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).

https://doi.org/10.14361/9783839476451-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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-

https://doi.org/10.14361/9783839476451-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

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

https://doi.org/10.14361/9783839476451-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> 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

https://doi.org/10.14361/9783839476451-002 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY