* 71: S1, 80–120.

- Bogner, Andrea & Gutjahr, Jacqueline (2020): Mehrsprachigkeit erforschen und entwickeln: Analyse eines interdisziplinären Lehrforschungsprojekts zur Ausbildung professionsbezogener Reflexionskompetenzen von angehenden Lehrer*innen. In: Schädlich, Birgit (Hrsg.): *Europäische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés européens sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Stuttgart: Metzler, 231–253.
- Block, David (2014): Moving beyond ‚lingualism‘. Multilingual embodiment and multimodality in SLA. In: May, Stephen (Hrsg.): *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge, 54–77.
- Canagarajah, Suresh (2018): Materializing ‚Competence‘: Perspectives From International STEM Scholars. *Modern Language Journal* 102: 2, 268–291.
- Celic, Christina; Seltzer, Kate (2011): *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educators*. New York.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2021): *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe (2021): *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Cutrim Schmid, Euline & Schmidt, Torben (2017): Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 1, 29–52.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2020): *Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht. Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2024): Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards – Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35: 1, 73–89.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 201–225.
- Dlugaj, Jessica & Fürstenau, Sara (2019): Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education* 14: 3, 328–343.
- Duarte, Joana (2019): Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22: 2, 150–164.

- Dumiak, Gesche; Hülsmann, Delia & Laubner, Marjan (2023): Inklusive Sprach(en)bildung am Beispiel des mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepts Translanguaging – Perspektiven für differenzsensiblen Unterricht und Lehrer*innenbildung. In: Döll, Marion & Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Positionen, Perspektiven, Potenziale. Band 3: Zwischen Deutsch als Zweitsprache, Sprachheilpädagogik und Inklusion – Aktuelle Diskurse und didaktisch-methodische Schnittmengen*. Münster: Waxmann, 43–62.
- Dumiak, Gesche (im Druck): Konstruktionen von (Mehr)Sprachigkeit und Sprachregime in Räumen schulischer und hochschulischer (mehr)sprachlicher Bildung. Einblicke in ein situationsanalytisches Forschungsprojekt. In: Rabenstein, Kerstin; Bräuer, Christoph; Hülsmann, Delia; Mummelthey, Samira & Strauss, Svenja (Hrsg.): *Differenz(de)konstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.) (2021): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer.
- García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2020): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr.
- García, Ofelia & Fishman, JoshuaA. (Hrsg.) (1997): *The Multilingual Apple. Languages in New York City*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, Ofelia & Li, Wei (2015): Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: García, Ofelia (Hrsg.): *The Handbook of bilingual and multilingual education*. Malden, MA: Wiley-Balckwell, 223–240.
- García, Ofelia & Lin, Angel (2017): Translanguaging and Bilingual Education. In: García, Ofelia; Lin, Angel & May, Stephen (Hrsg.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer, 117–130.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo (2020): Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23: 1, 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932> (11.10.2023).
- Gerlach, David (Hrsg.) (2020): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr.
- GMF (= Gesamtverband moderne Fremdsprachen) (Hrsg.) (2023): *Die Neueren Sprachen. Mehr.Sprachen.Lernen. Vielfalt im schulischen Fremdsprachenunterricht gestalten*. 11/12.

- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars; Buret, Julie; Frede, Georgia; Neuber, Katharina & Struck, Linda (2021): „*Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert*“: Projektbericht: Zielstellung, Projektkonzeption und Projektumsetzung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20210302-160643-3> (11.10.2023).
- Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal Schmidt, Janina (Hrsg.) (2021): *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Stuttgart: Metzler.
- Gumperz, John J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: Gumperz, John J. & Hymes, Dell (Hrsg.): *The Ethnography of Communication. The American Anthropologist* (Special Issue) 66/6, 137-153.
- Heltai, Imre (2021): Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465> (18.01.2023).
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Jaspers, Jürgen (2018): The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication* 58, 1–10.
- Kirsch, Claudine & Duarte, Joana (2020): *Multilingual Approaches for Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Knappik, Magdalena & Ayten, Aslı Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer 233–266.
- König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2022): Einleitung in den Sammelband In: dies. (Hrsg.): *Unterricht_kultur_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler, 3–30.
- Koschorke, Albrecht (2010): Ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften. In: Eßlinger, Eva; Schlechterriemen, Tobias; Schweitzer, Doris & Zons, Alexander (Hrsg.): *Die Figur des Dritten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9–34.
- Kramsch, Claire (2012): Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies* 1, 107–28.
- Kramsch, Claire & Whiteside, Anne (2008): Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence. *Applied Linguistics* 29: 4, 645–671.
- Küppers, Almut (2022): Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft. Oder: Braucht eine offene Gesellschaft ein offenes Fremdsprachencurriculum? In: Bergmann, Anka; Mayer, Christoph Oliver & Plikat, Jochen (Hrsg.): *Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von Global English und Digitalisierung*. Berlin et al.: Peter Lang, 103–131.
- Li, Wei (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39: 1, 9–30.

