

© Cedric Lawida, Ina-Maria Maahs (April 2022)

Translanguaging digital

Wie durch die Förderung von digitaler Textkompetenz der Einbezug von Mehrsprachigkeit in allen Fächern gelingen kann

1 Einführung

Bedingt durch aktuelle wie auch historische Migrationsbewegungen sowie eine zunehmende globale Vernetzung der Arbeitsmärkte sind die deutsche Gesellschaft und damit auch die meisten Klassenzimmer heute durch eine sprachlich-kulturelle Heterogenität geprägt (Destatis, 2021, S. 41). Schüler*innen und Lehrkräfte mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ (Scarvaglieri & Zech, 2013) tragen zu einer größeren Vielfalt an lebensweltlichen Erfahrungen, natio-ethno-kulturell spezifischen Perspektiven (Mecheril, 2016) und Sprachkompetenzen im Unterricht bei. Des Weiteren hat sich die Kommunikation im digitalen Zeitalter maßgeblich verändert. Dies zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen z.B. im ständigen Gebrauch von sozialen Medien in ihrer Freizeit (mpfs, 2020, S. 39 ff.), die diese außerdem vermehrt mehrsprachig nutzen (Han, 2021). Im Unterricht an deutschen Schulen werden digitale Medien im internationalen Vergleich grundsätzlich jedoch nur selten zum Lernen eingesetzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 255-257) und digitalisierungsbezogene Kompetenzen der Schüler*innen sind lediglich gering ausgeprägt (Eickelmann, Bos & Labusch, 2019, S. 13). Gleichwohl bestehen seit einigen Jahren bundesweite Bildungsstandards (KMK, 2017) sowie länderspezifische curriculare Vorgaben wie der Medienkompetenzrahmen NRW (Medienberatung NRW, 2017) zum digitalen Lernen und es zeichnet sich mit der Corona-Pandemie ein zunehmender Einsatz digitaler Medien an Schulen ab (Forsa, 2021). Dies eröffnet bisher kaum berücksichtigte Potenziale für den Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen im Unterricht (KMK, 2019). Durch die Verknüpfung digitalen und sprachlichen Lernens werden zwei Querschnittsaufgaben für alle Fächer

aufgegriffen. Auf diese Weise wird vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungen im Sinne der Schüler*innenorientierung (MSB NRW, 2020, S. 32-33; Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 72) außerdem der Anschluss an die Lebenswelt der Lernenden ermöglicht.

Dieser Beitrag zeigt auf, wie sich medien- und mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen produktiv im Unterricht verknüpfen lassen. Dazu sollen zunächst der didaktische Ansatz des Translanguaging als eine Form der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Kap. 2) sowie Dimensionen digitaler Textkompetenz (Kap. 3) skizziert werden. Daran anschließend wird erläutert, inwiefern der kompetente Umgang mit digitalen Texten den Einbezug und die Förderung mehrsprachiger Ressourcen bei Schüler*innen im Unterricht begünstigen kann (Kap. 4). Schließlich wird anhand konkreter Praxisbeispiele aufgezeigt, dass sich gerade durch den Einbezug digitaler Medien und die gezielte Förderung digitaler Textkompetenz entscheidende Potenziale bieten, um Translanguaging im Unterricht zu realisieren (Kap. 5). Wir schließen mit einem Fazit und einem Ausblick auf die Ausbildung digitaler Kompetenzen bei Lehrkräften (Kap. 6).

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik – Ansatz des Translanguaging

Während man noch in den 1960er-Jahren befürchtete, dass Kinder mit mehr als einer Sprache kognitiv überfordert würden (Bossart, 2011, S. 23), werden heute vermehrt die Potenziale von Mehrsprachigkeit und einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht diskutiert (Bainski et al., 2017). In Abgrenzung zu einem immer noch verbreiteten monolingualen Habitus an deutschen Schulen (Gogolin, 1994; Baur & Küchler-Hendricks, 2021), durch den mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden marginalisiert und ein mehrsprachiges Agieren im Unterricht unterbunden wird, verstehen wir Mehrsprachigkeit als Ressource. Diese gilt es im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung mit dem Ziel der Entwicklung einer elaborierten Fach- und Bildungssprache im Deutschen zu berücksichtigen und zu fördern (Gogolin & Lange, 2010).

