



# Gesamtsprachliche Ressourcen im Unterricht

## INFO



Der Ansatz der **Gesamtsprachlichkeit** soll Sie als Lehrkraft dazu ermutigen, alle sprachlichen und kommunikativen Ressourcen Ihrer Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen und im Unterricht gezielt zu nutzen. Dazu zählen nicht nur die verschiedenen (verbalen) Sprachen, sondern auch **paraverbale Mittel** wie Tonfall, Lautstärke oder Sprechtempo sowie **nonverbale Elemente** wie Gestik, Mimik und Körperhaltung.

Gerade in sprachlich diversen Klassen können diese vielfältigen Ausdrucksformen helfen, **sprachliche Barrieren zu überwinden**, das **Sprachverständnis zu fördern** und die **Lernmotivation zu stärken**. Sprachliche Vielfalt und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gelten dabei nicht als Ausnahme, sondern als ein „bereichernder Normalfall“ (Geist, 2021, S. 77).

Wie Plutzar (2020) betont, orientiert sich dieser Ansatz an der Lebensrealität mehrsprachig aufwachsender Kinder. Er geht von einer engen Verbindung zwischen **Denken und Sprechen** aus und schlägt eine Unterrichtspraxis vor, die sich an den vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten Ihrer Lernenden orientiert. Ziel ist es, das **gesamte sprachliche Repertoire** Ihrer Schülerinnen und Schüler flexibel einzubinden – und sie zu ermutigen, dieses auch aktiv zu nutzen. Auf diese Weise können Sie sowohl die **fachlichen Inhalte** als auch die Unterrichtssprache wirkungsvoll vermitteln.

Besonders profitieren Kinder, deren Herkunftsbzw. Familiensprache nicht mit der **Unterrichtssprache** (einschließlich ihrer spezifischen Stil- und Registervarianten) übereinstimmt. Indem Sie ihnen erlauben und sie darin bestärken, auch ihre Herkunftsbzw. Familiensprache als Ressource einzusetzen, unterstützen Sie den Erwerb und die Weiterentwicklung der deutschen Sprache. Das BiSS-Trägerkonsortium (2020) bringt es auf den Punkt:

**„Für das schulische Lernen ist das Medium Sprache zentral. Es lohnt sich daher, das gesamtsprachliche Repertoire als Ressource im Unterricht aktiv zu nutzen.“**

## Ausgangspunkt und Zielsetzung

**Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bleibt das zentrale Ziel schulischer Bildung. Dabei bilden diese Kompetenzen jedoch das Ergebnis und nicht den Ausgangspunkt des Lernprozesses.** Der Weg zu diesem Ziel sollte sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientieren und möglichst alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen einbeziehen. Bildungssprachliche Fähigkeiten sollten gezielt auf Basis dieser vorhandenen Ressourcen entwickelt und gestärkt werden (Gantefort & Maahs, 2020).

Gesamtsprachliches Handeln gilt grundsätzlich als eine **natürliche und legitime Form der Kommunikation** (Otheguy, García & Reid, 2015), die ein großes didaktisches Potenzial für den Unterricht bietet (García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017). Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler wählen sprachliche Mittel aus ihrem gesamten Sprachrepertoire, anstatt strikt zwischen separaten Sprachsystemen zu wechseln (Otheguy, García & Reid 2018; Auer 2022).

Sie nutzen dabei nicht nur **gesprochene und geschriebene Wörter** aus den verschiedenen Sprachen, sondern greifen zudem auch auf **para- und nonverbale Ausdrucksformen** zurück: paraverbale Mittel wie Intonation, Lautstärke oder Sprechtempo sowie nonverbale Elemente wie Gestik, Mimik oder Blickkontakt. Diese Aspekte spielen nicht nur im mehrsprachigen Kontext eine Rolle, sondern sind grundsätzlich **Teil der Kommunikation aller Kinder**, um Bedeutungen zu erzeugen, zu verstärken oder Missverständnisse zu vermeiden. Im mehrsprachigen Kontext treten diese Ausdrucksformen oft besonders deutlich hervor, da sie den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen begleiten und dabei helfen,



Inhalte klarer, nuancierter und situationsangemessen zu vermitteln.

