

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 Selbst-einschätzung, 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 Übersetzungsaufgaben 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 einsetzen, 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 Begriffsserschließung, 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 selbstständig 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