

Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrschriftlichkeit an bilingualen Schulen im Elsass

Esa Christine HARTMANN

Universität de Strasbourg
INSPÉ de Colmar
12 Rue Messimy, 68000 Colmar, France
e.hartmann@unistra.fr

Cette étude souhaite explorer les stratégies pédagogiques translingues en vue de l'acquisition de la bilittéracie dans le contexte de l'enseignement bilingue franco-allemand en Alsace, à partir d'un projet de lecture mené en 2017-2018 dans le cadre d'un séminaire de didactique bilingue auprès de 25 enseignants stagiaires du premier degré, inscrits en deuxième année de Master MEEF (cursus bilingue franco-allemand) à l'Université de Strasbourg (INSPÉ de l'Académie de Strasbourg). Les analyses qualitatives ici présentées exploitent neuf discussions de groupe, conduites autour de la lecture de l'édition trilingue du fameux livre de Tomi Ungerer *Die drei Räuher – Die drei Räuber – Les trois brigands* (Strasbourg, La Nuée bleue, 2008). Bien que la conception actuelle de la plurilittéracie soit toujours dominée par une vision monolingue, les propositions des enseignants dans le contexte de ce projet de lecture multilingue révèlent le fait que les approches translingues, telles que les activités d'intercompréhension, d'alternance codique et de transfert linguistique, d'analyse métalinguistique, de médiation linguistique, d'écriture créative bilingue ou de performances scéniques plurilingues, représentent autant de possibilités pédagogiques innovantes pour développer les compétences de plurilittéracie des élèves bilingues émergents.

Mots clés:

littéracie, bilittéracie, plurilittéracie, bilinguisme, translanguaging, approches pédagogiques translingues.

Stichwörter:

Schriftlichkeit, textuelle Literalisierung, Mehrschriftlichkeit, Zweisprachigkeit, translanguaging, translinguale Unterrichtsstrategien.

1. Einleitung

Zahlreiche Forschungen im Bereich der Sozio¹-, Neuro²-und Psycholinguistik³ haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, die Besonderheit des Sprachgebrauchs und des Spracherwerbs zweisprachiger Lernender festzustellen (Canagarajah 2011; Creese & Blackledge 2010; Cummins 2007), deren sprachliches Repertoire einem dynamischen Kontinuum gleicht (Garcia & Wei 2014). In Anlehnung an die Definition von Garcia & Wei werden heute die idiolektalen Ausdrucksformen dieses Kontinuums in der Mehrsprachigkeitsforschung oft als *translanguagings* bezeichnet: "Für uns bezeichnen

¹ Siehe z.B. Stavans & Hoffmann (2015).

² Siehe z.B. Paradis (2004) und Andrews (2014).

³ Siehe z.B. Bialystok (2005); Altarriba & Heredia (2012).

*translanguaging*s multiple diskursive Praktiken, die Zweisprachige nutzen, um ihren zweisprachigen Welten Sinn zu verleihen." (2014: 45, unsere Übersetzung). Daher wird *translanguaging* von translingualen Strategien wie Sprachmischung und Sprachwechsel (*code-mixing* und *code-switching*, Auer 1998; Causa 2002) begleitet, die von Mehrsprachigen flexibel und kontextbezogen für eine erfolgreiche Kommunikation eingesetzt werden und deren kreatives Potential nicht verleugnet werden kann.

Cummins bestätigt seinerseits, dass "dieses Konzept die Tatsache unterstreicht, dass es keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen Zweisprachiger gibt. Dies führt unter anderem zu der pädagogischen Konsequenz, dass nicht mehr das Unterrichten zweier getrennter und autonomer sprachlicher Systeme im Vordergrund steht, sondern eine Mehrheit von flexiblen Unterrichtsformen, die Lernstrategien wie die Nutzung der Schriftsprach-Kompetenzen in der ersten Sprache als Sprungbrett zum Schriftspracherwerb in der zweiten Sprache mit einschließen, sowie eine strategische Nutzung des Sprachwechsels durch Lehrer und Schüler, begleitet von Unterrichtsstrategien, die sich auf die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden stützen." (Cummins 2016: 540, unsere Übersetzung). Die konkrete pädagogische Anwendung des *translanguaging*-Konzepts im zweisprachigen Unterricht erfordert das Erforschen integrierter, transversaler und sprachübergreifender Unterrichtsformen – ganz besonders im Bereich des Erwerbs von Mehrschrittlichkeit, wo theoretisch auf Cummins' *Linguistic Interdependence Hypothesis* aufgebaut werden kann (2016: 532).

Angelehnt an die angloamerikanische Forschung (Hornberger 2000, 2003) hat die Untersuchung schriftsprachlicher Mehrsprachigkeit an Bedeutung gewonnen: Bilingualität wird nun im engen Zusammenhang mit Biliteralität erforscht (Böhmer 2013, 2016; Edwards 2015; Maas 2009; Weth 2008, 2016), worunter "die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten eines Individuums im Umgang mit zwei verschiedenen Schriftsprachen verstanden wird" (Böhmer 2016: 135). Schriftlichkeit gewinnt im zweisprachigen Bildungskontext eine umso größere Bedeutung, da ihre verschiedenen Aspekte, die nach Maas (2010) als *situativ* (formell-öffentlicher Bezug), *kognitiv* (Erarbeitungsprozess des Redigierens), *kommunikativ* (dekontextualisierte, textgenormte Kommunikation), *strukturell* (Fokus auf eine sprachlich elaborierte Form) und *medial* (symbolische Repräsentation durch Schriftzeichen) definiert werden können, in zwei Sprachen erworben und praktiziert werden müssen.

Als translinguale Unterrichtsstrategien werden pädagogische Ansätze bezeichnet, die das Sprachbewusstsein und die metasprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schüler durch die Förderung ihrer gesamtsprachlichen Fähigkeiten gezielt erhöhen (Hélot 2014) und ihre mehrsprachige Kreativität besonders im schriftsprachlichen Bereich zur Entfaltung bringen (Canagarajah 2006). Bestenfalls sollen translinguale

Unterrichtsstrategien vor allem zur Entwicklung einer erfüllten bilingualen Identität führen (Hélot 2014).

