

stärker auf die Vernetzung der sprachlichen Praktiken über ideologisch begründete Vorstellungen von abgeschlossenen Einzelsprachsystemen sowie die Grenzen der nationalstaatlichen Spracherwartungen hinweg konzentriert. Demnach vertritt das Konzept des Translanguaging die Auffassung, dass mehrsprachige Individuen systematisch, flexibel und strategisch auf ihre sprachlichen und semiotischen Ressourcen im Gesamtrepertoire zurückgreifen und dabei sprachübergreifende Praktiken entsprechend den kommunikativen Anforderungen und ihren eigenen Bedürfnissen sowie interaktionellen Interessen in einer bestimmten Situation entfalten (vgl. Gantefort 2020; Otheguy et al. 2019; García/Johnson et al. 2017; García/Wei 2014a; Palmer et al. 2014). In Bezug auf Translanguaging als sprachpädagogisches Konzept und seiner Bedeutung für schulisches Lernen weisen Claudine Kirsch und Simone Mortini darauf hin, dass durch die gezielte Nutzung sprachlicher Ressourcen aus dem Gesamtrepertoire mehrsprachiger Lernenden sowohl das Sprachenlernen als auch das allgemeine Lernen im Unterricht gefördert werden können (vgl. Kirsch/Mortini 2016, S. 23), ein weiteres Qualitätsmerkmal, das dem Konzept des Translanguaging inhärent und für diese Arbeit von großer Bedeutung ist. Wie die bisherigen Ausführungen vermuten lassen, überschneidet sich Translanguaging bereits mit gängigen Ansätzen und Konzepten der Mehrsprachigkeitsforschung. Daher werde ich im folgenden Unterkapitel die zugrundeliegenden theoretischen Motive für die Konzeptualisierung von Translanguaging diskutieren, die zu einem besseren Verständnis des Themenkomplexes Translanguaging und Mehrsprachigkeit im Bildungskontext führen sollen.

2.1 Eine kritische Perspektive auf Translanguaging im Kontinuum der Mehrsprachigkeitsforschung

»We are all translinguals, not native speakers of a single language in homogeneous environments.« (Canagarajah 2013, S. 8)

Translanguaging ist ein Begriff, der seit etwa 30 Jahren im Mehrsprachigkeitsdiskurs Anerkennung findet, um den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Lern- und Lehrkontexten sowie die individuellen sprachlichen Praktiken von mehrsprachigen Individuen zu thematisieren. Dabei wird unweigerlich die Frage gestellt, was Translanguaging von den geläufigen Theorien, Ansätzen und Konzepten der Mehrsprachigkeitsforschung unterscheidet bzw. welche Berührungspunkte und Übereinstimmungen sie teilen. Denn auch innerhalb der Forschungsperspektive einer Theorie oder eines Ansatzes, die sich von einem an der Monolingualität orientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit bzw. von der Auffassung von Mehrsprachigkeit als Koexistenz von getrennten Sprachsystemen oder Codes distanzieren, gibt es unterschiedliche Sichtweisen und Positionen, die im Kontext von Translanguaging und Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen sind.

García betont, dass Translanguaging im Dialog mit verschiedenen wissenschaftlichen Positionen und theoretischen Grundannahmen betrachtet werden sollte und es wichtig sei zu verstehen, dass »translanguaging theories did not emerge de la na-

da/from nothing and from nowhere. We are because some were; and being is always in relationship to others, other times and other contexts« (García 2019, S. 369).

Trotz dieses Verständnisses steht Translanguaging häufig in Konkurrenz zu sowohl etablierten als auch neu eingeführten Begriffen. Da dieser konkurrierende Zustand selten oder nur spärlich reflektiert wird, zeigt sich insbesondere in pädagogischen Kontexten, in der alltäglichen sozialen Interaktion sowie in cross- und multimodalen Kommunikationsformen durchaus eine Tendenz, Translanguaging als »umbrella term« oder *Synonym* zu verwenden (vgl. Androutsopoulos 2018, S. 202). Jasone Cenoz und Durk Gorter begründen dies damit, dass die Realität der Mehrsprachigkeit je nach Kontext unterschiedliche Formen annimmt, weshalb Translanguaging heute meist als ein »umbrella term that embraces a wide variety of theoretical and practical proposals« (Cenoz/Gorter 2020a, S. 2) eingesetzt wird. Dies bestätigt auch Wei (vgl. 2018), wenn er feststellt, dass im wissenschaftlichen Diskurs häufig eine Verwirrung und Unklarheit über das Verständnis und den Nutzen des Konzepts Translanguaging herrscht. Er kritisiert insbesondere die Tendenz, Translanguaging als ein »all-encompassing term for diverse multilingual and multimodal practices« (ebd., S. 9) aufzufassen, was zu Missverständnissen über die theoretische Tragweite des Begriffs führen könne. Somit bestehe auch die Gefahr, dass gegenwärtige Diskussionen mitsamt relevanter Aspekte und Implikationen der Mehrsprachigkeit undifferenziert unter dem Begriff Translanguaging subsumiert werden.

Im deutschsprachigen Raum zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Denn es lässt sich beobachten, dass das Konzept des Translanguaging häufig exemplarisch im Zusammenhang mit migrationsbezogener Mehrsprachigkeit sowie deren Potenzial als Ressource im Bildungssystem rezipiert wird. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass Translanguaging kritisch jene gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen und Mechanismen beleuchtet, die zur Marginalisierung mehrsprachiger Sprachpraktiken beitragen und somit die sprachlichen Handlungen von mehrsprachigen Sprecher:innen deutlich einschränken. In diesem Zusammenhang, insbesondere mit Blick auf den Mehrsprachigkeitsdiskurs im deutschsprachigen Raum, lohnt es sich, auf den von Ingrid Gogolin eingeführten und weithin etablierten Begriff der »[l]ebensweltliche[n] Mehrsprachigkeit« (Gogolin 2004) zu verweisen, der ursprünglich auf »lebensweltliche[r] Zweisprachigkeit« aufbaut (Gogolin 1988). Während lebensweltliche Zweisprachigkeit auf eine Person verweist, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwächst, hebt das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit die gesellschaftlichen Konstellationen sowie die Bedeutung von Sprachen im alltäglichen Leben hervor. Seitdem hat das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus Verbreitung gefunden und wird (teilweise schlagwortartig) eingesetzt, um die sprachliche Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationserfahrung zu beschreiben und somit zu einem besseren Verständnis ihres Sprachgebrauchs im schulischen Kontext beizutragen (vgl. Fürstenau 2020, S. 87). Gogolin betont, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit »eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage« (Gogolin 2010, S. 544) bezeichnet und sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Mehrsprachigkeit adressiert. Dieses auf die Lebensrealität der Sprecher:innen ausgerichtete Verständnis von Mehrsprachigkeit eröffnet damit eine neue Forschungsperspektive, die darauf abzielt, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

