

Vesna Bjegač

Empowerment durch Translanguaging?

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Empowerment-Verständnis der Translanguaging Pedagogy

Translanguaging Pedagogy möchte mehrsprachigen Praktiken, die häufig marginalisiert werden, zur Sichtbarkeit und Anerkennung verhelfen. Auf diese Weise kann Translanguaging Pedagogy zum Empowerment multilingualer Sprecher*innen beitragen. In diesem Beitrag wird untersucht, wie Empowerment in der Translanguaging Pedagogy konzeptualisiert wird und welche Zusammenhänge zwischen Empowerment, Sprachbildung und sprachlichen Dominanzverhältnissen dabei hergestellt werden. Die Annäherung an diese Fragen erfolgt durch eine eingehende Analyse von vier Publikationen, die kriterienorientiert zusammengestellt wurden. Diese Analyse zielt einerseits darauf ab, den Begriff des Empowerment im Kontext der Sprachbildung zu präzisieren. Andererseits dient sie dazu, über die Chancen und Grenzen einer dominanz- und diskriminierungskritischen Perspektive in institutionell situierten Bildungskontexten nachzudenken.

Schlagwörter: Translanguaging Pedagogy, Empowerment, sprachliche Dominanzverhältnisse, Sprachbildung

Translanguaging Pedagogy aims to give visibility and recognition to multilingual practices that are often marginalized. In this way, translanguaging pedagogy can be used for the empowerment of multilingual speakers. This article examines how empowerment is conceptualized in translanguaging pedagogy and what connections are made between empowerment, language education and linguistic dominance. These questions are approached through an analysis of four publications that have been compiled in a criteria-oriented manner. On the one hand, this analysis is intended to help specify the concept of empowerment in the context of language education. On the other hand, it serves to reflect on the opportunities and limitations of a perspective that is critical of dominance and discrimination in institutionally situated educational contexts.

Keywords: Translanguaging Pedagogy, Empowerment, linguistic dominance, language education

1| Translanguaging Pedagogy – ein dominanzkritisches Sprachbildungskonzept

Finally, and most important, translanguaging pedagogies can be used for the empowerment of bilingual communities, and especially for those that have been minoritized, enabling them to use and view as legitimate their complex and dynamic practices.
(García, 2017, S. 261)

Translanguaging Pedagogy hat wie kaum ein anderes sprachsoziologisches und didaktisches Konzept das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik in den letzten Jahren in Bewegung gebracht. Das liegt wohl auch daran, dass es wie kaum ein anderes Konzept monolinguale Selbstverständnisse, mit denen sprachliche Praktiken untersucht, eingeordnet, aber auch bewertet werden (können), sowie eine daran orientierte Sprachbildung infrage stellt. Wie das

obige Zitat andeutet, verfolgt dabei insbesondere der didaktische Ansatz¹ das Ziel, durch eine veränderte Sprachbildung marginalisierten zwei- bzw. mehrsprachigen Praktiken und ihren Sprecher*innen zur Sichtbarkeit und Anerkennung zu verhelfen und damit auch zum Empowerment ganzer Sprecher*innengruppen beizutragen. Damit kann Translanguaging Pedagogy als ein dominanz- und diskriminierungskritisches Konzept gelesen werden. Es dekonstruiert – wie im Folgenden noch näher ausgeführt wird – von monolingualer Logik geprägte und an Einzelsprachen orientierte sprachliche Machtverhältnisse. Diese können als Dominanzverhältnisse verstanden werden, da mit ihnen „ein Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit“ (Rommelspacher, 1995, S. 25) einhergeht. Diese (sprachliche) Dominanzkultur (ebd.) wird dabei in der Translanguaging Pedagogy als Ursache für die Diskriminierung bestimmter Sprecher*innen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems gesehen. Mit einer Umgestaltung der sprachlichen Bildung geht daher auch die Hoffnung auf Transformationen der sprachlichen Dominanzverhältnisse einher, die zu einer Bemächtigung² von bisher inferiorisierten Sprecher*innen führen soll.

In diesem Beitrag liegt der Fokus auf dieser zuletzt genannten Zielsetzung der Translanguaging Pedagogy: dem Empowerment von zwei- bzw. mehrsprachigen Sprecher*innen. Es wird den Fragen nachgegangen, wie Empowerment in diesem Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzeptualisiert wird und welche Zusammenhänge dabei zwischen Empowerment, Sprachbildung und sprachlichen Dominanzverhältnissen hergestellt werden.

Eine Annäherung an diese Fragen erfolgt über eine Analyse von vier Publikationen zu Translanguaging Pedagogy, die kriterienorientiert zusammengestellt wurden. Da der didaktische Ansatz in den letzten Jahren insbesondere von Ofelia García geprägt wurde und wird, sind die Publikationen zunächst nach ihrer (Mit-)Autor*innenenschaft ausgewählt worden. Darüber hinaus wurden sowohl Veröffentlichungen herangezogen, die den Ansatz theoretisch rahmen und begründen, als auch solche, die stärker unterrichtspraktisch orientiert sind und in erster Linie Vorschläge für die konkrete Umsetzung im Unterricht machen. Die folgenden vier Publikationen wurden davon ausgehend für diesen Beitrag analysiert: Ofelia García (2013, 2017a), Ofelia García und Li Wei (2014) sowie Ofelia García, Susana Ibarra Johnson und Kate Seltzer (2017). Für die Analyse wurden zunächst Textstellen in den Blick genommen, in denen sich ‚Empowerment‘ explizit als Begriff finden lässt. Die dort rekonstruierten Argumentationen wurden in einem zweiten Schritt mit weiteren Textstellen in Bezug gesetzt, um das Empowerment-Verständnis der Translanguaging Pedagogy möglichst differenziert erfassen zu können.

