

Die Umsetzung eines mehrsprachigen und selbstregulierten Unterrichts erfordert daher nicht nur geeignete mehrsprachige Materialien, sondern vor allem eine systematische Planung organisatorischer Maßnahmen sowie die kontinuierliche Integration zusätzlicher Lernaktivitäten, die Raum für selbstregulierte Lernprozesse der Schüler:innen eröffnen.

Darüber hinaus sollten sie die Möglichkeit erhalten, ihre sprachlichen Kompetenzen in den bereits vorhandenen Sprachen kontinuierlich in unterrichtsbezogenen Lernkontexten zu erweitern. Daher sollten mehrsprachige und selbstregulierte Lernangebote nicht nur als kurzfristige Lerneinheiten innerhalb eines bestimmten Fachs oder Lerninhalts konzipiert werden, sondern vielmehr als langfristige, fächerübergreifende Lernprozesse, die von der ersten Klasse an und über alle Jahrgangsstufen hinweg integriert werden.

In diesem Zusammenhang ist eine ressourcenorientierte (mehrsprachige) Grundausbildung zukünftiger Lehrkräfte von enormer Brisanz für die Umsetzung eines mehrsprachigen und vielfaltsbewussten Unterrichts und für die Vermittlung von selbstregulierenden und metakognitiven Fähigkeiten, die als wichtigstes Ziel des lebenslangen Lernens gelten (vgl. Hattie 2009; 2012). In diesem Sinne kann eine umfassende Orientierung der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften am Translanguaging-Ansatz sowie eine entsprechende Unterrichtsgestaltung dazu beitragen, Transformationsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Bildung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt einzuleiten. Konkret ermöglicht Translanguaging den Lehrkräften, die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden durch translanguagingorientierte Anleitungen, Angebote und Aufgaben in Lernsettings zu nutzen. Dies umfasst beispielsweise den Einsatz mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien, das Lesen von Texten in verschiedenen Sprachen, die Förderung sprachvergleichender und metalinguistischer Reflexionen sowie die Berücksichtigung und produktive Integration schülerinitierter und spontaner Translanguaging-Praktiken während des Unterrichts (vgl. Thomas et al. 2022; Cenoz 2019; Vogel/García 2017; Lewis et al. 2012a). Auf diese Weise können qualifizierte Lehrkräfte sicherstellen, dass die Verwendung mehrerer Sprachen bzw. die Nutzung des sprachlichen Repertoires der Lernenden sowie multimodaler Ressourcen zur Erreichung von Lernzielen und für kommunikative Zwecke als legitime Praxis anerkannt, unterstützt und somit transformative Lern- und Bildungsprozesse begünstigt werden.

### **7.3 ›Translanguaging space‹ als Raum für Kommunikations- und Lernpraktiken mehrsprachiger Schüler:innen**

Im Hinblick auf die Idee der ›translanguaging safe spaces‹, aber auch der Rekonstruktion räumlicher Zugänglichkeit für mehrsprachige Lernende, in denen sie als Expert:innen ihrer vorhandenen Sprachen Anerkennung finden sollen, richtete ich den Fokus auf die Frage, ob und inwiefern das gegenwärtige Bildungssystem sprachliche Handlungs- und Lernräume eröffnet, in denen Lernende ihr sprachliches Gesamtrepertoire einbringen können, ohne aufgrund ihrer mehrsprachigen Identität oder abweichender Lernpraktiken, die nicht den normativen Vorstellungen des Bildungssystems entsprechen, benachteiligt zu werden. Die letzte Forschungsfrage, die im Folgenden noch abschlie-

