

Plurilingualität im Englischunterricht als Facette von *Social Justice (Teacher) Education*

Konzeptionelle Überlegungen zum Konzept
der *Plurilingual Bridging Task*

Peter Schildhauer^{1,*} & Bianca Roters²

¹ Universität Bielefeld

² Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
English Teacher Education
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
Mail: peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Artikel argumentiert aus englischdidaktischer Perspektive für die Bedeutung von Plurilingualität als einem zentralen Aspekt sozialer Gerechtigkeit. Vor diesem Hintergrund werden theoretische Bezüge aus der Plurilingualismusforschung und der *Social Justice Education* aus sprachdidaktischer Perspektive zusammengeführt und mit Blick auf die Ausbildung von Englischlehrkräften gebündelt. Mit dem *transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world* der Douglas Fir Group schlägt der Artikel ein Rahmenkonzept zur Integration von Plurilingualität in die Englischlehrkräftebildung mit dem Ziel vor, soziale Ungerechtigkeiten zu adressieren. Auf dieser Grundlage und professionstheoretischen Überlegungen folgend wird das Konzept der *Plurilingual Bridging Task* entwickelt und sowohl für den schulischen Englischunterricht als auch für die Lehrkräftebildung beispielhaft konkretisiert. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, wie das Modell der Douglas Fir Group für Reflexionsprozesse genutzt werden kann, die es künftigen Lehrkräften ermöglichen, Plurilingualität als Facette von *Social Justice Education* zu rahmen. Die *Plurilingual Bridging Task* wird damit nicht nur zur unterrichtspraktischen Idee, sondern zu einem Baustein von *Social Justice Teacher Education*.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit; Soziale Gerechtigkeit; Lehrerbildung; Englischunterricht



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhale (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

1 Einleitung

Soziale Ungerechtigkeit ist eine zentrale Problemlage des deutschen Bildungssystems: Die IQB-Studie (Stanat et al., 2023) zeigt deutlich, dass der Bildungserfolg in Kernfächern – und damit auch in Englisch – stark vom sozio-ökonomischen Status und dem kulturellen Kapital der Eltern abhängt. Auch wenn die Studie für das Fach Englisch positive Trends konstatiert, zeigt ein genauerer Blick, dass die Leistungsschere sich auch in diesem Fach weiter öffnet, wobei sozioökonomisch benachteiligte Lernende am unteren Ende der Skala zu finden sind. Diese Problematik stellt sich verschärft dar, wenn Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den Blick genommen werden: Ein auf das Deutsche fixierter monolingualer Habitus (Gogolin, 2008) benachteiligt diese Schüler*innen auch im Fach Englisch (Elsner, 2015).

Tatsächlich trägt die Positionierung mehrsprachiger Schüler*innen mit Migrationshintergrund als vermeintlich „besondere Herausforderung“ für den Englischunterricht mit dazu bei, dass ihre sprachlichen Ressourcen, u.a. im Bereich der Sprachlernstrategien oder Sprachbewusstheit (Roters & Timpe-Laughlin, i.Dr.), nicht als „didactic capital“ (Guarda & Mayr, 2025, S. 110) anerkannt und aktiviert und deshalb Zugänge zu Lerngelegenheiten ungleich verteilt werden (The Douglas Fir Group, 2016; Flores & Rosa, 2019). Die Anerkennung und Förderung von individueller Plurilingualität ist deshalb eine Frage sozialer Gerechtigkeit als „participatory parity“ (Fraser, 2009, S. 16), die ggf. eine Umverteilung von Anerkennung und (Bildungs-)Ressourcen im Sinne besonders benachteiligter Gruppen (hier: mehrsprachiger Schüler*innen) beinhaltet. Dass eine ressourcen- und potenzialorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit nicht nur dem Erwerb des Englischen zuträglich, sondern ganz grundlegend ein Anliegen der Förderung sozialer Gerechtigkeit darstellt, wird in der deutschsprachigen Englischdidaktik bisher eher am Rande thematisiert (z.B. von Guarda & Mayr, 2025).

Während bildungspolitisch u.a. mit der Lancierung einer plurilingualen Kompetenz in den neuesten Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (KMK, 2023) die Anerkennung und Förderung individueller Plurilingualität bereits gefordert wird, ist der Englischunterricht in der Praxis nach wie vor auf den Modus der funktionalen Einsprachigkeit ausgerichtet (u.a. Pimentel Lechthoff, 2024; Wildemann et al., 2023) – ein Konzept, das nicht nur hoch normativ aufgeladen und tief habituell verankert ist (Wilken, 2021), sondern offenbar auch von Lehrkräfteausbilder*innen perpetuiert wird (Gerlach, 2020a). Und obwohl Englischlehrkräfte zwar gegenüber der Anerkennung und Förderung individueller Plurilingualität generell positiv eingestellt scheinen, blicken sie auch ambivalent auf mögliche negative Effekte der Einbeziehung mehrerer Sprachen und beklagen einen Mangel an konkreten Vorstellungen, wie dies gelingen könnte (Kemmerer et al., 2021; Ticheloven et al., 2021). Die Förderung individueller Plurilingualität im Englischunterricht als Aspekt sozialer Gerechtigkeit ist somit insbesondere eine Angelegenheit der Lehrkräftebildung, die entsprechendes Wissen sowie Fertigkeiten und Einstellungen fördern sollte.

Mit dem Konzept der *Plurilingual Bridging Task* entwickeln wir in diesem Artikel einen Ansatz, der verschiedene Ebenen anspricht: Erstens liefert er angehenden Lehrkräften ein Rahmenkonzept, um individuelle Plurilingualität anzuerkennen und zu fördern, ohne das zentrale Ziel des Englischunterrichts – die Entwicklung zielsprachlicher Kompetenzen – aus dem Blick zu verlieren. Zweitens tut er dies, indem bestehende Konzepte wie *Task-based Language Teaching and Learning* aufgegriffen werden, und vermittelt damit, dass es keines umfangreichen Umlernens bedarf (Cutrim Schmid, 2022). Eingebettet in die universitäre Lehrkräftebildung erlaubt der Ansatz drittens nicht nur, die Anerkennung und Förderung von Plurilingualität erfahrbar, sondern diese im Sinne

eines didaktischen Doppeldeckers zugleich auch zum Thema zu machen, um somit Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen angehender Lehrkräfte (*multilingualism-sensitive teaching competence*, Kemmerer et al., 2021) zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund versuchen wir im Folgenden, theoretische Bezüge aus der Plurilingualismusforschung (und somit der angewandten Linguistik) produktiv mit Ideen der *Social Justice Education* (einem sozialwissenschaftlichen bzw. politischen Konzept) aus sprachdidaktischer Perspektive zusammenzuführen und mit Blick auf die Englischlehrkräftebildung zu bündeln, wobei aktuelle professionstheoretische Diskurse eine Rolle spielen. Anschließend operationalisieren wir unsere Überlegungen anhand des Konzepts der *Plurilingual Bridging Task*, das an konkreten Beispielen für den schulischen Englischunterricht und für die Lehrkräftebildung ausgearbeitet wird – in der Hoffnung, konkrete Anstöße für eine künftige *Social Justice Teacher Education* zu geben, die (angehende) Lehrkräfte ermächtigt, einen sozial gerecht(er)en Englischunterricht im Sinne der Anerkennung von Diversität und der Teilhabe aller Lernender zu gestalten.