Ein Ansatz, der in diesem Kontext sehr konsequent das Prinzip der Schüler*innenorientierung verfolgt, ist der des Translanguaging. Dieser Ansatz betrachtet die Mehrsprachigkeit eines Individuums im Sinne eines „gesamtsprachlichen Repertoires“ (Busch, 2012) als die Gesamtheit der ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel. Das bedeutet, dass aus der Perspektive der Sprechenden gedacht wird und Sprachen nicht als getrennte Einheiten

aufgefasst werden (Otheguy, García & Reid, 2015, S. 281). Hier wird also ein weiter Begriff von Mehrsprachigkeit zugrundegelegt, der sich weder auf einen bestimmten Erwerbskontext noch auf ein bestimmtes Sprachniveau beschränkt, sondern bspw. auch Sprachvarietäten berücksichtigt und rudimentäre Sprachkenntnisse einbezieht (Europarat, 2001, S. 17). Ohne die Unterschiede, die eine migrationsbedingte und eine schulsozialisationsbedingte Mehrsprachigkeit mit sich bringen, negieren zu wollen, können demnach beinahe alle Schüler*innen an deutschen Schulen als mehrsprachig verstanden werden (Bredthauer, Gantfort, Marx & Woerfel, 2021).

In der kognitiven Strukturierung von Wortschatz lassen sich bei einer mehrsprachigen Sprecherin der Sprachen Deutsch, Niederländisch, Englisch und Türkisch Wörter wie Haus, huis, house und ev hinsichtlich sprachlicher Eigenschaften (wie z.B. Aussprache und Bedeutung) als vernetzt annehmen (mentales Lexikon; Meißner, 1999, Kersten, 2010). Einzelsprachen (sog. „named languages“) wie Deutsch, Niederländisch, Englisch etc. und ihre standardsprachlichen Normierungen werden daher als soziale Konstrukte verstanden, die im Sinne einer präzisen Ausdrucksweise, eindeutigen Verständigung und genauer Abgrenzungsmöglichkeiten ihre Berechtigung haben, aber nicht unbedingt dem Sprachgebrauch mehrsprachiger Individuen mit gut ausgebildeten Fähigkeiten in unterschiedlichen Einzelsprachen entsprechen.

Im didaktischen Kontext nimmt der Translanguaging-Ansatz also eine pragmatische Perspektive ein, die an der Lebensrealität der Lernenden ansetzt. Dabei werden Sprachwechsel und Sprachmischungen nicht als Fehler, sondern als kommunikative Kompetenz verstanden, die zur gegenseitigen Verständigung und Inhaltsaneignung beitragen können. Das bedeutet, die Wahl der sprachlichen Mittel in einer Kommunikationssituation wird davon abhängig gemacht, welche Mittel beiden Gesprächspartner*innen zur Verfügung stehen und in der konkreten Situation für das Erreichen des kommunikativen Ziels am geeignetsten sind – unabhängig davon, ob sie normativ betrachtet unterschiedlichen Sprachen zugeordnet werden. Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Bas spricht Deutsch und Niederländisch. Arbeitet er zusammen mit seinem Freund Tom in einer Gruppenarbeit, verwendet er nur das Deutsche, da Tom kein Niederländisch spricht. Jedoch bespricht sich Bas mit seinem Klassenkameraden Wim gerne auf Niederländisch, wenn sie zusammen etwas im Unterricht erarbeiten, da sie beide beide Sprachen beherrschen. Sie nutzen dann ihr gesamtsprachliches Repertoire, wodurch sie sich zügig und leicht austauschen und sich Inhalte besser aneignen können.

Wie dieses Beispiel andeutet, eröffnet das Translanguaging umfassende Potenziale für das fachliche Lernen im Unterricht. Um diese genauer nachzuvollziehen, hilft es sich zu vergegenwärtigen, dass Sprache das zentrale Medium jeden Unterrichts ist. Fachwissen wird im Unterricht also in aller Regel mittels Sprache erworben, bspw. indem Lernende zu einem bestimmten Thema recherchieren, Texte lesen oder Argumente diskutieren. Die Sprache kann also gewissermaßen als Werkzeug zum Wissenserwerb betrachtet werden. Wenn mehrsprachige Sprecher*innen nur einen Teil der ihnen zur Verfügung stehenden Werkzeuge (im Sinne des gesamtsprachlichen Repertoires) im Unterricht einsetzen dürfen, um sich Inhalte anzueignen, kann dies das fachliche Lernen erschweren. Der Wissenserwerb fällt hingegen leichter, wenn sie die Gesamtheit der ihnen zur Verfügung stehenden Werkzeuge nutzen und das für die Situation passendste Mittel auswählen können. Dies ermöglicht Bas z.B. in einer Recherche zum Thema „Zweiter Weltkrieg“ einen vielfältigeren Zugang zu Informationen, indem er unter anderem auf niederländische Erklärvideos oder deutsche Geschichtsbücher zugreifen kann. Das wiederum bedeutet auch, dass eine gesteigerte Digitalisierung der Lebenswelt und des Unterrichtssettings translinguale Praktiken befördern kann: Bas bewegt sich mühelos innerhalb weniger Klicks multimodal und multilingual über nationalsprachliche Grenzen hinweg (Han, 2021, S. 38).