als Ressource zu erkennen und insbesondere auf bildungspolitischer sowie pädagogischer Ebene aufzuwerten. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass im Zuge der aktuellen internationalen Forschungsentwicklungen zu Sprach(en)bildung und Mehrsprachigkeit und durch neue Ansätze wie Translanguaging zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht auch das ursprüngliche Verständnis von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in wissenschaftlichen Debatten im deutschsprachigen Raum je nach Forschungskontext weiter entfaltet und ausgerichtet wird. So lässt sich beispielsweise beobachten, dass das in einem Beitrag von Dirim und Khakpour dargelegte Verständnis von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ebenso Anknüpfungspunkte mit der Argumentationslogik des Translanguaging aufweist:

»Das Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verweist darauf, dass sich (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit häufig nicht als differenzierte Sprachkompetenz in den entsprechenden Einzelsprachen zeigt, sondern in der Kompetenz, verschiedene Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennungen und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden.« (Dirim/Khakpour 2018, S. 210)

Der Translanguaging-Ansatz versteht die Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher:innen als dynamisch und fluide. Er geht nicht von klar getrennten Sprachen oder Registern aus, sondern davon, dass neue sprachliche Merkmale funktional und dynamisch mit bestehenden Elementen innerhalb eines undifferenzierten Sprachsystems interagieren und kontextabhängig geeignete sprachliche sowie semiotische Mittel aus dem individuellen Repertoire ausgewählt werden (vgl. García/Wei 2018, S. 3). Ein weiteres aktuelles Beispiel liefert Ana da Silva, in dem sie dem Konzept der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit einen translingual-hybriden Charakter zuschreibt und argumentiert, dass »die translingual-hybride Praxis der authentische Ausdruck lebendiger und gelebter Mehrsprachigkeit« ist (Silva 2022, S. 40). Dieses translinguale Verständnis in Bezug auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit zeigt, dass im wissenschaftlichen Diskurs eine deutliche Abkehr von der tiefverankerten Vorstellung einer »artifizuell zu verstehende[n] kodifizierte[n] Norm von Einzelsprachen« (Gantefort 2020, S. 202) und eine verstärkte Fokussierung auf den individuellen und translingualen Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten stattfindet.

Wie bereits erwähnt, wird Translanguaging vor dem Hintergrund einer etablierten Debatte um lebensweltliche Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum bislang vor allem als illustratives Beispiel aufgegriffen und in der schulischen Praxis selten systematisch umgesetzt. Ein möglicher Grund hierfür könnte das dem Konzept zugrunde liegende Verständnis eines individuellen sprachlichen Gesamtrepertoires und eines einheitlichen, undifferenzierten Sprachsystems sein. Dieses Verständnis steht im Gegensatz zur weiterhin dominanten Vorstellung additiver Mehrsprachigkeit, die von der Koexistenz mehrerer separater Einzelsprachen in einer Person und klar abgrenzbaren Sprachkompetenzen ausgeht. Darüber hinaus erschweren auch weit verbreitete defizitorientierte Sichtweisen auf bestimmte Formen der Mehrsprachigkeit den Zugang zu translingualen Perspektiven im Bildungssystem. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die Grundzüge des Translanguaging zwar als pädagogisches Konzept aufgegriffen werden,

bislang jedoch nur in begrenztem Maße auf die deutschsprachige Forschungslandschaft transferiert werden konnten, da sich der deutschsprachige Raum in seiner sprachlich-kulturellen Zusammensetzung deutlich von den Gesellschaften unterscheidet, in denen Translanguaging ursprünglich entstanden ist (z.B. den USA oder dem Vereinigten Königreich). Infolgedessen hat sich das Konzept des Translanguaging noch nicht als didaktisches Selbstverständnis im Unterricht etabliert, sondern befindet sich weiterhin in einer Erprobungs- und Experimentierphase (vgl. Roth et al. 2021, S. 795). Grundsätzlich kann in der Diskussion um Translanguaging festgestellt werden, dass es sich dabei nicht um einen völlig neuen Ansatz handelt. Vielmehr zeigt es klare Parallelen zu bereits etablierten Ansätzen und Konzepten aus der Linguistik und der Bilingualismusforschung, wie etwa aus dem holistischen Modell (vgl. Grosjean 1982) oder aus dem dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (vgl. Herdina/Jessner 2002).

Nicht zuletzt stößt die Theorie des Translanguaging auf verschiedene Kritikpunkte. Ein zentraler Einwand gegenüber dem Translanguaging betrifft die Annahme eines individuellen, einheitlichen Sprachsystems von mehrsprachigen Sprecher:innen, das sich nicht von einsprachigen Sprecher:innen unterscheiden lässt.

»Here we adhere to the position that, from a social perspective, multilinguals may be correctly said to use many different named languages; but we maintain that when speakers language they are deploying a unitary linguistic repertoire, that is, a single aggregation of lexical and structural resources.« (García/Otheguy 2020, S. 25)

In wissenschaftlichen Debatten wird diskutiert, inwiefern die theoretischen Annahmen des Translanguaging hinsichtlich eines einheitlichen sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Individuen in allen Aspekten mit etablierten psycholinguistischen Erkenntnissen vereinbar sind (Cummins 2022; MacSwan 2017). Es wird kritisch angemerkt, dass die Vorstellung eines einheitlichen Gesamtsprachenrepertoires noch nicht empirisch belegt ist und im Widerspruch zu psycholinguistischen Erkenntnissen steht, die von der Existenz separater, aber miteinander interagierender Sprachsysteme innerhalb mehrsprachiger Sprecher:innen ausgehen (vgl. Cummins 2022; MacSwan 2017). Melo-Pfeifer weist ebenso darauf hin, dass aus neurowissenschaftlicher Sicht der empirische Nachweis, ob und wie Sprachen im Gehirn organisiert und verarbeitet werden und ob sie tatsächlich ein einheitliches und undifferenziertes Sprachsystem bilden, noch aussteht (vgl. Melo-Pfeifer 2022, S. 213).

