pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kart, Aysel

Translanguaging und selbstreguliertes Lernen. Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungserfolg

Bielefeld : transcript 2025, 352 S. - (Bildungsforschung; 34) - (Dissertation, Universität Innsbruck, 2023)

Quellenangabe/ Reference:
Kart, Aysel: Translanguaging und selbstreguliertes Lernen. Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungserfolg. Bielefeld : transcript 2025, 352 S. - (Bildungsforschung; 34) - (Dissertation, Universität Innsbruck, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363559 - DOI: 10.25656/01:36355; 10.14361/9783839476451

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363559
https://doi.org/10.25656/01:36355

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Aysel Kart

TRANS-LANGUAGING UND SELBST-REGULIERTES LERNEN

Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungserfolg

[transcript] Bildungsforschung

Aysel Kart
Translanguaging und selbstreguliertes Lernen

Aysel Kart (PhD), geb. 1988, ist als Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich tätig. Sie promovierte an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, sprachliche Bildung und Förderung, Bildungsforschung im Kontext von Migration und sozialer Ungleichheit, Chancengerechtigkeit und Inklusion im Bildungssystem sowie pädagogische Professionalisierung und inklusive Lehrer*innenbildung.

Aysel Kart

Translanguaging und selbstreguliertes Lernen

Mehrsprachigkeit als Ressource für Bildungserfolg

[transcript]

Die vorliegende Publikation ist eine überarbeitete Fassung der am Institut für Erziehungswissenschaft der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck angenommenen Dissertation mit dem Titel »Translanguaging als Weg zum Bildungserfolg?: Eine qualitative Studie zur Anwendung mehrsprachiger Ressourcen und selbstregulierter Lernstrategien von Schüler:innen im Umgang mit bildungssprachlichen Anforderungen im Fachunterricht der Sekundarstufe II«.

Tag der Disputation: 22. September 2023
Erstgutachterin/Erstbetreuerin: Prof. Dr. Herzog-Punzenberger Barbara
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Panagiotopoulou Julie Argyro
Zweitbetreuerin: Prof. Dr. Hirzinger-Unterrainer Eva Maria

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): 10.55776/PUB1115.
Gefördert durch den Forschungsschwerpunkt ›Kulturelle Begegnungen – Kulturelle Konflikte‹ der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

FWF Österreichischer Wissenschaftsfonds

universität innsbruck

Forschungsschwerpunkt Kulturelle Begegnungen - Kulturelle Konflikte

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Aysel Kart

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839476451
Print-ISBN: 978-3-8376-7645-7 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7645-1
Buchreihen-ISSN: 2699-7681 | Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Für Liya Dua und Kaan Duha

Inhalt

1 Zur Einführung: mehrsprachig sein im Schatten des monolingualen Schulwesens 11
1.1 Theoretische Problemstellung: mehrsprachige Subjekte vs. monolinguale Lernende 21
1.2 Verortung und wissenschaftlicher Beitrag dieser Studie 25
1.3 Methodologie und Forschungsdesign 28
1.4 Zum Aufbau der Arbeit 30

2 Translanguaging als eine neue Perspektive auf Mehrsprachigkeit? 33
2.1 Eine kritische Perspektive auf Translanguaging im Kontinuum der Mehrsprachigkeitsforschung 37
2.2 Erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Translanguaging 51
2.3 Eine postkoloniale und migrationskritische Sichtweise auf Translanguaging 55
2.4 ›Pedagogical‹ vs. ›spontaneous‹ Translanguaging im schulischen Kontext 59
2.5 Pädagogische und didaktische Implementierung von Translanguaging im Unterricht 63
2.6 ›Translanguaging space‹ – Gestaltung hybrider Räume im Unterricht 74
2.7 Translanguaging als transformativer Ansatz 78
2.8 Translanguaging als neue philosophische Denkrichtung? 82
2.9 Forschungsevidenz: Translanguaging als Weg zum Bildungserfolg? 85

3 Selbstreguliertes Lernen 91
3.1 Theorien und Konzepte des selbstregulierten Lernens 92
3.2 Die Entwicklung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens 104
3.3 Zimmermans triadische Form der Selbstregulierung 106
3.4 Modelle des selbstregulierten Lernens 108
3.4.1 Komponentenmodelle des selbstregulierten Lernens 109
3.4.2 Prozessorientierte Modelle des selbstregulierten Lernens 114
3.5 Lernstrategien als Voraussetzung für selbstreguliertes und mehrsprachiges Lernen 125
3.5.1 Kognitive Lernstrategien 129
3.5.2 Wiederholungsstrategien oder Memorierungsstrategien 130
3.5.3 Organisationsstrategien oder strukturierende Strategien 130
3.5.4 Elaborationsstrategien oder Tiefenstrategien 131

3.5.5 Metakognitive Lernstrategien 132
3.5.6 Ressourcenbezogene Lernstrategien oder Stützstrategien 134
3.6 Forschungsevidenz: Translanguaging im Kontext des selbstregulierten Lernens 136
3.7 Zusammenfassende Überlegungen: selbstreguliertes Lernen und Translanguaging 142

4 Forschungsperspektiven 145
4.1 Präzisierung der Forschungsfragen 148
4.2 Methodologische Forschungsperspektiven der empirischen Studie 150
4.2.1 Soziokultureller und subjektorientierter Ansatz als Forschungszugang 159
4.2.2 Transformative Forschungshaltung im Kontext von Mehrsprachigkeit 162

5 Forschungsdesign: ein ›multi-method qualitative research design‹ 167
5.1 Leitfadengestütztes Interview als Erhebungsmethode 169
5.1.1 Erstellung des Interviewleitfadens 172
5.1.2 Zugang zu den und Auswahl der Interviewpartner:innen 176
5.1.3 Planung und Durchführung der Interviewerhebung 181
5.1.4 Datenaufbereitung 183
5.1.5 Auswertungsverfahren der Interviews mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse 185
5.2 Lerntagebuch als Erhebungsmethode 192
5.2.1 Die Konzeptualisierung des digitalen Lerntagebuchs 194
5.2.2 Planung und Durchführung des digitalen Lerntagebuches 197
5.2.3 Auswertungsverfahren der Lerntagebucheinträge 200
5.3 Gruppendiskussion 205
5.3.1 Durchführungs- und Auswertungsverfahren der Gruppendiskussion 206

6 Darstellung der Ergebnisse 209
6.1 Ergebnisse von Interviews anhand von Kategoriensystemen 210
6.1.1 Dynamiken der Mehrsprachigkeit im Alltag der Schüler:innen 210
6.1.2 Subjektive Repräsentation der eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext 214
6.1.3 Bildungssprache zwischen Aufforderung zum und Anforderung des schulischen Lernens 219
6.1.4 Translanguaging-Praktiken und Lernprozesse jenseits des monolingualen Habitus der Schule 223
6.1.5 Schulpause als ›translanguaging space‹? 230
6.1.6 Mehrsprachige Unterrichtsgestaltung als Utopie jenseits der Vorstellungskraft der Schüler:innen 233
6.2 Ergebnisse der Lerntagebücher mittels Fallinterpretation 237
6.2.1 Fall 1 – Nicola: »[D]as sind meine Muttersprachen, die kann ich super gut« 237
6.2.2 Fall 2 – Lidja: »[M]ehrsprachig aufzuwachsen, ist nicht immer leicht« 246
6.2.3 Fall 3 – Gamze: Die »wichtigste Sprache gerade für mich ist Deutsch, weil ich in Österreich lebe« 255
6.2.4 Fall 4 – Tugba: »[E]eine Sprache ist ein Mensch, zwei Sprachen sind zwei Menschen« 264
6.2.5 Fall 5 – Derin: »[J]a, eben, ich versuche Türkisch zu vermeiden« 273
6.3 Handlungsorientierungen im Kontext der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen 281
6.3.1 Handlungsorientierung A: die puristischen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit 282

6.3.2 Handlungsorientierung B: die kontextabhängigen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit .. 283
6.3.3 Handlungsorientierung C: die leistungsorientierten Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit ... 283
6.3.4 Handlungsorientierung D: die interessenorientierten Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit ... 284
6.3.5 Handlungsorientierung E: die technologieaffinen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit ... 285
6.3.6 Handlungsorientierung F: die kritischen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit ... 285
6.4 Zusammenfassende Gesamtschau mittels Gruppendiskussion ... 287

7 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen ... 291
7.1 Diskrepanz zwischen individueller und kollektiver Ebene – Translanguaging-Lernstrategien im Verborgenen ... 293
7.2 Translanguagingbezogenes und selbstreguliertes Lernen als legitime Lernpraxis mehrsprachiger Lernender ... 295
7.3 ›Translanguaging space‹ als Raum für Kommunikations- und Lernpraktiken mehrsprachiger Schüler:innen ... 298

8 Zusammenfassung und Ausblick ... 301
8.1 Limitationen der Studie ... 304
8.2 Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung ... 308
8.3 Schlusswort ... 309

Literaturverzeichnis ... 311

Abbildungsverzeichnis ... 341

Tabellenverzeichnis ... 343

Sachregister ... 345

Danksagung ... 351

1 Zur Einführung: mehrsprachig sein im Schatten des monolingualen Schulwesens

Alle sind mehrsprachig!

Trotz seiner scheinbaren Trivialität bildet dieser Satz die gelebte Realität der Migrationsgesellschaft in ihren unterschiedlichsten Facetten ab. Mehrsprachigkeit ist in der heutigen globalisierten Welt ein ubiquitäres und natürliches Phänomen, das sich durch große Dynamik, hohes Potenzial und enorme Kreativität, aber auch durch eine immense Komplexität auszeichnet. Mehrsprachigkeit ist eng verwoben mit sozialen Kontexten, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und individuellen Identitätsprozessen. Sie manifestiert sich nicht nur in sprachlichen Praktiken, sondern spiegelt auch die soziale Wertigkeit von Sprachen sowie die subjektiven Erfahrungen und Zugehörigkeiten der mehrsprachigen Sprecher:innen wider. Bereits in den 1970er Jahren stellte der Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka fest: »Schon in unserer Muttersprache sind wir also mehrsprachig« (Wandruszka 1975, S. 321), und prägte in seinem renommierten Buch *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* die terminologische Differenzierung der ›inneren‹ und ›äußeren‹ Mehrsprachigkeit (vgl. Wandruszka 1979). Während äußere Mehrsprachigkeit das Beherrschen mehrerer Sprachen umfasst, beschreibt die innere Mehrsprachigkeit die Vielfalt der Varietäten und Register, die im individuellen Sprachrepertoire eines Sprechers oder einer Sprecherin vorhanden sind. Diese innersprachliche Fähigkeit wird als natürliches, immanentes Merkmal des menschlichen Denkens und Handelns angesehen, das durch dynamische und flexible Prozesse gekennzeichnet ist und sich in verschiedenen kommunikativen Handlungsräumen entfaltet. François Grosjean (vgl. 2020) beschreibt den Begriff Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren, wobei das individuelle Kompetenzniveau in den vorhandenen Sprachen variieren kann. Diese Vielfalt in den Sprachkenntnissen kann verschiedene Ebenen umfassen, von der grundlegenden Konversation bis hin zur professionellen Beherrschung einer Sprache (vgl. ebd., S. 14). Eine offenere Perspektive auf die Fähigkeit mehrsprachiger Subjekte eröffnet Rita Francheschini, der zufolge darunter »individuals with knowledge of an extended and integrated linguistic repertoire who are able to use the appropriate linguistic variety for the appropriate occasion« zu verstehen sind (Francheschini 2011, S. 351). In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass jedes Individu-

um potenziell mehrsprachig aufwächst und somit in der Lage ist, all seine sprachlichen und semiotischen Ressourcen aus dem individuellen Sprachrepertoire je nach Situation, Kontext und Gesprächspartner:innen kreativ, flexibel und strategisch für kommunikative Zwecke zu nutzen (vgl. García/Otheguy 2020; Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020; Hesson et al. 2014; García 2009). An diesen Grundüberlegungen wird deutlich, dass individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit den Regelfall darstellt, während Einsprachigkeit die Ausnahme ist. In diesem Zusammenhang ist die Kritik von Yasemin Yildiz (vgl. 2012) am ›monolingual paradigm‹ als Grundlage nationaler Identität und Gemeinschaft erwähnenswert. Nach Yildiz stellt nicht die im Zuge von Globalisierung und Migration zunehmend in Erscheinung tretende Mehrsprachigkeit, sondern die Einsprachigkeit ein neues Phänomen dar, das sich seit dem 18. Jahrhundert zunehmend im europäischen Raum manifestiert. Gemäß diesem Paradigma wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum und jede soziale Gruppe nur eine einzige ›legitime‹ Sprache besitzen, nämlich diejenige, die als ›Muttersprache‹ bezeichnet wird und dadurch eine Haltung als »organically linked to an exclusive, clearly demarcated ethnicity, culture, and nation« entsteht (ebd., S. 2). Dabei fungiert die Einsprachigkeit als zentrales Strukturierungsprinzip, das den monolingualen Duktus von Gesellschaften auf eine jeweils klar abgegrenzte Ethnizität, Kultur und Nation fixiert und die Resonanz von Mehrsprachigkeit wesentlich verändert. Die Persistenz eines monolingualen Verständnisses prägt somit den Umgang mit mehrsprachigen Praktiken in gesellschaftlichen Ordnungssystemen wie Bildungseinrichtungen, wodurch die Selbstverständlichkeit der Mehrsprachigkeit zunehmend schwindet.

> »The pressures of this monolingual paradigm have not just obscured multilingual practices across history; they have also led to active processes of monolingualization, which have produced more monolingual subjects, more monolingual communities, and more monolingual institutions, without, however, fully eliminating multilingualism.« (ebd., S. 2–3)

Hierzu führt Yildiz den Begriff ›postmonolingual‹ ein, um auf die zunehmende Dominanz der Einsprachigkeit auch in von Mehrsprachigkeit geprägten Kontexten und Lebenswelten hinzuweisen, wodurch mehrsprachige Praktiken einschließlich translingualer und transkultureller Perspektiven zur Überwindung der Einsprachigkeit an ihre Grenzen stoßen. Postmonolingualismus beschreibt ein Spannungsfeld, in dem das monolinguale Paradigma weiterhin vorherrscht, während mehrsprachige Praktiken fortbestehen oder sich sogar erst herausbilden können. Der Begriff postmonolingual unterstreicht in diesem Sinne den »struggle against the monolingual paradigm« (ebd., S. 4–5).

Mehrsprachigkeit in deutschsprachigen Bildungseinrichtungen ist aufgrund der (europäischen) Einsprachigkeitsideologien immer noch weitgehend negativ konnotiert und geht mit einer weitgehenden »Ausklammerung der migrationsspezifischen sprachlichen Entwicklungen« (Dirim/Heinemann 2016, S. 104) einher, es sei denn, es handelt sich um die prestigeträchtigen Weltsprachen. Hierzu bedarf es eines kritischen Blicks auf die anhaltende Kategorisierung von Mehrsprachigkeit in migrationsbedingte und elitäre bzw. erwünschte Mehrsprachigkeit. Dies zeigt sich insbesondere in medialen

Diskursen und in bildungspolitischen sowie öffentlichen Debatten, aber auch in verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen, wo kontinuierlich Diskussionen über den Wert und die Verwendbarkeit von Sprachen sowie die Positionierung mehrsprachiger Subjekte insbesondere in Migrationskontexten geführt werden. Demzufolge werden die individuellen sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Sprecher:innen aufgrund ideologischer, aber auch auf sprachlich-kultureller Differenzierung beruhender Begründungen nicht gleichermaßen wertgeschätzt und als eine Bildungsressource anerkannt. Besonders vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen mehrsprachiger Gesellschaft und monolingualem Selbstverständnis der Nationalstaaten werden kontroverse Diskussionen darüber geführt, für wen Mehrsprachigkeit Vorteile und Nutzen birgt. Der gesellschaftliche Diskurs über potenzielle Chancen von Mehrsprachigkeit, der vor allem durch das zunehmende Interesse am Erlernen von Fremdsprachen im Kontext des Schulerfolgs (vgl. Siemund 2022, S. 208), aber auch durch das im Zuge der sprachenpolitischen Ziele vom Europarat proklamierte lebenslange Lernen (vgl. Europarat 2001) geprägt ist, schafft zugleich in der schulischen Praxis ambivalente und defizitäre Perspektiven sowie exkludierende Maßnahmen im Hinblick auf den Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Derart tief verfestigte ideologische Perzeptionen führen oft zu steigenden Tendenzen homogenisierender Differenzkonstruktionen und zur Verfestigung des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) im Schulsystem. Die anhaltende gesellschaftliche Wirkmacht über die Wertigkeit und Hierarchisierung von Sprachen schränkt die Handlungsräume lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen ein und legitimiert segregierende Maßnahmen (vgl. Bogner 2017). Gleichzeitig führt dies »zur Privilegierung jener, die als einsprachig oder ›prestige-mehrsprachig‹ gelten« (Knappik/Thoma 2015a, S. 15). So wird migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler:innen »über verschiedene hegemoniale diskursive Praxen ein gesellschaftlich marginalisierter Status zugewiesen« (Heinemann/Dirim 2016, S. 199). Besonders für den österreichischen Kontext moniert Rudolf de Cillia, dass eine nationalstaatliche Monolingualität eine zentrale Rolle bei Identitätskonstruktionen spielt, zugleich aber alle Menschen mit Zuwanderungsgeschichte als nicht zugehörig ausschließt (vgl. Cillia 2011, S. 163), wodurch ›Othering‹-Prozesse in der Gesellschaft evoziert werden. Die anhaltenden ethnozentristischen und monolingual orientierten Ordnungsschemata in den unterschiedlichsten Kontexten, die vor allem in ihrer Verschränkung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen sind, bestimmen auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene, ob und inwiefern mehrsprachige Subjekte in Migrationskontexten als solche anerkannt werden sollen. Dies schließt insbesondere die äußerst kontrovers geführte Debatte über die Sprache im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und die Bedeutung der Minderheitensprachen bzw. der sogenannten Migrationssprachen für den Bildungserfolg im Schulsystem ein. Denn trotz der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schülerschaft ist das österreichische Bildungssystem nach wie vor ausschließlich auf die Vermittlung der Unterrichtssprache Deutsch als kulturell-sprachliche Norm ausgerichtet (vgl. Döll 2019; Röhner 2020). Darüber hinaus wird in einem solchen reduktionistischen Verständnis die nicht deutsche Erstsprache oft als Bildungsbarriere und als Risiko im Bildungssystem wahrgenommen (vgl. Dirim et al. 2018, S. 55).

In Österreich spricht laut dem Nationalen Bildungsbericht 2021 fast jedes vierte Kind in der Grundschule eine andere Sprache in ihrem Alltag als die Unterrichtssprache Deutsch. Weiterhin wird im Bericht angemerkt, dass eine nicht deutsche Erstsprache, niedriger beruflicher Status und geringe formale Bildung der Eltern Risikofaktoren für Kinder mit Zuwanderungserfahrung darstellen (vgl. Oberwimmer et al. 2021, S. 179). Darüber hinaus wird auf die festgestellten schulischen Leistungsdifferenzen in österreichischen Klassen hingewiesen, wonach Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder mit einer anderen Sprache als Deutsch signifikant schlechtere Leistungen erbringen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund oder mit deutscher Erstsprache, insbesondere im Bereich der Leseleistung (vgl. Neubacher/Wimmer 2021). Die Studie von Maitz, Paleczek, Seifert und Gasteiger-Klicpera mit 778 Grundschüler:innen kam zu demselben Ergebnis, nämlich, dass Kinder mit einer anderen Sprache als Deutsch in ihrem Leseverständnis im Nachteil sind, wobei diese Leistungsunterschiede jedoch teilweise auf sozioökonomische Faktoren zurückgeführt werden (vgl. Maitz et al. 2018). Bereits im Nationalen Bildungsbericht 2009, also vor mehr als zehn Jahren, argumentierten Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher (vgl. 2009), dass die schulischen Leistungsunterschiede nicht durch die Tatsache des Migrationshintergrunds, sondern vielmehr durch die mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch zustande kommen. Sie plädierten daher für eine bessere Implementierung des Unterrichtsprinzips ›interkulturelles Lernen‹, das seit 1992 in den Lehrplänen aller allgemeinbildenden Schulen verankert ist (vgl. BMBWF 2017). Es sieht die Förderung der Unterrichtssprache sowie der Familiensprachen der Schüler:innen, aber auch die Ausweitung der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrkräfte sowie die Entwicklung und Verwendung entsprechender Unterrichtsmaterialien und didaktischer Methoden vor (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009). Im Jahr 2017 verwies Herzog-Punzenberger erneut auf die Kluft zwischen der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt in österreichischen Klassen und dem monolingualen Selbstverständnis des Bildungssystems. Sie kritisierte, dass das österreichische Bildungswesen sowohl auf curricularer als auch auf didaktisch-methodischer Ebene nur bedingt mit Adaptionsprozessen reagiert und weiterhin auf einsprachige Unterrichtsmodelle setzt (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 4–5). Die Ergebnisse des aktuellen Nationalen Bildungsberichts sind daher nicht überraschend, aber zweifellos sehr alarmierend, denn sie zeigen deutlich, dass Bildungserfolgschancen eng mit der sozialen Herkunft verknüpft sind und die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch als zentraler Indikator für den Bildungserfolg gilt. Denn das Merkmal Migrationshintergrund dominiert nach wie vor die bildungspolitische Diskussion, wenn es um schulische Benachteiligungen von Schüler:innen und ihren Bildungserfolg geht. Diese unzureichende Reaktion des Bildungswesens auf die Lernbedürfnisse mehrsprachiger Schüler:innen steht im Kontrast zu den aktuellen Entwicklungen in der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung, die sich als bedeutender und stetig wachsender wissenschaftlicher Zweig etabliert hat (vgl. Busch 2013). Im wissenschaftlichen Diskurs werden die Vorteile der Mehrsprachigkeit der Lernenden im Bereich der Identitätsbildung und kognitiven Entwicklung sowie deren Relevanz als Ressource für Lern- und Bildungskontexte immer stärker hervorgehoben (vgl. Fürstenau et al. 2020; Gogolin/Hansen et al. 2020; Herzog-Punzenberger 2017; Hu 2016; Krumm 2016; Tracy 2009; Cummins 2007). Trotz-

dem fokussieren bildungspolitische Debatten im deutschsprachigen Raum vor allem auch seit den Ergebnissen von standardisierten Leistungsmessungsstudien, wie PISA, TIMSS, PIRLS usw., verstärkt darauf, »ob die Familiensprachen für den Erwerb von Deutschkenntnissen nützlich sind« (Fürstenau/Gomolla 2011, S. 13). Eindeutig ist, dass eine etwaige Abweichung von den sprachideologischen Normen der Schule und den vom monolingualen Habitus geprägten Erwartungen der Lehrkräfte dazu führt, dass Schüler:innen, deren familiäres Umfeld von anderen Sprachen als Deutsch geprägt ist, in der Schulpraxis unvermeidlich als eine Herausforderung erlebt werden und ihre Mehrsprachigkeit als ein Hindernis für ihren Bildungserfolg angesehen wird (vgl. Döll 2018; Boeckmann 2016). Auch die jüngsten Studien in Österreich, die im Zusammenhang von Covid-19-bedingten Schulschließungen und ›distance learning‹ durchgeführt wurden, bekräftigen, dass migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen je nach sozioökonomischem und ethnischem Hintergrund ihrer Eltern weiterhin als benachteiligte Gruppe wahrgenommen werden (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2021; Weber et al. 2021). »[Es sind] überproportionale Kompetenzeinbußen zu erwarten, die nochmals größere Schwierigkeiten für soziale Integration nach sich ziehen und längerfristig nicht ohne Auswirkungen auf ihre Bildungs- und Berufslaufbahnen bleiben« (Holtgrewe et al. 2021, S. 8).

Unabhängig von den Folgen pandemiebedingter Schulschließungen für die reguläre schulische Bildung kommt hinzu, dass die Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit in schulischen Lernräumen aufgrund der vorherrschenden Diskrepanz zwischen schulischer, gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit sehr divers sind, wobei insbesondere der fehlende Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen entlang sprachlicher Fördermaßnahmen im Unterricht kritisch diskutiert wird (vgl. Krumm 2016; Christ 2009). Das aktualisierte Kompendium des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) setzt die Entwicklung eines ganzheitlichen, miteinander verknüpften plurilingualen Repertoires als Ziel (vgl. Council of Europe 2020, S. 31). Dem GERS zufolge unterstützt der plurilinguale Ansatz die vielfältigen sprachlichen Erfahrungen und soziokulturellen Interaktionen von Individuen im gesamten Spektrum ihres täglichen Lebens und konterkariert dabei das Ideal der Beherrschung von zwei oder drei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau. Das zentrale Ziel des GERS besteht darin, dass die Lehrkräfte ermutigt werden sollen, die Förderung plurilingualer und plurikultureller Kompetenz entsprechend dem Leistungsniveau ihrer Lernenden in ihre Planung einzubeziehen und im Unterricht gezielt zu unterstützen (vgl. ebd., S. 246).

Besonders im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurde ein »Multilingual Turn« (May 2014) konstatiert, eine mehrsprachige Wende, die monolinguale Lehr- und Lernformen kritisiert und damit die vorherrschende stigmatisierte Sichtweise auf das gleichzeitige Erlernen mehrerer Sprachen eliminiert. Die Wende zur Mehrsprachigkeit befürwortet die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen für das gemeinsame Lernen mit dem Ziel, eine mehrsprachige Kompetenz zu erreichen. Das hat zu einer Zunahme plurilingualer Ansätze sowie pädagogischer Konzepte geführt, die die Mehrsprachigkeit als Bildungsressource und wertvolles Kapital aufwerten und für einen mehrsprachigen Unterricht eintreten (vgl. Kirsch/Duarte 2020; Melo-Pfeifer/Reimann 2018; Conteh/Meier 2014; García/Wei 2014a; Reich/Krumm 2013; Herdina/Jessner 2002; Bourdieu 1983). Auch die Europäische Kommission unterstützt die Mitgliedsstaaten mit

einschlägigen Zusammenstellungen der aktuellen Forschung und Praxis, in denen die verschiedenen Konzepte, innovative Unterrichtsmodelle, vielfältige Materialien und didaktische Methoden zur Umsetzung der Mehrsprachigkeit vorgestellt werden, mit deren Hilfe ein erfolgreicher Einbezug aller Sprachen der Schüler:innen im Fachunterricht möglich ist (vgl. Herzog-Punzenberger et al. 2017).

Der muttersprachliche Unterricht, der in Österreich mehr als zwei Dutzend Familiensprachen umfasst, spielt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, da er die weniger prestigeträchtigen Sprachen der Schüler:innen auf institutioneller Ebene sicht-, hör- und erfahrbar macht und es ermöglicht, bildungssprachliche Kenntnisse in Herkunftssprachen zu erlangen. Gleichzeitig ist anzumerken, dass der muttersprachliche Unterricht auf curricularer Ebene nicht als relevanter Teil schulischer Bildung gesehen wird, wie etwa die Sprachen, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. An dieser Stelle ist die Studie von Irina Usanova und Birger Schnoor (vgl. 2021) zu nennen, die zeigt, dass Schüler:innen, die in ihrer Herkunftssprache besser schreiben können, sowohl im Deutschen als auch im Englischen bessere Leistungen erbringen als ihre Mitschüler:innen mit schlechteren Schreibkenntnissen in ihrer Herkunftssprache. Die Studie hebt das Potenzial der Mehrsprachigkeit und Multiliteralität in Bezug auf die Förderung der Familiensprachen der Lernenden hervor und räumt der gezielten Nutzung von mehrsprachigen Ressourcen für Sprachenlernen insbesondere im Kontext von Migration einen hohen Stellenwert ein. Dennoch ist es erstaunlich zu beobachten, dass dem Appell aus der Wissenschaft, ein sprachübergreifendes Lernen systematisch zu implementieren und die Mehrsprachigkeit als eine Lernressource in allen Unterrichtsfächern gezielt zu nutzen, offenbar nicht nachgekommen wird – was auf die anhaltende Persistenz des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) im Bildungssystem zurückzuführen ist. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Beherrschung des Deutschen als Unterrichtssprache auf bildungssprachlicher Ebene nach wie vor als ein mächtiges Instrument für den Bildungserfolg gilt (vgl. Oberwimmer et al. 2021; Döll 2019). Zudem wird sie als wesentlicher Beitrag zur Chancengleichheit gesehen (vgl. BMBWF 2022), da sie das erfolgreiche Lernen in Bildungseinrichtungen unterstützt und Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht (Lange 2020, S. 53). Inci Dirim und Paul Mecheril weisen darauf hin, dass die Förderung der Bildungssprache Deutsch den Schüler:innen zweifelsohne Zugänge zur Sprache der Schule eröffnet, gleichzeitig aber durch die Orientierung an monolingualen Normen assimilatorische und defizitorientierte Strukturen und sprachbezogene Kategorisierungen mit diskriminierenden Differenzmarkierungen aufrechterhalten werden (vgl. Dirim/Mecheril 2018, S. 200). Eine derart manifestierte Zugangsvoraussetzung für die Teilhabe an Bildung und der weithin bestehende Monolingualitätszwang verknüpft sich mit vermehrt eingeführten exkludierenden Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache und zugleich mit einer Ignoranz gegenüber der mehrsprachlichen Praxis der Schüler:innen und deren speziellen Lernbedürfnissen. Auch geht

> »[e]ine solche Spezialisierung im Repertoire […] mit einer deutlich erlebten Hierarchisierung der sprachlichen Ressourcen einher, indem eine Sprache zu einer Bildungssprache entwickelt wird, die andere nicht. Das wird besonders dann negativ erlebt,

wenn im Rahmen der Schule eine Familiensprache nicht nur nicht anerkannt, sondern von anderen auch gering geschätzt wird.« (Busch 2013, S. 52–53)

Eine wiederkehrende Kritik an dieser Stelle impliziert jedoch, dass mehrsprachige Kinder bereits beim Schuleintritt als eine ›Problemgruppe‹ und als tendenzielle Bildungsverlierer:innen dargestellt und entsprechend mit zusätzlichen und segregierenden Fördermaßnahmen für das Erlernen spezifischer schulrelevanter Sprachfähigkeiten konfrontiert werden. Dabei bleibt unbeachtet, dass Kinder nicht isoliert aufwachsen und während ihrer frühkindlichen Sozialisation in informellen Kontexten Deutschkenntnisse erwerben und diese auch neben ihren anderen dominierenden Sprachen bereits vor dem Schuleintritt in ihrem Alltag auf unterschiedlichste Art und Weise anwenden können. Die Perspektive, die hier eingenommen wird, ist durchaus umstritten, denn aufgrund dieser vorherrschenden defizitorientierten Annahmen und der darauffolgenden Fokussierung auf das Vorhandensein von Deutschkenntnissen für die chancengerechte Teilhabe an Bildungsprozessen entstehen prekäre Bildungsverhältnisse. Auf diese Weise wird den Schüler:innen durch segregierende Fördermaßnahmen die Möglichkeit genommen, gemeinsam mit gleichaltrigen Kindern in der Regelklasse zu lernen, obwohl durch differenzierte Strategien und Maßnahmen sowie eine diversitätsbewusste Haltung und die notwendige Qualifizierung der Lehrkräfte im Bereich der sprachlichen Bildung und Mehrsprachigkeit ein gemeinsames Lernen für alle Schüler:innen in der Klasse durchaus realisierbar ist. Als ein Beispiel dafür ist das österreichweit im Schuljahr 2018/19 eingeführte Modell der Deutschförderklassen für Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen zu nennen (vgl. BMBWF 2022). Dieses Sprachfördermodell richtet sich an Schüler:innen, die bisher außerhalb der Schule wenig oder gar keinen Kontakt mit der Unterrichtssprache Deutsch hatten (vgl. Erling et al. 2022, S. 574). So werden Schüler:innen mit anderen Familiensprachen als Deutsch in einer Klasse zusammengeführt und getrennt außerhalb ihrer Stammklasse wöchentlich 15 bis 20 Stunden in Deutsch unterrichtet. Nach maximal zwei Jahren sollen die Lernenden in Deutschförderklassen die Unterrichtssprache Deutsch so weit beherrschen, dass sie am Regelunterricht teilnehmen können (vgl. BMBWF 2020). Die Zuweisung der Schüler:innen zu den Deutschförderklassen oder -kursen erfolgt anhand eines österreichweit einheitlichen, standardisierten Testverfahrens, dem MIKA-D[1]. Die Umsetzung dieses Modells rief in verschiedenen Debatten Kritik hervor, die sich vor allem auf die soziale Abgrenzung der Lernenden von ihren Mitschüler:innen in der

1 MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) ist ein standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Es wurde vom Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) entwickelt, um die Zuteilung in verschiedene Sprachfördermaßnahmen nach § 8h des Schulorganisationsgesetzes zu objektivieren. Durch die Anwendung von MIKA-D soll die Schulleitung den (außer-)ordentlichen Status der Schüler:innen festlegen und ggf. eine Zuteilung zu den Sprachfördermaßnahmen (Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs) vornehmen. Seit April 2019 steht das MIKA-D zu diesem Zweck für den Einsatz zur Verfügung und ist gesetzlich verpflichtend anzuwenden. (Weitere Informationen finden sich unter: https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d)

Regelklasse sowie auf den getrennten Unterricht und das Fehlen eines gemeinsamen Lernens bezog. Kritisch betrachtet wird zudem, dass in Deutschförderklassen zumeist lediglich eine vereinfachte Form des Deutschen vermittelt wird, um den Schüler:innen einen schnellen Zugang zur Unterrichtssprache zu ermöglichen, damit sie erfolgreich am regulären Unterricht teilnehmen können. Während die anderen Schüler:innen im regulären Unterricht jedoch kontinuierlich sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenzen weiterentwickeln, vergrößert sich die Kluft zwischen den Gruppen zunehmend. Diese strukturelle Trennung kann langfristig zu Bildungsungleichheiten führen, da Schüler:innen aus den Förderklassen häufig nicht denselben Zugang zu komplexen sprachlichen Strukturen und fachlich anspruchsvollen Inhalten erhalten. Dadurch werden ihre Chancen auf schulischen Erfolg, soziale Teilhabe und Integration im Bildungssystem erheblich eingeschränkt.

In Österreich gibt es bisher nur wenig Forschung, die sich mit den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen mehrsprachiger Schüler:innen und der Effektivität von Sprachfördermodellen befasst (vgl. Erling et al. 2022, S. 574). Eindeutig ist in diesem Zusammenhang, dass diese Art der sprachlichen Förderung mit einem exkludierenden Modell den forschungsbasierten Auffassungen von sprachlicher Bildung nicht gerecht wird, da der Fokus auf eine nachhaltige und längerfristige Förderung von Inklusion und Mehrsprachigkeit sowie auf soziale Entwicklung und emotionales Wohlbefinden von Schüler:innen deutlich aus dem Blick gerät.

In diesem Zusammenhang wird im letzten Bericht des Bildungsmonitors der Arbeiterkammer darauf hingewiesen, dass »die Separierung von Zuwandererkindern in Deutschklassen oder die Wiedereinführung von Leistungsgruppen in der Neuen Mittelschule […] kaum geeignet sein [werden], sozial vererbten Bildungsbiografien und der sozialen Selektion im Bildungssystem entgegenzuwirken« (Arbeiterkammer 2020, S. 2).

Trotz zahlreicher Stellungnahmen[2] und Kritik von Wissenschaftler:innen und aus der Schulpraxis, die für die Abschaffung des Deutschfördermodells und für die Entwicklung und Etablierung von mehrsprachigem und inklusivem Unterricht im Kontext einer evidenzbasierten und wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklung plädieren, ist die Umsetzung der Maßnahme nach wie vor gesetzlich vorgesehen (Stand: Schuljahr 2022). Hingegen werden inklusive Modelle sprachlicher Bildung, die die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen als Ressource verstehen und diese gezielt in Lern- und Bildungsprozesse einbeziehen, kaum beachtet (vgl. Döll 2019; Tajmel/Hägi-Mead 2017; Christ 2009). Ingrid Gogolin und Joanna Duarte weisen darauf hin, dass je mehr die individuellen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden mit den sprachlichen Anforderungen der Bildungseinrichtung in Übereinstimmung stehen, desto mehr Chancen auf Bildungserfolg für die Lernenden bestehen (vgl. Gogolin/Duarte 2016, S. 479). Besonders in Bezug auf den österreichischen Kontext hebt Babara Herzog-Punzenberger hervor:

2 Zu nennen sind u.a. die Stellungnahme zu Deutschförderklassen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, online unter: https://www.oefeb.at/seiten/display/stellungnahmen, oder die Petition aus dem Jahr 2021, die von Ali Dönmez initiiert wurde (vgl. Dönmez/Nimmervoll 2020).

> »Erst wenn die vorhandene Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource für den Sprachlernprozess erkannt und versucht wird, bereits erprobte Strategien und Techniken nutzbar zu machen, bringt sie einen Vorteil. Dies wird erleichtert, wenn das tägliche Umfeld der SchülerInnen die Mehrsprachigkeit würdigt.« (Herzog-Punzenberger 2017, S. 6)

Auch Adelheid Hu akzentuiert hierbei die Bedeutung von Identität und Sprache und unterstreicht, dass das Ausmaß, in dem die Individuen ihre positiven mehrsprachigen Identitäten aufbauen und Selbstvertrauen und Handlungsfähigkeit entwickeln, im Wesentlichen davon abhängt, wie ihre soziale Welt sie dazu ermutigt oder entmutigt (vgl. Hu 2022, S. 509).

Die bisher einleitend geführte Diskussion verdeutlicht die Notwendigkeit einer systematischen Reflexion sprachlicher Voraussetzungen schulischer Lernprozesse sowie bildungssprachlicher Anforderungen. Zugleich wird der Bedarf nach einer eindeutigeren Anerkennung des Potenzials sprachlicher Vielfalt, der Etablierung inklusiver Modelle, der Entwicklung geeigneter Lernmaterialien sowie der Umsetzung einer mehrsprachigkeitsbewussten Unterrichtsdidaktik für die lehr- und lernbezogene Nutzbarmachung mehrsprachiger Ressourcen deutlich, um die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit für alle Lernenden im Bildungssystem nachhaltig zu stärken.

Die Frage dieser Forschungsarbeit richtet sich auf die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Schüler:innen und darauf basierend auf die Gestaltungsmöglichkeiten von schulischen Lernräumen, in denen Lernende ihre mitgebrachten sprachlichen Kenntnisse für ihre eigenen Lernzwecke selbstregulierend nutzen und vom Potenzial der Mehrsprachigkeit für erfolgreiche Bildungskarrieren nachhaltig profitieren können. Dabei wird der Fokus auf die Perspektive der Schüler:innen als Expert:innen ihrer eigenen Sprachen und sprachlichen Ressourcen vor dem Hintergrund des Translanguaging-Ansatzes gerichtet, der die Mehrsprachigkeit als eine soziale Praxis und Bildungsressource versteht (vgl. García/Wei 2014b; Baker/Wright 2011; Blackledge/Creese 2010; García 2009).

Ursprünglich ist das Phänomen Translanguaging im Zuge der Entwicklung des bilingualen Sprachgebrauchs bei Bildungsprozessen zunächst im US-amerikanischen Forschungsraum entstanden. Ofelia García (vgl. 2009) griff den Begriff auf, um damit die natürlichen und flexiblen Sprachpraktiken bilingualer Individuen mit lateinamerikanischem Hintergrund zu beschreiben. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht die Annahme, dass zwischen den einzelnen Sprachen keine festen Grenzen existieren. Nach der Theorie des Translanguaging sind Sprachen soziopolitisch konstruierte Kategorisierungen, die mit einer bestimmten nationalen und kulturellen Zugehörigkeit einhergehen (vgl. Otheguy et al. 2015). Vertreter:innen des Translanguaging-Ansatzes gehen davon aus, dass mehrsprachige Menschen zwar aus einer sozialen, kulturellen oder politischen Perspektive viele verschiedene Einzelsprachen verwenden, dass sie aber, wenn sie eine Sprache sprechen, aus einem einheitlichen sprachlichen Repertoire (»unitary linguistic repertoire«) die passenden Mittel strategisch und flexibel schöpfen (García/Otheguy 2020, S. 25). Im Laufe der Zeit entwickelte sich das Konzept des Translanguaging zu einem pädagogischen Ansatz, der die Nutzung sämtlicher sprachlicher Ressourcen von Lernenden im Unterricht fördert und zugleich eine kritische Perspektive auf monolin-

guale Lehr- und Lernpraktiken einnimmt. Die Theorie des Translanguaging hat daher im Diskurs über Mehrsprachigkeit weltweit immense Popularität erlangt. Die primär soziolinguistisch fundierte Theorie des Translanguaging wird im deutschsprachigen Raum auch mit dem Begriff Translingualität[3] übersetzt. Dieser Begriff geht jedoch auf Ottmar Ette zurück, der damit einen ›unabschließbaren Prozess ständiger Sprachenquerung‹ (Ette 2005, S. 21) beschreibt und dabei stärker literatur- sowie kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Sprachlichkeit fokussiert. Dabei wird die Bezeichnung ›Quersprachigkeit‹ zur Beschreibung der »translingualen Logik des dynamischen Mehrspracherwerbs« und des »multiplen Sprachgebrauchs« mehrsprachiger Sprecher:innen herangezogen (Panagiotopoulou 2019, S. 32). Im Laufe seiner Entwicklung kam das Konzept des Translanguaging sowohl in pädagogischen Kontexten als auch in sprachwissenschaftlichen Disziplinen als Referenz für »both the complex language practices of plurilingual individuals and communities, as well as the pedagogical approaches that use those complex practices« (García/Wei 2014b, S. 20) zum Einsatz, wobei zunehmend auch auf die Beschreibung dessen fokussiert wird, »how bilinguals DO language« (García/Alvis 2019, S. 34). Das von Ofelia García und ihren Kolleg:innen geprägte Konzept des Translanguaging, das im aktuellen Forschungsdiskurs größte Aufmerksamkeit erfahren hat, unterstreicht die Relevanz der Etablierung von Familiensprachen im Unterricht und bezieht sich auf den gezielten Einsatz des sprachlichen Repertoires der Lernenden in individuellen Lernsituationen (vgl. García/Johnson et al. 2017; García/Kleyn 2016a; García/Kano 2014; García/Leiva 2014; García/Wei 2014b; García 2009).

Ausgehend von diesen Überlegungen fokussiere ich im Rahmen dieser Arbeit sowohl auf das subjektive Spracherleben (vgl. Busch 2013) mehrsprachiger Schüler:innen in ihrer intersubjektiven und reflexiven Einbettung und diskursspezifischen Konstituierung als auch auf ihre damit verbundenen sprachlichen Handlungsoptionen und gezielten Einsatzmöglichkeiten mehrsprachiger Ressourcen für ihre individuellen Lernprozesse (vgl. García/Johnson et al. 2017; García/Wei 2014a; Velasco/García 2014). Anhand ausgewählter Studien möchte ich daher auf die subjektbezogenen mehrsprachigen Verhältnisse und deren Bedeutung für das fachspezifische Lernen eingehen. Um mich den damit verbundenen methodologisch-methodischen Grundzügen der vorliegenden Arbeit zu nähern, möchte ich zunächst das Wechselverhältnis von mehrsprachigem und selbstreguliertem Lernen herausarbeiten. Damit greife ich die titelgebende Frage dieser Studie: »Translanguaging auf dem Weg zum Bildungserfolg?«, auf und gehe auf ihre diskursive und soziokulturelle Einbettung in den innerhalb der schulischen Realität dominierenden monolingualen Habitus und dessen wirksame Richtungsweisung für den Umgang mit der Ressource Mehrsprachigkeit in der unterrichtlichen Praxis ein. Somit werden schließlich der konkrete Forschungsgegenstand und die erkenntnisleitenden Fragen dieser Studie dargelegt.

3 Im Rahmen dieser Arbeit verwende ich die Begriffe Translanguaging und Translingualität je nach Kontext und Diskussionsgehalt abwechselnd, sie sind also gleichbedeutend.

1.1 Theoretische Problemstellung: mehrsprachige Subjekte vs. monolinguale Lernende

> »Eine Gesellschaft kann sich ihre Vielsprachigkeit erst dann als Ressource zunutze machen, wenn die Einzelnen ihre eigene Mehrsprachigkeit als solche erleben. Umgekehrt bestärkt eine Gesellschaft, die ›fremde‹ Sprachen als Störfaktoren wertet, die Einzelnen darin, ihre Mehrsprachigkeit als Abweichungen von der Norm zu empfinden.« (Busch/Busch 2008, S. 145)

Bei näherer Betrachtung des schulischen Lernens im Kontext von Mehrsprachigkeit zeigen sich zwei konträre und anhaltende Sichtweisen, die das Ideologie-Diskurs-Verhältnis rund um Subjekt, Migration und Bildung maßgeblich prägen: Zum einen die Auffassung, dass migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit ein Hindernis für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen darstelle; zum anderen die Perspektive, Mehrsprachigkeit als Bildungsressource aktiv in Unterrichtskontexte zu integrieren, wobei Letztere sich bislang in der schulischen Praxis kaum durchsetzen und etablieren konnte. Die erstgenannte Betrachtungsweise der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit geht mit sprachlicher Normierung des schulischen Lernens und monolingual orientierten, bildungssprachlichen Anforderungen und Erwartungen der Lehrkräfte einher, die aus mehrsprachigen Subjekten monolinguale Lernende konstruieren. Busch bringt dies wie folgt auf den Punkt:

> »Obwohl es Bildungsmodelle gibt, die von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ausgehen, ist im Regelfall das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet und tendiert dazu, lebensweltlich mehrsprachige Schüler_innen zu ›monolingualisieren‹, also auf eine (Bildungs-)Sprache zu reduzieren.« (Busch 2013, S. 53)

Daher ist es bemerkenswert, dass aufgrund der vorherrschenden Sprachideologien der jeweiligen Nationalstaaten auch im Bildungssystem äußerst ambivalente Bildungsziele verfolgt werden. Diese spiegeln sich in der Erwartung wieder, dass mehrsprachige Subjekte, deren Sprachen in der Gesellschaft wenig Anerkennung finden, zunächst als einsprachige Sprecher:innen agieren sollen, um sich anschließend über den Erwerb gesellschaftlich prestigeträchtiger Sprachen im Fremdsprachenunterricht zu erfolgreichen mehrsprachigen Sprecher:innen zu entwickeln (vgl. Hu 2022, S. 409). Dabei wird ignoriert, dass »racialized bilingual students [are] able to language as themselves, and not as monolinguals; evaluated because of their creative and critical use of language, and not the language norms of standardized state tests« (García/Alvis 2019, S. 36).

In der aktuellen Forschung zur Mehrsprachigkeit besteht jedoch Konsens, dass die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Personen ganzheitlich zu betrachten sind. Mehrsprachige Schüler:innen verwenden nicht einzelne Sprachen – im Sinne von mehrfachem Monolingualismus – oder getrennte Sprachsysteme, sondern sie verfügen über ein sprachliches Gesamtrepertoire, das sie in jeder Situation und in jedem Raum ei-

genständig, flexibel und kreativ nutzen können. Daher können die Lernprozesse mehrsprachiger Schüler:innen nicht ausschließlich auf Kompetenzen in der schul- und bildungsrelevanten Sprache Deutsch reduziert werden. Denn es mangelt ohnehin an einem grundsätzlichen Verständnis dafür, dass Mehrsprachigkeit »nicht mehrfache, defizitäre Einsprachigkeit [ist], sondern […] neben dem einzelsprachlichen Wissen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten [inkludiert], die einsprachige Menschen nicht aufweisen« (Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020, S. 82). Dieses mangelnde Verständnis von Mehrsprachigkeit führt zwangsläufig dazu, dass Lernende ungeachtet ihrer mehrsprachigen Handlungen und sprachlichen Kompetenzen sowie Bildungsvoraussetzungen wie Monolinguale behandelt und unterrichtet werden.

Inci Dirim und Alisha Heinemann (2016) unterstreichen in diesem Sinne: »Auch wenn in der Schule etwa kein sogenanntes ›Deutschgebot‹ vorgegeben oder vereinbart wird, wird das Mischen der Sprachen zumeist nicht didaktisch als planmäßig produktive Ressource zum Wissenserwerb eingesetzt« (Dirim/Heinemann 2016, S. 104). In diesem Zusammenhang treten zwei wesentliche Aspekte ins Blickfeld: Einerseits werden mehrsprachige Lernende im Unterricht anhand ihrer Kenntnisse in mehreren Sprachen, ihrer Begabungen und folglich ihrer potenziellen sprachlichen Leistungen definiert, was ihnen eventuell in monolingual geprägten Räumen Vorteile verschaffen kann; andererseits werden sie durch das natürliche Phänomen der Sprachmischung, das scheinbar immer noch negativ konnotiert ist, sowie aufgrund ihrer nicht den vorherrschenden sprachlichen Erwartungshaltungen entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten in der Unterrichtssprache als defizitär identifiziert. Dies führt zu einer marginalisierten Position migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen im Klassenzimmer und somit zu einer damit verbundenen Differenzsetzung, der Reproduktion sozialer Zuschreibungspraktiken und der Verstetigung sozialer Ungleichheiten, was wiederum enorme Eingriffe in ihre Bildungslaufbahn zur Folge hat (vgl. Dirim/Mecheril 2010a; 2018).

Jedoch hat die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung einen Perspektivwechsel vollzogen. Sie kritisiert zunehmend die lange Zeit vorherrschenden Annahmen, nach denen Sprachen als prinzipiell nebeneinanderstehende und in relativer Abgrenzung zueinander existierende Systeme zu betrachten seien. Die Existenz mehrerer Sprachen sowie Kenntnisse in verschiedenen Sprachen – so die weit verbreitete Vorstellung – entsprächen multiplen monolingualen Kenntnissen der Sprechenden, und Sprachmischungen gälten als Zeichen für Defizite sowie als Risiko für den Bildungserfolg (vgl. Grosjean 2020; Androutsopoulos 2018; Busch 2013).

Daher scheint es mir sinnvoll, in diesem Abschnitt einige Punkte zu identifizieren, anhand derer die Relevanz der Mehrsprachigkeit als Bildungsressource für den Schulerfolg auf individueller und kollektiver Ebene umrissen werden kann. Denn das Lernen von Sprachen und Inhalten kann nur dann effizient gefördert werden, wenn mehrsprachige Schüler:innen nicht durch monolinguale und kulturell homogenisierende Ideologien ausgegrenzt oder defizitär markiert werden. Ingelore Oomen-Welke, die sich in ihrem Artikel mit der Etablierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht befasst, kommt zu dem Schluss, dass der Deutschunterricht durch die Einbeziehung mehrerer Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum gewinnt und der Anspruch der mehrsprachigen Lernenden, ihre Sprachen einzubringen, zu einer Vertiefung allgemei-

ner und sprachlicher Lernthemen sowie zu mehr aktiver Beteiligung führt, was wiederum das Sprachenlernen umfassend unterstützt (vgl. Oomen-Welke 2020, S. 182). Zudem stellt Sofia Stratilaki (2012) in ihrer Studie mit mehrsprachigen Schüler:innen fest, dass Mehrsprachige »have learned to use different languages and, as a result, have become better communicators, have more self-confidence and have increased their competence to interact in various situations« (Stratilaki 2012, S. 197). Stratilaki (vgl. ebd.) konnte aufzeigen, dass mehrsprachige Schüler:innen ihre Sprachen aktiv im Lernprozess einsetzen und bewusst Transfermöglichkeiten zwischen Sprache und Wissen nutzen, um das eigene Sprachenlernen zu steuern. Mehrsprachigkeit wird so zu einer wertvollen Ressource, die nicht nur den aktuellen Lernprozess bereichert, sondern auch das zukünftige Sprachenlernen positiv beeinflusst. Daraus resultiert laut Stratilaki (vgl. ebd.), dass diese Kompetenzen und Fähigkeiten von mehrsprachigen Schüler:innen und deren positive Effekte auf Lernprozesse zu einer effizienteren und inklusiveren Gestaltung des mehrsprachigen Unterrichts führen können. Im deutschsprachigen Raum konnten Alexander Schüler-Meyer, Susanne Prediger, Jonas Wagner und Henrike Weinert (vgl. 2018) in ihrer Studie nachweisen, dass die Berücksichtigung aller sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schüler:innen – insbesondere derjenigen, die über Deutsch- und Türkischkenntnisse verfügen – einen positiven Effekt auf den Lernzuwachs im Bereich der Bruchrechnung hat. Die Studie zeigt, dass die Integration der Familiensprachen der Lernenden in den Mathematikunterricht nicht nur das Verständnis komplexer mathematischer Konzepte fördert, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Sprachen stärkt.

Obwohl es mittlerweile einen regen wissenschaftlichen Diskurs zu Mehrsprachigkeit gibt, ist der Forschungsstand zu Fragen der Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen den in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen sowie bezüglich der Auswirkungen individueller Mehrsprachigkeit auf den Bildungserfolg von Lernenden weitgehend nicht zufriedenstellend. Auch der Zusammenhang zwischen selbstreguliertem Lernen, dem Spracherwerb und der sprachlichen Weiterentwicklung mehrsprachiger Schüler:innen wurde bislang nicht umfassend untersucht. Eine Studie von Patricia Velasco und Ofelia García zeigt jedoch, dass Schüler:innen in bilingualen Klassen häufig selbstregulierende Strategien anwenden, indem sie während des Schreibprozesses spontan Translanguaging betreiben, selbst dann, wenn die Lehrkräfte die Sprachen im Unterricht strikt voneinander trennen (vgl. Velasco/García 2014, S. 12). Translanguaging kann in diesem Zusammenhang als ein Selbstregulationsmechanismus beim individuellen Lernen der mehrsprachigen Schüler:innen fungieren (vgl. Angelopoulou 2020, S. 77). Denn nach dem Translanguaging-Ansatz sind mehrsprachige Lernende in der Lage, »to take control of their own learning, to self-regulate when and how to language, depending on the context in which they're being asked to perform« (García/Wei 2014b, S. 80). Demnach können Schüler:innen, die das eigene Lernen selbst regulieren, ihre eigenen Gedanken, Handlungen und Emotionen so steuern, dass sie dadurch ihre persönlichen Lernziele erreichen, denn sie sind »metacognitively, motivationally, and behaviourally active participants in their own learning process« (Zimmerman 1989, S. 329). Darüber hinaus können Schüler:innen durch die Selbstregulierung ihrer Translanguaging-Praktiken auch Herausforderungen im Sprachverständnis und in der Sprachproduktion erfolgreich bewältigen (vgl. Angelopoulou 2020). Zudem führen Translanguaging-Prak-

tiken zur Entwicklung eines metasprachlichen und metakognitiven Bewusstseins, das wiederum die Selbstregulierung beim Lernen erleichtern kann (vgl. García/Kano 2014).

Diese kurz umrissenen Studien heben die Vorteile des Einsatzes mehrsprachiger Ressourcen sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene für das schulische Lernen hervor. Damit komme ich zum Kernthema dieses Dissertationsprojekts, nämlich der Wechselwirkung zwischen selbstreguliertem Lernen und Translanguaging sowie ihrer Bedeutsamkeit für den Bildungserfolg von mehrsprachigen Schüler:innen. Die Untersuchung nähert sich somit der Thematik mehrsprachiger Lernpraktiken von Schüler:innen in einer von Migration und Mobilität geprägten Gesellschaft sowie der Theorie und Praxis des Translanguaging (siehe Kapitel 2) und dem selbstregulierten Lernen (siehe Kapitel 3) aus drei zentralen Perspektiven.

1) Die *Subjektperspektive* nimmt die Subjektivität der Repertoires mehrsprachiger Lernender (vgl. Otheguy et al. 2015, S. 286; Wright et al. 2015, S. 8), deren Sprachpraktiken als gelebte Erfahrung (vgl. Wei 2011, S. 1224) bzw. deren individuelles Spracherleben (vgl. Busch 2013, S. 87) sowie ihre selbstregulierten Lernpraktiken (vgl. Zimmerman 2011; Zimmerman/Moylan 2009) und den individuellen Einsatz mehrsprachiger Ressourcen für die Lernzielerreichung im monolingual ausgerichteten Unterricht in den Blick. Auf der Subjektebene wird dabei der Frage nachgegangen, welche translanguagingbezogenen und selbstregulierten Erfahrungen mehrsprachige Schüler:innen in schulischen Lernkontexten machen (Forschungsfrage 1).

2) Die *Diskursperspektive* beleuchtet die sprachlichen Einstellungen und ideologischen Diskurse im schulischen Lernkontext, die meist auf Essentialisierung, Homogenität und Segregation abzielen, innerhalb derer und zu denen sich mehrsprachige Lernende positionieren. Konkret wird untersucht, wie das Thema Mehrsprachigkeit, Migration und deren komplexe soziale Folgen in pädagogischen Diskursen und institutionellen Rahmen behandelt werden und wie mehrsprachige Schüler:innen ihr begegnen (vgl. Prediger/Redder 2020, S. 192; Fürstenau/Gomolla 2011, S. 14). Der diskursive Zugang zur Mehrsprachigkeit umfasst auch Aspekte wie metalinguistisches Wissen und sprachliche Bewusstheit sowie die kreative und kritische Fähigkeit und Praxis mehrsprachiger Individuen in sozialen Interaktionen. Das beinhaltet ihre Wahrnehmung und Einschätzung ihrer sprachlichen Ressourcen und ihrer Sprachwahl für ihre eigenen kommunikativen Zwecke und Lernziele. Aber auch die Wirkmächtigkeit translingualer Praktiken und die damit verbundenen Ambivalenzen in Bildungskontexten werden näher betrachtet (vgl. Busch 2013, S. 87; Wei 2011, S. 1223). Auf der Diskursebene geht es somit um die Frage nach den konkreten mehrsprachigen und selbstregulierten Lernstrategien der Schüler:innen, die sie gezielt im Umgang mit bildungssprachlichen Erfordernissen und schulischen Lernanforderungen im monolingual orientierten Fachunterricht einsetzen (Forschungsfrage 2).

3) Die *Raumperspektive* ermöglicht es, das Verhältnis zwischen mehrsprachigen Lernpraktiken und den von monolingualen Normen geprägten Räumen sowie die Gestaltung und Strukturierung räumlicher Zugänge für mehrsprachige Lernende differenzierter zu beleuchten. Dies bezieht sowohl sprachliche Praktiken in einem Raum ein als auch solche, die den Raum strukturieren und ko-konstituieren (vgl. Busch 2013, S. 147). In diesem Zusammenhang gewinnt für ein tiefergehendes Verständnis von Raum das von Wei (2011) geprägte Konzept »translanguaging space« an Relevanz. Hierzu schlägt Wei ei-

nen methodischen Ansatz vor, den er als Momentanalyse bezeichnet, um den Fokus der analytischen Betrachtung auf die kritischen und kreativen Momente des individuellen Handelns in Translanguaging-Räumen zu lenken und somit die spontanen Leistungen der mehrsprachigen Sprecher:innen und die Folgen dieser Leistungen für die Identitätspositionierung der oder des Einzelnen zu beleuchten (vgl. ebd., S. 1223). In dieser Arbeit liegt das Augenmerk nicht nur darauf, wie mehrsprachige Subjekte die von schulischen Ideologien und normativen Anforderungen geprägten sprachlichen Handlungsräume wahrnehmen und erleben bzw. sich darin bewegen, intervenieren und dazu positionieren, sondern vor allem darauf, welche Lernmöglichkeiten sich für mehrsprachige Lernende sowohl in den durch Translanguaging-Praktiken konstruierten sozialen Räumen als auch in ihren biographischen Raumerfahrungen ergeben. Auf der Raumebene wird somit die Frage beantwortet, welche Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen in monolingualen Lernräumen für die Schüler:innen bestehen, um ihre vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen selbst zu regulieren und für ihre eigenen Lernzwecke konstruktiv zu nutzen (Forschungsfrage 3).

1.2 Verortung und wissenschaftlicher Beitrag dieser Studie

> »Vielmehr sollte der Fokus auf Gemeinschaft und Lernziele gelegt werden, in denen die Mehrsprachigkeit aller am Lernprozess Beteiligten als Ressource und nicht als Gefahr (an)erkannt wird.«
> (Heinemann/Dirim 2016, S. 201)

Die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit verweisen auf die Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens auf individueller wie kollektiver Ebene. Um das Wechselverhältnis von selbstreguliertem Lernen und Translanguaging in seiner Komplexität umfassend und mehrdimensional untersuchen, erfassen, beschreiben und analysieren zu können, bedarf es multiperspektivischer, inter- und transdisziplinärer, aber auch transformativer Forschungsansätze, welche die Transformation von Diskursen über Mehrsprachigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene in den Fokus nehmen.

Dieses Dissertationsprojekt ist zum einen innerhalb der soziolinguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung zu verorten, die mehrsprachige Praktiken und Sprachrepertoires in individuellen, öffentlichen und institutionellen Handlungsräumen untersucht (vgl. Androutsopoulos 2018). Zum anderen ist diese Forschung im Bereich der lernpsychologischen Forschung, der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Bildungsforschung angesiedelt und bezieht sich primär auf Studien, die Mehrsprachigkeit und die Möglichkeiten des Translanguaging im Kontext von schulischem Lernen erforschen (vgl. Panagiotopoulou et al. 2020; Duarte 2019; Otheguy et al. 2019; García/Johnson et al. 2017; García/Lin 2017; García/Kleyn 2016b; Cenoz/Gorter 2015; Hesson et al. 2014; Velasco/García 2014).

Selbstreguliert zu lernen bedeutet, dass Lerner:innen zunächst Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen und sie selbstständig überwachen und steuern (vgl. Leutner et al. 2004, S. 49). Die zentrale Frage, wie die Lernenden bewusst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können und wie die Regulation des Lernprozesses funktioniert, können aus der Perspektive der Lernpsychologie beleuchtet werden. Allerdings ist die Zahl der Studien, die sich mit der Selbstregulation der mehrsprachigen Ressourcen der Schüler:innen im Unterricht bzw. selbstreguliertem Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie den Anwendungsmöglichkeiten von mehrsprachigen Lernstrategien befassen, relativ gering. Das Ziel dieser Dissertation ist zu erforschen, ob und wie Schüler:innen aus Familien, in denen auch andere Sprachen als Deutsch genutzt werden, ihre sprachlichen Ressourcen trotz des monolingualen Habitus der Schule selbstreguliert für ihre Lernzwecke und Leistungsoptimierung im Fachunterricht einsetzen können. Dabei sollen die Perspektiven lebensweltlich mehrsprachiger Schüler:innen selbst als Ausgangspunkt genommen werden, um die dominante Vorstellung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Bildungssystem zu hinterfragen. Daher sind in dieser Arbeit eine subjektorientierte und eine prozesshafte Perspektive entscheidend, die bewusst auf eine Messung und einen Vergleich von Kompetenzen und Fähigkeiten von Personen oder Lerngruppen verzichten möchte.

Darüber hinaus ist es mit Hilfe der Migrationspädagogik und der bildungssoziologischen Migrationsforschung möglich, die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen im Bildungssystem im Hinblick auf ihre subjektiven Erfahrungen mit Migration und Mehrsprachigkeit, aber auch mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungsmechanismen sowie ihren Lernvoraussetzungen und -chancen im monolingual ausgerichteten Bildungssystem differenzierter zu betrachten (vgl. Dirim/Mecheril 2018; Herzog-Punzenberger 2017; Fürstenau 2017; Dirim 2016; Heinemann/Dirim 2016; Wegner/Dirim 2016; Fürstenau/Gomolla 2011). Migrationspädagogik und bildungssoziologische Migrationsforschung weisen auf Effekte sozialer Ungleichheit hin, die in Bezug nicht nur auf die schulischen Leistungen, sondern auch auf Bildungsprozesse in migrationsspezifischen Zuordnungspraktiken sozialer Positionen zu diskutieren sind. In der schulischen Praxis werden Schüler:innen durch die Zuordnung zum kategorisierenden und segregierenden Begriff als ›Migrationsandere‹ (vgl. Mecheril 2010, S. 17) konstruiert und sind folglich mit den damit verbundenen Benachteiligungen im Bildungssystem konfrontiert (vgl. Dirim/Mecheril 2018). In diesem Zusammenhang wurden in dieser Arbeit gezielt Theorien aus der kritischen Migrationsforschung herangezogen, die versuchen, die meist ignorierten und unbeachteten Aspekte sozialer Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der schulischen Realität sichtbar zu machen. Darüber hinaus geht es migrationspädagogischen Ansätzen also vor allem um eine Veränderung und Entwicklung der Bildungsinstitutionen und ihrer professionellen pädagogischen Fachkräfte. Diese Ansätze problematisieren die Anpassung der Lernenden an ein traditionelles monolinguales System, das nicht an ihrer mehrsprachigen Lebenswelt orientiert ist.

Des Weiteren wird im bildungswissenschaftlichen und interkulturellen Diskursraum die Rolle von Mehrsprachigkeit im Unterricht vorrangig in Bezug auf ihre Bedeutung für Bildungsprozesse, Teilhabe und Chancengleichheit diskutiert (Peskoller/Kart 2024). Im Zentrum steht dabei häufig die Frage, unter welchen Voraussetzungen der Erwerb der Bildungssprache, die als zentrale Voraussetzung für den schulischen Bil-

dungserfolg gilt, bei mehrsprachigen Lernenden bestmöglich gefördert werden kann. So können die in diesem Paradigma entwickelten Konzepte, Ansätze und Modelle stärker fokussiert werden, die darauf abzielen, die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen wertzuschätzen, als eine Bildungsressource anzuerkennen und in allen Unterrichtsfächern sowohl auf pädagogischer als auch didaktischer Ebene zu etablieren. Das Ziel ist dabei, die Chancen der Schüler:innen auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu maximieren, indem strukturell verankerte Diskriminierungs- und Exklusionsmechanismen, die an Differenzkategorien wie Herkunft, Sprache oder Kultur gebunden sind, kritisch reflektiert und gegenüber der individuellen Leistungsfähigkeit von Schüler:innen relativiert werden.

Insbesondere dominieren gegenwärtig Studien aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, aber auch der Unterrichtsforschung, die sich mit den Fragen befassen, wie mehrsprachige Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen im Unterricht nutzen, über welche bildungssprachliche Fertigkeiten sie für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht verfügen sollen und wie der individuelle Auf- sowie Ausbau dieser Kompetenzen gezielt unterstützt werden kann (vgl. Lange 2020; Gogolin/Duarte 2016; Gogolin 2009). Die sprachliche Bildung im Schulsystem beschränkt sich jedoch bislang weitgehend auf die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch sowie auf die Vermittlung von Sprachen im Fremdsprachenunterricht. Daher wird in dieser Arbeit eine kritische Haltung eingenommen und argumentiert, dass die Beachtung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in der schulischen Praxis nicht lediglich auf spezielle und zusätzliche Fördermaßnahmen für den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch beschränkt bzw. reduziert werden darf. Vielmehr sollte in jedem Fachunterricht der Zugang für die selbstständige Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und Fähigkeiten der Schüler:innen beim Erwerb schulischen Wissens eröffnet werden. Dies setzt voraus, dass alle Lehrkräfte sich als Sprachvermittler:innen verstehen und über entsprechende Kompetenzen und Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Kontexten verfügen sollten. Für ein gemeinsames Basisverständnis ist es daher notwendig, dass die individuelle Mehrsprachigkeit als eine Bildungsressource verstanden wird sowie als symbolisches Kapital im Sinne Bourdieus (1983) und als wertvolles Repertoire sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, das systematisch im schulischen Alltag verankert werden soll (vgl. Cillia 2008, S. 17–18). Denn erst wenn Mehrsprachigkeit gesellschaftlich positiv konnotiert ist, wird sie zu symbolischem Kapital, also zu einem anerkannten Vorteil im sozialen Feld, der etwa im schulischen Kontext als Bildungsressource wertgeschätzt und aktiv genutzt wird.

Die Anerkennung und aktive Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht geht nach Redder et al. (vgl. 2022) über die bloße Feststellung hinaus, dass Lernende ihre Familiensprachen verwenden dürfen. Vielmehr erfordert sie eine differenzierte Betrachtung der spezifischen Handlungen, die Lernende mit ihren sprachlichen Ressourcen ausführen.

> »Eine rein oberflächenbezogene Eins-zu-eins-Übertragung von deutschen Äußerungen in eine andere Sprache setzt, so zeigen unsere Diskursanalysen, keine Potenziale frei, d.h., sie führt nicht unbedingt zu fachlichem Lernen. Dem ist mit entsprechender Entwicklung von Lernmaterialien, Lernumgebungen und Schulungen der Lehrkräfte zu

> begegnen – mehrsprachigen wie monolingualen gleichermaßen.« (Redder et al. 2022, S. 11)

Diese Perspektive erfordert, dass Lehrkräfte nicht nur die Verwendung von Familiensprachen zulassen, sondern gezielt Lernprozesse initiieren, die die sprachlich-mentalen Aktivitäten der Schüler:innen fördern. Dazu gehört die bewusste Integration mehrsprachiger Strategien in den Unterricht und die Nutzung von mehrsprachigen Materialien, um die kognitiven und linguistischen Potenziale der Lernenden voll auszuschöpfen. Damit mehrsprachige Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihrer Sprachen ihre Ressourcen und Kompetenzen für die eigene Lernzwecke in allen Fächern nutzen können, bedarf es einer entsprechenden Unterstützung durch alle Lehrkräfte. Daher ist es wichtig, auch Bezugspunkte zur Professionalisierungsforschung herzustellen, da die Potenzialentwicklung und Ressourcennutzung im Fachunterricht im Kontext sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit die Qualifizierung der Lehrkräfte erfordert.

Dieser kurze Überblick verdeutlicht die Vielfalt an Ansätzen und Perspektiven, mit denen das Phänomen der Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Positionen beleuchtet wird. Insbesondere der aktuelle Ansatz des Translanguaging besitzt das Potenzial, tiefgreifende Transformationsprozesse anzustoßen, durch die Mehrsprachigkeit nachhaltig in der Unterrichtspraxis verankert und somit ein Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit geleistet werden kann. Translanguaging »has emerged to disrupt the naturalization of languages as codes or entities, and especially of the language of schooling, that has served to control material rewards« (García 2019, S. 369). Zudem lässt sich Translanguaging sowohl als Lernstrategie verstehen, die mehrsprachige Kinder anwenden, um zu kommunizieren und Wissen aktiv zu konstruieren, als auch als innovative Lehrmethode, die es Lehrkräften ermöglicht, sprachliche Ressourcen gezielt im Unterricht zu aktivieren und zu fördern (vgl. Kirsch/Mortini 2016, S. 25). In dieser Arbeit geht es nicht um eine gezielte Erprobung des pädagogischen Translanguaging von Lehrkräften in der schulischen Praxis, sondern es geht darum, zu untersuchen, ob und in welcher Weise eine Nutzung aller sprachlichen Ressourcen im Unterricht aus der Perspektive der Schüler:innen möglich ist. Da Translanguaging-Praktiken dynamisch sind und in sozialen Räumen stattfinden, die durch interaktive Beziehungen und kognitive sowie kulturelle Faktoren beeinflusst werden, bietet der soziokulturelle Ansatz (vgl. Duarte 2019; Mercer 2004; Vygotsky 1978) einen geeigneten theoretischen Rahmen zur Analyse mehrsprachiger Lernprozesse der Schüler:innen.

1.3 Methodologie und Forschungsdesign

Die empirische Aufarbeitung des Forschungsgegenstandes dieser Dissertation erfordert demnach einen qualitativen bzw. interpretativ-rekonstruktiven Zugang und einen interdisziplinären Ansatz. Daher stütze ich mich auf einen methodologischen Rahmen, der in erster Linie auf den Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung (vgl. Flick 2014; Keller 2014; Reichertz 2014b; Meuser 2011) und im engeren Sinne auf transformativer Forschung basiert. Dabei orientiere ich mich am transformativen Paradigma (vgl. Mertens

2012; 2009; 2007), um das kollektive und individuelle Erfahrungswissen der Schüler:innen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu rekonstruieren.

Qualitative Sozialforschung eignet sich besonders für diese Arbeit, weil sie auf die Rekonstruktion von Sinnstrukturen abzielt, die sich primär in Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstruktionen sowie in Alltagstheorien und Bewältigungsstrategien manifestieren (vgl. Helfferich 2011, S. 21). Das transformative Paradigma kommt in dieser Arbeit deshalb zur Geltung, da es sich in erster Linie auf die Perspektiven marginalisierter Gruppen und auf die Infragestellung systemischer Macht- und Herrschaftsstrukturen konzentriert, um die Einhaltung der Menschenrechte und die soziale Gerechtigkeit zu stärken (vgl. Mertens 2015, S. 24). Das zu erwartende Resultat eines interpretationsgeleiteten Transformationsprozesses im sozialkonstruktivistischen Sinn schlägt sich wiederum in der Rekonstruktion sozialer (gesellschaftlich relevanter) Praktiken nieder, die jedoch überwiegend von normativ geprägten Orientierungs- und Deutungsmustern sowie tiefverankerten Linguizismen und Diskriminierungspraktiken im schulischen Alltag gekennzeichnet sind. Die Relevanz dieser kurz erläuterten Forschungszugänge im Rahmen dieser Arbeit besteht darin, auf der Basis ihrer Grundprinzipien die erhobenen Daten umfassend und mehrperspektivisch analysieren, interpretieren und rekonstruieren zu können. Auf diese Weise sollen Erkenntnisse gewonnen werden, wie die befragten mehrsprachigen Schüler:innen auf der einen Seite in ihrer zugeschriebenen Rolle als monolingual konstruierte Lerner:innen soziale Positionen wahrnehmen, wie sie die damit verbundenen Erwartungen erkennen, deuten und ausführen sowie wie sie sich als mehrsprachige Subjekte darin positionieren und die ihnen zugeschriebene oder von ihnen eingenommene Rolle erleben und reflektieren. Auf der anderen Seite soll eruiert werden, wie die Lernenden als mehrsprachig denkende und handelnde Subjekte ihre sprachlichen Ressourcen für ihre eigenen Lern- und Kommunikationszwecke unter restriktiven schulischen Bedingungen wirksam zum Einsatz bringen. Da es bei der Reflexivität der Forschungssubjekte nicht nur um eine individuelle Konstruktion von Sinn und Wirklichkeit geht, sondern auch um die Konstruktion von gesellschaftlicher Sinnhaftigkeit und soziokulturellen Deutungsmustern, wurden die Grundsätze der soziokulturellen Theorie (vgl. Mercer 2004; Vygotsky 1978) zur Analyse der subjektiven Mehrsprachigkeitserfahrungen der Schüler:innen und ihrer Einbettung in gesellschaftliche Orientierungsmuster monolingualer Normvorstellungen herangezogen. Darüber hinaus nimmt in dieser Arbeit die transformative Forschung einen wesentlichen Stellenwert ein. Diese zeichnet sich durch ihren transdisziplinären Ansatz und das Potenzial aus, Veränderungsprozesse selbst zu initiieren (vgl. Schneidewind et al. 2016, S. 8; Schneidewind/Singer-Brodowski 2013, S. 2) und den Fokus auf soziale Lernprozesse marginalisierter Lerngruppen nach Prinzipien des transformativen Paradigmas mit Hilfe einer transformativ-partizipativen Arbeitsweise (vgl. Mertens 2007, S. 220) zu legen. Damit wird es möglich, die Transformationsprozesse mehrsprachiger Schüler:innen bei der eigenständigen Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in einem vom monolingualen Habitus geprägten Bildungssystem zu analysieren und die erlebten Veränderungen ihres Lernverhaltens in der schulischen Praxis sowie die Auswirkungen auf ihre Bildungslaufbahn zu verstehen und zu veranschaulichen.

Der Methodologie der qualitativen Forschung folgend, basiert das vorliegende Forschungsprojekt auf einem ›multi-method qualitative research design‹ (vgl. Silverman

2019; Creswell 2015; Brewer/Hunter 2006; Stange et al. 2006; Morse 2003; Tashakkori/Teddlie 2003; Hunter/Brewer 1989). Dieser Forschungsansatz vertritt die Perspektive einer multimethodischen Herangehensweise an ein Forschungsfeld und ermöglicht die Kombination und Anwendung mehrerer Methoden aus dem qualitativen oder quantitativen Paradigma (vgl. Silverman 2019, S. 402; Hussy et al. 2010, S. 290). Basierend auf dem ›multi-method qualitative research design‹ habe ich in dieser Arbeit verschiedene Erhebungsmethoden des qualitativen Forschungsparadigmas herangezogen und sie in drei Phasen unterteilt. In der ersten Phase wurden leitfadengestützte Interviews mit 18 mehrsprachigen Schüler:innen der Sekundarstufe II geführt, um einen vertieften Einblick in die subjektiven Wahrnehmungen, Deutungen und Erfahrungen der Schüler:innen im Umgang mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit in der Schulpraxis zu gewinnen. In der zweiten Phase dokumentierten acht der befragten Schülerinnen ihre selbstregulierten mehrsprachigen Lernprozesse und Lernstrategien mit Hilfe eines Online-Lerntagebuchs mit Orientierungsfragen, die auf den Komponenten des zyklischen Phasenmodells des selbstregulierten Lernens nach Barry J. Zimmerman und Adam R. Moylan (vgl. 2009) basieren, um so einen möglichst breiten Zugang zu den individuellen Erfahrungen und Lernprozessen der Lernenden zu erhalten. Ziel war es in dieser Phase, dass sich die Schüler:innen konkret mit ihren vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen und Kompetenzen befassen und diese in einem selbstreflexiven Prozess aktivieren und selbstregulierend sowie produktiv im Fachunterricht einsetzen. In der dritten Phase konnte eine Gruppendiskussion mit zwei Schülerinnen durchgeführt werden.[4] Durch die dialogorientierte Selbstreflexion wurden die eigenen Lernprozesse und mehrsprachigen Lernstrategien diskutiert. Diese letzte Phase diente dem Austausch von Ideen, Anregungen und Vorschlägen zur Etablierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. Für die Auswertung des gesamten im Rahmen dieses Dissertationsprojekts erhobenen Datenmaterials erschien die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016a; Mayring 2015) als geeignete Auswertungsmethode. Mittels inhaltlich-strukturierender und typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016a; Schreier 2014) wurden die für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit relevanten Aspekte aus der Gesamtheit der Daten strukturiert herausgearbeitet und systematisch erfasst.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Die Dissertation besteht aus vier Teilen und gliedert sich in acht übergeordnete Kapitel, die zunächst die erforderlichen theoretischen Grundlagen und daran anknüpfend die empirischen Bezugsstudien darstellen sowie mit einer Diskussion der Ergebnisse und einer abschließenden Zusammenfassung und einem Resümee ausklingen.

Im Anschluss an die Einleitung (Kapitel 1), in der ein Gesamtüberblick zur Konzeptualisierung des Forschungsprojekts und des erkenntnistheoretischen Interesses dieser

4 Zum besseren Verständnis der geringen Zahl der Teilnehmer:innen soll darauf hingewiesen werden, dass die empirische Phase während der covid-19-bedingten Schulschließungen stattfand und von erheblichen Hürden gekennzeichnet war (siehe 5.1.2).

Studie gegeben wurde, nähere ich mich im Kapitel 2 dem Forschungsfeld Translanguaging. Dabei werden aus einem historischen Blickwinkel die multilaterale Entwicklung von Translanguaging von einer Pädagogik zu einer philosophischen Theorie sowie die damit einhergehenden (bildungs-)politischen Aspekte kritisch dargestellt sowie auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit bestehenden Theorien und Konzepten im Kontinuum der Mehrsprachigkeitsforschung eingegangen (2.1). Darüber hinaus diskutiere ich die theoretischen Konstrukte des Translanguaging aus bildungssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive (2.2) und lege die theoretischen Grundzüge der Mehrsprachigkeitsforschung dar. Im Unterkapitel 2.3 befasse ich mich mit der Idee des Translanguaging aus postkolonialer und migrationskritischer Sicht und beleuchte dessen Ziele sowie Handlungs- und Wirkungsspektrum in gesellschaftlichen Teilbereichen. Ich erläutere daran anschließend die Unterscheidung zwischen pädagogischem und spontanem Translanguaging im schulischen Kontext (2.4), diskutiere sodann die pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten der Implementierung des Translanguaging-Ansatzes in regulären schulischen Lehr- und Lernsettings und expliziere mit konkreten didaktischen Praxisbeispielen (2.5). In Unterkapitel 2.6 wird die Idee des ›translanguaging space‹ als sozialer Raum erörtert, in dem sowohl Translanguaging-Praktiken stattfinden als auch durch sie hervorgebracht werden. Zudem soll die Relevanz zum Ausdruck kommen, im schulischen Umfeld hybride Räume in ihrer Komplexität zu schaffen. Unter 2.7 zeige ich das dem Translanguaging-Ansatz zugeschriebene transformative und innovative Potenzial auf sowie dessen Bedeutung und transformative Wirkung auf die schulische Praxis. In Unterkapitel 2.8 gehe ich näher darauf ein, wie Translanguaging im Laufe seines 30-jährigen Bestehens offenbar nicht nur den Status einer eigenständigen soziolinguistischen Theorie in den verschiedensten Debatten erlangt hat, sondern nun auch als pädagogische Haltung und sogar als neue philosophische Denkrichtung propagiert wird. Abschließend werden im Unterkapitel 2.9 die bisherigen Forschungsergebnisse zur Idee des Translanguaging in den unterschiedlichsten Bildungskontexten und mit besonderem Augenmerk auf den Bildungserfolg der mehrsprachigen Lernenden erläutert.

Als weiterer relevanter Forschungskontext nehme ich im Kapitel 3 das selbstregulierte Lernen im Kontext der Mehrsprachigkeit in den Blick und diskutiere seine Relevanz aus Sicht des Translanguaging-Ansatzes für mehrsprachige Lernende. Unter 3.1 stelle ich zunächst die bestehenden Theorien und Konzepte des selbstregulierten Lernens vor und präsentiere anschließend die Komponentenmodelle und prozessorientierten Modelle des selbstregulierten Lernens (3.2). Das Unterkapitel 3.3 befasst sich mit den kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierten Lernstrategien, die wesentliche Bestandteile des selbstregulierten Lernens sind, in Bezug auf Mehrsprachigkeit und schulische Lernprozesse. Im Anschluss daran referiere ich Forschungsergebnisse, die sich explizit mit selbstreguliertem Lernen und Translanguaging in Lern- und Bildungskontexten beschäftigen, die wiederum für das Forschungsdesign der vorliegenden Studie eine wesentliche Grundlage bildeten. Die Entfaltung der im Rahmen dieser Studie erarbeiteten theoretischen Grundlagen schließe ich in Unterkapitel 3.5 mit zusammenfassenden Überlegungen zu Translanguaging und selbstreguliertem Lernen ab. Daran anschließend präsentiere ich die für die empirische Untersuchung des Forschungsgegen-

standes relevanten methodologischen Zugänge sowie die kritisch reflektierten Grundannahmen, die dem gesamten Forschungskontext dieser Arbeit zugrunde liegen.

Im Kapitel 4 zeige ich die Zielsetzung der Forschungsfragen auf und präzisiere sie (4.1), bevor ich die methodologischen Forschungsperspektiven einschließlich des soziokulturellen und subjektorientierten Ansatzes als Forschungszugang und der transformativen Forschungshaltung im Kontext der Mehrsprachigkeit für die vorliegende Studie begründe (4.2).

Im Kapitel 5 werden das Forschungsdesign der Arbeit beschrieben und der Forschungsprozess umfassend dargestellt. Darin skizziere ich das Forschungsfeld und die Stichprobe und stelle die Datenerhebungsmethoden der Arbeit vor: leitfadengestütztes Interview (5.1), online geführtes Lerntagebuch (5.2) und Gruppendiskussion (5.3). Ich beschreibe detailliert die drei aufeinanderfolgenden Erhebungsphasen, lege das Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse offen und begründe seine Wahl. Im Kapitel 6 präsentiere ich die Ergebnisse der empirischen Analyse, die sich an den kontrastierten Themenfeldern orientieren und aus subjektbezogener, diskursiver und räumlicher Perspektive miteinander verschränkt betrachtet und herausgearbeitet werden. Im Unterkapitel 6.1 stelle ich die Ergebnisse der Interviewerhebung anhand des entwickelten Kategoriensystems vor. Daran anschließend werden die Ergebnisse der online geführten Lerntagebücher als sprachbiographische Fallkonstruktionen (6.2) dargestellt und die daraus generierten Handlungsorientierungen der Nutzungsvarianten der mehrsprachigen Ressourcen aufgezeigt (6.3).

Darauf aufbauend bündele ich im Kapitel 7 die Ergebnisse in mehreren Schritten, diskutiere sie mit weiteren Studienergebnissen und nehme anschließend die konkrete Beantwortung der Forschungsfragen der Arbeit vor. Abschließend versuche ich im Kapitel 8, die Konstruktion des Forschungsgegenstandes entlang des Forschungsprozesses zu rekonstruieren, um die damit verbundenen Schlussfolgerungen aufzuzeigen und den Forschungsgegenstand zu spezifizieren. Davon ausgehend werden Limitationen der Studie erläutert (8.1) und Anknüpfungspunkte für weiterführende Studien diskutiert (8.2). Im abschließenden Resümee plädiere ich dafür, einen vielfaltsbewussten und ressourcenorientierten Unterricht mit vielfältigen Erfahrungsräumen zu realisieren, in denen translanguagingbezogene und selbstregulierte Lernhandlungen der mehrsprachigen Lernenden Eingang finden und von qualifizierten Lehrkräften unterstützt werden (8.3).

2 Translanguaging als eine neue Perspektive auf Mehrsprachigkeit?

> »In working with teachers, I have often used Martin Luther King's saying: ›You don't have to see the whole staircase. Just take the first step.‹ To develop a translanguaging stance we cannot wait for educators to see the whole staircase. First steps to view the power of translanguaging are needed.« (García 2020, S. 17)

Die Entwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung sind in den letzten Jahren sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum von neuen Theorien, Konzepten und Ansätzen sowie terminologischen Neuprägungen gekennzeichnet. Sie richten den Blick auf die Bedeutung mehrsprachiger Praktiken und individueller Sprachrepertoires in unterschiedlichsten Interaktionskontexten sowie in sozialen und pädagogischen Handlungsfeldern, um den kommunikativen Anforderungen einer globalisierten Welt gerecht zu werden. Diese neueren Ansätze hinterfragen zunehmend das traditionelle Verständnis von Sprache(n), indem sie diese vielmehr als soziale Praxis begreifen, die in konkreten gesellschaftlichen Kontexten verankert ist und durch Interaktion, Machtverhältnisse und kulturelle Normen weitgehend mitgeprägt wird. Zudem werden pädagogische Konzepte und (fach-)didaktische Modelle entworfen, in denen mehrsprachige Sprechweisen und die Lernvoraussetzungen der mehrsprachigen Lernenden im Zentrum stehen. Wie Adelheid Hu feststellt, ist im mehrsprachigen Diskurs eine deutliche Tendenz zu spezifisch mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen zu beobachten, welche »die traditionelle Ausrichtung auf eine sog. Zielsprache zugunsten einer mehrsprachigen Perspektive öffnen und die Sprachlernerfahrungen sowie die mehrsprachigen Praktiken der Lernenden wie z.B. Translanguaging als Lernpotential erkennen« (Hu 2016, S. 11).

In der gegenwärtigen Forschungslandschaft wird Translanguaging als ein innovativer, multimodaler und transformativer Ansatz sowohl zur Beschreibung der individuellen sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Sprecher:innen als auch als integrativer sprachpädagogischer Ansatz herangezogen, welcher die Vorteile der Mehrsprachig-

keit für das sprachliche und inhaltliche Lernen von Schüler:innen im Unterricht bzw. im pädagogischen Alltag aufzeigen. Besonders in der heutigen plurilingualen Migrationsgesellschaft ist Translanguaging mit dem Fokus auf »practice in classrooms with immigrant and refugee students, but also in traditional language classrooms with students who want to learn additional languages« (Vogel/García 2017, S. 8) weltweit zu einem gefragten Konzept geworden.

Translanguaging basiert auf einem Verständnis von Mehrsprachigkeit, welches das sprachliche Repertoire und die semiotischen Zeichen eines Individuums in ihrer Gesamtheit umfasst (Wright et al. 2015, S. 8). Gemäß der Theorie des Translanguaging verfügen mehrsprachige Sprecher:innen über ein undifferenziertes Sprachsystem. Dabei handelt es sich um »sets of lexical and structural features that make up an individual's repertoire and are deployed to enable communication« (Otheguy et al. 2015, S. 286). Somit wird Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Translanguaging als eine Ressource verstanden, die es Sprecher:innen erlaubt, ihre sprachlichen Mittel in einem kontinuierlichen Entscheidungsprozess gezielt und kontextabhängig entsprechend ihrer kommunikativen Absicht einzusetzen. Ricardo Otheguy, Ofelia García und Wallis Reid (2015) definieren Translanguaging als »the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages« (ebd., S. 283).

Translanguaging distanziert sich gezielt von der traditionellen strukturalistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit im Sinne von mehreren voneinander abgrenzbaren Sprachen und zielt auf den dynamischen und komplexen Charakter von Mehrsprachigkeit ab, was zu einem regen Forschungsinteresse an mehrsprachigen Diskursen geführt hat (vgl. García/Kano 2014, S. 260). García und Otheguy sind der Ansicht, dass mehrsprachige Menschen zwar aus einer sozialen, kulturellen oder politischen Perspektive viele verschiedene Einzelsprachen verwenden können, dass sie aber, wenn sie eine Sprache sprechen, aus einem einheitlichen sprachlichen Repertoire (»unitary linguistic repertoire«) strategisch und flexibel die passenden Mittel schöpfen (García/Otheguy 2020, S. 25). In diesem Zusammenhang spricht Wei (2016, S. 6) auch von einem »translanguaging instinct«, der Individuen dazu anregt, kulturell und politisch definierte Sprachgrenzen zu überschreiten, um ihr individuelles Sprachrepertoire effektiv für Kommunikationszwecke zu nutzen. Diese Überschreitung von Sprachsystemen und -strukturen, um komplexe und multiple Bedeutungssysteme zu schaffen, bezeichnet er mit dem Begriff »transcend« (Wei 2018, S. 24–25).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist das Interesse am Translanguaging-Konzept und an seinen Vorteilen für die mehrsprachigen Lernenden so überwältigend, dass sogar von einem »translanguaging turn« (García/Wei 2014b, S. 19) gesprochen wird, der eine grundlegende Veränderung im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich signalisiert. Translanguaging wird dabei zunehmend als »the best way to educate bilingual children in the 21st century« (Beres 2015, S. 103) angesehen. Der Begriff Translanguaging wurde ursprünglich vom walisischen Lehrer Cen Williams in den 1980er Jahren genutzt, um im Rahmen der Revitalisierungsmaßnahmen für die walisische Sprache eine Methode zur geplanten und systematischen Integration von Walisisch und Englisch im Unterricht zu beschreiben (vgl. Wei 2018, S. 15; García/Wei 2014b, S. 20). Dabei wurden beide Sprachen für das Lehren und Lernen in derselben Unterrichtsstunde verwendet,

bei dem die Schüler:innen Informationen (Input) in einer Sprache erhalten und die Ergebnisse ihres Lernens (Output) in ihrer zweiten Sprache produzieren bzw. anwenden (vgl. Williams 2002; 1994). Zunächst wurde Translanguaging von Williams und seinem Kollegen Dafydd Whittall während eines Fortbildungskurses für Schulleiter:innen in Liandudno, Nordwales, als walisisches Wort ›trawsieithu‹ genutzt und darauffolgend in seiner unpublizierten Dissertation zur Beschreibung des oben genannten bilingualen Unterrichts verwendet (vgl. Williams 1994). Der walisische Terminus wurde später als ›translinguifying‹ ins Englische übersetzt und nach einem Gespräch zwischen Cen Williams und Colin Baker in ›translanguaging‹ geändert (vgl. Tsokalidou/Skourtou 2020, S. 221).

Seit der englischen Übersetzung wird das Konzept des Translanguaging für die Beschreibung der komplexen und fluiden Sprechpraktiken und die pädagogischen Ansätze herangezogen, die diese Praktiken unterstützen (vgl. García 2017, S. 16). Die Theorie des Translanguaging hat schnell ihren Weg in anglophone Kontexte mit mehrsprachigen und multikulturellen Bevölkerungen gefunden, in denen zweisprachige Erziehung und die Förderung sprachlicher Minderheiten seit langem angestrebt werden, z.B. im Vereinigten Königreich, in Kanada und in Großstädten der Vereinigten Staaten, und ist mittlerweile weltweit verbreitet (vgl. Vallejo/Dooly 2020, S. 6). Besonders wird Translanguaging im Bereich der angewandten Linguistik als eine linguistische Theorie zur Beschreibung der sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Sprecher:innen weiter konzeptualisiert, die auch ihre komplexen semiotischen Ressourcen einschließt (vgl. García/Wei 2018, S. 5; Wei 2018, S. 10). Im deutschsprachigen Raum wird Translanguaging vor allem als pädagogisches Konzept diskutiert. Dabei geht es sowohl um konzeptionelle Überlegungen zur integrativen mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung als auch um die Etablierung des Translanguaging in pädagogischen und schulischen Kontexten im Sinne einer inklusiven Bildung, wodurch Lehrkräfte die Ressourcen der Schüler:innen ganzheitlich in Lehr- und Lernphasen einbeziehen können (vgl. Cataldo-Schwarzl 2022; Nap et al. 2022; Maahs et al. 2022; Yasar/Dikilitas 2022; Roth et al. 2021; Angelopoulou 2020; Kirsch/Duarte 2020; Charalambous et al. 2020; Duarte/Günther-van der Meij 2020; Fürstenau et al. 2020; Gantefort/Maahs 2020; Plutzar 2020; Schädlich 2020; Melo-Pfeifer 2017; García/Kleyn 2016b; Gogolin/Duarte 2016).

Bezüglich der Forschungsmethodik überwiegen Studien, die darüber referieren, wie Translanguaging als pädagogisches Konzept fachdidaktisch und lernwirksam genutzt und weiterentwickelt werden kann (vgl. García/Kleifgen 2019). Die Konzeptualisierung von Translanguaging ist komplex und variiert je nach theoretischer Ausrichtung und Akzentuierung, was wiederum zu unterschiedlichen Interpretationen und praktischen Umsetzungen des Begriffs führt.

So wird Translanguaging im schulischen Kontext gemäß Williams als ein natürlicher Weg verstanden, »of simultaneously developing and reinforcing the two languages, while at the same time, extending his/her understanding of the subject area« (Williams 2002, S. 41). Basierend auf dem walisischen Kontext erweitert Baker zunächst den Begriff des Translanguaging, indem er darauf hinweist, dass der gezielte, kombinierte Einsatz von zwei Sprachen im Klassenzimmer für die Entwicklung der Sprachkenntnisse in beiden Sprachen von Vorteil sein und auch zu einem tieferen Verständnis des Lehrstoffs beitragen könnte (vgl. Baker/Wright 2011, S. 280). García führt ebenfalls die walisische Auf-

fassung des Konzepts des Translanguaging aus und argumentiert auf der Grundlage ihrer Beobachtungen der sprachlichen Praktiken von zweisprachig aufwachsenden Kindern aus spanischsprachigen Elternhäusern in den Vereinigten Staaten, dass Translanguaging mehr als die pädagogische Variation von sprachlichem Input und Output ist (vgl. García 2009). Somit trägt García mit ihrem Verständnis von Translanguaging dazu bei, die Anwendung dieser Theorie auf die komplexen Alltagsrealitäten bilingualer Sprecher:innen mit lateinamerikanischem Hintergrund im US-amerikanischen Raum auszudehnen, die oft mit dem abwertenden Begriff ›spanglish‹ bezeichnet wird (vgl. García 2009, S. 46–48).

In einem erweiterten Sinne verwendet García (vgl. ebd.) den Begriff Translanguaging, um die multiplen diskursiven Praktiken herauszustreichen, mit denen bilinguale Sprecher:innen Bedeutung konstruieren und den Sinn ihrer Lebenswelt erfassen. Translanguaging beschreibt demnach die flexible Nutzung »of linguistic resources by bilinguals in order to make sense of their world« (García/Flores et al. 2017, S. 200). Der Begriff dient somit zur Erfassung und Beschreibung diskursiver Praktiken bilingualer Sprecher:innen bei der Bedeutungsaushandlung und Sinnzuschreibung aus der inneren Perspektive der Sprecher:innen selbst. Nach dieser interaktionellen Sichtweise wird die Sinngebung durch die gegenseitige Interferenz der sprachlichen Mittel und die konstitutive Dynamik ihrer zweckmäßigen Verwendung ko-konstruiert. Sílvia Melo-Pfeifer bezeichnet Translanguaging als »die Artikulation und die Interdependenz der mobilisierten semiotischen Ressourcen während der Ko-Konstruktion des Sinns« (Melo-Pfeifer 2017, S. 400). Translanguaging wird daher verstanden als die Fähigkeit von mehrsprachigen Sprecher:innen, »to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system« (Canagarajah 2011, S. 401). Die Theorie des Translanguaging geht demnach davon aus, dass bilinguale Sprecher:innen nicht nur über ein einheitliches Repertoire, sondern auch über ein einziges undifferenziertes Sprachsystem mit integrierten Ressourcen verfügen. In diesem Sinne resultieren die sprachlichen Praktiken von mehrsprachigen Sprecher:innen nicht aus zwei voneinander unabhängigen Sprachsystemen, sondern aus der flexiblen Nutzung eines einheitlichen undifferenzierten Systems. Wie García und Otheguy pointieren: »[B]ilinguals develop not only a unitary repertoire, but also a unitary linguistic system, a single lexicon and a single grammar« (García/Otheguy 2020, S. 25), aus dem sie je nach den in der aktuellen Kommunikationssituation relevanten soziopolitischen Sprachkontexten die entsprechenden lexikalischen und grammatischen Elemente ihres einheitlichen Sprachrepertoires entnehmen. Sarah Vogel und Ofelia García weisen darauf hin, dass Translanguaging nicht nur etwas ist, was bilinguale Menschen tun, wenn sie das Gefühl haben, dass ihnen Worte fehlen, um sich in einer einsprachigen Umgebung auszudrücken (vgl. Vogel/García 2017, S. 3). Vielmehr geht es beim Translanguaging um die Komplexität und Vernetzung der sprachlichen und semiotischen Ressourcen in den individuellen Repertoires, die über ihre einsprachige Ausprägung hinaus in die sprachlich-mentale Verarbeitung komplexerer Äußerungen oder Diskurse übergehen. Dies kann die Prozesse erklären, wie Bedeutungen ausgehandelt, Erfahrungen gestaltet, Einsichten gewonnen und Wissen konstruiert werden, die durch den gezielten Einsatz vorhandener sprachlicher Mittel erfolgen (vgl. Jones 2017, S. 202). Das ist eines der wesentlichen Merkmale des Konzepts des Translanguaging, das sich

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

2.1 Eine kritische Perspektive auf Translanguaging im Kontinuum der Mehrsprachigkeitsforschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> »1 Multilinguals do not think unilingually in a politically named linguistic entity, even when they are in a ›monolingual mode‹ and producing one namable language only for a specific stretch of speech or text.
> 2 Human beings think beyond language, and thinking requires the use of a variety of cognitive, semiotic, and modal resources of which language in its conventional sense of speech and writing is only one.« (Wei 2018, S. 18)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

lieren lässt und inwieweit dieses Konzept trotz der traditionellen Fokussierung auf eine sogenannte Zielsprache als Lernpotenzial für mehrsprachige Schüler:innen wahrgenommen und realisiert werden kann.

2.2 Erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Translanguaging

> »Translanguaging works by generating trans-systems of semiosis, and creating trans-spaces where new language practices, meaning-making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of 21st century.« (García/Wei 2014b, S. 43)

Die bisher geführte interdisziplinäre Diskussion zum Thema Mehrsprachigkeit und Translanguaging wird nun um die erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Dimension ergänzt, denn die vorliegende Studie basiert auf erziehungswissenschaftlich orientierten, anerkennungstheoretischen Überlegungen und Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten. Im Forschungsfeld der Sozial- und Erziehungswissenschaft wurde Mehrsprachigkeit rasch zu einem pädagogischen Thema, wobei die ersten Diskussionen ab Mitte des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit Flucht, Arbeitsmigration und Familiennachzug im Hinblick auf schulische Integrationsprobleme von Kindern aus zugewanderten Familien geführt wurden (vgl. Lengyel 2017, S. 156; Dirim/Mecheril 2010b, S. 99). Der erziehungswissenschaftliche Diskurs über Mehrsprachigkeit im Kontext der Arbeitsmigration war in den 1970er Jahren zunächst durch die Diskussion im Rahmen der »Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik« geprägt (Knappik/Mecheril 2018, S. 162).

Die Ausländerpädagogik orientierte sich an einer assimilatorischen Grundhaltung und versuchte, kompensatorische Fördermaßnahmen zur Integration zu realisieren, die mit einer defizitorientierten Sichtweise auf Kinder und Familien in Bezug auf sprachliche und kulturelle Differenzen einhergingen. Resultierend aus der grundlegenden Kritik an der Ausländerpädagogik haben sich weitere Disziplinen, wie ›Interkulturelle Pädagogik‹, ›Interkulturelle Bildung‹, ›Migrationspädagogik‹, ›diversity education‹ usw., entwickelt, die sich auch mit Bedingungen mehrsprachigen Spracherwerbs und Sprachgebrauchs im Kontext von Migration befassen (Fürstenau 2020, S. 88) und »Mehrsprachigkeit für Erziehung und Bildung(-ssysteme) als eines ihrer Gegenstandsfelder« aufgreifen (Lengyel 2017, S. 156).

Ausgehend von Ingrid Gogolins (vgl. 1994) Überlegungen zum monolingualen Habitus und zur Selektion der lebensweltlich mehrsprachigen Schüler:innen durch die Schule und die darin pädagogisch agierenden Akteur:innen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 267) hat sich in den letzten Jahren sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich eine intensive wissenschaftliche Forschung zu strukturell und institutionell verankerten

Diskriminierungsprozessen und Bildungsbenachteiligungen aufgrund ethnischer Differenzen sowie der damit verbundenen ungleichen Verteilung von Bildungsabschlüssen entwickelt. Dabei wird Mehrsprachigkeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs »als Kontext und Bedingung pädagogischer Handlungssituationen« (Fürstenau 2020, S. 87) aufgefasst. Diese Diskussion schließt eine machtkritische, subjektivierungstheoretische Perspektive auf Mehrsprachigkeit in institutionalisierten Bildungseinrichtungen ein. Im Mittelpunkt stehen die soziale Konstruktion von Mehrheits- und Minderheitensprachen, die Entwicklungsprozesse von migrationsbezogenen Sprachen sowie die Abkehr vom defizitär konnotierten Begriff der ›doppelten Halbsprache‹ und damit die Anerkennung der Normalität von Sprachmischungen in alltäglichen und pädagogischen Situationen sowie der damit verbundenen Kontextabhängigkeit der Sprachwahl (vgl. Fürstenau 2020, S. 89; Dirim/Khakpour 2018, S. 210).

Zudem ist zu beobachten, dass die gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse im deutschsprachigen Raum das Interesse der erziehungswissenschaftlichen Forschung an der Wechselwirkung von lebensweltlicher/migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Bildung, Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und der durchaus ambivalenten Diskussion um die Etablierung migrationsbezogener Sprachen im Regelunterricht aufrechterhalten (vgl. Redder et al. 2022; Silva 2022; Schädlich 2020; Busse 2019; Dirim/Khakpour 2018; Herzog-Punzenberger 2017; Lengyel 2017; Dirim/Heinemann 2016; Gogolin 2013; Fürstenau 2011). Einen wirksamen Anstoß hierzu geben die weithin Resonanz findenden Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, PIRLS oder TIMSS. Das gilt dann auch für die damit verbundene Annahme, dass nicht nur die ›erwartungsgemäß‹ fehlende Beherrschung der bildungsdominanten Sprache Deutsch, sondern neben sozioökonomischen Bedingungen auch die mehrsprachige Lebensführung der Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte ein ›Risikofaktor‹ für schlechtere bzw. unterdurchschnittliche Schulleistungen sein könnten (vgl. Fürstenau 2020, S. 89; Dirim et al. 2018, S. 55).

Im erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeld hat dies dazu geführt, dass die (bildungs-)sprachlichen Erwartungen und normativen Anforderungen der Schule, die den mehrsprachigen Entwicklungsprozessen sowie den Lernvoraussetzungen und -bedingungen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher oftmals nicht gerecht werden, viel stärker in den Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt sind. Dabei wird zunehmend thematisiert, wie institutionelle Strukturen und die monolinguale Ausrichtung des Unterrichts zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen und welche Ansätze notwendig sind, um sprachliche Diversität im Bildungssystem angemessen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang hat der Themenkomplex Bildungssprache, Bildungserfolg und Mehrsprachigkeit einen prominenten Platz innerhalb der erziehungswissenschaftlich orientierten Mehrsprachigkeitsforschung eingenommen, bei der insbesondere der Zusammenhang zwischen diskursiv negativ attribuierten Subjektpositionen mehrsprachiger Lernender und den strukturell diskriminierenden Verhältnissen in Bildungsinstitutionen diskutiert wird (vgl. Lengyel/Roth 2012, S. 124). Mit dem Ziel, die Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen abzubauen, wurden folglich zahlreiche didaktische Konzepte und Unterrichtsmodelle zur Förderung der deutschen Sprache entwickelt, die den Blick auf mehrsprachige

Kinder von einer Defizit- zu einer Stärkenorientierung verändert haben. In der erziehungswissenschaftlichen Debatte wird kritisch angemerkt, dass den Schüler:innen zwar dadurch Zugangsmöglichkeiten zur Sprache der Schule eröffnet werden, zugleich jedoch die anhaltende Monolingualisierung des Unterrichts zur Verfestigung und Reproduktion benachteiligender Strukturen beiträgt (vgl. Dirim/Khakpour 2018, S. 203). Da die schulische Benachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen in von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägten Bildungseinrichtungen bereits mehrfach festgestellt wurde (vgl. Klinger et al. 2022; Edele et al. 2020; Gogolin/Hansen et al. 2020; Dirim/Khakpour 2018; Gogolin/Duarte 2016), stellt sich in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage, inwieweit der konzeptionelle Rahmen des Translanguaging eine Möglichkeit zum adäquaten Umgang mit Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg im schulischen Kontext bietet.

Ausgehend von bisherigen Überlegungen zur Mehrsprachigkeit und zum Translanguaging besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass für das Erlernen von Inhalten und Sprachen das vorhandene Repertoire an sprachlichen und semiotischen Ressourcen der oder des Einzelnen von entscheidender Bedeutung ist und in Lehr- und Lernsettings auf lernwirksame und zielgerichtete Weise einbezogen und weiterentwickelt werden sollte, einschließlich der für den Bildungserfolg entscheidenden bildungssprachlichen Kompetenzen (Gantefort 2020; Lange 2020; García 2019; Melo-Pfeifer 2017; Vogel/García 2017; Gogolin/Duarte 2016; Lengyel/Roth 2012). Auf der Grundlage der Theorie des Translanguaging unterstreicht García (vgl. 2009) ebenfalls die Relevanz der Vermittlung von bildungssprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. die Förderung der Unterrichtssprache. Sie merkt jedoch kritisch an, dass hierfür das individuelle Gesamtsprachrepertoire der mehrsprachigen Schüler:innen berücksichtigt und gezielt in den Unterricht integriert werden sollte (vgl. ebd., S. 37). In einem aktuelleren Beitrag nehmen Ofelia García und Tatyana Kleyn wie folgt dazu Stellung:

> »Taking up a theory of translanguaging, in which named languages are seen as having social, although not linguistic, reality, means that we start to teach bilingual children from a different place. It means that we start from a place that leverages all the features of the children's repertoire, while also showing them when, with whom, where, and why to use some features of their repertoire and not others, enabling them to also perform according to the social norms of named languages as used in schools.« (García/Kleyn 2016a, S. 15)

Auf diese Weise können die mehrsprachigen Lernenden ihr einheitliches sprachliches Repertoire an vielfältigen Möglichkeiten für eine sinnhafte Verständigung, Kommunikation und Wissenskonstruktion je nach sozialem Kontext strategisch und flexibel einsetzen, ohne dabei von monolingual orientierten Normvorstellungen von Kompetenzen in den einzelnen (nationalen) Sprachen eingeschränkt zu werden (vgl. Cenoz/Gorter 2022; 2020a; 2020c; Creese 2017; Creese/Blackledge 2010). Eine solche Perspektive auch und gerade im Kontext von Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie scheint aus mindestens drei Gründen sinnvoll. Das Konzept des Translanguaging setzt auf den flexiblen Einsatz von allen vorhandenen sprachlichen Ressourcen im schulischen Lernen und die Unterstützung der multiplen und fluiden Identitäten mehrsprachiger

Subjekte im Unterricht. Translanguaging weist ausdrücklich darauf hin, dass mehrsprachige Lernende im Bildungssystem mehr Nachteile erfahren, wenn der Rahmen des schulischen Lernens in einer sprachlich vielfältigen Gesellschaft weiterhin auf die monolinguale Norm bzw. auf sprachideologische Vorstellungen ausgerichtet bleibt. Denn vorherrschende Sprachideologien und defizitorientierte Einstellungen gegenüber anderen Sprachen führen im Unterricht zu unterschiedlichen Bedingungen für den Einsatz mehrsprachiger Ressourcen. Diese wirken sich sowohl auf den sprachlichen Handlungsspielraum von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden als auch auf ihre Möglichkeiten zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen aus. In dieser Hinsicht ist dies ein Hindernis für mehrsprachige Lernende, ihr gesamtes Repertoire an sprachlichen Mitteln für Lernprozesse einsetzen zu können, um dadurch bessere Lernergebnisse zu erreichen (vgl. Duarte 2019, S. 154). Ein weiterer wesentlicher Punkt ist, dass es der translanguagingbezogenen Logik nach nicht angemessen und vorteilhaft ist, die sprachliche Praxis mehrsprachiger Sprecher:innen auch nach den an standardsprachlichen Normen einer Landessprache orientierten Maßstäben zu bewerten. Denn das verringert die Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere und erhält damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem aufrecht. Daher richten sich aktuelle erziehungswissenschaftliche Fragen neben der Sprachbiographieforschung und dem Rekurs auf Sprache zur (Re-)Produktion von Subjektivierungs- und Diskriminierungsverhältnissen sowie den Manifestationen sprachlicher Selektionsprozesse (vgl. Dirim et al. 2018, S. 54) zunehmend auch auf die Anwendungsmöglichkeiten mehrsprachiger Repertoires im Unterricht und die Wissenskonstruktion in sprachlich und kulturell vielfältigen Kontexten sowie auf den Mehrwert von Mehrsprachigkeit als Lernressource für Bildungs- und Leistungsprozesse (vgl. Hu 2020, S. 256).

Translanguaging als sinnstiftende diskursive Praxis mehrsprachiger Subjekte ist für die erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Forschung von großem Interesse. Es greift interagierende und sprachübergreifende Lernformen auf, problematisiert deren Einbettung in monolingual orientierten Lernkontexten aus einer kritischen Perspektive und untersucht die Einflussfaktoren auf Bildung und Erziehung mehrsprachiger Sprecher:innen in sozialen Institutionen. Somit erweist sich Translanguaging nicht nur für die pädagogische Bildungspraxis als bedeutsam, sondern liefert durchaus überzeugende Argumente im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Machtverhältnissen im Bildungssystem, die auch einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung im Mehrsprachigkeitsdiskurs leisten könnte.

2.3 Eine postkoloniale und migrationskritische Sichtweise auf Translanguaging

> »Translanguaging disrupts the modernist/colonial logic of national languages and focuses on the available features and practices of people and especially migrants to make meaning, free of the constraints and defined boundaries of named languages.« (García 2017, S. 24)

Sprache als symbolische Macht und Legitimationsfigur im Bildungswesen und die daraus resultierenden Konsequenzen sind in Ländern mit einer langen Migrations- und/oder Kolonialgeschichte zusammen mit den nach wie vor fortbestehenden rassistischen und kolonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen hochbrisant. Die Entwicklung des Nationalstaatsgedankens in Europa, die innereuropäische Machtpolitik und die Expansion des europäischen Weltherrschaftsanspruchs durch den Kolonialismus haben ein sprachideologisches und nationalstaatliches Leitbild in Kontrast zu den Sprachen der Gesellschaften gesetzt, »die von Natur aus historisch gesehen mehrsprachig waren« (Bhatti 2011, S. 63). Der Sprachkontakt zwischen der einheimischen Bevölkerung und den kolonialen Besatzern während der kolonialen Fremdherrschaft führte zu einer hybriden Sprachpraxis. Aus diesen hybriden Sprachpraktiken sind u.a. Pidgins und Kreolsprachen entstanden, wie das Tok Pisin in Papua-Neuguinea oder das haitianische Kreol (vgl. Hinnenkamp 2000, S. 97). Außerdem hat sich eine zunehmende Hierarchisierung von Sprachen, aber auch ein Verständnis von Sprachen als abgegrenzte, in sich geschlossene Einheitssysteme deutlich herausgebildet (vgl. Busch 2013, S. 39). Dies realisierte sich innerhalb der rassistischen Ordnungen des Kolonialismus und der diskursiven Praktiken der rezenten Migrationsregime und erfüllte den Zweck, um innergesellschaftliche sowie inter-/transnationale Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu konstituieren und zu stabilisieren (vgl. Ha 2010, S. 417). Aufgrund kolonialer Prägungen sind hybride Sprechpraktiken auch heute noch in postkolonialen Kontexten präsent. Denn »Einwanderung, postmigrantische Lebensrealitäten und der damit verbundene Sprachkontakt lassen hybride Sprechpraktiken, die weitaus mehr sind als ein Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen, auch im deutschen Kontext vermehrt sichtbar werden« (Becker 2016, S. 38).

In der neueren Forschung zum Postkolonialismus und zu den jüngsten Migrationsbewegungen wird verstärkt die Beziehung zwischen dem Sprachwandel und dem zunehmenden Sprachkontakt diskutiert. Große Bedeutung wird dabei der Diskussion von konstruierten Sprach- und Differenzordnungen in postkolonialen und postmigrantischen Zeiten beigemessen, die auf den rassistischen Rekurs aufmerksam machen, mit dem Kolonialsprachen, wie Kreolsprachen sowie Minderheitensprachen bzw. die sogenannten Migrationssprachen, als minderwertig positioniert wurden. Wie auch Wei (2011) betont, ist Mehrsprachigkeit » a rich source of creativity and criticality, as it entails tension, conflict, competition, difference, change in a number of spheres, ranging from ideologies, policies and practices to historical and current contexts« (Wei 2011, S. 1223).

Auch wenn das Zusammenleben in postkolonialen und postmigrantischen Konstellationen, das durch Mehrfachzugehörigkeiten sowie sprachliche und kulturelle Hybridität gekennzeichnet ist (vgl. Hinnenkamp 2020, S. 68), und die Mehrsprachigkeit als individuelles oder soziales Phänomen die Mehrheit der Weltbevölkerung unmittelbar betrifft, wird eine mehrsprachige Lebensführung nach wie vor als Sonderfall betrachtet. Diese Sprachen bzw. mehrsprachige Konstellationen und Praktiken erfahren durch ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungspraktiken einen systematischen Ausschluss in Bildungseinrichtungen (vgl. Panagiotopoulou 2019, S. 38). Denn die kolonialen und migrationsspezifischen Elemente wirken sich weiterhin auf die Legitimität von Kompetenzen in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft aus und führen zu einer Form von sprachlichem Rassismus, den Inci Dirim mit dem Begriff Linguizismus erklärt:

> »Eine linguizismuskritische Sicht knüpft an die rassismuskritische Arbeitsweise der Migrationspädagogik und der postkolonialen Orientierung an und ermöglicht, Schemata des symbolischen und faktischen Ausschlusses von Subjekten von Ressourcen der migrationsgesellschaftlichen Systeme, indem sprachliche Differenzen zur Begründung herangezogen werden, zu erkennen und zu analysieren.« (Dirim 2016, S. 320)

Einem ähnlichen Argumentationsmuster folgend erklären García und Wei (vgl. 2015), dass Translanguaging einen Raum des Widerstands und der sozialen Gerechtigkeit eröffnet, der über die Einbeziehung verschiedener Sprachen hinausgeht und die bestehenden Sprachhierarchien hinterfragt, die in vielen Bildungskontexten vorherrschen und dazu tendieren, Minderheitensprachen zu rassifizieren und zu stigmatisieren (vgl. ebd., S. 236). Konsequenterweise schafft die Abwertung von mehrsprachigen Sprecher:innen durch die sprachlichen Hierarchisierungen in Migrationsgesellschaften infolge postkolonialer und nationalstaatlicher Strukturen äußerst prekäre Bedingungen in Bildungskontexten (vgl. Knappik/Thoma 2015b, S. 11). Zur Überwindung dieses Dilemmas werden postkoloniale migrationskritische Theorien herangezogen, um auf die Relevanz von Unterrichtspraktiken aufmerksam zu machen, bei denen sprachliche Vielfalt als Chance für alle Schüler:innen wahrgenommen und als Bildungsressource genutzt wird (vgl. David-Erb 2019, S. 231).

Im Zuge der Konzeptualisierung von Translanguaging rücken die im späten 20. Jahrhundert entwickelten bilingualen Bildungskonzepte und Sprachförderprogramme ins Blickfeld, die auf die Bedürfnisse von Minderheiten und rassifizierten Gruppen in postkolonialen Kontexten ausgerichtet sind. García kritisiert, dass Programme zur Sprachförderung für Kinder und Jugendliche sich primär auf die Vermittlung von Sprache als Codes bzw. als standardisierte Entitäten in autoritativen Texten konzentrierten, um »their ›word gap‹, their lack of ›academic language‹, their ›languagelesness‹« zu beheben, dabei aber ihre mehrsprachigen Praktiken nicht berücksichtigten (García 2019, S. 370). Translanguaging zielt daher darauf ab, die Vorstellung von Zweisprachigkeit als einfache Addition zweier Codes zu durchbrechen und die komplexen und dynamischen Praktiken mehrsprachiger Schüler:innen im Klassenzimmer anzuerkennen. Dies würde jedoch nur dann funktionieren, wenn die kolonialen Auswirkungen auf den Ausschluss

von Subjekten wahrgenommen und eliminiert werden. Denn wenn Translanguaging »comes out of bodies that have been colonized and racialized to be inferior, that it is judged to be inappropriate for learning, and in open conflict with the established monolingual monoglossic language education policy« (ebd.).

Die Theoriebildung des Translanguaging basiert auf den postkolonialen Konzepten der ›transculturación‹ und der ›transmodernity‹ und geht von einer dekolonialen Lesart von Sprache und Mehrsprachigkeit aus. Demnach bringen die sprachlichen Handlungen von zwei- und mehrsprachigen Sprecher:innen, die mit unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften interagieren, auch neue sprachliche Praktiken hervor, die nicht einfach hybride Mischformen oder reine Synthesen ihrer Sprachen bilden.

> »We prefer translanguaging because of the emphasis on the trans- and its relationship to two other Latin American scholars who have shown us the value of the trans – the Cuban ethnologist Fernando Ortiz who coined the concept of TRANSCULTURACIÓN in the 1940s, and the Argentinean-Mexican Enrique Dussel who introduced the concept of TRANSMODERNITY tied to decolonial theory in the 1990s.« (García/Alvis 2019, S. 33)

Die Dekolonisierung zielt auf die kulturelle Transformation der kolonialen Denkweise. Daher hebt auch Translanguaging auf die Dekolonisierung des »dominant intellectual knowledge« ab und insbesondere auf die Entwicklung eines Bewusstseins für die Überwindung fortbestehender (neo)kolonialer Diskursmuster und Repräsentationsstrukturen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse (García/Leiva 2014, S. 211). Dazu gehört auch der Versuch, die vorherrschenden Sprachideologien und rassifizierenden Sprachkategorisierungen, die in Bildungskontexten besonders wirkmächtig sind, zu (de)konstruieren. Die dekoloniale Perspektive trägt dazu bei, die konventionellen Grenzen zwischen Sprachen sowie dichotome Konzepte wie Ein- vs. Mehrsprachigkeit kritisch zu hinterfragen. Translanguaging wird daher als neuer Weg aus den vorherrschenden negativen Assoziationen mit mehrsprachigen Sprecher:innen und damit einhergehenden hierarchisierenden und diskriminierenden Differenzkonstruktionen betrachtet, die García wie folgt ausdrückt:

> »What is important here is to understand that translanguaging can set a new path, one that only be found as we walk towards an educational system that is not simply a continued mechanism of coloniality, but that makes new paths for others who walk and speak differently.« (García 2019, S. 372)

So folgt Translanguaging einer argumentativen Logik zugunsten einer postkolonialen, hybriden Beziehungsebene und stellt die Hierarchien und das Machtgefälle zwischen Sprachen, diskriminierenden Strukturen und Praktiken sowie Mechanismen der Abwertung und des Ausschlusses in Bildungskontexten in Frage. García betont in diesem Zusammenhang, dass eine Translanguaging-Haltung entscheidend dafür ist, koloniale Unterschiede sichtbar zu machen und die historischen wie gegenwärtigen Formen zu hinterfragen, in denen Sprache, Bilingualismus und Multilingualismus genutzt wurden – und weiterhin genutzt werden, »to minoritize and racialize conquered and colonized populations« (García 2020, S. 16).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Theorie des Translanguaging maßgeblich auf Vorstellungen von Hybridität Bezug nimmt, wie sie in den Arbeiten von postkolonialen Wissenschaftler:innen wie Homi K. Bhabha, Gayatri C. Spivak, Edward Said, Stuart Hall und Paul Gilroy diskutiert werden. Ihre Überlegungen zu Kultur, Macht, Subjektivität und Zugehörigkeit liefern zentrale theoretische Bezugspunkte für das Verständnis von Translanguaging als Praxis, die über die Anerkennung sprachlicher Vielfalt hinausgeht und tief in Fragen von sozialer Gerechtigkeit eingebettet ist. In einem Interview mit Jonathan Rutherford aus dem Jahr 1990 erklärt Homi Bhabha, dass kulturelle Hybridität nicht einfach die Vermischung bestehender Elemente bedeutet, sondern zur Entstehung von etwas grundlegend Neuem und Anderem führt. »The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new era of negotiation and representation« (Rutherford 1990, S. 211). In der Folge wurde die Idee der Hybridität von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zur Begründung translingualer und transkultureller Konstellationen verwendet, um Essentialisierung, Homogenisierung und Ausgrenzung sowie kolonial-rassistische Wissenssysteme zu überwinden. Im Zuge der Konzeptualisierung von Translanguaging wurden Homi Bhabhas Konzept der kulturellen Hybridität (vgl. Bhabha, zit.n. ebd.) und des dritten Raums (›third space‹) und Edward Sojas (vgl. 1996) Ausführungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet, was sich später in den Arbeiten von Wei (vgl. 2011) als ›translanguaging space‹ (siehe 2.6) artikulierte. Es wird davon ausgegangen, dass Translanguaging neben der individuellen und kollektiven Sinnkonstruktion auch den hybriden und transsemiotischen Charakter kommunikativer Prozesse zum Ausdruck bringt. Susanne Becker schreibt in ihrem Artikel, dass sie unter Translanguaging »hybride Sprechpraktiken [versteht], die durch eine flexible Mehrsprachigkeit geprägt sind und damit von einer Normalität der Sprachwechsel ausgehen« (Becker 2016, S. 35). Allerdings argumentiert Wei, dass Translanguaging mehr als nur die hybriden sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Sprecher:innen umfasst; vielmehr geht es um fluide und dynamische Praktiken in multimodalen Situationen, die die Grenzen zwischen einzelnen Sprachen (›named languages‹), Sprachvarietäten und semiotischen Systemen überschreiten (vgl. Wei 2018, S. 9).

> »Translanguaging goes beyond hybridity theory that recognizes the complexity of people's everyday spaces and multiple resources to make sense of the world. […] A Translanguaging Space acts as a Thirdspace which does not merely encompass a mixture or hybridity of first and second languages […] a Translanguaging Space where teachers and students can go between and beyond socially constructed language and educational systems, structures and practices to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities, to generate new configurations of language and education practices, and to challenge and transform old understandings and structures.« (ebd., S. 23–25)

Diese Vorstellung einer dritten, ›dazwischen‹ liegenden Position ist zentral für postkoloniale Theorien und bildet einen wichtigen Bezugsrahmen für das Verständnis von Translanguaging als dynamischer Aushandlungsprozess sprachlich-kultureller Bedeutungen.

