

***Translanguaging* als theoretisches Konzept und pädagogischer Ansatz in sprachlich-kulturell vielfältigen Klassen: Ein Überblick**

Aysel Kart¹

Translanguaging is increasingly recognised in the current research landscape as an innovative, multimodal and transformative approach for teaching and learning in multilingual classrooms. On the one hand, it addresses the complex and fluid language practices of plurilingual speakers, and on the other, it acts as a pedagogical approach that emphasises and harnesses the benefits of multilingualism for language and content learning in regular instruction. This article critically discusses the particular relevance of the translanguaging concept both as a theoretical construct and as a pedagogical concept in linguistically and culturally diverse classrooms. This includes further identifying possible challenges and concerns that may be associated with the implementation of translanguaging in the school context as an approach to promoting and designing multilingual teaching and learning settings. Finally, the importance of the translanguaging concept for inclusion- and equity-oriented educational practice is underlined and an outlook on the need for future research strands is given.

1. Einleitung

Der Diskurs über das Potenzial sprachlicher und kultureller Vielfalt im Unterricht und deren Relevanz für den Bildungserfolg der Lernenden wird in wissenschaftlichen Disziplinen wie den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Schul- und Unterrichtsforschung intensiv geführt. Besonders im deutschsprachigen Raum werden die Konstrukte dabei aus unterschiedlichen Perspektiven und mit häufig kritischen Positionen beleuchtet bzw. diskutiert, was sich zum Teil in bildungspolitischen Dokumenten widerspiegelt (z.B. BMB 2017). Im Mittelpunkt entsprechender Bemühungen steht vor allem, die Integration der Mehrsprachigkeit als zentrales Bildungsziel des schulischen Lernens umfassend weiterzuentwickeln und die Etablierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente als einen festen Bestandteil in die schulischen Lehrpläne und in die Curricula der Lehrkräftebildung (noch stärker) zu forcieren, um eine mehrsprachige Bildungspraxis in allen Schulformen und Unterrichtsfächern durchgängig zu fördern (vgl. De Cillia 2008; Reich & Krumm 2013). Die Realisierung einer mehrsprachigen Bildungspraxis

1 Korrespondenzadresse: Aysel Kart, PhD, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, Schweiz, aysel.kart@hfh.ch

soll besonders in der heutigen globalisierten Gesellschaft vor allem dazu beitragen, die schulischen Lernbedingungen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS) zu verbessern, deren Familiensprachen aufgrund des ihnen zumeist zugeschriebenen geringeren Prestiges und einer tief verankerten Defizitperspektive in schulischen Lernprozessen wenig Akzeptanz erfahren (vgl. Dirim & Khakpour 2018; Schüler-Meyer, Prediger, Wagner & Weinert 2018). Da sich die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Chance und die Nutzung von mitgebrachten Sprachen der Lernenden im Regelunterricht aufgrund der nach wie vor existierenden monolingualen Normerwartungen im Bildungssystem nur zögerlich durchsetzen, stellt die dringliche Forderung nach einem ressourcenorientierten und wertschätzenden Umgang mit den Potenzialen von Mehrsprachigkeit in schulischen Lernkontexten eine wesentliche Dimension dieser zunehmend interdisziplinären Diskussionen dar (vgl. Herzog-Punzenberger 2017; Dirim & Khakpour 2018; Erling, Brummer & Foltz 2023). Die bisherigen Untersuchungen in der deutschsprachigen Forschung legen nahe, dass Lehrkräfte zwar großteils die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource anerkennen, gleichzeitig aber eine Skepsis gegenüber einer konstruktiven Umsetzung im Unterricht hegen und sich auch als weniger qualifiziert für eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung wahrnehmen (vgl. Huxel 2018; Schmich & Itzlinger-Bruneforth 2019). In diesem Zusammenhang erfährt die Fragestellung, wie Mehrsprachigkeit als Bildungsziel kontinuierlich und effizient in allen Lehr- und Lernsettings eingesetzt werden kann, eine zunehmende Aufmerksamkeit. Das bedeutet, dass nicht nur die bildungsrelevante Sprache, in diesem konkreten Fall Deutsch, und die eher prestigeträchtigen Sprachen wie etwa Englisch oder Französisch im Fremdsprachenunterricht, sondern auch weitere von SuS verwendete Sprachen als Bereicherung im regulären Unterricht wahrgenommen und die Potenziale der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für Bildungsprozesse genutzt werden sollten (vgl. Dirim 2015; Krumm 2020; Busch 2021; Erling, Gitschthaler & Schwab 2022). Ziel dabei sollte es sein, mehrsprachigen SuS den uneingeschränkten Zugang zur individuellen Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen im Unterricht zu eröffnen und sie durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze und geeignete Lernmaterialien zu unterstützen. Im Zuge dessen werden in der Literatur vermehrt unterschiedliche Ansätze und Maßnahmen diskutiert, die darauf abzielen, Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für Lernprozesse anzuerkennen, als Bildungsressource wertzuschätzen und somit die Chancengleichheit im Bildungssystem zu erhöhen (vgl. Gantefort 2020; Roth, Uçan, Sieger & Gollan 2021). In diesem Zusammenhang prägt *Translanguaging*, eines der derzeit international meist rezipierten Konzepte, das größtenteils auf die Arbeiten von Ofelia García sowie ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem englischsprachigen Raum zurückgeht, zunehmend die Diskussion um die unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf sprachliche

Bildung unter Einbezug von Mehrsprachigkeit (vgl. García 2009; García & Li 2014; Kleyne & García 2019). Auch wenn die Anzahl der Studien zur konkreten Umsetzung von *Translanguaging* im Regelunterricht noch relativ gering ist, findet sich eine wachsende Anzahl an Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum, die – basierend auf der Theorie des *Translanguaging* – didaktische Ansätze und pädagogische Empfehlungen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht vorschlagen (u.a. Fürstenau, Çelik & Plöger 2020; Gantefort 2020; Gantefort & Maahs 2020). Dabei wird in der deutschsprachigen Forschungslandschaft das Konzept des *Translanguaging* vor allem als theoretisches Konstrukt herangezogen, um die Argumentation zu unterstützen, dass Lehrkräfte durch die Integration des *Translanguaging* eine positiv besetzte mehrsprachige Lernumgebung für die Lernenden schaffen können, wodurch die mehrsprachigen Lernprozesse unterstützt und die schulischen Lernbedingungen der Lernenden verbessert werden können. Hierbei sollen alle SuS gleichermaßen von ihren vorhandenen sprachlichen Mitteln aus ihrem Gesamtrepertoire profitieren und ihre sprachlichen Ressourcen flexibel sowie strategisch für ihre individuellen Lern- und Kommunikationsbedürfnisse einsetzen können (vgl. Schüler-Meyer et. al 2018; Gantefort & Maahs 2020; Gantefort 2020; Roth et al. 2021).

