

Eine weitere Debatte in diesem Bereich dreht sich um die Frage, ob Translanguaging auch das »neoliberalen Subjekt« hervorbringt, dessen Mehrsprachigkeit als Vorteil für die globale wirtschaftliche Entwicklung und damit als Ressource zur Ermöglichung flexibler Arbeitsmärkte eine Aufwertung erfährt (Vogel/García 2017, S. 7). In dieser Hinsicht wirft Ryuko Kubota (vgl. 2016) einen kritischen Blick auf den Begriff der Hybridität und problematisiert, dass hybride sprachliche Praktiken – wie Translanguaging, Codemeshing oder Plurilingualismus – nicht per se emanzipatorisch oder machtfrei sind. Sie argumentiert, dass Hybridität im Kontext globaler Machtverhältnisse und neoliberaler Diskurse auch zur Herstellung privilegierter Positionen beitragen kann. Im globalen Kapitalismus gelten insbesondere sprachlich hybride, mehrsprachige und englischsprachige Subjekte zunehmend als transnationale Eliten. Vor diesem Hintergrund zeigt Kubota, dass in von monolingual-assimilatorischen Ideologien geprägten Bildungssystemen vor allem sozioökonomisch privilegierte und ethnisch dominierende Schüler:innen von der Anerkennung hybrider sprachlicher Praktiken profitieren – während marginalisierte Gruppen, die monolingual sozialisiert wurden oder deren Sprachen weniger Prestige genießen, weiterhin benachteiligt bleiben. Kubotas zentrale Frage lautet daher, ob tatsächlich alle Sprecher:innen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrem sozioökonomischen Hintergrund und anderen Faktoren, gleichermaßen sprachliche Grenzen überschreiten bzw. sich aktiv an hybriden und fluiden sprachlichen Praktiken beteiligen können bzw. dürfen (vgl. ebd., S. 483).

An dieser Stelle kommt die brisante Frage auf, inwieweit das vielversprechende Konzept des Translanguaging den oben genannten Ansprüchen gerecht werden kann bzw. welchen Mehrwert die Theorie und Pädagogik des Translanguaging hierzu leisten kann. Zur Erörterung dieser Aspekte möchte ich im nächsten Kapitel auf die Relevanz von pädagogischem und spontanem Translanguaging für Bildungskontexte eingehen, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler:innen an Translanguaging-Praktiken.

2.4 »Pedagogical« vs. »spontaneous« Translanguaging im schulischen Kontext

»The educational future of our children is in the ways that they language to make meaning and to learn, not just in mastering socio-culturally named constructs and boundaries.« (Otheguy et al. 2019, S. 648)

Die bisher systematisch dargestellten Ausführungen verdeutlichen die Komplexität und Vielschichtigkeit der Theorie des Translanguaging im mehrsprachigen Diskurs. Im Hinblick auf das praktische Verständnis von Translanguaging werden zwei grundlegende Modalitäten unterschieden, die sich in der gegenwärtigen Forschung je nach Positionierung der Forscher:innen mit leicht unterschiedlichen Perspektiven manifestieren: zum einen Translanguaging im schulischen Kontext und zum anderen in alltäglichen Konstellationen (vgl. Thomas et al. 2022). García ging bereits zu Beginn ihrer Auseinandersetzung mit dem Begriff Translanguaging neben den pädagogischen Sichtweisen

auch auf die spontanen, flexiblen und pragmatischen sprachlichen Praktiken der Schüler:innen im Klassenzimmer ein (vgl. García 2009, S. 289). Darauf aufbauend berichteten Gwyn Lewis, Bryn Jones und Colin Baker in ihrem Feldforschungsbericht ebenfalls über den häufigen Einsatz von spontanem Translanguaging, bei dem die Schüler:innen ihre vorhandenen Sprachen eigenständig verwendeten, um ihr Verständnis und ihre Lernleistung zu optimieren (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 658). Nach Auffassung von García und Kleyn kann Translanguaging sowohl geplant und zielgerichtet als auch »spontaneous during big and small classroom moments« erfolgen (García/Kleyn 2016b, S. 105). Während sich die Theorie des Translanguaging auf den »natural and spontaneous social use of language« konzentriert, liegt der Schwerpunkt des pädagogischen Translanguaging auf dem Konstrukt Sprache beim Lernen in der unterrichtlichen Praxis (Galante 2020, S. 2). Eine umfassende Diskussion über spontane und pädagogische Translanguaging-Praktiken wird von Jasone Cenoz und Durk Gorter (vgl. 2017; 2019; 2020a; 2022) geführt. Ihnen zufolge wird unter ›pedagogical translanguaging‹ (auch ›intentional translanguaging or classroom translanguaging‹) eine pädagogische Theorie und Praxis verstanden, die auf die gezielte Nutzung geeigneter Strategien zur systematischen und reflektierten Integration von zwei oder mehr Sprachen im Unterricht abzielt, um das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden als Ressource für den Wissenserwerb zu aktivieren (Cenoz/Gorter 2017, S. 904). ›Spontaneous translanguaging‹ schließt sowohl den Diskurs im Klassenzimmer als auch die soziale Interaktion als universelles Konzept ein und bezieht sich auf die multilinguale Lebenswirklichkeit bzw. auf den individuellen Sprachgebrauch von Sprachenbenutzer:innen in natürlichen und alltäglichen Kontexten, in denen die Grenzen zwischen den Sprachen fluide und dynamisch sind (vgl. Cenoz/Gorter 2020a, S. 2).

