

»In Französisch habe ich wieder die Zeiten verwechselt und sie falsch auf den Zettel geschrieben. Diese Woche ging es mir nicht besonders gut, weil ich überall in allen Fächer etwas Schlechtes, Negatives erlebt habe.« (*Derin\_13. Lerntagebuch*, 08.-14.03.2021)

In diesem Beispiel wird auch ersichtlich, dass Derin ihre Lernschwierigkeiten darauf zurückführt, die deutsche Sprache nicht so gut zu beherrschen wie eine Person, die Deutsch als Erstsprache erworben hat. Angesichts ihrer Unsicherheit und der erlebten Misserfolge vermutete sie, dass ihr das Lernen leichter fallen würde, wenn sie eine »Österreicherin« wäre. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Derin durch negative Lernerfahrungen in Selbstzweifel geraten ist, was ihre Selbstwirksamkeit, also das Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten, beeinträchtigt. Ihre Auseinandersetzung mit den negativen Lernerfahrungen kann als ein Versuch interpretiert werden, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken und ihre positive Einstellung zu ihrer sprachlichen Vielfalt aufrechtzuerhalten.

»In Italienisch hat meine Lehrerin mich gefragt, welche Wörter auf Türkisch ähnlich sind. Ich habe ihr sie schon gesagt, und es hat mich sehr gefreut, dass unsere Lehrerin uns erlaubt, auch unsere Muttersprache zu nutzen, das gefällt nicht allen Lehrern. Wir nutzen nur untereinander unsere Muttersprache, aber nicht im Unterricht. Ich glaube, die meisten Lehrer würden das gar nicht verstehen, weil sie wollen, dass wir nur Deutsch sprechen.« (*Derin\_10. Lerntagebuch*, 15.-21.02.2021)

Da Derins schulischer Alltag von sprachlichen Ge- und Verboten geprägt war, die die Nutzung bestimmter Sprachen und deren Wertigkeit im Unterricht regelten, fühlte sie sich ermutigt und geschätzt, als ihre Italienischlehrerin sie nach Wörtern fragte, die ähnliche Bedeutungen im Türkischen haben. In der Regel wird sie in der Schule ermahnt, Deutsch zu sprechen und nicht ihre Familiensprache zu verwenden. Aus diesem Grund reagierte sie besonders positiv auf die Bezugnahme der Lehrerin auf ihre Familiensprache, was die Bedeutung des respektvollen und förderlichen Umgangs von Lehrkräften mit mehrsprachigen Lernenden im Klassenzimmer unterstreicht.

### 6.3 Handlungsorientierungen im Kontext der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen

Aufbauend auf der im letzten Kapitel durchgeführten Einzelfallbetrachtung der fünf teilnehmenden Schülerinnen und deren mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Lerntagebucheinträge wird nun eine Konstruktion der Handlungsmuster bei der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im Rahmen der begleiteten Interventionsstudie vorgenommen. Die zugrundeliegenden methodischen Überlegungen und die konkrete Vorgehensweise habe ich bereits in Abschnitt 5.2.3 erläutert. In Bezug auf die festgestellten Handlungsorientierungen habe ich die fünf Einzelfälle und ihre etwa sechs Monate dauernden Lerntagebuchdokumentationen miteinander verglichen und in Gruppen zusammengefasst, so dass anhand der festgestellten Ge-

meinsamkeiten und Unterschiede die Muster bei den Handlungsorientierungen eruiert werden konnten.

Im Folgenden werden die Handlungsorientierungen der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen aus dem gesamten Sprachrepertoire der Lernenden für ihre Kommunikations- und schulischen Lernzwecke vorgestellt. Wichtig ist, dass es sich bei diesen Handlungsorientierungen nicht um Idealtypen handelt, die voneinander abgegrenzt betrachtet werden können, sondern um Hybridformen, deren Grenzen fließend sind und sich je nach Kontext, Ziel oder Umfeld erst entfalten oder auch verändern, aber ebenso zusammenwirken können. Das bedeutet, dass eine Person im Laufe ihres Lebens unterschiedliche und multiple Handlungsorientierungen entwickeln und diese situations- und kontextbedingt für ihre Kommunikations- und Lernzwecke vielfältig nutzen kann.