Das Hauptanliegen dieses Beitrags besteht darin, anhand einer kritischen Diskussion des Konzepts des *Translanguaging* im Diskurs über Mehrsprachigkeit die potenziellen Implikationen und Chancen für die Praxis eines mehrsprachigen Unterrichts in sprachlich und kulturell vielfältigen Klassenzimmern zu beleuchten. Dabei wird auch herausgearbeitet, in welchem Verhältnis (a) die *Translanguaging*-Theorie zu Theorien der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sowie (b) die unterrichtspraktischen *Translanguaging*-Ansätze zu Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen.

2. *Translanguaging* als Theorie im Diskurs der Mehrsprachigkeitsforschung

Der Begriff *Translanguaging* wurde ursprünglich als walisisches Wort *trawsieithu* von dem Lehrer Cen Williams in den 1980er Jahren in Wales geprägt, um eine Methode zur geplanten und systematischen Integration des Walisischen und des Englischen in die schulische Praxis im Rahmen der Revitalisierungsbemühungen der walisischen Sprache zu beschreiben (vgl. Lewis, Jones & Baker 2012; García & Li 2014, 2018). Dabei wurden beide Sprachen für das Lehren und Lernen verwendet, wobei die SuS Informationen (Input) in einer Sprache erhiel-

ten und die Ergebnisse ihres Lernens (Output) in ihrer zweiten Sprache ausdrückten (vgl. Williams 2002; Lewis et al. 2012). Der walisische Terminus wurde später als *translanguifying* ins Englische übersetzt und schließlich von Cen Williams und Colin Baker zu *Translanguaging* adaptiert (vgl. Tsokolidou & Skourtou 2020: 221). Im schulischen Kontext wird *Translanguaging* von Williams (2002) als der natürliche Weg "of simultaneously developing and reinforcing the two languages, while at the same time, extending his/her understanding of the subject area" (ebd.: 41) verstanden. Ausgehend vom walisischen Kontext erweiterte Baker (2011) zunächst den Begriff des *Translanguaging* um die Dimension, dass die gezielte und kombinierte Verwendung von zwei Sprachen im Klassenzimmer für die Entwicklung von Sprachkenntnissen in beiden Sprachen von Vorteil ist. Außerdem fügte er hinzu, dass diese Praxis auch zu einem tieferen Verständnis der Lerninhalte im Unterricht beiträgt (vgl. ebd.: 280). García (2009) knüpfte ebenfalls an die walisische Auffassung des Konzepts des *Translanguaging* an und argumentierte auf Grundlage ihrer Beobachtungen der sprachlichen Praktiken von zweisprachig aufwachsenden Kindern aus spanischsprachigen Familien in den Vereinigten Staaten (vgl. Beres 2015), dass *Translanguaging* mehr als die pädagogische Variation von sprachlichem Input und Output ist (vgl. García 2009). In einem erweiterten Sinne verwendet García den Begriff *Translanguaging*, um sowohl die komplexen mehrsprachigen Alltagsrealitäten zu beschreiben als auch die multiplen diskursiven Praxen aufzuzeigen, mit welchen mehrsprachige Sprecher/innen Wissen aneignen, Bedeutungen konstruieren und den Sinn ihrer Welt erfassen (können) (vgl. García, Flores & Woodley 2015: 200). In der internationalen Forschungslandschaft lässt sich seit der englischen Übersetzung des Begriffs und der Bedeutungserweiterung des Ansatzes ein erhöhtes Forschungsinteresse an *Translanguaging* im Kontext der Mehrsprachigkeit beobachten. Dies wird an der gestiegenen Anzahl an Publikationen mit explizitem Bezug auf *Translanguaging* ersichtlich. Dabei wird *Translanguaging* zum einen als Sprachtheorie zur Beschreibung der komplexen und fluiden Sprachpraktiken von mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern konstituiert, die über die Grenzen der Standardsprachen, die sogenannten "named languages" (García & Li 2018: 1), hinausgehen. Zum anderen werden mit *Translanguaging* pädagogische Ansätze verbunden, die mehrsprachige Sprech- und Lernprozesse als legitim anerkennen, sie als Bildungsressource in schulischen Kontexten berücksichtigen und durch geeignete didaktische Methoden als integralen Bestandteil des Unterrichts gezielt fördern (vgl. García & Kano 2014; Cenoz & Gorter 2020). In der schulischen Praxis wird dabei zwischen pädagogischem und spontanem *Translanguaging* unterschieden. Nach Auffassung von Garcia und Kleyn (2016) kann *Translanguaging* sowohl geplant und zielgerichtet als auch "spontaneous during big and small classroom moments" (ebd.: 105) erfolgen. Während der Schwerpunkt des

pädagogischen *Translanguaging* auf dem Konstrukt der Sprache im Lernprozess und auf konkreten Strategien für die Integration von zwei oder mehr Sprachen in den Unterricht liegt (vgl. Cenoz & Gorter 2020; Galante 2020), bezieht sich *spontaneous translanguaging* auf den flexiblen und dynamischen Sprachgebrauch von Sprachennutzerinnen und -nutzern in natürlichen und alltäglichen Kontexten, in denen die Grenzen zwischen den Sprachen fluide und dynamisch sind (vgl. García & Kleyn 2016; García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017).

Ein weiteres Merkmal der *Translanguaging*-Theorie ist, dass sie auf der Argumentation beruht, dass die Existenz von Einzelsprachen nicht nur durch linguistische Faktoren bestimmt wird, sondern vielmehr durch sozio-politische Ordnungen determiniert ist. Dabei werden die benannten Einzelsprachen wie Englisch oder Französisch als Resultat politischer und sozialer Prozesse im Kontext der nationalen Identität des jeweiligen Landes aufgefasst. In der Theorie des *Translanguaging* werden benannte Einzelsprachen als sozio-politisch konstruierte Phänomene aufgefasst und nicht als autonome Entitäten, die sich lexikalisch und strukturell voneinander unterscheiden und zählbar bzw. benennbar sind (vgl. García & Otheguy 2020). Bei *Translanguaging* wird von einem einheitlichen Gesamtsprachenrepertoire ausgegangen, das eine Reihe von linguistischen und semiotischen Merkmalen sowie lexikalischen und strukturellen Mitteln umfasst. Diese integrierten sprachlichen Komponenten im Repertoire eines mehrsprachigen Individuums werden aus sozialer Sicht als eine Kombination von mehreren verschiedenen Sprachen interpretiert, aus der inneren Perspektive einer mehrsprachigen Sprecherin bzw. eines mehrsprachigen Sprechers werden sie aber als Teil ihres bzw. seines Gesamtrepertoires wahrgenommen und erlebt (vgl. García & Li 2018). In diesem Sinne meint *Translanguaging*, dass mehrsprachige Sprecher/innen nicht über sozio-politisch konstruierte Einzelsprachen verfügen, sondern vielmehr über ein einheitliches Repertoire und einziges Sprachsystem mit integrierten lexikalischen und strukturellen Ressourcen (vgl. García & Kleifgen 2018; García 2020). Diesem Verständnis folgend können mehrsprachige Individuen systematisch, flexibel und strategisch auf ihr sprachliches und nicht-sprachliches Gesamtrepertoire zurückgreifen und dabei sprachübergreifende Praktiken entsprechend den kommunikativen Anforderungen und ihren eigenen Bedürfnissen sowie interaktionellen Interessen in einer bestimmten Situation entfalten (vgl. García & Li 2014; García et al. 2017; Otheguy, García & Reid 2019; Gantefort 2020). Das Präfix 'trans' wird im linguistischen Sinne sowohl über Sprache 'hinausgehend' als auch als fließende Sprachpraktiken verstanden, die die Grenzen von sozial konstruierten Einzelsprachen überschreiten und damit über das hinausreichen, was herkömmlicherweise als zwei (oder mehr) verschiedene Sprachen kategorisiert wird. Das Konzept des *Translanguaging* konzentriert sich dabei stärker auf die Vernetzung der sprachlichen Praktiken über ideologisch begründete