Eine weitere Debatte in diesem Bereich dreht sich um die Frage, ob Translanguaging auch das »neoliberale Subjekt« hervorbringt, dessen Mehrsprachigkeit als Vorteil für die globale wirtschaftliche Entwicklung und damit als Ressource zur Ermöglichung flexibler Arbeitsmärkte eine Aufwertung erfährt (Vogel/García 2017, S. 7). In dieser Hinsicht wirft Ryuko Kubota (vgl. 2016) einen kritischen Blick auf den Begriff der Hybridität und problematisiert, dass hybride sprachliche Praktiken – wie Translanguaging, Codemeshing oder Plurilingualismus – nicht per se emanzipatorisch oder machtfrei sind. Sie argumentiert, dass Hybridität im Kontext globaler Machtverhältnisse und neoliberaler Diskurse auch zur Herstellung privilegierter Positionen beitragen kann. Im globalen Kapitalismus gelten insbesondere sprachlich hybride, mehrsprachige und englischsprachige Subjekte zunehmend als transnationale Eliten. Vor diesem Hintergrund zeigt Kubota, dass in von monolingual-assimilatorischen Ideologien geprägten Bildungssystemen vor allem sozioökonomisch privilegierte und ethnisch dominierende Schüler:innen von der Anerkennung hybrider sprachlicher Praktiken profitieren – während marginalisierte Gruppen, die monolingual sozialisiert wurden oder deren Sprachen weniger Prestige genießen, weiterhin benachteiligt bleiben. Kubotas zentrale Frage lautet daher, ob tatsächlich alle Sprecher:innen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrem sozioökonomischen Hintergrund und anderen Faktoren, gleichermaßen sprachliche Grenzen überschreiten bzw. sich aktiv an hybriden und fluiden sprachlichen Praktiken beteiligen können bzw. dürfen (vgl. ebd., S. 483).

An dieser Stelle kommt die brisante Frage auf, inwieweit das vielversprechende Konzept des Translanguaging den oben genannten Ansprüchen gerecht werden kann bzw. welchen Mehrwert die Theorie und Pädagogik des Translanguaging hierzu leisten kann. Zur Erörterung dieser Aspekte möchte ich im nächsten Kapitel auf die Relevanz von pädagogischem und spontanem Translanguaging für Bildungskontexte eingehen, insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeiten einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler:innen an Translanguaging-Praktiken.

2.4 ›Pedagogical‹ vs. ›spontaneous‹ Translanguaging im schulischen Kontext

> »The educational future of our children is in the ways that they language to make meaning and to learn, not just in mastering socio-culturally named constructs and boundaries.« (Otheguy et al. 2019, S. 648)

Die bisher systematisch dargestellten Ausführungen verdeutlichen die Komplexität und Vielschichtigkeit der Theorie des Translanguaging im mehrsprachigen Diskurs. Im Hinblick auf das praktische Verständnis von Translanguaging werden zwei grundlegende Modalitäten unterschieden, die sich in der gegenwärtigen Forschung je nach Positionierung der Forscher:innen mit leicht unterschiedlichen Perspektiven manifestieren: zum einen Translanguaging im schulischen Kontext und zum anderen in alltäglichen Konstellationen (vgl. Thomas et al. 2022). García ging bereits zu Beginn ihrer Auseinandersetzung mit dem Begriff Translanguaging neben den pädagogischen Sichtweisen

auch auf die spontanen, flexiblen und pragmatischen sprachlichen Praktiken der Schüler:innen im Klassenzimmer ein (vgl. García 2009, S. 289). Darauf aufbauend berichteten Gwyn Lewis, Bryn Jones und Colin Baker in ihrem Feldforschungsbericht ebenfalls über den häufigen Einsatz von spontanem Translanguaging, bei dem die Schüler:innen ihre vorhandenen Sprachen eigenständig verwendeten, um ihr Verständnis und ihre Lernleistung zu optimieren (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 658). Nach Auffassung von García und Kleyn kann Translanguaging sowohl geplant und zielgerichtet als auch »spontaneous during big and small classroom moments« erfolgen (García/Kleyn 2016b, S. 105). Während sich die Theorie des Translanguaging auf den »natural and spontaneous social use of language« konzentriert, liegt der Schwerpunkt des pädagogischen Translanguaging auf dem Konstrukt Sprache beim Lernen in der unterrichtlichen Praxis (Galante 2020, S. 2). Eine umfassende Diskussion über spontane und pädagogische Translanguaging-Praktiken wird von Jasone Cenoz und Durk Gorter (vgl. 2017; 2019; 2020a; 2022) geführt. Ihnen zufolge wird unter ›pedagogical translanguaging‹ (auch »intentional translanguaging or classroom translanguaging«) eine pädagogische Theorie und Praxis verstanden, die auf die gezielte Nutzung geeigneter Strategien zur systematischen und reflektierten Integration von zwei oder mehr Sprachen im Unterricht abzielt, um das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden als Ressource für den Wissenserwerb zu aktivieren (Cenoz/Gorter 2017, S. 904). ›Spontaneous translanguaging‹ schließt sowohl den Diskurs im Klassenzimmer als auch die soziale Interaktion als universelles Konzept ein und bezieht sich auf die multilinguale Lebenswirklichkeit bzw. auf den individuellen Sprachgebrauch von Sprachenbenutzer:innen in natürlichen und alltäglichen Kontexten, in denen die Grenzen zwischen den Sprachen fluide und dynamisch sind (vgl. Cenoz/Gorter 2020a, S. 2).

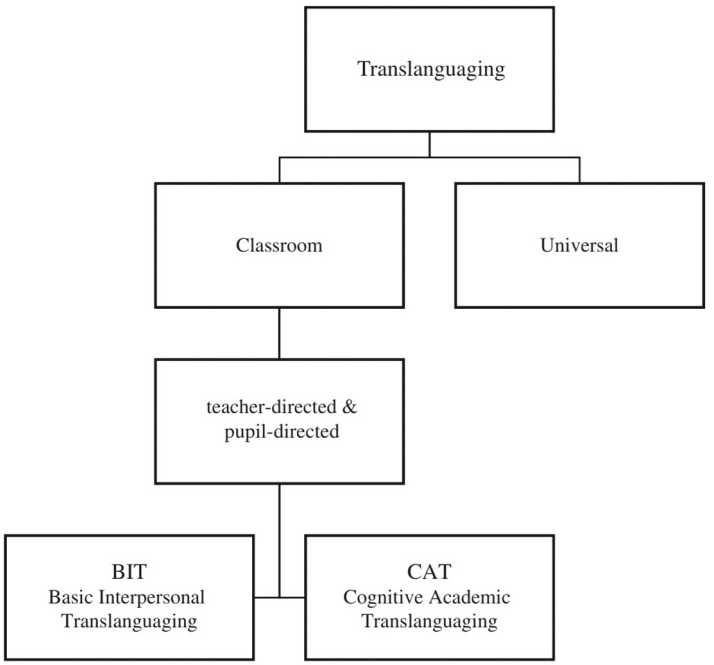
> »Multilingual speakers use the resources of their linguistic repertoire and often translanguage in a spontaneous way. Spontaneous translanguaging can also take place inside the classroom and can even be used pedagogically by the teachers, but pedagogical translanguaging goes beyond accepting or promoting the flexible use of the multilingual speakers' languages.« (Cenoz/Gorter 2022, S. 346)

In diesem Zusammenhang weisen Cenoz und Gorter darauf hin, dass diese beiden Typologien des Translanguaging keine Dichotomie mit zwei Möglichkeiten darstellen, sondern ein Kontinuum aus pädagogischem und spontanem Translanguaging. Da pädagogisches Translanguaging von der Lehrkraft geplant wird und auch neben der spontanen, ungeplanten Nutzung mehrsprachiger Ressourcen auftreten kann, kann es auch Situationen von spontanem Translanguaging geben, die von der Lehrkraft oder den Lernenden genutzt werden, um bestimmte Inhalte zu verstehen oder sich über einen Gegenstand bzw. schulbezogene Themen auszutauschen (vgl. Cenoz/Gorter 2020a, S. 2).

Darüber hinaus haben García und Lin (2017) eine weitere Unterscheidung vorgenommen, nämlich zwischen einer starken (›strong translanguaging‹) und einer schwachen (›weak translanguaging‹) Version des Translanguaging im Bildungswesen. Nach der schwachen Variante des Translanguaging bleiben die benannten Einzelsprachen in der unterrichtlichen Praxis grundsätzlich erhalten, sie fordert jedoch eine Lockerung der sprachlichen Grenzen ein. Dabei werden verschiedene Sprachen im Unterricht

zugelassen, jedoch nur punktuell genutzt. Darüber hinaus sind bei der schwachen Version auch mehrsprachige Unterrichtsstrategien erforderlich, um alle Sprachen der Lernenden in den Lehr- und Lernprozess einzubeziehen, jedoch ohne eine vollständige Auflösung der sprachlichen Trennungen. Die starke Version des Translanguaging als linguistische Theorie geht jedoch davon aus, dass mehrsprachige Lernende über ein einziges sprachliches Repertoire verfügen, aus dem sie geeignete Merkmale auswählen und selektiv einsetzen, um ihren kommunikativen Bedürfnissen gerecht zu werden sowie ihre schulischen Lernziele zu erreichen. Diese starke Variante umfasst sowohl das pädagogische als auch das spontane Translanguaging und zielt darauf ab, bestehende Machtverhältnisse, Sprachhierarchien und monolinguale Normen im Bildungssystem zu hinterfragen. Sie ermöglicht es Lehrkräften, eine kritische Haltung gegenüber der Konstruktion von Standardsprachen und sprachlichen Anforderungen im Bildungskontext zu entwickeln. Auf diese Weise können sie das gesamte sprachliche Repertoire ihrer Schüler:innen als legitime Ressource im Unterricht nutzen, durch gezielte Fördermaßnahmen bei der Auswahl sprachlicher Merkmale sowohl im Alltags- als auch im Bildungskontext zur Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen und somit eine chancengleiche Teilnahme am schulischen Lernen gewährleisten (vgl. García/Lin 2017, S. 126; Vogel/García 2017, S. 9).

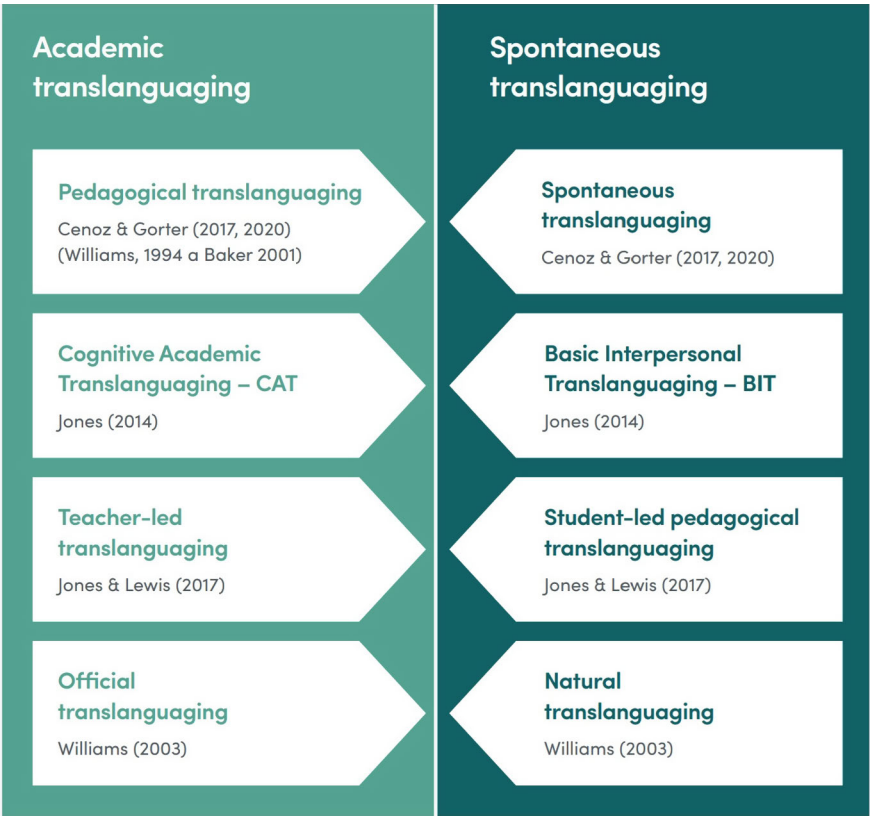
Abbildung 1: Die Typologie des Translanguaging (Jones, 2017, S. 205)



Eine weitere typologische Ausführung erfolgt von Lewis, Jones und Baker (vgl. 2012a), die zwischen ›Teacher-directed‹- und ›Pupil-directed‹-Translanguaging unterscheiden. Diesem Verständnis zufolge können Lehrkräfte mehrsprachige Schüler:innen

durch geplante und strukturierte Translanguaging-Aktivitäten unterstützen (›teacher-led‹), oder die Schüler:innen nutzen ihre sprachlichen Ressourcen selbstständig für ihre Lernprozesse, indem sie Translanguaging-Strategien im Unterricht selbst anwenden (›pupil-led‹), wie z.B.: »gathering information from the internet in English, discussing the content in English and Welsh, and completing the written work in Welsh. Another option would be to gather information in English, discuss the content in Welsh, and complete the written work in English« (ebd., S. 665).

Abbildung 2: Verschiedene Modelle des Translanguaging (Thomas et al. 2022, S. 37)



Zudem unterteilt Jones (vgl. 2017) die Translanguaging-Praktiken im Unterricht in ›cognitive academic translanguaging‹ und ›basic interpersonal translanguaging‹ – basierend auf Jim Cummins' (1979) Theorie des ›interpersonal communicative skills‹ und ›cognitive academic language proficiency‹. Die ›interpersonal communication skills‹ beziehen sich auf eine basale, für Konversationen relevante Sprachverwendung im alltäglichen Leben, sie sind automatisiert, stark in den Kontext eingebettet (›context embedded‹) und haben einen niedrigen kognitiven Anspruch (›cognitively undemanding‹). ›Cognitive academic language proficiency‹ hingegen bezieht sich auf eine akademische Sprache und weist also einen hohen kognitiven Anspruch (›cognitivly

demanding‹), aber eine geringere Kontexteingebundenheit (›context reduced‹) auf und ist weniger automatisiert (vgl. Cummins 2008a, S. 74–76). Zudem verwendet Cummins in seinen Arbeiten auch die Begriffe ›conversational language‹ und ›academic language‹ (vgl. Cummins 2011; 2016). In diesem Zusammenhang kann Translanguaging sowohl für die alltägliche Kommunikation als auch für den Austausch über kognitiv anspruchsvolle Fachinhalte eingesetzt werden. Während für Ersteres alltagssprachliche Ressourcen von Bedeutung sind, sind für Letzteres bildungssprachliche Kompetenzen erforderlich (vgl. Jones 2017, S. 205). Dementsprechend kann ›student-led translanguaging‹ dann stattfinden, wenn die Schüler:innen über die Fähigkeit verfügen, selbst zu entscheiden, »how to organise their linguistic skills when receiving and producing information« (Thomas et al. 2022, S. 39).

Auf Grundlage der internen Perspektive auf Translanguaging (vgl. García/Wei 2018) beziehe ich mich in der vorliegenden Arbeit primär auf die spontanen Translanguaging-Praktiken von Schüler:innen (›pupil-directed‹, ›student-led‹), um Einblicke in ihre Translanguaging-Welt aus ihrer Sicht zu gewinnen. Wie Cenoz und Gorter (vgl. 2020a; 2020c) jedoch unterstreichen, sollten im schulischen Kontext ›pedagogical‹ und ›spontaneous translanguaging‹ als eine Einheit anerkannt und entsprechend behandelt werden. In diesem Sinne gehe ich im folgenden Kapitel zunächst auf die Besonderheiten und Möglichkeiten der Implementierung von Translanguaging im Klassenzimmer ein.

2.5 Pädagogische und didaktische Implementierung von Translanguaging im Unterricht

> »The dance of translanguaging takes a step beyond those already taken in schools, opening up new caminos/paths that orient us toward new beginnings, but that lay it as open possibilities.« (García 2019, S. 372)

Wie Translanguaging im Unterricht umgesetzt werden kann, ist immer noch ein sehr kontrovers diskutiertes Thema. Auch wenn das Modell vor allem an US-amerikanischen bilingualen Schulen mittlerweile erfolgreich erprobt wird, stellt die Implementierung von Translanguaging im Unterricht aufgrund der großen Anzahl von Sprachen in den Klassenzimmern im deutschsprachigen Raum ein großes Mysterium dar, »a daunting task, especially when the teacher does not speak students' heritage languages and students speak many different heritage languages in the classroom« (Pacheco/Miller 2016, S. 534). Angesichts der von sprachlicher Vielfalt geprägten Realität in den Bildungseinrichtungen und der häufig konstatierten Benachteiligung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem gewinnt jedoch die Frage, inwieweit Translanguaging eine Möglichkeit bietet, mit Mehrsprachigkeit im Bildungskontext adäquat und ressourcenorientiert umzugehen, an Brisanz. Mit der Theorie des Translanguaging ist es inzwischen möglich, sowohl komplexe diskursive Vorgänge in mehrsprachigen Kontexten bzw. die fluiden und dynamischen Lebenswelten mehrsprachiger Schüler:innen greifbar zu machen als auch pädagogisch-didaktisch relevante Methoden bereitzustellen (vgl.

García/Johnson et al. 2017; Hesson et al. 2014; Celic/Seltzer 2013), mit denen die mehrsprachigen Prozesse für das schulische Lernen gewinnbringend genutzt werden können. Selbst Lehrkräfte, die nicht über Kenntnisse der Familiensprachen ihrer Schüler:innen verfügen, können diese mit Hilfe des Translanguaging-Ansatzes unterstützen und die ohnehin existierenden fluiden Sprachräume erkennen und zugänglich machen. So können die Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen gezielt und eigenständig in den Unterricht einbringen und für die eigenen Lernziele einsetzen. Daher ist es bedeutsam zu erkennen, dass Translanguaging im Klassenzimmer ein einheitlicher, aber auch ein flexibler und dynamischer Prozess ist, bei dem sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden auf komplexe diskursive Praktiken einlassen (vgl. García/Kano 2014, S. 258) und dabei die entsprechenden Bestandteile ihres sprachlichen Repertoires in Lehr- und Lernsettings nutzen können (vgl. García/Wei 2018, S. 4), »to maximize understanding and achievement« (Creese/Blackledge 2015, S. 26). Ofelia García und Naomi Kano betonen, dass Translanguaging im Unterricht ein dynamischer und komplexer Prozess ist, der alle Sprachen und sprachlichen Praktiken aller Lernenden einbezieht, um neue sprachliche Praktiken zu entwickeln, Wissen zu vermitteln und sich anzueignen, aber auch um Raum für soziale und politische Gegebenheiten zu schaffen, indem sprachliche Ungleichheiten in Frage gestellt werden (vgl. García/Kano 2014, S. 261).

Bei der Implementierung des Translanguaging in den Unterricht sind die Ausführungen von Ofelia García, Johnson Susana Ibarra und Kate Seltzer (2017) zu beachten, denen zufolge eine Translanguaging-Pädagogik aus drei zentralen Elementen besteht (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Elemente der Translanguaging-Pädagogik (Cenoz und Gorter 2021, S. 11, basierend auf García/Johnson et al. 2017)

1.	*›stance‹*	»Firm belief that their students' language practices are a resource and a right
2.	*›design‹*	Translanguaging instruction and assessment that integrate home and school language practices
3.	*›shifts‹*	Moment-by-moment decisions that show teachers' flexibility and willingness to support students' voices«

1. *Haltung (›stance‹):* Eine translanguagingorientierte Haltung umfasst die Einstellung und Überzeugung der Lehrkräfte, dass sie die vielfältigen sprachlichen und nichtsprachlichen Repertoires sowie Praktiken der Schüler:innen als wertvolle Ressourcen anerkennen und wertschätzen. Lehrkräfte, die diese Haltung einnehmen, fördern aktiv die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden, um ihre Lernprozesse zu unterstützen und zu bereichern. Sie ermöglichen es den Schüler:innen, ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und kreativ in verschiedenen Kontexten zu nutzen, wodurch die sprachliche Vielfalt als Bereicherung für das Lernen und die Wissenskonstruktion betrachtet wird. Durch diese Einstellung distanzieren sich die Lehrkräfte von monolingual orientierten Denkweisen und dualen Dichotomien (z.B. Muttersprachler:innen vs. Nichtmuttersprachler:innen) im Unterricht

und schaffen dadurch eine gerechte Basis für die Teilhabe aller Schüler:innen an Bildung. Cenoz und Gorter zufolge ist ›stance‹ grundlegend für jeden Unterricht, da sie die Haltung und das Engagement der Lehrkräfte gegenüber bestimmten Praktiken maßgeblich beeinflusst. Sie müssen bereit sein, Translanguaging als wertvolle Praxis anzuerkennen und eine entsprechende kritische Haltung zu entwickeln, die es den Lernenden ermöglicht, ihre sprachlichen Ressourcen flexibel zu nutzen und zu erweitern (vgl. Cenoz/Gorter 2021, S. 11). Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass die Entwicklung einer translanguagingorientierten Haltung nicht nur die Lehrkräfte betrifft, sondern dass auch die Lernenden ermutigt und aufgefordert werden sollten, ebenfalls eine kritische Haltung zu entwickeln, um die bestehenden Sprachhierarchien und Machtverhältnisse im Bildungssystem zu hinterfragen und ihre eigenen sprachlichen Ressourcen aktiv zu nutzen (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 565).

2. *Unterrichtsplanung (›design‹):* Eine translanguagingbezogene Pädagogik erfordert eine Unterrichtsplanung und -gestaltung mit verschiedenen Strategien und geeigneten Methoden, die die Lernenden dazu motiviert und dabei unterstützt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire selbstbestimmt für eigene Lernziele einzusetzen: »[T]his element refers to as pedagogical translanguaging and includes the design of instructional units and assessment« (Cenoz/Gorter 2021, S. 11). Darüber hinaus nimmt die Lehrkraft dabei die Rolle des ›co-learner‹ ein und eröffnet Räume (›translanguaging space‹), indem sie den Unterricht und die Bewertung so gestaltet, dass sie Gelegenheiten zum Translanguaging ermöglichen und unterstützen (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 566; siehe Tabelle 2).
3. *Adaptionsfähigkeit (›shifts‹):* Diese erfordert von den 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 Schüler:innen anzupassen und entsprechende Adaptionen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 567). Dabei geht es darum, dass Lehrkräfte aufgrund ungeplanter Änderungen oder Aushandlungen spontane Entscheidungen treffen, um den sprachlichen Lernbedürfnissen und -interessen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden: »›Shifts‹ are not planned but happen in the classroom and are examples of spontaneous translanguaging« (Cenoz/Gorter 2021, S. 12).

Tabelle 2: Fünf zentrale Aktivitäten für die Planung und Gestaltung eines translanguagingbezogenen Unterrichts adaptiert nach García und Kleifgen 2019, S. 566

1	*›translanguaging affordances‹*	- Verfügbarkeit zusätzlicher mehrsprachiger Ressourcen/Materialien im Klassenzimmer, wie z.B. Video- und Audiodateien, modellhafte translinguale Texte (sowohl schriftlich als auch mündlich) - Zusammenarbeit mit Familien und Communitys, die Arbeit mit anderen Sprachen sowie mehrsprachige Lese- und Schreibtätigkeiten im Unterricht unterstützen

2	*›translanguaging co-labor‹*	- Schaffung kollaborativer Lernsettings, in denen alle Stimmen gehört und die Art und Weise, wie mehrsprachige Lernende ihr mehrsprachiges Repertoire für eigene Lernzwecke nutzen, anerkannt werden - In kollaborativen Gruppen verlagert sich die Bedeutungsgebung von der individuellen Ebene auf eine soziale Ebene jenseits der rassifizierten sozio-politischen Strukturen der Schulgemeinschaft
3	*›translanguaging production‹*	- Diskussion über mündliche, schriftliche, gestische und andere bedeutungsstiftende Ressourcen und Werkzeuge, um neue Texte zu produzieren - Diskussion über die Bedeutung mehrsprachiger gesprochener und geschriebener Texte sowie Lesen und Schreiben von Texten mit unterschiedlichen Sprach- und Lesekonventionen, die verschiedene Welten und Genres widerspiegeln - Anerkennung translingualer Fähigkeiten als Lernmittel in der Schule und Legitimierung translingualer Praktiken als wichtig für die Wissensaneignung und -produktion
4	*›translanguaging assessments‹*	- Entwicklung gerechter formativer und summativer Bewertungskriterien, um die Lese- und Schreibprozesse mehrsprachiger Schüler:innen genauer zu beobachten und angemessen zu bewerten - Mehrsprachige Schüler:innen werden ermutigt, ihr Wissen auszudrücken, indem sie ihr gesamtes sprachliches und semiotisches Repertoire einsetzen, unabhängig davon, ob die verwendeten Merkmale in der Schule legitimiert sind und bei der Bewertung berücksichtigt werden
5	*›translanguaging reflection‹*	- Zur Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für Mehrsprachigkeit (›critical multilingual awareness‹) sollten die Schüler:innen die Möglichkeit erhalten, über ihre eigene Multilingualität und Multiliteralität nachdenken und ihr Repertoire an bedeutungsgebenden Ressourcen mit dem Repertoire anderer vergleichen und reflektieren zu können - Lehrkräfte erkennen die Komponenten der einzelnen Sprache(n) als wichtige gesellschaftspolitische Realität an, die ebenfalls Aufmerksamkeit und Reflexion erfordert, während sie gleichzeitig die Schüler:innen gezielt in sprachübergreifende Aktivitäten einbeziehen und dazu befähigen, ihr Repertoire an bedeutungsstiftenden Ressourcen für die Lese- und Schreibarbeit einzusetzen - Dabei wird sowohl mit Sprachen als auch über Sprachen gelernt, indem ihre Einbettung in politische und sozio-kulturelle Kontexte sowie ihr Zusammenhang mit Macht gemeinsam mit den Schüler:innen herausgearbeitet und reflektiert wird

Diese Aspekte der Translanguaging-Pädagogik sind das Resultat einer Reihe von Schulprojekten, die von García und ihren Kolleg:innen entwickelt wurden. Dabei wurden durch gezielt konzipierte Translanguaging-Aktivitäten verschiedene Unterrichtspraktiken realisiert, die nicht nur die beteiligten Lehrkräfte sensibilisierten, sondern auch ihre didaktischen Kompetenzen stärkten. Das Hauptanliegen dieser Projekte besteht darin, Lehrkräfte zu unterstützen, das Lernen der Schüler:innen zu fördern, indem sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktiv in den Lernprozess integrieren (vgl. García/Kleifgen 2018; Vogel/García 2017; García/Johnson et al. 2017; García/Kleyn 2016a; García/Leiva 2014). Nach Ansicht von García und Wei (vgl. 2018) kann pädagogisches Translan-

guaging im Klassenzimmer auf zwei Wegen eingesetzt werden. Translanguaging als ›scaffolding‹ bietet Gerüste bzw. unterstützende Strukturen, die verwendet werden, um den Fachunterricht sprachlich so zu gestalten, dass mehrsprachige Lernende Vertrauen und Sicherheit hinsichtlich der Sprache und der Lernorganisation gewinnen und auf diese Weise die (bildungs-)sprachlichen Herausforderungen überwinden können.

Joana Duarte (vgl. 2020) untersuchte in ihrer Studie den Einsatz von Translanguaging in Luxemburg und den Niederlanden in Bezug auf die Anerkennung von Migrantensprachen, die Verringerung der Sprachentrennung in traditionellen Immersionsmodellen und die Verbesserung des Verständnisses von Inhalten. Dabei stellte sie eine Reihe von Funktionen des Translanguaging im Klassenzimmer fest (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Funktionen von Translanguaging im Unterricht adaptiert nach Duarte 2020, S. 244

Funktionen des Translanguaging	***Ziele (Anerkennung oder Verwendung)***	***Kenntnisse der Lehrkraft in der jeweiligen Sprache***	***adressierte Sprachen***
symbolische Funktion	Anerkennung	Es sind keine Vorkenntnisse/Qualifikationen erforderlich.	Migrantensprachen
›Scaffolding‹-Funktion	Anerkennung und Verwendung in der alltäglichen Routine	Es sind keine Sprachkenntnisse erforderlich (außer in den Unterrichtssprachen).	Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen
epistemologische Funktion	Nutzung für das Erlernen von Inhalten und Sprachen	Die Lehrkraft verfügt über entsprechende Qualifikationen.	Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen

Duarte (vgl. 2020) zufolge kommt der Translanguaging-Pädagogik eine symbolische Funktion zu, die darauf abzielt, migrationsbezogene Sprachen im Rahmen des Regelunterrichts anzuerkennen und aufzuwerten, ohne dass die Lehrkräfte diese Sprachen beherrschen müssen. Die ›Scaffolding‹-Funktion besteht darin, dass in alltäglichen Unterrichtssituationen zeitweise, aber systematisch Brücken zu anderen Sprachen gebaut werden, wobei allen Sprachen die gleiche Bedeutung beigemessen wird und sie auch gleich behandelt werden. Die Lehrkräfte müssen die migrationsbezogenen Sprachen nicht kennen, vorausgesetzt, die Schüler:innen werden als Expert:innen ihrer Familiensprachen anerkannt. Schließlich kann die Translanguaging-Pädagogik auch eine epistemologische Funktion einnehmen, wenn verschiedene Sprachen aktiv genutzt werden, um sowohl das inhaltliche als auch das sprachliche Wissen zu vertiefen. So kann das volle Potenzial von Migranten-, Minderheiten- und Fremdsprachen als legitime Lernmittel genutzt werden. Es erfordert jedoch eine Lehrkraft, die die Sprachen der Schüler:innen beherrscht, um mit ihnen zu interagieren und sie in ihren Lernprozessen durch translanguagingorientierte Methoden effektiv zu unterstützen (vgl. ebd., S. 244–246; Duarte/Günther-van der Meij 2020, S. 128–130).

Abbildung 3: Bedingungen und Maßnahmen für die Implementation des Translanguaging (Roth et al. 2021, S. 796)

Auch im deutschsprachigen Raum gibt es inzwischen eine umfassende Darstellung der Maßnahmen und Bedingungen für die Umsetzung des Konzepts des Translanguaging in Bildungsinstitutionen, die von Hans-Joachim Roth, Yasemin Uçan, Sonja Sieger und Christina Gollan (vgl. 2021) ausgearbeitet wurde. Diese in der Übersicht (siehe Abbildung 3) vorgestellten Komponenten können dazu beitragen, pädagogische Translanguaging im Unterricht zu realisieren. Die Überlegungen können von allen pädagogischen Fachkräften in Bildungsinstitutionen umgesetzt werden, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden – von den institutionellen Strukturen über die Qualifizierung der Lehrkräfte bis hin zu deren positiven Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit.

Ein weiteres Beispiel ist die ›New York State Initiative on Emergent Bilinguals‹. In mehreren von Wissenschaftler:innen der City University of New York begleiteten Projekten wurde Translanguaging in öffentlichen Schulen implementiert. Daraus sind praxisorientierte Handreichungen hervorgegangen, die konkret aufzeigen, wie Translanguaging als pädagogische Strategie im Unterricht angewendet werden kann (vgl. Hesson et al. 2014; Celic/Seltzer 2013).

Auch Christoph Gantefort lieferte zusammen mit María José Sánchez Oroquieta (vgl. 2015) und mit Ina-Maria Maahs (vgl. 2020) basierend auf der Handreichung für Lehrkräfte von Christina Celic und Kate Seltzer (vgl. 2013) eine Sammlung von Strategien kooperativer und interaktiver Lehr-Lern-Formate zur konkreten Umsetzung von Translanguaging, die im Sinne ganzheitlicher Bildungsprozesse berücksichtigt werden sollten und dazu dienen, dass »Lernende selbstbestimmt ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können« (Gantefort/Maahs 2020, S. 8).

Nachfolgend stelle ich einige Translanguaging-Strategien für die schulische Praxis vor:

- *Mehrsprachige Kooperative/kollaborative Arbeit (›multilingual collaborative work‹):* In kooperativen Lerngruppen können Schüler:innen, unabhängig von ihren individuellen sprachlichen Fähigkeiten, aktiv an der Erarbeitung und Aushandlung von Inhalten teilnehmen. Dieser kollaborative Ansatz fördert nicht nur die fachliche Wissenskonstruktion, sondern ermöglicht auch die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden. In interaktiven Unterrichtssettings werden Lernprozesse gezielt so gestaltet, dass Schüler:innen ihre mehrsprachigen Denkprozesse einbringen und mit anderen teilen können. Ein exemplarisches Beispiel für diese Praxis ist das gegenseitige Erklären von Fachbegriffen in unterschiedlichen Sprachen, wodurch sowohl das fachspezifische Verständnis als auch die sprachliche Flexibilität der Lernenden gestärkt werden. Auf diese Weise trägt die kooperative, mehrsprachige Arbeit dazu bei, Sprachbarrieren zu überwinden und eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, die die kognitiven und sozialen Kompetenzen der Schüler:innen nachhaltig fördert.
- *Mehrsprachiges reziprokes Lesen* ist eine Methode zur Förderung der rezeptiven Schriftsprachkompetenz von Schüler:innen, die in einem kooperativen Lernformat durchgeführt wird. In Gruppen mit ähnlichen sprachlichen Konstellationen erarbeiten die Lernenden gemeinsam Texte und nutzen dabei ihr gesamtes sprachliches Repertoire. Diese Methode orientiert sich an den Prinzipien des einsprachigen reziproken

Lesens (vgl. z.B. Gantefort/Maahs 2020, S. 9), das jedoch mehrsprachig umgesetzt wird. Die Lesestrategien, die beim mehrsprachigen reziproken Lesen zur Anwendung kommen, unterstützen die Lernenden dabei, ihr Leseverständnis zu erweitern und ihre Sprachkompetenzen auf Basis aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen zu fördern. Dazu zählen: schwierige Wörter und Textabschnitte vorlesen und klären, Fragen zum Text stellen und Text zusammenfassen sowie Vorhersagen über den weiteren Verlauf des Textes treffen.

- *Mehrsprachige Lesepartner:innen (›multilingual reading partners‹):* Die Schüler:innen lesen in all ihren vorhandenen Sprachen und können ihr mehrsprachiges Repertoire nutzen, um über gelesene Inhalte zu kommunizieren, sie zu verstehen und zu vertiefen. Diese Methode ermöglicht es den Schüler:innen, ihre Mehrsprachigkeit aktiv einzusetzen, um das Verständnis und die Vertiefung des Textes zu stärken. Bedeutungskonstruktionen können in diesem Zusammenhang mehrsprachig und sprachenübergreifend erfolgen.
- *Mehrsprachige Schreibpartner:innen (›multilingual writing partners‹):* Die Schüler:innen nutzen ihr mehrsprachiges Repertoire, um Texte zu planen, Ideen zu entwickeln und Texte in verschiedenen Sprachen zu schreiben. Dazu zählen: Brainstorming in einer beliebigen Sprache und Schreiben in der Zielsprache, gemeinsames Lesen eines Textes in der Zielsprache und Diskussion darüber in einer beliebigen Sprache, Übersetzen gelesener Texte (von der Zielsprache in die Erstsprache und umgekehrt).
- *Zweisprachige Wörterbücher und digitale Übersetzungstools:* Diese Hilfsmittel sollten den Schüler:innen jederzeit zur Verfügung stehen, und die Lehrkräfte sollten sie ermutigen, sie beim Erledigen der schulischen Aufgaben aktiv zu verwenden.
- *Mehrsprachige Bücher und Lernvideos:* Diese können den Schüler:innen helfen, die Fachinhalte in allen ihnen zu Verfügung stehenden Sprachen zu verstehen und zu vertiefen.
- *Internet als eine Ressource (›internet as a multilingual resource‹):* Die Schüler:innen können das Internet als Lerninstrument nutzen, um Recherchen in der Familiensprache durchzuführen bzw. um sich über ein bestimmtes Thema zu informieren.

Wie diese ausgewählten Translanguaging-Strategien im Unterricht eingesetzt werden können, wird u.a. in der Handreichung von Sarah Hesson, Kate Seltzer und Heather H. Woodley (vgl. 2014) mit konkreten Beispielen und anregenden Impulsen erläutert. García/Johnson et al. legen zudem den Fokus bei der Umsetzung von pädagogischem Translanguaging auf die Verwirklichung einer mehrsprachigen Ökologie, indem die Lehrkräfte die Familien und das soziale Umfeld der Lernenden in die Gestaltung des Unterrichts einbeziehen (vgl. ebd. 2017, S. 63). Die Autor:innen präsentieren vielfältige und variationsreiche pädagogische Translanguaging-Strategien, die sie unter vier zentralen Prinzipien zusammengefasst haben (vgl. ebd., S. 74 – 76; García/Kleifgen 2018, S. 81). Im Folgenden werden nur die Strategien erläutert, die nicht bereits oben vorgestellt wurden.

»*Supporting students as they engage with and comprehend complex content and texts*«
Ein translanguagingorientierter Unterricht zielt darauf ab, den Lernenden zu ermöglichen, komplexe Inhalte und Texte zu verstehen und zu bearbeiten, indem ihre mehrsprachigen Fähigkeiten aktiv in den Lernprozess integriert werden. Diese Herangehenswei-

se nutzt das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen, um die Auseinandersetzung mit Fachinhalten zu fördern und den Zugang zu komplexen Themen zu erleichtern. Dabei wird Translanguaging als eine wertvolle Praxis anerkannt, die den Lernenden hilft, ihre sprachlichen Ressourcen strategisch einzusetzen, um kognitive Prozesse zu unterstützen und ein tieferes Verständnis der Lerninhalte zu erlangen.

Didaktische Umsetzungen beinhalten u.a.:

- Schüler:innen ermutigen, die Texte, die sie lesen, mit Übersetzungen von Vokabeln und anderen wichtigen Textinformationen zu kommentieren.
- Den Schüler:innen gezielt Gelegenheiten bieten, sich im Rahmen kooperativer Lernprozesse fachliche Inhalte gegenseitig zu erläutern, wobei sie bewusst ihr gesamtes sprachliches und semiotisches Repertoire einsetzen können, um kognitive Prozesse zu fördern, sprachliche Vielfalt produktiv zu nutzen und ein tieferes inhaltliches Verständnis zu ermöglichen.

»*Providing opportunities for students to develop linguistic practices for academic contexts*«
Ein zentrales Ziel translanguagingorientierter Unterrichtspraxis besteht darin, Lernenden Möglichkeiten zu eröffnen, akademische Sprachpraktiken zu entwickeln, ohne dabei auf eine monolinguale Norm reduziert zu werden. Vielmehr sollen Schüler:innen durch den bewussten Einsatz ihres gesamten sprachlichen Repertoires komplexe Inhalte erschließen, diskutieren und in produktiven Sprachhandlungen umsetzen. So können sie die bildungssprachlichen Anforderungen des schulischen Lernens besser meistern und ihr gesamtes sprachliches Potenzial entfalten.

Konkrete Strategien für die Umsetzung:

- Schüler:innen ermöglichen, ihre Ideen zunächst unter Einsatz ihres gesamten sprachlichen Repertoires zu entwickeln und zu verbalisieren, bevor sie schriftsprachlich umgesetzt werden.
- Lernenden mit gemeinsamen sprachlichen Ressourcen die Möglichkeit geben, sich in Partner- oder Kleingruppengesprächen (Turn and Talk) auszutauschen, wobei sie frei zwischen ihren Sprachen wechseln können, um Inhalte zu klären, Bedeutungen auszuhandeln und ihr akademisches Ausdrucksvermögen zu stärken.
- Schüler:innen gezielt dazu anregen, spezifische Sprachmerkmale verschiedener Sprachen zu vergleichen und in Beziehung zueinander zu setzen, um dadurch ihr metalinguistisches Bewusstsein zu fördern und ein tieferes Verständnis sprachlicher Strukturen zu entwickeln.

»*Making space for students' bilingualism and bilingual ways of knowing*«
Dieses Prinzip betont die Bedeutung, den Schüler:innen Raum zu geben, ihre Bilingualität und die damit verbundenen Denkweisen und Perspektiven aktiv in den Lernprozess einzubringen. Demnach geht es nicht nur um die sprachliche Aneignung im engeren Sinne, sondern auch um die Anerkennung und Förderung bilingualer Denk- und Wissensformen. García/Johnson et al. (2017) verdeutlichen, dass dies bedeutet, Lernräume zu schaffen, in denen bilingual geprägte Weltsichten und narrative Ausdrucksformen nicht nur akzeptiert, sondern gezielt gefördert werden.

Didaktische Strategien zur Umsetzung:

- Literarische Texte, Bücher und Geschichten bereitstellen, deren Autor:innen Translanguaging-Praktiken anwenden und die kulturell relevante Bezüge zur Lebenswelt der Schüler:innen aufweisen.
- Kreative Schreibprozesse fördern, bei denen zweisprachige Figuren und dialogische Elemente im Sinne des Translanguaging eingebunden werden, etwa in Form von Theaterstücken, Rollenspielen oder Erzähltexten, in denen Translanguaging für die Stimmen der bilingualen Figuren eingesetzt werden.
- Schüler:innen dazu ermutigen, Translanguaging nicht nur im Rahmen schulischer Schreibaufgaben für ein einsprachiges Publikum zu verwenden, sondern auch gezielt für zweisprachige Rezipient:innen wie Familienmitglieder oder ihre Community – etwa durch Briefe, Blogs oder Präsentationen.

»*Supporting students' social-emotional development and bilingual identities*«
Es ist zentral, die sozial-emotionale Entwicklung der Lernenden im Unterricht ebenso zu fördern wie ihre sprachliche und kulturelle Identitätsbildung. García/Johnson et al. (2017) betonen, dass Unterrichtskonzepte, die auf Translanguaging beruhen, nicht nur auf den akademischen Erfolg der Schüler:innen abzielen, sondern auch deren Selbstwertgefühl und Zugehörigkeit stärken sollen.

Daraus ergeben sich folgende pädagogische Implikationen:

- Mehrsprachige Familien- und Gemeindemitglieder sowie andere bilinguale Sprecher:innen in den Unterricht einbinden, um den Unterricht durch mehrsprachigen Austausch sowie authentische Sprachbegegnungen zu bereichern.
- Unterrichtsmaterialien bereitstellen, die vielschichtige Perspektiven auf gesellschaftlich relevante Themen eröffnen und direkte Bezüge zur Lebensrealität der Schüler:innen herstellen.
- Themen und Texte in mehreren Sprachen anbieten, die marginalisierte Gruppen sichtbar machen und ihnen eine Stimme geben, insbesondere solche Gruppen, die im traditionellen/regulären Curriculum häufig ausgeblendet oder unterrepräsentiert sind.
- Schüler:innen zur Durchführung von Forschungsprojekten und Abschlussarbeiten ermutigen, die außerhalb des Klassenzimmers, etwa in der Gemeinde oder im lokalen Umfeld, angesiedelt sind und bei denen sie ihre Bilingualität gezielt und sinnstiftend einsetzen können.
- Schüler:innen in zweisprachige Schreibaufgaben involvieren, die einen Fokus auf soziale Gerechtigkeit legen, wie das Schreiben von Briefen, Blogs oder Zeitungsartikeln, um Empowerment, kritisches Denken und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern (vgl. García/Johnson et al. 2017, S. 72 – 76; García/Kleifgen 2018, S. 81).

Es ist wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass viele der hier dargestellten Strategien in linguistischen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Diskursen bereits seit längerem verankert sind. Besonders im Kontext postkolonialer Theorien und zunehmender globaler Migrationsbewegungen haben diese Konzepte deutlich an Relevanz gewonnen,

da sie darauf abzielen, die sprachlichen Repertoires von Schüler:innen, die von der Sprache der Mehrheitsgesellschaft abweichen, systematisch in schulische Lernprozesse einzubeziehen. Ziel ist es, struktureller Bildungsungleichheit entgegenzuwirken und marginalisierte sprachliche Ressourcen zu legitimieren. Ähnliche Vorschläge wurden auch von Cummins (vgl. 2008b) unter der Überschrift ›teaching for transfer‹ zusammengefasst. Er schlägt eine Reihe von zweisprachigen Strategien vor, die Lehrkräfte einsetzen können, um das Bewusstsein für sprachliche Ähnlichkeiten zwischen den vorhandenen Sprachen der Lernenden zu stärken und den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, ihr gesamtes Sprachrepertoire als Hilfsmittel für das schulische Lernen zu nutzen, darunter Übersetzungsaktivitäten und die Erstellung von Texten in zwei Sprachen (vgl. Cummins 2017). Dadurch wird die Mehrsprachigkeit nicht nur als Ressource genutzt, sondern auch ein tieferes Verständnis für sprachliche Strukturen und deren kontextuelle sowie politische und sozio-kulturelle Einbettung erarbeitet (vgl. Galante 2020, S. 2). Dennoch werden Mehrsprachigkeit und insbesondere die Theorie des Translanguaging sowie deren Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis von vielen Lehrkräften als konzeptionell zu vage oder idealistisch wahrgenommen (vgl. Duarte 2020, S. 232). Mitunter wird Translanguging als eine ›romantische‹ Vorstellungen kritisiert, die mit der schulischen Realität, insbesondere den strukturellen Bedingungen wie normorientierten Leistungsbewertungen, einsprachigen Lehrpläne und institutionell verankerten Sprachhierarchien, nur schwer in Einklang zu bringen sei (vgl. Ticheloven et al. 2021, S. 493). Wei merkt kritisch an, dass Translanguaging nicht »merely a descriptive label for the kinds of Post-Multilingualism practices that one observes in the 21st century« ist (Wei 2018, S. 26). Denn das zentrale Ziel der Translanguaging-Theorie besteht nicht nur darin, die anderen Familiensprachen der Schüler:innen mittels einer »produktive[n] mehrsprachige[n] Didaktik« (Gantefort/Maahs 2020, S. 1) in einen an monolingualen Normen ausgerichteten Unterricht zu integrieren, sondern vielmehr darin, den Unterricht auf der Grundlage des sprachlichen Gesamtrepertoires der Schüler:innen zu konzipieren und durchzuführen. Pädagogisches Translanguaging zielt darauf ab, die vorhandenen sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lernender gezielt zu aktivieren, und das ist »the opposite of isolating languages in traditional approaches« (Cenoz/Gorter 2022, S. 345). Aus translanguagingbezogener Sicht sollten Lehrkräfte den Unterricht so planen und gestalten, dass sie die mehrsprachigen Ressourcen der Schüler:innen gezielt einbeziehen, dadurch ermöglichen sie den Lernenden, »from being multilingual by using resources from their whole linguistic repertoire« zu profitieren (ebd., S. 344). So wird Mehrsprachigkeit nicht nur als individuelle Fähigkeit anerkannt, sondern auch als Ressource aktiv in den Lernprozess integriert.

2.6 ›Translanguaging space‹ – Gestaltung hybrider Räume im Unterricht

> »I talked about a Translanguaging Space, a space that is created by and for Translanguaging practices, and a space where language users break down the ideologically laden dichotomies between the macro and the micro, the societal and the individual, and the social and the psychological through interaction.« (Wei 2018, S. 23)

Eine weitere grundlegende Dimension in der Theorie des Translanguaging ist die Vorstellung eines sozialen Raums, den Wei als ›translanguaging space‹ bezeichnet, in dem sowohl Translanguaging-Praktiken stattfinden als auch von demselben erst hervorgebracht werden (vgl. Wei 2011, S. 1223). Nach Auffassung von Wei wird Translanguaging als gelebter Raum durch alltägliche soziale Praktiken konstruiert (vgl. ebd.), wobei nationale Sprachgrenzen aufgelöst und ideologisch geprägte Dichotomien aufgebrochen werden, um Orte für innovative multimodale Sprechweisen zu schaffen. Demnach fungiert der ›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« zusammenbringen (Wei 2018, S. 23). Darüber hinaus zeichnet sich der Translanguaging-Raum durch die Kreativität mehrsprachiger Sprecher:innen und deren Kritikfähigkeit aus, denn es ist von entscheidender Bedeutung »to push and break boundaries between named language and between language varieties, and to flout norms of behaviour including linguistic behaviour, and criticality-the ability to use evidence to question, problematize, and articulate views« (ebd.).

Dies ist darauf zurückzuführen, dass Menschen in der Lage sind, eine kritische Haltung gegenüber sozialen bzw. gesellschaftlichen Verhältnissen, Dynamiken und Hierarchien einzunehmen und in der kommunikativen Interaktion einen kreativen Umgang mit ihnen zu finden. Wei weist darauf hin, dass Kreativität und Kritikfähigkeit untrennbar miteinander verbunden sind, da die Grenzen nicht überschritten oder gebrochen werden können, ohne kritisch zu sein (vgl. Wei 2016, S. 8), denn »the best expression of one's criticality is one's creativity« (Wei 2011, S. 1223). Wie bereits erwähnt, wird im Forschungsdiskurs immer wieder darauf hingewiesen, dass die Theorie des Translanguaging über das Konzept der Hybridität als Vorstellung einer wechselseitigen Durchdringung hinausgeht. Im Mittelpunkt von Translanguaging stehen die Komplexität der Konstruktion von alltäglichen Handlungsräumen der Menschen und die Nutzung ihrer vielfältigen sprachlichen und semiotischen Ressourcen für die Erschließung der Welt, die in einer koordinierten, kohärenten und sinnstiftenden Ausführung zum Ausdruck kommen. Gleichwohl weist der von Wei (vgl. ebd.) diskutierte Terminus des ›translanguaging space‹ viele Parallelen zu Homi K. Bhabhas (vgl. 1994) und Edward W. Sojas (vgl. 1996) Begriff des hybriden dritten Raums auf, dem sogenannten ›thirdspace‹, der

die komplexen Wechselwirkungen der Konstruktionsmechanismen von Identität, Subjektivität, Raum und gesellschaftlichen Machtverhältnissen zum Gegenstand hat. Die kulturtheoretischen Überlegungen von Homi K. Bhabha (vgl. 1994) und sein Verständnis des dritten Raums sowie seine Idee der ›kulturellen Übersetzung‹ sind für Weis Konzeptualisierung des ›translanguaging space‹ insofern von Interesse, als im Zuge seiner Idee der ›kulturellen Hybridisierung‹ und der daraus resultierenden ›transkulturellen Räume‹ sowohl politisches und emanzipatorisches Potenzial als auch transformierende Prozessualität zum Tragen kommen. »Gerade die Denkfigur des Verhandelns in ›Dritten Räumen‹ […] enthält großes emanzipatorisches Potential, da sie jede Form essentialisierenden Denkens, das für die Herstellung und Aufrechterhaltung nicht nur kolonialer Machtverhältnisse konstitutiv ist, unterläuft und Handlungsspielräume eröffnet« (Schweiger 2011, S. 155).

Durch die zugrundeliegende performative Konstitution (trans)kultureller Performanz geht dies einher mit einer Loslösung von essentialistischen Identitäts- und Kulturkonstruktionen, wie sie in den ›postcolonial studies‹ skizziert werden (vgl. Wagner 2011, S. 36–38). Auf diese Weise kann die Debatte um (migrationsbezogene) Mehrsprachigkeit aus der Grauzone ethnisierender und damit defizitorientierter Zuschreibungspraktiken befreit werden. So lassen sich in einem grundlegenden Sinn transkulturelle und damit translinguale Prozesse forcieren, indem gezielt gegen hegemoniale Repräsentationsformen und deren essentialisierende Implikationen interveniert wird. Subversive Perspektiven auf legitime Grenzziehungen zwischen Identität, Kultur und Sprache innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse werden dabei durch Reartikulation, Transformation und Resistenz innerhalb eben dieser Strukturen auf konstruktive Weise sichtbar gemacht (vgl. García/Alvis 2019, S. 34). Wei (vgl. 2011) bringt diese transformierende Prozessualität kultureller Übersetzung von Bhabha (vgl. 1994) in die gesellschaftlich und räumlich limitierte Erfahrungswelt mehrsprachiger Sprecher:innen ein und weist dabei auf die Brisanz translingualer Räume hin:

> »[I]t is not a space where different identities, values and practices simply co-exist, but combine together to generate new identities, values and practices. The boundaries of a translanguaging space are ever-shifting; they exist primarily in the mind of the individual who creates and occupies it, and the construction of the space is an ongoing, lifelong process.« (Wei 2011, S. 1223)

Auch Sojas (vgl. 1996) Raumverständnis, das auf Henri Lefebvres soziologischem und philosophischem Verständnis von Raum basiert, wonach diesen eine dialektische Beziehung zwischen wahrgenommenem, konzipiertem und gelebtem Raum kennzeichnet (vgl. Lefebvre 1991, S. 39), prägt Weis Konzept des ›translanguaging space‹ maßgeblich. In diesem Zusammenhang fasst Wei (vgl. 2011) drei Dimensionen von Lefebvres Idee der Trialektik zusammen: Die kognitive Dimension bezieht sich auf die Intention bzw. die indexikalische Bedeutung für die Person, die Regeln für die Interaktion und Interpretation innerhalb des selbstgeschaffenen Raums aufstellt; die soziohistorische Dimension nimmt den entstandenen Raum in den Blick, der sich innerhalb eines größeren sozialen Raums befindet und mit anderen Räumen interagiert, die von anderen Personen geschaffen und genutzt werden; die kulturelle Dimension konzentriert sich auf den

gelebten Raum, der durch alltägliche, vielfältige soziale Praktiken, einschließlich mehrsprachiger Praktiken, generiert wird. Die Ressourcen, die ein Mensch nutzt, um seinen eigenen Raum zu schaffen, betreffen nicht nur seine eigenen kognitiven Fähigkeiten, sondern auch seine persönliche Geschichte und Erfahrungen, Einstellungen, Werte und Ideologien, die er durch Interaktionen mit anderen unter bestimmten soziohistorischen Bedingungen erworben hat (vgl. Wei 2011, S. 1223). Unter Rückgriff auf Lefebvres (vgl. 1991) Theorie der Produktion und Reproduktion von Raum und seine Kritik an binären Raummodellen konstruiert Soja (vgl. 1996) ein trialektisches Raumkonzept, das drei Konfigurationen unterscheidet: ›firstspace‹ beschreibt den physisch-materiellen Raum, der sich durch messbare soziale, ökonomische und geografische Strukturen auszeichnet; ›secondspace‹ steht für den imaginativen und diskursiv konstruierten Raum, also mentale Repräsentationen, symbolische Bedeutungszuschreibungen und ideologische Ordnungen, die mit dem ›firstspace‹ in Wechselwirkung stehen; und ›thirdspace‹ konzipiert Soja als hybriden, offenen Raum sozialer Praxis, in dem sich materielle und symbolische Ebenen überlagern. Dieser ›thirdspace‹ wird zum Ort für kritische Reflexion, subversive Aneignung und Aushandlung gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie für transformative Prozesse jenseits hegemonialer Raumproduktionen (vgl. Soja 2008, S. 252; 2009, S. 50). Ausgehend von Lefebvres Ausführungen zu einem dritten Raum, bezeichnet als sozialer Raum (vgl. Lefebvre 1991, S. 52), begründet Soja sein Verständnis von ›thirdspace‹, der als »a meeting point, a hybrid place« fungiert, an dem bestehende Grenzen überschritten und neu verhandelt werden können (Soja 2009, S. 55). Der ›thirdspace‹ überschreitet die Dichotomie von physischem (firstspace) und konzeptuellem (secondspace) Raum, indem er beide Ebenen zusammendenkt und als Ort der Aushandlung, Hybridität und kreativen Reartikulation gesellschaftlicher Ordnungen versteht (vgl. Soja 2008, S. 256). Die Dichotomie zwischen Räumen wird auch im Translanguaging zum Ausdruck gebracht und mit der Idee des ›translanguaging space‹ konterkariert, so dass ein »translanguaging space allows multilingual individuals to integrate social spaces that have been formerly practiced separately in different places« (García/Lin 2017, S. 122). Wei zufolge zeichnet sich Sojas Raumverständnis durch eine bemerkenswerte Offenheit aus, und es handelt sich dabei um einen Ort des kritischen Austauschs, an dem die geographisch geprägte räumliche Vorstellungskraft um eine Vielzahl von Perspektiven erweitert werden kann, die zuvor aus erkenntnistheoretischer Sicht als inkompatibel angesehen wurde (vgl. Wei 2018, S. 23). Große Aufmerksamkeit wurde im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung des ›translanguaging space‹ einer Bemerkung Sojas gewidmet, wonach in einem dritten Raum nicht nur neues Wissen und neue Diskurse entstehen können, sondern auch neue, kreativ gestaltete Identitäten, die sich von traditionellen Kulturverständnissen lösen. Denn die Entstehung eines solchen hybriden dritten Raums erfolgt dabei »simultaneously« und stellt zugleich einen »real-and-imagined place« dar (Soja 1996, S. 239). Der ›thirdspace‹ fungiert somit auch als Erfahrungsraum, der sich im Spannungsfeld von ›trans-subject‹ und Differenz bewegt und in dem zugleich die Aushandlung von Differenzen stattfindet, um bestehende Hierarchisierungen und Machtverhältnisse zu dekonstruieren. Dabei entstehen neue Diskurse, hervorgebracht durch ein »new trans-subject« (García/Leiva 2014, S. 203).

Aufbauend auf Lefebvres Raumtheorie hebt Busch drei zentrale Dimensionen im Kontext von Sprache, die die Herstellung von Raum und die Handlungen darin prägen, hervor:

> »(1) habitualisierte sprachliche Praktiken, die dazu beitragen, den sozialen Raum als solchen zu konstituieren; (2) Diskurse über das Verhältnis von Sprache und Raum, die als sprachideologische Referenzrahmen wirksam werden; (3) Formen, in denen Subjekte den Raum erfahren, interpretieren und sich in ihm positionieren.« (Busch 2013, S. 137)

Unter dieser Prämisse kann Translanguaging als eine Praxis des dritten Raums betrachtet werden, die über die Grenzen der Kommunikation in einer Sprache bzw. über Sprache als rein funktionale soziale Praxis hinausgeht. ›Translanguaging space‹ stellt somit einen Raum dar, der durch Offenheit, Kritikfähigkeit, Macht und Kreativität gekennzeichnet ist. Wei betont in diesem Zusammenhang, dass ein ›translanguaging space‹ nicht lediglich als Mischung oder hybrider Gebrauch von Erst- und Zweitsprache verstanden werden kann, »instead it invigorates languaging with new possibilities from ›a site of creativity and power‹« (Wei 2018, S. 24). In Bezug auf den schulischen Kontext ist es Canagarajah (vgl. 2011) zufolge entscheidend, dass Lehrkräfte ihre ideologischen Normvorstellungen und die routinierten, alltäglichen monolingualen Praktiken in den Klassenzimmern, die sprachliche Handlungsräume formen und gestalten, reflektieren. Auf diese Weise sollten sie imstande sein, »to create safe spaces in classrooms and schools where students can practice translanguaging« (ebd., S. 415), anstatt »the creation of monolingual spaces in a multilingual setting« (Hu 2022, S. 501). Diese sicheren Räume im schulischen Kontext ermöglichen es den Lernenden, ihre Translanguaging-Praktiken mit mehr Freiheit auszuüben. Jean Conteh (vgl. 2018) fügt hinzu, dass Individuen einschließlich junger Kinder in der Lage sind, kollaborativ zu handeln und ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und kreativ einzusetzen, um ihre eigenen Lernziele zu erreichen, wenn ihnen ein ›translanguaging space‹ zur Verfügung gestellt wird, in dem auch individualisierte Lernwege ermöglicht werden.

> »I argue that because they have been given the ›translanguaging space‹ in which to operate, they can do all of this more fully and more creatively than if they were limited to only one language. Through such examples, we can develop an understanding of the ways in which translanguaging works in teaching and learning.« (ebd., S. 478)

Darüber hinaus kann die Gestaltung und Funktion des ›translanguaging space‹ in einem Klassenzimmer durchaus auch Variationen aufweisen, je nachdem, ob es das Ziel der Lehrkräfte ist, die verschiedenen Sprachen anzuerkennen oder aktiv für fachübergreifende Lernprozesse zu nutzen; ob die Lehrkräfte, die den Translanguaging-Ansatz in ihrem Klassenzimmer einsetzen, sich der vorhandenen Sprachen ihrer Schüler:innen bewusst sind und sie auch beherrschen; und welche Sprachen überhaupt beteiligt sind und welche Bedeutung den migrationsbezogenen Sprachen für das Lernen und den Lernerfolg beigemessen wird (vgl. Duarte/Günther-van der Meij 2020, S. 128).

2.7 Translanguaging als transformativer Ansatz

> »Translanguaging for us, however, is part of a moral and political act that links the production of alternative meanings to transformative social action. As such, translanguaging contributes to the social justice agenda.« (García/Wei 2014b, S. 37)

Die bisherige Literaturrecherche und Diskussion zum Thema Translanguaging führt zu der Erkenntnis, dass im Diskurs über Mehrsprachigkeiten dem Ansatz des Translanguaging ein Transformations- und Innovationspotenzial zugeschrieben wird. Denn diesem Konzept liegt nicht nur die Idee eines einheitlichen sprachlichen Repertoires zugrunde, sondern es entfaltet auch eine transformative Wirkungskraft, die nicht nur neue Sprachpraktiken hervorbringt, sondern durch Kreativität und Kritikfähigkeit zur Herausbildung neuer Identitäten, zur Generierung alternativen Wissens sowie zur Etablierung neuer Diskurse beiträgt, die sich jenseits dominanter Sprachideologien und diskriminierender Spracheinstellungen verorten lassen. Nach Wei ist Translanguaging »transformative in nature«, da es einen sicheren und sozialen Raum für die mehrsprachigen Sprecher:innen schafft, indem sie ihre »personal history, experience and environment« zusammen agieren lässt (Wei 2011, S. 1223). Angela Creese und Adrian Blackledge präzisieren den transformativen Charakter der Translanguaging-Pädagogik im Unterricht in ihrem Beitrag, in dem sie ihre Zustimmung bekunden: »[W]e agree with García and Wei (2014) that translanguaging offers a pedagogy in a range of educational settings to offer transformative spaces for the performance and embodiment of identities that contribute to critical and creative learning« (Creese/Blackledge 2015, S. 30).

Darüber hinaus kommt der transformative Charakter von Translanguaging vor allem in Bezug auf soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit zum Ausdruck (vgl. Kleyn/García 2019, S. 75), im Sinne einer Transformation der diskriminierenden und exkludierenden Strukturen im schulischen Feld, »its goals addressing the equity of language-minoritized students in education« (Yilmaz 2021, S. 449). Denn der transformative Aspekt des pädagogischen Translanguaging geht von einem kausalen Verhältnis zwischen sozialer und sprachlicher Ungleichheit aus und trägt dazu bei, dass sprachliche Hierarchien abgebaut und Schüler:innen aufgrund ihrer sprachlichen Kenntnisse, die nicht den normativen Vorstellungen des Bildungssystems entsprechen, nicht als anders markiert und behandelt werden.

> »For students whose language repertoires differ from the accepted school norm, teachers who take up a translanguaging pedagogy use it in two ways: (a) as scaffold, so that students understand the meaning of academic texts; and (b) as transformative, so that students are given the freedom to represent themselves not in reference to the ›school-other‹ but as themselves.« (García/Wei 2018, S. 4)

Prada und Nikula (vgl. 2018) haben die transformative Kraft des Translanguaging noch weiter vertieft. Sie argumentieren, dass Translanguaging auch transgressiv ist, denn

Translanguaging kann zu einer Neukonfiguration von Bildungsräumen »through repositioning, empowerment and transformative action« führen und somit pädagogische Strategien ermöglichen, die eine »diversifying, anti-racist philosophy« operationalisieren (Prada/Nikula 2018, S. 3).

Trotz einer zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den prekären Verhältnissen von Sprache, Bildung und sozialer Teilhabe in Migrationsgesellschaften und einer kritischen Infragestellung monolingualer Ideologien in Bildungsinstitutionen durch migrations- und sprachbezogene Bildungsforschung, prägen eben diese hegemonialen Diskurse weiterhin die normativen Grundlagen schulischer Praxis. Lehr- und Lernprozesse sowie Bewertung schulischer Leistungen orientieren sich nach wie vor an einem monolingualen Paradigma, das die sprachliche Realität vieler Lernender systematisch ausblendet und bestehende Bildungsungleichheiten verfestigt. Wie auch Conteh zum Ausdruck bringt: »Translanguaging as pedagogy is a radical challenge to all of this« (Conteh 2018, S. 474). In der praktischen Umsetzung zeigt sich das transformative Potenzial von Translanguaging insbesondere in jenen positiven und nachhaltigen Veränderungen, die den komplexen, diversifizierten Lebensrealitäten von Lernenden Rechnung tragen und pädagogische Räume eröffnen, in denen sprachliche Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Ressource verstanden und produktiv genutzt wird. Zentral hierfür ist die gezielte Ausrichtung der pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte auf den Translanguaging-Ansatz und die entsprechende Gestaltung des Unterrichts. Auf diese Weise können Transformationsprozesse im Sinne einer nachhaltigen und inklusiven Bildung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt angestoßen werden. Diese tragen dazu bei, den Gebrauch mehrerer Sprachen bzw. die Nutzung des sprachlichen Repertoires und multimodaler Ressourcen der mehrsprachigen Lernenden zur Erreichung von Lernzielen und zu kommunikativen Zwecken als legitime Praxis anzuerkennen und zu unterstützen und somit transformative Lernprozesse zu erleichtern.

In jüngster Zeit wurde die wachsende Popularisierung des Begriffs Translanguaging wegen seines Anspruchs auf Transformation zunehmend kritisiert. Jaspers (vgl. 2018) konstatiert, dass die Umsetzung von Translanguaging in Schulen tendenziell weniger transformativ und sozialkritisch ausfalle, als es in theoretischen Diskursen postuliert wird. Obwohl Translanguaging ursprünglich als Konzept entwickelt wurde, das monolinguale Ideologien infrage stellt und sprachliche Vielfalt im Bildungsbereich anerkennt, wird es in schulischen Kontexten häufig auf pragmatische und methodische Ziele reduziert. Jaspers betont, dass die in Translanguaging angeprangerte monolinguale Struktur jedoch häufig mit tieferliegenden ideologischen Ordnungen in der Gesellschaft verknüpft bleibt. Dies zeige sich beispielsweise daran, dass Translanguaging zwar die Auflösung von Sprachgrenzen und die Zulassung fluider Sprachpraktiken im Klassenzimmer fordert, gleichzeitig aber an bestehenden dichotomen Vorstellungen von Sprache als klar abgegrenzte, separate Systeme festhält. Jaspers argumentiert weiter, dass Translanguaging nicht unbedingt eine grundlegende Veränderung in der schulischen Praxis herbeiführe, sondern vielmehr bestehende Ordnungen und Normen innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse stabilisiere, anstatt sie zu transformieren. Indem Sprachgrenzen aufgehoben werden, aber weiterhin in einem Rahmen gedacht werden, der zwischen richtigem und falschem Gebrauch bzw. zwischen legitimen und nicht-legitimen Sprachpraktiken unterscheidet, werden die zugrunde

liegenden gesellschaftlichen Normen und Hierarchien lediglich neu verpackt, statt grundlegend in Frage gestellt zu werden. Ohne eine kritische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden ideologischen Strukturen besteht laut Jaspers die Gefahr, dass Translanguaging lediglich als symbolische Praxis ohne tiefgreifende Auswirkungen auf die sozialen und institutionellen Strukturen bleibt.

Die Studie von Charalambous et al. (vgl. 2016) stellt ein Beispiel für die kritische Auseinandersetzung mit dem transformativen Potenzial von Translanguaging dar. Auf der Grundlage ethnographischer Daten aus einer Grundschule in der griechisch-zypriotischen Konfliktzone stellten die Autor:innen fest, dass selbst unter Bedingungen, in denen die Lehrkraft translinguale Praktiken aktiv förderte und die Schüler:innen dazu ermutigte, ihr gesamtes sprachliches Repertoire einzubringen, zeigten türkischsprachige Schüler:innen lediglich Zurückhaltung und emotionales Unbehagen beim Gebrauch ihrer Sprache im Klassenzimmer. Dies hing mit der Angst zusammen, dass ›Türkisch sprechen‹ mit ›türkisch sein‹ gleichgesetzt werden könnte. Diese Reaktion wird auf die gesellschaftliche Konstruktion des Türkischen als ›Sprache des Feindes‹ zurückgeführt. Diese Studie verdeutlicht damit die Grenzen des transformativen Potenzials von Translanguaging in konfliktbelasteten Kontexten. Die vorherrschenden Ideologien, die ›Türkischsein‹ mit der ›feindlichen Gruppe‹ assoziieren, die bestehenden Sprachhierarchien, die ethnonationalistischen Spannungen und die Art und Weise, wie diese Narrative Individuen in essentialistischen Annahmen über Sprache und nationale Zugehörigkeit sozialisieren, führten dazu, so resümiert die Studie, dass die Schüler:innen sich trotz Bemühungen der Lehrkraft weigerten, an den translanguagingbezogenen Unterrichtsaktivitäten teilzunehmen (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse ergänzen Jaspers' (2018) Kritik, indem sie aufzeigen, dass Translanguaging ohne eine gleichzeitige und kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen sowie den zugrunde liegenden ideologischen und politischen Rahmenbedingungen Gefahr läuft, auf oberflächliche Veränderungen beschränkt zu bleiben, anstatt tiefgreifende transformative Prozesse anzustoßen. Jaspers und Madsen plädieren daher dafür, den gesamten Sprachgebrauch – unabhängig von seiner fixen oder fluiden Natur – in den Blick zu nehmen und dessen transformative Potenziale im Kontext sozialer Machtverhältnisse zu untersuchen. Dies erfordert eine kritische Reflexion über die ideologischen Rahmenbedingungen, die den Sprachgebrauch in Bildungseinrichtungen prägen, sowie über die sozialen und politischen Kontexte, in denen Translanguaging praktiziert wird (vgl. Jaspers/Madsen 2019, S. 20). Auf die kritischen Einwände hinsichtlich des transformativen Potenzials von Translanguaging reagiert García (2020) und merkt in Anlehnung an Nelson Flores (vgl. 2014) an, dass Translanguaging als »a political act« verstanden werden muss. Um derartige Irritationen und das Infragestellen des Für und Wider von Translanguaging zu überwinden, sollte Translanguaging nicht nur als eine pädagogische Praxis jenseits des politischen Spektrums betrachtet werden, denn die Verwirklichung von Translanguaging ist in die soziopolitischen Kontexte eingebettet und hängt davon ab, inwieweit die vorherrschende Sprach- und Bildungspolitik die Implementierung von Translanguaging im Bildungswesen fördert (vgl. García 2020, S. 11). In diesem Zusammenhang betonen García und Alvis (2019), dass Translanguaging »from the colonial difference« gedacht werden müsse und dabei insbesondere dann herausgefordert wird, wenn es Teil institutionalisierter Bildungsprozesse wird (ebd., S. 35). Das bedeutet, dass

koloniale Machtverhältnisse, sprachliche Hierarchien und historische Ungleichheiten stets mitreflektiert werden müssen, wenn Translanguaging als transformative Praxis Anwendung finden soll. Mit dem Ziel, der komplexen und facettenreichen Transformations- und Modifikationserscheinung von Translanguaging als sprachpädagogische Theorie in der Praxis gerecht zu werden, fassen García und Wei in einem aktuellen Beitrag die wesentlichen Merkmale, die der Theorie des Translanguaging Innovations- und Transformationspotenzial verleihen, wie folgt zusammen:

- »Translanguaging has grown out of pedagogical strategies that enabled and empowered bilingual learners and teachers to engage in knowledge construction through flexible use of their linguistic repertoire irrespective of what named languages they know.
- In doing so, translanguaging has prompted applied linguists to rethink of language as a complex semiotic resource, rich in sociocultural history and interactional capacity, for sense and meaning making.
- It has transformed the way language professionals see, use, and teach language.
- The added value of the concept lies in the fact that it transcends socially constructed boundaries of language systems and structures to engage diverse multiple meaning-making systems and subjectivities;
- it transforms not only the language structures, but also social relations and social structures, as well as individuals' cognition; and it works across the traditional divides between linguistics, psychology, sociology, and education in a genuinely transdisciplinary way.« (García/Wei 2018, S. 6)

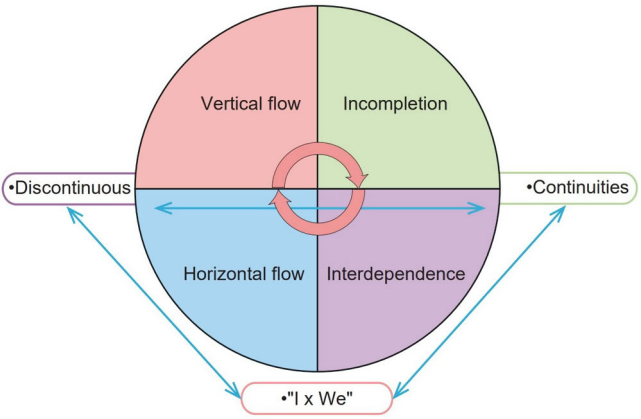
Diese Merkmale bilden zugleich die Grundlage für eine kritische und kontextsensible Weiterentwicklung von Translanguaging in Bildungseinrichtungen. García und ihre Kolleg:innen als Vertreter:innen der Theorie des Translanguaging nehmen in nahezu jeder ihrer neu erschienenen Publikationen ausdrücklich Bezug auf die ins Feld geführte und oft rezipierte Kritik (vgl. Jaspers/Madsen 2019; Jaspers 2018; MacSwan 2017) an Translanguaging und seinem transformativen Anspruch. Sie schaffen damit neben ihren konkreten Schlussfolgerungen auch Raum für weitere Diskussionen im Lichte aktueller empirischer Befunde und theoretischer Reflexionen, um die möglicherweise ambivalenten Spannungsverhältnisse und Ambiguitäten rund um das Verständnis von Theorie und Praxis von Translanguaging zu überbrücken (vgl. García 2020; García/Alvis 2019; Otheguy et al. 2019; García/Kleifgen 2018; Vogel/García 2017).

2.8 Translanguaging als neue philosophische Denkrichtung?

> »The term Translanguaging seems to have captured people's imagination. It has been applied to pedagogy, everyday social interaction, cross-modal and multimodal communication, linguistic landscape, visual arts, music, and transgender discourse.« (Wei 2018, S. 9)

Im Laufe seines 30-jährigen Bestehens hat Translanguaging in den unterschiedlichsten Debatten anscheinend nicht nur den Status einer eigenständigen soziolinguistischen Theorie erlangt, sondern wird mittlerweile auch als eine pädagogische Haltung und sogar als eine neue philosophische Denkrichtung propagiert, worauf ich in diesem Kapitel näher eingehen werde. Die Auffassung, dass Translanguaging als eine philosophische Denkweise fungieren kann, wird in Garcías (vgl. 2019) Artikel illustriert, in dem sie den Begriff ›ubuntu translanguaging philosophy‹ einführt, der auf dem von Laketi Makalela (vgl. 2016) geprägten Begriff ›ubuntu translanguaging‹ basiert. Unter Bezugnahme auf Garcías Überlegungen zum Translanguaging konzipierte Makalela (vgl. ebd.) sein pädagogisches Modell des ›ubuntu translanguaging‹, das sich auf die afrikanische Geschichte, kulturelle Werte und sprachliche Realitäten stützt und einen epistemologischen Rahmen für das Verständnis von Mehrsprachigkeit bietet. Ubuntu-Translanguaging dient zunächst zur Beschreibung der komplexen mehrsprachigen Praktiken in Afrika, wo das Sprechen von mehr als drei Sprachen und die damit verbundenen Sprachkombinationen in stärker urbanisierten Gebieten die Norm darstellen (vgl. Makalela 2019, S. 240). Für viele Menschen aus den afrikanischen Subsaharaländern stellt Ubuntu eine Lebensphilosophie dar, die auf dem Wertesystem ›motho ke motho ka batho‹ – ›Ein Mensch ist ein Mensch durch andere‹ oder ›Ich bin, weil du bist; du bist, weil wir sind‹ – basiert. Die zugrunde liegenden Prinzipien des Ubuntu – insbesondere jene der Zusammengehörigkeit, der diskontinuierlichen Kontinuität sowie der Anerkennung wechselseitiger Abhängigkeit bzw. Verbundenheit – stellen nach Makalela (vgl. 2017, S. 300) einen aufschlussreichen Rahmen dar, um die dynamischen Wechselwirkungen und die gegenseitige Durchdringung afrikanischer Sprachen zu verstehen. Makalela verwendet den Begriff ›diskontinuierlichen Kontinuität‹, um zu zeigen, dass afrikanische Sprachpraktiken trotz Unterbrechungen durch Kolonialismus, Dominanz europäischer Sprachen und strukturelle Gewalt eine gewisse Verbindung und Kohärenz bewahren – nur eben nicht in der Weise, wie westliche Modelle von Sprache als stabil und abgrenzbar denken. Es ist also eine fließende, flexible Art von Kontinuität, die gerade durch Veränderung, Durchmischung und situative Anpassung lebt. In diesem Sinne wird sprachliche Vielfalt nicht als Abweichung von einer Norm, sondern als konstitutives Element eines kommunikativen Gefüges verstanden, in dem sich Sprachen wechselseitig durchdringen und bereichern (vgl. Makalela 2019, 2017, 2016).

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



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

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

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

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

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

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

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

2.9 Forschungsevidenz: Translanguaging als Weg zum Bildungserfolg?

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

chen Lernfortschritt der Schüler:innen? (vgl. Cenoz/Gorter 2022; Dougherty 2021; Kleemann 2021; Rosén/Lundgren 2021; Costley/Leung 2020; Duarte 2020; Anwaruddin 2018; García/Lin 2017; García/Kleyn 2016b; García/Kano 2014). Trotz zunehmender theoretischer und praktischer Auseinandersetzungen mit Translanguaging fehlen bislang systematische empirische Studien, die die konkreten Auswirkungen translanguagingbezogener Unterrichtspraktiken auf die schulischen Leistungen von Schüler:innen analysieren. Bei den meisten Studien handelt es sich um Forschungsberichte, die sich häufig auf die Überwindung der Grenzen zwischen verschiedenen Sprachmodalitäten und auf das Verständnis interaktioneller Prozesse in einem von Mehrsprachigkeit geprägten Umfeld sowie auf die Formen des Sprachgebrauchs bei Lernprozessen konzentrieren (vgl. Roth et al. 2021; Panagiotopoulou et al. 2020; Androutsopoulos 2018; Conteh 2018). So konnte in mehreren internationalen Studien aufgezeigt werden, dass der gezielte Einsatz von Translanguaging-Strategien und -Aufgaben im regulären Unterricht das schulische Lernen von Schüler:innen deutlich unterstützt und erleichtert (vgl. Song et al. 2022; Thomas et al. 2022; Kleyn/García 2019; García/Johnson et al. 2017; García/Lin 2017; Lewis et al. 2012b; Baker/Wright 2011). Da jedoch die Realisierung von Translanguaging in der unterrichtlichen Praxis trotz der Herausforderungen durch monolinguale und monokulturelle Traditionen in gesellschaftlicher und kultureller Hinsicht, insbesondere manifestiert durch institutionelle und politische Diskurse, eindeutig vom Engagement und der Qualifikation der pädagogischen Akteur:innen abhängt, ist das Interesse an der Erforschung der von den Lehrkräften initiierten Translanguaging-Pädagogik sehr groß.

Thomas et al. (vgl. 2022) betonen, dass ein »firm belief that effective translanguaging has its place in the classroom – that the spontaneous linguistic practices of bilingual pupils are resources which could be utilized« (ebd., S. 41). Dennoch ist es nicht zu unterschätzen, dass das Potenzial des spontanen Translanguaging an der Oberfläche zu bleiben droht, wenn es lediglich auf eine spontane Interaktion zwischen Schüler:innen reduziert wird, die dieselbe Sprache sprechen. Da der Fokus häufig auf den von Lehrkräften initiierten und geplanten pädagogischen Translanguaging-Praktiken liegt, gerät dabei leicht in den Hintergrund, dass auch spontane Translanguaging-Handlungen von Schüler:innen bedeutsame Lernressourcen darstellen können. Diese hybride Formen des Sprachhandelns, die sich aus der eigenständigen Nutzung sprachlicher Repertoires im Schulalltag ergeben, finden in der schulischen Praxis nur geringe Beachtung, obwohl sie das Potenzial besitzen, Lernprozesse ebenso wirkungsvoll zu unterstützen. Ihre Sichtbarkeit und Anerkennung hängen nicht selten davon ab, inwieweit Lehrkräfte sie aufgreifen und didaktisch einbetten. Es wird zudem davon ausgegangen, dass sich mehrsprachige Sprecher:innen ihrer Ressourcen nicht immer bewusst sind und sie möglicherweise nicht vollständig nutzen, wenn sie im Unterricht nicht aktiviert werden. Diesbezüglich wird dem pädagogischen Translanguaging ein großes Potenzial zugeschrieben, da es die dynamischen und komplexen mehrsprachigen Handlungskompetenzen von Lernenden berücksichtigt und so sowohl das mehrsprachige Lernen der schulischen Inhalte als auch den kontinuierlichen Wissensaufbau fördert – insbesondere dann, wenn es als fester Bestandteil des Unterrichts implementiert wird (vgl. Cenoz 2019, S. 79). Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, warum sich die Forschungspraxis in besonderem Maße auf die Lehrkräfte und Translanguaging-Pädagogik richtet und weniger auf

die spontanen Translanguaging-Praktiken aus der Perspektive der mehrsprachigen Lernenden selbst.

In diesem Unterkapitel werden nun exemplarisch einige wenige bestehende Bezugsstudien präsentiert, die neben der Umsetzung von pädagogischem Translanguaging in den unterschiedlichsten Bildungskontexten verstärkt die Perspektive der Schüler:innen in den Blick nehmen und sich mit dem Konzept des spontanen Translanguaging im Rahmen des schulischen Lernens bzw. des von Schüler:innen initiierten Translanguaging befassen.

Joana Duarte (vgl. 2019) untersuchte in ihrer Studie, ob der Translanguaging-Ansatz in Regelschulen zur Verbesserung des Lernfortschritts und insbesondere zum Erwerb von neuem Wissen beitragen kann. Die Studie stützt sich auf Videoaufnahmen von 59 Unterrichtssequenzen aus den zehnten Klassen von vier weiterführenden Schulen in Deutschland. Durch die Anwendung der soziokulturellen Diskursanalyse auf Peer-Interaktionen und die Betrachtung der Art und Weise, wie sich die Lernenden gegenseitig unterstützen, wenn sie an kollaborativen Gesprächen zur Ko-Konstruktion von Wissen teilnehmen, beschreiben die Ergebnisse mehrere Funktionen von Translanguaging für ›explorative Gespräche‹, die das Lernen von Inhalten erleichterten. Ein zentrales Ergebnis ist, dass mehrsprachige Jugendliche in natürlichen Lernumgebungen ihre Mehrsprachigkeit nutzen, um sich kognitiv mit inhaltsbezogenen Aufgaben zu beschäftigen und qualitativ hochwertige Sprechakte in komplexen Gesprächen auszuführen. Dadurch konsolidierten sie ihr fachbezogenes Verständnis. Zudem konnten sich die Schüler:innen mit dem flexiblen Wechsel zwischen den Sprachen aufgrund des gemeinsamen Repertoires in erster Linie auf das Aufschlüsseln und Organisieren von Inhalten konzentrieren. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Translanguaging-Praktiken als Elaborations- und Organisationsstrategien fungieren, um Lern- und Verstehensprozesse zu unterstützen. Darüber hinaus stellt die Autorin fest, dass sich die translanguagingbezogene Zusammenarbeit nicht von einsprachigen Lerngruppen unterscheidet. Sie zeigt auf, wie Schüler:innen sich gegenseitig beim Lernen durch die Verwendung mehrerer Sprachen unterstützen und fachbezogene Verständnisfragen klären. Zudem ermöglicht Translanguaging den Schüler:innen, sich aus sprachlicher Segregation zu befreien oder andere soziolinguistische Herausforderungen zu überwinden, die häufig die Leistungen von Sprecher:innen von Minderheitensprachen in monolingual orientierten Klassenzimmern beeinträchtigen. Die Autorin ist der Überzeugung, dass ihre Ergebnisse wertvolle Hinweise zur Widerlegung der Argumente von Lehrkräften liefern, die ihren Schüler:innen keine Möglichkeit geben, Translanguaging zu praktizieren.

Sara Fürstenau, Yağmur Çelik und Simone Plöger (vgl. 2020) untersuchten in einer konkreten Unterrichtssituation die praktische Umsetzung des Sprachvergleichs als Translanguaging-Strategie in einer Grundschulklasse in Deutschland, in der die Mehrheit der Schüler:innen mehrsprachig war. Die Daten stammen aus dem Forschungsprojekt »Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld in interkultureller Schulentwicklung«, in dem die Lehrkräfte in Grundschulen dabei unterstützt wurden, didaktische Ansätze im Klassenzimmer, die sich auf Mehrsprachigkeit stützen, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen umzusetzen. Innerhalb des Projekts wurde ein Trainingsprogramm zur Entwicklung von mehrsprachigen Lehrstrategien generiert, und in 17 Projektschulen in Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Der Artikel thematisiert die im Zusammenhang

mit mehrsprachigen Jugendlichen in Migrationsgesellschaften häufig genannte Herausforderung, dass in einer Klasse viele verschiedene Familiensprachen zum Einsatz kommen, die die Lehrkraft kaum kennt. Die Autorinnen analysieren, wie die Lehrkräfte trotz dieses Umstands das sprachliche Wissen der Kinder in den Unterricht einbeziehen bzw. auf die Sprachkenntnisse und Erfahrungen aller Lernenden eingehen und sie für das Sprachenlernen in der Gruppe nutzbar machen. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass die Lehrperson durch gezielte Planung des Unterrichts sicherstellen konnte, dass alle Kinder den Zweck und das Thema des Sprachvergleichs besser verstanden und gemeinsam ein Sprachbewusstsein entwickelt haben. Dies wurde dadurch erreicht, dass die Lehrperson die Fragen konsequent an die gesamte Gruppe und nicht an einzelne Kinder richtete, und es damit den Kindern überließ, ob sie ihr sprachliches Wissen einbringen wollten. Das Ziel war, gemeinsam über Sprache nachzudenken, Übersetzungen anzufertigen, Sprachen zu vergleichen, sprachliche Muster zu erkennen und die Beobachtungen aller Kinder über die Sprachen ihrer Mitschüler:innen zu diskutieren – auch über diejenigen, die sie selbst nicht verstehen. Darüber hinaus ermöglicht die gemeinsame Reflexion es den Kindern, in ihren Gesprächen über die vorhandenen Sprachen gemeinsam Wissen zu generieren. Insgesamt ist die rege Beteiligung der Lernenden nach Einschätzung der Autorinnen auch auf die permissive, wertschätzende, interessierte und fehlerfreundliche Haltung der Lehrperson im Umgang mit den Äußerungen und Ausdrucksformen der Kinder zurückzuführen (vgl. Fürstenau et al. 2020, S. 159). Die Studie gibt Einblicke in ein geplantes inklusives Unterrichtsdesign, das auf den Prinzipien der Translanguaging-Pädagogik basiert. Zudem erkennen die Autorinnen in der beobachteten Unterrichtssituation das transformative Potenzial des Translanguaging (vgl. Vogel/García 2017), in der alle Sprachen der Lernenden wertgeschätzt und als Basis für das schulische Lernen herangezogen wurden. Nach der Interpretation der Autorinnen war der gezielte Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht ein Novum für die Beteiligten. Während die Studie Aufschluss darüber gibt, wie sich die Lernenden auf die geplanten Lernaktivitäten im Deutschunterricht einlassen, liefert sie hingegen kaum Erkenntnisse über die spontanen Translanguaging-Praktiken der Lernenden während des Lernprozesses. Daher scheint die Untersuchung eher ein Beispiel für ›Teacher-directed‹- oder ›Teacher-led‹-Translanguaging zu sein, bei dem Lehrkräfte mehrsprachige Lernende durch geplante und strukturierte Translanguaging-Aktivitäten unterstützen (vgl. Lewis et al. 2012b, siehe Unterkapitel 2.4).

Jack K. H. Pun und Kevin W. H. Tai (vgl. 2021) erforschten in ihrer Studie, ob die Schüler:innen in der Sekundarstufe durch den Einsatz mehrsprachiger und multimodaler Ressourcen im Rahmen des Laborunterrichts ihr Lernen von naturwissenschaftlichen Inhalten verbessern können. Der Einsatz von Translanguaging im Laborunterricht verfolgte drei zentrale Ziele: 1) dialogisches ›co-making‹ von Wissen, das sich in einem dynamischen Ablauf von Handlungsereignissen unter Einbeziehung von Translanguaging entfaltet; 2) Schaffung eines Raums für Schüler:innen, um ihr Verständnis für die angestrebten Laborverfahren zu entwickeln; 3) spontanes Translanguaging zur Schaffung einer unterhaltsamen und angenehmen Lernumgebung in den Laborsitzungen. Anhand einer qualitativen Diskursanalyse konnten sie aufzeigen, dass die Schüler:innen ihre sprachlichen und semiotischen Ressourcen nutzten, um ihr naturwissenschaftliches Wissen durch Experimente zu ko-konstruieren und zu praktizieren, obwohl die Schulen

eine ›English-only policy‹ eingeführt hatten. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass pädagogische und spontane Translanguaging-Praktiken dazu beitragen, die Lern- und Verstehensprozesse der Schüler:innen für die Naturwissenschaften zu verbessern sowie die Gruppenarbeit zu erleichtern und eine angenehme und vertraute Lernumgebung im Labor zu schaffen.

Im universitären Kontext untersuchte Angelica Galante (vgl. 2020) in ihrer Studie die Herausforderungen bei der Umsetzung des pädagogischen Translanguaging in einem englischsprachigen Programm an einer kanadischen Universität mit sieben Lehrkräften und 79 Studierenden. Die Studierenden wurden ermutigt, ihr gesamtes Sprachrepertoire zu nutzen, wobei sie sich hauptsächlich auf ihre Muttersprache (L1) stützten (meist Chinesisch als L1 und Englisch als Zweitsprache L2). Interessant an dieser Studie ist die Feststellung, dass die Studierenden, die nicht die gleichen Sprachen beherrschten, die Aufforderung zum Translanguaging als Herausforderung empfanden, was sie durch den Einsatz digitaler Hilfsmittel kompensieren konnten. Die Autorin konnte aufzeigen, dass die Studierenden auch außerhalb des Klassenzimmers spontanes Translanguaging betreiben konnten, während das pädagogisch angeleitete Translanguaging auf die gemeinsamen Sprachen im Klassenzimmer beschränkt war. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden neben der Aufwertung der Minderheitensprachen vor allem die gezielten Translanguaging-Aufgaben als hilfreich für das Erlernen der Zielsprache wahrnahmen.

García und Kano (vgl. 2014) untersuchten den Einsatz von Translanguaging-Aufgaben in einer Klasse der zehnten Schulstufe mit japanischen Schüler:innen zwischen 12 und 16 Jahren in den USA, die den von Naomi Kano geleiteten privaten Kurs besuchten, um sich auf den ›Scholastic Achievement Test‹ vorzubereiten, den amerikanische Universitäten für die Zulassung zum Studium verlangen. Dabei erhielten die Schüler:innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus (›emergent‹ und ›experienced bilinguals‹) Textmaterial auf Japanisch und Englisch, das sie lesen, übersetzen und diskutieren sollten, um sich auf das Verfassen ihrer englischen Essays vorzubereiten. García und Kano befragten Schüler:innen mit Hilfe des ›stimulated recall‹, bei dem die Schüler:innen einzelne Videoaufnahmen ihrer eigenen Lernprozesse im Kurs kommentierten, erklärten und reflektierten. In beiden Gruppen ermöglichten die zweisprachigen Texte den Schüler:innen, sich mit den Unterschieden zwischen Englisch und Japanisch zu befassen. Jedoch unterschieden sich die beiden Gruppen in der Art und Weise, wie sie die Translanguaging-Strategie zur Erstellung der Texte auf Englisch anwendeten. Die ›emergent bilinguals‹, d.h. die Schüler:innen mit geringen Sprachkenntnissen, neigten zu einem abhängigen, »dependent Translanguaging« (ebd., S. 265), bei dem die stärkere Sprache zur Ausarbeitung der Lerninhalte verwendet wurde und gleichzeitig die Verständnislücken in der schwächeren Sprache geschlossen wurden. Zudem beobachteten die Autorinnen bei den ›emergent bilinguals‹ häufiger Translanguaging-Praktiken, weil sie sich bei der Bewältigung der Aufgabe auf ihre Erfahrungen mit anderen Sprachpraktiken verließen und Translanguaging als unterstützende Maßnahme einsetzten. Sie lasen z.B. bei Verständnisproblemen mit dem englischen Text den japanischen Text, um den Inhalt besser zu erfassen. Ein anderes Beispiel zeigt, dass sie beim Verfassen des englischen Textes auf Japanisch dachten. Im Gegensatz dazu tendierten die Schüler:innen mit guten Sprachkenntnissen zu einem unabhängigen,

»independent Translanguaging« (ebd., S. 265), bei dem beide Sprachen flexibel und strategisch zur Verbesserung der Textrezeption und -produktion sowie zur Steigerung der eigenen Lernleistung eingesetzt wurden. Durch Translanguaging, das sie vor allem nutzten, um einen gelungenen Essay zu verfassen, demonstrierten die Schüler:innen ihre Autonomie und Selbstregulationsfähigkeit, indem sie insbesondere mittels kognitiver Übersetzungsprozesse die wichtigsten Informationen aus den japanischen und englischen Texten auswählten und kombinierten. Insgesamt stellten García und Kano fest, dass eine translanguagingbezogene Pädagogik, die das gesamte sprachliche und diskursive Repertoire der Lernenden berücksichtigt, Textverständnis und -erstellung verbessern und damit zu besseren schulischen Leistungen führen kann. In diesem Zusammenhang betonen García und Kano, dass durch solche Erfahrungen »bilingual students can construct truly bilingual identities and enrich their languaging and academic experiences« (ebd. 2014, S. 275). Die Studie von García und Kano, in der Lernende bewusst Translanguaging als selbstregulierende Strategie zur Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten einsetzten, lieferte eine weitere für diese Dissertation relevante Erkenntnis. Demnach ermöglicht Translanguaging im Unterricht den Lernenden, »to self-regulate their language practices in learning« (ebd., S. 275), so dass die verschiedenen sprachlichen und kulturellen Repertoires in vollem Umfang für die eigenen Lern- und Kommunikationszwecke selbstregulierend genutzt werden können. Daraus resultiert, dass Translanguaging nicht nur als spontane unterstützende Strategie fungiert, sondern auch Raum und Zugang für die mehrsprachig und interkulturell aufgewachsenen Kinder schafft, ihren Lernprozess selbst zu regulieren.

Diese kurz skizzierten Studien sowie die bisherigen Ausführungen zum Translanguaging im Diskurs über Mehrsprachigkeit verdeutlichen den potenziellen Nutzen von spontanem und pädagogischem Translanguaging zur Optimierung der schulischen Leistungen mehrsprachiger Schüler:innen in monolingual orientierten Bildungsinstitutionen, in denen trotz der heterogenen Bildungswirklichkeit in der Migrationsgesellschaft das Potenzial der Mehrsprachigkeit kaum Beachtung findet und oftmals lediglich auf eine symbolische Anerkennungsfunktion reduziert wird. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen richtet sich der Fokus dieses Dissertationsprojekts auf die Frage nach der Wechselwirkung von selbstreguliertem Lernen und Translanguaging sowie deren Relevanz für den Bildungserfolg von mehrsprachigen Lernenden. Denn durch die Logik der Translanguaging-Praxis können sowohl strukturelle Räume für mehrsprachiges Lernen als auch Prozesse des selbstregulierten Lernens generiert werden, während gleichzeitig die sozialen und kulturellen Bedingungen des Bildungskontextes ausgehandelt werden. Darüber hinaus ermöglicht Translanguaging eine metakognitive Selbstregulierung im Kontext spontaner Translanguaging-Prozesse und fördert dabei metalinguistische Bewusstheit. Die Fähigkeit, das eigene, durch Mehrsprachigkeit geprägte Repertoire bewusst zu steuern und somit individuelle Lernprozesse selbst zu regulieren, spielt insbesondere in Klassen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt für das schulische Lernen eine zentrale Rolle. In dieser Arbeit wird dieser Aspekt als ein wesentliches Element des Translanguaging-Ansatzes betrachtet, der ihm seinen innovativen und transformativen Charakter verleiht. Im folgenden Kapitel werden diese Überlegungen ausführlich im Kontext bildungsbezogener Diskurse analysiert und vertieft.

3 Selbstreguliertes Lernen

> »Self-regulation is important because a major function of education is the development of lifelong learning skills.« (Zimmerman 2002, S. 66)

Die Fähigkeit, Verantwortung für die eigenen Bildungsprozesse zu übernehmen und das Lernen selbst zu regulieren, wird heute zunehmend als Schlüsselkompetenz in allen Bereichen des sozialen Lebens gefordert, um den Anforderungen einer sich stetig wandelnden Wissensgesellschaft Rechnung zu tragen (vgl. Karlen/Hertel 2018, S. 373; Schütte et al. 2010, S. 249; Kiper/Mischke 2008, S. 21). Zudem hat die Bedeutung von selbstregulativen Kompetenzen der Schüler:innen, die als wichtiger Faktor für den Wissenserwerb und Lernerfolg im Unterricht und mithin für die Fortentwicklung des Wissens für das lebenslange Lernen gelten (vgl. Fischer et al. 2020; Nett/Götz 2019; Landmann et al. 2015; Hattie 2012; Otto et al. 2011; Kiper/Mischke 2008; Zimmerman/Schunk 2001; Zimmerman 1989), im Zuge der Covid-19-bedingten Schulschließungen in der ersten Hälfte des Schuljahres 2020 weltweit nochmals deutlich zugenommen. Durch die plötzliche Verlagerung des Lernens in den häuslichen Raum wurden Lernende vermehrt mit der Herausforderung konfrontiert, ihre Lernprozesse eigenständig zu organisieren, zu steuern und zu reflektieren, also Fähigkeiten, die in der Forschung bereits zuvor als essenziell für nachhaltige Bildung anerkannt wurden, nun aber verstärkt in den bildungspolitischen und pädagogischen Fokus rückten (vgl. Berger et al. 2021; Fischer et al. 2020; Grewenig et al. 2021; Helm/Huber/Loisinger 2021; Helm/Huber/Postlbauer 2021; Huber/Helm 2020; Letzel et al. 2020; Voss/Wittwer 2020). Aus diesem Grund war die zentrale Frage für viele der hierzu durchgeführten Studien, ob Schüler:innen in der Lage waren, ihr Lernen während der pandemiebedingten Schulschließungen zu Hause erfolgreich selbst zu regulieren und wie selbstreguliertes Lernen dazu beitragen kann, die neuen Herausforderungen in Zeiten von Covid-19 zu bewältigen (vgl. Berger et al. 2021; Grewenig et al. 2021; Pelikan et al. 2021). Dabei wurde festgestellt, dass Schüler:innen, die über ausgeprägte Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügten, eine höhere intrinsische Motivation aufwiesen, besser in der Lage waren, selbstständig – auch unter Nutzung digitaler Medien – zu lernen, ihr Zeit- und Aufgabenmanagement erfolgreich zu bewältigen und mit Herausforderungen wie dem eingeschränkten Kontakt zu Klassenkamerad:in-

nen, Freund:innen und Lehrkräften besser umzugehen. Sie waren insgesamt weniger auf externe Unterstützung angewiesen und konnten den Anforderungen des Distanzlernens souveräner begegnen. Im Gegensatz dazu stellte der Fernunterricht für Schüler:innen mit geringen selbstregulatorischen Fähigkeiten eine erhebliche Herausforderung dar. Vielen von ihnen fiel es schwer, sich Lerninhalte eigenständig zu erschließen und ihr Lernen motiviert zu strukturieren. Ohne die gewohnten Rahmenbedingungen des Präsenzunterrichts und die unmittelbare Unterstützung durch Lehrkräfte waren sie häufiger mit Überforderung, Motivationsverlust und Lernrückständen konfrontiert (vgl. Fischer et al. 2020; Pelikan et al. 2021). Auch Grewenig et al. (vgl. 2021) belegten in ihrer Studie, dass selbstreguliertes Lernen zwar bei leistungsstarken und hoch motivierten Schüler:innen einwandfrei funktionierte, dass es aber für Schüler:innen mit geringen schulischen Leistungen und niedriger Lernmotivation eine besondere, herausfordernde Situation darstellte, den Anforderungen des Fernunterrichts gerecht zu werden und durch selbstreguliertes Lernen zusätzliche Lernzuwächse zu erzielen. Berger et al. (2021) gehen weiter davon aus, dass Schüler:innen mit hohen schulischen Leistungen und einer schon vor dem Lockdown hohen Lernmotivation auf ihre bereits vorhandenen Selbstorganisationsfähigkeiten zurückgreifen konnten und daher besser in der Lage waren, die spezifischen selbstregulatorischen Anforderungen während des Fernunterrichts zu bewältigen.

Die Erfahrung mit dem Fernunterricht unter den schwierigen Bedingungen der Pandemie ließ einmal mehr deutlich werden, dass die Kompetenz, Lernprozesse selbstständig zu initiieren, zu regulieren und zu reflektieren, ein entscheidender Aspekt des Lernerfolgs ist. Dies impliziert ausdrücklich, dass das Bildungswesen in Zukunft ein vertieftes Verständnis für die Selbstregulationsprozesse der Lernenden entwickeln und gezielt in den Erwerb sowie die Vermittlung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens über alle Phasen der Bildungslaufbahn der Schüler:innen hinweg investieren sollte. Es geht dabei insbesondere darum, diese Prozesse in allen formalen Bildungseinrichtungen als integralen Bestandteil des individuellen und autonomen Lernens zu verankern. Nur auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass Schüler:innen auf die Anforderungen einer zunehmend eigenverantwortlichen und digital geprägten Lernwelt angemessen vorbereitet sind. Denn – wie Hattie schreibt – es ist das, »what we often mean by ›lifelong learning and it is why we want students to become their own teachers‹« (Hattie 2012, S. 102).

3.1 Theorien und Konzepte des selbstregulierten Lernens

In den lernpsychologischen und lerntheoretischen Diskursen wird inzwischen die Ansicht vertreten, dass Lernen sowohl fremd- als auch selbstgesteuert erfolgt (vgl. Konrad/Traub 1999, S. 11; Schiefele/Pekrun 1996, S. 273). So betonen Ulrike Nett und Thomas Götz ausdrücklich, dass eine Form des ausschließlich fremd- oder ausschließlich selbstgesteuerten Lernens in der Realität wohl kaum zu finden sein wird (vgl. Nett/Götz 2019, S. 68), wobei der Reflexion der eigenen Lernaktivitäten und der eigenständigen Gestaltung von Lernprozessen eine herausragende Bedeutung beigemessen wird (vgl. Konrad 2008, S. 176). Die Förderung von Selbstregulationsprozessen rückt daher vor

allem im schulischen Kontext in Bezug auf das eigenständige Lernen immer mehr in den Fokus. Seit 1980 wurden in der Theorieentwicklung, der Forschung und der Praxis im Bereich der Selbstregulierung von Lernprozessen und schulischen Leistungen enorme Fortschritte erzielt (vgl. Panadero 2017; Schunk/Greene 2017), was sich auch in der großen Anzahl von Veröffentlichungen zum Thema ›selbstreguliertes Lernen‹ erkennen lässt (vgl. Nett/Götz 2019; Götz/Nett 2017). Insbesondere seit den 1990er Jahren erfahren die Überlegungen zum selbstregulierten Lernen einen regelrechten Hype und haben auf vielfältige Weise Eingang vor allem in die pädagogische Psychologie gefunden. Selbstreguliertes Lernen stellt ein umfassendes Konstrukt dar, das sich aus mehreren psychologisch relevanten Variablen zusammensetzt, wie etwa Motivation, Emotion, Volition, Willenskraft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Das Konzept des selbstregulierten Lernens wurde insbesondere im schulischen Kontext intensiv wissenschaftlich untersucht. Es nutzt die Entscheidungsspielräume, die den Lernenden bei der Auswahl von Lerninhalten, Lernzielen und Lernmethoden zur Verfügung stehen, sowie die Lernprozesse, die in der unterrichtlichen Praxis stattfinden. Daher besitzt das Konzept des selbstregulierten Lernens einen wesentlichen heuristischen Erklärungswert für Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler:innen (vgl. Panadero 2017; Boekaerts 1997; Friedrich/Mandl 1990; Zimmerman 1989; Weinert 1982).

Mittlerweile existieren in der einschlägigen Literatur eine Vielzahl von terminologischen Nuancierungen und konzeptionellen Überlegungen, die – abhängig von der jeweils zugrunde liegenden Lerntheorie – unterschiedliche Schwerpunkte setzen und auf verschiedene, historisch gewachsene Forschungsrichtungen zurückgehen. Große Berührungspunkte weisen dabei insbesondere die Konzepte des selbstregulierten (›self-regulated‹) und des selbstgesteuerten (›self-directed‹) Lernens auf. In Anlehnung an die Definition von Malcolm S. Knowles ist selbstgesteuertes Lernen dadurch gekennzeichnet, dass die Initiative zur Aufnahme einer Lernhandlung vom Lernenden selbst ergriffen wird (vgl. Knowles 1975, S. 18). Selbstgesteuertes Lernen kann als zielgerichtetes Verhalten verstanden werden, bei dem eine Veränderung bzw. Beeinflussung des Lernergebnisses durch selbstinitiierte Aktivitäten der lernenden Person erwartet wird. Lernende entscheiden hier weitgehend eigenverantwortlich über Lernziele, Inhalte, Methoden und Zeitstrukturen. Dabei fokussiert selbstgesteuertes Lernen stärker auf die Autonomie in der Gestaltung des gesamten Lernprozesses (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 256). Im Gegensatz dazu fokussiert selbstreguliertes Lernen stärker auf prozessbezogene, psychologische Mechanismen innerhalb eines strukturierten Lernkontexts. Im Zentrum stehen dabei metakognitive Strategien, Motivation, Volition und Selbstüberwachung, die Lernende einsetzen, um ihre Lernziele effektiv zu erreichen. Es setzt eine kontinuierliche Überprüfung des Lernprozesses voraus, bei der erkannt wird, inwieweit eine Annäherung an das Lernziel erfolgt und wie das Resultat als handlungsleitender Faktor für weitere Lernaktivitäten genutzt werden kann.

Inzwischen wird der Begriff des selbstregulierten Lernens (›self-regulated learning‹) jedoch häufiger als Synonym für Begriffe wie selbstgesteuertes Lernen (›self-directed‹), selbstbestimmtes Lernen (›self-determined‹), selbstorganisiertes Lernen (›self-planned‹), selbstständiges Lernen (›independent‹) oder autonomes Lernen (›autonomous learning‹) verwendet (vgl. Otto et al. 2011, S. 33), die »letztendlich alle das vom Lernenden aktiv initiierte Vorgehen, das eigene Lernverhalten unter Einsatz von verschiedenen

Strategien zu steuern und zu regulieren«, bezeichnen (Landmann et al. 2015, S. 46). Die Konzepte, die hierfür entwickelt wurden, weisen nur geringe inhaltliche Unterschiede auf, da ihre Grenzen fließend sind, so dass eine klare Abgrenzung nahezu unmöglich ist (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 3). Eine mögliche Erklärung, warum der Begriff des selbstregulierten Lernens die bereits häufig rezipierten Terminologien und theoretischen Überlegungen einschließt und zunehmend als ein »extraordinary umbrella under which a considerable number of variables that influence learning« (Panadero 2017, S. 1) in der Literatur fungiert, lässt sich eventuell aus der Definition des selbstregulierten Lernens von Ulrich Schiefele und Reinhard Pekrun aus dem Jahr 1996 ableiten:

> »Selbst reguliertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, meta-kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht.« (Schiefele/Pekrun 1996, S. 258)

Auch der Artikel von Monique Boekaerts, in dem berichtet wird, dass Philip H. Winne (vgl. 1995) das selbstregulierte Lernen als »an inherently constructive and self-directed process« beschreibt (Boekaerts 1999, S. 446), suggeriert eine ähnliche Argumentationslogik. Es kann nämlich, wie aus der Vielzahl der Definitionen des selbstregulierten Lernens auch deutlich hervorgeht, davon ausgegangen werden, dass Charakteristika des Lernens wie Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbstkontrolle, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit oder Autonomie dem selbstregulierten Lernen inhärent sind, weshalb es als Grundlage für die vorliegende Arbeit herangezogen wird. Mithin verzichte ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf weitere vergleichende Ausführungen und greife auf die im Folgenden dargestellten theoretischen und konzeptionellen Überlegungen zum selbstregulierten Lernen zurück.

Barry J. Zimmerman betrachtet selbstreguliertes Lernen als einen komplexen interaktiven Prozess, der kognitive, metakognitive, soziale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten umfasst (vgl. Zimmerman 1995, S. 217). Entscheidend beim selbstregulierten Lernen ist demnach neben metakognitiven Kenntnissen und Fähigkeiten das Bewusstsein über die eigene Handlungsfähigkeit, um andere Einflussfaktoren auf den eigenen Lernprozess, wie emotionale Prozesse sowie verhaltensbezogene und sozial- sowie umweltbedingte Faktoren, wahrzunehmen und entsprechend zielorientiert zu regulieren, was als prädiktiv für den Lernerfolg postuliert wird (vgl. ebd., S. 218). In ähnlicher Weise wird selbstreguliertes Lernen von Paul Pintrich als ein aktiver, konstruktiver Prozess verstanden, »whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment« (Pintrich 2000, S. 453). Demnach können sich die Lernenden nicht nur Ziele für ihr eigenes Lernen setzen, sondern zugleich ihre Kognitionen, ihre Motivation und ihre Verhaltensweisen entsprechend diesen Zielen und den äußeren Umständen beobachten, regulieren und überwachen. Selbstreguliertes Lernen stellt somit ein Kontinuum verschiedener Variablen dar, die zum effektiven Lernerfolg und damit zu besseren Leistungsergebnissen beitragen (vgl. Otto et al. 2011, S. 34). Bernhard Schmitz und Michaela

Schmidt haben mit einer Metapher versucht, die Regulationsprozesse einer Person zu erfassen:

> »Das Prinzip der Selbstregulation kann leicht am Beispiel einer Heizungsregulierung erläutert werden. Der Ausgangspunkt ist eine bestimmte Temperatur als angestrebter Soll-Wert. Gleichzeitig wird die aktuelle Temperatur als Ist-Zustand des Systems bestimmt. Liegt eine Diskrepanz zwischen den beiden Werten vor, muss das System Maßnahmen ergreifen, um sich dem Soll-Wert anzunähern. Diese Handlungen stellen die eigentliche Regulation dar.« (Schmitz/Schmidt 2007, S. 10)

Nach dieser Definition lässt sich das Prinzip der Selbstregulierung anhand der Setzung eines Soll-Werts als Ausgangspunkt erklären, wobei gleichzeitig der aktuelle Ist-Zustand einer Person festgestellt wird. Das Ziel einer Person entspricht demnach dem Soll-Wert. Durch Selbstbeobachtung (›self-monitoring‹) können die Lernenden ihren aktuellen Zustand, den Ist-Wert, bestimmen. Anschließend erfolgt die Selbstbewertung, indem der Ist-Wert mit dem Soll-Wert verglichen wird. Wenn eine Diskrepanz zwischen den beiden Werten besteht, setzen die Lernenden gezielt und bewusst geeignete Maßnahmen und Strategien ein, um sich dem Soll-Wert anzunähern und somit das Ziel zu erreichen. Diese Maßnahmen und die damit verbundenen (Modifikations-)Prozesse bilden die eigentliche Regulation.

Thomas Götz, Ulrike Nett und Nathan C. Hall heben in ihrer Konzeptualisierung des selbstregulierten Lernens die Dimensionen der Motivation und Selbstständigkeit als eine der wesentlichen Komponenten der Selbstregulation hervor (vgl. Götz et al. 2013, S. 126). Götz und Nett definieren selbstreguliertes Lernen wie folgt:

> »Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, bei der Lerner sich selbständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen und durch Bewertung von Erfolgen bezüglich der Reduzierung der Ist-Soll-Differenz Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustands prozessbegleitend modifizieren und optimieren.« (Götz/Nett 2017, S. 146)

Zudem weisen Götz et al. darauf hin, dass ein Repertoire an Fähigkeiten und Lernstrategien zur Initiierung, Aufrechterhaltung und Verbesserung von selbstregulierten Lernprozessen erforderlich ist, und sie heben die folgenden notwendigen Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen hervor (Götz et al. 2013, S. 126):

- die Fähigkeit, sich selbstständig angemessene Lernziele zu setzen (z.B. bezogen auf die Qualität und Quantität der Ziele, die Berücksichtigung der Lernzeit und der erforderlichen Verarbeitungstiefe beim Erlernen neuer Informationen),
- diagnostische Fähigkeiten, um die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Lernstand und den angestrebten Lernzielen im Prozess des Lernens genau zu bestimmen (z.B. realistische Einschätzung des eigenen Wissens, des Handelns, der Fähigkeiten und der Lernleistung sowie des Tempos von Lernfortschritten bei der Erreichung der Lernziele),

- Kenntnisse und Fähigkeiten, die darauf abzielen, die Differenz zwischen dem aktuellen Lernstand und dem angestrebten Zustand zu verringern (z.B. die Fähigkeit, zu planen, ein Repertoire an Lernstrategien, um passende, angemessene und effiziente Strategien für die Erreichung der Lernziele auswählen zu können),
- die Motivation, um optimales Lernen zu initiieren und aufrechtzuerhalten (z.B. lernbezogene Werte, Ziele und Emotionen, die einem helfen, den Lernprozess zu beginnen und fortzusetzen, effektive Lernstrategien beizubehalten und unproduktive Strategien aufzugeben).

Götz et al. merken zudem an, dass selbstreguliertes Lernen als ein dynamischer und zyklischer Prozess nur dann effektiv sein kann, wenn die oben genannten Kompetenzen bereits entwickelt sind und aktiv für eigene Lernzwecke eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 127).

Die bisher dargelegten Definitionen und konzeptuellen Überlegungen zeigen, dass die zahlreichen Definitionen und theoretischen Perspektiven zum selbstregulierten Lernen drei Komponenten gemeinsam haben, die Meike Landmann, Franziska Perels, Barbara Otto, Kathleen Schnick-Vollmer und Bernhard Schmitz (vgl. 2015) wie folgt zusammenfassen (siehe Tabelle 4):

Tabelle 4: Drei Komponenten selbstregulierten Lernens adaptiert nach Landmann et al. 2015, S. 46

1	kognitive Komponenten	Dieser Bereich des selbstregulierten Lernens umfasst die Informationsverarbeitungsprozesse, das konzeptionelle und strategische Wissen sowie die Fähigkeit, entsprechende Strategien auszuwählen und anzuwenden.
2	motivationale Komponenten	Diese Komponenten des selbstregulierten Lernens beinhalten neben den Aktivitäten, die der Initiierung (Selbstmotivierung) und dem Aufrechterhalten (volitionale Steuerungsstrategien) des Lernens dienen, auch handlungsfördernde Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
3	metakognitive Komponenten	Dieser Bereich selbstregulierten Lernens bezieht sich neben der Planung und Selbstbeobachtung auch auf die Reflexion und adaptive Anpassung des Lernverhaltens in Bezug auf das angestrebte Lernziel.

3.1.1 Theoretische Ansätze der Selbstregulation des Lernens

Die Konzeptualisierung des selbstregulierten Lernens sowie die Bedingungen für den Erwerb entsprechender Kompetenzen werden nach Zimmerman (vgl. 2001) von verschiedenen theoretischen Ansätzen der (pädagogisch-)psychologischen Lernforschung beeinflusst, die er aus einer analytischen Perspektive systematisierend in Abbildung 5 darstellt. Dabei handelt es sich um folgende Ansätze: die Theorie der operanten Kondi-

tionierung, den phänomenologischen Ansatz, den Informationsverarbeitungsansatz, die sozialkognitive Theorie, den volitionalen Ansatz, die soziokulturelle Theorie von Vygotsky und die kognitiv-konstruktivistische Theorie. Zimmerman (vgl. ebd.) kategorisiert die Unterschiede zwischen den theoretischen Ansätzen zu selbstreguliertem Lernen anhand der Aspekte Motivation, Selbstbewusstsein, Schlüsselprozess sowie soziales und physisches Umfeld und Erwerb von selbstregulatorischen Fähigkeiten. Alle Ansätze und Theorien verbindet, dass sie sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit den Phänomenen der Selbstwahrnehmung, der Selbstwirksamkeit und der Selbstregulation der Denk- und Lernprozesse sowie mit der Selbstkontrolle eigener Handlungen befassen, die im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. Zimmerman 2001, S. 9).

3.1.1.1 Die operante Theorie des Lernens

Die Theorie der operanten Konditionierung (auch operantes Lernen, Lernen am Erfolg) von Burrhus Frederic Skinner (vgl. 1953) bildet ein wesentliches Fundament der behavioristischen Lerntheorie. Seit den 1960er Jahren werden Skinners Experimente für die Untersuchung der Selbstregulierung im Hinblick auf die Identifizierung spezifischer externer Reize im Lernprozess herangezogen. Die operante Theorie der Konditionierung besagt, dass das Ergebnis der individuellen Reaktionen einer selbstregulierenden Person auf Ereignisse notwendigerweise an externe verstärkende Reize (z.B. Belohnung, Ermutigung, Bestärkung) gebunden ist, was im motivationalen Bereich zum Ausdruck kommt. Nach den Verhaltenstheorien wird *Motivation* am ehesten durch die Wiederholung von Verhaltensweisen als Reaktion auf Reize oder als Ergebnis von Verstärkung erreicht (vgl. Schunk 2012, S. 23). Die Theoretiker:innen der instrumentellen Konditionierung betrachten das *Bewusstsein* als Ausdruck eines Verhaltenstypus und identifizieren es vor allem in der Selbstreaktion. Dabei wird die Relevanz der Stimulation von Bewusstsein und Selbstaktivität hervorgehoben. In diesem Kontext kommt der Verhaltens- und Umweltansatz zum Tragen, der beobachtbare Ereignisse durch die Erfassung von Handlungen im Hinblick auf die Stimulation von Reaktionsprozessen analysiert. Dabei geht es um die Reaktionen, die auf einen Reiz folgen und Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler:innen haben. Als *Schlüsselprozesse* der Selbstregulation gelten die Selbstbeobachtung, die Selbstinstruktion sowie die Selbstevaluation, die darauf abzielen, externe Stimuli bei eigenen Lernprozessen zu aktivieren (vgl. Mace et al. 2001, S. 39–40). Laut Zimmerman (vgl. 2001) bietet die Theorie der operanten Konditionierung wertvolle Einsichten in die Einflussfaktoren der Selbstfunktion in Wechselwirkung mit der unmittelbaren Umgebung. In Bezug auf die *Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstregulierung* kommt der Existenz wirksamer Modelle und externer Ereignisse eine Schlüsselrolle zu, die durch Verstärkung und Bestrafung beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 10–12).

3.1.1.2 Der phänomenologische Ansatz

Gemäß phänomenologischen Ansätzen (vgl. McCombs 1989) liegt die primäre *Motivationsquelle* für die Selbstregulation des Lernens in der Stärkung und Aktivierung des Selbstkonzepts. Eine phänomenologische Perspektive bedeutet im Kontext des selbstregulierten Lernens, dass Phänomene wie Wahrnehmung, Kognition und Emotion, die sich auf das Selbst oder auf externe Ereignisse beziehen, eine zentrale Funktion bei der Steuerung und Regulierung des Lernverhaltens innehaben. Die phänomenologische

Theorie legt den Fokus auf eine personenbezogene anstelle einer leistungsbezogenen Darstellung von selbstregulierten Lernprozessen und -aktivitäten (vgl. ebd., S. 52). Hierbei wird die Entwicklung des *Bewusstseins* für das Selbstkonzept vorangetrieben. Selbstwert und Selbstidentität fungieren dabei als *Schlüsselprozesse* und zentrale Strukturen innerhalb des Selbstsystems, die spezifische Prozesse zur Selbstregulierung, wie Selbstbewertung, Planung, Zieldefinition, Überwachung und Selbstevaluierung, maßgeblich beeinflussen. Dies kann durch eine persönliche Bewertung des Sinns und der Relevanz von Lernaktivitäten auf der Grundlage der subjektiven Wahrnehmung individueller Ziele und Fähigkeiten geschehen. Der phänomenologische Ansatz stellt sich gegen eine objektivistische Betrachtung der *physischen und sozialen Umwelt*, indem er die subjektive Wahrnehmung der Lernenden in den Mittelpunkt rückt. Nach der phänomenologischen Theorie hängt die Entwicklung von *Fähigkeiten zur Selbstregulierung* davon ab, dass die Lernenden ein Bewusstsein für ihr eigenes ›Selbst-System‹ ausbilden (vgl. ebd., S. 72; Zimmerman 2001, S. 13).

3.1.1.3 Die Theorie der Informationsverarbeitung

In den Theorien der Informationsverarbeitung liegt der Schwerpunkt auf der Transformation und dem Fluss von Informationen durch das kognitive System. Lernen wird hierbei als eine »information processing activity in which knowledge is cognitively represented as symbolic representations serving as guides for action« verstanden (Schunk 2012, S. 159). Lernen oder Encodierung findet statt, wenn Informationen im Gedächtnis gespeichert werden. Informationen gelangen zunächst über das sensorische Register in das Informationsverarbeitungssystem, nachdem sie wahrgenommen wurden. Der Wahrnehmungsprozess tritt ein, wenn die neuen Informationen mit den bereits im Gedächtnis gespeicherten Informationen (Vorwissen) verglichen und verknüpft werden. Im Prozess der Selbstregulation spielt das *Bewusstsein* über die kognitive Selbstbeobachtung eine entscheidende Rolle (vgl. Winne 2001, S. 153), da Lernende auf diesem Weg ein Verständnis für ihre eigenen kognitiven Funktionen entwickeln. Die Selbstkontrolle umfasst dabei die Bewertung individueller Ziele im Verhältnis zu persönlichen Standards. Diese kognitive Abwägung zwischen aktuellen Zielsetzungen und übergeordneten Maßstäben motiviert die Schüler:innen zum Lernen. Die Selbstwahrnehmung beansprucht dabei einen erheblichen Teil der mentalen Ressourcen, was wiederum gezielte Anpassungsprozesse im Lernverhalten ermöglicht. Nach der Informationsverarbeitungstheorie müssen die Aufgaben zunächst erfasst und individuell interpretiert bzw. rekonstruiert werden. Dabei können die Lernprozesse durch Anpassungsmaßnahmen unterstützt werden, etwa durch eine temporäre Reduktion der Aufgabenanforderungen, um die angestrebten Lernziele erreichbar zu machen. Auf diese Weise lässt sich eine optimale Leistung bei der Verarbeitung und Transformation von Informationen fördern. Das Ergebnis eines solchen Informationsverarbeitungsprozesses hängt folglich maßgeblich von den individuellen Voraussetzungen und Bedingungen der Lernenden ab. Obwohl *motivationale*, affektive oder emotionale Faktoren im Gegensatz zu anderen Lerntheorien in Theorien der Informationsverarbeitung eine geringe Beachtung finden, wird angenommen, dass bestimmte Kontrollprozesse, die den Informationsfluss im kognitiven System steuern, zugleich als Ausdruck motivationaler Eigenschaften verstanden werden können. Die *Schlüsselprozesse* der Selbstregulation liegen hierbei vor allem im Gedächtnisma-

nagement für die Erhaltung und Transformation von Informationen. Nach der Theorie der Informationsverarbeitung ist die *physische und soziale Umgebung* ein relativ unwichtiger Faktor für die Selbstregulierung, wenn sie nicht in Informationen umgewandelt wird, die verarbeitbar und transformierbar sind. Die *Fähigkeit zur Selbstregulierung* wird erworben, wenn die Lernenden aktiv Elemente aus ihrer Umwelt auswählen und wahrnehmen, Informationen verarbeiten und wiederholen, neue Informationen mit bereits erworbenem Wissen verknüpfen und Wissen strukturieren, um es sinnvoll zu nutzen (vgl. Schunk 2012, S. 165; Zimmerman 2001, S. 17).

3.1.1.4 Volitionale Ansätze

Im Lernkontext wird Volition als ein dynamisches System psychologischer Kontrollprozesse verstanden, das es Lernenden ermöglicht, ihre Aufmerksamkeit und Anstrengung während der Ausführung einer Lernhandlung gezielt auf ein Ziel auszurichten, und dies trotz potenzieller persönlicher oder umweltbedingter Ablenkungen (vgl. Corno 1994, S. 229). Sind Lernende motiviert, eine bestimmte Aufgabe auszuführen, tragen volitionale Prozesse wesentlich dazu bei, die Zielgerichtetheit und Funktionalität der Handlungsausführung aufrechtzuerhalten. Sie vermitteln somit die Verbindung zwischen gesetzten Zielen und den zur Zielerreichung erforderlichen Handlungen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Schunk (vgl. 2012) zwischen motivationalen und volitionalen Phasen des Handelns: »Predecisional analyses involve decision making and are motivational; postdecisional analyses deal with goal implementation and are volitional« (ebd., S. 432). Demnach wird die Entscheidung für eine Handlungsintention durch motivationale Faktoren beeinflusst, während volitionale Prozesse die Lernabsicht stärken und deren zielgerichtete Umsetzung steuern (vgl. Zimmerman 2001, S. 23). Die *Schlüsselprozesse* der Selbstregulierung werden hier als volitionale Strategien der Selbstkontrolle identifiziert, die sich auf die gezielte Steuerung von Kognition, Motivation und Emotion beziehen. Während die kognitiven Komponenten im Fokus stehen, wird die Rolle des Umfelds zwar als sekundär eingestuft, jedoch gleichzeitig sein maßgeblicher Einfluss auf motivationale und emotionale Prozesse, und damit auf die Lernbereitschaft der Schüler:innen, ausdrücklich betont. Zudem wird die Förderung volitionaler Strategien explizit postuliert, um bei ablenkenden oder störenden Faktoren im Lernumfeld die Kontrolle über die Ausführung einer Lernhandlung aufrechtzuerhalten. Im Hinblick auf den Erwerb der *Fähigkeit zur Selbstregulation* ist die Kontrolle des eigenen Handelns durch volitionale Strategien von großer Bedeutung (vgl. Zimmerman 2001; Corno 1994; 2001).

