

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 Wissens-elementen 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 selbst-regulierten 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 schülerinitiiert 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-