

Den eigenen Unterricht erforschen

Schulischer DaF-Unterricht machtkritisch und translingual

Corinna Widhalm

Abstract: Der Beitrag behandelt ein Forschungsprojekt an einer Privatschule in Spanien, in dem die Lehrperson gleichzeitig die Forschende ist und ein Unterrichtskonzept auf Basis einer translingualen Pädagogik entwickelt wurde. Dabei wird u. a. davon ausgegangen, dass das Konzept des Translanguaging auch im fremdsprachlichen Unterricht, und konkret im schulischen DaF-Unterricht, einen wichtigen Beitrag in Hinblick auf eine machtkritische Unterrichtsgestaltung leistet. Indem die Gruppengespräche mit den Schüler*innen mit den Notizen aus dem Forschungstagebuch in Bezug gesetzt werden, wird ein erster analytischer Blick auf die Daten geworfen. Im Zentrum steht zudem die Frage nach eigenen Lernprozessen als Lehrende und was Weiterbildung in diesem Kontext bedeutet.

Schlagwörter: Translanguaging, Mehrsprachigkeit, kritische Pädagogik, Deutsch als Fremdsprache

Abstract: The article discusses a research project at a private school in Spain, where the teacher also takes the role of the researcher. Within this framework, a teaching concept based on translingual pedagogy was developed. It is posited that the concept of translanguaging contributes significantly to critical teaching approaches in foreign language instruction, specifically in the context of school-based German as a Foreign Language (DaF) classes. By relating the group discussions with the students to the notes from the research diary, a first insight into the acquired data is provided. The central focus also revolves around the question of one's own learning processes as educator and what continuing education means in this context.

Keywords: translanguaging, multilingualism, critical pedagogy, German as a foreign language



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Wie lässt sich Fremdsprachenunterricht gestalten, der von Mehrsprachigkeit ausgeht, Sprachverhältnisse und Sprachnormierungen hinterfragt und das Lernen einer neuen Sprache aus einer machtkritischen Perspektive beleuchtet, in der die kreative, ‚selbstermächtigende‘ Sprachaneignung sowie die Sprachigkeit (vgl. Dorostkar 2014) der Lernenden im Zentrum stehen? Diese Fragen haben mich als DaF-Lehrende beschäftigt und waren Antrieb, eine Dissertation zu kritischer Pädagogik und Translanguaging zu verfassen, deren Ziel u. a. meine eigene Weiterbildung ist. Dabei gehe ich davon aus, dass das Konzept des Translanguaging im fremdsprachlichen Unterricht, und konkret im schulischen DaF-Unterricht einen wichtigen Beitrag in Hinblick auf eine machtkritische Unterrichtsgestaltung leistet¹. Im folgenden Beitrag möchte ich Einblick in diese doppelte Tätigkeit als Lehrende und Forschende an einer Privatschule in der Sekundarstufe in Madrid geben, indem ich Auszüge meines Forschungstagebuchs mit Daten aus den Gruppengesprächen verbinde und anhand dieser Beispiele Überlegungen zu den gestellten Fragen anstelle. Außerdem möchte ich die Rolle als Lehrende sowie gleichzeitig Forschende und damit zusammenhängende eigene Lernprozesse im Zuge der Forschungs- bzw. Lehrtätigkeit reflektieren. Beginnen werde ich mit meiner eigenen Verortung und dem Kontext des Projekts sowie der Darstellung der zentralen Komponenten translingualer Pädagogik.

1 Ausgangspunkt

In meiner Tätigkeit als Sprachassistentin stieß ich immer wieder auf Unterrichtssituationen, die mich besonders irritiert zurückließen: In diesen wurden die Lernenden, sei es um aufs WC zu gehen, eine Arbeitsanweisung zu lesen, ihre Meinung kund zu tun oder eine Frage zu beantworten, so lange korrigiert, bis die Äußerung in ‚perfektem‘ Deutsch gemacht wurde. Durch diese, meist aufgrund etlicher Wiederholungen sich in die Länge ziehenden Szenen, wurden jedoch jedes aufkeimende Gespräch, authentische Kommunikationssituationen oder die Lust sich zu äußern, im Keim erstickt. Ich selbst verorte mich in kritischen Zugängen zu Unterricht und Pädagogik, doch waren es diese Momente, in denen bisher von mir angestellte Überlegungen zu kurz griffen. Es ging hier – auch – um Sprachnormen und monolinguale Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht und mir wurde klar, dass eine kritische Unterrichtspraxis nicht ohne grundlegende Reflexion auf (Mehr-)Sprachigkeit und Sprachnormierungen sowie dessen Umgang damit im Unterricht auskommt.