Die Einbindung und **aktive Nutzung der Herkunfts- bzw. Familiensprachen** im Unterricht stellt grundsätzlich eine wertvolle Ressource dar, die sowohl die **sprachliche als auch die fachliche Entwicklung der Lernenden unterstützt** (Griesshaber, 2024). So kann beispielsweise der Austausch in der Erstsprache genutzt werden, um Begriffe besser zu verstehen oder passende Formulierungen zu entwickeln (Wildemann & Bien-Miller, 2022).

Jones (2017) unterscheidet zwischen zwei Formen des mehrsprachigen Handelns im Unterricht:

- **teacher-directed:** Eine von der Lehrkraft initiierte Nutzung mehrsprachiger Ressourcen.
- **pupil-directed:** Eine von den Schülerinnen und Schülern selbst gesteuerte Entscheidung, unterschiedliche Sprachen einzusetzen.

Zudem differenziert er zwischen der alltagssprachlichen Nutzung mehrsprachiger Mittel für persönliche Interaktionen (*basic interpersonal translanguaging*) und deren Einsatz für fachlich anspruchsvolle Inhalte im Unterricht (*cognitive academic translanguaging*) (ebd., 2017). Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler in Bildungskontexten mehrsprachig zu interagieren, wird laut Schastak et al. (2017) maßgeblich durch ihre Fähigkeiten in der Herkunfts- bzw. Familiensprache sowie durch die Motivation und Aufforderung der Lehrkräfte gefördert.

## Vorbehalte und Bedenken

Lehrkräfte könnten den Einbezug der Gesamtsprachlichkeit insbesondere in Hinblick auf die Herkunfts- bzw. Familiensprache kritisch betrachten, da sie befürchten, nicht alles zu verstehen und dadurch die Kontrolle im Unterricht zu verlieren. Es könnte zudem die Sorge bestehen, dass Schülerinnen und Schüler das Konzept für private Gespräche nutzen, die den Unterricht stören. Zudem gibt es oft die Annahme, dass der Einbezug mehrerer Sprachen vor allem für mehrsprachig aufwachsende Kinder geeignet sei, während

monolingual deutsch aufwachsende Kinder möglicherweise nicht gleichermaßen davon profitieren könnten.

Untersuchungen von Duarte (2019) zeigen jedoch, dass die Wahl einer bestimmten Sprache im Unterricht nicht direkt mit der Art des Gesprächsinhalts zusammenhängt. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Erstsprachen zumeist, um sich über Unterrichtsinhalte oder die Organisation der Aufgabenbearbeitung auszutauschen – unabhängig davon, welche Sprache sie verwenden. Dies verdeutlicht, dass die Verwendung der Erstsprachen im Unterricht ein produktiver Beitrag zum Lernprozess sein kann und nicht vorrangig für private Gespräche genutzt wird. Auch bei monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern ist es in Gruppenarbeitsphasen nicht möglich, jedes Gespräch vollständig mit zu verfolgen. Ziel sollte es sein, den Kindern grundsätzlich Raum zu geben, ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und zielführend einzusetzen, um die Aufgaben (einzeln oder gemeinsam) zu bearbeiten.

Eine freie Sprachwahl in Gruppen- und Partnerarbeiten, die der inhaltlichen Erarbeitung dienen, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sämtliche ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen zu nutzen. So können sie Themen verstehen und erarbeiten, die allein in der Unterrichtssprache möglicherweise nicht zugänglich wären. Die anschließende Präsentation der Ergebnisse erfolgt dabei auf Deutsch, wodurch eine Brücke zwischen den Sprachen geschlagen wird (Brandt & Gogolin, 2016).

Zudem gibt es erste Erkenntnisse, dass ein bewusst sprachenintegrativer Unterrichtsansatz nicht nur für mehrsprachig aufwachsende Kinder, sondern auch insbesondere für monolingual deutsch aufwachsende Kinder gewinnbringend sein kann, wie das Forschungsprojekt „MehrSprachen“ aufzeigt. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde ein dementsprechendes Konzept in einer sechsmonatigen Intervention in dritten Klassen der Grundschule erprobt und hinsichtlich seiner Wirksamkeit auf die Förderung von Sprachbewusstheit untersucht. Dabei wurden mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler und einsprachig Lernende



One Pager  
„MehrSprachen“



miteinander verglichen. Es zeigte sich, dass vor allem lebensweltlich mehrsprachige Lernende vom Einbezug aller Sprachen in den Unterricht profitieren (Wildemann & Bien-Miller, 2022).