Um diesen Effekt genauer zu erläutern, werden im Folgenden zunächst die Spezifika digitaler Texte und nötiger Kompetenzen im Umgang damit dargelegt. Anschließend wird auf theoretischer Ebene abgeleitet, inwiefern die Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien den Einbezug von Mehrsprachigkeit im Sinne des Translanguagings besonders unterstützen oder ganz neue Möglichkeiten dafür eröffnen kann.

3 Digitale Textkompetenz nach Frederking & Krommer (2019)

Frederking und Krommer (2019) beschreiben mit ihrem Begriff der digitalen Textkompetenz spezifische Fähigkeiten, die für den Umgang mit digitalen Texten notwendig sind. Dabei wird ein weiter Textbegriff angenommen, der sich im Gegensatz zu einem traditionellen textlinguistischen Verständnis nicht nur auf schriftsprachlich Fixiertes begrenzt. Vielmehr sind vielfältige digitale Produkte wie Webseiten, Podcasts, Posts in sozialen Netzwerken oder YouTube-Videos gemeint. Für die Rezeption und Produktion digitaler Texte ergeben sich auf Grundlage ihrer spezifischen Merkmale erweiterte Kompetenzanforderungen im Vergleich zur Rezeption und Produktion analoger Texte. Diese sind bei Lernenden nicht als vorhanden vorauszusetzen und sollten im Unterricht explizit vermittelt werden. Für unsere didaktischen

Überlegungen relevant ist dabei zunächst die Fähigkeit, mit der Kombination verschiedener medialer Formen wie Ton, Bild oder Text und deren enge Bezugnahme aufeinander umgehen zu können. Diese sog. Multimodalität und Symmedialität spiegelt sich bspw. auf Nachrichten-Webseiten wider, auf denen Video- oder Audio-Elemente, Bilddateien und Text zu einem Thema eng miteinander verbunden sind (Frederking & Krommer, 2019, S. 6). Zudem ist für die Rezeption und Produktion digitaler Texte der Umgang mit ihrer Konnektivität von Belang. Diese wird bspw. über Links hergestellt, sodass digitale Texte untereinander verknüpft werden können (Frederking & Krommer, 2019, S. 8). Diese Verknüpfung verschiedener Texte kann in besonderer Weise ein extensives, also in die Breite angelegtes und eher überfliegendes Lesen begünstigen. Das Erlernen dieses Lesemodus und die damit verbundenen Ziele sollten im Unterricht explizit angebahnt werden (Leisen, 2020). Nicht zuletzt eröffnen digitale Texte die Möglichkeit der Interaktion, die Nutzende beherrschen sollten. Diese kann bspw. durch Kommentar- oder Likefunktionen ermöglicht werden. Digitale Tools wie Etherpads machen zudem auch das kollaborative synchrone und asynchrone Arbeiten an einem Textdokument möglich, das verschiedene Anforderungen an Lernende stellen kann wie z. B. die Möglichkeiten des Chattens, Kommentierens oder Teilens unter Berücksichtigung verschiedener Zugriffsrechte (Frederking & Krommer, 2019, S. 10).

Den kompetenten Umgang mit digitalen Texten fassen die Autoren als „Schlüsselkompetenz im anbrechenden digitalen Zeitalter“ (Frederking & Krommer, 2019, S. 2) auf, da dieser im Kontext einer sich verändernden (Medien-)Kultur essenziell für die gesellschaftliche Teilhabe ist. Daran anschließend wird im nächsten Kapitel auf Grundlage von didaktischen Überlegungen sowie lebensweltlichen Praktiken Jugendlicher in ihrer Freizeit aufgezeigt, wie Translanguaging und digitale Textkompetenzen zum Lernen im Unterricht verknüpft werden können.

4 Potenziale digitaler Textkompetenz für Translanguaging im Unterricht

Die bisherigen Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Förderung der dargestellten digitalen Textkompetenzen bei Schüler*innen Potenziale für die Umsetzung von Translanguaging und damit mehrsprachigkeitsorientiertem Lernen ermöglicht: Die im Sinne des Translanguaging angenommene enge Verknüpfung sprachlicher Mittel kann im digitalen Raum bspw. durch die Hypermedialität mittels Verlinkungen abgebildet werden, was im Unterricht angebahnt werden sollte. Im Vergleich zu einem analogen Text, in dem der Inhalt i.d.R. mittels einer einzigen Sprache vermittelt wird, erlaubt die Verwendung digitaler Hypertexte den Einbezug