Im Zuge dieser Auseinandersetzung stieß ich auf das Konzept des Translanguaging und meine Reflexionen entwickelten sich in Richtung Dissertation. Zur Umsetzung meines Projekts entwarf ich ein Unterrichtskonzept, das sich an Strategien und Methoden einer translingualen Pädagogik orientiert und das ich im Rahmen des 15-monatigen Untersuchungszeitraums umsetzte.

¹ An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass es eine Reihe an Forschungsarbeiten zu kritischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht gibt, die darzustellen allerdings den Rahmen und Fokus dieses Artikels sprengen würde (s. u. a.: Gerlach, David (Hrsg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr Francke Attempto).

Zu diesem Zeitpunkt arbeitete ich bereits seit sechs Monaten als DaF-Lehrende an einer bilingualen (Spanisch/Englisch) Privatschule in Madrid, Deutsch ist neben Französisch die zweite Fremdsprache. Aus pragmatischen Gründen, aber auch weil ich die Schüler*innen bereits kannte und ich Freiheit in der Unterrichtsgestaltung hatte, entschied ich mich deshalb, meine Datenerhebung dort durchzuführen. Diese umfasst zu Beginn und am Ende der Erhebung durchgeführte Gruppengespräche sowie Arbeitsprodukte der Schüler*innen, Tagebuchnotizen und kürzere Audioaufnahmen des Unterrichts. Die Erhebung wurde in zwei Gruppen der 8./9. und 9./10. Schulstufe parallel durchgeführt, mit je 8/5 bzw. 9/6 Schüler*innen.²

2 Translanguaging als pädagogisches Konzept

Vertreter*innen von Translanguaging gehen davon aus, dass Sprachen keineswegs als voneinander getrennte Systeme im Gehirn abgespeichert sind, sondern miteinander netzartig verbunden sind. Die*der Sprecher*in wendet somit die zur Verfügung stehenden Sprachmittel je nach Kommunikationskontext an, mit dem Ziel Bedeutung zu generieren (vgl. García 2009: 112; Creese 2017).

Um besser nachvollziehen zu können, was unter einer translingualen Pädagogik verstanden werden kann, möchte ich kurz auf die von García genannten drei zentralen Komponenten eingehen, die auch für mich und meine Konzipierung handlungsleitend waren: *stance*, *design* und *shifts* (vgl. García et al. 2017: 49-98). Unter *stance* wird die Haltung der Lehrperson, die von eigenen Überzeugungen, Vorstellungen und Werten in Bezug auf Sprache/n und Sprachigkeit geprägt ist, die wiederum den Rahmen des eigenen pädagogischen Handelns bilden, verstanden. Eine translinguale pädagogische Haltung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass von der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ausgegangen wird und deren diversen Sprachpraktiken anerkannt und in den Unterricht miteinbezogen werden, anstelle von einer standardisierten Norm auszugehen und den Fokus auf vermeintliche Defizite zu legen (García & Kleyn 2019). Dies umfasst auch Sprachhierarchien kritisch zu hinterfragen sowie die Abkehr von einem an Monolingualismus und *native speakerism* orientierten Sprachideal.

Das *design* umfasst die angewandten Strategien und Methoden zur Umsetzung. So beziehen die Aufgaben das gesamte Sprachrepertoire der Lernenden mit ein, ein ‚Sprachmischen‘ ist dezidiert erlaubt. Besonders kooperative Arbeitsformen bieten sich hier an, da sie den Austausch in den Erstsprachen der Lernenden ermöglichen. Zudem bekommt die nicht-normative Sprachverwendung Raum, was nicht bedeutet, dass das Ziel der sprachlichen Korrektheit obsolet wird, sondern dass dieses in Bezug zu den anderen genannten Zielen neu positioniert und definiert wird. Auch sollen die Pluralität der Zielsprache sowie Sprachverhältnisse und deren Verwobenheit in politische und sozio-kulturelle Kontexte thematisiert werden. Inhaltlich zeichnet sich das verwendete Unterrichts-