Dass sich die beiden Sprachen von im Lernprozess stehenden zweisprachigen Lernenden beim Erwerb der Mehrschriftlichkeit tatsächlich gegenseitig bereichern und dass ein solcher Schüler aus dem Repertoire seiner Erstsprache für das Erlernen von Lese- und Schreibkompetenzen in der Zweitsprache schöpft, stellt eine interessante Hypothese dar. Die Artikelsammlung *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (Rosenberg & Schroeder 2016) untersucht hierzu das Potential eines gegenseitigen Ausbaus beider Sprachen bilingualer Lernender, indem sie sich auf die Schriftlichkeit fokussiert. Da sich die vorgestellten Studien hauptsächlich mit den Textkompetenzen von mehrsprachigen Lernenden mit Migrationshintergrund in der deutschen Schulsprache beschäftigen, führt die untersuchte Fragestellung, wie und unter welcher Bedingung Zwei- oder Mehrsprachigkeit als eine Ressource für den Erwerb von Schriftlichkeit in der schulischen Zweitsprache betrachtet werden kann, zu folgenden Feststellungen (vi-vii):

- a) Einen entscheidenden Einfluss hat die textuelle Literalisierung im familiären Milieu, die bestenfalls zu Leselust führen kann, was eine Gewöhnung an konzeptionelle Schriftlichkeit mit sich bringt;
- b) konzeptionell schriftliche Textkompetenzen sind im Allgemeinen in der Schulsprache weiter ausgeprägt als in der familiären Erstsprache;
- c) rezeptive und produktive Textkompetenzen greifen auf die gesamten sprachlichen Ressourcen des Lernenden zurück;
- d) eine institutionelle Anerkennung und Förderung der mehrsprachigen schriftsprachlichen Entwicklung im schulischen Kontext führt bei zweisprachigen Kindern zum Ausbau von *Sprachbewusstsein* und *sprachlichem Selbstbewusstsein*.

Wie es die empirischen Studien dieses Bandes jedoch feststellen, bleibt die Frage, ob und wie die mehrsprachigen Lernenden ihre Ressourcen in beiden Sprachen nutzen, um ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache zu erhöhen, weiterhin offen, wobei sich die allgemeine Antwort der Herausgeber mit einem vorsichtigen "Es kommt darauf an!" (Rosenberg & Schroeder 2016: vii) resümieren lässt.

In unserem Didaktikseminar für Lehramtsstudierende des *cursus bilingue franco-allemand* an der Universität Strasbourg haben wir uns einer ähnlichen Fragestellung gewidmet (Wie kann Mehrschriftlichkeit im zweisprachigen deutsch-französischen Bildungskontext durch translinguale Unterrichtsstrategien gefördert werden?) und hierzu ein experimentelles Projekt entwickelt, das in der didaktischen Erarbeitung einer mehrsprachigen Bilderbuchlektüre zur

Förderung von Mehrsprachigkeit bestand.⁴ Die dreisprachige Ausgabe (elsässisch-deutsch-französisch) des berühmten Kinderbuchs *Die drei Räuber* des elsässischen Schriftstellers Tomi Ungerer stellte hierbei die Grundlage für das Konzipieren translingualer Unterrichtsstrategien dar. Im Anschluss an eine kurze Erläuterung des elsässischen Bildungskontexts und der angewandten Untersuchungsmethode werden wir eine qualitative Analyse der Gruppendiskussionen der Seminarteilnehmer als Projektergebnis vorstellen.

2. Bildungskontext: translinguale Pädagogik im zweisprachigen Schulsystem im Elsass?

Die in der Académie de Strasbourg herrschende Sprachpolitik und die ideologischen Repräsentationen der Zweisprachigkeit, die die Unterrichtspraxis der bilingualen Lehrkräfte prägen, rekurren auf monolinguale, puristische Sprachvorstellungen und neigen dazu, translinguale Unterrichtsformen aus Lehrplan, Didaktik und Sprachpraxis zu verbannen (Hartmann 2018; Hélot & Erfurt 2016). Obwohl das kreative Praktizieren plurilingualler Schreibpraktiken in der Forschung bereits als eine erfolgreiche pädagogische Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit anerkannt wurde (Canagarajah 2006; Kafle & Canagarajah 2015), entbehrt die Integration mehrerer Sprachen in den kreativen Schreibprozess und in das Erlernen von Lesen und Schreiben in zwei Sprachen weiterhin jeglicher offiziellen Legitimität, da in zweisprachigen Klassen weiterhin eine monolinguale Sprachnorm dominiert:

Die leitenden Ansätze, die mehrsprachige Schriftlichkeit untersuchen, wurden durch eine monolinguale Vorstellung von Sprache gebremst. Diese begreift die Schriftlichkeit als einen unidirektionalen Kompetenzerwerb und vermeidet so, dass wir die Ressourcen, die Mehrsprachige für ihre Textproduktion bereitstellen, voll und ganz verstehen. (Canagarajah 2006: 589, unsere Übersetzung).

Die Sprachpolitik im zweisprachigen Bildungssystem im Elsass, das bis zum deutsch-französischen *Abibac* führt, basiert daher auf einer strukturellen und didaktischen Trennung der zwei Schulsprachen Deutsch und Französisch. Diese Trennung folgt dem personenbezogenen Motto "eine Lehrperson, eine Sprache" ("*un maître, une langue*") (Huck 2016: 162), das auf die Regel von J. Ronjat (1913) "one person, one language" zurückzuführen ist.⁵ Dem Paritätsprinzip entsprechend ist der Stundenplan in der Primarstufe jeder Sprache zur Hälfte zugeteilt (je zwölf Unterrichtsstunden pro Sprache)⁶, wobei für jede Sprache eine bestimmte Lehrkraft an zwei Tagen der Schulwoche

⁴ Siehe hierzu Hélot (2011, 2014) und Lingnau & Mehlem (2016).

⁵ Die Theorie von Jules Ronjat wird heute von der modernen Zweisprachigkeitsforschung in Frage gestellt (Geiger-Jaillet 2016; Huck 2016; Schneider-Mizony 1997).

⁶ Wir verweisen hier auf den offiziellen Stundenplan für die paritätisch bilingualen Grundschulklassen in der Académie de Strasbourg (seit September 2016): <http://www.dsdenlv68.site.ac-strasbourg.fr/2016/08/30/horaires-harmonises-pour-lallemant-renforce-et-le-bilinguisme/>.

zuständig ist. Diese Organisation hat das Ziel, frühe Zweisprachigkeit dank einer partiellen Immersion (50%) in der deutschen Sprache schulisch zu fördern (Huck 2016).