verschiedener Sprachen in übereinanderliegenden Ebenen. Dies kann Lernende dazu anregen, ihre sprachlichen Mittel vielfältig und miteinander verknüpft einzubringen und somit Sprachwechsel und -kombinationen zu bewerkstelligen. Chen (2013) beobachtet, dass mehrsprachige Jugendliche auf Facebook für die Darstellung bestimmter Themen u.a. Hyperlinks in unterschiedlichen Sprachen nutzen, was ein Ausdruck ihrer mehrsprachigen Identität sein kann (S. 157-161). Gleichzeitig erreichen sie dadurch ein breites, sprachlich diverses Publikum und demonstrieren Mehrsprachigkeit als lebensweltliche Realität (Han, 2021, S. 36). Digitale Medien bieten in diesem Kontext auch Vorteile bei der Erweiterung des eigenen sprachlichen Repertoires, indem z.B. neue Wörter unkompliziert erlernt werden können. Dazu sei bspw. auf die Möglichkeiten digitaler Wörterbücher oder automatischer Übersetzung hingewiesen, die schnell das Aufrufen eines Wortes in einer anderen Sprache erlauben (siehe dazu Abb. 1 – Funktion „Nachschlagen“ mit Apple-Geräten).

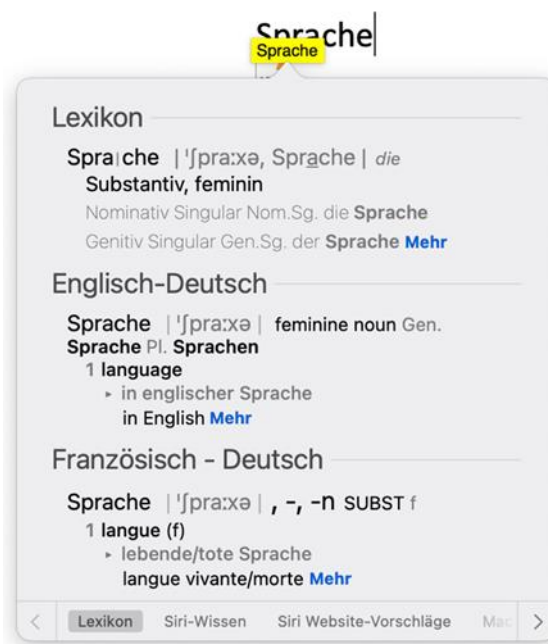


Abb. 1: Nachschlagen-Funktion mit MacOS für das Beispielwort „Sprache“

Die Förderung des Umgangs mit der Multimodalität digitaler Texte kann es Lernenden zudem ermöglichen, ihre sprachlichen Kompetenzen auf unterschiedliche mediale Arten darzustellen. Wie im mentalen Lexikon lassen sich in digitalen Texten im Gegensatz zu analogen etwa auch auditive Elemente abbilden und mit Text verbinden. Pacheco & Smith (2015) sprechen in diesem Kontext von multimodal codemeshing, was bedeutet, dass mehrsprachige Jugendliche in digitalen Medien unterschiedliche Sprachen über verschiedene mediale Kanäle miteinander kombinieren. Als Beispiel dafür, wie dies für den Unterricht genutzt werden kann,

führen die Autoren multimodal gestaltete Power-Point-Präsentationen an, in denen Lernende authentische Sprachaufnahmen in ihren Familiensprachen mit englischem Text sowie passenden Abbildungen kombinieren und somit die Aussagen der Äußerungen symmedial erfahrbar machen (S. 303-307). Didaktisch kann dies auch wertvoll sein, um unterschiedliche Kompetenzen in der Schriftsprache und der mündlichen Kommunikation zu berücksichtigen. Bezogen auf das oben erwähnte Beispiel von Bas ist es möglich, dass er bestimmte Wörter auf Niederländisch nicht schreiben, jedoch sprechen kann. Durch den Einsatz digitaler Tools wird ihm die Möglichkeit gegeben, den Unterricht mit seiner Sprachkompetenz trotzdem zu bereichern, indem er die Wörter bspw. mit dem Handy einspricht und in einem digitalen Text (wie einer Mind-Map in Abb. 2) zur Verfügung stellt.

Nicht zuletzt können Lernende dazu angeregt werden, auch das Interaktivitätspotenzial digitaler Texte für den Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen zu nutzen. So kann im digitalen Raum bspw. auf einen Text in unterschiedlichen Sprachen reagiert werden und einzelne Begriffe oder in einem Text dargestellte komplexe Sachverhalte mehrsprachig ausgehandelt werden. Bei öffentlich im Internet verfügbaren Texten ist dies potenziell mit Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft aus der ganzen Welt möglich. Auch beim kollaborativen Verfassen eines Textes bieten digitale Medien die Möglichkeit, das gesamtsprachliche Repertoire von Lernenden einzubinden. So verwenden mehrsprachige Teenager bspw. das Interaktionspotenzial digitaler Medien, um sich in ihren Familiensprachen auszutauschen. Als Beispiel sei hier das kollaborative Verfassen mehrsprachiger Fanfiction (Black, 2005; 2009) angeführt. Diese Möglichkeit zur Online-Vernetzung mit anderen Gleichgesinnten (z.B. Deutsch-Lernende) weltweit, die sonst im Klassenraum nicht in der Form gegeben ist, kann sich zudem positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung und ein sprachliches Empowerment auswirken, was wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst (Han, 2021).