Das Hauptargument MacSwans (vgl. ebd.) richtet sich gegen die Annahme eines einheitlichen individuellen Sprachsystems, da dieses aus seiner Sicht die Regeln und Strukturen der Einzelsprachen ausblendet und somit eine systematische grammatische Analyse von Sprachwechselphänomenen erschwert. MacSwan (vgl. ebd.) geht stattdessen davon aus, dass die Grammatiken der einzelnen Sprachen getrennt sind, jedoch im selben kognitiven System aktiviert werden können. Er argumentiert, dass der Wechsel zwischen den Sprachen nicht einfach ein flexibles Überschreiten von Grenzen darstellt, sondern dass es grammatische Prinzipien gibt, die beide Sprachen klar voneinander trennen. In seiner Kritik an Translanguaging und dessen zugrundeliegender Auffassung eines einheitlichen und undifferenzierten Sprachsystems schlägt MacSwan ein integratives mehrsprachiges Modell vor, bei dem er zwischen dem beobachtbaren sprachlichen

Repertoire (»linguistic repertoire«) und der zugrundeliegenden mentalen Grammatik (»mental grammar«) unterscheidet und

»posits that bilinguals have a single system with many shared grammatical resources but with some internal language-specific differentiation as well; I will show that this perspective is the view that has emerged from codeswitching research, not the dual competence model, as García and colleagues assert. Extending the integrated view further, I will argue that multilingualism, not monolingualism, is universal, and that each of us, even so called monolinguals, has multiple overlapping rule systems acquired through our participation in divergent speech communities.« (MacSwan 2017, S. 179)

Translanguaging hingegen postuliert, dass mehrsprachige Individuen über »one linguistic system« mit integrierten Mitteln verfügen und unterstreicht, dass die Merkmale der verschiedenen Sprachen nicht als getrennte Systeme, sondern als Teil eines gemeinsamen, flexiblen Systems zu verstehen sind (García/Wei 2014b, S. 15). Otheguy, García und Reid vertreten die Auffassung, dass die Trennung von Sprachen nicht der psycholinguistischen Realität entspricht und dass mehrsprachige Sprecher:innen kein getrenntes kognitives System für jede einzelne Sprache besitzen (vgl. 2019, S. 636). Darüber hinaus argumentieren García und Otheguy, dass Translanguaging mehrsprachige Sprecher:innen als Inhaber:innen eines einheitlichen Sprachsystems betrachtet, das sie durch soziale Interaktionen unterschiedlicher Art aufbauen »and that is not compartmentalized into boundaries corresponding to those of the named languages« (García/Otheguy 2020, S. 25). Daher basiert Translanguaging auf der Überlegung, dass Sprachen nicht als eindeutig unterscheidbare und damit als voneinander abgrenzbare, aufzählbare autonome Entitäten existieren, sondern erst durch die von normativen Instanzen hervorgebrachten Beschreibungen und Definitionen für den Menschen zu solchen gemacht werden und damit vorstellbar, beschreibbar und differenzierbar sind. Demnach denken und handeln mehrsprachige Sprecher:innen nicht in verschiedenen autonomen Sprachsystemen, sondern in einem einzigen Netzwerk von Bedeutungen und miteinander interagierenden Mitteln innerhalb ihres Sprachrepertoires. In diesem Zusammenhang argumentieren Otheguy et al., dass das von MacSwan (vgl. 2017) vorgestellte Modell, das davon ausgeht, dass mehrsprachige Sprecher:innen ein einziges, integriertes Sprachverarbeitungssystem nutzen, in dem die Grammatiken der beteiligten Sprachen getrennt gespeichert sind und der Sprachwechsel durch allgemeine Prinzipien der generativen Grammatik gesteuert wird, im Wesentlichen eine Wiederholung einer seit langem vorhandenen theoretischen Haltung darstellt, »that fails to grapple with recent proposals offering fresh understandings of what it means to be bilingual« (Otheguy et al. 2019, S. 626–628). Sie kritisieren, dass MacSwan dadurch die »dual correspondence theory« verteidigt, welche annimmt, dass die Grammatikregeln für jede Sprache innerhalb des kognitiven Systems der bilingualen Sprecher:innen klar getrennt und verschiedenen Sprachsystemen zugeordnet sind (vgl. ebd.). Otheguy et al. vertreten die Ansicht, dass eine mentale Differenzierung der Sprachen nur dann stattfindet, wenn Sprecher:innen ihre sprachlichen Äußerungen explizit anhand der Kategorien der sogenannten Einzelsprachen analysieren und benennen (vgl. ebd.). Diese Differenzierung stellt demnach keine psycholinguistisch notwendige Trennung

dar, sondern wird vielmehr als das Ergebnis sozialer und politischer Konstruktionen verstanden. Die Vertreter:innen des Translanguaging stimmen den Ergebnissen der Psycholinguistik insofern zu, als Sprachen bei bilingualen Sprecher:innen gleichzeitig aktiviert werden können. Auf Basis dieser Befunde argumentieren sie, dass keine strikte kognitive Trennung zwischen den Sprachen besteht, sondern dass diese innerhalb eines gemeinsamen sprachlichen Repertoires dynamisch miteinander interagieren (vgl. García/Flores et al. 2021).

Jim Cummins (vgl. 2021) äußert ebenfalls kritische Bedenken gegenüber der Translanguaging-Theorie und kontrastiert dabei die ›unitary translanguaging theory‹ mit der ›crosslinguistic translanguaging theory‹. Er argumentiert, dass die ›unitary translanguaging theory‹, wie sie von García und ihren Kolleg:innen propagiert wird, nicht auf relevante empirische Evidenz eingehe und vor allem die Existenz von einzelnen Sprachen leugne. Cummins kritisiert die theoretischen Annahmen der Translanguaging-Theorie, insbesondere die Behauptung, dass Sprachen keine eigenständige psycholinguistische oder kognitive Realität hätten und dass das Sprachsystem von Bilingualen einheitlich und intern undifferenziert sei. Er hält diese Thesen für logisch inkonsistent und instabil und sieht sie als Gefahr für den potenziellen Beitrag des Translanguaging-Konzepts zu einer effektiven und gerechten Pädagogik (vgl. ebd., S. 4). Demnach wäre eine solche Vorstellung von einem einheitlichen Sprachsystem und einer mentalen Grammatik nicht mit der sprachlichen Realität in Einklang zu bringen. Vor allem in der praktischen Umsetzung, so Cummins (vgl. ebd., S. 29), könne die Auffassung eines einheitlichen Sprachsystems und die Ablehnung der Existenz von Einzelsprachen den Lehrkräften, die einen chancengerechten und lernwirksamen Unterricht sowie eine antirassistische Bildung für benachteiligte Schüler:innen, die einer Minderheit angehören oder eine Migrationserfahrung haben, gewährleisten wollen, unklare, verwirrende und manchmal widersprüchliche Botschaften liefern. Dies betrifft vor allem die Vermittlung von grundlegenden Sprachkompetenzen sowie der Bildungssprache im Unterricht. Cummins kritisiert in diesem Zusammenhang besonders die Auffassung der ›unitary translanguaging theory‹, die akademische Sprache als Produkt von »abyssal thinking« und als »inherently and invariably raciolinguistic« (vgl. Cummins 2022, S. 43) darstellt. Seine Kritik formuliert er wie folgt:

»In short, the critique of the construct of academic language by UTT [unitary translanguaging theory] theorists amounts to little more than assertion in light of their dismissal of the extensive empirical evidence supporting the construct and the logical inconsistency of insisting that standard academic language must be taught to minoritized students while at the same time characterizing such language as a product of abyssal thinking and inherently and invariably raciolinguistic.« (Cummins 2022, S. 43)

Weitere Kritikpunkte von Cummins richten sich gegen zentrale Argumentation der ›unitary translanguaging theorie‹, insbesondere die Ablehnung etablierter Konzepte wie der ›common underlying proficiency‹ (gemeinsame zugrunde liegende Sprachkompetenz) und ›crosslinguistic transfer‹ (sprachenübergreifende Transfer). Nach Cummins wird dadurch suggeriert, dass solche Ansätze im Klassenzimmer negative Auswirkungen auf die Bildungserfahrungen von mehrsprachigen Lernenden, die von Rassismus

betroffen sind, hätten und zur Reproduktion diskriminierender Praktiken sowie rassistisch-sprachlicher Ideologien im schulischen Kontext beitragen. Diese Behauptungen sind jedoch, so Cummins, durch zahlreiche wissenschaftliche Studien widerlegt worden (vgl. ebd., S. 49). Cummins verweist zudem auf die Behauptung von García und Lin (2017, S. 126), dass »bilingual people do not speak languages«. Dies würde bedeuten, so Cummins' weitere Kritik, dass Schüler:innen keine Sprachen sprechen und folglich auch keine neuen sprachlichen Kompetenzen erwerben müssten, um diese in ihr kognitives System zu integrieren. Daraus würde folgen, dass Lehrkräfte den Lernenden keine gezielten sprachlichen Kompetenzen im Unterricht vermitteln müssten, die sie in ihr sprachliches Repertoire aufnehmen könnten – eine Schlussfolgerung, die Cummins als pädagogisch fragwürdig und theoretisch inkohärent bezeichnet (vgl. Cummins 2022, S. 36).

Cummins hebt jedoch hervor, dass gerade Konzepte wie Bildungssprache, additiver Bilingualismus und sprachenübergreifender Transfer entscheidend für eine fundierte Analyse von Sprache im Kontext sozialer Machtverhältnisse sind (ebd., 2022, S. 50). Sie stellen aus seiner Sicht zentrale, evidenzbasierte Instrumente im Mehrsprachigkeitsdiskurs dar und sind insbesondere für die Gestaltung eines chancengerechten Unterrichts von hoher Relevanz. Gleichzeitig betont Cummins, dass seine Kritik keineswegs darauf abzielt, den theoretischen und pädagogischen Wert der Translanguaging-Theorie zu untergraben, sondern vielmehr darauf, die Aufmerksamkeit auf die Ambivalenzen und Widersprüche dieses Konstrukts zu lenken, damit Translanguaging-Pädagogik »hopefully will continue to make, to equitable antiracist education for minoritized and multilingual students« (ebd.).

Otheguy et al. (vgl. 2019) entgegnen, dass sie keineswegs die Existenz von Sprachen als soziale Konstrukte leugnen. Ihr Standpunkt bezieht sich jedoch auf die kognitive Struktur bilingualer Individuen, die ihrer Ansicht nach nicht zwingend in separate, isolierte sprachliche Systeme unterteilt ist. Selbst wenn die Auffassung eines einzelnen undifferenzierten Sprachsystems an die Grenzen des verankerten Verständnisses von Einzelsprachen unter Beachtung neurolinguistischer und psycholinguistischer Gesichtspunkte stößt, begründet Translanguaging damit den legitimen Stellenwert der sprachlichen Praxis mehrsprachiger Sprecher:innen und stellt somit eine Herausforderung für die monolingualen Ideologien vieler Gesellschaften dar. Das Konzept des Translanguaging nimmt daher die soziale Praxis und die darin mehrsprachig handelnden Subjekte aus einer holistischen Perspektive in den Blick und berücksichtigt Machtverhältnisse, die mehrsprachige Sprecher:innen in ihrem sprachlichen Handeln einschränken oder erst gar nicht zulassen. Daher hinterfragt Translanguaging die traditionelle Vorstellung von Sprachkompetenzen, die entlang (nationaler) Einzelsprachen definiert sind und adressiert die individuelle, kontextabhängige Nutzung eines einheitlichen sprachlichen Repertoires in seiner dynamischen Ausprägung und Komplexität. Otheguy et al. (vgl. 2019) merken an, dass Translanguaging sich der Bedeutung, Grenzen und Wirkungsmacht von normativen Sprachvorstellungen bewusst ist, die in schulischen und sozialen Kontexten als legitim angesehen werden. Dennoch ist es ihrer Meinung nach nicht zu leugnen, dass die kognitiv-linguistische Realität der mehrsprachigen Sprecher:innen den soziokulturell konstruierten Einzelsprachen nicht entspricht (vgl. ebd., S. 646). Sie betonen auch, dass die Translanguaging-Perspektive keinerlei ne-