3.1.1.5 Die soziokulturelle Theorie

Wie die Theorie von Jean Piaget gehört auch die Theorie von Lev Vygotsky zum konstruktivistischen Paradigma, wobei Vygotsky (vgl. 1962; 1978) den Fokus stärker auf das soziale Umfeld als Träger von Entwicklung und Lernen legt (vgl. McCaslin Rohrkemper 1989, S. 147). Demnach gilt das Zusammenspiel interpersoneller (sozialer), kulturell-historischer und individueller Faktoren als Schlüssel zur menschlichen Entwicklung (vgl. Schunk 2012, S. 241–243). Nach Vygotskys Theorie nimmt die Sprache eine Schlüsselrolle beim Lernen ein, da Kinder durch ihre Interaktionen mit dem sozialen Umfeld sprachliche Fähigkeiten entwickeln. Vygotsky (vgl. 1962) war der Ansicht, dass Kinder die Sprache

(›private speech‹) nutzen, um sich in unterschiedlichen Situationen zu orientieren und Herausforderungen zu bewältigen. Dabei verinnerlichen Kinder die Wortbedeutungen und setzen diese gezielt zur Steuerung ihres Verhaltens ein (vgl. ebd., S. 249). Wenn die in sozialen Interaktionen und vor allem im Dialog mit Erwachsenen entfaltete Sprache schließlich verinnerlicht wird, entwickelt sie sich zu einer inneren Sprache, die eine eigene Dynamik erhält. Nach Vygotsky gibt es zwei Arten von innerem Sprechen (›inner speech‹), die möglicherweise an *Motivationsprozessen* beteiligt sind – eine aufgabenbezogene und eine selbstbezogene. Unter selbstbezogener ›innerer Sprache‹ versteht er einen emotionalen und motivationalen Zustand, der zur Verbesserung der Selbstkontrolle dient. Auf der anderen Seite bezieht sich aufgabenbezogene innerer Sprache auf Zustände der strategischen Problemlösung, die darauf abzielen, die Kontrolle über die Ausführung einer Aufgabe zu erhöhen (vgl. McCaslin Rohrkemper 1989, S. 154). Nach Vygotsky entsteht *Bewusstsein*, wenn die Kontrolle über die Leistung nicht mehr von anderen abhängt, sondern auf die Ebene der inneren Sprache übertragen wird. D.h., die Aufmerksamkeit muss selektiv auf alle Aspekte der Ausführung einer Lernhandlung gerichtet werden, um es den Lernenden zu ermöglichen, eine Fähigkeit, die sich in der Zone der proximalen Entwicklung befindet, anzuwenden. Diese Art des Transfers erfolgt in der Ausführung von Aktivitäten besonders effektiv, wenn sie durch den Einsatz von selbstbezogener oder selbstregulierter Sprache unterstützt wird. Das innere Sprechen wird als ein Werkzeug betrachtet, das es den Lernenden ermöglicht, auf die *physische und soziale Umgebung* einzuwirken, um neue Ebenen des mentalen, physischen und sozialen Funktionierens in Gang zu setzen. In Vygotskys Theorie bezieht sich die Selbstregulierung auf die Koordination kognitiver Prozesse, wie Planung, Zusammenfassung und Konzeptbildung (Schunk 2012, S. 243). Dabei spielen die Sprache und die Zone der proximalen Entwicklung eine entscheidende Rolle bei der *Entwicklung der Selbstregulierung*, die Vygotsky als Internalisierung bezeichnet (vgl. ebd., S. 275). Bereits im Kleinkindalter werden die zu erfassenden Inhalte vor allem durch soziale Interaktion vermittelt. So beginnt die Selbstregulation auf der interpersonellen Ebene durch den Kontakt mit Erwachsenen und wird auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen verinnerlicht. Dadurch sind Kinder in der Lage, durch inneres Sprechen Selbstkontrolle auf intrapersoneller Ebene auszuüben (vgl. McCaslin/Hickey 2001, S. 230–233; Zimmerman 2001, S. 27–29).

3.1.1.6 Kognitiv-konstruktivistische Theorie

Zur Beschreibung der Komponenten von Selbstregulierungsprozessen werden die konstruktivistischen Prinzipien des Lernens nach Frederic Charles Bartlett (vgl. 1932), Jean Piaget (vgl. 1970) und Lev Vygotsky (vgl. 1978) herangezogen (vgl. Paris/Burns et al. 2001, S. 261). Für die kognitiv-konstruktivistischen Ansätze ist das selbstregulierte Lernen ein vielschichtiger Prozess. Eine zentrale Annahme des Konstruktivismus ist, dass Lernende aktive Akteure ihres Lernprozesses sind und ihr Wissen eigenständig erschließen (vgl. Schunk 2012, S. 231). Die Selbstregulation ist in diesem Kontext eng mit der Art und Weise verknüpft, wie Kinder sich selbst und die anstehenden Leistungsaufgaben wahrnehmen. Lernen erfolgt demnach, wenn Kinder einen kognitiven Konflikt erleben und sich auf Assimilation oder Akkommodation einlassen, um innere Strukturen aufzubauen oder zu verändern (vgl. Paris/Burns et al. 2001, S. 254–256). Das Lernen ist am effektivsten, wenn der kognitive Konflikt nur ein geringes Ausmaß annimmt und vor

allem, wenn sich die Kinder in einer Übergangsphase befinden. Informationen müssen zunächst verstanden (assimiliert) werden, bevor sie zu strukturellen Veränderungen (Akkommodation) führen können (vgl. Schunk 2012, S. 239). Diesem Prinzip zufolge entsteht die *Motivation* entweder aus dem Drang, die Neugier zu befriedigen, aus dem beständigen Bedürfnis, neue Informationen mit dem vorhandenen Wissensstand in Einklang zu bringen, oder aus dem Bestreben, einen kognitiven Konflikt zu lösen.

Im Gegensatz zu den behavioristischen Theorien gehen die kognitiven und konstruktivistischen Theorien davon aus, dass nicht die Belohnung selbst, sondern die Erwartung einer Belohnung und die kognitiven Prozesse, die mit dieser Erwartung verbunden sind, die entsprechende Handlung motivieren. Es wird angenommen, dass Lernende eine intrinsische Motivation haben, Informationen zu suchen, Erklärungen zu konstruieren und ihre Lernerfahrungen zu verstehen. Erfolgreiche Lernprozesse führen dazu, dass sie Theorien über ihre eigenen Fähigkeiten, Aufgaben und ihr Selbstkonzept konstruieren, die das Lernen fördern und den Einsatz adaptiver Lernstrategien unterstützen. Ein unerwünschter Zustand zwingt die Lernenden zu einer strukturellen Reorganisation des Wissens, um ihr eigenes kognitives Gleichgewicht wiederherzustellen. Dabei handelt es sich um ein reflexives Lernverhalten, das die Schüler:innen dazu veranlasst, die Ursachen für ihre eigenen Erfolge und Misserfolge bewusst zu überprüfen und ihre eigenen Theorien über die vorhandenen Kompetenzen, schulischen Fähigkeiten und Ressourcen aufzustellen. Zudem weist der kognitiv-konstruktivistische Ansatz auf das *Bewusstseinsniveau* in der Entwicklung des Kindes und betont, dass dieses eine zentrale Rolle bei der Bildung von mentalen Strukturen auf einer metakognitiven Ebene des Selbstbewusstseins spielt (vgl. Zimmerman 2001, S. 30–32). Die höchste Bewusstseinsstufe im Kontext der Selbstregulierung erreicht das Kind erst auf der letzten der Piaget'schen Entwicklungsstufe (Stadium der formal-operationalen Intelligenz). Dabei werden die kognitiven Funktionen (z.B. abstraktes Denken, hypothetisch logisches Denken) auf einer hohen Bewusstseinsebene überwacht und kontrolliert (das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung nach Piaget wird von Schunk [vgl. 2012, S. 237–239] dargestellt). Die Lehrkräfte sollen somit die Entwicklungsstufen der Lernenden berücksichtigen, wenn sie Maßnahmen zur Förderung des Selbstbewusstseins und selbstregulierten Lernens konzipieren. Selbstregulierung umfasst daher »individuals constructing theories about themselves (e.g., abilities, capabilities, typical effort), others, and their environments« (ebd., S. 430). Als *Schlüsselprozesse* der Selbstregulation gelten hierbei die Konstruktion von persönlichen Theorien über (Selbst-)Kompetenz, Schemata und Strategien (siehe 3.2.1 und 3.2.2; vgl. Schunk 2012; Paris/Burns et al. 2001; Zimmerman 2001; Paris/Cross et al. 1984).

Zimmermans analytische Klassifizierung psychologischer Lerntheorien und Ansätze verdeutlicht, dass die Selbstregulierung bereits seit einiger Zeit als zentraler lerntheoretischer Ansatz gilt, jedoch je nach theoretischer Ausrichtung unterschiedliche Elemente enthält und Ziele verfolgt. Da Zimmermans zyklisches Phasenmodell des selbstregulierten Lernens, neben dem bereits erläuterten konstruktivistischen Ansatz, im Wesentlichen auf dem sozialkognitiven Ansatz von Bandura basiert, wird im Folgenden die Relevanz dieses Ansatzes für die Selbstregulation vertieft behandelt, bevor verschiedene Modelle des selbstregulierten Lernens und die dazugehörigen Lernstrategien vorgestellt werden.

Abbildung 5: Eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Ansätze des selbstregulierten Lernens (Zimmerman 2001, S. 9)

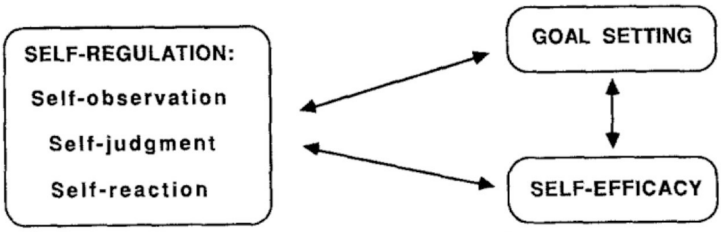
Common Issues in Self-Regulation of Learning

Theories	*Motivation*	*Self-Awareness*	*Key Processes*	*Social and Physical Environment*	*Acquiring Capacity*
Operant	Reinforcing stimuli are emphasized	Not recognized except for self-reactivity	Self-monitoring, Self-instruction, and Self-evaluation	Modeling and Reinforcement	Shaping behavior and fading adjunctive stimuli
Phenomenological	Self-actualization is emphasized	Emphasize role of self-concept	Self-worth and self-identity	Emphasize subjective perceptions of it	Development of the Self-System
Information Processing	Motivation is not emphasized historically	Cognitive self-monitoring	Storage and transformation of information	Not emphasized except when transformed to information	Increases in capacity of system to transform information
Social Cognitive	Self-efficacy, outcome expectations, and goals are emphasized	Self-observation and self-recording	Self-observation, self-judgment and self-reactions	Modeling and enactive mastery experiences	*Increases through social* learning at four successive levels
Volitional	It is a precondition to volition based on one's expectancy/values	Action controlled rather than state controlled	Strategies to control cognition, motivation, and emotions	Volitional strategies to control distracting environments	An acquired ability to use volitional control strategies
Vygotskian	Not emphasized historically except for social context effects	Consciousness of learning in the ZPD	Egocentric and inner speech	Adult dialogue mediates internalization of children's speech	Children acquire inner use of speech in a series of developmental levels
Constructivist	Resolution of cognitive conflict or a curiosity drive is emphasized	Metacognitive monitoring	Constructing schemas, *strategies, or personal* theories	Historically social *conflict or discovery* learning are stressed	Development constrains children's acquisition of self-regulatory processes

3.1.1.7 Sozialkognitive Theorie als Grundlage des selbstregulierten Lernens

Zimmermans (vgl. 1989) Überlegungen zum selbstregulierten Lernen beruhen auf dem in den 1980er Jahren im Zuge der sozialkognitiven Lerntheorie von Albert Bandura (vgl. 1986) entwickelten Konzept der Selbstregulation, in dem kognitive, motivationale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden (vgl. Zimmerman 2000, S. 30). Nach der sozialkognitiven Theorie ist das menschliche Handeln das Resultat des wechselseitigen und interaktiven Zusammenwirkens von persönlichen, umweltbedingten und verhaltensbezogenen Faktoren, die die menschlichen Erfahrungen determinieren (vgl. Usher/Schunk 2017, S. 20). Die sozialkognitive Theorie postuliert, dass die Fähigkeit der Lernenden zur Selbstregulierung wesentlich von ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen abhängt (Zimmerman et al. 2017, S. 313). Demnach stellt die Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura 1977) einen integralen Bestandteil der sozialkognitiven Theorie der Selbstregulierung dar. In Anlehnung an Heckhausen (vgl. 1989) und Gollwitzer (vgl. 1990) werden dabei drei Phasen der Selbstregulation unterschieden (vgl. Schunk 1990, S. 72): Selbstbeobachtung (›self-observation/self-monitoring‹), Selbstbewertung (›self-judgment‹) und Selbstreaktion (›self-reaction‹)

Abbildung 6: Sozialkognitive Prozesse beim selbstregulierten Lernen (Schunk 1990, S. 72)



Die Selbstbeobachtung bezieht sich auf die bewusste, aufmerksame und kontinuierliche Beobachtung des eigenen Verhaltens und dient der Informationsgewinnung und Motivationssteigerung, d.h., wenn die Selbstbeobachtung zur Wahrnehmung von Zielfortschritten führt, können sich die Lernenden motivieren, weitere Ziele zu setzen, um ihr eigenes Lernen zu verbessern. Zentral für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist demnach die Beobachtung des eigenen subjektiven Erlebens und Handelns (vgl. Zimmerman 1989, 1995, 2002). Bei der Selbstbeurteilung wird die erbrachte Leistung mit dem angestrebten Ziel abgeglichen. Die Selbstbeurteilung kann durch die Priorisierung der Zielerreichung wesentlich beeinflusst werden. Wird der Leistungsaspekt vom Individuum vernachlässigt, erfolgt keine angemessene Bewertung der eigenen Leistung, und es werden keine weiteren Anstrengungen zur Optimierung des Lernverhaltens unternommen. Selbstreaktionen auf Lernfortschritte bei der Zielerreichung stimulieren das Lernverhalten, d.h. die Überzeugung, dass der eigene Lernfortschritt akzeptabel ist, erhöht zusammen mit der erwarteten Erfüllung der Zielerreichung die Selbstwirksamkeit und Motivation. Zudem wird die Selbstwirksamkeit beim Erreichen von Zielen durch Fähigkeiten, Vorerfahrungen, Ein-

stellungen zum Lernen, Unterricht und den sozialen Kontext beeinflusst (vgl. Schunk 1990, S. 72–73). In diesem Zusammenhang betonen Hanna Kiper und Wolfgang Mischke (vgl. 2008), dass Selbstregulation vor allem von den Handlungsmöglichkeiten abhängt, die eine tatsächliche Wirkung erzielen können. Dabei muss die Wirkung einer Handlung prognostizierbar sein, um die Bildung von Erwartungen zu ermöglichen. Die Selbstwirksamkeitserwartung baut somit auf der Erfahrung auf, dass die ausgeführten Handlungen eine bestimmte Wirkung erzeugen (vgl. ebd., S. 67).

3.2 Die Entwicklung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens

Unter Rekurs auf Banduras sozialkognitive Theorie konzipierten Schunk und Zimmerman ein sozialkognitives Modell für die Entwicklung von Kompetenzen des selbstregulierten Lernens (vgl. Schunk/Zimmerman 1997, S. 199), das in einer späteren Arbeit von Zimmerman unter Berücksichtigung der Relevanz sozialer Aspekte präzisiert und ausgearbeitet wurde (vgl. Zimmerman 2000, S. 30). Das Modell gliedert sich in vier miteinander verknüpfte und hierarchisch aufgebaute Phasen: Beobachtung, Nachahmung, Selbstkontrolle und Selbstregulierung. Bei den ersten beiden Phasen handelt es sich um soziale Einflussfaktoren, die von außen auf die Lernenden einwirken, während diese Einflussfaktoren in den zweiten beiden Phasen internalisiert werden. Diese Abfolge wird daher auch als ›social-self progression‹ bezeichnet (vgl. Usher/Schunk 2017, S. 25).

Abbildung 7: Entwicklungsstufen der Selbstregulierungsfähigkeiten (Zimmerman 2000, S. 30)

Level	Name	Description
1	Observation	Vicarious induction of a skill from a proficient model
2	Emulation[a]	Imitative performance of the general pattern or style of a model's skill with social assistance
3	Self-control	Independent display of the model's skill under structured conditions
4	Self-regulation	Adaptive use of skill across changing personal and environmental conditions

In der ersten Entwicklungsphase der Selbstregulation erwirbt das lernende Subjekt grundlegende Informationen über selbstregulative Prozesse durch die Beobachtung eines kompetenten sozialen Modells – beispielsweise Eltern, Lehrpersonen oder Peers. Dabei werden zentrale Aspekte wie die Hauptfunktionen und Merkmale von Fähigkeiten und Strategien, Leistungsstandards sowie motivationale und reflexive Eigenschaften des Modells internalisiert (vgl. Zimmerman 2000, S. 29), was das Modelllernen nach Bandura (vgl. 1986) impliziert. Dabei wird davon ausgegangen, dass neue Strategien des selbstregulierten Lernens zunächst vom Individuum selbstständig ausgeführt werden müssen (vgl. Usher/Schunk 2017, S. 26). Die eigenständige Anwendung der beobachteten Strategien wirkt sich dabei positiv auf die Motivation zur weiteren Strategienutzung aus (vgl. Zimmerman/Rosenthal 1974, siehe auch Zimmerman, 2000, S. 30).

In der Nachahmungsphase (Emulation) orientiert sich das Lernverhalten des Subjekts weitgehend an der allgemeinen strategischen Struktur sowie den zentralen Verhaltensmustern des beobachteten sozialen Modells. Dabei handelt es sich nicht um eine exakte Reproduktion der modellierten Handlungen, sondern um die Aneignung des zugrunde liegenden Strukturprinzips des selbstregulierten Lernprozesses. Das lernende Subjekt tendiert dazu, den funktionalen Stil und das übergeordnete Muster der Selbstregulation zu imitieren, wodurch ein flexibler und adaptiver Umgang mit den erlernten Strategien ermöglicht wird. Gleichzeitig kann durch die erfolgreiche Ausführung modellierter Aufgaben eine Steigerung der Selbstwirksamkeit erfolgen, da das Individuum erfährt, dass es in der Lage ist, komplexe Anforderungen eigenständig zu bewältigen (vgl. Usher/Schunk 2017, S. 26). Die Leistung des Lernenden kann durch optimale Ausführung und kontinuierliches Feedback seitens bspw. einer Lehrkraft weiter verbessert werden, »when a model adopts a teaching role and provides guidance, feedback, and social reinforcement during practice« (Kitsantas et al. 1999, zit.n. Zimmerman 2000, S. 30).

Das lernende Subjekt gelangt dann in die selbstkontrollierende Phase (›self-control‹), wenn es ein eigenes Gefühl der Wirksamkeit zu entwickeln und gezielt zu beeinflussen beginnt (vgl. Usher/Schunk 2017, S. 25). Diese Entwicklung befähigt es dazu, erlernte Fertigkeiten in strukturierten Lernumgebungen auch ohne die direkte Anwesenheit eines Modells erfolgreich auszuführen (vgl. Zimmerman 2000, S. 30). Auf dieser Ebene hängt die Anwendung einer Fertigkeit durch den Lernenden eher von repräsentativen Standards der Leistung eines Modells ab, wie z.B. verdeckte Bilder oder verbale Erinnerungen an Verhalten einer Lehrperson, welche die Handlungsausführungen des lernenden Subjekts unterstützen können (vgl. Bandura/Jeffrey 1973, siehe auch Zimmerman 2000, S. 30). Das Ausmaß der wahrgenommenen Selbstverstärkung bestimmt den Erfolg des Lernenden bei der Ausführung einer Fertigkeit während der Übungsbemühungen. In diesem Stadium erweisen sich insbesondere solche Lernstrategien als wirksam, die den Fokus auf grundlegende kognitive und motivationale Prozesse anstatt auf unmittelbare Lernergebnisse legen (vgl. ebd.). In der Selbstregulierungsphase ist das lernende Subjekt in der Lage, die zuvor erworbenen Fähigkeiten systematisch und flexibel an individuelle sowie kontextuelle Gegebenheiten anzupassen – und dies mit nur minimaler oder gänzlich ohne Bezugnahme auf ein externes Modell. Dabei können die Fertigkeiten in dieser Phase in der Regel mit minimaler Prozessüberwachung ausgeübt werden, und die Aufmerksamkeit der Lernenden kann ohne unerwünschte Konsequenzen für die Leistungsergebnisse gelenkt werden. Demnach kann das Subjekt die erlernten Strategien optional und bedarfsgerecht einsetzen, was eine fortlaufende adaptive Feinregulierung des Lernprozesses ermöglicht. Eine signifikante Stellung nimmt in dieser Phase die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein (vgl. Bandura 1977), da sie wesentlich zur motivationalen Aufrechterhaltung und erfolgreichen Umsetzung selbstregulativer Lernhandlungen beiträgt.

Auch wenn die Reihenfolge der vier hier vorgestellten Stufen nicht als strikt invariant gilt, postuliert Zimmerman (vgl. 2000), dass Lernende, die jede dieser Stufen systematisch durchlaufen und erfolgreich bewältigen, mit größerer Wahrscheinlichkeit effizienter und nachhaltiger lernen. Ausgehend von seinem sozialkognitiven Modell des selbstregulierten Lernens schreibt Zimmerman den Lernenden selbstregulierende Kompetenzen dann zu, wenn sie sich aktiv »metacognitively, motivationally and behavioral-

ly« an ihrem eigenen Lernen beteiligen (Zimmerman 1989, S. 329) und die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet steuern, um ihre angestrebten schulischen Lernziele zu erreichen (vgl. Ramdass/Zimmerman 2011, S. 198; Zimmerman 1989, S. 329). Demnach regulieren die Schüler:innen ihr Lernen selbst, indem sie sich Ziele setzen, geeignete Strategien auswählen und anwenden, ihre Leistungen beobachten und ihre Lernergebnisse über einen längeren Zeitraum hinweg reflektieren (vgl. Zimmerman 2008, S. 166) und somit ihre gesetzten Ziele auch erreichen (vgl. Efklides 2011, S. 6). Zudem führen die angestrebten Ziele, die das Erlernen von Fähigkeiten und die Verbesserung von Kompetenzen adressieren, zu einer effektiveren Selbstregulierung als solche, die lediglich auf die Aufgabenerledigung ausgerichtet sind. Darüber hinaus hängt die Bewältigung einer Lernanforderung oder das Erreichen eines Ziels von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und von den Erwartungen an den Lernerfolg ab (vgl. Schunk/Greene 2017, S. 1; Zimmerman et al. 2017, S. 320).

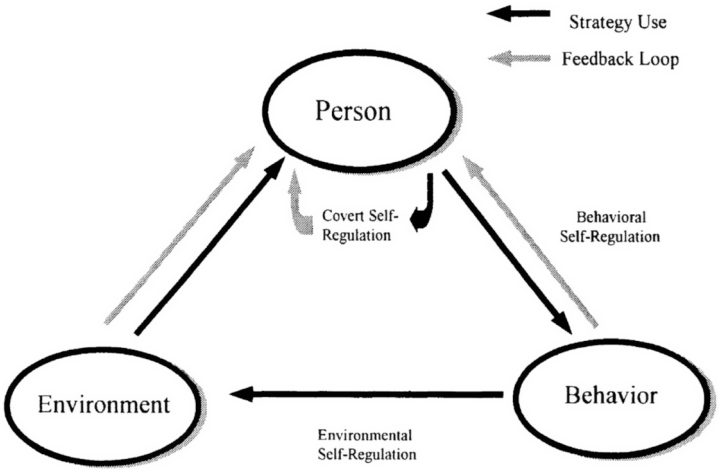
Durch eine hohe Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartungen werden Lernende dazu veranlasst, sich schwierigen Aufgaben zu stellen, andere Strategien anzuwenden oder Hilfe zu suchen. Selbstregulierende Lernende beobachten ihr Lernen und erhalten auf diese Weise ein internes Feedback über ihre eigenen Lernfortschritte. Selbstreaktionen auf erfolgreiche Resultate erhöhen somit die Selbstwirksamkeit und die Erwartungen an weitere Lernfortschritte (vgl. Ramdass/Zimmerman 2011, S. 198; Schunk/Zimmerman 2007, S. 7; Zimmerman 2000, S. 14). Wie auch Zimmerman betont »[s]elf-efficacious learners are likely to set high goals and strategically plan ways to attain them. They also are likely to select tasks and activities in which they feel self-efficacious and to avoid those in which they do not« (ebd. 2017, S. 320).

3.3 Zimmermans triadische Form der Selbstregulierung

Zimmerman (vgl. 1989) beschreibt die Selbstregulierung als eine triadische und zyklische Interaktion zwischen personeninternen, umgebungs- und verhaltensbezogenen Komponenten. Diese beruht auf der Grundannahme, dass die miteinander agierenden Feedback- bzw. Rückkopplungsschleifen (Rückmeldungen früherer Leistungen – auch Feedbackloop) für entsprechende Anpassungen während der aktuellen Lernanstrengungen und -bemühungen, aber auch bei zukünftigem Lernverhalten genutzt werden (vgl. ebd., S. 330; Zimmerman 2000, S. 15–17).

Personeninterne Komponenten beziehen sich auf das Vorwissen, die Erfahrung und die Motivation der oder des Lernenden. Umgebungsbezogene Komponenten umfassen die aktuelle Lernsituation, die Lernanforderungen oder den Lernort. Die verhaltensbezogenen Komponenten beziehen sich auf die verschiedenen Lernaktivitäten und Handlungen beim selbstgesteuerten Lernen. Anhand der drei verschiedenen Feedbackschleifen zu den vorhergegangenen Leistungen passen die Lernenden ihre aktuellen Lernbestrebungen an (vgl. Clark/Zimmerman 1990, S. 373; Zimmerman 1990, S. 191).

Abbildung 8: Triadische Form der Selbstregulierung (Zimmerman 1989, S. 330; 2000, S. 15)



a) ›*Behavioral self-regulation*‹: Bei der verhaltensbezogenen Selbstregulierung handelt es sich um Lernaktivitäten der Lernenden, wie Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbsteinschätzung, aber auch um die strategische Anpassung von Leistungsprozessen sowie die Auswahl und Anwendung geeigneter Lernstrategien und -methoden.
b) ›*Environmental self-regulation*‹: Die umweltbezogene Selbstregulation bezieht sich auf die jeweilige Lernsituation und -umgebung. Sie umfasst die Beobachtung der Umweltbedingungen sowie der anfänglichen Ergebnisse der Lernaktivität und beinhaltet deren strategische Anpassung im Sinne einer förderlichen Gestaltung des Lernprozesses.
c) ›*Covert self-regulation*‹: Die personeninterne Selbstregulation umfasst die Beobachtung und gezielte Modifizierung kognitiver und affektiver Zustände, wie Stress, Zweifel und Angst, die im Zusammenhang mit bestimmten Aufgaben während selbstregulierter Lernprozesse auftreten können.

Solche Anpassung werden als notwendige Maßnahmen angenommen, da sich personeninterne, verhaltensbezogene und umweltbedingte Faktoren im Laufe des Lernens und der schulischen Leistung ständig verändern. Mit Hilfe von drei selbstorientierten Feedbackschleifen wird der selbstregulative Lernprozess durch Beobachtung, Kontrolle und ggf. Modifikation optimiert. Darüber hinaus haben die Präzision und Konsistenz der Selbstbeobachtung der Lernenden in Bezug auf diese triadischen Formen der Selbstregulierung einen direkten Einfluss auf die Wirksamkeit ihrer strategischen Anpassungen und die Art ihrer Selbstüberzeugungen (vgl. Zimmerman 2000, S. 15). Außerdem ist der Umgang der Lernenden mit den negativen Diskrepanzen zwischen den Bewertungsstandards und den durch Selbstreflexion wahrgenommenen tatsächlichen Leistungsergebnissen von kontextuellen und personenspezifischen Faktoren geprägt. Während einige Lernende effektivere Strategien entwickeln und größere Anstrengungen unternehmen, um ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden, neigen andere dazu, das An-

spruchsniveau zu senken und verlieren angesichts wiederholter Misserfolge ihre Motivation. Es wird angenommen, dass Lernende mit hoher Selbstwirksamkeit eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstregulierung besitzen, eine positive Denkweise haben, erfolgreiche Ergebnisse erwarten und in schwierigen Situationen Durchhaltevermögen zeigen können (vgl. Zimmerman et al. 2017, S. 320). Andererseits sind diejenigen, die an ihrer Selbstwirksamkeit zweifeln, weniger motiviert, erleben häufig das Gefühl, dass ihre Lernanstrengungen erfolglos bleiben, und geben bei Herausforderungen schneller auf (vgl. Usher/Schunk 2017, S. 20).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Selbstregulierung ein dynamischer und zyklischer Prozess ist, der Rückkopplungsschleifen umfasst. Die Regulierung von zielgerichtetem Handeln erfordert dementsprechend den Einsatz geeigneter Lernstrategien, Planungs-, Überwachungs-, Vergleichs- und Korrekturprozesse. Demnach setzen sich selbstregulierende Lernende klare Ziele und überwachen metakognitiv ihre Lernfortschritte. Sie reagieren auf ihre Selbstbeobachtungen sowie auf externes Feedback in einer Weise, von der sie glauben, dass sie ihnen helfen wird, ihre Ziele zu erreichen, indem sie z. B. mehr und gezielter lernen und ihre Lernstrategien ändern bzw. anpassen. Das Erreichen von Zielen führt dazu, sich neue Ziele zu setzen. Motivationsfaktoren spielen dabei eine entscheidende Rolle für den Lernerfolg, da sie beeinflussen, ob Lernende ihre Ziele konsequent verfolgen oder möglicherweise aufgeben. Schließlich spielen Emotionen eine Schlüsselrolle bei der Kontrolle der Selbstregulierungsprozesse und der Aufrechterhaltung der Motivation, um die eigenen Lernziele zu erreichen (vgl. Schunk/Greene 2017; Zimmerman et al. 2017; Schunk/Zimmerman 2007; Zimmerman 2002; Zimmerman/Schunk 2001).

3.4 Modelle des selbstregulierten Lernens

> »The term ›self-regulated learning‹ involves the three critical elements: ›learning‹, ›regulation‹, and the ›self‹.« (Götz et al. 2013, S. 125)

Selbstreguliertes Lernen fungiert mittlerweile als zentraler Referenzrahmen für die Erforschung der kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekte des Lernens in der Lehr- und Lernforschung (vgl. Panadero 2017, S. 1). In wissenschaftlichen Debatten wurden jeweils aus unterschiedlichen theoretischen Strömungen diverse Modelle (vgl. Zimmerman 1989; Boekaerts 1996; Schiefele/Pekrun 1996; Winne 1995) entwickelt. In diesen Modellen wird versucht, die wesentlichen Komponenten des selbstregulierten Lernens und die dabei ablaufenden Prozesse zu veranschaulichen, mit dem Ziel, das Konstrukt der Selbstregulation zu verstehen, zu analysieren und zu kategorisieren. Auch wenn bestimmte komplexe Zusammenhänge teilweise simplifizierend formuliert und illustriert werden, wird versucht, eine strukturierte und klare Darstellung des selbstregulierten Lernens in seinen wichtigsten Komponenten und Phasen zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen die entwickelten Modelle zwei wesentliche Funktionen erfüllen: Zum einen sollen sie den Lehrkräften helfen, alle wichtigen Aspekte des selbstregulierten Lernens

sowohl bei der Diagnostik als auch bei der Planung von Fördermaßnahmen zu berücksichtigen, und zum anderen den Lernenden selbst helfen, ihren eigenen Lernprozess bewusst zu reflektieren und zu regulieren (vgl. Nett/Götz 2019, S. 70). Die gängigen und vielrezipierten Modelle werden je nach Ausrichtung und Zielsetzung grob in Prozessmodelle (vgl. Schmitz 2001; Zimmerman 1989) und Komponentenmodelle (vgl. Pintrich 2000; Boekaerts 1997) unterteilt (vgl. Nett/Götz 2019; Landmann et al. 2015; Klug et al. 2011; Otto et al. 2011; Wirth/Leutner 2008; Puustinen/Pulkkinen 2001).

Während in den Komponentenmodellen der Fokus auf den Regulierungsebenen liegt und die notwendigen Kompetenzen dabei als Voraussetzung für das Lernen betrachtet werden, stehen in den prozessorientierten Modellen die zyklischen Abläufe verschiedener Handlungsphasen sowie prozessuale Bedingungen des Lernens im Vordergrund (vgl. Landmann et al. 2015, S. 46; Schütte et al. 2010, S. 249).

Im folgenden Abschnitt wird neben dem Komponentenmodell des selbstregulierten Lernens das der vorliegenden Studie zugrunde gelegte prozessorientierte Modell in seinen relevanten Aspekten näher betrachtet und zu einem unifizierten Bild verdichtet, um anschließend die mehrsprachigen Selbstregulationsprozesse der befragten Schüler:innen in der vorliegenden Studie analysieren und substantiieren zu können.

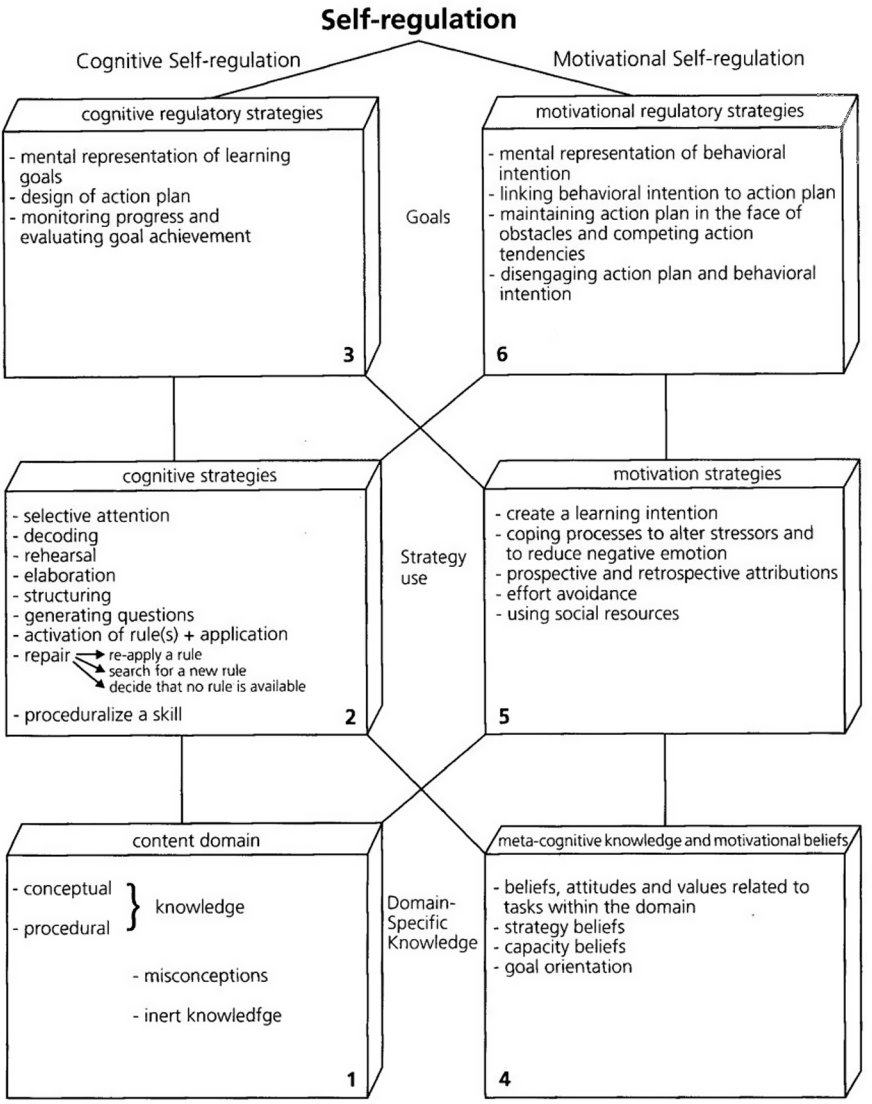
3.4.1 Komponentenmodelle des selbstregulierten Lernens

Die Komponentenmodelle (auch Schichten- oder Strukturmodelle) nehmen die einzelnen Komponenten und verschiedenen Ebenen des selbstregulierten Lernens in den Blick (vgl. Landmann et al. 2015, S. 51) und stellen die wesentlichen Kompetenzen einer Person, die einen positiven Effekt auf das selbstregulierte Lernen haben, in systematischer und strukturierter Form dar. Sie geben jedoch keinen Aufschluss darüber, in welcher Phase des Lernprozesses die verschiedenen Komponenten in welchem Ausmaß und unter welchen Bedingungen funktionieren (vgl. Otto et al. 2011, S. 35).

3.4.1.1 Sechs-Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens

Boekaerts (vgl. 1988) war eine der ersten Initiatorinnen des selbstregulierten Lernens in den 1980er Jahren. Ihre Forschung befasste sich mit den Lernzielen von Schüler:innen im Kontext des selbstreguliertes Lernens, insbesondere damit, wie Schüler:innen verschiedene Lernziele festlegen und mit diesen umgehen. Zudem war Boekaerts auch eine der ersten Wissenschaftler:innen, die situationsspezifische Maßnahmen zur Beurteilung und Bewertung der Motivation von Schüler:innen in Bezug auf selbstreguliertes Lernen einsetzte.

Abbildung 9: Sechs-Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1996, S. 103)



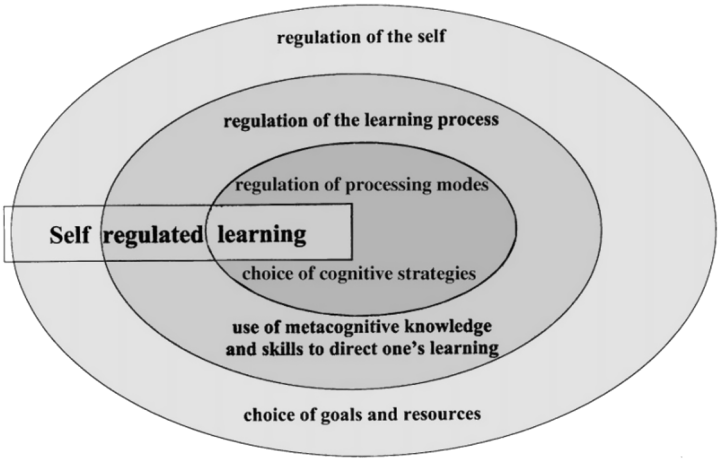
Boekaerts (vgl. 1999) versteht unter Selbstregulierung die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die sowohl Lernkontexte als auch Arbeits- und Freizeitsituationen strukturieren (vgl. ebd., S. 446). Boekaerts hat zwei Modelle für selbstregulierte Lernen vorgestellt. In den 1990er Jahren hat sie (vgl. Boekaerts 1996) in ihrem Strukturmodell sechs aufeinander bezogene Komponenten des selbstregulierten Lernens zusammengefasst, die in zwei Hauptbereiche unterteilt wurden: kognitive Selbstregulierung, die konzeptionelles und strategisches Wissen und die Fähigkeit zur Anwendung geeigneter kognitiver Lernstrategien umfasst, und motivationale Selbstregulierung, die Prozesse der Initiierung und Aufrechterhaltung des Lernens beschreibt (vgl. ebd., S. 103). Die Regulierung des Lernens erfordert domänenspezi-

fische Kenntnisse und Fähigkeiten (1) für die Planung des Lernziels und die Auswahl geeigneter kognitiver Strategien (2) und für die Erreichung des Ziels. Kognitive Strategien der Selbstregulierung (3) erfolgen auf der Metaebene und umfassen Strategien wie die Überwachung des Lernfortschritts, die Bewertung des Lernergebnisses und die Korrektur von Planungs- und Strategieänderungen. Dies wiederum erfordert ein gewisses Maß an Bewusstsein und motivationalen Überzeugungen (4) für die Initiierung und Aufrechterhaltung des Lernziels und schließlich motivationale Strategien (5) der Selbstregulierung (6) für eine erfolgreiche Regulierung des Lernens.

3.4.1.2 Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens

Boekaerts (vgl. 1999) Drei-Schichten- bzw. Drei-Ebenen-Modell des selbstregulierten Lernens konzentriert sich auf das Zusammenwirken verschiedener, am Prozess beteiligter Regulationsebenen und wird in Form von drei konzentrischen Ellipsen oder Schichten dargestellt. Nach diesem Modell soll ein Individuum sein Lernen auf allen drei Ebenen reflektieren und regulieren können (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10: Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999, S. 449)



- Regulation des Verarbeitungsmodus
  Im Mittelpunkt des Modells stehen die Regulationsprozesse der Informationsverarbeitung sowie die Auswahl und der Einsatz von geeigneten kognitiven Lernstrategien, die zur Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt dienen. Voraussetzung für ein effizientes und sinnvolles selbstreguliertes Lernen ist, dass die Lernenden verschiedene kognitive Strategien kennen, die sie gezielt je nach Lerninhalt und Lernsituation einsetzen können (vgl. Boekaerts 1999, S. 447–448).
- Regulation des Lernprozesses
  Die korrekte Entscheidung für geeignete kognitive Lernstrategien ist wesentlich für die zweite Ebene der Regulierung des Lernprozesses. Denn die Regulation

des Lernprozesses erfordert den Einsatz metakognitiver Lernstrategien, wie z.B. Zielsetzung, Planung, Organisation und sinnvolle Anwendung von kognitiven Lernstrategien. Darauf folgt auf der metakognitiven Ebene das Monitoring, also die Bewertung des Lernprozesses und die Überprüfung, ob der Lernfortschritt mit den Lernzielen und der Planung übereinstimmt, ggf. einschließlich der Korrektur der Lernziele und Lernstrategien (vgl. ebd., S. 449–450).

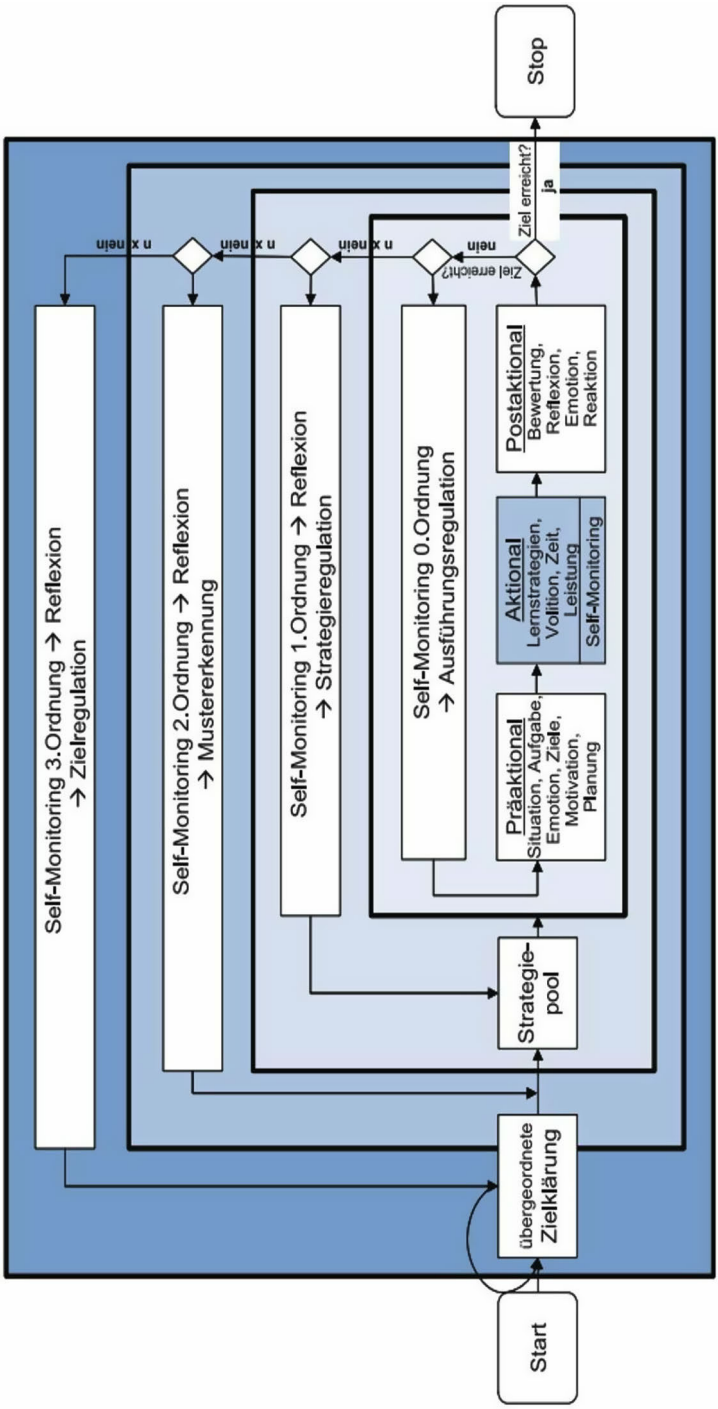
- Regulation des Selbst
  Ein selbstregulierter Lernprozess gelingt nur dann, wenn sich die Lernenden ihrer Ziele bewusst sind, ihre Ressourcen kennen und diese zielgerichtet einsetzen können, was ein essentieller Bestandteil der externen Ebene ist und der Regulation des Selbst dient. Dies umfasst sowohl die Zielsetzung und Nutzung der Ressourcen und Strategien für die eigenen Lernzwecke als auch die Kontrolle motivational-volitionaler Prozesse.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass selbstreguliertes Lernen aus mehreren miteinander verknüpften kognitiven, metakognitiven und motivational-affektiven Prozessen besteht, die auf unterschiedliche Komponenten der Informationsverarbeitung ausgerichtet sind. Das Modell von Monique Boekaerts (vgl. ebd.) bietet eine detaillierte Grundlage für die Identifizierung und Klassifizierung von Komponenten des selbstregulierten Lernens. Die Qualität der lernbezogenen Regulierungsprozesse ist wiederum abhängig von der Ausprägung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden und deren optimaler Funktionalität. Entscheidend dabei ist auch Boekaerts Unterscheidung zwischen »internal, external, or shared regulation« (ebd., S. 450). Bei der internalen Regulation planen und setzen sich die Lernenden ihre eigenen Lernziele und benötigen bei der Auswahl der kognitiven Lernstrategien keine Anweisungen oder Leitlinien von anderen. Hingegen liegt eine externe Regulierung vor, wenn sich die Lernenden bei der Bewältigung einer Aufgabe auf andere verlassen, um ihr Lernen zu regulieren. Boekaerts zufolge gibt es auch gemischte Formen der Regulierung, bei denen Lernende und Lehrende die Regulierungsfunktionen in gemeinsamen Lernsituationen nutzen (vgl. ebd., S. 450).

3.4.1.3 Das Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens

Landmann und Schmitz (vgl. 2007) unterscheiden in ihrem Hierarchiemodell verschiedene, aufeinander aufbauende Strukturen der Regulation, wobei dem ›self-monitoring‹ eine besondere Rolle zukommt. Das Modell ist strukturiert, hat aber auch einen prozessualen Anteil und verläuft zyklisch. Die Stufe 0 (siehe Abbildung 11) gliedert sich in drei Phasen: die präaktionale, die aktionale und die postaktionale. Hier wird eine konkrete Strategie in Bezug auf eine zuvor definierte Aufgabenstellung ausgeführt. Erfolgt die Anwendung der gewählten Strategie nicht korrekt, wird eine Ausführungsregulation vollzogen und die erste Stufe des Selbstmonitorings eingeleitet.

Abbildung 11: Das Schichten-Modell (Landmann und Schmitz 2007, in Landmann et al. 2015, S. 52)



Auf der nächsthöheren Stufe kann nach Erkennen des Problemmusters die Strategieauswahl erneut beobachtet und reguliert werden. Gegebenenfalls wird ein Strategiewechsel vorgenommen und zusätzliche zeitliche Ressourcen eingeplant. Bringt die korrekte Ausführung der neuen Strategie den gewünschten Erfolg, ist die Lernphase mit dem Erreichen des Ziels abgeschlossen. Bleibt der Erfolg aus, werden andere verfügbare Strategien eingesetzt. Gelingt es trotz Strategieregulation nicht, die Aufgabe zu meistern, kann es sinnvoll sein, die Stufe zu wechseln, ggf. die Zielsetzung neu zu formulieren und das Lernziel in der zweiten Stufe des Selbstmonitorings erneut zu regulieren. Nach erfolgreicher Zielerreichung können in der dritten Stufe dem Selbstmonitoring übergeordnete Ziele gesetzt und reguliert werden (vgl. Landmann et al. 2015, S. 51; Landmann/Schmitz 2007, S. 155).

3.4.2 Prozessorientierte Modelle des selbstregulierten Lernens

Im Unterschied zu den Komponentenmodellen stellen die prozess- oder phasenbezogenen Modelle den optimalen Ablauf des selbstregulierten Lernens dar und fokussieren auf den zeitlichen Regulationsverlauf des Lernens, der in verschiedene Phasen unterteilt ist und in einem »iterativen, also schrittweisen, regelkreisähnlichen Prozess« (Landmann et al. 2015, S. 47) verläuft. Im Folgenden werden zwei Modelle im Detail behandelt und Anknüpfungspunkte für die weitere Diskussion herausgearbeitet, die als Grundlage für die im Rahmen dieser Dissertation konzipierte und realisierte Studie dienen.

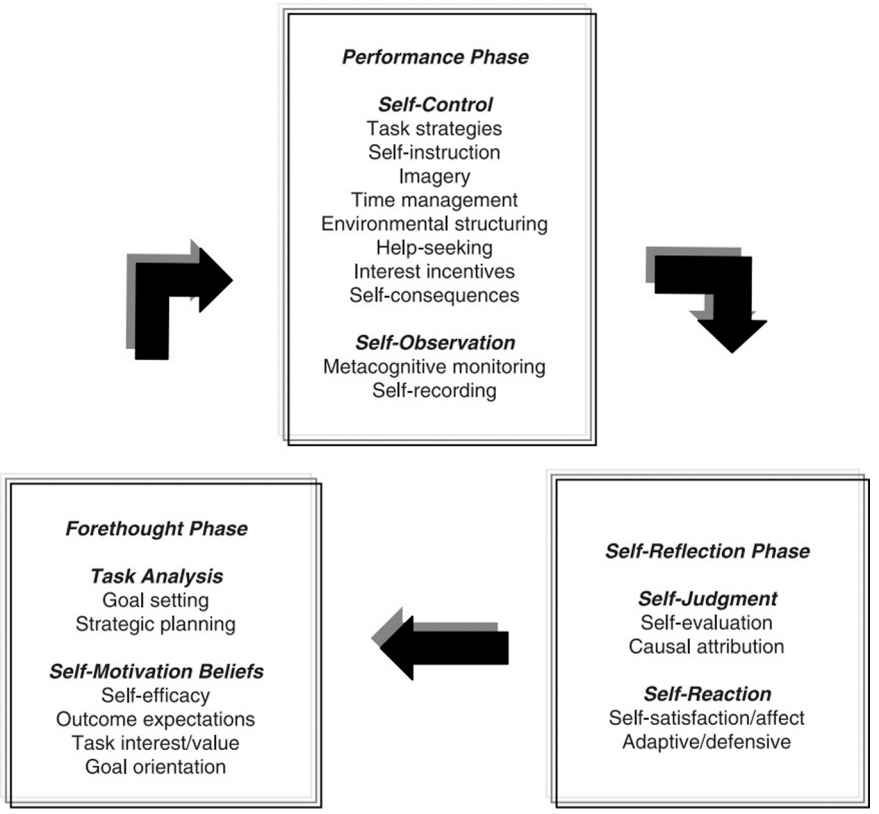
3.4.2.1 Das zyklische Phasenmodell des selbstregulierten Lernens

Es wurde bereits in Unterkapitel 3.1 erwähnt, dass Zimmermans (vgl. 1989; 1990; 2000) Phasenmodell des selbstregulierten Lernens auf Banduras (vgl. 1986) Überlegungen zur sozialkognitiven Theorie basiert, das den zyklischen Prozesscharakter einer Lernhandlung unterstreicht. Inzwischen gilt das Modell von Zimmerman als ein prominentes Beispiel zur Erklärung des selbstregulierten Lernens. Gerade im schulischen Kontext zur Förderung des selbstregulierten Lernens werden Prozessmodelle aufgrund ihres zyklischen, phasenbezogenen Charakters bevorzugt. Das zyklische Phasenmodell dient zudem immer mehr als geeignete Basis für die Entwicklung und Implementierung von Trainings- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung einer kontinuierlichen Optimierung des schulischen Lernens (vgl. Landmann et al. 2015, S. 58), insbesondere in Zeiten der stetigen »Expansion technologiebasierter Medien zur Unterstützung von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen« (Perels/Dörrenbächer 2018, S. 3). Zimmerman geht davon aus, dass selbstreguliertes Lernen sich auf »self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to personal goals« (Zimmerman 2000, S. 14) bezieht, wobei die adaptive Zielverfolgung das Kernstück von Zimmermans Ansatz darstellt, bei dem die Prozesse der Lernhandlungen nicht statisch, sondern im Rahmen dreier zyklischer Phasen verlaufen. Auf der Grundlage seines triadischen Phasenmodells des selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmerman 1989) stellte Zimmerman im Jahr 1998 sein zyklisches Phasenmodell der Selbstregulierung vor (siehe Abbildung 8), das auf dem Verständnis beruht, dass Lernen ein »open-ended process that requires cyclical activity on the part of the learner« ist (Zimmerman 1998, S. 2–4). Die sozialkognitive Perspektive bietet die Möglichkeit, die Selbstregulierung des Lernens im Sinne kon-

textspezifischer Aspekte des »metacognitive knowledge and skill […] affective and behavioral processes, and a resilient sense of self-efficacy« zu verstehen, die eingesetzt werden, um persönliche Lernziele zu erreichen (Zimmerman 2000, S. 34). Die zyklische Interdependenz dieser Prozesse, Reaktionen und Überzeugungen wurde zunächst in Form von drei aufeinanderfolgenden Phasen beschrieben: Vorausdenken, Durchführung, volitionale Kontrolle und Selbstreflexion (vgl. ebd.). Selbstregulation wird als zyklisch beschrieben, da die Rückmeldung des Lernergebnisses aus einer vorherigen Lernphase die Zielsetzung bzw. den Strategieeinsatz der darauffolgenden Lernphase beeinflusst (vgl. ebd., S. 14–16). Basierend auf der triadischen Interaktion von Person, Verhalten und Umwelt kann die persönliche Rückkopplungsschleife, die als ein wesentliches Merkmal der Theorien zur Selbstregulierung gilt, entweder sozialer Art sein, z.B. Anleitung oder Lob von einer Lehrkraft, einer Mitschülerin, einem Mitschüler oder einem Elternteil, oder auch umweltbezogen, z.B. durch eine Aufgabe oder das unmittelbare Umfeld, aber auch persönlich sein, z.B. durch die Wahrnehmung verborgener mentaler, physiologischer oder verhaltensbezogener Ergebnisse. Daher kann angenommen werden, dass die aktuelle Zielsetzung einer Lernhandlung von Feedbackschleife und Beurteilung des bisherigen Lernergebnisses abhängig ist (vgl. Zimmerman/Moylan 2009, S. 300). Dementsprechend können die drei Phasen des Lernprozesses als Bestandteile eines iterativen Prozesses zu einer effizienten Selbstregulierung des Lernens und erfolgreichen Lernergebnissen führen.

Daraufhin legt Zimmerman im Jahr 2003 zusammen mit Magda Campillo und dann im Jahr 2009 mit Adam R. Moylan eine erweiterte Version des zyklischen Phasenmodells der Selbstregulation vor, mit besonderem Augenmerk auf die interaktive Rolle von metakognitiven Prozessen und motivationalen Überzeugungen bei der Selbstregulation der Lernenden (vgl. Zimmerman/Campillo 2003, S. 239; Zimmerman/Moylan 2009, S. 300). Das zyklische Phasenmodell gliedert sich in drei Phasen (siehe Abbildung 12): Planungsphase (›forethought phase‹), Handlungsphase (›performance phase‹) und Reflexionsphase (›self-reflection phase‹), die auch als Basis für die Erstellung des Lerntagebuchs in dieser Studie verwendet wurden und daher eine wesentliche Rolle für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit spielen.

Abbildung 12: Das zyklische Phasenmodell der Selbstregulierung (Zimmerman und Moylan 2009, S. 300)



Planungsphase (›forethought phase‹): Gemäß dem Modell bezieht sich diese Phase auf die Vorbereitungs- und Planungsprozesse, die der eigentlichen Lernhandlung vorausgehen. Voraussicht ist die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Handelns antizipieren zu können, d.h., die Lernenden können durch vorausschauendes Denken Einfluss auf Prozesse nehmen, die den Handlungsbemühungen vorausgehen (vgl. Zimmerman 2000, S. 16). Die Phase des vorausschauenden Denkens umfasst zwei eng miteinander verbundene Kategorien: (1) ›task analysis‹ und (2) ›self-motivational beliefs‹. In dieser Planungsphase erfolgt zunächst die Analyse des eigenen Lernstandes und der Lernaufgabe (›task analysis‹) sowie die Identifikation des Lernbedarfes und -vorhabens mit Maßnahmen zur Zielsetzung (›goal setting‹) und Strategieplanung (›strategic planning‹) für die Erreichung des Lernziels. Ein Kernaspekt der Aufgabenanalyse ist die persönliche Zielsetzung hinsichtlich des Lernergebnisses oder der Aufgabenerledigung. Bei der Aufgabenanalyse geht es darum, eine Lernaufgabe und ihren inhaltlichen Kontext in einzelne Komponenten zu zerlegen und auf der Grundlage des Vorwissens über diese Komponenten eine individuelle Lernstrategie zu entwickeln. Die Aufgabenanalyse umfasst zwei wichtige Teile: die Festlegung von Zielen (›goal setting‹) und die strategische Planung (›strategic planning‹). Die Zielsetzung bezieht sich auf die Festlegung der zu erreichenden Lernleistun-

gen. Das Zielsystem von Lernenden mit ausgeprägten Selbstregulationsfähigkeiten ist hierarchisch strukturiert, sodass kurzfristige prozessorientierte Ziele als unmittelbare Regulatoren für langfristige Leistungsziele dienen. Erfolgreiche Lernende setzen sich oft eine Reihe von Subzielen, um langfristige leistungsbezogene Ziele zu erreichen. Wenn Lernende proximale prozessorientierte Ziele verfolgen und erreichen, entwickeln sie ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit und ein intrinsisches Interesse an einem Thema (vgl. Zimmerman/Campillo 2003, S. 240; Zimmerman 2000, S. 17). In Bezug auf Ziele ist Folgendes zu beachten: »Goals that are specific, proximal, or challenging are more effective than goals that are diffused, delayed, or easy« (Zimmerman et al. 2017, S. 315).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Aufgabenanalyse ist die strategische Planung, die die Auswahl geeigneter Lernmethoden und kognitiver Strategien umfasst, um die Aufgabe zu bewältigen und das gesetzte Lernziel zu erreichen. Wenn die Lernenden ihre strategischen Lernpläne mit kurz- und langfristigen Zielen in einem sequenziellen oder hierarchischen System kombinieren, können sie über längere Zeiträume hinweg effektiv und selbstständig üben. Allerdings kann die Wirksamkeit der eingesetzten Selbstregulierungsstrategien im Verlauf des Lernens variieren. Wenn Strategien ohne Planung oder entsprechende Anpassung eingesetzt werden, können sie aufgrund unerwünschter Veränderungen der persönlichen, verhaltensbezogenen oder umweltbezogenen Bedingungen ineffizient werden (vgl. Zimmerman/Moylan 2009, S. 301). Es ist jedoch anzumerken, dass die Identifizierung von Lernbedürfnissen und die Festlegung von Zielen sowie die strategische Planung auch Eigeninitiative und Durchhaltevermögen und somit ein hohes Maß an Selbstmotivation erfordern. Dabei spielen die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit (›self-efficacy‹), die Ergebniserwartung (›outcome expectations‹), das intrinsische Interesse (›task interest or valuing‹) und die Lernzielorientierung (›goal orientation‹), die mit der Zielsetzung und der strategischen Planung zusammenhängen, eine entscheidende Rolle und beeinflussen den gesamten Verlauf der Planung und Durchführung einer Lernaktivität. Ein wichtiger Faktor der Selbstmotivation ist die Ergebniserwartung, die sich darauf bezieht, wie überzeugt die Lernenden von ihren ausgesuchten Zielen und Lernstrategien für die eigene Lernleistung sind. Die Ergebniserwartungen der Lernenden hängen von ihrem Wissen oder Bewusstsein über die verschiedenen Ziele bzw. dem Interesse und Wert ab, den sie dem Erreichen dieser Ziele beimessen. So können die Erwartungen, die Lernende in Bezug auf mögliche Ergebnisse von Lernaktivitäten hegen, zunächst die aktuelle Motivationslage und damit den Verlauf des Lernprozesses beeinflussen. Es wird angenommen, dass das intrinsische Interesse (›task interest or valuing‹) an einer Aufgabe oder die Wertschätzung einer Aufgabe die Wahl der Lernstrategien und Leistungsziele der Schüler:innen prägt (vgl. Deci/Ryan 1985). Darüber hinaus hängen diese Erwartungen auch von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ab, die sich nachweislich positiv auf die Leistungsergebnisse auswirken (vgl. Zimmerman/Campillo 2003, S. 241; Zimmerman/Moylan 2009, S. 301).

Zur Selbstmotivation gehört auch die Zielorientierung (›goal orientation‹) der Lernenden, »which involves their beliefs or feelings about the purpose of learning« (ebd., S. 302). Lernzielorientierte Lernende streben danach, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern, und orientieren sich an selbst gesetzten Maßstäben, während leistungsorientierte Lernende ihre Kompetenzen mit anderen vergleichen (vgl. Dweck/Leggett 1988). Es wird davon ausgegangen, dass Lernende mit einer starken Lernzielori-

entierung bessere Selbstreflexionsprozesse als Lernende mit einer starken Leistungsorientierung aufweisen (vgl. Zimmerman et al. 2017, S. 315; Zimmerman/Moylan 2009, S. 301; Grant/Dweck 2003). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zielsetzung und strategische Planung sowie motivationale Überzeugungen sich unmittelbar auf den Verlauf des Selbstregulierungszyklus und damit auf die Prozesse der Handlungsphase auswirken.

Handlungsphase (›performance phase‹): In dieser Phase spielen insbesondere volitionale Prozesse wie Selbstkontrolle (›self-control‹) und Selbstbeobachtung (›self-observation‹) eine entscheidende Rolle. In der Handlungsphase werden mit Hilfe von Methoden der Selbstkontrolle gezielt kognitive, aufgabenbezogene Lernstrategien (›task strategies‹) angewendet, die dazu dienen, einen systematischen Prozess zur Bewältigung bestimmter Aufgabenkomponenten zu entwickeln. Dabei wird überprüft, ob die gewählten Lernstrategien für die zu bewältigende Aufgabe geeignet sind. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Lernenden sich nicht von der Komplexität der Aufgabe oder von Schwierigkeiten beim Erreichen des Ziels entmutigen lassen. Stattdessen bleibt ihre Aufmerksamkeit auf die erfolgreiche Bewältigung der Lernanforderung gerichtet, wobei sie flexibel auf Veränderungen von äußeren Umständen und Umgebungsbedingungen reagieren. Die metakognitiven Strategien sollen die Lernenden dabei unterstützen, den eigenen Lernprozess zu überwachen und zu regulieren bzw. ggf. handlungsoptimierende Anpassungen des Lernprozesses vorzunehmen.

Zu den allgemeinen Selbstkontrollstrategien gehören Selbstinstruktion (›self-instruction‹), mentale Bilder (›imagery‹), Zeitmanagement (›time management‹), Umweltstrukturierung (›environmental structuring‹), Methoden zur Hilfesuche (›help-seeking‹), interessengeleitete Anreize (›interest incentives‹) und Selbstkonsequenzen (›self-consequences‹). Der Begriff Selbstinstruktion bezieht sich darauf, dass Lernende entweder laut (offen) oder still (verdeckt) den Weg zur Lösung einer Aufgabe formulieren und die notwendigen Schritte zur Problemlösung festlegen. Bei der offenen Selbstinstruktion werden die Gedanken verbalisiert, während bei der verdeckten Selbstinstruktion diese innerlich und in Form von Selbstgesprächen im Kopf ablaufen. Die Vorstellungskraft (›imagination‹) ist Teil einer Selbstkontrollstrategie, bei der mentale Bilder gesucht und eingesetzt werden, um das Lernen und Merken zu unterstützen, wie z.B. durch graphische Darstellungen, die es den Lernenden ermöglichen, gespeicherte Informationen in nonverbalen Bildern wieder abzurufen. Zeitmanagement bezieht sich auf die Anwendung von Strategien, die darauf abzielen, Lernaufgaben fristgerecht abzuschließen. Dazu gehört unter anderem, spezifische Aufgaben oder Ziele festzulegen, den für die Erreichung dieser Ziele benötigten Zeitaufwand abzuschätzen und den Fortschritt bei der Umsetzung regelmäßig zu überwachen. Die Umweltstrukturierung (›environmental structuring‹) ist eine Methode der Selbstkontrolle, die darauf abzielt, die Effektivität des unmittelbaren Umfelds zu erhöhen und zusätzliche Hilfsmittel und Materialien zur Unterstützung des Lernens zu nutzen, wie z.B. das Verwenden eines Textverarbeitungsprogramms. Methoden zur Hilfesuche umfassen die Strategien, die Lernende anwenden, um bei Schwierigkeiten Unterstützung zu suchen, sei es durch die Nachfrage bei Lehrkräften, Mitschüler:innen oder die Nutzung von externen Quellen wie Lehrmaterialien oder Online-Ressourcen. Diese Strategien beinhalten sowohl die

Fähigkeit, die Notwendigkeit von Hilfe zu erkennen, als auch das gezielte Ansprechen von relevanten Personen oder Quellen, um Missverständnisse zu klären oder zusätzliche Informationen zu erhalten. Bei der Selbstkonsequenz handelt es sich um eine weitere Motivationsstrategie, bei der sich eine Person selbst belohnende oder bestrafende Bedingungen auferlegt. Ein Beispiel hierfür wäre, das Spielen erst zu erlauben, nachdem die Hausaufgaben erledigt sind. Es gibt zwei Hauptformen der Selbstbeobachtung, die sich auf die Überwachung und Kontrolle der Lernhandlung sowie die erzielten Ergebnisse beziehen: metakognitive Beobachtung (›metacognitive monitoring‹) und Selbstaufzeichnung (›self-recording‹).

Metakognitive Beobachtung, auch Selbstbeobachtung, bezieht sich auf die informelle, mentale Verfolgung der eigenen Leistungsprozesse und -ergebnisse. Die Festlegung hierarchischer Prozessziele im Vorfeld erleichtert die selektive Selbstbeobachtung, da sich diese Ziele auf spezifische Prozesse und proximale Vorgänge konzentrieren. Die Effektivität der Selbstbeobachtung hängt von verschiedenen Faktoren ab. Ein entscheidendes Merkmal ist ein zeitlich nahes Selbstmonitoring, da eine verzögerte Selbstbeobachtung die Möglichkeit einschränkt, rechtzeitig Korrekturen vorzunehmen. Zudem spielt der Informationsgehalt des Leistungsfeedbacks eine wichtige Rolle, ebenso wie die Bedeutung des beobachteten Verhaltens. Beobachtungen, die sich auf negative Aspekte des eigenen Verhaltens konzentrieren, können die Motivation zur Selbstregulierung mindern. Im Unterschied dazu bezieht sich die Selbstaufzeichnung auf die Erstellung formaler Protokolle von Lernprozessen oder -ergebnissen, wie z.B. eine Tabelle mit Rechtschreibfehlern. Die Protokollierung der eigenen Lernanstrengungen bringt den Lernenden viele Vorteile, da sie die Zuverlässigkeit, die Spezifität und die Dauer der Selbstbeobachtung und somit den Informationsgehalt und die Effektivität des Feedbacks deutlich erhöht (vgl. Zimmerman et al. 2017, S. 315–319; Zimmerman/Moylan 2009, S. 302–310; Zimmerman/Campillo 2003, S. 242–248; Zimmerman 2000, S. 18–21).

Reflexionsphase (›self-reflection phase‹): Die Reflexionsphase setzt sich aus zwei Kategorien zusammen: Selbstbewertung (›self-judgements‹) und Selbstreaktionen (›self-reactions‹). Eine zentrale Form der Selbstbewertung (›self-judgements‹) ist die Selbstbeurteilung (›self-evaluation‹), bei der die eigene Leistung mit einer Standardnorm verglichen wird. Nach dem vollendeten Lernprozess erfolgt in der Reflexionsphase ein Vergleich zwischen den in der Planungsphase festgelegten Zielen und dem Ergebnis der durchgeführten Lernaktivität. Die Zielsetzung in der Planungsphase beeinflusst dabei den Maßstab, den sie für die Selbstbewertung in der Selbstreflexionsphase anwenden. Wenn Lernende beispielsweise ihre Leistung im Vergleich zu früheren Ergebnissen bewerten, hat dies den Vorteil, dass sie sich auf die Verbesserung eigener Leistungen konzentrieren, anstatt sich mit anderen zu messen, die möglicherweise mit einem höheren Leistungsniveau gestartet sind. Ein unzureichend reflektierter Umgang mit festgestellten Fehlern kann jedoch die Lernmotivation beeinträchtigen und die Bemühungen um eine Verbesserung entmutigen.

Prozesse der Ursachenzuschreibung (›causal attribution‹) spielen eine wichtige Rolle bei der emotionalen und motivationalen Reaktion von Lernenden. Diese Attributionen, also die Art und Weise, wie Lernende den Erfolg oder Misserfolg ihrer Handlungen erklären, beeinflussen sowohl ihre Gefühle als auch ihre Motivation für zukünftiges Lernen.

Wenn Lernende ihren Erfolg beispielsweise internal (auf ihre eigenen Fähigkeiten oder Anstrengungen) zurückführen, stärkt das ihre Motivation und erhöht das Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Ein Misserfolg, der jedoch auf externe oder unkontrollierbare Faktoren attribuiert wird (z.B. Pech oder unzureichende Unterstützung), kann demotivierend wirken.

Selbstreaktionen (›self-reactions‹) stellen die zweite zentrale Kategorie der Selbstreflexionsphase dar und gliedern sich in zwei Hauptformen: Selbstzufriedenheit und adaptive/defensive Entscheidungen. Die Selbstzufriedenheit (›self-satisfaction‹) bezieht sich auf die Wahrnehmung von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit sowie den damit verbundenen affektiven Reaktionen im Hinblick auf die eigene Leistung. Das ist wichtig, weil Individuen dazu tendieren, Handlungen anzustreben, die zu Zufriedenheit beitragen und einen positivem Affekt hervorrufen, während sie solche vermeiden, die Unzufriedenheit und negative Emotionen, wie z.B. Angst, auslösen. Wenn die Selbstzufriedenheit an das Erreichen bestimmter Ziele geknüpft ist, geben Menschen ihren Handlungen eine klare Richtung und schaffen Anreize, um in ihren Bemühungen konsequent zu bleiben. Die Motivation einer Person entsteht daher nicht nur aus den Zielen selbst, sondern vielmehr aus den selbstbewertenden Reaktionen auf die erzielten Ergebnisse. Adaptive Entscheidungen (›adaptive decisions‹) zeigen die Bereitschaft der Lernenden, in neuen Lernzyklen aktiv zu werden, indem sie eine Strategie weiter anwenden oder modifizieren. Im Gegensatz dazu vermeiden Lernende durch defensive Entscheidungen (›defensive decisions‹) weitere Lernanstrengungen, um sich vor zukünftiger Unzufriedenheit und aversiven Affekten, wie Hilflosigkeit, Aufgabenvermeidung, kognitivem Disengagement usw., zu schützen.

Der Grad der Selbstzufriedenheit einer Person ist auch abhängig vom intrinsischen Wert bzw. der Bedeutung der Aufgabe. Lernende mit ausgeprägten Selbstregulationsfähigkeiten neigen dazu, ihre intrinsischen Gefühle der Selbstachtung und Selbstzufriedenheit, die sie aus einer gut ausgeführten Arbeit ziehen, höher zu schätzen als den Erwerb materieller Belohnungen. Besonders förderlich für den Lernprozess im Kontext der Selbstregulation sind Attributionen, die die Ursachen von Lernergebnissen in intern variablen Aspekten des Lernens verorten. Das bedeutet, dass Lernende selbst Veränderungen initiieren, indem sie ihre Lernanstrengungen anpassen und gezielt geeignete Lernstrategien einsetzen. Zu beachten ist, dass beide Formen der Selbstreaktion der Lernenden von der Selbsteinschätzung in der Phase der Selbstreflexion abhängen. So führt eine positive Selbstbewertung der eigenen Leistung sowie die Zuschreibung des Erfolges »to controllable causes will in turn lead to increased self-satisfaction and continued efforts to learn adaptively« (Zimmerman/Moylan 2009, S. 304).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Selbstreaktionen (›self-reaction‹) sich zyklisch auf die Prozesse des Vorausdenkens auswirken und oft einen entscheidenden Einfluss auf die künftige Planung der Lernaktivität haben, indem sowohl die Zielsetzung als auch die Lernstrategien je nach Grad der Zielerreichung adaptiert werden, d.h., wenn das Lernziel nicht erreicht wird, kann dies zu einer Anpassung des Ziels im nächsten Lernprozess führen, wie beispielsweise durch Festlegung eines weniger anspruchsvollen Ziels, oder zu einer Veränderung der Lernstrategie zur Zielerreichung.

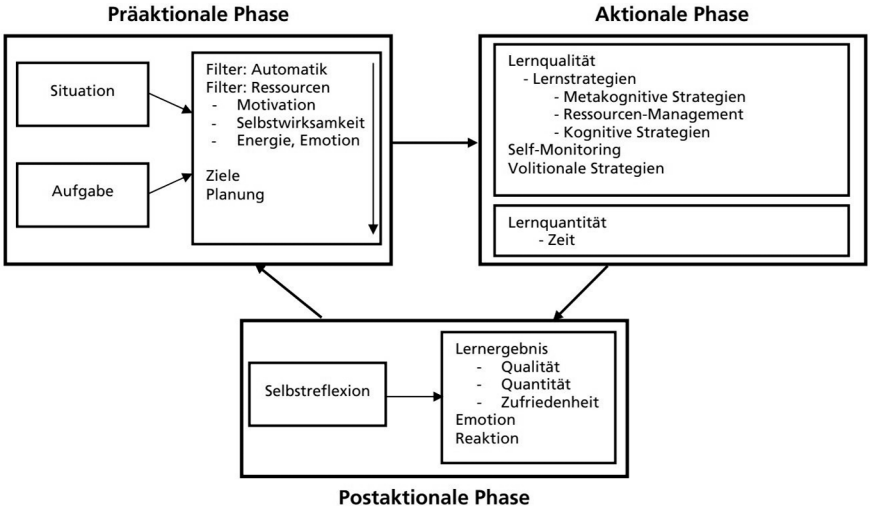
Ein zentraler Zweck des Drei-Phasen-Modells der Selbstregulierung besteht darin, spezifische metakognitive Prozesse und Motivationsquellen zu identifizieren und ihre

zyklische Wechselbeziehung während der laufenden Lernbemühungen in realen Kontexten zu erklären. Die verstärkten Selbstmotivationsüberzeugungen bilden die Grundlage für das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, die zyklischen Selbstregulierungsbemühungen fortzusetzen und letztlich die Lernziele zu erreichen. Im Gegensatz dazu führen Reaktionen der Selbstunzufriedenheit zu einem verringerten Gefühl der Wirksamkeit sowie einem sinkenden intrinsischen Interesse, die Aufgabe weiter zu verfolgen. Eine Lernzielorientierung bezieht sich auf den Zweck des Lernens, während Attributionen post-hoc-Urteile über die Anforderungen des Lernprozesses von Lernenden darstellen. Selbstzufriedenheit und Anpassung betreffen die Selbstreaktionen auf die laufenden Lernversuche. Eine vollständige Erfassung der Selbstregulierungsbemühungen sollte nicht nur die metakognitiven Prozesse, sondern auch die motivationalen Überzeugungen und Gefühle der Lernenden zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb der zyklischen Rückkopplungsschleifen umfassen. Diese motivationalen Überzeugungen sind sowohl eine Ursache als auch eine Folge der Bemühungen der Lernenden, metakognitiv zu lernen (vgl. Zimmerman et al. 2017, S. 317–321; Zimmerman/Moylan 2009, S. 304–310; Zimmerman/Campillo 2003, S. 243–247; Zimmerman 2000, S. 23–29).

3.4.2.2 Das Prozessmodell des selbstregulierten Lernens

Ein weiteres Beispiel für ein Prozessmodell der Selbstregulierung liefert Bernhard Schmitz (vgl. 2001), das auf den Überlegungen von Bandura (vgl. 1986) zur Selbstregulation und dem bereits vorgestellten zyklischen Phasenmodell von Zimmerman (vgl. 1998; 2000) basiert und inzwischen auch in schulischen bzw. schulpsychologischen Kontexten vermehrt zum Einsatz kommt (vgl. Schmitz/Schmidt 2007; Schmitz/Wiese 1999; 2006). Schmitz (vgl. 2001) postuliert drei Phasen innerhalb eines Selbstregulationsprozesses, die er in Anlehnung an Heckhausen (vgl. 1989), Gollwitzer (vgl. 1990), Pintrich (vgl. 2000), Schmitz und Wiese (vgl. 1999), Boekaerts (vgl. 1999) und Zimmerman (vgl. 2000) als präaktional (vor dem Lernen), aktional (während des Lernens) und postaktional (nach dem Lernen) bezeichnet (vgl. Landmann et al. 2015, S. 48; Nett/Götz 2019, S. 72). Dieses integrative Phasenmodell, das den Lernprozess in seinem zeitlichen Verlauf mit seinen aufeinander bezogenen Komponenten in den Mittelpunkt stellt, wurde von Schmitz und Wiese (vgl. 2006) und von Schmitz und Schmidt (vgl. 2007) bzw. von Schmitz, Landmann und Perels (vgl. 2007) vielfach modifiziert und weiterentwickelt. Nach diesem Modell wird ein adaptives Handeln immer dann angestrebt, wenn in der präaktionalen Phase klare Ziele gesetzt werden, deren Erreichung in der aktionalen Phase durch die Auswahl geeigneter Strategien verfolgt wird. In der postaktionalen Phase erfolgt eine Evaluation, die zu Modifikationen des Handelns führt (vgl. Landmann et al. 2015, S. 48). Es handelt sich um einen sukzessiven und konsekutiven Lernprozess, da die Erfahrungen aus dem ersten Lernschritt den nächsten beeinflussen und somit eine kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung des Lernens ermöglichen. Dabei wird davon ausgegangen, »dass es eine Abfolge von Lerneinheiten gibt« (Schmitz/Schmidt 2007, S. 11).

Abbildung 13: Prozessmodell des selbstregulierten Lernens (Schmitz 2001, zit.n. Schmitz/Schmidt 2007, S. 12)



In der Phase vor dem Lernen werden die Vorbereitungen für die Bewältigung einer Lernhandlung getroffen. Ausgehend von der Aufgabenstellung, den Situationsbedingungen, den individuellen Überzeugungen und den emotionalen und motivationalen Voraussetzungen werden in dieser Phase klare Ziele definiert, geeignete Strategien zur Erreichung der Ziele ausgewählt und entsprechende Handlungen für die zu bewältigende Aufgabe geplant (vgl. Nett/Götz 2019, S. 72; Otto et al. 2011, S. 37; Schmitz/Schmidt 2007, S. 12). Die Lernenden treffen diese impliziten und expliziten Entscheidungen zur Zielsetzung und Bearbeitung der Lernanforderung unter dem Einfluss und der Berücksichtigung von situativen (z.B. die Antizipation möglicher Störungen, zeitliche und räumliche Gegebenheiten), aufgabenbezogenen (z.B. Umfang, Komplexität und Schwierigkeit) und persönlichen Merkmalen (z.B. Interesse, bereichsspezifisches Vorwissen, Leistungsbereitschaft, Intelligenz und zeitliche Ressourcen, aber auch Emotionen und Motivation). Nach der ersten Einschätzung von Motivation, Ressourcen und Kompetenzen wird ein realistisches Ziel definiert. Dabei spielt die subjektive Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit eine zentrale Rolle: Wird die Aufgabe als zu schwierig wahrgenommen oder fehlt es an Motivation, besteht die Gefahr einer Überforderung oder der Auswahl zu leichter Ziele. Eine realistische und positive Selbstwirksamkeitserwartung fördert hingegen die Zielbindung und Ausdauer im Lernprozess. Die Einschätzung der erforderlichen Strategien (z.B. kognitive Lernstrategien) und des Vorwissens bildet ebenfalls einen bedeutsamen Aspekt für das selbstregulierte Lernen. Nur wenn Lernende ihre vorhandenen Ressourcen als ausreichend einschätzen, nehmen sie die Bearbeitung einer Lernaufgabe in Angriff. Im Zentrum dieser Phase stehen demnach die Analyse der Lernaufgabe, die Zieldefinition, die strategische Handlungsplanung sowie die Entwicklung selbstmotivierender Überzeugungen im Hinblick auf die bevorstehende Lernsituation (vgl. Otto et al. 2011, S. 38). »Der resultierende Soll-Wert wird als

Referenzgröße für zukünftiges Regulationsverhalten herangezogen« (Landmann et al. 2015, S. 48).

Aktionale Phase (›performance‹ oder ›volitional phase‹): In der aktionalen Phase wird die eigentliche Lernhandlung ausgeführt, d.h. die geplante Lernanforderung bearbeitet, indem aufgabenspezifische Strategien bzw. kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien (siehe 3.2) eingesetzt werden (vgl. Schmitz/Schmidt 2007, S. 14). Um das Lernziel zu erreichen, ist es von großer Bedeutung, volitionale Strategien situationsangemessen einzusetzen, um Konzentration und Motivation aufrechtzuerhalten bzw. hinderliche Gedanken zu eliminieren (vgl. Nett/Götz 2019, S. 73). In dieser Phase spielt auch die effektive und ausreichende Nutzung von Zeit für die geplante Lernaktivität eine zentrale Rolle, obwohl mehr Lernzeit nicht unbedingt zu einem besseren Lernerfolg führen muss (vgl. Otto et al. 2011; Schmitz/Wiese 2006). Entscheidend für den Lernerfolg ist jedoch, wie gut es den Lernenden gelingt, ihr eigenes Lernhandeln zu kontrollieren und die Handlungsausführung entsprechend zu optimieren. Während der aktionalen Phase überwachen die Lernenden permanent den Lernprozess (›self-monitoring‹, vgl. Zimmerman 2002), was als eine notwendige Voraussetzung selbstregulatorischer Tätigkeiten, aber auch als Grundlage für zukünftige Regulationsprozesse gilt (vgl. Nett/Götz 2019, S. 73). Beim ›self-monitoring‹ erfolgt die Beobachtung des eigenen Lernverhaltens, um den aktuellen Ist-Zustand des Lernens zu ermitteln (vgl. Landmann et al. 2015, S. 49–51; Schmitz/Schmidt 2007, S. 15).

Postaktionale Phase (›self-reflection phase‹): In der abschließenden postaktionalen Phase reflektieren die Lernenden die vorangegangenen Lernprozesse, indem sie zunächst die erzielten Lernergebnisse bewerten. Um die Effektivität der eigenen Lernhandlungen zu evaluieren, wird die erreichte Leistung mit den in der präaktionalen Phase formulierten Lernzielen verglichen (Ist-Soll-Vergleich). Je nachdem, wie die Bewertung ausfällt, werden Konsequenzen für zukünftiges Lernhandeln gezogen und ggf. weitere Regulationsmaßnahmen ergriffen. Das können zielorientierte (z.B. Zieladaption je nach Umfang und Anforderungsniveau der Lernaufgabe), strategische (z.B. Auswahl anderer geeigneter Lernstrategien) und ressourcenbezogene (z.B. günstigere Einteilung der Lernzeit) Modifikationen sein (vgl. Landmann et al. 2015, S. 50; Otto et al. 2011, S. 39; Schmitz/Schmidt 2007, S. 15). In dieser Phase werden subjektive, qualitative und quantitative Maßstäbe zur Bewertung der erzielten Leistung herangezogen (vgl. Nett/Götz 2019, S. 73). »Als wichtige Ergebnisse des Lernprozesses können subjektive Einschätzungen (Lernzufriedenheit) sowie quantitative (Menge des Gelernten) und qualitative (Ausmaß des Verstehens) Performanz oder Leistungsparameter unterschieden werden« (Schmitz/Schmidt 2007, S. 16).

Bei der Bewertung der erbrachten Leistung können positive (z.B. Stolz) oder negative (z.B. Scham) Emotionen auftreten, je nachdem, ob dabei Erfolg oder Misserfolg wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 15). Bei Erfolg ist mit der Beibehaltung der bisherigen Strategien oder einer Optimierung des Lernprozesses (z.B. Reduzierung der Lernzeit) zu rechnen. Im Falle eines Misserfolgs hingegen wird eine Anpassung der Regulierungsprozesse erfolgen, d.h., sich realisierbare Ziele setzen und/oder andere effektivere Lernstrategien zur Lernzielerreichung anwenden. Wie im zyklischen Phasenmodell von Zimmerman

(vgl. 2000) beeinflusst also die Reflexion der Lernhandlung in der postaktionalen Phase unmittelbar die Planung des Lernprozesses in der präaktionalen Phase der nächsten Lernsequenz (vgl. Landmann et al. 2015, S. 49). Damit wird auch in diesem Modell die Bedeutung der Rückkopplungsschleife für die kontinuierliche Optimierung des Lernverhaltens als Ausdruck des sukzessiven und konsekutiven Charakters des Lernprozesses deutlich (vgl. Otto et al. 2011, S. 38).

Da der empirische Teil dieser Arbeit auf dem bereits ausführlich vorgestellten zyklischen Phasenmodell von Barry J. Zimmerman und seinen Kolleg:innen aufbaut und auch die Komponente des Prozessmodells von Bernhard Schmitz berücksichtigt, ergeben sich im Hinblick auf die Untersuchung mehrsprachiger Lernstrategien und selbstregulierter Lernprozesse im Kontext der Translanguaging-Praxis die folgenden übergreifenden Fragen.

- Planungsphase
  Inwieweit können die Lernenden ihren Lernstand und ihre Lernbedürfnisse identifizieren? Verfügen die Lernenden über ein Repertoire an mehrsprachigen bzw. Translanguaging-Lernstrategien? Können die Lernenden ihre Kompetenzen und Ressourcen einschätzen, entsprechende Lernziele formulieren und damit einhergehend die passenden mehrsprachigen Lernstrategien aus ihrem Repertoire auswählen und einsetzen, um das Lernziel zu erreichen? Ist ihre strategische Planung lernziel- oder leistungsorientiert? Wie ausgeprägt ist die motivationale Überzeugung und Ergebniserwartung der Lernenden in Bezug auf die Anwendung mehrsprachiger Lernstrategien, um das angestrebte Lernziel zu erreichen?
- Handlungsphase
  Können die Lernenden ihre mehrsprachigen Lernstrategien aufgabenspezifisch anwenden? Inwiefern können sie ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen gezielt und effektiv zur Zielerreichung einsetzen? Können sie ihr eigenes Lernverhalten selbst überwachen und bewerten? Welche volitionalen Strategien setzen sie zur Aufrechterhaltung der Konzentration, Aufmerksamkeit und der Motivation bzw. zur Eliminierung störender bzw. hinderlicher Gedanken beim Lernprozess ein? Inwieweit können die Lernenden auf der Grundlage der reflektierten Leistungsergebnisse und des Feedbacks handlungsoptimierende Modifikationen während des laufenden Lernprozesses vornehmen, insbesondere im Hinblick auf ihre eingesetzten mehrsprachigen Lernstrategien?
- Reflexionsphase
  Wie bewerten die Lernenden ihre Lernergebnisse? Wie gehen sie mit als unzureichend empfundenen Leistungen um? Welche motivationalen und emotionalen Faktoren beeinflussen die metakognitive Bewertung des eigenen mehrsprachigen Lernprozesses? Welche subjektiven, qualitativen und quantitativen Kriterien werden zur Leistungseinschätzung herangezogen? Inwieweit werden die Ergebnisse der Selbstreflexion genutzt, um zukünftige Lernprozesse zu planen und zu optimieren?

3.5 Lernstrategien als Voraussetzung für selbstreguliertes und mehrsprachiges Lernen

> »Self regulation relates to developing intentions to make decisions about learning strategies, awareness of how to evaluate the effectiveness of these strategies to attain success in learning, and consistency in choosing the best learning strategies across tasks and content areas.« (Hattie 2012, S. 109)

Der Bildungsforscher John Hattie hat in seiner 2009 erschienenen Monographie *Visible Learning* die relevanten Merkmale schulischen Lernens erörtert und die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches Lernen im unterrichtlichen Kontext umfassend herausgearbeitet, wobei er dem selbstregulierten Lernen (›student-initiated‹ und ›student-regulated activities‹) eine besondere Bedeutung für den Bildungserfolg zuschreibt (vgl. Hattie 2009, S. 119). Dabei geht Hattie von einer aktiven Lernendenrolle aus und betrachtet die Aneignung von selbstregulierenden und metakognitiven Fähigkeiten als eines der zentralen Ziele des lebenslangen Lernens, die bereits in der Schule vermittelt werden sollten, denn sie sind »one of the ultimate goals of all learning« (Hattie 2012, S. 102).

Beim selbstregulierten Lernen kommt der Sprache eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung komplexer kognitiver, sprachlicher und fachlicher Lern- und Leistungsanforderungen zu. Denn Sprache fungiert dabei als zentrales Mittel der kognitiven Entwicklung, indem sie es Lernenden ermöglicht, Gedanken wahrzunehmen, zu ordnen, zu strukturieren und neue Erkenntnisse zu gewinnen, was auf Vygotskys (vgl. 1962) Überlegungen zur Funktionalität der Sprache im Prozess der Selbstregulation des Lernens zurückgeht. Sprache wird in der Zone der proximalen Entwicklung durch soziale Interaktion unterstützt, ausgebaut und gefestigt sowie »assumes a self-regulatory role« (Schunk/Greene 2017, S. 2). Durch die Nutzung ihrer eigenen Sprachen sowie weiterer kognitiver Ressourcen festigen Kinder zunehmend Handlungsanweisungen, die ihnen eine selbstständige Verhaltensregulation in unterschiedlichen Lernsituationen ermöglichen (vgl. Schunk 2012, S. 253).

Wie aus der bisherigen Auseinandersetzung mit dem selbstregulierten Lernen (siehe Kapitel 3) deutlich wurde, stellen Lernstrategien essentielle Komponenten dieses Konstrukts dar. Dabei wird das selbstregulierte Lernen als eine zielgerichtete und systematische Annäherung an Lernaktivitäten verstanden, bei der metakognitive, motivationale und kognitive Lernstrategien koordiniert eingesetzt werden, um Lernprozesse effektiv zu steuern und zu optimieren (vgl. Keller et al. 2013, S. 15). Eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg des selbstregulierten Lernens ist daher »the students' use of various cognitive and metacognitive strategies«, um ihr eigenes Lernen zu kontrollieren und zu regulieren (vgl. Pintrich 1999, S. 459). Dies lässt darauf schließen, dass die Lernenden, die über ein breites Repertoire an Lernstrategien verfügen und dieses zielgerichtet einsetzen, hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen im Vorteil sind. Unter Rückgriff auf

Bandura (vgl. 1986) weisen Schunk und Zimmerman darauf hin, dass selbstregulierende Fähigkeiten es den Lernenden ermöglichen, »systematically adapt their learning strategies to changing personal and contextual conditions« (Schunk/Zimmerman 1997, S. 202). Zudem ist Zimmerman der Ansicht, dass Lernende in ihren Lernbemühungen proaktiv sind, »because they are aware of their strengths and limitations and because they are guided by personally set goals and task-related strategies« (Zimmerman 2002, S. 65).

Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass der Einsatz verschiedener Lernstrategien zum »Kern des selbstregulierten Lernens« (Landmann et al. 2015, S. 47) zählt, gibt es im wissenschaftlichen Diskurs keinen Konsens darüber, was genau unter Lernstrategie zu verstehen ist. Eine in der Literatur weitgehend akzeptierte Definition stammt von Claire E. Weinstein und Richard E. Mayer, die Lernstrategien als »behaviors and thoughts that a learner engages in during learning and that are intended to influence the learner's encoding process« bezeichnen (Weinstein/Mayer 1986, S. 315). Helmut F. Friedrich und Heinz Mandl beschreiben Lernstrategien in Anlehnung an Weinstein und Mayer (vgl. ebd.) als »jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern« (Friedrich/Mandl 2006, S. 1). Demnach kann eine Lernstrategie auch als eine »Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll«, verstanden werden (Friedrich/Mandl 1992, S. 6). Nett und Götz zufolge umfassen Lernstrategien »ein Bündel an Kognitionen und Verhaltensweisen, die vom Lernenden gezielt eingesetzt werden können, um den Lernprozess zu initiieren, aufrecht zu erhalten und zu verbessern« (Nett/Götz 2019, S. 69).

Eine weitere Definition stammt von Marcus Hasselhorn und Andreas Gold: Sie verstehen unter Lernstrategien

> »Prozesse bzw. Aktivitäten, die auf ein Lern- oder Behaltensziel ausgerichtet sind und die über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinausgehen. Lernstrategien weisen wenigstens eine zusätzliche Eigenschaft auf, indem sie entweder intentional, bewusst, spontan, selektiv, kontrolliert und/oder kapazitätsbelastend sind bzw. eingesetzt werden.« (Hasselhorn/Gold 2017, S. 89–90)

Diese Definition zeigt, dass Lernstrategien bestimmte Attribute zugeschrieben werden, wobei Hasselhorn und Gold (vgl. 2017) darauf hinweisen, dass die Determinanten Bewusstsein, Kontrolle, Absicht, Selektivität und Kapazität in Lernkontexten entscheidend sind, aber nicht bei jeder Lernhandlung zwingend vorausgesetzt werden müssen. Denn Lernstrategien können durchaus unbewusst und intuitiv ablaufen (vgl. Wild 2005, S. 196). Dies hängt jedoch vom Wissen der Lernenden über und von den Erfahrungen mit Lernstrategien ab, d.h. auch, dass der Einsatz von Lernstrategien zum Teil automatisch erfolgt. In diesem Zusammenhang ist für den Einsatz von Lernstrategien deklaratives, prozedurales und selbstregulierendes Wissen (konditionelles Wissen) über metakognitive Lernstrategien erforderlich, um ein effektives Lernen zu erzielen (vgl. Paris/Cross et al. 1984).

Deklaratives Wissen bezieht sich auf das Wissen der Lernenden über ihre eigenen Fähigkeiten und intellektuellen Ressourcen sowie über die Anforderungen an ihre eigene Kognition und somit auf ihr Verständnis der Funktion und des Zwecks spezifischer

Lernstrategien zur Bewältigung von Lernanforderungen (vgl. Artelt et al. 2001, S. 272). Im sprachlichen Kontext umfasst das deklarative Sprachwissen Kenntnisse über semantische, phonologische und morphologische Strukturen der bereits beherrschten Sprachen (vgl. Wolff 2002, S. 108; Rüschoff/Wolff 1999, S. 37). Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit ist anzumerken, dass das deklarative Wissen durch mehrsprachige Lernaktivitäten erweitert werden kann, sofern die Lernenden über Kenntnisse in sprachlichen Teilbereichen wie Wortschatz, Aussprache, Rechtschreibung und Grammatik verfügen und diese in Transferprozessen eigenständig anwenden und produktiv nutzen können (vgl. Neveling 2020, S. 213). Das prozedurale Wissen umfasst das Wissen der Lernenden darüber, wie Aufgaben mit Hilfe geeigneter Strategien zielgerichtet bearbeitet werden können (vgl. Artelt et al. 2001, S. 272). Im Kontext sprachlicher Bildungsprozesse kommt dem prozeduralen Sprachwissen eine zentrale Bedeutung zu, da es die Konstruktion und Steuerung sprachlicher Verstehens- und Produktionsprozesse ermöglicht (vgl. Wolff 2002, S. 118). In Verbindung mit Lernstrategien befähigt prozedurales sprachliches Wissen die Lernenden dazu, ihre sprachlichen Ressourcen sowie ihre Transferfähigkeiten gezielt für schulische Anforderungen und kommunikative Handlungsfelder einzusetzen. In diesem Zusammenhang dienen Transformationen dazu, erlernte Aktivitäten in effektive mentale Werkzeuge zu überführen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 155). Daraus lässt sich ableiten, dass die gezielte Steuerung des prozeduralen sprachlichen Wissens zugleich einen Beitrag zur Regulation von Lernprozessen leistet. Das konditionale Wissen umfasst darüber hinaus das Wissen der Lernenden darüber, unter welchen Bedingungen und aus welchen Gründen bestimmte Strategien zur erfolgreichen Bewältigung einer konkreten Aufgabe sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Schunk 2012, S. 186).

Angesichts der Vielzahl und funktionalen Bandbreite von Lernstrategien erfolgt ihre Systematisierung häufig über Klassifikationssysteme (Taxonomien), die jedoch weniger als starre Kategorisierungen, sondern vielmehr als orientierende Ordnungsrahmen zu verstehen sind. Zum einen erlaubt die multiple Funktionalität einzelner Strategien ihren Einsatz in unterschiedlichen Kontexten, zum anderen überschneiden sich viele Strategien hinsichtlich der von ihnen adressierten Komponenten der Informationsverarbeitung (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 2; Schiefele/Pekrun 1996, S. 261). Eine weithin anerkannte und vielrezipierte Klassifizierung von Lernstrategien wurde 1988 von Paul R. Pintrich unter Rekurs von Weinstein und Mayer (vgl. 1986) vorgelegt, die in (1) »[c]ognitive learning strategies«, (2) »[m]etacognitive and self-regulatory strategies« und (3) »[r]esource management strategies« unterteilt ist (Pintrich 1988, S. 70). Dazu wurden (4) die motivationalen Komponenten des Lernens in einer zusätzlichen Gruppe erfasst (vgl. Pintrich 1999, 2000). Eine vergleichbare Einteilung bieten auch Wild und Schiefele (vgl. 1994), die zwischen (1) kognitiven Strategien, (2) metakognitiven Strategien und (3) ressourcenbezogenen Strategien differenzieren, wobei Letztere auch motivational-volitionale Strategien sowie kooperative Lernstrategien beinhalten.

Zudem kommt diese Klassifizierung von Lernstrategien zunehmend auch im Kontext des Sprachenlernens, der sprachlichen Bildung und des bilingualen Schreibens zum Einsatz, und zwar vor allem im Fremdsprachenunterricht, aber auch im Rahmen des tertiären Spracherwerbs. In diesem Zusammenhang geht es speziell um die Sprachlernstrategien, die als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen von Sprachen und Inhalten

gelten. Die Sprachlernstrategien werden, wie die zuvor vorgestellte Taxonomie der Lernstrategien, unter Rückgriff auf Rebecca L. Oxford (vgl. 1990) in kognitive, metakognitive und kommunikative sowie affektive und soziale Strategien unterteilt, wobei der Schwerpunkt auf dem Sprachgebrauch und der Sprachverarbeitung sowie der Nutzung sprachlicher Ressourcen zur Ausführung von Lernaufgaben liegt (vgl. Schramm 2017, S. 139).

Ein für diese Arbeit relevanter Aspekt ist, dass in der Literatur inzwischen deutliche Analogien zwischen selbstreguliertem Lernen und Translanguaging festgestellt wurden (vgl. Shi 2021; Velasco/García 2014). Demnach kann Translanguaging in der Praxis sowohl als »a strategy to achieve a goal« betrachtet werden als auch als »a self-regulatory mechanism that expedites the process of language learning« (Velasco/García 2014, S. 11–13) funktionieren, die zur Erhöhung der Effizienz von Lernbemühungen beitragen können. Mehrsprachige Lernende entwickeln durch Translanguaging selbstregulierende Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, relevante sprachliche Ressourcen gezielt für spezifische Lernhandlungen zu nutzen (vgl. Hesson et al. 2014, S. 4). Wie bei der vorgeschlagenen Klassifizierung der Lernstrategien gibt es auch für Translanguaging keine einheitliche Taxonomie (vgl. García/Lin 2017, S. 122). Canagarajah entwickelte eine Taxonomie von Translanguaging-Strategien (›recontextualization strategies‹, ›voice strategies‹, ›interactional strategies‹ und ›textualization strategies‹), für die er die Begriffe ›codemeshing‹ und ›translinguale Strategien‹ verwendet, um auf die sozialen Praktiken der Mischung kommunikativer Modi und Symbolsysteme hinzuweisen (vgl. Canagarajah 2011, S. 403; García/Lin 2017, S. 124). Obwohl die Theorie des Translanguaging von einem einheitlichen sprachlichen Gesamtrepertoire (›unitary linguistic repertoire‹) und einer gemeinsamen mentalen Grammatik ausgeht, zeigen die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Recherchen, dass die in den Fallstudien beschriebenen bzw. in der schulischen Praxis eingesetzten Translanguaging-Strategien auch solche umfassen, die im Kontext der Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt und etabliert wurden, wie z.B. mehrsprachige und sprachenübergreifende Strategien oder kontrastive Sprachbetrachtungen. In diesem Sinne lässt sich pädagogisches Translanguaging als ein Bündel »multilingual instructional strategies based on cross-linguistic comparison« verstehen (Cenoz/Gorter 2020a, S. 3). Des Weiteren wird Translanguaging im Unterricht mit Formaten wie »interactive writing, language experience approach, independent writing, and multigenre writing« verknüpft (Velasco/García 2014, S. 11). Auch bei Garcìa und Kleifgen wird deutlich, dass Translanguaging sprachübergreifende Strategien impliziert, die gezielt zur Förderung sprachlicher Bildung eingesetzt werden können:

> »A translanguaging literacies approach also includes strategies such as translation and cross-linguistic study of syntax, vocabulary, word choice, cognates, and discourse structure to advance students' metalinguistic awareness of their own bilingual practices, thus heightening their engagement with texts.« (García/Kleifgen 2019, S. 565)

An dieser Stelle ist es wichtig zu unterstreichen, dass im Rahmen dieser Arbeit unter Berücksichtigung der in Unterkapitel 2.1 dargelegten Kritikpunkte an der Theorie des Translanguaging keine weiteren expliziten Differenzierungen der Translanguaging-Strategien vorgenommen werden. Sowohl Aspekte der ›unitary translanguaging‹-

als auch der ›crosslinguistic translanguaging‹-Theorie (Cummins 2021, S. 29; 2022, S. 34) werden in dieser Arbeit als komplementäre, sich gegenseitig bereichernde Domänenkonstrukte betrachtet, die gemeinsam zu einem vertieften Verständnis des mehrsprachigen Diskurses beitragen. Hierbei ist noch anzumerken, dass die Effizienz der Translanguaging-Strategien jedoch von dem Transfer der »philosophical aspects of translanguaging to pedagogical implications« abhängt (Dougherty 2021, S. 21), da Translanguaging im Grunde weniger als Methode, sondern als Haltung generiert wird. D.h., damit Translanguaging-Pädagogik und -Strategien in der unterrichtlichen Praxis wirksam zum Tragen kommen können, bedarf es einer Präzisierung und Festigung der Theorie des Translanguaging und einer verstärkten auf die Translanguaging-Philosophie ausgerichteten Haltung der Lehrkräfte, die sich klar von monolingualen, normativen und diskriminierenden Unterrichtsprinzipien distanziert. In diesem Zusammenhang sind Lehrkräfte gefordert, eine mehrsprachigkeitsorientierte und wertschätzende Ausrichtung zu verfolgen, die die individuellen sprachlichen Repertoires der Schüler:innen anerkennt und systematisch fördert. Dies erfordert nicht nur eine kritische Reflexion bestehender Curricula und institutioneller Strukturen, sondern auch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen, schulischer Rahmenbedingungen und didaktischer Strategien, um mehrsprachige Lernprozesse nachhaltig zu unterstützen.

Translanguaging-Strategien entfalten sich in Bildungskontexten sowohl spontan als auch zielgerichtet, wenn dafür Zugangsmöglichkeiten und Translanguaging-Räume (›translanguaging space‹) geschaffen werden, in denen die sprachlichen Ressourcen und die Translanguaging-Strategien der Lernenden kontinuierlich zur Anwendung gelangen. In diesem Sinne lässt sich vermuten, dass Translanguaging-Praktiken und -Strategien und damit auch Prozesse des selbstregulierten Lernens anhand der etablierten Klassifizierung kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Strategien begründet und veranschaulicht werden können. Die nächsten drei Unterkapitel widmen sich diesem Versuch, indem die für das selbstregulierte Lernen als konstitutiv erachteten Lernstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit und Translanguaging differenziert analysiert und dargestellt werden.

3.5.1 Kognitive Lernstrategien

Das eigentliche Lernen findet im kognitiven Verarbeitungsprozess statt. Dabei kommt den kognitiven Lernprozessen und der Funktion sowie dem Einsatz geeigneter kognitiver Lernstrategien eine große Bedeutung zu. Kognitive Lernstrategien dienen der unmittelbaren Aufnahme, Verarbeitung, Integration und Speicherung von Informationen, die dann abgerufen und in neuen Kontexten und Situationen zur Anwendung gebracht werden (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 2; Wild 2005, S. 194; Pintrich 1999, S. 460; Wild/Schiefele 1994, S. 186). Hierbei werden in Anlehnung an Wild und Schiefele (vgl. 1994) sowie Weinstein und Mayer (vgl. 1986) drei Komponenten unterschieden: Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien. In einer neueren Konzeption von Hasselhorn und Gold werden auch die Begriffe mnemonische Strategien oder Mnemotechniken, strukturierende Strategien und generative Strategien herangezogen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 93). Translanguaging als Lernstrategie weist mehrere Analogien zu den allgemeinen kognitiven Lernstrategien auf, die für das selbstregu-

lierte Lernen essentiell sind. Auf der kognitiven Ebene geht es primär darum, über das erforderliche Wissen über die vorhandenen Sprachen und ihre Funktionsweise zu verfügen, einschließlich des Erkennens der soziopolitischen Realität der jeweiligen Sprachen, sowie auch zu wissen, wie das komplexe und doch flexible semiotische Repertoire bzw. die linguistischen Ressourcen und Lernstrategien für die diskursive Wissensgenerierung genutzt werden können (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 565).

3.5.2 Wiederholungsstrategien oder Memorierungsstrategien

Unter Wiederholungsstrategien bzw. Memorierungsstrategien werden Lerntätigkeiten verstanden, die durch aktive und mehrfache Wiederholung ausgewählter Informationen oder neuer Inhalte darauf abzielen, diese zunächst im Arbeitsgedächtnis zu stabilisieren und anschließend im Langzeitgedächtnis dauerhaft zu verankern (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 93; Wild 2005, S. 194). Wiederholungsstrategien spielen insbesondere in der Phase des Wissenserwerbs eine zentrale Rolle, in der Informationen ausgewählt und aufgenommen werden (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 261). Sie unterstützen die Speicherung des neuen Wissens im Langzeitgedächtnis (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7). Typische Beispiele sind wiederholtes Lesen einer bestimmten Textpassage, das Auswendiglernen von mathematischen Formeln oder Vokabellisten, mehrfaches schriftliches Zusammenfassen von wichtigen Informationen oder die Bildung von ›Eselsbrücken‹. Obwohl diese Strategien häufig mit einer eher oberflächlichen Informationsverarbeitung in Verbindung gebracht werden – etwa durch das Auswendiglernen von Inhalten oder isolierten Fakten – und somit tendenziell weniger zum Tiefenverständnis beitragen (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7), wird dennoch davon ausgegangen, dass sie den Lernenden dabei helfen, wichtige Informationen auszuwählen und kurzfristig im Arbeitsgedächtnis zu behalten. In diesem Zusammenhang betont auch Pintrich, dass diese Strategien zwar »not reflect a very deep level of processing« (Pintrich 1999, S. 460), aber dennoch eine funktionale Rolle im Lernprozess einnehmen.

Als markante Beispiele für mehrsprachige Lernstrategien im Sinne von Translanguaging können hierzu Rezeptionsstrategien wie Lese- und Hörstrategien genannt werden, genauer gesagt das wiederholte Hören und Lesen von Texten in allen vorhandenen Sprachen, sowie die Produktionsstrategien, die sich mit dem aktiven, wiederholten Schreiben von mehrsprachigen Texten, aber auch dem Vergleich und der Zusammenfassung von Inhalten bzw. von Lernmaterialien in mehreren Sprachen befassen.

3.5.3 Organisationsstrategien oder strukturierende Strategien

Organisationsstrategien bezeichnen Lernaktivitäten, die eingesetzt werden, um das neue Lernmaterial auf der Grundlage der festgelegten Lernziele und des eigenen Vorwissens zu organisieren und zu strukturieren. Diese Lernstrategien zielen darauf ab, die vorhandenen Informationen durch eine sinnvolle Gliederung und Vernetzung in eine kognitiv leichter zugängliche und verarbeitbare Form zu überführen (vgl. Wild 2005, S. 195; Pintrich 1999, S. 460). Dies geschieht, indem die neuen Informationen auf das Wesentliche verdichtet, verständlich verknüpft und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhalten herausgearbeitet werden. Dadurch können Inhalte strukturiert

und zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst werden, um sie im Arbeitsgedächtnis zu behalten (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 93; Kopp/Mandl 2011, S. 7). Zu den Organisationsstrategien zählen unter anderem das Identifizieren zentraler Informationen, das Erfassen von Kernaussagen und Argumentationsstrukturen in einem Text sowie das Zusammenfassen relevanter Inhalte. Darüber hinaus gehören das eigenständige Erstellen von Mindmaps, Diagrammen, Tabellen, Skizzen oder Gliederungen dazu, um Lerninhalte in ihren hierarchischen, zeitlichen oder funktionalen Zusammenhängen zu veranschaulichen. Durch diese Selektions-, Strukturierungs- und Reduktionsprozesse wird die Anzahl an im Arbeitsgedächtnis zu behaltenden Informationen verringert und damit das Arbeitsgedächtnis entlastet. Organisationsstrategien werden zu den Lernformen gezählt, die zu einem tieferen Verständnis des Lernstoffes beitragen.

In Bezug auf Translanguaging würde dies bedeuten, dass mehrsprachige Lernende bei der Organisation ihrer Lernprozesse auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen und die darin enthaltenen linguistischen sowie semiotischen Ressourcen gezielt nutzen. Als konkrete Translanguaging-Strategien können mehrsprachiges Recherchieren der Inhalte und die Erstellung von Mindmaps, Tabellen oder Skizzen in den entsprechenden Sprachen genannt werden, wodurch das Verständnis und die kognitive Durchdringung der Lerninhalte unterstützt werden. Darüber hinaus nehmen Codeswitching und Übersetzungsprozesse eine zentrale Rolle in der mehrsprachigen Informationsverarbeitung ein (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 660).

3.5.4 Elaborationsstrategien oder Tiefenstrategien

Elaborationsstrategien umfassen diejenigen Lernaktivitäten, die dazu dienen, das neu erworbene Wissen durch eine gezielte Elaboration relevanter Informationen sowie durch deren Verknüpfung mit bereits vorhandenem Vorwissen aktiv in das bestehende Wissenskontinuum des Langzeitgedächtnisses zu integrieren (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 95). Diese Prozesse stellen eine zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Wissenstransfer dar und erfordern ein aktives sowie intensives kognitives Engagement mit dem Lernstoff. Dabei gilt es, das neue Wissen nicht nur zu vertiefen, sondern es auch sinnvoll mit vorhandenen Wissensstrukturen zu verknüpfen – ein Aspekt, der die Integrations- und Konstruktionsprozesse des Lernens wesentlich unterstützt (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7; Schiefele/Pekrun 1996, S. 261). Elaborationsstrategien umfassen eine Vielzahl von Lernaktivitäten. Dazu gehören beispielsweise das Generieren von eigenen Beispielen, die verbale oder bildliche Aufbereitung sowie die strukturelle Analyse des Lernmaterials, etwa durch Mapping-Techniken oder Brainstorming. Auch das Herstellen von Analogien und das Verknüpfen des neuen Lernstoffs mit Alltagsphänomenen – wie durch das Erzählen von Erfahrungen oder die Darstellung von Fallbeispielen – zählen zu diesen Strategien. Ein wesentlicher Aspekt der Integration neuen Wissens in bestehende Wissensstrukturen ist das kritische Prüfen und Denken. Diese Lernaktivitäten vertiefen das Verständnis, indem sie die vorgebrachten Argumente und deren Zusammenhang einer kritischen Prüfung unterziehen. Dabei wird überprüft, ob die Argumente durch Vorwissen gestützt werden oder ob alternative Schlussfolgerungen möglich sind. Auf diese Weise wird das neu erlernte Wissen durch die Konstrukti-

on von Relationen zum Vorwissen und durch kritisches Denken nachhaltig in den Langzeitspeicher integriert (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7; Wild 2005, S. 195).

Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Translanguaging würde dies bedeuten, dass Lernende ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktiv einsetzen, um neues Wissen mit ihrem bestehenden Wissen zu verknüpfen. Dies kann geschehen, indem sie komplexe Inhalte mit mehrsprachigen Beispielen veranschaulichen oder Fragen zum Lernstoff unter Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Mittel formulieren, um das Verständnis zu vertiefen. Sprachliche Ressourcen spielen zudem eine zentrale Rolle beim Anfertigen von Notizen, bei der Paraphrasierung sowie bei der Generierung mentaler Bilder, da diese Prozesse das gesamte linguistische Repertoire der Lernenden einbeziehen. Auf diese Weise können Lernende ihre mehrsprachigen Fähigkeiten gezielt einsetzen, um neu erworbenes Wissen in das bestehende Wissensnetz einzufügen und dadurch tiefere Einsichten zu gewinnen.

3.5.5 Metakognitive Lernstrategien

Wesentlich für kritisch-reflektierendes Lernen sind die übergreifenden Strategien des Planens, Beobachtens und Bewertens, die schließlich zur (Selbst-)Regulierung des eigenen Lernprozesses führen. Diese werden als metakognitive Strategien bezeichnet, da sie die Initiierung, Kontrolle und Regulation des Einsatzes geeigneter kognitiver Strategien beim Lernen ermöglichen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 95). Wie Zimmerman betont: »self-regulated learners plan, organize, self-instruct, self-monitor, and self-evaluate at various stages of the learning process« (Zimmerman 1990, S. 185). Diese Prozesse fördern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial und stärken die Fähigkeit der Lernenden, ihre Lernstrategien gezielt und effektiv für eigene Lernzwecke einzusetzen. Demnach planen, überwachen und kontrollieren die Lernenden ihre Lernhandlungen während des Lernens und regulieren diese je nach Lernziel und Aufgabenanforderung (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7). Friedrich und Mandl beschreiben metakognitive Strategien auch als »Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien« (Friedrich/Mandl 2006, S. 5). So werden im Planungsprozess die zu erlernenden Inhalte und die dafür benötigten Lernstrategien und -mittel sowie das konkrete Vorgehen bei der jeweiligen Lernaktivität bestimmt. Beim Lernprozess wird der eigene Lernfortschritt aktiv überwacht und mit den festgelegten Lernzielen verglichen bzw. es wird überprüft, ob die erreichten Lernergebnisse mit den gesteckten Zielen übereinstimmen. Weinstein und Mayer verstehen unter dem Einsatz metakognitiver Strategien in der Regel »comprehension monitoring« (Weinstein/Mayer 1986, S. 323). Metakognitive Lernstrategien werden demnach eingesetzt, um die eigenen Lernschritte zu regulieren. D.h., im Falle von Lernschwierigkeiten, die durch die Beobachtung des Lernverständnisses identifiziert werden, sollen die eingesetzten Lernstrategien und Ressourcen gezielt und kritisch-reflektiert angepasst werden, um den Lernprozess zu optimieren und die angestrebten Lernziele zu erreichen (vgl. ebd.; Wild 2005, S. 196). Dieser Zyklus und die zugrundeliegenden Überlegungen zur Selbstregulierung der Lernenden wurden oben in diesem Kapitel ausführlicher erörtert.

Es gibt zwei allgemeine Aspekte der Metakognition: Wissen über Kognition und Selbstregulierung der Kognition (vgl. Pintrich 1999, S. 460), d.h., damit die Lernenden

ihre eigenen Lernprozesse überhaupt selbst regulieren können, bedarf es metakognitiven Wissens. Metakognition wird als »the awareness of and knowledge about one's own thinking« definiert und gilt als Schlüssel des selbstregulierten Lernens (Zimmerman 2002, S. 65). Die Metakognition umfasst zudem das Wissen eines Individuums über seine eigene kognitive Leistungsfähigkeit, über die Merkmale von Aufgaben (z.B. Schwierigkeitsgrad, Anforderungscharakter von Aufgaben) und über Lernstrategien (bzw. deren Ausführung), die Einfluss auf seine kognitive Leistung haben können (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 262). Diese Auffassung subsumiert die drei Formen des Strategiewissens (deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen). John Flavell geht davon aus, dass Lernziele und Lernstrategien auf der Grundlage von metakognitivem Wissen und metakognitiven Erfahrungen festgelegt und ausgewählt werden (vgl. Flavell 1976, S. 232). Ursprünglich unterschied Flavell (vgl. ebd.) zwischen deklarativen (Wissen über die eigenen kognitiven Funktionen) und prozeduralen Komponenten (Kontrolle der eigenen kognitiven Aktivitäten) der Metakognition. Hasselhorn (vgl. 1992) erweiterte die Zwei-Komponenten-Sichtweise von Flavell um eine detailliertere Unterteilung zur Beschreibung der Prozesse der Metakognition, indem er um zusätzliche Kategorien wie Sensitivität (mögliche Komponenten der Wahrnehmung eigener kognitiver Aktivitäten) und metakognitive Erfahrung (bewusste kognitive Empfindungen oder affektive Zustände) ergänzt, wie in Tabelle 5 zu erkennen ist.

Tabelle 5: Klassifikation metakognitiver Komponenten adaptiert nach Hasselhorn 1992, S. 42

1	*systemisches Wissen*	Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze Wissen über Lernanforderungen Wissen über Strategien
2	*epistemisches Wissen*	Wissen über eigene aktuelle Gedächtniszustände bzw. Lernbereitschaften Wissen über die Inhalte und Grenzen eigenen Wissens Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens
3	*exekutive Prozesse (Kontrolle)*	Planung eigener Lernprozesse Überwachung eigener Lernprozesse Steuerung eigener Lernprozesse
4	*Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten*	Erfahrungswissen Intuition
5	*metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität*	bewusste kognitive Empfindungen bewusste affektive Zustände

Hasselhorn (vgl. ebd.) unterscheidet hierbei insgesamt fünf verschiedene Subkategorien der Metakognition, die nicht nur der Bewältigung einer Lernaufgabe dienen, sondern auch der Reflexion des eigenen Lernprozesses, des erreichten Wissensstandes und der strategischen Lernmöglichkeiten während der Bearbeitung einer Lernaufgabe. Auf

diese Weise können die metakognitiven Kompetenzen der Lernenden zum effizienten Ablauf von Lernprozessen und damit zum Lernerfolg beitragen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 97–99; Hasselhorn 1992, S. 41–43).

Im Kontext des Translanguaging sind metasprachliche Handlungen und die Entwicklung eines metasprachlichen Bewusstseins, das als eine Metafunktion des Translanguaging angesehen wird, von entscheidender Bedeutung (vgl. Cenoz/Gorter 2017, S. 910; García/Wei 2015, S. 234). Translanguaging-Strategien basieren auf der Idee, metalinguistische Fähigkeiten sowie metakognitives Sprachwissen (lexikalische, grammatische, phonetische/orthographische Kenntnisse) unter Berücksichtigung aller vorhandenen Sprachen und kulturellen Erfahrungen, die die Lernenden mitbringen, in den Unterricht einzubeziehen. Mit dem Einsatz von Translanguaging wird das Ziel verfolgt, »language awareness and metalinguistic awareness« zu entwickeln (Cenoz 2019, S. 79). Demnach sind Lernende, die über metakognitives Sprachwissen und metasprachliche Fähigkeiten verfügen sowie ihr gesamtes sprachliches Repertoire strategisch und flexibel für die Erreichung ihrer Lernziele einsetzen können, bei der Selbstregulierung ihrer Lernprozesse deutlich im Vorteil. Durch metasprachliche Reflexion, die bei mehrsprachigen Lernenden besonders ausgeprägt ist, können die metasprachlichen Handlungen und Lernstrategien aktiv überwacht und je nach Lernergebnis gezielt modifiziert werden. Markante Beispiele hierfür sind, dass mehrsprachige Lernende ihr metalinguistisches Bewusstsein, ihr divergentes Denken und ihre Kreativität durch Übersetzungsaktivitäten (z.B. Vergleiche sprachlicher Strukturen und Merkmale) stärken bzw. erweitern können. So tragen Übersetzungen (z.B. von fachspezifischen Begriffen) dazu bei, das Verständnis und das Erlernen von Lerninhalten sicherzustellen. Zudem können Übersetzungsaktivitäten Lern- und Verstehensprozesse als motivationale Mechanismen unterstützen, wenn sie den Lerninhalt für die Lernenden verständlich machen. Ebenso können die Lernenden durch das Konsultieren verschiedener mehrsprachiger Quellen (z.B. Texte, Videos, Wörterbücher, Übersetzungstools) komplexe Inhalte verständlicher und damit kognitiv zugänglich machen (vgl. Hesson et al. 2014, S. 10). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Translanguaging als ein Selbstregulierungsmechanismus fungieren kann, eröffnet sich für mehrsprachige Lernende die Möglichkeit, durch kontinuierliche Beobachtung und systematische Reflexion ihrer fachlichen und sprachlichen Lernprozesse ein wertvolles translinguales und transkulturelles Wissensrepertoire aufzubauen. Dieses umfasst einen dynamischen multilingualen Ressourcenpool und Lernstrategien, auf den sie je nach sprachlichen und situativen Handlungsbedürfnissen und Lernanforderungen flexible und nachhaltig zurückgreifen können.

3.5.6 Ressourcenbezogene Lernstrategien oder Stützstrategien

Der effektive Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien, die den Lernprozess unmittelbar beeinflussen, wird maßgeblich durch die Verfügbarkeit und die gezielte Nutzung relevanter Ressourcen unterstützt (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 263). Ressourcenbezogene Lernstrategien, auch als Stützstrategien bezeichnet (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 1), zielen auf die Regulation jener Komponenten ab, die für die erfolgreiche Bewältigung einer Lernhandlung notwendig sind. Sie gewährleisten den Zugang zu relevanten Informationen und schaffen günstige Bedingungen für die Be-

wältigung einer Lernanforderung. Diese Strategien des Ressourcenmanagements sollen den Lernenden dabei helfen, sich an ihre Lernumgebung anzupassen und diese aktiv gemäß ihren individuellen Lernzielen und -bedürfnissen zu gestalten. Dies entspricht einem adaptiven Lernansatz, bei dem die Lernenden nicht nur ihre kognitiven Prozesse steuern, sondern auch ihre Lernumgebung aktiv beeinflussen (vgl. Pintrich 1999, S. 462).

Dabei wird meistens zwischen internen und externen Ressourcenstrategien unterschieden (vgl. Boekaerts 1997; Pintrich 1988; Wild/Schiefele 1994). Interne Ressourcenstrategien umfassen das Management personaler Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, insbesondere die bewusste Steuerung von Anstrengung und Ausdauer, die eigenständige zeitliche Planung sowie die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, Konzentration und Selbstmotivation. Diese Aspekte sind entscheidend für die tiefergehende Verarbeitung lernrelevanter Informationen und somit für die erfolgreiche Bewältigung kognitiver Anforderungen. Externe Ressourcenstrategien schließen hingegen Maßnahmen ein, die sich auf die Gestaltung und Nutzung der sozialen und materiellen Lernumgebung beziehen. Dazu zählen etwa der gezielte Einsatz von Informationsquellen, das Arbeiten in Lerngruppen, die aktive Beteiligung an kooperativen Lernprozessen sowie das Einholen von Unterstützung durch Lehrpersonen oder andere Mitlernende. Ein weiterer zentraler Aspekt im Rahmen ressourcenbezogener Lernstrategien ist die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung, die als effektiver Arbeitsplatz für selbstgesteuerte Lernprozesse dient. Dazu gehört insbesondere die bewusste Reduktion potenzieller Ablenkungen, um die Konzentrationsfähigkeit zu erhöhen und eine kognitive Fokussierung auf die Lerninhalte zu ermöglichen (vgl. Wild 2005, S. 196; Wild/Schiefele 1994, S. 187).