Mit den ausgehend von dieser Analyse vorgenommenen Rekonstruktionen möchte ich einerseits einen Beitrag zur Konkretisierung des Empowerment-Begriffs im Rahmen der Sprachbildung leisten, andererseits dient diese Analyse auch dazu, ein Nachdenken über Chancen und Grenzen einer dominanz- und diskriminierungskritischen Perspektive in institutionell situierten Bildungskontexten zu ermöglichen. Bevor dafür näher ausgeführt wird, was unter den Termini

¹ Für eine bessere Unterscheidung von Translanguaging als sprachwissenschaftlichem Ansatz und Translanguaging als didaktischem Konzept wird im Folgenden ‚Translanguaging Pedagogy‘ als Bezeichnung für das didaktische Konzept herangezogen.

² Wenn ich von Empowerment spreche, verwende ich in der Regel den englischen Begriff. In den Ausnahmefällen, in denen der Begriff ins Deutsche übersetzt wird, wird aufgrund möglicher „Assoziationen mit dem Ermächtigungsgesetz der Nazis (1933)“ (Rosenstreich, 2020, S. 229) anstelle von ‚Ermächtigung‘ und ‚Selbstermächtigung‘ von ‚Bemächtigung‘ und ‚Selbstbemächtigung‘ gesprochen.

Translanguaging und Translanguaging Pedagogy aktuell verhandelt wird (Punkt 3) und ausgewählte Publikationen analysiert werden (Punkt 4), soll der Begriff ‚Empowerment‘ (Punkt 2) näher bestimmt werden. Damit wird eine Verortung der Analyseergebnisse in die mit diesem Begriff einhergehende Kontroverse ermöglicht.

2 | Empowerment – ein Begriff, viele Ansätze

Empowerment ist ein Begriff, der in höchst unterschiedlichen Disziplinen und Bereichen eine Rolle spielt. In der Sozialen Arbeit, Gesundheitsförderung, Psychologie, aber auch in der Erziehungswissenschaft findet mitunter seit Jahrzehnten eine intensive Auseinandersetzung mit Empowerment statt. Auch im Rahmen von Sprachbildung stellen Bezüge zum Empowerment keine Neuheit dar. Cummins (1987) rekurriert bereits in den 1980er Jahren bei seinen Überlegungen zu bilingualen Programmen genauso selbstverständlich auf den Empowerment-Begriff wie Autor*innen, die sich der *Critical Language Awareness* widmen (vgl. etwa Alim, 2010). Neben diesen expliziten Rückgriffen lassen sich zudem auch zahlreiche implizite Bezüge zu Argumentationen von Empowerment-Ansätzen feststellen (Näheres hierzu bei Bjegač, 2023).

Betrachtet man die skizzierten, vielfältigen Verwendungskontexte, so überrascht es nicht, dass Empowerment ein Begriff ist, unter dem sich höchst unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche institutionell verortete Programme und Interventionen subsumieren lassen. Die Offenheit des Begriffs vergrößert sich noch, wenn berücksichtigt wird, dass die Ursprünge des Konzepts eher außerhalb institutioneller Kontexte, insbesondere in der Bürgerrechtsbewegung in den USA sowie in feministischen Bewegungen, zu suchen sind. Eine konsensfähige Definition von Empowerment zu formulieren, scheint aufgrund dieser höchst unterschiedlichen Verwendungsräume und -zusammenhänge, mit denen nicht nur unterschiedliche Kontexte, sondern auch unterschiedliche Akteur*innen, Narrationen, Zielsetzungen und Grundüberzeugungen einhergehen, kaum möglich bzw. sie läuft Gefahr, „trotz aller Bemühungen unscharf zu bleiben“ (Seckinger, 2018, S. 307).

Wie ließen sich auch soziale Bewegungen wie beispielsweise das Civil Rights Movement auf der einen Seite und neoliberal orientierte Empowerment-Vorstellungen auf der anderen Seite unter einen gemeinsamen Nenner bringen? Die Civil-Rights-Bewegung war eine (auch mittels eigener politischer Organisationen) selbstinitiierte und -verwaltete, kollektive Bewegung der Schwarzen³ US-Bürger*innen, die sich sowohl gegen eine offen rassistische und diskriminierende Politik als auch gegen segregierende Alltagspraktiken mit höchst unterschiedlichen Mitteln auflehnten. Empowerment tritt dabei als ein Bottom-up-Prozess in Erscheinung, der auf die Umwälzung von Machtverhältnissen abzielt und damit auf einer Makro- oder zumindest Meso-Ebene angesiedelt ist (Herriger, 2020, S. 23–26). Im eklatanten Widerspruch dazu steht ein Empowerment-Verständnis, das weniger Machtverhältnisse in den Blick als das Individuum in die Verantwortung nimmt. So findet der Empowerment-Begriff beispielsweise auch in Ma-

³ Der Begriff ‚Schwarz‘ (großgeschrieben) bezeichnet keine biologischen Gemeinsamkeiten, sondern ist eine politische Selbstbezeichnung von Personen, die Rassismus erfahren. Diese Erfahrungen implizieren auch Widerstandserfahrungen dieser rassifizierten Gruppe, die sich, bedingt durch die diskursive (Re-)Produktion von race/Schwarz(-Sein) (ungleich der unmarkierten, weißen Position) fortwährend mit dem Konstrukt Rasse auseinandersetzen müssen.

nager*innenseminaren und -ratgebern (vgl. Block, 1987) Verwendung, mithilfe derer Manager*innen darauf vorbereitet werden, ihre Mitarbeiter*innen zu ‚empowern‘, indem sie die Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Flexibilisierung dieser fördern. Empowerment tritt in diesen Zusammenhängen als ein Top-down-Prozess in Erscheinung, bei denen Manager*innen als ‚Empowermenthelfer*innen‘ ihrer Arbeitsteams in Erscheinung treten und dabei weniger asymmetrische Machtverhältnisse umgewandelt, sondern eher Selbstoptimierungs-Prozesse vorangetrieben werden, womit Empowerment-Prozesse eher auf einer Mikroebene verortet werden (vgl. Bröckling, 2016, S. 209f.).