### 6.3.1 Handlungsorientierung A: die puristischen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Die mehrsprachigen Lernenden der vorliegenden Studie, die dieser Handlungsorientierung zugeordnet werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine starke Präferenz für bestimmte Sprachen, meist die gesellschaftlich anerkannten, haben und alle anderen Sprachen als minderwertig oder weniger wichtig ansehen. Sie bevorzugen in ihrem Alltag stärker die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, im Fall dieser Untersuchung also Deutsch, und gehen davon aus, dass diese vorteilhafter für schulischen Erfolg und soziale Teilhabe ist als die Beherrschung ihrer Familiensprache. Obwohl sie mehrsprachig sind, konstruieren die Lernenden sprachliche Wertigkeiten entlang gesellschaftlicher Normen, wobei sie der Sprache der Mehrheitsgesellschaft einen höheren funktionalen und symbolischen Stellenwert zuschreiben. Die Familiensprache hingegen wird vorrangig als identitätsstiftendes Merkmal wahrgenommen, das Zugehörigkeit zu familiären und kulturellen Kontexten signalisiert.

Auch wenn sie ihre sprachlichen Ressourcen für ihre eigenen Lernprozesse aktiv nutzen, sind sie der festen Überzeugung, dass migrationsbedingte Familiensprachen weniger relevant für schulisches Lernen sind als die bildungsrelevante Sprache Deutsch. Die geringe Anerkennung der Familiensprache in Bildungskontexten ist als Ausdruck monolingualer Sprachideologien zu verstehen, die Mehrsprachigkeit nicht als Ressource, sondern häufig als Defizit begreifen. Die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung können aufgrund internalisierter sprachideologischer Normen und Erwartungen Schwierigkeiten haben, ihre Sprachwechsel oder Sprachmischung als selbstverständlich und legitim zu betrachten, weshalb sie im schulischen Kontext bevorzugt in ihrer präferierten Sprache Deutsch kommunizieren.

Die gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht erfährt vor allem dann Zustimmung, wenn es sich um die Vermittlung von als prestigeträchtig geltenden Sprachen handelt. Puristische Nutzer:innen legen großen Wert auf sprachliche Korrektheit im schulischen Kontext und orientieren sich an normativen Vorstellungen von Sprachbeherrschung, indem sie ein »muttersprachliches Niveau« als Zielmaßstab anstreben. Sie beschäftigen sich intensiv mit der Grammatik, der Rechtschreibung und der Aussprache der zu lernenden (Fremd-)Sprachen im unterrichtlichen Kontext und achten auf eine entsprechend hohe Leistung im Unterricht. Insbesondere nimmt die deutsche Spra-

che für puristische Nutzer:innen aufgrund ihrer Rolle als zentrale Bildungssprache eine Schlüsselstellung ein, was sich in ihrem Bemühen widerspiegelt, sprachlich möglichst korrekt und kompetent zu agieren.

### **6.3.2 Handlungsorientierung B: die kontextabhängigen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit**

Die kontextabhängigen Nutzer:innen der Mehrsprachigkeit sind sich bewusst, dass die Verwendung von Sprachen von verschiedenen Faktoren abhängt, z.B. von der Situation und dem Kontext, in dem sie verwendet werden, oder von der Beziehung zwischen den Gesprächspartner:innen. Je nach Kommunikationssituation nutzen sie flexibel verschiedene Sprachen und Sprachregister, wechseln situativ zwischen diesen und passen ihre Sprachwahl gezielt an ihr Gegenüber an. Dabei messen sie dem kontextabhängigen Sprachverständnis besondere Bedeutung bei, um Missverständnisse zu vermeiden und kommunikative Anschlussfähigkeit sicherzustellen. Selbst wenn sie die Mischung von Sprachen in interaktiven Kontexten zum Teil als hinderlich empfinden, achten sie darauf, die geeigneten Mittel aus ihrem Sprachrepertoire auszuwählen, die für die Gesprächssituation von Nutzen sind.