gative Auswirkungen auf die soziale und kulturelle Bedeutung der Sprachen für die Sprecher:innen und ihre Gemeinschaft hat. Vielmehr ermöglicht diese Perspektive eine flexible Nutzung beider Sprachen im Kontext sozialer Interaktionen und fördert so ein dynamisches Zusammenspiel der sprachlichen Ressourcen. Die Autor:innen weisen daher auf die Risiken für die Bildung und Erziehung mehrsprachiger Lernenden in der pädagogischen Praxis hin, die sich aus der Nichtberücksichtigung einer einheitlichen Theorie der Mehrsprachigkeit bzw. der psycholinguistisch begründeten Verfügbarkeit von lexikalischen, strukturellen und anderen semiotischen Ressourcen in einem einheitlichen Sprachrepertoire ergeben könnten (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang stellen García/Flores et al. (vgl. 2021) kritisch infrage, dass die sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Schüler:innen – sofern sie überhaupt berücksichtigt werden – häufig nur als Übergangshilfe auf dem Weg zur Aneignung einer standardisierten akademischen Sprache verstanden werden. In ihrer Kritik an der Vorstellung eines starren, binären Sprachverständnisses im Klassenzimmer sowie an der Konzeption akademischer Sprache schlagen Otheguy et al. (vgl. 2019) vor, dass es nicht darum geht, Sprachen als feste Entitäten getrennt zu lehren, sondern vielmehr darum, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, entsprechend den schulischen Anforderungen flexibel zwischen ihren vorhandenen sprachlichen Ressourcen zu navigieren, die als legitime Sprachpraktiken anerkannt werden müssen.

»The teacher inspired by the unitary conception of translanguaging presides over an always successful additive process of expansion; the teacher inspired by dual correspondence is daily witness to the not-there-yet shortcomings of children and adolescents who still have not mastered the second named language. Asking the reader's indulgence for the play on words, we see the linguistic future in linguistic features, not in linguistic names. 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.« (ebd., S. 648)

García/Flores et al. (2021) und Otheguy et al. (2019) heben zudem hervor, dass der Unterricht darauf abzielen sollte, das bereits vorhandene, komplexe sprachliche Wissen der Lernenden zu aktivieren und in die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu integrieren. Dabei geht es um die Fähigkeit, flexibel und dynamisch mit den verfügbaren sprachlichen und semiotischen Mitteln zu interagieren, um zu kommunizieren, Bedeutung zu erzeugen und Wissen zu erwerben. Der Fokus liegt auf der erfolgreichen Bewältigung schulisch relevanter Anforderungen – etwa dem Aushandeln komplexer Sachverhalte, der Entwicklung argumentativer Kompetenzen, der inhaltlichen Reflexion sowie der Lösung fachspezifischer Probleme – durch die Aktivierung und gezielte Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen im Unterricht (vgl. ebd.). Dabei wird die Anerkennung und Nutzung der vielfältigen sprachlichen Repertoires der Lernenden als entscheidend für ihren schulischen Erfolg betrachtet, wobei diese ressourcenorientierte Haltung nicht ausschließlich im Rahmen des Translanguaging-Konzepts vertreten wird. Daher halte ich es für notwendig und sinnvoll, in einem nächsten Schritt die theoretischen Beweggründe für die Konzeptualisierung von Translanguaging und seinen Mehrwert für den mehrsprachigen Diskurs zu erläutern bzw. der

Kritik von Wei (vgl. 2018) an dem oben beschriebenen Missverständnis auf den Grund zu gehen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass im Kontinuum der Mehrsprachigkeitsforschung bereits mehrere andere Termini existieren, die ebenfalls Parallelen zum Translanguaging aufweisen. Konzepte wie ›flexible bilingualism‹ (vgl. Creese/Blackledge 2011), ›codemeshing‹ (vgl. Canagarajah 2011), ›hybrid language practices‹ (vgl. Gutiérrez et al. 1999), ›multilanguaging‹ (vgl. Nguyen 2012), ›polylingual languaging‹ (vgl. Jørgensen 2008) und ›metrolanguaging‹ (vgl. Otsuji/Pennycook 2010) sind nur einige Beispiele, die zunächst dazu dienen, mehrsprachige Phänomene wie auch Sprachmischungen zu beschreiben. Sie überschneiden sich mit einigen Grundannahmen des Konzepts Translanguaging. Gemeinsam ist diesen Ansätzen vor allem, dass sie sich von der strikten Vorstellungen abwenden, Mehrsprachigkeit setze sich aus mehreren additiven Einzelsprachen zusammen, und dass sie einen epistemologischen Wandel gegenüber früheren assimilatorischen und defizitorientierten Theorien und Ansätzen signalisieren. Die Befürworter:innen dieser Positionen betrachten eine definierbare Einzelsprache als ein sozial konstruiertes und politisch sowie historisch bestimmtes Phänomen.

Die terminologische Bandbreite an Konzepten und Ansätzen spiegelt auch ein allgemeines Interesse daran – und sogar Begeisterung dafür – wider, die Komplexität des Sprachgebrauchs in einer zunehmend vernetzten und globalisierten Welt anzuerkennen und theoretisch zu operationalisieren. Otheguy et al. (vgl. 2019, S. 629) schlagen vor, die Verwendung des Begriffs Translanguaging beizubehalten, »for the need to transform instruction and assessment based on translanguaging theory« (ebd., S. 646). Vor diesem Hintergrund weisen Vogel und García darauf hin, dass Translanguaging einer der viel diskutierten, aber auch oft mit anderen konkurrierenden Begriffe ist, der verwendet wird, »to capture the heteroglossia involved in language« (Vogel/García 2017, S. 8). Das von Bachtin (vgl. 1979) geprägte Konzept der Heteroglossie wird in der aktuellen Soziolinguistik sowie in poststrukturalistisch ausgerichteten Studien zunehmend eingesetzt, um die vielschichtigen und facettenreichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Individuen zu erfassen (vgl. Busch 2013, S. 10). Dieses Konzept steht der bisher geläufigen Auffassung von Bilingualismus (›traditional bilingualism‹) bzw. der allgemeinen Vorstellung von klar abgrenzbaren und zählbaren Sprachsystemen kritisch gegenüber und untersucht die sozialen, politischen und historischen Dimensionen des Sprachgebrauchs (vgl. Blackledge/Creese 2014, S. 1). Das im Mittelpunkt des Konzepts der Heteroglossie stehende individuelle sprachliche Repertoire bildet auch im Translanguaging-Ansatz einen zentralen Forschungsgegenstand. Die Theorie des Translanguaging postuliert, dass sprachliche Verhaltensweisen von Individuen vielfältig und dynamisch sind, was Ofelia García und Angel Lin (2017) wie folgt darstellen:

»It is precisely because translanguaging takes up this heteroglossic and dynamic perspective centered on the linguistic use of bilingual speakers themselves, rather than starting from the perspective of named languages (usually national or state languages), that it is a much more useful theory for bilingual education than code switching.« (García/Lin 2017, S. 120)

Gleichermaßen argumentiert Melo-Pfeifer, dass Individuen eine heteroglossische Grundausrüstung besitzen und dadurch in der Lage sind, die Gesamtheit ihrer semiotischen Ressourcen und sprachlichen Repertoires unter Berücksichtigung des Kontextes zur Ko-Konstruktion von Bedeutung einzusetzen (vgl. Melo-Pfeifer 2017, S. 384). Demnach kann festgehalten werden, dass Translanguaging auf dem heteroglossischen Verständnis von Mehrsprachigkeit basiert bzw. »brings forward the heteroglossic aspects of language« und sich damit gezielt von der monoglossischen Konzeption der Sprache distanziert (García/Wei 2018, S. 3).