2 Von der Mehrsprachigkeit zur Plurilingualität

In vielen gesellschaftlichen Bereichen sowie Forschungsbezügen wird darüber reflektiert, wie man am besten mit der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt der jeweiligen Individuen innerhalb einer Gemeinschaft, z.B. der Schule, umgehen könnte. Häufig wird dabei im deutschen und internationalen Diskurs der Begriff *Mehrsprachigkeit* (Elsner, 2015; Elsner & Lohe, 2021; Hu, 2005; Reinhardt & Sauer, 2021; Sun & Zhang, 2020) verwendet. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird häufig im Zusammenhang mit der Einbindung von Minderheiten, die sich auf sprachlicher und auch sozialer Ebene an eine Standardnorm anpassen sollten, verwendet (Ziegler, 2013, S. 13). Allerdings erfasst der Begriff *Mehrsprachigkeit* nicht die Komplexität der vielfältigen Ausgangsdimensionen der Individuen in ihrer gesellschaftlichen, institutionellen und individuell-identitären

Positionierung. Deshalb wird er mittlerweile vom Begriff *Plurilingualität* abgelöst (Woll & Paquet, 2021, S. 3).

Plurilingualität unterscheidet sich von *Mehrsprachigkeit* (im Sinne eines einfachen Hinzufügens von Sprachen in Gesellschaften und/oder bei Individuen), indem sie den Fokus auf die Beziehungen zwischen den Sprachen, die eine Person spricht, legt. Sie bezieht die zugrundeliegenden sprachlichen Mechanismen und kulturellen Konnotationen, die persönliche sprachliche und kulturelle Entwicklung im Kontext der Plurikulturalität sowie die Haltung der Person gegenüber sprachlicher Vielfalt mit ein und betont dabei Offenheit, Neugierde und Flexibilität. Der Begriff der individuellen Plurilingualität bezieht sich deshalb auf die Fähigkeit von Individuen, mehrere Sprachen dynamisch und kontextuell flexibel zu verwenden.

Wie vor allem die Forschung zu Bilingualität zeigt, liegt die Bedeutung dieser individuellen Plurilingualität nicht nur in der Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenz, sondern auch in der Förderung kognitiver Flexibilität (Bialystok & Barac, 2011) und in der selektiven Aufmerksamkeitssteuerung (Blom et al., 2017), sogar zur Aktivierung neuronaler Ressourcen im Alter (Grundy et al., 2017). Plurilingualität fördert offenbar kritisches Denken sowie Empathie und Perspektivübernahme in sozialen Interaktionen durch Ambiguitätstoleranz (Dewaele & Wei, 2013). Plurilinguale Menschen können zudem kulturelle Nuancen und emotionale Hinweise besser erkennen und ein tieferes Verständnis komplexer Situationen entwickeln (Koch et al., 2024). Im Allgemeinen scheinen die metalinguistischen Fähigkeiten im Bereich kognitiver Steuerungs- und Kontrollmechanismen sowie die nonverbalen (meta-)kognitiven Strategien, z.B. im Wiederholen, Planen, Überwachen, Evaluieren des eigenen Lernprozesses, im Fall von Plurilingualität deutlicher ausgeprägt zu sein (Bialystok & Barac, 2012), vor allem wenn die Aufmerksamkeit bewusst auf den Sprachvergleich gelenkt wird (Woll & Paquet, 2021).

Metalinguistische Fähigkeiten scheinen auch eine Art Kompensationsstrategie zu sein, um etwaige linguistische Herausforderungen in kommunikativen Situationen umschiffen zu können (Woll & Paquet, 2021, S. 5).

Auf bildungspolitischer Ebene wurde das Konzept im europäischen Raum insbesondere durch Rahmenwerke wie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Council of Europe, 2001), den Companion zum GER 2020 sowie das *Framework of Reference for the Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA) als praktische Umsetzung des GER adaptiert. Diese Dokumente betonen die Wechselbeziehungen zwischen Sprachen, anstatt sie als isolierte Einheiten zu behandeln (Piccardo, 2017, S. 2). Vor allem im FREPA wird eine praktische Operationalisierung des plurilingualen Ansatzes vorgenommen, indem er vier pädagogische Herangehensweisen aufzeigt (Woll & Paquet, 2021, S. 6): *Awakening to languages* (vor allem für jüngere Lernende im Sinne einer Begegnung mit Plurilingualität, z.B. in mehrsprachigen *picture books*), *Intercomprehension* (Curricula für unterschiedliche Gruppen und typologisch ähnliche Sprachen), *Intercultural Approach* (interkulturelle Facetten in der Kommunikation) und *Integrated Didactics* (Fremdsprachenlehren und -lernen im institutionellen, curricularen Kontext).

3 Spracherwerbstheoretische Modellierung von Plurilingualität

Im Bereich der *Second Language Acquisition* (SLA) hat die *Douglas Fir Group* (DFG) das Verständnis von Plurilingualität im Kontext von SLA unter Berücksichtigung soziolinguistischer Perspektiven weiterentwickelt. Ihr Modell *A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world* (u.a. The Douglas Fir Group, 2016; Hall, 2019) stellt traditionelle monolinguale Bildungsparadigmen in Frage, da es für einen holistischen Sprachansatz plädiert, der vielfältige sprachliche Erfahrungen in die Sprachbildung integriert und dabei auch außerschulische Erfahrungen berücksichtigt (The Douglas Fir Group, 2016; Piccardo, 2017).

Im Kern adressiert das Modell Fragen zum Komplex von Sprache, Kultur und Identität. Darüber hinaus wird das Zusammenspiel zwischen den individuellen kognitiven Fähigkeiten und den Erfahrungen der Lernenden in multilingualen Kontexten als besonderer Wert herausgestellt. Insbesondere *multilingual semiotic resources*, die verschiedene Zeichensysteme multimodal integrieren, um Bedeutung auszuhandeln, seien zu fördern (Hall, 2019, S. 5), auch wenn dieser Aspekt im Rahmenmodell nicht weiter konkretisiert wird.

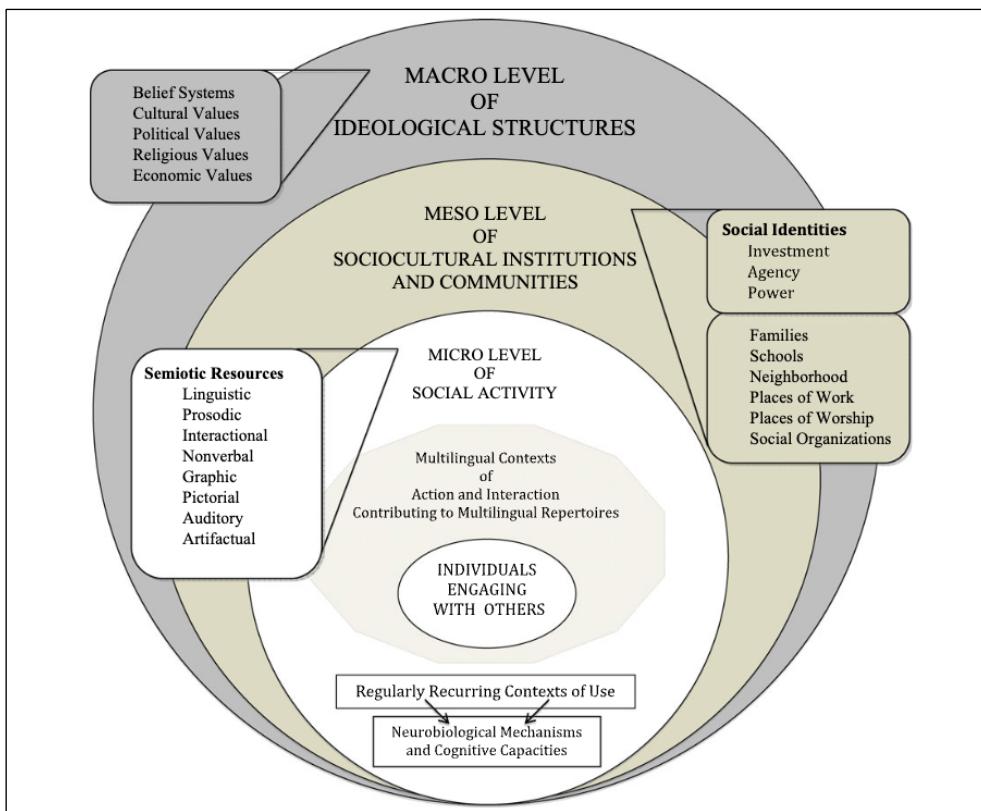


Abbildung 1: Modell der Douglas Fir Group (The Douglas Fir Group, 2016, S. 25)

Das Modell ist in drei Ebenen eingeteilt, die miteinander verzahnte Facetten sozialer (Inter-)Aktivität mit jeweils charakteristischen Merkmalen darstellen. Jede dieser Ebenen ist fluide in der dynamischen Interaktion mit den jeweils anderen. Auf der Mikroebene unterstützen die Hinweise und Signale anderer Menschen die kognitiven Prozesse von Zweitsprachen (L2)-Lernenden, indem sie die Muster im Gebrauch semiotischer Ressourcen transparent machen und den Lernenden helfen, diese zu erkennen und sich zu merken. Auch subtilere Formen wie Wiederholungen, Ton- und Tonhöhenveränderungen oder nonverbale Mittel wie Blicke und Gesten spielen eine wichtige Rolle (Hall, 2019, S. 7). Im Unterricht wird diese Arbeit u.a. durch explizite Hinweise auf *noticing* (Schmidt, 1990), erreicht, die die Lernenden anleiten, die relevanten linguistischen Ressourcen zu erkennen und Verbindungen zu ihren Nutzungskontexten herzustellen. Je häufiger und intensiver bspw. bestimmte lexikalische Einheiten in den Interaktionen von L2-Lernenden mit anderen vorkommen, desto mehr verankern sich diese als kognitive Repräsentationen ihrer Erfahrungen (Hall, 2019, S. 7) und im Sprachverarbeitungsprozess als Schemata in ihrem mentalen Lexikon.

Die Mesoebene fokussiert die Interaktionskontakte innerhalb der sozialen Institutionen, in denen sich die L2-Lernenden bewegen. Diese Kontexte, einschließlich ihrer jeweiligen Perspektiven, Einstellungen, Motive und Werte, variieren sowohl innerhalb als auch zwischen verschiedenen geografischen Regionen. Was in einer Gemeinschaft als angemessener Interaktionskontext in einer Institution betrachtet wird, kann in einer anderen Gemeinschaft als unpassend oder sogar hochgradig ungeeignet angesehen werden. Solche Variationen können zu Unterschieden in der Entwicklung der semiotischen Ressourcenrepertoires von L2-Lernenden führen (Hall, 2019, S. 8). Im Modell kann Sprache als soziales Phänomen in ihrem funktionalen Kontext nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern auch als Zugriff untersucht werden, um soziale Beziehungen, Machtverhältnisse und Bedeutungen zu schaffen und zu beeinflussen. Dabei werden semiotische Ressourcen gesellschaftlich Individuen zugewiesen und konstruiert (Hall,

2019, S. 82). Lernenden sollte allerdings auch die Freiheit gelassen werden, die ihnen zugewiesenen Bedeutungen im Kontext des Spracherwerbs nicht anzunehmen.

Auf der Makroebene sind Curricula, Ideologien und Werte über Sprachgebrauch und Spracherwerb von besonderer Bedeutung für den Spracherwerb, da sie die Sprachpolitik und -planung auf allen gesellschaftlichen Ebenen beeinflussen (Hall, 2019, S. 8; vgl. z.B. die Arbeit des *Council of Europe* bei der Erzeugung curricularer Rahmenbedingungen).

4 *Social Justice* und Plurilingualität

Unter *Social Justice* verstehen wir nach Fraser eine „participatory parity“ (Fraser, 2009, S. 16), die sich auf die drei Dimensionen „redistribution, recognition, and representation“ (Fraser, 2009, S. 6) bezieht. Damit gemeint ist neben einem gleichberechtigten Zugang zu sozialer Anerkennung insbesondere eine „equal voice in public deliberation and decision-making“ (Kerner, 2010, S. 44). Diese *voice* ist nur zu erreichen, wenn marginalisierte Gruppen dazu ermächtigt werden, am Diskurs teilzunehmen – und umgekehrt (insbesondere auch) privilegierte Akteur*innen Anerkennung und Teilhabemöglichkeiten (um)verteilen. Zu diesen Privilegierten gehören z.B. diejenigen, die aufgrund ihrer sprachlichen Repertoires in einer bestimmten Gesellschaft vorteilhaft positioniert sind.

Im Hinblick auf Frasers „participatory parity“ kommt – insbesondere in Bildungskontexten – Sprache(n) eine zentrale Rolle als Ressource, aber auch als *tool for change* zu, die Teilhabe an Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht. Damit sind Bildungskontexte und Bildungssysteme u.a. Orte, an denen eine Transformation hin zu sozialer Gerechtigkeit einsetzen kann.

Tatsächlich hat sich aber für den Englischunterricht im deutschen Kontext herausgebildet, was als *double monolingual habitus* (Bonnet & Siemund, 2018) bezeichnet werden kann: Im prägenden Konzept der funktionalen Einsprachigkeit (bspw. Butzkamm & Caldwell, 2009) wird neben dem Englischen als eigentlicher Instruktionssprache lediglich dem Deutschen als *mother tongue* (ebd., S. 26) eine Rolle im *classroom discourse* zugeschrieben. Diese Setzung auf der Makro- (bspw. Curricula) und Mesoebene (bspw. Schulkulturen) des Modells der DFG verkennt, dass auf der Mikroebene die aktuelle soziolinguistische Realität zahlreicher Klassenzimmer in Deutschland eine vielsprachige ist und für zahlreiche Schüler*innen das ‚Hilfsangebot‘ der Muttersprache der Mehrheit faktisch keines ist. Übersehen wird außerdem die zentrale Bedeutung, die Sprachen, ihre Würdigung oder ihre Marginalisierung nicht nur für Bildungserfolg, sondern auch für Identitätsbildung und die Ausbildung eines kritischen metalinguistischen Bewusstseins der Nutzung von Sprache innerhalb von Gesellschaften haben können (García & Lin, 2017). In der Folge wird es zu einem Akt der Förderung sozialer Gerechtigkeit, die plurilingualen Ressourcen der Lernenden nicht nur anzuerkennen, sondern alle Lernenden zu ermächtigen, jeweils ihr volles Repertoire sprachlicher Ressourcen im Sinne einer „linguistics of participation“ (Wei & Lin, 2019, S. 211) einzubringen.