Auch wenn es in wissenschaftlichen Publikationen – und der vorliegende Beitrag stellt bisher keine Ausnahme dar – zum guten Ton gehört, die terminologische Unbestimmtheit von Empowerment zu betonen, so besteht darüber hinaus das Erfordernis, einerseits offenzulegen bzw. zu rekonstruieren, was konkret unter Empowerment verstanden wird, und andererseits in einen kritischen Aushandlungsprozess über die Potentiale und Konsequenzen der verschiedenen Auffassungen von Empowerment zu treten. Andernfalls läuft Empowerment Gefahr, zum „Allgemeinplatz“ (Jagusch & Chehata, 2020, S. 15) zu verkommen und als „catchword“ (Bröckling, 2003, S. 324) instrumentalisiert zu werden. Im Folgenden findet daher exemplarisch in Bezug auf die aktuell vieldiskutierte Translanguaging Pedagogy eine kritische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten von Empowerment im Rahmen der sprachlichen Bildung statt.

3 | Translanguaging und Translanguaging Pedagogy

Wie eingangs erwähnt, ist Translanguaging nicht nur die Bezeichnung für einen sprachdidaktischen Ansatz, sondern auch für eine sprachsoziologische Theorie. Als sprachsoziologische Theorie dient Translanguaging dazu, sprachliche Praktiken mehrsprachiger Personen zu beschreiben, wobei eine Distanzierung zu systemlinguistischen Vorstellungen vorgenommen wird. Anstelle einer Orientierung an klar voneinander abgrenzbaren Einzelsprachen, die als sprachideologische Konstrukte aufgefasst werden (vgl. Androutsopoulos, 2020, S. 25f.), tritt eine stärkere Sprecher*innenorientierung, von der ausgehend sprachliche Praktiken mehrsprachiger Sprecher*innen nicht als Abweichungen erscheinen. Auch wenn Einzelsprachen als Konstrukte verstanden werden, so wird damit nicht die Wirkmacht dieser bestritten. Betrachtet man Einzelsprachen als sprachideologische bzw. diskursive Konstrukte⁴, so wird damit vielmehr herausgestellt, dass diese unter bestimmten Machtkonstellationen hervorgebracht und durchgesetzt wurden sowie durch diskursive Praktiken und institutionelle Verankerungen weiterhin aktualisiert werden. Sie entfalten Machtwirkung, indem sie die Wahrnehmung und Beurteilung von Sprache bzw. Sprechen und Sprecher*innen prägen: Die Frage, was ‚richtiges‘ oder ‚angemessenes‘ Sprechen ist, wird anders beurteilt, abhängig davon, ob von dem diskursiven Konstrukt ‚Einzelsprache‘ oder ‚Translanguaging‘ ausgegangen wird. Auch auf die Frage, wer kompetente bzw. defizitäre Sprecher*innen sind, hat das diskursive Wissen, auf das rekurriert wird, einen enormen Einfluss.

⁴ In der (Sozio-)Linguistik wird der Terminus ‚Sprachideologie‘ zunehmend durch einen (häufig an Foucault angelehnten) Diskursbegriff ersetzt. Mit dem Begriffswechsel wird einerseits eine Gegenüberstellung von Ideologie und Wahrheit, wie sie mit dem Terminus ‚Sprachideologie‘ assoziiert wird, abgelehnt; andererseits wird herausgestellt, dass auch die Kritik an bestimmten linguualen Verhältnissen bzw. Wissen in diskursive Zusammenhänge involviert ist (vgl. Pennycook, 2001, S. 84ff.).

Mit Translanguaging wird somit ein Perspektivenwechsel betitelt, der darauf aufmerksam macht, dass sich kommunikative Praktiken mehrsprachiger Personen, bei denen diese auf heterogene Ressourcen aus ihrem gesamten Sprachrepertoire (vgl. Gumperz, 1964) zugreifen, mit an Einzelsprachen orientierten Vorstellungen nicht adäquat fassen und beurteilen lassen. Solche Praktiken haben insbesondere Angela Creese und Adrian Blackledge in ihren ethnographischen Untersuchungen zusammengetragen, in denen sie beispielsweise den Sprachgebrauch in Complementary Schools und in den Familien der Schüler*innen untersuchten:

In summary, there were frequent examples of children and adults using more than one language in an utterance. These were usually English/Sylheti examples, but there were also examples of English/Bengali and Sylheti/Bengali. Here meaning-making was conducted in linguistic repertoires which moved across and between 'languages', using linguistic items across borders and boundaries. These examples of utterances seemed to be an indication of the ease with which children, parents, and teachers adopted translanguaging repertoires in the multilingual settings of home and complementary school. (Creese & Blackledge, 2010, S. 568)

Creese und Blackledge betonen, dass translinguale Praktiken die Grenzen von Einzelsprachen überwinden, das alltägliche Sprechen mehrsprachiger Sprecher*innen prägen und in mehrsprachigen Kontexten die Norm darstellen. Ausgehend von solchen Ergebnissen hat sich die Translanguaging Pedagogy die Aufgabe gegeben, sowohl die theoretische Basis als auch konkrete Anregungen für einen Unterricht zu entwickeln, in dem für alle Schüler*innen Möglichkeiten geschaffen werden, ihr gesamtes sprachliches Repertoire für das Aneignen von Wissen zu nutzen. Der Fokus liegt dabei auf Unterrichtssettings, in denen Schüler*innen ermöglicht wird, auch translinguale Praktiken vollziehen zu können. In einem Vortrag veranschaulicht García (2017b) die Notwendigkeit einer solchen Unterrichtspraxis mittels einer meines Erachtens anschaulichen, wenn auch vereinfachenden Metapher, in der der Sprachgebrauch im Unterricht mit dem Spielen eines Schlagzeugs in Bezug gesetzt wird: In monolingualen Unterrichtskontexten werde monolingualen Sprecher*innen ermöglicht, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen. Ihnen werde somit gestattet – um mit der Metapher zu sprechen –, mit beiden Händen Schlagzeug zu spielen. Mehrsprachigen Sprecher*innen werde in monolingualen Situation hingegen lediglich ermöglicht, mit einer Hand Schlagzeug zu spielen, da sie auf Teile ihres sprachlichen Repertoires in solchen Kontexten nicht zurückgreifen könnten bzw. dürften (ebd.).