Ein weiterer Ansatz, der an dieser Stelle erwähnt werden sollte, ist die Idee des ›*languageing*‹. *Languageing* wird als holistischer Prozess aufgefasst, bei dem es darum geht, »[to] gain understanding, make sense, communicate, and shape our knowledge and experience through language« (Lewis et al. 2012a, S. 659; vgl. auch Swain 2006, S. 97). Der Begriff ›*languageing*‹ hat sich im deutschsprachigen Raum als »Sprachlichkeit« oder auch als »Spracherleben« (Busch 2013, S. 18) bewährt, um zu erörtern, wie Menschen sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene die Konstruktion, Inszenierung oder Narration von Bedeutung und Bedeutungssystemen vollziehen (vgl. Hu 2019, S. 18). Obwohl der Begriff ›*languageing*‹ meist auch als Synonym für ›Sprachgebrauch‹ oder ›Sprache im Gebrauch‹ verwendet wird, betont Androutsopoulos, dass ›*languageing*‹ im Gegensatz zur bloßen Koexistenz von Sprachen eine Sichtweise von Sprache als »sich ständig entwickelnde, permanent entstehende Ressource interaktioneller Bedeutungsgebung« impliziert (Androutsopoulos 2018, S. 199). Im Zusammenhang mit Translanguaging und dem zugrundeliegenden Konzept des ›*languageing*‹ verweisen Ofelia García und Camila Leiva auf die zunehmende Abkehr von monolithischen Vorstellungen von Sprache und die Konzeptualisierung von »*language as a series of social practices and actions*« (García/Leiva 2014, S. 201). Diese Auffassung spiegelt zunehmend eine Loslösung von primär *kognitiv-mentalistischen* Vorstellungen von Sprache, wodurch Sprache nicht »individualistisch, monolingual und formalistisch [...], sondern eindeutig praxeologisch, sozial und kontextgebunden [verstanden]« (Hu 2019, S. 18) wird. Translanguaging betrachtet Sprache und Spracherwerb holistisch, eine Perspektive, die Grosjean (vgl. 1982) vertritt, einschließlich sozialer und affektiver Komponenten im Hinblick auf Mehrsprachigkeit. In diesem Sinne ist die Idee des ›*languageing*‹-Ansatzes, Sprache als soziale Praxis zu erfassen und zu interpretieren, für ein tieferes Verständnis von der Theorie des Translanguaging unerlässlich. Dennoch ist es wichtig, an dieser Stelle anzumerken, dass die Perspektive des Translanguaging über das Konzept des ›*languageing*‹, Sprache als soziale Praxis zu verstehen, hinausgeht, wie García und Leiva es zum Ausdruck bringen:

»By appealing to the concept of translanguaging, I go beyond simple languageing as a social practice to emphasize that new discourse is being produced by a new trans-subject.« (García/Leiva 2014, S. 203)

Mit der Verwendung des Begriffs ›*trans-subject*‹ wird auch das Ziel verfolgt, neue Subjektpositionen für Sprachenbenutzer:innen zu schaffen, die die sprachideologische Vorstellung bzw. die normative Sprache, die von einer dominanten Gruppe kodifiziert und durch staatliche Institutionen legitimiert wurde, in Frage stellen. Das Präfix ›*trans*‹ bezeichnet sowohl das Überschreiten sprachlicher Grenzen als auch dynamische Sprach-

praktiken, die jenseits (»beyond«) sozial konstruierter Einzelsprachen agieren und damit über das hinausgehen, was herkömmlicherweise als zwei verschiedene Sprachen kategorisiert wird. Somit stellt das Präfix ›trans‹ eine Opposition bzw. ein Korrektiv zu den Kategorien dar, die auf ein restriktives Verständnis von Sprachen zurückzuführen sind. In diesem Kontext argumentiert Wei (vgl. 2018), dass er mit der Hinzufügung des Präfixes ›trans‹ zu ›linguaging‹ auf die fluiden und dynamischen Praktiken mehrsprachiger Sprecher:innen eingehen wollte, und stützt sich dabei auf die folgenden zwei Erkenntnisse, die der Theoretisierung von Translanguaging zugrunde liegen:

»1 Multilinguals do not think unilingually in a politically named linguistic entity, even when they are in a ›monolingual mode‹ and producing one namable language only for a specific stretch of speech or text.

2 Human beings think beyond language, and thinking requires the use of a variety of cognitive, semiotic, and modal resources of which language in its conventional sense of speech and writing is only one.« (Wei 2018, S. 18)

Nach Weis (vgl. ebd.) Ansicht denken mehrsprachige Sprecher:innen nicht monolingual, selbst wenn sie sich in einer monolingualen Kommunikationssituation befinden. Lewis et al. referenzieren auf die neurolinguistische Forschung und fügen hinzu, dass im Gehirn einer mehrsprachigen Personen mehrere Sprachen aktiv sind, auch wenn nur eine der Sprachen verwendet wird (vgl. Lewis et al. 2012b, S. 643). Diese psycholinguistisch begründete gleichzeitige Aktivierung von Sprachen wird von Befürworter:innen des Translanguaging als Begründung für die Annahme herangezogen, dass ein mehrsprachiges Individuum über ein einheitliches Sprachsystem verfügt, was, wie bereits dargelegt, auf Kritik stößt. In diesem Sinne merkt Wei (vgl. 2018) an, dass Menschen über die Sprache hinausdenken, was den Einsatz einer Vielzahl von kognitiven, semiotischen und metasprachlichen Ressourcen erfordert. Zudem betont er, dass eine mehrsprachige Person je nach Kontext die entsprechenden Mittel auf flexible und strategische Weise aus ihrem einheitlichen sprachlichen Repertoire auswählen kann (vgl. ebd.).

