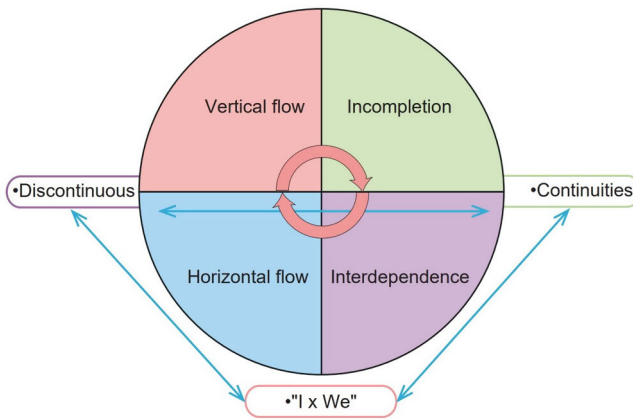


## 2.8 Translanguaging als neue philosophische Denkrichtung?

»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).

Abbildung 4: Ubuntu-Translanguaging (Makalela 2016, S. 191)



Das auf Ubuntu-Prinzipien basierende vierteilige Translanguaging-Modell (siehe Abbildung 4) legt den Fokus auf komplexe Repertoires, die in alltäglichen, bedeutungsgebenden Interaktionen fließend sind. Das Motto, das der Ubuntu-Philosophie zugrunde liegt: »I am because we are; we are because I am«, spiegelt einen Zustand des Seins wider, der von der Koexistenz der Entitäten ›Ich‹ und ›Wir‹ abhängt, die einzeln keine eigenständige Existenz haben können (vgl. Makalela 2017, S. 300). Aus dieser Logik folgt, dass Sprachen eine Repräsentation der menschlichen kulturellen Logik des Seins sind und daher untrennbar mit der Seele ihres Sprechers bzw. ihrer Sprecherin verbunden sind. Innerhalb dieses dialektischen Prozesses kommt es zu einer natürlichen Überlapung einer Einheit mit einer anderen, wodurch die sprachlichen Codes verschwimmen, während das Zuschreiben von Bedeutungsgebung und der komplexe Informationsfluss das Erscheinungsbild der Sprachen transzendieren. Ubuntu-Translanguaging stellt daher Sprache nicht als isolierte Einheit dar, sondern als Repräsentation der Kulturen und komplexe Repertoires von Menschen, die zur Bedeutungsgewinnung in einem bestimmten Kontext verwendet werden. Gemäß der Ubuntu-Logik ist daher eine Sprache ohne die andere unvollständig – »a language is because another language is« (Makalela 2016, S. 191). Der Aspekt der Unvollständigkeit (›incompletion‹) geht davon aus, dass Ubuntu als eine Heuristik für unendliche Beziehungen komplexer Abhängigkeiten gesehen wird. Makalela (vgl. 2017) argumentiert weiter, dass in südafrikanischen, sprachlich vielfältigen Klassenzimmern die Sprachen voneinander abhängig bzw. aufeinander angewiesen sind, um vollständig zu sein. Sprachen ergänzen sich gegenseitig, und ihre Bedeutung entfaltet sich erst im Zusammenspiel mit anderen Sprachen. Dieser Ansatz geht somit davon aus, dass ein mehrsprachiges System im Prozess der Bedeutungsbildung einheitlich ist, auch wenn die zuhörende Person eine quantifizierbare Anzahl von Sprachen aufnehmen kann. Makalela unterstreicht, dass Begriffe wie Muttersprache oder Erstsprache in diesem Sinne nicht mehr sinnvoll sind, da sie aus dem Blickwinkel des »ubuntu locus of multilingual development« gar nicht existieren (Makalela 2019, S. 240–242).

Der Aspekt der Interdependenz (›interdependence‹, siehe Abbildung 4) ergibt sich aus der Unvollständigkeit (›incompletion‹) und geht davon aus, dass weder eine einzel-

ne Sprache noch ein Individuum für sich genommen vollständig ist. Diese inhärente Unvollständigkeit bedingt eine wechselseitige Abhängigkeit, durch die sprachliche und kommunikative Prozesse erst in ihrer Gesamtheit realisiert werden können. Bedeutungsbildung wird in diesem Sinne nicht als abgeschlossener Akt innerhalb einer einzelnen Sprache verstanden, sondern als ein zyklischer, relationaler Prozess, der nur im Zusammenspiel verschiedener sprachlicher Ressourcen und Perspektiven vervollständigt werden kann. Interdependente Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass mehrsprachige Sprecher:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoires nutzen müssen, um der Welt einen Sinn zu geben und ein tieferes Verständnis der sie umgebenden Realitäten zu erlangen. Der Aspekt ›vertical flow‹ bezieht sich auf den traditionellen, hierarchischen Austausch von Informationen, beispielsweise zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Makalela betont die Notwendigkeit, diesen vertikalen Informationsfluss zu erkennen und zu nutzen, um Wissen effektiv zu vermitteln, ohne dabei die sprachliche Hierarchien zu verstärken. Im Gegensatz dazu steht der horizontale Informationsfluss (›horizontal flow‹), der den Austausch zwischen Gleichgestellten, wie etwa zwischen Schüler:innen, beschreibt. Dieser fördert kollaboratives Lernen und die gemeinsame Konstruktion von Wissen, indem er die Vielfalt der sprachlichen Ressourcen aller Beteiligten einbezieht. Makalela (vgl. 2019) identifiziert Ubuntu-Translanguaging als einen Prozess, in dem Sprachen in einem System unendlicher abhängiger Beziehungen miteinander verwoben sind, das keine klaren Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen kennt (ebd., S. 238). In diesem Zusammenhang schaffen die vier Elemente von Ubuntu-Translanguaging »constant disruption of language boundaries and the simultaneous re-creation of new ones as a way of life and a cultural competence that resonates with the ubuntu logic of ›I x we‹« (Makalela 2016, S. 192).

Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses wird Translanguaging im Zusammenhang mit Philosophie facettenreich terminologisch angewendet, wie z.B. »translanguaging as a pedagogical philosophy« (Kearney/Mahoney 2021, S. 289), »philosophy of translanguaging« (Paudel 2021, S. 138), »[t]ranslanguaging as both classroom pedagogy and educational philosophy« (Piccardo/Payre-Ficout 2022, S. 22), »a translanguaging philosophy« (García/Otheguy 2020, S. 28) oder »philosophy of translanguaging pedagogy« (Wen et al. 2022, S. 14). Der philosophischen Dimension des Translanguaging im Hinblick auf seinen transformativen Charakter wird z.B. in einem kürzlich erschienenen Artikel von Jessica Dougherty (vgl. 2021) Rechnung getragen, indem sie darauf hinweist, dass der Translanguaging-Ansatz eine grundlegende Philosophie darstellt. Diese hebe darauf ab, die sprachlichen Fähigkeiten von Lehrkräften und Schüler:innen umfassend zu nutzen, so dass gezielt und spontan spezifische Strategien eingesetzt werden, die die Sprachentwicklung fördern und gleichzeitig zur Identitätsbildung und zur Schaffung eines gleichberechtigten Lernumfelds für die Lernenden beitragen. Die philosophische Auffassung von Translanguaging stützt sich auf sein transformatives und innovatives Potenzial, wobei, wie Dougherty (vgl. 2021) betont, dass »[t]ransferring the philosophical aspects of translanguaging to pedagogical implications is essential in order to reap the full benefits of this approach« (ebd., S. 21).

Wie die zunehmende Zahl von Neuerscheinungen zeigt, stößt Translanguaging als pädagogische Haltung bzw. als philosophische Denkrichtung auf große Resonanz im wissenschaftlichen Diskurs. Eine philosophische Diskussion über Sprache und

Sein, wie sie von Makalela und García angeregt wird, bereichert sicherlich die theoretischen Fundamente des Translanguaging und könnte m.E. die Verankerung von Translanguaging in der pädagogischen Praxis maßgeblich voranbringen. Gleichzeitig eröffnet sie neue Perspektiven, um bestehende Skepsis gegenüber Translanguaging zu überwinden. Schließlich ist es noch nicht allzu lange her, dass Sprachphänomene, die wir heute unter dem Begriff Translanguaging fassen, weitgehend marginalisiert oder ignoriert wurden, da sie mit den historisch gewachsenen und politisch stabilisierten Macht- und Herrschaftsverhältnissen, monolingualen Sprachideologien und hierarchischen Ordnungsvorstellungen unvereinbar schienen. Besonders die in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung dominanten Konzepte, die auf festen Sprachgrenzen und hierarchischen Unterscheidungen beruhen, erschweren es, die inhärente Fluidität, Interdependenz und transformative Kraft sprachlicher Praktiken mehrsprachiger Sprecher:innen als legitim anzuerkennen.

Translanguaging als Selbstverständlichkeit zu etablieren bzw. als philosophische Denkweise im Sinne eines konzeptionellen Paradigmenwechsels anzuerkennen, erscheint m.E. wenig erfolgversprechend, solange kein breiter gesellschaftlicher und bildungspolitischer Konsens darüber besteht, dass Mehrsprachigkeit nicht als Defizit, sondern als wertvolle Ressource in Bildungsinstitutionen begriffen und aktiv genutzt wird. In Anbetracht der gegenwärtigen Diskussionen über Translanguaging und über dessen Anspruch, als philosophische Denkrichtung zu gelten, möchte ich auch Makalelas Ideen der Unvollständigkeit und Interdependenz weiterhin in Betracht ziehen, da diese Aspekte für ein tiefergehendes Verständnis von Translanguaging und seine Relevanz für die Realität der translingualen kommunikativen Praktiken mehrsprachiger Schüler:innen in der heutigen globalen Lebenswelt und den Migrationsgesellschaften vielversprechend zu sein scheinen.

## 2.9 Forschungsevidenz: Translanguaging als Weg zum Bildungserfolg?

Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Translanguaging zeigt, dass das primäre Interesse hauptsächlich der Erforschung sprachlicher Praktiken in von Mehrsprachigkeit geprägten Bildungsräumen sowie den daraus resultierenden Implikationen der Translanguaging-Pädagogik für die Bildungsprozesse der Schüler:innen gilt. Darüber hinaus wurden Praktiken des Translanguaging vorrangig in bilingualen Programmen untersucht, in denen die Schüler:innen dieselben Sprachen sprechen. Demgegenüber existieren bislang nur wenige Untersuchungen zu sprachlich heterogenen Klassen, in denen Schüler:innen und Lehrer:innen – abgesehen von der Sprache der Mehrheitsgesellschaft bzw. der Unterrichtssprache – keine weiteren gemeinsamen Sprachen teilen (vgl. Galante 2020, S. 3). Wenngleich sich viele Studien auf Sprachkonstellationen von Minderheitensprachen sowie auf pädagogisch-praktische Einsatzmöglichkeiten von Translanguaging konzentrierten, meist im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, widmeten sich diese in erster Linie anderen Fragen: Wie können Lehrkräfte Translanguaging-Pädagogik in ihren Unterricht integrieren? Wie gehen Lernende mit angeleitetem pädagogischem Translanguaging im Klassenzimmer um? Welche Auswirkungen haben die eingesetzten Translanguaging-Strategien und -Aufgaben auf den fachlichen und sprachli-