

## 2.7 Translanguaging als transformativer Ansatz

»Translanguaging for us, however, is part of a moral and political act that links the production of alternative meanings to transformative social action. As such, translanguaging contributes to the social justice agenda.« (García/Wei 2014b, S. 37)

Die bisherige Literaturrecherche und Diskussion zum Thema Translanguaging führt zu der Erkenntnis, dass im Diskurs über Mehrsprachigkeiten dem Ansatz des Translanguaging ein Transformations- und Innovationspotenzial zugeschrieben wird. Denn diesem Konzept liegt nicht nur die Idee eines einheitlichen sprachlichen Repertoires zugrunde, sondern es entfaltet auch eine transformative Wirkungskraft, die nicht nur neue Sprachpraktiken hervorbringt, sondern durch Kreativität und Kritikfähigkeit zur Herausbildung neuer Identitäten, zur Generierung alternativen Wissens sowie zur Etablierung neuer Diskurse beiträgt, die sich jenseits dominanter Sprachideologien und diskriminierender Spracheinstellungen verorten lassen. Nach Wei ist Translanguaging »transformative in nature«, da es einen sicheren und sozialen Raum für die mehrsprachigen Sprecher:innen schafft, indem sie ihre »personal history, experience and environment« zusammen agieren lässt (Wei 2011, S. 1223). Angela Creese und Adrian Blackledge präzisieren den transformativen Charakter der Translanguaging-Pädagogik im Unterricht in ihrem Beitrag, in dem sie ihre Zustimmung bekunden: »[W]e agree with García and Wei (2014) that translanguaging offers a pedagogy in a range of educational settings to offer transformative spaces for the performance and embodiment of identities that contribute to critical and creative learning« (Creese/Blackledge 2015, S. 30).

Darüber hinaus kommt der transformative Charakter von Translanguaging vor allem in Bezug auf soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit zum Ausdruck (vgl. Kleyn/García 2019, S. 75), im Sinne einer Transformation der diskriminierenden und exkludierenden Strukturen im schulischen Feld, »its goals addressing the equity of language-minoritized students in education« (Yilmaz 2021, S. 449). Denn der transformative Aspekt des pädagogischen Translanguaging geht von einem kausalen Verhältnis zwischen sozialer und sprachlicher Ungleichheit aus und trägt dazu bei, dass sprachliche Hierarchien abgebaut und Schüler:innen aufgrund ihrer sprachlichen Kenntnisse, die nicht den normativen Vorstellungen des Bildungssystems entsprechen, nicht als anders markiert und behandelt werden.

»For students whose language repertoires differ from the accepted school norm, teachers who take up a translanguaging pedagogy use it in two ways: (a) as scaffold, so that students understand the meaning of academic texts; and (b) as transformative, so that students are given the freedom to represent themselves not in reference to the »school-other« but as themselves.« (García/Wei 2018, S. 4)

Prada und Nikula (vgl. 2018) haben die transformative Kraft des Translanguaging noch weiter vertieft. Sie argumentieren, dass Translanguaging auch transgressiv ist, denn

Translanguaging kann zu einer Neukonfiguration von Bildungsräumen »through repositioning, empowerment and transformative action« führen und somit pädagogische Strategien ermöglichen, die eine »diversifying, anti-racist philosophy« operationalisieren (Prada/Nikula 2018, S. 3).