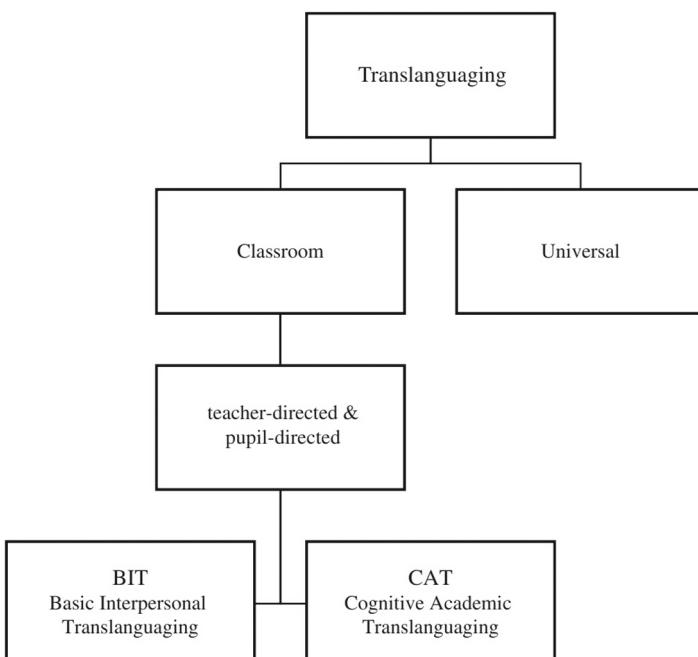
»Multilingual speakers use the resources of their linguistic repertoire and often translanguange in a spontaneous way. Spontaneous translanguaging can also take place inside the classroom and can even be used pedagogically by the teachers, but pedagogical translanguaging goes beyond accepting or promoting the flexible use of the multilingual speakers' languages.« (Cenoz/Gorter 2022, S. 346)

In diesem Zusammenhang weisen Cenoz und Gorter darauf hin, dass diese beiden Typologien des Translanguaging keine Dichotomie mit zwei Möglichkeiten darstellen, sondern ein Kontinuum aus pädagogischem und spontanem Translanguaging. Da pädagogisches Translanguaging von der Lehrkraft geplant wird und auch neben der spontanen, ungeplanten Nutzung mehrsprachiger Ressourcen auftreten kann, kann es auch Situationen von spontanem Translanguaging geben, die von der Lehrkraft oder den Lernenden genutzt werden, um bestimmte Inhalte zu verstehen oder sich über einen Gegenstand bzw. schulbezogene Themen auszutauschen (vgl. Cenoz/Gorter 2020a, S. 2).

Darüber hinaus haben García und Lin (2017) eine weitere Unterscheidung vorgenommen, nämlich zwischen einer starken (›strong translanguaging‹) und einer schwachen (›weak translanguaging‹) Version des Translanguaging im Bildungswesen. Nach der schwachen Variante des Translanguaging bleiben die benannten Einzelsprachen in der unterrichtlichen Praxis grundsätzlich erhalten, sie fordert jedoch eine Lockerung der sprachlichen Grenzen ein. Dabei werden verschiedene Sprachen im Unterricht