Vorstellungen von abgeschlossenen Einzelsprachsystemen hinaus sowie auf die Überwindung der Grenzen der nationalstaatlichen Spracherwartungen. Somit distanziert sich *Translanguaging* vom additiven Verständnis von Mehrsprachigkeit, das monoglossisch orientiert ist und folglich als hinderlich für Bildungsprozesse mehrsprachiger Sprecher/innen angesehen wird, insbesondere wenn sie von Rassismus betroffen sind (vgl. García 2020; García & Solorza 2021). Grundsätzlich nimmt *Translanguaging* Sprecher/innen sprachlicher Minderheiten, die häufig Rassismus, Diskriminierung und Marginalisierung ausgesetzt sind, als Ausgangspunkt und kritisiert die an monolingualen Normen orientierten Bildungssysteme, die SuS aufgrund ihres individuellen mehrsprachigen Sprachgebrauchs, der von diesen Normerwartungen abweicht, zunehmend als defizitär einstufen, was eine Nichtanerkennung ihrer sprachlichen Erfahrungen und mehrsprachigen Kompetenzen als Folge hat (vgl. García et al. 2015; García & Solorza 2021). Dies führt zu einer Stigmatisierung ihrer natürlichen Sprachpraxis, die durch sozialpolitische bzw. nationale Codes eingeschränkt wird. Die Nichtkonformität der mehrsprachigen Sprachpraxis mit den normativen Erwartungen an die Sprachpraxis monolingualer Sprecher/innen perpetuiert die bereits bestehenden segregierenden Ordnungssysteme und die soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Die Theorie des *Translanguaging* unterstreicht, dass die dominanten Sprachideologien oft monolinguale Normen verstärken, was mehrsprachige Sprecher/innen benachteiligt und deren sprachliche Identität sowie (schulische/akademische) Potenziale unterschätzt. Diese systemische Benachteiligung im Bildungswesen hemmt den sozialen Aufstieg von mehrsprachigen Individuen, was etwa zu einer permanenten Reproduktion von Bildungsungleichheit führt (vgl. García & Li 2014; García & Otheguy 2020; García & Solorza 2021).

Translanguaging als Sprachtheorie und -praxis erlangt vor allem auch deshalb eine wachsende Aufmerksamkeit, da sie mehrsprachige SuS als sprachlich kompetente Sprecher/innen in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens stellt und jegliche defizitäre Zuschreibung, die eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungsprozess verhindert, kritisiert. Das pädagogische Handeln der Lehrkräfte und ihre Unterrichtspraxis sollten sich nach dem Konzept des *Translanguaging* an den sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Sprecher/innen orientieren, wodurch bessere Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden, die den Lernbedürfnissen der SuS gerecht werden (vgl. García et al. 2015; García & Solorza 2021).

Eine weitere grundlegende Dimension in der Theorie des *Translanguaging* ist die Vorstellung eines sozialen Raums, den Li (2011: 1223) als "translanguaging space" bezeichnet, in dem sowohl *Translanguaging*-Praktiken stattfinden als auch von denselben erst hervorgebracht werden. In diesem Sinne wird *Translanguaging* als gelebter Raum durch alltägliche soziale Praktiken konstruiert, wobei

nationale Sprachgrenzen aufgelöst und ideologisch geprägte Dichotomien aufgebrochen werden, um Orte für innovative multimodale Sprechweisen zu schaffen (vgl. ebd.: 1223f.). Demnach fungiert ein *translanguaging space* als ein sozialer Raum, in dem mehrsprachige Individuen verschiedene Dimensionen ihres sprachlichen Repertoires sowie ihre "personal history, experience, and environment; their attitude, belief, and ideology; their cognitive and physical capacity, into one coordinated and meaningful performance" (Li 2018: 23) zusammenführen.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass in der Diskussion um *Translanguaging* deutlich wird, dass sich bereits wissenschaftlich etablierte Phänomene und Konstrukte der Linguistik und Mehrsprachigkeitsforschung im Kontext von *Translanguaging* wiederfinden, wie z.B. aus dem holistischen Modell (Grosjean 1982) oder aus dem dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (*Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) nach Herdina & Jessner 2002) sowie dem Konzept des 'monolingualen Habitus' und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Gogolin 2013). *Translanguaging* ist daher kein neues Phänomen im Mehrsprachigkeitsdiskurs, sondern stellt eine bewusste Abkehr von der traditionellen strukturalistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit dar, die Sprachen als klar voneinander abgegrenzte Systeme betrachtet. Stattdessen betont *Translanguaging* den dynamischen und komplexen Charakter von Mehrsprachigkeit. Das *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) nach Herdina & Jessner (2002) unterstreicht ebenfalls die dynamische Natur der Mehrsprachigkeit, wenn auch aus einer etwas anderen Perspektive. Es betrachtet Mehrsprachigkeit als einen fortlaufenden Prozess, bei dem Sprachkenntnisse in einem sich ständig verändernden, interaktiven und adaptiven System erworben und genutzt werden. Beim *Translanguaging* steht hingegen der fließende Gebrauch von Sprachen innerhalb eines integrierten Sprachrepertoires im Vordergrund. *Translanguaging* erkennt an, dass mehrsprachige Individuen ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und kontextabhängig einsetzen, was zu einem tieferen Verständnis der funktionalen Nutzung von sprachlichen und semiotischen Mitteln in sozialen Interaktionen führt (vgl. García & Kano 2014: 260). Das Konzept des *Translanguaging* eröffnet somit neue Perspektiven auf die Sprachpraxis in mehrsprachigen Gemeinschaften und fordert traditionelle Sprachgrenzen heraus, was einen Paradigmenwechsel in der linguistischen Forschung und der Fremdsprachendidaktik im schulischen Kontext markiert.