Sie betrachten ihre Mehrsprachigkeit als Chance und sind besonders bemüht, ihre sprachlichen Fähigkeiten kontinuierlich zu erweitern und zu verfeinern, um sowohl in unterschiedlichen Kommunikationssituationen angemessen agieren zu können als auch die gewünschten schulischen Leistungen zu erbringen. Sie messen den Sprachen nicht unbedingt unterschiedliche Werte bei, aber sie sind sich bewusst, dass prestigeträchtige Sprachen ihnen in der Gesellschaft und für ihre Bildungslaufbahn mehr Vorteile verschaffen. Dies führt unweigerlich dazu, dass sie diese Sprachen häufiger verwenden als ihre Familiensprachen. Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung greifen bewusst auf ihre mehrsprachigen Repertoires zurück, um sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten sicher zu bewegen. In ihrem sprachlichen Handeln orientieren sie sich an einem kontextbezogenen Sprachgebrauch, der weniger auf formal korrekte Beherrschung einzelner Sprachen abzielt, als vielmehr auf die situationsangemessene Verwendung sprachlicher Mittel. Dabei dient ihre Mehrsprachigkeit nicht nur der Pflege und Entwicklung sozialer Beziehungen, sondern fungiert zugleich als Ressource zur Bewältigung schulischer Anforderungen. Den kontextbezogenen Nutzer:innen ist gemein, dass sie ihre sprachlichen Ressourcen in der Regel in komplexen Lernkontexten einsetzen, die ihnen helfen, ihr Lernen zu optimieren. Ihr Ziel ist es, den Lernkontext durch den Einsatz von mehrsprachigen Ressourcen nachvollziehbar und verständlich zu machen.

### **6.3.3 Handlungsorientierung C: die leistungsorientierten Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit**

Leistungsorientierte Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit konzentrieren sich darauf, ihre schulischen Leistungen durch die Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen zu verbessern. Sie schätzen ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource und setzen sie zielgerichtet ein, um ihre Interessen zu verfolgen und Lernbedürfnisse zu befriedigen. Sie verfügen über ein ausgeprägtes metasprachliches Bewusstsein, das es ihnen ermöglicht,

ihre sprachlichen Ressourcen gezielt und strategisch zur Erreichung ihrer Lernziele einzusetzen. Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung besitzen zudem die entsprechenden Kompetenzen und Fertigkeiten im Umgang mit verschiedenen Sprachen in fachbezogenen Lernkontexten. Sie betrachten die Mehrsprachigkeit als strategischen Vorteil und sind in der Lage, einzelne Sprachen für schulische oder private Zwecke nutzbar zu machen. Ihre Familiensprachen erfüllen dabei meist eine utilitaristische Funktion im schulischen Kontext und werden gegenüber den im Unterricht vermittelten Prestigesprachen häufig als nachrangig bewertet. Wenn sie jedoch davon überzeugt sind, dass ihre Familiensprache profitable Lernbedingungen für das Verstehen und Verarbeiten bestimmter Fachinhalte schafft und den Bewältigungsprozess spezifischer Lernanforderungen unterstützt, greifen sie gezielt und beharrlich auf diese zurück. Leistungsorientierte Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit zeigen durch ihre positiven Lernerfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Ressourcen eine hohe Motivation, ihre sprachlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln sowie ihre Lernbereitschaft und ihr Durchhaltevermögen aufrechtzuerhalten. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass Personen, die dieser Handlungsorientierung zugeordnet werden, ambitionierte Lernziele verfolgen, insbesondere im Hinblick auf die Erweiterung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen und die Verbesserung ihrer schulischen Leistungen. Bei Misserfolgserlebnissen neigen sie jedoch dazu, ihr mehrsprachiges Lernverhalten kritisch zu hinterfragen, was häufig mit einem Rückgang ihrer Motivation sowie einer verringerten Bereitschaft zur Fortführung des Lernprozesses einhergeht.

### 6.3.4 Handlungsorientierung D: die interessenorientierten Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit

Für interessenorientierte Nutzer:innen stellt Mehrsprachigkeit ein persönliches und bildungsbezogenes Anliegen dar, insbesondere für diejenigen, die in mehrsprachigen Kontexten sozialisiert wurden oder aktuell in solchen Lebens- und Lernwelten agieren. Oft zeichnen sie sich durch ein starkes Bedürfnis sowie eine hohe intrinsische und/oder extrinsische Motivation aus, ihre sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern – sei es im Rahmen persönlicher Zielsetzungen oder schulischer Anforderungen. Die interessenorientierten Nutzer:innen verfügen häufig über ein vertieftes Verständnis für die gesellschaftliche und berufliche Relevanz von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt und engagieren sich aktiv für deren Erhalt und Förderung. Für die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung stellt Mehrsprachigkeit nicht nur eine individuelle Ressource dar, sondern eröffnet ihnen auch erweiterte Möglichkeiten zur interkulturellen Kommunikation sowie zur Entwicklung sozialer und kultureller Kompetenzen – insbesondere im Hinblick auf zukünftige Chancen im Berufsleben. Daher sehen sie die Fähigkeit, verschiedene Sprachen zu sprechen und zu verstehen, als Chance und Privileg im Bildungssystem.