Daher macht die Translanguaging Pedagogy Vorschläge, wie im Unterricht auch translinguale Praktiken zum Lernen genutzt werden können: So wird empfohlen, die im Unterricht zu lesenden Texte möglichst in allen den Schüler*innen zur Verfügung stehenden Sprachen anzubieten. Die Schüler*innen entscheiden selbstständig, ob sie den Text in einer oder in mehreren Sprachen lesen, ob und wie sie zwischen den Wörtern, Sätzen und Absätzen hin- und herwechseln möchten, um für sich den Sinn des Textes zu rekonstruieren (vgl. García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 133f.). Bei der Textproduktion verfassen Schüler*innen beispielsweise ein Schreibprodukt zunächst in der einen Sprache und übersetzen diese später in eine andere (vgl. Celic & Seltzer, 2013, S. 132). In mündlichen Kontexten können Schüler*innen in Gruppen mit Mitschüler*innen mit einem ähnlichen Sprachrepertoire arbeiten und dabei auch mittels translingualer Praktiken kommunizieren (vgl. ebd., S. 62f.). In Plenumsphasen werden die Schüler*innen zum Beispiel zunächst aufgefordert, in der dominanten Umgebungssprache zu antworten. Sie bekommen aber auch die Möglichkeit, ihre Antwort in einer anderen Sprache zu ergänzen. Um das Verständnis zu sichern, greift die Lehrperson auf andere Schüler*innen, die übersetzen, oder auf Übersetzungssoftwares zurück (vgl. García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 140).

Solche Unterrichtssettings – so die Hoffnung der Autor*innen der Translanguaging Pedagogy – tragen nicht nur zu sprachlicher und fachlicher Weiterbildung der Schüler*innen, sondern auch zu ihrem Empowerment bei. Doch wie wird dabei der Zusammenhang zwischen einer derartigen Umgestaltung der sprachlichen Unterrichtspraxis und dem Empowerment konkret gedacht?

4 | Empowerment und Translanguaging Pedagogy

Bei einer näheren Betrachtung der Translanguaging Pedagogy fällt einerseits auf, dass einer an diesem Konzept orientierten Unterrichtsgestaltung ein großes Potential im Hinblick auf eine Transformation von (neo-)linguizistischen Dominanzverhältnissen und damit einhergehend auch ein großes Potential für Empowerment-Prozesse zugeschrieben wird (Punkt 4.1). Andererseits bleiben in diesem Zusammenhang gewisse Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen dethematisiert (Punkt 4.2 und 4.3).

4.1 | Empowerment zwischen struktureller Umgestaltung und Bewusstwerdung individueller Stärken

Wie bereits dargelegt, fordert die Translanguaging Pedagogy an Einzelsprachen orientierte Sprach- und Machtverhältnisse im Rahmen der schulischen Sprachbildung heraus. In diesem Sinne werden sowohl die an monolingualen Maßstäben orientierten Vorstellungen von Mehrsprachigen als mehrere monolinguale Personen als auch Begriffe wie „heritage language“, „second language“, „first language“ oder „native language“ (García, 2013, S. 4; García, 2017a, S. 259f.; García & Wei, 2014, S. 13–16) abgelehnt. Diese – so die Argumentation – perpetuieren eine Hierarchisierung, die eine Defizitperspektive auf Sprecher*innen befördert, die als Nicht-Muttersprachler*innen identifiziert werden, die einer idealisierten Vorstellung von in all ihren Sprachen kompetenten Mehrsprachigen nicht entsprechen und deren Sprechen sich einer einzelsprachlichen Logik entzieht. Von derartigen sprachlichen Verhältnissen distanziert sich die Translanguaging Pedagogy nicht zuletzt deswegen, weil mit ihnen auch Exklusionen und Otherring-Prozesse einhergehen (vgl. García, 2017a, S. 256f.). Die aktuellen Sprachverhältnisse können aufgrund der ihnen inhärenten machtvollen Hierarchisierungen als Dominanzverhältnisse aufgefasst werden, auch wenn die hier zitierten Autor*innen den Begriff selbst nicht verwenden. Es sind Dominanzverhältnisse, die von (Neo-)Linguizismus geprägt sind, da ‚Sprache‘ als Differenzkategorie fungiert, mittels derer verschiedenen Gruppen von Sprecher*innen unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen und Macht zugestanden werden (vgl. Canagarajah & Said, 2011; Dirim, 2010).

Um Diskriminierung mehrsprachiger Sprecher*innen, die aus diesen (neo-)linguizistisch geprägten Dominanzverhältnissen resultiert, im Bildungskontext zu reduzieren, verfolgt die Translanguaging Pedagogy eine doppelte Strategie: Zum einen soll im Sinne des unter Punkt 3 beschriebenen Perspektivenwechsels eine Umwälzung der schulischen Sprachverhältnisse stattfinden, womit Empowerment auf einer Meso-Ebene verortet wird. Zum anderen soll eine im Sinne der Translanguaging Pedagogy umgestaltete Sprachbildung dazu beitragen, dass sich insbesondere mehrsprachige Schüler*innen ihrer Stärken und der Veränderbarkeit von Machtverhältnissen bewusstwerden, womit Empowerment auch auf einer Mikro-Ebene angesiedelt

wird. Diese Doppelstrategie soll in Bezug auf die Rolle von Bildungssprache bzw. bildungssprachlichen Praktiken an zwei Zitaten konkretisiert werden:

‘Academic language’ is a term we encounter over and over again. Following Valdés (2017) we wish to reframe this term, imagining that what some call academic language is simply one of many forms of languaging that students must take up to be successful in school. Translanguaging can help us teach the types of linguistic practices that are deemed appropriate for academic contexts. For example, translanguaging supports bilingual students’ ability to use language to gather, comprehend, evaluate, synthesize, and report on information and ideas, using text-based evidence [...]. Translanguaging also helps students develop the ability to use language to persuade, explain, and convey real or imaginary experience. (García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 11)