Plutzer (2020) betont, dass dieser Ansatz nicht zwangsläufig mehrsprachige Lehrkräfte erfordert, wie oft angenommen wird. Vielmehr sind Lehrkräfte gefragt, die bereit sind, ihren Unterrichtsstil anzupassen und sich selbst als Mitlernende zu verstehen. Sie gestalten ihren Unterricht basierend auf den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler, setzen die zuvor genannten Hilfsmittel ein und entwickeln individuelle Ansätze, um den Lernprozess zu unterstützen. Das Ziel ist es, die Kinder durch den gezielten Einsatz ihrer sprachlichen Ressourcen in ihrer Entwicklung zu fördern.

García (2017) beschreibt vier zentrale Rollen, die Lehrkräfte im Rahmen des Translanguaging-Ansatzes einnehmen sollten:

- Als **Detektivinnen und Detektive** analysieren sie, was ein Kind bereits weiß, wie es Bedeutungen erschließt und welche sprachlichen Ressourcen es nutzt. Dabei arbeiten sie eng mit anderen Personen (Schülern und Schülerinnen, Eltern, anderen Lehrkräften) zusammen und nutzen Hilfsmittel wie Übersetzungstools.
- Als **Co-Lernende** reflektieren sie darüber, was sie selbst von den Schülerinnen und Schülern lernen können – sei es in Bezug auf deren Interessen, Wissen oder Sprachkompetenzen. Sie bemühen sich, die Lebenswelten der Kinder in den Unterricht zu integrieren und deren Handlungskompetenzen aktiv zu fördern.
- Als **Baumeisterinnen und Baumeister** schaffen sie Lernräume, die Gemeinschaft und Nähe fördern und soziale sowie kulturelle Unterschiede überbrücken. Dies gelingt durch kooperative Lernformen, die die Interessen und Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen und ihnen Wahlmöglichkeiten bieten.
- Als **Transformatorinnen und Transformatoren** unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler dabei, gesellschaftlich zugeschriebene Rollen und die damit

verbundenen Ungleichheiten zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Ihr Unterricht zielt darauf ab, den Kindern zu helfen, bestehende Barrieren zu überwinden und neue Chancen für ihre Lebenswege zu eröffnen.

## Positive Erkenntnisse: Auszüge aus Studienergebnissen

Barwell (2014) untersuchte den Mathematikunterricht in einer kanadischen Grundschulklasse, in der Kinder der sprachlichen Minderheit *Cree* unterrichtet wurden. Dabei stellte er fest, dass die Schülerinnen und Schüler ihre zusätzliche Erstsprache *Cree* verwendeten, um sich gegenseitig mathematische Konzepte zu erklären. In ihren Gesprächen betonten die Kinder, dass sie diese Erklärungen in ihrer eigenen Sprache als besonders hilfreich empfanden (ebd.).

Eine Studie von Schastak (2020) untersuchte Peer-Learning als Ansatz zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in einem einsprachigen Unterrichtsrahmen und fokussiert sich auf türkisch-deutsche Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse. Dabei wurde bilingualer Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern genutzt, um das Lernen zu fördern. Insgesamt nahmen 114 Kindern an 12 Trainingssessions von je 45 Minuten am Nachmittag teil. Die Ergebnisse zeigen, dass die Häufigkeit und Art der bilingualen Interaktion stark von der Zusammensetzung der Gruppen abhängen. Es traten Unterschiede auf, je nachdem, ob ein explizites bilinguales Sprachangebot vorhanden war oder nicht. Insgesamt zeigen die Ergebnisse mehrere positive Aspekte im Umgang mit bilingualer Interaktion im Peer-Learning auf. Bilinguale Interaktion wurde vor allem für das Aufgabenmanagement und die metakognitive Selbstregulation genutzt. Dies unterstützt den Lernprozess. Das Sprachangebot wurde von vielen Probanden als hilfreich angesehen, da es das Peer-Learning erleichterte. Zudem empfanden viele der Teilnehmer Spaß bei der Nutzung des bilingualen Angebots, was ihre Motivation und die Interaktion förderten. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse das



Peer-Learning



Potenzial bilingualer Interaktion, um Peer-Learning zu bereichern und zu unterstützen.