Die deutsche Sprache wird in den bilingualen Schulen der Académie de Strasbourg als Hochdeutsch gelehrt, das als schriftliche Standardform der elsässischen Regionalsprache angesehen wird (Huck 2016: 157). Es handelt sich hier also nicht um eine Fremdsprache oder um die Sprache der Nachbarländer des Oberrheingebiets (Deutschland und Schweiz), sondern um eine regionale Zweitsprache bzw. eine zweite Schulsprache, der die Hälfte des Stunden- und Lehrplans gewidmet ist. Da die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zugs zu Beginn ihrer Schulzeit noch nicht als ausgeglichen zweisprachig angesehen werden kann (man würde sie daher in der englischsprachigen Literatur als *emergent bilinguals* bezeichnen), muss die deutsche Sprache oft ab der ersten Kindergartenklasse (*petite section de l'école maternelle*) als eine schulische Zweitsprache erlernt werden, zumal im familiären Milieu heutzutage recht selten Elsässisch gesprochen wird. Nach unseren persönlichen Beobachtungen variiert die Zusammensetzung der bilingualen Klassen dabei stark von einer Schule zur anderen: Einige Klassen werden von fast ausschließlich frankophonen Lernenden besucht, während andere Klassen einen signifikanten Anteil an deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern aus binationalen (deutsch-französischen) oder elsässischen ("dialektophonen") Familien aufzeigen. Andere Klassen wiederum werden von mehrsprachigen Lernenden (*emergent multilinguals*) mit internationalem Hintergrund besucht, deren Familiensprache sich von den zwei Schulsprachen Deutsch und Französisch unterscheidet.

Die sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen der Lehrkräfte der bilingualen Klassen im Elsass spiegeln diese sprachliche Vielfalt und die daraus resultierenden verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit in all ihrer Komplexität wider. Obwohl alle Lehrkräfte ihrer Qualifikationen nach als zweisprachig bezeichnet werden müssen, kommen auch hier erhebliche Unterschiede in der Bildung und in der Manifestation dieser Zweisprachigkeit zum Ausdruck. Viele Lehrkräfte stammen aus binationalen (deutsch-französischen) oder aus elsässischen, "dialektophonen" Familien und waren selbst Schülerinnen und Schüler des bilingualen Zugs; andere dagegen sind aus ganz Frankreich stammende Germanistinnen und Germanisten, deren Zweisprachigkeit vor allem ein universitäres Produkt ist. Ein weiterer Teil der Lehrkräfte hat ein erfolgreiches Erasmus-Jahr an einer deutschen, österreichischen oder schweizerischen Universität abgeschlossen, während ein anderer Teil wiederum aus Studierenden des integrierten Studiengangs der Deutsch-Französischen Universität besteht, die als Zweisprachige entweder in Deutschland oder in Frankreich (oft in binationalen Familien und an internationalen Schulen) aufgewachsen sind. Andere Lehrkräfte sind Kinder sogenannter Grenzgänger aus Baden, deren deutsche Eltern ein Haus im

Elsass gekauft haben, d.h. es handelt sich hier um Deutsche, die im Elsass (oft an bilingualen Schulen) aufgewachsen sind. Ein letzter kleiner Anteil besteht aus deutschen und deutschsprachigen Lehrkräften, die aus persönlichen Gründen im französischen Schulsystem Erfahrung sammeln möchten.

Wie es die Aussagen der Lehrkräfte als Resultat eines vorangehenden Projekts (Hartmann 2018) verdeutlichen, lässt das monolinguale "Eine Lehrperson, eine Sprache"-Prinzip die Anwendung translingualer Unterrichtsformen schier unmöglich erscheinen – anstatt einer ganzheitlichen Zweisprachigkeit wird im bilingualen Schulsystem im Elsass eher ein doppelter oder paralleler Monolingualismus in zwei Sprachen erzielt, der letztlich zu keiner bilingualen Identität führen kann (Cummins 2007: 229).

3. Forschungsmethode: didaktische Überlegungen zur Mehrsprachigkeit anhand eines dreisprachigen Kinderbuchs

3.1 Leitfrage und Projektdesign

Unser Projekt wurde von folgender Frage geleitet: *Welche translingualen Unterrichtsformen werden von Lehramtsstudierenden für den Erwerb von Mehrsprachigkeit bei zukünftig zweisprachigen Schülern (emergent bilinguals) entworfen?*

Das Projektvorhaben wurde im Rahmen eines von uns gehaltenen Seminars über bilinguale Didaktik an der Universität Strasbourg (INSPE Colmar) während des Wintersemesters 2018-2019 durchgeführt. Ziel war die didaktische Erarbeitung der dreisprachigen Ausgabe von Tomi Ungerers Bilderbuch *Die drei Räuber* zur Förderung von Mehrsprachigkeit durch integrierte und sprachübergreifende Lehrstrategien in bilingualen Klassen elsässischer Grundschulen.

Das Projekt wurde folgendermaßen angelegt: 25 Seminarteilnehmer bildeten Kleingruppen von zwei bis drei Studierenden, sodass neun Diskussionsgruppen entstanden, die die dreisprachige Lektüre untersuchen und folgende Fragen beantworten sollten: "Pourriez-vous imaginer de lire ce livre trilingue avec vos élèves? Comment le liriez-vous? Quelles activités pourraient accompagner cette lecture pour construire des ponts entre les langues?"

An zwei Seminarterminen im Dezember 2017 und Januar 2018 fanden neun Gruppendiskussionen statt, die uns teils in schriftlicher Form (word Dokument), teils als (auf persönlichen Handys aufgenommenes) Audiodokument per email übersandt wurden, wobei uns die Überlegungen und Vorschläge der Studierenden als Datenquelle für die im nächsten Abschnitt vorgestellte qualitative Analyse dienten.