Sprachen als diskursive Konstrukte sind außerdem mit Bedeutung aufgeladen, die bspw. im Fall des Englischen dessen koloniale Vergangenheit sowie die zahlreichen Prozesse einschließt, mit denen die Verbreitung von Englisch als globale Sprache durch zentrale Institutionen wie den *British Council* unterstützt und in deren Zuge andere Sprachen marginalisiert wurden (Pennycook, 2021) – d.h., dass „Sprache Macht ist“ (Gerrach, 2020b, S. 7). Insbesondere das Englische wird seit langem „as ‘normal’, more useful, and more valuable“ (Schneider, 2022, S. 372) konstruiert.

Tatsächlich kritisieren Lau & van Viegen (2020) das Plurilingualismuskonzept des GER dafür, dass es die frühere reichhaltige kritisch-philosophische Grundlage des Konzepts auf neoliberaler Weise verenge, indem einige Prestigesprachen und ein de facto monolithisches Sprachbild (*mother tongue + two*) propagiert werden. Diese Prozesse setzen sich fort, wenn im institutionellen Diskurs einer bestimmten Schule sowie der

jeweiligen Fachschaft Englisch (Mesoebene) ausgehandelt wird, welche Sprachen in der konkreten Schulkultur prestigeträchtig (ergo: erwünscht) sind und welche nicht – mit den oben beschriebenen möglichen Folgen für Identitäts- und Sprachbildung.

Aufgrund dieser kritischen, d.h. Machthierarchien dekonstruierenden, Grundausrichtung ist Plurilingualität ein zutiefst mit *Social Justice* verwobenes Konzept. Wo entmächtigende Praktiken im Unterrichtsdiskurs vorherrschen, die sich insbesondere auf der Privilegierung oder Marginalisierung bestimmter sprachlicher Repertoires gründen, wird auch *Social Justice* nicht gefördert werden (Louloudi, 2024).

Dies bedeutet in letzter Konsequenz, dass ein zentraler Ausgangspunkt für eine Transformation insbesondere der fremdsprachlichen Unterrichtsrealität ein Umdenken hinsichtlich der Ontologie von Sprachen hin zum Konzept eines fluiden Netzwerks erfordert. Dies müsste auch berücksichtigen, wie „Sprachen“ als diskursive Konstrukte mit (Ab-)Wertungen aufgeladen sind, die zu sozial ungerechten Positionierungen führen können. Dieses Umdenken anzubahnen ist zentrale Aufgabe der Lehrkräftebildung.

5 Plurilingualität und *Social Justice* im Englischunterricht und in der Lehrkräftebildung

Es steht zu vermuten, dass (angehende) Lehrkräfte in monolinguale Praktiken einsozialisiert sind und Normen von funktionaler Einsprachigkeit und sprachlicher Korrektheit wahrnehmen (Wilken, 2021), die plurilingualen Praktiken und der damit verbundenen Ungewissheit entgegenstehen könnten. In einem solchen Kontext könnten plurilinguale Praktiken vor allem mit einem möglichen Kontrollverlust sowie der Befürchtung assoziiert sein, dass bei einer Betonung plurilingualer Praktiken die Zielsprache Englisch nicht mehr ausreichend gefördert werden könnte (Lin et al., 2020).

Es ist deshalb aus unserer Sicht zentral, bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Lehrkräftebildung die individuell emergierende *Language Teacher Identity* (Gerlach, 2023) um den Aspekt der Plurilingualität zu erweitern und somit ein plurilinguales Professionsverständnis aufzubauen (Kemmerer et al., 2021; Roters & Timpe-Laughlin, i.Dr.). Dabei kann insbesondere das DFG-Modell (Kap. 3) eine zentrale Rolle spielen, indem es einen Rahmen für Reflexions- und Unterrichtsplanungsprozesse bereitstellt. Wenn (angehende) Lehrkräfte auf diese Weise im Rahmen ihrer Professionalisierung die Möglichkeit erhalten, plurilinguale Kompetenzen auszubauen, können sie „durch diese chancenorientierte Herangehensweise [...] das mehrsprachige Repertoire der SuS schließlich auch als Ressource [verstehen]“ (Fliri, 2024, S. 176). Im Sinne unserer bisherigen Argumentation ist dabei wesentlich, dass Lehrkräfte Plurilingualität als Kernfrage sozialer Gerechtigkeit rahmen können. Dafür braucht es eine *Social Justice Teacher Education*, die aktiv zu (außer-)schulischen Veränderungsprozessen aufruft (Zeichner, 2011).

Um dieses Ziel zu erreichen, sind neben überzeugenden Praxisbeispielen (Fliri, 2024) vor allem (macht-)kritische Reflexionsprozesse notwendig, die durch das DFG-Modell fokussiert werden können. (Angehende) Lehrkräfte müssen deshalb die Möglichkeit erhalten,

- 1) sich ihrer eigenen Plurilingualität in den jeweiligen Erwerbs- bzw. Lernprozessen und somit ihrer eigenen Positionierung als plurilingual sowie zu plurilingualen Sprecher*innen bewusst zu werden,
- 2) die unterschiedliche Positionierung plurilingualer Sprecher*innen zu dekonstruieren,
- 3) Formen des *empowerment* der sprachlichen Vielfalt bei den Schüler*innen als Anliegen der *Social Justice Education* z.B. in Praxisphasen zu thematisieren sowie

- 4) praktisch zu erfahren, dass plurilinguale Praktiken im Englischunterricht nicht nur an etablierten Ansätzen der Fremdsprachendidaktik andocken, sondern insbesondere mit der Förderung der Zielsprache für alle (!) Lernenden verzahnt werden können.

Im Folgenden entwickeln wir deshalb das Konzept der *Plurilingual Bridging Task*, das (unterrichts-)praktisch geeignet ist, Punkt (4) umzusetzen, sich aber in seiner spezifischen Konkretisierung für die Lehrkräftebildung auch anbietet, die Ziele (1)–(3) vor dem Hintergrund des DFG-Modells zu adressieren.

5.1 Das Konzept der *Plurilingual Bridging Task* für den Englischunterricht

Im Einklang mit unserer bisherigen Diskussion verorten wir das Konzept der *Plurilingual Bridging Task* in einer potenzialorientierten Perspektive auf Fremdsprachenunterricht. Diese basiert auf einer nicht-defizitären Haltung im Sinne von ‚was die Lernenden schon können‘, welche die Bedürfnisse der Lernenden und verschiedene sprachlich-kulturelle Diversitätsebenen berücksichtigen möchte (Roters, 2024). Diese Haltung kann sich u.a. durch eine Wertschätzung des linguistischen Repertoires der Lernenden äußern, die ihre sprachliche Entwicklung, ihr Selbstbild und ihre Motivation positiv verstärkt, weil mehrsprachige Lernende in der Interaktion im Klassenzimmer (Mikroebene des DFG-Modells) vorteilhaft positioniert werden.