² Die veränderten Zahlen ergeben sich dadurch, dass ein Teil der Schüler*innen im darauffolgenden Schuljahr aufgrund von Schulwechsel, Auslandssemester oder Klassenwechsel nicht mehr anwesend war. Aus organisatorischen Gründen wurde die erste Erhebung im Februar 2022 durchgeführt, die Abschlusserhebung im Mai 2023.

material deshalb durch sprachliche und kulturelle Diversität aus, in der auch nicht hegemoniale Positionen sichtbar werden.

Die genannten *shifts*, als dritte Komponente einer translingualen Pädagogik, stehen in engem Zusammenhang mit der Haltung, *stance*. Unter *shifts* werden jene Entscheidungen, (häufig spontane und ungeplante) Änderungen oder Aushandlungen im Unterricht verstanden, die Antwort auf die *Translanguaging Corriente* im Klassenraum sind und in welchen sich die Flexibilität der Lehrenden und der Wille die Schüler*innen ins Zentrum zu stellen, widerspiegeln (vgl. García et al. 2017: xiii): “[A]n educator who is able to *shift* in response to the students’ dynamic languaging practices *shifts* toward an education that liberates and gives space to students’ voices” (García/Kleyn 2019: 73). Unter der hier genannten *Translanguaging Corriente* verstehen García et al. den dynamischen und stetigen Fluss an Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher*innen “that change the static linguistic landscape of the classroom that is described and defined from a monolingual perspective” (García et al. 2017: 21). Umgelegt auf DaF-Unterricht bedeutet dies, Spracherwerbtheorien, die den Fokus einzig auf die Zielsprache unter Ausblendung des Sprachrepertoires sowie der tatsächlichen Sprachpraktiken der Lernenden legen, genauso wie die Vermittlung eines bereinigten ‚Lehrwerksdeutsch‘, welches einen imaginierten Sprachstandard repräsentiert, kritisch zu hinterfragen.

3 Der Unterricht – Einblick und Reflexionen

Die *Translanguaging Corriente*, wie sie von García et al. (2017) beschrieben wird, ist jedoch – mit Blick auf die Daten – weiter zu denken, als in dem vorangegangenen Zitat beschrieben. Der Abbau von sprachlichen Hierarchien und monolingualen Ideologien und der Abbau von Hierarchien in Bezug auf Entscheidungsprozesse und Gestaltungsmacht im schulischen Setting bedingen einander. Wenn *Translanguaging* zu Empowerment der Lernenden führen soll, ist dies nur möglich, wenn nicht nur das ‚wie‘ etwas gesagt wird, sondern auch das ‚was‘ gesagt werden kann, in den Blick kommen. Umgekehrt bedeutet machtkritischer Unterricht, der die Lernenden ins Zentrum stellt, dass dies ihre Sprachpraktiken und Ausdrucksweisen mit umfasst. Der *Translanguaging Corriente* zu folgen, impliziert somit, nicht nur auf die Form sprachlicher Äußerungen zu achten und diese im Unterricht zuzulassen und aufzugreifen, sondern auch auf Richtungswechsel oder Strömungen, die inhaltlich oder auch methodisch Einfluss nehmen, zu reagieren. Um zu zeigen, was ich damit konkret meine und auch um Einblick in einen ‚typischen‘ Ablauf einer Unterrichtsstunde zu geben, möchte ich folgende Tagebuchaufzeichnung zitieren, anhand derer ich im Anschluss einige zentrale Punkte näher ausführen möchte³:

Ich greife noch einmal das Thema (Ausgangspunkt war die Lektüre ‚Die Suche nach dem Deutschen‘ von João Ubalde Ribeiro) auf, manche sind mäßig begeistert, sie wollen lieber Klatsch und Tratsch reden. Ich beginne damit, erneut auf die Aussage im Text, dass im Deutschkurs kein

³ Wie alle Texte ist auch dieser nicht das Werk einer einzelnen Person. Für diesen waren vor allem die gemeinsamen Datensitzungen mit meiner Freundin und Kollegin Doris Pokitsch zentral, der ich an dieser Stelle für den wichtigen Austausch und das gemeinsame Denken danken will.