zugelassen, jedoch nur punktuell genutzt. Darüber hinaus sind bei der schwachen Version auch mehrsprachige Unterrichtsstrategien erforderlich, um alle Sprachen der Lernenden in den Lehr- und Lernprozess einzubeziehen, jedoch ohne eine vollständige Auflösung der sprachlichen Trennungen. Die starke Version des Translanguaging als linguistische Theorie geht jedoch davon aus, dass mehrsprachige Lernende über ein einziges sprachliches Repertoire verfügen, aus dem sie geeignete Merkmale auswählen und selektiv einsetzen, um ihren kommunikativen Bedürfnissen gerecht zu werden sowie ihre schulischen Lernziele zu erreichen. Diese starke Variante umfasst sowohl das pädagogische als auch das spontane Translanguaging und zielt darauf ab, bestehende Machtverhältnisse, Sprachhierarchien und monolinguale Normen im Bildungssystem zu hinterfragen. Sie ermöglicht es Lehrkräften, eine kritische Haltung gegenüber der Konstruktion von Standardsprachen und sprachlichen Anforderungen im Bildungskontext zu entwickeln. Auf diese Weise können sie das gesamte sprachliche Repertoire ihrer Schüler:innen als legitime Ressource im Unterricht nutzen, durch gezielte Fördermaßnahmen bei der Auswahl sprachlicher Merkmale sowohl im Alltags- als auch im Bildungskontext zur Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen und somit eine chancengleiche Teilnahme am schulischen Lernen gewährleisten (vgl. García/Lin 2017, S. 126; Vogel/García 2017, S. 9).

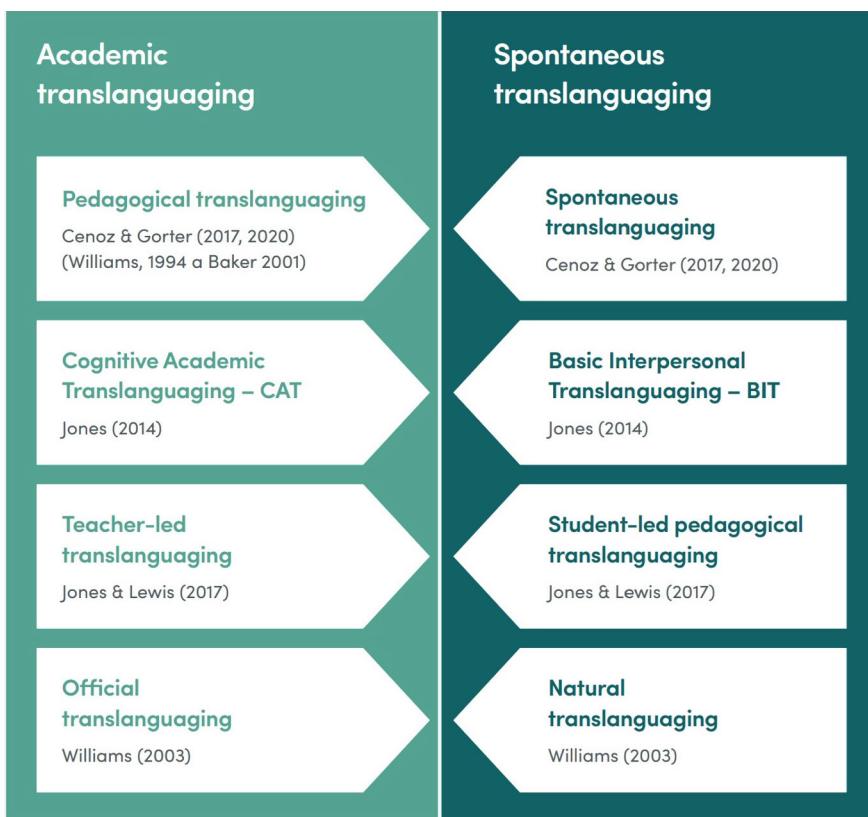
Abbildung 1: Die Typologie des Translanguaging (Jones, 2017, S. 205)



Eine weitere typologische Ausführung erfolgt von Lewis, Jones und Baker (vgl. 2012a), die zwischen ›Teacher-directed‹- und ›Pupil-directed‹-Translanguaging unterscheiden. Diesem Verständnis zufolge können Lehrkräfte mehrsprachige Schüler:innen

durch geplante und strukturierte Translanguaging-Aktivitäten unterstützen (»teacher-led«), oder die Schüler:innen nutzen ihre sprachlichen Ressourcen selbstständig für ihre Lernprozesse, indem sie Translanguaging-Strategien im Unterricht selbst anwenden (»pupil-led«), wie z.B.: »gathering information from the internet in English, discussing the content in English and Welsh, and completing the written work in Welsh. Another option would be to gather information in English, discuss the content in Welsh, and complete the written work in English« (ebd., S. 665).