3. Pädagogisch-didaktische Prinzipien des *Translanguaging*

In den letzten Jahren finden sich zahlreiche Publikationen zur Theorie des *Translanguaging* mit dem Ziel, sowohl komplexe diskursive Prozesse in mehr-

sprachigen Kontexten bzw. die fluiden und dynamischen Lebenswelten mehrsprachiger SuS erklärbar darstellen zu können als auch pädagogisch-didaktisch relevante Methoden für die unterrichtliche Praxis bereitzustellen (vgl. Celic & Seltzer 2013; Hesson, Seltzer & Woodley 2014; García et al. 2017), mit denen die mehrsprachigen Prozesse für das schulische Lernen nutzbar gemacht werden können. Dabei sollten Lehrkräfte, die nicht über Kenntnisse der Familiensprachen ihrer SuS verfügen, mit Hilfe des *Translanguaging*-Ansatzes die Mehrsprachigkeit wertschätzend unterstützen und die ohnehin existierenden fluiden Sprachräume erkennen und zugänglich machen können. Auf diese Weise können die SuS ihre sprachlichen Ressourcen gezielt und eigenständig in den Unterricht einbringen und für die eigenen Kommunikations- und Lernziele einsetzen. Der Einsatz von *Translanguaging* im Klassenzimmer ermöglicht es sowohl Lernenden als auch Lehrenden, sich auf komplexe diskursive Praktiken einzulassen (vgl. García & Kano 2014; García & Kleifgen 2018) und dabei die entsprechenden Bestandteile ihres sprachlichen Repertoires in Lehr- und Lernsetting zu nutzen (vgl. García & Li 2018), um das Verständnis von Lerninhalten und die schulischen Leistungen zu optimieren (vgl. Creese & Blackledge 2015). Der zentrale pädagogische Gedanke dabei ist, dass *Translanguaging* im Unterricht als ein Prozess verstanden wird, der alle Sprachen und sprachlichen Praktiken der Lernenden einbezieht, um einen uneingeschränkten Zugang zu bestehenden, aber auch neuen sprachlichen Praktiken zu eröffnen, mehrsprachiges Wissen zu vermitteln, aber auch Raum für soziale und politische Gegebenheiten zu schaffen, indem sprachliche und soziale Ungleichheiten diskutiert und kritisch hinterfragt werden (vgl. García & Kano 2014; García & Kleyn 2016).

Bei der Implementierung des *Translanguaging*-Ansatzes in den Unterricht werden im Fachdiskurs hauptsächlich die Ausführungen von García, Ibarra Johnson und Seltzer (2017) einbezogen, nach denen eine *Translanguaging*-Pädagogik aus drei zentralen Elementen besteht:

Eine sich am Konzept des *Translanguaging* orientierende Haltung (1. "stance") umfasst die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Anerkennung und Wertschätzung der vielfältigen sprachlichen und nicht-sprachlichen Repertoires und Praktiken der SuS als wertvolle Ressourcen. Eine solche Haltung hat zum Ziel, die SuS dabei zu unterstützen, auf ihre sprachlichen Repertoires zurückzugreifen und sie je nach Situation für ihre Kommunikations- und Lernzwecke einzusetzen. Dies impliziert eine Distanzierung von einer monolingual orientierten Denkweise im Unterricht und trägt somit zu einer erhöhten Bildungsgerechtigkeit bei (vgl. García 2020: 16).

Eine Pädagogik, die sich am Konzept des *Translanguaging* orientiert, erfordert auch eine entsprechende Unterrichtsplanung und -gestaltung (2. "design")

mit mehrsprachigen Materialien, verschiedenen Strategien und geeigneten Methoden, die die Lernenden motivieren und unterstützen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire selbstbestimmt für eigene Lernhandlungen einzusetzen (vgl. García & Kleifgen 2019: 566). Die Lehrkraft nimmt dabei die Rolle des *co-learners* ein und eröffnet *Translanguaging*-Räume, indem sie den Unterricht und die Bewertung so gestaltet, dass sie den SuS die Möglichkeit und den Raum für ihre translingualen Praktiken bietet (vgl. García & Kleyn 2016; García & Kleifgen 2018). Insbesondere durch die Schaffung kollaborativer Lernsettings und die Beachtung der Art und Weise, wie mehrsprachige Lernende ihr mehrsprachiges Repertoire nutzbar machen, sollten alle Stimmen, die durch monolinguale Normerwartungen ignoriert oder eingeschränkt wurden, gehört und anerkannt werden. Darüber hinaus sollten die SuS durch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für Mehrsprachigkeit die Möglichkeit erhalten, über die individuelle und situationsspezifische Nutzung ihres eigenen Repertoires nachzudenken und zu reflektieren. Dabei sollten Lehrkräfte die Komponenten der einzelnen benannten Sprache(n) in der schulischen Praxis als wichtige gesellschaftspolitische Realität erkennen und reflektieren, während sie gleichzeitig die SuS aktiv in sprachübergreifende Vergleiche einbeziehen und dazu befähigen, ihre sprachlichen Mittel für die Lese- und Schreibarbeit einzusetzen. Für den unterrichtlichen Kontext können auf der Theorie des *Translanguaging* basierende konkrete didaktische Methoden in Lehr- und Lernsituationen eingesetzt werden, wie z.B. mehrsprachige kooperative/kollaborative Arbeit, mehrsprachiges reziprokes Lesen, mehrsprachige Lese- und Schreibpartner/innen, mehrsprachige Materialien und Unterstützungsmaßnahmen wie zweisprachige Wörterbücher, digitale Übersetzungstools, mehrsprachige Bücher sowie Lernvideos im Klassenzimmer (vgl. García & Kano 2014; García et al. 2017).

Des Weiteren kann *Translanguaging* nach García und Li (2018) als *Scaffolding* fungieren, das verwendet wird, um den Unterricht sprachlich so zu strukturieren, dass mehrsprachige Lernende Vertrauen und Sicherheit hinsichtlich der Sprachen und der Lernorganisation gewinnen sowie auf diese Weise die (bildungs-)sprachlichen Herausforderungen durch gezielte Unterstützungsmaßnahmen überwinden können. Lewis et al. (2012) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen "teacher-directed" und "pupil-directed" *Translanguaging*. Diesem Verständnis zufolge können Lehrkräfte mehrsprachige SuS durch geplante und strukturierte *Translanguaging*-Aktivitäten unterstützen ("teacher-led"), oder die SuS nutzen ihre sprachlichen Ressourcen selbständig für ihre Lernprozesse und schulische Leistungen, indem sie *Translanguaging*-Strategien im Unterricht selbst anwenden ("pupil-led") (ebd.: 665).

Nicht zuletzt erfordert die Adaptionsfähigkeit (3. "shifts") von Lehrkräften das Können und Wissen, ihren geplanten Unterricht und ihre Strategien flexibel und

ressourcenorientiert an die Lernbedürfnisse und Ausgangssituationen sowie an die individuellen Lernprozesse und -fortschritte ihrer SuS anzupassen und entsprechende Adaptionen vorzunehmen (vgl. García & Kleifgen 2019: 567). Das Ziel besteht darin, dass Lehrkräfte Momententscheidungen treffen, um den sprachlichen Lernbedürfnissen ihrer SuS im Klassenzimmer gerecht zu werden.