In Bezug auf Mehrsprachigkeit kann hierzu das Sprachenmanagement erwähnt werden, das sich auf Fähigkeiten bezieht,

> »die eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation ermöglichen: sich bewusst zu sein, wann ein- bzw. mehrsprachige Kommunikation sinnvoll ist; Transfermöglichkeiten und die Fähigkeit, alle sprachlichen Mittel für eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation kreativ einzusetzen; flexibel von einer Sprache in die andere zu wechseln; zwischen Sprecher/innen unterschiedlicher Sprachen zu vermitteln« (Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020, S. 84).

Ressourcenbezogene Lernstrategien können im Kontext des Translanguaging dahingehend interpretiert werden, dass mehrsprachige Sprecher:innen sich ihres gesamten sprachlichen Repertoires, das in Anlehnung an Cenoz und Gorter (vgl. 2022, S. 343) Ressourcen aus verschiedenen Sprachen umfasst, bewusst sind und wissen, wie sie dieses für eine effektivere Kommunikation und ein effizienteres Lernen gezielt einsetzen können. Der mehrsprachige Zugang zu Lerninhalten ermöglicht nicht nur eine differenziertere Bedeutungserschließung und ein tieferes Textverständnis, sondern kann auch das Selbstwirksamkeitserleben und das sprachliche Selbstbewusstsein der Lernenden stärken (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 659).

Des Weiteren subsumieren Hesson et al. (vgl. 2014, S. 121) unter Translanguaging-Ressourcen eine Vielzahl an Hilfsmitteln und Praktiken, die das schulische Lernen unterstützen. Dazu zählen unter anderem: die Verwendung mehrsprachiger Wörterbücher

und Glossare, der gezielte Einsatz von Online-Übersetzungstools, die Nutzung des Internets als mehrsprachiger Informationsraum, das Lernen und Recherchieren in der Familiensprache, das Navigieren in digitalen Quellen zur Wissensgenerierung über neue Themen und Konzepte, sowie die Nutzung mehrsprachiger Materialien zur Entwicklung und Begründung von Argumenten. Auch soziale und kooperative Strategien wie Selbsteinschätzung, Peer-Feedback, gemeinsames Lernen und kollaboratives Schreiben werden als zentrale Bestandteile translanguagingbezogener Ressourcenstrategien verstanden.

Die bisherigen Ausführungen erlauben trotz der relativ geringen empirischen Grundlage durchaus die Annahme, dass der Einsatz kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Strategien in Kombination mit Translanguaging-Strategien je nach Motivation und Interesse der Lernenden vor allem unter günstigen und förderlichen Umständen nachhaltig positive Auswirkungen auf die Fähigkeiten zu metakognitiver Regulation der Lernenden haben und deren Lernprozesse begünstigen und profitable Konditionen in Bezug auf Bildungserfolg schaffen können. Im folgenden Kapitel werden nun diese bisher in der Wissenschaft wenig erforschten Überlegungen zum selbstregulierten Lernen und Translanguaging anhand ausgewählter Publikationen illustriert, mit dem Ziel, daraus zentrale Merkmale und Bedingungen selbstregulativer Prozesse in mehrsprachigen Lernkontexten abzuleiten. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass zahlreiche Studien zu bilingualen oder mehrsprachigen Praktiken bzw. zur Verwendung der L1 beim Erlernen weiterer (Fremd-)Sprachen oder Fachinhalte wie auch zum Translanguaging im deutschsprachigen Raum existieren (siehe u.a. den Sammelband von Panagiotopoulou et al. 2020), die bereits in Unterkapitel 2.9 exemplarisch aufgegriffen wurden, die jedoch aufgrund des thematischen Schwerpunkts und Umfangs der vorliegenden Arbeit nicht mehr im Detail diskutiert werden. Im Folgenden wird nur noch auf Studien verwiesen, die sich explizit mit dem interaktiven Verhältnis von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen beschäftigen.

3.6 Forschungsevidenz: Translanguaging im Kontext des selbstregulierten Lernens

Patricia Velasco und Ofelia García (vgl. 2014) untersuchten in ihrer Studie den Einsatz von Translanguaging als Prozess der Selbstregulierung im Kontext des Schreibens bei bilingualen Grundschüler:innen sowie dessen Auswirkungen auf die Entwicklung akademischer Schreibkompetenzen. Die Autorinnen gingen von der Annahme aus, dass Translanguaging als selbstregulierender Mechanismus den Prozess des Sprachenlernens und somit die Entwicklung akademischer Textkompetenzen positiv beeinflussen kann. Im Rahmen ihrer Untersuchung analysierten Velasco und García insgesamt 24 Texte, die von Schüler:innen in spanisch-englischen und koreanisch-englischen Klassen innerhalb zweisprachiger Bildungsprogramme (›dual-language bilingual education‹) in New York City verfasst wurden. Im Fokus der Analyse stand der Einsatz von Translanguaging in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses – Planung, Entwurf und Produktion. Die untersuchten Texte umfassten sowohl Tagebucheinträge als auch die finalen Schreibprodukte der Lernenden. In acht der 24 Texte konnten Hinweise

auf Translanguaging-Prozesse identifiziert werden. Fünf dieser Texte wurden für eine vertiefte Analyse ausgewählt, da sie exemplarisch sowohl die beiden Programmsprachen (Spanisch/Englisch und Koreanisch/Englisch) als auch die drei zentralen Phasen des Schreibprozesses abbildeten und zugleich den bewussten Rückgriff der Schüler:innen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire bei der Konstruktion ihrer Texte dokumentierten. Ihre Ergebnisse interpretieren die Autorinnen dahingehend, dass die Lernenden im bilingualen Unterricht während des Schreibprozesses durch gezielte Translanguaging-Praktiken häufig selbstregulativ handelten, »even when the teacher is working to separate languages« (ebd., S. 12). In sämtlichen analysierten Texten ließen sich Translanguaging-Praktiken identifizieren, insbesondere in Bezug auf Formulierungen, Wortwahl und den Einsatz rhetorischer Elemente, die mit metakognitiven Selbststeuerungsmechanismen im Sinne des rekursiven Charakters des Schreibprozesses verknüpft waren. Besonders über die Tagebucheinträge wurde ersichtlich, dass die Lernenden ihre Gedanken und Ideen für geplante Schreibaufgaben strukturieren, sich mit den Anforderungen des Schreibprozesses vertraut machen sowie relevante Begriffe und deren Bedeutung gezielt eruieren konnten. Dadurch gelang es ihnen, erste Schritte der Textproduktion strategisch zu planen. Bereits in der Planungsphase wurden die Schüler:innen ausdrücklich ermutigt, ihr vollständiges sprachliches Repertoire zu nutzen. Dabei konnten die Lernenden in der Vorschule und der ersten Klasse alle Arten von Multimodalitäten, wie Zeichnungen, Videos usw., aktiv in den Schreibprozess einbeziehen. Eine der verwendeten Strategien war das Glossieren, d.h. das Anbringen von Randbemerkungen oder interlinearen Notizen zu Wortbedeutungen und neuem Vokabular, das im späteren Textverlauf verwendet werden sollte. Die Autorinnen betonen, dass Glossare nicht als bloße Übersetzungsübungen zu verstehen sind, sondern als effektive, zielgerichtete Lernstrategien zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Förderung des tieferen Textverständnisses. In der Entwurfsphase zeigten die Lernenden schließlich, dass sie ihre sprachlichen Ressourcen adaptiv, reflektiert und selbstreguliert einsetzen konnten. So nutzte beispielsweise ein Kind die Unterrichtssprache Spanisch für die Darstellung des Ereignisses, während es Englisch für die Gespräche in den Dialogpassagen (Beschreibung interner/sozialer Dialog) im Text verwendete. »After he describes in Spanish, he turns to his inner voice in English to scream and warn the girls (›I said to myself‹). Then he summons his social voice, also in English (›I said it out loud‹)« (ebd., S. 18).

Die Lernenden setzten während des Schreibprozesses Translanguaging ein, d.h., sie nutzten ihr gesamtes sprachliches Repertoire, um zu handeln, indem sie entweder Selbstgespräche führten oder mit ihren Mitschüler:innen darüber sprachen. Zudem konnten in der Textkonstruktionsphase einige translanguagingbezogene Problemlösungsstrategien identifiziert werden, die eingesetzt wurden, »to access and convey his personal meaning beyond that of the external world« (ebd.). Die Autorinnen weisen jedoch darauf hin, dass Translanguaging weiterhin oft an traditionelle Vorstellungen vom Sprachgebrauch bilingualer Sprecher:innen gebunden ist, bei denen eine Sprache für die Beschreibung und die andere für die interne und externe Kommunikation verwendet wird. Insgesamt betonen sie, dass die Lernenden ihre sprachlichen und erfahrungsbasierten Ressourcen effektiv einsetzen können, um ihr Verständnis zu vertiefen, metakognitive Fähigkeiten auszubauen und kritisches Denken zu entwickeln

(vgl. ebd., S. 20). Die Autorinnen argumentieren, dass die ganzheitliche und nachhaltige Förderung sowie Integration neuer sprachlicher Ressourcen nicht ohne Bezugnahme auf die bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen des Kindes erfolgreich realisiert werden kann. Lehrkräfte können Translanguaging-Strategien einbeziehen, indem sie Räume öffnen und Zugänge schaffen, in denen die Lernenden im rekursiven Prozess des Schreibens mit ihren Sprachen interagieren und ihre sprachlichen Ressourcen effektiv zum Einsatz bringen können.

Die Studie von Ulla Freihofner, Simone Smala und Chris Campbell (vgl. 2016) untersucht, wie Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe (13–14 Jahre) im bilingualen (Englisch und Deutsch) Biologieunterricht eine technologiegestützte Lernumgebung (›managed learning environment‹) nutzen, um sprachliche und fachliche Lernprozesse selbstreguliert zu gestalten. Im Zentrum stehen dabei der Einsatz digitaler Tools sowie Translanguaging-Praktiken im Rahmen offener und angeleiteter Lernumgebung (›scientific open inquiry‹; vgl. Bybee 2010, zit.n. Freihofner et al. 2016, S. 236), in der Schüler:innen aktiv und selbstständig nach Antworten auf Fragen suchen, die sie im Rahmen eines bestimmten Themas oder Problems interessieren. Zur theoretischen Rahmung kombinieren die Autor:innen den CLIL-Ansatz (vgl. Coyle et al. 2010) und dessen Diskurskategorien ›*language of learning*, *language for learning* und *language through learning*‹ mit Bachtins Konzepten von Dialogismus und Heteroglossie, um die Dynamik zwischen der Fachsprache (monoglossisch) und individuellen, spontanen Sprachpraktiken (heteroglossisch) im Unterricht zu untersuchen. Methodisch folgt die Studie einem qualitativen, sozialkonstruktivistisch geprägten Design. Über zwei Jahre hinweg wurden Daten mittels Ton- und Videoaufnahmen, von Schüler:innen entwickelten Fragebögen sowie Fokusgruppeninterviews erhoben. 22 Schüler:innen nahmen an 18 Unterrichtseinheiten teil. Die Unterrichtsgestaltung kombinierte Elemente des selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmerman 2002) mit forschendem Lernen (scientific open inquiry). Darüber hinaus kam die Onlineplattform ›Education Perfect‹ (Freihofner et al. 2016, S. 236) zum Einsatz, die Vokabellisten, Sprachhilfen und Faktenblätter zur Verfügung stellte. Weitere Materialien wie Weblinks, Arbeitsblätter oder Quizfragen wurden optional bereitgestellt, um Sprache und fachliches Wissen gezielt zu modellieren. Die Lehrkraft übernahm ihre Rolle als »gatekeeper of knowledge and student regulator« (Boekaerts 2002, zit.n. Freihofner et al. 2016, S. 236), wodurch ein auf die Lernenden zentrierter Ansatz realisiert werden konnte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen Translanguaging-Praktiken in allen Aspekten des Klassendiskurses einsetzten, um Fachinhalte in beiden Sprachen flexibel zu erschließen. Besonders bei unbekannten deutschsprachigen Fachbegriffen aktivierten die Lernenden Strategien wie Übersetzen, Peer-Feedback und Codeswitching, was kognitive und metakognitive Prozesse förderte. Simulationsbasierte Aufgabenstellungen erwiesen sich dabei als besonders effektiv, während offene Inquiry-Phasen stärkere Anforderungen an Selbstregulation und Sprachbewusstsein stellten, die für die Lernenden teilweise eine Herausforderung darstellten. Es zeigte sich eine fließende Bewegung zwischen monoglossischen Diskursen, die stärker fachsprachlich-normiert waren (z.B. im Bereich der ›language of learning‹), und heteroglossischen Diskursen, die sich in spontanen Peer-Interaktionen (›language through learning‹) manifestierten. Insgesamt dominierten jedoch monoglossische Diskurse in fachlichen Lernsettings, während heteroglossische Diskurse spontane Peer-Interaktionen präg-

ten (vgl. Freihofner et al. 2016, S. 243). Durch flexible Sprachwechsel entwickelten die Lernenden tiefere kognitive Prozesse, stärkten ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und verbesserten ihre Fähigkeiten zur Selbstevaluation. Die flexible Nutzung beider Sprachen ermöglichte eine vertiefte Begriffserschließung, Problemlösung und Reflexion. Translanguaging eröffnete ihnen die Möglichkeit, Bedeutungen zu hinterfragen, die sie in ihrer Erstsprache möglicherweise unhinterfragt übernommen hätten, und förderte so ein bewussteres Sprach- und Fachlernen. Selbstregulative Fähigkeiten wie Zielsetzung, Planung, Umsetzung und Selbstevaluation wurden durch diese flexiblen Sprachpraktiken und die strukturierte Nutzung digitaler Tools gezielt gefördert. »It is highly plausible that students benefit from the translanguaging practices in the CLIL environment, affording students more access to self-regulatory strategies such as self-motivation, performance and self-evaluation« (Freihofner et al. 2016, S. 243). Dabei entsprach das in der Studie beobachtete Translanguaging der schwachen Version des Translanguaging (›weak translanguaging‹ vgl. García/Lin 2017, S. 126). Zwar blieben Deutsch und Englisch weitgehend als zwei getrennte Sprachen erhalten, jedoch wurde gezielt eine Aufweichung der sprachlichen Grenzen angestrebt, um eine flexiblere Sprachverwendung im Lernprozess zu ermöglichen. Obwohl die Schüler:innen in der offenen Lernumgebung mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert waren und ihre selbstregulativen Lernstrategien nicht explizit artikulieren oder bewusst einsetzen konnten, betonen die Autor:innen, dass »translanguaging practices in the CLIL setting appear to be beneficial to student's development of self-regulation strategies« (Freihofner et al. 2016, S. 244).

In einer aktuelleren Studie von Hong Shi (vgl. 2021) wurden die ›self-directed‹ Translanguaging-Praktiken und Perspektiven von 12 nicht englischsprachigen Studierenden aus asiatischen Ländern an einer Universität im Südosten der Vereinigten Staaten untersucht. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befanden sich vier der Studierenden in einem Masterstudiengang, während acht ein Doktorat anstrebten. Alle Studierenden hatten den Sprachtest für Englisch als Fremdsprache bestanden, aber keine zusätzlichen Förderkurse zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse besucht. Ihre Englischkenntnisse wurden überwiegend als gut eingeschätzt, was jedoch nicht die spezifischen Herausforderungen beim Erlernen der Fachsprache verdeckt. Die Studie zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis für die selbstgesteuerten Lernprozesse von Studierenden und ihre Translanguaging-Praktiken zu gewinnen. Zu den zentralen Forschungsfragen gehörten, welche Prozesse und Erfahrungen beim Erlernen der englischen Sprache im akademischen Kontext auftreten, welche Strategien dabei verwendet werden und welche Unterstützung sie beim selbstgesteuerten Lernen erhalten. Darüber hinaus wurde in der Studie Translanguaging als eine Technik des aktiven Wechsels und der Integration mehrerer Sprachen oder Dialekte betrachtet und erfragt, wie die Studierenden diese Strategien anwenden, um ihre Sprachbarrieren zu überwinden. Die analysierten Daten wurden anhand von vier Hauptkategorien dargestellt: (1) Selbstmanagement und Translanguaging, (2) Motivation und Ausdauer, (3) Selbstbeobachtung und Translanguaging sowie (4) effektive Unterrichtsstrategien. Im Bereich Selbstmanagement und Translanguaging konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmer:innen versuchten, »transfer knowledge across languages«, »plan class work« und »seek more

resources«, um das Erlernen der englischen Sprache und ihre Lernprozesse im Studium zu erleichtern (Shi, 2021, S. 202).

Die Strategien der Studierenden in Kursen umfassten u.a. die Suche nach Literatur und Quellen in ihren anderen Sprachen, das Übersetzen von Lernmaterialien und das Nachfragen bei gleichsprachigen Kommilitonen, um mehr Klarheit und Verständnis im universitären Lernkontext zu erlangen. Dabei handelt es sich um »student-directed translanguaging« (ebd. S. 203), bei dem es darum geht, sich zu beteiligen, Ideen zu entwickeln und Fragen zu stellen, indem das eigene sprachliche Repertoire selbständig zum Einsatz gebracht wird. In vielen Fällen war auch die Peer-Unterstützung entscheidend. Die Studierenden tauschten sich häufig in ihren eigenen Sprachen aus, um die Anforderungen der Lehrveranstaltungen besser zu verstehen oder spezifische Fragen der Lehrenden zu klären. Diese Unterstützung untereinander verdeutlicht, wie Translanguaging im studentischen Kontext nicht nur individuell, sondern auch kollaborativ eingesetzt wird, um Lernprozesse zu optimieren. Motivations- und Ausdauerfaktoren spielten eine Schlüsselrolle in den Lernprozessen der Studierenden. Besonders wichtig war die Selbstwirksamkeit, das Gefühl der Kontrolle über das eigene Lernen, das die Studierenden motivierte, ihre Anstrengungen zu intensivieren. Das Bewusstsein für selbstgesteuertes Lernen wurde mit Hilfe von Translanguaging-Strategien verbessert und ausgebaut, indem die Studierenden bei Lern- und Verständnisschwierigkeiten gezielt Translanguaging-Strategien anwendeten und konkret nach Unterstützung sowie Ressourcen suchten, um Aufgaben zu lösen und ihre Lernziele zu erreichen. Aus den Reflexionen der Studierenden ging hervor, dass für sie die größte Herausforderung beim selbstgesteuerten Lernen die mangelnde Beherrschung der Bildungs- und Fachsprache war, d.h. Inhalte der verschiedenen Fächer und des damit verbundenen komplexen und abstrakten Vokabulars und der Terminologie. Die Studierenden fühlten sich in einem »translanguaging-friendly environment« (ebd., S. 203) deutlich wohler und waren eher bereit, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, auch wenn sie zuvor nur wenig Erfahrung mit solchen Ansätzen hatten. In dieser Hinsicht wurden die von den Lehrenden angebotenen ›Scaffolding‹-Strategien als besonders effektiv beschrieben. Lehrstrategien im Kontext des ›teacher-directed translanguaging‹, die gezielt den Einsatz und die Aktivierung der individuellen sprachlichen Ressourcen der Studierenden unterstützten, wurden von diesen als besonders wirksam und lernförderlich eingeschätzt. Die Lehrkräfte ermöglichten es den Studierenden, »to utilize translanguaging and transliteracy to clarify meaning and make personal applications to their own experiences« (ebd., S. 208). Insbesondere »translanguaging-encouraging classwork and class environment« wirkten sich positiv und produktiv auf die akademische Leistung der Studierenden aus und erhöhten die autonomen Lernanteile im Kurs (ebd., S. 207).

In der Studie von Paraskevi Mammou, Christina Maligkoudi und Nikos Gogonas (vgl. 2022) wird anhand ethnographischer Daten untersucht, wie unbegleitete minderjährige Flüchtlinge durch pädagogische Maßnahmen, die nach den Grundsätzen der ›translanguaging pedagogy‹ entwickelt wurden, beim Erlernen der griechischen Sprache als L2 unterstützt und zur Teilnahme am Unterrichtsprozess ermutigt werden können. Basierend auf dem zyklischen Vier-Phasen-Modell der Aktionsforschung (Planen, Handeln, Beobachten und Reflektieren) (vgl. Zuber-Skerritt 1991, S. 127, zit.n. Mammou et al. 2022, S. 5), der durchaus Ähnlichkeiten mit dem zyklischen Pha-

senmodell des selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmerman 2000) aufweist, wurden Translanguaging-Praktiken in den Unterrichtsprozess integriert, um das vorhandene sprachliche Repertoire der Schüler:innen für Lernprozesse fruchtbar zu machen. Eine Gruppe von sechs unbegleiteten minderjährigen Lernenden aus Afghanistan, Pakistan und Bangladesch im Alter von 15 bis 17 Jahren nahm an dem Spezialkurs für diese Studie teil. Die Teilnehmer:innen sind Lernende aus der ›safe zone‹ in Lagadikia, einem Flüchtlingslager 20 Kilometer außerhalb von Thessaloniki. Die Teilnehmer:innen sprechen hauptsächlich Urdu, Farsi, Dari, Punjabi und Bengali. Sie konnten sich nach Einschätzung ihrer Lehrer:innen in ausreichendem Maße auf Englisch verständigen und absolvierten auch das Niveau A1-A2 der Griechischkurse im Schuljahr 2019/2020 erfolgreich. Der Einsatz von Translanguaging in dieser Studie zielte zunächst darauf ab, die L1 der Schüler:innen als Ressource zu nutzen und so eine fließende Verbindung zwischen Griechisch und den mitgebrachten Sprachen der Lernenden zu schaffen. Die Kombination von sprachlichen Merkmalen sollte dazu beitragen, fachbezogene Inhalte beim Schreiben und Diskutieren mit mehrsprachigen Peers besser zu verarbeiten. Darüber hinaus wurden zusätzliche Interventionen und translanguagingbezogene Techniken eingesetzt, die den partizipativen Charakter des Unterrichts stärkten, indem sie es allen Schüler:innen ermöglichten, aktive Rollen zu übernehmen, eigenständig sprachbezogene Entscheidungen zu treffen und so aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzuhaben. Dazu zählten Aktivitäten wie das Schreiben in zwei oder mehr Sprachen; die Arbeit mit mehrsprachigen Texten, die den Ausdruck und die Darstellung der multidimensionalen Identitäten, des soziokulturellen Hintergrunds und der persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen stärkten; mehrsprachige Gruppendiskussionen und -gespräche, bei denen sich die Lernenden gegenseitig in ihrer Erstsprache (L1) Feedback zu ihrem Verständnis von auf Griechisch (L2) gelesenen Inhalten gaben; die Übernahme der Rolle von Dolmetscher:innen während des Unterrichts und bei der Erstellung von Aufgaben; sowie die Produktion und Nutzung mehrsprachiger Materialien, darunter Audiodateien in Farsi, Urdu, Bengali, Englisch und Griechisch, Videos, Texte, Fotografien und digitale Ressourcen zur Förderung des Hintergrundwissens zum jeweiligen Thema. Die Autor:innen stellten fest, dass die Schüler:innen in geplanten Unterrichtssituationen ihr sprachliches Repertoire im Einklang mit den Grundprinzipien der Translanguaging-Pädagogik einsetzten, indem sie gezielt Translanguaging-Strategien nutzten und dadurch ihren Wortschatz, ihre Ausdrucksfähigkeit sowie ihre kommunikativen Kompetenzen ausbauen konnten. Hierzu kombinierten sie vielfältige ihnen zur Verfügung stehende semiotische und linguistische Ressourcen, trafen bewusste Entscheidungen darüber, welche sprachlichen Merkmale sie in ihre Lernsituationen integrieren wollten, und konzentrierten sich darauf, ihre Ideen mit Hilfe unterschiedlicher kognitiver Routinen zu strukturieren. Mammou et al. beobachteten, dass sich die Schüler:innen während der translanguagingbezogenen Einheiten deutlich wohler fühlten, »to use their language capital in their classmate's description and expressed in two or more different sets of linguistic features in their artifacts« (Mammou et al. 2022, S. 10). Darüber hinaus vermittelten die Translanguaging-Praktiken den Lernenden ein Gefühl der Wertschätzung, Unterstützung und Akzeptanz, indem sie ihnen ermöglichten, Gefühle, Gedanken sowie soziolinguistische und soziokulturelle Erfahrungen miteinander zu teilen.

Zusammenfassend berichteten die Autor:innen, dass die Praxis des Translanguaging den Schüler:innen half, Sprachbarrieren zu überwinden und die Kommunikation zu erleichtern, wobei gleichzeitig ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Klassengemeinschaft geschaffen wurde. Zudem konnten die Lernenden auch einen Translanguaging-Raum für ihr individuelles Lernen schaffen (vgl. ebd., S. 16). Darüber hinaus ermöglichte der Einsatz von Translanguaging sowohl der Lehrkraft als auch den Lernenden, eine integrative, fließende Dynamik im Klassenzimmer aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig konnten sie ihre mehrdimensionalen Identitäten intensivieren, was wiederum zur Entwicklung von Selbstvertrauen und psychologischer Stabilität in dieser Gruppe beitrug – Aspekte, die nach ihren traumatischen Erfahrungen als äußerst notwendig erachtet wurde. Ein weiterer wichtiger Faktor, der aus dieser Studie resultiert, ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, »as they drew upon their multi-lingual background and learned how and when to position themselves using their multilingual voices« (ebd.). Ebenso wurde in dieser Studie das selbstregulative Potenzial des Translanguaging identifiziert. Die Autor:innen interpretierten die Translanguaging-Praktiken der Lernenden, die während der Diskussion, Planung und dem Schreiben ihrer Identitätsgedichte zum Einsatz kamen, als selbstregulierte Lernprozesse. Diese beinhalteten Mechanismen der Selbstwirksamkeit, die einen signifikanten Einfluss auf die Motivation und das Lernverhalten der Schüler:innen ausübten.

3.7 Zusammenfassende Überlegungen: selbstreguliertes Lernen und Translanguaging

Zusammenfassend replizieren die vorgestellten Studien (vgl. Mammou et al. 2022; Shi 2021; Freihofner et al. 2016; Velasco/García 2014) einige zentrale Aspekte des Translanguaging und selbstregulierten Lernens, die bereits in den Kapiteln 2 und 3 diskutiert wurden. Ihre Ergebnisse erweitern den aktuellen Forschungsstand um neue Erkenntnisse, die das selbstregulative Potenzial von Translanguaging und dessen Relevanz für den Erwerb, die Konstruktion und die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten im Kontext von formalem und informellem Lernen herausstellen. In diesem Zusammenhang wird die Effizienz des Einsatzes kognitiver, metakognitiver und ressourcenorientierter Strategien in Kombination mit Translanguaging in Bildungsprozessen als abhängig von der Bewusstheit über das eigene Lernpotenzial, der Motivation und dem Interesse der Lernenden sowie der Unterstützung durch die Lehrkraft erachtet. Selbstreguliertes Lernen ist demnach stark von den individuellen Voraussetzungen und dem spezifischen Lernkontext beeinflusst.

Insgesamt geht aus den angeführten Studien hervor, dass der Einsatz von Translanguaging im Rahmen des selbstregulierten Lernens je nach kontextuellen Bedingungen und situativen Faktoren mehrere Möglichkeiten für einen gewinnbringenden Einsatz bietet. Dies ermöglicht es den Lernenden, ihre erworbenen Kompetenzen erfolgreich an die Anforderungen und Aufgaben des Schulalltags anzupassen. Durch Translanguaging können die Lernenden auf ihr Vorwissen zugreifen und es aktivieren, ihr Verständnis neuer Konzepte überprüfen und ihre metakognitiven Fähigkeiten entwickeln, indem sie

ihre sprachlichen Ressourcen für eigene Lernzwecke nutzen, was häufig auf spontane Weise geschieht (›spontaneous translanguaging‹; vgl. Cenoz/Gorter 2022; García/Kleyn 2016a). So kommen die Translanguaging-Praktiken bei der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben, der Diskussion von Lerninhalten, bei der Übersetzung als Transformation von Informationen und bei metasprachlichen Reflexionen sowie bei mentalen Denkprozessen zum Tragen, die mit den Komponenten des selbstregulierten Lernens korrespondieren (vgl. Mammou et al. 2022; Shi 2021; Freihofner et al. 2016; Velasco/García 2014). Indem die Lernenden auf ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen zurückgreifen, können sie mehr Kontrolle über ihre Lernprozesse erlangen und ihre Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen ausbauen. Translanguaging wird von Lehrkräften durch translanguagingorientierte Instruktionen, Angebote und Aufgaben zur Nutzung vorhandener Sprachen in Lernprozessen unterstützt, z.B. durch mehrsprachige Unterrichtsmaterialien, Lesen von Texten in mehreren Sprachen, Initiierung sprachvergleichender, metasprachlicher Reflexionen, aber auch durch Berücksichtigung und die produktive Nutzung von schülerinitiierten und spontanen Translanguaging-Praktiken (vgl. Thomas et al. 2022; Cenoz 2019; Vogel/García 2017; Lewis et al. 2012a). Es gilt jedoch zu konstatieren, dass angesichts der relativ bescheidenen Anzahl von exemplifizierten Bezugsstudien zur Untersuchung der Translanguaging-Praktiken im Kontext des selbstregulierten Lernens noch nicht von einer soliden empirischen Basis gesprochen werden kann. In der Gesamtbetrachtung ergeben sich zudem über die Kontextbedingungen hinaus deutliche Hinweise auf die Komplexität des Einsatzes der Translanguaging-Pädagogik (vgl. Cenoz/Gorter 2020c) und der Translanguaging-Theorie als Ideal bzw. als eine philosophische Haltung (vgl. Dougherty 2021; García 2019; Makalela 2016) in der unterrichtlichen Praxis, aber auch auf einige Spannungsfelder zwischen bestehenden Ansätzen und Konzepten im Diskurs der Mehrsprachigkeitsforschung, die im Unterkapitel 2.1. diskutiert worden sind. Um das pädagogische und interpersonelle Potenzial von Translanguaging voll auszuschöpfen, so Allard (vgl. 2017), sollte die Idee des Translanguaging sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers mit anderen gezielten und spontanen Praktiken in Form von Sprachwechseln, Sprachmischungen und Übersetzungen, aber auch mit allgemeinen mentalen Prozessen, bei denen die Schüler:innen all ihre Sprachen in ihre Lernprozesse einbeziehen, in Verbindung gebracht werden, was auch in den angeführten Studien (vgl. Mammou et al. 2022; Shi 2021; Freihofner et al. 2016; Velasco/García 2014) impliziert wird. Denn das Potenzial des Translanguaging offenbart sich auch in monolingualen Lernumgebungen, wenn die mehrsprachigen Lernenden je nach ihren Sprachkenntnissen sowohl ›dependent‹ als auch ›independent translanguaging‹ (vgl. García/Kano 2014) praktizieren, insbesondere bei anspruchsvollen Lerninhalten, was in der Unterrichtspraxis nicht außer Acht gelassen bzw. ignoriert werden kann, auch wenn die Lehrkräfte keine Kenntnisse über die vorhandenen Sprachen der Lernenden in der Klasse besitzen (vgl. Duarte 2019). Diese Prämissen führen zu der Annahme, dass die Lernenden je nach ihrer Sozialisation und Lebensrealität ihre sprachlichen und semiotischen Ressourcen für ihre Kommunikations- und Lernzwecke nutzen und gleichzeitig ihre Lernprozesse durch den Einsatz von Lernstrategien selbst regulieren können. Dabei erwies sich Translanguaging insofern als transformativ (vgl. García/Wei 2018; Wei 2011), als es mehrsprachigen Sprecher:innen ermöglichte, ihre Sprachen in monolingualen Lern-

umgebungen zu verwenden, und die Lehrkräfte dazu anregte, inklusive Praktiken (vgl. Fürstenau et al. 2020) zu entwickeln, die alle Sprachen wertschätzten und die vorherrschenden monolingualen Praktiken herausforderten. Dies gibt den Lernenden auch die Möglichkeit, ein kooperatives metasprachliches Verständnis zu entwickeln, indem sie den Wert aller Sprachen anerkennen und Sprachhierarchien sowie Machtverhältnisse in Bildungskontexten kritisch hinterfragen. Der dynamische und prozessorientierte Charakter des selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmerman/Campillo 2003; Zimmerman 2000) sowie die Relevanz von Lernstrategien (vgl. Artelt 2006; Wild/Schiefele 1994; Zimmerman/Moylan 2009) sind für die Selbstregulierung verschiedener Dimensionen des Lernprozesses unerlässlich. Vor diesem Hintergrund spielen insbesondere die subjektive Kontinuität der Entwicklungsprozesse und die Lernpräferenzen der Schüler:innen eine zentrale Rolle bei der Integration verschiedener Komponenten des Translanguaging und des selbstregulierten Lernens in die Unterrichtspraxis (vgl. Velasco/García 2014; Schunk 2012; Zimmerman/Schunk 2001).

Basierend auf der bisherigen Befundlage kann der Schluss gezogen werden, dass Translanguaging und selbstreguliertes Lernen zwei Konzepte sind, die eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen. Die Fähigkeit der Lernenden, auf ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen zurückgreifen bzw. ihr sprachliches Gesamtrepertoire flexibel und strategisch entsprechend ihren Lernbedürfnissen einsetzen zu können, ermöglicht es ihnen, sich effizienter Ziele zu setzen, ihren Lernfortschritt zu überwachen und ihre Leistungen selbstkritisch zu reflektieren. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für das vorliegende Dissertationsprojekt, das sich dem Verständnis und der Bedeutung des von mehrsprachigen Lernenden initiierten Translanguaging und selbstregulierten Lernens widmet. In diesem Zusammenhang gilt es, sowohl die individuelle als auch die kontextuelle Funktion von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen zu verstehen. Zudem sollen die damit verbundenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen sowie die Rolle der schulischen Akteur:innen berücksichtigt werden, um die Potenziale und Herausforderungen dieser Phänomene für eine pädagogisch-didaktisch reflektierte, vielfaltsbewusste und inklusive Umsetzung in Bildungskontexten zu identifizieren. Die vorliegende Studie versucht, einen Beitrag zu dem daraus resultierenden Forschungsdesiderat zu leisten, das für die potenziellen Chancen mehrsprachiger Lernender auf Bildungserfolg von großer Relevanz ist.

4 Forschungsperspektiven

> »Was gestern noch als zentral erachtet wurde, ist heute peripher, und das, was heute niemand nachfragt, wird morgen hoch gehandelt.« (Reichertz 2014a, S. 87)

Trotz des wachsenden Bewusstseins für die Bedeutung der Mehrsprachigkeit als Ressource wird die lebensweltliche bzw. migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Bildungskontext weiterhin als Randphänomen behandelt. Daher bleibt der Diskurs nach wie vor auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse fokussiert, wobei der Schwerpunkt primär auf der dominanten Sprache der Mehrheitsgesellschaft und den damit verbundenen exkludierenden Fördermaßnahmen für den Erwerb der Unterrichtssprache liegt (siehe Kapitel 1). Ein solches monolingual ausgerichtetes Bildungsverständnis begegnet der Vielfalt der Sprachen und Kulturen als Ressource überwiegend mit Gleichgültigkeit und einer scheinbaren, in die vorherrschenden Normen eingebetteten Praxis der Anerkennung. Zu konstatieren ist daher, dass Mehrsprachigkeit im Unterricht nach wie vor in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer Wahrnehmung als Hindernis und ihrer Funktion als Bildungsressource für fachbezogenes Lernen steht (vgl. Döll 2019; Dirim/Khakpour 2018; Herzog-Punzenberger 2017; Gogolin/Lange et al. 2013; Gogolin 2010). Um dieser Diskrepanz zu begegnen, wurde im vorangegangenen Kapitel das Thema Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung des Translanguaging (siehe Kapitel 2) aus verschiedenen relevanten Perspektiven beleuchtet. Auf Basis der aktuellen Befundlage wurden mögliche Wirkmechanismen, Bedingungen und Handlungsoptionen für eine potenzielle Translanguaging-Praxis kritisch diskutiert. Aus der theoretischen Aufarbeitung des Themas Mehrsprachigkeit im Kontext von Translanguaging erwächst ausnahmslos die notwendige Relevanzsetzung von Mehrsprachigkeit als Bildungsressource, um allen Lernenden chancengerechte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen (vgl. Cenoz/Gorter 2020c; Duarte 2020; Panagiotopoulou et al. 2020; Fürstenau et al. 2020; Gantefort/Maahs 2020; García 2019; García/Kleifgen 2018; García/Johnson et al. 2017; Melo-Pfeifer 2017; Hesson et al. 2014).

Im deutschsprachigen Raum konnte dieser Aufforderung, Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht zu nutzen, bislang hauptsächlich im Rahmen von Modellprojekten nachgekommen werden, wobei die Möglichkeit für eine informelle Nutzung, z.B.

in Gruppenarbeiten, eine bereits weit verbreitete Herangehensweise darstellt (vgl. Redder et al. 2022; Fürstenau et al. 2020; Prediger/Redder 2020; Schüler-Meyer et al. 2018).

Susanne Prediger und Angelika Redder (vgl. 2020) führen aus, warum Mehrsprachigkeit bisher nicht in den Fachunterricht einbezogen werden konnte. Sie monieren, dass zwei Aspekte ausschlaggebend für den fehlenden Einsatz von Mehrsprachigkeit zu sein scheinen. Der erste Aspekt ist die sogenannte ›Time on task‹-Hypothese, die davon ausgeht, dass bilingualer Unterricht zu einer Verringerung der Lernzeit für die deutsche Sprache führt. Diese Annahme kann jedoch als widerlegt betrachtet werden, wenn man die Translanguaging-Logik – wie sie in dieser Arbeit entfaltet wird – berücksichtigt. Aus dieser Perspektive erzielen mehrsprachige Schüler:innen, die ihr gesamtes Sprachrepertoire gezielt zur Erreichung eigener Lernziele einsetzen, in beiden im bilingualen Unterricht geförderten Sprachen substanzielle Lernfortschritte und verbessern dadurch ihre sprachlichen Kompetenzen insgesamt. Der zweite Aspekt ist die Sorge vor einem Kontrollverlust der Lehrkraft im Klassenzimmer. Insbesondere in ›Superdiversity‹-Kontexten mit komplexen mehrsprachigen Konstellationen, wird befürchtet, dass es den Lehrkräften aufgrund der fehlenden Kenntnisse aller in einer Klasse vertretenen Sprachen nicht gelingen würde, den Unterricht für alle Schüler:innen zugänglich und produktiv zu gestalten (vgl. ebd., S. 190). Jedoch erweist sich diese Sorge mittlerweile auch als unbegründet, denn wie im theoretischen Teil dargelegt, bietet die Idee des Translanguaging zahlreiche Möglichkeiten, um Mehrsprachigkeit im Unterricht zuzulassen und als eine Bildungsressource nutzbar zu machen, ohne dass es zu einem Kontrollverlust der Lehrkraft im Unterricht kommt (vgl. Cenoz/Gorter 2020a; 2020c; Angelopoulou 2020; Duarte/Günther-van der Meij 2020; Anwaruddin 2018; Becker 2016; Hesson et al. 2014; Celic/Seltzer 2013).

Auch wenn Lehrkräfte aufgrund der in der Praxis weiterhin vorherrschenden Einwände – wie etwa institutionelle Vorgaben, fehlende Fortbildung oder die Unsicherheit im Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen – Schwierigkeiten haben, Mehrsprachigkeit in Lehr- und Lernprozesse zu integrieren, lässt sich die Bedeutung von Mehrsprachigkeit als Ressource nicht länger negieren. Es ist inzwischen gut dokumentiert, dass mehrsprachige Schüler:innen in der Lage sind, ihr gesamtes sprachliches Repertoire flexibel und dynamisch zu nutzen, um Lernprozesse zu gestalten. Auch in monolingualen Kontexten, in denen sie sich möglicherweise strikt an die jeweilige Unterrichtssprache anpassen müssen, erfolgt ihr Denken oft translingual (vgl. Wei 2018, S. 18). Dies bedeutet, dass sie beim Problemlösen und Verstehen von Lerninhalten auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, auch wenn dies nicht immer explizit zum Ausdruck kommt. Daher können die mehrsprachigen Schüler:innen mit rein monolingual ausgerichteten Unterrichtsmethoden, -strategien und -materialien nicht erreicht werden, wodurch ihre Teilhabe an Bildung nicht gewährleistet werden kann.

Mein Erkenntnisinteresse gilt dieser Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis und richtet sich auf die weitgehend bestehende Forschungslücke. Ausgehend vom Translanguaging-Ansatz, der Mehrsprachigkeit als soziale Praxis und Bildungsressource versteht, untersuche ich das Thema Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Schüler:innen als Expert:innen ihrer eigenen Sprachen bzw. ihrer linguistischen Ressourcen. Auf der Grundlage der angeführten Erkenntnisse möchte ich in dieser Arbeit die Idee des kombinierten Einsatzes von Translanguaging

und selbstreguliertem Lernen in der Unterrichtspraxis als ein beforschbares Modell einbringen, bei dem die Lernenden als Expert:innen für ihre mitgebrachten Sprachen die Möglichkeit erhalten, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen und selbst zu entscheiden, auf welche sprachlichen Ressourcen sie zugreifen, um ihre Lernleistung zu optimieren.

Die theoretische Ausarbeitung des Themas Mehrsprachigkeit im Kontext von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen in den vorangegangenen Kapiteln eröffnet für die vorliegende Studie folgende Forschungsperspektiven, welche die Basis für eine theoretisch-methodologische Formulierung der Fragestellungen bilden.

- Translanguaging begünstigt selbstreguliertes Lernen: Durch den bewussten Einsatz von Translanguaging-Strategien bei konkreten Lernhandlungen können die Lernenden ihre kognitive Flexibilität erhöhen und so effektiver selbstregulierend lernen. Translanguaging-Praktiken führen zur Entwicklung eines metasprachlichen und metakognitiven Bewusstseins, das wiederum die Selbstregulierung beim Lernen erleichtert.
- Selbstreguliertes Lernen unterstützt die Translanguaging-Prozesse: Durch die gezielte Steuerung und Überwachung ihrer Lernstrategien können die Lernenden fundierte Entscheidungen darüber treffen, welche sprachlichen Ressourcen in welchen Kontexten am effektivsten eingesetzt werden können, um so den Lernprozess zu optimieren.
- Translanguaging erleichtert den Zugang zu Fachinhalten: Der Einsatz sprachlicher Mittel im Unterricht kann den Lernenden dabei helfen, ihr Vorwissen zu aktivieren und Ressourcen aus ihrem sprachlichen Repertoire für ihre eigenen Lernzwecke zu nutzen. Dies fördert ein tieferes Verständnis des Fachinhalts und hilft, das Gelernte zu festigen, sodass es für weiterführende Lernziele angewendet werden kann.
- Translanguaging hat ein transformatives Potenzial: Es trägt zur Reduzierung sozialer Ungleichheit bei und fördert die Bildungsgerechtigkeit, indem es sprachliche Hierarchien aufbricht und sicherstellt, dass Lernende aufgrund ihrer nicht den normativen Vorstellungen des Bildungssystems entsprechenden sprachlichen Kenntnisse keine Benachteiligung erfahren. Dadurch wird die Chancengleichheit erhöht und Bildungsbarrieren abgebaut, indem alle Sprachen und sprachlichen Hintergründe der Lernenden als wertvolle Ressourcen anerkannt und aktiv im Unterricht genutzt werden.

Im Anschluss an diese Darlegung der Forschungsperspektive werden folgend die Forschungsfragen präzisiert. Danach werden methodische und methodologische Überlegungen angestellt, die der empirischen Untersuchung zugrunde liegen. Es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit den methodischen Konstrukten der bisherigen Forschung, wobei auch die einzelnen Entscheidungen im Forschungsprozess diskutiert werden. Abschließend werden die für die vorliegende Arbeit gewählten Methoden und Werkzeuge der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt, begründet sowie das konkrete Vorgehen ausführlich dargestellt.

4.1 Präzisierung der Forschungsfragen

Die zunehmenden schulischen Erwartungen und leistungsbezogenen Ansprüche in der Sekundarstufe II stellen hohe fachliche und bildungssprachliche Anforderungen an die Schüler:innen (vgl. Hu 2022; Mammou et al. 2022; Shi 2021; Usanova/Schnoor 2021; Lange 2020; Dirim/Heinemann 2016; Gogolin/Duarte 2016). Wenig erforscht und daher von großer Relevanz ist die Frage, ob und inwiefern Schüler:innen ihre mehrsprachigen Ressourcen und Kenntnisse in monolingual orientierten, aber sprachlich heterogenen Schulklassen selbstständig anwenden, um ihre fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen aufzubauen und dadurch ihre Lernergebnisse zu optimieren und ihre Bildungschancen zu erhöhen. Diese Studie zielt konkret auf die Untersuchung der komplexen und dynamischen Translanguaging-Praktiken von Schüler:innen der Sekundarstufe II ab. Im Zentrum stehen ihre selbstregulierenden Lernpraktiken sowie ihre mit Mehrsprachigkeit verbundenen Lernstrategien im Umgang mit den bildungssprachlichen Erfordernissen und schulischen Lernanforderungen im Fachunterricht.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass das Ziel dieser Studie weder darin besteht, die Kompetenzen der befragten Schüler:innen zu messen, noch darin, die Wirksamkeit von Translanguaging-Praktiken auf die Lerneffizienz zu testen. Vielmehr soll die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Schüler:innen in Bezug auf den Einsatz von Translanguaging im Rahmen von selbstregulierten Lernprozessen erfasst werden.

In Ergänzung zur oben genannten zentralen Forschungsfrage dieser Studie werden die folgenden spezifischen Teilfragen beantwortet:

1. *Forschungsfrage:* Welche translanguagingbezogenen und selbstregulierenden Erfahrungen machen die mehrsprachigen Schüler:innen in schulischen Lernkontexten?

Auf der Subjektebene, in der die Gesamtheit und das Potenzial des sprachlichen Repertoires und das individuelle Spracherleben von Lernenden sowie ihre sprachliche Identität zum Ausdruck kommen, wird danach gefragt, welche translanguagingbezogenen Erfahrungen die mehrsprachigen Schüler:innen im Unterricht machen, um einen Einblick in ihre subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit in einem schulischen Umfeld, das in der Regel auf die Dominanz der Unterrichtssprache Deutsch ausgerichtet ist, zu erlangen. Die Beantwortung dieser Forschungsfrage erfolgt anhand der Rekonstruktion des subjektiven Wissens und der Erfahrungen der befragten Schüler:innen. Dadurch werden Erkenntnisse darüber gewonnen, wie sie soziale Positionen bzw. Rollen wahrnehmen und die damit verbundenen Erwartungen erkennen, deuten und ausführen bzw. wie sich als mehrsprachige Subjekte darin positionieren und ihre eingenommene/zugeschriebene Rolle im schulischen Kontext erleben. Die Ergebnisse, die unter Berücksichtigung der subjektiven Perspektive der Schüler:innen gewonnen wurden, sollen zu einem tiefgehenden Verständnis ihrer auf Mehrsprachigkeit beruhenden Lernprozesse und Translanguaging-Praktiken beitragen.

2. *Forschungsfrage:* Welche mehrsprachigen und selbstregulierenden Lernstrategien entwickeln die Schüler:innen im Umgang mit bildungssprachlichen Erfordernissen und schulischen Lernanforderungen im Fachunterricht?
Auf der Diskursebene werden aus der subjektiven Erlebnisperspektive der Schüler:innen deren spontane sowie gezielte Translanguaging-Praktiken in selbstregulierenden Lernprozessen vor dem Hintergrund der in monolingualen Lernkontexten bestehenden ideologisch-normativen Diskursrelationen untersucht. Ziel ist es, zu identifizieren, ob und welche selbstregulierenden Lernstrategien sowie die Translanguaging-Strategien die befragten Schüler:innen im Rahmen dieser begleiteten Interventionsstudie im Umgang mit bildungssprachlichen Anforderungen im Fachunterricht der Sekundarstufe II einsetzen, um ihre Lernziele zu erreichen. Die Beantwortung dieser Forschungsfrage zielt somit auf die Generierung eines Gesamtbildes von Translanguaging-Strategien in selbstregulierten Wissensaneignungs- und Informationsverarbeitungsprozessen der mehrsprachigen Lernenden ab, um durch eine reflexiv angelegte Vorgehensweise aussagekräftige Erkenntnisse für eine vielfaltsbewusste und mehrsprachige Unterrichtsgestaltung zu gewinnen, die auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden eingeht und ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource nutzbar macht.

3. *Forschungsfrage:* Welche Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen bestehen in monolingual orientierten Lernräumen für Schüler:innen, um die aus ihrer Mehrsprachigkeit resultierenden Ressourcen selbst zu regulieren und für ihre eigenen Lernzwecke konstruktiv zu nutzen?
Im Hinblick auf die Gestaltung und Funktion von ›translanguaging safe spaces‹, aber auch auf die Rekonstruktion der räumlichen Zugänglichkeit für mehrsprachige Lernende, in denen sie als Expert:innen ihrer Sprachen Anerkennung finden sollten, wird der Frage nachgegangen, welche Chancen und Möglichkeiten für die Schüler:innen in Handlungsräumen bestehen, in deren Rahmen sie ihre sprachlichen Ressourcen selbstregulierend und konstruktiv für ihre eigenen Lernbedürfnisse und -ziele im Unterricht einsetzen können. Dementsprechend wird die oft kritisierte Diskrepanz zwischen den von Schüler:innen initiierten, auf Mehrsprachigkeit basierenden und selbstregulierten Lernpraktiken sowie den von monolingual orientierten normativen Vorstellungen der Lehrkräfte geprägten Lernräumen und deren Wirkungsmacht auf die Etablierung von Mehrsprachigkeit als Bildungsressource im Fachunterricht in den Blick genommen. Die Beantwortung dieser Frage soll zum einen Aufschluss darüber geben, wie mehrsprachige Lernende die von schulischen Ideologien und normativen Anforderungen geprägten sprachlichen Handlungsräume wahrnehmen und erleben bzw. darin navigieren, intervenieren und sich positionieren. Zum anderen soll sie beleuchten, welche Lernmöglichkeiten sich sowohl in den durch Translanguaging-Praktiken konstruierten sozialen Räumen als auch in ihren lebensweltlichen Raumerfahrungen ergeben.

Im Folgenden werden zunächst die methodischen bzw. methodologischen Zugänge dieser qualitativ angelegten Arbeit erörtert und ihre Spezifika für die Analyse des empirischen Materials skizziert. Anschließend werden das Forschungsdesign vorgestellt, die Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung, die Strukturierung des Forschungsprozesses und die Wahl der qualitativen Ansätze zur Beantwortung der

Forschungsfragen deutlich gemacht. Dieses Unterkapitel dient als Einführung in die Methodik, die in dieser Arbeit angewendet wurde, und gibt einen Überblick über den Forschungsprozess, der im weiteren Verlauf der Arbeit näher erläutert wird.

4.2 Methodologische Forschungsperspektiven der empirischen Studie

> »Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ›von innen heraus‹ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.« (Flick et al. 2013, S. 14)

Die empirische Bearbeitung der oben angeführten Fragestellungen und die Erfassung der komplexen Wechselbeziehung zwischen Translanguaging und selbstreguliertem Lernen auf der subjektiven, diskursiven und räumlichen Ebene aus der individuellen Erlebnisperspektive der befragten Schüler:innen erfolgt mittels qualitativer Forschungsmethoden mit einem interpretativ-rekonstruktiven Forschungszugang, die zu den methodologischen Grundlagen der qualitativen Sozialforschung zählen.

Qualitative Sozialforschung umfasst verschiedene Ansätze mit jeweils stark divergierenden wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundpositionen. Zunächst ist es wichtig zu erwähnen, dass die Sozialforschung, wie Jo Reichertz (2016a) anmerkte, unabhängig davon, ob es sich um einen qualitativen, interpretativen oder rekonstruktiven Forschungszugang handelt, den Fokus auf »das Handeln der Subjekte und die soziale Ordnung, in die das Handeln eingebettet ist und dieses erst verständlich macht«, legt (Reichertz 2016a, S. 123) und somit von einer »gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit« ausgeht (Berger/Luckmann 1969, zit.n. Meuser 2011, S. 140). Die Sozialforschung zielt darauf ab, menschliches Handeln im sozialen Kontext zu verstehen und zu erklären. Sie geht davon aus, dass Wirklichkeit subjektiv wahrgenommen, interpretiert und konstruiert wird. Rekonstruktive Ansätze innerhalb der qualitativen Sozialforschung verfolgen dementsprechend das Ziel, gesellschaftliche Prozesse und Strukturen zu analysieren und zu verstehen, indem sie historische und kulturelle Kontexte systematisch einbeziehen (vgl. Reichertz 2014a, S. 100). Die Grundannahme der sozialen bzw. gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit bildet ein zentrales Charakteristikum der rekonstruktiven Methodologie, auf der verschiedene qualitative Forschungsansätze basieren. Ausgehend von dieser Prämisse besteht die Aufgabe der Forschung darin, jene Konstruktionen sichtbar zu machen und zu rekonstruieren, die die untersuchten Akteur:innen in und durch ihr Handeln hervorbringen (vgl. Meuser 2011, S. 140). Qualitative Forschung zielt darauf ab, die subjektiven Sichtweisen der Proband:innen zu erfassen und »bislang wenig bekannte soziale Phänomene wie etwa Handlungsmuster und Verhaltensregeln in Subkulturen in den Blick zu nehmen« (Kelle/Tempel 2020, S. 1127).

Sozialforschung beruht »auf Akten der Deutung, erarbeitet und bezieht sich auf verstehensmäßig konstituierte Daten und gewinnt ihre Erklärungen durch Dateninterpretation« (Soeffner 2014, S. 37). Ausgehend von dieser Perspektive lässt sich argumentieren, dass soziales Verhalten und menschliches Erleben stets in sozialen Kontexten stattfinden und nur unter Berücksichtigung dieser Kontexte adäquat verstanden werden können. Soziologische Erkenntnisbildung erfolgt, wie Reiner Keller betont, »über Analyse und Interpretation, Auslegung sozialer, gesellschaftlicher, sinnhafter Phänomene – ihrer Gegenstände, die sich ja immer schon selbst deuten« (Keller 2014, S. 168). Somit kann durch das Verstehen, Rekonstruieren und Interpretieren menschlicher Erfahrungen tiefere Einsichten in die Perspektiven, Überzeugungen und Handlungen der Akteur:innen gewonnen werden, insbesondere in ihre subjektive Wahrnehmung und Deutung ihrer sozialen Wirklichkeit.

Aufgrund der angestrebten Offenheit und des Sinnverstehens von sozialem Handeln sowie der Aussagen und Argumentationen der befragten Schüler:innen und der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes ist ein methodisches Vorgehen erforderlich, das sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase Vorannahmen transparent macht, so dass diese im Laufe des Forschungsprozesses ggf. revidiert und modifiziert werden können. Im Rahmen dieser empirischen Studie erwies sich für die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a) am sinnvollsten, um diese »in einer methodisch kontrollierten, transparenten und dokumentierbaren Art und Weise« darstellen zu können (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 7). Hierbei werde ich zunächst die Bedeutung des interpretativ-rekonstruktiven Forschungszugangs (vgl. Reichertz 2016a; Rosenthal 2015; Bohnsack 2014; Flick 2014) im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse erläutern und daraus die relevanten inhaltsanalytischen und interpretativ-rekonstruktiven Aspekte für die vorliegende Studie herausarbeiten. Auch wenn sich beide Forschungsansätze in ihrer theoretischen und methodischen Forschungstradition und Herangehensweise unterscheiden und womöglich eine Zurückweisung des Einbezugs beider Forschungsansätze zu erwarten ist, versuche ich zunächst, die Schnittstellen bzw. die Anschlussfähigkeit beider Verfahren aufzuzeigen, um mögliche Herausforderungen zu identifizieren und gleichzeitig potenzielle Möglichkeiten auszuloten, wie das vorliegende Forschungsprojekt von beiden Verfahren bei der Erkenntnisgewinnung profitieren kann.

Den Anstoß zu dieser Überlegung gibt ein Tagungsbericht aus dem Jahr 2017, der die Diskussionsstränge der im Oktober 2016 in Weingarten durchgeführten Tagung ›Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond?‹ resümiert (vgl. Janssen et al., 2017). Die dabei aufgeworfene Leitfrage: »Wie qualitativ ist die qualitative Inhaltsanalyse bezogen auf die zentralen Erfordernisse von Offenheit und Sinnverstehen im Forschungsprozess?«, wird anhand der Argumente der etablierten und prominenten Vertreter:innen der qualitativen Inhaltsanalyse Udo Kuckartz und Margrit Schreier diskutiert. Gefragt wurde auch, ob für eine Weiterentwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne eines ›Werkzeugkastens‹ die Heranziehung anderer Verfahren der qualitativen Forschung (z.B. ›grounded theory‹, Diskursanalyse) methodisch gerechtfertigt ist. Zudem wurde versucht zu klären, welche Stärken und Weiterentwicklungspotenziale im Hinblick auf das Analyseverfahren, die Bedingungen des Verstehens und die Notwendigkeit einer Hintergrundtheorie der qualitativen Inhaltsanalyse hin zu einem qualitativeren Ver-

fahren gegeben sein sollten (vgl. ebd.). Die Frage, ob die qualitative Inhaltsanalyse mit bestimmten Forschungsstilen oder theoretischen Ansätzen kompatibel sein kann, stellten auch Udo Kuckartz und Stefan Rädiker in ihrer kürzlich erschienenen Neuauflage des Buches *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Sie argumentieren, dass diese Frage »nicht von Seiten der qualitativen Inhaltsanalyse, sondern nur seitens der jeweiligen Forschungstradition beantwortet werden« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 47) kann.

In den 1940er Jahren begannen Kommunikationswissenschaftler, wie Harold Lasswell, Bernard Berelson und Paul Lazarsfeld, die Methode der Inhaltsanalyse (›content analysis‹) zu entwickeln und zu popularisieren. Ebenso prägten sie auch Schlüsselbegriffe wie ›sampling unit‹ (Auswahleinheit), ›coding unit‹ (Codiereinheit) und ›intercoder reliability‹ (Intercoder-Reliabilität; vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 35; Kuckartz 2016a, S. 15). Die Inhaltsanalyse diente zunächst als eine quantitative Forschungsmethode vor allem in der Kommunikationswissenschaft, um große Mengen an Massenmedienmaterial systematisch zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Koch 2016, S. 28). Berelson (vgl. 1952) definierte die ›content analysis‹ als eine »research technique for the objective, systematic, and quantitative description of manifest content communications« (Berelson 1952, S. 18, zit.n. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 35; Kuckartz, 2016a, S. 15; vgl. auch Kuckartz 2016a, S. 15). Die zunehmende Ausrichtung auf Quantifizierung und statistische Analyse seit den 1940er Jahren lässt sich durch das behavioristische Forschungsparadigma erklären, das sich in der Nachkriegszeit und bis in die frühen 1960er Jahren durchgesetzt und auf die Überprüfung beobachtbarer Hypothesen und Theorien im Zentrum wissenschaftlicher Bemühungen abgezielt hat. In seinen Betrachtungen zu den Anfängen der qualitativen Inhaltsanalyse verweist Kuckartz (vgl. 2016a) auf Siegfried Kracauers (vgl. 1952) Kritik an der quantifizierenden Inhaltsanalyse, die er als oberflächlich und auf den manifesten Inhalt beschränkt ansah. Kracauer (vgl. ebd.) plädierte für eine ›qualitative content analysis‹, die auch latente Sinnstrukturen erfasst und auf eine intersubjektive Verständigung abzielt. Die Frage nach dem Verstehen von Texten, die sich hieraus ergibt, erfordert eine Betrachtung der »Hermeneutik als klassische Theorie der Interpretation« (Klafki 2001, S. 126–128, zit.n. Kuckartz 2016a, S. 15), die weitere Perspektiven eröffnen kann, um den marginalisierten Status der qualitativen Inhaltsanalyse aufzuwerten (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 36; Janssen et al. 2017, Abs. 4).

Auch wenn die Ursprünge der qualitativen Inhaltsanalyse in der Wissenschaft weit zurückreichen, erlangte sie besonders im deutschsprachigen Raum durch die Veröffentlichung von Philipp Mayrings Buch *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* im Jahr 1983 große Aufmerksamkeit, was dazu führte, dass der Begriff ›qualitative Inhaltsanalyse‹ lange Zeit eng mit Mayrings Werk in Verbindung gebracht wurde (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 37). So stellt die qualitative Inhaltsanalyse ein Verfahren der qualitativ orientierten Textanalyse dar, das mit dem »technischen Know-how der quantitativen Inhaltsanalyse« große Materialmengen bearbeiten kann, dabei jedoch zunächst qualitativ interpretativ vorgeht, um auch latente Sinnzusammenhänge erfassbar zu machen (vgl. Mayring/Fenzl 2014, S. 543). Das Verfahren erfolgt streng regelgeleitet und ist »damit stark intersubjektiv überprüfbar, wobei die inhaltsanalytischen Regeln auf psychologischer und linguistischer Theorie alltäglichen Textverständnisses basieren« (ebd.). Wie

sich an der Vielzahl der veröffentlichten Werke ablesen lässt (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022; Kuckartz 2016a; Mayring 2015; Gläser/Laudel 2012; Schreier 2012; Mayring/Gläser-Zikuda 2008), genießt die qualitative Inhaltsanalyse inzwischen eine große Popularität, wobei sich in der Forschungspraxis auch zahlreiche Formen der qualitativen Datenanalyse entwickelt haben, die »ihre Vorgehensweise selbst als ›inhaltsanalytisch‹ bezeichneten, ohne sich an Mayrings Ansatz zu orientieren« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 37). Daher gibt es in der Literatur teilweise inkonsistente Aussagen darüber, wie das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse eigentlich funktioniert (vgl. Schreier 2014, S. 2). Als eine der am häufigsten angewandten Methoden der qualitativen Sozialforschung kann die qualitative Inhaltsanalyse umfangreiche Datenmengen durch Kategorienbildung zusammenfassen, um Muster und Sinnzusammenhänge zu entdecken. Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022) definieren die qualitative Inhaltsanalyse wie folgt:

> »Unter qualitativer Inhaltsanalyse wird die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten von Kommunikation verstanden. Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen.« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 39)

Darüber hinaus erfährt die qualitative Inhaltsanalyse in der qualitativen Forschung eine doppelte Abgrenzung. Zum Teil wird sie auch noch stark in Zweifel gezogen, was diese Methode in Bezug auf die Anschlussfähigkeit an andere Forschungsstrategien vor eine besondere Herausforderung stellt – zum einen von Vertreter:innen der quantitativen Inhaltsanalyse, die den qualitativen Ansatz mitunter »als ›Ergänzung‹ oder ›Vorstudie des Eigentlichen‹ (sprich: der quantifizierenden Auswertungsverfahren) zu verstehen scheinen, zum anderen gegenüber den ›rekonstruktiven‹ Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung, deren Protagonisten die Inhaltsanalyse als ›oberflächlich‹ kritisieren« (Koch 2016, S. 27).

Laut dem oben erwähnten Tagungsbericht (vgl. Janssen et al. 2017) merkte Werner Schneider kritisch an, dass qualitative Inhaltsanalysen bei der Erfassung von latenten Inhalten schnell an ihre Grenzen stoßen. Er plädiert dafür, dass die rekonstruktiven Methoden die einzigen seien, die solche verborgenen Strukturen unter der Textoberfläche zum Vorschein bringen können. Demnach zielen rekonstruktive Methoden, wie beispielsweise die ›grounded theory‹, auf die Identifizierung und Entwicklung von Theorien und Konzepten aus den Daten selbst ab und können somit einen tieferen Einblick in latente Bedeutungen ermöglichen und zur Entdeckung bislang verborgener Zusammenhänge beitragen. Diese Methoden gehen über die reine Beschreibung von Textinhalten hinaus und würden im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse eine tiefere Analyse und Interpretation ermöglichen (vgl. ebd., S. 4). Denn es wird davon ausgegangen, dass das Interesse der qualitativen Inhaltsanalyse primär dem ›Was‹ gilt, »(Was ist die Bedeutung der analysierten Texteinheit?), nicht jedoch dem ›Wie‹ (Wie

wird etwas gesagt – und warum wird es auf diese Weise gesagt und nicht auf eine andere Weise?)« (Koch 2016, S. 32). Schreier hingegen unterstreicht, dass sowohl die Erstellung als auch die Anwendung des Kategoriensystems der qualitativen Inhaltsanalyse interpretativ erfolgt, wodurch eine umfassende Einbeziehung latenter Inhalte ermöglicht wird (vgl. Schreier 2014, S. 3).

An dieser Stelle ist auf Gabriele Rosenthals Kritik zu rekurrieren, nach deren Argumentationslogik die verschiedenen Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse und teilweise auch des Codierens in der ›grounded theory‹ kaum den »Prinzipien der Sequenzialität und Rekonstruktivität« entsprechen können (Rosenthal 2015, S. 18). Sie stellt fest, dass diese Verfahren das Textmaterial im Unterschied zu rekonstruktiven und sequenziellen Methoden mit Hilfe allgemeiner Kategorien strukturieren, wodurch der Text nach den Kriterien der Wissenschaftler:innen neu geordnet wird. Diese Klassifikation und Neuordnung des Textes steht ihrer Auffassung nach im Widerspruch zur rekonstruktiven Sozialforschung. In rekonstruktiven Verfahren wird die zeitliche Struktur des Textes als zentrale Grundlage für die Interpretation genutzt, wobei der Text in seiner Gesamtstruktur und in den einzelnen Sequenzen betrachtet wird.

> »Dadurch wird es möglich, nicht nur wie meist bei inhaltsanalytischen Verfahren den manifesten Gehalt des Textes, sondern auch den latenten Gehalt zu erfassen, den Sinn, der ›zwischen den Zeilen‹ liegt. Es gilt gerade als Anliegen interpretativer Verfahren, methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar von der Oberfläche des Textes auf tiefer liegende und zunächst verborgene Sinn- und Bedeutungsschichten zu schließen.« (ebd., S. 18)

Im Gegensatz zu den Positionen von Rosenthal und Schneider, die davon ausgehen, dass latente Inhalte nur durch rekonstruktive Verfahren umfassend erschlossen werden können, stellt sich die Frage, inwieweit auch die qualitative Inhaltsanalyse in der Lage ist, latente Bedeutungen zu erfassen. Hierzu argumentiert Sascha Koch (vgl. 2016), dass die Kritik, die qualitative Inhaltsanalyse bleibe ›an der Oberfläche‹ eines analysierten Textes und diene der Aussortierung der dort gefundenen expliziten Inhalte, nicht zutreffend zu sein scheint. Denn Koch weist darauf hin, dass der kontextbezogene Interpretationsansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nicht dazu dient, nach latenten Inhalten zu suchen, sondern vielmehr die manifesten Inhalte möglichst valide zu kategorisieren. Dementsprechend hat die qualitative Inhaltsanalyse das Potenzial, »unter die Oberfläche zu gehen« (ebd., S. 32), indem sie nicht nur die offensichtlichen Inhalte oder Muster erkennt, sondern durch den Prozess der mehrstufigen Kategorisierung auch tiefere, abstraktere Bedeutungen erschließt. Dies ermöglicht es ihr, die grundlegenden thematischen Schwerpunkte zu identifizieren, die an der Oberfläche des Textes normalerweise nicht als solche erkennbar sind. Die Zuordnung von Textpassagen zu bestimmten Kategorien impliziert stets einen qualitativ-interpretativen Akt und kann somit auch latente Inhalte und subjektive Bedeutungen erfassen. Durch die interpretative und kategoriengeleitete Analyse ist es der qualitativen Inhaltsanalyse möglich, über den manifesten Gehalt hinauszugehen und auch subtile, weniger offensichtliche Bedeutungen, die zwischen den Zeilen liegen, zu erfassen. Die Anerkennung dieser Erkenntnisgrenzen konkretisiert, so Koch, nicht nur die spezifische Funktion der qualitativen Inhaltsanalyse,

»sondern vermeidet auch eine vermeintliche Konkurrenzsituation zu rekonstruktiven Verfahren« (ebd.).

An dieser Stelle lohnt es sich, auf die Ausführungen Schreiers hinzuweisen, die die qualitative Inhaltsanalyse an der Nahtstelle von »Deskription und Konzeptualisierung« ansiedelt (Janssen et al. 2017, Abs. 7) und argumentiert, dass die Ordnung und Systematisierung von Themen potenziell zur Entwicklung neuer Theorien führen können. Hierbei unterstreicht Schreier, dass zu prüfen sei, ob die Herausarbeitung von Beziehungen zwischen Konzepten tatsächlich auf inhaltsanalytischen Arbeitsschritten basiert oder eher der ›Grounded theory‹-Methodologie zuzuordnen ist (vgl. ebd., Abs. 5). Kuckartz und Rädiker zufolge kann die qualitative Inhaltsanalyse als Methode beispielsweise auch im Rahmen einer ›Grounded theory‹-Studie oder auch im Rahmen diskursanalytischer Forschung eingesetzt werden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 46). Hierbei darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine mögliche grundsätzliche Herausforderung in der methodologischen Differenzierung der qualitativen Forschungsmethoden zwischen rekonstruktiver und interpretativer Forschung zu liegen scheint, die es verkompliziert, die Bedeutung des interpretativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes in der qualitativen Inhaltsanalyse auszuführen. So wird der Einsatz von narrativen oder leitfadengestützten Interviews der rekonstruktiven Forschung zugeordnet, während die interpretative Forschung jene Ansätze umfasst, »die sich mit natürlichen Interaktionen in textueller Form beschäftigen, jedoch nicht über methodische Interventionen wie Interview, teilnehmende Beobachtung etc. in das Feld eingreifen«, wie z.B. die objektive Hermeneutik oder die Konversationsanalyse (Flick 2011, S. 22). Hiernach wäre die qualitative Inhaltsanalyse auszuschließen, d.h., innerhalb der qualitativen Forschung wird ihr ein marginaler Stellenwert zugeschrieben. Als eine Alternative wies Kuckartz auf die Möglichkeit hin, unter Rückgriff auf Wolfgang Klafkis Hermeneutik als Orientierung die hermeneutischen Verfahren in Betracht zu ziehen, um die an die qualitative Inhaltsanalyse herangetragenen Unzulänglichkeiten im Hinblick auf das Verständnis zu kompensieren (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 23–26; Janssen et al. 2017, Abs. 5). Insgesamt fassen Kuckartz und Rädiker fünf Aspekte der Hermeneutik zusammen, die bei der qualitativen Inhaltsanalyse in Bezug auf das Gewinnen von Hypothesen und die Interpretation von Ergebnissen berücksichtigt werden können:

> »1. [d]as eigene Vorverständnis darzulegen und vorhandene »Vor-Urteile« über die Forschungsfrage zu reflektieren,
>
> 2. den Text als Ganzes zu erarbeiten, ggf. zunächst unverständliche Teile des Textes zurückzustellen, bis durch Kenntnis des gesamten Textes diese möglicherweise klarer werden,
>
> 3. sich der hermeneutischen Differenz kritisch bewusst zu werden, d.h. sich zu fragen ›Gibt es eine andere Sprache, Kultur, die mir den Text fremd macht?‹ und die Differenz möglicherweise kleiner zu machen, z.B. durch Erlernen der Sprache, durch Übersetzung,
>
> 4. beim ersten Durchgang durch den Text bereits darauf zu achten, welche Themen, die für die eigenen Forschung eine Rolle spielen, im Text vorkommen,

> 5. zu unterscheiden zwischen einer Logik der Anwendung, d.h., Themen und Kategorien werden im Text identifiziert, der Text wird indiziert, und einer Logik der Entdeckung, d.h., wichtiges Neues, vielleicht sogar Unerwartetes wird im Text identifiziert.« (ebd., S. 27–28)

Der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist nach Ansicht von Kuckartz (vgl. 2016a) zum einen durch eine qualitative sowie interpretativ-hermeneutische Ausrichtung und zum anderen durch eine stärkere Berücksichtigung des Einzelfalls charakterisiert, wodurch eine methodische Positionierung innerhalb der qualitativen Sozialforschung ermöglicht wird. Dem erwähnten Tagungsbericht zufolge kritisierte Schneider außerdem, dass die qualitative Inhaltsanalyse im Gegensatz zu anderen gängigen Methoden der qualitativen Sozialforschung nicht über eine ausreichende theoretische Fundierung verfüge, was eine methodische Integration und Kombination mit anderen Verfahren erschwere (vgl. Janssen et al. 2017, Abs. 7). Vor diesem Hintergrund erscheint das Unterfangen, Aussagen darüber zu treffen, dass Methoden eine Hintergrundtheorie, eine theoretische Fundierung haben müssen, als zweifelhaftes Vorhaben im Hinblick auf die qualitative Inhaltsanalyse. Denn qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, komplexe Phänomene systematisch und theoriegeleitet, aber nicht theoriegebunden zu erschließen. Sie erlaubt es, sowohl bestehende theoretische Perspektiven einzubeziehen als auch neue Kategorien und Sinnzusammenhänge induktiv aus dem Material heraus zu entwickeln, wodurch sie flexibel auf Forschungsgegenstände reagieren kann. Kuckartz und Rädiker betonen, dass die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zu verstehen ist, nicht als Methodologie, die »keine bestimmte Zugangsweise zu dieser Welt und ihren sozialen Problemen« als eine Voraussetzung erfordert (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 46). Im Gegensatz zu Schneider betrachtet Kuckartz die theoretische Flexibilität der qualitativen Inhaltsanalyse und ihre Offenheit als Stärke und betont ihre breiten Anwendungsmöglichkeiten (vgl. Janssen et al. 2017, Abs. 7).

> »Die qualitative Inhaltsanalyse ist, das sei erneut betont, kein Forschungsstil, keine Methodologie und erst recht kein Paradigma, nach welchem Forschung gestaltet und Forschungsdesigns konzipiert werden. Sie ist eine Analysemethode und kann als solche in vielen Forschungskontexten und Disziplinen eingesetzt werden.« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 49)

Im Rahmen dieser Arbeit folge ich diesem Postulat von Kuckartz und Rädiker und schließe damit die Möglichkeit ein, sich bei der Nutzung der qualitativen Inhaltsanalyse an entsprechenden Forschungstraditionen und -stilen zu orientieren, nämlich in meinem Fall, wie bereits erwähnt, am interpretativ-rekonstruktiven Forschungszugang, jedoch unter Beachtung der meist von Vertreter:innen der rekonstruktiven Sozialforschung diskutierten Aspekte der Kompatibilität bzw. Inkompatibilität (vgl. u.a. Rosenthal 2015; Bohnsack 2014). Charakteristisch für die rekonstruktiven Verfahren ist dabei, dass sie über die Interpretation der Inhalte hinausgehen und dass sie über die Art und Weise, wie Themen und Repräsentationen verarbeitet und strukturiert werden, auf latente Strukturierungsmuster schließen. Ein solches Strukturierungsmuster liegt dann vor, wenn Themen, Situationen, Inhalte und Kontexte (z.B. in einem Interview-

oder Beobachtungsprotokoll) von den befragten Personen regelmäßig und konsistent in ähnlicher Weise strukturiert dargestellt werden. Interpretationen in qualitativen Studien basieren entweder »auf der Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens von sozialen Phänomenen oder auf der Rekonstruktion von Wirkungszusammenhängen am konkreten Fall« (Rosenthal 2015, S. 14). Die interpretative Sozialforschung verfolgt hingegen das Ziel, sowohl den »subjektiv gemeinten« als auch den latenten Sinn sozialer Handlungen zu rekonstruieren und damit das implizite Wissen der Akteur:innen in ihrer sozialen Welt zu verstehen (ebd., S. 17). Dies knüpft an die von Oevermann et al. (vgl. 1979) umfassend diskutierte objektive Hermeneutik an, in der die Rekonstruktion unbewusster, strukturierender Sinnschichten innerhalb von sozialen Handlungen und Äußerungen im Mittelpunkt steht (vgl. Bohnsack 2005, S. 72). Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Text immer aus einem bestimmten Kontext heraus entsteht und nicht unabhängig davon betrachtet werden kann. Das Ziel der Hermeneutik ist, wie bereits erwähnt, die Bedeutung eines Textes möglichst genau zu erfassen und eine intersubjektive Verständigung über diese Bedeutung zu ermöglichen. Insgesamt geht es also darum, die soziale Wirklichkeit und die Handlungen der beforschten Personen, die »ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzsystems entfalten« (Bohnsack 2014, S. 22), in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit zu rekonstruieren und zu verstehen. Somit wird nicht nur das bewusst intendierte, sondern auch das unbewusste und implizite Wissen und Handeln zugänglich gemacht, indem z.B. die mittels Interviews oder Gruppendiskussionen erhobenen Materialien auf Grundlage der Beobachtung und Identifizierung von symbolischen Repräsentationen des sozialen Handelns rekonstruiert werden (vgl. Meuser 2011, S. 141). So besteht nach Michael Meuser das spezifische Erkenntnispotenzial der rekonstruktiven Sozialforschung in einem »verstehenden Nachvollzug sozialen Handelns«, das durch die Rekonstruktion impliziten und praktischen Wissens erschlossen wird (ebd., S. 142). Praktisches Wissen und das entsprechende Bewusstsein äußern sich dabei darin, dass »die Akteure wissen, was sie tun müssen, um auf sozial akzeptable Weise zu handeln; sie beherrschen die Regeln, können diese aber nicht benennen, können nicht genau angeben, welchen Regeln sie folgen« (ebd., S. 140). Diese Form des Wissens ermöglicht es den Akteur:innen, nach impliziten Regeln in einer sozial akzeptierten Art und Weise zu handeln. Ein wesentlicher Aspekt hierbei ist, dass die Bedeutungen und das Wissen nicht ausschließlich auf subjektiver Ebene entstehen, sondern auch gesellschaftlich vermittelt und diskursiv geprägt sind. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass soziales Handeln nicht als Ausdruck eines autonom-souveränen Subjekts verstanden werden kann, sondern vielmehr als Praktiken des Denkens, Sprechens und Handelns, die durch normative Vorgaben darüber geregelt werden, was als intelligibel und damit sozial bedeutsam, nachvollziehbar und anerkennungswürdig in einem sozialen Raum geltend gemacht wird. Eine entsprechende Perspektive findet sich, wie bereits erwähnt auch in der qualitativen Inhaltsanalyse, die es trotz ihres regelgeleiteten Verfahrens ermöglicht, das erhobene Material qualitativ-interpretativ zu analysieren und dabei latente Sinngehalte zu erschließen. Dadurch lassen sich auch kollektiv geteilte Deutungsmuster und Relevanzsysteme der beforschten Subjekte rekonstruieren (vgl. Mayring/Fenzl 2014, S. 543). Hierzu schlägt Schreier folgende Merkmale der qualitativen Inhaltsanalyse vor, die verdeutlichen, dass sie nicht nur auf einer deskriptiv-

interpretativen Ebene funktioniert: »Kategorienorientierung; Interpretatives Vorgehen; Einbeziehung latenter Bedeutungen; Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material; Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen; Orientierung an Reliabilität und Validität gleichermaßen« (Schreier 2014, S. 3)

Dies verdeutlicht, dass die qualitative Inhaltsanalyse innerhalb der qualitativen Sozialforschung nicht als methodisch nachrangig eingestuft bzw. unterschätzt werden sollte, denn sie kann durchaus die Funktion erfüllen, nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte zu erschließen und zu analysieren (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 39), was einmal mehr die Anschlussfähigkeit der qualitativen Inhaltsanalyse an bestehende Forschungstraditionen unterstreicht. Angesichts der dargestellten Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen der rekonstruktiven Verfahren sowie der qualitativen Inhaltsanalyse erscheint es plausibel, dass sich beide Ansätze wechselseitig ergänzen. Gemeinsam können sie die Komplexität des Translanguaging im Zusammenhang mit selbstreguliertem Lernen umfassend erfassen, indem sie sowohl die zugrunde liegenden sozialen und kulturellen Muster als auch die manifesten und latenten Bedeutungen systematisch analysieren und so zu einem vertieften Erkenntnisgewinn beitragen. Zur Bewältigung der großen Datenmenge, die mittels Interviews, Lerntagebüchern und einer Gruppendiskussion erhoben wurde, stütze ich mich auf die qualitative Inhaltsanalyse. Dabei versuche ich, mit Hilfe des interpretativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes die mehrsprachigen Denk- und Handlungsprozesse der Lernenden zu analysieren. Dies umfasst ihre Wahrnehmungen, Intentionen, Bewertungen und ihr Handlungsverständnis im Umgang mit den ihnen zur Verfügung stehenden mehrsprachigen Ressourcen unter Berücksichtigung des jeweiligen schulischen Kontextes und sozialen Rahmens sowie der damit verbundenen Voraussetzungen und Konsequenzen. Ein wesentlicher Aspekt dieser Untersuchung ist die fallorientierte Herangehensweise, die mit einer Erweiterung des Auswertungsprozesses im Sinne einer Subjektorientierung einhergeht, um eine mögliche Beschränkung auf kategorienbasierte Auswertungen zu eliminieren und somit die Fälle interpretativ und reflexiv zusammenfassen und kontrastieren zu können. In diesem Zusammenhang kann von einer fallorientierten qualitativen Inhaltsanalyse gesprochen werden, die es erlaubt, sowohl fallbezogene als auch fallübergreifende Auswertungen vorzunehmen und auf diese Weise generalisierbare Aussagen aus den qualitativ erhobenen Daten abzuleiten. Diese Herangehensweise ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen zu identifizieren und sie ggf. in Typen mit ähnlichen Merkmalskonstellationen zu differenzieren (vgl. Kuckartz 2016b, S. 44). Für die vorliegende Studie bedeutet dies, dass die aus den Einzelfällen gewonnenen Ergebnisse generalisiert werden können, die unter der Linse des interpretativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes untersucht wurden. Diese Art von Typenbildung soll als Ordnungs-, Strukturierungs- und Mustererkennungsstrategie fungieren, wodurch neue Zugänge und Einsichten im Rahmen qualitativer Forschung ermöglicht werden. Durch eine interpretativ-rekonstruktive Vorgehensweise mit einer hermeneutischen Akzentuierung lassen sich anhand der subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der befragten Schüler:innen generalisierte Ergebnisse über die Wechselwirkung von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen im schulischen Kontext gewinnen.

In diesem Kapitel wurden verschiedene Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit und ihre Vorzüge für die vorliegende Studie diskutiert.

Dabei wurde zum einen auf die methodisch und methodologisch begründete Kritik an der qualitativen Inhaltsanalyse im Diskurs der empirischen Forschung eingegangen, zum anderen wurden Möglichkeiten ihrer Anschlussfähigkeit an rekonstruktive und interpretative Forschungsansätze beleuchtet bzw. deren Vorteile für die Beantwortung der Forschungsfragen der Studie erläutert. Bevor die konkrete Vorgehensweise und die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016a), wie sie in dieser Arbeit verwendet wurden, in Kapitel 5 zusammen mit der jeweiligen Datenerhebungsmethode detailliert dargestellt werden, gehe ich auf weitere Aspekte der Forschungsphilosophie und -haltung ein. Hierbei werden sowohl der soziokulturelle und subjektorientierte Ansatz als auch der transformative Ansatz im Kontext der Mehrsprachigkeit näher betrachtet.

Der soziokulturelle und subjektorientierte Forschungsansatz betont die Relevanz von sozialen und kulturellen Aspekten sowie individuellen Perspektiven für das Verstehen und Interpretieren sprachlicher Praktiken. Im Kontext von Mehrsprachigkeit stellt sich die Frage, inwiefern Forschung einen Beitrag zu einer inklusiven und gerechten Gesellschaft leisten kann, in der mehrsprachige Sprecher:innen ihre Sprachen je nach Kontext, Situation und Gesprächspartner:innen flexibel anwenden können, ohne Diskriminierung oder Unterdrückung erfahren zu müssen. Der abschließende Abschnitt zur transformativen Forschungshaltung widmet sich dieser Fragestellung und erörtert, inwiefern eine transformative Forschungspraxis zur Reflexion und aktiven Gestaltung mehrsprachiger Diskurse im Migrationskontext beitragen und dabei die emanzipatorischen Potenziale sprachlicher Bildung im Sinne sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Veränderung entfalten kann.

4.2.1 Soziokultureller und subjektorientierter Ansatz als Forschungszugang

> »Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.« (Galileo Galilei)

Im deutschsprachigen Forschungskontext finden sich zahlreiche Studien und Publikationen, die migrationsbedingte Phänomene des Sprachwandels und der Mehrsprachigkeit aus einer soziokulturellen und subjektorientierten Perspektive untersuchen. Diese Arbeiten, die häufig auf sprachbiographischen Analysen basieren, rekonstruieren diese Phänomene im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Dabei wird insbesondere die subjektive Sicht mehrsprachiger Sprecher:innen auf ihren Sprachgebrauch, ihre sprachlichen Ressourcen und Kompetenzen sowie ihre individuellen Lernbemühungen im monolingual ausgerichteten Schulsystem zunehmend in den Fokus genommen (vgl. Klinger 2022; Duarte 2019; Rösch 2017; Dirim 2016; Heinemann/Dirim 2016; Reich/Krumm 2013; Busch 2013; Volgger 2010; Hu 2007). Die subjektorientierte Perspektive ist seit dem Ende der 1970er Jahre insbesondere durch die sogenannte ›reflexive Wende‹ (vgl. Schlutz 1982, zit.n. Faulstich/Zeuner 2005, S. 130) als Reaktion auf die Prozesse des gesellschaftlichen Wandels verstärkt ins Zentrum der sozialwissenschaftlichen Forschung gerückt, die eine intensivere Berücksichtigung individueller Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Handlungsspielräume erforderlich machen. Da gegenwärtige soziokulturelle Wandlungsprozesse »zu neuen Rahmenbedingungen

für mehrsprachige Kommunikation und zu einer Umstrukturierung von sprachlichen Repertoires, Praktiken und Einstellungen« geführt haben (Androutsopoulos 2018, S. 193), kann eine subjektorientierte Forschungsperspektive nicht ohne Berücksichtigung der wirkmächtigen gesellschaftlichen, politischen und soziokulturellen Strukturmerkmale eingenommen werden. Auf soziokulturelle Modelle rekurrierend pointiert Mercer, dass Kommunikation, Denken und Lernen als eng miteinander verflochtene Prozesse zu begreifen sind, die durch kulturelle Kontexte geformt und vermittelt werden (vgl. Mercer 2004, S. 138). Eine soziokulturelle Diskursperspektive, die auf Vygotsky (vgl. 1978) zurückgeht, erlaubt es, sprachliche Prozesse im Wechselverhältnis zu gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontexten zu analysieren, wobei Sprache als zentrales Mittel der Bedeutungskonstitution und der Herstellung von Intersubjektivität verstanden wird. Aus diesem Blickwinkel lässt sich somit sozial-diskursiv rekonstruieren (vgl. Johnson/Mercer 2019, S. 267), wie Subjekte ihre sprachlichen Ressourcen in soziokulturellen Kontexten nutzbar machen, und damit »to introduce new information, orientate to each other's perspectives and understandings and pursue joint plans of action« (Mercer 2004, S. 166). Diese Sichtweise spiegelt sich auch in der Mehrsprachigkeitsforschung wider, bei der aus einer soziolinguistischen und soziokulturellen Perspektive die »kontextuellen Rahmenbedingungen, die den Gebrauch mancher Sprachen bestimmen«, untersucht werden (Allgäuer-Hackl et al. 2021, S. 23–25). Mit der zunehmenden Hinwendung zu soziokulturellen Theorien und subjektorientierten Forschungsansätzen richtet sich der analytische Fokus verstärkt auf die Lernanlässe, Lernbedingungen und Lernmotivationen sowie auf die sprachlichen Handlungsspielräume von Individuen, deren Praktiken in interaktionelle, institutionelle und gesellschaftlich-kulturelle Kontexte eingebettet sind. In diesem Zusammenhang betont Annette Berndt, dass die Forschung im Rahmen des subjektorientierten Paradigmas nach theoretisch fundierten Methoden sucht, mit denen introspektive Daten zu Sprach(-en)lernprozessen erhoben werden können und die zugleich den etablierten Gütekriterien empirischer Forschung entsprechen (vgl. Berndt 2010, S. 895). In der Fremdsprachenforschung besteht das Ziel der Erhebung solcher subjektiven Daten darin, subjektive Einflussfaktoren auf den Sprachlernprozess auf der Grundlage kommunikativ validierter Informationen systematisch identifizieren zu können. So gewinnt nicht nur die Erforschung der Relevanz subjektiven Sprachwissens an Bedeutung, sondern auch die Fähigkeit der Lernenden, ihren eigenen Sprachgebrauch sowie ihre sprachbezogenen Lernhandlungen zu reflektieren und in übergeordnete diskursive Sinnzusammenhänge einzuordnen. Dabei vollzieht sich hier ein »Übergang von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs, der von der Vorstellung ausgeht, dass jedes Außen nur wirksam wird, indem es ›innen‹ aufgenommen, bedacht und bewertet wird« (Faulstich/Zeuner 2005, S. 135). Seit der subjektiven Wende, insbesondere in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Schwerdtfeger 1997), geht die zunehmende Subjektorientierung mit der Forderung einher, die spezifischen Kontexte des Spracherwerbs und -lernens im Zusammenhang mit soziokulturellen Strukturmerkmalen in von Migration geprägten Gesellschaften anzuerkennen, »wie beispielsweise migrationsgeschichtliche Prägungen oder lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die Lernvorgänge in subjektives Leben und Erfahren einbettet bzw. von ihnen bestimmt sieht« (Sennema 2020, S. 1144). Dies unterstreicht nicht nur die Forderung, Mehrsprachigkeit als Ressource im Unterricht zu nutzen, sondern auch die Notwendigkeit anzuerkennen,

dass die subjektiven Lernbemühungen und -prozesse mehrsprachiger Schüler:innen im Spannungsfeld migrationsgeschichtlicher und -gesellschaftlicher Konstellationen und lebensweltlicher Spracherfahrungen differenziert zu betrachten sind. In diesem Sinne erscheint es zentral, die normativen Anforderungen schulischer Bildung an mehrsprachige Lernende kritisch zu reflektieren und pädagogische Ansätze zu entwickeln, die deren sprachlichen Voraussetzungen und Lernbedürfnissen gerecht werden und eine unterstützende, differenzsensible Lernumgebung ermöglichen.

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Erzählungen und Selbstauskünfte der befragten Schüler:innen als Ausgangspunkt zu nehmen und die Sinnhaftigkeit der entwickelten mehrsprachigen und selbstregulierenden Lernstrategien im Umgang mit bildungssprachlichen Anforderungen und mit restriktiven schulischen Bedingungen für mehrsprachige Lernhandlungen aus einer subjektorientierten Perspektive zu rekonstruieren. In dieser Studie kommt daher neben der interpretativ-rekonstruktiven Forschungshaltung explizit eine subjektorientierte Herangehensweise zum Tragen, die auch ein Merkmal der qualitativen Sozialforschung ist (vgl. Reichertz 2019, S. 37; Flick 2011, S. 22).

Subjektivität in der qualitativen Forschung wird nicht nur im Rahmen einer poststrukturalistischen Analyse gesellschaftlicher Subjektivierungsprozesse thematisiert, sondern auch als Selbstbehauptung der Subjekte, »sei es in Gestalt alter und neo- (bzw. pseudo-neo-)phänomenologischer Betrachtungen, sei es in Gestalt politischer Ermächtigungsstrategien oder einfach in der Anerkennung der Untersuchten als interpretierende und handelnde Subjekte« (Knoblauch 2014, S. 79). Christian Lüders und Jo Reichertz betrachten es als eine zentrale Aufgabe der Sozialforschung, Subjektivität in Bezug auf ihre »Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit anzuerkennen und angemessen zu rekonstruieren« (ebd. 1986, S. 92). Hierbei betonen sie die Bedeutung einer Forschungspraxis, die das Subjekt in sämtlichen Phasen des Forschungsprozesses berücksichtigt und – soweit möglich – in dialogischer Form aktiv einbezieht (vgl. ebd.). Damit liefern sie eine methodologische Grundlage für partizipative und subjektorientierte Forschung, in der die Perspektiven der Betroffenen nicht nur erfasst, sondern systematisch in die Analyse einbezogen und damit als erkenntnisgenerierende Instanzen anerkannt werden. In diesem Sinne schlagen Lüders und Reichertz ausgehend von einer »subjektivitäts- und betroffenenorientierten Sozialforschung« (ebd., S. 90) entscheidende Forschungsperspektiven vor, die in einem aktuelleren Artikel von Reichertz (2019, S. 37) wie folgt dargestellt sind:

> »Frage nach den subjektiven Sinnwelten von Handlungen (Was war der subjektiv gemeinte Sinn einer Handlung?)
> Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus (Wie sieht das Milieu aus, in dem das Handeln situiert ist?)
> Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen (Welche latenten Strukturen determinieren das Handeln der Subjekte?)
> (Re)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit (An welchen sozial verteilten Wissensordnungen orientieren sich die Handelnden, indem sie diese deuten?)«

Im Sinne der interaktionistischen und phänomenologischen Tradition geht es darum, unterschiedliche Lebenswelten bzw. soziale Milieus zu beschreiben, zu dokumentieren und – je nach Kontext – die dort geltenden sozialen Regeln, symbolischen Ausdrucksformen und Bedeutungszusammenhänge zu identifizieren und zu analysieren (vgl. Lüders/Reichertz 1986, S. 93). In der qualitativen Inhaltsanalyse kommt die subjektorientierte Perspektive vor allem in der typisierenden Inhaltsanalyse zum Ausdruck. Durch Verfahren wie die ›repräsentative Fallinterpretation‹ oder ›Konstruktion eines Modellfalls‹ lassen sich individuelle Fallverläufe sowie subjektive Sinnzuschreibungen systematisch erschließen und in Typen oder Konstellationen überführen (vgl. Kuckartz 2016b, S. 49). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erforschung der subjektiven Perspektive der Schüler:innen sowie ihrer soziokulturellen Erfahrungen im Umgang mit eigener Mehrsprachigkeit in schulischen Lernkontexten und das Entschlüsseln sowie Beschreiben kulturell und gesellschaftlich geprägter subjektiver Sinnstrukturen jenseits von »festen Vorstellungen über den untersuchten Gegenstand« (Flick et al. 2013, S. 17) erfolgen sollen. Eine subjektorientierte Forschungsperspektive ist daher unerlässlich, da sie vom »lernenden Subjekt […], seinen Lernbemühungen, den Lernumgebungen und deren Gestaltung« (Faulstich/Zeuner 2005, S. 129) ausgeht.

4.2.2 Transformative Forschungshaltung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Aufgrund des interventionistisch-partizipativen Charakters der zweiten Erhebungsphase mittels Lerntagebüchern in dieser Studie (siehe 5.2) wird zum Teil auf die Grundzüge des transformativen Paradigmas nach Donna M. Mertens (vgl. 2007; 2009) zurückgegriffen. Das transformative Paradigma wird als ein »philosophical framing for research« verstanden (Mertens 2017, S. 19) und stellt eine Forschungsphilosophie dar, die sich explizit auf die Untersuchung und Überwindung sozialer Ungleichheiten und Unterdrückungsverhältnisse richtet. Zur Definition eines Paradigmas im Forschungskontext werden vier zentrale philosophische Grundannahmen herangezogen (vgl. Mertens 2007, S. 215; Tashakkori/Teddlie 2003, S. 140). Im Hinblick auf die Ontologie versteht Mertens (vgl. 2007) das transformative Paradigma als eine erkenntnistheoretische Rahmung, in der soziale Wirklichkeit als konstruiert, kontextabhängig und durch Machtverhältnisse geprägt angesehen wird. Realität wird im sozialen Miteinander hervorgebracht, wobei bestehende soziale Ungleichheiten durch strukturelle und systemische Bedingungen stabilisiert und reproduziert werden. Aus epistemologischer Perspektive rückt das transformative Paradigma das subjektive Wissen und die gelebten Erfahrungen von Menschen in den Vordergrund – insbesondere solcher, die marginalisierten Gruppen angehören (vgl. Mertens 2009). Erkenntnis wird als ein Ergebnis von Interaktion verstanden, wobei die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten dialogisch und reflexiv gestaltet wird. Ziel ist es, soziale Realitäten durch Perspektivenvielfalt differenziert zu erfassen und gemeinsam Sinn zu konstruieren. In Bezug auf die Methodik hebt Mertens (vgl. 2010) hervor, dass das transformative Paradigma Forschung als ein Instrument zur Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeiten versteht. Im Zentrum steht ein partizipativer Forschungsansatz, bei dem die beteiligten Personen aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden. Der Einsatz qualitativer und quantitativer Methoden dient dazu, ein vertieftes Verständnis sozialer Realitäten zu ermöglichen. Die gewählten Verfahren sollen da-

bei nicht nur zur Abbildung gesellschaftlicher Wirklichkeiten dienen, sondern zugleich marginalisierte Perspektiven sichtbar machen, kritische Reflexionsprozesse anstoßen und emanzipatorische Lern- und Veränderungspotenziale fördern. Die axiologische Dimension bezieht sich auf die ethischen Grundannahmen der Forschung. Demnach verpflichtet sich das transformative Paradigma explizit zu ethischer Verantwortung, sozialer Gerechtigkeit und dem Abbau von Ungleichheiten. Es fordert von der Forschung nicht nur methodische Sorgfalt, sondern auch ein bewusstes ethisches Handeln im Sinne einer engagierten Wissenschaft, die normative Positionen sichtbar macht und sich aktiv für marginalisierte Gruppen einsetzt (vgl. Mertens 2007, S. 215; 2010, S. 470; 2013, S. 28–30).

Mit der transformativen Perspektive in dieser Forschung wird das Ziel verfolgt, durch die Analyse der subjektiven Erlebnisperspektiven von Lernenden in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und ihre Erfahrungen mit Translanguaging im Zusammenhang mit selbstreguliertem Lernen Implikationen für die schulische Praxis zu diskutieren, wodurch möglicherweise auf der individuellen und kollektiven Ebene transformative Prozesse angestoßen werden. Das Hauptanliegen ist es, mehrsprachige Lernprozesse marginalisierter Lerngruppen, insbesondere solcher mit in der Schule unterrepräsentiertem Sprachhintergrund, unter Berücksichtigung soziokultureller Strukturmerkmale nach den Prinzipien des transformativen Paradigmas (vgl. Mertens 2007, S. 220) in den Blick zu nehmen. Ziel ist es, die Transformationsprozesse zu analysieren, die Schüler:innen bei der eigenständigen Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in einem durch den monolingualen Habitus geprägten Bildungssystem durchlaufen, sowie die von ihnen initiierten Veränderungsprozesse in Bezug auf bestehende Dispositive mehrsprachiger Bildung in der Schulpraxis nachvollziehbar darstellen zu können.

> »The transformative paradigm […] is applicable to people who experience discrimination and oppression on whatever basis, including (but not limited to) race/ethnicity, disability, immigrant status, political conflicts, sexual orientation, poverty, gender, age, or the multitude of other characteristics that are associated with less access to social justice. In addition the transformative paradigm is applicable to the study of the power structures that perpetuate social inequities.« (Mertens 2009, S. 4)

Dementsprechend führt ein transformatives Paradigma zu einer breiter angelegten Denkweise über Forschung und Wissensproduktion, die die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels in der Herangehensweise an soziale Fragestellungen und deren Verständnis betont. Durch die Anwendung des transformativen Paradigmas wird anerkannt, dass viele der gegenwärtigen Problemstellungen tief in den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen verwurzelt sind. Es wird angestrebt, diese Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern, um eine gerechtere gesellschaftliche Realität zu schaffen. Denn die transformative Forschung hat das Potenzial, »to contribute to both personal and societal transformation« (Mertens 2017, S. 18).

Die Fokussierung auf grundlegende Merkmale des transformativen Paradigmas ist in dieser Arbeit auf die Idee des Translanguaging selbst zurückzuführen. Denn wie bereits im Unterkapitel 2.9 dargelegt, wird dem Translanguaging-Ansatz im Diskurs über Mehrsprachigkeit ein Transformations- und Innovationspotenzial zugeschrieben, da seine theoretischen und pädagogischen Prämissen dazu beitragen können, bestehende

Sprachgrenzen und Hierarchien zu überwinden. Dies geschieht insbesondere durch die kritische Auseinandersetzung mit den strukturellen Barrieren und politischen Entscheidungen, die die Marginalisierung und Unterdrückung mehrsprachiger Praktiken von Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungserfahrung begünstigen. Auf diese Weise eröffnet das Konzept des Translanguaging Perspektiven zur Förderung der Gleichbehandlung aller von Lernenden mitgebrachten Sprachen sowie zur Stärkung von Chancengerechtigkeit in Bildungskontexten. Es kann somit nachhaltige Veränderungsprozesse anstoßen, die den komplexen und diversen Lebensrealitäten einer pluralen Gesellschaft Rechnung tragen (vgl. Kleyn/García 2019; García/Wei 2018; Prada/Nikula 2018; Wei 2011). Gemeinsamkeiten lassen sich darin erkennen, dass auch transformative Forschung darauf abzielt, durch einen Prozess der kritischen Reflexion, der Zusammenarbeit und des Handelns einen positiven sozialen Wandel herbeizuführen. Sie ist häufig interdisziplinär und partizipativ ausgerichtet und umfasst die Zusammenarbeit mit Interessengruppen und Gemeinschaften, um komplexe soziale Probleme zu analysieren und Lösungen zu entwickeln (vgl. Schneidewind et al. 2016, S. 2). An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass in dieser Studie keine direkte transformative Forschung vorgenommen wurde. Aufgrund ihres transformativen Charakters erscheint es jedoch sinnvoll, die Bezugspunkte zum transformativen Paradigma herzustellen und Aspekte zu berücksichtigen, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie gewinnbringend sind. Außerdem lässt sich auch eine Entsprechung zu der dieser Arbeit zugrundeliegenden qualitativen Forschung erkennen, die Rainer Winter, der für ein gesellschaftskritisches Verständnis qualitativer Forschung plädiert, wie folgt zum Ausdruck bringt: Die qualitative Forschung

> »soll durch transformative und interventionistische Untersuchungen eine emanzipatorische Agenda zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit entwickeln sowie zu einer radikalen Demokratie beitragen. Die qualitative Forschung kann Phänomene und Probleme aus verschiedenen Perspektiven beschreiben und so alternative Sicht- und Denkweisen entwickeln.« (Winter 2014, S. 118)

Die Orientierung am transformativen Paradigma bietet den Forscher:innen einen umfassenden Bezugsrahmen für die Auseinandersetzung mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und den daraus resultierenden methodischen Entscheidungen, aber auch mit Fragen der Machtverhältnisse, der sozialen Ungleichheit und der kulturellen Komplexität, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses ergeben (vgl. Mertens 2007, S. 212; Tashakkori/Teddlie 2003, S. 142). Durch das transformative Paradigma wird auch explizit die Machtfragen selbst in der vermeintlich »neutral and objective world of research« angesprochen (Mertens 2007, S. 214) und kritisiert, dass die Anwendung einer einzigen Methode aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes zu irreführenden Ergebnissen führen kann (vgl. ebd.). Daher erscheint ein sorgfältig konzipierter Methodenmix besonders sinnvoll, um die Komplexität menschlichen Erlebens adäquat zu erfassen und der formulierten Forschungsfrage aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven fundiert begegnen zu können (vgl. ebd.), wie bereits in der Einleitung dieses Unterkapitels erörtert wurde (siehe 4.2).

Im Anschluss an die in diesem Kapitel angestellten methodologischen Überlegungen wird im Kapitel 5 das konkrete Forschungsdesign vorgestellt, inklusive der Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren, die im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt wurden. Dabei wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass die gewählten Methoden den in Unterkapitel 4.1 entwickelten Forschungsfragen und Hypothesen entsprechen und eine valide und reliable Erhebung sowie Auswertung der Daten ermöglichen. Auch werden mögliche Einschränkungen und Limitationen der gewählten Methoden und Verfahren diskutiert, um eine kritische Reflexion der Ergebnisse zu gewährleisten.

5 Forschungsdesign: ein ›multi-method qualitative research design‹

»This multimethod strategy is simple but powerful.« (Brewer/Hunter 2006, S. 5)

Das vorliegende Forschungsprojekt basiert auf einem ›multi-method qualitative research design‹ (vgl. Silverman 2019; Creswell 2015; Brewer/Hunter 2006; Stange et al. 2006; Tashakkori/Teddlie 2003; Morse 2003; Hunter/Brewer 1989). Dieser Forschungsansatz ermöglicht eine multimethodische bzw. methoden-integrative Herangehensweise innerhalb eines einheitlichen Paradigmas – in diesem Fall des qualitativen Paradigmas – und ermöglicht die Kombination mehrerer qualitativer Methoden, um die Vielschichtigkeit, Kontextgebundenheit und Kontingenz sozialer Wirklichkeit differenziert zu erfassen (vgl. Silverman 2019, S. 402; Hussy et al. 2010, S. 290). Creswell betont in diesem Zusammenhang: »When multiple forms of qualitative data (or multiple forms of quantitative data) are collected, the term is multimethod research, not mixed methods research« (ebd. 2015, S. 20).

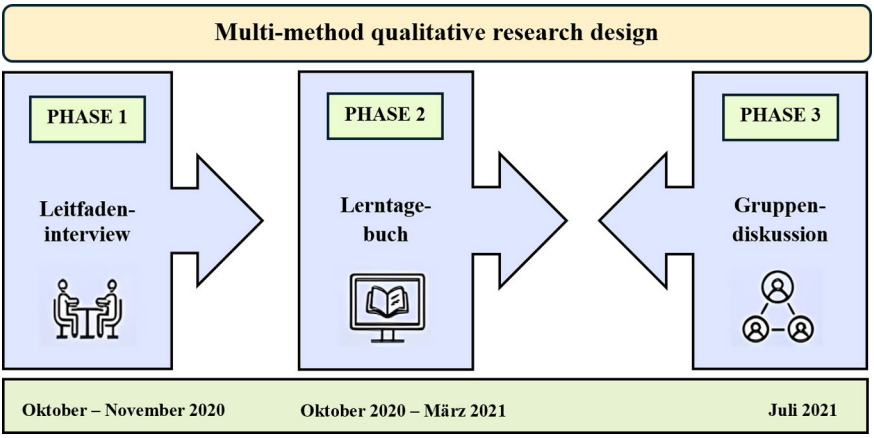
Im Gegensatz dazu werden beim ›Mixed method‹-Design verschiedene Erhebungs- und Analysemethoden aus unterschiedlichen Paradigmen kombiniert, wie beispielsweise der Einsatz von Fragebögen in Kombination mit Interviews (vgl. Tashakkori/Teddlie 2003, S. 11). Ziel des ›multi-method research design‹ ist es zum einen, ein umfassendes Verständnis des untersuchten Phänomens zu erlangen, indem mehrere Perspektiven auf das Thema einbezogen und integriert werden, zum anderen die Ergebnisse verschiedener Methoden zu vergleichen. Hierdurch können die Schwächen einer Methode durch die Stärken einer anderen ausgeglichen werden, was zu einem vertieften Verständnis des Untersuchungsgegenstandes führt (vgl. Brewer/Hunter 2006, S. 5). Durch den Einsatz verschiedener Datenerhebungsmethoden können zugleich individuelle Erfahrungen und Einstellungen, soziale Kontexte sowie strukturelle Rahmenbedingungen umfassend erfasst werden. Darüber hinaus eignet sich ein ›multi-method qualitative research design‹ besonders für komplexe Forschungsfragen, die nicht mit einer einzigen Methode beantwortet werden können. Daher ist es mit der Erwartung verbunden, dass die Kombination verschiedener Methoden zu einem tiefergehenden Verständnis eines Forschungsproblems beitragen kann, im Vergleich zu einem Forschungsdesign, das sich auf

nur einen methodischen Ansatz stützt (vgl. Creswell 2015, S. 3). »The promise of multimethod research, however, is far greater than its impact on any one stage of research« (Brewer/Hunter 2006, S. 9), was die Vielseitigkeit und das transformative Potenzial dieses Ansatzes unterstreicht.

John Brewer und Albert Hunter (vgl. ebd.) argumentieren ebenfalls, dass die Anwendung des ›Multi method‹-Ansatzes auf jeder Forschungsebene in der Regel eine weit umfassendere Analyse der Struktur, des Umfelds und der konstituierenden Prozesse eines sozialen Phänomens erfordert, als dies bei der Anwendung einer einzelnen Methode der Fall wäre. Durch die Erweiterung des Forschungshorizonts, auf den der Ansatz angewendet wird, verspricht die multimethodische Perspektive tiefere soziologisch bedeutsame Schlussfolgerungen sowie mehr Möglichkeiten zur Verifizierung und zum Erkenntnisgewinn (vgl. ebd., S. 9). Daher stellt die Wahl einer multimethodischen Herangehensweise in dieser Arbeit die überzeugendste Begründung dar, da sie die Möglichkeit bietet, eine größere Palette von Datenquellen und -methoden zu nutzen, um ein breiteres Verständnis des untersuchten Phänomens zu erreichen. Die Wahl der Methodenkombination hängt primär von der Forschungsfrage ab, die beantwortet werden soll.

Basierend auf der Grundlage der Forschungstradition des ›multi-method qualitative research design‹ habe ich in der vorliegenden Arbeit die Kombination von drei verschiedenen Datenerhebungsmethoden, genauer gesagt, Interviews, Lerntagebücher und eine Gruppendiskussion, in einer sequentiellen Reihenfolge herangezogen, die sowohl auf dem soziokulturellen und subjektorientierten als auch auf dem transformativen Ansatz basieren (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: Forschungsdesign (eigene Darstellung)



5.1 Leitfadengestütztes Interview als Erhebungsmethode

> »So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig.« (Helfferich 2014, S. 560)

In der ersten Erhebungsphase der vorliegenden Studie wurde das halb-/teilstandardisierte bzw. -strukturierte Leitfadeninterview als Erhebungsmethode eingesetzt. Dabei wurde ein vorab entwickelter Interviewleitfaden verwendet, der sowohl offene als auch biografisch orientierte Fragen enthielt, um die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der befragten Schüler:innen im Umgang mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext zu erfassen. Bei einem Leitfaden handelt es sich um eine »vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe« (Helfferich 2014, S. 560), die den gesamten Verlauf eines Interviews strukturiert und steuert. Der Leitfaden dient zunächst der Vorbereitung des Interviews, bei dem die Forschenden ihr Wissen und ihre Vorannahmen zum Forschungsgegenstand explizieren und ordnen. Ein sorgfältig konzipierter Leitfaden gewährleistet nicht nur die Zielgerichtetheit und Systematik der Interviewführung, sondern eröffnet zugleich den befragten Personen ausreichend Freiraum, um eigene subjektive Sinnzuschreibungen, individuelle Perspektiven und Erfahrungen einzubringen. Auf diese Weise können tiefgreifende Einblicke in die komplexen Realitäten mehrsprachiger Lebenswelten in der schulischen Praxis gewonnen werden (vgl. ebd.).

Die halbstrukturierten, leitfadengestützten Interviews zeichnen sich durch einen vergleichsweise offenen Konversationsrahmen aus, der Raum für individuelle Erzählungen lässt. Dabei ist der Leitfaden so konstruiert und strukturiert, dass er überwiegend offene Fragen enthält, um narrative Sequenzen zu initiieren und subjektive Perspektiven umfassend zu erfassen. Cornelia Helfferich spricht »bei einem ausgewogenen Verhältnis von Erzählaufforderungen und Nachfragen« (Helfferich 2014, S. 568) von ›teilnarrativen‹ Interviews, wobei es sich meist um eine Mischform aus narrativen und strukturierten Leitfadeninterviews handelt (vgl. Helfferich 2011, S. 179). Das liegt daran, dass auch narrative Interviews nachfragende und bilanzierende Komponenten umfassen, bei denen die Interviewführung über eine rein zuhörende Haltung hinausgeht. Gleichzeitig kann ein teilnarratives Interview auch als problemzentriert gelten, da in beiden Formaten – sowohl in narrativen als auch in problemzentrierten Interviews – erzählgenerierende Impulse zentrale Bestandteile der Datenerhebung darstellen (vgl. ebd., S. 13). Im Gegensatz zu einer normativ-restriktiven Auffassung, die Interviewformen strikt voneinander abgrenzt, wird hier die Bedeutung hybrider Formate betont, wie sie in der qualitativen Forschung häufig anzutreffen sind. Solche Mischformen ergeben sich in der Praxis aus inhaltlichen und strukturellen Überschneidungen zwischen narrativen und leitfadengestützten bzw. problemzentrierten Interviewformaten oder auch zwischen monologisch und dialogisch geprägten Gesprächsverläufen.

Während den narrativen Interviews primär eine ›erzählgenerierende‹ Funktion zugeschrieben wird, streben die problemzentrierten Interviews im Verlauf des Interviews einen Verstehensprozess an. Entsprechend lassen sich ›erzählgenerierende‹ und ›verstehensgenerierenden‹ Strategien methodisch miteinander verknüpfen. Dabei können sie auf unterschiedlich strukturierte Leitfadenfragen zurückgreifen, deren Anwendung wiederum variabel und flexibel gehandhabt werden kann (vgl. ebd., S. 42). Methodolo-

gisch basieren narrative Interviews auf einem streng induktiven Vorgehen, bei dem Erkenntnisse ausschließlich aus dem Datenmaterial heraus entwickelt, ohne dass Vorannahmen formuliert werden. Demgegenüber folgt das problemzentrierte Interview einem methodologischen Ansatz, der Induktion und Deduktion kombiniert, bei dem die forschende Person theoriegeleitetes Vorwissen in das Interview einbringt, aber zugleich offen dafür bleibt, dieses im Lichte der empirischen Daten kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

> »Methodologisch gesehen wird also die streng induktive Vorgehensweise ohne Prädetermination durch den Forscher im narrativen Interview beim problemzentrierten Interview mittels einer Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers abgelöst.« (Lamnek 2005, S. 364)

Das problemzentrierte Interview ist eine Form der qualitativen Befragung, die von Andreas Witzel in den 1980er Jahren konzipiert wurde, und zielt »auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität« (Witzel 2000, Abs. 1) ab. Methodisch handelt es sich um ein halbstrukturiertes Interviewformat, das sich auf ein im Vorfeld definiertes gesellschaftlich relevantes Problem oder Themenfeld konzentriert. Die offen formulierten Fragen bieten den Befragten die Möglichkeit, ihre subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Deutungsmuster im Hinblick auf das gewählte Thema ausführlich darzustellen. Mayring beschreibt diese Vorgehensweise wie folgt:

> »Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch möglichst nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.« (Mayring 2002, S. 67)

Das problemzentrierte Interview ist durch drei zentrale konzeptionelle Prinzipien gekennzeichnet, nämlich Problemzentriertheit, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (vgl. ebd., S. 68; Witzel 2000, Abs. 4):

- Die Problemzentrierung kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung, die den Rahmen und die Zielrichtung des Erkenntnisprozesses vorgibt. Die interviewende Person stellt auf Grundlage des eigenen vorhandenen Vorwissens und theoretischer Kenntnisse über die jeweiligen objektiven Rahmenbedingungen des zu untersuchenden Phänomens oder Gegenstands insbesondere an dem Problem orientierte Fragen oder Nachfragen, um die subjektiven Sichtweisen der Befragten differenziert zu erfassen. Durch diese strukturierte Offenheit wird es möglich, im Verlauf des Gesprächs sowohl die inhaltliche Tiefe der Aussagen zu steigern als auch die Interviewdynamik zunehmend auf die Forschungsfrage auszurichten.

- Die Gegenstandsorientierung betont die methodische Flexibilität des problemzentrierten Interviews. Diese erlaubt es, das Verfahren an die spezifischen Anforderungen des Forschungsgegenstandes anzupassen und ggf. mit weiteren qualitativen Erhebungsmethoden zu kombinieren. Im Zentrum steht die Konstruktion einer »befragtenzentrierten Kommunikationssituation« (ebd., Abs. 4). Die interviewte Person kann dabei je nach Reflexionsfähigkeit und Redegewandtheit der Befragten verstärkt auf Erzählungen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren zurückgreifen.
- Die Prozessorientierung verweist auf die dynamische Strukturierung des gesamten Forschungsprozesses. Zentrale Bedeutung erhält hierbei die Interaktion zwischen forschender Person und Befragten, die situativ, responsiv und sensibel gestaltet wird. Das Ziel ist der Aufbau einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre, die die Bereitschaft zur Selbstreflexion fördert und autobiografisches Erinnern ermöglicht. Besonders wirksam zeigt sich dieser Zugang im Kontext biografisch orientierter Interviewführung, bei der »Erzählungen von Lebensgeschichten oder erlebten Begebenheiten angeregt werden« (ebd., Abs. 4), um authentische Einblicke in individuelle Lebenswirklichkeiten zu gewinnen.

Helfferich (vgl. 2011) weist in diesem Zusammenhang auf zentrale Kompetenzen von Interviewer:innen hin, insbesondere auf eine ausgeprägte Sensibilität im Umgang mit herausfordernden Gesprächssituationen wie irritierenden oder unangenehmen Interviewpassagen. Diese Kompetenz äußert sich in der Fähigkeit, Unklarheiten und Irritationen wahrzunehmen und zu bewerten, ob diese als forschungsrelevante Informationen interpretierbar sind. Je nach Interviewtyp kann dies durch erzählfördernde Rückfragen – wie im narrativen Interview – oder durch gezielte, klärende Nachfragen – wie im problemzentrierten Interview – erfolgen (vgl. ebd., S. 89). Eine weitere zentrale Anforderung besteht darin, dass Interviewer:innen sich ihrer eigenen Fragestellung sowie ihrer biografischen und theoretischen Vorprägungen bewusst sind. Nur wenn sie in der Lage sind, ihre eigenen Interessen kontrolliert zurückzustellen, kann eine forschungsadäquate Nähe aufgebaut werden, ohne die notwendige professionelle Distanz zur Erzählung der befragten Person zu verlieren. Diese Haltung erfordert ein kontinuierliches Maß an Reflexivität über den gesamten Forschungsprozess hinweg (vgl. ebd., S. 128). Die Gestaltung von Leitfadeninterviews umfasst nicht nur die Strukturierung des Gesprächs durch vorab formulierte Fragen, sondern auch die bewusste Zuweisung von Rollen an die beteiligten Personen. In der Regel entsteht dabei ein asymmetrisches Machtverhältnis: Die interviewende Person übernimmt aufgrund ihres wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses die steuernde Rolle, während die interviewte Person als Quelle subjektiven Wissens fungiert. Diese strukturelle Asymmetrie kann die Offenheit der Befragten beeinflussen – insbesondere im Hinblick auf Macht- und Vertrauensverhältnisse sowie wahrgenommene Sicherheitsdimensionen. Zudem können Unterschiede im soziokulturellen Erfahrungshintergrund sowie in den jeweiligen Diskurskulturen die Interviewsituation prägen. Diese erfordern eine differenzierte, sensible Gestaltung der Interviewführung, um eine möglichst authentische und erkenntnisfördernde Kommunikation zu ermöglichen. Insgesamt zeigt sich, dass die Methode des leitfadengestützten Interviews neben der inhaltlichen Strukturierung auch die bewusste Reflexion und Gestaltung der interaktiven

Rollenverteilung sowie der situativen Rahmenbedingungen einschließt (vgl. Helfferich 2014, S. 560–563).

Da dieser Arbeit ein von einer konkreten Problemstellung ausgehendes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt – wie im theoretischen Teil bereits erörtert, das Phänomen der Mehrsprachigkeit in monolingual ausgerichteten Schulen – wurden neben narrativen Anteilen, die auf die Lebensgeschichte bzw. -situation der befragten Schüler:innen abzielen, auch Merkmale des ›problemzentrierten Interviews‹ nach Andreas Witzel (vgl. 1989; 2000) bei der Konstruktion des teilstandardisierten Leitfadens berücksichtigt, die im Folgenden dargestellt werden. Diese Offenheit gegenüber methodischer Integration entspricht den Prämissen des transformativen Paradigmas, das eine forschungspraktische Flexibilität und Sensibilität gegenüber den Perspektiven der Beforschten fordert. Die Wahl einer adaptiven Interviewform dient somit nicht nur der Gewinnung reichhaltiger Daten, sondern auch der Ermöglichung eines dialogischen, partizipativen Forschungsprozesses, der im Sinne sozialer Gerechtigkeit auf Augenhöhe stattfindet.

5.1.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Eine sorgfältige Konstruktion des Leitfadens stellt eine wichtige Grundlage für eine gelingende Interviewführung dar, die maßgeblich zur Generierung präziser und aussagekräftiger Daten beiträgt. Laut Helfferich (vgl. 2014) folgt der formale Aufbau des Leitfadens einem dreistufigen Prinzip. Im ersten Schritt wird den Befragten ermöglicht, sich möglichst frei zu äußern. Die Einstiegsfrage wird offen formuliert, um die spontane Artikulation vielfältiger, potenziell relevanter Inhalte zu fördern, ohne diese thematisch vorzugeben. In einem zweiten Schritt werden »diejenigen Aspekte nachgefragt – und zwar nur diese! –, zu denen keine Texte oder für das Forschungsinteresse nicht in ausreichendem Maß Texte erzeugt wurden« (vgl. ebd., S. 566). Diese ersten beiden Schritte können wiederholt werden, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten. Den Abschluss der Befragung bildet eine stärker strukturierte Phase, in der mittels vorformulierter Fragen verbleibende Aspekte systematisch erfasst werden. Helfferich (vgl. 2014) schlägt für die Erstellung von Leitfäden die sogenannte SPSS-Methode vor. Die Abkürzung SPSS steht für die vier Schritte der Leitfadenentwicklung, nämlich Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren.

- Sammeln von Fragen (S): Der erste Schritt besteht darin, möglichst viele offene Fragen zusammenzustellen, die sich auf das konkrete Forschungsziel beziehen.
- Prüfen der Fragen (P): Anschließend soll ein kritischer Blick auf die Liste von gesammelten Fragen mit einem Rückbezug auf das Forschungsinteresse erfolgen. Es wird geprüft und sichergestellt, dass die Fragen geeignet sind, offene Antworten zu generieren und nicht nur das Vorwissen der forschenden Person zu bestätigen. Dabei sollen die Fragen, die widersprüchliche Aussagen entkräften können, nach dieser Überprüfung gestrichen werden, oder es können Fragen mit Ein-Wort-Antworten, die als notwendig erachtet werden, in einen separaten Fragebogen verschoben werden, um das Interview zu optimieren.
- Sortieren (S): Die übrig gebliebenen Fragen werden nach zeitlicher Reihenfolge, inhaltlichem Zusammenhang und Fragerichtung (z.B. Erinnerungsfragen vs. Bewer-

tungsfragen) sortiert und gebündelt, um ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen und den Informationsfluss zu erleichtern.
- Subsumieren (S): Hierbei erfolgt die Suche für jedes Fragenbündel nach einem »möglichst erzählgenerierend wirkende[n] und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltende[n] Impuls« (ebd., S. 567), unter den sich die einzelnen Aspekte ›subsumieren‹ (= unterordnen) lassen. Diese entwickelten Erzählaufforderungen, die als Einführung in den jeweiligen thematischen Aspekt dienen, können für den Befragten natürlicher und fließender in die Konversation integriert werden. Die ›untergeordneten‹ Erzählaspekte werden als Stichworte für Folgefragen notiert. Sie werden verwendet, wenn die Aspekte nicht spontan genug zur Sprache gebracht werden können.

Für die Erstellung des Interviewleitfadens wurde eine systematische Vorgehensweise nach der SPSS-Methode gewählt, die mit der Entwicklung einer umfassenden Fragensammlung einherging. Zentrale Voraussetzung für diesen Prozess war eine fundierte theoretische Wissensbasis. Die Konzeption der Fragen stützt sich auf den aktuellen interdisziplinären und internationalen Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit und Translanguaging. Die Auswertung einschlägiger Studien ermöglichte die Identifikation thematischer Schwerpunkte, die für die Fragestellungen des vorliegenden Forschungsprojekts als besonders relevant gelten. Auf dieser wissenschaftlichen Grundlage wurden thematische Blöcke definiert und jeweils spezifische Unterthemen zugeordnet. Zu Beginn jedes Themenblocks wurde eine offene Erzählaufforderung formuliert, um den Befragten einen niederschwelligen, subjektorientierten Einstieg in das jeweilige Thema zu ermöglichen. Dies diente nicht nur der Förderung des Gesprächsflusses und des Wohlbefindens der Interviewten, sondern auch der Generierung reichhaltiger, kontextbezogener Daten. Nach der Erstellung des Interviewleitfadens wurden die ersten Probeinterviews durchgeführt. Dies dient dazu, die Fragen zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Ein zentraler Aspekt, der eine Überarbeitung des Fragebogens erforderte, war, dass die Antworten der befragten Schüler:innen von knapp gehaltenen Informationen bzw. Kurzantworten geprägt waren. Dadurch konnten die gewünschten narrativen Elemente nicht im erwarteten Maß angeregt werden. Infolgedessen wurden die Fragen überarbeitet und in offenerer Formulierung gestaltet, um den Befragten mehr Raum für subjektive Darstellungen und persönliche Reflexionen zu ermöglichen. Das Ergebnis, wie in der Tabelle 6 ersichtlich, ist eine inhaltlich ausgewogene und zugleich übersichtliche Fragensammlung, die sich für die Durchführung der Interviews als praktikabel erwies, ohne die Gesprächspartner:innen zu überfordern oder thematisch zu überfrachten.

