

lieren lässt und inwieweit dieses Konzept trotz der traditionellen Fokussierung auf eine sogenannte Zielsprache als Lernpotenzial für mehrsprachige Schüler:innen wahrgenommen und realisiert werden kann.

2.2 Erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Translanguaging

»Translanguaging works by generating trans-systems of semiosis, and creating trans-spaces where new language practices, meaning-making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of 21st century.« (García/Wei 2014b, S. 43)

Die bisher geführte interdisziplinäre Diskussion zum Thema Mehrsprachigkeit und Translanguaging wird nun um die erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Dimension ergänzt, denn die vorliegende Studie basiert auf erziehungswissenschaftlich orientierten, anerkennungstheoretischen Überlegungen und Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten. Im Forschungsfeld der Sozial- und Erziehungswissenschaft wurde Mehrsprachigkeit rasch zu einem pädagogischen Thema, wobei die ersten Diskussionen ab Mitte des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit Flucht, Arbeitsmigration und Familiennachzug im Hinblick auf schulische Integrationsprobleme von Kindern aus zugewanderten Familien geführt wurden (vgl. Lengyel 2017, S. 156; Dirim/Mecheril 2010b, S. 99). Der erziehungswissenschaftliche Diskurs über Mehrsprachigkeit im Kontext der Arbeitsmigration war in den 1970er Jahren zunächst durch die Diskussion im Rahmen der »Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik« geprägt (Knappik/Mecheril 2018, S. 162).

Die Ausländerpädagogik orientierte sich an einer assimilatorischen Grundhaltung und versuchte, kompensatorische Fördermaßnahmen zur Integration zu realisieren, die mit einer defizitorientierten Sichtweise auf Kinder und Familien in Bezug auf sprachliche und kulturelle Differenzen einhergingen. Resultierend aus der grundlegenden Kritik an der Ausländerpädagogik haben sich weitere Disziplinen, wie ›Interkulturelle Pädagogik‹, ›Interkulturelle Bildung‹, ›Migrationspädagogik‹, ›diversity education‹ usw., entwickelt, die sich auch mit Bedingungen mehrsprachigen Spracherwerbs und Sprachgebrauchs im Kontext von Migration befassen (Fürstenau 2020, S. 88) und »Mehrsprachigkeit für Erziehung und Bildung(-ssysteme) als eines ihrer Gegenstandsfelder« aufgreifen (Lengyel 2017, S. 156).

Ausgehend von Ingrid Gogolins (vgl. 1994) Überlegungen zum monolingualen Habitus und zur Selektion der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen durch die Schule und die darin pädagogisch agierenden Akteur:innen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 267) hat sich in den letzten Jahren sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich eine intensive wissenschaftliche Forschung zu strukturell und institutionell verankerten

Diskriminierungsprozessen und Bildungsbenachteiligungen aufgrund ethnischer Differenzen sowie der damit verbundenen ungleichen Verteilung von Bildungsabschlüssen entwickelt. Dabei wird Mehrsprachigkeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs »als Kontext und Bedingung pädagogischer Handlungssituationen« (Fürstenau 2020, S. 87) aufgefasst. Diese Diskussion schließt eine machtkritische, subjektivierungstheoretische Perspektive auf Mehrsprachigkeit in institutionalisierten Bildungseinrichtungen ein. Im Mittelpunkt stehen die soziale Konstruktion von Mehrheits- und Minderheitensprachen, die Entwicklungsprozesse von migrationsbezogenen Sprachen sowie die Abkehr vom defizitärt konnotierten Begriff der »doppelten Halbsprache« und damit die Anerkennung der Normalität von Sprachmischungen in alltäglichen und pädagogischen Situationen sowie der damit verbundenen Kontextabhängigkeit der Sprachwahl (vgl. Fürstenau 2020, S. 89; Dirim/Khakpour 2018, S. 210).