A translanguaging classroom provides extended opportunities for bilingual students to be valued participants who draw on rich linguistic and cultural resources for learning. Thus, a translanguaging classroom enables students to create identities for themselves that are also academic. (ebd., S. 157)

Diese Auszüge zeigen, welche Konsequenzen die Sprecher*innenorientierung der Translanguaging Pedagogy auch auf die Konzeptionalisierung von Bildungssprache hat. Anstelle eines systemlinguistischen Zugriffs, bei dem lexikalische, morphologische und syntaktische Merkmale einer, in der Regel der Bildungssprache der dominanten Umgebungssprache (z.B. die deutsche Bildungssprache) fokussiert werden, treten sprachliche Praktiken in den Vordergrund, die als bildungsrelevant gelten (vgl. „to use language to persuade, explain, and convey real or imaginary experience“). Dabei wird zugleich deutlich gemacht, dass diese Praktiken nicht an eine bestimmte Sprache gebunden sein müssen. Indem in diesem Zusammenhang hervorgehoben wird, dass auch mittels Translanguaging bildungssprachlich agiert werden kann, wird – so die Autorinnen – mehrsprachigen Schüler*innen, deren sprachliche Praktiken häufig als defizitär dargestellt werden, nicht nur ermöglicht, am Unterricht teilzunehmen, sondern auch sich als kompetente und ‚akademische‘ Sprecher*innen zu erfahren. Die Autorinnen gehen davon aus, dass damit auch das „socioemotional well-being“ (ebd., S. 156) der Schüler*innen sichergestellt werden kann, das ihnen ermöglicht, mit Anerkennung verbundene Positionen einnehmen zu können.

Empowerment kann davon ausgehend in der Translanguaging Pedagogy als ein Prozess rekonstruiert werden, bei dem sich Schüler*innen ihrer sprachlichen Fähigkeiten und „kulturellen Ressourcen“ als Stärken bewusstwerden und ein positives Selbstkonzept aufbauen können, auch in dem Sinne, dass sie sich in der Lage sehen, gegen unterdrückende Machtverhältnisse mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen vorzugehen (ebd., S. 15f.). Empowerment bedeutet im Rahmen der Translanguaging Pedagogy damit auch, den Aufbau einer „critical metalinguistic awareness“ (ebd., S. 10f. u. 163f.), also eines Bewusstseins dafür, wie auch mittels Sprache Machtverhältnisse geschaffen und aufrechterhalten werden (ebd., S. 163f.).

Dabei macht die Einbettung solcher Prozesse, die primär die Stärkung und den Ausbau individueller Ressourcen fokussieren, in eine schulische Bildung, die bewusst einen Gegenpol zu existierenden sprachlichen Dominanzverhältnissen bildet, auf die Relevanz aufmerksam, individuelle und ressourcenorientierte Empowerment-Prozesse stets im Zusammenhang mit strukturellen Kontexten und ihren Umwälzungen zu denken. Das Empowerment-Verständnis, das der Translanguaging Pedagogy zugrunde liegt, ist somit meiner Interpretation zufolge ein Verständnis, das nicht davon ausgeht, dass Schüler*innen empowert werden können, indem sie lediglich

an dominante Sprachverhältnisse angepasst werden, z.B. durch den Ausbau ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten in der dominanten Umgebungssprache. Vielmehr lässt sich bei diesem didaktischen Ansatz ein Empowerment-Verständnis rekonstruieren, bei dem davon ausgegangen wird, dass Empowerment marginalisierter Sprecher*innen nur dann möglich ist, wenn auch die Strukturen, die zu dieser Marginalisierung beitragen, transformiert werden:

But by making use of flexible language practices, translanguaging releases ways of speaking that are often very much controlled and silenced. When new voices are released, histories of subjugation are brought forth, building a future of equity and social justice. (García, 2013, S. 3)

Der Einbezug von Translanguaging im Unterricht soll – wie dieses, aber auch das eingangs angeführte Zitat andeuten – unterdrückten und damit auch als ‚anders‘ adressierten sprachlichen Praktiken und ihren Sprecher*innen zu Legitimation verhelfen und in institutionellen Kontexten zu ihrer Normalisierung führen. Empowerment ist somit bei diesem Ansatz auch ein Normalisierungsprozess, bei dem mehrsprachige Sprecher*innen nicht dazu gebracht werden, sich monolingualen Normen anpassen zu müssen, sondern sich eine sprachliche Andersheit bewahren können. Schlussendlich sollen diese Umwälzungen der schulischen Sprachverhältnisse auch über die Schule hinauswirken, und zu nichts weniger als sozialer Gerechtigkeit sowie dem Empowerment ganzer Communities beitragen (vgl. García, 2017, S. 261; García, Ibarra Johnson & Seltzer, 2017, S. 14).

4.2 | Ambivalenzen zwischen Essentialisierung und Dekonstruktion

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie komplex der Empowerment-Prozess in der Translanguaging Pedagogy gedacht wird, und dennoch lassen sich bei diesem Empowerment-Verständnis einige Ambivalenzen feststellen.

Translanguaging Pedagogy möchte translinguale Praktiken, die unter den aktuellen sprachlichen Dominanzverhältnissen innerhalb und außerhalb der Schule eher zum Schweigen gebracht werden, durch eine veränderte Sprachbildung im schulischen Kontext normalisieren. Diese Zielsetzung geht – wie die untenstehenden Zitate darlegen – mit dem Bestreben einher, bestimmten bisher negativ konnotierten Identitätswürfen zur Anerkennung zu verhelfen:

Bilingual students simultaneously belong to what is seen externally as two worlds, two cultures, two histories, that are then integrated in their one body and mind. Translanguaging then enables the affirmation of bilingual identities and the production of subjectivities that are different from those perpetuated by nations-states and schools. (García, 2017a, S. 261)

By promoting the use of translanguaging to communicate their thoughts, imaginings, and curiosity, Carla was helping students develop strong identities as Latino bilinguals, not simply speakers of *English as a second language (ESL)* or speakers of Spanish as a *heritage language* who were not up to the standards of a so-called ‘native speaker’ of one or the other language. Rather than identifying with labels that seem truncated, deficit-oriented, or dated (e.g., second, heritage), Carla’s students are developing a sense of who they are as bilingual Americans. (García, Ibarra Johnson & Seltzer 2017, S. 159; Hervorh. i. O.)