Deutsch, das auch in realen Kontexten gesprochen wird, gelehrt wird, zurückzukommen. Sie sollen dazu Stellung beziehen. Es beginnt eine Debatte - auf Spanisch - dazu. Valeria nennt dieses Deutsch ‚sobrenatural‘ (übernatürlich), ich mag den Ausdruck. Insgesamt tendieren sie aber dazu, dieses ‚bereinigte Deutsch‘ als Ausgangsbasis gut zu finden, also das, was im Kursbuch steht. Das steht interessanterweise in starkem Gegensatz zu ihrer Ablehnung des Kursbuches und wie sie selbst sprechen. Eventuell spreche ich das beim nächsten Mal an. Was soll also gelernt werden? Sie wollen kommunizieren können, aber was bedeutet das? Ist Kommunikation nur ‚Tomaten kaufen‘?

Danach möchte ich weitermachen mit einem Lesetext zu Castingshows im Buch, um anschließend eine Pro- und Kontra-Diskussion anzuleiten. Niemand hat allerdings das Buch mit, da wir ja ‚schon ewig nicht mehr mit dem gearbeitet haben!‘ (O-Ton). Sie wollen aber über ein Thema diskutieren. J. bringt Ana Obregón auf (Ana Obregón bekam ein Kind über eine Leihmutter, mittels Samenspende des verstorbenen Sohnes, eine aktuell große gesellschaftspolitische Debatte in Spanien). Ich stimme zu und suche einen Text auf Deutsch im Internet. Ich finde die Idee gut, da sie ja das Thema bereits kennen und so den Text leichter erschließen können. (Ist die Tatsache, dass ich auf ihre Wünsche bzw. Ideen eingehe auch eine Form der Translanguaging Corriente zu folgen?) Wir lesen Absatz für Absatz laut vor, klären einige wichtige Wörter und fassen den Text in Spanisch und Deutsch zusammen (reziprokes mehrsprachiges Lesen), dazwischen wird immer wieder auf Spanisch zum Thema diskutiert. Am Ende gebe ich ihnen einen Zettel mit Wortschatz zum Themenfeld ‚die Meinung ausdrücken‘ und bitte sie, 5 Pro- und 5 Kontra -Argumente bis zum nächsten Mal auf Deutsch zu formulieren.

In diesem Abschnitt zeigt sich, dass die Schüler*innen gleich zu Beginn einen Gegenvorschlag machen und sie von sich aus ‚Klatsch und Tratsch‘ einfordern, eine Dynamik, die sie von vorangegangenen Stunden gewohnt sind und die sie selbst „Chismieren“ nennen. Diese Wortkreation stammt von ihnen und ist eine Zusammensetzung des spanischen Wortes *chisme* (Tratsch) bzw. *chismear* (tratschen) und der deutschen Verbendung -ieren. Die Einführung des *Chismieren* hat sich gewissermaßen ‚so ergeben‘, und zwar deshalb, weil es Raum dafür gab, dass sich Dinge ‚ergeben‘ können. Aufgrund des nahen Verhältnisses, das zwischen den Schüler*innen, aber auch zwischen ihnen und mir herrschte, gab es zu Beginn des Unterrichts oft kurze Updates zu ihrem Leben, ich schlug vor, dass sie es auch auf Deutsch versuchen und daraus ergaben sich 10-minütige (und oft auch längere) Konversationen auf Spanisch-Deutsch, in denen sie sich gegenseitig, aber auch mir, ihre Neuigkeiten anvertrauten. Im *Chismieren* zeigt sich nicht nur eine selbstbestimmte kreative Sprachaneignung, die sich schon im Wort selbst manifestiert, sondern auch, dass diese sowohl Form als auch Inhalt betrifft. Sie sprechen über Themen, die sie selbst betreffen und interessieren, dies ist nur deshalb möglich, weil ihr Sprechen nicht monolingual auf Deutsch beschränkt ist.