Aus didaktischer Perspektive bieten somit z.B. Chats die Möglichkeit, den Schreibprozess im Sinne des Translanguaging zu begleiten, wobei Schüler*innen alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel einbringen können, auch wenn das Textprodukt in einer bestimmten Einzelsprache verfasst sein muss. Die mehrsprachige Reaktion auf oder Kommunikation über einen Text ist auch mit analogen Texten möglich. Im digitalen Raum können in diesem Prozess jedoch synchron mehr Teilnehmende interaktiv eingebunden werden als bspw. in einem typischen Unterrichtsgespräch.

Im nachfolgenden Kapitel werden vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen didaktische Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt, die dazu eingesetzt werden, gezielt mehrsprachige und digitale (Text-)Kompetenzen in einem reziproken Verhältnis zu fördern.

5 Beispielhafte Umsetzung anhand von Unterrichtsszenarien

Anhand von drei Beispielen soll verdeutlicht werden, wie eine didaktische Nutzung digitaler Medien unter Zugriff auf die digitale Textkompetenz eine Umsetzung von mehrsprachigkeitsorientiertem Unterrichten im Sinne des Translanguaging-Ansatzes unterstützen kann. Dabei ist es nicht die Absicht, einzelne Tools oder Medien vorzustellen, die vorgefertigte mehrsprachige Übungen anbieten (z.B. [Binogi](#) oder [Amira lesen](#)). Es soll hingegen eine Idee davon vermittelt werden, dass viele digitale Tools allein durch die gezielte Nutzung ihrer Eigenschaften wie Multimodalität und Möglichkeiten der Interaktion sehr gut zur Mehrsprachigkeitsdidaktik geeignet sind, obwohl das nicht unbedingt ihr originärer Zweck ist. Denn gerade durch die Offenheit der Sprachwahl wird beim mehrsprachigkeitsorientierten Einsatz solcher Tools dem Grundprinzip des Translanguaging Rechnung getragen: Mehrsprachiges Agieren im Unterricht wird ermöglicht, aber nicht erzwungen. Die Schüler*innen entscheiden selbst situativ über die Wahl der sprachlichen Mittel. Wichtig bei der Planung entsprechender Unterrichtssettings ist es, stets auch Zeit für eine Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Handlungspotenziale und eine Reflexion der digitalen Medien auch hinsichtlich ethischer Gesichtspunkte zu berücksichtigen.

Multimodale mehrsprachige Mind-Maps

Die Einsatzmöglichkeiten digitaler Tools für das Translanguaging sollen zunächst am Beispiel kollaborativer Online-Plattformen mit der Funktion eines Online-Whiteboards, wie z.B. [Mural](#) oder [Miro](#), illustriert werden. Diese Tools bieten vor allem für die Einstiegsphase einer Unterrichtsstunde die Möglichkeit, die vielfältigen sprachlichen Mittel der Lernenden sichtbar zu machen, bestehendes mehrsprachiges Wissen zu aktivieren und zu verknüpfen. Dazu können bspw. eine große Anzahl unterschiedlicher Personen eine Art Online-Pinnwand als gemeinsam Mind-Map gestalten. Diese kann wie eine analoge Pinnwand in unterschiedliche Bereiche eingeteilt werden und mit Aufgabenstellungen gespickt werden, aber im Gegensatz zur analogen Unterrichtssituation ist es kein Problem, wenn 25 Schüler*innen gleichzeitig und anonym etwas beitragen. Zudem sind die Beitragsformen multimodal gestaltbar. Es können nicht nur beschriebene Klebezettel oder Moderationskarten

aufgehängt werden, sondern diese sind vielseitig modifizierbar, indem auch Bilder und Icons integriert, Videos, Audiodateien oder Homepages verlinkt werden können. Die Schüler*innen und Lehrkräfte sind demnach nicht nur in der Lage, Beiträge auf der Pinnwand in unterschiedlichen Sprachen zu verfassen, sie können z.B. auch über Links auf Rapsongs in unterschiedlichen Sprachen, Übersetzungen, Aussprachebeispiele oder Zeitungsartikel aus verschiedenen Ländern verweisen. In einer anschließenden Sicherungsphase lassen sich die mehrsprachigen Ergebnisse wertschätzen und sprachkontrastiv vergleichen. Fachliche Inhalte können demnach durch unterschiedliche Kanäle und Sprachen angeeignet und systematisiert werden. Dabei ist es sowohl produktiv als auch rezeptiv schnell und einfach möglich, von der einen in die andere Sprache zu wechseln oder diese gezielt miteinander zu verknüpfen.