Abbildung 2: Verschiedene Modelle des Translanguaging (Thomas et al. 2022, S. 37)



Zudem unterteilt Jones (vgl. 2017) die Translanguaging-Praktiken im Unterricht in »cognitive academic translanguaging« und »basic interpersonal translanguaging« – basierend auf Jim Cummins' (1979) Theorie des »interpersonal communicative skills« und »cognitive academic language proficiency«. Die »interpersonal communication skills« beziehen sich auf eine basale, für Konversationen relevante Sprachverwendung im alltäglichen Leben, sie sind automatisiert, stark in den Kontext eingebettet (»context embedded«) und haben einen niedrigen kognitiven Anspruch (»cognitively undemanding«). »Cognitive academic language proficiency« hingegen bezieht sich auf eine akademische Sprache und weist also einen hohen kognitiven Anspruch (»cognitively

demanding), aber eine geringere Kontexteingebundenheit (›context reduced‹) auf und ist weniger automatisiert (vgl. Cummins 2008a, S. 74–76). Zudem verwendet Cummins in seinen Arbeiten auch die Begriffe ›conversational language‹ und ›academic language‹ (vgl. Cummins 2011; 2016). In diesem Zusammenhang kann Translanguaging sowohl für die alltägliche Kommunikation als auch für den Austausch über kognitiv anspruchsvolle Fachinhalte eingesetzt werden. Während für Ersteres alltagssprachliche Ressourcen von Bedeutung sind, sind für Letzteres bildungssprachliche Kompetenzen erforderlich (vgl. Jones 2017, S. 205). Dementsprechend kann ›student-led translanguaging‹ dann stattfinden, wenn die Schüler:innen über die Fähigkeit verfügen, selbst zu entscheiden, ›how to organise their linguistic skills when receiving and producing information‹ (Thomas et al. 2022, S. 39).

Auf Grundlage der internen Perspektive auf Translanguaging (vgl. García/Wei 2018) beziehe ich mich in der vorliegenden Arbeit primär auf die spontanen Translanguaging-Praktiken von Schüler:innen (›pupil-directed‹, ›student-led‹), um Einblicke in ihre Translanguaging-Welt aus ihrer Sicht zu gewinnen. Wie Cenoz und Gorter (vgl. 2020a; 2020c) jedoch unterstreichen, sollten im schulischen Kontext ›pedagogical‹ und ›spontaneous translanguaging‹ als eine Einheit anerkannt und entsprechend behandelt werden. In diesem Sinne gehe ich im folgenden Kapitel zunächst auf die Besonderheiten und Möglichkeiten der Implementierung von Translanguaging im Klassenzimmer ein.

2.5 Pädagogische und didaktische Implementierung von Translanguaging im Unterricht

›The dance of translanguaging takes a step beyond those already taken in schools, opening up new caminos/pathes that orient us toward new beginnings, but that lay it as open possibilities.‹ (García 2019, S. 372)

Wie Translanguaging im Unterricht umgesetzt werden kann, ist immer noch ein sehr kontrovers diskutiertes Thema. Auch wenn das Modell vor allem an US-amerikanischen bilingualen Schulen mittlerweile erfolgreich erprobt wird, stellt die Implementierung von Translanguaging im Unterricht aufgrund der großen Anzahl von Sprachen in den Klassenzimmern im deutschsprachigen Raum ein großes Mysterium dar, »a daunting task, especially when the teacher does not speak students' heritage languages and students speak many different heritage languages in the classroom« (Pacheco/Miller 2016, S. 534). Angesichts der von sprachlicher Vielfalt geprägten Realität in den Bildungseinrichtungen und der häufig konstatierten Benachteiligung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem gewinnt jedoch die Frage, inwieweit Translanguaging eine Möglichkeit bietet, mit Mehrsprachigkeit im Bildungskontext adäquat und ressourcenorientiert umzugehen, an Brisanz. Mit der Theorie des Translanguaging ist es inzwischen möglich, sowohl komplexe diskursive Vorgänge in mehrsprachigen Kontexten bzw. die fluiden und dynamischen Lebenswelten mehrsprachiger Schüler:innen greifbar zu machen als auch pädagogisch-didaktisch relevante Methoden bereitzustellen (vgl.