Mit Blick auf die Unterrichtsplanung kann es dabei darum gehen, das didaktische Konzept verstärkt (vor-)zustrukturieren, Lernwege zu explizieren, den Lernprozess zu steuern, Strategien zu fokussieren, Aufmerksamkeit zu steuern oder den *cognitive load* durch geeignete Maßnahmen zu verringern, u.a. durch Modellierung der Lernwege oder Visualisierungen (Roters, 2024). Dadurch werden Lernende kognitiv entlastet, durch Auswahl von Strategien in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt und Ressourcen im Lernprozess gewonnen, um u.a. sprachliche Potenziale zu entfalten. Potenzialorientierung ist somit mehr als eine Haltung, sondern unterrichtliches Prinzip und integraler Bestandteil von Entscheidungsprozessen (Roters, 2024).

Diese Prinzipien werden im Rahmen von *Plurilingual Bridging Tasks* konkretisiert. Bildlich gesprochen sind *Plurilingual Bridging Tasks* darauf angelegt, Brücken zu bauen – und zwar von den vielfältigen plurilingualen Ressourcen der Schüler*innen im Englischunterricht hin zur Zielsprache Englisch, deren Förderung eines der zentralen Qualifikationsziele des Faches darstellt. Dementsprechend verstehen wir unter *Plurilingual Bridging Task* ein grundlegend kommunikativ angelegtes Aufgabenformat, das an verbreitete Konzepte des Aufgabendesigns wie *Task-based Language Teaching and Learning* bzw. auch Komplexe Kompetenzaufgaben (Hallet, 2011) anschlussfähig ist. Inspiriert von Woll & Plaques (2021) *multilingual consciousness-raising tasks*, folgen *Plurilingual Bridging Tasks* einem dreigliedrigen Aufbau, wobei die authentische Aushandlung von Bedeutung im Zentrum steht:

- 1) In einer *pre task* erhalten die Lernenden zielsprachlichen Input zu einem Themengebiet, zu dem die Lernenden später Positionen aushandeln können. Dieser Input kann bspw. auch durch Hervorhebungen das *noticing* bestimmter zielsprachlicher Strukturen unterstützen und durch Rezeptionsaufgaben erschlossen werden. Bereits an dieser Stelle könnten Lernende ermutigt werden, sich verschiedener – auch digitaler – Tools zu bedienen, die die individuelle Bedeutungsgenerierung unterstützen, u.a. auch KI-gestützter Tools wie DeepL (König, 2025). Die gemeinsame Arbeit im Plenum legt dann zwar den Fokus auf die Arbeit in der Zielsprache, kann aber durch Strategien und/oder den Einsatz unterstützender Tools (bspw. zum Vor- und Nachschlagen von Formulierungen) die Teilhabe in verschiedenen Sprachen ermöglichen.
- 2) In der *main task* erfolgt die eigentliche authentische Aushandlung von Positionen und Sichtweisen zum Kernthema in Kleingruppen. Hier können die Lernenden

sich ihrer kompletten sprachlichen Repertoires bedienen, z.B. indem im mündlichen Austausch zwischen Sprachen mäandriert wird („moving in and out of English“, Elsner & Lohe, 2021), KI- und andere Übersetzungstools zu Hilfe genommen werden, oder nicht-sprachlich agiert wird. Ziel dieser Phase ist es, die Ergebnisse des Aushandlungsprozesses z.B. als Beitrag zur Plenumsdiskussion oder auch anders geartetes Produkt (Poster, Podcast, Schrifttext) im Wesentlichen zielsprachlich zu fixieren. In der *main task* wird damit das *bridging* hin zur Zielsprache angebahnt, indem das inklusive Prinzip der Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand auf verschiedenen (hier vor allem: sprachlich differenten) Lernwegen verfolgt wird.

- 3) Die *post task*-Phase besteht aus zwei Teilen: Die individuellen Positionen bzw. Produkte werden im Plenum zusammengeführt, wobei weiter aktive *bridging*-Arbeit betrieben wird, um auf die Zielsprache hinzuarbeiten. Abschließend wird sprachreflexiv gearbeitet, sodass die Lernenden betrachten können, welche Sprache(n) sie in welcher Phase zu welchem Zweck eingesetzt haben, welche Strategien sie zur Bedeutungsaushandlung verwendet haben, usw.

In der *Plurilingual Bridging Task* werden Lernende in allen Phasen ermutigt, unter Rückgriff auf ihr plurilinguales Repertoire teilzunehmen. Zugleich werden sie durch gemeinsame Spracharbeit darin unterstützt, zu einem zielsprachlichen Ergebnis beizutragen. Die abschließende Reflexion macht individuelle Repertoires sichtbar und betont deren Stärken, sodass individueller Plurilingualität besondere Anerkennung i.S.v. Frasers Konzept der *Social Justice* (Kap. 4) zuteilwird. Dies verspricht ein *empowerment* von Lernenden, denen die Teilhabe am Unterrichtsdiskurs andernfalls erschwert oder unmöglich gemacht würde (z.B. *recently immigrated students*: Pimentel Lechthoff, 2024), und damit ein erhöhtes *investment* insbesondere dieser Lernenden in Sprachlernprozesse (Cutrim Schmid, 2022).

5.2 Exemplarische Konkretisierung der *Plurilingual Bridging Task* für den schulischen Englischunterricht

Anhand des übergreifenden Themas *cultural appropriation* könnte eine *Plurilingual Bridging Task* für das Ende der Sekundarstufe I wie folgt aussehen: Als Ausgangsszenario könnte der digitale Aufschrei dienen, der 2020 dadurch entstand, dass die Kinder des Kardashian Clans einen Haka – einen traditionellen Tanz der Māori – aufgeführt haben, der als Video auf TikTok veröffentlicht wurde.¹ Auf zahlreichen Kanälen wurde dies als ein Akt der kulturellen Übergriffigkeit scharf kritisiert. Es liegt damit ein Thema vor, das – insbesondere in plurilingualen und plurikulturellen Lerngruppen – genügend Stoff für die Aushandlung individuell-bedeutsamer Positionierungen bietet. Im Anschluss an unsere bisherige Diskussion ergibt sich, dass alle Lernenden für diese Aushandlungsprozesse auf ihr gesamtes plurilinguales Repertoire zugreifen können sollten.

Für die *pre task* könnte bspw. der BuzzFeed-Artikel von Morgan Sloss dienen², der nicht nur in aller Kürze die sozio-kulturelle Einbettung des Haka skizziert, sondern auch darlegt, warum das betreffende TikTok-Video kritisch gesehen werden könnte.

Nachdem das Textverständnis gesichert wurde, könnten die Lernenden in der *main task* aufgefordert werden, sich zum Standpunkt des BuzzFeed-Autors zu positionieren und diese Aushandlung auf Basis verfügbarer sprachlicher Repertoires zu führen. Das Zielprodukt könnte ein Antwortvideo im TikTok-Stil (ca. 1 Minute) sein. Plurilingualismus könnte dezidiert in der Aufgabenstellung willkommen geheißen werden:

¹ Wir danken Neil Patrick Ernst für die Idee zu dieser Aufgabe.

² <https://www.buzzfeed.com/morgansloss1/scott-disick-kardashian-kids-haka>, Datum des letzten Zugriffs: Dezember 2024.

It is okay to use all languages³ you know when discussing this difficult topic.

