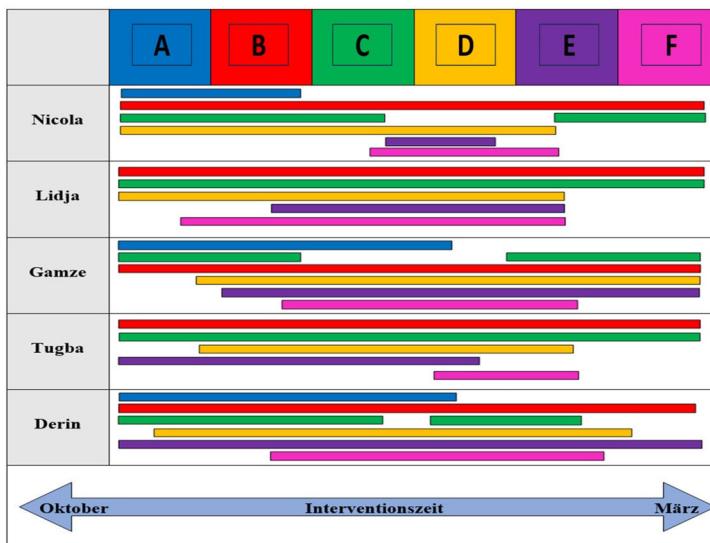


tigkeiten in ihrer Familiensprache interessiert waren, zeigten die anderen drei erst nach der Nutzung ihrer sprachlichen Ressourcen und dem Erreichen positiver Lernziele ein größeres Interesse. Am Ende des Interventionszeitraums hat bei allen Schülerinnen das Interesse an der Entwicklung ihrer mehrsprachigen 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 Lern erfahrungen 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 (»sich 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 mit hineinzuziehen?« – *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.