Tabelle 6: Interviewleitfaden der vorliegenden Studie (eigene Darstellung)

Hauptthemen	**Subthemen**	**Auswahl potenzieller Fragen für die Gesprächsstimulation**
Sprachbiographie	- sprachliche Identität - sprachliche Sozialisation - Spracherleben	- Wie würdest du dich jemand anderem vorstellen? - Kannst du mir bitte etwas über deine Sprachbiographie erzählen? - Mit welchen Sprachen bist du aufgewachsen? - Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen? - Welche Sprache(n) spielt (spielen) momentan eine Rolle in deinem Leben? Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?
Mehrsprachigkeit und Translanguaging im Alltag	- lebensweltliche Mehrsprachigkeit - Einsatzbereiche - sprachliche Herausforderungen	- Welche Sprache(n) ist (sind) in deinem alltäglichen Leben von besonderer Bedeutung? - Welche Sprache(n) verwendest du, wenn du mit deinen Eltern/Geschwistern/Freund:innen usw. sprichst? Kannst du eine konkrete Situation beschreiben? - Gibt es bestimmte Themen, über die du in einer bestimmten Sprache sprichst? Kannst du vielleicht ein paar Beispiele nennen? - Bevorzugst du (eine) bestimmte Sprache, wenn du Bücher, Musik oder Filme wählst? - Wechselst du häufig von einer Sprache in die andere? Kannst du vielleicht eine konkrete Situation aus deinem Alltag beschreiben?
Mehrsprachigkeit und Translanguaging in der Schule	- monolingualer Habitus - sprachliche Barrieren - sprachliche Diskriminierungserfahrungen - mehrsprachige Ressourcen - Einsatzbereiche im Unterricht	- Wie empfindest du deine Mehrsprachigkeit in der Schule? Welche Erfahrungen hast du diesbezüglich gemacht? - Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema? Wenn ja, in welchem Kontext? - Sprechen deine Mitschüler:innen in der Schule untereinander in ihren Sprachen? Gibt es zu diesem Thema Gebote oder Verbote? - Welche Vor- und Nachteile hat es deiner Meinung nach, wenn die Schüler:innen in der Schule verschiedene Sprachen sprechen? - Wie geht es dir dabei, wenn deine Mitschüler:innen miteinander eine Sprache sprechen, die du nicht verstehst? - Wie gehen deine Lehrer:innen mit deiner Mehrsprachigkeit um? - Gibt es einen Unterschied zwischen den Sprache(n) im Unterricht? - Findest du es sinnvoll, dass es bestimmte Regeln hinsichtlich der Kommunikation in der Schule gibt?

Hauptthemen	**Subthemen**	**Auswahl potenzieller Fragen für die Gesprächsstimulation**
Schulsprache – Unterrichtssprache – Bildungssprache?	- Bildungssprache vs. Alltagssprache - Bewertung der eigenen Sprache - bildungssprachliche Kompetenzen - Lernsprache	- Was tust du, wenn du im Unterricht etwas nicht verstehst? - Wie schätzt du deine bildungssprachlichen Fertigkeiten in Deutsch und in anderen Sprachen ein? - Was bedeutet deiner Meinung nach der Begriff »Bildungssprache«? Wie unterscheidet sie sich von der Alltagssprache? - Wie wichtig ist es für dich, Fremdsprachen zu beherrschen? Kannst du deine Fremdsprachenkenntnisse näher beschreiben? - In welcher (welchen) Sprache(n) möchtest du dich verbessern und warum? - Kommt es vor, dass du bewusst eine Sprache in der Schule bevorzugst oder vermeidest?
herkunftssprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe II	- Förderung der Familiensprache - Bewertung eigener Kompetenzen - Lernerfahrungen	- Besuchst du den muttersprachlichen Unterricht? - Wie geht es dir im muttersprachlichen Unterricht? - Wie kommunizierst du im muttersprachlichen Unterricht? - Welche Sprache(n) sprichst du am häufigsten im muttersprachlichen Unterricht? - Wie schätzt du deine muttersprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten? - Gibt es Unterschiede im Gebrauch der Sprachen für dich? Wenn ja, welche? - Gibt es eine Sprache, in der du lieber sprichst, hörst, liest und schreibst?
Mehrsprachigkeit und Translanguaging bei eigenen Lernvorhaben	- Einsatz mehrsprachiger Ressourcen beim Lernen - Lernmethoden/ Lernstrategien - Lernkontext - Lernerfahrungen - Leistungserwartung	- Welche Rolle spielt (spielen) deine andere(n) Sprache(n) beim Lernen? - Hast du schon einmal beim Lernen oder bei Hausaufgaben deine mehrsprachigen Fähigkeiten verwendet? - Könntest du dir vorstellen, beim Lernen oder im Unterricht deine mehrsprachigen Fähigkeiten zu nutzen? - Wie fühlst du dich, wenn du im Unterricht deine andere(n) Sprache(n) benutzt? - Wurde dir jemals gesagt, dass du deine andere(n) Sprache(n) in bestimmten Fächern oder beim Lernen nicht verwenden solltest/darfst? - Wie gehst du mit fach- und bildungssprachlichen Anforderungen im Fachunterricht um? - Wie bereitest du dich vor? Was sind deine Lernmethoden? Hast du bestimmte Lernstrategien? Wenn ja, welche? - Konntest du durch den Einsatz deiner mehrsprachigen Fähigkeiten beim Lernen deine Leistungsergebnisse im Fachunterricht verbessern? Wenn ja, wie?

Hauptthemen	Subthemen	Auswahl potenzieller Fragen für die Gesprächsstimulation
Ideen und Vorschläge für Mehrsprachigkeit in der Schule	- mehrsprachige Unterrichtsgestaltung - Lernräume - mehrsprachige Lernmaterialien - Rolle der Lehrkraft	- Wie müsste deiner Meinung nach eine Schule aussehen, die auf die sprachlichen Bedürfnisse, Voraussetzungen, Kompetenzen und Ressourcen aller Schüler:innen gut eingehen kann? - Kannst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen? - Würdest du das sinnvoll finden? Wenn ja, warum? - Hast du vielleicht Ideen oder Vorschläge? - Haben wir etwas vergessen, dass du gern noch ansprechen würdest?

Die Interviewfragen wurden nicht strikt in vorgegebener Reihenfolge gestellt, sondern flexibel an die jeweilige Reflexionsfähigkeit, den individuellen Redefluss der befragten Schüler:innen (vgl. Witzel 2000) sowie an das thematische Spektrum der erzählten Inhalte angepasst. Der Leitfaden diente dabei als zentrale Orientierungshilfe während der Erhebung. Er unterstützte sowohl die thematische Steuerung des Gesprächs als auch die Formulierung passender Fragen und Erzählaufforderungen. Gleichzeitig gewährleistete der Einsatz des Leitfadens eine höhere Vergleichbarkeit der Interviews – sowohl innerhalb einzelner Fälle als auch fallübergreifend. Insgesamt trug der Leitfaden also wesentlich dazu bei, die Interviews strukturiert und systematisch durchzuführen.

Bevor die konkrete Datenerhebungsphase anhand der Interviews im Detail vorgestellt wird, wird im nächsten Abschnitt zunächst der Zugang zu den und die Auswahl der Interviewpartner:innen präsentiert.

5.1.2 Zugang zu den und Auswahl der Interviewpartner:innen

Für den Forschungsprozess ist die Frage der Stichproben- bzw. Fallauswahl oder des Samplings von zentraler Bedeutung. Die Qualität empirischer Forschung ist auch davon abhängig, »ob ein passendes Sampling gewählt worden ist – also ein Sampling, das der Fragestellung/dem Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes« (Kergel 2018, S. 66) entspricht. Die Wahl des Stichprobenumfangs muss in Bezug auf seine Angemessenheit, die »Konzeption des Forschungsgegenstands, die angestrebte Verallgemeinerbarkeit und die Festlegung der Auswertungsstrategien« (Helfferich 2011, S. 175) entsprechend begründet werden. Angesichts der Tatsache, dass der Erhebungsaufwand für qualitative Interviews relativ groß ist, wodurch die Fallzahl zwangsläufig relativ begrenzt bleibt, kommt der sorgfältigen Auswahl der Interviewteilnehmer:innen eine zentrale Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfragen zu. Die Auswahl erfolgt nicht zufällig, sondern gezielt im Sinne einer theoretischen Stichprobe. Sie erfordert besondere Sorgfalt, um Personen zu identifizieren, die den spezifischen Anforderungen des Erkenntnisinteresses und der Fragestellung bestmöglich entsprechen. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht der Translanguaging-Ansatz, der Mehrsprachigkeit als soziale Praxis und Bildungsressource versteht. Die Studie richtet ihren Fokus daher

auf die subjektive Wahrnehmung und die individuellen Erlebnisperspektiven von Schüler:innen, die als Expert:innen ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen gelten (siehe Kapitel 4 bzw. 4.1).

Die Auswahl einer geeigneten Stichprobe stellt einen zentralen methodischen Aspekt in der Forschung zur Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe dar, der mit besonderer Sorgfalt erfolgen muss, um die Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse zu gewährleisten. Die Entscheidung, mehrsprachige Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungserfahrung in der Sekundarstufe II als Interviewpartner:innen auszuwählen, basiert auf der empirisch belegten Feststellung eines deutlichen Forschungsdesiderats in diesem Bereich. Insbesondere fehlt es an Studien, die die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen der mehrsprachigen Jugendlichen in schulischen Kontexten systematisch in den Blick nehmen. Zwar besteht grundsätzlich ein großes wissenschaftliches Interesse an der Untersuchung von Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten, dieses fokussiert sich jedoch vorrangig auf den Elementar- und Primarbereich. Eine mögliche Ursache hierfür liegt in der verbreiteten Annahme, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II bereits über ausreichend gefestigte Deutschkenntnisse verfügen und somit kein unmittelbarer sprachlicher Förderbedarf mehr besteht. Infolgedessen bleibt die Mehrsprachigkeit dieser Altersgruppe häufig unsichtbar und wird selten als wertvolle Bildungsressource erkannt oder systematisch in Unterrichtskonzepte integriert. Stattdessen richtet sich der pädagogische Fokus vorrangig auf die Vertiefung und Erweiterung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen, die als Voraussetzung für eine chancengerechte und erfolgreiche Bildungslaufbahn gelten. Demgegenüber stehen Kinder im Elementar- und Primarbereich verstärkt im Zentrum mehrsprachigkeitsbezogener sowie sprachdidaktischer Forschung, da sie sich noch in frühen Phasen des Zweitspracherwerbs befinden und ein expliziter sprachlicher Förderbedarf in der Unterrichtssprache Deutsch angenommen wird. Der bisherigen Forschungslage folgend, wird Mehrsprachigkeit in der Regel als Herausforderung in der schulischen Praxis gesehen. Ihre Berücksichtigung und Förderung werden meist unter dem Gesichtspunkt ihres Nutzens für den Erwerb und Ausbau des Deutschen als Unterrichtssprache diskutiert (siehe Kapitel 1 und 1.1). Vor diesem Hintergrund ist es umso dringlicher, die mehrsprachige Identität von Schüler:innen, die über gefestigte bildungssprachliche Deutschkompetenzen verfügen, nicht länger zu vernachlässigen. Vielmehr sollte anerkannt werden, dass auch Jugendliche in der Sekundarstufe II in mehrfacher Hinsicht von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren können – vorausgesetzt, sie erhalten Zugang zu ihren mehrsprachigen Ressourcen. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, dieses Forschungsdesiderat aufzugreifen und zur Schließung der bestehenden Lücke beizutragen, indem sie die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen der Sekundarstufe II als potenzielle Bildungsressource in den Blick nimmt. Die für diese Untersuchung anvisierte Zielgruppe zeichnet sich durch zwei Aspekte aus:

- Einerseits stellen mehrsprachige Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungserfahrung in der Sekundarstufe II eine privilegierte Gruppe im Hinblick auf ihre erfolgreiche Bildungslaufbahn dar, da sie trotz potenzieller sozioökonomischer Belastungen, migrationsbezogener Herausforderungen sowie struktureller Benachteiligungen ein hohes Maß an Bildungsbeteiligung und gesellschaftliche Teilhabe auf-

weisen, das sie zur Absolvierung der Matura befähigt, was in Österreich den Zugang zur Universität bzw. zur tertiären Bildung eröffnet.
- Andererseits handelt es sich zugleich um eine häufig vernachlässigte Gruppe innerhalb der Sekundarstufe II, da ihre mehrsprachige Identität im schulischen Alltag weitgehend unberücksichtigt bleibt. Ihre mehrsprachigen Ressourcen werden systematisch ausgeblendet, und sie werden nach wie vor primär anhand monolingual ausgerichteter Normen unterrichtet und bewertet, was erhebliche Auswirkungen auf ihren schulischen Werdegang und die Anerkennung ihrer sprachlichen Kompetenzen haben kann.

Nach Festlegung dieser Auswahlkriterien auf Basis des im theoretischen Teil dieser Arbeit besprochenen Forschungsstandes wurde im Schuljahr 2020 zunächst ein Antrag auf Genehmigung der Studie beim BMBWF gestellt, um Zugang zu den Schulen in Tirol zu erhalten und damit mehrsprachige Schüler:innen für die Partizipation an der Studie zu gewinnen. Nach der Genehmigung durch das BMBWF wurden vor Beginn des Schuljahres 2020/21 die Schulleitungen in Tirol per E-Mail kontaktiert. Insgesamt 21 Schuldirektor:innen erhielten ein ausführliches Informationsblatt über das geplante Forschungsprojekt mit der Anfrage nach Kooperation und Teilnahme an dieser Studie. Hierbei konnte ich keine einzige Schule davon überzeugen, zu dieser Studie beizutragen. Auf die Frage, warum die Schulen sich gegen eine Forschungskooperation entschieden haben, kann ich keine überzeugende Antwort geben. Mögliche Gründe könnten zeitliche Einschränkungen, fehlendes Interesse oder mangelndes Bewusstsein bzw. Verständnis für die Relevanz der Mehrsprachigkeit als Bildungsressource in der Sekundarstufe II sein. Andererseits könnte auch der Ausbruch der Covid-19-Pandemie, der im Frühjahr 2020 auch die Schulen in Österreich vor große Herausforderungen stellte, die Entscheidung der Schulen gegen eine Forschungskooperation nachteilig beeinflusst haben. So kam es im März 2020 zum ersten Lockdown, in dessen Zuge Schulen und andere öffentliche Einrichtungen geschlossen wurden und der Unterricht auf Distanzlernen bzw. Fernlehre umgestellt werden musste. Im Herbst 2020 wurden Schulen zwar wieder geöffnet, jedoch mussten strenge Sicherheits- und Schutzmaßnahmen eingehalten werden. Vor diesem Hintergrund ist es besonders bedauerlich, dass das Forschungsprojekt weder das Interesse der Schulen wecken konnte noch deren Unterstützung erfuhr, obwohl es auf Grundlage schulpraktischer Einblicke sowie einer potenziellen Kooperation mit Lehrkräften bedeutende Erkenntnisse und praxisorientierte Handlungsempfehlungen für Bildungsforschung und -praxis hätte liefern können. Die Kontaktaufnahme mit den Schüler:innen, die für die Teilnahme an dieser Studie rekrutiert wurden, erfolgte zum einen mit Hilfe von Jugendzentren in Tirol und zum anderen durch die Verbreitung des Informationsblattes über dieses Forschungsprojekt in WhatsApp-Gruppen von Schüler:innen oder über Social-Media-Kanäle durch das Engagement der ersten bereits befragten Jugendlichen selbst. Auf diese Weise meldeten sich immer mehr mehrsprachige Jugendliche telefonisch bei mir und bekundeten ihr Interesse an dem Forschungsprojekt. Insgesamt wurden 18 Schüler:innen (siehe Tabelle 7) im Rahmen dieses Forschungsprojektes befragt.

Tabelle 7: Soziodemographische Daten der befragten Schüler:innen (eigene Darstellung)

IP	Pseudonym	Alter	w/m/d	Geburtsland	Schule	Klasse	Familiensprache(n)	DaZ	Fremd-sprache(n)	MU/HU
1	Nicola	15	w	Tschetschenien /Russland	AHS	2	Tschetschenisch/ Russisch	+	Englisch, Latein	+
2	Lidja	14	w	Österreich	AHS	1	Bosnisch	+	Englisch, Italienisch	-
3	Zeynep	14	w	Österreich	AHS	1	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	-
4	Yonca	18	w	Österreich	BHS	5	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	-
5	Gamze	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Italienisch, Französisch	-
6	Sarya	17	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	-
7	Hakan	18	m	Österreich	AHS	4	Kurdisch	+	Englisch, Latein	-
8	Tugba	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Italienisch	+/-
9	Tekin	18	m	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Französisch	+/-

IP	Pseudonym	Alter	w/m/d	Geburtsland	Schule	Klasse	Familiensprache(n)	DaZ	Fremdsprache(n)	MU/HU
10	Melina	18	w	Österreich	BHS	4	Serbisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch	-
11	Derin	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch	+/-
12	Sena	18	w	Österreich	BHS	4	Türkisch	+	Englisch, Französisch	+/-
13	Yaren	18	w	Österreich	BHS	5	Türkisch	+	Englisch	-
14	Melis	18	w	Deutschland	BHS	4	Bosnisch	+	Englisch	-
15	Ana	18	w	Österreich	BHS	4	Kroatisch	+	Englisch, Spanisch	-
16	Selma	16	w	Österreich	AHS	4	Albanisch, Türkisch	+	Englisch, Französisch, Latein	+/-
17	Bogan	16	m	Österreich	BHS	1	Georgisch	+	Englisch, Italienisch	+/-
18	Hazal	18	w	Türkei	BHS	5	Kurdisch	+	Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch	-

Abkürzungen: IP- Interviewpartner; w – weiblich; m – männlich; d – divers; AHS – allgemeinbildende höhere Schule; BHS – berufsbildende höhere Schule; DAZ – Deutsch als Zweitsprache; HU – herkunftssprachlicher Unterricht; MU – muttersprachlicher Unterricht; »+/-« zeigt an, dass der Unterricht nur in der Primarstufe besucht wurde und danach nicht mehr.

5.1.3 Planung und Durchführung der Interviewerhebung

Der Datenerhebungsprozess für die Studie dauerte von Mitte Oktober bis Ende November 2020. Zunächst wurden Termine für Interviews mit den Schüler:innen vereinbart, die sich für die Teilnahme an dieser Studie bereit erklärt haben. Aufgrund ihrer Schulbesuchszeiten und schulischen Verpflichtungen wurden von den meisten Schüler:innen Abendtermine bevorzugt. Zum Zeitpunkt der Befragung galten besondere Vorschriften und Richtlinien im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie, so dass mit Ausnahme des ersten Interviews mit Nicola alle Interviews online per Videoanruf, Skype und WhatsApp geführt und als Audiodateien aufgezeichnet und gespeichert wurden. Vor Beginn des Interviews habe ich den teilnehmenden Schüler:innen das geplante Vorgehen und die gewählte Forschungsmethode ausführlich erläutert und anschließend die forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien besprochen. Diese sollten gewährleisten, dass die Erhebung, Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten verantwortungsvoll durchgeführt werden. Die Schüler:innen wurden umfassend über die Bedeutung der Einwilligungserklärung aufgeklärt, insbesondere darüber, dass die erhobenen Daten ausschließlich von mir für diese Studie und etwaige nachfolgende Publikationen unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen verwendet werden. Dabei wurde die Wahrung der Anonymität aller Teilnehmer:innen ausdrücklich zugesichert. Mit dieser informierten Einwilligung wurde sichergestellt, dass die Schüler:innen die Ziele, Inhalte und Abläufe der Studie nachvollziehen und ihr Einverständnis auf dieser Grundlage bewusst erteilen konnten (vgl. Helfferich 2011, S. 190–192). Nachdem die Schüler:innen ihr Einverständnis gegeben hatten, wurde der Zweck der Untersuchung noch einmal ausführlich erläutert, und offene Fragen konnten geklärt werden. Nach Erläuterungen zur Zielsetzung des Interviews und zum Ablauf wurden als Einstieg in das Interview die mehrsprachigen Jugendlichen zunächst gebeten, sich vorzustellen, und dann aufgefordert darüber nachzudenken, welche Bedeutung ihre Familiensprachen in ihrem Alltag und in der Schule haben und wie sie ihre Mehrsprachigkeit wahrnehmen und erleben. Die entscheidende Überlegung war, einen möglichst offenen Zugang zum Forschungsgegenstand zu schaffen, um die subjektive Erlebnisperspektive der mehrsprachigen Schüler:innen differenziert erfassen zu können.

Erstaunlicherweise ergaben sich aus den Antworten auf die Frage »Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?« ein breites Spektrum unterschiedlicher Auffassungen darüber, was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird. Dabei wurde deutlich, wie vielfältig sich die Schüler:innen im Bildungssystem in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit positionieren, wie sie diese konstruieren, erleben und zum Ausdruck bringen. Nach der Darstellung ihrer persönlichen Perspektiven und ihres Verständnisses von Mehrsprachigkeit wurde das Gespräch gezielt auf die im Leitfaden vorgesehenen zentralen Themenbereiche gelenkt. Auch wenn der Interviewprozess durch die Verwendung des Interviewleitfadens teilweise vorkonstruiert und strukturiert war, wurden die Teilnehmer:innen stets ermutigt, über alles zu sprechen, was sie für wichtig und interessant hielten, um auch Themen aufzunehmen, die für die Schüler:innen relevant waren und die sie selbst mit Mehrsprachigkeit in Verbindung brachten. Darüber hinaus gab es vereinzelte Momente, in denen die Jugendlichen eine längere Bedenkzeit benötigten und dann

nicht mehr als eine kurze und knappe Antwort formulieren konnten. In solchen Situationen wurde eine erzählgenerierende Frage (»Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?«) eingesetzt, um die Dynamik des Gesprächs aufrechtzuerhalten. Die Fragen nach der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen für eigene Kommunikations- und Lernzwecke (»Könntest du dir vorstellen, beim Lernen oder im Unterricht deine mehrsprachigen Fähigkeiten zu nutzen?«) führten zu spannenden Diskussionen über ihr sprachliches Repertoire und ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Lernkontext. Darüber hinaus schilderten die Schüler:innen oft sehr persönliche und emotionsgeladene Momentaufnahmen aus ihrem Leben, in denen sie ihre Ängste und die Verzweiflung im Zusammenhang mit ihrer Mehrsprachigkeit und ihrem Migrationshintergrund beschrieben. Besonders hervortrat der als belastend empfundene Erwartungsdruck, als Deutschsprechende keine ›Fehler‹ zu machen. Dies zeigte sich zum Teil auch im Gesprächsverlauf selbst, als die Schüler:innen immer wieder nachfragten, ob ich sie verstanden habe, ob sie sich richtig ausgedrückt haben. So dynamisch und informativ die gesamten Interviews auch waren, war die Abschlussphase von relativ ähnlichen Statements der befragten Schüler:innen geprägt. Die abschließende Frage »Kannst du dir einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen?« wurde von allen Befragten nahezu identisch beantwortet.

Am Ende des Gesprächs fragte ich die Schüler:innen, ob sie Fragen erwartet hätten, die bisher noch nicht gestellt wurden, und ob sie noch etwas Wichtiges zum Thema Mehrsprachigkeit hinzufügen wollten. Auf diese Weise erhielten die Befragten die Gelegenheit, abschließend zusätzliche relevante Aspekte anzusprechen.

Die im Leitfaden formulierten Fragen dienten insgesamt als Orientierung und trugen mit entsprechenden Erzählaufforderungen dazu bei, die spezifischen Dimensionen der Mehrsprachigkeit der Jugendlichen im Rahmen dieser zeitlich begrenzten Interviewsituation in aller Ausführlichkeit zu erfassen. Insbesondere habe ich dabei auf eine angemessene Kommunikation mit den Schüler:innen geachtet und versucht, eine möglichst dialogische Gesprächssituation zu initiieren, was für eine hohe Beteiligung und eine ausreichende Datenqualität entscheidend ist. Insgesamt zeigten die Jugendlichen großes Interesse und Begeisterung für das Dissertationsthema und reagierten während des gesamten Interviewprozesses mit bemerkenswerter Offenheit und Aufmerksamkeit. Jede einzelne Interviewrunde endete damit, dass ich mich bei den Schüler:innen für ihre Unterstützung und Teilnahme bedankte und mich von ihnen verabschiedete.

Die Interviews wurden auf Deutsch, der vorherrschenden Unterrichtssprache in Österreich, geführt. Gleichzeitig ließen sich spontane Translanguaging-Praktiken der Schüler:innen beobachten, insbesondere bei den Schüler:innen mit Türkisch und Kurdisch als Familiensprachen, da sie vermutlich davon ausgingen, dass ich sie verstehe. Dies betraf auch Äußerungen auf Englisch. Dieses zu vermutende Kontextwissen eröffnete den Schüler:innen einen flexiblen Zugang zu ihren vorhandenen sprachlichen Ressourcen und ermöglichte es ihnen, diese gezielt und kontextabhängig in der spezifischen, vorkonstruierten Interviewsituation einzusetzen. Dies ist jedoch aus meiner Perspektive kritisch zu betrachten und bei der Auswertung der erhobenen Daten in Bezug auf die spontanen Translanguaging-Praktiken zu berücksichtigen, da meine Rolle als mehrsprachige Forscherin mit Migrationshintergrund möglicherweise den Sprachgebrauch der Befragten beeinflusst hat. Solche Veränderungen müssen reflektiert

werden, um die Authentizität und Validität der gewonnenen Daten in der qualitativen Forschung sicherzustellen und gegebenenfalls zu hinterfragen.

5.1.4 Datenaufbereitung

Die Interviews dauerten ca. zwischen 25 und 45 Minuten und summierten sich auf 534 Minuten Gesprächsmaterial. Für die Durchführung der Datenauswertung müssen die mündlichen Interviewdaten zunächst verschriftlicht werden, damit sie in einer Form vorliegen, die eine systematische Auswertung ermöglichen. Eine sorgfältige und systematische Transkription ist daher von entscheidender Bedeutung für eine qualitative Auswertung von Interviews und anderen Datenquellen. Unter Transkription wird die schriftliche Dokumentation mündlicher Kommunikation nach festgelegten formalisierten Regeln verstanden, die darauf abzielt, »das kommunikative Handeln der Beteiligten hinreichend genau für eine wissenschaftliche Ausdeutung zu fixieren und aufzubereiten« (Reichertz 2016b, S. 223). Ein gutes Transkript zeichnet sich durch Lesefreundlichkeit aus und sollte »in seinen Elementen allein auf die Analyse bezogen sein« (Meyer/Meier zu Verl 2014, S. 253). Die Transkription wurde in der sozialwissenschaftlichen Forschung lange Zeit als zeitaufwändiger und mühsamer Prozess betrachtet. Inzwischen gibt es jedoch geeignete Softwareprogramme, die diesen Prozess erheblich vereinfachen können. Für die Aufbereitung des Materials schlagen Kuckartz und Rädiker sieben Schritte vor:

> »1. Festlegen der Transkriptionsregeln bzw. Entscheidung für ein bestimmtes etabliertes Transkriptionssystem, das der geplanten Analyse angemessen ist
>
> 2. Transkribieren der Texte (oder ggf. nur von Teilen der Texte) am Computer bzw. nutzen eines Tools zur automatischen Transkription
>
> 3. Korrekturlesen und ggf. verbessern der Transkription
>
> 4. Anonymisieren und ggf. Pseudonymisieren der Transkription
>
> 5. Formatieren der Transkription entsprechend festgelegter Regeln, sodass die Möglichkeiten des QDA-Programms optimal genutzt werden
>
> 6. Speichern und archivieren der Transkription als RTF- oder DOC/X-Datei
>
> 7.Importieren dieser Datei in die QDA-Software« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 197).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde versucht, möglichst alle vorgeschlagenen Punkte bei der Transkription zu berücksichtigen, mit Ausnahme der Wahl der Software (Punkt 7). Ich habe mich vor allem aus pragmatischen Gründen dafür entschieden, das Material mit dem Programm »f4« zu transkribieren und mit MAXQDA (2022) auszuwerten. Vor der eigentlichen Transkription habe ich die Transkriptionsregeln festgelegt, um »die gesprochene Sprache in die schriftliche Form« zu übertragen (ebd., S. 199). Das erfordert eine Vielzahl von Entscheidungen, etwa darüber, welche Gesprächssequen-

zen in welcher Weise transkribiert (z.B. Intonation, Pausen, Überlappungen), welche Rechtschreibkonventionen verwendet (z.B. Großschreibung, Interpunktion) und welche Symbole und Abkürzungen für bestimmte Informationen benutzt werden sollen. Bei der Festlegung von Transkriptionsregeln ist es wichtig, die Ziele und Zwecke der geplanten Analyse im Auge zu behalten, da diese Entscheidungen einen maßgeblichen Einfluss auf den späteren Analyseprozess haben können. Zudem ist die Wahl des Transkriptionssystems von der Frage abhängig, welche Datenverluste akzeptiert werden können und welche nicht. Es existieren verschiedene Transkriptionssysteme, die sich in der Berücksichtigung verbaler und nonverbaler Merkmale unterscheiden, wie etwa Betonungen, Sprechpausen, Dialektfärbungen oder Gestik. Kuckartz und Rädiker argumentieren, dass für die meisten Forschungsprojekte einfache Transkriptionssysteme ausreichend sind, und schlagen »einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln« vor (ebd.). Bei der Auswahl der Vorschriften zur Übertragung der Interviews in die Textform habe ich auf die Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker (vgl. ebd.) sowie von Dresing und Pehl (vgl. 2018) zurückgegriffen und diese als Grundlage für ein angepasstes Transkriptionssystem verwendet. Dabei definierte ich einfache Transkriptionsregeln, um den Lesefluss zu forcieren, die auch für komplexe Interviews oder Gruppendiskussionen geeignet sind. Diese Regeln, ergänzt um und modifiziert durch weitere pragmatische Aspekte, sind in Tabelle 8 zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss transkribierte ich das gesamte Audiomaterial wortgetreu unter Berücksichtigung der festgelegten Transkriptionsrichtlinien. Auf diese Weise erstellte ich die Transkripte aller Interviews. Jedoch war die Anwendung dieser Regeln mit dem Softwaretool »f4« nur teilweise möglich, da einige Regeln nur bedingt automatisch umgesetzt werden konnten. Aus diesem Grund war es erforderlich, die Transkripte manuell zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen, um eine möglichst präzise Übertragung der Daten zu gewährleisten. Eine weitere Herausforderung bestand in der korrekten Setzung von Interpunktionszeichen, da einige Befragte lange Sätze produzierten, die nicht klar voneinander getrennt werden konnten. Zusätzlich erschwerten technische akustische Störungen das Verständnis einiger Äußerungen, und bei einigen Interviewpartner:innen war die Sprechgeschwindigkeit entweder sehr hoch oder die Lautstärke sehr gering, was dazu führte, dass Teile von Redesequenzen nicht vollständig erfasst werden konnten.

Nach der Transkription habe ich den Text sorgfältig auf Fehler überprüft und ggf. korrigiert. Fehlerhafte Transkriptionen können die Analyseergebnisse verzerren, weshalb eine möglichst präzise Umsetzung unerlässlich ist. Während des Transkriptionsprozesses habe ich zudem darauf geachtet, personenbezogene Daten sowie Informationen über Schulstandorte, die Rückschlüsse auf die Identität der Befragten ermöglichen könnten, sorgfältig zu anonymisieren. Alle Namen der teilnehmenden Schüler:innen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Tabelle 8: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)

I:	Interviewer
IP:	Interviewpartner:in
(.)	Pause unter einer Sekunde
(.)	Pause unter zwei Sekunden
(...)	Pause von drei Sekunden und länger
(:)	wiederholtes Wort
(?)	vermutetes Wort bei zu leise ausgesprochenen Sequenzen
(/)	Wort- und Satzabbrüche
(//)	unverständliches oder fehlendes Wort
betont	besonders betonte Wörter werden unterstrichen
?	fragende Stimmlage
,	betonte Stimmlage wie bei Nebensätzen
.	betonte Stimmlage wie bei der Beendung eines Satzes
(mhm)	zustimmende Äußerung
(hm, hm)	verneinende Äußerung
(ähm) (äh) (öh)	Verzögerungssignale
(ja) (nö) (ne)	Rezeptionssignale
(lachen)	lachende Äußerung
(ironisch)	ironische Äußerung
- keine Anführungszeichen bei Fragen und Antworten - Dialekte, Wortschleifungen und umgangssprachliche Formulierungen wurden ins Hochdeutsche übersetzt. - Die Satzform wurde beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhalteten (z.B.: »Er hatte noch so ein Buch genannt«, anstelle von: »Er hatte noch so'n Buch genannt«; »haben wir« anstelle von »hamma«).	

5.1.5 Auswertungsverfahren der Interviews mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Ziel, den Sinn- und Bedeutungsgehalt der unterschiedlichen Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit im alltäglichen Leben und in schulischen Lernkontexten aus der Erlebnisperspektive der befragten Schüler:innen zu erfassen, erfordert die Wahl einer qualitativen Analysemethode, bei der sowohl die in den Kapiteln 2 und 3 behandelten theoretischen Informationen als Vorwissen genutzt werden als auch eine detaillierte und fundierte Analyse und reflexive Interpretation von Einzelfällen ermöglicht wird. Im Unterkapitel 4.2, in dem die methodologischen Forschungsperspektiven der Studie diskutiert wurden, habe ich bereits angemerkt, dass die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode für die Analyse der Interviews zum Einsatz kommen wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine bewährte Methode der empirischen Sozialforschung, die zur Ana-

lyse qualitativer Daten eingesetzt wird, um komplexe Phänomene zu verstehen und zu interpretieren (vgl. Reichertz 2016b, S. 226).

Kuckartz (vgl. 2016a) unterscheidet drei Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende Analyse. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse stellt die Kernmethode dar und erfolgt typischerweise in mehreren Codierdurchläufen. Hierbei werden deduktiv und/oder induktiv entwickelte Kategorien verwendet, um das Material zu codieren und strukturieren. Im Gegensatz dazu dient die evaluative qualitative Inhaltsanalyse der Bewertung des Datenmaterials. Hier kommen evaluative Kategorien zum Einsatz, die eine systematische Bewertung des Materials ermöglichen. Die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse baut auf der inhaltlich strukturierenden oder evaluativen Analyse auf und hat zum Ziel, eine Typologie zu entwickeln. Dabei wird das Material auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht, um verschiedene Typen zu identifizieren und zu beschreiben (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 104). In diesem Zusammenhang hat sich die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a; Kuckartz/Rädiker 2022) als besonders effektiv für die Auswertung der Interviews erwiesen.

> »Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird.« (Schreier 2014, Abs. 8)

Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a) werden Kategorien entwickelt, wobei ein breites Spektrum von Ansätzen zur Anwendung kommt, »das von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien reicht« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 129). Bei der deduktiven Kategorienbildung, auch als A-priorie-Kategorienbildung bezeichnet, werden bestimmte Kategorien bereits im Vorfeld auf Basis theoretischer Annahmen festgelegt und definiert, wobei diese Kategorien stark vom Vorwissen der forschenden Person abhängen. Im Gegensatz dazu werden induktive Kategorien, auch als Kategorienbildung am Material bekannt, direkt aus dem empirischen Material abgeleitet (vgl. Kuckartz 2016a, S. 64–66). Kategorienbildung am Material ist ein komplexer Vorgang und aktiver Konstruktionsprozess, der von der Perspektive und dem Wissen der forschenden Person geprägt ist.

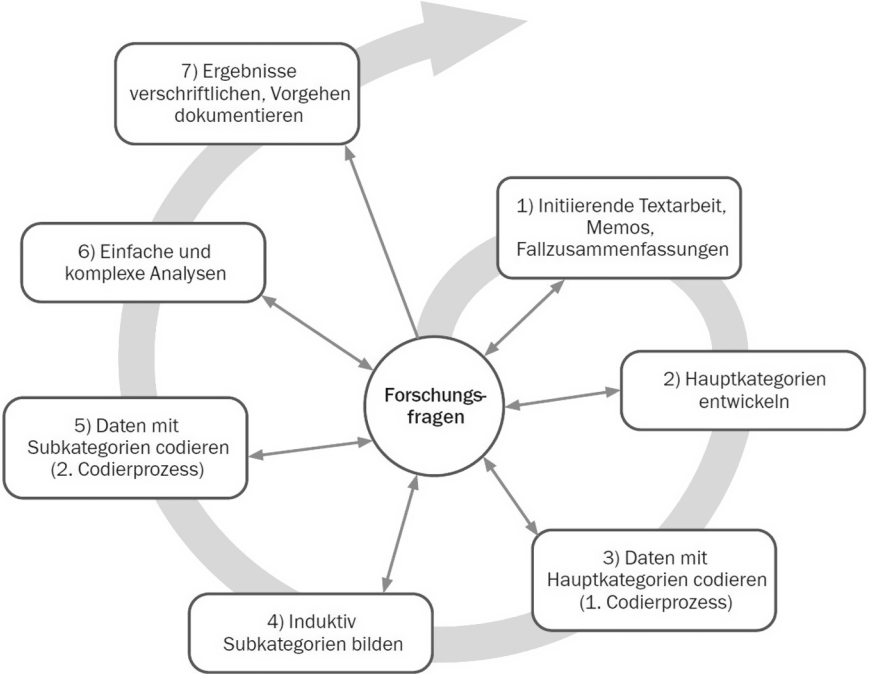
> »Kategorienbildung am Material – und das ist wohl in diesem Kontext mit dem Begriff ›Kunst‹ gemeint – ist und bleibt allerdings ein aktiver Konstruktionsprozess, der besser oder schlechter gelingen kann. Weil die Kategorienbildung aber nun von der individuellen Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun abhängig ist, lässt sich für den Akt der Konstruktion eines Kategoriensystems keine intersubjektive Übereinstimmung, keine Reliabilität, postulieren.« (ebd., S. 82)

In der Forschungspraxis wird meist ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung angewendet. Zu Beginn der inhaltlich strukturierenden qualitativen

Inhaltsanalyse werden auf Basis des Interviewleitfadens deduktiv erste Hauptkategorien entwickelt. Diese deduktiven Kategorien spiegeln zentrale Themen wider, die sich aus theoretischen Vorannahmen und dem Forschungsinteresse ableiten lassen. Im Anschluss erfolgt die induktive Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung dieser Kategorien direkt am empirischen Material. Dabei werden sogenannte Subkategorien gebildet, die auf der detaillierten Analyse der Textpassagen basieren, welche bereits einer Hauptkategorie zugeordnet wurden. In dieser Phase wird das zuvor codierte Datenmaterial erneut analysiert, um eine möglichst präzise Erfassung der inhaltlichen Vielfalt zu gewährleisten. Daran anschließend werden die codierten Daten »kategorienbasiert und ggf. fallorientiert ausgewertet und die Ergebnisse für den zu schreibenden Forschungsbericht aufbereitet« (ebd., S. 129).

Der Prozess der inhaltlich strukturierenden Analyse läuft nach Kuckartz (vgl. 2016a) in sieben Phasen ab, wie in Abbildung 15 zu sehen ist.

Abbildung 15: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 132)



In der ersten Phase der inhaltlich strukturierenden Analyse, auch initiierte Textarbeit genannt, habe ich mich intensiv mit dem Material auseinandergesetzt. Dabei wurden die Interviews sorgfältig gelesen, um ein erstes Verständnis für die inhaltliche Struktur zu entwickeln. Relevante Textpassagen wurden markiert und inhaltlich kommentiert, wobei auch zentrale Aussagen, Argumentationsmuster sowie auffällige Formulierungen in Form von Memos dokumentiert wurden, die nicht nur als analytische Ge-

dächtnisstütze fungierten, sondern auch die spätere Entwicklung und Differenzierung von Kategorien unterstützten.

Die initiierende Textarbeit stellt somit einen grundlegenden Schritt im Analyseprozess dar, da sie erste Einblicke in thematische Schwerpunkte und potenzielle Bedeutungsebenen des Materials eröffnet. In dieser Phase werden bereits erste thematische Verdichtungen vorgenommen, die im weiteren Verlauf systematisch aufgegriffen und vertieft werden können (vgl. Kuckartz 2016a, S. 56).

Wie bereits erläutert, dient die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der systematischen Strukturierung qualitativer Daten durch die Anwendung von Kategorien und Subkategorien (vgl. ebd.; Schreier 2014). In der vorliegenden Arbeit habe ich themenbezogene Kategorien erstellt, die auf spezifische inhaltliche Aspekte, wiederkehrende Denkfiguren oder argumentative Muster abzielen. Diese Kategorien ermöglichen eine analytisch fundierte Strukturierung des Materials, da sie relevante Inhalte innerhalb der Daten identifizieren, differenzieren und systematisch klassifizieren (vgl. Kuckartz 2016a, S. 34–36). Auf Grundlage der theoretischen Ausarbeitung des Themas, der formulierten Forschungsfragen und -ziele sowie des Interviewleitfadens konnte ich insgesamt neun Hauptkategorien (HK) generieren, von denen die letzten drei induktiv aus dem Material gebildet wurden (HK-7: sprachliche Diskriminierung/Diskriminierungserfahrungen; HK-8: Leistungserwartungen; HK-9: Sprache und Emotionen). Im Anschluss erfolgte die theoriegeleitete Definition der Hauptkategorien im Einklang mit dem zugrunde liegenden theoretischen Bezugsrahmen.

In der Forschungspraxis finden häufig Mischformen der Kategorienbildung Anwendung, bei denen deduktive und induktive Elemente kombiniert werden. Während die Hauptkategorien in der Regel theoriegeleitet entwickelt werden, erfolgt die Ausdifferenzierung in Form von Subkategorien häufig induktiv auf Grundlage des empirischen Materials (vgl. Schreier 2014, Abs. 12). Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) betonen, dass die A-priori-Kategorienbildung und die Kategorienbildung am Material sowie deren Anwendung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nicht als gegensätzliche Verfahren zu verstehen sind, wie es zunächst erscheinen mag. Ein charakteristisches Merkmal der Inhaltsanalyse besteht darin, dass das gesamte Datenmaterial auf der Grundlage eines einheitlichen Kategoriensystems systematisch codiert wird. Dabei gelten für die Anwendung der Kategorien stets dieselben Regeln und Standards – unabhängig davon, ob diese theoriegeleitet oder datengeleitet generiert wurden (vgl. ebd., S. 71). Entscheidend ist, dass das Kategoriensystem eine strukturierte und sinnvolle Ordnung des Materials ermöglicht und gleichzeitig den theoretischen Bezugsrahmen adäquat berücksichtigt sowie eine ausreichende Bandbreite bietet, um die zentralen Aspekte der Forschungsfragen abzudecken.

Nach der Festlegung und Definition der Hauptkategorien startete der erste Codierungsprozess. Zur systematischen Kategorienbildung und Codierung habe ich das Softwareprogramm MAXQDA genutzt, das eine transparente, nachvollziehbare und strukturierte Analyse des gesamten Interviewmaterials ermöglicht.

Des Weiteren ist es wichtig zu erwähnen, dass bei der Zuordnung der Kategorien nicht zwangsläufig die Bestimmung der exakten Grenzen der codierten Segmente entscheidend sind. Vielmehr steht die Herstellung einer systematischen und nachvollziehbaren Datenstruktur im Vordergrund. Die Festlegung der Segmentgrenzen kann je nach

Fragestellung und Zielsetzung der Analyse variieren und sollte daher flexibel gehandhabt werden. Das Gütekriterium der präzisen Bezeichnung der codierten Textstellen trägt wesentlich dazu bei, die Validität und Zuverlässigkeit der Interpretation sicherzustellen. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Analyse auf einer fundierten Basis beruht und nicht durch unsaubere Codierungen verzerrt wird. Daher ist es essentiell, dass die Zuordnung der Kategorien sorgfältig und systematisch erfolgt und im Zweifelsfall nochmals überprüft wird (vgl. ebd., S. 56).

Die erste erstellte Hauptkategorie lautet ›Mehrsprachigkeit/Translanguaging im Alltag‹, die wie in Tabelle 9 dargestellt im Codierleitfaden erfasst wurde.

Tabelle 9: Die erste deduktiv gebildete Hauptkategorie und induktiv entwickelte Subkategorie aus dem Codierleitfaden (eigene Darstellung)

Bezeichnung der Haupt- (HK) und Subkategorien (SK)		**Definition**	**Codierregeln**	**prototypische Ankerbeispiele**	**Sub-Subkategorien**
HK-1	*Mehrsprachigkeit/ Translanguaging im Alltag*	umfasst alle Aussagen der teilnehmenden Schüler:innen, die sich auf die allgemeinen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit und den Translanguaging-Praktiken im alltäglichen Leben beziehen	Sowohl aktuelle als auch frühere Erfahrungen der Schüler:innen mit Mehrsprachigkeit im Alltag, z.B. als Kleinkind, werden ebenfalls codiert.	*»Und (ähm) ja, zu Hause habe ich dann immer Deutsch und Bosnisch geredet und in der Schule immer unter im Kindergarten oder generell so (ähm) im sozialen Leben außerhalb, also außerhalb von zu Hause Deutsch eben meistens, ja.«* (Lidja 2020, Z. 13)	
SK-1.1	Mehrsprachigkeit als Vorteil im Alltag	umfasst alle Aussagen der teilnehmenden Schüler:innen, die sich auf die wahrgenommenen Vorteile der Mehrsprachigkeit bzw. positive Erfahrungen damit im Alltag beziehen		*»Also, es ist schon vorteilhaft z.B., wie schon gesagt, also je mehr man Sprachen beherrscht, umso besser ist es, also, es ist eigentlich ein Vorteil, und man lernt auch irgendwie auch z.B. die Kulturen kennen, sage ich mal, und ja, es ist eigentlich schon ein Vorteil.«* (Gamze 2020, Z. 458–461)	SSK-1.1.1 individuelle Mehrsprachigkeit SSK-1.1.2 Vorteile beim Kommunizieren SSK-1.1.3 Lernen über Kulturen und Länder

Nach der Zuordnung des zu untersuchenden Textmaterials zu den Hauptkategorien habe ich induktiv Subkategorien entwickelt. Dabei leitete ich aus den Textpassagen, die einer bestimmten Hauptkategorie zugeordnet waren, weitere Unterkategorien ab, um spezifische Aspekte und thematische Feinheiten herauszuarbeiten. Induktive Subkategorien können dabei helfen, eine differenziertere Analyse durchzuführen und tiefere Einblicke in das untersuchte Material zu erhalten. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass im Rahmen dieser Arbeit gemäß Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) kein strikt sequentieller Übergang von deduktiver zu induktiver Kategorienbildung vorgenommen wurde, sondern sowohl deduktive als auch induktive Vorgehensweisen unmittelbar in die Bildung von Hauptkategorien eingeflossen sind, da Umfang und Dichte des Datenmaterials dies erforderten.

Die induktiv gebildete Hauptkategorie ›Sprache und Emotionen‹ und ihre Subkategorien sind im Codierleitfaden wie in Tabelle 10 dargestellt festgehalten. Obwohl im Interviewleitfaden keine theoriebasierte Hauptkategorie zum Themenfeld Emotionen vorgesehen war und die befragten Schüler:innen nicht gezielt nach ihren Gefühlen und Emotionen befragt wurden, traten emotionale Äußerungen im Kontext ihrer subjektiven Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit an verschiedenen Stellen im Datenmaterial hervor. Diese konnten bereits im ersten Codierdurchgang identifiziert und als relevante inhaltliche Aspekte definiert werden. Somit wurde eine induktive Kategorienbildung unmittelbar am empirischen Material vorgenommen, wobei die emotionale Dimension unter Berücksichtigung ihrer Kontextualität und Situativität systematisch und angemessen in das Kategoriensystem integriert wurde. So lässt sich konstatieren, dass sich die spontan geäußerten Emotionen und Gefühle der Interviewteilnehmer:innen im Zusammenhang mit ihrer Mehrsprachigkeit und deren Akzentuierung in alltäglichen und schulischen Kontexten in der Kategorienbildung niederschlagen und in die Analyse, Interpretation und Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie eingeflossen sind. Da einige Textsegmente Aussagen enthielten, die nicht nur emotionale Reaktionen widerspiegelten, sondern explizit Einstellungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit zum Ausdruck brachten, wurden sie im Analyseprozess besonders berücksichtigt. Mit dieser analytischen Vertiefung geht zugleich auch ein Perspektivenwechsel im Verständnis von Mehrsprachigkeit auf individueller wie auch kollektiver Ebene einher, da sie verdeutlicht, welche strukturellen Konsequenzen entstehen, wenn mehrsprachige Schüler:innen im Bildungssystem als defizitär wahrgenommen, wie einsprachige Lernende behandelt und ihre schulischen Leistungen an monolingual normierten Maßstäben gemessen und bewertet werden.

Durch diese analytische Perspektive wurden die zugeordneten Subkategorien zudem auf ihre Plausibilität hin überprüft, weiter ausdifferenziert und anschließend unter der Rubrik der entsprechenden Hauptkategorie zusammengeführt. Dabei zeigt sich, dass narrative Aussagen nicht nur implizite Bedeutungen liefern, sondern auch latente, tieferliegende Sinnstrukturen enthalten (siehe 4.2), deren Erfassung eine besonders reflektierte Interpretation und methodische Sensibilität erfordert. Daher ist es entscheidend, dass die Reflexion und theoretische Fundierung der entstandenen Kategorien sorgfältig erfolgt, um auch komplexere Bedeutungszusammenhänge adäquat rekonstruieren zu können.

Tabelle 10: Induktiv gebildete Hauptkategorie ›Sprache und Emotionen‹ und ihre Subkategorien im Codierleitfaden (eigene Darstellung)

Bezeichnung der Haupt- und Subkategorien		**Definition**	**Codierregeln**	**prototypische Ankerbeispiele**	**Sub-Subkategorien**
HK-9	*Sprache und Emotionen*	beinhaltet alle Aussagen der Schüler:innen über die Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit ihrer (ihren) Sprache(n)	Sowohl aktuelle als auch frühere Erfahrungen der Schüler:innen mit Sprachen und ihre Verknüpfungen zu ihren Emotionen, z.B. in der Grund- oder Mittelschule, werden ebenfalls codiert.	»*Eigentlich lerne ich nur auf Deutsch, weil ich mir so leichter tue, weil wenn ich jetzt das Gelernte in eine anderen Sprache übersetze in meinem Kopf, dann habe ich dann Angst, dass so Missverständnisse passieren, dass ich es falsch lerne und es dann eben das, dass ich das falsch lernen und dann beim Test dann falsch hinschreibe.*« (Yonca, 2020, Z. 451–454)	
SK-9.1	Gefühl zu Sprache	umfasst alle Aussagen der teilnehmenden Schüler:innen über ihre eigenen Gefühle zu einer oder mehreren Sprachen		»*Zum Beispiel ist es auch situationsbedingt oder auch gefühlsbedingt, sage ich jetzt mal (ähm), wenn ich traurig bin, dann rede ich öfters im Türkischen anstatt wie in der deutschen Sprache, wenn ich im Schulgebäude bin, ist es automatisch, dass ich Deutsch rede, und ja.*« (Yonca 2020, Z. 374–377)	SSK-9.1.1 Angst
SK-9.2	Bewertung zu Sprache	umfasst alle wertenden Textstellen über Sprache(n) der Schüler:innen allgemein		»*Also Bosnisch ist eher ein bisschen weicher von der Sprache als wie Deutsch*« (Lidja 2020, Z. 74) »*Weil ich habe das Gefühl, dass Arabisch, so eine Sprache ist, wo man Angst hat, wegen, weil das so (.) schlecht repräsentiert wird.*« (Tugba 2020, Z. 429–430)	SSK-9.2.1 Sprachvergleich SSK-9.2.2 Wertzuschreibung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass innerhalb des Kategoriensystems je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung, die durch die Forschungsfragen und die Erzählungen der Interviewpartner:innen formiert wurden, entsprechende Modifikationen, Verschiebungen und damit Neuzuordnungen vorgenommen wurden, wobei die neun deduktiv und induktiv gebildeten Hauptkategorien im gesamten Analyseprozesses konstant blie-

ben. Zugleich wurden weitere Erklärungen und Interpretationen aus dem Vorwissen und den Annahmen der Studie abgeleitet, um die verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging innerhalb des kategorialen Systems zu erläutern. Am Ende der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die ermittelten Ergebnisse, die gewonnenen Erkenntnisse, die erarbeiteten Argumentationen sowie die generierten Antworten auf die Forschungsfragen detailliert und strukturiert in einem Ergebnisbericht mit den jeweiligen Kategorien und Erzählpassagen dokumentiert. Dabei wurde auf die Vorarbeiten der vorangegangenen Phasen des Auswertungsverfahrens zurückgegriffen, um die relevantesten Aspekte zusammenzufassen. Ebenso wurden die zuvor dokumentierten Memos, Textfragmente und Auswertungstexte in einem abschließenden Ergebnisbericht festgehalten.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse werden im nächsten Kapitel (siehe 6.1) detailliert präsentiert. Zuvor wird im nächsten Unterkapitel die zweite Erhebungsphase der vorliegenden Studie erläutert.

5.2 Lerntagebuch als Erhebungsmethode

In der zweiten geplanten Datenerhebungsphase der vorliegenden Studie wurde das Lerntagebuch als Erhebungsmethode eingesetzt, um die Translanguaging-Praktiken und die selbstregulierten Lernprozesse sowie die mehrsprachigen Lernstrategien der Schüler:innen über einen definierten Zeitraum aus deren Blickwinkel zu erfassen. Dies erfolgte unter Anwendung eines Selbstberichtverfahrens, das eine situationsadäquate und prozessnahe Erhebung der Daten ermöglichte. Der Einsatz von Lerntagebüchern in der Schulpraxis bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren, wodurch sie ihre selbst gesetzten Lernziele erreichen können. Zahlreiche Studien haben inzwischen den Einsatz von Lerntagebüchern im Unterricht als eine hilfreiche und effektive Methode bestätigt und deren positiven Einfluss auf die Lernmotivation sowie den Lernerfolg der Lernenden belegt (vgl. Siller/Hascher 2012, S. 204; Zimmerman 2008, S. 174; Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Lerntagebücher dienen in erster Linie als Instrument zur systematischen Erfassung der individuellen Lernprozesse und zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens, auch über längere Zeiträume hinweg (vgl. Nett/Götz 2019, S. 78; Landmann et al. 2015, S. 54; Siller/Hascher 2012, S. 204), was für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz ist.

Das eigenständige Führen von Lerntagebüchern bzw. das Verfassen von Lernbiographien hat nicht nur in der Lehr- und Lernforschung an Bedeutung gewonnen, sondern kommt auch über die linguistische Forschung hinaus in vielen Bereichen des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts zum Einsatz. Da Lerntagebücher auch der Dokumentation und Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrungen dienen, stellen sie einen biographisch orientierten Zugang zu mehrsprachigen Lernenden dar (vgl. Busch 2013, S. 15). Dieser Zugang ermöglicht es, den Lernprozess in einem personalisierten und kontextualisierten Rahmen zu betrachten und zu verstehen, wie die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln und ihre Mehrsprachigkeit erleben. Im Hinblick auf die Förderung von »Mehrsprachigkeit, Interkomprehension und kommunikative Sprachmittlung« im Kontext des Fremdsprachenunterrichts plädiert Frank G. Königs dafür, die Eigenverant-

wortlichkeit der Lernenden zu fördern. Dabei schlägt er vor, gezielt darauf hinzuwirken, dass »jeder Lernende zum reflektierenden ›Selbsterforscher‹ wird und seine Beobachtungen in einem mehrsprachigkeitsbezogenen Lerntagebuch festhält« (Königs 2019, S. 46). Daraus lässt sich ableiten, dass das Führen von Lerntagebüchern im schulischen Lernkontext nicht nur selbstregulierende Fähigkeiten fördert, sondern diese explizit verlangt, um den Lernenden zu ermöglichen, aktiv an ihrem Lernprozess teilzunehmen und diesen entsprechend ihren individuellen Lernzielen und -bedürfnissen selbst zu regulieren. Zudem stellen Lerntagebücher auch einen wichtigen Bestandteil des europäischen Sprachenportfolios dar, das zur Dokumentation von Spracherfahrungen dient und den sprachlichen Lernprozess sowie den Ausbau sprachlicher Kompetenzen unterstützt (vgl. Busch 2013, S. 15).

In der Forschungspraxis findet das Lerntagebuch als Instrument zur Erfassung und Analyse der Lernprozesse, sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Diskursen, besondere Beachtung (vgl. Konrad 2008, S. 129). Das Lerntagebuch wird mittlerweile sowohl als qualitatives als auch als quantitatives Erhebungsinstrument eingesetzt und findet vor allem Anwendung in der Evaluations- und Interventionsforschung. Insbesondere aufgrund seiner Eigenschaft der Kontinuität und Prozessorientierung wird es auch in der Prozessforschung verwendet, um zeitlich geordnete, qualitative und/oder quantitative Veränderungen von Ereignissen oder Merkmalen des Lernens zu beobachten und zu dokumentieren (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Diese vielfältigen Einsatzmöglichkeiten machen das Lerntagebuch zu einem wertvollen Instrument in der empirischen Forschungspraxis, um ein tieferes Verständnis für den Verlauf von Lernprozessen, die Rolle von Lernstrategien sowie die Entwicklung selbstregulierter Lernfähigkeiten zu erlangen. Die gewonnenen Erkenntnisse können dazu beitragen, Unterricht und Lernprozesse effektiver und individueller zu gestalten, um besser auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Bei der Erfassung der Selbstregulation beantworten die Teilnehmer:innen regelmäßig Fragen zu den relevanten Komponenten der selbstregulierten Lernhandlung über einen festgelegten Zeitraum. Dadurch ermöglichen Lerntagebücher eine kontinuierliche und zeitnahe Erschließung der angewendeten Lernstrategien und Dokumentation der Gefühle und Emotionen, die den Lernprozess begleiten. Lerntagebücher können sowohl offene als auch geschlossene Fragen zum Lernprozess beinhalten. Das Ziel einer Tagebuchstudie besteht also darin, »zu überprüfen, ob, wann und inwiefern eine Intervention zu erhöhtem Einsatz von Lernstrategien und somit zur Verbesserung selbstregulatorischer Kompetenzen beigetragen hat« (Landmann et al. 2015, S. 54).

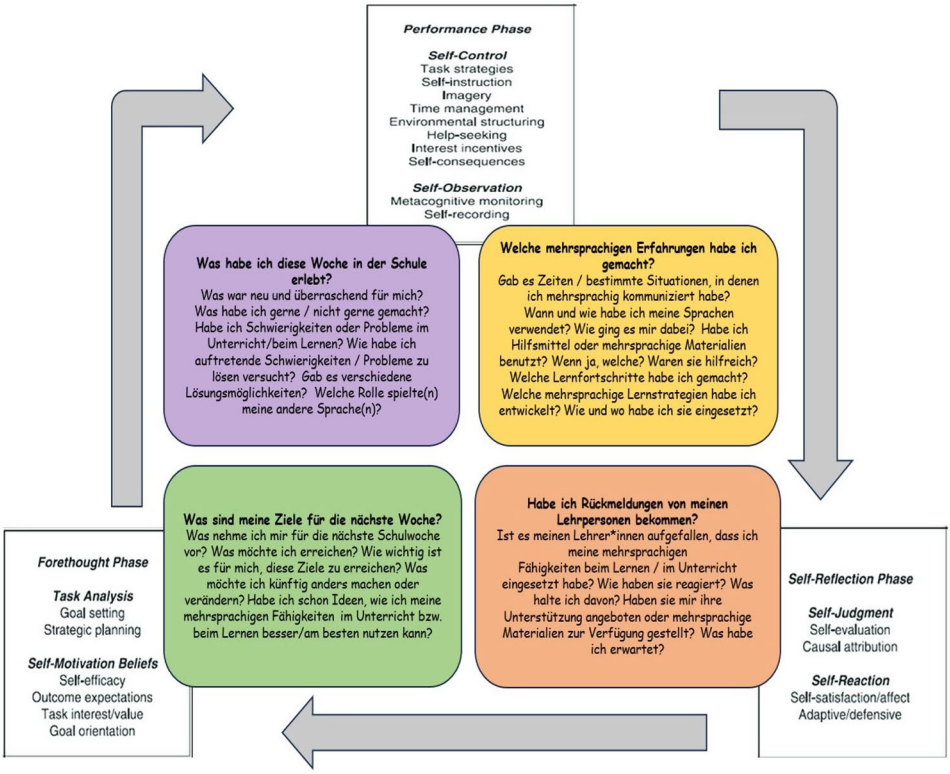
Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) zufolge können die Lerntagebucheinträge genauso wie transkribierte Daten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch bearbeitet und ausgewertet werden, so wie es in dieser Studie vorgenommen wurde. Die qualitative Inhaltsanalyse erweist sich dabei als eine besonders geeignete Methode zur strukturierten Erfassung und Interpretation der in den Lerntagebüchern dokumentierten Informationen (vgl. ebd., S. 41). Im folgenden Abschnitt wird das Lerntagebuch vorgestellt, das für diese Studie konzipiert und als Datenerhebungsmethode verwendet wurde.

5.2.1 Die Konzeptualisierung des digitalen Lerntagebuchs

Die Konzeptualisierung des Lerntagebuchs, das zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie verwendet wurde, basiert auf den theoretischen Erkenntnissen über Translanguaging und selbstreguliertes Lernen, die in den Kapiteln 2 und 3 detailliert dargelegt wurden. Nach einer langwierigen und intensiven Recherche- und Konzeptionsphase sowie mehreren Reflexionsrunden wurde das Lerntagebuch so konzipiert, dass es den Schüler:innen ermöglicht, selbstreguliert Translanguaging zu praktizieren, in dem sie ihr sprachliches Gesamtrepertoire gezielt und kontinuierlich für ihre individuellen Lernzwecke einsetzen. Als konzeptionelle Grundlage diente das zyklische Phasenmodell des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman und Moylan (vgl. 2009), das die Gestaltung des Lerntagebuchs wesentlich prägte, so dass die Schüler:innen es regelmäßig nutzen konnten, um einerseits ihren eigenen Lernprozess sowohl planen als auch steuern zu können, andererseits ihre gesetzten Lernziele durch den geeigneten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen und Lernstrategien systematisch zu verfolgen. Dazu sollte das Lerntagebuch eine klare Struktur haben und in übersichtliche Abschnitte unterteilt sein, um eine einfache Navigation zu ermöglichen. Die Gestaltung orientiert sich am zyklischen Phasenmodell des selbstregulierten Lernens, sodass das Lerntagebuch in vier aufeinander bezogene Phasen unterteilt ist, die jeweils spezifische Zielsetzungen enthalten. Dabei sind die Übergänge zwischen den Phasen bewusst fließend gehalten, um eine flexible und prozessorientierte Nutzung zu ermöglichen. Der zyklische Aufbau zielt darauf ab, die regelmäßige und kontinuierliche Nutzung des Lerntagebuchs zu unterstützen und somit den Lernprozess kontinuierlich zu dokumentieren. Darüber hinaus erfüllt das Lerntagebuch eine reflektive Funktion, indem es die Lernenden dazu anregt, Erfahrungen und Fortschritte zu analysieren und zu bewerten. Es bietet zugleich Raum für Feedback, wodurch gezielte Anpassungen im Lernprozess ermöglicht werden. Insgesamt sollte das Lerntagbuch individuell auf die Lernenden und ihre Bedürfnisse abgestimmt sein und somit zur Planung, Überwachung und Reflexion des Lernprozesses dienen (vgl. Zimmerman 2000; 2002; Zimmerman/Moylan 2009).

Darüber hinaus sollte das zyklisch angelegte Lerntagebuch den Zugang zu Translanguaging-Praktiken eröffnen und die bewusste Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und Strategien zur Erreichung der gesetzten individuellen Lernziele ermöglichen. In dieser Phase des Forschungsprozesses steht im Vordergrund, dass sich die Schüler:innen gezielt und systematisch mit ihren vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen und Kompetenzen auseinandersetzen, diese in einem selbstreflexiven Prozess aktivieren und produktiv für die Bewältigung fachlicher Lernanforderungen einsetzen. Um dies zu gewährleisten, habe ich entsprechende Orientierungsfragen formuliert und in insgesamt vier Fragenkomplexen zusammengestellt, die in Abbildung 16 zu sehen sind.

Abbildung 16: Orientierungsfragen des Online-Lerntagebuchs basierend auf den Komponenten des zyklischen Phasenmodells des selbstregulierten Lernens (Zimmerman/Moylan 2009; adaptierte eigene Darstellung)



Grundsätzlich sind die gängigsten Tagebücher meistens standardisiert, um ein einheitliches Vorgehen bei der Datenerhebung zu gewährleisten. Das bedeutet, dass sowohl die Fragen als auch die Antwortmöglichkeiten identisch formuliert sind, um mögliche Mehrfachdeutungen bei der Auswertung der Daten zu vermeiden. Durch die Verwendung von standardisierten Tagebüchern wird somit angestrebt, ein Höchstmaß an Objektivität der Datenerhebung zu erreichen (vgl. Landmann et al. 2015, S. 54). Eine standardisierte Vorgehensweise erleichtert auch die Datenanalyse, da die Ergebnisse vergleichbar sind und somit Aussagen über Veränderungen oder Entwicklungen im Zeitverlauf getroffen werden können. Das für diese Studie konzipierte Lerntagebuch enthält jedoch keine standardisierten Fragen. Ich habe die Orientierungsfragen so offen wie möglich formuliert, um einen möglichst breiten Zugang zu den individuellen Erfahrungs- und Lernprozessen der Lernenden zu erhalten. Die Fragen, die in vier Farben unterteilt sind (siehe Abbildung 16), müssen nicht einzeln beantwortet werden, sondern dienen lediglich als Orientierungshilfe für das Dokumentieren der eigenen Lernprozesse (Kart 2025).

Der erste Fragenkomplex ist überschrieben mit der Frage: »Was habe ich diese Woche in der Schule erlebt?«, und dient dazu, den eigenen Lernbedarf zu ermitteln, um

die Lernprozesse gezielt und bedarfsgerecht zu planen. Dies beginnt damit, dass die eigenen Lernerfahrungen im schulischen Kontext wahrgenommen und reflektiert werden (»Was war neu und überraschend für mich?«; »Was habe ich gerne/nicht gerne gemacht?«). Dann können die Schüler:innen ihren aktuellen Lernstand und ihre Lernbedürfnisse identifizieren und beschreiben (»Habe ich Schwierigkeiten oder Probleme im Unterricht/beim Lernen?«) und ihre Herangehensweise im Umgang mit schulischen Anforderungen schildern (»Wie habe ich auftretende Schwierigkeiten/Probleme zu lösen versucht?«; »Gab es verschiedene Lösungsmöglichkeiten?«). Danach folgt eine Reflexion darüber, ob und wie sie ihre mehrsprachigen Ressourcen genutzt haben, um die schulischen Anforderungen zu bewältigen (»Welche Rolle spielte(n) meine andere(n) Sprache(n)?«). Anhand dieser Orientierungsfragen sollten die Schüler:innen ihre Lernziele festlegen und strategisch planen können. Dabei geht es um die Auswahl geeigneter Lernmethoden und um kognitive Strategien zur Erfüllung der Lernanforderung und zur Erreichung der Lernziele. Es ist jedoch anzumerken, dass die Identifizierung von Lernbedürfnissen und die Festlegung von Zielen sowie die strategische Planung auch Eigeninitiative und Durchhaltevermögen und somit ein hohes Maß an Selbstmotivation erfordern. Dabei spielen die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, die Ergebniserwartung, das intrinsische Interesse und die Lernzielorientierung, die mit der Zielsetzung und der strategischen Planung zusammenhängen, eine wesentliche Rolle und beeinflussen den gesamten Verlauf der Planung und Durchführung einer Lernaktivität.

Der zweite Fragenkomplex trägt den Titel: »Welche mehrsprachigen Erfahrungen habe ich gemacht?«, und dient der Erfassung der konkreten Handlungsphase. Ziel ist es, die translanguagingbezogenen Lernpraktiken der teilnehmenden Schüler:innen zu eruieren, indem dokumentiert wird, wie und für welche Lernaktivitäten sie ihre mehrsprachigen Ressourcen eingesetzt haben, um die geplante Lernhandlung zu bewältigen (»Welche mehrsprachige Lernstrategien habe ich entwickelt?«; »Wie und wo habe ich sie eingesetzt?«). Die Fragen sind so formuliert, dass sowohl geplante als auch spontane Translanguaging-Praktiken erfasst werden können (»Gab es Zeiten/bestimmte Situationen, in denen ich mehrsprachig kommuniziert habe?«; »Wann und wie habe ich meine Sprachen verwendet?«; »Wie ging es mir dabei?«). Dabei sind volitionale Prozesse wie Selbstkontrolle und -beobachtung entscheidend, die dazu dienen, einen systematischen Prozess zur Bewältigung bestimmter Aufgabenkomponenten zu entwickeln und zu überprüfen, ob der Einsatz von Lernstrategien für die zu bewältigende Aufgabe angemessen ist (»Habe ich Hilfsmittel oder mehrsprachige Materialien benutzt?«; »Wenn ja, welche? Waren sie hilfreich? Welche Lernfortschritte habe ich gemacht?«). In diesem Zusammenhang sind metakognitive Strategien erforderlich, um den eigenen Lernprozess zu beobachten und zu regulieren bzw. ggf. handlungsoptimierende Anpassungen vorzunehmen.

Der dritte Fragenkomplex konzentriert sich auf das Feedback und die Reaktionen der Lehrkräfte in Bezug auf die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen für die Bewältigung der schulischen Lernanforderungen durch die Schüler:innen. Damit sollen aus der Perspektive der Jugendlichen Einblicke in die unterrichtliche Praxis und die Einstellung der Lehrer:innen gewonnen werden (»Ist es meinen Lehrer:innen aufgefallen, dass ich meine mehrsprachigen Fähigkeiten beim Lernen/im Unterricht eingesetzt habe?«; »Wie haben sie reagiert? Was halte ich davon?«). Ziel ist es, zu analysieren, ob und inwieweit

Lehrkräfte die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen wahrnehmen und wie sie reagieren, wenn sie erfahren, dass die Schüler:innen ihre Kompetenzen eigenständig zur Bewältigung schulischer Anforderungen einsetzen. Zudem sollen die Schülerinnen ihre eigenen Erwartungen und Eindrücke hinsichtlich der Reaktionen der Lehrkräfte auf ihre Translanguaging-Praktiken schildern und reflektieren (»Haben sie mir ihre Unterstützung angeboten oder mehrsprachige Materialien zur Verfügung gestellt?«; »Was habe ich erwartet?«).

Der vierte Fragenkomplex bezieht sich auf die übergeordnete Frage: »Was sind meine Ziele für die nächste Woche?«, und dient sowohl der Reflexion der vergangenen Lernhandlungen als auch der Planung der kommenden Lernaktivitäten (»Was nehme ich mir für die nächste Schulwoche vor?«; »Was möchte ich erreichen?«; »Wie wichtig ist es für mich, diese Ziele zu erreichen?«). Die Selbstreflexion erfolgt durch den Vergleich zwischen den in der Planungsphase festgelegten Zielen und dem Ergebnis der Lernaktivität nach der Handlungsausführung. Diese zyklische Form der Selbstreaktion beeinflusst somit die zukünftige Planung von Lernaktivitäten, indem sowohl die Zielsetzung als auch die eingesetzten Lernstrategien je nach Grad der Zielerreichung entsprechend adaptiert werden. So kann beispielsweise ein weniger anspruchsvolles Ziel formuliert oder eine andere Lernstrategie gewählt werden (»Habe ich schon Ideen, wie ich meine mehrsprachigen Fähigkeiten im Unterricht bzw. beim Lernen besser/am besten nutzen kann?«). Um die Selbstregulierungsbemühungen der Lernenden umfassend zu erfassen, müssen neben metakognitiven Prozessen auch ihre motivationalen Überzeugungen und lernbezogenen Emotionen an verschiedenen Punkten der zyklischen Rückkopplungsschleifen berücksichtigt werden, um ihre dynamische Wechselwirkung im Verlauf authentischer Lernprozesse nachvollziehen zu können. Im Rahmen der Zielplanung für die nächste Schulwoche sollten Lernende nicht nur ihre angestrebten Ziele und deren subjektive Relevanz reflektieren, sondern auch potenzielle Verhaltensanpassungen sowie Möglichkeiten zur effektiveren Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen im schulischen Lernkontext in den Blick nehmen (»Was möchte ich künftig anders machen oder verändern?«).

5.2.2 Planung und Durchführung des digitalen Lerntagebuches

Nach Abschluss der online geführten Interviews wurden die Schüler:innen gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, an der zweiten Phase der Erhebung teilzunehmen, indem sie ihre mehrsprachigen Lernpraktiken über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten in einem Online-Lerntagebuch dokumentieren. Anschließend wurden die Funktion und die drei zentralen Bestandteile des Lerntagebuchs genauer erläutert und die Orientierungsfragen mit den befragten Schüler:innen besprochen. Darüber hinaus wurde das Ziel des Lerntagebuchs verdeutlicht, welches darin besteht, ihre selbstregulierten Lernprozesse sowie den Einsatz von Translanguaging-Strategien systematisch zu dokumentieren. Das übergeordnete Ziel des Lerntagebuchs geht mit der Erwartung einher, dass die kreative und konstruktive Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und Kompetenzen in selbstregulierten Lernsettings zu einer Optimierung der schulischen Leistungen der Schüler:innen führt. Im Zuge dessen sollte insbesondere untersucht werden, wie sich das Lerntagebuch auf den Lernprozess und das Lernverhalten auswirkt. Abschließend

wurden die konkreten Forschungsfragen präsentiert, die im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden sollen. Nach Klärung offener Fragen erklärten sich insgesamt acht Schülerinnen (Nicola, Lidja, Sarya, Yonca, Gamze, Tugba, Derin, Yaren) bereit, sechs Monate lang an dieser zweiten Phase der vorliegenden Studie teilzunehmen. Da ich jedoch nicht einschätzen konnte, über welches Wissen und welche Erfahrungen die teilnehmenden Schülerinnen bereits in Bezug auf Translanguaging, Selbstregulierung und mehrsprachige Lernstrategien verfügten, entschloss ich mich, ein einführendes Gespräch über die drei zentralen Themen zu führen und den Jugendlichen das nötige Basiswissen zur Verfügung zu stellen. Ursprünglich war geplant, dass die Lehrkräfte diesen Teil der geplanten Intervention übernehmen, die Schüler:innen in dieser Zeit begleiten und als Ansprechpersonen bereit stehen. Da ich sie jedoch, wie bereits erwähnt, nicht als Kooperationspartner:innen in diesem Forschungsprojekt gewinnen konnte, musste ich diese Rolle als Begleiterin übernehmen und den Schülerinnen das nötige Wissen vermitteln, damit sie die Funktion des Lerntagebuchs verstehen und es gezielt benutzen konnten.

In einem nächsten Schritt wurde das Lerntagebuch als Online-Dokument per E-Mail an die Teilnehmenden versendet. Sie wurden gebeten, das Lerntagebuch wöchentlich auszufüllen und es jeweils am Wochenende an mich zu retournieren. Die Lerntagebucheinträge sollten ihre selbstregulierten Lernerfahrungen und ihre Translanguaging-Praktiken der jeweiligen Woche umfassen. Nach etwa einem Monat brachen drei Schülerinnen (Sarya, Yonca und Yaren) das Projekt mit der Begründung ab, dass das Ausfüllen des Lerntagebuchs neben Schularbeiten, Prüfungen und Maturavorbereitungen zu viel Arbeit für sie sei und sie deshalb nicht genügend Zeit dafür hätten. Fünf Schülerinnen verfassten über den Zeitraum von sechs Monaten regelmäßig ihre Lerntagebucheinträge. Nach Abschluss der zweiten Erhebungsphase habe ich insgesamt 91 Lerntagebucheinträge erhalten.

Abbildung 17: Gesamtprozess der zweiten Erhebungsphase mit dem online geführten Lerntagebuch (eigene Darstellung)



Der gesamte Interventionsprozess war, wie in Abbildung 17 zu sehen ist, in der Anfangsphase von Unsicherheit und Unklarheit bei den teilnehmenden Schülerinnen geprägt, da sie angaben, nur begrenzte Erfahrungen mit Lerntagebüchern und selbstreguliertem Lernen zu haben. Im Verlauf der Interventionsphase stellte ich in meiner Rolle als Ansprechpartnerin fest, dass die Schüler:innen auch nur geringe Kenntnisse über mehrsprachige Lernstrategien verfügten. Zudem lieferten sie im Laufe des ersten Monats eher oberflächliche und knappe Lerntagebucheinträge, was ebenfalls auf eine noch kaum ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion hindeutet. Dieser Mangel an Erfahrung und Wissen führte anfänglich zu einem inkohärenten und herausfordernden Lerntagebuchprozess. Im weiteren Verlauf jedoch waren die teilnehmenden Schülerinnen in der Lage, detailliertere Lerntagebucheinträge zu verfassen, in denen sie ihren Lernbedarf erfassten und eine klare Planung sowie Zielsetzung formulierten. Eine interessante Beobachtung an dieser Stelle war die zunehmend kritische Selbstreflexion, die sich vor allem auf die Lernergebnisse und die erreichten Noten bezog. Ab Mitte Januar 2021 zeigten die teilnehmenden Schülerinnen durchaus eine gesteigerte Motivation und wachsendes Interesse an der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen sowie Lernstrategien zur Bewältigung schulischer Anforderungen, was zu einer Zunahme von Online-Gruppenarbeitsphasen mit Klassenkameraden, die dieselbe Sprache sprechen, zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und einer verstärkten gegenseitigen Unterstützung beim Austausch innerhalb der Gruppen führte. Darüber hinaus konnte in den Lerntagebucheinträgen eine zunehmend kritische Auseinandersetzung mit diskriminierenden Handlungen, aber auch mit vorherrschenden monolingual orientierten Normen und Erwartungen im Unterricht verzeichnet werden, die von den teilnehmenden Schülerinnen in der ersten Erhebungsphase als normal beschrieben bzw. selbstverständlich wahrgenommen wurden. Im März 2021 äußerten die Schülerinnen den Wunsch, die Intervention abzuschließen, da sie aufgrund der gestiegenen schulischen Anforderungen infolge der Rückkehr zum Präsenzunterricht nach der COVID-19-bedingten Fernunterrichtsphase nur noch begrenzte Motivation und zeitliche Ressourcen für das Schreiben der Lerntagebucheinträge hatten.

In diesem Zusammenhang erscheint eine kritische Reflexion der eigenen (Selbst- und Fremd-)Positionierung als Forscherin und als Begleiterin besonders im Hinblick auf die Involvierung in den Forschungsprozess als unerlässlich, um eine unbeabsichtigte Beeinflussung der teilnehmenden Schülerinnen zu vermieden. Darüber hinaus ist eine solche Reflexion erforderlich, um eventuelle ›Verzerrungen‹ oder potenzielle Vorannahmen bei der Erhebung und Interpretation der Daten zu erkennen und entsprechend zu berücksichtigen, sodass wissenschaftliche Kriterien wie Validität und Transparenz gewahrt bleiben (vgl. Mayring 2002; 2015). Als Forscherin in dieser zweiten Erhebungsphase hatte ich zwei unterschiedliche Rollen zu erfüllen, die möglicherweise aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen miteinander konfligierten. Zum einen fungierte ich als Ansprechperson für die fünf teilnehmenden Schülerinnen, mit denen ich in regelmäßigem Austausch stand und sie bei Fragen unterstützte. Zum anderen war ich zugleich als Forscherin aktiv in die Intervention eingebunden, wodurch eine nicht zu vernachlässigende Beeinflussung des Forschungsprozesses möglich war. Es war mir bewusst, dass diese doppelte Rollenübernahme die Ergebnisse der Studie beeinflussen könnte und dass es daher notwendig war, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Integrität

der Forschung zu gewährleisten. Um valide und aussagekräftige Ergebnisse zu sichern, bemühte ich mich, die Funktionen der beratenden Begleiterin und der wissenschaftlichen Forscherin klar voneinander zu trennen. Konkret bedeutete dies, dass ich mich darum bemühte, eine objektive Haltung einzunehmen und meine subjektiven Einschätzungen oder Meinungen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit nicht in die Studie einfließen zu lassen, sondern lediglich als beratende Informationsinstanz zur Verfügung zu stehen, was m.E. an manchen Stellen deutlich irritierend und manchmal auch einschüchternd auf die Schülerinnen gewirkt hat. Deshalb legte ich großen Wert darauf, offen über meine Rolle und mögliche Interessen zu kommunizieren, um den Forschungsprozess transparent und vertrauenswürdig zu gestalten. Im Verlauf der Datenerhebung wurde jedoch deutlich, dass die Schülerinnen meine Positionierung stärker mit Migration und Mehrsprachigkeit assoziierten bzw. sich zunehmend für meine mehrsprachigen Lernerfahrungen interessierten und ein entsprechendes Feedback erwarteten, inwieweit ihre Vorgehensweise und der Einsatz der eigenen Sprache zu eigenen Lernzwecken meinen Erwartungen und dem Forschungsinteresse entsprachen. Trotz meiner doppelten Positionierung mit teils divergierenden Verantwortlichkeiten im Forschungsprozess und der damit einhergehenden Wirkungsmacht auf die Schülerinnen war es mir ein zentrales Anliegen, den festgelegten Forschungsfokus auf ihre subjektiven Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in ihren individuellen Lernwelten so weit wie möglich aufrechtzuerhalten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bemühte ich mich, durch kontinuierliche Reflexionsrunden eine größtmögliche Transparenz im Forschungsprozess zu gewährleisten. Zugleich war mir bewusst, dass mir einige Facetten ihrer mehrsprachigen Subjektivität nicht immer zugänglich waren und entsprechend im Verborgenen blieben.

5.2.3 Auswertungsverfahren der Lerntagebucheinträge

Für die Auswertung der Lerntagebucheinträge der fünf teilnehmenden Schülerinnen erwies sich eine fallorientierte Perspektive als zentral, da nach der initialen Codierung einzelne Fälle erneut in den Blick genommen und vertiefende Fallinterpretationen vorgenommen wurden. Dazu wurden zunächst die Lerntagebucheinträge in gleicher Weise wie die Interviews ausgewertet (siehe 5.1.5). Da es sich bei den Lerntagebüchern bereits um schriftlich fixierte Dokumente handelt, wurden die einzelnen Einträge in der Form, wie sie von den Schülerinnen eingereicht wurden, in das Computerprogramm MAXQDA hochgeladen und mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016a; Kuckartz/Rädiker 2022). Dabei wurden sowohl deduktive als auch induktive Codierverfahren eingesetzt, um die Inhalte der Lerntagebucheinträge systematisch und strukturiert zu analysieren. Auf der Grundlage des bereits ausgearbeiteten theoretischen Konzepts des selbstregulierten Lernens und der im Lerntagebuch verwendeten Orientierungsfragen wurde hauptsächlich eine deduktive Codierung durchgeführt, die als Hauptkategorien somit als Grundlage für die Analyse dienten. Die induktive Codierung ergänzte den deduktiven Ansatz, indem neue Themen oder Kategorien aus den Daten selbst identifiziert wurden, von denen die meisten als Subkategorien den Hauptkategorien zugeordnet wurden. Die Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen sollte dazu dienen, die komplexen Phänomene des Translanguaging und des selbstregulierten Lernens umfassend zu erfassen und wichtige Erkenntnisse aus

den Daten zu ziehen. Da das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a) bereits unter 5.1.5 ausführlich behandelt wurde, wird an dieser Stelle nicht mehr darauf eingegangen, sondern nur auf das Verfahren selbst sowie die sich daraus ergebenden Spezifika für die Auswertung der Lerntagebücher. Insgesamt wurden vier Hauptkategorien gebildet. Die erste Hauptkategorie ›Bildungs-/sprachliche Herausforderungen‹ bezieht sich auf die Schwierigkeiten, die Schülerinnen bei der Bewältigung von Fachinhalten im Zusammenhang mit Deutsch als Bildungssprache wahrnehmen und erleben. Die zweite Hauptkategorie ›Selbstregulation der Lernprozesse‹ dient der Erfassung aller selbstregulierten Lernhandlungen, die sich in Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphasen gliedern und kognitive, metakognitive und motivationale Komponenten umfassen.

Tabelle 11: Ein Auszug aus dem Codierleitfaden für Lerntagebücher (eigene Darstellung)

Bezeichnung der Haupt- und Subkategorien		**Definition**	**prototypische Ankerbeispiele**	**Sub-Subkategorien**
HK-2	*Selbstregulation der Lernprozesse*	Die Selbstregulation von Lernprozessen bezieht sich auf alle Textpassagen, die Auskunft über die Fähigkeit der teilnehmenden Schüler:innen geben ihre eigenen Gedanken, Handlungen und Gefühle zu steuern, um ihre persönlichen Lernziele erfolgreich zu erreichen. Sie besteht aus Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphasen, die sich aus kognitiven, metakognitiven und motivationalen Komponenten zusammensetzen.	*»Ich habe eine To-do-Liste für die zweiten Semester geschrieben, damit ich nichts übersehe und genügend Zeit für lernen planen kann«. (Tugba, 2020, 11. Lerntagebuch)* *»Meine mehrsprachigen Fähigkeiten werde ich beim Mathe lernen nutzen, weil ich meistens mit meinem Papa lerne und wir reden meistens auf Bosnisch.« (Lidja, 2020, 5. Lerntagebuch)*	

Bezeichnung der Haupt- und Subkategorien		Definition	prototypische Ankerbeispiele	Sub-Subkategorien
SK-2.1	kognitive Komponenten	Sie umfassen alle Textpassagen, die darüber Aufschluss geben, dass die Schüler:innen über Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung kognitiver Lernstrategien verfügen. Dazu gehören konzeptionelles und strategisches Wissen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen adäquat anzuwenden.	*»Derzeit gibt's nur in Latein Schwierigkeiten und ich werde sie versuchen zu lösen, indem ich so viele Übungen wie möglich mache und darauf lerne.« (Nicola, 2020, 16. Lerntagebuch)* *»Ich habe neue Vokabeln in Italienisch gelernt. Ich habe bemerkt, dass viele Wörter ähnlich wie in Türkisch sind. Damit ich mir sie leichter merke, habe ich die Wörter immer mit Bleistift markiert.« (Gamze, 2020, 2. Lerntagebuch)*	SSK-2.1.1 Feststellung des Lernbedarfes SSK-2.1.2 Feststellung der eigenen Ressourcen und Mittel SSK-2.1.3 Zielorientierung
SK-2.2	metakognitive Komponenten	alle Textpassagen, die die Bereiche Planung, Selbstbeobachtung und (Selbst-)Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie die Planung und adaptive Anpassung des Lernverhaltens in Bezug auf die angestrebten Lernziele beinhalten	*»Mathe mehr Übungen machen, damit ich sie besser kann und noch ein sicheres Gefühl bekomme (dass ich das kann).« (Nicola, 2020, 16.Lerntagebuch)* *»Für Mathe habe ich wieder mit meiner Freundin gemeinsam Statistik gelernt, sie kann sehr gut erklären, also ich verstehe besser, habe ich das Gefühl, wenn sie mir erklärt. Wie schon gesagt, beim Lernen reden wir auch Deutsch, oft auch auf Türkisch. Statistik finde ich sehr kompliziert, ich verstehe die Logik nicht so gut, aber ich werde weiter üben.« (Gamze 2020, 6. Lerntagebuch)*	SSK-2.2.1 Planung der Lernsetting SSK-2.2 2 Überprüfung der Lernfortschritte SSK- 2.2.3 Selbstbeobachtung (›self-monitoring‹) SSK-2.2.4 Selbstbewertung/-evaluation

Die dritte Hauptkategorie ›Translanguaging/Mehrsprachige Lernstrategien‹ hat zum Ziel, den Einsatz mehrsprachiger Lernstrategien sowie gezielte und spontane Translanguaging-Praktiken der teilnehmenden Schülerinnen zu erfassen. Die vierte Hauptkategorie, ›Effektivität‹, dient der Erfassung der wahrgenommenen oder erlebten Effekte nach der Selbstregulierung einer anspruchsvollen Lernsituation. Ziel ist es, sowohl zufriedenstellende als auch unerwünschte Effekte der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen zur Erreichung der gesetzten Lernziele anhand der Selbstberichte der Schü-

lerinnen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Hierfür wurden für die Codierung möglichst präzise Definitionen formuliert, die zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit führen. Offenheit und Subjektorientierung stellten wichtige Kriterien bei der Planung und Durchführung der zweiten Erhebungsphase dar. Der Validität wurde in der Datenaufbereitung insofern Rechnung getragen, als das Kategoriensystem so gestaltet wurde, dass zentrale Bedeutungsaspekte des Materials erfasst und durch induktiv gewonnene Kategorien ergänzt wurden (vgl. Kuckartz 2016a; Mayring 2015; Schreier 2014).

Nach vollständigem Abschluss der Auswertung der gesamten Lerntagebucheinträge und der Darstellung der Resultate der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse habe ich Zusammenhänge zwischen den Merkmalen identifiziert und herausgearbeitet. Ziel war es, potenzielle Handlungsorientierungen der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen aus dem gesamten Sprachrepertoire der Lernenden für schulische Lernzwecke zu konstruieren. Die Verfahren des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung nehmen innerhalb der qualitativen Forschung eine bedeutende Stellung ein, unabhängig davon, ob das Erkenntnisinteresse primär auf die Beschreibung sozialer Prozesse oder auf die Entwicklung allgemein gültiger Theorien über soziale Gesetzmäßigkeiten gerichtet ist (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 10). Die Fallorientierung in der qualitativen Forschung manifestiert sich insbesondere in der Analyse von Zeilen innerhalb der sogenannten »Profilmatrix« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 108), wobei jede Zeile einem spezifischen Fall bzw. einer Person entspricht. In diesem Zusammenhang kann auch von einer »Themenmatrix« gesprochen werden (ebd.). Ein charakteristisches Merkmal qualitativer Forschung ist die Erstellung von Fallbeschreibungen oder Fallzusammenfassungen (›case summary‹), die in der quantitativen Forschung hingegen nur selten Anwendung finden. Beim Vergleich von zwei Zeilen spricht man von Fallvergleich oder Fallkontrastierung, während die Zusammenfassung von mehreren Zeilen zu Gruppen als Typenbildung bezeichnet wird (vgl. Kuckartz 2016b, S. 39). Typenbildung ist »ein Resultat von Fallkontrastierung und Fallvergleichen und insofern etwas anderes als der induktive Schluss vom Einzelfall auf das Allgemeine« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 179).

Die Methode der Typenbildung besteht darin, Typisierungen aus dem erhobenen Datenmaterial zu konstruieren und daraus Typologien zu bilden (vgl. Kuckartz 2016b, S. 32). Sie eignet sich besonders gut für die Analyse von Zielgruppen und ermöglicht es, mehrdimensionale Muster in den Daten zu erkennen und zu analysieren, die »das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs oder eines Handlungsfeldes ermöglichen« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 176). Mit dem Terminus Typ oder Typus wird die Zusammensetzung von mehreren (Einzel-)Fällen bezeichnet, die einander ähnlich sind. Eine Typologie setzt sich immer aus mehreren Typen und deren Verhältnis zueinander zusammen, und sie »strukturiert einen Phänomenbereich im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Distanzen« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 179). Da das Verfahren der Typenbildung darauf basiert, »Ähnlichkeiten zwischen Individuen (Fällen) zu analysieren und diese Fälle entsprechend zu gruppieren, wodurch der Charakter des Singulären zugunsten des Allgemeinen zurückgedrängt wird« (Kuckartz 2016b, S. 41), können dadurch generalisierende Aussagen getroffen werden. Bei der typenbildenden Analyse werden Elemente auf der Grundlage ausgewählter Merkmale zu Typen zusammengefasst, wobei angestrebt wird, dass Elemente innerhalb eines Typs möglichst große Ähnlichkeiten aufweisen, während die Unterschiede zwischen den Typen möglichst

deutlich und heterogen ausfallen sollen. Da die Typisierung eine systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Kategorien erfordert, kann es für die Untersuchung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen innerhalb der einzelnen Gruppen oder Typen sinnvoll sein, die einer bestimmten Merkmalskombination zugeordneten Fälle auf weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen.

> »Charakteristisch für die Typenbildung ist, dass eine Differenzperspektive eingenommen wird und es weniger um die Herausarbeitung einer allgemeinen Theorie als um die Ordnung des Verschiedenartigen geht. Die Perspektive der Typenbildung ist fallorientiert, im Gegensatz zur variablenorientierten oder merkmalsorientierten Perspektive, d.h., Fälle werden auf ihre Ähnlichkeit hin untersucht und gruppiert.« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 179)

Im Rahmen dieser Dissertation bildet die Einzelfallbetrachtung der fünf Schülerinnen, die ein Lerntagebuch geführt haben, und deren mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewerteten Einträge die Grundlage, womit die identifizierten Merkmalsausprägungen miteinander verglichen und durch Typenbildung zu Handlungsorientierungen zugeordnet wurden. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit habe ich zunächst jeweils zwei Merkmale miteinander verglichen, woraus sich mehrdimensionale Handlungsmuster ergaben (Konzept des Merkmalsraums).

Für diese Untersuchung hatte ich erwartet, dass der Rückgriff auf das Konzept des Merkmalsraums es ermöglicht, komplexe Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Faktoren zu identifizieren, die die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in schulischen Lernkontexten auf individueller und kollektiver Ebene beeinflussen. Dabei analysierte ich bestehende Sinnzusammenhänge sowohl innerhalb einzelner Lerntagebucheinträge einer Schülerin als auch im Vergleich zwischen den fünf Schülerinnen. Im nächsten Schritt erfolgte die Charakterisierung der gebildeten Handlungsmuster.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Zahl der identifizierten sechs Handlungsorientierungen die Anzahl der untersuchten fünf Fälle übersteigt. Dieses Ergebnis verweist auf eine in der qualitativen Forschung häufig beobachtbare Fall-Typ-Relation, wonach ein einzelner Fall mehrere unterschiedliche Typen bzw. Handlungsorientierungen aufweisen kann, was insbesondere bei komplexen oder mehrdimensionalen sozialen Phänomenen analytisch bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Ergebnis auch damit erklären, dass die intensive Beschäftigung mit der aktiven Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im schulischen Lernkontext über den Zeitraum von sechs Monaten auch zu einer Veränderung im Umgang mit der Anwendung der Mehrsprachigkeit geführt hat. Durch situations- und kontextbedingte Modifikationen und Adaptionen seitens der Schülerinnen ergaben sich neue Varianten der Handlungsorientierungen bezüglich der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen für eigene Lernzwecke. Somit konnten durch die Identifizierung und Erstellung dieser Handlungsorientierungen (siehe 6.3) unterschiedliche Strategien und Muster in der Nutzung von mehrsprachigen Ressourcen herausgearbeitet und beschrieben werden, was zu einem besseren Verständnis der mehrsprachigen Lernprozesse der teilnehmenden Schülerinnen beitrug. Im Falle dieser Arbeit betrachte ich diese Handlungsorientierun-

gen jedoch nicht als feste, voneinander abgrenzbare Idealtypen. Vielmehr stellen sie eine hybride Form dar, deren Grenzen fließend sind und sich je nach Kontext, Zielsetzung oder Umfeld erst entwickeln oder auch verändern können, aber in Wechselwirkung miteinander agieren können.

Bevor die Ergebnisse dieser Erhebungsphase präsentiert werden, wird im folgenden Unterkapitel die dritte Erhebungsphase der vorliegenden Studie vorgestellt.

5.3 Gruppendiskussion

Gruppenverfahren wie ›focus groups‹, Gruppendiskussionen oder gemeinsames Erzählen haben in der empirischen Sozialforschung in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen. Diese Methoden, die ihren Ursprung im angloamerikanischen Raum[1] haben, finden mittlerweile in einer Vielzahl von Forschungsfeldern Anwendung (vgl. Vogl 2014, S. 581). Im Vergleich zu Einzelinterviews basieren sie auf einem erweiterten interaktiven Kontext der Datenerhebung, was sie von traditionellen Einzelmethoden unterscheidet (vgl. Flick 2011, S. 42). Gruppendiskussionen sind geplant und qualitativ ausgerichtet (vgl. Vogl 2014, S. 581) und werden eingesetzt, um Gruppen von Personen zu befragen. Hierbei wird eine Diskussion zu einem spezifischen Thema angestoßen oder die kollektive Meinung der Gruppe erfasst (vgl. Baur/Blasius 2014, S. 53). Genau genommen dienen Gruppendiskussionen dazu, »Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben« (Vogl 2014, S. 581). Die Teilnehmer:innen der Gruppe haben die Möglichkeit, ihre Meinungen und Erfahrungen in einem interaktiven Austausch zu äußern und in der Diskussion zu vertiefen. Dadurch können Erkenntnisse gewonnen werden, die über die individuellen Perspektiven hinausgehen und Aspekte der Gruppendynamik, kollektiver Identität und Gruppenkultur umfassen. Die Gruppenverfahren bieten somit die Möglichkeit, ein tiefgreifendes Verständnis sozialer Prozesse und Phänomene zu erlangen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass in Gruppendiskussionen durchaus Einzelmeinungen geäußert werden und auch Fragmente biographischer Erzählungen vorkommen können, bei denen Einzelpersonen als Repräsentant:innen der untersuchten Einheit fungieren. Daher lässt sich mit der Methode der Gruppendiskussion keine Erhebung individueller Einstellungen oder subjektiver Erfahrungen realisieren.

> »Überall dort, wo individuelles Handeln, individuelle Biografien, Entscheidungsprozesse oder Haltungen Untersuchungsgegenstand sind, ist das Gruppendiskussionsverfahren für die Erhebung ungeeignet. Die Erhebung in der Gruppe lässt die Untersuchten sich als Teil kollektiver Zusammenhänge artikulieren. Individuelles kann nicht in seiner Eigengesetzlichkeit untersucht werden, sondern nur in Relation zum kollektiven Geschehen.« (Przyborski/Riegler 2010, S. 445)

1 Einen Überblick über die historische Entwicklung der Gruppendiskussion gibt der Artikel von Przyborski und Riegler (vgl. 2010).

In Anbetracht dieses Kritikpunktes verfolgte die geplante Gruppendiskussion in der vorliegenden Studie das Ziel, auf Basis einer dialogorientierten Selbstreflexion eine Diskussion über die eigenen subjektiven Erfahrungen sowie die Einstellungen und Meinungen zum Einsatz mehrsprachiger Ressourcen im Regelunterricht als Bildungsressource zu ermöglichen. Dadurch erhielten die teilnehmenden Schülerinnen abschließend die Gelegenheit, sich mit den anderen Teilnehmerinnen über ihre selbstregulierten Lernprozesse und mehrsprachigen Lernstrategien während des Interventionszeitraums sowie über ihre Erfahrungen mit dem Online-Lerntagebuch auszutauschen und die Idee der Realisierung eines mehrsprachigen Unterrichtsdesigns zu diskutieren.

Nach Abschluss der Intervention durch das online geführte Lerntagebuch, habe ich die fünf Schülerinnen per E-Mail zur Teilnahme an einer abschließenden Gruppendiskussion eingeladen. Aufgrund von verschiedenen privaten Umständen der Schülerinnen konnten jedoch nur Nicola und Lidja an der Gruppendiskussion teilnehmen. Ein Kriterium für die Qualität einer Gruppendiskussion stellt die Gruppengröße dar. Im Allgemeinen werden sechs bis zehn (maximal 12) Teilnehmer:innen als ideal betrachtet, da es in kleineren Gruppen schwierig sein kann, die Diskussion aufrechtzuerhalten, und sie in größeren Gruppen schwieriger zu kontrollieren ist (vgl. Vogl 2014, S. 584). Für die vorliegende empirische Studie konnte ich nur zwei Schülerinnen rekrutieren, das entspricht nicht der idealen Größe einer Gruppendiskussion. Dennoch habe ich die Diskussion geführt, um in dieser abschließenden Phase aus der Perspektive der teilnehmenden Schülerinnen noch die Ideen und Vorschläge zur Etablierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Schule, aber auch die Möglichkeiten des Einsatzes mehrsprachiger Ressourcen und Lernstrategien im Fachunterricht zu diskutieren. Nachfolgend werden die konkreten Durchführungs- und Auswertungsverfahren der Gruppendiskussion erläutert.

5.3.1 Durchführungs- und Auswertungsverfahren der Gruppendiskussion

Vor der Durchführung der Gruppendiskussion erstellte ich einen Leitfaden mit offenen Fragen, der sich auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit stützte, um die Diskussion zu strukturieren und auf die relevanten Themen zu fokussieren. Der Leitfaden umfasst drei Hauptthemen, die in der geplanten Diskussion behandelt werden sollten:

- Reflexion über die eigene mehrsprachige Identität und das Potenzial individueller Mehrsprachigkeit: Die Teilnehmerinnen sollten ihre Erfahrungen und Perspektiven in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit vor und nach der Intervention schildern. Ziel war es, mögliche Veränderungen in ihren Einstellungen und Meinungen zu identifizieren, insbesondere im Vergleich zu den Aussagen aus der ersten Erhebungsphase.
- Erfahrungen mit dem Lerntagebuch, den Translanguaging-Praktiken sowie dem selbstregulierten Lernen während der Interventionsphase: Die Schülerinnen wurden gebeten, ihre Erfahrungen mit der Verwendung des Lerntagebuchs sowie ihre Translanguaging-Praktiken zu reflektieren. Dabei standen sowohl potenzielle Lernerfolge als auch Herausforderungen bei der Anwendung dieser Praktiken im Fokus der Diskussion.
- Diskussion über die Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichtsdesigns und Austausch von Ideen dazu: In diesem Teil der Diskussion sollten die Teilnehmerinnen

ihre Vorstellungen und Überlegungen dazu äußern, wie ein mehrsprachiger Unterricht gestaltet und umgesetzt werden könnte. Dabei standen auch Fragen zur Integration verschiedener Sprachen und Kulturen im Unterricht sowie zur Auswahl geeigneter mehrsprachiger Unterstützungsmaterialien für das Lernen im Fokus.

Die Gruppendiskussion wurde Anfang Juli 2021 online durchgeführt. Zu Beginn erläuterte ich den beiden Teilnehmerinnen ausführlich das Ziel dieser Erhebungsphase und gab ihnen die Möglichkeit und ausreichend Zeit, Fragen zu stellen. Durch das Online-Format ließ sich die Gruppendiskussion zeitlich und räumlich unabhängig organisieren. Allerdings stellte die geringe Teilnehmerzahl eine Herausforderung dar, da es schwierig war, die Dynamik der Diskussion aufrechtzuerhalten (vgl. Vogl 2014; Przyborski/Riegler 2010). Die Gruppendiskussion verlief wie geplant und in einer angenehmen Atmosphäre, so dass alle drei Hauptthemen zur Sprache kamen. Die Teilnehmerinnen hatten die Möglichkeit, ihre Meinungen und Erfahrungen zu jedem Thema mitzuteilen und ihren Standpunkt zu erläutern. Die Gesamtdauer der Diskussion betrug etwa 36 Minuten, was für eine Gruppendiskussion mit einer so kleinen Teilnehmerzahl angemessen ist.

Im Anschluss transkribierte ich das aufgezeichnete Audiodokument mit Hilfe der »f4«-Software«, um den Inhalt der Diskussion in schriftlicher Form zu fixieren und für die Analyse aufzubereiten. Die Auswertung der Gruppendiskussion erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a) und mit Hilfe der Software MAXQDA, die bereits für die Auswertung der Interviews und der Lerntagebucheinträge verwendet wurde. Auf der Grundlage der Fragen des Leitfadens habe ich deduktiv Hauptkategorien festgelegt und definiert. Beim Codierungsprozess wurden die Abfolge der Sprecherinnen sowie die Themen der jeweiligen Wortbeiträge entsprechend farblich visualisiert, um die Ergebnisse übersichtlicher darzustellen. Anschließend wurden die entsprechenden Textsequenzen den Hauptkategorien zugeordnet. In einem nächsten Schritt wurden induktiv Subkategorien aus dem Material gewonnen. Nach dem vollständigen Codierungsprozess wurde eine kategorienbasierte interpretative Analyse vollzogen. Da bei der Auswertung dieselben Schritte wie bei der Analyse der Interviews und Lerntagebücher angewendet wurden, wird an dieser Stelle auf eine erneute methodische Beschreibung verzichtet. Stattdessen folgt im nächsten Kapitel die Darstellung der Ergebnisse.

6 Darstellung der Ergebnisse

Wie aus der Beschreibung des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie hervorgeht, wurden die Daten in drei aufeinanderfolgenden und sich ergänzenden Phasen erhoben und mit den Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse der interpretationsgeleiteten und fallorientierten Analyse im soziokulturellen und subjektorientierten sowie im transformativen Sinne spiegeln sich in der Rekonstruktion von Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit der Theorie des Translanguaging und des selbstregulierten Lernens auf der subjektiven, diskursiven und räumlichen Ebene wider. Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse in dieser Reihenfolge und in Relation zueinander vor.

So wird im Unterkapitel 6.1 auf der Grundlage der Interviewergebnisse die subjektive Erfahrungsperspektive der befragten Schüler:innen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit in alltäglichen und schulischen Kontexten sowie ihre Einbettung in gesellschaftliche Orientierungsmuster monolingualer Normvorstellungen dargestellt. Unter 6.2 werden anhand der Lerntagebucheinträge und der Einzelfallbeschreibungen die komplexen und dynamischen Translanguaging-Praktiken und selbstregulierten Lernprozesse der Schüler:innen sowie ihre konkreten mehrsprachigen Lernstrategien im Umgang mit den bildungssprachlichen Anforderungen in der Sekundarstufe II aufgezeigt. Anschließend werden die Ergebnisse basierend auf der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der Schülerinnen hinsichtlich der Effektivität der Mehrsprachigkeit als Bildungs- und Lernressource zur Optimierung der schulischen Leistungen dargelegt. Im Unterkapitel 6.3 werden die aus dieser Untersuchung abgeleiteten Handlungsorientierungen von mehrsprachigen Nutzer:innen vorgestellt und ihre Funktion im schulischen Lernkontext erläutert. Das 6. Kapitel schließt mit einem zusammenfassenden Überblick, der auf den Ergebnissen der Gruppendiskussion basiert, um zu einer besseren Nachvollziehbarkeit beizutragen (6.4). Im Kapitel 7 erfolgt schließlich die Diskussion der Ergebnisse aus allen drei Erhebungsphasen unter Bezugnahme auf den in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Forschungsstand und die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Studie.

6.1 Ergebnisse von Interviews anhand von Kategoriensystemen

Die Darstellung der inhaltsanalytisch ausgewerteten 18 Interviews basiert nicht auf Einzelfallbeschreibungen, sondern der Analysefokus liegt auf themenorientierten Zusammenfassungen der erarbeiteten Kategorien (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022; Kuckartz 2016a) und ihnen zugeordneten Textsequenzen, die sich an den drei definierten thematischen Schwerpunkten (Subjekt-, Diskurs- und Raumebene, siehe 1.1 und 4.1) orientieren. Ausgehend davon und mit Blick auf das Forschungsinteresse finden sich die entsprechenden fallorientierten Darstellungen unter dem jeweiligen festgelegten thematischen Schwerpunkt in den nachfolgenden Abschnitten, um zu einem tiefergehenden Verständnis von Mehrsprachigkeit aus der subjektiven Perspektive der befragten Schüler:innen zu gelangen und damit verbunden ihre mehrsprachige Subjektpositionierung und deren Wirkungsmacht im bildungsbezogenen Diskurs zu veranschaulichen. Für die Interpretation ist es daher entscheidend zu analysieren, auf welche subjekt-, diskurs- und raumbezogenen Wissensbestände die befragten Schüler:innen zurückgreifen und in welcher Weise sie diese sprachlich artikulieren, um ihre Mehrsprachigkeit auf individueller und kollektiver Ebene zu repräsentieren und zu verorten.

Bevor die Ergebnisse themenbezogen präsentiert werden, sollen zur besseren Nachvollziehbarkeit die bereits in Tabelle 7 (siehe 5.1.2) dargestellten Spezifika der befragten Schüler:innen zusammengefasst werden. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Schüler:innen zwischen 14 und 18 Jahre alt und besuchten eine höhere (AHS oder BHS) Schule (Sekundarstufe II) in Tirol, einem Bundesland im Westen Österreichs. Mit Ausnahme von drei Schülerinnen sind alle in Österreich geboren und aufgewachsen. Des Weiteren gaben alle Schüler:innen an, dass ihre Familien Migrationserfahrungen haben, und berichteten, dass sie in ihrem alltäglichen Leben andere Sprachen als Deutsch sprechen. Alle Befragten erwarben die Unterrichtssprache Deutsch als zweite oder zusätzliche Sprache beim Eintritt in den Kindergarten, und lernten später weitere Sprachen im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Somit verfügten alle in die Befragung einbezogenen Schüler:innen über Kenntnisse in mehreren Sprachen und konnten als mehrsprachige Subjekte definiert werden.

6.1.1 Dynamiken der Mehrsprachigkeit im Alltag der Schüler:innen

Jedes Interview begann mit der Frage: »Wie würdest du dich jemand anderem in ein paar Sätzen vorstellen?«, gefolgt von der narrativen Frage: »Erzähle mir bitte etwas über deine Sprachbiographie!«, um mehr über die Bandbreite der von den befragten Schüler:innen beherrschten Sprachen und deren spezifischen Anwendungsbereichen in ihren Lebenswelten zu erfahren. Zu Beginn der Interviews wurde deutlich, dass die Mehrsprachigkeit im Alltag der interviewten Heranwachsenden einerseits durch die wahrgenommene Anerkennung und Akzeptanz von vielsprachiger Kommunikation und andererseits durch die empfundene Ignoranz gegenüber ihrer mehrsprachigen Identität in der Gesellschaft gekennzeichnet war, was zu einer strikten Trennung zwischen der ›Sprache der Schule‹ und der ›Sprache der Familie‹ führt (»Zurzeit am meisten Deutsch und zu Hause halt nur Türkisch« – *Zeynep, Z. 14*). Diese Ambivalenz, verbunden mit Unsicherheit aufgrund der unterschiedlichen Wertigkeit von Sprachen in der Gesellschaft, spiegelte sich in ih-

rer Wahrnehmung in Bezug auf die Frage wider, ob sie sich überhaupt als mehrsprachige Subjekte verstehen und als solche positionieren dürften. Auf die ebenso am Anfang der Interviews gestellte Frage: »Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?«, gaben die Befragten durchaus divergierende Antworten. Während sich die meisten befragten Schüler:innen definitiv als mehrsprachig verstanden (»Ja, definitiv.« – *Lidja, Z. 32*; »Ja, weil ich Türkisch und Deutsch fließend sprechen kann.« – *Sena, Z. 19*), kam bei einigen die Unsicherheit bezüglich ihrer Positionierung als mehrsprachige Subjekte zum Vorschein (»Ja, manchmal.« – *Melina, Z. 35*). In der folgenden Interviewsequenz beschreibt Melis, dass sie in mehreren Sprachen denken und kommunizieren sowie mehrere Sprachen in einem Satz kombinieren und flexibel verwenden kann.

> IP: »Ich denke und rede mehrsprachig und in einem Satz kann ich drei Wörter, also kann ich drei verschiedene Sprachen oder vier verschiedene Sprachen einbauen, so, wenn es sein muss, darum glaube ich, dass ich mehrsprachig bin.« *(Melis, Z. 69–72)*

Melis' Vorstellung von mehrsprachigen Denkprozessen geht über die herkömmliche Auffassung von Mehrsprachigkeit als mehrere Einzelsprachen einer Person hinaus und deutet darauf hin, dass sie möglicherweise über ein metalinguistisches Sprachbewusstsein und umfangreiche Erfahrungen mit mehreren Sprachen verfügt.

Auf der anderen Seite wird ›mehrsprachig sein‹ an den Sprachkenntnissen in den angesehenen Sprachen, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, festgemacht, so dass die Bedeutung der Familiensprache bei der Selbstpositionierung als mehrsprachiges Subjekt zweitrangig zu sein scheint.

> IP: »Nein, eigentlich nicht, ich sage mal, also Deutsch kann ich flüssig reden, Türkisch, genauso, aber bei Englisch und Französisch tue ich mich noch schwer. Deshalb würde ich es nicht sagen, dass ich jetzt zu mehrsprachlich, (ähm) wie sagt man da (…) begabt bin, so.« *(Derin, Z. 20–23)*

In Derins Aussage kommt somit die antizipierte Erwartungshaltung mehrsprachiger Sprecher:innen deutlich zum Ausdruck, was die Relevanz der gewünschten Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft unterstreicht, die sich primär auf Prestigesprachen stützt, und dadurch gleichzeitig die dominanten Diskurse über die lebensweltliche Mehrsprachigkeit sichtbar werden lässt. Eine weitere Deutungsmöglichkeit ist dahingehend denkbar, dass neben der Vorstellung von idealer Mehrsprachigkeit auch die Erwartungen der befragten Schüler:innen an Mehrsprachigkeit so prägend sind, dass eine Form der Mehrsprachigkeit angestrebt wird, die der gesellschaftlichen Akzeptanz würdig ist. Dies bedeutet auch, dass das Attribut ›mehrsprachig‹ erst dann zugeschrieben wird, wenn entsprechende Kompetenzen in den Prestigesprachen erworben worden sind. Unter diesen Umständen nimmt die migrationsbezogene Familiensprache in der Lebenswelt der befragten Jugendlichen eine marginalisierte Position ein. Im Kontinuum der mehrsprachigen Kompetenzen und Fähigkeiten wird den Familiensprachen eine untergeordnete Bedeutung zugesprochen. Diese Zuschreibung spiegelt auch hegemoniale Sprachideologien wider, die schulisch legitimierte Sprachen gegenüber familiären oder migrationsbezogenen Sprachen privilegieren. Vor diesem Hintergrund streben

die Schüler:innen eine idealtypische Form von Mehrsprachigkeit an, die sich an gesellschaftlich normierten und schulisch verwertbaren Sprachkompetenzen orientiert. Von dieser Form der Mehrsprachigkeit versprechen sie sich vielfältige Vorteile im Bildungssystem und darüber hinaus, was zugleich auf eine internalisierte Erwartungshaltung hinsichtlich sprachlicher Verwertbarkeit und sozialer Anerkennung verweist.

Des Weiteren lässt sich aus den Interviews ableiten, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit für alle befragten Schüler:innen hauptsächlich im Alltag eine zentrale Rolle spielt, vor allem in der Kommunikation mit Familienmitgliedern und Freund:innen, die dieselbe(n) Familiensprache(n) sprechen. Dabei werden die Familiensprachen von den Befragten dezidiert als Alltagssprachen verortet und überwiegend im informellen Kontext verwendet (»Tschetschenisch ist eben auch so eine Alltagssprache« – *Nicola, Z. 71*). Damit erfüllen sie die ihnen zugewiesenen Funktionen im Kontext familiärer Sprachpraktiken (»Auf Kurdisch spreche ich eigentlich nur über die Themen im Alltag zu Hause so ›Was gibts zu essen?‹, ›Was machen wir heute?‹« – *Hakan, Z. 60–62*). Die Nutzung ihrer vorhandenen Sprachen ist dabei nicht zufällig, sondern Ausdruck einer funktionalen Mehrsprachigkeit, bei der bestimmte Sprachen je nach sozialem Kontext und kommunikativer Anforderung selektiv und gezielt eingesetzt werden.

Des Weiteren zeigt sich, dass die familiäre Kommunikation nicht ausschließlich auf die Familiensprachen beschränkt bleibt. Sobald die Familienmitglieder über Deutschkenntnisse verfügen, gestaltet sich die Sprachpraxis der Familie entsprechend mehrsprachig, wobei scheinbar nicht alle Sprachen gleichermaßen zum Einsatz kommen. In diesem Zusammenhang erzählte Yonca, dass ihre älteren Geschwister, die bereits die deutsche Sprache erworben haben, zu Hause eher Deutsch bevorzugten (»Nur habe ich drei ältere Geschwister, und da die damals, als ich noch am Heranwachsen war, auch in die Schule gegangen sind, haben wir auch im Haushalt auch öfters Deutsch geredet.« – *Yonca, Z. 12–15*). Einige Schüler:innen gaben auch an, dass sie mit ihren jüngeren Geschwistern im familiären Alltag bewusst auf Deutsch kommunizieren, damit sie die deutsche Sprache schneller lernen und in der Schule keine Schwierigkeiten wegen mangelnder Deutschkenntnisse bekommen. Dies scheint auch eine Art Bewältigungsstrategie in Bezug auf möglicherweise selbst erfahrene Nachteile durch unzureichende Deutschkenntnisse zu sein: Sie möchten verhindern, dass ihre jüngeren Geschwister ähnliche Erfahrungen machen müssen. Daran zeigt sich die Prävalenz der Bildungssprache Deutsch und auch das Bewusstsein über ihre Wirkmächtigkeit im schulischen Kontext sowie über ihre Rolle für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Dies deutet auch darauf, dass die Familiensprachen die Kommunikation in der Familie nur bis zu einem gewissen Grad dominieren und spätestens mit dem Eintritt in die Schule an Einfluss verlieren, da die Schulsprache die Sprachwahl auch innerhalb der familiären Kommunikation maßgeblich bestimmt. Das bedeutet auch, dass mit Schuleintritt die deutsche Sprache mehr und mehr in die familiären Sprechpraktiken eindringt und dadurch neue translinguale Praktiken im Alltag hervorbringt, wie aus den Erzählungen der befragten Schüler:innen deutlich wird. Die Schüler:innen betreiben meistens spontan Translanguaging, wenn Gesprächspartner:innen sowohl Deutsch als auch ihre Familiensprachen sprechen. Dabei werden die beiden Sprachen in einem Gespräch je nach Situation und Kontext kombiniert oder abwechselnd bzw. gemischt gebraucht.

> IP: »Wenn ich mit erwachsenen Personen rede (:) dann bleibt es bei einer Sprache und mit meinen Freunden, ich glaube, wir kennen das aber alle, da mischt sich das immer wieder, da redet man ein paar Wörter auf Deutsch und wieder Kroatisch und ja.« *(Ana, Z. 72–75)*

In den Interviewaussagen der Befragten werden translinguale Kommunikationspraktiken im außerschulischen Alltag als Normalität empfunden, sofern Gesprächspartner:innen über dasselbe Sprachenrepertoire verfügen. In Situationen, in denen dies nicht der Fall ist, wird hingegen ein monolinguales Gespräch angestrebt. Darüber hinaus werden translinguale Praktiken häufig durch die von den befragten Schüler:innen beschriebene Mischung von vorhandenen Sprachen im alltäglichen Leben demonstriert (»ein Mischmasch also von dieser Sprache ein bisschen, von der anderen Sprache ein bisschen, also wir mischen immer alles, Englisch, Deutsch, Türkisch.« – *Gamze, Z. 79–81*). Im Gegensatz zum wahrgenommenen Selbstverständnis translingualer Handlungen seitens der Schüler:innen in ihrem Alltag weisen einige der Befragten jedoch auf die potenziellen Herausforderungen auf der Interaktionsebene hin, wie z. B. das Wechseln zwischen den Sprachen oder das Vergessen von Wörtern, die als erschwerend für ihren mehrsprachigen Alltag erlebt werden (»Es ist nicht immer fein, mehrsprachig zu sein.« – *Hazal, Z. 75*). Hazals Aussage zufolge ist dies darauf zurückzuführen, dass sie in ihrem Alltag nicht alle Sprachen gleichermaßen verwenden kann, so dass es ihr an Übung und Erfahrung mit mehrsprachiger Kommunikation mangelt, weshalb die Wörter in den weniger dominanten Sprachen in einer Gesprächssituation nicht immer zugänglich bzw. abrufbar sind.

Die Akzentuierung von Translanguaging in alltäglichen Kontexten, in denen sprachliche Mittel aus dem Sprachrepertoire zu Kommunikationszwecken eingesetzt werden, so konnte ich weiter beobachten, findet ihren Niederschlag auch darin, dass die Befragten immer wieder von ihren mehrsprachigen Denkprozessen in konkreten Gesprächssituationen berichteten, in denen ständig sprachliche Entscheidungsprozesse stattfinden. Interessanterweise wird Mehrsprachigkeit hier nicht mit vorhandenen Sprachniveaus assoziiert, sondern mit mehrsprachigen Denkprozessen, die im jeweiligen Bedeutungszusammenhang konkretisiert und artikuliert werden.

> IP: »Zum Beispiel wenn ich rede oder auch wenn ich denke, dann denke ich so gemischt und zum Beispiel manche Wörter, die mir jetzt, also es spielt halt doch Deutsch ein bisschen mehr wegen der Schule, obwohl ich wirklich so daheim schon Bosnisch spreche, zum Beispiel mir jetzt ein deutsches Wort (//) nicht einfällt, dann nehme ich einfach das, wie soll ich sagen, das deutsche Wort, ich konjugiere es zum Bosnischen, um zum Beispiel etwas auf Bosnisch, ich weiß, wie es endet, es endet mit IO zum Beispiel, und dann sage ich es nicht: gehen, sondern GEHENIO also voll irgendwie voll dumm, es klingt voll dumm.« *(Melis, Z. 49–58)*

Melis' Interviewsequenz exemplifiziert, dass translinguale Denkprozesse die Herausarbeitung oder Entdeckung neuer Sprechweisen hervorbringen können, wodurch die Grenzen zwischen den bereits vorhandenen Sprachen fluide werden. Dadurch wird auch ersichtlich, dass mehrsprachige Sprecher:innen ihre sprachlichen Ressourcen aus ihrem sprachlichen Gesamtrepertoire schöpfen und sowohl spontan als auch gezielt für kom-

munikative Zwecke einsetzen, in der auch dominante Vorstellungen über Sprech- und Denkweisen in Frage gestellt werden.

Darüber hinaus kommt Mehrsprachigkeit im alltäglichen Leben nicht nur im familiären Umfeld, sondern auch in der Nutzung von Medien, wie Filmen, Musik und Büchern, zum Vorschein. Während einige Schüler:innen angaben, dass sie Bücher hauptsächlich auf Deutsch lesen, aber bei der Auswahl von Filmen ihre Familiensprachen bevorzugen (»Bücher Deutsch, auf Deutsch (ähm) Filme und Serien immer auf Türkisch (lachen) und Musik auch Türkisch, also alles Türkisch, außer Bücher, weil sie verständlicher ist.« – *Yaren, Z. 57–60*) erzählten mehrere Schüler:innen, dass sie je nach Interesse und Kontext alle ihre vorhandenen Sprachen für den Medienkonsum einsetzen (»Eigentlich nicht, ich höre gerne in unterschiedlichen Sprachen.« – *Gamze, Z. 62*), wobei dies für einige von ihnen mit dem Ziel gekoppelt ist, ihre Sprachkenntnisse im außerschulischen Alltag dadurch zu erweitern und festigen. Dabei hoben die Befragten dezidiert hervor, dass sich die mehrsprachige Mediennutzung im Verlauf der Schullaufbahn positiv auf die Förderung von Fremdsprachen auswirkt, weshalb sie von den Schüler:innen gezielt auch in Sprachen wie Englisch, Französisch usw. konsumiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit in der alltäglichen Wirklichkeit eine komplexe Dynamik aufweist, die von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird: von Sprachprävalenz und -kompetenz über die Autorität und das Prestige einzelner Sprachen bis hin zu sozialen Kontexten und dem unmittelbaren sprachlichen Umfeld.

6.1.2 Subjektive Repräsentation der eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

So facettenreich wie die Manifestationen von Mehrsprachigkeit in der Lebenswirklichkeit der befragten Schüler:innen sind, so komplex sind ihre subjektiven Repräsentationen von Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag. Bevor die befragten Jugendlichen konkrete Antworten auf die Frage: »Wie empfindest du deine Mehrsprachigkeit in der Schule?«, gaben, verdeutlichten sie zunächst das Primat der deutschen und englischen Sprache und ihre Relevanz im österreichischen Bildungskontext. So kommt bei allen Befragten ausdrücklich die Vormachtstellung der bildungsrelevanten Sprache Deutsch im schulischen Kontext zum Ausdruck.

In der folgenden Interviewsequenz stellt Nicola klar, dass sie aufgrund ihres Aufenthalts und ihrer Lebenssituation in Österreich mehr auf die deutsche und englische Sprache angewiesen ist, um insbesondere in ihrem schulischen Umfeld zurechtzukommen. Im weiteren Verlauf des Interviews präzisiert sie dies mit konkreten Beispielen, um zu explizieren, dass die beiden Sprachen ein breiteres Spektrum an Anwendungsmöglichkeiten in Bildungskontexten haben. Sie nutzt sie als Referenzsystem, um den beiden Sprachen in ihrem Leben Priorität einzuräumen.