Zum Zeitpunkt des Projekts befanden sich die Studierenden in der Mitte des zweiten Studienjahrs des bilingualen Masterstudiengangs für Lehramtskandidaten der Primarstufe, der auf ein dreijähriges Grundstudium (*Licence*) in

verschiedenen Fachrichtungen aufbaut. Gleichzeitig absolvierten sie ihr Referendariat in bilingualen Grundschulklassen (an zwei Tagen pro Woche), wobei sie für den deutschen Teil des Unterrichts zuständig waren. Die Aussagen der Studierenden spiegeln daher vor allem ihre Vorstellungen und Erfahrungen als junge Lehrkräfte in zweisprachigen Klassen wider. Während des ersten Jahrs des Masterstudiums konnten die Studierenden bereits einigen einführenden Vorlesungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik beiwohnen, doch besaßen sie noch keine wissenschaftlichen Vorkenntnisse im Bereich der Mehrschriftlichkeit. Obwohl alle Seminarteilnehmer über ein bilinguales deutsch-französisches Sprachprofil verfügten, stellten sich die Manifestationen ihrer plurilingualen Ressourcen als sehr vielfältig heraus und ähnelten daher dem allgemeinen Sprachprofil der in bilingualen Klassen beschäftigten Lehrkräfte (s. vorangehender Teil dieser Studie).

Die qualitative Analyse der Aussagen der angehenden Lehrkräfte folgt folgenden Kategorien, die wir induktiv aufgestellt haben:

- Möglichkeiten der Anwendung translingualer Unterrichtsstrategien im Kontext der bestehenden Sprachpolitik,
- Status und Interaktionsmodi der verschiedenen Sprachen des Bilderbuchs,
- Aufstellung translingualer Unterrichtsstrategien.

Unsere abschließende Zusammenfassung versucht, die Ziele translingualer Unterrichtsstrategien anhand der analysierten Aussagen herauszuarbeiten.

3.2 Die drei Räuber *in drei Sprachen: eine didaktische Untersuchung*

Wie zahlreiche Forschungen aufgezeigt haben (Cummins 2013; Daly et al. 2018; Grieshaber 2014; Hélot et al. 2014; Hornberger 2012; Lingnau & Mehlem 2016; Rehbein 2016), kann Biliteralität durch die kreative Nutzung translingualer Sprachformen gefördert werden. Mehrsprachige Kinderbücher bieten gemäß Rehbein (2016) einen geeigneten Rahmen dafür:

Bei der textuellen Literalisierung geschieht ein Ausbau der Sprache und der Sprachen des Kindes. Besondere sprachliche Bereiche sind Konnektivität, Bedeutungserweiterung und sprachliches Wissen im Sinne metasprachlicher Kontrolle. Seit langem wird darauf hingewiesen, dass Kinder einen wesentlichen Teil des Wortschatzes über Bilder- und Märchenbücher erwerben. Wichtig ist, dass die textuelle Literalisierung in L1 und L2 stattfindet, damit das Kind in allen Sprachen komplexe Textfunktionen ausbildet. Das Code-Switching zum Beispiel zeigt, wie umfänglich das Symbolfeld bilingual involviert ist. (Rehbein 2016: 273)

Das in Strasbourg erschienene dreisprachige Kinderbuch *Die drei Raiwer / Die drei Räuber / Les trois brigands* (La Nuée bleue, 2008) von Tomi Ungerer erschien uns ganz besonders dazu geeignet, den elsässischen Kontext in seiner Komplexität zu symbolisieren und die textuelle Literalisierung der Lernenden in drei Sprachen zu unterstützen. In der Tat verkörpert diese dreisprachige Ausgabe die sprachliche und kulturelle Pluralität des Elsass – und gleichzeitig die der bilingualen Lernenden –, indem sie drei Übersetzungen (Elsässisch,

Deutsch und Französisch) aus der englischen Erstfassung (*The Three Robbers*, New York, 1962) vereint und so die elsässische Polyphonie (Bakhtine 1970) symbolisiert. Die elsässische Übersetzung, die 2008 von Robert Werner verfasst wurde und die aus der französischen (*L'école des loisirs*, 1968) und der deutschen Version (Diogenes, 1963) hervorgeht, versinnbildlicht ebenso die Kohabitation mehrerer Sprachen in der elsässischen Polyphonie. Diese Polyphonie wurde in der Einleitung der dreisprachigen Ausgabe "Tomiphonie" getauft, da Tomi Ungerer die Dreisprachigkeit des Elsass, wo Regionalsprache (Elsässisch), Nationalsprache (Französisch) und die Sprache der Nachbarländer (Deutsch) in Kontakt treten, in seiner persönlichen sprachlichen und kulturellen Vielfalt widerspiegelt.

4. Projektergebnis: Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Als Projektergebnis möchten wir hier eine qualitative Auswertung der Gruppendiskussionen vorstellen. Relevante Aussagen der Seminarteilnehmer werden dabei in französischer Sprache in unsere Analyse integriert. Die Analyse wurde gemäß dem oben erwähnten Kategorienraster in verschiedene Aspekte gegliedert.

4.1 Anwendung translingualer Unterrichtsstrategien im Kontext der bestehenden Politik der Sprachtrennung

Wie könnte man dem *un maître, une langue*-Prinzip treu bleiben und dennoch ein mehrsprachiges Leseprojekt durchführen? Einige Teilnehmer schlagen hier den konsekutiven Sprachwechsel vor, der in einer durch den Lehrerwechsel bedingten (Makro-)Alternierung besteht. Die bilinguale Lektüre fände somit im Rahmen der pädagogischen Zusammenarbeit eines deutsch-französischen Tandems statt: "Le livre pourrait être lu par les deux professeurs binômes, ce qui pourrait créer une cohérence entre les deux parties du programme bilingue. Le professeur de français serait responsable de la version française, le professeur d'allemand pour la version allemande. De cette manière, l'histoire pourrait être lue et connue dans les deux langues. " (Bsp. 1); "On pourrait certainement lire un livre trilingue en classe, parce que les élèves pourraient mieux comprendre l'histoire. C'est très important de construire des ponts entre les langues pour faire comprendre le sens de l'histoire. Le professeur de français pourrait commencer avec la lecture. Le début de l'histoire est assez complexe, c'est pourquoi il serait plus logique de commencer avec la version française." (Bsp. 2).