Diese Aspekte der *Translanguaging*-Pädagogik sind das Resultat einer Reihe von Schulprojekten, die von García und Kolleginnen sowie Kollegen (García & Kleyn 2016; García et al. 2017; García & Kleifgen 2018) entwickelt und durch eigens dafür konzipierte *Translanguaging*-Aktivitäten in der Unterrichtspraxis umgesetzt wurden. Garcías (2009) Hauptanliegen ist es, die Lehrkräfte dabei zu unterstützen, das Lernen der SuS durch den Einsatz ihres gesamten sprachlichen Repertoires und ihrer identitätsbezogenen Stärken zu fördern. Wie García und Kleyn (2016) verdeutlichen: "[E]ducators [can] leverage the students' full language repertoires to teach and assess, enabling a more socially just and equitable education for bilingual students" (ebd.: 18).

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Lehr- und Lernstrategien im mehrsprachigen Diskurs seit langem bekannt sind und insbesondere im Kontext von Postkolonialismus und Migrationsbewegungen an Bedeutung gewonnen haben, um die Sprachen von SuS, die nicht der Sprache der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, in den Unterricht zu integrieren und so Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Ähnliche Vorschläge wurden bereits von Cummins (2008) unter der Überschrift "teaching for transfer" (ebd.: 65) geliefert. Er schlägt eine Reihe von zweisprachigen Strategien vor, die Lehrkräfte einsetzen können, um das Bewusstsein für sprachliche Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen der Lernenden zu stärken und den SuS die Möglichkeit zu geben, ihr sprachliches Gesamtrepertoire als Hilfsmittel für das Lernen einzusetzen, darunter Übersetzungsaktivitäten und die Erstellung von Texten in zwei Sprachen. Grundsätzlich ist es wichtig anzumerken, dass *Translanguaging* durchaus einige Gemeinsamkeiten mit bestehenden Ansätzen und mehrsprachigen Konzepten aufweist bzw. darauf aufbaut, wie z.B. der Fokus auf das metasprachliche Bewusstsein und die Frage, wie sprachenübergreifende Ansätze bzw. sprachensible Strategien im Unterricht umgesetzt werden können (vgl. Galante 2020). Dennoch werden die didaktischen und pädagogischen Strategien des *Translanguaging* und ihre Implementierung in der unterrichtlichen Praxis von Lehrkräften oft als zu vage und idealistisch wahrgenommen (vgl. Duarte 2020) bzw. als eine "romantische" Vorstellung beschrieben (Ticheloven, Blom, Leseman & McMonagle 2021: 493).² In diesem Zusammenhang merkt Li (2018) kritisch an, dass *Translanguaging* nicht

2 Weitere Kritikpunkte werden im Kapitel 4 beleuchtet.

"merely a descriptive label for the kinds of Post-Multilingualism practices that one observes in the 21st century" (ebd.: 26) ist. Denn das zentrale Ziel der *Translanguaging*-Theorie besteht nicht nur darin, die anderen Sprachen der SuS mittels einer "produktive[n] mehrsprachige[n] Didaktik" (Gantefort & Maahs 2020: 1) in einen an monolingualen Normen ausgerichteten Unterricht zu integrieren, sondern vielmehr darin, den Unterricht auf der Grundlage des sprachlichen Gesamtrepertoires der SuS zu konzipieren und durchzuführen. Das pädagogische Konzept des *Translanguaging* zielt somit darauf ab, die Ressourcen zu aktivieren, über die mehrsprachige Lernende aufgrund ihrer Kenntnisse in verschiedenen Sprachen verfügen, und spricht damit "the opposite of isolating languages in traditional approaches" (Cenoz & Gorter 2022: 345) an.

In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass die *Translanguaging*-Theorie den legitimen Stellenwert der sprachlichen Praxis mehrsprachiger Sprecher/innen in monolingual konstituierten Gesellschaften rechtfertigt und sich gegen jegliche diskriminierende und rassistische Verhältnisse wendet, die sprachliche Praktiken mehrsprachiger Individuen ignorieren. Wie Garcia und Otheguy (2020) argumentieren, nimmt *Translanguaging* mehrsprachige Sprecher/innen als Inhaber/innen eines einheitlichen Sprachsystems wahr, das sie durch soziale Interaktionen unterschiedlicher Art aufbauen und "that is not compartmentalized into boundaries corresponding to those of the named languages" (García & Otheguy 2020: 25). Das Konzept des *Translanguaging* geht somit insofern über Konzepte wie additive Mehrsprachigkeit hinaus, als es einerseits die soziale Praxis und die darin mehrsprachig handelnden Subjekte aus einer holistischen Perspektive in den Blick nimmt und andererseits Machtverhältnisse berücksichtigt, die mehrsprachige Sprecher/innen in ihrem sprachlichen Handeln einschränken oder erst gar nicht zulassen.

4. Kritik an *Translanguaging* und Herausforderung in der unterrichtlichen Praxis

Mit der Verbreitung der Theorie des *Translanguaging* wurden auch kritische Stimmen laut (MacSwan 2017; Cummins 2021; Auer 2022; Bhatt & Bolonyai 2022; für eine aktuelle kritische Diskussion aus dem deutschsprachigen Raum siehe auch Thöne & Kölling 2023). Insbesondere wird die Vorstellung eines individuellen und einheitlichen Gesamtsprachenrepertoires eines mehrsprachigen Individuums kritisch hinterfragt, da diese der psycholinguistischen Erkenntnis hinsichtlich der Existenz von Einzelsprachen als autonome, getrennte Sprachsysteme widerspreche (vgl. MacSwan 2017: 200). Nach der Theorie des *Translan-*

guaging wird die Bezeichnung der 'benannten Sprachen' (*named languages*) als Teil eines sozio-politischen bzw. staatsbezogenen Spannungsverhältnisses gesehen. Die Einzelsprachen stellen somit unter historischen, kulturellen und politischen Aspekten sozial konstruierte Realitäten dar (vgl. Otheguy et al. 2019; García & Solorza 2021). Sprachen können folglich weder lexikalisch noch strukturell als abzählbare und trennbare autonome Entitäten existieren, weshalb *Translanguaging* von einem "unitary linguistic repertoire, that is, a single aggregation of lexical and structural resources" (García & Otheguy 2020: 25), ausgeht. Denn aus der Innenperspektive einer mehrsprachigen Person heraus gesehen gäbe es keine abgrenzbaren Einzelsprachen oder autonome intern differenzierte Sprachsysteme, sondern eine Sammlung von lexikalischen und strukturellen Ressourcen eines einzigen gemeinsamen Repertoires. Daher basiert *Translanguaging* auf der Überlegung, dass Sprachen nicht *per se* als eindeutig unterscheidbare und damit zählbare Entitäten existieren, sondern erst durch die von normativen Instanzen hervorgerufenen Beschreibungen und Definitionen für den Menschen zu solchen werden und damit fassbar, beschreibbar und differenzierbar sind. Deshalb adressiert *Translanguaging* statt Kompetenzen entlang von (national definierten) Einzelsprachen die individuelle Nutzung eines einheitlichen sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Sprecher/innen in seiner dynamischen Ausprägung und Komplexität. Otheguy et al. (2019) merken an, dass *Translanguaging* sich der Bedeutung, Grenzen und Wirkungsmacht von normativen Sprachvorstellungen bewusst sei, die in schulischen und sozialen Kontexten als legitim angesehen werden. Dennoch kann ihrer Meinung nicht geleugnet werden, dass die "psycholinguistische und kognitive Realität" der Einzelsprachen sowie das Verständnis eines "dualen oder multiplen Sprachsystems" nicht kompatibel sind mit den soziokulturellen Konstrukten der Mehrsprachigkeit und dem zugrunde liegenden internen und einheitlichen Sprachsystem der Sprecher/innen (ebd.: 646).