Trotz einer zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den prekären Verhältnissen von Sprache, Bildung und sozialer Teilhabe in Migrationsgesellschaften und einer kritischen Infragestellung monolingualer Ideologien in Bildungsinstitutionen durch migrations- und sprachbezogene Bildungsforschung, prägen eben diese hegemonialen Diskurse weiterhin die normativen Grundlagen schulischer Praxis. Lehr- und Lernprozesse sowie Bewertung schulischer Leistungen orientieren sich nach wie vor an einem monolingualen Paradigma, das die sprachliche Realität vieler Lernender systematisch ausblendet und bestehende Bildungsungleichheiten verfestigt. Wie auch Conteh zum Ausdruck bringt: »Translanguaging as pedagogy is a radical challenge to all of this« (Conteh 2018, S. 474). In der praktischen Umsetzung zeigt sich das transformative Potenzial von Translanguaging insbesondere in jenen positiven und nachhaltigen Veränderungen, die den komplexen, diversifizierten Lebensrealitäten von Lernenden Rechnung tragen und pädagogische Räume eröffnen, in denen sprachliche Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Ressource verstanden und produktiv genutzt wird. Zentral hierfür ist die gezielte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte auf den Translanguaging-Ansatz und die entsprechende Gestaltung des Unterrichts. Auf diese Weise können Transformationsprozesse im Sinne einer nachhaltigen und inklusiven Bildung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt angestoßen werden. Diese tragen dazu bei, den Gebrauch mehrerer Sprachen bzw. die Nutzung des sprachlichen Repertoires und multimodaler Ressourcen der mehrsprachigen Lernenden zur Erreichung von Lernzielen und zu kommunikativen Zwecken als legitime Praxis anzuerkennen und zu unterstützen und somit transformative Lernprozesse zu erleichtern.

In jüngster Zeit wurde die wachsende Popularisierung des Begriffs Translanguaging wegen seines Anspruchs auf Transformation zunehmend kritisiert. Jaspers (vgl. 2018) konstatiert, dass die Umsetzung von Translanguaging in Schulen tendenziell weniger transformativ und sozialkritisch ausfalle, als es in theoretischen Diskursen postuliert wird. Obwohl Translanguaging ursprünglich als Konzept entwickelt wurde, das monolinguale Ideologien infrage stellt und sprachliche Vielfalt im Bildungsbereich anerkennt, wird es in schulischen Kontexten häufig auf pragmatische und methodische Ziele reduziert. Jaspers betont, dass die in Translanguaging angeprangerte monolinguale Struktur jedoch häufig mit tieferliegenden ideologischen Ordnungen in der Gesellschaft verknüpft bleibt. Dies zeige sich beispielsweise daran, dass Translanguaging zwar die Auflösung von Sprachgrenzen und die Zulassung fluider Sprachpraktiken im Klassenzimmer fordert, gleichzeitig aber an bestehenden dichotomen Vorstellungen von Sprache als klar abgegrenzte, separate Systeme festhält. Jaspers argumentiert weiter, dass Translanguaging nicht unbedingt eine grundlegende Veränderung in der schulischen Praxis herbeiführe, sondern vielmehr bestehende Ordnungen und Normen innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse stabilisiere, anstatt sie zu transformieren. Indem Sprachgrenzen aufgehoben werden, aber weiterhin in einem Rahmen gedacht werden, der zwischen richtigem und falschem Gebrauch bzw. zwischen legitimen und nicht-legitimen Sprachpraktiken unterscheidet, werden die zugrunde

liegenden gesellschaftlichen Normen und Hierarchien lediglich neu verpackt, statt grundlegend in Frage gestellt zu werden. Ohne eine kritische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden ideologischen Strukturen besteht laut Jaspers die Gefahr, dass Translanguaging lediglich als symbolische Praxis ohne tiefgreifende Auswirkungen auf die sozialen und institutionellen Strukturen bleibt.