Diese Aussagen beruhen gleichzeitig auf der Notwendigkeit einer klaren Sprachtrennung und einer translingualen Transferierbarkeit der Literalitätskompetenzen, die den effizienten Erwerb von Mehrsprachigkeit ermöglichen:

Sprachübergreifende Transferierbarkeit von Fähigkeiten gewinnt in Konstellationen der Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Dementsprechend nehme ich an, dass Textfähigkeiten "universale" Aspekte aufweisen, die transferiert werden können. [...] Zu transferierbaren Aspekten rechne ich das "universale" Wissen, dass Texte Handlungsstrukturen enthalten, Bedeutungen (Symbolfelder) haben, die Phantasie anregen und sprachlich konstituierte Zusammenhänge jenseits der wahrnehmbaren Realität erzeugen. Ist die textuelle Literalisierung mehrsprachig [...], dann ist zu untersuchen, wie solches "universales" Wissen, ist es einmal in L1 ausgebildet, sprachübergreifend auch in L2 genutzt werden kann. (Rehbein 2016: 274)

4.2 Status und Interaktionsmodi der verschiedenen Sprachen des Bilderbuchs

4.2.1 Sprachliche Mediation

Andere Studierende betonen, dass das Lesen mehrsprachiger Kinderbücher das Praktizieren eines Sprachtransfers ermöglicht. Ein solcher interlinguistischer Transfer könnte das Textverständnis und die semantische Analyse der Bilderbuchgeschichte erleichtern und dadurch der sprachlichen Mediation dienen: "La présentation parallèle des traductions française et allemande du texte alsacien facilite la médiation linguistique: les élèves ont la possibilité de chercher dans la traduction française un mot qu'ils ne connaissent pas en allemand, et d'en trouver le sens." (Bsp. 3). Die fortgeschrittenen, bereits zweisprachigen Lernenden (*élèves experts*) könnten eine wichtige Rolle in dieser Sprachmediation spielen, indem sie den Sprachtransfer benutzen, um ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beim aktiven Textverständnis zu helfen: "Les élèves experts pourraient adopter le rôle important de médiateurs entre les langues: ils sont les interprètes des deux enseignants de langue (allemand et français). De même, les élèves pourraient reformuler et expliquer l'action de l'histoire à ceux qui ne comprennent pas." (Bsp. 4).

Einige Seminarteilnehmende betrachten den Sprachtransfer jedoch als ein pädagogisches Risiko: "Le fait de passer d'une langue à l'autre pourrait aider à construire des ponts entre les différentes langues. En revanche, dans le contexte quotidien de l'enseignement en allemand, les interventions sur le texte français doivent rester rares et suffisamment motivées, sinon les élèves ne travailleront plus à leur apprentissage de la langue allemande." (Bsp. 5).

In der Literatur wird sprachliche Mediation als eine gesellschaftlich anerkannte Kommunikationsfähigkeit Zweisprachiger angesehen, die die Pluralität ihrer sprachlichen Ressourcen zum Vorschein bringt (Coste & Cavalli 2015). Sprachliche Mediation anhand eines mehrsprachigen Bilderbuchs auszuüben bedeutet daher, den Sinn der Geschichte anhand des sprachlichen Transfers kollektiv zu erschließen und die medialen Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler im Rahmen der bilingualen Literalisierung wertzuschätzen.

4.2.2 Interkomprehension

Als weitere Möglichkeit wurde der Einsatz von Interkomprehensionsübungen vorgeschlagen, um das Entdecken und Ergründen der elsässischen Sprache zu

fördern – "Le dialecte alsacien représente la langue la plus importante de ce livre multilingue. Il serait intéressant de lire l'histoire également en alsacien. Après, les élèves pourraient entendre, découvrir et détecter les similarités et différences entre l'allemand standard et le dialecte alsacien." (Bsp. 6). Dazu gehört das intuitive Erkennen der phonetischen und lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und der elsässischen Sprache: "L'enseignant pourrait commencer par lire à voix haute le texte alsacien et demander aux élèves si cela les fait penser à quelque chose, s'ils comprennent quelque chose... Si les élèves découvrent que c'est de l'alsacien, l'enseignant pourrait leur montrer les nombreuses similarités entre l'alsacien et l'allemand (ex. *Räuber / Raiwer*), mais aussi entre l'alsacien et le français, car l'alsacien est en fait un mélange des deux." (Bsp. 7); "Les traductions en allemand et en français sont supposées aider la compréhension du texte alsacien. Ce livre trilingue offre l'opportunité de faire des liens entre l'allemand et le dialecte alsacien." (Bsp. 8); "Ce livre propose la découverte du dialecte alsacien. Les élèves pourraient essayer de lire et de comprendre le texte alsacien, en s'appuyant sur les traductions allemande et française." (Bsp. 9).

Dank der Lektüre eines mehrsprachigen Bilderbuchs baut die textuelle Literalisierung somit auf eine aktive und spielerische Einführung in die Welt der Mehrsprachigkeit auf (*language awareness*), was zu einem erhöhten Sprachbewusstsein und zu einer sprachlichen und kulturellen Identitätsbildung der im Elsass lebenden Schüler führen kann (Hélot 2014; Hélot et al. 2014).

4.2.3 Intersemiotischer Transfer

Die Bebilderung der Geschichte ermöglicht eine intersemiotische Übersetzung, wobei die figurative Darstellung die drei Versionen vereint: "Une image correspond aux trois textes, montrant aux élèves que les trois langues signifient la même chose. L'image est aussi importante que le texte et occupe la plus grande partie de la page." (Bsp. 10).

Um den Sprachwechsel im monolingualen Deutsch- oder Französischunterricht zu vermeiden, würden die Seminarteilnehmer auf den intersemiotischen Transfer zurückgreifen, um das Textverständnis der Lernenden zu unterstützen: "Les images peuvent être perçues et employées comme une médiation aux langues, et peuvent aider la compréhension du texte. Au lieu d'utiliser la traduction, il vaut mieux se référer aux images, pour voir si elles contribuent à révéler le sens de l'histoire, étant donné que les images dominant le texte." (Bsp. 11). Das Bild besitzt eine hermeneutische Funktion in der Textexegese: "Le rôle de l'image est plutôt important: le lecteur peut se servir de l'image pour comprendre le sens du texte. L'image est *explicative*. On a aussi la possibilité de lire l'histoire dans une langue uniquement: les élèves vont comprendre le texte grâce aux images, sans comprendre la langue dans laquelle le texte a été lu." (Bsp. 12). Diese Textexegese wird durch eine mnemotechnische Funktion ergänzt und erleichtert so das Erlernen von neuem Vokabular durch die

bildnerische Visualisierung des Referenten: "Pour apprendre du vocabulaire nouveau, les élèves pourraient connecter les images du livre aux mots nouveaux." (Bsp. 13).