You may use online sources such as DeepL to help you understand each other and to prepare your video in English.

Try to use as much English as you can in the video.⁴ It is okay to move between your various languages occasionally – maybe even to achieve a special effect!

Die *post task* würdigt nicht nur die verschiedenen Produkte, sondern führt die verschiedenen Sichtweisen zu einem Austausch über *cultural appropriation* zusammen, der ggf. auch hervorhebt, dass z.B. ein Aneignen von Jugendsprache durch ältere Generationen, Werbeagenturen usw. ebenfalls als *cultural appropriation* angesehen werden können, um abschließend eine sprachliche Reflexion einzuleiten, die zuerst inhaltlich fokussiert ist, um dann das sprachliche Agieren in der Arbeitsphase in den Blick zu nehmen (*Which languages and communication strategies did you use during the working phase and how did they help you?*). Diese Reflexion könnte wiederum von intensiver *bridging*-Arbeit begleitet sein, welche allen die Teilhabe am Diskurs und das Arbeiten auf die Zielsprache hin ermöglicht.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die *Plurilingual Bridging Task* auf Grundlage etablierter Konzepte (*Task-based Language Teaching and Learning*) eine grundlegend kommunikative Ausrichtung des Englischunterrichts erlaubt, die einen impliziten Ausbau plurilingualer Kompetenzen ermöglicht.

5.3 *Plurilingual Bridging Tasks* in der (universitären) Englischlehrkräftebildung

Im Hinblick auf die Lehrkräftebildung sind die eben genannten Aspekte auch deshalb zentral, weil die Entwicklung einer plurilingualen *Language Teacher Identity* im Spannungsfeld zwischen den normativen Ansprüchen des Konzepts Plurilingualität und der schulischen Institution (u.a. Einsprachigkeits- und Korrektheitsnormen) stattfindet. Es lässt sich deshalb vermuten: Für (angehende) Lehrkräfte ist u.a. von Bedeutung, dass plurilinguale Praktiken kein ‚add-on‘ zum alltäglichen Englischunterricht darstellen, sondern sich in das bestehende Bedingungsfeld eingliedern lassen.

Vor diesem Hintergrund könnte das hier vorgestellte Beispiel aus dem schulischen Englischunterricht zunächst mit Lehramtsstudierenden durchgeführt und anschließend gezielt dahingehend reflektiert werden, inwiefern es nicht nur die Anerkennung und Förderung von Plurilingualität verspricht, sondern insbesondere auch, inwiefern es an vorhandene Normen und etablierte Konzepte anknüpft. Dabei kann das DFG-Modell als Reflexionsfolie dienen und anhand von Leitfragen konkretisiert werden:

Micro Level:

To what extent does the task promise to foster individual plurilingualism in the classroom?

Meso Level:

Which role does one of the central aims of English Language Teaching (ELT) – fostering the target language – play in this task?

How does the task connect to established ELT frameworks that you know?

³ In der konkreten Umsetzung könnten sich Gruppen anbieten, in denen zwar verschiedene Erstsprachen, diese aber jeweils mehrfach vertreten sind. Auch in Gruppen, die hinsichtlich der Erstsprachen gänzlich heterogen zusammengesetzt sind, können Lernende auf ihre jeweilige Erstsprache zurückgreifen, bspw. durch vereinzelte Sprachwechsel, die zum Aushandeln von Bedeutung anregen, oder beim Vorformulieren von Gedanken in der jeweiligen Erstsprache.

⁴ Selbstredend kann und sollte die Lehrkraft flexibel individuelle Hilfestellung geben. Bei Unsicherheiten zur Aussprache können neben der Lehrkraft auch Online-Nachschlagewerke mit Audioausgabe konsultiert werden.

Macro Level:

Overall, which cultural values and belief systems are reflected in the task?

Beyond:

Do you see yourself teaching the suggested task in your own English lessons – and why (not)?

Der abschließende Reflexionsimpuls fordert dabei eine persönliche Positionierung der Lehrkräfte ein und ist damit geeignet, zum Auslöser diskursiver Aushandlungen (und Weiterentwicklungen) emergierender *Language Teacher Identities* (Gerlach, 2023) zu werden.

Zugleich können *Plurilingual Bridging Tasks* in der Lehrkräftebildung auch als ein Format eingesetzt werden, um an konkreten Inhalten – hier: Plurilingualität als Facette von *Social Justice* – zu arbeiten, um somit das Format (vor-)zuleben, erfahrbar zu machen und anschließend auf einer Metaebene zu reflektieren. So könnten Lehramtsstudierende bspw. in einer *pre task* mit Auszügen aus dem Plädoyer von Guarda & Mayr (2025) zur Verzahnung von Plurilingualität und *Social Justice* sowie folgendem Auszug aus einem Interview von Pimentel Lechthoff (2024, S. 30) konfrontiert werden, in dem eine Lehrkraft aus ihrem Englischunterricht mit u.a. *recently immigrated students* berichtet:

„Über 26 Schüler, das kriegt man nicht hin, besonders nicht, wenn da so viele DaZ-Schüler dann noch da drin sitzen, die man ja auch irgendwie bedienen will. Also es knabbert an einem. Das man das nicht machen kann. Für viele ist es einfach so ein Ding, dass man sagt, ja ich habe da keinen Kopf und keine Zeit für und leider ist unser Alltag so gestrickt. Also bei mir ist es im Referendariat wegen den Prüfungen so und bei anderen ist es wegen dem Stundenpensum so, dass die sagen, ich habe keine Zeit dafür, ich bin Klassenlehrer da und da, das ist mein Hauptaugenmerk und alle anderen, leider muss ich die links liegen lassen und als Schüler ist man da dann natürlich frustriert, wenn Lehrkräfte NIE erreichbar sind.“

Nach einer Sicherung des Verständnisses beider Texte anhand von Leitfragen nutzen die Studierenden das DFG-Modell, um die Dynamiken zu analysieren, die im Interviewauszug zur Sprache kommen: Aufgrund verschiedener Aspekte auf dem Mesolevel des Modells, wie bspw. institutioneller Zwänge (Klassenteiler und Stundenpensum der Lehrkräfte), aber auch institutioneller Identitäten (bspw. Zuständigkeiten, „Kopf und Zeit“ haben), kommt es auf dem Mikrolevel der Interaktion im Klassenraum zu deutlichen Marginalisierungen („links liegen lassen“) und damit denkbar ungünstigen Positionierungen kürzlich zugewanderter Schüler*innen im Englischunterricht – offenbar auch zum Verdruss der Lehrkräfte. Gerahmmt wird dies auf der Makroebene von einer neoliberalen Ideologie, die wenig Raum für die Bedürfnisse zugewanderter Schüler*innen lässt, zugleich aber durch die wiederkehrenden Interaktionen auf der Mikroebene perpetuiert wird. Indem das DFG-Modell die Mikroebene sprachlicher Interaktion, die Mesoebene institutioneller Praktiken sowie die Makroebene gesellschaftlicher und ideologischer Rahmenbedingungen miteinander verschränkt, ermöglicht es den Studierenden somit eine mehrdimensionale Betrachtung sprachlicher Bildungsprozesse und der verschiedenen Spannungsverhältnisse im gegebenen Fall.