Angesichts der eingangs skizzierten Ambivalenzen und Missverständnisse ist hervorzuheben, dass die von Wei (vgl. ebd.) vertretene Konzeption eines einheitlichen, nicht nach Einzelsprachen segmentierten Sprachsystems schwerer nachvollziehbar bleibt, sofern man an einer strikt getrennten, häufig nationalstaatlich geprägten Vorstellung von Einzelsprachen festhält. In diesem Zusammenhang betonen García und Otheguy, wie bereits erläutert, dass mehrsprachige Individuen zwar aus sozialer Perspektive unterschiedliche, als soziopolitische Konstrukte verstandene Sprachen wie Deutsch oder Englisch verwenden, auf kognitiver Ebene jedoch auf ein einheitliches sprachliches Repertoire zurückgreifen. Dieses wird als eine integrierte Sammlung lexikalischer und struktureller Ressourcen verstanden, die das individuelle sprachliche Repertoire der Sprecher:innen bildet (vgl. García/Otheguy 2020, S. 25).

Des Weiteren wurde der Translanguaging-Ansatz in seiner frühen Rezeption, wie García ausführt, häufig missverstanden – teils als die bloße Verwendung der Erst- bzw. Muttersprache der Schüler:innen im Unterricht, teils als einfaches ›Mischen‹ oder ›Wechseln‹ zwischen sprachlichen Codes (vgl. García 2019, S. 372). Daher hat die Debatte über Sprachmischung und -wechsel die meiste Aufmerksamkeit auf sich ge-

zogen, wobei zumeist bekannte Phänomene der Mehrsprachigkeit, wie Codeswitching und Codemixing, als Gegenkonzepte herangezogen wurden, um die neue Perspektive des Translanguaging auf Mehrsprachigkeit zu beleuchten. Die ersten Studien zum Codeswitching wurden in den späten 1970er Jahren in den USA durchgeführt. Dabei wurde Codeswitching im Zusammenhang mit den Vor- und Nachteilen der bilingualen Erziehung diskutiert. Codeswitching bezieht sich grundsätzlich auf den Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb derselben Kommunikationseinheit (vgl. Riehl 2014, S. 100). Peter Auer (vgl. 2009) beschreibt Codeswitching als eine spezifische Form des Wechsels zwischen Sprachen innerhalb syntaktischer Strukturen, die zugleich als soziales Phänomen zu verstehen ist und kontextabhängig unterschiedliche kommunikative Funktionen erfüllen kann. Das Codemixing hingegen bezeichnet den satzinternen Wechsel zwischen zwei oder mehr sprachlichen Codes, der nicht willkürlich erfolgt, sondern sich an bestimmten syntaktischen Strukturen und grammatischen Regeln der beteiligten Sprachen orientiert. Demnach weisen Codemixing und Codeswitching auf das Vorhandensein von »(meta)grammatischer und (meta)diskursiver Kompetenz« hin und werden daher als Ausdruck einer »kompetenten Bilingualität« verstanden (ebd., S. 93). Beide Formen beruhen auf Sprachwechsel und damit auf vielfältigen Verbindungen zwischen den Sprachsystemen. Translanguaging schließt auch Codeswitching und Codemixing ein, interpretiert diese Praktiken jedoch als dynamisch und funktional und erweitert sie im Sinne eines integrierten Sprachrepertoires (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 655), ein Verständnis, das in früheren Ansätzen, die vom Wechsel zwischen zwei getrennten Codes ausgingen, kaum berücksichtigt wurde (vgl. Allard 2017, S. 117).

García behauptet, dass Translanguaging »goes beyond what has been termed code-switching [...] although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact« (García 2009, S. 45). Im Gegensatz zum Begriff Codeswitching besagt der Begriff Translanguaging aber, dass mehrsprachige Sprecher:innen geeignete sprachliche Mittel aus einem einheitlichen Sprachrepertoire für Lern- und Kommunikationszwecke auswählen und nicht zwischen zwei Sprachsystemen oder Codes hin und her wechseln. Vogel und García merken kritisch an, dass Codeswitching die Existenz von zwei Sprachsystemen impliziert, während Translanguaging ein integriertes Sprachsystem voraussetzt (vgl. Vogel/García 2017, S. 6).

García und Wei ergänzen, dass Translanguaging die flexible Umsetzung sprachlicher Praktiken ist, bei denen verschiedene Merkmale des gesamten sprachlichen Repertoires verwendet werden. Auf diese Weise werden sprachliche Handlungen, die bislang durch die Vorstellung benannter Sprachen als klar voneinander abgegrenzte Systeme strukturiert und durch unterschiedliche historische Aspekte eingeschränkt waren, in der Interaktion des Sprechers bzw. der Sprecherin nun als ein neues Ganzes erlebt (vgl. García/Wei 2014b, S. 21). In diesem Sinne rückt eine weitere wichtige Dimension des Verständnisses von der Theorie des Translanguaging, nämlich die Idee des Sprachrepertoires, in den Vordergrund. Busch definiert den Begriff Sprachrepertoire, der ursprünglich auf John Gumpertz (vgl. 1964) und Michail Bachtin (vgl. 1981) zurückgeht, wie folgt:

»Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es

umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechergemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln.« (Busch 2013, S. 21)