Die *Translanguaging Corriente* zeigt sich – wie bereits erwähnt – nicht nur in Form mehrsprachiger Sprachpraktiken, sondern diese kann auch mit inhaltlichen Richtungswechseln einhergehen. In dem beschriebenen Beispiel bleibe ich zunächst bei dem von mir vorbereiteten Thema, da es ein Abschluss der vorangegangenen Stunde war, den ich als wichtig erachtete. Danach zeigt sich eine ähnliche Situation: Sie bringen einen Gegenvorschlag als Diskussionsthema, meine Idee wird von ihnen aufgegriffen (Diskussion eines Themas), allerdings gleichzeitig modifiziert. Ich folge ihrem

Vorschlag und ändere meine Unterrichtsplanung im selben Moment, es erfolgt hier also ein – wie von García beschriebener – *shift*. Wir diskutieren ein Thema, das sie tatsächlich interessiert.

Im folgenden Segment eines Gruppengesprächs wird auf jene Unterrichtsstunde von ihnen aus Bezug genommen.

CA: Na ja, es war ein bisschen schwierig, sich auf Deutsch auszudrücken, um ehrlich zu sein. (Anm.

C.W.: Sie beziehen sich auf die Ana Obregón Debatte)

Jl: Aber es war cool, es war gut.

CA: Weil man eine Menge Ideen hat und nicht weiß, wie man sie ausdrücken soll, aber ja, es war gut. Die Stunden, in denen wir mit Klatsch und Tratsch anfangen, eh??

Jl: Ayyy, das ist super gut.

CA: Das ist immer sehr gut.

Jl: Klar, weil man fängt nicht einfach an und fängt an mit Deutsch, Deutsch (macht ruckartige, schlagende Handbewegung).

CA: Nein, [es ist, wir sind angekommen].

Jl: [man fängt an und kommt nach und nach dazu] (macht wellenartige Handbewegung)

CA: Dienstag um diese Zeit und wir erzählen uns gegenseitig, was am Wochenende passiert ist.⁴

Die hier händisch dargestellte wellenartige Bewegung wird mit einem sowohl thematisch als auch sprachlich sanften Unterrichtseinstieg verbunden, dem wird ein ruckartiger Einstieg in Deutsch bzw. ‚ins Deutsche‘ gegenübergestellt, in dem von Beginn an nur „Deutsch, Deutsch“ gesprochen wird. In den Unterrichtsbeschreibungen finden sich öfters Wörter, die mit dem Bild der *Translanguaging Corriente* verknüpfbar sind, u. a. „dynamisch“, „eintauchen“, „interaktiv“, „man weiß nicht, was passieren wird“, „der Unterricht vergeht schnell“. Diesen stehen wiederum Beschreibungen von Unterrichtssituationen vergangener Jahre entgegen, die sie als negativ empfanden und die – in der Fluss-Metapher bleibend – ein Stocken signalisieren: „desconectar“, „stecken bleiben“, „nicht weiterkommen“, „einschlafen/sich langweilen“, „klobig“.

An einer anderen Stelle greifen sie erneut den Unterrichtseinstieg des Chismierens auf:

Jl: Da ist Hunger, da ist Hunger. Aber es ist schön, nach und nach anzufangen, denn nach und nach merkt man, dass man zehn Minuten lang Spanisch-Deutsch gesprochen hat, eine seltsame Mischung, und dann sagt man, komm, lass uns [mit dem Unterricht anfangen.]

CA: [Na ja], und dann kommt man sich näher, wir sind, wir bilden eine Gruppe, du weißt schon, na ja (schlägt mit Fäusten aufeinander).

Jl: Schau mal, buchstäblich, es ist supercool das Vertrauen, das wir haben.

CA: Hier haben wir uns gegenseitig [alles erzählt.]

VA: [Genau]

In diesem Zitat wird noch einmal der langsame sprachliche Einstieg in Deutsch expliziert und von Unterricht bzw. ihrer Vorstellung davon, abgegrenzt. Auch wird an dieser Stelle der Zusammenhang von Translanguaging mit Konzepten kritischer Pädagogik, wie die Relevanz des Kollektivs, des

⁴ Die Gespräche wurden auf Spanisch geführt und von mir übersetzt.