Auf Grundlage dieser Analyse positionieren sich die Studierenden in der *main task* zum Interviewauszug und verfassen eine Antwort an die Lehrkraft. Dabei kann zur Nutzung aller verfügbaren linguistischen Ressourcen eingeladen und die methodisch-didaktischen Entscheidungen bei der Gestaltung der *task* können auf den verschiedenen Ebenen des Modells reflektiert werden:

Imagine that this is your teacher colleague speaking to you while you are sharing one of your rare breaks. How would you reply?

Die *post task* schließlich könnte die Lernenden auffordern, sich auch selbst zum Thema Plurilingualität zu positionieren, bspw. indem individuelle Sprachportraits angefertigt

werden, die ggf. zu Erfahrungen wie „The moment I realized I am plurilingual“ (Galante, 2020) führen, um anschließend individuelle Plurilingualität als Ressource wertschätzen zu können, aber auch Privilegiertheiten und damit verbundene Machtverhältnisse (insbesondere im Hinblick auf die Position der Lehrkraft, vgl. Kap. 3) offenzulegen. Die Reflexion könnte dann insbesondere mit Hilfe ähnlicher Prompts, wie wir sie oben für das Praxisbeispiel vorgeschlagen haben, auch das Format der *Plurilingual Bridging Task* als eine Möglichkeit fokussieren, individuelle Plurilingualität anzuerkennen, einzubeziehen und zu fördern. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass – um im Bild zu bleiben – Brücken in der *Social Justice Teacher Education* gebaut werden.

Vor diesem Hintergrund können *Plurilingual Bridging Tasks* nicht nur hinsichtlich ihrer Wirkung auf unterschiedlichen Modellebenen reflektiert werden, sondern zugleich als konzeptionelle Grundlage genutzt werden, um solche Aufgaben gezielt für die unterrichtliche Praxis zu entwickeln. Für die Ausbildung bedeutet dies, dass zukünftige Lehrkräfte ihre eigenen didaktischen Entscheidungen nicht nur im Hinblick auf kognitive und interaktionale Lernprozesse, sondern ebenso mit Blick auf schulische Routinen, eigene *beliefs* und bildungspolitische Diskurse kritisch hinterfragen und weiterentwickeln können. Auf diese Weise eröffnet die Verbindung von DFG-Modell und *Plurilingual Bridging Tasks* die Möglichkeit, Sprache nicht monolithisch und eindimensional, sondern als dynamisches, in soziale und politische Kontexte eingebettetes Phänomen zu verstehen und dieses Verständnis in konkrete Unterrichtsgestaltung zu überführen.

Allerdings zeigen Flores & Rosa (2019), dass das Modell zwar dazu geeignet ist, Fragen sozialer Ungleichheit zu fokussieren, die sich aus unterschiedlichen Positionierungen aufgrund sprachlicher Repertoires ergeben. Zugleich wirft das DFG-Modell jedoch diese Fragen zurück auf diejenigen, die durch diese Positionierungen marginalisiert werden, anstatt Perspektiven dahingehend aufzutun, inwiefern systemisches Umdenken die Bedingungen dieser ungerechten Positionierungen transformieren könnte. Plurilingualität wird in der Auseinandersetzung u.a. mit dem Modell zu einem Kernthema der *Social Justice (Teacher) Education*: Es sind schlussendlich Lehrkräfte, welche durch ihre institutionelle Identität auf der Mesoebene die machtvolle Stellung erhalten, zwischen gesamtgesellschaftlichen Diskursen (Makrolevel) und Interaktionen im Klassenraum (Mikrolevel) zu vermitteln, indem sie sich aktiv bspw. zu Plurilingualität positionieren, und auf dieser Grundlage die zahlreichen Interaktionen auf dem Mikrolevel des Klassenraums in einer Weise zu gestalten, die Plurilingualität anerkennt und somit soziale Gerechtigkeit fördert.

6 Schlussfolgerung und Ausblick

In diesem Artikel haben wir Stränge aus den Bereichen *Plurilingualism*, Spracherwerbstheorie und *Social Justice (Teacher) Education* miteinander verknüpft, um ein sprachdidaktisches Verständnis davon zu erarbeiten, wie der Englischunterricht die lebensweltliche Plurilingualität aller Lernenden aufgreifen, wertschätzen und fördern kann, um somit zu einem Ort zu werden, an dem sozialer Ungerechtigkeit begegnet wird. Wir haben argumentiert, dass dies zuallererst eine Herausforderung der Lehrkräfteprofessionalisierung ist, die sich mit einem Spannungsfeld verschiedener normativer Ansprüche konfrontiert sieht. Anhand des Konzepts der *Plurilingual Bridging Task* haben wir an zwei Beispielen – für den schulischen Unterricht und die universitäre Lehrkräftebildung – entworfen, wie eine frühzeitige Arbeit an der eigenen plurilingualen Identität dazu beitragen kann, eine plurilinguale *Language Teacher Identity* (vgl. Gerlach, 2023) zu entwickeln. Die entwickelten Konzepte müssen in einem folgenden Schritt in der Lehrkräftebildung implementiert und z.B. mit ethnografischer Feldforschung empirisch validiert werden, damit zukünftiger Englischunterricht über die Berücksichtigung von Plurilingualität nicht nur curricularen Vorgaben gerecht(er) wird, sondern vor allem auch soziale Gerechtigkeit fördert.

Literatur und Internetquellen

- Barac, R. & Bialystok, E. (2011). Cognitive Development of Bilingual Children. *Language Teaching*, 44. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- Blom, E., Boerma, T., Bosma, E., Cornips, L. & Everaert, E. (2017). Cognitive Advantages of Bilingual Children in Different Sociolinguistic Contexts. *Frontiers in Psychology*, 8, 552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00552>
- Bonnet, A. & Siemund, P. (2018). Introduction. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms* (S. 1–29). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsld.7.01bon>
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging Bilingualism: Dissociating Advantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control. *Cognition*, 122 (1), 67–73. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Butzkamm, W. & Caldwell, J.A.W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823374923>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Cutrim Schmid, E. (2022). ‘I Think It’s Boring if You now only Speak English’: Enhancing Learner Investment in EFL Learning through the Use of Plurilingual Tasks. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16 (1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1868476>
- Dewaele, J.M. & Wei, L. (2013). Is Multilingualism Linked to a Higher Tolerance of Ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (1), 231–240. <https://doi.org/10.1017/S1366728912000570>
- Elsner, D. (2015). Inklusion von Herkunftssprachen – Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 71–94). Peter Lang.
- Elsner, D. & Lohe, V. (2021). Moving in and out of English. Mehrsprachige Diskurskompetenz im Englischunterricht entwickeln. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 55 (171), 2–8.
- Fliri, B. (2024). Potentiale einer mehrsprachigkeitssensiblen Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden – Mehrsprachigkeitsdidaktische und sprachsensible Ansätze in der Initialausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 35 (2). 173–198.
- Flores, N. & Rosa, J. (2019). Bringing Race into Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 103 (S1), 145–151. <https://doi.org/10.1111/modl.12523>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University.
- García, O. & Lin, A.M.Y. (2017). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In O. García, A.M.Y. Lin & S. May (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education* (S. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_1
- Galante, A. (2020). The Moment I Realized I am Plurilingual: Plurilingual Tasks for Creative Representations in EAP at a Canadian University. *Applied Linguistics Review*, 11 (4), 551–580. <https://doi.org/10.1515/applrev-2018-0116>
- Gerlach, D. (2020a). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823393597>
- Gerlach, D. (2020b). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 7–31). Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823393283>