Die Bedeutung des Bildes für den Erwerb von Biliteralität bestätigt hier die Vorrangstellung des intersemiotischen Transfers über den sprachlichen Transfer in den durch sprachpolitische Normen geprägten Vorstellungen der Seminarteilnehmer: "Ce livre multilingue n'est pas nécessairement adapté pour la partie allemande, car en général, le décodage du texte allemand doit se faire à partir des images et pas toujours à travers la traduction française. Pourtant, la recherche recommande de construire des liens entre les langues enseignées, et d'utiliser un métalangage." (Bsp. 14).

4.3 Aufstellung translingualer Unterrichtsstrategien

4.3.1 Metasprachliche Untersuchungen

Metalinguistische Fähigkeiten zählen zu den wichtigsten anvisierten Schriftsprachkompetenzen. Daher werden aus der Sicht der Studierenden metasprachliche Untersuchungen wie z. B. komparative und kontrastive Grammatik und Lexikologie als besonders bereichernd angesehen, um Phänomene des Sprachkontakts und strukturelle Eigenheiten einer Sprache zu erforschen: "Les élèves pourraient établir les similarités entre les trois langues. L'enseignant pourrait lire le texte alsacien, et les élèves pourraient marquer les mots qu'ils reconnaissent dans le texte allemand." (Bsp. 15); "Ce livre trilingue montre aux élèves qu'un mot peut exister en plusieurs langues. La prochaine étape pourrait être la lecture du texte alsacien et de ses traductions en allemand et en français. Les élèves pourraient comparer les traductions pour observer les similarités et les différences entre les trois langues." (Bsp. 16); "Les élèves pourraient essayer de trouver le même mot dans les différentes langues, par exemple: alsacien *gschicht*, allemand *Geschichte*, français *histoire*. Ils découvriront également que les lettres majuscules des noms allemands ne s'appliquent pas à l'alsacien." (Bsp. 17).

Logische und zeitliche Ausdrücke, die die narrative Progression der Geschichte strukturieren und rhythmisieren, könnten ebenso in den drei Sprachen verglichen werden: "A travers cette histoire, les élèves pourraient étudier l'emploi des connecteurs grammaticaux et sémantiques, qui créent la progression narrative: Es war einmal / Il était une fois (début de l'histoire), Der Erste Der Zweite... Der Dritte / Le premier... Le deuxième... Le troisième (présentation des trois brigands), Wenn Dann / Si... alors (chaîne de causalité), Da geschah es einmal, dass / Mais voilà qu'une fois que (action principale), Zum Schluss / À la fin (fin de l'histoire)." (Bsp. 18)

Das Untersuchen grammatikalischer Strukturen anhand eines interlinguistischen Vergleichs erscheint heutzutage in einem zunehmend mehrsprachigen schulischen Kontext als eine pädagogische Notwendigkeit,

insbesondere auch im Hinblick auf den Erwerb von metalinguistischen Fachbegriffen:

Für Lernende mit Deutsch als Erstsprache stellt nun der Einbezug einer anderen Sprache eine wichtige Motivation dar, aus der heraus sie sich mit formal-sprachlichen Strukturen beschäftigen können. Die Kommunikation über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen löst die sprachlichen Formen aus ihren Kontexten und macht sie zum Gegenstand einer gemeinsamen Betrachtung (Hoffmann 2014, Oomen-Welke 2003). Zudem bekommt der Gebrauch von Fachbegriffen zur Bezeichnung grammatikalischer Kategorien eine neue Bedeutung. Ihre Verwendung ist nicht unumgänglich, erleichtert aber die Kommunikation über sprachliche Unterschiede. [...] Außerdem ist es zentral für den Grammatikunterricht, Vorgehensweisen zu entwickeln, die es erlauben, an das implizite Sprachwissen in der jeweiligen Muttersprache der Kinder anzuknüpfen. (Lingnau & Mehlem 2016: 209, 234).

4.3.2 Kreativer intermedialer Transfer

Gemäß den Aussagen der Studierenden könnte die Lektüre von Tomi Ungerers dreisprachigem Bilderbuch durch eine intertextuelle, intermediale und interkulturelle Vernetzung mit anderen Werken in beiden Sprachen bereichert werden: "*Les trois brigands* pourraient être mis en lien avec *Robin des bois* et *Ali Baba et les 40 voleurs*. De même, on pourrait regarder le film *Die drei Räuber* et écouter la chanson *Les trois brigands*. On pourrait aussi décrire les images du livre en allemand et apprendre du nouveau vocabulaire." (Bsp. 19). Kreative plurilinguale Transpositionen, wie z. B. die Inszenierung einer Leseinheit, die das mehrsprachige Leseabenteuer in eine ganzheitlich-ästhetische Rekreation verwandelt, oder die schriftliche Erfindung eines neuen Ausgangs der *Drei Räuber*-Geschichte, die eine phantasievolle Transformation des Gelesenen und Gelebten ermöglicht, könnten die Lerneinheit um Tomi Ungerers Werk schließen: "Les élèves pourraient jouer une scénette de l'histoire afin de pratiquer la prononciation de la langue et pour donner sens à la lecture du texte, par exemple la scène de la p. 3-4." (Bsp. 20).

In der Tat stellen diese plurilingualen kreativen Transpositionen ebenfalls eine Form des intersemiotischen (vom Text zur szenischen Performance) und des interlinguistischen Transfers (z.B. schriftliches Erfinden einer Geschichtsfortsetzung in mehreren Sprachen) dar. Diese Transpositionen können das Textverständnis multimodal, sprachübergreifend und ganzheitlich weiterentwickeln und die Mehrschrittlichkeitskompetenzen der Lernenden fördern: "En activité de suivi, les élèves pourraient réaliser un projet d'écriture multilingue et écrire une histoire multilingue à partir de toutes les langues parlées dans leur classe, basée sur l'histoire des *Trois brigands*. Ils pourraient réécrire la même histoire avec toutes les langues qu'ils pratiquent et dessiner leurs propres images qui pourraient accompagner leur texte, ou inventer de nouveaux chapitres multilingues qui pourraient suivre à la fin de l'histoire." (Bsp. 21).