Gumperz' Konzept des Sprachrepertoires basierte ursprünglich auf der Annahme stabiler Sprachgemeinschaften, in denen sprachliche Praktiken weitgehend durch ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit determiniert waren. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen, die durch zunehmende Mobilität, Migration und transnationale Netzwerke bedingt sind, hat sich dieses Konzept jedoch weiterentwickelt. Der Wandel von stabilen zu fluiden Sprachgemeinschaften erfordert eine Neubewertung der traditionellen Auffassungen von Sprachrepertoires und ihrer Rolle im Kontext der sozialen und kulturellen Dynamik (vgl. ebd., S. 22). Im Rahmen des Translanguaging-Ansatzes wird diese Fluidität von Sprachpraktiken weiter betont, indem mehrsprachige Individuen nicht als zwei separate, monolinguale Sprecher:innen betrachtet werden, sondern als Inhaber:innen eines einzigen, integrierten Repertoires. Translanguaging setzt auf die Annahme, dass mehrsprachige Sprecher:innen ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und dynamisch je nach Kontext und kommunikativer Anforderung einsetzen (vgl. García/Lin 2017, S. 120). Das sprachliche Repertoire setzt sich also aus den sprachlichen und semiotischen Ressourcen von Sprecher:innen zusammen, »die in einem bestimmten Kontext für das kommunikative Handeln verfügbar sind« (Androutsopoulos 2017, S. 56). Dabei wird die traditionelle, monolinguale Sichtweise von getrennten Sprachsystemen in Frage gestellt und durch ein Konzept ersetzt, das die fluiden, kontextabhängigen und interaktiven Eigenschaften sprachlicher Praktiken in einer zunehmend heterogenen Welt widerspiegelt. Demnach überschreiten translinguale Praktiken die »Grenzen zwischen Modalitäten der Sprache bzw. Medialitäten der Kommunikation« und setzen unterschiedliche Ressourcen in Handlungen ein, die bei der Verfolgung spezifischer interaktioneller Ziele zusammenwirken (ebd., S. 56). Auf diese Weise durchbricht Translanguaging die Vorstellung von Mehrsprachigkeit als »conventional concept[s] of bilingualism and multilingualism as simply the mastery of two or more languages from birth or as a result of an additive process« (Otheguy et al. 2019, S. 626).

Darüber hinaus basiert Translanguaging auch auf einem »dynamic concept of bilingualism« und bezieht sich auf den sprachübergreifenden Einsatz von kommunikativen Mitteln. »Dynamic bilingualism« beruht auf der Wechselbeziehung aller semiotischen, sprachlichen und multimodalen Merkmale (vgl. García/Wei 2018, S. 3). Translanguaging geht davon aus, dass mehrsprachige Individuen über Fähigkeiten verfügen, in konkreten Kommunikationssituationen je nach Gesprächspartner:innen sowie deren sprachlichen Voraussetzungen und dem Gegenstand und Kontext der Interaktion die relevanten sprachlichen Mittel aus ihrem individuellen Gesamtrepertoire bewusst und strategisch auszuwählen, um eine erfolgreiche Kommunikation zu realisieren. Die Individualität des sprachlichen Repertoires ist für die Konzeptualisierung des Translanguaging von zentraler Bedeutung. Daher stellt Translanguaging den kommunizierenden Menschen mit seinen vielfältigen individuellen sprachlichen Ressourcen in den Mittelpunkt seiner theoretischen und praktischen Überlegungen, nach denen das sprachliche Verhalten von mehrsprachigen Sprecher:innen stets als heteroglossisch und dynamisch konzipiert wird. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Konzept der Multikompetenz

eine zentrale Bedeutung zu. Dabei geht es um den Gebrauch von multiplen Fähigkeiten durch mehrsprachige Individuen, um in der jeweiligen Interaktionssituation die passenden sprachlichen Mittel aus ihrem sprachlichen Repertoire herauszufiltern und gezielt einzusetzen (vgl. Francheschini 2011, S. 351). Hierbei rückt der von Canagarajah (vgl. 2013) eingeführte Terminus ›translingual practice‹ in den Vordergrund, um die der Mobilität und Komplexität der kommunikativen Modi zugrundeliegenden gemeinsamen Prozesse und Orientierungen zu erfassen. Canagarajah argumentiert ebenso, dass Kommunikation über einzelne Sprachen hinausgeht und verschiedene semiotische Ressourcen umfasst (vgl. ebd., S. 6).

Die in der Translanguaging-Theorie getroffene Unterscheidung zwischen internem (›internal‹) und externem (›external‹) Sprachgebrauch erwies sich dabei als besonders nützlich für die Beschreibung der Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher:innen (vgl. Vogel/García 2017, S. 6). Aus einer externen Perspektive, die sich auf sozial konstruierte linguistische Kategorien stützt, erscheint es, wenn bilinguale Sprecher:innen Merkmale auswählen und einsetzen, als würden sie zwei verschiedene Codes zur Kommunikation verwenden oder Codeswitching betreiben. Aus interner Sicht hingegen wird der flexible und fluide Sprachgebrauch als über die sozial konstruierten Grenzen der einzelnen Sprachen hinausgehend betrachtet (vgl. García/Wei 2018, S. 4; Vogel/García 2017, S. 6). Nach García und Wei (vgl. 2014) verfügen Sprecher:innen über ein sprachliches Gesamtrepertoire an sprachlichen Mitteln, die sie aus ihrer Innenperspektive heraus kontextspezifisch und situationsabhängig zum Einsatz bringen. Eine gesamtgesellschaftliche Außenperspektive kann hingegen die jeweils verwendeten sprachlichen Mittel aus dem sprachlichen Repertoire fassbar und benennbar machen. Eine externe monolingualistisch orientierte Perspektive führt dazu, dass die Translanguaging-Praktiken von Sprecher:innen als Abweichung von der vorherrschenden Norm wahrgenommen werden. García und Wei schlagen vor, dass beide Sichtweisen des Translanguaging im Klassenzimmer berücksichtigt werden sollten, da sowohl die externe Sichtweise – die benannte(n) Sprache(n), die Unterrichtsmedium ist (sind) – als auch die interne – das Sprachrepertoire der Schüler:innen – für das schulische Lernen gleichermaßen relevant sind: »It does so by combining spaces/times where/when the named language is privileged, and spaces/times where/when students are given freedom to express themselves using their entire language repertoire« (García/Wei 2018, S. 4).

Zusammenfassend lässt sich mit diesen angeführten Perspektiven relativieren, dass Translanguaging kein neues Phänomen darstellt, sondern vielmehr als eine erweiterte und vertiefte Sichtweise auf die sprachbezogenen Lern- und Kommunikationssituationen mehrsprachiger Sprecher:innen betrachtet werden kann. Darüber hinaus kann Translanguaging auch als interdisziplinärer Ansatz verstanden werden, der soziolinguistische und psycholinguistische Perspektiven kombiniert, um die komplexen multimodalen Praktiken mehrsprachiger Interaktionen zu untersuchen, die als soziale und kognitive Akte zur Transformation nicht nur der semiotischen Systeme und der Subjektivität der Sprecher:innen, sondern auch der soziopolitischen Strukturen fungieren (vgl. García/Wei 2014b, S. 42–44).

Darauf aufbauend wird im folgenden Unterkapitel aus bildungssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive aufgezeigt, wie sich Translanguaging in Bezug auf die Subjektivität der mehrsprachigen Lernenden in Bildungskontexten artiku-

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