Empowerment – so ließen sich diese Textstellen in Zusammenhang mit den vorherigen Ausführungen und Zitationen lesen – bedeutet, den Schüler*innen die Teilhabe in schulischen und gesellschaftlichen Kontexten zu ermöglichen, ohne dass sie sich an die sprachlichen Dominanzverhältnisse sowie die damit einhergehenden nationalsprachlichen und -staatlichen Identitäts-

schablonen anpassen müssen. Vielmehr werden diese in ‚ihren‘ bilingualen Identitäten bestärkt, die sowohl sprachlich als auch ‚kulturell‘ als hybride Identitäten („Latino bilinguals“, „bilingual Americans“; vgl. hierzu auch García & Wei, 2014, S. 23f.) gedacht werden.

Im Translanguaging-Ansatz läuft dieses Wechselspiel aus Normalisierung und Verteidigung einer (sprachlichen) Andersheit – wie Mai-Anh Boger (2020) in ihrer Theorie des Trilemmas der Inklusion ausführt – Gefahr, die Relevanz von Dekonstruktionen im Empowerment durch das Vereindeutigen und die Essentialisierung von Identitäten zu vernachlässigen:

Auf ewig gebunden an die historisch bedingte und nun verfestigte Andersheit, wird sie unsere Existenz und zu einer essentiellen Eigenschaft von uns – just in dem Moment, in dem wir an dieser Andersheit festhalten, um sie sichtbar zu machen (ebd., S. 203).

Solche Essentialisierungen sind deshalb nicht ganz unproblematisch, weil sie der Dichotomisierung von monolingual – bilingual, nationalstaatliche Identitäten – hybride Identitäten verhaftet bleiben. Es fehlt ein Nachdenken darüber, wie und mit welchen Konsequenzen auch an Translanguaging orientierte Identitätsentwürfe dekonstruiert werden können. Während Einzelsprachen und die damit einhergehenden nationalstaatlichen Vorstellungen sowie statischen Kulturauffassungen in der Translanguaging Pedagogy als Konstrukte gesehen werden (u.a. García & Wei, 2014, S. 67), fehlt die Reflexion darüber, dass auch Translanguaging sowie translinguale, bilinguale, hybride Identitäten Konstrukte sind. Selbst wenn die hybriden Identitätsentwürfe positiv konnotiert sind, können sie beschränkend wirken, da sie Positionierungsoptionen für Schüler*innen minimieren, indem sie diese auf Identitäten festlegen.

Derartige essentialistische Vorstellungen sind umso kritischer zu sehen, wenn darüber hinaus bedacht wird, dass es sich bei der Translanguaging Pedagogy um ein institutionalisiertes Empowerment-Vorhaben handelt. Es sind nicht die sich im Empowerment-Prozess befindenden Personen, die über ihre Positionierung entscheiden, ihre Bedürfnisse und Interessen definieren und formulieren, sondern diese werden von Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen festgelegt. Die Absicht, jemanden empowern zu wollen, der nicht oder nur in Ansätzen mitbestimmen kann, wie er empowernt werden will, stellt eine Ambivalenz dar, die in der Translanguaging Pedagogy unreflektiert bleibt. Die Auseinandersetzung mit Selbstdefinition und -bestimmung als Bestandteilen von Empowerment-Prozessen wird dabei genauso ausgeklammert wie insgesamt das Nachdenken über die Bedingungen eines institutionell situierten Empowerment-Prozesses.

4.3 | Ambivalenzen institutionell situierter Empowerment-Prozesse

Translanguaging wird in dem didaktischen Konzept des Öfteren – wie auch die eingangs zitierte Textstelle darlegt – als marginalisierte und stigmatisierte Praktik thematisiert (siehe auch García, 2013, S. 3). Dabei wird auf diese Weise eine Gruppe von Sprecher*innen auch erst konstruiert, ihre Probleme definiert und Translanguaging Pedagogy als Sprachbildungs- und Empowerment-Maßnahme legitimiert. Die Vorstellung, die so konstruierten Sprecher*innen in Bildungsinstitutionen zu empowern bzw. empowern zu müssen, geht damit zugleich mit der Zuschreibung ebendieser Sprecher*innen als ‚Machtlose‘ einher (vgl. hierzu auch Bröckling, 2016, S. 193f.; Rosenstreich, 2020, S. 232). Institutionell situiertes Empowerment als ein Top-down-Prozess bewegt sich damit stets in einem Spannungsverhältnis, Personen empowern zu wollen,

die zuvor – um sie als Adressat*innen von Interventionen ansprechen zu können – viktimisiert werden.

Wohl auch weil die Autor*innen der Translanguaging Pedagogy diese Sichtweise auf mehrsprachige Schüler*innen, als auf institutionelles Empowerment angewiesene Personen, nicht hinterfragen, werden die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und -befreiung nicht in den Blick genommen. Darin kann zudem auch der Grund dafür liegen, dass an keiner Stelle in den analysierten Publikationen die von İnci Dirim im Rahmen der Tagung „Diversität und soziale (Un-)Gerechtigkeit in Deutsch als Fremdsprache“ („DivDaF“) (2023) angesprochene Gefahr einer institutionellen Vereinnahmung von Translanguaging, das auch als widerständige Praktik gesehen werden kann, kritisch betrachtet wird.