Zudem ist zu beobachten, dass die gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse im deutschsprachigen Raum das Interesse der erziehungswissenschaftlichen Forschung an der Wechselwirkung von lebensweltlicher/migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, soziökonomischer Herkunft und Bildungserfolg im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Bildung, Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und der durchaus ambivalenten Diskussion um die Etablierung migrationsbezogener Sprachen im Regelunterricht aufrechterhalten (vgl. Redder et al. 2022; Silva 2022; Schädlich 2020; Busse 2019; Dirim/Khakpour 2018; Herzog-Punzenberger 2017; Lengyel 2017; Dirim/Heinemann 2016; Gogolin 2013; Fürstenau 2011). Einen wirksamen Anstoß hierzu geben die weithin Resonanz findenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, PIRLS oder TIMSS. Das gilt dann auch für die damit verbundene Annahme, dass nicht nur die »erwartungsgemäß« fehlende Beherrschung der bildungsdominanten Sprache Deutsch, sondern neben soziökonomischen Bedingungen auch die mehrsprachige Lebensführung der Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte ein »Risikofaktor« für schlechtere bzw. unterdurchschnittliche Schulleistungen sein könnten (vgl. Fürstenau 2020, S. 89; Dirim et al. 2018, S. 55).

Im erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld hat dies dazu geführt, dass die (bildungs-)sprachlichen Erwartungen und normativen Anforderungen der Schule, die den mehrsprachigen Entwicklungsprozessen sowie den Lernvoraussetzungen und -bedingungen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher oftmals nicht gerecht werden, viel stärker in den Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt sind. Dabei wird zunehmend thematisiert, wie institutionelle Strukturen und die monolinguale Ausrichtung des Unterrichts zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen und welche Ansätze notwendig sind, um sprachliche Diversität im Bildungssystem angemessen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang hat der Themenkomplex Bildungssprache, Bildungserfolg und Mehrsprachigkeit einen prominenten Platz innerhalb der erziehungswissenschaftlich orientierten Mehrsprachigkeitsforschung eingenommen, bei der insbesondere der Zusammenhang zwischen diskursiv negativ attribuierten Subjektpositionen mehrsprachiger Lernender und den strukturell diskriminierenden Verhältnissen in Bildungsinstitutionen diskutiert wird (vgl. Lengyel/Roth 2012, S. 124). Mit dem Ziel, die Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen abzubauen, wurden folglich zahlreiche didaktische Konzepte und Unterrichtsmodelle zur Förderung der deutschen Sprache entwickelt, die den Blick auf mehrsprachige

Kinder von einer Defizit- zu einer Stärkenorientierung verändert haben. In der erziehungswissenschaftlichen Debatte wird kritisch angemerkt, dass den Schüler:innen zwar dadurch Zugangsmöglichkeiten zur Sprache der Schule eröffnet werden, zugleich jedoch die anhaltende Monolingualisierung des Unterrichts zur Verfestigung und Reproduktion benachteiligender Strukturen beiträgt (vgl. Dirim/Khakpour 2018, S. 203). Da die schulische Benachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen in von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Bildungseinrichtungen bereits mehrfach festgestellt wurde (vgl. Klinger et al. 2022; Edele et al. 2020; Gogolin/Hansen et al. 2020; Dirim/Khakpour 2018; Gogolin/Duarte 2016), stellt sich in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage, inwieweit der konzeptionelle Rahmen des Translanguaging eine Möglichkeit zum adäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg im schulischen Kontext bietet.

Ausgehend von bisherigen Überlegungen zur Mehrsprachigkeit und zum Translanguaging besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass für das Erlernen von Inhalten und Sprachen das vorhandene Repertoire an sprachlichen und semiotischen Ressourcen der oder des Einzelnen von entscheidender Bedeutung ist und in Lehr- und Lernsettings auf lernwirksame und zielgerichtete Weise einbezogen und weiterentwickelt werden sollte, einschließlich der für den Bildungserfolg entscheidenden bildungssprachlichen Kompetenzen (Gantefort 2020; Lange 2020; García 2019; Melo-Pfeifer 2017; Vogel/García 2017; Gogolin/Duarte 2016; Lengyel/Roth 2012). Auf der Grundlage der Theorie des Translanguaging unterstreicht García (vgl. 2009) ebenfalls die Relevanz der Vermittlung von bildungssprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. die Förderung der Unterrichtssprache. Sie merkt jedoch kritisch an, dass hierfür das individuelle Gesamtsprachrepertoire der mehrsprachigen Schüler:innen berücksichtigt und gezielt in den Unterricht integriert werden sollte (vgl. ebd., S. 37). In einem aktuelleren Beitrag nehmen Ofelia García und Tatyana Kleyn wie folgt dazu Stellung:

»Taking up a theory of translanguaging, in which named languages are seen as having social, although not linguistic, reality, means that we start to teach bilingual children from a different place. It means that we start from a place that leverages all the features of the children's repertoire, while also showing them when, with whom, where, and why to use some features of their repertoire and not others, enabling them to also perform according to the social norms of named languages as used in schools.« (García/Kleyn 2016a, S. 15)

Auf diese Weise können die mehrsprachigen Lernenden ihr einheitliches sprachliches Repertoire an vielfältigen Möglichkeiten für eine sinnhafte Verständigung, Kommunikation und Wissenskonstruktion je nach sozialem Kontext strategisch und flexibel einsetzen, ohne dabei von monolingual orientierten Normvorstellungen von Kompetenzen in den einzelnen (nationalen) Sprachen eingeschränkt zu werden (vgl. Cenoz/Gorter 2022; 2020a; 2020c; Creese 2017; Creese/Blackledge 2010). Eine solche Perspektive auch und gerade im Kontext von Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie scheint aus mindestens drei Gründen sinnvoll. Das Konzept des Translanguaging setzt auf den flexiblen Einsatz von allen vorhandenen sprachlichen Ressourcen im schulischen Lernen und die Unterstützung der multiplen und fluiden Identitäten mehrsprachiger

Subjekte im Unterricht. Translanguaging weist ausdrücklich darauf hin, dass mehrsprachige Lernende im Bildungssystem mehr Nachteile erfahren, wenn der Rahmen des schulischen Lernens in einer sprachlich vielfältigen Gesellschaft weiterhin auf die monolinguale Norm bzw. auf sprachideologische Vorstellungen ausgerichtet bleibt. Denn vorherrschende Sprachideologien und defizitorientierte Einstellungen gegenüber anderen Sprachen führen im Unterricht zu unterschiedlichen Bedingungen für den Einsatz mehrsprachiger Ressourcen. Diese wirken sich sowohl auf den sprachlichen Handlungsspielraum von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden als auch auf ihre Möglichkeiten zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen aus. In dieser Hinsicht ist dies ein Hindernis für mehrsprachige Lernende, ihr gesamtes Repertoire an sprachlichen Mitteln für Lernprozesse einzusetzen zu können, um dadurch bessere Lernergebnisse zu erreichen (vgl. Duarte 2019, S. 154). Ein weiterer wesentlicher Punkt ist, dass es der translanguagingbezogenen Logik nach nicht angemessen und vorteilhaft ist, die sprachliche Praxis mehrsprachiger Sprecher:innen auch nach den an standardsprachlichen Normen einer Landessprache orientierten Maßstäben zu bewerten. Denn das verringert die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere und erhält damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem aufrecht. Daher richten sich aktuelle erziehungswissenschaftliche Fragen neben der Sprachbiographieforschung und dem Rekurs auf Sprache zur (Re-)Produktion von Subjektivierungs- und Diskriminierungsverhältnissen sowie den Manifestationen sprachlicher Selektionsprozesse (vgl. Dirim et al. 2018, S. 54) zunehmend auch auf die Anwendungsmöglichkeiten mehrsprachiger Repertoires im Unterricht und die Wissenskonstruktion in sprachlich und kulturell vielfältigen Kontexten sowie auf den Mehrwert von Mehrsprachigkeit als Lernressource für Bildungs- und Leistungsprozesse (vgl. Hu 2020, S. 256).

