

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 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