> IP: »Also, ehrlich gesagt, brauche ich Deutsch und Englisch mehr, weil ich jetzt in Österreich wohne, daher ist es wichtig, also sozusagen Deutsch und Englisch, in der Schule reden wir die meiste Zeit Deutsch und Englisch ebenfalls und (ähm), aber wenn ich jetzt im Internet surfe oder unterwegs bin, brauche ich ebenfalls mehr Englisch als Russisch oder so (.) Tschetschenisch (ähm) Tschetschenisch und Russisch sind eben meine

> Heimatsprachen, die ich unbedingt meiner Meinung nach beherrschen sollte, und die brauche ich auch, um mit meinen Eltern zu kommunizieren, obwohl sie beide auch mit mir auch Deutsch reden können, und ja sie sind schon wichtig für mich, auch mit meinen Verwandten zu verständigen, und so weiter, ja.« *(Nicola, Z. 41–50)*

Aus Nicolas Aussage geht auch hervor, dass die beiden Familiensprachen vielmehr als Merkmal der sozialen und kulturellen Zugehörigkeit fungieren, die sie als ihre ›Heimatsprachen‹ betrachtet und in engem Zusammenhang mit ihrem Herkunftsland verortet. Die Beherrschung der ›Heimatsprache‹ dient in diesem Zusammenhang primär der Kommunikation mit Familienmitgliedern. Sie sichert damit den interaktionalen Zusammenhalt innerhalb des sozialen Feldes Familie und strukturiert die Alltagskommunikation außerhalb institutionalisierter Bildungsräume.

Diese Ansicht wird ebenso von allen anderen befragten Schüler:innen vertreten und verdeutlicht, welche Bedeutungen und Funktionen sie ihren vorhandenen Sprachen zuschreiben. Die Bestimmung der Statusdimensionen von Sprachen der Schüler:innen erfolgt somit über spezifische Referenzbereiche bzw. soziale Domänen, die den einzelnen Sprachen zugeordnet werden und in denen konkretisiert wird, welche Funktionen sie erfüllen. Die Jugendlichen verknüpfen ihre Sprachen mit bestimmten Handlungskontexten und Bedeutungszuschreibungen, wodurch sich deren symbolischer Wert entlang funktionaler, institutioneller und emotionaler Gebrauchsdomänen ausdifferenziert.

Die von den mehrsprachigen Schüler:innen konstruierte dichotome Differenzstruktur zwischen dem in der Schule verwendeten Deutsch und den im familiären Umfeld gesprochenen Sprachen, die bereits im vorherigen Kapitel zu Beginn der Interviews festgestellt wurde, bleibt auch im weiteren Verlauf der Interviews bestehen (»Ich lebe jetzt hier in Österreich und ich brauche (:) nicht so gut Türkisch zu sprechen.« – *Sarya, Z. 266–268*). Dies lässt sich auch dahingehend deuten, dass die befragten Schüler:innen sich bewusst zwischen Deutsch als dominanter Bildungs- und Schulsprache und den außerhalb institutionalisierter Kontexte verwendeten Familiensprachen bewegen (»In der Freizeit und so weiter kann ich da schon andere Sprachen sprechen, aber jetzt, wenn es um Bildung geht, dann muss ich Deutsch sprechen.« – *Yaren, Z. 213–215*). Daraus lässt sich ableiten, dass aus der Perspektive der Jugendlichen sprachbezogene Anforderungen und Erwartungen im schulischen Kontext entlang dieser Differenzkategorien wahrgenommen und eingeordnet werden. Zudem herrschte unter den Befragten Konsens darüber, dass eine gute Beherrschung der bildungsrelevanten Sprache Deutsch als Voraussetzung gilt, um die schulischen Anforderungen der Sekundarstufe II und insbesondere die Matura erfolgreich zu bewältigen. Diese Fokussierung auf das Deutsche als Bildungssprache steht im Spannungsverhältnis zur Verwendung und Funktion der Familiensprachen, deren Relevanz im schulischen Kontext als gering eingeschätzt wird.

> IP: »Wenn wir jetzt in Österreich leben, muss man ja Deutsch können, damit man auch einen Abschluss machen kann und dann irgendwo halt einfach einen guten, also so gute Arbeit machen kann.« *(Yaren, Z. 207–209)*

Die Schüler:innen verfügen, so ließe sich interpretieren, über die Erfahrung und das diskursive Wissen, dass gute Deutschkenntnisse den Bildungserfolg begünstigen und da-

durch den beruflichen und sozialen Aufstieg determinieren, was die Relevanzsetzung an der deutschen Sprache im schulischen Kontext nachvollziehbar macht.

Erst durch weitere erzählgenerierende Fragen, konnten die Schüler:innen artikulieren, wie sie ihre Mehrsprachigkeit in der Schule erleben. Dies wird zunächst an der heterogenen Zusammensetzung der Klasse illustriert, die sich sowohl sprachlich als auch kulturell durch Vielfalt auszeichnet. Aus den Interviews ließ sich ableiten, dass die unterrichtliche Praxis überwiegend monolingual ausgerichtet ist und von den Schüler:innen auch als solche erlebt wird. Alle befragten Schüler:innen berichteten, dass sich ihre Klassen aus mehreren Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zusammensetzen, dass aber die Vielfalt der Sprachen im Unterricht kaum Berücksichtigung bzw. Beachtung findet (»Eigentlich nicht, tatsächlich. Also wir wissen, dass viele eine andere Sprache sprechen […], aber darüber wirklich reden tun wir nicht« – *Hakan, Z. 106–108*).

Zudem scheinen die Erfahrungen der Schüler:innen mit ihren Familiensprachen im Unterricht durch den sozial konstruierten und marginalisierten Status dieser Sprachen geprägt zu sein, was eine reduzierte Wertschätzung sowie eine eingeschränkte pädagogische Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden im Klassenzimmer zur Folge hat. In der schulischen Praxis nehmen die Jugendlichen zwangsläufig wahr, ob und inwiefern ihre Familiensprachen überhaupt anerkannt werden und welchen Stellenwert sie einnehmen. Wie Tugba zum Ausdruck bringt, erfahren insbesondere Englisch und Italienisch schulische Förderung und gesellschaftliche Wertschätzung, während Sprachen wie Türkisch oder Arabisch weitgehend marginalisiert im unterrichtlichen Kontext bleiben. Aus ihrer subjektiven Perspektive erklärt sie die geringe schulische Anerkennung dieser Sprachen damit, dass sie häufig als ›fremd‹ wahrgenommen würden und folglich nicht denselben Status genießen wie die etablierten schulischen Fremdsprachen.

> IP: »Jetzt Italienisch und Englisch, sie haben schon eine Rolle in der Schule, aber ich glaube, niemand wird jetzt angreifen, wenn ich in der Schule Englisch rede, aber Türkisch halt schon, oder. Ich habe das Gefühl, dass die arabische Sprache werden in der Schule nicht wirklich akzeptiert.« *(Tugba, Z. 130–133)*

Die Tatsache, dass Weltsprachen auch im Klassenzimmer ein höheres Prestige und Ansehen genießen, lässt sich auch anhand der folgenden Interviewsequenz illustrieren.

> IP: »Und bei uns ist das immer so, nein, es wird nur Deutsch gesprochen, also ein paar Sprachen werden schon privilegiert aufgrund, ich weiß nicht, da vielleicht, weil sie seltener sind in Österreich, in Tirol oder weil sie vielleicht, ich weiß nicht, mehr angesehen werden aufgrund der Länder. Aber das ist auf jeden Fall schon (.), dass ein paar Sprachen eher mehr gehört werden oder lieber gehört werden als andere.« *(Melis, Z. 339–344)*

Die im Unterricht wahrgenommene Ignoranz der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen, deren Familiensprachen nicht zu den Prestigesprachen gezählt werden, wird damit begründet, dass die Jugendlichen »nicht dieselbe Muttersprache sprechen« *(Hakan,*

Z. 109), die erwünscht ist, und daher alle anderen nicht erwünschten Sprachen außer der bildungsrelevanten Sprache Deutsch von den Lehrkräften nicht thematisiert bzw. nicht in den Unterricht einbezogen werden. Es ist des Weiteren zu vermuten, dass die große Anzahl verschiedener Sprachen aus der Perspektive der Befragten eine Herausforderung für die Lehrpersonen darstellt, weshalb diese Sprachen nicht nur ignoriert, sondern mitunter systematisch aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, wie aus der folgenden Interviewsequenz hervorgeht.

> I: »Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?«
> IP: »Ja, also zum Beispiel manche regen sich auch auf, dass sie uns nicht verstehen, auch die Lehrer, dass sie, also wenn wir Türkisch kommunizieren, dass sie uns nicht verstehen und dann unterbrechen sie uns (.) und sagen z.B., wir sollen Deutsch sprechen oder so.« *(Sarya, Z. 101–105)*

Darüber hinaus wird dieser systematische Ausschluss der Sprachen der Lernenden aus dem Unterricht durch gemeinsam vereinbarte Regelungen legitimiert und eine monolinguale Kommunikation im Klassenzimmer angestrebt, um sich auf eine gemeinsame Sprache zu einigen, die alle sprechen und verstehen können. So versetzt sich Lidja in der folgenden Interviewsequenz in die Rolle ihrer Mitschüler:innen, die ihre Familiensprache nicht verstehen, und argumentiert, dass sie es auch nicht in Ordnung finden würde, wenn ihre Mitschüler:innen eine andere Sprache sprechen, die sie nicht versteht, und damit andere ausgrenzen. Auf diese Weise legitimiert sie die Monolingualität im Bildungssystem und befürwortet die ausschließliche Verwendung des Deutschen als gemeinsame Unterrichtssprache. Diese Perspektivübernahme fungiert als Rechtfertigung des monolingualen Prinzips, das sie im Sinne einer normativen Vorstellung von sprachlicher Gleichbehandlung mit der ausschließlichen Verwendung des Deutschen im Unterricht verbindet. Somit wird deutlich, wie hegemoniale Sprachideologien internalisiert und von den Lernenden selbst reproduziert werden.

> IP: »Ja also. Wir haben uns auch da also zusammengetan und gesagt, dass wir jetzt nur Deutsch reden, sondern das ist einfach für uns normal (.) weil auch wenn wir irgendwie z.B. jetzt eine andere Sprache nicht sprechen könnten und wir diejenigen wären, dann würden wir das auch nicht so in Ordnung finden (.) deswegen haben wir gesagt, okay, wir reden jetzt nur Deutsch, damit uns jeder versteht, manchmal so außerhalb der Schule hier irgendwie, was irgendwie zu Fuß nach Hause, oder, dann reden wir schon Bosnisch, also aber so mitten in der Schule reden wir, haben wir uns geeinigt, dass wir nur (ähm) Deutsch reden, ja.« *(Lidja, Z. 136–143)*

Auch in der Interviewsequenz von Tekin wird ersichtlich, dass von Seiten der Lehrkräfte die kommunikative Praktiken in anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht nicht erwünscht sind. Tekin positioniert sich zustimmend gegenüber dieser Vorgabe und bekräftigt die Aufforderung der Lehrkräfte, im Unterricht vorrangig Deutsch zu sprechen. Aus seiner Sicht ist es zentral, dass alle Schüler:innen Deutsch verwenden, um die Verständlichkeit für die Lehrkräfte sicherzustellen und eine gemeinsame Kommunikationsbasis zu gewährleisten. Demgegenüber wird der Gebrauch anderer Sprachen außerhalb des Unterrichtskontexts von ihm als selbstverständlich und unproblematisch wahr-

genommen. Dadurch wird eine Trennung zwischen schulisch legitimierter und außerschulisch geduldeter Mehrsprachigkeit hergestellt, die die institutionelle Monolingualität reproduziert, ohne sie explizit zu hinterfragen.

> IP: »Die mögen es halt nicht, sie wollen, dass man im Unterricht nur Deutsch redet, weil das ist auch richtig so, finde ich, weil die Lehrer müssen auch verstehen, was wir sagen. Ja, sie haben ja auch Recht über, wie soll ich sagen ja (…), aber halt finde ich, wenn die Unterrichtszeit vergeht (//), dann redet man untereinander normal weiter, aber während des Unterrichts muss hauptsächlich Deutsch gesprochen werden.« *(Tekin, Z. 160–165)*

Insgesamt kann festgehalten werden, dass aus den Interviews deutlich hervorgeht, dass die befragten Schüler:innen den formulierten Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich einer monolingualen Kommunikations- und Unterrichtssprache bzw. einem einheitlichen Sprachumfeld mit Zustimmung begegnen. Die damit verbundene Festlegung der Unterrichtssprache wurde von den meisten nicht als Verbot oder bewusster Ausschluss ihrer Familiensprachen wahrgenommen, sondern vielmehr als legitimierte, gemeinschaftlich geteilte Maßnahme zur Herstellung einer einheitlichen Verständigungsbasis im Klassenzimmer. In der Folge bringen die Schüler:innen ihre Familiensprachen nicht aktiv in den Unterricht ein, was auf eine verinnerlichte Orientierung an den institutionalisierten monolingualen Sprachnormen schließen lässt.

> I: »Okay, ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?«
> IP: »Ja, also wenn ich jetzt z.B. (.) (ähm), also soll ich jetzt sagen, ob es verboten ist oder wie es bei den Lehrern ankommt?«
> I: »(mhm) Sehr gerne, du kannst es mir gerne erzählen.«
> IP: »Also, in den Pausen treffen wir uns Freunde immer und da sprechen wir eher Türkisch und dann kommen die Lehrer zu uns und sie meinen, dass wir eher Deutsch sprechen sollen, aber sonst versuche ich immer Deutsch mit meinen Klassenkollegen zu sprechen.«
> I: »Und wie fühlst du dich, wenn die Lehrer und Lehrerinnen euch sagen, dass ihr eben nicht Türkisch, sondern Deutsch reden sollt?«
> IP: »Ja, ich meine, ja sie haben eigentlich recht, weil sie unsere Sprache nicht verstehen und das kann halt so falsch rüberkommen, (.) ja.«
> I: »Ist es ausgemacht, dass nur eine Sprache Deutsch in der Schule und im Unterricht verwendet wird?
> IP: »Ja, damit man sich gegenseitig versteht.« *(Sena, Z. 71–85)*

So lässt sich annehmen, dass die Repräsentation von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aufgrund des vorherrschenden monolingualen Habitus und bestehender sprachlicher Hierarchien kaum zu konstatieren und nur schwer zu realisieren scheint. Die Befragungen legen nahe, dass den Schüler:innen die Nutzung der Mehrsprachigkeit als eine potenzielle Ressource für Lernzwecke im Rahmen der unterrichtlichen Praxis nicht bekannt ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine aktive Einbeziehung mehrsprachiger Ressourcen seitens der Lehrkräfte nicht zu verzeichnen war. Gleichwohl verweisen einzelne Interviewpassagen auf vereinzelte Situationen, in denen andere

Sprachen der Schüler:innen im Unterricht punktuell thematisiert oder in spezifische inhaltliche Kontexte eingebettet wurden, wie aus der folgenden Interviewsequenz hervorgeht.

> IP: »Ja, es kommen schon Fälle vor, was sie sagen, ja schreibt mal, oder ja sag mal, was ist das in deiner Sprache, aber sonst eigentlich nicht wirklich.« *(Nicola, Z. 287–289)*

Insgesamt ergibt sich aus allen Interviews, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lernressource kaum zum Tragen kommt, jedoch ein gewisses Interesse der Lehrkräfte an den Sprachen der Lernenden zu bestehen scheint. Gleichzeitig wurde auch erwähnt, dass die anderen von Schüler:innen mitgebrachten Sprachen im Unterricht grundsätzlich Wertschätzung erfahren, vor allem dann, wenn Mehrsprachigkeit in spezifischen Kontexten als vorteilhaft für die Lernleistung der Jugendlichen wahrgenommen wird. Dies führt auch zu einer Faszination seitens der Lehrkräfte, die jedoch oft nur dann auftritt, wenn die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen als unmittelbar förderlich für den schulischen Erfolg erkennbar sind.

> IP: »Im Unterricht spielt das nicht wirklich eine große Rolle, aber wenn irgendjemand mitbekommt, dass ich mehrere Sprachen kann, dann sind die meisten beeindruckt oder fragen mich eben auch Fragen diesbezüglich, ob, wie das zustande gekommen ist, dass ich so viele kann, und ob mir das irgendwelche Vorteile gebracht hat.« *(Selma, Z. 115–119)*
> IP: »Ja, wertgeschätzt, die werden also (:) in meiner Schullaufbahn schon wertgeschätzt, jetzt auch noch, also mein Französisch davor, fasziniert sie, wenn ich ihnen erkläre, dass, dass mir meine Muttersprachen so sehr helfen (.) bei meiner Französischaussprache.« *(Hazal, Z. 228–232)*

Zusammenfassend lässt sich aus der subjektiven Erfahrungsperspektive der befragten Schüler:innen resümieren, dass der derzeitige schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe II den pädagogischen Ansprüchen, die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden im Lehr- und Lernsetting zu etablieren und zu nutzen bzw. eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung zu generieren, bislang kaum gerecht wird. Vielmehr zeigt sich, dass der Unterricht deutlich von einem monolingual geprägten Habitus dominiert wird, der die Potenziale der sprachlichen Diversität weitgehend ungenutzt lässt.

6.1.3 Bildungssprache zwischen Aufforderung zum und Anforderung des schulischen Lernens

In den Interviews reflektieren die Schüler:innen die Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen und deren Relevanz für das fachbezogene Lernen sowie ihre Wirkungsmacht auf die schulische Leistungsbeurteilung. Nach Ansicht der Befragten stellen ausgeprägte schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeiten einen entscheidenden Faktor für schulischen Erfolg dar. Vor diesem Hintergrund bemühen sie

sich gezielt, die bildungssprachlichen Anforderungen im Unterricht zu erfüllen, indem sie ihre sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich ausbauen.

Im Verlauf der Interviews äußerten die Schüler:innen, dass für sie die Bildungssprache eng mit gut ausgeprägten Deutschkenntnissen verbunden ist. Dabei betonten sie, dass das Beherrschen von Fachbegriffen (»Ich finde schon wichtig, dass ich die ganzen Begriffe auch kann.« – *Nicola, Z. 295–297*) und die Fähigkeit, diese im Unterricht korrekt zu gebrauchen, wichtige Voraussetzungen für das Verständnis des jeweiligen Stoffes sind, die ihnen das Lernen erleichtern. Insgesamt gaben alle befragten Jugendlichen an, dass sie die deutsche Sprache auf einem hohen Niveau beherrschen. Auf die Frage, wie sie ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten konkret einschätzen, gaben die Befragten an, dass sie ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch als gut bis sehr gut bewerten (»Eigentlich ziemlich gut.« – *Nicola, Z. 295*; »Ja, schon sehr gut.« – *Zeynep, Z. 161*), wiesen aber darauf hin, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen weiter ausbauen und erweitern wollen, um bessere schulische Leistungen zu erzielen.

> IP: »Die Sprache, die man verwendet, um (:) zu lernen, dem Thema in dem Fach, halt in dem Fach seine Tests schreibt, ja, also Bildungssprache ist einfach, die Sprache, in der mir was beigebracht wird. Ich, in der Sprache, diese (:) ganze Informationen, den Stoff merken muss (.) verstehen muss und am Ende beim Test oder bei den Schularbeiten wiedergeben muss und zeigen muss.« *(Yonca, Z. 270–274)*

Die meisten Schüler:innen merkten an, dass sie insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik und Physik, aber auch in Geschichte die erhöhten bildungssprachlichen Anforderungen wahrnehmen, die sie meist als Herausforderung erleben. In diesem Zusammenhang betonen sie die Notwendigkeit, sich die fachsprachliche Terminologie anzueignen, um einen breiten Zugang zu den fachlichen Inhalten zu gewinnen und die Komplexität des Lernstoffs adäquat bewältigen zu können (»In Betriebswirtschaft, da gibt es halt so manchmal Begriffe, aber die kennt jetzt auch nicht jeder, die muss man halt mal lernen.« – *Gamze, Z. 221–222*).

Im Hinblick auf die Thematisierung der bildungssprachlichen Anforderungen in der Sekundarstufe II wurde insbesondere auf die Eigenverantwortung (»Irgendwie ein Weg zu finden, das zu lernen.« – *Nicola, Z.292*) bei der Erweiterung und Entfaltung bildungssprachlicher Kompetenzen verwiesen, um den als notwendig erachteten Idealtypus des Deutschsprechers bzw. der Deutschsprecherin zu erreichen. Der Annahme lag zugrunde, dass Personen mit Deutsch als Erstsprache einen strukturellen Vorteil im Bildungssystem genießen und erwartungsgemäß keine Schwierigkeiten im Umgang mit bildungssprachlichen Anforderungen haben. Dazu gehört auch das Erlenen der »österreichischen Grammatik«, um »muttersprachliche Kompetenz« *(Melis, Z. 215)* aufzubauen. Interessanterweise artikulierten sich die befragten Schüler:innen trotz ihrer mehrsprachigen Identität aus einer anhaltenden monolingual orientierten Lernendenposition heraus. Sie wiesen darauf hin, dass sie sich besonders bemühen, um nicht als normabweichend wahrgenommen und als eine »Randgruppe« *(Sarya, Z. 163)* behandelt zu werden. Die migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnisse, die die Beherrschung der bildungssprachlichen Kenntnisse in der dominanten Sprache Deutsch als allein legitimierten Weg zum Bildungserfolg normieren, führen zu einer strukturellen Benachtei-

ligung für Lernende, die diese Kenntnisse aus der subjektiven Perspektive der befragten Jugendlichen (noch) nicht aufweisen. Die daraus resultierende defizitorientierte Wahrnehmung sprachlicher Heterogenität sowie ihre Auswirkungen auf die Schüler:innen, die eine Sprache sprechen, die nicht den vorherrschenden gesellschaftlichen Normen entspricht, und zugleich nicht über die erwarteten bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen verfügen, was mit konkreten Benachteiligungen und Diskriminierungen im Klassenzimmer einhergeht, wurde somit von vielen Schüler:innen bekräftigt (»Ich fand es irgendwie diskriminierend.« – *Zeynep, Z. 72*). Außerdem berichtet Sarya, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Vorurteile und einer auf Defizite konzentrierten Sichtweise Schüler:innen, die eine andere Sprache als Deutsch als Familiensprache haben, beim Schreiben eines Textes als weniger kompetent markieren und deshalb ihre Leistungen schlechter bewerten als Schüler:innen, die ›Deutsch als Muttersprache‹ erworben haben (»Sie denken, sie können sowieso keine gute Note schreiben und geben sofort uns einen Fünfer oder eine schlechtere Note, weil sie eben von uns das nicht erwarten oder ja.« – *Sarya, Z. 167–172*). Besonders prägnant wird hier die angenommene Positionierung mehrsprachiger Schüler:innen als monolingual Lernende, die ihnen zugeschrieben und zugemutet wird. Dies geht mit einer bewussten Vermeidung der Familiensprache in der schulischen Praxis einher, um keiner Diskriminierung ausgesetzt zu werden. Hier zeigt sich eine Art Unterwerfung migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse im schulischen Kontext, die Tugba wie folgt artikuliert:

> IP: »Ich rede lieber Deutsch, anstatt jetzt wegen einer Sprache ausgegrenzt zu werden und angeschrien zu werden.« *(Tugba, Z. 203)*

Zwar lässt sich bei den befragten Jugendlichen eine gewisse Kritik an monolingualen und nationalstaatlichen Diskursen und den damit einhergehenden Differenzordnungen und Zuschreibungspraktiken im Bildungssystem nachzeichnen. Dennoch scheinen sie bewusst auf die Verwendung ihrer Familiensprache im Unterricht verzichtet zu haben, um möglichen Vorurteilen und der zugeschriebenen defizitären Position sowie deren negativen Auswirkungen auf ihre schulischen Leistungen auszuweichen. Zudem bemühen sie sich offenbar besonders um die Beherrschung der bildungsrelevanten Sprache Deutsch, die für den späteren Berufseinstieg und den Zugang zu höherer Bildung bzw. einer erfolgreichen Bildungskarriere eine unverzichtbare Rolle spielt (»Wenn ich weiter studieren will, werde ich das brauchen.« – *Nicola, Z. 295–297*).

In diesem Zusammenhang betonten einige der befragten Schüler:innen, dass neben den bildungssprachlichen Kompetenzen auch fundierte Fremdsprachenkenntnisse, wie z.B. Englisch und Französisch, für ihre akademische und berufliche Zukunft äußerst wichtig seien (»Sehr wichtig (lachen), also ich würde schon selber perfekt Englisch reden können, Französisch genauso.« – *Derin, Z. 176–177*). Sie verwiesen insbesondere auf die Wirkungsmacht und ökonomische Vorteile der englischen Sprache in der globalisierten Welt, die sie zugleich als »Weltsprache« *(Gamze, Z. 252)* bezeichnet haben, »weil man kann Englisch eigentlich in jedem Land sprechen« *(Bogan, Z. 203)*. Vor diesem Hintergrund berichteten sie, dass sie in der Schule einen großen Wert auf solide Fremdsprachenkenntnisse legen und sich erhoffen, dadurch bessere Chancen für ihre berufliche Laufbahn und ihren akademischen Erfolg zu erlangen.

Insgesamt können die Interviews dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler:innen ein sehr klares Verständnis von der Relevanz der bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache für den schulischen und beruflichen Erfolg haben. Ihre Äußerungen verweisen dabei auf ein hohes Maß an Reflexivität hinsichtlich der funktionalen Rolle bildungssprachlicher Kompetenzen im schulischen Kontext. Gleichzeitig artikulieren sie ein kontinuierliches Bemühen, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern, um den institutionellen Leistungsanforderungen adäquat begegnen zu können.

In Bezug auf ihre bildungssprachlichen Kenntnisse in der Familiensprache waren sich die meisten befragten Schüler:innen einig, dass diese ihrer Einschätzung nach nicht in ausreichendem Maß ausgeprägt seien. Nicola war nach eigenen Angaben die einzige Schülerin, die über bildungssprachliche Kenntnisse in ihrer Familiensprache verfügte (»Das ist meine Muttersprache, die kann ich super gut.« – *Nicola, Z. 220*), und auch die einzige Schülerin, die zum Zeitpunkt der Befragung am muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe II teilnahm. Die von den anderen Schüler:innen berichteten begrenzten bildungssprachlichen Kompetenzen in ihren Familiensprachen lassen sich vor dem Hintergrund rekonstruieren, dass sie nicht am herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen haben, in dem ein systematischer Ausbau solcher sprachlicher Fähigkeiten möglich gewesen wäre. Vor diesem Erfahrungshorizont bewerten sie ihre Kompetenzen in der Familiensprache im Vergleich zu ihren Deutschkenntnissen als deutlich geringer. In der folgenden Interviewsequenz antizipierte Melina offenkundig ihre aus ihrer Sicht mangelnden Sprachkenntnisse in ihrer Familiensprache, die sie ihrer Einschätzung nach durch den Besuch von muttersprachlichem Unterricht hätte ausgleichen können.

> IP: »In Serbisch, glaube ich, bin ich in der Bildungssprache schlechter als Deutsch und Englisch.« *(Melina, Z. 274)*

Für die meisten Schüler:innen liegt der Grund für die Nichtteilnahme am muttersprachlichen Unterricht darin, dass sie die bildungsdominante Sprache Deutsch als die bevorzugte Lernsprache priorisierten, da sie diese in der Schule und in ihrem sozialen Umfeld häufiger verwenden als ihre anderen vorhandenen Sprachen. Gleichwohl betonen sie die Relevanz einer gezielten Förderung ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen und äußern die Sorge, dass ihre eingeschränkten Kenntnisse langfristig zu einem schrittweisen Verlernen der Familiensprache führen (»Ich finde es auch wichtig, dass man die Muttersprache nicht vergisst.« – *Melina, Z. 169–170*) und damit auch ihre kulturellen Wurzeln nicht bewahren könnten (»Mich mit meinen Eltern verbindet mit meiner Familie, die in der Türkei sind.« – *Hakan, Z. 53–54*).

Zudem merkten einige wenige Schüler:innen kritisch an, dass der muttersprachliche Unterricht an ihrem Schulstandort gar nicht angeboten wurde oder dass die Besuchszeiten nicht mit den regulären Unterrichtszeiten vereinbar waren. Es wurde auch betont, dass es aufgrund der hohen schulischen Anforderungen in der Sekundarstufe gar nicht möglich war, am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen.

> IP: »Ich habe keine Zeit dafür, weil ich muss lernen und keine Ahnung, ich habe jede Woche mündliche Prüfungen, Tests, LZKs [Lernzielkontrolle; eigene Anm.] und ich habe keine Zeit dafür.« *(Gamze, Z. 38–40)*

Einige Schüler:innen gaben auch an, dass sie den muttersprachlichen Unterricht bewusst nicht bevorzugt haben, um sich gezielt auf das Erlernen der bildungsrelevanten Sprache Deutsch zu konzentrieren, damit sie ein ideales Niveau an Deutschkenntnissen erreichen, das im schulischen Diskurs als legitim anerkannt wird und ihnen Vorteile im Hinblick auf schulischen Erfolg und Bildungsabschlüsse verschafft. Diese Entscheidung ist als Ausdruck eines internalisierten schulischen Habitus zu verstehen, der die deutsche Bildungssprache als primäres Kapital anerkennt und sie zugleich als zentralen Schlüssel zu schulischem Erfolg, sozialer Anerkennung und verbesserten Bildungschancen bewertet. Besonders deutlich wird dies in Melis' Aussage, die ihre Nichtteilnahme mit dem Wunsch begründet, ›richtig‹ Deutsch zu sprechen, wird der muttersprachliche Unterricht von ihr als nicht zielführend und für ihre schulischen Zielsetzungen als wenig vorteilhaft eingestuft.

> IP: »Damit ich Deutsch mal richtig sprechen kann, das würde sich ja hier nichts bringen, wenn ich jetzt Türkisch gehe, weil ich ja flüssig Deutsch reden muss, deswegen wollte ich da nie hingehen und in der Sekundarstufe ja habe ich das irgendwie nicht so nötig gefunden.« *(Melis, Z. 239–243)*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für einige der befragten Schüler:innen die fließende Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch von vorrangiger Bedeutung ist, um schulischen Anforderungen gerecht zu werden und gesellschaftliche Teilhabe zu sichern. Infolgedessen wurde die Förderung der jeweiligen Familiensprachen häufig marginalisiert, da diese teils als hinderlich für den Erwerb der deutschen Sprache empfunden wurde. Diese Wahrnehmung lässt sich vor dem Hintergrund des im schulischen Kontext wirkmächtigen monolingualen Habitus und der damit verbundenen defizitorientierten Bewertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit interpretieren, der von den Jugendlichen selbst explizit benannt wurde. Trotz dieser Marginalisierung artikulierten viele der befragten Schüler:innen den Wunsch, ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen zu stärken und auch in diesen bildungssprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Verstrickt in dieses Dilemma äußerten die mehrsprachigen Schüler:innen, dass sie sich unter besseren Rahmenbedingungen auch vorstellen könnten, doch noch am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen.

6.1.4 Translanguaging-Praktiken und Lernprozesse jenseits des monolingualen Habitus der Schule

Im weiteren Verlauf der Befragung wurden die Schüler:innen dazu angeleitet, die Bedeutung ihrer verfügbaren Sprachen für ihr schulisches Lernen zu beschreiben, um Einblicke in ihre Translanguaging-Praktiken zu gewinnen. Obwohl die Schüler:innen dem Erwerb der deutschen Sprache eine zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn beimaßen, zeigte sich, dass individuelle Lernprozesse im monolingual orien-

tierten Unterricht nicht ausschließlich in deutscher Sprache verlaufen. Dies wird, wie bereits in den vorangegangenen Interviewsequenzen in Abschnitt 6.1.1 erwähnt, durch die erlebten mehrsprachigen Denkprozesse in unterrichtlichen Lernkontexten illustriert (»Wenn ich was denke, dann denke ich eigentlich in verschiedenen Sprachen.« – *Gamze, Z. 321*). Am Beispiel von Gamzes Schilderungen wird deutlich, dass ihre mehrsprachigen Denkprozesse im Unterrichts nicht unwillkürlich ablaufen, sondern dass sie je nach Situation bewusst einen monolingualen Modus auswählen kann, etwa wenn sie sich gezielt auf das Gespräch mit der deutschsprechende Lehrkraft fokussiert (»Denke ich eher auf Deutsch, weil der Lehrer, der redet ja auch Deutsch mit mir, dann schaltet mein Gehirn automatisch oft auf Deutsch, sage ich mal.« – *Gamze, Z. 324–326*), aber auch je nach Bedarf und Kontext zwischen ihren verfügbaren Sprachen wechseln kann (»aber zwischendurch auch vielleicht Türkisch« – *Gamze, Z. 327*). Auch Hazal berichtete von ihren mehrsprachigen Denkprozessen, die auf eine metakognitive Strategie hindeuten, mit der sie schulische Inhalte verarbeitet, die sie zunächst nicht versteht. Sie erklärte, dass diese Prozesse in ›ihrem Kopf‹ abspielen und keiner bewussten oder strukturierten ›Technik‹ bedürfen. In ihrem Fall versucht sie, sich unbekannte oder schwierige Inhalte auf Kurdisch zu erschließen, ohne jedoch ›Wort für Wort‹ zu übersetzen. Vielmehr scheint sie ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und kontextbezogen miteinander zu verknüpfen, um Sinn zu konstruieren und Lernhindernisse zu überwinden. Diese Form des mehrsprachigen Denkens, die auch im Rahmen des Translanguaging-Ansatzes thematisiert wird, lässt sich als Ausdruck einer reflexiven Selbststeuerung interpretieren, in der individuelle sprachliche Praktiken, biografisch gerahmte Erfahrungen und vorhandene Wissensbestände in einem funktionalen Zusammenspiel zur Bewältigung schulischer Lernanforderungen aktiviert und für Lernziele produktiv genutzt werden.

> IP: »Ja, also wenn ich jetzt darüber nachdenke, wenn ich über den Inhalt, den ich nicht verstehe, nachdenke, dann denke ich vielleicht auch mal auf Kurdisch, aber das passiert alles in meinem Kopf. Ich wende jetzt keine besondere Technik an (:) Es ist, ich meine, kennst du bestimmt selber, wenn du Migrationshintergrund hast. Du denkst über diesen Inhalt im Kopf nach. Und vielleicht denkst du dann halt auch auf Kurdisch nach und nicht auf Türkisch, sorry, nicht auf Deutsch. (.) Da versuche ich mir das auf Kurdisch zu erklären, halt jetzt nicht Wort zu Wort übersetzt, sondern es fällt, passiert halt in Gedanken.« *(Hazal, Z. 386–394)*

Zugleich wird deutlich, dass Hazal ihre eigene Mehrsprachigkeit im Rahmen des Interviews in Relation zu einer angenommenen geteilten Erfahrung aller mehrsprachigen Personen mit Migrationshintergrund setzte. Indem sie davon ausging, dass ich als Interviewerin vergleichbare mehrsprachige Erfahrungen gemacht habe, konstruierte sie ein implizites Referenzsystem von Selbstverständlichkeiten, das eine kollektive, migrationsbiografisch geteilte Praxis unterstellt. Dies lässt auf ein habitualisiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit schließen, das sowohl individuelle Erfahrungen als auch soziale Erwartungshaltungen miteinander verknüpft.

Ebenso berichtet Ana, dass sie beim Rechnen »manchmal unbewusst« mehrsprachig denkt. Weiter beschreibt sie genau: »Wenn ich Zahlen jetzt denke, dann denke ich da oft auf Kroatisch.« (*Ana, Z. 219–221*). Die von Ana skizzierten mathematikbezogenen mehr-

sprachigen Lernprozesse lassen sich durch die unterschiedlichen Repräsentationen von Zahlen und Mengen in den jeweiligen Sprachen erklären, was eine ausgeprägte Differenzierungsfähigkeit beim Erfassen mathematischer Konzepte und Zusammenhänge erfordert.

> IP: »(Ähm) Was mir im Unterricht oft passiert, zum Beispiel bei Zahlen, weil wir sagen nicht neunzehn, sondern halt zehn und dann neun (.). Das passiert halt sehr oft im Matheunterricht, dass ich da die Zahlen halt vertausche (.) dann muss ich halt sie nochmals sagen, weil ich statt 43 34 sage oder so. Aber sonst passiert mir das eigentlich nicht so oft, also nur eben in Mathe.« *(Ana, Z. 233–238)*

Ein weiteres Beispiel für mehrsprachige Denkprozesse während des Lernens findet sich in der Interviewsequenz von Selma, die offenbar die Vorteile von Translanguaging-Praktiken bei der sprachlichen Wissensverarbeitung in schulischen Lernprozessen evoziert.

> I: »Okay. Jetzt zum Thema Mehrsprachigkeit beim Lernen, lernst du nur auf Deutsch oder verwendest du auch deine anderen Sprachen beim Lernen?«
> IP: »(Ähm) Meistens auf Deutsch, aber manchmal kann es beim Denken, vor allem beim Vokabelnmerken, wenn es dann eine Verbindung zu der Sprache hat, wenn z.B. (.) zum Türkischen z.B., dann fällt es mir leichter zu verbinden.«
> I: »Kannst du vielleicht ein konkretes Beispiel nennen?«
> IP: »Im Französischen eben vor allem z.B., wenn ich Wörter merken muss, auch dann ins Deutsche übersetze, wenn sie keine (:) Ähnlichkeiten haben, dann denke ich an das Türkische, weil vor allem ein Wort (ähm), z.B. das Wort ›ascenseur‹ ist vor allem, ist im Türkischen auch so ähnlich, so bis jetzt habe ich im Türkischen gelesen, habe ich mir dadurch auch gemerkt, da meine anderen Freundinnen z.B. auch machen, können dadurch ›asansör‹ mit Lift verbinden.« *(Selma, Z. 258–270)*

Selmas Aussage legt nahe, dass sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire gezielt und strategisch zur Bewältigung von Lernaufgaben einsetzt, was insbesondere zu einer effektiveren Gestaltung des Vokabellernens im Fremdsprachenunterricht beiträgt. Ihre mehrsprachige Kompetenz eröffnet ihr dabei den Zugang zu einem vielfältigen lexikalischen Inventar, das sie unter Einsatz kognitiver Strategien (siehe 3.3) flexibel und aufgabenorientiert nutzt. Die bewusste Auswahl und Steuerung sprachlicher Ressourcen ist Ausdruck ihrer Fähigkeit zur strategischen Kontrolle ihres Lernhandelns. Diese reflektierte Nutzung sprachlicher Ressourcen trägt dabei nicht nur zur Optimierung ihrer individuellen Lernstrategien bei, sondern steigert auch die Effizienz ihrer mehrsprachigen Lernbemühungen. Das folgende Beispiel aus Selmas Interviewsequenz verdeutlicht, dass sie schulische Lerninhalte, die sie im Deutschen zunächst nicht versteht, durch die Übersetzung ins Türkische besser erklären und erfassen kann.

> IP: »Ja, vor allem wenn ich irgendwelche komplizierten Sachvorgänge (?) mir merken muss, dann übersetze ich ins Türkische, (:) weil ich es mir dann in meinem Kopf dann leichter formulieren kann und es dadurch besser merkbar wird.« *(Selma, Z. 283–285)*

Eine weitere Deutungsmöglichkeit ist dahingehend denkbar, dass Selma durch gezielte Übersetzungspraktiken ihre vorhandenen semantischen Netzwerke aktiviert, was ihr ermöglicht, neue und komplexe Informationen effizienter zu verarbeiten. Ihre mehrsprachigen Lernhandlungen eröffnen ihr dabei einen erweiterten Bedeutungsrahmen, innerhalb dessen kognitive Verstehensprozesse intensiver und flexibler ablaufen können. Daraus lässt sich schließen, dass Übersetzungsprozesse im Sinne von Translanguaging-Praktiken eine zentrale Rolle im Strategierepertoire mehrsprachiger Lernender einnehmen, insbesondere wenn es darum geht, dass Lernende auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, um anspruchsvolle Inhalte zu erschließen und lernwirksam zu verarbeiten.

In diesem Zusammenhang berichtete Derin ebenso, dass sie zum besseren Textverständnis auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreift und dabei die komplexen Inhalte, die sie nicht vollständig in der Unterrichtssprache Deutsch versteht, ins Türkische übersetzt.

> I: »Okay, jetzt zum Thema Mehrsprachigkeit beim Lernen. Lernst du nur auf Deutsch oder verwendest du auch deine anderen Sprachen beim Lernen?«
> IP: »Also ich verwende auch meine eigene Muttersprache, ja aber sonst eigentlich Deutsch.«
> I: »Könntest du vielleicht ein konkretes Beispiel nennen? Wie machst du das?«
> IP: »Wenn ich z.B. einen Aufsatz oder einen Text lernen muss, wenn ich vielleicht etwas nicht verstehe, dass ich das zuerst auf Türkisch übersetze, dann versuche ich es mir so beizubringen.« *(Derin, Z. 199–206)*

In dieser Interviewsequenz werden auch Derins Selbstregulationsfähigkeiten sichtbar, die es ihr ermöglichen, sich die Lerninhalte durch die gezielte Auswahl kognitiver Lernstrategien und Ressourcen, wie sie es ausdrückte, selbst ›beizubringen‹. Ihre Übersetzungstätigkeit kann als eine Methode der Kognitiven Entlastung verstanden werden, die es ihr ermöglicht, ihre Gedanken zu ordnen und die Komplexität der Inhalte zu verringern. Es lässt sich also vermuten, dass sie nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven Vorteile der Übersetzung in Anspruch nimmt, um die Inhalte zu entschlüsseln.

Im Verlauf der Befragung wurden neben der mehrfach artikulierten Übersetzungspraxis insbesondere das Lernen mit den Eltern in deren Familiensprachen, die eigenständige mehrsprachige Recherche mit Hilfe von digitalen Tools sowie die Erstellung von Vokabelkarten in vorhandenen Sprachen als weitere Formen der Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit als Lernressource identifiziert. Diese Methoden, die von den interviewten Jugendlichen mehrfach genannt wurden, kamen insbesondere bei der Erarbeitung komplexer Lerninhalte zum Einsatz, um ihre Lernziele zu erreichen.

> IP: »Da frage ich eher meine Eltern, ob sie es mir erklären können, und wenn sie es auch nicht erklären können, dann gehe ich halt ins Internet und google nach.« *(Bogan, Z. 259–261)*

Die Bedeutung von Translanguaging-Prozessen im Kontext des selbstregulierten Lernens (siehe 3.6) lässt sich auch aus der Interviewsequenz von Bogan herauslesen, der seine verfügbaren Ressourcen auf selbstregulierende Weise strategisch und zielgerichtet nutzt. Nachdem Bogan seinen Lernbedarf erkannt und das zu erreichende Lernziel identifiziert hat, findet die Suche nach geeigneten Strategien und Ressourcen statt. Hierbei sucht er die Unterstützung seiner Eltern und recherchiert in seinen anderen verfügbaren Sprachen im Internet, um an die relevanten Inhalte zu gelangen.

Merkmale des selbstregulierten Lernens und der Translanguaging-Praktiken lassen sich in der folgenden Interviewsequenz erkennen, in der Sarya auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreift, um ihren Vokabellernprozess durch alternative mehrsprachige Lernstrategien selbstständig zu steuern. In Situationen, in denen sie mit komplexen Inhalten oder unbekannten Begriffen konfrontiert ist, greift sie gezielt auf Gedächtnisstützen wie Eselsbrücken zurück (siehe 3.5). Diese (meta-)kognitiven Lernstrategien ermöglichen es ihr offensichtlich, sich bestimmte Informationen besser zu merken. Besonders hervorzuheben ist ihre Beobachtung struktureller Ähnlichkeiten zwischen dem italienischen Wortschatz und ihren anderen vorhandenen Sprachen, die eine erleichterte Aneignung neuer Vokabeln begünstigten, was zugleich ihr Sprachbewusstsein sowie ihre metalinguistischen Fähigkeiten deutlich erkennbar werden ließen.

> I: »Lernst du nur auf Deutsch oder verwendest du auch deine anderen Sprachen beim Lernen?«
> IP: »Eigentlich tue ich nur Deutsch lernen, aber wenn ich zum Beispiel irgendetwas nicht verstehe, dann baue ich halt sehr gerne Eselsbrücken und da, wenn es zu Türkisch oder zu einer anderen Sprache besser passt, dann verwende ich das eigentlich auch (.) wie schon gesagt, in Italienisch sind die Vokabeln sehr ähnlich, deswegen kann ich sie auch besser und leichter im Kopf behalten.«
> I: »D.h., du erstellst Vokabellisten auf Deutsch, Türkisch und Englisch, habe ich das richtig verstanden?«
> IP: »Genau. Auf Türkisch und Italienisch.«
> I: »Ja, super und in den anderen Fächern, wenn du zum Beispiel etwas nicht verstehst, recherchierst du auch auf Türkisch?«
> IP: »(Ähm) Doch irgendwie schon. Also, ich tue z.B., wenn ich ein deutsches Wort nicht verstehe, dann google ich es einmal, z.B. nach einem Synonym, und wenn ich es trotzdem nicht verstehe, dann schaue ich die Türkisch-Übersetzung an, und dann, wenn ich das Wort kenne auf Türkisch, dann merke ich es mir eigentlich auch leichter.«
> I: »Okay, wenn du mal auf Türkisch recherchierst, also hilft es dir?«
> IP: »(Mhm) Ja genau.« *(Sarya, Z. 284–306)*

Diese Aussage unterstreicht erneut, dass der Zugang zu Bildungsinhalten in verfügbaren Sprachen mehrsprachigen Lernenden dabei helfen kann, schulische Anforderungen besser zu bewältigen und dadurch ihre schulischen Leistungen zu optimieren.

Weitere aus der Befragung hervorgehende Möglichkeiten, die eigene Mehrsprachigkeit zu nutzen, bestehen im mehrsprachigen Lesen sowie im kreativen Schreiben in einer anderen Sprache. Hierzu erzählte Nicola, dass sie auf Deutsch verfasste Bücher gut versteht, die Inhalte jedoch besser aufnehmen kann, wenn sie dasselbe Buch zusätzlich auf

Russisch liest. Nicola scheint zu wissen, wie sie ihr Lernen optimieren und ihre vorhandenen Ressourcen nutzen kann, um ihre Lernziele zu erreichen. Dazu gehören die Verwendung von mehrsprachigem Material und die Suche nach Hilfe bei den Eltern, was auf ihre ausgeprägten selbstregulativen Fähigkeiten hinweist. Nicola erklärte auch, dass es ihr gelegentlich schwerfällt, auch die auf Russisch gelesenen Inhalte vollständig zu verstehen. Durch die Unterstützung ihrer Eltern gelingt es ihr jedoch, das Buch besser zu erfassen und die Inhalte umfassender zu begreifen.

> IP: »Sagen wir mal so, ich verstehe meistens besser, wenn ich die deutschen Bücher durchlese, aber ich verstehe danach die Sachen viel besser, wenn ich auf Russisch lese. Am Anfang denkt man sich so kompliziert, aber ich mache das meistens mit meinen Eltern und sie erklären mir das schon.« *(Nicola, Z. 362–365)*

Aus dieser Interviewsequenz geht hervor, dass die Eltern einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie ihre Kinder darin unterstützen, ihre Mehrsprachigkeit anzuwenden, und ihnen bei Bedarf helfen, schwierige Begriffe sowie komplexe Inhalte verständlich zu machen. Wie auch die folgende Passage von Lidja verdeutlicht, spielt die elterliche Unterstützung eine entscheidende Rolle beim Ausschöpfen des Potenzials der Mehrsprachigkeit im schulischen Lernen.

> IP: »Also, mein Papa hat mir, also der hat mir, also der bringt mir Mathe bei, also immer, wenn ich irgendetwas in Mathe eben nicht verstehe, dann frage ich ihn, und er ist halt, er kann halt nicht flüssig Deutsch, aber er kann es, und deswegen lerne ich mit ihm dann immer auf Bosnisch (ähm), aber ich würde es irgendwie nie sagen, dass es irgendwie einen Unterschied zwischen Bosnisch und Deutsch gibt, also ich verstehe es auf beiden Sprachen, (ähm) also ja.« *(Lidja, Z. 310–315)*

Der von Lidja geschilderte translinguale Lernprozess mit ihrem Vater veranschaulicht eindrücklich die flexible und kreative Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen. Welche Sprache dabei verwendet wird, hängt nicht nur vom jeweiligen Kontext und der konkreten Situation ab, sondern maßgeblich auch von den Personen, mit denen sie interagiert. Dies verweist auf die aktive Rolle der Lernenden im Umgang mit sprachlichen Ressourcen, die nicht starr und determiniert sind, sondern sich dynamisch an unterschiedliche Lern- und Interaktionsbedingungen anpassen. Im schulischen Kontext stellt dieser translinguale Zugang für Lidja jedoch keinen Ersatz für fehlende sprachliche Kompetenzen dar, sondern vielmehr eine alternative Form des Zugangs zu Lerninhalten. Sie betont ausdrücklich, dass sie mathematische Inhalte auch in deutscher Sprache verstehen könnte – vorausgesetzt, es fände eine ergänzende Erklärung der im Unterricht unklar gebliebenen Inhalte statt. Der translinguale Austausch mit ihrem Vater ist somit weniger als kompensatorische Unterstützungsmaßnahme zu verstehen, sondern vielmehr als selbstbestimmte Erweiterung ihres Lernspektrums. Der skizzierte translinguale Lernprozess von Lidja fungiert in diesem Zusammenhang nicht unbedingt als eine zusätzliche Unterstützungsmaßnahme, wie es bei Nicola der Fall ist, um Verständnishürden zu überwinden, sondern scheint vielmehr dazu zu dienen, ihr Spektrum an translingualen Lernerfahrungen insbesondere im familiären Umfeld

bewusst aufrechtzuerhalten. Daraus lässt sich ableiten, dass translinguale Lernprozesse nicht lediglich als sprachliche Notwendigkeit zu verstehen sind, sondern als legitime Lernhandlungen mehrsprachiger Lernender, die ihre sprachlichen Ressourcen je nach Kontext und Lernbedarf flexibel und kreativ nutzbar machen.

Im Laufe der Interviews kam außerdem noch ein anderer wichtiger Aspekt der Translanguaging-Praktiken der befragten Schüler:innen zum Vorschein: das gemeinsame Lernen mit Peers. So finden auch mehrsprachige lernbezogene Interaktionen und Handlungen unter Lernenden statt, die die gleichen Sprachen sprechen, so dass »man sich nicht nur über alltägliche Sachen auf Türkisch unterhält, auch halt auf (ähm) beim Lernen.« *(Hazal, Z. 418–420)*. Einige der befragten Schüler:innen gaben an, ihre Familiensprachen während der Gruppenarbeiten im Unterricht gezielt einzusetzen – vorausgesetzt, alle Gruppenmitglieder sprechen eine Sprache, die alle beherrschen (»es kommt jetzt auf die Gruppe an, wenn ich jetzt in einer Gruppe mit meinen Freunden bin, dann wenden wir uns an Türkisch, aber sonst eigentlich Deutsch« – *Derin, Z. 110–112*).

Nach Angaben der befragten Schüler:innen können sie sich sowohl während der Gruppenarbeit als auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens, etwa in der Schulpause, besser über den Lernstoff austauschen und sich gegenseitig unterstützen, wenn sie ihre Familiensprachen verwenden, um Inhalte gemeinsam zu erklären, zu strukturieren und zu vertiefen (»In der Pause versuchten wir, zu wiederholen und gegenseitig zu erklären eben.« – *Yonca, Z. 487*).

Neben den bislang dargestellten positiven Aspekten mehrsprachiger Lernpraktiken aus der subjektiven Perspektive der Befragten weisen einzelne Interviewdaten auch auf ambivalente bzw. herausfordernde Erfahrungen im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen hin. Dabei wird deutlich, dass mehrsprachige Denkprozesse nicht immer als Ressource wahrgenommen werden, sondern teilweise auch mit kognitiven Belastungen und negativ konnotierten Erlebnissen verknüpft sind. Diese Ambivalenz zeigt sich exemplarisch in der Interviewaussage von Yonca, die berichtete, den Unterricht aufgrund ihrer mehrsprachigen Denkweise als besonders anspruchsvoll zu erleben und Lernprozesse als kognitiv belastend zu empfinden. Sie beschreibt dies folgendermaßen:

> IP: »Also ich fühle mich gestresst, da ich in meinem Kopf zuerst in der Sprache denken muss und danach in der anderen Sprache, und währenddessen erklärt der Lehrer ja weiter und dann komme ich mit dem Lehrer nicht mit und ja, das ist eigentlich, also ich fühle mich gestresst eigentlich dabei.« *(Yonca, Z. 369–372)*

Daraus kann geschlossen werden, dass ein Unterricht, der nicht an den Lernbedürfnissen der mehrsprachigen Lernenden ausgerichtet ist, ihre mehrsprachigen Denkprozesse bei der Planung unberücksichtigt lässt und kein angemessenes Lehr- und Lerntempo gewährleistet, eine ungünstige und ineffiziente Lernsituation für diese Lernenden hervorrufen kann. Wie sich weiter aus der Interviewaussage von Yonca entnehmen lässt, ist mehrsprachiger Unterricht unerlässlich, um den Lernbedürfnissen mehrsprachig Lernender gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang argumentiert Hazal, dass ihr insbesondere Kenntnisse über konkrete mehrsprachige Strategien und Lerntechniken (siehe 3.5), die in der Unterrichtspraxis vermittelt werden können, dabei helfen würden, ihre vorhandenen

Sprachen gezielt für ihre eigenen Lernzwecke einzusetzen. Dies verdeutlicht auch, dass Mehrsprachigkeit keineswegs ein ›Selbstläufer‹ ist. Mehrsprachige Sprecher:innen verfügen zwar über ein umfangreiches sprachliches Repertoire, das sie eigenständig nutzen können, doch am effektivsten lässt sich dieses Potenzial ausschöpfen, wenn qualifizierte Lehrkräfte Inhalte in mehrsprachigen Kontexten vermitteln und gezielt mehrsprachige Lernstrategien im Unterricht anbieten, um die Lernenden optimal zu unterstützen.

> IP: »Ja, wenn es halt eine allgemeine Vorgehensweise oder irgendeine Technik geben würde, würde ich das schon machen. Aber jetzt, bewusst keine Ahnung zu übersetzen oder irgendwas machen, lange (?). Ich würde mich freuen, wenn es Techniken geben würde, die jeder anwenden könnte, der mehrere Sprachen spricht. Dann würde ich das anwenden.« *(Hazal, Z. 427–431)*

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass mehrsprachige Lernende ihre sprachliche Ressourcen weitgehend selbstständig und zielgerichtet, meist jedoch unabhängig vom Unterrichtsgeschehen und ohne eine subtile Kooperation mit Lehrkräften sowie ohne deren Unterstützung für ihre individuellen Lernprozesse nutzen können. Ein interpretativer Zugang zu den Translanguaging-Praktiken der Schüler:innen lässt den Schluss zu, dass viele der Befragten bereits über ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein sowie über differenzierte Selbstregulationsfähigkeiten verfügen, die ihnen einen reflektierten und strategischen Umgang mit ihrem sprachlichen Gesamtrepertoire ermöglichen.

6.1.5 Schulpause als ›translanguaging space‹?

Wie bereits im Abschnitt 6.1.2 erwähnt, ist die aktive Nutzung mehrsprachiger Ressourcen der Lernenden im Unterricht aufgrund des monolingualen Ordnungssystems des Bildungswesens nur eingeschränkt realisierbar. Interessanterweise sind die befragten Schüler:innen übereinstimmend der Meinung, dass im Unterricht außer Deutsch als vorherrschende Unterrichtssprache keine anderen Sprachen gesprochen werden sollten. Als Begründung verweisen die Befragten auf die Notwendigkeit einer sprachlichen Vereinheitlichung im Unterricht, um eine basale Verständigung innerhalb der Lerngruppe zu sichern. Andererseits thematisieren sie die begrenzten sprachlichen Ressourcen der Lehrkräfte, die angesichts der sprachlichen Heterogenität der Klasse nicht in der Lage seien, alle Sprachen der mehrsprachigen Schüler:innen zu verstehen und zu erlernen. Die Vorstellung, alle Sprachen im Klassenraum zuzulassen, wird von den Befragten mit einem potenziellen Kontrollverlust der Lehrpersonen assoziiert. Vor diesem Hintergrund erscheint es den Schüler:innen plausibel und gerechtfertigt, dass Lehrkräfte die ausschließliche Verwendung des Deutschen im Unterricht einfordern, um eine für alle verständliche und strukturierte Unterrichtsinteraktion zu gewährleisten (»Genau, im Unterricht nur Deutsch, eigentlich generell in der Schule sollte man nur Deutsch sprechen, aber in den Pausen reden wir halt auf Türkisch unter uns« – *Derin, Z. 104–106*).

Auch wenn die befragten Jugendlichen dem Verzicht auf den Gebrauch ihrer anderen Sprachen im Unterricht grundsätzlich zustimmen und in den von monolingual

orientierten normativen Vorstellungen der Lehrkräfte geprägten Unterrichtsräumen als monolinguale Lernende handeln, zeigt sich außerhalb des Klassenzimmers ein kontrastreicheres Bild von ihren individuellen Lernhandlungen und kommunikativen Praktiken. Bemerkenswert ist, dass sie die vorherrschenden Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, die ihre Familiensprachen marginalisieren, keineswegs unhinterfragt akzeptieren. Vielmehr betonen sie ihr Recht auf die ›Muttersprache‹, auch wenn diese im Unterricht nicht aktiv zum Einsatz kommt. Zudem betrachteten es die befragten Jugendlichen als ihr selbstverständliches Recht, außerhalb des Klassenzimmers in der Schulpause ihre Familiensprache sprechen zu dürfen. In der folgenden Interviewaussage kommt der Widerstand gegen das monolinguale Ordnungssystem des Bildungswesens deutlich zum Ausdruck. Gamze gibt an, dass sie zwar im Unterricht die vorgeschriebene Sprache verwendet, aber in den Pausen frei entscheidet, welche Sprache sie spricht. Hier wird deutlich, dass Gamze sich dem monolingualen Ordnungsschema im Unterricht nicht völlig unhinterfragt unterordnet und ihren Sprachgebrauch nicht ausschließlich an den Vorgaben des Bildungssystems ausrichtet. Dadurch wird auch eine gewisse Autonomie und Selbstbestimmung der Interviewpartnerin hinsichtlich ihrer Sprachwahl erkennbar.

> IP: »Also, in der Stunde – ja, aber z.B. in Pausen und so, nein, in Pausen, da rede ich die Sprache, die ich will, also.« *(Gamze, Z. 215)*

In diesem Zusammenhang plädiert Tugba dafür, dass es keine zwingenden Regeln für den Sprachgebrauch in der Schule geben sollte, die ihre vorhandenen Sprachen völlig aus der Schule ausschließt. Sie unterstreicht, dass alle Individuen die Freiheit haben sollten, die eigenen Sprachen ohne Einschränkungen oder Verbote zu verwenden. Gleichzeitig hebt sie hervor, dass eine gemeinsame Unterrichtssprache für eine gelingende Kommunikation unerlässlich ist. In den Pausen jedoch sollte jedem die Wahl der Sprache offenstehen.

> IP: »Also, Regeln, also ich würde sagen, es sollte keine Verbote geben, jeder sollte seine eigene Sprache reden (:) Ich verstehe das jetzt schon, wenn man in den Stunden nur Deutsch redet, muss der Lehrer uns auch verstehen, aber in den Pausen sollte es jedem selbst überlassen sein.« *(Tugba, Z. 142–145)*

Obwohl die befragten Jugendlichen es als selbstverständlich ansehen, ihre Familiensprache in den Pausen sprechen zu dürfen, scheint diese Praxis durch die monolingual orientierte Haltung mancher Lehrkräfte, die auch in den Pausen auf die ausschließliche Verwendung des Deutschen bestehen, eingeschränkt zu werden. Die von den befragten Lernenden wahrgenommene Unsicherheit und Unbehaglichkeit der Lehrkräfte, wenn sie in ihrer Familiensprache kommunizieren, kommt in einigen Interviewsequenzen deutlich zum Vorschein. So schilderte Sena, dass sie in den Pausen oft mit ihren Mitschüler:innen Türkisch spricht, aber von den Lehrkräften aufgefordert wird, stattdessen Deutsch zu sprechen (vgl. *Sena, Z. 75–78*; siehe auch 6.1.2). Offenkundig, so könnte man dies deuten, besteht auf Seiten der Lehrkräfte die Vorstellung, dass das Sprechen in einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache Deutsch den sozialen Zusammenhalt in der Lern-

gruppe sowie die schulische Integration beeinträchtigen könnte. Infolgedessen bemüht sich Sena, mit ihren Mitschüler:innen auf Deutsch zu kommunizieren, was darauf interpretiert werden könnte, dass sie bewusst versucht, sich den schulischen Erwartungen entsprechend zu verhalten und zu integrieren. Auch Yonca hat bereits in der Unterstufe beobachtet, dass Lehrkräfte es als unangenehm empfanden, wenn sich Schüler:innen untereinander in ihren Familiensprachen unterhielten. Aus Sicht der Lehrkräfte diene dies offenbar dem Ziel, eine einheitliche Verständigungsbasis sicherzustellen und Ausgrenzung unter den Schüler:innen zu vermeiden. Sie vermutet, dass dies der Grund dafür war, weshalb Lehrkräfte auch in den Pausen auf die Verwendung der deutschen Sprache bestanden.

> IP: »Früher, als wir in meiner alten Schule, als ich noch in die Unterstufe ging. Da ist es schon aufgefallen, dass es den Lehrern unangenehm war, wenn jetzt die Schüler in ihrer Muttersprache kommuniziert haben, weil, und die Schüler auch, die anderen Schüler auch, dass sie sich ausgeschlossen gefühlt haben und immer gedacht haben: Okay, die könnten jetzt über uns reden, aber wir verstehen das nicht da.« *(Yonca, Z. 117–122)*

Diese subjektiven Erfahrungen der befragten Schüler:innen lassen die Vermutung zu, dass im Gegensatz zu den Unterrichtsräumen, die von den monolingual orientierten normativen Vorstellungen der Lehrkräfte geprägt sind, nach denen die mehrsprachige und kulturelle Identität der Lernenden kaum beachtet wird, insbesondere die Schulpause für die mehrsprachigen Jugendlichen als ›translanguaging safe space‹ (siehe 2.6) fungiert, in dem sie ihre mehrsprachige Identität ohne Vorurteile und Stereotype ausleben können.

> IP: »Jetzt natürlich während dem Unterricht nicht, aber in den Pausen, dann sehe ich öfter mal zwei türkische Mädels untereinander Türkisch reden oder halt Serbisch, Bosnisch.« *(Hakan, Z. 116–118)*

In Ergänzung zu Hakans Beobachtung merkte Gamze an, dass sie und ihre Mitschüler:innen sich in den Pausen nicht ausschließlich in ihrer jeweiligen Familiensprache unterhalten, »sondern auch vielleicht in drei Sprachen« *(Gamze, Z. 108)*. Hierbei kommt die flexible Mehrsprachigkeit in Schulpausen zum Vorschein, in denen die mehrsprachigen Sprecher:innen die verschiedenen Dimensionen ihres sprachlichen Gesamtrepertoires nutzbar machen können. Daher ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass der ›translanguaging space › nicht als geschlossener Raum verstanden werden sollte, in dem ausschließlich die jeweiligen Familiensprachen in exkludierender Weise praktiziert werden. Vielmehr können sich die mehrsprachigen Sprecher:innen darin aktiv an fluiden sprachlichen Praktiken beteiligen. ›Translanguaging spaces‹ sind somit soziale Räume, in denen Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen je nach Situation, Kontext und Gesprächspartner:innen flexibel, kreativ und strategisch einsetzen, ohne dass eine bestimmte Sprache als dominant oder überlegen angesehen wird. Stattdessen verschwimmen die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen, wie in den bisher exemplarisch angeführten Interviewsequenzen der befragten Schüler:innen mehrfach zu beobachten ist (»Ich fange zum Beispiel ein Satz mit Türkisch an und beende es

mit Deutsch« – *Tekin, Z. 87*; »dann sage ich auf Deutsch irgendetwas mit Bosnisch gemixt oder irgendetwas eben auf Deutsch, dann in Bosnisch« – *Lidja, Z. 342–344*). Die Forderung der Schüler:innen, ihre Familiensprache wenn schon nicht im Unterricht, dann zumindest in den Schulpausen sprechen zu dürfen, ergänzt die in Abschnitt 6.1.1 festgestellte Differenzierung zwischen der ›Sprache der Schule‹ und der ›Sprache der Familie‹ um die ›Sprache der Schulpause‹.

Auch wenn der ›translanguaging space‹ sich durch die Kreativität mehrsprachiger Sprecher:innen und deren Kritikfähigkeit (siehe 2.6) auszeichnet, lässt sich Letztere in der untersuchten Stichprobe nur in geringem Maße nachweisen. Wenn ›translanguaging spaces‹ nicht nur in den Schulpausen zur Geltung kämen, sondern auch in den regulären Unterricht Eingang finden würden, könnte dies einerseits die migrationsbezogene Mehrsprachigkeit aufwerten und andererseits mehrsprachigen Schüler:innen den vollen Zugang zu ihrem sprachlichen Repertoire ermöglichen sowie vielfältige Spracherfahrungen im schulischen Umfeld fördern. Um solche translinguale Handlungsräume im Unterricht zu schaffen, in denen die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen wertgeschätzt sowie ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource in Lehr- und Lernsettings effektiv genutzt wird, ist es erforderlich, bestehende sprachideologische Erwartungshaltungen sowie sprachliche Hierarchien zu hinterfragen und abzubauen. In diesem Zusammenhang soll abschließend noch die Interviewaussage von Melis angeführt werden, die ihre Faszination für sprachliche Vielfalt und Translanguaging-Praktiken im schulischen Lebensraum wie folgt zum Ausdruck bringt:

> IP: »ich finde halt wirklich langweilig, wenn in der Schule wirklich jeder nur Deutsch sprechen müsste oder würde. Und ich spreche in der Schule auch Bosnisch, super. D.h., ich finde jetzt auch super, mit meiner Freundin im Unterricht einmal auf Jugo zu reden. Sie jetzt einfach zu fragen, zusammen zu lachen, und ich finde es einfach fein, es ist einfach so Teil des Klimas (.) des Klassenklimas und generell der Schule (.) so ohne (:) multikulturelle Sachen könnte ich mir das gar nicht vorstellen, so ohne, dass jemand so von den dritten Stock in den ersten steigt, ›Hey, hast du ein Pausenbrot‹ kaum auf einer anderen Sprache sagt. Ich finde das einfach so super, dass wir halt so viele Nationen sind in der Klasse, und ich liebe es einfach.« *(Melis, Z. 244–254)*

6.1.6 Mehrsprachige Unterrichtsgestaltung als Utopie jenseits der Vorstellungskraft der Schüler:innen

Am Ende des Interviews habe ich die Proband:innen schließlich gebeten zu erzählen, ob und inwieweit sie sich einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen könnten. Auch wenn die Jugendlichen einige Ideen für die Etablierung von Mehrsprachigkeit im regulären Unterricht liefern und Verbesserungsvorschläge für den Unterricht machen konnten, zeigten sich die meisten von ihnen eher skeptisch gegenüber der Idee eines mehrsprachigen Unterrichts. Sie sind der Auffassung, dass in einem Bildungssystem, in dem Deutsch als Unterrichtssprache stark dominiert, migrationsbezogene Mehrsprachigkeit auf der unterrichtlichen Ebene nicht realisierbar sei, auch wenn sie selbst ihr gesamtes sprachliches Repertoire als Ressource für eigene Lernzwecke nutzen. Diese ablehnende Haltung spiegelt sich auch in ihrer Vorstellungskraft wider, denn die eingebrach-

ten Ideen zur mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung waren nur additive Maßnahmen und nicht als kontinuierliche Veränderungen im Unterricht gedacht. Aus der subjektiven Perspektive der befragten Jugendlichen erscheint eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung grundsätzlich kaum umsetzbar, denn »das wäre viel zu kompliziert« *(Gamze, Z. 397)* oder es könnte »auch zu Verwirrung« *(Melina, Z. 392)* führen. Zudem vertritt Yaren die Meinung, dass im Gegensatz zur Grundschule die Einbeziehung der Familiensprachen der Schüler:innen in den regulären Unterricht der Sekundarstufe wenig sinnvoll erscheint (»jetzt in der Oberstufe eher nicht, weil wir schon auf Deutsch aufgewachsen sind, aber in der Volksschule (:) jetzt bei kleinen Kindern könnte man das schon machen.« – *Yaren, Z. 272–274)*. Auch für Selma wäre die Integration der Familiensprachen in den Unterricht eher in der Unterstufe denkbar (»in der Unterstufe wäre sinnvoll« – *Selma, Z. 377*). Dass sie den Einsatz und die Nutzung ihrer Familiensprachen im Unterricht nicht für vorstellbar hält, bringt sie folgendermaßen zum Ausdruck:

> IP: »Ja, für mich selber wäre es schon von Vorteil, wenn ich sie nutze, aber vor der Klasse würde es, glaube ich, meiner Meinung nach, nicht nötig, dass ich da, keine Ahnung, beispielsweise ein Vortrag auf meiner Muttersprache oder so halte, macht meiner Meinung nach kein Sinn, weil ich ja auch Deutsch kann und die anderen würden mich nicht verstehen, also ja.« *(Selma, Z. 369–373)*

Während für Selma die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in den Unterricht nicht sinnvoll erscheint, weil nicht alle Schüler:innen alle Sprachen im Klassenzimmer verstehen, plädiert Hazal zunächst dafür, ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit im Unterricht zu schaffen, »auch für die österreichischen Kinder, das für die auch eine Bereicherung sein kann, weil die hören ja das sowieso, sie haben ein Gehör dafür, die wissen ja, wie Bosnisch klingt, die wissen ja, wie Türkisch klingt«. Hierzu adressiert Hazal gezielt die Lehrkräfte, »dass die wissen, wie sie damit umgehen können (…) halt ja mehr Bewusstsein schaffen bei den Lehrpersonen« *(Hazal, Z. 496–501)*. Ebenso findet Sena die Idee eines mehrsprachigen Unterrichts durchaus sehr interessant, merkt aber kritisch an, dass dieser wohl sehr komplex und schwierig wäre, weil »wir viele Mitschüler:innen haben, die verschiedene Muttersprachen haben« *(Sena, Z. 270)*. Derin fügt hinzu, dass mehrsprachige Schüler:innen sich schon gegenseitig unterstützen und Inhalte in ihrer Muttersprache ausarbeiten können, doch sie meint, »das würde perfekt, wenn die Lehrer uns unterstützen würden, was sie aber leider nicht machen (lachen)« *(Derin, Z. 296)*.

Vor dem Hintergrund der oftmals auf die Primarstufe begrenzten Wahrnehmung für migrationsbezogener Mehrsprachigkeit schlägt Lidja vor, mehrsprachige Lernende auch in der Sekundarstufe gezielt anzusprechen und sie dazu zu ermutigen, eigene Erfahrungen und kulturell eingebettete Narrative im Unterricht zu thematisieren, damit die anderen Mitschüler:innen Einblicke in andere Kulturen erhalten können, wie zum Beispiel durch die Vorstellung bekannter Persönlichkeiten aus den jeweiligen Herkunftsländern: »irgendeine berühmte Person, Physiker, Mathematiker, keine Ahnung, dass man da irgendwie darüber recherchiert und dass man dann irgendwie erklärt« *(Lidja, Z. 407–409)*. Durch diese pädagogische Öffnung kann ein reflexiver Lernraum entstehen, in dem subjektive Sinnkonstruktionen sowie interkulturelle Verständigungsprozesse angestoßen

werden. Dies umfasst insbesondere die Möglichkeit, biografisch geprägte Narrative im Kontext der Herkunftssprachen und -kulturen der Lernenden in den Unterricht einzubringen. In diesem Zusammenhang regt auch Hakan an, zusätzliche Unterrichtsstunden einzuplanen, in denen gezielt auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden eingegangen werden kann, »dann spricht jeder mal vielleicht bisschen auf seiner Sprache und erzählt von dem Land, wo die Sprache herkommt« *(Hakan, Z. 374–375)*. Lidja könnte sich auch gut vorstellen, dass »irgendwie präsentieren oder so« und »übersetzen vielleicht« *(Lidja, Z. 415–417)* als Aktivitäten in den Unterricht eingebaut werden könnten. Ebenso führt Tugba die Übersetzung als eine Idee ein: »dass man, angenommen ein Wort hat auf Deutsch, dass man das übersetzt in anderen Sprachen so wie Türkisch, Kroatisch und so« *(Tugba, Z. 333–334)*, und Melina erwägt, Erklärungen der »mathematischen Begriffe, auch in der anderen Sprache« *(Melina, Z. 397)*, zu ermöglichen. Zeynep findet es als zusätzliche Unterstützungsmaßnahme ebenso sinnvoll, wenn Inhalte im Unterricht »in anderen Sprachen ja auch erklärt« *(Zeynep, Z. 317)* werden könnten. Außerdem empfiehlt Sarya, im Unterricht Sprachvergleiche durchzuführen, »vielleicht, was die Unterschiede sind« *(Sarya, Z. 370)*. Nach Yarens Ansicht könnte die Einführung zusätzlicher Unterrichtsfächer in den Familiensprachen sinnvoll sein, deren Besuch jedoch allen Schüler:innen offenstehen sollte, unabhängig davon, über welche Sprachkenntnisse sie bereits verfügen. Darüber hinaus schlägt sie auch Exkursionen in das jeweilige Land der Schüler:innen vor »zum Beispiel wenn es jetzt um Türkisch geht, in der Türkei fliegen« *(Yaren, Z. 268–269)*.

Alle befragten Jugendlichen stimmen bemerkenswerterweise darin überein, dass die Realisierung einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung maßgeblich von der Haltung und Bereitschaft der Lehrkräfte abhängt. Dies unterstreicht die zentrale Bedeutung einer positiven Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und deren Engagement für eine entsprechende Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Aus der Perspektive der Befragten sollten sich Lehrkräfte der Tatsache bewusst sein, dass ihre Haltung und ihr Verhalten einen entscheidenden Einfluss auf das Sprachbewusstsein ihrer Schüler:innen ausüben. In diesem Sinne kann eine offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit nicht nur dazu beitragen, die vorhandenen Sprachen der Schüler:innen im Unterricht zuzulassen, sondern auch ein inklusiveres und respektvolleres Klassenklima zu fördern.

> IP: »Ich finde es sehr sinnvoll. Ich könnte mir das auch sehr gut vorstellen. Jedoch hängt das ja von der Lehrperson ab, von der Lehrerin oder vom Lehrer (.), ob der das auch so möchte, weil ich habe bis jetzt keinen Lehrer gesehen, der damit einverstanden ist, weil der Lehrer möchte ja in gewisser Hinsicht noch die Kontrolle über seinen Unterricht haben (.), und ich glaube, der verliert dann seine Kontrolle über den eigenen Unterricht, indem er dann die Schüler in einer Sprache, die, die er nicht versteht, kommunizieren lässt, weil er da nicht weiß, ob die wirklich über das Thema gerade reden oder ob sie nicht über, keine Ahnung, über ihre Freizeit oder so was reden.« *(Yonca, 456–464)*

Demnach ließe sich mehrsprachiger Unterricht nur dann verwirklichen, wenn Lehrkräfte ihn nicht als Bedrohung für ihre fachliche und pädagogische Autorität wahrnehmen, sondern das Thema Mehrsprachigkeit ressourcenorientiert angehen und diese aktiv in ihren Unterricht integrieren. Eine entsprechende Ausbildung und Professionalisierung

der Lehrkräfte ist daher von großer Bedeutung, um ein vertieftes Verständnis für die Potenziale von Mehrsprachigkeit zu entwickeln und pädagogische Konzepte zu erarbeiten, die die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen gezielt in Lernprozesse einbeziehen und nutzbar machen. In der folgenden Interviewsequenz von Melina wird die Relevanz einer solchen Ausbildung der Lehrkräfte betont.

> IP: »Viele Lehrer scheinen nicht offen für neue Sachen zu sein, weil wir haben sehr viele Lehrer, die sind alt, würde ich mal sagen, so zehn Jahre vor der Pension oder so ähnlich. Und die sind einfach mit einem anderen System aufgewachsen, die haben vielleicht etwas anderes vermittelt gekriegt, wo sie studiert haben, und die würden nicht so offen dafür sein, vielleicht die in einen, übernächsten Generation, wenn ich z.B. Mutter wäre oder sowas, da könnte ich mir das eher vorstellen als jetzt.« *(Melina, Z. 383–389)*

Auch wenn Melina davon ausgeht, dass eine solche Entwicklung bei den Lehrkräften noch in weiter Ferne liegt, ist es unerlässlich, in der schulischen Praxis die Mehrsprachigkeit als einen wichtigen Teil der Identität der Schüler:innen zu erkennen und sie entsprechend zu unterstützen. Interessanterweise unterbreiteten einige der befragten Schüler:innen, obwohl sie explizit nach ihren Ideen für eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung gefragt wurden, stattdessen Vorschläge und Anregungen für einen antirassistischen und diskriminierungsfreien Unterricht, wie die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen.

> IP: »dass man vor allem die verschiedenen Nationen auch respektiert, dass man nicht rassistisch ist und ja.« *(Gamze, Z. 388)*
> IP: »aber ich würde auf jeden Fall sagen, dass jeder, der was mehrsprachig aufgewachsen ist, sollte sich nicht für die zweite Sprache oder irgendwie generell schämen und eben das ausüben, das ist, also das ist mir persönlich ganz wichtig, weil ich kenne auch Leute, die, was das eben nicht so gern unterstützen, aber jeder ist anders.« *(Lidja, Z. 421–425)*

Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass für die befragten Jugendlichen das Engagement für eine mehrsprachige Schule, in der Rassismus und Diskriminierung keinen Platz haben, von großer Relevanz ist, um eine ressourcenorientierte und wertschätzende Herangehensweise an Mehrsprachigkeit zu gewährleisten. Daraus lässt sich ableiten, dass aus der subjektiven Perspektive der Schüler:innen eine erfolgreiche Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts vor allem eine inklusive Schulkultur erfordert, die die Vielfalt der Schüler:innen anerkennt und respektiert. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Realisierung von mehrsprachigem Unterricht noch jenseits der Vorstellungskraft der befragten Schüler:innen liegt und dies auch weiterhin der Fall bleiben könnte, solange es keine wertschätzende und diskriminierungsfreie Grundeinstellung vorherrscht, ein Hinweis darauf, dass in einer Migrationsgesellschaft verstärkt auf ein ressourcenorientiertes und vielfaltsbewusstes Bildungssystem hingearbeitet werden muss.

6.2 Ergebnisse der Lerntagebücher mittels Fallinterpretation

Nach Abschluss der Interviews erklärten sich acht Schülerinnen bereit, an der zweiten Phase der Datenerhebung teilzunehmen. Nach einer Einführung in die Studie begannen die Schülerinnen mit dem Führen des Online-Lerntagebuchs (siehe 5.2.1). Da drei Teilnehmende nach kurzer Zeit wieder ausgestiegen sind, werden im Folgenden die Ergebnisse der fünf verbliebenen Schülerinnen fallbezogen präsentiert.

6.2.1 Fall 1 – Nicola: »[D]as sind meine Muttersprachen, die kann ich super gut«

Nicola war zum Zeitpunkt der ersten Erhebungsphase der Studie 15 Jahre alt. Sie wurde in Tschetschenien geboren und lebt seit ihrem siebten Lebensjahr in Österreich. Sie wuchs zweisprachig, mit Tschetschenisch und Russisch, auf und konnte bereits Englisch, als sie nach Österreich kam. Deutsch lernte sie erst mit dem Beginn ihrer Schulzeit. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchte Nicola die zweite Klasse einer AHS in Tirol.

Im schulischen Umfeld spricht sie hauptsächlich Deutsch. Im Fremdsprachenunterricht lernte sie noch Englisch und Latein. Insgesamt schätzt sie ihre Kenntnisse in Deutsch und Englisch als sehr gut ein. Ihrer eigenen Auskunft nach hat sie auch in allen Fächern sehr gute Noten und ist daher auch mit ihren schulischen Leistungen sehr zufrieden. Tschetschenisch und Russisch sind ihre Familiensprachen, die sie hauptsächlich mit ihren Eltern, Geschwistern und Verwandten spricht. Sie berichtet von ihren Bemühungen ihre Kenntnisse in diesen Sprachen zu pflegen. Ihre Eltern haben keinen akademischen Bildungsabschluss und sprechen nach ihren Angaben bereits sehr gut Deutsch. Sie bevorzugt jedoch Tschetschenisch und Russisch als Kommunikationssprache in der Familie. Insgesamt zeigt Nicola hohe Motivation und großes Interesse am Sprachenlernen. Sie schildert sich nicht nur als sehr interessiert an Sprachen und am Sprachenlernen, sondern beschreibt auch immer wieder, wie leicht es ihr fällt, Sprachen zu lernen. Ihre Russischkenntnisse schätzt sie ebenfalls als sehr gut ein und kann sie sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld selbstbewusst anwenden. Sie besuchte auch muttersprachlichen Unterricht in Russisch und bewertet ihre bildungssprachlichen Kenntnisse in Russisch ebenfalls als sehr gut. Für sie sind beide Sprachen eng mit ihrem Aufwachsen in Tschetschenien und den dortigen kulturellen Besonderheiten verbunden.

Nicolas Einstellung zu ihren beiden Familiensprachen ist zum Zeitpunkt der ersten Erhebungsphase als positiv und selbstbewusst zu bewerten. Sie äußert positive Gefühle für alle ihre Sprachen und verbindet sie häufig mit erlebten Kommunikationssituationen im schulischen Kontext, insbesondere mit Interaktionen mit ihren Klassenkamerad:innen außerhalb des Unterrichts. Im Rahmen ihrer Selbstdarstellung als mehrsprachige Person sieht sie ihre Mehrsprachigkeit als klaren Vorteil, da sie ihre sprachlichen Ressourcen nicht nur für das individuelle Lernen in der Schule nutzt, sondern sich dadurch auch im Ausland gut verständigen kann.

Nicola zeigte großes Interesse an der zweiten Erhebungsmethode dieser Studie. Sie meinte, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen bereits beim fachbezogenen Lernen einsetze, aber noch kaum Erfahrung mit selbstreguliertem Lernen habe. Indem sie eigenständig und regelmäßig ein Lerntagebuch führt, hoffte sie, ihr Lernen etwas systematischer zu gestalten und so ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Nach einem

informativen Gespräch über den konkreten Ablauf der zweiten Erhebungsphase (siehe 5.2.2) hat Nicola im Oktober 2020 ihren ersten Lerntagebucheintrag verfasst. Während der gesamten Interventionsphase war sie sehr aufmerksam und sorgfältig bei der Führung des Lerntagebuchs. Sie setzte sich mit mir in Verbindung, wenn sie Fragen hatte oder sich vergewissern wollte, dass ihre Vorgehensweise den Anforderungen der Studie entsprach. Sie war auch sehr zuverlässig, wenn es darum ging, jeden Lerntagebucheintrag fertigzustellen und ihn am Ende der Woche an mich zu schicken. Ihre Fragen bezogen sich meist darauf, mehr über mehrsprachige Lernstrategien und -materialien zu erfahren, sie erkundigte sich aber auch danach, ob der aufgeschriebene Inhalt ihres Lerntagebuchs für mich nachvollziehbar war.

Nicola schrieb insgesamt 17 Einträge in ihr Lerntagebuch, die im Folgenden in die drei Phasen des zugrundeliegenden zyklischen Prozesses zusammenfassend dargestellt werden. Dabei werden diejenigen Lerntagebucheinträge exemplarisch angeführt, die ihren selbstregulierten Lernprozess und ihre Translanguaging-Praktiken am besten verdeutlichen.

Planungsphase

In der Vorbereitungs- und Planungsphase orientierte sich Nicola vor allem an den schulischen Lernanforderungen in den jeweiligen Fächern. Bevor sie sich konkrete Lernziele setzte und ihre Lernhandlung plante, nahm sie ihre aktuelle Lernsituation in den Blick und reflektierte über ihre Lernerfahrungen, so dass sie ihren eigenen Lernstand analysieren und ihren Lernbedarf feststellen konnte.

> »Heute haben wir in Mathe mit den Themen Terme und Formeln angefangen. Ich mag Mathe sehr, weil es mir Spaß macht, die Rechnungen zu lösen. Gott sei Dank habe ich keine Probleme dabei. Heute haben wir in Deutsch mit den indirekten Reden angefangen, also Konjunktiv 1 und 2 und ebenfalls hat Homeschooling seit gestern begonnen. Dieses Thema ist mir zwar in der NMS [Neue Mittelschule; eigene Anm.] einfach vorgekommen, doch jetzt sind noch schwierigere Beispiele dabei. Ich würde nicht sagen, dass es Schwierigkeiten sind, ich brauche einfach ein bisschen Zeit, um alles zu verdauen. Ich habe versucht, diese Probleme zu lösen, indem ich meine alten Hefte durchgeblättert habe und mir noch mal alles durchgelesen habe. Meine anderen Sprachen spielten keine Rolle.« *(Nicola_1. Lerntagebuch, 19.-25.10.2020)*

Aus diesem ersten Lerntagebucheintrag geht hervor, dass Nicola ihre Lernbedürfnisse erkennen und auch gut einschätzen kann, welche Maßnahmen erforderlich sind, um ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden. Sie beschreibt ihren individuellen Lösungsweg und setzt dabei gezielt kognitive Lernstrategien sowie ihre vorhandenen Ressourcen ein. Dabei erkennt sie, dass sie mehr Zeit benötigt, um sich in das Thema einzuarbeiten. Zu diesem Zweck geht sie ihre frühen Lernmaterialien und Mitschriften durch, die ihr helfen sollen, das Thema gründlich zu festigen und sich optimal auf den Unterricht vorzubereiten. Es wird auch deutlich, dass Nicola auf ihr Vorwissen zurückgreift, um ihre früheren Lernerfahrungen für die aktuelle Lernaktivität nutzbar zu machen. Dabei treten Nicolas metakognitive Strategien deutlich hervor, die sowohl den gezielten Einsatz von Lern- und Problemlösestrategien als auch das effektive Management ihrer vorhandenen

Ressourcen steuern. Im folgenden Beispiel nimmt Nicola Bezug auf ihre Familiensprache und die ihr zugeschriebene Rolle beim Lernen in der Schule, wodurch insbesondere ihre selbstmotivationalen Aspekte zum Ausdruck kommen.

> »Ich denke, je besser ich meine Muttersprache kann und verstehe, desto bessere Chancen habe ich, wenn ich eine andere Sprache lerne, und auch weil ich eine Basis in meiner Muttersprache habe, habe ich ziemlich wenig Probleme hier und in der Schule.« *(Nicola_2. Lerntagebuch, 26.-31.10.2020)*

In dieser Phase hatte Nicola auch vor, die geplante Lernaktivität für ein tieferes Verständnis des Gelernten mit ihren Eltern auf Russisch zu wiederholen. Um dies zu erreichen, griff Nicola auf externe Ressourcen zurück. Dazu gehören vor allem die Verwendung vielfältiger Materialien und das Lernen mit Familienmitgliedern. Aber auch ihre internen Ressourcen, nämlich ihre Mehrsprachigkeit, ihre eingesetzte Zeit und ihre Motivationsbereitschaft, kommen dabei deutlich zum Ausdruck.

Im weiteren Verlauf der Intervention konnte sich Nicola spezifische Lernziele setzen, ihre Lernaktivitäten gezielt planen und geeignete Lernstrategien und -materialien auswählen, um ihr Lernziel zu erreichen.

> »Nächste Woche möchte ich die Vokabeln alle auswendig können. Das ist sehr wichtig für mich, denn ich weiß, wenn ich sie nicht gleich mitlerne, werde ich später Probleme haben. Ich werde wahrscheinlich Karteikarten verwenden beim Lernen« *(Nicola_3. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*.

An diesem Beispiel zeigen sich auch Nicolas Bereitschaft, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, ihr Durchhaltevermögen und ihre intrinsische Motivation. Ihr Bestreben, frühzeitig mit dem Lernen zu beginnen und gezielt Zeit zu investieren, um Frustration oder unerwünschte bzw. ungünstige Lernsituationen zu vermeiden, lässt sich insbesondere in ihren Beschreibungen erkennen, am Wochenende über längere Zeiträume hinweg Übungen zu wiederholen. Ein weiterer motivationaler Faktor in Nicolas Fall war ihr verstärkter Fokus auf die Verbesserung ihrer Lernleistung und das Erreichen einer bestmöglichen Note.

> »Das ist mir sehr wichtig, denn ich möchte gute Punkte/Noten sammeln.« *(Nicola_4. Lerntagebuch, 16.-22.11.2020)*

> »Ich muss sozusagen und möchte gute Noten in den Schularbeiten schreiben, deshalb muss ich mir alle Vokabeln anschauen und lernen und in Deutsch mich über alle Themen, die wir durchgemacht haben, informieren und mir ein paar Artikel oder Geschichten durchlesen.« *(Nicola_7. Lerntagebuch,14.-20.12.2020)*

Während der gesamten Interventionsphase war ihre wöchentliche Lernplanung von einer starken Leistungsorientierung geprägt, d.h., ihr primäres Ziel war es, in allen Unterrichtsfächern gute Noten zu erzielen, wodurch sie ihre Lernanstrengungen als erfolgreich gemeistert betrachten und sich somit für die nächste Planung der Lernhandlung motivieren konnte.

Handlungsphase

In der Handlungsphase bemühte sich Nicola, ihre geplanten Lernaktivitäten zielgerichtet und unter Verwendung geeigneter Lernstrategien und Materialien durchzuführen. Dabei fokussierte sie sich primär auf die Erledigung von Übungsaufgaben und die Nutzung von Übungsmaterialien, die von Lehrkräften zur Verfügung gestellt wurden. Ihre Lernstrategien bestanden ausschließlich aus dem Wiederholen von Übungsaufgaben, meistens gemeinsam mit ihren Eltern. Nicola wandte sich z.B. an ihre Mutter, damit sie ihr schwierige Begriffe in ihren anderen Sprachen erklärte.

In der Handlungsphase sind Aspekte wie Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung von entscheidender Bedeutung. Sie helfen dabei, einen systematischen Prozess zur Bewältigung bestimmter Aufgabenkomponenten zu entwickeln und zu überprüfen, ob der Einsatz von Lernstrategien für die jeweilige Aufgabe angemessen ist. Nicola ließ sich während der gesamten Interventionsphase nicht von der Aufgabe oder den Schwierigkeiten beim Erreichen des Ziels überwältigen. Sie verfolgte ihren Lernplan konsequent und konzentrierte sich auf die Bewältigung der gestellten Lernanforderungen, wobei sie bestrebt war, ihre vorhandenen Ressourcen möglichst effektiv einzusetzen. Ihre mehrsprachigen Kompetenzen kamen dabei meist spontan und situationsbedingt bei besonders anspruchsvollen Lernaktivitäten zum Einsatz.

Im nachfolgend wiedergegebenen Eintrag berichtete Nicola, dass sie während der Lernaktivität auf Russisch im Internet nach Informationen suchte, um ihr Verständnis für das Thema ›Stereotyp‹ zu erweitern.

> »In Deutsch hatten wir ein paar schwierige Wörter gelernt, wo ich nicht ganz mitgekommen bin, dann habe ich dieses Wort (z.B. paradox) meiner Mama gesagt, und sie hat es mir dann auf Russisch und Tschetschenisch erklärt, und das hat mir sehr geholfen, denn so habe ich die Bedeutung dieses Wortes verstanden. Für mich ist sehr wichtig, bestimmte Wörter gut zu verstehen und sie anwenden zu können, weil sie mir auch beim Schreiben und auch Sprechen helfen können und dann kann ich sie ohne Probleme anwenden. Ich habe bei jedem Text, den ich abgegeben habe, das Wort Stereotyp falsch verwendet, weil ich gemeint habe, es heißt ›der Stereotyp‹, und dann habe ich aber danach auf Russisch gegoogelt und mir mehrere Sachen durchgelesen, welche Stereotype es gibt und welchen Artikel stereotyp hat.« *(Nicola_8. Lerntagebuch, 11.-17.01.2021)*

Was in Nicolas Lerntagebucheinträgen deutlich sichtbar wird, ist ihre ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstbeobachtung während der Durchführung einer konkreten Lernhandlung. Sie reagierte recht zügig, als sie bemerkte, dass sie die Lernaufgabe nicht mit den ursprünglich geplanten Strategien bewältigen konnte, so dass sie auf ihre anderen verfügbaren Ressourcen zurückgriff, um rechtzeitig geeignete Korrekturmaßnahmen zu ergreifen. So berichtete sie etwa, dass sie während der Bearbeitung der Lernaufgabe im Unterrichtsfach Chemie gemeinsam mit ihrer Mutter in allen ihren vorhandenen Sprachen gelernt hat, um die Lernaufgabe zu bewältigen und sich gezielt auf die Tests vorbereiten zu können. Hierbei kommen besonders ihre nicht geplanten Translanguaging-Praktiken deutlich zum Vorschein, die ihre Lernprozesse deutlich erleichterten.

> »Meine Mama hat mir mit ein paar Chemieaufgaben geholfen, weil sie dieses Fach ziemlich versteht. Zuerst hat sie es mir auf unserer Muttersprache erklärt, wie sie es machen würde, und dann haben wir es zusammen auf Deutsch gemacht (die Formel bestimmen der Elemente).« *(Nicola_12. Lerntagebuch, 15.-21.02.2021)*

Nicola bemühte sich zudem, ihre zeitlichen Ressourcen zielgerichtet einzuteilen, damit sie die Lernaufgabe zügig bearbeiten konnte. Im folgenden Beispiel wird auch ihre Bereitschaft sichtbar, an den Wochenenden bewusst Zeit zu investieren, um Aufgaben zu lösen und Lerninhalte zu wiederholen sowie zu vertiefen.

> »Heute ist Samstag, und ich bin in Latein schon bei Kapitel 4. Ich habe alle Übungen bis Kapitel 4 durchgemacht und auch Grammatik gelernt.« *(Nicola_8. Lerntagebuch, 11.-17.01.2021)*

Ein weiteres Ziel war auch, die Hausübungen rechtzeitig an die Lehrkräfte übermitteln zu können. Das eigenständige Nacharbeiten des Lernstoffs erfolgte meist im Rahmen von Tests und Schularbeiten. Die bei der Vorbereitung auf die Schularbeiten auftretenden Verständnisfragen konnten mit Hilfe der Eltern geklärt werden. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Nicolas Spektrum an Lernstrategien eher begrenzt war, so dass sie meist den Inhalt wiederholte oder Vokabel- und Karteikarten erstellte, um den Lernstoff zu visualisieren. Oft griff sie auch auf das mehrsprachige Lernen mit ihren Eltern zurück, um ihren Lernprozess zu unterstützen und die Lernanforderung erfolgreich zu bewältigen.

Reflexionsphase

In der Reflexionsphase konnte Nicola ihre Lernanstrengungen vor allem anhand der erzielten Lernleistung und einer entsprechenden positiven Note bewerten. Eine gute Note dient für sie als Referenzsystem für ihre Lernbemühungen und ihre erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen Lernanforderung.

> »Endlich habe ich alle SA [Schularbeit; eigene Anm.] hinter mir und ich fühle mich sehr erleichtert. Ich hoffe, ich kriege eine gute Note, weil ich sehr viel gelernt habe. Ich habe auch schon alle HÜ [Hausübung; eigene Anm.] gemacht und habe nichts zum Lernen.« *(Nicola_9. Lerntagebuch, 18.-24.01.2021)*
> »Endlich sind die zwei SA vorbei – bei Latein ist es mir sehr gut gegangen, bei Deutsch geht so (da war ich zu aufgeregt).« *(Nicola_11. Lerntagebuch, 01.-07.02.2021)*

An diesem Beispiel lässt sich auch Nicolas emotional-motivationaler Zustand erkennen. Während der Schularbeit fühlte sie sich aufgeregt, doch nach dem intensiven Lernen und der Vorbereitung auf die Prüfung verspürte sie eine deutliche Erleichterung.

Nicola bewertete ihre Lernbemühungen und schulischen Leistungen insgesamt als erfolgreich, wobei die damit verbundenen Kausalattributionen ihre Motivation für zukünftige Lernbemühungen steigerten. Um ihre Motivation aufrechtzuerhalten, beruft sie sich jedoch auf die Rückmeldungen ihrer Lehrkräfte und appelliert daran, dass sie es beim nächsten Mal besser machen wird, indem sie sich motiviert und entsprechend vor-

nimmt, gezielt weiter zu üben. Regelmäßige Wiederholungen von Inhalten fanden vor allem in sprachbezogenen Fächern wie Latein und Englisch, aber auch in ihrem muttersprachlichen Unterricht in Russisch Anwendung, wo ihre translingualen Lernprozesse deutlich zu erkennen waren.

> »In der Schule gibt es nichts Neues, aber im Russischunterricht wiederholen wir gerade die sechs Fälle. Ich habe für mich selbst sie mit den deutschen Fällen verglichen.« *(Nicola_9. Lerntagebuch, 18.-24.01.2021)*

> »Ich habe sehr viele Wörter aus dem Lateinischen mit den englischen verglichen und mir so gemerkt.« *(Nicola_10. Lerntagebuch, 25.-31.01.2021)*

Im Verlauf der gesamten Reflexionsphase drückte sie ihre Selbstzufriedenheit mit ihrer Lernhandlung meist durch ihre positiv bewertete Lernleistung aus, was ihre kognitiven und affektiven Reaktionen auf ihre eigene Selbsteinschätzung offenbart. Dies führte dazu, dass sie im Verlauf der Intervention auch Lernstrategien und Aktivitäten bevorzugte, die zuvor bei ihr Zufriedenheit und einen positiven Affekt hervorgerufen hatten.

Obwohl sie sehr aufmerksam war und sich bemühte, ihre Lernziele zu erreichen und ihre Lernaktivitäten möglichst selbstständig zu organisieren, gelang es ihr kaum, ihre eigenen Lernprozesse über die im Unterricht intendierten Lernerwartungen hinaus zu reflektieren, was wiederum auf ihre noch unzureichend ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion hindeuten könnte.

---

1 In jeder Tabelle dieses Unterkapitels sind 6 bis 9 ausgewählte Beispiele (jeweils 2 oder 3 zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Erhebungsphase) aufgeführt, die den selbstregulierten Lernfortschritt der teilnehmenden Schülerinnen am prägnantesten veranschaulichen.

Tabelle 12: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Nicola (eigene Darstellung)

Oktober-März[1]	Planungsphase	Handlungsphase			Reflexionsphase
		kognitive Lernstrategien	*metakognitive Lernstrategien*	*Ressourcenmanagement*	
START	*Unterrichtsfach* Mathematik *Lernbedarf* Zinsen verstehen *Zielsetzung* Üben von Zinsrechnungen	*Wiederholungsstrategie* Lösen von Rechnung; Durchrechnen von Aufgaben im Buch	Planung der Lernhandlung auf Basis externer Lernanforderungen Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit *Hilfesuche* bei Lehrpersonen	*›self-monitoring‹ und Motivation* hohe Motivation zur Erreichung des Lernziels, Leistungsorientierung *Selbstzufriedenheit* besseres Verständnis durch Nachfragen im Unterricht und das gezielte Wiederholen zu Hause
	Unterrichtsfach Physik *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* Lösung von neuen Aufgaben	*Organisationsstrategie* Strukturieren und Zusammenfassen; Markieren von zentralen Stellen im Text *Problemlösestrategie* in früherer Mitschrift nachsehen	Planung der Lernhandlung auf Basis externer Lernanforderung Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit für die Hausübung Arbeiten mit Lernmaterialien, die die Lehrkraft zur Verfügung gestellt hat	*›self-monitoring‹ und Motivation* hohe Motivation zur Erreichung des Lernziels, Leistungsorientierung »besser in Physik abschneiden, weil ich das letzte Mal nur 80 von 100 Punkten hatte«
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Vokabeln lernen *Zielsetzung* am Wochenende alle neuen Vokabeln auswendig lernen	*Wiederholungsstrategie* neue Vokabeln wiederholen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Erstellung von englischen Vokabelkarten in Deutsch und Russisch	Planung der Lernhandlung mit Mitschüler:innen und Überwachung durch gegenseitiges Überprüfen des gelernten Inhaltes	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit *Gruppenarbeit* Lernen mit Mitschüler:innen *Lernumgebung* Covid-19 bedingt erfolgt die Kooperation online	*›self-monitoring‹ und Motivation* hohe Motivation zur Erreichung des Lernziels *Selbstkontrolle* »Das ist sehr wichtig für mich, denn ich weiß, wenn ich sie nicht gleich mitlerne, werde ich später Probleme haben«

MITTE	*Unterrichtsfach* Deutsch *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* das Buch *Tschick* lesen	*Organisationsstrategie* Zusammenfassen der einzelnen Kapitel des Buches *Elaborationsstrategie* Lesen und verstehen des Buches, kritisches Nachdenken, inhaltliche Frage	. Planung der Lernhandlung auf Basis externer Lernanforderung . Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* das Buch am Wochenende fertiglesen *Peer-›learning‹* Austausch mit anderen Schüler:innen *Lernumgebung* Covid-19 bedingt online	*›self-monitoring‹ und Motivation* hohe Motivation zur Erreichung des Lernziels *Selbstwirksamkeit* Durchhaltevermögen, Stolz, da sie das Buch am Wochenende fertiggelesen hat; Selbstzufriedenheit
	Unterrichtsfach Latein *Lernbedarf* neue Vokabeln lernen *Zielsetzung* Lernen von Vokabeln und Erweiterung des Wortschatzes	*Wiederholungsstrategie* Vokabeln wiederholen und auswendig lernen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Verknüpfung von lateinischen Wörtern mit englischen Wörtern	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung Überwachen und Regulierung des Lernprozesses kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* das Buch am Wochenende fertiglesen Nutzung sprachlicher Ressourcen für Verbesserung von sprachlichen Kenntnissen	*›self-monitoring‹ und Motivation* »Auch wenn ich die Vokabeln nicht gelernt habe, verknüpfe ich aber oft beim Lernen lateinische Wörter mit englischen Wörtern und merke sie mir so besser«
	Unterrichtsfach Deutsch *Lernbedarf* Zusammenfassung wurde im Unterricht nicht fertig geschrieben *Zielsetzung* Zusammenfassung zu Hause fertigstellen	*Organisationsstrategie* Zusammenfassung des Buches *Translanguaging- Strategie* Wiedergabe des Inhaltes auf Russisch und Zusammenfassung auf Deutsch	Planung der Lernhandlung auf Basis externer Lernanforderung Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* Fertigstellung der Lernaufgabe am Wochenende *Hilfesuche* bei den Eltern, Familiensprache als Denkwerkzeug	*Leistungsmotivation* Unzufriedenheit mit der Lernanforderung; Zielsetzung für die nächste Lernhandlung im Deutschunterricht

ENDE	*Unterrichtsfach* Deutsch *Lernbedarf* Verstehen von komplexen Begriffen *Zielsetzung* die Bedeutung und korrekte Nutzung von komplizierten Begriffen	*Translanguaging-Strategie* Bedeutung komplexer Begriffe in den anderen vorhandenen Sprachen suchen *Wiederholungsstrategie* die aufgeschriebenen Definitionen von Begriffen wiederholen und einprägen	Planung der Lernhandlung auf Basis externer Lernanforderung Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit Online Recherche *Hilfesuche* bei Eltern	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* positive Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson *Leistungsverbesserung* durch die Erklärungen von ihrer Mutter auf Tschetschenisch
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Vokabeln und Zeiten lernen *Zielsetzung* Vorbereitung auf die Schularbeit	*Wiederholungsstrategie* Schularbeitsstoff wiederholen, Vokabeln auswendig lernen *Organisationsstrategien* üben mit Arbeitsblättern (›past tenses‹/›future tenses‹); Erstellung von Skizzen und Lernkarteien *Elaborationsstrategie/Translanguaging-Strategie* Verknüpfung von englischen Wörtern mit russischen Wörtern	Planung der Lernhandlung auf der Grundlage der externen Lernanforderungen Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende *Peer-›learning‹* wiederholen der gelernten Inhalte mit ihrer Klassenkameradin *Mediennutzung* Filme auf Englisch zur Verbesserung des Hörverständnisses	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* unzufrieden mit dem aktuellen Lernstand in Englisch;niedrigere Motivation und begrenzte Bereitschaft, Aufgaben zu lösen; »Ich muss ehrlich zugeben, für SA lernen tue ich nicht gerne«
	Unterrichtsfach Chemie *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* chemische Bindungen und Formeln wiederholen	*Wiederholungsstrategie* Formeln wiederholen *Translanguaging-Strategie* Erklärung der chemischen Begriffe und Formeln auf Russisch und Deutsch	Planung der Lernhandlung auf Basis externer Lernanforderungen Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit *Hilfesuche* bei den Eltern Nutzung sprachlicher Ressourcen	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* positive Rückmeldung von Lehrperson; mehrsprachiges Lernen mit ihrer Mutter half ihr, ihren Lernstand in Chemie zu verbessern

6.2.2 Fall 2 – Lidja: »[M]ehrsprachig aufzuwachsen, ist nicht immer leicht«

Lidja war zum Zeitpunkt der Datenerhebung 14 Jahre alt. Sie wurde in Österreich geboren und wuchs mit Bosnisch als Familiensprache auf. Sie lernte Deutsch, als sie in die Kinderkrippe eintrat. Da sie schon sehr früh in eine außerfamiliäre Betreuung kam, lernte sie Deutsch schneller als Bosnisch. Nachdem sie im Kindergarten bereits sehr gut Deutsch sprechen konnte, zog sie es vor, auch zu Hause Deutsch zu sprechen, aber ihre Eltern bestanden darauf, mit ihr Bosnisch zu sprechen, damit sie auch ihre Familiensprache erwerben konnte. Ihre Eltern stammen beide aus Bosnien und haben keine akademische Laufbahn eingeschlagen. Lidja berichtete, dass ihre Eltern auch gut Deutsch sprechen können, sich jedoch zu Hause auf Bosnisch verständigen. Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung besuchte sie die fünfte Klasse eines Gymnasiums in Tirol. Sie lernte Englisch und Italienisch im Fremdsprachenunterricht. Ihre Einstellung war nicht nur gegenüber ihren beiden Sprachen, Bosnisch und Deutsch, sondern auch gegenüber Englisch äußerst positiv. Sie erzählte, dass sie im Unterricht hauptsächlich Deutsch spricht, aber in Gesprächen mit ihren Klassenkamerad:innen jedoch häufig Bosnisch und Deutsch miteinander vermischt. Ihre bildungssprachlichen Kenntnisse in Deutsch schätzte sie als gut ein, während dies jedoch nicht für ihre Familiensprache Bosnisch zutraf. Da sie nie einen muttersprachlichen Unterricht besucht hatte, betrachtete sie ihre Kenntnisse der bosnischen Sprache kritisch, und hielt es für notwendig, diese zu verbessern. Das versuchte sie auch dadurch, dass sie zusammen mit ihrer Cousine in Bosnien übte. Sie lasen Bücher auf Bosnisch und tauschten sich anschließend darüber aus. Zudem lernte sie die Inhalte in den naturwissenschaftlichen Fächern, die sie in der Schule nicht gut verstanden hatte oder für die Schularbeit lernen musste, zusätzlich auf Bosnisch mit ihren Eltern. Sie erzählte auch, dass sie mit einer Chemieprofessorin in Bosnien in den Sommerferien Chemie auf Bosnisch gelernt und geübt hatte, was ihr geholfen hatte, ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Sie empfand das Lernen in bosnischer Sprache als wertvolle Unterstützung, fand es jedoch wegen der Sprachmischung sowohl für sich selbst als auch für die Lehrkräfte eher verwirrend.

Aus ihrer mehrsprachigen Position heraus bewertete sie die Mischung der Sprachen eher negativ, da sie diese als Defizit oder Inkompetenz in Bezug auf die Sprachkenntnisse ansah. Da Lidja bereits über umfangreiche Lernerfahrungen in ihrer Familiensprache Bosnisch verfügte und dadurch ihre angestrebten Lernziele stets erreichte, zeigte sie große Begeisterung für die zweite Erhebungsphase der vorliegenden Studie. Wie Nicola berichtete auch sie, dass sie weder Erfahrungen mit selbstreguliertem Lernen noch mit dem Führen eines Lerntagebuchs hatte. Daher konnte sie sich darunter nichts Konkretes vorstellen, was sie in ihrer Entscheidung, an der zweiten Erhebungsphase teilzunehmen, etwas verunsicherte. Nach einem ausführlichen und informativen Einführungsgespräch über Translanguaging und selbstreguliertes Lernen sowie über das Online-Lerntagebuch bekundete sie ihre Zustimmung zur Teilnahme, um etwas Neues auszuprobieren, und hoffte, ihre schulischen Leistungen durch die gezielte Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Lernhandeln zu verbessern.

So verfasste Lidja Ende Oktober 2020 ihren ersten Lerntagebucheintrag. Lidja war sehr aufmerksam und stellte regelmäßig weitere Fragen, um Unklarheiten bezüglich der Anforderungen der zweiten Erhebungsphase zu klären. Ihr Engagement zeigte sich auch

in ihrem Bestreben, sicherzustellen, dass sie alle nötigen Informationen hatte, um erfolgreich teilzunehmen. Sie zeigte insgesamt Interesse am Führen des Lerntagebuchs und erzählte, dass sie es nutzen möchte, um ihre Lernfortschritte zu dokumentieren. Sie sah vor allem darin den Vorteil, dass sie die pandemiebedingten Lernnachteile während des Fernunterrichts durch regelmäßiges Schreiben der Lerntagebucheinträge kompensieren und so ihr nachlassendes Lernverhalten ›disziplinieren‹ kann. Dieses ambitionierte Ziel, das sie durch ihre Beteiligung an der Erhebungsphase erreichen wollte, konnte sie jedoch nicht über den gesamten Interventionsprozess hinweg konsequent verfolgen, so dass sie in manchen Wochen vergaß, die Lerntagebucheinträge zu schreiben. In einigen Wochen musste ich sie daran erinnern, die Einträge zu schreiben und mir zuzuschicken. Die Gründe hierfür waren ihren Angaben nach die zunehmenden Anforderungen in der Schule, weshalb sie keine Zeit gefunden hat, weitere Einträge in ihr Lerntagebuch zu schreiben. Insgesamt verfasste Lidja 16 Lerntagebucheinträge, die im Folgenden in drei Phasen präsentiert werden, um ihre selbstregulierten Lernprozesse und Translanguaging-Praktiken zu explizieren.

Planungsphase

Lidjas Lerntagebucheinträge in der Planungsphase waren überwiegend durch die schulischen Lernanforderungen und -erwartungen in den jeweiligen Fächern gekennzeichnet, so dass sie sich bei der Festlegung ihrer Lernziele vornehmlich an diesen orientierte. Die Festlegung der Lernziele, die entscheidend für die Planung des Lernprozesses war, erfolgte durch die Identifizierung ihres Lernbedarfs, ihrer Stärken und Schwächen sowie durch die Reflexion ihres aktuellen Lern- und Leistungsstands im betreffenden Fach, was wiederum als Grundlage für die Motivation zur Leistungssteigerung diente.

> »In Deutsch mussten wir einen Text lesen und zusammenfassen. Ich hatte ein bisschen Schwierigkeiten beim Verfassen und machte auch Rechtschreibfehler, also Artikelfehler. Ich muss meine Fehler ausbessern und mich genau auf meine Fehler konzentrieren.« *(Lidja_3. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*

Aus Lidjas Lerntagebucheinträgen lässt sich schließen, dass sie nicht nur an den schulischen Lernanforderungen, sondern auch an Lernaktivitäten im Zusammenhang mit ihrer Familiensprache interessiert war. Obwohl sie keinen muttersprachlichen Unterricht besuchte, zeigte sie ein starkes Interesse an der Verbesserung ihrer sprachlichen Kenntnisse in ihrer Familiensprache. Dieses Engagement half ihr, ihre Lernmotivation aufrechtzuerhalten und ihr Durchhaltevermögen im Lernprozess zu demonstrieren. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Lidja, auch wenn die schulischen Lernprozesse monolingual ausgerichtet sind, ihr Lernen nicht auf die schulischen Anforderungen beschränkt, sondern auch ihre persönlichen Interessen an der Nutzung ihrer Familiensprache aktiv in den schulischen Lernprozess einfließen lässt.

> »Ich möchte gerne meine Schreibfähigkeiten in der bosnischen Sprache verbessern.« *(Lidja_2. Lerntagebuch, 26.-31.10.2020)*

> »Ich habe mit meiner Tante in Bosnien geredet, sie schickt mir Übungsblätter, damit ich besser in der Rechtschreibung in Bosnisch sein kann. Ich möchte auch mein Bosnisch besser in den Alltag integrieren und mehr beim Lernen nutzen.« (*Lidja_6. Lerntagebuch, 07.-13.12.2020)*

> »Das Lesen auf Bosnisch möchte ich üben.« *(Lidja_10. Lerntagebuch, 25.-31.01.2021)*

Aus diesem Lerntagebucheintrag wird deutlich, dass Lidja auch abseits der schulischen Lernaktivitäten eigene Lernprozesse plante, um ihre schriftlichen Fähigkeiten in ihrer Familiensprache zu verbessern. Dies lässt sich so deuten, dass Lidja über ein sprachliches Bewusstsein verfügt, das es ihr ermöglicht, ihre individuellen Lernprozesse unabhängig von schulischen Anforderungen eigenständig zu gestalten. Darüber hinaus zeigten die Lerntagebucheinträge nicht nur, welche spezifischen Lernstrategien sie für ihre geplante Lernaktivität auswählte, sondern auch konkrete Handlungsschritte, die sie zur Umsetzung dieser Strategien festlegte.

> »Beim Lernen möchte ich gerne meine mehrsprachigen Fähigkeiten für Mathe und Biologie mehr nutzen, weil ich das sowieso immer mache.« *(Lidja_1. Lerntagebuch, 19.-25.10.2020)*

> »Beim Mathelernen ist mir aufgefallen, dass ich die meiste Zeit in meinem Kopf auf Bosnisch gedacht habe, also meine Denkprozesse waren meistens Bosnisch und Deutsch gemischt, weil ich mit meinem Papa auf Bosnisch geübt habe, da denkt man auch gemischt.« *(Lidja_8. Lerntagebuch, 11.-17.01.2021)*

Ihre spontanen Translanguaging-Prozesse lassen sich an folgendem Beispiel ablesen. Da Lidja mit ihrem Vater Mathematik auf Bosnisch und in der Schule auf Deutsch lernt, sind ihre Denkprozesse nach ihren Angaben ebenfalls mehrsprachig geprägt. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie über entsprechende Ressourcen in ihrem sprachlichen Repertoire verfügt, wodurch sie ihre metakognitiven Lernprozesse stärker aktivieren kann, was wiederum zu besseren Lernergebnissen führt. Dies ist insofern nachvollziehbar, als sie berichtete, dass die Verwendung der bosnischen Sprache beim Üben offensichtlich dazu beitrug, ihre mathematischen Leistungen zu verbessern.

Im weiteren Verlauf der Intervention zeigte Lidja in der Planungsphase, dass sie auf diejenigen Lernstrategien zurückgreift, mit denen sie bereits ihre geplanten Lernziele erfolgreich erreicht und die gewünschte Leistung erzielt hat. Diese rekurrierenden Lernstrategien werden von positiven affektiven Zuständen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität begleitet, die zu weiterer Lernbereitschaft und Durchhaltevermögen motivieren.

> »Beim Lernen der Italienischvokabeln werde ich wieder die ähnlichen Wörter markieren und Eselsbrücken machen, weil ich dadurch mir die Vokabel besser merke.« *(Lidja_3. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*

Aus Lidjas Lerntagebucheinträgen lässt sich auch erkennen, dass sie ihre geplante Lernhandlung und das zu erreichende Lernziel gezielt beobachtet sowie reflektiert und ggf.

in der Handlungsphase Modifizierungen vornimmt, um ihre gesetzten Lernziele zu erreichen. Dies ist eine wichtige Komponente des selbstregulierten Lernens, die es Lidja im Verlauf der Intervention ermöglichte, ihre Lernaktivitäten besser zu planen und zu organisieren, um ihre Lernstrategien anzupassen und ihre Ziele effektiver zu erreichen. Dieses Erfahrungswissen über die Leistungsverbesserung durch den Einsatz von sprachlichen Ressourcen wurde von Lidja im Verlauf der Intervention häufig herangezogen, um ihre weiteren Lernhandlungen zu planen.

Handlungsphase

In der Handlungsphase konnte Lidja ihre Lernbereitschaft durch ihre Motivation und Zielorientierung aufrechterhalten und sich auf ihre Lernaufgaben konzentrieren, so dass sie diese laut ihrer Selbsteinschätzung erfolgreich abschließen konnte. Beim Verfassen ihrer Lerntagebucheinträge legte Lidja ein besonderes Augenmerk auf die gezielte Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in konkreten Lernaktivitäten, was sich durch ihre bisherigen translingualen Lernerfahrungen im schulischen Kontext begründen lässt. Dies liegt auch daran, dass Lidja bereits ein Bewusstsein dafür hat, ihre vorhandenen sprachlichen Mittel als Lernressource für ihre eigenen Kommunikations- und Lernzwecke zu nutzen, die sie auch bei jeder Lerngelegenheit und -situation flexibel und strategisch einsetzte. Lidja hat, so ist zu vermuten, relativ früh erkannt, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten eine Ressource darstellen, die ihr helfen kann, ihre Lernziele zu erreichen. Sie hat sich zudem bewusst darum bemüht, diese Ressource gezielt für ihre schulischen Lernzwecke einzusetzen. Darüber hinaus arbeitete Lidja in der Handlungsphase kontinuierlich an der Verbesserung ihrer mehrsprachigen Lernstrategien und probierte verschiedene Wege des mehrsprachigen Lernens aus, um ihr Wissen in den jeweiligen Fächern zu vertiefen und zu festigen. Ihr zielorientierter Umgang ermöglichte es ihr, systematisch an ihre Lernziele heranzugehen und sie Schritt für Schritt zu realisieren, wie die folgenden Abschnitte aus ihrem Lerntagebuch verdeutlichen.

> »Ich habe mir beim Lernen von den Italienischvokabeln Eselsbrücken gemacht, um mir die Wörter leichter zu merken. Z.B.: ›la cucina‹ – Küche, und im Bosnischen würde es heißen: ›kuhina‹. Dadurch habe ich es mir besser gemerkt. Meine Denkprozesse sind dabei, dass ich mir in beiden Sprachen dann überlege, wie es heißt, und dann miteinander vergleiche. Wenn es ähnlich klingt, überlege ich mir dann meistens, wie es beispielsweise auf Bosnisch klingt, und dann mache ich mir eine Eselsbrücke.« *(Lidja_4. Lerntagebuch, 16.-22.11.2020)*

> »Das Referat über meine bosnische Sprache ist gut gelaufen, ich habe ein Video gezeigt, damit alle hören, wie meine Muttersprache klingt. Ich habe auch einen Dialog aufgeschrieben und in den Chat gepostet, damit alle auch ein bisschen lernen, so z.B.: Wie heißt du? – ›Kako se zoves?‹, und: Woher kommst du? – ›Odakle dolaziš?‹, solche Sätze lernen. Mein Referat hat allen gut gefallen. Ich bin sehr froh darüber.« *(Lidja_6. Lerntagebuch, 07.-13.12.2020)*

Die Analyse von Lidjas Lerntagebüchereinträgen ergab, dass sie bei der Durchführung ihrer Lernaktivitäten im familiären Umfeld häufig auf die Unterstützung ihres Vaters zurückgegriffen hat. Insbesondere bei mathematischen Themen konnte ihr Vater Lidja

aufgrund seiner Fähigkeiten und Kenntnisse in diesem Bereich wertvolle Hilfe leisten. Auch in der Fremdsprache Italienisch erhielt Lidja Unterstützung von ihren Eltern. Ihre Mutter half ihr, neue Vokabeln zu lernen, und gab ihr hilfreiche Hinweise, wenn das Wort Ähnlichkeiten mit dem Bosnischen aufwies. Nach ihrer Selbstauskunft kann davon ausgegangen werden, dass Lidja durch die Unterstützung ihrer Eltern in der Lage war, ihre Lernhandlungen erfolgreich umzusetzen und die gesteckten Lernziele optimal zu erreichen.

> »In Mathematik haben wir die Gleichungen gelernt, und ich habe mit meinem Papa am Abend geübt, und wir haben hauptsächlich Bosnisch gesprochen. Mein Papa kann Mathe sehr gut erklären und ich übe immer mit meinem Papa. In Italienisch habe ich die neuen Vokabeln gelernt, und meine Mama hat mich überprüft. Sie hat mir Tipps gegeben, wenn das Wort ähnlich wie im Bosnischen ist.« *(Lidja_7. Lerntagebuch, 14.-20.12.2020)*

In ihrem Lerntagebuch vermerkte sie z.B., dass sie an den Wochenenden häufig zusätzliche Zeit für die Wiederholung und Vertiefung von Inhalten aufwendete. Lidja achtete besonders darauf, ihre begrenzten Zeitkapazitäten trotz der hohen schulischen Anforderungen und des pandemiebedingten Distanzlernens bestmöglich dafür zu nutzen, ihre Lernaufgaben zügig zu erledigen. Sie plante ihre Lernaktivitäten sorgfältig und strukturierte ihre Zeit so, dass sie nicht nur ihre schulischen, sondern auch ihre individuellen Lernziele realisieren konnte.

Reflexionsphase

In der Reflexionsphase evaluierte Lidja ihre Lernbemühungen im Hinblick auf deren Erfolg und das Erreichen ihrer gesetzten Ziele. Die Bewertung ihrer Lernleistung durch ihre Lehrer:innen war für sie eine wichtige Orientierungshilfe. Eine positive Note bestätigte Lidja, dass sie ihre Lernaufgaben erfolgreich gemeistert hatte, und motivierte sie zu weiteren Lernbemühungen. Für Lidja ist eine gute Note ein wichtiger Bezugspunkt, an dem sie ihre Lernanstrengungen und ihren Erfolg bewerten kann. Durch die regelmäßige Reflexion ihrer Lernleistung konnte Lidja ihre Stärken und Schwächen erkennen, gezielt an ihrem Lernverhalten arbeiten und so ihre Ressourcen für die Umsetzung ihrer Lernziele noch zielgerichteter ausschöpfen.

> »Ich habe meine Deutsch-Hausübung zurückbekommen, und ich habe nur zwei Artikelfehler gemacht, und meine Lehrerin sagte zu mir, ich kann weiter so üben.« *(Lidja_5. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

> »Ich habe vorher Biologie auf Deutsch und auf Bosnisch gelernt und meine Muttersprache hilft mir, besser zu verstehen, wie auch meine Note zeigt, ich habe alle Fragen richtig beantwortet. Ich möchte meine Sprachen weiter verwenden beim Lernen, weil ich besser verstehe, wenn ich auch auf Bosnisch lerne.« *(Lidja_16. Lerntagebuch, 15.-21.03.2021)*

Des Weiteren erkannte Lidja im Verlauf des selbstregulierten Lernprozesses, dass ihr Lernerfolg nicht ausschließlich von den erzielten Noten abhing, sondern dass auch Rück-

meldungen von Lehrpersonen eine entscheidende Rolle für die Steuerung ihres Lernprozesses spielten. Sie nutzte die Empfehlungen ihrer Lehrpersonen gezielt zur Ableitung konkreter Lernziele, zur Anpassung ihrer Vorgehensweisen und zur kritischen Reflexion ihrer Fortschritte. Ihre Offenheit und Bereitschaft, Feedback einzuholen und umzusetzen, ermöglichten es ihr, individuelle Lernbedarfe differenziert zu adressieren und entsprechende Maßnahmen zur Erreichung ihrer Lernziele sowie zur Steigerung der Effektivität ihres Lernprozesses bewusst zu ergreifen.

> »Ich habe meiner Italienischlehrerin erklärt, dass manche Wörter ähnlich sind wie im Bosnischen, und sagte, ich kann weiterhin Eselsbrücken machen, weil ich mir dann besser merke.« *(Lidja_3. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*

> »Meine Lehrerin sagte, dass ich sehr gut auf Englisch lesen kann, und ich muss dranbleiben und auch beim Schreiben von englischen Texten besser werden.« *(Lidja_13. Lerntagebuch, 22.-28.02.2021)*

> »Meine Deutschlehrerin hat gesagt, ich sollte mehr Zeitungsartikel lesen und zu Hause auf Deutsch diskutieren, damit ich eine bessere Note schreiben kann.« *(Lidja_14. Lerntagebuch, 01.-07.03.2021)*

In der Reflexionsphase setzte sich Lidja auch mit der gezielten Weiterentwicklung ihrer Kenntnisse in der Familiensprache auseinander, die sie unabhängig von den Lernanforderungen in der Schule gestaltete. In ihren Lerntagebucheinträgen betonte sie die Bedeutung der Familiensprache für ihre Identität und Kultur und bemühte sich, ihre sprachlichen Kompetenzen auch außerhalb des Unterrichts weiter auszubauen. Dabei nutzte Lidja verschiedene Gelegenheiten, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern, wie das Lesen von Büchern in ihrer Familiensprache, das Ansehen von Filmen mit Untertiteln oder das Lernen mit Familienmitgliedern.