Dirim und Knappik (2014) haben sich mit der Vereinnahmung subversiver Praktiken zwar nicht in der Auseinandersetzung mit Translanguaging, sondern dem sogenannten ‚Kiezdeutsch‘, dem durchaus translinguale Praktiken inhärent sind, bereits im Rahmen eines Beitrags gewidmet. Ausgehend von der Konzeptionalisierung des ‚Kiezdeutschen‘ als Dritten Raum im Sinne Bhabhas gehen sie davon aus, dass den sprachlichen Praktiken des ‚Kiezdeutschen‘ ein widerständiges Potential innewohnt, da mit ihnen auch nationalsprachideologische Verknüpfungen von einer Nation und einer Sprache sowie dem damit einhergehenden Vereindeutigen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten sichtbar und damit verhandelbar werden. Dieses Potential könne das ‚Kiezdeutsche‘ als Dritter Raum unter den aktuellen Machtkonstellationen in einer Migrationsgesellschaft jedoch nicht entfalten, wenn dieser – wie es in einigen wissenschaftlichen Publikationen der Fall sei (vgl. Wiese, 2012) – als deutscher Dialekt gedeutet werde. Diese Deutung ver helfe dem Kiezdeutschen, das eher negativ konnotiert ist, möglicherweise zur Anerkennung, zugleich werde damit aber auch versucht, „den Prozess der in ihm [Dritten Raum; VB] möglichen Bedeutungsentfaltung zu bestimmen und festzuschreiben“ (Dirim & Knappik, 2014, S. 235f.). Schlussendlich könne dies als Vereinnahmung subversiver Praktiken mittels wissenschaftlicher Zuschreibungen und aus privilegierten Positionen heraus gedeutet werden.

Eine ähnliche Argumentation lässt sich auf die Translanguaging Pedagogy übertragen. Auch in diesem Ansatz finden sich Stellen, die Translanguaging nicht nur als minorisierte Praktiken darstellen, sondern – ebenfalls unter Rückgriff auf ein Konzept des Dritten Raumes – ihr transformatives Potential herausstellen:

A translanguaging space acts as a Thirdspace which does not merely encompass a mixture or hybridity of first and second languages; instead it invigorates languaging with new possibilities from a site of ‚creativity and power‘, as bell hooks (1990: 152) says. Going *beyond* language refers to transforming the present, to intervening by reinscribing our human, historical commonality in the act of languaging. (García & Wei, 2013, S. 25, Hervorh. i. O.)

Ohne Weiteres wird dabei davon ausgegangen, dass translinguale Praktiken auch in institutionellen Kontexten eine ähnliche, widerständige Wirkung gegen existente „human, historical commonality“ entfalten:

Translanguaging, as a socioeducational process, enables students to construct and constantly modify their sociocultural identities and values, as they respond to their historical and present conditions critically and creatively. It enables students to contest the ‚one language only‘ or ‚one language at a time‘ ideologies of monolingual and traditional bilingual classrooms. (ebd., S. 67, Hervorh. i. O.)

Dieser Auszug verdeutlicht, dass eine Umsetzung der Translanguaging Pedagogy in der Praxis dazu führen soll, dass Schüler*innen die Sprachideologien, die den ‚traditionellen‘ Sprachunterricht bestimmen („the ‚one language only‘ or ‚one language at a time‘ ideologies“), erkennen und davon ausgehend in die Lage versetzt werden, nicht nur die diesen inhärenten sprachbezogenen, sondern auch soziokulturellen Identitätspositionierungen abzulehnen und zu modifizieren. Unreflektiert bleiben hier die Konsequenzen dessen, was Dirim und Knappik als „Vereinnahmung des Dritten Raumes“ (Dirim & Knappik, 2014, S. 234) beschreiben: Wenn Translanguaging als Dritter Raum gefasst wird – und ich beziehe mich bei der folgenden Argumentation ebenfalls auf Bhabhas (2011) Konzeptionalisierung des Dritten Raumes –, dann eröffnen diese Praktiken einen Raum, der sich binären Differenzierungen entzieht. Zwar werden die Spannungen nicht aufgehoben, aber es entsteht die Möglichkeit für etwas Neuartiges, das eindeutige Zuordnungen von Bedeutungen nicht erlaubt und sich totalitären Machtasymmetrien entzieht. Ob das „translanguaging classroom“ ein solcher ‚Zwischenraum‘ sein und strategisch von Schüler*innen als Widerstandsstrategie genutzt werden kann, bleibt angesichts dessen fraglich, da – wie bereits ausgeführt wurde – nicht die Schüler*innen den Prozess der Bedeutungsaushandlung bestimmen, sondern ‚neue‘, als wünschenswert erachtete Identitätserwartungen von außen festgelegt, vereindeutigt und an die Schüler*innen herangetragen werden.

5 | Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Translanguaging Pedagogy theoretische Grundlagen für eine Unterrichtspraxis geschaffen hat, die gegenwärtige sprachliche Dominanzverhältnisse infrage stellt. Darüber hinaus hat dieser Ansatz wie kaum ein anderer mittels einer Vielzahl an erprobten unterrichtspraktischen Beispielen konkretisiert, wie ein dominanzkritisches Arbeiten im Unterricht umgesetzt werden kann. Dabei sensibilisiert die Translanguaging Pedagogy dafür, dass eine dominanzkritische Sprachbildung, die auch zum Empowerment von Schüler*innen beitragen möchte, nicht darin bestehen kann, diskriminierende sprachliche Verhältnisse zu erkennen, um Schüler*innen an diese anpassen zu wollen. Eine dominanzkritische Arbeit kann sich auch nicht darin erschöpfen, ein kritisches Bewusstsein bei den Schüler*innen für die sie betreffenden, sprachlichen Dominanzverhältnisse zu entwickeln. Vielmehr macht die Translanguaging Pedagogy auf die Notwendigkeit aufmerksam, dass ein dominanzkritischer Sprachbildungsansatz mit einer grundsätzlichen Umgestaltung des Sprechens in Unterrichtskontexten einherzugehen hat. Das bedeutet unter anderem auch Vorstellungen darüber, welche Sprechweisen als bildungssprachliche Praktiken angesehen und als bildungsrelevant gesetzt werden, zu verändern. Das Empowerment im Sinne der Translanguaging Pedagogy ist somit sowohl auf der Ebene mehrsprachiger Schüler*innen (Mikro-Ebene), deren sprachliche Praktiken als bildungsrelevant anerkannt, gestärkt und ausgebaut werden, als auch auf der institutionellen Ebene (Meso-Ebene) verortet.