Für die interessenorientierten Nutzer:innen spielt der gesellschaftliche Stellenwert von Sprachen keine Rolle, denn sie schätzen alle Sprachen als gleichwertig ein. Ihr besonderes Augenmerk liegt daher sowohl auf der Vertiefung ihrer Kenntnisse in der Familiensprache als auch auf dem Erwerb bildungsrelevanter Sprachkompetenzen in all ihren verfügbaren Sprachen. Für Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung ist Mehr-

sprachigkeit sowohl im sozialen als auch im schulischen Kontext eine Selbstverständlichkeit. Sie setzen ihre sprachlichen Ressourcen nicht nur zur Bewältigung komplexer Lernaufgaben ein, sondern sie nutzen ihr gesamtes sprachliches Repertoire kontinuierlich und flexibel, um sich aktiv und gestaltend in kreative Bildungsprozesse wie künstlerisches Gestalten, literarisches Schreiben oder musikalische Ausdrucksformen einzubringen.

Die Lernenden, die dieser Handlungsorientierung angehören, können außerdem dadurch charakterisiert werden, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als strategischen Wettbewerbsvorteil betrachten und daher besonders bestrebt sind, so viele Sprachen wie möglich zu lernen. Aufgrund ihres großen Interesses an Sprachen können sie zudem ein enormes Engagement für das Erlernen und Verwenden mehrerer Sprachen aufbringen, jedoch in dem Bewusstsein, dass sie nicht alle auf einem gleich hohen Kompetenzniveau beherrschen können.

### **6.3.5 Handlungsorientierung E: die technologieaffinen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit**

Die mehrsprachigen Lernenden, die den technologieaffinen Nutzer:innen von mehrsprachigen Ressourcen zugeordnet werden, sind dadurch charakterisiert, dass sie ihre Mehrsprachigkeit technologiegestützt in schulischen Kontexten zur Erreichung individueller Lernziele einsetzen. Dabei verfügen sie über eine ausgeprägte digitale Kompetenz und nutzen digitale Tools und Ressourcen gezielt zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen und zur Optimierung ihrer Lernprozesse. Ihr Handeln ist geprägt von einem reflektierten und strategischen Umgang mit Sprache, digitalen Medien und individuellen Bildungszielen.

Mit dem Ziel, Lernfortschritte zu erzielen, versuchen sie meistens, sich die komplexen Lerninhalte in den jeweiligen Fächern mittels der vorhandenen Möglichkeiten der Technik zugänglich zu machen, um komplexe fachliche Inhalte effektiv zu verstehen. Die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung greifen gezielt auf digitale Ressourcen wie Sprachlern-Apps, digitale Wörterbücher, Online-Übersetzungsdienste, soziale Medien und weitere Technologien zurück, um schulische Lernherausforderungen effizient und nachhaltig zu überwinden. Ein zentrales Merkmal technologiebewusster mehrsprachiger Nutzer:innen ist, dass sie ein tiefes Verständnis und Bewusstsein für die Verflechtung von moderner Technologie und Sprachen haben und wissen, wie sie diese Synergien sowie ihre Mehrsprachigkeit am effektivsten und profitabel für ihre Lernzwecke einsetzen können. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die erfolgreichen und eigenverantwortlichen Lernerfahrungen von technologieaffinen Nutzer:innen dazu beitragen, dass Mehrsprachigkeit in Lehr- und Lernkontexten nicht nur anerkannt, sondern gezielt als wertvolle Lernressource in Kombination mit modernen digitalen Tools genutzt wird.

### **6.3.6 Handlungsorientierung F: die kritischen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit**

Die mehrsprachigen Lernenden, die als kritische Nutzer:innen eingeordnet werden können, verwenden ihre sprachlichen Ressourcen nicht nur, um ihre Lernziele zu erreichen,

sondern reflektieren auch kritisch ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen und deren Relevanz für ihr eigenes Lernen in monolingualen Schulkontexten. Ein weiteres Merkmal kritischer Nutzer:innen ist, dass sie nicht nur die Vorteile ihrer sprachlichen Ressourcen für ihre Lernaktivitäten berücksichtigen, sondern auch die Auswirkungen ihrer Mehrsprachigkeit auf ihre Interaktionen mit anderen Mitschüler:innen im Klassenzimmer reflektieren. Zudem hinterfragen sie den monolingualen Habitus der Schule und die daraus resultierenden Implikationen für den Sprachgebrauch sowie die damit verbundenen Diskriminierungsprozesse.