Pacheco und Miller (2015) stellten in ihrer Studie mit Grundschullehrkräften fest, dass diese die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht einzubringen. Dieser Ansatz unterstützt nicht nur die Weiterentwicklung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen, sondern trägt auch dazu bei, Konzepte in Texten zu klären, ein tieferes Verständnis der Themen zu fördern und das Bewusstsein für den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen zu schärfen.

Das aktive Einbringen herkunftsbzw. familiensprachlicher Kompetenzen kann Schülerinnen und Schülern dabei helfen, ihre Gedanken differenzierter auszudrücken, dem Unterricht besser zu folgen und individuelle Lernprozesse zu initiieren. Häufig führen diese mehrsprachigen Aktivitäten zur gemeinsamen Erarbeitung von Bedeutungen sowie zur persönlichen Bedeutungsfindung. Solche Prozesse unterstützen den parallelen Erwerb sowohl der Bildungs- als auch der Herkunftssprache. Gesamtsprachliche Ansätze sind für manche Schülerinnen und Schüler unverzichtbar, für andere stellen sie eine wertvolle Unterstützung zur Vertiefung des Lernens dar. Mehrsprachiges Handeln im Unterricht kann somit wesentlich dazu beitragen, ein tieferes inhaltliches Verständnis zu entwickeln und Wissen langfristig zu festigen. (Redder et al, 2022)

## Umsetzung im Unterricht

Plutzar (2020) betont, dass für die Umsetzung bestimmte Aspekte von zentraler Bedeutung seien. Eine grundlegende Voraussetzung ist z.B. eine Haltung, die sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Das primäre Ziel jedes Unterrichts liegt im **sinnstiftenden und bedeutsamen Handeln**.
- Der Unterricht muss sprachlich so gestaltet sein, dass alle Lernenden daran **aktiv teilhaben können** – insbesondere auch jene, die die Unterrichtssprache noch erlernen.

- Sprache ist in erster Linie ein Werkzeug des Individuums. Der Unterricht soll die Lernenden dabei unterstützen, ihr **sprachliches Repertoire zu erweitern** und ihre eigene Stimme zu entwickeln.
- Der Einsatz sämtlicher **Hilfsmittel**, die diesen Prozess fördern, ist ausdrücklich gestattet.

Im Rahmen des Projekts *CUNY-NYSIEB* (*City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals*) wurde Translanguaging an öffentlichen Schulen erfolgreich erprobt und durch ein universitäres Team begleitet (García & Kleyn, 2016). Dabei wurden verschiedene konkrete Ansätze umgesetzt, um die Sprachenvielfalt der Lernenden aktiv in den Unterricht einzubinden und als Ressource zu nutzen. Zu den Maßnahmen gehörten beispielsweise nach Plutzar (2020):

- Nutzung von Tools wie *Google Translator* für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler
- Erstellung von Wörterbüchern und Glossaren, beispielsweise durch die Entwicklung eines mehrsprachigen Wörterbuchs<sup>1</sup>
- Bereitstellung von Büchern in den Herkunftsbzw. Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler
- Gestaltung mehrsprachiger Wörterwände, Sprachenkartons oder -plakate
- Anwendung von Scaffolding-Methoden
- Visualisierungen zur Unterstützung des Verständnisses
- Murmelphasen in Paaren
- Durchführung von Gruppenarbeiten, bei denen die Nutzung aller Sprachen ausdrücklich erlaubt ist
- Generatives Schreiben
- Ermutigung zur Verwendung der Erstsprache mit der Möglichkeit, Mitschülerinnen und Mitschüler als Übersetzerinnen und Übersetzer einzubinden
- Ermöglichung, Meinungen und Gefühle in der eigenen Erstsprache auszudrücken
- Durchführung von Rollenspielen



Scaffolding



Generatives Schreiben



Diese Strategien fördern den sprachlichen Austausch und erleichtern den Zugang zu neuen Lerninhalten, indem sie die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler gezielt als Ressource einbinden. Wenn einsprachige Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie nahezu ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht einsetzen können, während ihre mehrsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler nur einen Teil ihrer sprachlichen Fähigkeiten nutzen dürfen, entwickeln sie häufig eine unterstützende Haltung gegenüber den mehrsprachig aufwachsenden Lernenden (García & Kleyn, 2016).