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass *Translanguaging* durch die starke Akzentuierung der Nutzung des gesamten Sprachrepertoires die seit den 1970er Jahren laufende Forschung zu Bilingualismus und Codeswitching negiere und falsche Aussagen über die Existenz von Einzelsprachen mache (vgl. Auer 2022). Denn Befürworter/innen des *Translanguaging* argumentieren, dass mehrsprachige Sprecher/innen sprachliche Mittel aus einem einheitlichen Sprachrepertoire auswählen und nicht zwischen zwei Codes oder Sprachsystemen wechseln (vgl. García 2009; García & Otheguy 2020). García und Kolleginnen sowie Kollegen erörtern, dass *Codeswitching* nach grammatischen Regeln und einer restriktiven sprachlichen Korrektheit zweier Codes erfolgt und daher nicht der mehrsprachigen Realität der Sprecher/innen und Sprachpraktiken in verschiedenen Sprachgemeinschaften Rechnung trägt. Darüber hinaus merken sie kritisch an, dass *Codeswitching* von zwei getrennten Sprachsystemen ausgeht, somit eine additive

Mehrsprachigkeit impliziere und daher zu einer Marginalisierung der sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Sprecher/innen führen kann, wenn diese nicht den Normvorstellungen von getrennten Einzelsprachen und den jeweiligen grammatikalischen Regeln entsprechen (vgl. Otheguy et al. 2019; García & Otheguy 2020).

Auch Cummins (2021) nimmt einen kritischen Standpunkt gegenüber der Theorie des *Translanguaging* ein, indem er die "unitary translanguaging theory" der "crosslinguistic translanguaging theory" gegenüberstellt (ebd.: 29). Er argumentiert, dass die *Unitary Translanguaging Theory*, wie sie von García und Kolleginnen und Kollegen (García & Kano 2014; García & Li 2018; García & Otheguy 2020; García & Solorza 2021) vertreten wird, nicht auf relevante empirische Evidenzen eingehe und vor allem die Existenz von Einzelsprachen leugne. Cummins (2021) hält die theoretischen Thesen, besonders die Behauptung, dass Sprachen über keine psycholinguistische oder kognitive Realität verfügen würden und dass das Sprachsystem von bilingualen Menschen einheitlich und intern undifferenziert sei, für logisch inkonsistent und instabil, was "the important potential contribution of the construct of *translanguaging* to effective and equitable pedagogy" (ebd.: 4) gefährde. Denn vor allem in Bezug auf die Implikationen in der Praxis lieferten, so Cummins (ebd.: 29), die Auffassung von einem einheitlichen Sprachsystem und die Leugnung der Existenz von Einzelsprachen insbesondere für Lehrkräfte, die einen chancengerechten und effektiven Unterricht und eine antirassistische Bildung für benachteiligte SuS, die einer Minderheit angehören oder eine Migrationserfahrung haben, gewährleisten wollen, unklare und manchmal verwirrende und widersprüchliche Botschaften im Hinblick auf die Vermittlung von verschiedenen Sprachen im unterrichtlichen Kontext. In diesem Zusammenhang verweist Cummins (2022: 36) auf die Aussage von García und Lin (2017: 126), "bilingual people do not speak languages", und sieht kritisch, dass SuS laut diesem Verständnis keine Sprachen sprechen und lernen, um sie in ihr kognitives System zu integrieren, und dass folglich Lehrkräfte den Lernenden keine neuen sprachlichen Kompetenzen im Unterricht vermitteln müssten, die sie in ihr sprachliches Repertoire aufnehmen könnten. Demnach sei eine solche Vorstellung von einem einheitlichen Sprachsystem und einer mentalen Grammatik nicht mit der sprachlichen Realität in Einklang zu bringen. Cummins (2022) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die *Unitary Translanguaging Theory* im Vergleich zur *Crosslinguistic Translanguaging Theory* vor allem theoretische Konzepte, wie 'Bildungssprache' und 'additiven Bilingualismus', sowie den sprachübergreifenden Unterricht mit Rassismus assoziiere bzw. davon ausgehe, dass sie bestehende rassistische Strukturen in der Gesellschaft verstärke und somit als "abyssal or raciolinguistic" (ebd.: 50) betrachte. Darüber hinaus verdeutlicht Cummins (2022), dass seine Kritik keineswegs darauf abziele, den theoretischen

und pädagogischen Wert der *Translanguaging*-Theorie zu untergraben, sondern vielmehr darauf, die Aufmerksamkeit auf die Ambivalenzen und Widersprüche dieses Konstrukts zu lenken. Dies schmälere jedoch nicht die wichtigen Beiträge, die die *Translanguaging*-Pädagogik für eine "equitable antiracist education for minorized and multilingual students" (ebd.: 50) geleistet habe und laut Cummins auch hoffentlich weiterhin leisten werde.

Ferner wird an *Translanguaging* der Mangel an empirischer Forschung über die messbaren Effekte der *Translanguaging*-Pädagogik auf die schulischen Leistungen der SuS kritisiert, insbesondere in Klassen mit einer hohen Anzahl von SuS mit unterschiedlichen Sprachen (vgl. MacSwan 2017; Cummins 2021). Bei den meisten Studien handelt es sich um Forschungsberichte, die sich überwiegend auf die Überwindung der Grenzen zwischen verschiedenen Sprachmodalitäten und auf das Verständnis mehrsprachiger interaktioneller Prozesse sowie auf die Formen des Sprachgebrauchs bei Lernprozessen konzentrieren. In Bezug auf die Wirksamkeit des Einsatzes von *Translanguaging* in der schulischen Praxis lässt sich feststellen, dass die Praktiken des *Translanguaging* vor allem in bilingualen Programmen untersucht wurden, in denen die SuS meist über dieselben Sprachen verfügten (vgl. García & Kano 2014; Creese & Blackledge 2015; Dougherty 2021). Es gibt nur wenige Untersuchungen in mehrsprachigen Klassen, in denen SuS und Lehrkräfte nicht dieselben Sprachen beherrschen (vgl. Duarte 2020; Fürstenau et. al 2020). Zudem konzentrierten sich einige Studien auf Sprachkonstellationen von Minderheitensprachen sowie auf pädagogisch-praktische Einsatzmöglichkeiten von *Translanguaging*, häufig im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Galante 2020; Cenoz & Gorter 2022). Dabei wurden oft Fragen, wie Lehrkräfte *Translanguaging*-Pädagogik in ihren Unterricht integrieren können und wie Lernende mit angeleitetem pädagogischem *Translanguaging* im Klassenzimmer umgehen sowie welche Auswirkungen die eingesetzten *Translanguaging*-Strategien und -Aufgaben auf den fachlichen und sprachlichen Lernfortschritt der SuS haben, untersucht (vgl. García & Kleyn 2016; García & Lin 2017; Duarte 2020; Cenoz & Gorter 2022). Studien, die sich mit der *Translanguaging*-Pädagogik und entsprechenden Erfahrungsberichten von Lehrkräften befassen, zeigen, dass die SuS durch den gezielten Einsatz von *Translanguaging*-Strategien und -Aufgaben im regulären Unterricht bessere schulische Leistungen erzielen, was die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn weiter unterstreicht (vgl. García & Kano 2014; Hillman, Graham & Es-lami 2019). Durch *Translanguaging*-Praktiken können die SuS zu einem tieferen, umfassenderen Verständnis der Lerninhalte geführt werden, was nicht nur positive Lernerlebnisse sondern auch eine Leistungsoptimierung ermöglichen kann (vgl. Baker 2011; García et al. 2017; García & Lin 2017; Kleyn & García 2019).