> »Ich habe ein paar Übungsblätter von meiner Tante gemacht, damit ich mein Bosnisch verbessern kann. Mein Papa hat sie kontrolliert, ich habe nur sehr wenige Fehler gemacht. Ich muss sagen, das macht mir richtig Spaß, weil ich finde, dass man auch die eigene Muttersprache gut lernen muss. Ich habe auch die schwierigen Wörter auf Bosnisch im Internet nachgeschaut und mir eine Liste gemacht, damit ich einen besseren Wortschatz in Bosnisch habe.« *(Lidja_7. Lerntagebuch, 14.-20.12.2020)*

In der Reflexionsphase bewertete Lidja ihre Lernanstrengungen und schulischen Leistungen grundsätzlich als erfolgreich, was ihre Motivation für weitere Lernanstrengungen erhöhte. Ihre wahrgenommene Selbstwirksamkeit spiegelte sich nicht nur in der positiven Bewertung ihrer Lernergebnisse und des erhaltenen Feedbacks durch Lehrpersonen wider, sondern auch in den selbst initiierten Lernfortschritten im Bereich ihrer Familiensprache. Dabei wurden sowohl kognitive Prozesse der Selbstbeurteilung als auch affektiv-motivationale Reaktionen deutlich, die in der Forschung als zentrale Elemente metakognitiver Regulation und lernförderlicher Attributionen gelten.

Tabelle 13: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Lidja (eigene Darstellung)

Oktober-März	*Planungsphase*	*Handlungsphase*			*Reflexionsphase*
		kognitive Lernstrategien	*metakognitive Lernstrategien*	*Ressourcenmanagement*	
START	*Unterrichtsfach* Deutsch *Lernbedarf* Text *Odyssee* lesen *Zielsetzung* Zusammenfassen in eigenen Worten	*Organisationsstrategie* Reduzieren des Textes auf das Wesentliche *Problemlösestrategie* Zusammenfassen in eigenen Worten *Elaborationsstrategie* den Inhalt verstehen und wiedergeben können	Planung des Lernziels durch externe Lernanforderung; Überwachung und Regulierung durch Heranziehung von Ressourcen und Erstellung des Lernprodukts	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit Covid-19-bedingte online Lernumgebung Lernmaterialnutzung	*›self-monitoring‹* Erstellung des Lernproduktes in kürzerem Zeitraum als geplant *Selbstzufriedenheit* positives Feedback von der Lehrkraft
	Unterrichtsfach Islam *Lernbedarf* Information über das Thema ›Schicksal im Islam‹ *Zielsetzung* Recherchieren und Text dazu schreiben	*Elaborationsstrategie* recherchieren, Informationen sammeln, Verständnis und die Vertiefung des neu erworbenen Wissens und den passenden informativen Text schreiben *Translanguaging- Strategie* Informationssammlung auf Bosnisch und verfassen des Textes auf Deutsch	Planung des Lernziels durch externe Lernanforderung; Überwachung durch Heranziehung externer Ressourcen; Regulierung des Lernprozesses durch selbstständige Nutzung der sprachlichen Ressourcen und gezielte sprachliche Vernetzung zur Erreichung des Lernziels	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende Hilfesuche bei einer Islamlehrerin aus Bosnien Nutzung sprachlicher Ressourcen zur Informationssammlung auf Bosnisch *Mediennutzung*	*›self-monitoring‹ und Motivation* Translanguaging-Praktiken erleichtern das Verständnis und die Vertiefung von neu erworbenem Wissen und das Verfassen von Texten zu vorgegebenen Themen *externe positive Beurteilung*
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Vokabeln auswendig lernen *Zielsetzung* Vokabeln für das Bestehen von Test lernen	*Wiederholungsstrategie* neue Vokabeln wiederholen; Bildung von Eselsbrücken *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Erstellung von Vokabelkarten in Deutsch und Russisch	Planung der Lernhandlung basiert auf Vorbereitung für den Test; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien für das Vokabellernen	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit für die Vorbereitung *Peer-›learning‹* Lernen mit einer Mitschülerin *Online Lernumgebung* Covid-19-bedingt erfolgt die Kooperation auch online	*Selbstbewertung und Motivation* *externe positive Bewertung* »Beim Vokabeltest in Englisch habe ich alle richtig gewusst, die Eselsbrücke hat mir geholfen.«

MITTE	*Unterrichtsfach* –––––––––– *Lernbedarf* Bosnisch Kenntnisse ausbauen *Zielsetzung* Erweiterung der Sprachkenntnisse in Bosnisch	*Wiederholungsstrategie* Übung mit Arbeitsblättern *Translanguaging-Strategie* gezielte Interaktion auf Bosnisch	Planung von Lernhandlungen basierend auf den internen Lernbedürfnissen und der Motivation; Überwachung und Regulierung des Lernprozesses durch Kommunikation mit den Eltern auf Bosnisch	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit Lernen mit Eltern Nutzung sprachlicher Ressourcen Interaktionsprozesse als Lerngelegenheit	*Selbstkontrolle und Motivation* Motivation zur Erfüllung der internen Lernbedürfnisse; Selbstzufriedenheit mit dem erzielten Lernergebnis
	Unterrichtsfach Italienisch *Lernbedarf* neue Vokabeln lernen *Zielsetzung* Lernen von Vokabeln und Erweiterung des Wortschatzes	*Wiederholungsstrategie* markieren und Eselsbrücken bilden; Vokabelkarten erstellen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Verknüpfung von bosnischen und italienischen Wörtern	Planung der Lernhandlung basiert auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien für das Vokabellernen	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit Nutzung *vorhandener sprachlicher Ressourcen* für Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen	*›self-monitoring‹ und Motivation* »werde ich wieder die ähnlichen Wörter markieren und Eselsbrücken machen, weil ich dadurch mir die Vokabel besser merke«; »Besser in der Rechtschreibung in Bosnisch sein«
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Textschreiben über ›Corona‹ *Zielsetzung* Textaufgabe	*Organisationsstrategie* Recherche und Strukturieren der Inhalte für die Textaufgabe *Translanguaging-Strategie* Gedankenaustausch auf Bosnisch und Deutsch	Planung der Lernhandlung basiert auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernproduktes und Regulierung durch kognitive Lernstrategien für die Textaufgabe	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende *Peer-›learning‹* Austausch mit der Freundin Nutzung sprachlicher Ressourcen Mediennutzung	*Leistungsmotivation* positive externe Beurteilung durch die Lehrperson; Zufriedenheit mit dem Lernprodukt

ENDE	*Unterrichtsfach* Deutsch *Lernbedarf* Rechtschreibung und Grammatik *Zielsetzung* Verbesserung der schriftlichen Fähigkeiten in Deutsch	*Wiederholungsstrategie* Fehler markieren, verbessern; Übungsblätter machen *Translanguaging-Strategie* Artikel in Deutsch mit Bosnisch vergleichen; Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten	Planung der Lernhandlung basiert auf eigener Motivation zur Verbesserung der schriftlichen Kenntnisse; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Abend Materialnutzung Nutzung sprachlicher Ressourcen	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* positive Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson;Zufriedenheit mit dem Lernergebnis
	Unterrichtsfach Mathematik *Lernbedarf* Gleichungen verstehen *Zielsetzung* Gleichungen üben	*Wiederholungsstrategie* Rechenaufgaben *Elaborationsstrategie/Translanguaging-Strategie* üben auf Bosnisch	Planung des Lernziels durch externe Lernanforderung; Überwachung und Regulierung durch Heranziehung von sprachlichen Ressourcen	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Abend *Hilfesuche* bei den Eltern Nutzung sprachlicher Ressourcen	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* positive Lernerfahrung; Zufriedenheit mit der erzielten Lernleistung; zusätzliche Lernbereitschaft
	Unterrichtsfach ---------- *Lernbedarf* Fachbegriffe in Bosnisch *Zielsetzung* Lernen von Fachbegriffen	*Wiederholungsstrategie* Recherche, Nutzung von digitale Übersetzungstools *Translanguaging-Strategie* Definition von Fachbegriffen auf Bosnisch und Deutsch aufschreiben und lernen	Planung der Lernhandlung basiert auf eigenem Interesse und Motivation für Wortschatzerweiterung in Bosnisch; Überwachung und Regulierung durch das Einprägen von Fachbegriffen	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende Lernen mit dem Vater Nutzung sprachlicher Ressourcen Mediennutzung	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* Zufriedenheit mit dem Lernergebnis *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* Stolz auf erworbenes Wissen und positive Lernerfahrungen

6.2.3 Fall 3 – Gamze: Die »wichtigste Sprache gerade für mich ist Deutsch, weil ich in Österreich lebe«

Zur Zeit der ersten Phase der Datenerhebung war Gamze 18 Jahre alt. Sie wurde in Österreich geboren und lernte in ihrer Familie zunächst Türkisch. Als sie in den Kindergarten kam, begann sie, Deutsch zu lernen, wobei sie bereits zuvor gelegentlich zu Hause mit ihren älteren Geschwistern Deutsch gesprochen hatte. In der Kommunikation mit ihren Eltern verwendete sie überwiegend Türkisch, vereinzelt jedoch auch Deutsch.

Sie besuchte die vierte Klasse einer BHS. In ihrem schulischen Umfeld sprach sie hauptsächlich Deutsch und hat im Fremdsprachenunterricht auch Englisch, Französisch und Italienisch gelernt, wobei sie großen Wert auf die Verbesserung ihrer Englischkenntnisse legte. Außerdem arbeitete sie samstags in einem Unternehmen und sprach dort auch Englisch, was ihrer Meinung nach deutlich zur Verbesserung ihrer Englischkenntnisse beigetragen hat. Sie assoziiert Deutsch mit ihrem Leben in Österreich sowie mit ihrer Schule. Daher ist die Sprache für sie von zentraler Bedeutung, um sowohl ihren schulischen Alltag als auch ihre täglichen Aktivitäten zu bewältigen. Was ihre bildungssprachlichen Kenntnisse in Deutsch betrifft, so berichtete sie, dass sie manchmal Schwierigkeiten habe, Fachbegriffe in Fächern wie Betriebswirtschaft zu lernen. Sie berichtete auch, dass sie sich manchmal mit komplizierten Themen im Französischunterricht und zum Teil auch in Mathe schwertäte.

Wenn sie sich mit ihren Freund:innen unterhält, spricht sie Türkisch, wechselt aber auch immer wieder ins Deutsche oder benutzt beide Sprachen zusammen. In ihrer Schullaufbahn war sie immer in Klassen mit einem überwiegenden Anteil an Schüler:innen mit der Familiensprache Türkisch, so dass diese Art der Kommunikation unvermeidlich gewesen sei. Sie berichtete, dass sie ihre Muttersprache besonders in emotionalen Kontexten bevorzugt, da sie sich dabei wohler fühlt. Sie liest gerne Bücher auf Türkisch, wies jedoch darauf hin, dass sie aufgrund von Grammatik- und Rechtschreibfehlern Schwierigkeiten im Schreiben hat. In der Grundschule nahm sie ein Jahr lang am muttersprachlichen Unterricht teil, was jedoch wenig zur Verbesserung ihrer schriftlichen Türkischkenntnisse beigetragen hat. Zudem gab sie an, dass ihr manchmal selbst auf Türkisch die passenden Worte fehlen oder sie nicht immer die richtigen Formulierungen findet. Als mehrsprachiges Subjekt sieht sie die Vorteile ihrer Sprachkenntnisse in der Fähigkeit, mehrere Sprachen zu beherrschen und sich im Ausland problemlos verständigen zu können. Einen Nachteil sieht sie darin, dass die Vielzahl an Sprachen dazu geführt hat, dass sie nicht jede Sprache gleichermaßen gut beherrscht.

Als ich Gamze nach dem Einführungsgespräch über Translanguaging und selbstreguliertes Lernen fragte, ob sie sich vorstellen könnte, an der zweiten Erhebungsphase teilzunehmen, war sie zunächst etwas skeptisch und eher zurückhaltend. Obwohl sie bereits in der Sekundarstufe I Erfahrungen mit dem Führen von Lerntagebüchern gesammelt hatte, fragte sie, ob das regelmäßige Führen eines Lerntagebuchs ihr bei der Vorbereitung auf die Matura helfen könnte. Zudem war sie nicht sicher, ob sie in der vorletzten Klasse, wo sie sich auf die Matura vorbereiten sollte, noch genügend Zeit finden würde, um die Anforderungen der zweiten Erhebungsphase zu erfüllen. Da sie sich als Lernziel gesetzt hatte, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, um die Matura erfolgreich abzule-

gen, konnte sie sich davon überzeugen, dass die gezielte Anwendung mehrsprachiger Lernstrategien sowie das regelmäßige Schreiben von Lerntagebucheinträgen ihr dabei helfen würden, die für die Matura erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern und ihre Lernprozesse effektiv zu steuern. So schrieb sie Anfang November 2020 ihren ersten Lerntagebucheintrag. Sie war während der gesamten Interventionsphase sehr gewissenhaft und verlässlich beim Verfassen der Einträge. Sie fand jedoch in manchen Wochen aufgrund ihrer Samstagsarbeit keine Zeit, ihre selbstregulierten mehrsprachigen Lernerfahrungen aufzuschreiben, so dass sie mir ihr Lerntagebuch mit einigen Tagen Verspätung zusandte. Insgesamt hat sie 13 Einträge verfasst, die im Folgenden in den drei bereits begründeten Phasen zusammenfassend dargestellt werden.

Planungsphase

Während der Planungsphase orientierte Gamze ihre Lernhandlungen an ihrem analysierten Lernstand und dem festgestellten Lernbedarf, um daraufhin ihre Lernziele zu bestimmen. Wie in den beiden zuvor vorgestellten Fällen basierte auch Gamzes diesbezügliche Einschätzung auf dem aktuellen Notenstand in den jeweiligen Fächern. Sie erkannte jedoch, dass es für die Bewältigung der Lernaufgabe und das Erreichen des Lernziels zunächst wichtig war festzustellen, über welche kognitiven Lernstrategien sowie Translanguaging-Strategien und Ressourcen sie verfügte, um die Lernaktivität entsprechend strategisch planen zu können. Je nach Lernbedarf und Ziel versuchte sie gezielt, die ihr zur Verfügung stehenden Lernstrategien auszuwählen, die ihr bei der Durchführung ihrer geplanten Lernaktivitäten und somit beim Erreichen ihrer Lernziele helfen könnten. Ein zentraler Punkt für Gamze war die Erkenntnis, dass sie auch in monolingualen Lernkontexten mehrsprachig denkt, wie sie während der gesamten Interventionsphase mehrmals zum Ausdruck brachte.

> »Ich hatte diese Woche keine Schwierigkeiten in der Schule. Ich war nur ein bisschen unter Zeitdruck, da wir sehr viele Aufgaben erledigen mussten, vor allem in Mathematik haben wir sehr viele Hausaufgaben bekommen. Wenn es um Zahlen geht, denke ich oft auf Türkisch. In Französisch haben wir ein neues Kapitel besprochen. Wir haben die Kleidungen gelernt. Ich muss sagen, dass sehr vieles mit der türkischen Sprache ident ist.« *(Gamze_1. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*

> »Ich werde meine Deutschschularbeit verbessern und ich werde mich mit meinen Fehlern befassen und mir überlegen, wie ich mich verbessern kann. Ich werde die Vokabeln in Französisch und Italienisch lernen, dafür werde ich neue Vokabelkärtchen machen und immer dazu schreiben, wenn ich auch ähnliche Wörter auf Türkisch entdecke, das hat mir bisher immer geholfen.« *(Gamze_7. Lerntagebuch, 18.-24.01.2021)*

Da Gamze bereits Erfahrung mit dem Führen von Lerntagebüchern hatte, lässt sich darauf schließen, dass sie ein hohes Maß an Eigeninitiative und Durchhaltevermögen besitzt, um ihren Lernprozess selbstreguliert zu gestalten. Ihre Selbstmotivation spielte dabei eine wichtige Rolle. Diese wird durch die Wahrnehmung ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt, und zwar durch die Überzeugung, dass sie in der Lage ist, ihre Lernziele zu erreichen. Die Ergebniserwartung, also die Vorstellung von positiven Effekten auf ihre

Leistung, die sich aus dem Lernprozess ergeben können, motivierte Gamze auch während der gesamten Interventionsphase. Hinzu kommt ihr intrinsisches Interesse, d.h. ihre innere Motivation, die sie dazu bringt, sich frühzeitig und gezielt mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und konkrete Lernhandlungen zu planen, die mit der positiven Leistungserwartung einhergehen, die Matura erfolgreich abzuschließen. Zudem zeigte Gamze ebenso wie Lidja ein zunehmendes Interesse daran, ihre Kenntnisse in ihrer Familiensprache zu erweitern, so dass sie versuchte, ihre zeitlichen Ressourcen außerhalb der schulischen Lernanforderungen für diesen Zweck in Anspruch zu nehmen.

> »Ich werde ein türkisches Buch kaufen und lesen.« *(Gamze_3. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

> »Ich interessiere mich nun mehr dafür, wie die türkische Grammatik funktioniert. Wenn die Schularbeiten vorbei sind, werde ich mir sie genauer anschauen.« *(Gamze_4. Lerntagebuch, 07.-13.12.2020)*

Handlungsphase

In der Handlungsphase erläuterte Gamze konkret, wie sie ihre Lernaktivitäten durchführte. Dabei konzentrierte sie sich auf eine bestimmte kognitive Lernmethode, um ihren Wortschatz zu erweitern und ihr Lernergebnis zu maximieren. So erzählte sie, dass sie Vokabelkarten für den Italienischunterricht erstellte und jedes italienische Wort zusätzlich mit dem entsprechenden türkischen Begriff notierte. Diese Methode erleichterte es ihr, die italienischen Wörter leichter zu behalten und im Arbeitsgedächtnis zu verankern. Diese Vorgehensweise deutet auch darauf hin, dass Gamze ihren Lernplan systematisch verfolgte und gezielt auf die Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten hinsteuerte.

> »Für den Italienischunterricht habe ich Vokabelkärtchen vorbereitet, und ich habe immer mit Bleistift das türkische Wort dazu geschrieben, so merke ich mir die Wörter leichter.« *(Gamze_3. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

Bei der anspruchsvollen Planung der Lernhandlungen und dem Erreichen der gesteckten Ziele traten jedoch in der konkreten Handlungsphase einige Herausforderungen auf, die Gamze immer wieder reflektierte. Eine der größten Schwierigkeiten ergab sich durch die pandemiebedingte Online-Lernumgebung, die einen erheblichen Eingriff in den Schulalltag der Lernenden mit sich brachte.

> »Es fühlt sich so gut an, in der Klasse gemeinsam zu lernen, ich hoffe wir müssen nicht wieder in den Lockdown gehen. Onlineunterricht ist sehr anstrengend und ich habe viel schlechtere Noten als sonst bekommen.« *(Gamze_12. Lerntagebuch, 01.-07.03.2021)*

Zudem fallen Gamze in der konkreten Handlungsphase auch die Grenzen ihrer sprachlichen Ressourcen auf, die sie gezielt zur Erreichung ihrer Lernziele einsetzen wollte. Im folgenden Beispiel beschrieb Gamze, dass sie vor allem Schwierigkeiten im Umgang mit Prozentangaben hatte. Sie berichtete, dass sie zusammen mit einer Freundin ge-

lernt hat, die ihr bei Verständnisschwierigkeiten half. Die gemeinsame Lernsituation war durch eine flexible Sprachverwendung gekennzeichnet. Die beiden Lernenden kommunizierten überwiegend auf Türkisch, integrierten jedoch auch deutsche Begriffe, weil sie in ihrem sprachlichen Repertoire nicht immer die entsprechenden türkischen Wörter erkennen konnten. Dieses Beispiel verweist einerseits auf die begrenzte Verfügbarkeit bestimmter sprachlicher Mittel, verdeutlicht andererseits jedoch auch die ausgeprägte Tranlanguaging-Strategien der Lernenden, nämlich die Fähigkeit, je nach Kontext und Lerninhalt flexibel aus ihrem mehrsprachigen Repertoire die erforderlichen Ressourcen auszuwählen, die das Verständnis und den Lernprozess fördern.

> »In Mathe verstehe ich die Prozentrechnungen nicht besonders gut. Ich lerne mit meiner Freundin, die besser ist als ich und die Dinge auch gut erklären kann. Und wir reden meistens auf Türkisch, aber verwenden die deutschen Wörter, weil wir nicht immer wissen, wie sie auf Türkisch heißen. Da ist mir besonders aufgefallen, wie oft wir die beiden Sprachen mixen. Nach unserem Gespräch mit dir habe ich beschlossen, auf Türkisch zu recherchieren, wie die Prozentrechnungen funktionieren. Ich habe mir einen Text ausgedruckt mit vielen Erklärungen und in YouTube ein Video auf Türkisch gefunden. Ich hoffe, ich werde sie besser verstehen. Ich muss sie gut können, sie sind sehr wichtig für die Matura, ich möchte die Schule mit guten Noten abschließen.« *(Gamze_4. Lerntagebuch, 07.-13.12.2020)*

Darin, dass sie einen erklärenden Text ausgedruckt und ein Video auf Türkisch angesehen hat, um das komplexe Thema im Mathematikunterricht besser zu bewältigen, zeigen sich Gamzes ausgeprägtes Durchhaltevermögen und ihre Entschlossenheit im Hinblick auf eine bestmögliche Vorbereitung auf die Matura. Diese Eigenschaften führten wesentlich zu einer entsprechenden Selbstmotivation, weitere Lernanstrengungen zu unternehmen, indem sie ihre Lernstrategie gezielt anpasst oder eventuell weniger anspruchsvolle Lernziele setzt, um Lernerfolge zu erzielen.

In ihrem Lerntagebuch hielt sie zudem ihre spontanen Translanguaging-Praktiken fest, die im unterrichtlichen Kontext auftraten. Dabei griff sie auf sämtliche ihr verfügbaren sprachlichen Ressourcen zurück, insbesondere in der Interaktion mit Klassenkamerad:innen, die dieselbe Familiensprache sprechen. Diese translanguagingbezogenen Handlungen erfolgten vorwiegend informellen, ungeplanten Lernsituationen und dienten dazu, komplexe Unterrichtsinhalte besser zu verstehen und kognitiv zu verarbeiten.

> »Ja, ich kommuniziere immer mit meinen Freundinnen in mehreren Sprachen, meistens türkisch, deutsch und englisch. Auch wenn wir gemeinsam lernen, verwenden wir alle Sprachen, vor allem in Mathematik und Betriebswirtschaft.« *(Gamze_2. Lerntagebuch, 16.-22.11.2020)*

> »Für Französisch habe ich mit einer Freundin zusammen gelernt. Wir haben uns alle Wörter, die gleich sind wie im Türkischen, zusammengeschrieben und gegenseitig geprüft, das hat mir sehr geholfen.« *(Gamze_3. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

Gamze setzte ihre geplanten Lernaktivitäten vor allem im Fremdsprachenunterricht um, wie in Französisch, Italienisch und Englisch, wobei der Fokus auf dem Einprägen neuer

Wörter lag. Auch in Mathematik und Betriebswirtschaftslehre bemühte sie sich darum, komplexe Inhalte mit Hilfe ihrer vorhandenen sprachlichen Ressourcen besser zu verstehen. Dabei wird deutlich, dass ihr Repertoire an Lernstrategien insgesamt eher begrenzt war. Zu ihren bevorzugten Methoden zählten das Anfertigen von Vokabelkarten, das wiederholte Üben neuer Wörter in mehreren Sprachen sowie die Visualisierung von Lerninhalten mit Hilfe von Lernkarteien. Ergänzend recherchierte sie online in den ihr verfügbaren Sprachen und diskutierte schulbezogene Themen im Austausch mit ihrer Lerngruppe.

Reflexionsphase

In der Reflexionsphase überprüfte Gamze kritisch ihre in der Handlungsphase durchgeführten Lernaktivitäten und die erzielten Lernergebnisse. Im Rahmen ihrer Selbstreflexion setzte sie sich differenziert mit ihren Zielen, Erwartungen, konkreten Handlungen, Motivationen und emotionalen Erfahrungen auseinander und bewertete die Konsequenzen ihres Handelns. Sie analysierte sowohl erreichte als auch nicht erreichte Lernziele und richtete ihren Blick dabei nicht nur auf das Ergebnis, sondern explizit auch auf den zugrunde liegenden Lernprozess. Darüber hinaus dokumentierte sie, inwieweit die gewählte Lernstrategie zur Zielerreichung beigetragen hatte, wobei diese Einschätzung maßgeblich von der Rückmeldung der Lehrpersonen und den erhaltenen Noten beeinflusst wurde.

> »Im französischen Unterricht musste ich diese Woche nur französisch reden, und es hat sehr gut geklappt, ich war sehr überrascht, als meine Lehrerin mich gelobt hat.« *(Gamze_2. Lerntagebuch, 16.-22.11.2020)*

> »Ich habe viel gelernt und geübt, und zusätzlich auch auf Türkisch gelernt. Ich habe schon gelernt und ich hoffe, ich bekomme auch eine gute Note, das wäre sehr wichtig, im ersten Halbjahr keine schlechten Noten zu haben.« *(Gamze_5. Lerntagebuch, 14.-20.12.2020)*

Die zusätzlichen Lernanstrengungen von Gamze gingen mit einer entsprechend hohen Leistungserwartung einher. Dadurch ließ sich auch annehmen, dass ihr geplantes zusätzliches Lernen in der Familiensprache sowie ihre darüber hinausgehenden Anstrengungen eng mit einer gesteigerten Erwartung an die eigene Leistungsfähigkeit verknüpft waren. Ihr gezieltes Lernverhalten stellte somit einen bewussten Schritt dar, um ihre spezifischen Ziele zu erreichen und den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. In der anschließenden Reflexionsphase unterzog Gamze ihre Lernaktivitäten einer kontinuierlichen und kritischen Analyse, indem sie die in der Planungsphase gesetzten Ziele systematisch mit den erzielten Ergebnissen verglich. Auf diese Weise konnte sie überprüfen, inwieweit sie ihre Lernziele erfolgreich erreicht hatte oder ob Optimierungspotenzial bestand. Die Auswertung ihrer Lerntagebucheinträge zeigt, dass Gamze ihre Lernergebnisse insgesamt als erfolgreich bewertete und mit diesen zufrieden war, was wiederum ihre Motivation für weitere Lernanstrengungen positiv beeinflusste.

> »Im Mathetest habe ich wieder einen Dreier bekommen, ich fühle mich aber gut und bin zufrieden mit meiner Note, weil das Thema sehr schwierig war für mich, und ich habe sehr viel gelernt mit meiner Freundin.« *(Gamze_9. Lerntagebuch, 01.-07.02.2021)*

In diesem Sinne lässt sich auch die Vermutung aufstellen, dass Gamze umso stolzer auf sich selbst und ihre Lernleistung reagierte, je mehr positive Lernerfahrungen sie sammelte, je häufiger sie bestärkende Rückmeldungen von Lehrpersonen erhielt und je besser ihre schulischen Leistungen ausfielen. Diese positiven Erfahrungen stärkten ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung und halfen ihr, ihre Motivation aufrechtzuerhalten, die für erfolgreiches Lernen und eine gute Leistung unerlässlich ist. Ihre Selbstbewertung umfasste sowohl kognitive als auch affektive Reaktionen, wobei insbesondere das Erleben von Erfolg und die damit verbundenen positiven Emotionen ihr Selbstvertrauen festigten. Diese Form der positiven Selbstwahrnehmung wirkte sich förderlich auf ihre Motivation zur Zielverfolgung aus. Die kognitiven und affektiven Reaktionen auf ihre Selbstzufriedenheit können dahingehend interpretiert werden, dass Gamze über ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl verfügte, welches sie dazu befähigte, sich als kompetent wahrzunehmen und ihre Lernleistungen als bedeutsam und erfolgreich zu bewerten.

> »Im Italienischunterricht haben wir uns über dein Projekt [mein Dissertationsprojekt; eigene Anm.] unterhalten und unsere Lehrerin findet die Idee sehr gut. Sie hat auch gesagt, dass wir alle unsere Sprachen beim Lernen einsetzen, wenn wir glauben, sie helfen uns beim Lernen. Ich finde es gut, dass unsere Lehrerin auch die gleiche Meinung hat. Ich meine, so was bestärkt uns, unsere Muttersprachen auch in der Schule zu nutzen, also wir müssen nicht Angst haben oder heimlich untereinander sprechen. Alle Lehrer sind natürlich nicht dafür und viele sagen, es wird nur Deutsch gesprochen. Deswegen finde ich super, dass es auch gute Lehrer gibt, die das normal finden.« *(Gamze_11. Lerntagebuch, 22.-28.02.2021)*

Gamze reflektierte nicht nur ihre selbstregulierten Lernprozesse und Translanguaging-Praktiken, sondern auch die Einstellungen ihrer Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit im Unterricht. In ihrem Italienischunterricht wurde ihr Projekt diskutiert und ihre Lehrerin befürwortete die Idee, die verschiedenen vorhandenen Sprachen im Unterricht zu nutzen, sofern diese die Lernziele unterstützte. Diese Anerkennung förderte Gamzes intrinsische Motivation, indem sie ihre Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource im Lernprozess wahrnahm und sich ermutigt fühlte, ihre sprachlichen Fähigkeiten aktiv einzubringen. Sie unterstreicht jedoch, dass nicht alle Lehrkräfte eine solche Haltung teilten und dass einige bevorzugten, ausschließlich Deutsch im Unterricht zu verwenden. Daher schätzte sie die Wertschätzung und Unterstützung seitens ihrer Lehrerin umso mehr. Gamze zeigte insgesamt ein hohes Maß an Engagement bei der Erreichung ihrer Lernziele und organisierte ihre Lernaktivitäten weitgehend eigenverantwortlich. Während der gesamten Intervention reflektierte sie kontinuierlich ihren fachlichen und sprachlichen Lernprozess, was auf eine ausgeprägte metakognitive Kompetenz und ein hohes metalinguistisches Bewusstsein hindeutet.

Tabelle 14: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Gamze (eigene Darstellung)

November-März	Planungsphase	Handlungsphase			Reflexionsphase
		kognitive Lernstrategien	*metakognitive Lernstrategien*	*Ressourcenmanagement*	
START	*Unterrichtsfach* Italienisch *Lernbedarf* Wortschatzerweiterung *Zielsetzung* neue Vokabeln lernen	*Wiederholungsstrategie* Markieren der Wörter; Wiederholen von neuen Vokabeln *Translanguaging-Strategie* Erstellen der Vokabelkarten; Markierung ähnlicher Wörter in der türkischen Sprache	Planung der Lernhandlung basiert auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien für das Vokabellernen	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende Nutzung sprachlicher Ressourcen	›self-monitoring‹ *und Motivation* externe Beurteilung durch die Lehrperson – positive Note *Selbstkontrolle und -zufriedenheit* »Ich war relativ gut.«
	Unterrichtsfach Französisch *Lernbedarf* Vokabeln und Zeiten lernen *Zielsetzung* Vorbereitung auf die Schularbeit	*Organisationsstrategie* Strukturieren und Zusammenfassen *Wiederholungstrategie* Vokabeln wiederholen *Elaborationsstrategie* Generierung von Beispielsätzen für das Üben von Zeiten *Translanguaging-Strategie* Lernen ähnlicher Wörter in der türkischen Sprache mit einer Mitschülerin	Planung der Lernhandlung basiert auf externer Lernanforderung, Motivation und Lernbereitschaft für die Schularbeit; Überwachung des Lernfortschritts mit einer Freundin; Regulierung durch kognitive Lernstrategien für das Vokabellernen; Üben von Zeiten	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende *Peer-›learning‹* Austausch und Lernen mit der Freundin Nutzung sprachlicher Ressourcen; Arbeiten mit Lernmaterialien/ Mitschriften	›self-monitoring‹ *und Motivation* *Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung* gegenseitiges Überprüfen des gelernten Schularbeitsstoffes; Erkennen von Defiziten gemeinsam mit der Freundin; intensiveres Nachlernen *Zufriedenheit* externe Beurteilung durch die Lehrperson – positive Note
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Aussprache und Wortschatz *Zielsetzung* Erweiterung der Englischkenntnisse bei der Arbeit am Wochenende	*Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Unterhaltung auf Englisch	Planung der Lernaktion basierend auf dem eigenen Interesse an der Verbesserung der Englischkenntnisse; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch Rezeptionsstrategien	*Zeitmanagement* Arbeitszeiten am Samstag Einsatz von Sprachressourcen Konversation auf Englisch mit Mitarbeiter:innen	›self-monitoring‹ *und Motivation* Verbesserung der englischen Aussprache durch kommunikative Übungen *Selbstzufriedenheit* mit der Aussprache; Lob von der Lehrkraft

MITTE	*Unterrichtsfach* Mathematik *Lernbedarf* Verstehen von Prozentrechnung *Zielsetzung* Prozentrechnungen üben	*Organisationsstrategie* Suche nach Lernmaterialien; Erstellung von Skizzen; Berechnung von Aufgaben *Wiederholungsstrategie* Wiederholung von Rechenaufgaben *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Lernvideos und Arbeitsblätter auf Türkisch	Planung der Lernaktion basierend auf Identifikation des Lernbedürfnisses und der eigenen Motivation, die Leistung zu verbessern; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit *Peer-›learning‹* Lernen mit einer Schülerin/einem Schüler Einsatz von Sprachressourcen Mediennutzung	›self-monitoring‹ *und Motivation* Lernmotivation durch richtige Lösungen von Rechenaufgaben *Selbstwirksamkeit* Stolz auf ihre Leistung, weil sie die Gleichungen jetzt besser versteht und die Aufgaben richtig löst; positive Note bei der Schularbeit
	Unterrichtsfach Französisch *Lernbedarf* Aussprache und Wortschatz *Zielsetzung:* Erweiterung der Aussprache in Französisch	*Wiederholungsstrategie* französische Lieder hören; neue Vokabeln ausschreiben *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Ausarbeitung von Wörtern, die ähnlich klingen wie im Türkischen	Planung der Lernaktion basierend auf der Identifikation des Lernbedürfnisses und der eigenen Motivation, die Aussprache zu verbessern; Überwachung und Regulierung durch Rezeptionsstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen für Verbesserung der Aussprache Mediennutzung	*Selbstkontrolle/ Selbsteinschätzung* »Mir kommt es vor, dass ich so das Lied besser verstehe und mir die Wörter besser merke.« *Zufriedenheit* Lob von der Lehrperson
	Unterrichtsfach Mathematik *Lernbedarf* Statistik verstehen *Zielsetzung* für Test üben	*Organisationsstrategie* Aufgaben strukturieren und aufschreiben *Wiederholungsstrategie* üben; Aufgaben durchrechnen *Translanguaging-Strategie* Austausch auf Türkisch und Deutsch mit Freundin	Planung der Lernaktion basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit zum Üben Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen Nutzung der Lernmaterialien	*Leistungsmotivation* das Thema zu komplex; Unzufriedenheit mit der Leistung *Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung* »Ich verstehe die Logik nicht so gut, aber ich werde weiter üben.« *Zufriedenheit* positive Note

ENDE	*Unterrichtsfach* Englisch *Lernbedarf* neue Vokabeln und ›tenses‹ *Zielsetzung* Vorbereitung auf die mündliche Prüfung	*Organisationsstrategie* frühere Mitschriften strukturieren, zusammenfassen, markieren *Wiederholungsstrategie* Vokabeln und ›tenses‹ üben	Planung der Lernaktion basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit zum Üben Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen	*Leistungsmotivation* »Ich muss mich gute vorbereiten.« ›self-monitoring‹ *und Evaluation* »Ich fühle mich gut vorbereitet.« *Zufriedenheit* positive Note
	Unterrichtsfach Betriebswirtschaft *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* Themensuche für vorwissenschaftliche Arbeit	*Elaborationsstrategie* Anknüpfen an Vorwissen; Brainstorming; recherchieren im Internet; kritisches Denken	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung und Regulierung bedingt durch Lernprozesse in Gruppenarbeit	*Zeitmanagement* investierte Zeit für die Themenfindung Gruppenarbeit, Austausch mit vier Schüler:innen Mediennutzung	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* »sehr stressig«; »nimmt sehr viel Zeit von uns« *Zufriedenheit* durch die positive Rückmeldung der Lehrkraft
	Unterrichtsfach Deutsch *Lernbedarf* argumentieren können *Zielsetzung* Erörterung schreiben	*Wiederholungsstrategie* Lesen von Beispieltexten; Argumente markieren; zusammenfassen *Elaborationsstrategie* kritisches Denken und Prüfen; Argumente schreiben; Analogien bilden	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Zeit am Wochenende, um für die Schularbeit zu lernen	*Leistungsmotivation* zu komplexe Argumente; negative Note ›self-monitoring‹ *und Evaluation* unsicher und unzufrieden mit dem Lernergebnis

6.2.4 Fall 4 – Tugba: »[E]eine Sprache ist ein Mensch, zwei Sprachen sind zwei Menschen«

Tugba war zum Zeitpunkt der Datenerhebung 18 Jahre alt. Sie wurde in Österreich geboren. Ihre Eltern stammen beide aus der Türkei und verfügen über keinen akademischen Bildungsweg. Tugba lernte in der Familie zunächst Türkisch und mit dem Eintritt in den Kindergarten Deutsch. Zu Hause spricht sie fast nur Türkisch mit ihren Eltern, mit ihren Geschwistern verwendet sie nach ihren Angaben Türkisch und Deutsch zusammen. Sie erzählte jedoch, dass sie sich auf Deutsch besser ausdrücken kann als auf Türkisch. Außerdem kommuniziert sie mit ihren Freund:innen in der Schule teilweise auch auf Türkisch und Deutsch gemischt. Ihre Klassenkamerad:innen sind vorwiegend türkischsprachig, so dass außerhalb des Unterrichts sehr oft Türkisch gesprochen wird. Sie besuchte die vierte Klasse einer BHS, wo sie im Fremdsprachenunterricht auch Englisch und Italienisch lernte. Nach eigenen Angaben liest sie Bücher sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch, wobei das Lesen auf Deutsch überwiegt.

Ihre Spracheneinstellung ist grundsätzlich positiv, dennoch äußerte sie kritisch, dass ihrer Familiensprache im schulischen Kontext tendenziell weniger Anerkennung und Wert zugeschrieben wird als den Sprachen Englisch und Italienisch. Sie bezeichnete sich selbst als besonders sprachbegabt und berichtete von einer hohen Lernmotivation beim Erlernen von Sprachen. Sie schilderte auch, dass es ihr im Deutsch- und Englischunterricht leichter fällt, die Inhalte zu lernen, als in naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik und Chemie. Ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten in Deutsch schätzt sie als gut ein, während dies bei ihrer Familiensprache nicht der Fall ist. In der dritten und vierten Klasse der Sekundarstufe I nahm sie am muttersprachlichen Unterricht teil, war aber mit der Lehrerin sehr unzufrieden, so dass sie in Türkisch nicht das gewünschte Niveau erreichen konnte. Sie versucht, diesen Rückstand aufzuholen, indem sie regelmäßig auf Türkisch liest. Aus ihrer Position als mehrsprachige Schülerin berichtete sie, dass sie dem Erlernen von Sprachen große Bedeutung beimisst, weil sie es als Vorteil ansieht, mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Ländern kommunizieren zu können. Zudem kann sie sich auch vorstellen, in Zukunft im Ausland zu arbeiten.

Was die Teilnahme an der zweiten Erhebungsphase betrifft, so brachte Tugba Neugierde und großes Interesse daran zum Ausdruck, mehr über das Führen von Lerntagebüchern zu erfahren. Sie hatte bereits in der Grundschule Erfahrungen mit dem Lerntagebuch gemacht, konnte jedoch nicht viel darüber erzählen und keine Assoziationen zum selbstregulierten Lernen abrufen. Nach ihren Angaben lässt sich in Bezug auf Mehrsprachigkeit so deuten, dass sie bereits selbstbewusst mit ihren sprachlichen Ressourcen umgeht. Sie erzählte jedoch, dass sie sich gut vorstellen kann, mehr darüber zu erfahren, wie sie ihre mehrsprachigen Ressourcen gezielter für das schulische Lernen einsetzen kann. Ihr Ziel und ihre Erwartung hinsichtlich der Teilnahme an der zweiten Erhebungsphase bestanden vor allem darin, in der Vorbereitungszeit auf die Matura zusätzliche Ressourcen für das eigene Lernen zu erschließen und produktiv zu nutzen. Ihren ersten Lerntagebucheintrag schrieb sie in der zweiten Novemberwoche 2020. Schon ihre ersten Einträge waren recht umfangreich und detailliert verfasst. Ihre Lerntagebucheinträge gaben jedoch insgesamt nur wenige Einblicke in ihre selbstregulierten Lernprozesse oder Translanguaging-Praktiken; vielmehr befasste sie sich mit ihren schulischen Her-

ausforderungen und Problemen beim Lernen, die sie vor allem im Covid-19-bedingten Fernunterricht erlebt hatte. Sie sandte mir ihre gründlich verfassten Lerntagebucheinträge immer zuverlässig zu. Sie stellte keine inhaltlichen Fragen, sondern erkundigte sich häufig, ob ihre Einträge in Ordnung waren und ob ich ihre verfassten Beiträge verstanden habe. Während der gesamten Interventionsphase war es für sie besonders bedeutsam, die wenigen festgelegten Lernziele auch zu erreichen. Insgesamt verfasste sie 14 Lerntagebucheinträge, die im Folgenden präsentiert werden.

Planungsphase

In der Planungsphase konzentrierte sich Tugba zunächst darauf, ihren aktuellen Leistungsstand und Lernbedarf zu ermitteln. Es wurde jedoch schnell deutlich, dass ihre schulischen Herausforderungen vor allem mit den Schulschließungen und dem Fernunterricht im Zuge der Covid-19-Pandemie zusammenhingen. Aufgrund dessen hatte sie Schwierigkeiten, sich auf das Lernen zu konzentrieren und ihre schulischen Leistungen zu steigern. Dieser temporäre Umstand in ihrem schulischen Leben hielt während der gesamten Interventionszeit an, so dass ihre Lernplanungen darauf ausgerichtet waren, diese Probleme zu überwinden und ihre Lernziele trotz der schwierigen Umstände zu erreichen.

> »Ich habe ›distance learning‹, diese Woche hat es eigentlich nichts Besonderes gegeben. Ich habe das Gefühl, es wiederholt sich alles: haufenweise Tagesaufträge erledigen, mit denen man in diesem Fach nicht einmal in zwei Wochen durch wären. Die meisten Schwierigkeiten habe ich darin, dass ich schlussendlich keine Motivation mehr habe, den Stoff auswendig zu lernen, denn die Arbeitsaufträge sind viel zu viel, da brauche ich auch Zeit für mich allein und für meine Familie. Die Probleme können wir nicht lösen, weil die sehr abhängig vom jeweiligen Lehrer sind, aber wir erinnern sie daran, das hilft natürlich nicht weiter.« *(Tugba_1. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*

Darüber hinaus wird bereits in ihrem ersten Lerntagebucheintrag, der nachfolgend weiter zitiert wird, auch deutlich, dass sich Tugba intensiv mit der Frage auseinandergesetzt hat, in welchen Fächern sie ihre mehrsprachigen Ressourcen am effektivsten einsetzen kann, um ihre gesetzten Lernziele zu erreichen. Tugba war sich, davon kann ausgegangen werden, bereits bewusst, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als Lernressource nutzbar machen kann, sie musste jedoch erst herausfinden, in welchen Fächern sich dies überhaupt realisieren lässt.

> »Ich will auf jeden Fall genau darauf schauen, wo und wie ich meine Mehrsprachigkeit benutze. Ich kann auf jeden Fall sagen, dass ich Türkisch verwende, wenn ich was schreibe. Vor den Herbstferien habe ich einen Text schreiben müssen. Ich habe auf Deutsch und Türkisch gedacht. Ich weiß noch, dass ich einen Satz aufgeschrieben habe, dann habe ich mir überlegt, wie er weitergehen soll, und dann ist mir das türkische Wort eingefallen. Ich habe dann das Wort übersetzt, es war ein mir bekanntes Wort, aber in diesem Moment ist es mir nicht eingefallen. So will ich meine Texte weiterschreiben. Leider ist es so, dass ich in Betriebswirtschaft und Unternehmensrechnung schwer auf Türkisch lernen kann, denn diese sind nur Fächer, bei denen ich alles Wort für Wort auswendig lernen muss, weil es die Lehrpersonen so verlangen. Aber ich wer-

> de in Deutsch und Italienisch weiterhin meine Türkischkenntnisse verwenden.« *(Tugba_1. Lerntagebuch, 09.-15.11.2020)*

Im weiteren Verlauf der Planungsphase zeigte Tugba ein zunehmendes Interesse daran, ihre Mehrsprachigkeit gezielt als Lernressource für das Verständnis fachspezifischer sowie das Erlernen sprachenbezogener Inhalte einzusetzen. Zuvor, wie sie selbst anmerkte, wechselte sie oft ›unbewusst‹ zwischen verschiedenen Sprachen, was auf eine flexible und dynamische, jedoch unreflektierte Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit hinweist. Der bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit als Ressource erforderte jedoch eine entsprechende Konkretisierung im Lernsetting, wie das Beispiel aus ihrem Lerntagebucheintrag verdeutlicht. Tugba war besonders entschlossen, ihre Mehrsprachigkeit bewusster und zielgerichteter bei konkreten Lernanforderungen in den jeweiligen Fächern nutzbar zu machen und darüber nachzudenken, welche konkreten Lernstrategien sie anwenden kann.

> »Ich will mehr darauf schauen, wann und wo ich meine Mehrsprachigkeit einsetze. Oftmals passiert das automatisch und man nimmt sie nicht wahr.« *(Tugba_2. Lerntagebuch,16.-22.11.2020)*

> »Beim Englischlernen habe ich oft auch auf Türkisch nachgedacht, also ich benutze sowohl Deutsch als auch Türkisch, ich habe immer alternativ Wörter, das tut gut.« *(Tugba_14. Lerntagebuch, 15.-21.03.2021)*

Insgesamt lässt sich dieser Ausschnitt als ein Beispiel für eine translanguagingbezogene Lernstrategie interpretieren, bei der die Grenzen zwischen den Sprachen fließend sind und das Lernen durch die Nutzung ihres sprachlichen Gesamtrepertoires bereichert wird. Die Formulierung ›das tut gut‹ deutet darauf hin, dass diese mehrsprachige Praxis ihr nicht nur kognitiv, sondern auch emotional oder motivational ein positives Gefühl beim Lernen vermittelt.

Wie bei den anderen drei bereits vorgestellten Einzelfällen ergab sich auch bei Tugba das gleiche Bild. Die Feststellung ihrer Lernbedürfnisse basierte auf ihrem aktuellen Leistungsstand in dem jeweiligen Fach, und ihre Lernhandlungen und Lernziele richteten sich nach den aktuellen Lernanforderungen und -erwartungen, wie Hausaufgaben, Tests und Schularbeiten, die sie vorbereiten und für die sie lernen musste. Je nach Lernanforderung oder zu bewältigender Lernaufgabe setzte Tugba gezielte kognitive Lernstrategien ein, um neue Vokabeln zu lernen oder komplexe Inhalte online zu recherchieren, aber auch um die Lernaufgabe in Gruppen mit Schüler:innen, die über ähnliche Sprachkenntnisse verfügen, gemeinsam zu erarbeiten.

Handlungsphase

Im Hinblick auf die Ausarbeitung ihrer geplanten spezifischen Lernhandlungen und Translanguaging-Praktiken erlauben Tugbas Lerntagebucheinträge nur eine sehr rudimentäre systematische Analyse ihrer Lernprozesse sowie der gezielten Strategien zur Bewältigung bestimmter Aufgabenkomponenten. Stattdessen enthält ihr Lerntagebuch überwiegend eine detaillierte deskriptive Darstellung der von ihr erlebten

Herausforderungen im schulischen Lernkontext, die sich aus dem Covid-19-bedingten Fernunterricht ergaben. Tugba dokumentierte, dass es ihr im Fernunterricht schwerfiel, sich zum Lernen zu motivieren und Ausdauer zu zeigen. Dieser Zustand verbesserte sich jedoch spürbar ab der Mitte der Interventionsphase mit der Rückkehr zum Präsenzunterricht.

Insgesamt konnte die vollständige Durchführung der geplanten selbstregulierten Lernhandlungen nur in einigen wenigen Fällen beobachtet werden, wie Tabelle 15 zeigt. So sind ihre konkreten Lernhandlungen vor allem in sprachenbezogenen Unterrichtsgegenständen zu beobachten, in denen sie ihre vorhandenen sprachlichen Mittel nutzbar macht, um die schulischen Lernanforderungen zu bewältigen. In anderen Fächern, wie z.B. Wirtschaftsrecht, führte sie, wie unten dargestellt, eine geplante Lernaktivität durch, bei der sie ihre sprachlichen Ressourcen gezielt einsetzte.

> »Am Montag hatten wir Marketing, und in diesem Fach kommen komplizierte Wörter vor, die man so im Alltag nicht verwendet. Aber das Gute an der Sache ist, dass manches dem Englischen bzw. Türkischen ähnelt. Somit kann ich mir die Wörter viel einfacher merken. Am Donnerstag hatten wir Üfa [Übungsfirmen; eigene Anm.], und da besteht meine Gruppe nur aus Türken. Wir reden türkisch. Heute in Italienisch mussten wir Wörter übersetzen. Manche hatten eine Ähnlichkeit mit dem Französischen bzw. Englischen.« *(Tugba_2. Lerntagebuch, 16.-22.11.2020)*

Wie im obigen Beispiel ersichtlich, handelte Tugba vor allem dann aktiv, wenn sie strukturelle oder semantische Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen sprachlichen Mitteln in ihrem Repertoire erkannt hatte. Sie nutzte gezielt passende sprachliche Ressourcen, um neue Vokabeln und Inhalte leichter zu erschließen. Laut Selbstauskunft gelingt es Tugba, ihr Lernen effektiver zu gestalten und schneller Fortschritte zu erzielen, indem sie ihre Mehrsprachigkeit aktiv in ihren Lernprozess einbezieht. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass sie durch das strategische Verknüpfen und wechselseitige Aktivieren ihrer sprachlichen Ressourcen Bedeutungen aushandeln, Lerninhalte vertiefen und ihren Zugang zu fachlichem Wissen erleichtern kann.

> »Ein anders Problem war das schwierige Stoffgebiet in Englisch. Wir mussten uns lange und anstrengende Texte zum Napoleonkrieg herausschreiben. Jeder weiß, wie kompliziert die Sprache in Wikipedia ist, aus diesem Grund habe ich alles auf Türkisch recherchiert. Zum Recherchieren habe ich bei Google türkisch geschrieben und das Gelesene auf Deutsch übersetzt. So werde ich auf jeden Fall in Geschichte weiterarbeiten.« *(Tugba_3. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Tugba bei der Durchführung ihrer geplanten Lernaktivität auf ihr sprachliches Repertoire zurückgriff, wenn sie Schwierigkeiten hatte, englischsprachige Texte zu verstehen. So wählte sie die mehrsprachige Recherchearbeit als einen alternativen Lernzugang, um die komplexen Inhalte in ihren vorhandenen Sprachen nachvollziehbar zu machen. In der konkreten Ausführung der Lernhandlung zeigt sich ein vielschichtiges Bild. Tugba übertrug den englischen Inhalt zunächst ins Türkische und rekonstruierte das Verstandene anschließend auf Deutsch. Diese flexible und dynamische Auswahl aus ihrem sprachlichen Gesamtrepertoire lässt

sich als translanguagingbezogene Strategie interpretieren. Offen bleibt m.E. jedoch, ob diese Vorgehensweise primär durch die Zielsetzung der Interventionsstudie angeregt wurde oder ob sie Ausdruck eines eigenständig vollzogenen Translanguaging-Prozesses ist, der auf Tugbas erfahrungsgeleiteter mehrsprachiger Lernpraxis bzw. ihrer Handlungsfähigkeit beruht.

> »In Italienisch mussten wir die Vokabeln aufschreiben und diese dann auch auswendig lernen. Meine Mehrsprachigkeitsmethode habe ich wieder angewendet. BSP.: [Beispiel; eigene Anm.], ›professionale‹ – ›profesyonel‹ (Türkisch), ›competente‹ – kompetent, ›in future‹ – ›future‹ (English), ›biciclette‹ – ›Bisiklet‹ (Türkisch), ›animale‹ – ›animal‹, ›il luna park‹ – Lunapark (Türkisch), ›I don't work hard I work smart‹. Natürlich kann man sich nicht jedes Wort mit dieser Methode besser merken, weil nicht jedes Wort Ähnlichkeiten mit meiner Muttersprache hat, da hilft es nur, die Wörter aufzuschreiben und öfters zu wiederholen.« *(Tugba_11. Lerntagebuch, 22.-28.02.2021)*

Da Tugba ihre Selbstzufriedenheit vor allem durch eine positive Bewertung ihrer Lernleistung ausdrückte, wirkte sich dies auch auf ihre Auswahl von Lernstrategien und Aktivitäten während der Intervention aus. Wie im obigen Beispiel zu sehen ist, bevorzugte sie Strategien und Aktivitäten, die bei ihren früheren Lernaktivitäten Zufriedenheit und einen positiven Affekt hervorgerufen hatten. Dies könnte darauf hindeuten, dass Tugba ihre früheren Erfolgserlebnisse als Maßstab für künftige Lernaktivitäten nutzte. Möglicherweise hat sie sich auf diese Weise selbst motivieren und sicherstellen können, dass sie durch ihre translingualen Lernpraktiken weiterhin positive Ergebnisse erzielen würde. Ihr zufolge führten die daraus resultierenden Erfolgserlebnisse auch zu einer gesteigerten Motivation, die sie für ihr schulisches Lernen insgesamt als sehr wichtig erachtete, jedoch während dieser Interventionsphase nur sporadisch erlebte.

Reflexionsphase

Wie bereits erwähnt, nutzte Tugba das online geführte Lerntagebuch offenkundig anders als ursprünglich vorgesehen. Anstatt es für die Dokumentation ihrer zyklischen selbstregulierten Lernphasen und Translanguaging-Praktiken zu verwenden, berichtete Tugba vorwiegend über die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf ihr tägliches schulisches Leben und erzählte dabei von ihren Schwierigkeiten im Unterricht. Abgesehen von ihren kritischen Anmerkungen zur Organisation des Fernunterrichts lassen Tugbas Lerntagebucheinträge kaum Rückschlüsse auf die Reflexion ihrer geplanten Lernhandlungen und der erzielten Lernergebnisse zu. Vielmehr berichtete sie über ihre spontanen Translanguaging-Praktiken, die sich von der Sprachmischung bis hin zu mehrsprachigen Denkprozessen im Kontext des schulischen Lernens erstreckten.

> »Ich mische sehr oft meine Sprachen, wenn ich mit meinen Freunden rede oder wenn wir gemeinsam lernen für die Schularbeiten. Ehrlich gesagt habe ich keinen Plan, warum ich so rede, vielleicht weil es eine Angewohnheit ist, oder ich kann mich mit zwei Sprachen besser ausdrücken.« *(Tugba_7. Lerntagebuch, 18.-24.01.2021)*

> »Wir versuchen unter der Stunde mehr Italienisch zu sprechen, damit wir unsere Italienischkenntnisse verbessern können. Wenn wir reden, denke ich in meinen Ge-

> danken immer an die türkischen Wörter, weil sie ähnlich klingen, das geht wirklich automatisch.« *(Tugba_12. Lerntagebuch, 01.-07.03.2021)*

Zudem konnte in den Lerntagebucheinträgen von Tugba auch keine individuelle Lernplanung außerhalb der schulischen Lernanforderungen verzeichnet werden. Ihre Lernaktivitäten waren ebenso meist auf schulische Vorgaben wie Hausaufgaben, Tests und anstehende Leistungsüberprüfungen ausgerichtet. Tugba setzte ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen in erster Linie ein, um ihre schulischen Lernziele zu erreichen und Lernerfolge zu erzielen. Ihre Lernhandlungen fanden dabei überwiegend im Unterrichtsfach Italienisch statt. In ihren Reflexionen thematisierte sie, inwiefern ihr ihre Türkischkenntnisse beim Erwerb des italienischen Wortschatzes unterstützend zugutekamen. Insbesondere griff sie dabei auf bereits bewährte Strategien wie Eselsbrücken zurück, die ihr das Vokabellernen erleichterten. Ihre Vorgehensweise lässt sich so interpretieren, dass sie zentrale Merkmale des selbstregulativen Lernens aufweist, indem sie ihre Lernziele überprüfte, ihren Lernfortschritt reflektierte und bei Bedarf ihr Vorgehen modifizierte.

> »Ich werde in Italienisch die neuen Vokabel lernen und werde wieder Eselsbrücken machen, weil sie mir sehr beim Merken der neuen Wörter helfen.« *(Tugba_14. Lerntagebuch, 15.-21.03.2021)*

Tugba reflektierte ihren Lernfortschritt und das Erreichen ihrer Lernziele, indem sie sich auf die Bewertung ihrer Lernleistung durch ihre Lehrkräfte stützte. Für Tugba, wie auch für die anderen teilnehmenden Schülerinnen, stellte eine gute Note eine Bestätigung der erfolgreichen Bewältigung von Lernaufgaben dar, die sie zunehmend dazu motivierte, ihre Lernanstrengungen fortzusetzen. Diese externe Bestätigung durch Noten kann als ein typisches Beispiel extrinsischer Motivation verstanden werden, bei der die Motivation vor allem durch äußere Anreize, wie Leistungsbewertung und Belohnung, gefördert wird.

Insgesamt konnte Tugba durch die Selbstreflexion ihrer Lernhandlungen während dieser Studie ihrem Selbstbericht zufolge ihre Lernbedürfnisse bewusst wahrnehmen, gezielt an ihrem Lernverhalten arbeiten und so nach Wegen suchen, ihre Ressourcen optimal zu nutzen, um ihre schulische Leistung zu verbessern. Auch wenn sie ihre Selbstzufriedenheit hauptsächlich durch ihre positiven Noten zum Ausdruck brachte, war sie stets bemüht, trotz ihres beeinträchtigten bzw. ungünstigen Lernumfelds ihre Motivation und ihr Durchhaltevermögen im Umgang mit den Aufgaben zu bewahren. Diese Fähigkeit, ihre Motivation und ihr Durchhaltevermögen zu erhalten, deutet darauf hin, dass sie zumindest teilweise in der Lage war, externe Hindernisse zu überwinden und ihre Lernziele weiterhin fokussiert zu verfolgen, was eine wichtige Voraussetzung für den langfristigen Lernerfolg darstellt.

Tabelle 15: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Tugba (eigene Darstellung)

November-März	*Planungsphase*	*Handlungsphase*			*Reflexionsphase*
		kognitive Lernstrategien	*metakognitive Lernstrategien*	*Ressourcenmanagement*	
START	*Unterrichtsfach* Deutsch *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* Üben für die Schularbeit	*Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* frühere Texte gelesen und markiert; neue Textaufgaben; Diskussion und Austausch über die Vorbereitung auf die Schularbeit in Deutsch und Türkisch	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Zeit am Wochenende, um für die Schularbeit zu lernen *Peer-Learning/* Austausch mit anderen Mitschüler:innen *Lernmaterial*	*Selbstzufriedenheit* fühlte sich gut vorbereitet *›self-monitoring‹ und Motivation* positive externe Beurteilung durch die Lehrperson; unzufrieden mit der Note ›befriedigend‹
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Textarbeit *Zielsetzung* Text über die Napoleonischen Kriege schreiben	*Organisationsstrategie* Recherchieren, Strukturieren und Zusammenfassen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Recherche in türkischer Sprache; Übersetzung der gesammelten Informationen vom Türkischen ins Deutsche; Verfassen des englischen Textes	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts durch Austausch in der Klasse und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Zeit am Wochenende, um für die Schularbeit zu lernen *Lernumgebung* Covid-19-bedingt erfolgt die Kooperation online *Peer-Learning/* Austausch mit anderen Mitschüler:innen *Mediennutzung* Übersetzungstool	*›self-monitoring‹ und Motivation* Wahrnehmung des Inhaltes als kompliziert; emotionaler und motivationaler Zustand kaum unterstützend bei der Erreichung des Lernziels

MITTE	*Unterrichtsfach* Italienisch *Lernbedarf* neue Vokabeln lernen *Zielsetzung* Vorbereitung auf die Tests	*Wiederholungsstrategie* Vokabelkarten erstellen; neue Vokabeln wiederholen *Translanguaging-Strategie* Bei der Erstellung von Vokabelkarten wurden Deutsch und Türkisch herangezogen.	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung des Lernfortschritts durch Austausch in der Klasse und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit zum Üben *Peer›learning‹* Austausch mit anderen Schüler:innen	*›self-monitoring‹ und Motivation* »Mein Trick ist es, alle Sprachen, die man kennt, beim Lernen anzuwenden«; »dann bleiben die Wörter viel schneller und besser hängen« *Zufrieden mit der Lernleistung* positive Rückmeldung und Note
	Unterrichtsfach Italienisch *Lernbedarf* neue Vokabeln lernen *Zielsetzung* Hausübung – Sätze mit neuen Vokabeln bilden	*Wiederholungsstrategie* Wörter auswendig lernen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* neue Vokabeln aufschreiben; die ähnlichen Wörter in Türkisch mit herausschreiben	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit für die Hausübung Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen für Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen	*Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung* Fertigstellung der Hausaufgaben in der kürzesten Zeit *Zufrieden mit der Lernleistung* positive Rückmeldung von der Lehrperson

ENDE	*Unterrichtsfach* Wirtschaftsrecht *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* Vorbereitung auf die Tests	*Wiederholungsstrategie* Mitschriften lesen und zusammenfassen; bisher gelernte Inhalte wiederholen	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* wenig Zeit zum Lernen, zeitliche Einteilung wichtig für die anderen Lernanforderungen	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* kaum motiviert; überfordert mit den schulischen Anforderungen *Leistungsverbesserung* positive Note
	Unterrichtsfach Englisch *Lernbedarf* Vokabeln lernen und Report *Zielsetzung* mit neuen Vokabeln einen Report schreiben	*Wiederholungsstrategie* Vokabeln auswendig lernen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Verknüpfung von englischen Wörtern mit deutschen und türkischen Wörtern	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung durch Austausch mit anderen Lernenden und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit für die Hausübung am Wochenende *Peer-›learning‹* Lernen mit Mitschüler:innen Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen für Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen	*›self-monitoring‹ und Motivation* »ich habe immer alternativ Wörter, das tut gut« *Selbstkontrolle* »Diese Woche hatte ich den Vokalbeltest, und ich wollte darüber berichten, wie ich die Wörter auswendig gelernt habe.«

6.2.5 Fall 5 – Derin: »[J]a, eben, ich versuche Türkisch zu vermeiden«

Derin war zum Zeitpunkt der Datenerhebung 18 Jahre alt und kam in Österreich zur Welt. Ihre Eltern stammen aus der Türkei, daher lernte sie zunächst Türkisch in ihrer Familie. Der intensive Erwerb von Deutsch begann, als sie in den Kindergarten kam, wobei sie bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfügte, um sich im Kindergarten verständigen zu können. Ihre Eltern können nach ihren Angaben gut Deutsch, weshalb sie und ihre Geschwister früher mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind. Daher wird in der Familie mehr Deutsch als Türkisch gesprochen. In der Grundschule nahm sie drei Jahre lang am muttersprachlichen Unterricht teil, setzte ihn aber in der weiterführenden Schule nicht fort, um sich mehr auf Deutsch und Englisch zu konzentrieren. Außerdem berichtete sie, dass sie das Aufwachsen mit mehreren Sprachen als verwirrend empfand, weil sie im Türkischen und im Deutschen nicht denselben Wortschatz hatte, was sich in spontanen Wortmischungen äußerte. Besonders belastend waren für sie Situationen, in denen sie in monolingualen Gesprächskontexten die erforderlichen Wörter in der aktuellen Kommunikationssprache nicht abrufen konnte.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchte sie die vierte Klasse einer BHS. Ihre Klasse setzt sich aus sprachlich und kulturell vielfältigen Schüler:innen zusammen, die sich jedoch alle bemühten, außerhalb der Pausen immer auf Deutsch zu kommunizieren. Dies liegt aber nach ihren Angaben an den strengen Regeln der Schule, die den Gebrauch der deutschen Sprache vorschreiben und die Benutzung anderer Sprachen verboten haben. Im Fremdsprachenunterricht hat sie noch Englisch, Italienisch und Französisch gelernt. Da sie neben Deutsch und Türkisch auch in Französisch und Italienisch nicht über die gewünschten Kompetenzen verfügte bzw. diese Sprachen nicht auf fortgeschrittenem Niveau beherrschte, konnte sie sich nicht als ein mehrsprachiges Subjekt wahrnehmen. Ihrer Meinung nach dürfte sie sich nur dann als mehrsprachig bezeichnen, wenn sie in allen von ihr erlernten Sprachen über fundierte Kenntnisse verfügte. Auch ihre bildungssprachlichen Kenntnisse beschreibt sie als mittelmäßig. Sie berichtete jedoch, dass sie den Unterrichtsstoff oft ins Türkische übersetzt, wenn sie etwas im Unterricht nicht verstanden hat. Darüber hinaus erzählte sie, dass sie großen Wert darauf legt, ihre Deutsch- und Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, indem sie sich Filme und Serien auf Englisch und Deutsch ansieht.

Ihre Spracheinstellung ist grundsätzlich als positiv zu bezeichnen, scheint aber eng mit dem Streben verbunden zu sein, in allen vier Sprachen ein muttersprachliches Niveau zu erreichen. Sie sieht die Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit in ihrer beruflichen Zukunft und in der hohen Nachfrage nach sprachlichen Kompetenzen in der wirtschaftlichen Arbeitswelt.

Auch sie hatte bereits Erfahrungen mit dem Führen von Lerntagebüchern gesammelt, wobei dies nur in der Sekundarstufe I im Fach Deutsch der Fall war. Selbstreguliertes Lernen assoziierte sie vor allem mit selbstständigem Lernen außerhalb des Unterrichts. Ebenso konnte sie sich den Einsatz mehrsprachiger Lernstrategien in unterrichtlichen Kontexten nicht vorstellen, da sie diesbezüglich aufgrund sprachlicher Verbote und der Dominanz des Deutschen keine Erfahrungen hatte. Da ich jedoch deutlich gemacht habe, dass ich mich für ihre individuellen mehrsprachigen Lernprozesse interessiere, erklärte sie sich damit einverstanden, das Online-Lerntagebuch zu führen, wenn-

gleich sehr skeptisch und nur zögerlich. Sie begründete ihre letztliche Entscheidung, an der Studie teilzunehmen, mit der Hoffnung, ihre meist unbewussten mehrsprachigen Denkprozesse und deren Einsatz beim individuellen Lernen besser nachvollziehen zu können. Sie sah das Lerntagebuch eher als ein Instrument für diesen Zweck und erachtete es aufgrund seiner regelmäßigen Anwendung als vorteilhaft, es über einen längeren Zeitraum zu führen. Dadurch erhoffte sie sich eine kontinuierliche Lernprogression und eine nachhaltige Verbesserung ihrer Leistungsergebnisse. Sie verfasste insgesamt 14 Einträge, die im Folgenden zusammenfassend vorgestellt werden, um Einblicke in ihre selbstregulierten Lernprozesse und Translanguaging-Praktiken zu geben.

Planungsphase

Auch Derin hat, wie die anderen bereits vorgestellten Einzelfälle, ihre Planung der Lernaktivitäten an ihrem aktuellen Leistungsstand in den einzelnen Unterrichtsfächern ausgerichtet. Ihre Planungsphase ist dadurch gekennzeichnet, dass sie zunächst versuchte, ihre Stärken und Schwächen sowie ihren Lernbedarf auf der Grundlage ihres derzeitigen Lern- und Leistungsniveaus in jedem Fach zu ermitteln. Sie brachte dies zum Ausdruck, indem sie zunächst die Fächer benannte, in denen sie gerne lernte, sowie diejenigen, in denen sie weniger motiviert war. In diesem Zusammenhang erzählte sie auch von ihren Schwierigkeiten in Mathematik und ihrem Rückstand beim Programmieren mit dem Taschenrechner. In ihrer Planungsphase nahm sie sich zunächst das Ziel vor, ihr Lernen aktiv zu gestalten und sich besonders auf die Schwächen in Mathematik zu konzentrieren, um diese mit Hilfe gezielter Strategien zu beheben. Dabei wies sie darauf hin, dass es für ihre Matura äußerst wichtig sei, ihre mathematischen Fähigkeiten zu verbessern und ihre Leistung zu steigern. Nachdem sie ihren Lernbedarf und ihr Lernziel ermittelt hatte, begann sie zu überlegen, welche Ressourcen sie zum Programmieren verwenden könnte. Dazu plante sie besonders, sich Hilfe bei Personen zu suchen, die ihr erklären konnten, wie sie beim Programmieren vorankommt, aber auch, wie sie den Stoff in Mathematik noch vor der Matura so weit beherrschen kann, dass sie die Matura erfolgreich absolviert.

Zu den Ressourcen, die sie bei der Planung ihrer weiteren Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht einbezog, gehörten auch digitale Übersetzungshilfen, wie im folgenden Zitat veranschaulicht wird.

> »Für meine fremdsprachigen Hausaufgaben nutze ich meistens Apps wie ›Pons‹ und ›Google Übersetzer‹, weil es viel schneller geht, als jetzt im Wörterbuch zu suchen. ›Pons‹ ist eine super Seite, ist ziemlich hilfreich. Dadurch verbessere ich meinen Wortschatz.« *(Derin_4. Lerntagebuch, 07.-13.12.2020)*

Im Laufe der Planungsphase äußerte Derin zunehmend Interesse an der Erweiterung ihrer Kompetenzen in ihrer Familiensprache, plante aber keine individuellen Lernvorhaben bzw. konkreten Lernaktivitäten zur gezielten Förderung ihrer Sprachkompetenz. Vielmehr konzentrierte sie sich auf die Vertiefung und Intensivierung ihrer Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht, die im Hinblick auf den Schulabschluss in ihrem Schulalltag präsent waren und somit ihre Lernplanung im Rahmen dieser Interventionsstudie prägten. Auch wenn sie keine spezifischen Planungen für die Förderung

ihrer türkischen Sprachkenntnisse vornahm, achtete sie dennoch darauf, ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen für die schulischen Lernanforderungen nutzbar zu machen.

Handlungsphase

In der Handlungsphase bemühte sich Derin, ihre Lernaktivitäten, die meist für das Fach Mathematik geplant waren, mit Hilfe geeigneter kognitiver Lernstrategien zielgerichtet auszuführen. Sie konzentrierte sich vor allem auf das Lösen von Rechenaufgaben, die sie meist als Hausaufgaben erhielt. Darüber hinaus initiierte sie ergänzende Lernaktivitäten, mit denen sie gezielt ihre individuellen Problembereiche in diesem Fach adressierte und laut eigener Einschätzung ihre Leistungen schrittweise verbessern konnte. In Bezug auf die Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung zeigte sich Derin reflektiert und offen, wenn es um Stärken und Schwächen und den Umgang mit ihnen ging. Dies ermöglichte es ihr, zu überprüfen, ob das Lernhandeln und der Einsatz von Lernstrategien für die jeweilige Aufgabe angemessen waren und zu einer Optimierung ihrer mathematischen Leistungen führten. Trotz erlebter Misserfolge und des zeitweiligen Verfehlens angestrebter Leistungen ließ sich Derin während der gesamten Interventionsphase weder von der Lernaufgabe noch von lernzielbezogenen Schwierigkeiten entmutigen, sondern versuchte, jedes Mal aufs Neue das geplante Lernziel anzustreben. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Derin dabei ein bemerkenswertes Maß an Resilienz und Durchhaltevermögen bewies, das es ihr ermöglichte, konsequent an ihrem Lernplan festzuhalten und sich kontinuierlich auf die Bewältigung der Lernanforderungen sowie die Erreichung ihrer Lernziele zu konzentrieren. Derin plante gezielt weitere Lernhandlungen und nutzte dabei ihre vorhandenen Ressourcen auf kreative Weise. Durch den Einsatz vielfältiger Lernstrategien und Translanguaging-Praktiken strebte sie danach, ihr Potenzial im Mathematikunterricht auszubauen.

Eine Übersicht über die kognitiven Lernstrategien, die sie in konkreten Lernaktionen eingesetzt hat, ist in Tabelle 16 dargestellt.

> »Ich verstehe in Mathematik die Wahrscheinlichkeitsrechnungen nicht gut, weil ich den Sinn dahinter nicht verstehe. Ich habe eine gute Freundin, mit der ich meistens lerne, sie ist eine Türkin und ist viel besser als ich. Wenn sie mir etwas erklärt, reden wird oft auf Türkisch, aber meistens auf Deutsch, weil mir der Wortschatz im Türkischen fehlt.« *(Derin_4. Lerntagebuch, 07.-13.12.2020)*

Da während der gesamten Interventionsphase Derins Schwierigkeiten im Fach Mathematik präsent waren, enthalten ihre Lerntagebucheinträge am häufigsten ihre Lernaktivitäten in diesem Fach. Dies lässt auch den Schluss zu, dass sie ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen häufig bei der mathematischen Lernherausforderung anwendete, um Lernfortschritte zu erzielen.

Ein weiteres Beispiel für die Bewältigung sprachbezogener Lernanforderungen war die Erstellung von Vokabelkarten, die ihr halfen, Vokabeln effektiv zu lernen und zu festigen. Ihre Flexibilität und Kreativität in der Anwendung solcher Strategien trugen laut ihren eigenen Angaben maßgeblich dazu bei, dass sie trotz der Herausforderungen im

Mathematikunterricht in sprachbezogenen Fächern kontinuierliche Fortschritte erzielte und schließlich ihr Lernziel erreichte, was wiederum ihre Motivation weiter steigerte.

> »Im Italienischunterricht habe ich Vokabelkärtchen aus buntem Papier hergestellt, also die Farbe Grün ist für die leichten Wörter und Farbe Rot ist für schwierige und lange Wörter, so merke ich mir die Vokabel am schnellsten.« *(Derin_3. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

Derin setzte meistens Lernstrategien wie das Markieren und visualisiertes Lernen von Vokabeln in mehreren Sprachen ein, um ihren Wortschatz zu erweitern. Zudem recherchierte sie mehrsprachig im Internet, um komplexe Lerninhalte besser zu verstehen. Zur Sicherstellung des Verständnisses und der Reproduzierbarkeit der Inhalte im Unterricht fasste sie den Stoff zusammen und wiederholte ihn regelmäßig. Außerdem engagierte sie sich häufig in kooperativem Lernen mit Gleichaltrigen und profitierte von der Unterstützung ihrer Klassenkamerad:innen, um gemeinsam zu lernen und zu üben. Im folgenden Beispiel wird offensichtlich, dass sie gezielt alle ihre verfügbaren Sprachen einbezog, um ihre Lernziele erfolgreich zu verfolgen.

> »Ja, ich unterhalte mich immer mit meinen Freundinnen in allen Sprachen, die ich kenne, auch wenn wir gemeinsam lernen, verwenden wir all unsere Sprachen. Vor allem in Mathematik und Betriebswirtschaft rede ich gerne auf Türkisch, weil ich dann ein bisschen besser verstehe.« (*Derin_2. Lerntagebuch, 16.-22.11.2020)*

Derin schilderte auch, wie sie ihren Geschwistern spontan bei den Englisch- und Mathehausaufgaben helfen musste. Der Grund dafür sei der Covid-19-bedingte Fernunterricht, so Derin. Sie stellte fest, dass der Fernunterricht für ihre Geschwister genauso schwierig war wie für sie selbst und dass sie ebenso auf Hilfe bei den Hausaufgaben angewiesen waren. Sie unterstützte ihre Geschwister, indem sie die Aufgaben je nach Lernkontext in den für sie vertrauten Sprachen erklärte, wobei sie angab, dass sie dabei die drei Sprachen Deutsch, Türkisch und Englisch miteinander kombinierte. Bei der konkreten Ausarbeitung von Lernaktivitäten beschrieb Derin häufig auch ihre spontanen Translanguaging-Lernpraktiken. Sie erklärte, dass das Mischen von drei Sprachen zunächst kompliziert erscheinen mag, betonte jedoch, dass dieses Verhalten für mehrsprachige Schüler:innen eine gewohnte und natürliche Strategie ist.

Reflexionsphase

Zu Beginn der Reflexionsphase widmete sich Derin vor allem ihren erbrachten Leistungen bei den Lernanforderungen im Unterricht. Das folgende Beispiel zeigt, wie sie einen offenen und reflektierten Umgang mit ihren Lernprozessen pflegte. Sie erkannte, dass sie die Aufgabe aufgrund der schwierigen Hörbeispiele nicht adäquat bewältigen konnte.

> »In Englisch haben wir die Zeitformen geübt und eine kurze Zusammenfassung von einem Hörbeispiel geschrieben. Manche Stellen habe ich nicht verstanden, daher konnte ich nicht die ganze Geschichte schreiben.« *(Derin_3. Lerntagebuch, 23.-29.11.2020)*

Im weiteren Verlauf der Interventionsphase wurde deutlich, dass diese bewusste Wahrnehmung ihrer Lernbarrieren und -bedürfnisse eine entscheidende Rolle spielte. Durch die aktive Auseinandersetzung mit ihren Schwächen konnte sie gezielt an deren Überwindung arbeiten, was ihre Fähigkeit zur Selbstregulation stärkte. Diese Fähigkeit, das eigene Lernen kontinuierlich zu beobachten und anzupassen, trug wesentlich zu einer Steigerung ihrer Motivation bei. Trotz wiederholter Rückschläge blieb sie beharrlich und setzte ihre Bemühungen fort, was ihren langfristigen Lernerfolg förderte. Die Kombination aus Selbstreflexion und der Fähigkeit, ihre Lernstrategien anzupassen, führte dazu, dass sie ihre Ziele trotz Herausforderungen weiterhin verfolgte und Fortschritte erzielte.

Es ist jedoch anzumerken, dass in Derins Fall, ebenso wie in den anderen dargestellten Einzelfällen, die Reflexion der geplanten Lernhandlungen primär auf den Rückmeldungen der Lehrkräfte sowie den erreichten positiven Noten in den jeweiligen Unterrichtsfächern basierte, die als maßgebliche Indikatoren für das Erreichen ihrer Lernziele dienten. Durch die positiven Lernerlebnisse, die Derin während der Intervention erfahren hat, fühlte sie sich in ihrem Können gestärkt und konnte ihre eigenen Leistungen positiver einschätzen. Ihr affektiv-emotionaler Zustand war von Zufriedenheit geprägt, was ihre Überzeugung verstärkte, ihre Ziele im Unterricht erfolgreich zu erreichen. Diese Erfahrungen und die damit verbundene positive Selbsteinschätzung unterstützten die Entwicklung eines stärkeren Gefühls der Selbstwirksamkeit, das sich auf ihre schulischen Leistungen auswirkte, wie im folgenden Beispiel deutlich wird.

> »Ich habe meinen Englischtest zurückbekommen und habe einen Zweier gekriegt. Ich bin sehr glücklich, weil ich eine schlechtere Note erwartet habe. In Mathe haben wir Prozentrechnungen durchgemacht, und ich verstehe sie viel besser. Ich habe nicht so große Schwierigkeiten wie beim Programmieren. Mein Lehrer hat mich gelobt, und er hat gesagt, wenn ich so weitermache, schaffe ich es, beim nächsten Test eine bessere Note zu schreiben.« *(Derin_6. Lerntagebuch,11.-17.01.2021)*

> »Die Mathe-Hausübung habe ich zurückbekommen, und fast keine Fehler, weil ich sie mit meiner Freundin gemeinsam gemacht habe.« *(Derin_9. Lerntagebuch, 01.-07.02.2021)*

Wie das folgende Beispiel zeigt, erklärte Derin, dass sie sich sicherer fühle, wenn sie sich mit ihren Freund:innen auf Türkisch über den Lernstoff austauschen kann. Sie begründete dies damit, dass sie komplexe Themen leichter verstehen könne, wenn ihr der Lernstoff zusätzlich auch in ihrer Familiensprache erklärt werde.

> »Es ist mir bewusst, dass wir in Österreich leben und in der Schule Deutsch sprechen müssen, aber ich verstehe besser, wenn ich es noch einmal mit meinen Freundinnen gemeinsam noch einmal auf Türkisch durchgehe. Ich fühle mich sicherer, aber manchmal fühle ich mich auch schlecht, weil ich denke, dass ich deswegen im Unterricht nicht mitkomme. Manchmal denke ich mir, wenn ich Österreicher wäre, hätte ich mich viel leichter getan.« *(Derin_7. Lerntagebuch, 18.-24.01.2021)*

Tabelle 16: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Derin (eigene Darstellung)

November-März	*Planungsphase*	*Handlungsphase*			*Reflexionsphase*
		kognitive Lernstrategien	*metakognitive Lernstrategien*	*Ressourcenmanagement*	
START	*Unterrichtsfach* Mathematik *Lernbedarf* Programmieren lernen *Zielsetzung* Programmieren üben	*Wiederholungsstrategie* Arbeitsschritte des Programmierens durchgehen und üben *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Besprechung der Mitschriften und Diskussion der Arbeitsschritte auf Deutsch und Türkisch	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung der Lernfortschritte und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* braucht mehr Zeit für das komplexe Thema Hilfesuche bei anderen Mitschüler:innen *Peer-›learning‹* Austausch und Lernen mit Schülerin *Lernumgebung* Covid-19-bedingt erfolgt die Kooperation online	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* kaum Motivation für die Lernaufgabe, niedrigere Leistung im Unterricht *Selbstzufriedenheit* unsicher und unzufrieden mit dem Lernergebnis, benötigt Unterstützung
	Unterrichtsfach Italienisch *Lernbedarf* Vokabeln lernen *Zielsetzung* am Wochenende alle neuen Vokabeln auswendig lernen	*Wiederholungsstrategie* neue Vokabeln wiederholen *Translanguaging-Strategie* Markierung von ähnlichen Vokabeln im Türkischen	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung der Lernfortschritte und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Zeit für das Lernen von Vokabeln *Mediennutzung* Übersetzungstool	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* hohe Motivation, merkt sich Wörter leichter *Zufriedenheit* positive Rückmeldung von der Lehrperson

MITTE	*Unterrichtsfach* Französisch *Lernbedarf* nicht definiert *Zielsetzung* Vorbereiten auf die Schularbeit	*Organisationsstrategie* Mitschriften; Lernunterlagen strukturieren; zusammenfassen *Wiederholungsstrategie* Inhalte wiederholen *Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Austausch und Diskussion der Inhalte und Beantwortung der Fragen erfolgen auf Französisch, Deutsch und Türkisch	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung der Lernfortschritte und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit für die Vorbereitung auf die Schularbeit am Wochenende *Peer-›learning‹* Austausch und Lernen mit anderer Schülerin *Lernumgebung* online	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* Gegenseitige Überprüfung des Gelernten; Schwächen feststellen und intensiver lernen *Selbstwirksamkeit* Stolz auf die Lernanstrengung; fühlt sich sicher und gut vorbereitet *Selbstzufriedenheit* mit der Lernleistung
	Unterrichtsfach Englisch *Zielsetzung* Film auf Englisch schauen; Aussprache verbessern und neue Wörter lernen	*Wiederholungsstrategie* neue Vokabel wiederholen *Translanguaging-Strategie* nicht bekannte Wörter im Film notieren; Übersetzungen aufschreiben und einprägen	Planung der Lernaktion basierend auf eigener Lernmotivation und Leistungsinteresse	*Zeitmanagement* Nutzung der Freizeit für die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse *Mediennutzung*	*Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeit* fühlt sich motiviert und stolz auf die zusätzlich gelernten Vokabeln

ENDE	*Unterrichtsfach* Mathematik *Lernbedarf* Prozentrechnungen lernen *Zielsetzung* Hausübung mit fünf Aufgaben erledigen	*Elaborationsstrategie/ Translanguaging-Strategie* Aufgaben durchrechnen; farblich visualisieren; Besprechung der Rechenaufgaben und Lösungen auf Deutsch und Türkisch	Planung der Lernhandlung basierend auf externer Lernanforderung; Überwachung der Lernfortschritte und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit für die Hausübung Hilfesuche bei anderen Mitschüler:innen *Peer-›learning‹* Austausch und Lernen mit Schülerin Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* unsicher in Mathematik Motivation durch positive Rückmeldung durch die Lehrperson *Leistungsverbesserung* durch die Erklärungen ihrer Mitschülerin auf Türkisch *Zufriedenheit* mit dem Lernergebnis
	Unterrichtsfach Deutsch *Lernbedarf* Grammatikfehler *Zielsetzung* Grammatikfehler beseitigen, Schreibfähigkeiten verbessern	*Wiederholungsstrategie* Text erneut schreiben; Fehler markieren *Organisationsstrategie* Beispieltexte suchen; lesen; Ideen sammeln; einen eigenen Text schreiben	Planung der Lernhandlung basierend auf interner Leistungsmotivation und Interesse an Leistungsverbesserung; Überwachung der Lernfortschritte und Regulierung durch kognitive Lernstrategien	*Zeitmanagement* investierte Lernzeit am Wochenende *Mediennutzung*	*Leistungsmotivation, ›self-monitoring‹ und Evaluation* Stolz auf die eigene Lernbereitschaft und das eigene Durchhaltevermögen positive *Selbsteinschätzung*, zufrieden mit dem Lernprodukt

> »In Französisch habe ich wieder die Zeiten verwechselt und sie falsch auf den Zettel geschrieben. Diese Woche ging es mir nicht besonders gut, weil ich überall in allen Fächer etwas Schlechtes, Negatives erlebt habe.« *(Derin_13. Lerntagebuch, 08.-14.03.2021)*

In diesem Beispiel wird auch ersichtlich, dass Derin ihre Lernschwierigkeiten darauf zurückführt, die deutsche Sprache nicht so gut zu beherrschen wie eine Person, die Deutsch als Erstsprache erworben hat. Angesichts ihrer Unsicherheit und der erlebten Misserfolge vermutete sie, dass ihr das Lernen leichter fallen würde, wenn sie eine »Österreicherin« wäre. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Derin durch negative Lernerfahrungen in Selbstzweifel geraten ist, was ihre Selbstwirksamkeit, also das Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten, beeinträchtigt. Ihre Auseinandersetzung mit den negativen Lernerfahrungen kann als ein Versuch interpretiert werden, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken und ihre positive Einstellung zu ihrer sprachlichen Vielfalt aufrechtzuerhalten.

> »In Italienisch hat meine Lehrerin mich gefragt, welche Wörter auf Türkisch ähnlich sind. Ich habe ihr sie schon gesagt, und es hat mich sehr gefreut, dass unsere Lehrerin uns erlaubt, auch unsere Muttersprache zu nutzen, das gefällt nicht allen Lehrern. Wir nutzen nur untereinander unsere Muttersprache, aber nicht im Unterricht. Ich glaube, die meisten Lehrer würden das gar nicht verstehen, weil sie wollen, dass wir nur Deutsch sprechen.« *(Derin_10. Lerntagebuch, 15.-21.02.2021)*

Da Derins schulischer Alltag von sprachlichen Ge- und Verboten geprägt war, die die Nutzung bestimmter Sprachen und deren Wertigkeit im Unterricht regelten, fühlte sie sich ermutigt und geschätzt, als ihre Italienischlehrerin sie nach Wörtern fragte, die ähnliche Bedeutungen im Türkischen haben. In der Regel wird sie in der Schule ermahnt, Deutsch zu sprechen und nicht ihre Familiensprache zu verwenden. Aus diesem Grund reagierte sie besonders positiv auf die Bezugnahme der Lehrerin auf ihre Familiensprache, was die Bedeutung des respektvollen und förderlichen Umgangs von Lehrkräften mit mehrsprachigen Lernenden im Klassenzimmer unterstreicht.

6.3 Handlungsorientierungen im Kontext der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen

Aufbauend auf der im letzten Kapitel durchgeführten Einzelfallbetrachtung der fünf teilnehmenden Schülerinnen und deren mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Lerntagebucheinträge wird nun eine Konstruktion der Handlungsmuster bei der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im Rahmen der begleiteten Interventionsstudie vorgenommen. Die zugrundeliegenden methodischen Überlegungen und die konkrete Vorgehensweise habe ich bereits in Abschnitt 5.2.3 erläutert. In Bezug auf die festgestellten Handlungsorientierungen habe ich die fünf Einzelfälle und ihre etwa sechs Monate dauernden Lerntagebuchdokumentationen miteinander verglichen und in Gruppen zusammengefasst, so dass anhand der festgestellten Ge-

meinsamkeiten und Unterschiede die Muster bei den Handlungsorientierungen eruiert werden konnten.

Im Folgenden werden die Handlungsorientierungen der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen aus dem gesamten Sprachrepertoire der Lernenden für ihre Kommunikations- und schulischen Lernzwecke vorgestellt. Wichtig ist, dass es sich bei diesen Handlungsorientierungen nicht um Idealtypen handelt, die voneinander abgegrenzt betrachtet werden können, sondern um Hybridformen, deren Grenzen fließend sind und sich je nach Kontext, Ziel oder Umfeld erst entfalten oder auch verändern, aber ebenso zusammenwirken können. Das bedeutet, dass eine Person im Laufe ihres Lebens unterschiedliche und multiple Handlungsorientierungen entwickeln und diese situations- und kontextbedingt für ihre Kommunikations- und Lernzwecke vielfältig nutzen kann.

6.3.1 Handlungsorientierung A: die puristischen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Die mehrsprachigen Lernenden der vorliegenden Studie, die dieser Handlungsorientierung zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine starke Präferenz für bestimmte Sprachen, meist die gesellschaftlich anerkannten, haben und alle anderen Sprachen als minderwertig oder weniger wichtig ansehen. Sie bevorzugen in ihrem Alltag stärker die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, im Fall dieser Untersuchung also Deutsch, und gehen davon aus, dass diese vorteilhafter für schulischen Erfolg und soziale Teilhabe ist als die Beherrschung ihrer Familiensprache. Obwohl sie mehrsprachig sind, konstruieren die Lernenden sprachliche Wertigkeiten entlang gesellschaftlicher Normen, wobei sie der Sprache der Mehrheitsgesellschaft einen höheren funktionalen und symbolischen Stellenwert zuschreiben. Die Familiensprache hingegen wird vorrangig als identitätsstiftendes Merkmal wahrgenommen, das Zugehörigkeit zu familiären und kulturellen Kontexten signalisiert.

Auch wenn sie ihre sprachlichen Ressourcen für ihre eigenen Lernprozesse aktiv nutzen, sind sie der festen Überzeugung, dass migrationsbedingte Familiensprachen weniger relevant für schulisches Lernen sind als die bildungsrelevante Sprache Deutsch. Die geringe Anerkennung der Familiensprache in Bildungskontexten ist als Ausdruck monolingualer Sprachideologien zu verstehen, die Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern häufig als Defizit begreifen. Die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung können aufgrund internalisierter sprachideologischer Normen und Erwartungen Schwierigkeiten haben, ihre Sprachwechsel oder Sprachmischung als selbstverständlich und legitim zu betrachten, weshalb sie im schulischen Kontext bevorzugt in ihrer präferierten Sprache Deutsch kommunizieren.

Die gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht erfährt vor allem dann Zustimmung, wenn es sich um die Vermittlung von als prestigeträchtig geltenden Sprachen handelt. Puristische Nutzer:innen legen großen Wert auf sprachliche Korrektheit im schulischen Kontext und orientieren sich an normativen Vorstellungen von Sprachbeherrschung, indem sie ein ›muttersprachliches Niveau‹ als Zielmaßstab anstreben. Sie beschäftigen sich intensiv mit der Grammatik, der Rechtschreibung und der Aussprache der zu lernenden (Fremd-)Sprachen im unterrichtlichen Kontext und achten auf eine entsprechend hohe Leistung im Unterricht. Insbesondere nimmt die deutsche Spra-

che für puristische Nutzer:innen aufgrund ihrer Rolle als zentrale Bildungssprache eine Schlüsselstellung ein, was sich in ihrem Bemühen widerspiegelt, sprachlich möglichst korrekt und kompetent zu agieren.

6.3.2 Handlungsorientierung B: die kontextabhängigen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Die kontextabhängigen Nutzer:innen der Mehrsprachigkeit sind sich bewusst, dass die Verwendung von Sprachen von verschiedenen Faktoren abhängt, z.B. von der Situation und dem Kontext, in dem sie verwendet werden, oder von der Beziehung zwischen den Gesprächspartner:innen. Je nach Kommunikationssituation nutzen sie flexibel verschiedene Sprachen und Sprachregister, wechseln situativ zwischen diesen und passen ihre Sprachwahl gezielt an ihr Gegenüber an. Dabei messen sie dem kontextabhängigen Sprachverständnis besondere Bedeutung bei, um Missverständnisse zu vermeiden und kommunikative Anschlussfähigkeit sicherzustellen. Selbst wenn sie die Mischung von Sprachen in interaktiven Kontexten zum Teil als hinderlich empfinden, achten sie darauf, die geeigneten Mittel aus ihrem Sprachrepertoire auszuwählen, die für die Gesprächssituation von Nutzen sind.

Sie betrachten ihre Mehrsprachigkeit als Chance und sind besonders bemüht, ihre sprachlichen Fähigkeiten kontinuierlich zu erweitern und zu verfeinern, um sowohl in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angemessen agieren zu können als auch die gewünschten schulischen Leistungen zu erbringen. Sie messen den Sprachen nicht unbedingt unterschiedliche Werte bei, aber sie sind sich bewusst, dass prestigeträchtige Sprachen ihnen in der Gesellschaft und für ihre Bildungslaufbahn mehr Vorteile verschaffen. Dies führt unweigerlich dazu, dass sie diese Sprachen häufiger verwenden als ihre Familiensprachen. Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung greifen bewusst auf ihre mehrsprachigen Repertoires zurück, um sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten sicher zu bewegen. In ihrem sprachlichen Handeln orientieren sie sich an einem kontextbezogenen Sprachgebrauch, der weniger auf formal korrekte Beherrschung einzelner Sprachen abzielt, als vielmehr auf die situationsangemessene Verwendung sprachlicher Mittel. Dabei dient ihre Mehrsprachigkeit nicht nur der Pflege und Entwicklung sozialer Beziehungen, sondern fungiert zugleich als Ressource zur Bewältigung schulischer Anforderungen. Den kontextbezogenen Nutzer:innen ist gemein, dass sie ihre sprachlichen Ressourcen in der Regel in komplexen Lernkontexten einsetzen, die ihnen helfen, ihr Lernen zu optimieren. Ihr Ziel ist es, den Lernkontext durch den Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen nachvollziehbar und verständlich zu machen.

6.3.3 Handlungsorientierung C: die leistungsorientierten Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Leistungsorientierte Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit konzentrieren sich darauf, ihre schulischen Leistungen durch die Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen zu verbessern. Sie schätzen ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource und setzen sie zielgerichtet ein, um ihre Interessen zu verfolgen und Lernbedürfnisse zu befriedigen. Sie verfügen über ein ausgeprägtes metasprachliches Bewusstsein, das es ihnen ermöglicht,

ihre sprachlichen Ressourcen gezielt und strategisch zur Erreichung ihrer Lernziele einzusetzen. Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung besitzen zudem die entsprechenden Kompetenzen und Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Sprachen in fachbezogenen Lernkontexten. Sie betrachten die Mehrsprachigkeit als strategischen Vorteil und sind in der Lage, einzelne Sprachen für schulische oder private Zwecke nutzbar zu machen. Ihre Familiensprachen erfüllen dabei meist eine utilitaristische Funktion im schulischen Kontext und werden gegenüber den im Unterricht vermittelten Prestigesprachen häufig als nachrangig bewertet. Wenn sie jedoch davon überzeugt sind, dass ihre Familiensprache profitable Lernbedingungen für das Verstehen und Verarbeiten bestimmter Fachinhalte schafft und den Bewältigungsprozess spezifischer Lernanforderungen unterstützt, greifen sie gezielt und beharrlich auf diese zurück. Leistungsorientierte Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit zeigen durch ihre positiven Lernerfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Ressourcen eine hohe Motivation, ihre sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln sowie ihre Lernbereitschaft und ihr Durchhaltevermögen aufrechtzuerhalten. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass Personen, die dieser Handlungsorientierung zugeordnet werden, ambitionierte Lernziele verfolgen, insbesondere im Hinblick auf die Erweiterung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen und die Verbesserung ihrer schulischen Leistungen. Bei Misserfolgserlebnissen neigen sie jedoch dazu, ihr mehrsprachiges Lernverhalten kritisch zu hinterfragen, was häufig mit einem Rückgang ihrer Motivation sowie einer verringerten Bereitschaft zur Fortführung des Lernprozesses einhergeht.

6.3.4 Handlungsorientierung D: die interessenorientierten Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Für interessenorientierte Nutzer:innen stellt Mehrsprachigkeit ein persönliches und bildungsbezogenes Anliegen dar, insbesondere für diejenigen, die in mehrsprachigen Kontexten sozialisiert wurden oder aktuell in solchen Lebens- und Lernwelten agieren. Oft zeichnen sie sich durch ein starkes Bedürfnis sowie eine hohe intrinsische und/oder extrinsische Motivation aus, ihre sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern – sei es im Rahmen persönlicher Zielsetzungen oder schulischer Anforderungen. Die interessenorientierten Nutzer:innen verfügen häufig über ein vertieftes Verständnis für die gesellschaftliche und berufliche Relevanz von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt und engagieren sich aktiv für deren Erhalt und Förderung. Für die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung stellt Mehrsprachigkeit nicht nur eine individuelle Ressource dar, sondern eröffnet ihnen auch erweiterte Möglichkeiten zur interkulturellen Kommunikation sowie zur Entwicklung sozialer und kultureller Kompetenzen – insbesondere im Hinblick auf zukünftige Chancen im Berufsleben. Daher sehen sie die Fähigkeit, verschiedene Sprachen zu sprechen und zu verstehen, als Chance und Privileg im Bildungssystem.

Für die interessenorientierten Nutzer:innen spielt der gesellschaftliche Stellenwert von Sprachen keine Rolle, denn sie schätzen alle Sprachen als gleichwertig ein. Ihr besonderes Augenmerk liegt daher sowohl auf der Vertiefung ihrer Kenntnisse in der Familiensprache als auch auf dem Erwerb bildungsrelevanter Sprachkompetenzen in all ihren verfügbaren Sprachen. Für Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung ist Mehr-

sprachigkeit sowohl im sozialen als auch im schulischen Kontext eine Selbstverständlichkeit. Sie setzen ihre sprachlichen Ressourcen nicht nur zur Bewältigung komplexer Lernaufgaben ein, sondern sie nutzen ihr gesamtes sprachliches Repertoire kontinuierlich und flexibel, um sich aktiv und gestaltend in kreative Bildungsprozesse wie künstlerisches Gestalten, literarisches Schreiben oder musikalische Ausdrucksformen einzubringen.

Die Lernenden, die dieser Handlungsorientierung angehören, können außerdem dadurch charakterisiert werden, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als strategischen Wettbewerbsvorteil betrachten und daher besonders bestrebt sind, so viele Sprachen wie möglich zu lernen. Aufgrund ihres großen Interesses an Sprachen können sie zudem ein enormes Engagement für das Erlernen und Verwenden mehrerer Sprachen aufbringen, jedoch in dem Bewusstsein, dass sie nicht alle auf einem gleich hohen Kompetenzniveau beherrschen können.

6.3.5 Handlungsorientierung E: die technologieaffinen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Die mehrsprachigen Lernenden, die den technologieaffinen Nutzer:innen von mehrsprachigen Ressourcen zugeordnet werden, sind dadurch charakterisiert, dass sie ihre Mehrsprachigkeit technologiegestützt in schulischen Kontexten zur Erreichung individueller Lernziele einsetzen. Dabei verfügen sie über eine ausgeprägte digitale Kompetenz und nutzen digitale Tools und Ressourcen gezielt zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen und zur Optimierung ihrer Lernprozesse. Ihr Handeln ist geprägt von einem reflektierten und strategischen Umgang mit Sprache, digitalen Medien und individuellen Bildungszielen.

Mit dem Ziel, Lernfortschritte zu erzielen, versuchen sie meistens, sich die komplexen Lerninhalte in den jeweiligen Fächern mittels der vorhandenen Möglichkeiten der Technik zugänglich zu machen, um komplexe fachliche Inhalte effektiv zu verstehen. Die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung greifen gezielt auf digitale Ressourcen wie Sprachlern-Apps, digitale Wörterbücher, Online-Übersetzungsdienste, soziale Medien und weitere Technologien zurück, um schulische Lernherausforderungen effizient und nachhaltig zu überwinden. Ein zentrales Merkmal technologiebewusster mehrsprachiger Nutzer:innen ist, dass sie ein tiefes Verständnis und Bewusstsein für die Verflechtung von moderner Technologie und Sprachen haben und wissen, wie sie diese Synergien sowie ihre Mehrsprachigkeit am effektivsten und profitabel für ihre Lernzwecke einsetzen können. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die erfolgreichen und eigenverantwortlichen Lernerfahrungen von technologieaffinen Nutzer:innen dazu beitragen, dass Mehrsprachigkeit in Lehr- und Lernkontexten nicht nur anerkannt, sondern gezielt als wertvolle Lernressource in Kombination mit modernen digitalen Tools genutzt wird.

6.3.6 Handlungsorientierung F: die kritischen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Die mehrsprachigen Lernenden, die als kritische Nutzer:innen eingeordnet werden können, verwenden ihre sprachlichen Ressourcen nicht nur, um ihre Lernziele zu erreichen,

sondern reflektieren auch kritisch ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und deren Relevanz für ihr eigenes Lernen in monolingualen Schulkontexten. Ein weiteres Merkmal kritischer Nutzer:innen ist, dass sie nicht nur die Vorteile ihrer sprachlichen Ressourcen für ihre Lernaktivitäten berücksichtigen, sondern auch die Auswirkungen ihrer Mehrsprachigkeit auf ihre Interaktionen mit anderen Mitschüler:innen im Klassenzimmer reflektieren. Zudem hinterfragen sie den monolingualen Habitus der Schule und die daraus resultierenden Implikationen für den Sprachgebrauch sowie die damit verbundenen Diskriminierungsprozesse.

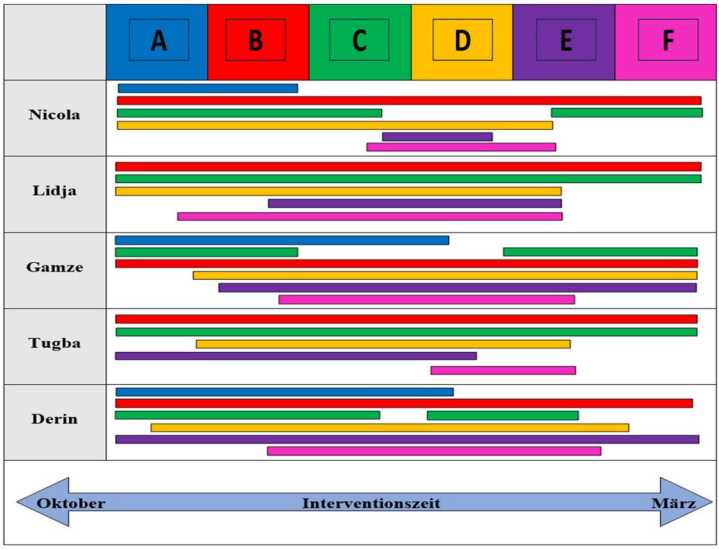
Lernende, die als kritische Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit klassifiziert werden, setzen sich aktiv für die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Familiensprachen im schulischen Kontext ein und übernehmen häufig eine führende Rolle in Diskussionen über sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung haben zudem ein tiefes Verständnis dafür, wie Sprachen miteinander verwoben sind und wie sie verschiedene gesellschaftliche Dimensionen beeinflussen können, z.B. soziale Strukturen, Machtverhältnisse und kulturelle Identitäten, die zusammen die soziale Dynamik und Interaktionen in Gesellschaften prägen. Sie sehen Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit, Brücken zwischen verschiedenen Kulturen und Menschen zu bauen.

Im Gegensatz zu anderen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit, die sich primär auf die Förderung ihrer eigenen Sprachkenntnisse zur Erreichung individueller Lernziele konzentrieren, engagieren sich kritische Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit häufig darüber hinaus aktiv gegen sprachbezogene Diskriminierung und setzen sich für sprachliche Gerechtigkeit sowie eine gleichwertige Behandlung aller Sprachen im Bildungssystem ein. Sie erkennen Sprachen als bedeutendes kulturelles Erbe an und treten für das Recht aller Menschen ein, ihre Familiensprachen auch im schulischen Kontext verwenden zu dürfen. Insgesamt können kritische Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle bei der Anerkennung und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt und beim Aufbau einer inklusiven, mehrsprachigen Schulkultur übernehmen. Die Anerkennung ihrer Fähigkeit, eigene sprachliche Kompetenzen kritisch zu reflektieren und sich aktiv für Sprachrechte sowie sprachliche Gleichberechtigung einzusetzen, kann bildungspolitische Akteur:innen und schulische Entscheidungsträger:innen dazu anregen, Lernumgebungen zu gestalten, in denen sich alle Schüler:innen – unabhängig von ihrem sprachlichen und kulturellen Besonderheiten – wertgeschätzt fühlen und ihr Potenzial entfalten können.

Die Abbildung 18 zeigt die Zuordnung der einzelnen Schülerinnen, die sich an der zweiten Erhebungsphase, dem Schreiben eines Lerntagebuchs, beteiligt haben, zu den generierten sechs Handlungsorientierungen. Dabei handelt es sich nicht um eine fixe Zuordnung, sondern um eine heuristische Gliederung, da sich einzelne Handlungsorientierungen nicht eindeutig voneinander abgrenzen ließen oder simultan auftraten. Während also Nicola und Lidja wenig Gebrauch von technischen Hilfsmitteln machten, da sie meist mit ihren Eltern lernten, nutzten die anderen drei Schülerinnen häufiger Übersetzungstools oder recherchierten online. Allen Lernenden war gemeinsam, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen kontextabhängig und leistungsorientiert einsetzten, um ihre Lernziele zu erreichen. Während Nicola und Lidja schon von Anfang an mehr an der Entwicklung ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten und dem Ausbau der Fer-

tigkeiten in ihrer Familiensprache interessiert waren, zeigten die anderen drei erst nach der Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen und dem Erreichen positiver Lernziele ein größeres Interesse. Am Ende des Interventionszeitraums hat bei allen Schülerinnen das Interesse an der Entwicklung ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten und der Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen für Lernzwecke aufgrund des wieder aufgenommenen Präsenzunterrichts und der gestiegenen schulischen Leistungsanforderungen nachgelassen, so dass sie sich alle auf die im Unterricht vermittelten Sprachen fixierten, um die von ihnen gewünschten schulischen Leistungen zu erzielen. Allen Schülerinnen ist zudem gemeinsam, dass sie der einsprachigen Haltung der Lehrkräfte und dem mangelnden Zugang zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit im Unterricht nur bedingt kritisch hinterfragen, da sie monolinguale Normen weitgehend als selbstverständlich internalisiert haben.

Abbildung 18: Zuordnung der Schülerinnen, die ein Lerntagebuch geführt haben, zu den Handlungsorientierungen (eigene Darstellung)



6.4 Zusammenfassende Gesamtschau mittels Gruppendiskussion

Im vorherigen Kapitel wurden die eruierten Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase vorgestellt. Es konnte aufgezeigt werden, dass die fünf teilnehmenden Schülerinnen gemäß dem zyklischen Phasenmodell von Zimmerman und Moylan (vgl. 2009) zunächst ihre Lernbedürfnisse identifizierten, Lernziele festlegten und daraufhin konkrete Lernhandlungen planten und durchführten. Dabei wurde gezielt nach geeigneten kognitiven und metakognitiven Strategien und solchen Methoden gesucht, die den Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen einschließen, um ihre gesteckten Lernziele zu erreichen. Interessanterweise fanden ihre Lernplanungen nicht nur in sprachbezogenen Fächern

statt, sondern auch in naturwissenschaftlichen Fächern, in denen sie ihre Mehrsprachigkeit variationsreich angewandt haben. Nach der Reflexion ihrer bisherigen Lernhandlungen und -ergebnisse planten sie die nächste Lernaktivität, die sich über einen Zeitraum von sechs Monaten wiederholte. Die teilnehmenden Schülerinnen differenzierten sich sowohl in ihren Lernintentionen als auch in der Art und Weise, wie sie ihre Lernprozesse mehrsprachig gestalteten. Daraus ergaben sich insgesamt sechs Handlungsorientierungen der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen aus dem gesamten Sprachrepertoire der Lernenden für ihre Kommunikations- und schulischen Lernzwecke. Bei den bereits vorgestellten Handlungsorientierungen handelt es sich nicht um Idealtypen, die als vollständig voneinander getrennt angesehen werden können. Vielmehr stellen sie jeweils eine Mischform dar, deren Grenzen fließend sind. Denn sie können sich je nach Kontext, Ziel oder Umfeld erst entwickeln oder auch verändern, aber auch zusammenwirken. So konnten die teilnehmenden Schülerinnen im Verlauf der Intervention mehreren Handlungsorientierungen der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen zugeordnet werden, allerdings nicht im statistischen Sinne; sie veränderten sich im Verlauf der Intervention je nach Situation und Kontext, wobei gleichzeitig mehrere Handlungsorientierungen in Erscheinung traten. Dies zeigt, dass Individuen im Laufe ihres Lebens vielfältige Handlungsorientierungen entwickeln und situativ und kontextabhängig die passenden Orientierungen für ihre Kommunikations- und Lernzwecke anwenden können.

Nach der zweiten Phase der Datenerhebung fand abschließend eine Gruppendiskussion mit Nicola und Lidja statt. Im Folgenden werden nun deren Resultate präsentiert. In der letzten Erhebungsphase konnten die beiden Schülerinnen ihre eigenen selbstregulierten Lernprozesse und mehrsprachigen Lernstrategien während des Interventionszeitraums sowie ihre Erfahrungen mit dem Online-Lerntagebuch mitteilen. Ziel der Gruppendiskussion war es, auf Grundlage einer dialogorientierten Selbstreflexion die eigenen subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen über Ideen und Vorschläge zur Etablierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten einzubringen sowie die Möglichkeiten des Einsatzes mehrsprachiger Ressourcen im Fachunterricht zu diskutieren (siehe 5.3). Die Gruppendiskussion in der letzten Phase diente auch dazu, offene Fragen zu klären, Missverständnisse zu thematisieren sowie neue Perspektiven auf die bisherigen Erkenntnisse zu gewinnen. Es wurde versucht, die bisher analysierten Daten zu re-perspektivieren und daraus weitere Schlussfolgerungen zu ziehen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Wie bereits erwähnt, verfügten nicht alle teilnehmenden Schüler:innen über das gleiche Wissen und Bewusstsein hinsichtlich der Selbstregulation ihrer Lernprozesse, und nicht alle waren es gewohnt, ihre Lernprozesse kontinuierlich schriftlich zu reflektieren. Daher stellten sowohl das selbstregulierte Lernen als auch das regelmäßige Führen von Lerntagebucheinträgen und der Einsatz von Translanguaging im schulischen Kontext für die beteiligten Schüler:innen größtenteils ein Novum dar. Da Nicolas und Lidjas Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die auf ihren bisherigen positiven Lernerfahrungen mit Mehrsprachigkeit basierten, hoch ausgeprägt waren, verfügten beide über das Bewusstsein, dass sie in ihrer Bildungslaufbahn durch gezieltes Lernen und den Einsatz geeigneter Strategien erfolgreiche Lernfortschritte erzielen können. Dies prägte auch ihre Herangehensweise an das Lerntagebuch, das sie als Mittel nutzten, um ihre zuvor festgelegten Lernziele zu erreichen und dadurch ihre schulischen Leis-

tungen zu optimieren. Da Lidja bereits über umfangreiche Lernerfahrungen in ihrer Familiensprache Bosnisch verfügte, erwartete sie, durch die Teilnahme an der zweiten Erhebungsphase mehr über selbstreguliertes Lernen zu erfahren. Sie hoffte, durch die gezielte Beschäftigung mit ihrer eigenen Lerntätigkeit ihre schulischen Leistungen zu verbessern. In der Gruppendiskussion berichtete Lidja, dass durch das regelmäßige Schreiben von Lerntagebucheinträgen ihre Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion stark zugenommen hat (»ich habe mir überlegt, okay, was habe ich jetzt gemacht so in der Woche und (ähm), wie tue ich das jetzt aufschreiben, so, man muss sich da schon gut, eben (.) auseinandersetzen«) und sie von dem Lerntagebuch für ihr schulisches Lernen maßgeblich profitiert hat (»also ich finde es auch ziemlich gut«; »auf jeden Fall ist man strukturiert« – *Lidja, Z. 162–172*). Im weiteren Verlauf der Diskussion stellte sich heraus, dass Lidja sich durch das reflexive Potenzial des selbstregulierten Lernens mit ihrem mehrsprachigen Repertoire intensiver auseinandersetzen und den gezielten sowie eigenständigen Einsatz ihrer sprachlichen Ressourcen in ihren Lernprozessen stärker forcieren konnte (»also ich habe mich ziemlich mit der Sprache und meinem Lernen so auseinandergesetzt« – *Lidja, Z. 160*).

Nicola berichtete, dass das Schreiben im Lerntagebuch dazu beigetragen hat, den Fokus gezielt auf bestimmte Themen zu lenken und schneller Fortschritte zu erzielen sowie ihren Lernprozess besser zu strukturieren (»wenn ich das aufschreibe und dann immer hackele, es dann oft auch viel schneller geht, dass eher bestimmte Dinge zu klären, schneller fertig werden und so auch gemerkt, halt, oh ja, ich habe so viel schon gemacht, das geht echt gut, und dann mache ich mal eine Stunde Pause« – *Nicola, Z. 150–154*). Sie war jedoch der Ansicht, dass das Führen eines Lerntagebuchs ihr außer diesen Aspekten keinen zusätzlichen Nutzen brachte, da sie gemäß ihrem Selbstbericht schon immer mehrsprachig lernte (»das mache ich schon, das mache ich jeden Tag« – *Nicola, Z. 147)*.

Vor Beginn der Interventionsphase erzählte Nicola, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen bereits beim fachbezogenen Lernen eingesetzt und sich erhofft hatte, durch regelmäßiges Schreiben von Lerntagebucheinträgen mehr Erfahrungen mit selbstreguliertem Lernen zu sammeln und dadurch ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Obwohl sie sich besonders bemühte, die Anforderungen der Interventionsphase zu erfüllen, äußerte sie in der Gruppendiskussion, dass sie das Lerntagebuch in Zukunft nicht unbedingt weiter nutzen würde, weil sie das Schreiben als sehr anspruchsvoll und zeitaufwändig empfand. Als weiteren Grund gab sie an, dass sie auch ohne das Aufschreiben ihrer Lernerfahrungen bereits selbstständig lernt und ihre sprachlichen Ressourcen je nach Lernanlass gezielt einsetzen kann. Auch wenn ihr Standpunkt zum Lerntagebuch im Widerspruch zu ihrer Leistung während der Interventionsphase zu stehen scheint, vermute ich, dass Nicola bereits über ein ausgeprägtes und gefestigtes Lernverhalten und vielfältige Erfahrung mit mehrsprachigem Lernen verfügt (»das mache ich immer so, weil das der beste Weg ist, um eben für Lernen« – *Nicola, Z. 222–224*), so dass das Online-Lerntagebuch ihren Lernbedürfnissen nicht gerecht werden konnte. Nicola brachte jedoch zum Ausdruck, dass die Teilnahme an dieser Studie ihr Bewusstsein für ihr mehrsprachiges Lernen geschärft und ihr ermöglicht hat, sich explizit mit ihren selbstregulierten und mehrsprachigen Lernprozessen zu befassen (»weil das mit der Sprache und so, das habe ich davor auch schon gemacht, eben noch nicht ganz so vertieft« – *Nicola, Z. 369–371*).

Im weiteren Verlauf erzählte Lidja, dass sie sich in diesem Rahmen intensiv mit möglichen Zugängen zu Mehrsprachigkeit im Unterricht beschäftigen konnte. Daher nutzte sie die Gruppendiskussion auch, um über Themen zu sprechen, die ihr persönlich im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Wertschätzung von Sprachen und der ungleichen Behandlung im Klassenzimmer ein Anliegen sind, und um ihre Gedanken zu äußern, für die sie Gehör finden möchte. So kritisierte Lidja, dass ihre Familiensprache im Klassenzimmer nicht als Lernressource anerkannt wird. Sie sieht darin ein Problem, da sie der Meinung ist, dass das Lernen auch von anderen Sprachen außerhalb des Unterrichts eine Chance sein sollte, die kulturelle Vielfalt zu fördern und die Identität der Schüler:innen zu stärken. Im Gegensatz dazu blieb Nicolas Meinung über die Etablierung der Mehrsprachigkeit im Unterricht, die sie bei der ersten Interviewerhebung zum Ausdruck gebracht hatte, auch nach der Intervention konstant. In der Diskussion vertrat sie zudem die Ansicht, dass die Einbeziehung der Familiensprachen in den regulären Unterricht ›nicht nötig‹ sei. Sie war der Meinung, dass dies zu aufwändig sei für die Lehrkräfte. Dadurch kommt erneut zum Vorschein, dass eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung für Nicola im Kontext des österreichischen Bildungssystems als nicht realisierbar erscheint (»jetzt noch in Deutschunterricht deine eigene Sprache noch mithineinzuziehen?« – *Nicola, Z. 385*). Daher sprach sie sich dafür aus, dass Schüler:innen, die ihre eigene Familiensprache lernen wollen, einen ›separaten Unterricht‹ besuchen sollten. Sie argumentierte: »[W]ir sind, (:) ja halt in Österreich und so oft ist (//) ist wichtiger, dass die Leute da Deutsch lernen« *(Nicola, Z. 383)*, wodurch sie Mehrsprachigkeit aus dem schulischen Kontext auslagert und gleichzeitig zur Normalisierung der monolingualen Ausrichtung des Bildungssystems beiträgt.

Auf die erneute Frage nach Ideen für einen mehrsprachigen Unterricht verwiesen sie ausschließlich auf den muttersprachlichen Unterricht und erklärten, das entsprechende Formular ausgefüllt zu haben, um im kommenden Schuljahr daran teilzunehmen und ihre muttersprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln (»ich finde also sehr empfehlenswert« – *Lidja, Z. 423*).

Auch wenn die Realisierung eines mehrsprachigen Unterrichts die Vorstellungskraft der beiden Schülerinnen überstieg, so erwarteten sie doch die Anerkennung und Wertschätzung aller im Klassenzimmer vertretenen Sprachen und vor allem die Akzeptanz der von den Schüler:innen initiierten mehrsprachigen Lernhandlungen und spontanen Lernpraktiken gleichermaßen. Diese Haltung verweist auf ein implizites Bedürfnis nach sprachlicher Gerechtigkeit sowie auf den Wunsch, ihre sprachliche Identität im schulischen Kontext sichtbar und legitimiert zu wissen.

7 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war zum einen mein Interesse an den subjektiven Lernerfahrungen mehrsprachiger Lernender in monolingual ausgerichteten Schulkontexten in gegenwärtigen Migrationsgesellschaften. Zum anderen verfolgte ich das Ziel, die kombinierte Anwendung von Translanguaging, Mehrsprachigkeit und selbstreguliertem schulbezogenem Lernen als ein potenzielles Modell zu untersuchen, in dem Lernende als Expert:innen ihrer eigenen sprachlichen Repertoires Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und selbstbestimmt entscheiden können, wie sie ihre individuellen sprachlichen Ressourcen in schulischen Lernkontexten einsetzen. Auf diese Weise lässt sich das Lernen in und mit mehreren Sprachen in seiner ganzen Komplexität erfassen, die umstrittene Sichtweise auf Mehrsprachigkeit als Lernressource präzisieren und die Relevanz von Translanguaging als konzeptionellen Beitrag hierzu fundiert begründen. Ausschlaggebend für diese Überlegungen und die darauffolgende Konzeptualisierung des Forschungsdesigns war einerseits die aktuelle Bildungssituation in Österreich in der mit Ausnahme des Deutschen als alleiniger Bildungs- und Unterrichtssprache sowie der im Fremdsprachenunterricht vermittelten Sprachen keinerlei Zugänge zu weiteren, von Schüler:innen mitgebrachten Sprachen als potenziell relevante Lernressourcen im Unterricht eröffnet werden. Andererseits war für die Zielsetzung dieser Studie zentral, dass Translanguaging und selbstreguliertes Lernen zwei eng miteinander verflochtene Konzepte darstellen, die sich wechselseitig bedingen und in ihrer Verbindung neue Perspektiven auf sprachliches und schulisches Lernen ermöglichen.

Das selbstregulative Potenzial von Translanguaging kann das Denken, Verstehen und die Prozesse der Bedeutungsgebung der mehrsprachigen Lernenden beim fachbezogenen Lernen auf vielfältige Weise bereichern und somit zu positiven individuellen Lernerfahrungen und Erfolgserlebnissen beitragen. Dies resultiert wiederum aus der Erkenntnis, dass die Fähigkeit der Lernenden, auf ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen innerhalb ihres Repertoires zurückgreifen und sie flexibel und strategisch entsprechend ihren Lernbedürfnissen einsetzen zu können, es ihnen ermöglicht, sich beim Lernen effizientere Ziele zu setzen, ihre Lernfortschritte zu überwachen und über ihre Leistungen zu reflektieren. Somit kann der gezielte Einsatz von kognitiven, metako-

gnitiven und ressourcenorientierten Strategien in Kombination mit Translanguaging-Strategien in Bildungsprozessen, die auf dem Bewusstsein und dem notwendigen Wissen über das eigene Lernpotenzial, der Motivation und dem Interesse der Lernenden sowie der Unterstützung durch kompetente Lehrkräfte basieren, zu effizienteren Lernleistungen führen (vgl. Mammou et al. 2022; García/Wei 2018; Freihofner et al. 2016; Velasco/García 2014; DiBenedetto/Zimmerman 2013; Zimmerman/Schunk 2001).

Im Rahmen dieser Arbeit verwende ich daher den Begriff ›translanguagingbezogenes Lernen‹, um die von den an der Datenerhebung teilnehmenden Schüler:innen berichteten und dokumentierten Lernhandlungen unter einem präzisen Terminus zu erfassen und nachvollziehbar darzustellen. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass ›Translanguaging‹ es ermöglicht, zu verstehen, wie mehrsprachige Individuen die sprachlichen und semiotischen Ressourcen ihres Gesamtrepertoires strategisch einsetzen, um Bedeutung zu erzeugen. Gleichzeitig berücksichtigt es die Dimension der Mehrsprachigkeit, indem es sowohl das Vorhandensein mehrerer Sprachen bei einer Person als auch deren Bewusstsein für den Wert dieser Sprachen als Ressourcen für den Lernprozess in den Fokus rückt. Translanguaging geht also von einem Prozess der Wissenskonstruktion aus, der verschiedene sprachliche Strukturen und Systeme sowie verschiedene Modalitäten transzendiert (vgl. Wei 2018; García/Wei 2014b).

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnisse bieten hierzu vielfältige Einblicke in die komplexen und dynamischen Translanguaging-Praktiken und selbstregulierten Lernerfahrungen der teilnehmenden Schüler:innen, die durch ein vielschichtiges Wechselspiel von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Dimensionen gekennzeichnet waren. Im Folgenden diskutiere ich die Ergebnisse der vorliegenden Studie unter Berücksichtigung der theoretischen und empirischen Zugänge und leite mögliche Erkenntnisgewinne für die Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung ab. Damit möchte ich die individuelle und kontextuelle Funktion von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen nachvollziehbar machen sowie die damit verbundenen Lernvoraussetzungen der Lernenden und die Rolle der schulischen Akteur:innen ins Auge fassen, um schließlich die Potenziale und Herausforderungen dieser spezifischen Phänomene für eine pädagogisch-didaktisch reflektierte, vielfaltsbewusste und inklusive Implementierung der Mehrsprachigkeit in regulären schulischen Lehr-Lern-Diskursen zu eruieren. Dabei geht es nicht nur darum, Wertschätzung für andere Familiensprachen auszudrücken oder mehrsprachige Interaktion im Klassenzimmer zu ermöglichen, wie Angelika Redder und ihre Kolleg:innen explizit darlegen (vgl. Redder et al. 2022, S. 12), sondern darum, Mehrsprachigkeit als legitime Lernressource für Wissensaufbau- und Wissensverarbeitungsprozesse im Fachunterricht zu begreifen und als realisierbare Lernpraxis über alle Bildungsbereiche und Schulstufen hinweg zu etablieren.