Austauschs, der (Mit-)Bestimmung deutlich. Die in den Gesprächen mehrmals hervorgehobene gute Atmosphäre in der Gruppe, das Vertrauen, welches herrscht, und die Möglichkeit sich auszudrücken, sei es um Meinungen zu bestimmten Themen oder zum Unterrichtsverlauf an sich kundzutun oder sich zum eigenen Leben zu äußern, bedingen sich gegenseitig. Das genannte Vertrauen erstreckt sich nicht nur auf die Schüler*innen untereinander, sondern auch auf die Lehrperson und ist reziprok, wie der folgende Auszug zeigt:

Jl: [Und es geht nicht nur darum, dass wir unser Leben erzählen, es geht darum, dass wir zu allem eine Meinung haben können und] es ist nie so, dass ‚ah du denkst also das‘, nein, jeder kann eine Meinung zu was auch immer haben und wir können eine Meinung zu Klatsch haben, wir können eine Meinung zu Ana Obregón haben oder wir können eine Meinung zu allem haben und es ist so, dass man eine Meinung haben kann und nichts passiert. Man hat nicht das Gefühl, dass jemand sagt, ‚hey, diese Meinung solltest du nicht haben‘, weißt du? Und es gibt auch eine Sache, die wirklich gut an dir als Lehrerin im Speziellen ist, dass, wenn wir etwas tun und ich sage ‚boah, fuck, wir wollen das nicht wirklich tun, ich weiß nicht‘, ist es sehr einfach, dich umzustimmen.

Die eigene Meinung zu äußern und die Erfahrung zu machen, dass diese Gültigkeit und Gestaltungsmacht besitzt, auch in Hinblick auf den Unterricht an sich, schafft Vertrauen, auch in das eigene Handeln. Umgekehrt setzt es eine bestimmte Haltung/*stance* der Lehrperson voraus, in der den Schüler*innen und ihren Ideen und Entscheidungen vertraut wird und in der die Jugendlichen in ihrer (sprachlichen) Subjektivität anerkannt und angesprochen werden. Dies bedeutet, zum einen von Schüler*innen als selbstbestimmten Subjekten mit Handlungsmacht, die – plakativ formuliert – beim Eintritt in den Unterricht nicht abgegeben wird, und zum anderen von der (sprachlichen) Subjektivität bzw. Sprachigkeit der Jugendlichen, die mehr als (Standard-)Deutsch umfasst, auszugehen: „Translanguaging encompasses linguistic and semiotic practices that are said to belong narrowly to different comunidades y espacios, it enables greater social interaction” (García 2017: 261).

4 Verlernen als (Weiter-)Bildung

Als ich die Interviews durchführte und danach erneut bei der Transkription und beim genaueren Lesen, bemerkte ich, dass meine Wahrnehmungen und das Erleben des Unterrichts und die der Schüler*innen nicht dieselben waren. Las ich einige der Tagebuchnotizen durch, fiel öfters das Wort „anstrengend“, Zweifel drücken sich aus, ob und wie etwas angekommen ist, Anmerkungen darüber, dass oft Unruhe herrschte, manchmal hatte ich auch den Eindruck von Chaos. Die Beschreibungen der Schüler*innen in den Interviews, aber auch in den schriftlichen Evaluationen gehen in andere Richtungen. Sie fühlen sich gehört, ich sei flexibel auf sie eingegangen, sie heben hervor, wie wohl sie sich gefühlt haben, die Stunden seien außerdem schnell vergangen, es war abwechslungsreich, dynamisch und unvorhersehbar, die *Translanguaging Corriente* – um in Garcías Terminologie zu bleiben – konnte fließen und wurde an- und aufgenommen. Was für mich also als anstrengend empfunden wurde, war für sie Erleichterung, sie konnten sich selbst einbringen, Forderungen stellen und gestalten.