Doch bleiben bei dieser Konzeptionalisierung von Empowerment insbesondere drei Widersprüche und Dilemmata, in denen sich Empowerment-Prozesse stets befinden, unreflektiert: (1) Das Bestreben, durch die Anerkennung mehrsprachiger Praktiken und Identitäten Schüler*innen zu empoweren, verunmöglicht durch die damit einhergehende Essentialisierung Dekonstruktionsprozesse. Diese sind jedoch für Empowerment-Prozesse durchaus von Relevanz, da

sie die Produktion von Positionierungen ermöglichen, die sich außerhalb traditioneller Dichotomisierungen bewegen. (2) Die Perspektive, die die Translanguaging auf mehrsprachige Schüler*innen einnimmt, weist auch aus einem weiteren Grund problematische Züge auf. Das Verständnis von mehrsprachigen Schüler*innen als auf institutionelles Empowerment angewiesene Personen und die diesem inhärente Viktimisierung steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Vorhaben, diese Schüler*innen empowern zu wollen. (3) Insgesamt wird in der Translanguaging Pedagogy das Spannungsverhältnis von Empowerment und seiner institutionellen Situierung kaum kritisch reflektiert. So bleibt die Frage, inwieweit translinguale Praktiken einen Dritten Raum eröffnen und auf diese Weise ein subversives Potential unter institutionellen Bedingungen entfalten können, ausgeklammert.

Die Rekonstruktion dieser drei Spannungsverhältnisse stellen weder eine grundsätzliche Kritik an der Translanguaging Pedagogy noch an dem dort vorzufindenden Ziel des Empowerment mehrsprachiger Schüler*innen dar. Vielmehr soll diese darauf aufmerksam machen, dass insbesondere institutionell situiertes Empowerment in spannungsvolle Verhältnisse involviert ist, die sich nicht einfach auflösen lassen. Eine professionelle Reflexivität der geschilderten Spannungsverhältnisse – so zumindest meine Hoffnung – kann aber dazu beitragen, mit einer ‚neuen‘ und ‚anderen‘ Sprachbildung nicht lediglich ‚neue‘ und ‚andere‘ Machtverhältnisse zu etablieren, sondern möglicherweise auch Räume im Rahmen der Sprachbildung zu schaffen, „in denen weniger Gewalt und Macht ausgeübt werden“ (Mecheril, 2010, S. 190).

Literatur

- Alim, S. H. (2010). Critical Language Awareness. In N. H. Hornberger, & S. L. McKay (Hrsg.), *Sociolinguistics and Language Education*. (S. 205–231). Multilingual Matters.
- Androutopoulos, J. (2020). Sprachgrenzen überschreiten und unterwandern. Eine translinguale Lektüre von Haftbefehls Chabos wissen wer der Babo ist (2012). In D. Höllein, N. Lehnert, & F. Woitkowski (Hrsg.), *Rap – Text – Analyse. Deutschsprachiger Rap seit 2000. 20 Einzeltextanalysen*. (S. 23–34). transcript. <https://doi-org.emedien.ub.uni-muenchen.de/10.14361/9783839446287>
- Bhabha, H. K. (2011 [1994]). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Bjegač, V. (2023). Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerment?! In D. Harion, Dominic, N. Moris & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung*. (S. 48–59). Wochenschau.
- Block, P. (1987). *The Empowered Manager. Positive Political Skills at Work*. Jossey-Bass.
- Boger, M. (2020). Warum Empowerment schmerzt. In B. Jagusch, & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. (S. 196–205). Weinheim.
- Bröckling, U. (2003). You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. *Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 31(3), 323–344. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11578-003-0017-x>
- Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Canagarajah, S., & Said, S. B. (2011). Linguistic Imperialism. In J. Simpson (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. (S. 388–400). Routledge.

- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Creese, A., & Blackledge, Adrian (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 549–572. <https://doi-org.emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1007/s11618-010-0159-y>
- Cummins, J. (1987). *Empowering Minority Students. Teacher Training Monograph Number 5. Teacher Training Project for Bilingual & English to Speakers of Other Languages Teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299330.pdf>
- Dirim, İ. (2010). ‚Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. (S. 91–112). Waxmann.
- Dirim, İ. & Knappik, M (2014). Das ‚Kiezdeutsch‘ als ‚Mimikry‘? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und Wissenschaftler/innen. In P. Mecheril (Hrsg.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. (S. 223–237). transcript.
- García, O. (2013). Theorizing Translanguaging for Educators. In C. Celic, & K. Seltzer (Hrsg.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. (S. 1–6). <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- García, O. (2017a). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- García, O. (2017b). *Translanguaging. Vortrag in der Reihe ‚The Multilingualism and Diversity Lectures‘ koordiniert bei E. Montanari, & J. Griesbaum*. https://www.youtube.com/watch?v=5l1CcrRrck0&list=RDLV5l1CcrRrck0&start_radio=1&t=4s
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., S. Ibarra Johnson, & K. Seltzer (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66(6), 137–153. https://doi-org.emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. erw. u. aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Jagusch, B. & Chehata, Y. (2020). Vortext: „Wenn Wissen und Diskurs persönlich wird“ und werden sollte. In B. Jagusch & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. (S. 9–17). Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, C. Melter & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 179–191). Beltz.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. L. Erlbaum.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Orlanda Frauenverlag.

- Rosenstreich, G. (2020). Empowerment und Powersharing und intersektionaler Perspektive. In B. Jagusch, & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen*. (S. 227–238). Beltz Juventa.
- Seckinger, M. (2018). Empowerment. In H. Otto, H. R. & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6. überarb. Aufl., S. 307–314). Ernst Reinhardt.
- Wiese, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. C.H. Beck.