ßend beantwortet werden soll, bezieht sich darauf, inwieweit die schulischen Räume es den Schüler:innen ermöglichen, ihre vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen selbst-regulierend und konstruktiv für ihre eigenen Lernbedürfnisse und -ziele einsetzen können. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Ergebnisse aus allen drei Erhebungsphasen herangezogen, wobei die vorangegangenen Ausführungen bereits erste Anhaltspunkte liefern. Denn sie geben Aufschluss darüber, wie mehrsprachige Lernende die durch schulische Ideologien und normative Anforderungen geprägten Handlungs- und Lernräume wahrnehmen und erleben. Sie zeigen auf, wie sie nicht nur innerhalb dieser Räume agieren, sondern auch aktiv eingreifen, ihre Identität als mehrsprachige Subjekte bewahren und sich gleichzeitig als monolinguale Lernende im schulischen Diskurs positionieren. Die Anerkennung monolingualer Orientierungs- und Ordnungsmuster der Institution Schule seitens der Schüler:innen wirkt sich nicht nur auf ihre Selbstpositionierung als mehrsprachige Individuen aus, sondern prägt auch die Bewertung des Sprachgebrauchs außerhalb des Unterrichts sowie der in mehreren Sprachen stattfindenden Lernhandlungen in unterrichtsbezogenen Kontexten. Zusammenfassend kann aus der Diskussion der Ergebnisse der einzelnen Erhebungsphasen und deren Verknüpfung im Sinne einer Datenintegration abgeleitet werden, dass mehrsprachige Lernmöglichkeiten sowohl in den sozialen Räumen, die durch Translanguaging-Praktiken konstruiert werden, als auch in den gelebten räumlichen Erfahrungen der Lernenden vorhanden sind, die jedoch durch gesellschaftliche und schulische Ideologien und Machtverhältnisse massive Einschränkungen erfahren. So lässt sich im Hinblick auf das schulische Lernumfeld und die Unterrichtsräume, die von monolingual orientierten normativen Vorstellungen und Erwartungen geprägt sind, in denen die kulturelle Identität der mehrsprachigen Lernenden kaum Beachtung findet, feststellen, dass die Schulpausen für die mehrsprachigen Jugendlichen als »translanguaging safe space« fungieren. In einem solchen geschützten Raum können sie ihre mehrsprachige Identität frei ausleben, ohne mit Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert zu werden. In diesem Zusammenhang berichteten die befragten Lernenden, dass sie außerhalb des Unterrichts, insbesondere in den Schulpausen, komplexe Inhalte miteinander besprachen und sich gegenseitig unterstützten, um das fachbezogene Lernen zu erleichtern, indem sie ihre mehrsprachigen Ressourcen zum Einsatz bringen. Daraus lässt sich schließen, dass die Lernenden primär in den Schulpausen die Gelegenheit haben, sich an den translingualen Interaktionen zu beteiligen und sich in ihren bevorzugten Sprachen über den Unterrichtsstoff auszutauschen.

Als weiteres Deutungsmuster kann in diesem Zusammenhang die Forderung der Schüler:innen genannt werden, wenn schon nicht im Unterricht, so doch zumindest in den Pausen ihre Familiensprachen sprechen und ihre Mehrsprachigkeit für eigene Lernzwecke nutzen zu dürfen. Dies verdeutlicht, dass die Schulpausen eine hohe Brisanz für ihre mehrsprachige Identität und die Umsetzung ihrer Lernaktivitäten haben. In diesem Sinne ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass »translanguaging space« nicht als geschlossener Raum verstanden werden sollte, in dem nur die entsprechenden Familiensprachen in einer exkludierenden Weise praktiziert werden, sondern als ein Raum, in dem die mehrsprachigen Sprecher:innen sich aktiv an fluiden sprachlichen Praktiken beteiligen und ihre schulischen Lernprozesse entsprechend gestalten können. »Translanguaging spaces« sind somit soziale Räume, in denen Schüler:innen

ihre sprachlichen Ressourcen je nach Situation, Kontext und Gesprächspartner:innen flexibel, kreativ und strategisch einsetzen, ohne dass eine bestimmte Sprache als dominant oder überlegen angesehen wird, sondern vielmehr die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen dabei fluide werden (vgl. Wei 2018; García/Wei 2015). Daher sollten *translanguaging spaces* nicht nur in den Schulpausen zur Geltung kommen, sondern auch in den regulären Unterricht Eingang finden, um einerseits die migrationsbezogene Mehrsprachigkeit aufzuwerten, andererseits mehrsprachigen Schüler:innen den vollen Zugang zu ihrem sprachlichen Repertoire zu ermöglichen sowie vielfältige Spracherfahrungen im schulischen Umfeld zu fördern. Dabei sollten ohne jegliche sprachideologische Erwartungshaltungen und sprachliche Hierarchien im Bildungsessen translanguagingbezogene Handlungsräume im Unterrichtsgeschehen geschaffen werden, die der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen wertschätzend begegnen und ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource in regulären schulischen Lehr- und Lern-settings produktiv zu nutzen.