Multilinguale Schreibaufgaben, die die mehrsprachige Kreativität der Schüler stimulieren, ermöglichen den Einsatz eines plurilingualen Repertoires. Dabei

schöpfen die verschiedenen Schreibphasen aus den gesamten sich untereinander bereichernden sprachlichen Ressourcen, wobei jede Schreibphase einer spezifischen Sprache zugeteilt scheint:

In der Prozess-Werkstatt [Planen, Formulieren, Überarbeiten] sind die größten unmittelbaren sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens anzunehmen, da hier Wortschatz und Grammatik der verschiedenen Sprachen eine zentrale Rolle spielen. (Grießhaber 2010: 233).

Nach Grießhaber (2010) umschließt die Planungsphase die Ideensuche, das Erstellen einer narrativen Struktur und das Formulieren eines Erzählziels. Diese Phase scheint vor allem aus den Ressourcen der Erstsprache zu schöpfen, ernährt sich jedoch aus einem Tiefengedächtnis, das die Spracherfahrungen in der Zweitsprache verwahrt. Die letzte Phase des Korrekturlesens scheint dagegen besonders die Ressourcen in der Zweitsprache (Zielsprache) zu aktivieren. Kreative Schreibaufgaben, die es ermöglichen, auf die gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden zurückzugreifen, ermöglichen daher ein Denken, Erfinden und Korrekturlesen in zwei Sprachen und tragen so zum Erwerb einer aktiven Mehrschriftlichkeit bei.

4.4 Ziele translingualer Unterrichtsstrategien

Zusammenfassend können wir laut den Ergebnissen der Gruppendiskussionen festhalten, dass aus Sicht der Studierenden translinguale Unterrichtsstrategien folgende Ziele verfolgen:

- die Überbrückung der lexikalischen Lücken der Lernenden in der deutschen Schulsprache
- das Aufzeigen und Reflektieren der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verwandten Sprachen
- die Ausweitung metasprachlicher und interkultureller Kompetenzen
- die Förderung der sprachlichen Mediation.

5. Fazit und Perspektiven

Das hier vorgestellte Projekt wurde während des Wintersemesters 2017-2018 in unserem Didaktikseminar innerhalb des bilingualen Masterstudiengangs für Lehramtsstudierende der Primarstufe an der Universität Strasbourg durchgeführt und führte zu einer qualitativen Auswertung von neun Gruppendiskussionen. Ziel dieses Projekts war es, gemeinsam mit Studierenden translinguale Unterrichtsformen zum Erwerb der Schriftlichkeit in den zwei Schulsprachen Deutsch und Französisch zu entwerfen.

Die Projektergebnisse zeigen, dass das von der vorherrschenden Sprachpolitik diktierte *un maître, une langue*-Prinzip und die daraus hervorgehende strenge Sprachtrennung in bilingualen Klassen einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die pädagogischen Erwägungen der Lehrenden ausübt. Obwohl die aktuelle Vorstellung von Mehrschriftlichkeit weiterhin von monolingualen

Repräsentationen geprägt ist, führen die Vorschläge der Seminarteilnehmer dennoch zu der Feststellung, dass translinguale Unterrichtsformen eine innovative pädagogische Strategie darstellen, die eine textuelle Literalisierung in zwei Sprachen zur Entfaltung bringen kann.

Die Applikabilität einiger dieser Unterrichtsstrategien konnte bereits von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer von uns betreuten Masterarbeiten erprobt werden. Zu erwähnen wäre zum Beispiel ein translinguales, multimodales Experiment, das im Schuljahr 2017-2018 in einer bilingualen 4. Klasse (CM1 bilingue) durchgeführt wurde (Ostrovski 2018). Die Autorin beschreibt und analysiert einen von ihr durchgeführten Workshop zur Kreation und Inszenierung eines zweisprachigen Theaterstücks, das aus dem gemeinsamen Verfassen eines zweisprachigen Szenarios anhand einer vereinfachten deutschen Fassung des Märchens *Hänsel und Gretel* entstand. Das Stück wurde von Schülerinnen und Schülern des bilingualen Zugs vor einer einsprachigen Klasse aufgeführt, die das "bilinguale Gesamtkunstwerk" trotz der deutschsprachigen Textpartien in seiner darstellerischen und semantischen Gesamtheit gut verstand. In ihrem Fazit hebt die Autorin den ganzheitlichen pädagogischen Wert dieser zweisprachigen Kreation hervor, die den interlinguistischen Transfer ganz besonders zu fördern scheint:

Enfin, l'utilisation du théâtre est pluridisciplinaire dans la mesure où nous abordons trois aspects: l'aspect linguistique de la langue allemande (comprendre à l'écrit, à l'oral, parler en interaction, lire et écrire); l'aspect interculturel en présentant les contes des frères Grimm; et l'aspect artistique avec la mise en scène, la création d'objets pouvant être symboliques ou pas, et enfin la découverte d'un genre littéraire. Ces aspects permettent aux élèves de développer leur personnalité, d'acquérir des moyens d'expression personnels, de créer une cohésion sociale et surtout d'accéder à l'autonomie. Il permet également de gagner en aisance et de prendre du plaisir à prendre la parole, car le théâtre permet de se détacher de soi. *Les contes retravaillés par les élèves montrent qu'ils ont une certaine aptitude à faire ce transfert linguistique en passant d'une langue à l'autre, transfert présent dans les pièces de théâtres bilingues.* (Ostrovski 2018: 28).

Im Rahmen einer weiteren, von uns betreuten Masterarbeit (Rott 2019) wurden translinguale Unterrichts- und Lernstrategien anhand der zweisprachigen Lektüre von Tomi Ungerers *Die blaue Wolke / Le nuage bleu* in zwei voneinander getrennten Übersetzungen untersucht. Das Experiment wurde im Schuljahr 2018-2019 in einer bilingualen 3. Klasse (CE2 bilingue) während des deutschen Teils des Unterrichts durchgeführt, wobei das Prinzip *un maître, une langue* nicht berücksichtigt wurde. Dabei kommt die Autorin zu folgendem Schluss:

Le choix de deux albums distincts avec une langue par album oblige l'enfant à ne pas se rétracter sur la langue française, permet un travail des structures langagières similaires et donc une déduction du sens par analogie lorsque l'on confronte les deux versions. [...]. De plus, l'alternance qui peut être mise en place [...] permet à l'enfant de faire des liens entre le français et l'allemand, de retrouver le français pour le rassurer, et ainsi inciter à la lecture en allemand car sa compréhension est facilitée et renforcée. [...] Les données retenues par l'enfant lors de la séance précédente sont transférées et utilisées dans la suivante pour continuer le récit et l'apprentissage, peu importe la langue utilisée. (Rott 2019: 32-33).