7.1 Diskrepanz zwischen individueller und kollektiver Ebene – Translanguaging-Lernstrategien im Verborgenen

Diese Studie zielte zunächst darauf ab, die individuellen Erfahrungen und Translanguaging-Praktiken mehrsprachiger Schüler:innen in schulischen Lernkontexten aus der subjektiven Perspektive in den Blick zu nehmen und daraus Schlussfolgerungen für Bildungsdiskurse zu ziehen, um einen weiteren Baustein zur Realisierung von mehrsprachigem und vielfaltsbewusstem Unterricht in Schulen der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft zu setzen. Dazu habe ich die Kehrseite der Medaille in den Blick genommen, nämlich die Schüler:innen selbst und somit die Subjektebene, in der das Potenzial ihres sprachlichen Repertoires und ihre individuelle Spracherfahrung sowie ihre sprachliche Identität zum Ausdruck kommen. Durch die Rekonstruktion des subjektiven Wissens und der Lernerfahrungen der befragten Schüler:innen konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie sie soziale Positionen und Rollen wahrnehmen, die damit verbundenen Erwartungen erkennen, deuten und umsetzen sowie wie sie sich als mehrsprachige Subjekte in diesen Kontexten positionieren und ihre Rolle als monolinguale Lernende in der mehrsprachigen Klasse erleben. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist die Feststellung, dass sich die befragten Jugendlichen auf der individuellen Ebene selbst als mehrsprachige Lernende verorten, während sie sich auf der kollektiven Ebene als monolingual Deutsch handelnde Subjekte repräsentieren. Eine detaillierte Betrachtung der Äußerungen der Lernenden offenbart, dass sie sich zwar als mehrsprachige Identitäten wahrnehmen und sich ihrer Potenziale bewusst sind, jedoch aufgrund der monolingualen Ansprüche und Erwartungshaltung des Bildungssystems darauf bestehen, als monolingual anerkannte Subjekte aufzutreten.

Um ihre Chancen auf Bildungserfolg zu maximieren, waren die betroffenen Jugendlichen besonders bestrebt, zunächst Deutsch auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen und ihre bildungssprachlichen Kenntnisse zu erweitern, wodurch sie ihre anderen Sprachen im schulischen Kontext bewusst in den Hintergrund drängten. Dies steht im Einklang mit der Annahme, dass im Verlauf der Schulkarriere, d.h. mit den höheren Schulstufen, auch die (bildungs-)sprachlichen Anforderungen steigen, woraufhin die Individuen ihre sprachlichen Praktiken entsprechend den geltenden Regeln und Normen ausrichten.

Aus ihren Selbstberichten lässt sich ableiten, dass sie in formalen und non-formalen Lernkontexten überwiegend monolingual in Deutsch agieren, während sie in informellen Lernkontexten mehrsprachig auftreten. Ausgehend von der wahrgenommenen Anerkennung und Akzeptanz mehrsprachiger Kommunikation, die sich jedoch auf prestigeträchtige Sprachen bezieht, und von der erlebten Ignoranz ihrer mehrsprachigen Identität im schulischen Umfeld begegnen die befragten Jugendlichen den an sie gestellten Anforderungen und Zumutungen als monolingual Lernende und nehmen diese teilweise als selbstverständlich hin, um im bestehenden sozialen System Anerkennung zu finden und ihren Platz als erfolgreiche Subjekte in der Gesellschaft zu sichern. So orientieren die Schüler:innen ihre Lernpraxis an den Anpassungserfordernissen der in der Schule vorherrschenden monolingualen Norm. Hieraus lässt sich entnehmen, dass die befragten Jugendlichen die intendierte »Monolingualisierung« mehrsprachiger Schüler:innen durch das Bildungssystem, d.h. die Reduktion auf eine

(Bildungs-)Sprache (Busch 2013, S. 53), durchaus verinnerlicht haben und auch aktiv dazu beitragen, neben den anderen schulischen Akteur:innen den monolingualen Habitus des Bildungssystems gleichermaßen zu reproduzieren (vgl. Gogolin 1994; 2004).

Das von den Schüler:innen internalisierte Verständnis von Monolingualität im Bildungssystem geht mit der Konsequenz einher, dass sowohl ihre mehrsprachige Identität als auch ihre selbst initiierten mehrsprachigen Lernhandlungen kaum zur Geltung kommen. Aufgrund der strikten Trennung zwischen der ›Sprache der Schule‹ und der ›Sprache der Familie‹ bewegen sich die Spracherfahrungen der befragten Jugendlichen in einem Spannungsfeld, das von Ambivalenzen und Unsicherheiten geprägt ist. Diese Konflikte und Unklarheiten hindern sie daran, das volle Potenzial ihres sprachlichen Repertoires zu entfalten und ihre individuellen Sprachenerfahrungen weiterzuentwickeln.

Die Ergebnisse der Analyse deuten zudem darauf hin, dass für die befragten Schüler:innen die Gestaltung ihrer konkreten mehrsprachigen Bildungsprozesse trotz des monolingual ausgelegten Unterrichts einen integralen Bestandteil ihres schulischen Lernens zu bilden scheint. Die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen zu Lernzwecken erfolgt bei den befragten Jugendlichen überwiegend selbstinitiiert sowie spontan und bleibt zumeist auf individuelle Kontexte außerhalb der schulischen Lernsettings beschränkt, die nicht zuletzt auf die fehlende institutionelle Anerkennung und den mangelnden Zugang zu mehrsprachigen Handlungsmöglichkeiten im Unterricht zurückzuführen ist. Obwohl die Jugendlichen nach eigener Aussage von ihren mehrsprachigen Lernstrategien profitieren, insbesondere indem sie komplexe Lerninhalte integrativ und vernetzt in ihren Sprachrepertoires verarbeiten und vertiefen, zeigen sie gegenüber der monolingualen Ausrichtung des Bildungssystems nur geringe kritische Reflexion oder gar eine Haltung der Gleichgültigkeit. Daraus lassen sich zwei Vermutungen ableiten. Zum einen scheint sich die monolinguale Normativität als Ausdruck gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse derart tief in die schulischen Praktiken eingeschrieben zu haben, dass die Betroffenen diese nur noch akzeptieren und meist mit einer gewissen Gleichgültigkeit reagieren. Andererseits lässt sich vermuten, dass den befragten Jugendlichen unmittelbare mehrsprachige Lernräume und -erfahrungen im Klassenzimmer und damit ein Bewusstsein für die Potenziale ihrer Mehrsprachigkeit als bildungsrelevante Ressource fehlen, womit die mangelnde Kritikfähigkeit der befragten Lernenden eventuell begründet werden könnte. Was die befragten Jugendlichen durchaus kritisieren, ist die mangelnde Anerkennung und Wertschätzung ihrer Familiensprachen im Unterricht, wobei sie sich mit punktuellen additiven Maßnahmen zur Mehrsprachigkeit im Unterricht als Zeichen der Akzeptanz ihrer Mehrsprachigkeit zufriedengeben. Alles, was darüber hinausgeht, scheint für die befragten Schüler:innen nicht vorstellbar bzw. realisierbar zu sein. Nur wenige von ihnen assoziierten den Umstand, dass ihre Familiensprache als Lernressource in unterrichtlichen Lernkontexten negiert wird, mit aktiver institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009), die auf ideologisch-normativen Diskursrelationen und sprachlich-kulturellen Differenzzuschreibungen beruht. Dies deutet auf eine marginalisierte oder positiv diskriminierende Beachtungspraxis der mehrsprachigen Lebensrealitäten von Jugendlichen im Bildungssystem hin.

Auch wenn sie ihren mehrsprachigen Lernhandlungen im Rahmen des monolingual orientierten Unterrichts wenig Bedeutung beimessen, hat Mehrsprachigkeit als ein zen-

trales Merkmal von Zugehörigkeit, kultureller Verortung und identitätsstiftender Ressource eine enorme Brisanz in ihrer Lebenswelt, durch die sie auch ihr mehrsprachiges Lernen legitimieren, wenn auch mit einer starken Differenzierung auf individueller und kollektiver Ebene. Nicht ausgeschlossen haben die befragten Schüler:innen jedoch, dass sie, auch wenn sie im Unterricht als monolingual Lernende agieren, in ihrem Lernhandeln mehrsprachig denken (vgl. Wei 2011; 2018), was sie als unbewusste mehrsprachige Denkprozesse beschreiben, jedoch nicht näher erläutern konnten. Sowohl ihr mehrsprachiges Denken im fachbezogenen Lernen als auch ihre konkreten mehrsprachigen Lernhandlungen zu schulischen Zwecken werden auf die Subjektebene verlagert und bleiben somit von der institutionellen Lernstruktur ausgeschlossen.

7.2 Translanguagingbezogenes und selbstreguliertes Lernen als legitime Lernpraxis mehrsprachiger Lernender

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Studie war es, zu untersuchen, wie mehrsprachige Schüler:innen mit den bildungssprachlichen und schulischen Lernanforderungen in der Sekundarstufe II zurechtkommen und inwieweit sie ihre mehrsprachigen Ressourcen für ihre eigenen Lernziele einsetzen. Zu diesem Zweck habe ich die zweite Erhebungsphase anhand von Online-Lerntagebüchern konzipiert, die facettenreiche Einblicke in die translanguagingbezogenen und selbstregulierten Lernhandlungen der mehrsprachigen Lernenden ermöglichen. Auf diese Weise konnte ich identifizieren, ob und in welcher Form die Teilnehmenden in der Sekundarstufe II geeignete mehrsprachige und selbstregulierte Lernstrategien im Umgang mit fachbezogenen schulischen Anforderungen einsetzten, um ihre individuellen Lernziele zu erreichen. Dies erfolgte jedoch auf der Diskursebene und aus der subjektiven Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektive der Befragten, um ihre spontanen sowie die gezielten Translanguaging-Praktiken in geplanten selbstregulierten Lernprozessen vor dem Hintergrund der in monolingualen Lernkontexten bestehenden ideologisch-normativen Diskursrelationen zu erfassen. Dies war insofern notwendig, da die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen als Lernressource weder im Klassenzimmer präsent war noch sie unmittelbare Erfahrungen mit mehrsprachigem Lernen in unterrichtlichen Lernsituationen hatten. Daher mussten die ideologisch-normativen Diskursverhältnisse und Machtstrukturen, die die Selbstpositionierung mehrsprachiger Subjekte sowie deren Lernhandlungen beeinflussen, in die Analyse einbezogen werden. Dies war insbesondere relevant, als die teilnehmenden Schülerinnen in der zweiten Erhebungsphase der Studie versuchten, ihre mehrsprachigen Ressourcen gezielt für eigene Lernzwecke nutzbar zu machen.

Die Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase zeigten somit, dass die Befragten ihre sprachlichen Ressourcen zur Bewältigung der schulischen Lernanforderungen im Fachunterricht kreativ und strategisch einsetzen konnten, um die vermittelten Fachinhalte in ihren vorhandenen Sprachen zu erfassen, zu verstehen und mit bereits vorhandenen Wissenselementen in ihrem individuellen Repertoire zu vernetzen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017; Schunk/Zimmerman 2007; Zimmerman 1995). Translanguaging-Praktiken kamen dabei vor allem bei der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben und der Diskussion von Lerninhalten, bei der Übersetzung von Informationen in ihren vorhandenen Sprachen

und bei metasprachlichen Reflexions- und Denkprozessen zum Tragen (vgl. Shi 2021; Wei 2016; Velasco/García 2014). Beim Einsatz mehrsprachiger Ressourcen im selbstregulierten Lernen konnte ich zudem beobachten, dass das metasprachliche Wissen der Lernenden darüber, welche sprachlichen Ressourcen sie aus ihrem sprachlichen Repertoire schöpfen und gezielt einsetzen, wesentlich durch ihre pragmatischen und spontanen Lernerfahrungen geprägt waren, die meist als Mittel zum Zweck in regulären schulischen Lernsituationen dienten. Wie die Analyse der Lernaktivitäten ergab, nutzten die Teilnehmenden ihr implizites und pragmatisches Wissen während des Interventionszeitraums in vollem Umfang und bemühten sich zugleich, dieses durch zusätzliche individuell geplante Lernaktivitäten gezielt zu erweitern.

Die Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Schülerinnen hinsichtlich ihrer Lernleistung und der Verwirklichung der angestrebten Lernziele fielen überwiegend positiv aus. Dabei wurde deutlich, dass sie die aktive Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit als gewinnbringendes Lerninstrument empfanden und zugleich die Steigerung ihrer selbstregulativen Fähigkeiten und Kompetenzen als besonders zufriedenstellend bewerteten. Die aktive und kontinuierliche Nutzung mehrsprachiger Ressourcen aus ihrem Gesamtrepertoire auf kreative und strategische Weise zum Erlernen komplexer Lerninhalte bringt somit auch den transformativen Charakter des Translanguaging zum Vorschein (vgl. Wei 2011). Denn das Konzept des Translanguaging basiert nicht nur auf der Idee eines einheitlichen sprachlichen Repertoires, sondern entfaltet zugleich eine transformative Wirkungskraft, die nicht nur neue Sprachpraktiken hervorbringt, sondern durch Kreativität und Kritikfähigkeit neue Identitäten, Wissensformen und Diskurse jenseits dominanter Sprachideologien und diskriminierender Spracheinstellungen generieren kann (vgl. García/Wei 2014b; 2018; Wei 2011), die in dieser Studie aus der subjektiven Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive der befragten Jugendlichen deutlich zum Ausdruck kommt.

Das transformative Potenzial von Translanguaging zeigt sich nicht nur in ihren Lernaktivitäten, sondern auch in ihrer aktiven Kommunikation mit den Lehrkräften sichtbar. Die Lernenden berichteten, dass sie im Rahmen dieser Studie ihre Mehrsprachigkeit zunehmend als Lernressource nutzten, um die schulischen Herausforderungen zu meistern. Die wertschätzende Reaktion der Lehrkräfte auf die von den Lernenden selbst initiierten mehrsprachigen Lernhandlungen sowie das darauf folgende ermutigende Feedback und Lob trugen maßgeblich dazu bei, dass die Teilnehmenden ihr Engagement für selbstregulierte und mehrsprachige Lernaktivitäten fortsetzten. Dabei wurde die Haltung der Lehrkräfte wie bereits erwähnt von den Lernenden als ein klares Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung ihrer mehrsprachigen Identität und Lernhandlungen empfunden. Dies steht im Einklang mit dem Potenzial des Translanguaging, das darin besteht, vor dem Hintergrund monolingualer Traditionen im Bildungssystem Transformationsprozesse in sprachlich und kulturell vielfältigen Klassen zu initiieren, um Mehrsprachigkeit als festen Bestandteil der Unterrichtspraxis zu etablieren und damit zur sozialen Gerechtigkeit beizutragen (vgl. García 2019; García/Kleifgen 2019; García/Leiva 2014). Auch wenn Schüler:innen durch ihre Partizipation an dieser Studie und folglich durch die sichtbar gemachten mehrsprachigen Lernprozesse in der Schule keine Transformationen in dieser Hinsicht bewirkt haben, so bedeutete die positive Rückmeldung ihrer Lehrer:innen doch einen Akt der Transformation für die befragten Jugendlichen.

Insgesamt ermöglichten die erzielten Ergebnisse aus der zweiten Erhebungsphase, ein Gesamtbild der Translanguaging-Strategien der Jugendlichen bei ihren selbstregulierten Wissensaneignungs- und Informationsverarbeitungsprozessen im Kontext schulischen Lernens zu generieren, wodurch die Wechselwirkung von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen sowie ihre Vorteile für fachbezogenes Lernen offengelegt wurden (vgl. Shi 2021; Velasco/García 2014). Die zentrale Fragestellung, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet, inwieweit die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Ergebnisse fundierte Erkenntnisse für eine vielfaltsbewusste und mehrsprachige Unterrichtsgestaltung liefern, die sowohl auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden eingeht als auch ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource nutzbar macht. Denn aus den Resultaten der Lerntagebucheinträge ging deutlich hervor, dass die Befragten ihre Lernprozesse vorwiegend außerhalb des Klassenzimmers ohne die direkte Unterstützung der Lehrkräfte mehrsprachig gestalteten, d.h., es fehlten ihnen sowohl die Möglichkeit als auch der Zugang, ihre Mehrsprachigkeit für ihre eigenen Lernzwecke im unterrichtlichen Rahmen anwenden zu können. In diesem Kontext ist es auch wichtig anzumerken, dass die teilnehmenden Schülerinnen im Verlauf ihres translanguagingbezogenen und selbstregulierten Lernprozesses während der Intervention wiederholt an die Grenzen der in ihrem sprachlichen Gesamtrepertoire verfügbaren Ressourcen stießen, die sie zur Bewältigung fachlicher Lernanforderungen benötigten. Dies legt nahe, dass der produktive und selbstregulierte Einsatz mehrsprachiger Ressourcen ebenso mit der Voraussetzung verbunden zu sein scheint, dass die Lernenden über bildungssprachliche Kompetenzen nicht nur im Deutschen, sondern auch in ihren weiteren Sprachen – insbesondere in den Bereichen Lesen und Schreiben – verfügen sowie über hinreichende selbstregulative Fähigkeiten, um diese Ressourcen zielgerichtet und reflektiert für schulisches Lernen nutzbar zu machen.

Insgesamt legen die vorliegenden Ergebnisse nahe, dass der effektive Einsatz mehrsprachiger Ressourcen in schulischen Lern- und Bildungskontexten nicht nur entsprechende sprachliche und metakognitive Kompetenzen der Lernenden voraussetzt, sondern ebenso institutionelle Rahmenbedingungen erfordert, die den Zugang zu Mehrsprachigkeit ermöglichen, ihre Nutzung im Unterricht zulassen und diese pädagogisch sowie methodisch-didaktisch unterstützen. Die entsprechende Potenzialentwicklung und Ressourcennutzung im Fachunterricht erfordert daher hochqualifizierte und entsprechend geschulte Lehrkräfte, die einen mehrsprachigen und vielfaltsbewussten Unterricht auf der Grundlage einer translanguagingorientierten Haltung gestalten können, der den unterschiedlichen Lernbedürfnissen aller Schüler:innen gerecht wird. Durch eine translanguagingorientierte Haltung distanzieren sich die Lehrkräfte von monolingual orientierten Denkweisen und Dichotomien (z.B. Muttersprachler:innen vs. Nichtmuttersprachler:innen) im Unterricht und schaffen dadurch eine gerechte Basis für die Teilhabe aller Schüler:innen an Bildung (vgl. Cenoz/Gorter 2017; 2020a; 2022). Dabei geht es sowohl um konzeptionelle Überlegungen zur integrativen mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung als auch um die Etablierung des Translanguaging in pädagogischen und schulischen Kontexten im Sinne einer inklusiven Bildung, wodurch Lehrkräfte die Ressourcen der Schüler:innen ganzheitlich in Lehr- und Lernphasen einbeziehen können.

Die Umsetzung eines mehrsprachigen und selbstregulierten Unterrichts erfordert daher nicht nur geeignete mehrsprachige Materialien, sondern vor allem eine systematische Planung organisatorischer Maßnahmen sowie die kontinuierliche Integration zusätzlicher Lernaktivitäten, die Raum für selbstregulierte Lernprozesse der Schüler:innen eröffnen.

Darüber hinaus sollten sie die Möglichkeit erhalten, ihre sprachlichen Kompetenzen in den bereits vorhandenen Sprachen kontinuierlich in unterrichtsbezogenen Lernkontexten zu erweitern. Daher sollten mehrsprachige und selbstregulierte Lernangebote nicht nur als kurzfristige Lerneinheiten innerhalb eines bestimmten Fachs oder Lerninhalts konzipiert werden, sondern vielmehr als langfristige, fächerübergreifende Lernprozesse, die von der ersten Klasse an und über alle Jahrgangsstufen hinweg integriert werden.

In diesem Zusammenhang ist eine ressourcenorientierte (mehrsprachige) Grundausbildung zukünftiger Lehrkräfte von enormer Brisanz für die Umsetzung eines mehrsprachigen und vielfaltsbewussten Unterrichts und für die Vermittlung von selbstregulierenden und metakognitiven Fähigkeiten, die als wichtigstes Ziel des lebenslangen Lernens gelten (vgl. Hattie 2009; 2012). In diesem Sinne kann eine umfassende Orientierung der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften am Translanguaging-Ansatz sowie eine entsprechende Unterrichtsgestaltung dazu beitragen, Transformationsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Bildung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt einzuleiten. Konkret ermöglicht Translanguaging den Lehrkräften, die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden durch translanguagingorientierte Anleitungen, Angebote und Aufgaben in Lernsettings zu nutzen. Dies umfasst beispielsweise den Einsatz mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien, das Lesen von Texten in verschiedenen Sprachen, die Förderung sprachvergleichender und metalinguistischer Reflexionen sowie die Berücksichtigung und produktive Integration schülerinitiierter und spontaner Translanguaging-Praktiken während des Unterrichts (vgl. Thomas et al. 2022; Cenoz 2019; Vogel/García 2017; Lewis et al. 2012a). Auf diese Weise können qualifizierte Lehrkräfte sicherstellen, dass die Verwendung mehrerer Sprachen bzw. die Nutzung des sprachlichen Repertoires der Lernenden sowie multimodaler Ressourcen zur Erreichung von Lernzielen und für kommunikative Zwecke als legitime Praxis anerkannt, unterstützt und somit transformative Lern- und Bildungsprozesse begünstigt werden.

7.3 ›Translanguaging space‹ als Raum für Kommunikations- und Lernpraktiken mehrsprachiger Schüler:innen

Im Hinblick auf die Idee der ›translanguaging safe spaces‹, aber auch der Rekonstruktion räumlicher Zugänglichkeit für mehrsprachige Lernende, in denen sie als Expert:innen ihrer vorhandenen Sprachen Anerkennung finden sollen, richtete ich den Fokus auf die Frage, ob und inwiefern das gegenwärtige Bildungssystem sprachliche Handlungs- und Lernräume eröffnet, in denen Lernende ihr sprachliches Gesamtrepertoire einbringen können, ohne aufgrund ihrer mehrsprachigen Identität oder abweichender Lernpraktiken, die nicht den normativen Vorstellungen des Bildungssystems entsprechen, benachteiligt zu werden. Die letzte Forschungsfrage, die im Folgenden noch abschlie-

ßend beantwortet werden soll, bezieht sich darauf, inwieweit die schulischen Räume es den Schüler:innen ermöglichen, ihre vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen selbstregulierend und konstruktiv für ihre eigenen Lernbedürfnisse und -ziele einsetzen können. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Ergebnisse aus allen drei Erhebungsphasen herangezogen, wobei die vorangegangenen Ausführungen bereits erste Anhaltspunkte liefern. Denn sie geben Aufschluss darüber, wie mehrsprachige Lernende die durch schulische Ideologien und normative Anforderungen geprägten Handlungs- und Lernräume wahrnehmen und erleben. Sie zeigen auf, wie sie nicht nur innerhalb dieser Räume agieren, sondern auch aktiv eingreifen, ihre Identität als mehrsprachige Subjekte bewahren und sich gleichzeitig als monolinguale Lernende im schulischen Diskurs positionieren. Die Anerkennung monolingualer Orientierungs- und Ordnungsmuster der Institution Schule seitens der Schüler:innen wirkt sich nicht nur auf ihre Selbstpositionierung als mehrsprachige Individuen aus, sondern prägt auch die Bewertung des Sprachgebrauchs außerhalb des Unterrichts sowie der in mehreren Sprachen stattfindenden Lernhandlungen in unterrichtsbezogenen Kontexten. Zusammenfassend kann aus der Diskussion der Ergebnisse der einzelnen Erhebungsphasen und deren Verknüpfung im Sinne einer Datenintegration abgeleitet werden, dass mehrsprachige Lernmöglichkeiten sowohl in den sozialen Räumen, die durch Translanguaging-Praktiken konstruiert werden, als auch in den gelebten räumlichen Erfahrungen der Lernenden vorhanden sind, die jedoch durch gesellschaftliche und schulische Ideologien und Machtverhältnisse massive Einschränkungen erfahren. So lässt sich im Hinblick auf das schulische Lernumfeld und die Unterrichtsräume, die von monolingual orientierten normativen Vorstellungen und Erwartungen geprägt sind, in denen die kulturelle Identität der mehrsprachigen Lernenden kaum Beachtung findet, feststellen, dass die Schulpausen für die mehrsprachigen Jugendlichen als ›translanguaging safe space‹ fungieren. In einem solchen geschützten Raum können sie ihre mehrsprachige Identität frei ausleben, ohne mit Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert zu werden. In diesem Zusammenhang berichteten die befragten Lernenden, dass sie außerhalb des Unterrichts, insbesondere in den Schulpausen, komplexe Inhalte miteinander besprachen und sich gegenseitig unterstützten, um das fachbezogene Lernen zu erleichtern, indem sie ihre mehrsprachigen Ressourcen zum Einsatz bringen. Daraus lässt sich schließen, dass die Lernenden primär in den Schulpausen die Gelegenheit haben, sich an den translingualen Interaktionen zu beteiligen und sich in ihren bevorzugten Sprachen über den Unterrichtsstoff auszutauschen.

Als weiteres Deutungsmuster kann in diesem Zusammenhang die Forderung der Schüler:innen genannt werden, wenn schon nicht im Unterricht, so doch zumindest in den Pausen ihre Familiensprachen sprechen und ihre Mehrsprachigkeit für eigene Lernzwecke nutzen zu dürfen. Dies verdeutlicht, dass die Schulpausen eine hohe Brisanz für ihre mehrsprachige Identität und die Umsetzung ihrer Lernaktivitäten haben. In diesem Sinne ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass ›translanguaging space‹ nicht als geschlossener Raum verstanden werden sollte, in dem nur die entsprechenden Familiensprachen in einer exkludierenden Weise praktiziert werden, sondern als ein Raum, in dem die mehrsprachigen Sprecher:innen sich aktiv an fluiden sprachlichen Praktiken beteiligen und ihre schulischen Lernprozesse entsprechend gestalten können. ›Translanguaging spaces‹ sind somit soziale Räume, in denen Schüler:innen

ihre sprachlichen Ressourcen je nach Situation, Kontext und Gesprächspartner:innen flexibel, kreativ und strategisch einsetzen, ohne dass eine bestimmte Sprache als dominant oder überlegen angesehen wird, sondern vielmehr die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen dabei fluide werden (vgl. Wei 2018; García/Wei 2015). Daher sollten ›translanguaging spaces‹ nicht nur in den Schulpausen zur Geltung kommen, sondern auch in den regulären Unterricht Eingang finden, um einerseits die migrationsbezogene Mehrsprachigkeit aufzuwerten, andererseits mehrsprachigen Schüler:innen den vollen Zugang zu ihrem sprachlichen Repertoire zu ermöglichen sowie vielfältige Spracherfahrungen im schulischen Umfeld zu fördern. Dabei sollten ohne jegliche sprachideologische Erwartungshaltungen und sprachliche Hierarchien im Bildungswesen translanguagingbezogene Handlungsräume im Unterrichtsgeschehen geschaffen werden, die der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen wertschätzend begegnen und ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource in regulären schulischen Lehr- und Lernsettings produktiv zu nutzen.

8 Zusammenfassung und Ausblick

»Translanguaging als Weg zum Bildungserfolg?«

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, einen Beitrag zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit sowie dem in der Bildungsforschung zunehmend rezipierten Konzept des Translanguaging im Kontext selbstregulierten Lernens in der schulischen Lehr- und Lernpraxis zu leisten, um sowohl in der Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung als auch in bildungspolitischen Debatten Impulse für weitere konstruktive und wissenschaftlich fundierte Diskussionen zu geben, die auf die Realisierung einer ressourcenorientierten und vielfaltsbewussten Schule abzielen.

Diese Dissertation hat das kontrovers diskutierte Themenfeld der Lernpraktiken mehrsprachiger Schüler:innen vor dem Hintergrund einer Schulrealität, die durch vielfältige sprachliche und kulturelle Biografien der Schüler:innen geprägt ist, aus einer migrationskritischen und reflexiven Perspektive (vgl. Dirim/Mecheril 2010a; 2018) aufgegriffen und sich mit den potenziellen Handlungsfeldern der Theorie und Pädagogik des Translanguaging im Umgang mit sprachlicher Vielfalt auf der Subjekt-, Diskurs- und Raumebene beschäftigt. So konnte auf der Subjektebene aufgezeigt werden, dass die Lernenden ihre mehrsprachigen Repertoires (vgl. Otheguy et al. 2015, S. 286; Wright et al. 2015, S. 8) aufgrund der monolingualen Ausrichtung des Unterrichts meist außerhalb der Schule für ihre eigenen Kommunikations- und Lernzwecke zum Einsatz bringen. Das individuelle Spracherleben von Lernenden (vgl. Busch 2013, S. 87) ist häufig durch eine von mehrsprachigen Schüler:innen selbst konstruierte dichotome Differenzstruktur zwischen der in der Schule legitimierten Sprache Deutsch und den im familiären Umfeld gesprochenen Sprachen gekennzeichnet. Diese dichotome Differenzierung spiegelt sich auch in der Selbstpositionierung der Lernenden im schulischen Diskurs wider. Während sich die befragten Jugendlichen außerhalb des schulischen Umfelds als mehrsprachige Subjekte positionieren, verorten sie sich im unterrichtlichen Kontext als monolingual auf Deutsch handelnde Personen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die tief verfestigte ideologische Perzeption der und ihre anhaltende gesellschaftliche Wirkungsmacht auf die Wertigkeit und Hierarchisierung von Sprachen im österreichischen Bildungssystem zu einer defizitorientierten Sicht auf mi-

grationsbedingte Mehrsprachigkeit führen, während prestigeträchtige, gesellschaftlich erwünschte Formen von Mehrsprachigkeit höher bewertet werden. Gleichzeitig geht die Festigung eines monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) sowie die von der Schule forcierte Form der erwünschten Mehrsprachigkeit mit einer Ablehnung der migrationsbedingten Familiensprachen einher, sowohl seitens der Schule als auch der Schüler:innen selbst. Wohl mit dem Bewusstsein, dass die im Bildungssystem vorherrschenden monolingualen Standards, die zur Privilegierung jener führen, »die als einsprachig oder ›prestige-mehrsprachig‹ gelten« (Knappik/Thoma 2015a, S. 15), streben die befragten Schüler:innen einerseits ein muttersprachliches Niveau in der dominierende Bildungssprache Deutsch an und andererseits die von der Institution Schule geförderte Form der Mehrsprachigkeit durch den gezielten Ausbau ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu erlangen, um den Anpassungserwartungen und Zuschreibungspraktiken des Schulsystems als sowohl monolinguale als auch prestigeträchtig-mehrsprachige Lernende zu entsprechen. Die in der Institution Schule vorherrschenden Macht- und Differenzverhältnisse führen somit dazu, dass die mehrsprachigen Schüler:innen selbst einen Beitrag zur Reproduktion des monolingualen Habitus und der divergierenden Wertzuschreibungspraktiken zu einzelnen Sprachen leisten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden neben der forcierten Anpassungsleistung und der Involvierung der Schüler:innen in die (Re-)Produktion des monolingualen Habitus sowie der Ungleichbehandlung von Sprachen vor allem ihre individuellen Lernpraktiken und die Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen im schulischen Kontext adressiert. So wurden auf der Diskursebene die sprachenbezogenen Aspekte wie metalinguistisches Wissen, Sprachbewusstsein sowie die kreative und kritische Handlungsfähigkeit und Lernpraxis mehrsprachiger Schüler:innen untersucht, sowohl im Kontext sozialer und unterrichtsbezogener Interaktionen als auch hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und Bewertung eigener sprachlicher Ressourcen und Sprachwahl im Hinblick auf kommunikative Zwecke und individuelle Lernziele (vgl. Klinger et al. 2022; Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020; Fürstenau 2020; García/Otheguy 2020; García 2019; García/Kleifgen 2018; García/Johnson et al. 2017; García/Lin 2017; Jessner 2017; Gogolin/Duarte 2016; Gogolin 2013).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass die befragten Lernenden – selbst wenn sie ihre Mehrsprachigkeit im regulären Unterrichtskontext tendenziell zurückstellen und unabhängig davon, in welchem Maß sie über schriftsprachliche Kompetenzen in ihren Familiensprachen verfügen – dennoch gezielt auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, um schulische Anforderungen zu bewältigen, komplexe Inhalte zu erschließen und ihr Verständnis zu vertiefen. Zudem zeigte sich, dass mehrsprachige Lernende, die über metalinguistisches Wissen und Sprachenbewusstheit verfügen, auf die schulischen Lernanforderungen mit einem flexiblen und kreativen Repertoire an Lernstrategien reagieren, die im Falle der befragten Schüler:innen aus ihren pragmatischen mehrsprachigen Lernerfahrungen in schulischen Zwischenräumen außerhalb des Unterrichtsgeschehens und ihrem impliziten Wissen über Lernstrategien resultieren (vgl. Velasco/García 2014; Zimmerman 2001; Schunk/Zimmerman 1994). Die geplanten Lernaktivitäten der Jugendlichen zielten unter Einbezug geeigneter Lernstrategien, -materialien sowie ihrer mehrsprachigen Ressourcen auf die Erreichung von Lernzielen ab, die sich im Verlauf des Lernprozesses dynamisch von extern vorgegebenen Anforderungen zu internen Lernintentionen

transformierten. In dieser Dynamik liegt die Individualität des Lernverhaltens und seine situative Verankerung im Bildungsdiskurs, die die Wirksamkeit von Translanguaging und Selbstregulation im Lernprozess und ihr transformatives Potenzial zum Ausdruck bringen.

In der zweiten Erhebungsphase dieser Studie, die einen interventionistisch-partizipativen Ansatz verfolgte, wurden Lerntagebücher eingesetzt, um die Perspektiven der Teilnehmenden aktiv einzubeziehen. Dabei orientierte sich die Studie teilweise an den Grundprinzipien des transformativen Paradigmas (vgl. Mertens 2007; 2009), um soziale Ungerechtigkeit und Unterdrückung im Bildungssystem zu erforschen und zu hinterfragen. Durch die Einbindung der Perspektiven von mehrsprachigen Schüler:innen und deren aktiver Beteiligung am Forschungsprozess sollen nicht nur bestehende Ungleichbehandlung von Sprachen analysiert, sondern auch praxisorientierte Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, die den Status von lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in einem monolingualorientierten Bildungssystem aufwerten und zu einer inklusiveren Gesellschaft führen, in der sprachliche Vielfalt als Bereicherung und nicht als Defizit wahrgenommen wird.

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass, obwohl die Lernenden in der Interventionsphase durch die kombinierte Anwendung der Konzepte des Translanguaging und des selbstregulierten Lernens ihre gesetzten Lernziele erreichen und ihre schulischen Leistungen optimieren konnten, dies nichts an ihrer Einstellung zur vermeintlichen Selbstverständlichkeit der im Schulsystem vorherrschenden Monolingualisierung mehrsprachiger Lernender änderte. Die Verwendung mehrsprachiger Repertoires diente lediglich als unterstützendes Instrument auf dem Weg zur erfolgreichen Bewältigung schulischer Lernanforderungen und damit zu besseren schulischen Leistungen. Daher konnten bei den Schüler:innen keine beobachtbaren Transformationen hinsichtlich ihrer Auffassung in Bezug auf den marginalisierten Status von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und der Nutzung von Mehrsprachigkeit als Bildungsressource im Unterricht festgestellt werden. Denn auch nach der Interventionsphase blieb die Vorstellung von mehrsprachigem Unterricht in allen Fächern jenseits der Vorstellungskraft der Teilnehmenden und stellte für sie eher eine Utopie im österreichischen Bildungssystem dar.

Durch die räumliche Perspektive, die die Diskrepanz zwischen translanguagingbezogenen Lernpraktiken und den von monolingualen Normen geprägten schulischen Räumen beleuchtet, wird deutlich, dass Schulpausen als äußerst relevante Räume für translanguagingbezogene Interaktionen und Lernpraktiken dienen. Schulpausen bieten nicht nur eine temporäre Auszeit vom formellen Unterricht, sondern stellen auch einen Raum dar, in dem mehrsprachige Lernende ihre sprachlichen Ressourcen flexibler und kreativer einsetzen können. Im Gegensatz zum regulären Klassenzimmer, das durch monolinguale Normen und Strukturen gekennzeichnet ist, ermöglichen die Schulpausen den Lernenden, ihre Mehrsprachigkeit jenseits von institutionellen Einschränkungen zu entfalten und neue, informelle Lernprozesse zu initiieren. In diesem Sinne fungieren Schulpausen als ›translanguaging spaces‹ (vgl. García/Wei 2018; Wei 2011), in denen die Lernenden ihre mehrsprachige Identität ausleben und aktiv Translanguaging betreiben können, ohne durch ideologische Normvorstellungen und die routinierten, alltäglichen monolingualen Praktiken im Klassenzimmer eingeschränkt zu werden und systematische Ausschlüsse aufgrund nicht normkonformer

Sprachenpraktiken zu erfahren. Vor dem Hintergrund der Theorie des sozialen Raums (Lefebvre 1991) lässt sich argumentieren, dass Schulpausen als soziale Praxis verstanden werden können, in der der Raum aktiv von den Lernenden gestaltet und transformiert wird, um ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Identitäten zu verhandeln und zu stärken. Diese Momente des Übergangs und der Flexibilität tragen dazu bei, die im Klassenzimmer vorherrschenden monolingualen Strukturen zu hinterfragen und stellen eine subversive Praxis dar, die den normativen Sprachgebrauch im Bildungssystem herausfordert.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich zudem schließen, dass die gegenwärtige Lehr- und Lernpraxis nicht ausreichend auf die Bedürfnisse mehrsprachiger Schüler:innen abgestimmt ist und dass mehrsprachige Lernmethoden nur wenig berücksichtigt werden, um das Lernen und Verstehen der Schüler:innen zu unterstützen. Ausgehend von einer interpretativ-rekonstruktiven Forschungshaltung lässt sich die Forderung formulieren, dass die im Rahmen dieser Studie identifizierten Lernmöglichkeiten für mehrsprachige Lernende sowohl in den sozialen Räumen, die durch Translanguaging-Praktiken konstruiert werden, als auch in ihren biographischen Raumerfahrungen gezielt von Lehrkräften im Klassenzimmer unterstützt und gefördert werden sollten. Denn die Anerkennung mehrsprachiger Lernpraktiken, die Berücksichtigung individueller Sprachenlernerfahrungen sowie eine unterstützende, an die Lernbedürfnisse mehrsprachiger Lernender angepasste Begleitung durch Lehrkräfte, die eine translanguagingbezogene Haltung einnehmen und entsprechende pädagogische Ansätze anwenden, ermöglichen es, das Potenzial des Translanguaging auszuschöpfen und es effizient in unterrichtliche Lernsettings zu integrieren.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass die Entwicklung einer translanguagingbezogenen Haltung nicht nur die Lehrkräfte betrifft, sondern dass auch die Lernenden ermutigt und aufgefordert werden sollten, eine kritische Haltung zu entwickeln (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 565). Eine Möglichkeit wäre es, die Lernenden zu einer aktiven Selbstreflexion im Unterrichtsgeschehen anzuregen, die ebenfalls ein zentraler Bestandteil des selbstregulierten Lernens ist. Auf diese Weise können sie sowohl das diskursiv reproduzierte Wissen über Mehrsprachigkeit, Migration und Bildung kritisch hinterfragen, als auch ihre Selbstpositionierung in institutionalisierten Bildungsdimensionen, die von Diskursen über die (Re-)Produktion von Differenzordnungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt sind, bewusst wahrnehmen. Dabei können sie ihre Handlungsoptionen und -räume als mehrsprachige Subjekte in der monolingual orientierten Institution Schule reflektieren und ausbauen, indem sie ihre sprachlichen Ressourcen flexibel einsetzen und dadurch alternative vielleicht auch neue Wege finden, sich im Unterricht und in schulischen Kontexten zu positionieren.

8.1 Limitationen der Studie

Durch den interdisziplinären Ansatz, die theoretisch-methodologischen Werkzeuge und das Forschungsdesign der Dissertation konnten bedeutende Anknüpfungspunkte an die Forschung zur Mehrsprachigkeit in schulischen Lernkontexten sowie zu den Konzepten Translanguaging und selbstreguliertes Lernen im Kontext der kontroversen

Diskussion über die Implementierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht hergestellt und zentrale Desiderate aufgegriffen werden.

Eine Besonderheit dieser Studie liegt darin, dass das komplexe und vielschichtige Phänomen der Mehrsprachigkeit bewusst aus der subjektiven Perspektive mehrsprachiger Schüler:innen als Expert:innen ihrer eigenen sprachlichen Repertoires untersucht wurde, um deren individuelle Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit bei individuellen Lernprozessen zu erfassen und so praxisrelevante Erkenntnisse für die gegenwärtige Bildungslandschaft unter Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Konstellationen zu gewinnen. Ein weiteres Spezifikum dieser Studie ist es, dass die Analyse der Befunde zum selbstregulierten Lernen der Schüler:innen und zum Einsatz von Translanguaging-Strategien zur Lern- und Leistungsoptimierung während der Interventionsphase ausschließlich auf deren Selbsteinschätzungen und -bewertungen basiert. Im Zentrum dieser Studie steht ein subjektorientierter Forschungsansatz, der die mehrsprachig handelnden Schüler:innen als Expert:innen ihrer eigenen mehrsprachigen Lernprozesse ernst nimmt. Die Entscheidung, ihre Selbsteinschätzungen, Bewertungen sowie individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen als zentrale Analyseperspektiven heranzuziehen, folgt einem emanzipatorischen Forschungsverständnis. Dieses zielt darauf ab, nicht über die Lernenden zu sprechen, sondern mit ihnen, um damit ihnen eine aktive Stimme im Forschungsprozess zu verleihen. Indem die Perspektiven der Schüler:innen selbst den Ausgangspunkt der Analyse bilden, wird ihre Fähigkeit sichtbar, bewusst und reflektiert mit ihren sprachlichen Repertoires umzugehen und diese zur Gestaltung individueller Lernwege einzusetzen.

Eine wesentliche Limitation dieser Studie besteht jedoch darin, dass sie keine empirisch fundierten Aussagen zu konkreteren Translanguaging-Praktiken der Schüler:innen im Unterrichtsgeschehen bzw. im schulischen Alltag treffen kann. Aufgrund des fehlenden Zugangs zum Forschungsfeld Schule sowie der damit verbundenen Einschränkung, die Lernenden während ihrer translanguagingbezogenen und selbstregulierten Lernprozesse im Unterricht nicht systematisch beobachten zu können, bleibt unklar, welche konkreten sprachlichen Mittel sie aus ihrem Repertoire in unterrichtlichen Lernsituationen nutzten. Die Ergebnisse dieser Studie bieten vielmehr einen Überblick darüber, welche kognitiven Lernstrategien und Translanguaging-Praktiken die Schüler:innen im Rahmen geplanter Lernaktivitäten einsetzten und inwiefern sie aus ihrer subjektiven Perspektive durch den gezielten Strategieeinsatz ihre Lernziele erreichen konnten. Diese Selbstauskünfte liefern jedoch keine detaillierten Einblicke in das konkrete sprachliche Handeln im Unterricht.

In diesem Zusammenhang wäre es gewinnbringend, sowohl die konkreten Translanguaging-Prozesse als auch das Zusammenwirken von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen in konkreten Unterrichtskonstellationen unter Beachtung der kontroversen Zugänge zur Mehrsprachigkeit in Migrationskontexten zu untersuchen, die in der Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung bereits in vielen Nuancen aufgegriffen worden sind. Dies verweist zugleich auf eine zentrale Limitation des vorliegenden Forschungsdesigns, das primär auf individueller Ebene ansetzte, um subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen im Kontext schulischer Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe zu erfassen. In diesem Sinne hätte ein explorativ und ethnographisch angelegtes Forschungsdesign mit Feldzugang und der Beobachtungsoption der konkreten Translan-

guaging-Praktiken und selbstregulierten Lernprozesse in unmittelbaren Unterrichtssituationen eine konkretere und differenziertere Repräsentation der translanguagingbezogenen und selbstregulierten Lernhandlungen von mehrsprachigen Lernenden liefern können.

Zur Stichprobe ist anzumerken, dass sie selektiv angelegt wurde, sodass ausschließlich mehrsprachige Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungserfahrung in der Sekundarstufe II einbezogen wurden. Diese Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund des Forschungsschwerpunkts, der die Bedeutung migrationsbezogener Mehrsprachigkeit in schulischen Institutionen gegenwärtiger Migrationsgesellschaften in den Mittelpunkt stellt.

Die Begründung für die Wahl der Sekundarstufe II als Forschungsfeld liegt darin, dass mehrsprachige Schüler:innen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte in der Sekundarstufe II als privilegierte Gruppe eingestuft und somit als Bildungsgewinner:innen angesehen werden, die über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügen, um den schulischen Bildungsweg erfolgreich zu durchlaufen und sich damit den Zugang zu Universitäten und Fachhochschulen zu eröffnen. Aus Sicht der schul- und bildungspolitischen Akteur:innen könnte die Frage aufkommen, weshalb die migrationsbezogene Mehrsprachigkeit überhaupt im regulären Unterricht der Sekundarstufe verankert werden sollte, wenn die mehrsprachigen Schüler:innen die Unterrichtssprache Deutsch bereits beherrschen. Diese Haltung spiegelt sich sowohl im monolingual ausgerichteten Bildungssystem als auch in bildungspolitischen Diskursen wider, in denen die Förderung der Familiensprachen primär als Instrument zur Unterstützung des Erwerbs der deutschen Sprache verstanden wird. Entsprechend liegt der institutionelle Fokus vor allem auf dem Elementar- und Primarbereich, wobei die Relevanz der Familiensprache in dem Maße als gegeben gilt, wie sie zur Entwicklung ausreichender Deutschkenntnisse für die Teilhabe am überwiegend monolingual strukturierten Unterricht beiträgt (vgl. Fürstenau 2020; Dirim/Mecheril 2018; Dirim/Heinemann 2016; Busch 2013). Daher machen diese Annahmen die Sekundarstufe II zu einem besonders interessanten Forschungsfeld für diese Studie.

Ausgehend von diesen Überlegungen kann der gewinnbringende Ertrag dieser Studie darin gesehen werden, dass sie das Thema Mehrsprachigkeit in Lern- und Bildungskontexten bewusst aus der subjektiven Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive mehrsprachiger Schüler:innen, insbesondere in der Sekundarstufe II, beleuchtet, was in der bisherigen Forschung bislang nur unzureichend berücksichtigt wurde. Die Studie gibt breite Einblicke in das Verständnis und den Stellenwert von Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe II aus der individuellen Sicht der Schüler:innen, insbesondere in Bezug auf die Rolle ihrer mehrsprachigen Identität und die individuelle Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen für das fachbezogene Lernen. Zudem wurden mögliche Konsequenzen diskutiert, die mit der Zuschreibung der Schüler:innen zur erfolgreichen und privilegierten Lerngruppe verbunden sind, einschließlich der Auswirkungen des Verzichts auf ihre Mehrsprachigkeit sowie der damit verbundenen Erwartungen, die an sie als monolingual Lernende gestellt werden. Diese starke Selektion bei der Auswahl der Stichprobe lässt allerdings keine vergleichbaren Ergebnisse zu, so dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht auf andere Bildungsbereiche oder Schulstufen übertragbar sind. Sie beschränken sich auf die subjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive

der Schüler:innen hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit und selbstregulierten Lernprozesse in der Sekundarstufe II. Daher sind die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar und nicht repräsentativ für alle mehrsprachigen Lernenden in der Sekundarstufe II oder in anderen Bildungskontexten.

Dennoch können die Ergebnisse unter Berücksichtigung der bereits beschriebenen wesentlichen Charakteristika der teilnehmenden Schüler:innen und des Forschungskontextes als Grundlage für weitere Forschungen und Diskussionen im Bereich der Bildungs-, Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung dienen. Weitere Untersuchungen mit größeren und vielfältigeren Stichproben aus verschiedenen Schulstufen und Bildungskontexten sowie ergänzenden Beobachtungen konkreter Lernhandlungen im Unterricht wären vielversprechend, um eine umfassendere Perspektive auf die Themen Mehrsprachigkeit, Translanguaging und selbstreguliertes Lernen in schulischen Lehr- und Lernsettings zu gewinnen.

Die Wahl des komplexen methodologischen Zugangs und der methodischen Analyseinstrumente stellt ein weiteres Forschungsdesiderat dar, das im Unterkapitel 4.2 ausführlich diskutiert wurde. Rückblickend lässt sich feststellen, dass die qualitative Inhaltsanalyse trotz ihres strikt regelgeleiteten Verfahrens eine qualitativ-interpretative Analyse des gesammelten Materials und damit die Erschließung der latenten Bedeutungsinhalte ermöglichte, die auch die Interpretation von kollektiv geteilten Bedeutungsmustern und Relevanzsystemen der untersuchten Subjekte, wenn auch in Maßen, zuließ (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022; Mayring/Fenzl 2014). Obwohl die komplexe methodische Herangehensweise des interpretativ-rekonstruktiven Zugangs zu den untersuchten Konstrukten, die gewählt wurde, um nicht auf die deskriptiv-interpretative Ebene (vgl. Schreier 2014) beschränkt zu bleiben, einige Herausforderungen mit sich brachte, sei an dieser Stelle aus meiner Perspektive als forschende Person noch ergänzt, dass die gesamte Analyse- und Interpretationsphase insbesondere vom subjektorientierten (vgl. Berndt 2010) und soziokulturellen Ansatz (vgl. Mercer 2004; Vygotsky 1978) sowie dem transformativen Paradigma (vgl. Mertens 2007) stark profitierte. Auf diese Weise konnten die mehrsprachigen Denk- und Handlungsprozesse der Lernenden in Bezug auf ihre Voraussetzungen und Konsequenzen aus ihrer subjektiven Perspektive deutlicher herausgearbeitet werden. Auch ihre Wahrnehmungen, Intentionen und Handlungsoptionen im Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen wurden, unter Berücksichtigung des schulischen Kontexts und sozialen Umfelds, nachvollziehbar gemacht. Ziel dieses methodologischen Zugangs war es nicht nur, neue Erkenntnisse über translanguagingbezogene und selbstregulierte Lernprozesse zu gewinnen, sondern auch zur Weiterentwicklung einer pädagogischen Praxis beizutragen, die Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource anerkennt, aktiv einbezieht und dadurch die Lernenden in ihrer Selbstwirksamkeit stärkt. Gleichzeitig macht dieser Zugang deutlich, dass Forschung in migrationsgesellschaftlichen Kontexten bewusst Fragen der Repräsentation, der Machtverhältnisse und der Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit reflektieren und berücksichtigen muss.

8.2 Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung

Die Ergebnisse dieser Studie, die sich mit Translanguaging, Mehrsprachigkeit und selbstreguliertem Lernen befasst hat, zeigen, dass mehrsprachige Schüler:innen in der Lage sind, eigenständig mehrsprachige Lernaktivitäten zu initiieren und dadurch ihr Lernen und ihre Leistungen zu optimieren. Somit ließe sich zunächst die Frage stellen, inwieweit das Potenzial mehrsprachiger Lernender zu Modifikationen in den aktuellen Lehrplänen führen könnte, um Mehrsprachigkeit als integralen Bestandteil jedes Unterrichtsfachs zu verankern. Eine solche Anpassung würde nicht nur die sprachlichen Ressourcen der Lernenden effektiver nutzen, sondern auch den Unterricht inklusiver und vielfältiger gestalten, wodurch alle Schüler:innen von den Vorteilen einer mehrsprachigen Lernumgebung profitieren könnten.

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen dieser Studie nur die Sichtweise der Lernenden, nicht jedoch die der Lehrkräfte einbezogen wurde. Da die gewonnenen Erkenntnisse auf der Selbsteinschätzung und -bewertung der Lernenden basieren, könnten sie durch die Einbeziehung weiterer Perspektiven, insbesondere der Lehrkräfte, sinnvoll und umfassend vertieft werden. Die Sichtweise der Lehrkräfte könnte wertvolle Hinweise darauf geben, wie sie mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen umgehen, inwieweit sie bereit wären, ein mehrsprachiges Unterrichtsdesign zu entwickeln, dieses in der unterrichtlichen Praxis umzusetzen und dadurch aktiv translanguagingbezogene sowie selbstregulierte Lernprozesse zu unterstützen. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung mit Lehrkräften und Lernenden, um zusätzliche Einblicke in die Gestaltung mehrsprachiger Lernprozesse und -umgebungen zu gewinnen. Überdies wäre mit Hilfe einer Längsschnittstudie beobachtbar, ob und inwiefern sich das Lernverhalten und die Leistungsergebnisse mehrsprachiger Lernender durch den gezielten Einsatz selbstregulativer Lernstrategien und Translanguaging-Praktiken über einen längeren Zeitraum hinweg signifikant verändern. Auf dieser empirischen Grundlage könnten evidenzbasierte Handlungsansätze zur nachhaltigen Etablierung von Mehrsprachigkeit in Lern- und Bildungskontexten entwickelt werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die im Rahmen dieser Dissertation gewonnenen Erkenntnisse nicht nur wichtige Anknüpfungspunkte für die Bildungs- und Mehrsprachigkeitsforschung bieten, sondern auch eine gesellschafts- und bildungspolitische Relevanz aufweisen. Denn ein keineswegs zu unterschätzender Forschungsbefund dieser Studie ist, dass die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem nach wie vor unterschätzt wird und das Potenzial der Mehrsprachigkeit als Ressource vor allem in der Sekundarstufe II kaum Beachtung findet. Obwohl zahlreiche empirische Studien darauf hinweisen, dass Mehrsprachigkeit ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg ist, bleibt der Diskurs über Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer häufig in Macht- und Herrschaftsverhältnissen verhaftet. In vielen Fällen wird Mehrsprachigkeit im Migrationskontext als Defizit wahrgenommen, wobei Lernende mit Zuwanderungserfahrung aufgrund ihrer nicht den normativen Erwartungen des Bildungssystems entsprechenden Sprachkenntnisse als sprachlich und kulturell ›anders‹ markiert und stigmatisiert werden. Daher sind weitere Forschungen notwendig, die sich insbesondere auf die Perspektiven marginalisierter Gruppen und auf die

Infragestellung systemischer Macht- und Herrschaftsstrukturen im Bildungssystem konzentrieren und tiefverwurzelte Linguizismen sowie diskriminierende Praktiken im Schulalltag zur Diskussion stellen.

8.3 Schlusswort

Auch wenn die Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Unterricht paradoxerweise längst überfällig zu sein scheinen mögen, ist es nach wie vor kein zentrales Anliegen der Schule, ein Bewusstsein für mehrsprachige Lebens- und Lernwelten der Schüler:innen zu schaffen und ihnen den vollen Zugang zu ihren sprachlichen Ressourcen im regulären Fachunterricht zu eröffnen. Der in der vorliegenden Studie verfolgte Forschungszugang bietet eine gezielte Fokussierung auf die subjektive Perspektive mehrsprachiger Schüler:innen sowie auf deren bislang im schulischen Diskurs nur unzureichend berücksichtigte Potenziale zur Gestaltung translanguagingbezogener und selbstregulierter Lernprozesse im Unterricht.

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass ich bewusst auf die Formulierung konkreter Handlungsanweisungen für Lehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht verzichtet habe, da die einschlägige Fachliteratur bereits vielfältige und erprobte pädagogische sowie didaktisch-methodische Konzepte zur Gestaltung mehrsprachiger Lernumgebungen zur Verfügung stellt. Ein Beispiel hierfür ist die Theorie und Pädagogik des Translanguaging, die im Rahmen der vorliegenden Studie eingehend diskutiert wurde. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die aus den Ergebnissen dieser Studie abgeleiteten Potenziale translanguagingbezogenen und selbstregulierten Lernens mehrsprachiger Schüler:innen dazu beitragen können, schulische Akteur:innen dazu zu ermutigen, dem Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht mit einer offenen, reflektierten Perspektive, einer translanguagingorientierten Haltung und fachlicher sowie didaktischer Sensibilität zu begegnen. Mehrsprachige Lernende sollten entsprechend ihrer Lernbedürfnisse und -interessen auf der Grundlage etablierter Modelle und didaktischer Ansätze ressourcenorientiert und vielfaltsbewusst begleitet werden, wobei eine regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen zur Qualifizierung von Lehrkräften, auch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen, tragfähiger institutioneller Strukturen und eine unterstützende bildungspolitische Ausrichtung, die Mehrsprachigkeit nicht nur toleriert, sondern wertschätzt und aktiv fördert, unerlässlich sind.

Erwartungsgemäß erhoffe ich mir, dass die in dieser Studie erprobte Konzeptualisierung des kombinierten Einsatzes von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen einen weiteren Weg für Lehrkräfte eröffnet, Mehrsprachigkeit als wertvolle Lern- und Bildungsressource zu verstehen und dieses vielfältige Potenzial mehrsprachiger Lernender im regulären Unterricht nutzbar zu machen, insbesondere indem sie die selbstregulierten translanguagingbezogenen Lernhandlungen der mehrsprachigen Lernenden als konstitutiven Bestandteil ihres individuellen Lernprozesses akzeptieren und sie so auf ihrem Weg zum Bildungserfolg unterstützen, auch wenn sie nicht alle Sprachen ihrer Schüler:innen beherrschen.

Literaturverzeichnis

Allard, E.C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, *40*(2), 116–130. https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1306597

Allgäuer-Hackl, E./Hofer, B./Malzer-Papp, E./Jessner-Schmid, U. (2021). Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *26*(2), 21–47. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3343/galley/3274/download/

Androutsopoulos, J. (2017). Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, *69*(4), 53–63.

Androutsopoulos, J. (2018). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In E. Neuland/P. Schlobinski (Hg.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen* (S. 193–217). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296136-010

Angelopoulou, N. (2020). The effectiveness of translanguaging language practices in bilingual education: a literature review. In B. Krzywosz-Rynkiewicz/V. Zorbas (Hg.), *Citizenship at a Crossroads: Rights, Identity, and Education* (S. 65–79). Prag: Charles University/Children's Identity and Citizenship European Association.

Anwaruddin, S.M. (2018). Translanguaging as Transformative Pedagogy: Towards a Vision of Democratic Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *18*(2), 301–312. https://doi.org/10.1590/1984-6398201812055

Arbeiterkammer (Hg.; 2020). AK-Bildungsmonitor. Soziale Auslese und Bildungsabbruch in Österreich. Ein Überblick anhand ausgewählter Indizes mit zahlreichen Befunden für Oberösterreich [Broschüre]. Linz: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Oberösterreich. https://ooe.arbeiterkammer.at/service/broschuerenundratgeber/bildung/B_2020_AK-Bildungsmonitor_2020.pdf

Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl/H.F. Friedrich (Hg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337–351). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Artelt, C./Demmrich, A./Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/P. Stanat/K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske und Budrich.

Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin/U. Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 91–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bachtin, M. (1979). Das Wort im Roman (1934–35). In M. Bachtin, *Die Ästhetik des Wortes* (S. 154–300). Hg. u. eingel. v. R. Grübel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bachtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Hg. u. ins Engl. übers. v. M. Holquist/C. Emerson. Austin: University of Texas Press.

Baker, C./Wright, W.E. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. Aufl.). Bristol: Multilingual Matters.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Hoboken: Prentice Hall.

Bandura, A./Jeffrey, R.W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *26*(1), 122–130. https://doi.org/10.1037/h0034205

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baur, N./Blasius, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 41–62). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_1

Becker, S. (2016). Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In A. Küppers/B. Pusch/P. Uyan Semerci (Hg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 35–52). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_2

Berelson, B. (1952). Content analysis in communication research. New York: Hafner.

Beres, A.M. (2015). An overview of translanguaging. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, *1*(1), 103–118. https://doi.org/10.1075/ttmc.1.1.05ber

Berger, P. L./Luckmann, T. (1969). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer.

Berger, F./Schreiner, C./Hagleitner, W./Jesacher-Rößler, L./Roßnagl, S./Kraler, C. (2021). Predicting Coping With Self-Regulated Distance Learning in Times of COVID-19: Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, *12*, 701255. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255

Berndt, A. (2010). Subjektive (Lerner-)Theorien. In H.-J. Krumm/C. Fandrych/B. Hufeisen/C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 895–900). Berlin/New York: De Gruyter.

Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bhatti, A. (2011). Sprachenvielfalt und kulturelle Diversität. Vergleichende Überlegungen zwischen Indien und Europa. In L.M. Eichinger/A. Plewnia/M. Steinle (Hg.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 55–68). Tübingen: Narr.

Blackledge, A./Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781474212281

Blackledge, A./Creese, A. (2014). Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In A. Blackledge/A. Creese (Hg.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (S. 1–20). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_1

BMBWF (Hg.; 2017). Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017. *Rundschreiben Nr. 29*. https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=770

BMBWF (Hg.; 2020). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html

BMBWF (Hg.; 2022). *Sprachliche Bildung*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html

Boeckmann, K.-B. (2016). Plurilinguale Bildung: Gegen den monolingualen Habitus im Mehrheitssprachenunterricht. In M. Langner/V. Jovanovic (Hg.), *Facetten der Mehrsprachigkeit. Die Wahl der Sprachen: Luxemburg in Europa – Reflets du plurilinguisme. Le choix des langues: Le Luxembourg à l'heure européenne*. Berlin u.a.: Peter Lang.

Boekaerts, M. (1988). Motivated learning: bias in appraisals. *International Journal of Educational Research*, *12*(3), 267–280. https://doi.org/10.1016/0883-0355(88)90005-5

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, *1*(2), 100–112. https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, *7*(2), 161–186. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 445–457. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2

Bogner, A. (2017). Vom Paradox fremdsprachlicher Kommunikation zur Potentialität mehrsprachiger Räume. In C. Albrecht/A. Bogner (Hg.), *Tischgespräche: Einladung zu einer interkulturellen Wissenschaft* (S. 289–302). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.1515/9783839422069-019

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(4), 63–81.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Eds.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. (p. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Brewer, J./Hunter, A. (2006). *Foundations of Multimethod Research: Synthesizing Styles*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Busch, B./Busch, T. (2008). *Von Menschen, Orten und Sprachen: Multilingual leben in Österreich*. Klagenfurt: Drava.

Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler/J. Goschler (Hg.), *Sprachsensibler Fachunterricht: Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1

Bybee, R. W. (2010). The teaching of science: 21st-century perspectives. Arlington, Va: National Science Teachers Association (NSTA).

Canagarajah, A.S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, *95*(3), 401–417. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x

Canagarajah, A.S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203073889

Cataldo-Schwarzl, L. (2022). Invisible. Inaudible. Marginalised: unique languages in a superdiverse translanguaging-classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *45*(6), 2200–2213. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2044831

Celic, C./Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York. https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf

Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, *52*(1), 71–85. https://doi.org/10.1017/S0261444817000246

Cenoz, J./Gorter, D. (Hg.; 2015). *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cenoz, J./Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*(10), 901–912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Cenoz, J./Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. *The Modern Language Journal*, *103*(S1), 130–135. https://doi.org/10.1111/modl.12529

Cenoz, J./Gorter, D. (2020a). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, *92*, 102269, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269

Cenoz, J./Gorter, D. (2020b). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, *39*(2), 300–311. https://doi.org/10.1111/weng.12462

Cenoz, J./Gorter, D. (2020c). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In J. Cenoz/D. Gorter/S. May (Hg.), *Language Awareness and Multilingualism* (3. Aufl., S. 1–14). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_20-1

Cenoz, J./Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009029384

Cenoz, J./Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal*, *53*(2), 342–354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Charalambous, C./Charalambous, P./Zembylas, M./Theodorou, E. (2020). Translanguaging, (In)Security and Social Justice Education. In J.A. Panagiotopoulou/L. Rosen/J. Strzykala (Hg.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 105–124). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_7

Charalambous, P./Charalambous, C./Zembylas, M. (2016). Limits to translanguaging: Insights from a conflict-affected context. *Working Papers in Urban Language & Literacies* (Paper 190), 1–19.

Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin/U. Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 31–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cillia, R. d. (2008). Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF Mitteilungen Wien* (2), 6–27.

Cillia, R. d. (2011). Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik-Sprachförderung-Diskursanalyse. In H. Faßmann/J. Dahlvik/R. Potz/H. Weiss (Hg.), *Migrations- und Inte-*

grationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader (S. 163–188). Göttingen: V & R Unipress/Vienna University Verlag.

Clark, N.M./Zimmerman, B.J. (1990). A social cognitive view of self-regulated learning about health. *Health Education Research*, *5*(3), 371–379. https://doi.org/10.1093/her/5.3.371

Conteh, J. (2018). Translanguaging as pedagogy – a critical review. In A. Creese/A. Blackledge (Hg.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity* (S. 473–487). London: Routledge.

Conteh, J./Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092246

Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences and practices. In D.H. Schunk/B.J. Zimmerman (Hg.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (S. 229–254). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203763353

Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In J.B. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (S. 191–225). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

Costley, T./Leung, C. (2020). Putting translanguaging into practice: A view from England. *System*, *92*, 102270. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102270

Council of Europe (Hg.; 2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Straßburg: Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/lang-cefr

Coyle, D., Hood, P./Marsh, D. (2010). Content and language integrated learning. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Creese, A. (2017). Translanguaging as an Everyday Practice. In B. Paulsrud/J. Rosén/B. Straszer/Å. Wedin (Hg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (S. 1–9). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783097821-002

Creese, A./Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, *94*(1), 103–115. https://www.jstor.org/stable/pdf/25612290

Creese, A./Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, *43*(5), 1196–1208. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006

Creese, A./Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 20–35. https://doi.org/10.1017/S0267190514000233

Creswell, J.W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism* (19), 121–129. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *10*(2), 221–240. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743

Cummins, J. (2008a). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In N.H. Hornberger (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education. Band 2: Literacy*. Hg. v. B. Street/N.H. Hornberger (2. Aufl., S. 71–83). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36

Cummins, J. (2008b). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In N.H. Hornberger (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education. Band 5: Bilingual Education*. Hg. v. J. Cummins/N.H. Hornberger (2. Aufl., S. 65–76). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116

Cummins, J. (2011). Literacy Engagement. *The Reading Teacher*, *65*(2), 142–146. https://doi.org/10.1002/TRTR.01022

Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In O. García/A.M.Y. Lin/S. May (Hg.), *Bilingual and Multilingual Education* (S. 103–115). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. In P. Juvonen/M. Källkvist (Hg.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (S. 7–36). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788927383-004

Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *OLBI Journal*, *12*, 33–55. https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073

David-Erb, M. (2019). Postkoloniale Theorie im DaZ-Modul. Ein Plädoyer. In Y. Danilovich/G. Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (S. 231–242). Wiesbaden: Springer.

Deci, E.L./Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

DiBenedetto, M.K./Zimmerman, J.B. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, *26*, 30–41. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.004

Dirim, I. (2016). Sprachenverhältnisse. In P. Mecheril (Hg.), *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.

Dirim, I./Heinemann, A. (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In J. Kilian/B. Brouër/D. Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99–121). Berlin/Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296358-007

Dirim, I./Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim/P. Mecheril (Hg.). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, I./Knappik, M./Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In I. Dirim/P. Mecheril (Hg.) *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dirim, I./Mecheril, P. (2010a). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril/M. do Mar Castro Varela/I. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim/Basel: Beltz.

Dirim, I./Mecheril, P. (2010b). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril/M. do Mar Castro Varela/I. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim/Basel: Beltz.

Dirim, I./Mecheril, P. (Hg.; 2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434

Döll, M. (2018). Migration und Bildung. In J. Böhm/M. Döll (Hg.), *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Eine Einführung in ihre Disziplinen* (S. 139–162). Münster/New York: Waxmann.

Döll, M. (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. *ÖDaF-Mitteilungen*, *35*(1–2), 191–206. https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.191

Dönmez, A./Nimmervoll, L. (2020). Logopäde Ali Dönmez: »Deutschförderklassen stigmatisieren Kinder« [Interview]. *derstandard.at*. https://www.derstandard.at/story/2000120822774/logopaede-ali-doenmez-deutschfoerderklassen-stigmatisieren-kinder

Dougherty, J. (2021). Translanguaging in Action: Pedagogy That Elevates. *ORTESOL Journal*, *38*, 19–32. https://eric.ed.gov/?id=EJ1305313

Dresing, T./Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl.

Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *22*(2), 150–164. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774

Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, *17*(2), 232–247. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607

Duarte, J./Günther-van der Meij, M. (2020). ›We Learn Together‹ – Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education. In J.A. Panagiotopoulou/L. Rosen/J. Strzykala (Hg.), *Inclusion, Education and Translanguaging. How to Promote Social Justice in (Teacher)Education?* (S. 125–144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_8

Dweck, C.S./Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Edele, A./Kempert, S./Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 151–155). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_22

Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, *46*(1), 6–25. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Erling, E./Gitschthaler, M./Schwab, S. (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. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573

Ette, O. (2005). *Über Lebenswissen. Band 2: ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Berlin: Kadmos.

Europarat (Hg.; 2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Fäcke, C./Meißner, F.-J. (Hg.; 2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2005). Entwicklung, Situation und Perspektiven ›subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung‹. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *6*(1), 129–144.

Fischer, C./Fischer-Ontrup, C./Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In D. Fickermann/B. Edelstein (Hg.), *»Langsam vermisse ich die Schule …«. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136–152). Münster/New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.08

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B.L. Resnick (Hg.), *The Nature of Intelligence* (S. 231–236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Flick, U. (2011). *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7

Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_29

Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick/E. v. Kardorff/I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 11–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flores, N. [educationallinguist] (2014). Let's Not Forget that Translanguaging is a Political Act [Blogeintrag]. *https://educationallinguist.wordpress.com/*https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/

Francheschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *Modern Language Journal*, *93*(3), 344–355.

Freihofner, U./Smala, S./Campbell, C. (2016). Year 9 student voices negotiating digital tools and self-regulated learning strategies in a bilingual managed learning environment. In CELDA (Hg.), *13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (S. 235–244). Lissabon: IADIS Press.

Friedrich, H.F./Mandl, H. (1990). Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, *3*, 197–218.

Friedrich, H.F./Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien. Ein Problemaufriß. In H. Mandl/H.F. Friedrich (Hg.), *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Friedrich, H.F./Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl (Hg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–26). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau/M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2

Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, *10*(2), 9–22.

Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12

Fürstenau, S./Çelik, Y./Plöger, S. (2020). Language Comparison as an Inclusive Translanguaging Strategy: Analysis of a Multilingual Teaching Situation in a German Primary School Classroom. In J.A. Panagiotopoulou/L. Rosen/J. Strzykala (Hg.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 145–162). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_9

Fürstenau, S./Gomolla, M. (2011). Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau/M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_1

Galante, A. (2020). Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System*, *92*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102274

Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel »Translanguaging«. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29

Gantefort, C./Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging: Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf

Gantefort, C./Sánchez Oroquieta, M.J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *transfer Forschung ↔ Schule*, *1*, 24–37.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Hoboken: John Wiley & Sons.

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco/H.-J. Krumm/D. Little/P. Thalgott (Hg.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes* (S. 11–26). Berlin u.a.: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110477498-005

García, O. (2019). Translanguaging: a coda to the code? *Classroom Discourse*, *10*(3–4), 369–373. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1638277

García, O. (2020). Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice, and Education. In J.A. Panagiotopoulou/L. Rosen/J. Strzykala (Hg.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 11–22). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_2

García, O./Alvis, J. (2019). The decoloniality of language and translanguaging: Latinx knowledge-production. *Journal of Postcolonial Linguistics*, *1*, 26–40. https://iacpl.net/journal-of-postcolonial-linguistics-12019/the-decoloniality-of-language-and-translanguaging-latinx-knowledge-production

García, O./Flores, N./Woodley, H. (2015). Constructing in-between spaces to »do« bilingualism: A tale of two high schools in one city. In J. Cenoz/D. Gorter (Hg.), *Multi-*

lingual Education: Between Language Learning and Translanguaging (S. 199–224). Cambridge: Cambridge University Press.

García, O./Johnson, I.S./Seltzer, K./Valdés, G. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.

García, O./Kano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. In J. Conteh/G. Meier (Hg.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges* (S. 258–277). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092246-018

García, O./Kleifgen, J.A. (2018). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Learners* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.

García, O./Kleifgen, J.A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*, *55*(4), 553–571. https://doi.org/10.1002/rrq.286

García, O./Kleyn, T. (2016a). Translanguaging Theory in Education. In O. García/T. Kleyn (Hg.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (S. 9–33). Routledge, Taylor & Francis Group.

García, O./Kleyn, T. (Hg.; 2016b). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315695242

García, O./Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge/A. Creese (Hg.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (S. 199–216). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_11

García, O./Wei, L. (2014a). Language, Bilingualism and Education. In O. García/Wei Li (Hg.), *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education* (S. 46–62). London: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4

García, O./Wei, L. (2014b). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O./Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In W.E. Wright/S. Boun/O. García (Hg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (S. 223–240). Malden/Oxford: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118533406.ch13

García, O./Wei, L. (2018). Translanguaging. In C.A. Chapelle (Hg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (S. 1–7). Hoboken: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1488

García, O./Lin, A.M. Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In O. García/A.M.Y. Lin/S. May (Hg.), *Bilingual and Multilingual Education* (S. 117–130). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9

García, O./Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, *18*(3), 203–228. https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

Gläser, J./Laudel, G. (2012). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda/T. Hascher (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann u. Helbig.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch/F.G. Königs/H.-J. Krumm (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 55–61). Tübingen: Narr.

Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin/U. Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(4), 529–547. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3

Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachige Fähigkeiten. In I. Gogolin/I. Lange/U. Michel/H.H. Reich (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 7–19). Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, I./Lange, I./Michel, U./Reich, H.H. (Hg.; 2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u.a.: Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830969952

Gogolin, I./Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian/B. Brouër/D. Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin/Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296358-025

Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle S./Rauch, D. (Hg.; 2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9

Gollwitzer, P. (1990). Action phases and mind-sets. In: E.T. Higgins/R.M. Sorrentino (Hg.), *The Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior, Band 2* (S. 53–92). New York: Guilford Press. https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/action-phases-and-mind-sets

Gomolla, M./Radtke, F.O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Götz, T./Nett, U. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 143–183). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Götz, T./Nett, U./Hall, N.C. (2013). Self-Regulated Learning. In N.C. Hall/T. Goetz (Hg.), *Emotion, Motivation and Selfregulation: A Handbook for Teachers* (S. 123–176). Bingley: Emerald.

Grant, H./Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541–553. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541

Grewenig, E./Lergetporer, P./Werner, K./Woessmann, L./Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review, 140*, 103920. https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2

Gumperz, J.J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, *66*(6), 137–153. http://www.jstor.org/stable/668168

Gutiérrez, K.D./Baquedano-López, P./Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, *6*(4), 286–303. https://doi.org/10.1080/10749039909524733

Ha, K.N. (2010). Aufklärung, Bildungszwang oder Kolonialpädagogik? Eine Fundamentalkritik der verpflichtenden Integrationskurse für muslimische und postkoloniale Migranten/-innen. In B. Ucar (Hg.), *Die Rolle der Religion im Integrationsprozess: Die deutsche Islamdebatte* (S. 403–421). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* (S. 35–63). Tübingen: Narr. https://doi.org/10.25656/01:2001

Hasselhorn, M./Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London/New York: Routledge.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language*. Cambridge: University Press.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin u.a.: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-08870-8

Heinemann, A./Dirim, İ. (2016). »Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich«. In E. Arslan/K. Bozay (Hg.), *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 199–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13703-8_11

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39

Helm, C./Huber, S./Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(2), 237–311. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z

Helm, C./Huber, S.G./Postlbauer, A. (2021). Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In D. Fickermann/B. Edelstein/J. Gerick/K. Racherbäumer (Hg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts ge-*

lernt? (S. 59–81). Münster/New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994589.03

Herdina, P./Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Bristol: *Multilingual Matters*. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=3007716

Herzog-Punzenberger, B. (2016). Successful Integration of Migrant Children in EU Member States: Examples of Good Practice. *Neset II Ad Hoc Question*, *1*, 1–21. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AHQ-1-2016-Successful-integration_2016.02.04.FINAL_.pdf

Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: AK Wien. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf

Herzog-Punzenberger, B./Le Pichon-Vorstman, E./Siarova, H. (Hg.; 2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned/Mehrsprachige Bildung im Kontext von Diversität – Erkenntnisse aus den bisherigen Erfahrungen*, NESET II, Analytischer Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. https://doi.org/10.2766/762739

Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 161–182). Graz: Leykam.

Hesson, S./Seltzer, K./Heather, H.W. (2014). *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. https://www.cde.state.co.us/cde_english/translangpacket

Hinnenkamp, V. (2000). »Gemischt sprechen« von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, *52*(5), 96–107. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=564033

Hinnenkamp, V. (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 67–73). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_9

Holtgrewe, U./Schober, B./Steiner, M. (2021). *Schule unter COVID 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen* [Expert Opinion aus der Arbeitsgruppe Gesellschaft/Psychosoziales]. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/7/holtgrewe-schober-steiner-2021-schule-unter-covid-19-bedingungen.pdf

Hu, A. (2007). Mehrsprachigkeitsforschung, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In A. Hu/I. de Florio-Hansen (Hg.), *Plurilingualität und Identität: Zur Selbst-und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 1–24). Tübringen: Stauffenburg.

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 10–15). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hu, A. (2019). Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität. In C. Fäcke/F.-J. Meißner (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 17–24). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Hu, A. (2020). Mehrsprachigkeit und Hochschule: Zur Nutzung multilingualer Ressourcen in Seminarmitschriften. In B. Schädlich (Hg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (S. 255–270). Berlin: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_11

Hu, A. (2022). Building a Plurilingual Identity. In A. Stavans/U. Jessner-Schmid (Hg.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (S. 491–514). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108669771.027

Huber, S.G./Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann/B. Edelstein (Hg.), *»Langsam vermisse ich die Schule …«. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 37–60). Münster/New York: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.02

Hunter, A./Brewer, J. (1989). *Multimethod Research: A Synthesis of Styles*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Hussy, W./Echterhoff, G./Schreier, M. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Janssen, M./Negele, C./Stamann, C./Krug, Y. (2017). Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond? *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *18*(2), Artikel 7, 23 Absätze. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170273

Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, *58*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001

Jaspers, J./Madsen, L.M. (2019). Fixity and Fluidity in Sociolinguistic Theory and Practice. In J. Jaspers/L.M. Madsen (Hg.), *Critical Perspectives on Linguistic Fixity and Fluidity* (S. 1–26). London: Routledge.

Jessner, U. (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In J. Cenoz/D. Gorter/S. May (Hg.), *Language Awareness and Multilingualism* (S. 19–29). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_28-1

Jessner-Schmid, U./Allgäuer-Hackl, E. (2020). Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 81–85). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_11

Johnson, M./Mercer, N. (2019). Using sociocultural discourse analysis to analyse professional discourse. *Learning, Culture and Social Interaction*, *21*, 267–277. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.04.003

Jones, B. (2017). Translanguaging in Bilingual Schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education*, *16*(4), 199–215. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282

Jørgensen, J. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, *5*(3), 161–176. https://doi.org/10.1080/14790710802387562

Karlen, Y./Hertel, S. (2018). Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. *Unterrichtswissenschaft*, *46*(4), 373–378. https://doi.org/10.1007/s42010-018-0032-x

Kart, A. (2025). Self-Regulated Translanguaging Strategies of Multilingual Students in Upper Secondary School in Austria. In Edina Krompák, Stephan Meyer and Elena Makarova (eds.) Advocacy in Translanguaging Education. (S. 103 -125) Multilingual Matters Bristol

Kearney/E./Mahoney/K. (2021). Reimagining Teacher Education for Emergent Bilinguals: Going upstate. In City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals (Hg.), *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students: Lessons from the CUNY-NYSIEB Project* (S. 285–300). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003003670-24

Kelle, U./Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U./Tempel, G. (2020). Verstehen durch qualitative Methoden – der Beitrag der interpretativen Sozialforschung zur Gesundheitsberichterstattung. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *63*(9), 1126–1133. https://doi.org/10.1007/s00103-020-03209-5

Keller, R. (2014). Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. In G. Mey/K. Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 167–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_10

Keller, S./Ogrin, S./Ruppert, W./Schmitz, B. (2013). *Gelingendes Lernen durch Selbstregulation: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1135702

Kergel, D. (2018). Qualitative Sozialforschung. In D. Kergel (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung. Ein integrativer Ansatz* (S. 43–76). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18587-9_3

Kiper, H./Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kirsch, C./Duarte, J. (2020). *Multilingual Approaches for Teaching and Learning. From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429059674

Kirsch, C./Mortini, S. (2016). Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg*, *365*: Sprachbildung, 23–25. https://hdl.handle.net/10993/28388

Kitsantas, A./Zimmerman, B.J./Cleary, T. (1999). *Observation and imitation phases in the development of motoric self-regulation* [unveröffentlichtes Manuskript]. New York: Graduate School of the City University of New York.

Klafki, W. (2001). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In C. Rittelmeyer/M. Parmentier (Hg.), Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. (S. 125–148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kleemann, C. (2021). Pedagogical Translanguaging to Create Sustainable Minority Language Practices in Kindergarten. *Sustainability*, *13*(7), 3613. https://doi.org/10.3390/su13073613

Kleyn, T./García, O. (2019). Translanguaging as an Act of Transformation. In L.C. Oliveira (Hg.), *The Handbook of TESOL in K-12* (S. 69–82). Hoboken: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch6

Klinger, T. (2022). Die Selbsteinschätzung von Sprachfähigkeiten: Eine Skala zur differenzierten Erfassung. In T. Klinger/I. Gogolin/B. Schnoor (Hg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (S. 79–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1_4

Klinger, T./Gogolin, I./Schnoor, B. (Hg.; 2022). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36770-1

Klug, J./Ogrin, S./Keller, S./Ihringer, A./Schmitz, B. (2011). A plea for self-regulated learning as a process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 51–72. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:55818663

Knappik, M./Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim/P. Mecheril (Hg.). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Knappik, M./Thoma, N. (2015a). Eine Einführung. In N. Thoma/M. Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 9–26). Bielefeld: transcript.

Knappik, M./Thoma, N. (2015b). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In N. Thoma/M. Knappik (Hg.), *Kultur und soziale Praxis. Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (S. 9–23). Bielefeld: transcript.

Knoblauch, H. (2014). Qualitative Methoden am Scheideweg. In G. Mey/K. Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 73–85). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_4

Knowles, M.S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press. https://eric.ed.gov/?id=ED114653

Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich/S.M. Weber/A. Schröer/M. Schemmann (Hg.), *Organisation und Methode* (S. 27–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6_3

Königs, F.G. (2019). Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. In C. Fäcke/F.-J. Meißner (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 41–48). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theroetische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Konrad, K./Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.

Kopp, B./Mandl, H. (2011). Fachagebeit Schulpädagogik: Selbstgesteuertes Lernen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. https://doi.org/10.3262/EEO09110162

Kracauer, S. (1952). The Challenge of Qualitative Content Analysis. *Public Opinion Quarterly*, *16*(4): International Communications Research, 631–642. https://doi.org/10.1086/266427

Krumm, H.-J. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner/I. Dirim (Hg.), *Mehrspra-*

chigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive (S. 59–68). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Kubota, R. (2016). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, *37*(4), 474–494. https://doi.org/10.1093/applin/amu045

Kuckartz, U. (2016a). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2016b). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M.W. Schnell/C. Schulz/U. Kuckartz/C. Dunger (Hg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen* (S. 31–53). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12317-8_2

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Landmann, M./Perels, F./Otto, B./Schnick-Vollmer, K./Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild/J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 45–65). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_3

Landmann, M./Schmitz, B. (2007). Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In M. Gläser-Zikuda/T. Hascher (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 149–169). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7

Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space* [1974]. Malden u.a.: Wiley-Blackwell.

Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(2), 153–174. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0734-6

Lengyel, D./Roth, H.-J. (2012). Beobachtung der Schreibentwicklung in der Sekundarstufe I. In S. Fürstenau/M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 123–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_7

Letzel, V./Pozas, M./Schneider, C. (2020). Energetic Students, Stressed Parents, and Nervous Teachers: A Comprehensive Exploration of Inclusive Homeschooling During the COVID-19 Crisis. *Open Education Studies*, *2*(1), 159–170. https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122

Leutner, D./Leopold, C./Wirth, J. (2004). Selbstreguliertes Lernen: Förderung des Selbstregulierten Lernens als fachübergreifende Kompetenz. *Essener Unikate. Berichte aus Forschung und Lehre*, *24*: *Bildungswissenschaften – Bildungsforschung nach PISA*, 45–55. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20190306-141903-1

Lewis, G./Jones, B./Baker, C. (2012a). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, *18*(7), 655–670. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490

Lewis, G./Jones, B./Baker, C. (2012b). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, *18*(7), 641–654. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

Lüders, C./Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, *9*(12), 90–102.

Maahs, I.-M./DeCapua, A./Triulzi, M. (2022). Incorporating Multilingualism in German as a Second Language Classes for Adult Students with Limited or Interrupted Formal Education. *European Journal of Applied Linguistics*, *11*(1), 79–97. https://doi.org/10.1515/eujal-2022-0019

Mace, F.C./Belfiore, P.J./Hutchinson, J.M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In J.B. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (S. 39–65). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

MacSwan, J. (2017). A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*, *54*(1), 167–201. https://doi.org/10.3102/0002831216683935

Maitz, K./Paleczek, L./Seifert, S./Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Zusammenhang der Leseverständnisleistungen mit sozialen Herkunftsfaktoren bei SchülerInnen der dritten Schulstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *11*(1), 147–160. https://doi.org/10.1007/s42278-018-0012-6

Makalela, L. (2016). Ubuntu translanguaging: An alternative framework for complex multilingual encounters. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, *34*(3), 187–196. https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1250350

Makalela, L. (2017). Bilingualism in South Africa: Reconnecting with Ubuntu Translanguaging. In O. García/A.M.Y. Lin/S. May (Hg.), *Bilingual and Multilingual Education* (S. 297–309). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_14

Makalela, L. (2019). Uncovering the universals of ubuntu translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse*, *10*(3–4), 237–251. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1631198

Mammou, P./Maligkoudi, C./Gogonas, N. (2022). Enhancing L2 learning in a class of unaccompanied minor refugee students through translanguaging pedagogy. *International Multilingual Research Journal*, *17*(2), 139–156. https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2151762

May, S. (Hg.; 2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London: Routledge.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1136370

Mayring, P./Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hg.; 2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

McCaslin Rohrkemper, M. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Vygotskian View. In C.J. Brainerd/B.J. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (S. 143–167). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_6

McCaslin, M./Hickey, D.T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In J.B. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (S. 227–252). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

McCombs, B.L. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenological View. In J.B. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement:Theory, Research, and Practice* (S. 51–82). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_3

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. In P. Mecheril/M. do Mar Castro Varela/I. Dirim/A. Kalpaka/C. Melter (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim/Basel: Beltz.

Melo-Pfeifer, S. (2017). »*Translanguaging*« in der mehrsprachigen schriftlichen Interaktion: Sprachliche Mittel und Ko-Konstruktion der Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen in *Chat-Rooms*. In C. Bürgel/D. Reimann (Hg.), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen: Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung* (S. 385–401). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Melo-Pfeifer, S. (2022). Practice-proof concepts? Rethinking linguistic borders and families in multilingual communication: Exploiting the relationship between intercomprehension and translanguaging. In N. Slavkov/S. Melo-Pfeifer/N. Kerschhofer-Puhalo (Hg.), *The Changing Face of the »Native Speaker«: Perspectives from Multilingualism and Globalization* (S. 209–230). Berlin/New York: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501512353-009

Melo-Pfeifer, S./Reimann, D. (Hg.; 2018). *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland: State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, *1*(2), 137–168. https://doi.org/10.1558/japl.v1i2.137

Mertens, D.M. (2007). Transformative Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(3), 212–225. https://doi.org/10.1177/1558689807302811

Mertens, D.M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: Guilford Press.

Mertens, D.M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, *16*(6), 469–474. https://doi.org/10.1177/1077800410364612

Mertens, D.M. (2012). Transformative Mixed Methods. *American Behavioral Scientist*, *56*(6), 802–813. https://doi.org/10.1177/0002764211433797

Mertens, D.M. (2013). What Does a Transformative Lens Bring to Credible Evidence in Mixed Methods Evaluations? *New Directions for Evaluation*, *2013*(138): Mixed Methods and Credibility of Evidence in Evaluation, 27–35. https://doi.org/10.1002/ev.20055

Mertens, D.M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Mertens, D.M. (2017). Transformative research: personal and societal. *International Journal for Transformative Research*, *4*(1), 18–24. https://doi.org/10.1515/ijtr-2017-0001

Meuser, M. (2011). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack/W. Marotzki/M. Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 140–142). Budrich.

Meyer, C./Meier zu Verl, C. (2014). Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 245–257). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_15

Morse, J.M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori/C. Teddlie (Hg.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences* (S. 189–208). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Nap, L.S./Hiddink, F.C./Duarte, J. (2022). ›Do you know a few words?‹ – developing an evidence-based model to analyse multilingual classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *26*(7), 904–917. https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2132108

Nett, U.E./Götz, T. (2019). Selbstreguliertes Lernen. In D. Urhahne/M. Dresel/F. Fischer (Hg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 67–84). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_4

Neubacher, M./Wimmer, C. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In BMBWF (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 286–328). Wien: BMBWF. https://doi.org/10.17888/NBB2021-2-D

Neveling, C. (2020). Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von sprachenübergreifenden Aktivitäten: It's getting logical. In S. Morkötter/K. Schmidt/A. Schröder-Sura (Hg.), *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit* (S. 209–256). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Nguyen, H.H. (2012). The Multilanguaging of a Vietnamese American in South Philadelphia. *Working Papers in Educational Linguistics*, *27*(1), 65–85.

Oberwimmer, K./Zintl, R./Juen, I./Vogtenhuber, S. (2021). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In BMBWF (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 158–192). Wien: BMBWF. https://doi.org/10.17888/NBB2021-2-A

Oomen-Welke, I. (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 181–188). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_26

Otheguy, R./García, O./Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, *6*(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Otheguy, R./García, O./Reid, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, *10*(4), 625–651. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020

Otsuji, E./Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, *7*(3), 240–254. https://doi.org/10.1080/14790710903414331

Otto, B./Perels, F./Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders/H. Ditton/C. Gräsel/B. Gniewosz (Hg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 33–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_3

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer ›objektiven Hermeneutik‹ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In. H.G. Soeffner, (Hg.) Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. S. 352 – 433. Stuttgart.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Pacheco, M.B./Miller, M.E. (2016). Making Meaning Through Translanguaging in the Literacy Classroom. *The Reading Teacher*, *69*(5), 533–537. https://doi.org/10.1002/trtr.1390

Palmer, D.K./Martínez, R.A./Mateus, S.G./Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, *98*(3), 757–772. https://doi.org/10.1111/modl.12121

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, *8*(422), 1–28. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Panagiotopoulou, J.A. (2019). Translanguaging: Mehr- und Quersprachigkeit im Erwerb und Gebrauch. In E. Montanari/K. Panagiotopoulou (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen* (S. 27–44). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Panagiotopoulou, J.A./Rosen, L./Strzykala, J. (Hg.; 2020). *Inclusion, Education and Translanguaging*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1

Paris, S.G./Byrnes, J.P./Paris, A.H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In J.B. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (S. 253–287). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

Paris, S.G./Cross, D.R./Lipson, M.Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *76*(6), 1239–1252. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239

Paudel, J. (2021). Translanguaging as a Pedagogy of Enacting Social Justice in a Multilingual Setting. In A. Bhusal (Hg.), *Teaching Practices and Language Ideologies for Multilingual Classrooms* (S. 131–150). Hershey: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3339-0.ch008

Pelikan, E.R./Lüftenegger, M./Holzer, J./Korlat, S./Spiel, C./Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(2), 393–418. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x

Perels, F./Dörrenbächer, L. (2018). Selbstreguliertes Lernen und (technologiebasierte) Bildungsmedien. In H. Niegemann/A. Weinberger (Hg.), *Lernen mit Bildungstechnologien* (S. 1–13). Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_5-1

Peskoller, J., & Kart, A. (2024). Insights into Contemporary Multilingual and Intercultural Teaching Practices from the Perspective of Secondary School Learners in Austria. In S. Karpava (Hg.), *Multilingualism and Multiculturalism: Language Teaching and Learning* (S. 118–139). Leiden, Niderlande: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004702318_007

Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. In P.H. Mussen (Hg.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3. Aufl.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Piccardo, E./Payre-Ficout, C. (2022). Plurilingualism: Integrating Languages and Cultures in a Personally Reflective, and Socially Mediated Process. In E. Piccardo/G. Lawrence/A. Germain-Rutherford/A. Galante (Hg.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom* (S. 15–48). Cham: Springer.

Pintrich, P.R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. *New Directions for Institutional Research*, *1988*(57), 65–79. https://doi.org/10.1002/ir.37019885707

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*(6), 459–470. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts/P.R. Pintrich/M. Zeider (Hg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 451–502). New York/London: Academic Press.

Plutzar, V. (2020). *Translanguaging. Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten*. Wien: Europa Büro der Bildungsdirektion für Wien. https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT_Konzept_Translanguaging.pdf

Prada, J./Nikula, T. (2018). Introduction to the special issue: On the transgressive nature of translanguaging pedagogies. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, *5*(2), 1–7. https://doi.org/10.21283/2376905X.9.166

Prediger, S./Redder, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In I. Gogolin/A. Hansen/S. McMonagle/D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 189–194). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_27

Przyborski, A./Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey/K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31

Pun, J.K. H./Tai, K.W. H. (2021). Doing science through translanguaging: a study of translanguaging practices in secondary English as a medium of instruction science laboratory sessions. *International Journal of Science Education*, *43*(7), 1112–1139. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1902015

Puustinen, M./Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(3), 269–286. https://doi.org/10.1080/00313830120074206

Ramdass, D./Zimmerman, B.J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, *22*(2), 194–218. https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202

Redder, A./Krause, A./Prediger, S./Uribe, Á./Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die »Ressourcen«? *DDS – Die Deutsche Schule*, *114*(3), 312–326. https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09

Reich, H.H./Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York: Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830979241

Reichertz, J. (2014a). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In G. Mey/K. Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 87–102). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_5

Reichertz, J. (2014b). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 65–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_2

Reichertz, J. (2016a). Prämissen und Probleme der qualitativen Sozialforschung. In J. Reichertz (Hg.), *Qualitative und interpretative Sozialforschung* (S. 41–124). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4_2

Reichertz, J. (Hg.; 2016b). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13462-4

Reichertz, J. (2019). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 31–48). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_2

Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Röhner, C. (2020). Neu zugewanderte Kinder im Bildungs- und Aufnahmesystem – Kindheitstheoretische und erziehungswissenschaftliche Verortungen. In N. Skorsetz/M. Bonanati/D. Kucharz (Hg.), *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 20–29). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_3

Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Metzler.

Rosén, J./Lundgren, B. (2021). Challenging Monolingual Norms through Pedagogical Translanguaging in Adult Education for Immigrants in Sweden? In P. Juvonen/M. Källkvist (Hg.), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (S. 186–202). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788927383-012

Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Roth, H.-J./Uçan, Y./Sieger, S./Gollan, C. (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(4), 775–818. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01024-5

Rüschoff, B./Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.

Schädlich, B. (2020). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0

Schiefele, U./Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 250–278). Göttingen u.a.: Hogrefe.

Schlutz, E. (1982). Die Hinwendung zum Teilnehmer Signal einer »reflexiven Wende« der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. (Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE.) Bremen.

Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *15*(3–4), 181–197. https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.34.181

Schmitz, B./Landmann, M./Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann/B. Schmitz (Hg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 313–334). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Schmitz, B./Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann/B. Schmitz (Hg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 9–32). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Schmitz, B./Wiese, B.S. (1999). Eine Prozeßstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *31*(4), 157–170. https://doi.org/10.1026//0049-8637.31.4.157

Schmitz, B./Wiese, B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(1), 64–96. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002

Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M. (2013). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg: Metropolis-Verlag.

Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M./Augenstein, K./Stelzer, F. (2016). Pledge for a Transformative Science – A conceptual framework. *Wuppertal Papers 191*. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4084.1208

Schramm, K. (2017). Sprachlernstrategien. In B. Ahrenholz/I. Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 137–149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Schreier, M. (2014). Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies/Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *15*(1), Artikel 18, 59 Absätze. https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043

Schüler-Meyer, A./Prediger, S./Wagner, J./Weinert, H. (2018). Empirische Arbeit: Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* [online], *66*(3), 161–175. https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d

Schunk, D.H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, *25*(1), 71–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6

Schunk, D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6. Aufl.). Boston: Pearson.

Schunk, D.H./Greene, J.A. (2017). Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance. In D.H. Schunk/J.A. Greene (Hg.),

Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (S. 1–15). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048-1

Schunk, D.H./Zimmerman, B.J. (Hg.; 1994). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D.H./Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, *32*(4), 195–208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Schunk, D.H./Zimmerman, B.J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, *23*(1), 7–25. https://doi.org/10.1080/10573560600837578

Schütte, M./Wirth, J./Leutner, D. (2010). Selbstregulationskompetenz beim Lernen aus Sachtexten. Entwicklung und Evaluation eines Kompetenzstrukturmodells. Projekt Selbstregulationskompetenz. In E. Klieme/D. Leutner/M. Kenk (Hg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 249–257). Weinheim/Basel: Beltz. https://doi.org/10.25656/01:3433

Schweiger, H. (2011). Produktive Irritationen: Die Vervielfältigung von Identität in Texten Anna Kims. In A. Babka/J. Malle/M. Schmidt (Hg.), *Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie: Anwendung. Kritik. Reflexion* (S. 145–160). Wien: Turia + Kant.

Schwerdtfeger, I.C. (1997). Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *24*(5), 587–606. https://doi.org/10.1515/infodaf-1997-0503

Sennema, A. (2020). Mehrsprachigkeit im Mikrosequenzen hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *25*(1), 1137–1163. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3274/

Shi, H. (2021). Self-Directed Learning for Nonnative English-Speaking Graduate Students Across Disciplines. *Journal of International Students*, *11*(1), 195–215. https://doi.org/10.32674/jis.v11i1.1901

Siemund, P. (2022). Englisch als weitere Sprache im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit. In T. Klinger/I. Gogolin/B. Schnoor (Hg.), *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit* (S. 193–210). Wiesbaden: Springer VS.

Siller, C./Hascher, T. (2012). Lern- und Kooperationsprozesse im jahrgangsgemischten Unterricht in der Grundschule – eine Analyse mittels Lerntagebüchern. *Empirische Pädagogik*, *26*(2), 200–224.

Silva, A. d. (2022). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als translingual-hybride Praxis: Der aktuelle Mehrsprachigkeitsdiskurs zwischen Aufbrüchen und Verharrungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, *1*, 39–63. https://doi.org/10.25365/mpzd-2022-1-3

Silverman, D. (2019). *Interpreting Qualitative Data* (6. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. London: Macmillan.

Soeffner, H.G. (2014). Interpretative Sozialwissenschaft. In G. Mey/K. Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 35–53). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_2

Soja, E.W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden u.a.: Wiley-Blackwell.

Soja, E.W. (2008). Vom »Zeitgeist« zum »Raumgeist«. New Twists on the Spatial Turn. In J. Döring/T. Thielmann (Hg.), *Sozialtheorie. Spatial Turn* (S. 241–262). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839406830-010

Soja, E.W. (2009). Thirdspace: Towards a New Consciousness of Space and Spatiality. In K. Ikas/G. Wagner (Hg.), *Communicating in the Third Space* (S. 49–61). London: Routledge.

Song, J./Howard, D./Olazabal-Arias, W. (2022). Translanguaging as a Strategy for Supporting Multilingual Learners' Social Emotional Learning. *Education Sciences*, *12*(7), 475. https://doi.org/10.3390/educsci12070475

Stange, K.C./Crabtree, B.F./Miller, W.L. (2006). Publishing Multimethod Research. *Annals of Family Medicine*, *4*(4), 292–294. https://doi.org/10.1370/afm.615

Stratilaki, S. (2012). Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: crossing the frontiers. *International Journal of Multilingualism*, *9*(2), 189–201. https://doi.org/10.1080/14790718.2011.644559

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Hg.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (S. 95–108). London: Continuum.

Tajmel, T./Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster/New York: Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830984498

Tashakkori, A./Teddlie, C. (Hg.; 2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Thomas, E.M./Siôn, C.G./Jones, B./Lloyd-Williams, S./Dafydd, M./Tomos, R./Mair Jones, L./Jones, D./Maelor, G./Evans, R./Caulfield, G. (2022). *Translanguaging in the classroom. Translanguaging: A quick reference guide for educators*. Aberystwyth/Bangor: National Collaborative Resources. https://hwb.gov.wales/api/storage/c0e59e12-c1b7-48d4-b6f1-7354f6170ab5/translanguaging-in-the-classroom.pdf

Ticheloven, A./Blom, E./Leseman, P./McMonagle, S. (2021). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, *18*(3), 491–514. https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1686002

Tracy, R. (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des »Streitfalls«. In I. Gogolin/U. Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 163–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_10

Tsokalidou, R./Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. In J.A. Panagiotopoulou/L. Rosen/J. Strzykala (Hg.), *Inclusion, Education and Translanguaging* (S. 219–235). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_13

Usanova, I./Schnoor, B. (2021). Exploring multiliteracies in multilingual students: Profiles of multilingual writing skills. *Bilingual Research Journal*, *44*(1), 56–73. https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1890649

Usher, E.L./Schunk, D.H. (2017). Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. In D.H. Schunk/J.A. Greene (Hg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and*

Performance (S. 19–35). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048-2

Vallejo, C./Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469

Velasco, P./García, O. (2014). Translanguaging and the Writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal*, *37*(1), 6–23. https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270

Vogel, S./García, O. (2017). Translanguaging. In S. Vogel/O. García (Hg.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (S. 1–21). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur/J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_41

Volgger, M.-L. (2010). »Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen…« Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *15*(2), 169–198.

Voss, T./Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(4), 601–627. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press. https://doi.org/10.1037/11193-000

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wagner, B. (2011). Kulturelle Übersetzung. Erkundungen über ein wanderndes Konzept. In A. Babka/J. Malle/M. Schmidt (Hg.), *Dritte Räume: Homi K. Bhabhas Kulturtheorie: Anwendung. Kritik. Reflexion* (S. 29–42). Turia + Kant.

Wandruszka, M. (1975). Mehrsprachigkeit. In H. Moser (Hg.), *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik*. (S. 321–350). Pädagogischer Verlag Schwan.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper and Co.

Weber, C./Helm, C./Kemethofer, D. (2021). Corona-bedingte Schulschließungen in der Primarstufe – Befunde aus Österreich. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *68*(4), 287–291. https://doi.org/10.2378/peu2021.art24d

Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, *43*(5), 1222–1235. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035

Wei, L. 2016). New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, *5*(1), 1–25. https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0001

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, *39*(1), 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Wegner, A./Dirim, I. (Hg.; 2016). *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen u.a.: Barbara Budrich. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847408147

Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, *2*, 99–110.

Weinstein, C.E./Mayer, R.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M.C. Wittrock (Hg.), *Handbook of research on teaching: A project of the American educational research association* (S. 315–327). Macmillan.

Wen, Z./Zhang, L.J./Kong, H./Han, L. (2022). Translanguaging genre pedagogy: implications for teaching business communication in the Greater Bay Area. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *7*(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00161-6

Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *23*. https://doi.org/10.25656/01:13572 (*Beiträge zur Lehrerbildung 23*/2, S. 191–206).

Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, *15*(4), 185–200.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]*. Unpublished doctoral thesis. https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null

Williams, C. (2002). *A Language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age*. School of Education. https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf

Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *30*(4), 173–187. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2

Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In J.B. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (S. 153–189). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

Winter, R. (2014). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In G. Mey/K. Mruck (Hg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 117–132). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_7

Wirth, J./Leutner, D. (2008). Self-Regulated Learning as a Competence. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *216*(2), 102–110. https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.102

Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256). Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *1*(1), Artikel 22, 25 Absätze. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lang. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=009612478&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA

Wright, W.E./Boun, S./García, O. (2015). Introduction: Key Concepts and Issues in Bilingual and Multilingual Education. In W.E. Wright/S. Boun/O. García (Hg.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (S. 1–16). Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.

Yasar, Y.M./Dikilitas, K. (2022). Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *16*(2), 176–190. https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698

Yildiz, Y. (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. Fordham University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt13x0cqr

Yilmaz, T. (2021). Translanguaging as a pedagogy for equity of language minoritized students. *International Journal of Multilingualism*, *18*(3), 435–454. https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1640705

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, *2*(2), 173–201. http://www.jstor.org/stable/23359581

Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, *30*(4), 217–221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk/B.J. Zimmerman (Hg.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (S. 1–19). New York: Guilford Press.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B.J. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (S. 1–37). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166–183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B.J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In B.J. Zimmerman/D.H. Schunk (Hg.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 49–64). New York: Routledge.

Zimmerman, B.J./Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In *The Psychology of Problem Solving* (S. 233–262). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009

Zimmerman, B.J./Moylan, A.R. (2009). Self-regulation. Where metacognition and motivation intersect. In D.J. Hacker/J. Dunlosky/A.C. Graesser (Hg.), *Handbook of Metacognition in Education* (S. 299–315). London: Routledge.

Zimmerman, B.J./Rosenthal, T.L. (1974). Observational learning of rule-governed behavior by children. *Psychological Bulletin*, *81*(1), 29–42. https://doi.org/10.1037/h0035553

Zimmerman, B.J./Schunk, D.H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601032

Zimmerman, B.J./Schunk, D.H./DiBenedetto, M.K. (2017). The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In A.J. Elliot/C.S. Dweck/D.S. Yeager (Hg.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (S. 313–333). New York: Guilford Press.

Zuber-Skerritt, O. (ed). (1991). Action research for change and development. Vermont. Gower Publishing.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Typologie des Translanguaging (Jones, 2017, S. 205) 61
Abbildung 2: Verschiedene Modelle des Translanguaging (Thomas et al. 2022, S. 37) 62
Abbildung 3: Bedingungen und Maßnahmen für die Implementation des Translanguaging (Roth et al. 2021, S. 796) 68
Abbildung 4: Ubuntu-Translanguaging (Makalela 2016, S. 191) 83
Abbildung 5: Eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Ansätze des selbstregulierten Lernens (Zimmerman 2001, S. 9) 102
Abbildung 6: Sozialkognitive Prozesse beim selbstregulierten Lernen (Schunk 1990, S. 72) 103
Abbildung 7: Entwicklungsstufen der Selbstregulierungsfähigkeiten (Zimmerman 2000, S. 30) 104
Abbildung 8: Triadische Form der Selbstregulierung (Zimmerman 1989, S. 330; 2000, S. 15) 107
Abbildung 9: Sechs-Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1996, S. 103) 110
Abbildung 10: Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999, S. 449) 111
Abbildung 11: Das Schichten-Modell (Landmann und Schmitz 2007, in Landmann et al. 2015, S. 52) 113
Abbildung 12: Das zyklische Phasenmodell der Selbstregulierung (Zimmerman und Moylan 2009, S. 300) 116
Abbildung 13: Prozessmodell des selbstregulierten Lernens (Schmitz 2001, zit.n. Schmitz/Schmidt 2007, S. 12) 122
Abbildung 14: Forschungsdesign (eigene Darstellung) 168
Abbildung 15: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 132) 187
Abbildung 16: Orientierungsfragen des Online-Lerntagebuchs basierend auf den Komponenten des zyklischen Phasenmodells des selbstregulierten Lernens (Zimmerman/Moylan 2009; adaptierte eigene Darstellung) 195
Abbildung 17: Gesamtprozess der zweiten Erhebungsphase mit dem online geführten Lerntagebuch (eigene Darstellung) 198
Abbildung 18: Zuordnung der Schülerinnen, die ein Lerntagebuch geführt haben, zu den Handlungsorientierungen (eigene Darstellung) 287

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Elemente der Translanguaging-Pädagogik (Cenoz und Gorter 2021, S. 11, basierend auf García/Johnson et al. 2017) 64
Tabelle 2: Fünf zentrale Aktivitäten für die Planung und Gestaltung eines translanguagingbezogenen Unterrichts adaptiert nach García und Kleifgen 2019, S. 566 65
Tabelle 3: Funktionen von Translanguaging im Unterricht adaptiert nach Duarte 2020, S. 244 .. 67
Tabelle 4: Drei Komponenten selbstregulierten Lernens adaptiert nach Landmann et al. 2015, S. 46 96
Tabelle 5: Klassifikation metakognitiver Komponenten adaptiert nach Hasselhorn 1992, S. 42 ... 133
Tabelle 6: Interviewleitfaden der vorliegenden Studie (eigene Darstellung) 174
Tabelle 7: Soziodemographische Daten der befragten Schüler:innen (eigene Darstellung) 179
Tabelle 8: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung) 185
Tabelle 9: Die erste deduktiv gebildete Hauptkategorie und induktiv entwickelte Subkategorie aus dem Codierleitfaden (eigene Darstellung) 189
Tabelle 10: Induktiv gebildete Hauptkategorie ›Sprache und Emotionen‹ und ihre Subkategorien im Codierleitfaden (eigene Darstellung) 191
Tabelle 11: Ein Auszug aus dem Codierleitfaden für Lerntagebücher (eigene Darstellung) 201
Tabelle 12: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Nicola (eigene Darstellung) 243
Tabelle 13: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Lidja (eigene Darstellung) 252
Tabelle 14: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Gamze (eigene Darstellung) 261
Tabelle 15: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Tugba (eigene Darstellung) 270
Tabelle 16: Ergebnisübersicht der Lerntagebucheinträge von Derin (eigene Darstellung) 278

Sachregister

A

adaptive/defensive Entscheidungen, 120
Adaptive Entscheidungen, 120
additive Mehrsprachigkeit, 39
aktionale Phase, 121, 123
Anerkennung, 27
antirassistische Bildung, 42
Arbeitsmigration, 51
aufgabenbezogene Lernstrategien, 118
Ausgrenzungsmechanismen, 26
Auswertungsverfahren, 153, 165, 185, 200
autonome Entitäten, 41
autonomes Lernen, 93
Autonomie, 93, 94

B

Beantwortung der Forschungsfragen, 32, 150, 159, 176, 194, 209
benannte Sprachen, 48
Bildungsbenachteiligung, 52, 54
Bildungserfolg, 13, 18, 23, 53, 90, 220
Bildungsgerechtigkeit, 26, 78
Bildungskarriere, 54, 221
Bildungsressource, 13, 21, 145, 149
Bildungssprache, 14, 26, 52, 220
bildungssprachliche Kenntnisse, 220
Bildungsverlierer:innen, 17
bilinguale Sprecher:innen 36
Bilingualismus, 43, 45, 57
Bilingualismusforschung, 40
biographische Erzählungen, 205
biographische Raumerfahrungen, 304

C

Chancengleichheit, 16, 26
Codemixing, 48
codes, 28
Codeswitching, 48, 50, 131, 138
Codierleitfaden, 189, 190
Codierung, 186
Codierungsprozess, 188, 207
Cognitive academic language proficiency, 62
cognitive academic translanguaging, 62
Covid-19, 15, 91, 178, 181
Covid-19-bedingten Schulschließungen, 15, 91
crosslinguistic translanguaging, 129

D

Datenauswertung, 183
Datenerhebungsphase, 176, 192
defizitorientierte Bewertung, 223
defizitorientierte Sicht, 301
Deklaratives Wissen, 126
deklaratives Wissen, 126, 133
Dekolonisierung, 57
design, 64

Deutsch als Erstsprache, 220, 281
Deutschförderklassen, 17, 18
Deutschkenntnisse, 17, 177, 212
deutschsprachiger Raum, 15, 20, 23, 33, 35, 38, 39, 46, 52, 63, 69, 136, 145, 152
Differenzkategorie, 27, 215
digitale Übersetzungstools, 70
Diskursperspektive, 24, 160
Diskussion der Ergebnisse, 30, 209
distance learning, 15
doppelten Halbsprache, 52
Drei-Schichten- bzw. Drei-Ebenen-Modell des selbstregulierten Lernens, 111
dynamisch, 28, 39, 42, 44, 45, 48, 49, 60, 146

E
einheitliches Sprachsystem, 47
Einsprachigkeit, 12, 22
Einsprachigkeitsideologien, 12
Elaborationsstrategien, 129, 131
Englischkenntnisse, 139, 261
englischsprachige Subjekte, 59
Entwicklungsphase der Selbstregulation, 104
epistemisches Wissen, 133
epistemologische Funktion, 67
Erhebungsinstrumente, 165
Erkenntnisinteresse, 30, 146, 164, 172, 204
Erstsprache, 13, 14, 70, 83, 139, 141
Erwartungshaltung, 211
erziehungswissenschaftlicher Diskurs, 51
Essentialisierung, 58
ethnische Differenzen, 52
exekutive Prozesse, 133

F
Fachunterricht, 16, 26, 30, 67, 145, 146, 148, 149, 332
fallorientierte Analyse, 209
fallorientierte Perspektive, 200
Familiennachzug, 51
Familiensprache, 88, 235, 292, 299
Flucht, 51
fluide Identitäten, 53
fluide sprachliche Praktiken, 59, 232, 299
Fördermaßnahmen, 15, 17, 51, 61, 109, 145
Forschungsdesign, 28, 31, 32, 149, 165, 167, 168
Forschungsdiskurs, 20, 74
Forschungsfrage, 148, 149, 153, 155, 164, 168, 170
Forschungsperspektiven, 32, 147, 150, 161, 185
Fremdsprachendidaktik, 160, 338
Fremdsprachenforschung, 160
Fremdsprachenunterricht, 16, 21, 127, 211, 333
frühkindliche Sozialisation, 17

G
ganzheitlich, 21, 35
GERS, 15
Gesamtrepertoire, 21, 37, 49, 50, 128, 144, 194, 213
Gesamtsprachenrepertoires, 40
gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, 12, 38
Grounded theory'-Methodologie, 155
Gruppendiskussionen, 141, 157, 184, 205

H
Handlungsorientierungen, 32, 204, 209, 281
Handlungsphase, 115, 118, 124, 196
Handlungsräume, 13, 77, 149, 300
Hauptkategorie, 187, 189
Herkunftssprache, 16
Heteroglossie, 45, 138
Hierarchiemodell, 112
holistische Perspektive, 43
holistisches Modell, 40
hybrid language practices, 45
hybride Sprachpraktiken, 55
Hybridität, 56, 58, 59, 74, 76

I
Identität, 12, 19, 75, 148, 177, 178, 184, 205, 206, 210, 220, 290
Identitätsbildung, 14, 72, 84
Ideologie-Diskurs-Verhältnis, 21

individuelles Kompetenzniveau, 11
Informationsverarbeitung, 98, 111, 112, 127, 130, 131
Informationsverarbeitungsansatz, 97
Inklusion, 18
inklusive Bildung„ 35, 297
inklusive Lernumgebung, 69
inklusives Unterrichtsdesign, 88
innersprachliche Fähigkeit, 11
Input, 35, 36
intentional translanguaging, 60
interdisziplinärer Ansatz, 28
Internet als eine Ressource, 70
interpersonal communicative skills, 62
interpretativ-rekonstruktive Forschungshaltung, 161, 304
interpretativ-rekonstruktiven Forschungszugang, 150, 156
Interviewerhebung, 32, 181
Interviewfragen, 176
intrinsisches Interesse, 117, 196

K

Kapital, 15, 27, 223
Kapitalismus, 59
kognitiv-konstruktivistische Theorie, 97
kognitive Entwicklung, 14, 101, 125
kognitive Lernstrategien, 111, 112, 129
Kognitive Strategien der Selbstregulierung, 111
Kolonialismus, 55, 82
Kolonialsprachen, 55
Komponentenmodelle, 31, 109
konditionales Wissen, 133
kontrastive Sprachbetrachtungen, 128
kooperative Lernstrategien, 127
Kreolsprachen, 55
Kritik an Translanguaging, 40
kulturelle Biografien, 301

L

Languaging, 46
Langzeitgedächtnis, 130
lebensweltliche Mehrsprachigkeit, 38, 39, 160, 211, 212
Lefebvres Raumtheorie, 77
Legitimationsfigur, 55
Leistungsergebniss, 94, 107
Leistungsorientierung, 118
Leitfaden, 169
leitfadengestützte Interviews, 155, 169, 171
Lernanforderung, 196
Lernaufgaben, 118, 128
Lernbiographien, 192
Lernmaterialien, 140
Lernräume, 71
Lernressource, 16, 54, 209
Lerntagebuch als Erhebungsmethode, 192
Lernvoraussetzungen, 18, 26, 33, 52, 144, 292
Lernzielerreichung, 123
Lernzielorientierung, 117, 118, 121, 196
Limitationen, 32, 165, 304
linguistische Theorie, 35, 61

M

Marginalisierung, 38, 164, 223
Mehrheitsgesellschaft, 56
mehrsprachige Denkprozesse, 69, 224, 229
mehrsprachige Lernprozesse, 28
mehrsprachige Praktiken, 12, 33, 56, 82, 136
mehrsprachige Ressourcen, 20, 60, 194, 204
Mehrsprachiges reziprokes Lesen, 69
Mehrsprachigkeitsforschung, 14, 22, 31, 33, 37, 45, 52, 85, 143, 160
Memorierungsstrategien, 130
metasprachliche Reflexion, 134, 143
Methoden zur Hilfesuche, 118
Methodologie, 28, 29, 156
Migrationsandere, 26
migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, 38, 145, 219
migrationsbezogene Sprachen, 52, 67, 77, 211
Migrationsforschung, 26
Migrationsgesellschaften, 56, 79, 85, 88
migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit, 21

Migrationspädagogik, 26, 51, 56, 316
MIKA-D, 17
Mixed method-Design, 167
monolingual paradigm, 12
monolinguale Ideologien, 43
monolingualer Habitus, 13, 15, 16, 20, 26, 29, 51
Monolingualitätszwang, 16
motivational-volitionale Strategien, 127
multi-method qualitative research design, 29, 167, 168
Multikompetenz, 49
Multilingual Turn, 15
Muttersprache, 11, 47, 83, 89, 221

N
Nachahmungsphase, 105
Nationaler Bildungsbericht, 14
Nationalstaaten, 13, 21
neoliberale Subjekt, 59
neurolinguistische Forschung, 47
Normvorstellungen, 29, 53, 77, 209

O
objektive Hermeneutik, 155, 157
Online-Lerntagebuch, 197, 206, 246
operanten Konditionierung, 97
Organisationsstrategien, 87, 129, 130
Österreichischer Bildungskontext, 214
Othering'-Prozesse, 13
Output, 35, 36, 330

P
pedagogical translanguaging, 60, 65
Personeninterne Komponenten, 106
personeninterne Selbstregulation, 107
phänomenologischer Ansatz, 97, 98
philosophische Haltung, 143
Pidgins, 55
postaktionale Phase, 121, 123, 124
Postkolonialismus, 55
Postmonolingualismus, 12
präaktionale Phase, 121, 123, 124
Präfix ›trans‹, 46
prozedurales Wissen, 126, 127, 133
Prozessmodelle, 109, 114

Q
qualitative Inhaltsanalyse, 30, 151–156, 158, 185, 186, 188, 193
Qualitative Sozialforschung, 29, 150, 327, 338
Quersprachigkeit, 20

R
rassistisch-sprachlicher Ideologien, 43
Regulation des Lernprozesses, 26, 111, 112
rekonstruktive Methodologie, 150
ressourcenbezogene Lernstrategien, 123

S
scaffolding, 67
Scaffolding-Strategien, 140
schulische Lernanforderungen, 148, 149, 196, 275
Sechs-Komponenten-Modell des selbstregulierten Lernens, 109, 110
Segregation, 87
Selbstbeobachtung, 95–98, 103, 107, 118, 119, 139, 202
selbstbestimmtes Lernen, 93
Selbstbeurteilung, 103, 119
Selbstbewertung, 95, 98, 103, 119, 120
selbstgesteuertes Lernen, 106, 139, 140
Selbstinstruktion, 97, 118
Selbstkontrollstrategie, 118
Selbstregulationsmechanismus, 23
Selbstregulierung, 23, 93, 100, 101, 103
Selbstwirksamkeitsüberzeugung, 93, 96
Selbstzufriedenheit, 120, 121, 243
semiotische Ressourcen, 12, 35–37, 44, 46, 49, 53, 74, 88, 131, 143, 292
Sensitivität, 133
shifts, 64, 65
Sojas (vgl. 1996) Raumverständnis, 75
soziale Selektion, 18
sozialkognitiver Ansatz, 101
soziokulturelle Diskursperspektive, 160
spontane Translanguaging, 61, 86, 89, 182, 196
Sprachbiographie, 210
Sprachbiographieforschung, 54

Sprachenmanagement, 135
sprachenübergreifende Strategien, 128
Sprachideologien, 21, 54, 57, 78, 85, 211, 217
SPSS-Methode, 172, 173
stance, 33, 64
Strategieregulation, 114
strong translanguaging, 60
Stützstrategien, 134
subjektorientierter Ansatz, 159
symbolische Macht, 55

T
third space, 58
Time on task-Hypothese, 146
trans-subject, 46, 76
transcend, 34
Transferfähigkeiten, 127
Transformationsprozesse, 28, 29, 79, 163, 298
transformative Forschung, 29, 163, 164
transformative Forschungshaltung, 32, 159
transformatives Paradigma, 163
Transkription, 183, 184
translanguaging instinct, 34
Translanguaging-Praktiken, 23, 31, 59, 86, 198, 223, 238, 304
translanguaging space, 31, 58, 65, 74, 75, 77, 129, 337
Translanguaging-Strategien, 62, 70, 128, 141
Translanguaging-Theorie, 42, 43, 50, 73, 143
translanguaging turn, 34
Translingualität, 20
triadische Formen, 107
Typenbildung, 158, 203, 204

U
ubuntu translanguaging philosophy, 82
umweltbezogene Selbstregulation, 107
undifferenziertes Sprachsystem, 34, 36, 40
unitary linguistic repertoire, 19, 34, 40, 128

W
Walisisch, 34
weak translanguaging, 60, 139
Wiederholungsstrategien, 129, 130

Z
Zeitmanagement, 118
Zielsprache, 33, 51, 70, 89
Zweisprachige Wörterbücher, 70
zyklisches Phasenmodell, 101, 114

Danksagung

Die vorliegende Schrift ist die überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im Juli 2023 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck eingereicht, und am 22. September 2023 erfolgreich verteidigt habe. Diese Arbeit spiegelt nicht nur einen anspruchsvollen, intensiven und mehrjährigen Lern-, Denk-, Arbeits- und Entwicklungsprozess wider, sondern auch eine besonders prägende Lebensphase, die von gemeisterten Tiefen und in vollen Zügen genossenen Höhen begleitet war. Ohne die Unterstützung, Beratung, Begleitung, Motivation und Inspiration vieler Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben, wäre sie nicht zustande gekommen. An dieser Stelle möchte ich mich von ganzem Herzen bei all diesen Menschen bedanken.

Ein großes Dankeschön gilt meiner Betreuerin Frau Universitätsprofessorin Barbara Herzog-Punzenberger, die mich während des gesamten Arbeitsprozesses mit vielen interessanten und kritischen Diskussionen sowie inspirierenden Gesprächen begleitet und unterstützt hat. Besonders danken möchte ich für ihren Glauben und ihr Vertrauen in die Relevanz und das Potenzial meines Forschungsvorhabens zum hochbrisanten Phänomen der Mehrsprachigkeit, die mich stets ermuntert und mir Sicherheit und Mut gegeben haben, meine eigene Zielrichtung trotz vieler Hindernisse und Unwägbarkeiten während des Forschungsprozesses weiterzuverfolgen.

Des Weiteren möchte ich meiner Zweitbetreuerin Frau Universitätsprofessorin Eva Maria Hirzinger-Unterrainer für all die wertvolle Unterstützung, die fachliche Beratung und die konstruktiven, inhaltlichen Rückmeldungen sowie die freundlichen und offenen Austauschmöglichkeiten zutiefst danken, die wesentlich zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Professorin Julia Argyro Panagiotopoulou für die Begutachtung meiner Dissertation.

Ich danke Frau Professorin Jana Groß Ophoff von ganzem Herzen für ihre fortwährende kollegiale und freundschaftliche Begleitung und Unterstützung während meiner Promotionszeit.

Ein ganz besonderer Dank geht an meine Freundin Jasmin Peskoller, die mich mit regem Austausch, vielen Tipps und ehrlichen, aber auch lustigen und aufmunternden Gesprächen so tatkräftig unterstützt und immer positiv bestärkt hat.

Ebenso möchte ich mich auch bei Frau Christa Berger und Herrn Jan Wenke für die sorgfältige Korrektur meiner Dissertation herzlichst bedanken.

Ich möchte allen motivierten und engagierten Schüler:innen, die als Forschungspartner:innen einen wesentlichen Beitrag zu diesem Projekt geleistet haben, meinen tiefsten Dank aussprechen. Die Realisierung dieses Forschungsprojekts wäre ohne ihre Beteiligung, ihre Offenheit und ihr Vertrauen nicht möglich gewesen. Ihre mitgeteilten wertvollen Erfahrungen und persönlichen Einblicke in ihre vielfältige und mehrsprachige Lebenswelt eröffneten weitere Wege zur Reflexion über Mehrsprachigkeit in unterschiedlich situierten Diskursen und Praktiken sowie damit verbundenen sozialen Positionierungen in Schulen der heutigen Migrationsgesellschaft.

Mein herzlichster Dank gilt meiner Familie für ihre unendliche Liebe, Kraft und bedingungslose Unterstützung, die mir bei der Fertigstellung dieser Dissertation vieles erleichtert haben. Die Bestärkung und Unterstützung meiner Familie in jeder Situation und in jedem Moment meines Lebens sind für mich von unschätzbarem Wert und immenser Bedeutung.