- Gerlach, D. (2023). Language Teacher Identity und die individuelle Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen: Konzepttheoretische Diskussion zum Potenzial eines vernachlässigten Konstrukts. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 143–157). Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Grundy, J.G., Anderson, J.A.E. & Bialystok, E. (2017). Neural Correlates of Cognitive Processing in Monolinguals and Bilinguals. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1396. <https://doi.org/10.1111/nyas.13333>
- Guarda, M. & Mayr, G. (2025). Infusing Social Justice into the Classroom through Inclusive Plurilingual Education: The Role of Teacher Attitudes and Beliefs. In A. Biel & F.M. Esleben (Hrsg.), *Social Justice in Language Education: Taking Action* (S. 109–127). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.27939768.11>
- Hall, J.K. (2019). *Essentials of SLA for L2 Teachers. A Transdisciplinary Framework*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315181271>
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch: kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett.
- Hu, A. (2005). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 161–178). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_9
- Kemmerer, A., Leonhardt, C., Niesen, H., Viebrock, B. & Elsner, D. (2021). Developing Multilingualism-Sensitive Teaching Competence in an Online Training Programme for In-Service Language Teachers. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 4, 95–110. <https://doi.org/10.18452/23380>
- Kerner, I. (2010). “Scales of Justice” and the Challenges of Global Governmentality. *Public Reason*, 2 (2), 41–51.
- Koch, M.J., Kersten, K. & Greve, W. (2024). An Emotional Advantage of Multilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27 (5), 950–963. <https://doi.org/10.1017/S1366728923000937>
- König, L. (2025). Diclusiv Mediation: Plurilinguale und -kulturelle Sprachmittlung im inklusiven Fremdsprachenunterricht digital ermöglichen. In P. Schildhauer & J. Bündgens-Kosten (Hrsg.), *Diklusion im Fremdsprachenunterricht: Perspektiven auf Teilhabe und digitale Medien* (S. 114–134). Beltz.
- Lau, S.M.C. & van Viegen, S. (2020). Plurilingual Pedagogies: An Introduction. In S.M.C. Lau & S. van Viegen (Hrsg.), *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education* (S. 3–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5>
- Lin, A.M.Y., Wu, Y. (A.) & Lemke, J.L. (2020). ‘It Takes a Village to Research a Village’: Conversations Between Angel Lin and Jay Lemke on Contemporary Issues in Translanguaging. In S.M.C. Lau & S. van Viegen (Hrsg.), *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education* (S. 47–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36983-5_3
- Louloudi, E. (2024). And then the English Will Come. Envisioning a Critical Multilingual Education for the ELT Classroom. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 18 (36), 15–31. <https://doi.org/10.26378/rnlael1836571>
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003090571>
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a Catalyst for Creativity in Superdiverse Societies: A Systemic Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>

- Pimentel Lechthoff, L. (2024). *Monolingual Ideologies vs. Multilingual Reality: A Qualitative Analysis of EFL Teachers' Perspectives on the Inclusion of Recently Migrated Students in the EFL Classroom at a German Gesamtschule*. Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2994694>
- Reinhardt, J. & Sauer, J. (2021). Sprachenbewusstheit fördern können – Von der Theorie zu konkreten Aufgabenstellungen. In A. Bergmann, M. Schäfers, K. Schröder & K. Wieland (Hrsg.), *Die neueren Sprachen. Lehrerbildung für Mehrsprachigkeit* (Bd. 10, S. 37–48). GMF.
- Roters, B. (2024). Strukturierung von aufgabenbasierten Lernarrangements aus inklusiver und potenzialorientierter Perspektive. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 51 (4), 365–380. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2024-0064>
- Roters, B. & Timpe-Laughlin, V. (i.Dr.). Lehrkompetenz und Förderung von Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & J. Plikat (Hrsg.), *Handbuch der Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (2., aktual. & erg. Aufl.). Narr.
- Schmidt, R.W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schneider, B. (2022). Multilingualism and AI: The Regimentation of Language in the Age of Digital Capitalism. *Signs and Society*, 10 (3), 362–387. <https://doi.org/10.1086/721757>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., Sachse, K.A. & Lohbeck, A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>
- Sun, P.P. & Zhang, L.J. (2020). A Multidimensional Perspective on Individual Differences in Multilingual Learners' L2 Chinese Speech Production. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00059>
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P. & McMonagle, S. (2021). Translanguaging Challenges in Multilingual Classrooms: Scholar, Teacher and Student Perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 18 (3), 491–514. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002>
- Wei, L. & Lin, A.M.Y. (2019). Translanguaging Classroom Discourse: Pushing Limits, Breaking Boundaries. *Classroom Discourse*, 10 (3–4), 209–215. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1635032>
- Wildemann, A., Döll, M. & Brizić, K. (2023). Mehrsprachigkeitsreflexive Diagnostik für eine sprachenbewusste Bildungspraxis. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Corvacho del Toro (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 33–47). wbv.
- Wilken, A.A. (2021). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Klinkhardt.
- Woll, N. & Paquet, P.L. (2021). Developing Crosslinguistic Awareness through Plurilingual Consciousness-raising Tasks. *Language Teaching Research*, 29 (1). <https://doi.org/10.1177/13621688211056544>
- Zeichner, K. (2011). Teacher Education for Social Justice. In M. Hawkins (Hrsg.), *Social Justice Language Teacher Education* (S. 7–22). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694249-003>
- Ziegler, G. (2013). Multilingualism and the Language Education Landscape: Challenges for Teacher Training in Europe. *Multilingual Education*, 3 (1). <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-1>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schildhauer, P. & Roters, B. (2025). Plurilingualität im Englischunterricht als Facette von *Social Justice (Teacher) Education*. Konzeptionelle Überlegungen zum Konzept der *Plurilingual Bridging Task*. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 8 (1), 515–530. <https://doi.org/10.11576/hlz-7895>

Eingereicht: 13.02.2025 / Angenommen: 12.11.2025 / Online verfügbar: 19.12.2025

ISSN: 2625-0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalt (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Plurilingualism in English Language Teaching as a Facet of Social Justice Teacher Education: Considerations on the Concept of the Plurilingual Bridging Task

Abstract: Taking an English Language Teaching (ELT) perspective, this article argues for the importance of plurilingualism as a central facet of social justice. Against this backdrop, plurilingualism research and social justice education are brought together, scrutinised from a language teaching perspective, and bundled with a view to the training of English teachers. Using the Douglas Fir Group's transdisciplinary framework for Second Language Acquisition (SLA) in a multilingual world, the article proposes a framework for integrating plurilingualism into English teacher training with the aim of addressing social injustices. On this basis and following professional theoretical considerations, the concept of the plurilingual bridging task is developed and exemplified both for ELT in school classrooms and for teacher training. In particular, this article shows how the Douglas Fir Group's model can be used for reflection processes that enable future teachers to frame plurilingualism as a facet of social justice education. The plurilingual bridging task thus becomes not only an idea for practical teaching, but also a building block of social justice teacher education and, hence, of forming a plurilingual language teacher identity.

Keywords: multilingualism; social justice and education; teacher training; English lessons