- MacSwan, Jeff (Hrsg.) (2022): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Araújo e Sá, Maria Helena (2018): Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21: 7, 867–880.
- Melo-Pfeifer, Sílvia & Ollivier, Christian (2023): *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings. Educative Issues and Empirical Approaches*. London: Routledge.
- Pennycook, Alastair (2017): Translanguaging and Semiotic Assemblages. *International Journal of Multilingualism* 14: 3, 269–282.
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (2024): *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Berlin: SVR.
- Schädlich, Birgit (2013): Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7: 2, 25–45.
- Schädlich, Birgit (2020a): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin: Metzler, 1–19.
- Schädlich, Birgit (2020b): Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, 31–56.
- Schädlich, Birgit (2021): Sprache(n) im Unterricht beobachten: Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32: 2, 181–202.
- Schädlich, Birgit (2022): Unterrichtssprache(n) – Sprache(n) im Unterricht: Beobachtungen zum Umhergehen als mehrsprachige Praktik des Französischunterrichts. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 3, 73–88. <https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/schaedlich/> (09.10.2023).
- Schädlich, Birgit (2023a): ‘Das Sprechen verhandeln’: Elemente einer grounded theory mehrsprachiger Praktiken des Französischunterrichts. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja; Cikrikci, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Essen. 22. – 24. September 2021. Kongressband*. Bielefeld: WBV, 352–366.

- Schädlich, Birgit (2023b): „‘Vous parlez librement, hein?’“ Beobachtungen zum ‘freien Sprechen’ im Französischunterricht im Spannungsfeld konfligierender Normen. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 4, 60–80.
<https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-4/schaedlich/>.
- Schellack, Sandra (2019): „*Alles klar oder nicht? – Qu’est-ce qu’on doit faire?!*“ – Eine rekonstruktive Studie zum Sprachwechsel in fremdsprachlichen Unterrichtssequenzen in Frankreich und Deutschland. *Dissertationsstudie*. https://openscience.ub.uni-mainz.de/bitstream/20.500.12030/5160/1/schellack_sandra-alles_klar_od-20200925152104432.pdf (02.06.2024)
- Selleck, Charlotte & Barakos, Elisabeth (2020): Elite multilingualism. In: Tusting, Karin (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. New York: Routledge, 286–298.
- Vernal Schmidt, Janina (2021): Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerkktion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, 435–472.
- Wegner, Anke & Dirim, Inci (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Wieland, Katharina (2022): Lateinamerikanische Standardvarietäten in der Lehrersprache? *Hispanorama* 178, 18–23.
- Wieland, Katharina (im Druck): Translanguaging und Sprachmittlung – Eine empirische Untersuchung zur Nutzung des lernerseits verfügbaren Repertoires in deutsch-französischen Sprachmittlungsaufgaben. In: Dietrich-Grappin, Sarah et al. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskompetenz durch Translanguaging im schulischen Tertiärsprachenunterricht*, Berlin: Peter Lang.

Kurzbio:

Birgit Schädlich ist Professorin für die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen (Schwerpunkt Französisch) an der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Arbeitsinteressen sind Mehrsprachigkeit, (inter-)kulturelles Lernen, handlungsorientierte Ansätze für den Fremdsprachenunterricht sowie Forschung zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen. Empirisch arbeitet sie qualitativ-rekonstruktiv.

Anschrift:

Prof. Dr. Birgit Schädlich
Georg-August-Universität Göttingen
Seminar für Romanische Philologie
Arbeitsbereich Didaktik der romanischen Sprachen
Humboldtallee 19
37083 Göttingen
Deutschland
birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de