Dieses Konzept knüpft unmittelbar an die Idee der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit an, die Menschen in den Fokus stellt, die in ihrem Alltag selbstverständlich mehr als eine Sprache verwenden (Gogolin & Lüdi, 2015). Der Einbezug aller Sprachen bietet somit nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Brücken im Unterricht und unterstützt eine ganzheitliche Lernatmosphäre.

## Hinweis

Die Betonung des Freiwilligkeitscharakters ist zentral: Im Rahmen der Gesamtsprachlichkeit haben Schülerinnen und Schüler die Wahl, in welcher Sprache sie z.B. während der Partnerarbeit miteinander kommunizieren möchten. Diese Freiheit ist aus mehreren Gründen bedeutsam: Zum einen verhindert die freiwillige Gestaltung des bilingualen Angebots, dass zweisprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler als von der Mehrheitsgesellschaft abweichend wahrgenommen werden. Zum anderen löst dieser flexible Ansatz die monolinguale Denkweise in der Partnerarbeit auf, sodass die Lernenden weder zur einsprachigen noch zur bilingualen Kommunikation gezwungen werden. Stattdessen können sie den Sprachmodus wählen, der für sie am besten passt (Plutzer, 2020; Schastak, 2020).

## Endnoten

<sup>1</sup>Das *Welt ABC* ist ein vom Land NRW gefördertes Projekt, das Kinder dazu einlädt, Sprache(n) und Bilder neu zu entdecken. Ausgehend von deutschen Begriffen werden Assoziationen und Fotos

zusammengetragen, die keine festen Definitionen liefern, sondern Vielfalt und persönliche Erfahrungen sichtbar machen. Statt ein klassisches Lexikon zu sein, zeigt das *Welt ABC*, wie Sprache durch kulturelle Hintergründe, Mehrsprachigkeit und visuelle Eindrücke geprägt wird – und wie darin trotz aller Unterschiede gemeinsame Bedeutungen entstehen können (<https://weltabc.zmi-koeln.de/abc/de/pages/info> - Stand 05/25).

## Literatur

- Auer, P. (2022). 5 'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes'. In J. MacSwan, *Multilingual Perspectives on Translanguaging* (S. 126–153). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-007>
- Barwell, R. (2014). Centripetal and Centrifugal Language Forces in one Elementary School Second Language Mathematics Classroom. *ZDM*, 46(6), 911–922.
- Brandt, H., & Gogolin, I. (2016). *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Waxmann.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Gantefort, C., & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. *Pro DaZ*.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Hrsg.), *Linguistic Integration of Adult Migrants - some lessons from research / L'Intégration Linguistique des Migrants Adultes - les enseignements de la recherche* (S. 11–26). De Gruyter.
- García, O., Ibarra-Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. Routledge.



- Geist, B. (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 77–87). J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_6)
- Gogolin, I., & Lüdi, G. (2015). Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. Redaktion Magazin Sprache, Goethe-Institut.
- Grießhaber, W. (2024). Berücksichtigung der sprachlichen Entwicklung. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für Mehrsprachigkeit* (2., komplett überarbeitete Auflage, S. 33–48). Cornelsen.
- Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 199–215.
- Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen. (2020). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. DOI: 10.3278/6004772w
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 626–651.
- Pacheco, M. B., & Miller, M. E. (2016). Making Meaning Through Translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, 69(5), 533–537. <https://doi.org/10.1002/trtr.1390>
- Plutzar, V. (2020). Translanguaging—Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten—Ein Konzept zur Einbindung des sprachlichen Vermögens von SchülerInnen im Regelunterricht. Konzept im Auftrag des Europa Büros der Bildungsdirektion Wien. [https://europabuero.wien/files/BIG\\_SKAT-Konzept\\_Translanguaging.pdf](https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT-Konzept_Translanguaging.pdf)
- Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen“? *DDS – Die Deutsche Schule*, 2022(03), 312–326. <https://doi.org/10.312-44/dds.2022.03.09>
- Schastak, M. (2020). Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler\*innen (A. Wegner & I. Dirim, Hrsg.; S. 457 pages). Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.25656/01:18821>
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. P., & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule. Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 213–235.
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenen-integrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>