Die Studie von Charalambous et al. (vgl. 2016) stellt ein Beispiel für die kritische Auseinandersetzung mit dem transformativen Potenzial von Translanguaging dar. Auf der Grundlage ethnographischer Daten aus einer Grundschule in der griechisch-zyprischen Konfliktzone stellten die Autor:innen fest, dass selbst unter Bedingungen, in denen die Lehrkraft translinguale Praktiken aktiv förderte und die Schüler:innen dazu ermutigte, ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzubringen, zeigten türkischsprachige Schüler:innen lediglich Zurückhaltung und emotionales Unbehagen beim Gebrauch ihrer Sprache im Klassenzimmer. Dies hing mit der Angst zusammen, dass ›Türkisch sprechen‹ mit ›türkisch sein‹ gleichgesetzt werden könnte. Diese Reaktion wird auf die gesellschaftliche Konstruktion des Türkischen als ›Sprache des Feindes‹ zurückgeführt. Diese Studie verdeutlicht damit die Grenzen des transformativen Potenzials von Translanguaging in konfliktbelasteten Kontexten. Die vorherrschenden Ideologien, die ›Türkischsein‹ mit der ›feindlichen Gruppe‹ assoziieren, die bestehenden Sprachhierarchien, die ethnonationalistischen Spannungen und die Art und Weise, wie diese Narrative Individuen in essentialistischen Annahmen über Sprache und nationale Zugehörigkeit sozialisieren, führten dazu, so resümiert die Studie, dass die Schüler:innen sich trotz Bemühungen der Lehrkraft weigerten, an den translanguagingbezogenen Unterrichtsaktivitäten teilzunehmen (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse ergänzen Jaspers' (2018) Kritik, indem sie aufzeigen, dass Translanguaging ohne eine gleichzeitige und kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen sowie den zugrunde liegenden ideologischen und politischen Rahmenbedingungen Gefahr läuft, auf oberflächliche Veränderungen beschränkt zu bleiben, anstatt tiefgreifende transformative Prozesse anzustoßen. Jaspers und Madsen plädieren daher dafür, den gesamten Sprachgebrauch – unabhängig von seiner fixen oder fluiden Natur – in den Blick zu nehmen und dessen transformative Potenziale im Kontext sozialer Machtverhältnisse zu untersuchen. Dies erfordert eine kritische Reflexion über die ideologischen Rahmenbedingungen, die den Sprachgebrauch in Bildungseinrichtungen prägen, sowie über die sozialen und politischen Kontexte, in denen Translanguaging praktiziert wird (vgl. Jaspers/Madsen 2019, S. 20). Auf die kritischen Einwände hinsichtlich des transformativen Potenzials von Translanguaging reagiert García (2020) und merkt in Anlehnung an Nelson Flores (vgl. 2014) an, dass Translanguaging als »a political act« verstanden werden muss. Um derartige Irritationen und das Infragestellen des Für und Wider von Translanguaging zu überwinden, sollte Translanguaging nicht nur als eine pädagogische Praxis jenseits des politischen Spektrums betrachtet werden, denn die Verwirklichung von Translanguaging ist in die soziopolitischen Kontexte eingebettet und hängt davon ab, inwieweit die vorherrschende Sprach- und Bildungspolitik die Implementierung von Translanguaging im Bildungswesen fördert (vgl. García 2020, S. 11). In diesem Zusammenhang betonen García und Alvis (2019), dass Translanguaging »from the colonial difference« gedacht werden müsse und dabei insbesondere dann herausgefordert wird, wenn es Teil institutionalisierter Bildungsprozesse wird (ebd., S. 35). Das bedeutet, dass

koloniale Machtverhältnisse, sprachliche Hierarchien und historische Ungleichheiten stets mitreflektiert werden müssen, wenn Translanguaging als transformative Praxis Anwendung finden soll. Mit dem Ziel, der komplexen und facettenreichen Transformations- und Modifikationserscheinung von Translanguaging als sprachpädagogische Theorie in der Praxis gerecht zu werden, fassen García und Wei in einem aktuellen Beitrag die wesentlichen Merkmale, die der Theorie des Translanguaging Innovations- und Transformationspotenzial verleihen, wie folgt zusammen:

- »Translanguaging has grown out of pedagogical strategies that enabled and empowered bilingual learners and teachers to engage in knowledge construction through flexible use of their linguistic repertoire irrespective of what named languages they know.
- In doing so, translanguaging has prompted applied linguists to rethink of language as a complex semiotic resource, rich in sociocultural history and interactional capacity, for sense and meaning making.
- It has transformed the way language professionals see, use, and teach language.
- The added value of the concept lies in the fact that it transcends socially constructed boundaries of language systems and structures to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities;
- it transforms not only the language structures, but also social relations and social structures, as well as individuals' cognition; and it works across the traditional divides between linguistics, psychology, sociology, and education in a genuinely trans-disciplinary way.« (García/Wei 2018, S. 6)