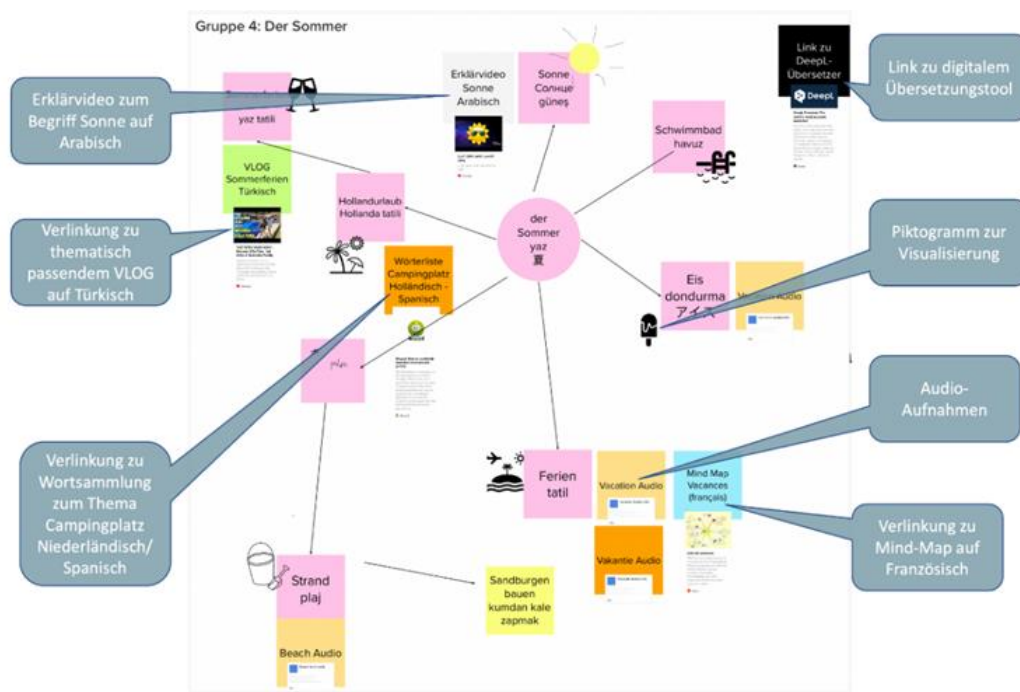


Abb. 2: Digitale Mind-Map

Mehrsprachiges kollaboratives Schreiben

Kollaborative Schreibtools wie [CryptPad](#) ermöglichen es Schüler*innen, gemeinsam und synchron Texte zu verfassen. Dazu erstellen entweder die Lernenden oder die Lehrkraft ein neues Dokument, das anschließend per Link mit allen Schreibenden geteilt wird. Die Lernenden können dann ihre Textteile schreiben und gegenseitig unkompliziert anpassen. So ist es im Sinne des Translanguaging denkbar, dass Schüler*innen zunächst eine Formulierung in einer anderen Sprache als in der Zielsprache des Textes verfassen und die Lerngruppe gemeinsam den entsprechenden Teil umformuliert. Dazu sind die Möglichkeiten der

Interaktion der Schreibtools hilfreich: Die Verfasser*innen können wie in gängigen Textverarbeitungsprogrammen Kommentare einfügen und auf diese Weise Vorschläge machen, wobei z.B. Familiensprachen genutzt werden können, welche Mitglieder der entsprechenden Arbeitsgruppe beherrschen. Auch die Chatfunktion kann zu diesem Zweck verwendet werden, um synchron bspw. über die Bedeutung eines Wortes oder eine bestimmte Textstelle zu diskutieren, wobei die Schüler*innen alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel einbringen dürfen. Zusätzlich ermöglichen auch kollaborative Schreibtools die Einbindung von Links zu mehrsprachigen Materialien (wie Erklärvideos zu bestimmten Textsorten) oder Online-Wörterbüchern.