Translanguaging als sinnstiftende diskursive Praxis mehrsprachiger Subjekte ist für die erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Forschung von großem Interesse. Es greift interagierende und sprachübergreifende Lernformen auf, problematisiert deren Einbettung in monolingual orientierten Lernkontexten aus einer kritischen Perspektive und untersucht die Einflussfaktoren auf Bildung und Erziehung mehrsprachiger Sprecher:innen in sozialen Institutionen. Somit erweist sich Translanguaging nicht nur für die pädagogische Bildungspraxis als bedeutsam, sondern liefert durchaus überzeugende Argumente im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Machtverhältnissen im Bildungssystem, die auch einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung im Mehrsprachigkeitsdiskurs leisten könnte.

2.3 Eine postkoloniale und migrationskritische Sichtweise auf Translanguaging

»Translanguaging disrupts the modernist/colonial logic of national languages and focuses on the available features and practices of people and especially migrants to make meaning, free of the constraints and defined boundaries of named languages.« (García 2017, S. 24)

Sprache als symbolische Macht und Legitimationsfigur im Bildungswesen und die daraus resultierenden Konsequenzen sind in Ländern mit einer langen Migrations- und/oder Kolonialgeschichte zusammen mit den nach wie vor fortbestehenden rassistischen und kolonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen hochbrisant. Die Entwicklung des Nationalstaatsgedankens in Europa, die innereuropäische Machtpolitik und die Expansion des europäischen Weltherrschaftsanspruchs durch den Kolonialismus haben ein sprachideologisches und nationalstaatliches Leitbild in Kontrast zu den Sprachen der Gesellschaften gesetzt, »die von Natur aus historisch gesehen mehrsprachig waren« (Bhatti 2011, S. 63). Der Sprachkontakt zwischen der einheimischen Bevölkerung und den kolonialen Besatzern während der kolonialen Fremdherrschaft führte zu einer hybriden Sprachpraxis. Aus diesen hybriden Sprachpraktiken sind u.a. Pidgins und Kreolsprachen entstanden, wie das Tok Pisin in Papua-Neuguinea oder das haitianische Kreol (vgl. Hinnenkamp 2000, S. 97). Außerdem hat sich eine zunehmende Hierarchisierung von Sprachen, aber auch ein Verständnis von Sprachen als abgegrenzte, in sich geschlossene Einheitssysteme deutlich herausgebildet (vgl. Busch 2013, S. 39). Dies realisierte sich innerhalb der rassistischen Ordnungen des Kolonialismus und der diskursiven Praktiken der rezenten Migrationsregime und erfüllte den Zweck, um innergesellschaftliche sowie inter-/transnationale Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu konstituieren und zu stabilisieren (vgl. Ha 2010, S. 417). Aufgrund kolonialer Prägungen sind hybride Sprechpraktiken auch heute noch in postkolonialen Kontexten präsent. Denn »Einwanderung, postmigrantische Lebensrealitäten und der damit verbundene Sprachkontakt lassen hybride Sprechpraktiken, die weitaus mehr sind als ein Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen, auch im deutschen Kontext vermehrt sichtbar werden« (Becker 2016, S. 38).

In der neueren Forschung zum Postkolonialismus und zu den jüngsten Migrationsbewegungen wird verstärkt die Beziehung zwischen dem Sprachwandel und dem zunehmenden Sprachkontakt diskutiert. Große Bedeutung wird dabei der Diskussion von konstruierten Sprach- und Differenzordnungen in postkolonialen und postmigrantischen Zeiten beigemessen, die auf den rassistischen Rekurs aufmerksam machen, mit dem Kolonialsprachen, wie Kreolsprachen sowie Minderheitensprachen bzw. die sogenannten Migrationssprachen, als minderwertig positioniert wurden. Wie auch Wei (2011) betont, ist Mehrsprachigkeit »a rich source of creativity and criticality, as it entails tension, conflict, competition, difference, change in a number of spheres, ranging from ideologies, policies and practices to historical and current contexts« (Wei 2011, S. 1223).