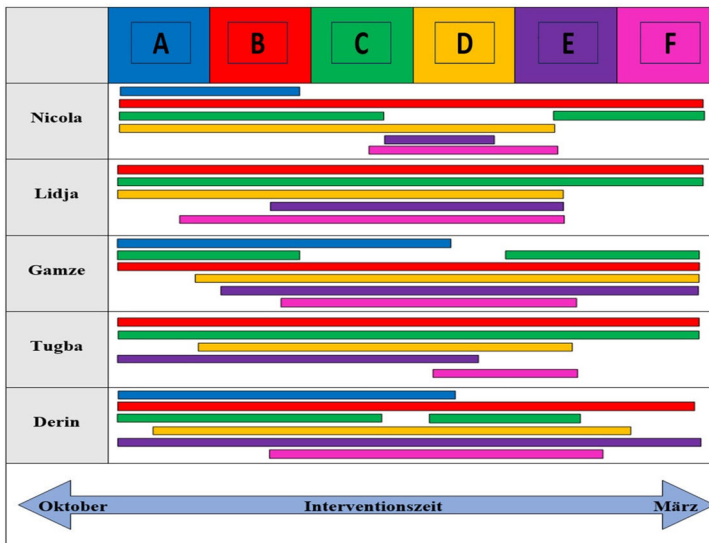
Lernende, die als kritische Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit klassifiziert werden, setzen sich aktiv für die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Familiensprachen im schulischen Kontext ein und übernehmen häufig eine führende Rolle in Diskussionen über sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Die Repräsentant:innen dieser Handlungsorientierung haben zudem ein tiefes Verständnis dafür, wie Sprachen miteinander verwoben sind und wie sie verschiedene gesellschaftliche Dimensionen beeinflussen können, z.B. soziale Strukturen, Machtverhältnisse und kulturelle Identitäten, die zusammen die soziale Dynamik und Interaktionen in Gesellschaften prägen. Sie sehen Mehrsprachigkeit als eine Möglichkeit, Brücken zwischen verschiedenen Kulturen und Menschen zu bauen.

Im Gegensatz zu anderen Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit, die sich primär auf die Förderung ihrer eigenen Sprachkenntnisse zur Erreichung individueller Lernziele konzentrieren, engagieren sich kritische Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit häufig darüber hinaus aktiv gegen sprachbezogene Diskriminierung und setzen sich für sprachliche Gerechtigkeit sowie eine gleichwertige Behandlung aller Sprachen im Bildungssystem ein. Sie erkennen Sprachen als bedeutendes kulturelles Erbe an und treten für das Recht aller Menschen ein, ihre Familiensprachen auch im schulischen Kontext verwenden zu dürfen. Insgesamt können kritische Nutzer:innen von Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle bei der Anerkennung und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt und beim Aufbau einer inklusiven, mehrsprachigen Schulkultur übernehmen. Die Anerkennung ihrer Fähigkeit, eigene sprachliche Kompetenzen kritisch zu reflektieren und sich aktiv für Sprachrechte sowie sprachliche Gleichberechtigung einzusetzen, kann bildungspolitische Akteur:innen und schulische Entscheidungsträger:innen dazu anregen, Lernumgebungen zu gestalten, in denen sich alle Schüler:innen – unabhängig von ihrem sprachlichen und kulturellen Besonderheiten – wertgeschätzt fühlen und ihr Potenzial entfalten können.

Die Abbildung 18 zeigt die Zuordnung der einzelnen Schülerinnen, die sich an der zweiten Erhebungsphase, dem Schreiben eines Lerntagebuchs, beteiligt haben, zu den generierten sechs Handlungsorientierungen. Dabei handelt es sich nicht um eine fixe Zuordnung, sondern um eine heuristische Gliederung, da sich einzelne Handlungsorientierungen nicht eindeutig voneinander abgrenzen ließen oder simultan auftraten. Während also Nicola und Lidja wenig Gebrauch von technischen Hilfsmitteln machten, da sie meist mit ihren Eltern lernten, nutzten die anderen drei Schülerinnen häufiger Übersetzungstools oder recherchierten online. Allen Lernenden war gemeinsam, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen kontextabhängig und leistungsorientiert einsetzten, um ihre Lernziele zu erreichen. Während Nicola und Lidja schon von Anfang an mehr an der Entwicklung ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten und dem Ausbau der Fer-

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