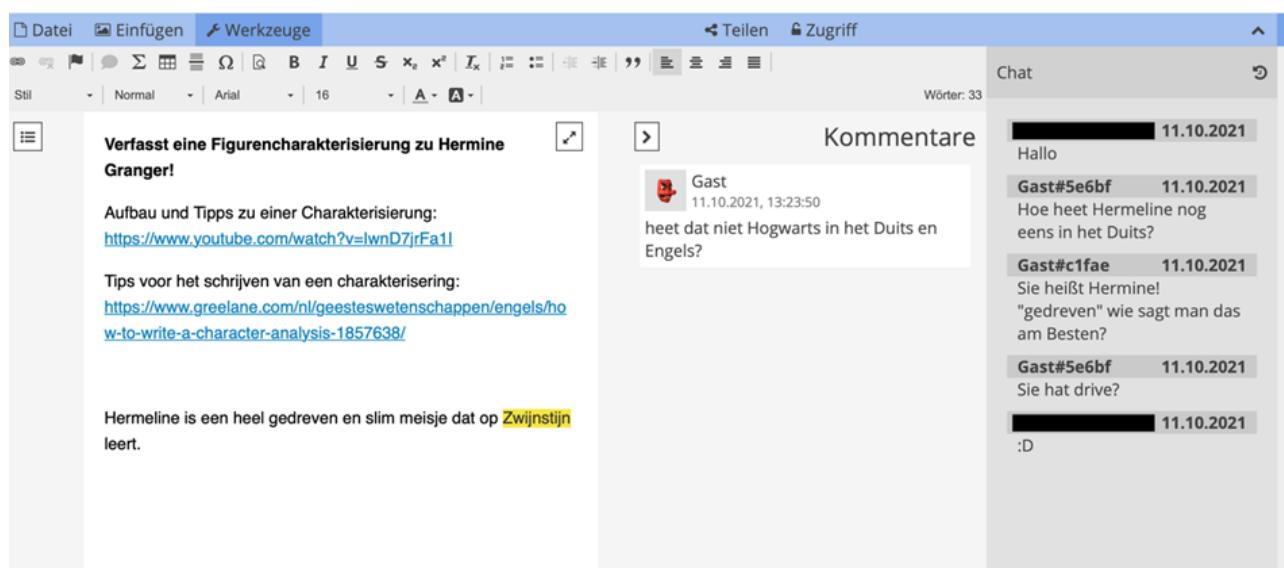


Abb. 3: Kollaboratives, mehrsprachiges Schreiben mit CryptPad

Mehrsprachige und interkulturelle Vernetzung

Kollaboration durch digitale Tools ist zudem längst nicht mehr nur auf Zusammenarbeiten innerhalb des Klassenzimmers einer bestimmten Lerngruppe begrenzt, sondern auch über nationalstaatliche wie -sprachliche Grenzen hinweg mit wenig Aufwand realisierbar. Durch Videokonferenzen, E-Mails, Voicemessages, Posts oder Chats wird quasi ohne Zeitverzögerung ein mehrsprachiger Austausch mit deutschlernenden Schüler*innen aus Peru oder eine Befragung wissenschaftlicher Expert*innen zum Klimawandel aus Schweden ohne zusätzlichen logistischen Aufwand möglich. Programme wie [eTwinning](#) haben dies für Kooperationen im europäischen Raum professionalisiert, aber eine entsprechende transnationale Verständigung ist genauso auch durch berufliche oder persönliche Kontakte in Selbstorganisation möglich. Eröffnet werden den Lernenden dadurch nicht nur Einblicke in

andere Kulturen (Chaudhuri & Puskás 2011), sondern auch authentische Sprachanlässe in einer anderen Sprache als Deutsch, die sowohl die Familiensprache migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen als auch eine in der Schule erworbene Fremdsprache sein kann. Zudem ist ein solcher sprachlich-kultureller Austausch ebenfalls förderlich für den Aufbau interkultureller Kompetenzen und bietet den Lernenden im Anschluss an die eigene Lebenswelt neue Gestaltungsräume, aber auch Reflexionsanlässe zur eigenen (mehr)sprachlichen Mediennutzung (Han 2021, S. 36-37). Somit lässt sich durch das Aufgreifen der Thematik im Unterricht auch eine kritisch-reflexive sprachliche Nutzung digitaler und vor allem sozialer Medien bei den Lernenden anbahnen, die nicht durch einen Appell von oben herab, sondern durch den konstruktiven Austausch persönlicher Erfahrungen erfolgt.

6 Fazit und Ausblick

Die spezifischen Eigenschaften digitaler Texte und die Förderung der sich daraus ergebenden erweiterten Textkompetenzen der sprachlich Handelnden als Schlüsselqualifikation des digitalen Zeitalters bieten große Potenziale, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen. Durch die Multimodalität und Symmedialität digitaler Dokumente sowie ihr hohes Vernetzungs- und Interaktionspotenzial kann dies kollaborativ und schüler*innengesteuert geschehen und dabei sowohl produktive als auch rezeptive, mündliche wie schriftliche Fertigkeiten einbeziehen.