Etablierte Kontrolle und klar definierte, ausgeprägte Hierarchien bedeuten auch, dass es wenig Raum für Unerwartetes gibt. Die Bahnen, in denen der Unterricht verläuft, und die Rollen sind vorgegeben, man weiß (zumindest bis zu einem gewissen Grad), was passieren wird. Die veränderte Unterrichtsdynamik und die Auflösung strikter Rollen und Hierarchien haben somit Konsequenzen für Lehrer*innen und Schüler*innen. Es gibt Raum für Widerstand und neue Aushandlungsprozesse, Konzepte werden unterlaufen (z. B. wenn sie in Erzählungen in Spanisch bleiben und sie auf Deutsch ‚vergessen‘). Ein gewisses Chaos, eine ‚Undiszipliniertheit‘ ist hier also nicht verwunderlich, es dauert, bis neue Strukturen, Regeln und Vereinbarungen geschaffen sind und der neue Unterricht erlernt wird. Sowohl auf Lehrenden- als auch auf Schüler*innenseite findet hier ein Prozess des Verlernens von Unterricht, so wie er bekannt ist, statt. Dies zeigt sich unter anderem an den Überlegungen zum Umgang mit dem Kursbuch, wie in der zitierten Tagebuchaufzeichnung deutlich wurde. Das Kursbuch wird in ihren Äußerungen zur verdichteten, materialisierten Form eines Unterrichts, den sie ablehnen. Es wurde ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr weiter benutzt, und langsam ‚ausgeschlichen‘, ein Vorgang, an dem sowohl ich als auch die Lernenden aktiv beteiligt waren. Dies war keine Entscheidung, die plötzlich bzw. bewusst getroffen wurde, sondern ein Prozess des Vorantastens, Ausprobierens, ‚Verlernens‘ und ‚Lernens‘, der schrittweise und kollektiv passierte.

In meinem Fall ist dieser Prozess und die damit einhergehenden Fragen, Unsicherheiten und Anstrengungen gleichzeitig Teil meiner eigenen Weiterbildung als Lehrende. Er ist bei Weitem nicht abgeschlossen, und er ist mit Sicherheit auch nicht mit der Abgabe der Dissertation beendet. Es ist ein Prozess, der aufgrund der Doppelrolle von Lehrender und Forschender viele Fragen aufwirft, ohne diese aber in der Form nicht möglich wäre, weil das (Vertrauens-)Verhältnis zwischen den Schüler*innen und mir als Lehrender Bedingung für die gewonnenen Daten ist. Die eigene Situiertheit ist nicht nur Ausgangspunkt, sondern gleichzeitig Ressource und Teil des Forschungs- und Lernprozesses. Die Entwicklung und Erforschung eines machtkritischen, translingualen Unterrichts und eine kritische Lehrendenprofessionalisierung, im Sinne einer Reflexion der eigenen Involviertheit und eigener Selbstverständlichkeiten, gehen hier Hand in Hand und bedingen einander. Prinzipien machtkritischer Pädagogik (vgl. Freire 1996), wie die Generierung von Wissen durch Dialog und das Zusammenspiel von Aktion und Reflexion finden im Forschungsprozess selbst ihren Niederschlag. Auch wenn dies nicht bedeutet, dass Hierarchien obsolet werden, und hier als Lehrende und Forschende sogar eine ‚doppelte Hierarchie‘ zum Tragen kommt, rückt gleichzeitig ein kollektiver, gemeinsamer Prozess, der diverse Akteur*innen beinhaltet, in den Fokus der Untersuchung. Die angesprochene Nähe bzw. Doppelrolle ist somit nicht nur konstitutiv für die Datengewinnung, sondern erlaubt eine vielschichtige Auseinandersetzung mit – auch eigenen – (Ver-)Lernprozessen.

Literaturverzeichnis

- Creese, Angela (2017). Translanguaging as an Everyday Practice. In: Paulsrud, BethAnne; Rosén, Jenny; Straszer, Boglárka & Wedin, Åsa (Hrsg.). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters, 1-9.
- Dorostkar, Niko (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus: Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R.
- Freire, Paulo (1996). *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg: Reinbeck.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia (2017). Translanguaging in schools – Subiendo y bajando, bajando y subiendo as aftword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16: 4, 256-263.
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- García, Ofelia & Kley, Tatyana (2019). Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In: de Oliveira, Luciana C. (Hrsg.): *Handbook of TESOL in K-12*. Malden: Wiley, 69-82.

Angaben zur Person: Corinna Widhalm ist als Lehrende sowie in der Weiterbildung im DaF/Z-Bereich tätig und arbeitete u. a. als Lektorin an der Universität Wien und der Fremdsprachenuniversität Hanoi. Ihre Abschlussarbeit mit dem Titel „Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z“ ist 2019 im Praesens-Verlag erschienen. Außerdem ist sie Mitglied im Herausgebendenteam der Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (ZDKM). Aktuell verfasst sie ihre Dissertation zu Translanguaging und kritischer Pädagogik.

Kontakt: corinna.widhalm@univie.ac.at

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360090>