Diese Merkmale bilden zugleich die Grundlage für eine kritische und kontextsensible Weiterentwicklung von Translanguaging in Bildungseinrichtungen. García und ihre Kolleg:innen als Vertreter:innen der Theorie des Translanguaging nehmen in nahezu jeder ihrer neu erschienenen Publikationen ausdrücklich Bezug auf die ins Feld geführte und oft rezipierte Kritik (vgl. Jaspers/Madsen 2019; Jaspers 2018; MacSwan 2017) an Translanguaging und seinem transformativen Anspruch. Sie schaffen damit neben ihren konkreten Schlussfolgerungen auch Raum für weitere Diskussionen im Lichte aktueller empirischer Befunde und theoretischer Reflexionen, um die möglicherweise ambivalenten Spannungsverhältnisse und Ambiguitäten rund um das Verständnis von Theorie und Praxis von Translanguaging zu überbrücken (vgl. García 2020; García/Alvis 2019; Otheguy et al. 2019; García/Kleifgen 2018; Vogel/García 2017).

## 2.8 Translanguaging als neue philosophische Denkrichtung?

»The term Translanguaging seems to have captured people's imagination. It has been applied to pedagogy, everyday social interaction, cross-modal and multimodal communication, linguistic landscape, visual arts, music, and transgender discourse.«  
(Wei 2018, S. 9)

Im Laufe seines 30-jährigen Bestehens hat Translanguaging in den unterschiedlichsten Debatten anscheinend nicht nur den Status einer eigenständigen soziolinguistischen Theorie erlangt, sondern wird mittlerweile auch als eine pädagogische Haltung und sogar als eine neue philosophische Denkrichtung propagiert, worauf ich in diesem Kapitel näher eingehen werde. Die Auffassung, dass Translanguaging als eine philosophische Denkweise fungieren kann, wird in Garcías (vgl. 2019) Artikel illustriert, in dem sie den Begriff ›ubuntu translanguaging philosophy‹ einführt, der auf dem von Laketi Makalela (vgl. 2016) geprägten Begriff ›ubuntu translanguaging‹ basiert. Unter Bezugnahme auf Garcías Überlegungen zum Translanguaging konzipierte Makalela (vgl. ebd.) sein pädagogisches Modell des ›ubuntu translanguaging‹, das sich auf die afrikanische Geschichte, kulturelle Werte und sprachliche Realitäten stützt und einen epistemologischen Rahmen für das Verständnis von Mehrsprachigkeit bietet. Ubuntu-Translanguaging dient zunächst zur Beschreibung der komplexen mehrsprachigen Praktiken in Afrika, wo das Sprechen von mehr als drei Sprachen und die damit verbundenen Sprachkombinationen in stärker urbanisierten Gebieten die Norm darstellen (vgl. Makalela 2019, S. 240). Für viele Menschen aus den afrikanischen Subsaharaländern stellt Ubuntu eine Lebensphilosophie dar, die auf dem Wertesystem ›motho ke motho ka batho‹ – ›Ein Mensch ist ein Mensch durch andere‹ oder ›Ich bin, weil du bist; du bist, weil wir sind‹ – basiert. Die zugrunde liegenden Prinzipien des Ubuntu – insbesondere jene der Zusammengehörigkeit, der diskontinuierlichen Kontinuität sowie der Anerkennung wechselseitiger Abhängigkeit bzw. Verbundenheit – stellen nach Makalela (vgl. 2017, S. 300) einen aufschlussreichen Rahmen dar, um die dynamischen Wechselwirkungen und die gegenseitige Durchdringung afrikanischer Sprachen zu verstehen. Makalela verwendet den Begriff ›diskontinuierlichen Kontinuität‹, um zu zeigen, dass afrikanische Sprachpraktiken trotz Unterbrechungen durch Kolonialismus, Dominanz europäischer Sprachen und strukturelle Gewalt eine gewisse Verbindung und Kohärenz bewahren – nur eben nicht in der Weise, wie westliche Modelle von Sprache als stabil und abgrenzbar denken. Es ist also eine fließende, flexible Art von Kontinuität, die gerade durch Veränderung, Durchmischung und situative Anpassung lebt. In diesem Sinne wird sprachliche Vielfalt nicht als Abweichung von einer Norm, sondern als konstitutives Element eines kommunikativen Gefüges verstanden, in dem sich Sprachen wechselseitig durchdringen und bereichern (vgl. Makalela 2019, 2017, 2016).