Dafür gibt es nicht ein Tool, das für jede Unterrichtssituation passt, sondern eine Vielzahl an Tools, die didaktisch reflektiert einzusetzen sind, um die Eigenschaften digitaler Texte gezielt zu nutzen. Um Lehrkräfte vermehrt dahingehend auszubilden, digitale Medien flexibel und didaktisch reflektiert zum Lernen einzusetzen, könnte sich möglicherweise eine Kompetenzförderung nach dem TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) anbieten. Dieses Modell beschreibt das fachliche (CK) und pädagogische Wissen (PK) von Lehrkräften als eng verbunden mit dem technischen Wissen über digitale Medien (TK). Die Schnittmenge der drei Bereiche (TPACK) kann die Gestaltung von Unterricht im Sinne der oben angeführten Beispiele und eine Bewertung digitaler Medien hinsichtlich ihres Potenzials für das Lernen ermöglichen. In dieser Schnittmenge ist auch eine Sprachsensibilität im doppelten Sinne zu verorten: Eine Anpassung des didaktischen Angebots an das sprachliche Repertoire und den Lernstand der Schüler*innen sowie die Vermittlung eines sensiblen Umgangs mit Sprache im

Kontext der verschiedenen Online-Kommunikationstools, um eine bewusste oder unbewusste Verletzung bestimmter Personen oder Personengruppen zu vermeiden.

Das Zusammendenken der didaktischen Potenziale des Translanguaging und der digitalen Textkompetenz ermöglicht demnach eine Lösung von gewohnten Lehr-Lern-Wegen, die an der Lebenswelt der Schüler*innen anknüpft und diese gleichzeitig für eine (sprach-)bewusste Mediennutzung rüstet. Die Routine für einen solchen kompetenzzielorientierten Einsatz digitaler Tools im Unterricht erwirbt man am besten durch eigenes Ausprobieren – als Lehrkraft wie als Schüler*innen. Das bedarf bisweilen etwas Mut und Ermutigung, aber bietet auch viele Möglichkeiten, den Unterricht kreativ (mit-)zugestalten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. WBV Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Bainski, C., Benholz, C., Fürstenau, S., Gantefort, C., Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2017). Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW – Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen. Ministerium für Schule und Weiterbildung. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/msw-diskussionspapier-mehrsprachigkeit.pdf>
- Baur, C. & Küchler-Hendricks, A. (2021). „Außer Deutsch darf keine Sprache in diesem Unterricht gesprochen werden“ - Sprache und Diversität im deutschen Schulsystem. K:ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3(1), S. 213-234. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.4>
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), S. 118–128.
- Black, R. W. (2009). Online Fanfiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), S. 397–425.
- Bossart, M.-N. (2011). Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Situation vor und nach dem Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Schweizerischer Dokumentenserver Bildung. <https://edudoc.ch/record/108431/files/zu13061.pdf>
- Bredthauer, S., Gantefort, C., Marx, N. & Woerfel, T. (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/210517_Basiswissen_Individuelle_Mehrsprachigkeit.pdf
- Busch, B. (2012). Das sprachliche Repertoire oder: Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien am 7. Mai 2012. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf
- Chaudhuri, T. & Puskás, C. (2011). Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0. *Info DaF*, 1, S. 3-25. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2011_Heft_1.pdf
- Chen, H. I. (2013). Identity practices of multilingual writers in social networking spaces. *Language Learning & Technology*, 17(2), S. 143–170.
- Destatis (2021). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220207004.pdf?__blob=publicationFile
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 # Deutschland - Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von*

Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking (S. 7–32). Waxmann.

Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt.

Forsa (2021). Deutsches Schulbarometer Spezial Corona-Krise: 2. Folgebefragung. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. <https://deutscheschulportal.de/unterricht/umfrage-deutsches-schulbarometer/>

Frederking, V. & Krommer, A. (2019). Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus. <https://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/Dokumente/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>

Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Waxmann.

Han, Y. (2021). Understanding multilingual young adults and adolescents' digital literacies in the wilds: Implications for language and literacy classrooms. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 9(1), S. 27-46. https://doi.org/10.2458/azu_itlt_v9i1_han

Kersten, S. (2010). Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. In S. Sahel, R. Vogel (Hrsg.), 10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium (2009) (S. 66–88). BieColl Bielefeld eCollections.

KMK (2017). Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

KMK (2019). Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

Leisen, J. (2020). Wer genau weiß, wie digitales Lesen im Unterricht erfolgreich gelingt, der schreibe es uns. *BBW*, 1, S. 4-8. <http://www.josefleisen.de/downloads/digitalisierung/Analoges%20und%20digitales%20Lesen.pdf>

Mecheril, P. (2016). Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz.

Medienberatung NRW (2017). Medienkompetenzrahmen NRW. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). JIM 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf

Meißner, F.-J. (1999). Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Grenzgänge*, 6(12), S. 62-80.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020). Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), S. 1017–1054.

Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), S. 626-651.

Pacheco, M. & Smith, B. (2015). Across Languages, Modes, and Identities: Bilingual Adolescents' Multimodal Codemeshing in the Literacy Classroom. *Bilingual Research Journal*, 38, S. 292-312.

Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58, S. 201–227.

Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.