Gegenwärtig sind weitere Arbeiten in Vorbereitung, die es sich zum Ziel gesetzt haben, die hier vorgestellten translingualen Unterrichtstrategien zu verfeinern und in der Lehrpraxis zu testen.

LITERATUR

- Altarriba, J. & Heredia, R. (2012). *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. Hove - East Sussex: Psychology Press.
- Andrews, E. (2014). *Neuroscience and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998). *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevki*. Paris: Seuil.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J.F Kroll & A.M.B de Groot (Hgg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (S. 417-432). New York: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2009). Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performances across the life span. In I. Gogolin & U. Neumann (Hgg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* (S. 53-69). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhmer, J. (2013). Bilaterale Fähigkeiten von bilingualen Schülern im Deutschen, Türkischen und Russischen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(1), 57-70.
- Böhmer, J. (2016). Ausprägungen von Biliteralität bei deutsch-russisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 133-157). Berlin: De Gruyter.
- Canagarajah, S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 589-604.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for Research and Pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. New York: Peter Lang.
- Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation function of schools*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2013). Current research on language transfer: Implications for language teaching policy and practice. In P. Siemund (Hg.), *Multilingualism and language diversity in urban areas* (S. 289-304). Amsterdam: Benjamins.
- Cummins, J. (2016). L'éducation bilingue: perspectives internationales sur la recherche et les politiques linguistiques éducatives. In C. Hélot & J. Erfurt (Hgg.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (S. 529-244). Paris: Lambert-Lucas.
- Daly, N., Limbrick, L. & Dix, P. (2018). *Children's Literature in a Multiliterate World*. London: IOE Press.
- Edwards, V. (2015). Literacy in Bilingual and Multilingual Education. In W.Wright, S. Bown & O. Garcia (Hgg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (S. 75-91). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave: Macmillan.
- Geiger-Jaillet, A. (2016). Les facteurs d'échec et de réussite dans le bilinguisme précoce: les apports de Jules Ronjat revisités à la lumière des 100 ans de sa publication. In P. Escudié (Hg.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des Langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension* (S. 85-102). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Griesshaber, W. (2010). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 228-238). Baltmannsweiler: Schneider.
- Griesshaber, W. (2014). Erst- und zweitsprachliche Mittel bei der (un-) konventionellen Gestaltung von Texten. In K. Ehlich (Hg.), *Unkonventionalität in Lernertexten* (S. 109-131). Berlin: ESV Schmidt.
- Hartmann, E. (2018). Des lectures plurilingues à la littéracie bilingue. Approches translingues du lire-écrire dans le contexte de l'enseignement bilingue en Alsace: (1) Les représentations. *Nouveaux Cahiers d'Allemand, Revue de linguistique et de didactique*, 36(3), 283-300.
- Hélot, C. (2011). Children's Literature in the Multilingual Classroom. In C. Hélot & M. O'Laoire (Hgg.), *Pedagogy of the Possible: Language Policy in the Multilingual Classroom* (S. 42-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Hélot, C. (2014). Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In A. Blackledge & A. Creese (Hgg.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (S. 217-238). New York: Springer.
- Hélot, C., Sneddon, R. & Daly, N. (2014). *Children's Literature in Multilingual Classrooms. From Multiliteracy to Multimodality*. London: IOE Press.
- Hélot, C. & Erfurt, J. (2016). *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas.
- Hornberger, N. (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96-122.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Huck, D. (2016). L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques: l'allemand et l'alsacien en Alsace. In C. Hélot & J. Erfurt (Hgg.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (S. 154-167). Paris: Lambert-Lucas.
- Kafle, M. & Canagarajah, S. (2015). Multiliteracies, Pedagogies, and Academic Literacy. In: W. Wright, S. Bown & O. Garcia, (Hgg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (S. 241-252). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lingau, B. & Mehlem, U. (2016). Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse. In: P. Rosenberg & C. Schroeder (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 207-238). Berlin: De Gruyter.
- Maas, U. (2009). Sprache in Migrationsverhältnissen: Sprachausbau (Schriftsprache) vs mehrsprachige Kommunikation. In I. Gogolin & U. Neumann (Hgg.), *Streitfall Zweitsprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 145-161). Wiesbaden: VS.
- Maas, U. (2010). *Literat et orat*. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73, 21-150.
- Oomen-Welke, I. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1 (S. 452-463). Stuttgart: UTB.
- Ostrowski, S. (2018). *La Geschichtenkiste, outil pédagogique pour l'apprentissage de l'allemand et en allemand en classe de CM1 bilingue*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master, sous la direction de E. Hartmann, Université de Strasbourg.

- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam: Benjamins.
- Rehbein, J. (2016). Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hgg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 267-304). Berlin: De Gruyter.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Rosenberg, P. & Schroeder, C. (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Rott, D. (2019). *Lire et comprendre en deux langues: l'album bilingue et son exploitation pédagogique*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master, sous la direction de E. Hartmann, Université de Strasbourg.
- Schneider-Mizony, O. (1997). Une personne, une langue ou cent ans d'idées fausses. *Langue et identité*, 22, 157-171.
- Stavans, A. & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ungerer, T. (1962). *The three Robbers*. New York: Atheneum.
- Ungerer, T. (1963). *Die drei Räuber*. Zürich: Diogenes.
- Ungerer, T. (1968). *Les trois brigands*. Paris: Ecole des Loisirs.
- Ungerer, T. (2008). *Die drei Raiwer*. Strasbourg: La Nuée Bleue.
- Weth, K. (2008). *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*. Stuttgart: Ibidem.
- Weth, K. (2016). Bilinguisme et bilittératie. In C. Hélot & J. Erfurt (Hgg.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (S. 565-577). Paris: Lambert-Lucas.