Deshalb wird *Translanguaging* von Befürworterinnen und Befürwortern ein transformativer Charakter zugeschrieben, der sich vor allem in Bezug auf soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit manifestiert (vgl. Li 2011; Creese & Blackledge 2015). Es wird argumentiert, dass *Translanguaging* zu einer Neukonfiguration von Bildungsräumen "through repositioning, empowerment and transformative action" (Prada & Nikula 2018: 3) führte und somit pädagogische Strategien ermögliche, die eine "diversifying, anti-racist philosophy" (ebd.) begünstigten. Zudem wird kritisiert, dass die etablierten Diskurse über sprachliche Praktiken, insbesondere über die prekären Verhältnisse von Sprache und Bildung in globalisierten Gesellschaften und über die Wirkung der vorherrschenden monolingualen Ideologien, die in den letzten Jahren von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zunehmend in Frage gestellt wurden (vgl. Herzog-Punzenberger 2017; Dirim & Khakpour 2018; García & Kleifgen 2018; Busch 2021; García & Solorza 2021), nach wie vor die Grundlage für das Lehren, Lernen und die Bewertung im Bildungswesen bilden. In diesem Zusammenhang betont auch Conteh (2018), dass *Translanguaging* als Pädagogik "a radical challenge to all of this" (ebd.: 474) sein kann. Dies würde bedeuten, dass das Konzept *Translanguaging* die tiefsitzenden nationalen ideologischen Strukturen herausfordern und verändern kann. Besonders durch die Orientierung der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte am *Translanguaging*-Ansatz und die entsprechende Gestaltung des Unterrichts können dabei Transformationsprozesse im Umgang mit sprachlicher Vielfalt initiiert werden, wodurch der Gebrauch mehrerer Sprachen bzw. die Nutzung des mehrsprachigen Repertoires und multimodaler Ressourcen der Lernenden zur Erreichung von Lernzielen und kommunikativen Zwecken als legitime Praxis anerkannt und mehrsprachige Lernprozesse im Klassenzimmer unterstützt werden können.

5. Schlussbemerkungen

Obwohl die theoretischen Grundlagen und unterrichtspraktischen Überlegungen des Konzepts des *Translanguaging* im Diskurs der Mehrsprachigkeitsforschung durchaus ambivalente und kritische Reaktionen hervorgerufen haben, so ist doch festzuhalten, dass die Theorie und Pädagogik des *Translanguaging* die Diskussion um die Anerkennung und Etablierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht maßgeblich geprägt hat, wie sich an der zunehmenden Zahl von Publikationen in verschiedenen Disziplinen und Kontexten erkennen lässt (u.a. Hillman et. al 2019; Makalela 2019; Kleemann 2021; Holmen 2022).

Die in diesem Artikel diskutierten Chancen und Grenzen des *Translanguaging* unterstreichen das Potenzial einer gezielten und bewussten Nutzung des gesamten

sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Lernender und ihre systematische Einbindung in Lehr- und Lernprozesse im regulären Unterricht durch eine am *Translanguaging*-Konzept orientierte pädagogische Haltung und didaktische Methoden sowie die Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten. Auch wenn der didaktische Ansatz des *Translanguaging*-Konzepts durchaus ähnliche Konstrukte mit bestehenden Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik aufweist, setzt eine mehrsprachige Bildungspraxis zunächst voraus, dass der Unterricht an den mitgebrachten Wissens- und Erfahrungsbeständen sowie den Lernbedürfnissen und -interessen der Lernenden ausgerichtet sein sollte, unabhängig davon, welche Sprachen die Lernenden sprechen. Neben dem didaktischen Zugang erfordert das pädagogische Konzept des *Translanguaging*, dass die Lehrkräfte ermutigt werden, die traditionelle Annahme von getrennten bzw. national definierten Einzelsprachen in der Schule kritisch zu reflektieren sowie die fließenden und dynamischen mehrsprachigen Praktiken und Identitäten der SuS jenseits der monolingualen Normvorstellungen und -erwartungen anzuerkennen und diese als legitime Praxis mehrsprachiger Lernenden als Ausgangspunkt für den Unterricht zu nehmen (vgl. García & Kleyn 2016; García & Lin 2017; Li 2018).

Ob und inwieweit eine gezielte Fokussierung auf die Theorie und Pädagogik des *Translanguaging* in der schulischen Praxis dazu beitragen kann, die Mehrsprachigkeit von Lernenden umfassend als Bildungsressource in den Unterricht einzubeziehen, ist jedoch eine Frage nach der Wirksamkeit des Konzepts, die im Hinblick auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der SuS intensiver diskutiert und durch Studien, die sowohl die pädagogische Haltung der Lehrkräfte als auch ihre Unterrichtspraxis untersuchen, beantwortet werden sollte. Ein wesentlicher Schritt in diesem Zusammenhang ist die Kooperation zwischen Forschenden, politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern und schulischen Akteurinnen und Akteuren, um eine inklusionsorientierte mehrsprachige Bildungspraxis zu fördern.

Eingang des revidierten Manuskripts 19.06.2024

Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2022): 'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes'. In: MacSwan, Jeff (ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Clevedon: Multilingual Matters, 126-153.
- Baker, Colin (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Beres, Anna M. (2015): An Overview of Translanguaging. 20 years of 'giving voice to those who do not speak'. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* 1: 1, 103-118.
- Bhatt, Rakesh M. & Bolonyai, Agnes (2022): Codeswitching and its Terminological Other – Translanguaging. In: MacSwan, Jeff (ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 154-180.
- BMB = Bundesministerium für Bildung (2017): *Interkulturelle Bildung: Grundsatzpapier. BMB, vom 29/2017* (BMB-27.903/0024-I/4/2017). [Online: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770>, 07.04.2024].
- Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit* (3. Aufl.). Wien, Stuttgart: facultas; utb.
- Celic, Christina & Seltzer, Kate (2013): *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators. The Graduate Center* [Online: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>, 12.05.2024].
- Genoz, Jasone & Gorter, Durk (2020): Pedagogical translanguaging: An introduction. *System* 92, 1-7.
- Genoz, Jasone & Gorter, Durk (2022): Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal* 53: 2, 342-354 [DOI 10.1177/00336882221082751].
- Conteh, Jean (2018): Translanguaging as pedagogy – a critical review. In: Creese, Angela & Blackledge, Adrian (eds.): *The Routledge handbook of language and superdiversity: An interdisciplinary perspective*. London, New York: Routledge, 473-487.
- Creese, Angela & Blackledge, Adrian (2015): Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 20-35.
- Cummins, Jim (2008): Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In: Cummins, Jim & Hornberger, Nancy H. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*. Heidelberg: Springer, 65-76.
- Cummins, Jim (2021): Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. In: Juvenen, Päivi & Källkvist, Marie (eds.): *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 7-36.
- Cummins, Jim (2022): Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *OLBI Journal* 12, 33-55.
- De Cillia, Rudolf (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 16-27.
- Dirim, İnci (2015): Der herkunftssprachliche Ort als symbolischer Raum. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. München: Waxmann, 61-71.
- Dirim, İnci & Khakpour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 201-225.
- Dougherty, Jessica (2021): Translanguaging in Action: Pedagogy That Elevates. *ORTESOL Journal* 38, 19-32 [Online: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1305313>, 01.04.2024].
- Duarte, Joana (2020): Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism* 17: 2, 232-247.

- Erling, Elizabeth J.; Brummer, Michael & Foltz, Anouschka (2023): Pockets of Possibility: Students of English in Diverse, Multilingual Secondary Schools in Austria. *Applied Linguistics* 44: 1, 72-102.
- Erling, Elizabeth J.; Gitschthaler, Marie & Schwab, Susanne (2022): Is Segregated Language Support Fit for Purpose? Insights From German Language Support Classes in Austria. *European Journal of Educational Research* 11: 1, 573-586.
- Fürstenau, Sara; Çelik, Yağmur & Plöger, Simone (2020): Language Comparison as an Inclusive translanguaging Strategy: Analysis of a Multilingual Teaching Situation in a German Primary School Classroom. In: Panagiotopoulou, Julie A.; Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (eds.), 145-162.
- Galante, Angelica (2020): Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System* 92, 1-10.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel "Translanguaging". In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 201-207.
- Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging: Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Mehrsprachigen Unterricht aktivieren und wertschätzen [Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf, 04.02.2024].
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia (2020): Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice, and Education. In: Panagiotopoulou, Julie A.; Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (eds.), 11-22.
- García, Ofelia; Flores, Nelson & Woodley, Heather (2015): Constructing in-between spaces to "do" bilingualism: A tale of two high schools in one city. In: Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (eds.): *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-224.
- García, Ofelia; Ibarra Johnson, Susana & Seltzer, Kate (2017): *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, Ofelia & Kano, Naomi (2014): Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In: Conteh, Jean & Meier, Gabriela (eds.): *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, 258-277.
- García, Ofelia & Kleifgen, Jo Anne (2018): *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia & Kleifgen, Jo Anne (2019): Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly* 55(4), 553-571 [DOI 10.1002/rrq.286].
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging Theory in Education. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatjana (eds.): *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge, 9-33.

- García, Ofelia & Li, Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia & Li, Wei (2018): Translanguaging. In: Chappelle, Carol A. (ed.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: Wiley, 1-7.
- García, Ofelia & Lin, Angel M.Y. (2017): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia; Lin, Angel M.Y. & May, Stephen (eds.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing, 117-130.
- García, Ofelia & Otheguy, Ricardo (2020): Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23: 1, 17-35.
- García, Ofelia & Solorza, Cristian R. (2021): Academic language and the minoritization of U.S. bilingual Latinx students. *Language and Education* 35: 6, 505-521.
- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachige Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Ute, Michek & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. München: Waxmann, 7-19.
- Grosjean, François (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* [Online: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit_2023.pdf, 10.02.2024].
- Hesson, Sarah; Seltzer, Kate & Woodley, Heather H. (2014): *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* [Online: www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-Curr-Inst-Final-December-2014.pdf, 15.05.2024].
- Hillman, Sara; Graham, Keith M. & Eslami, Zohreh R. (2019): Teachers' Translanguaging Ideologies and Practices at an International Branch Campus in Qatar. *English Teaching & Learning* 43, 41-63.
- Holmen, Anne (2022): Translanguaging pedagogy. In: Östman, Jan-Ola & Verschueren, Jef (eds.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 49-58.
- Huxel, Katrin (2018): Lehrer*in sein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, 109-121.
- Kleemann, Carola (2021): Pedagogical Translanguaging to Create Sustainable Minority Language Practices in Kindergarten. *Sustainability* 13, 3613.
- Kleyn, Tatyana & García, Ofelia (2019): Translanguaging as an Act of Transformation. In: de Oliveira, Luciana C. (ed.): *The Handbook of TESOL in K-12*. Hoboken: Wiley, 69-82.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 131-135.

- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn & Baker, Colin (2012): Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18: 7, 655-670.
- Li, Wei (2011): Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43: 5, 1222-1235.
- Li, Wei (2018): Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39: 1, 9-30.
- MacSwan, Jeff (2017): A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal* 54: 1, 167-201.
- Makalela, Leketi (2019): Uncovering the universals of ubuntu translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10: 3-4, 237-251.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia & Reid, Wallis (2019): A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review* 10: 4, 625-651.
- Panagiotopoulou, Julie A.; Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (eds.): *Inclusion, Education and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prada, Josh & Nikula, Tarja (2018): Introduction to the special issue: On the transgressive nature of translanguaging pedagogies. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 5: 2, 1-7.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. München: Waxmann.
- Roth, Hans-Joachim; Uçan, Yasemin; Sieger, Sonja & Gollan, Christina (2021): Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24: 4, 775-818.
- Schüler-Meyer, Alexander; Prediger, Susanne; Wagner, Jonas & Weinert, Henrike (2018): Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 6, 161-175.
- Schmich, Juliane & Itzlinger-Brune forth, Ursula (2019): *TALIS 2018 (Band 1): Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Thöne, Clara & Kölling, Marei (2023): Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? Theoretische Grundannahmen und offene Fragen. In: Hack-Cengizalp, Esra; David-Erb, Melanie & Del Corvacho Toro, Irene (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten. Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis*. Bielefeld: wbv Publikation, 13-31.
- Ticheloven, Anouk; Blom, Elma; Leseman, Paul & McMonagle, Sarah (2021): Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism* 18: 3, 491-514.

- Tsokolidou, Roula & Skourtou, Eleni (2020): Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. In: Panagiotopoulou, Julie A. Rosen, Lisa & Strzykala, Jenna (eds.), 219-235.
- Williams, Cen (2002): A Language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age. School of Education [Online: https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.p3.df_13, 12.02.2024].