

3.5 Lernstrategien als Voraussetzung für selbstreguliertes und mehrsprachiges Lernen

»Self regulation relates to developing intentions to make decisions about learning strategies, awareness of how to evaluate the effectiveness of these strategies to attain success in learning, and consistency in choosing the best learning strategies across tasks and content areas.« (Hattie 2012, S. 109)

Der Bildungsforscher John Hattie hat in seiner 2009 erschienenen Monographie *Visible Learning* die relevanten Merkmale schulischen Lernens erörtert und die Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiches Lernen im unterrichtlichen Kontext umfassend herausgearbeitet, wobei er dem selbstregulierten Lernen (»student-initiated« und »student-regulated activities«) eine besondere Bedeutung für den Bildungserfolg zuschreibt (vgl. Hattie 2009, S. 119). Dabei geht Hattie von einer aktiven Lernendenrolle aus und betrachtet die Aneignung von selbstregulierenden und metakognitiven Fähigkeiten als eines der zentralen Ziele des lebenslangen Lernens, die bereits in der Schule vermittelt werden sollten, denn sie sind »one of the ultimate goals of all learning« (Hattie 2012, S. 102).

Beim selbstregulierten Lernen kommt der Sprache eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung komplexer kognitiver, sprachlicher und fachlicher Lern- und Leistungsanforderungen zu. Denn Sprache fungiert dabei als zentrales Mittel der kognitiven Entwicklung, indem sie es Lernenden ermöglicht, Gedanken wahrzunehmen, zu ordnen, zu strukturieren und neue Erkenntnisse zu gewinnen, was auf Vygotskys (vgl. 1962) Überlegungen zur Funktionalität der Sprache im Prozess der Selbstregulation des Lernens zurückgeht. Sprache wird in der Zone der proximalen Entwicklung durch soziale Interaktion unterstützt, ausgebaut und gefestigt sowie »assumes a self-regulatory role« (Schunk/Greene 2017, S. 2). Durch die Nutzung ihrer eigenen Sprachen sowie weiterer kognitiver Ressourcen festigen Kinder zunehmend Handlungsanweisungen, die ihnen eine selbstständige Verhaltensregulation in unterschiedlichen Lernsituationen ermöglichen (vgl. Schunk 2012, S. 253).

Wie aus der bisherigen Auseinandersetzung mit dem selbstregulierten Lernen (siehe Kapitel 3) deutlich wurde, stellen Lernstrategien essentielle Komponenten dieses Konstrukts dar. Dabei wird das selbstregulierte Lernen als eine zielgerichtete und systematische Annäherung an Lernaktivitäten verstanden, bei der metakognitive, motivationale und kognitive Lernstrategien koordiniert eingesetzt werden, um Lernprozesse effektiv zu steuern und zu optimieren (vgl. Keller et al. 2013, S. 15). Eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg des selbstregulierten Lernens ist daher »the students' use of various cognitive and metacognitive strategies«, um ihr eigenes Lernen zu kontrollieren und zu regulieren (vgl. Pintrich 1999, S. 459). Dies lässt darauf schließen, dass die Lernenden, die über ein breites Repertoire an Lernstrategien verfügen und dieses zielgerichtet einsetzen, hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen im Vorteil sind. Unter Rückgriff auf

Bandura (vgl. 1986) weisen Schunk und Zimmerman darauf hin, dass selbstregulierende Fähigkeiten es den Lernenden ermöglichen, »systematically adapt their learning strategies to changing personal and contextual conditions« (Schunk/Zimmerman 1997, S. 202). Zudem ist Zimmerman der Ansicht, dass Lernende in ihren Lernbemühungen proaktiv sind, »because they are aware of their strengths and limitations and because they are guided by personally set goals and task-related strategies« (Zimmerman 2002, S. 65).

Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass der Einsatz verschiedener Lernstrategien zum »Kern des selbstregulierten Lernens« (Landmann et al. 2015, S. 47) zählt, gibt es im wissenschaftlichen Diskurs keinen Konsens darüber, was genau unter Lernstrategie zu verstehen ist. Eine in der Literatur weitgehend akzeptierte Definition stammt von Claire E. Weinstein und Richard E. Mayer, die Lernstrategien als »behaviors and thoughts that a learner engages in during learning and that are intended to influence the learner's encoding process« bezeichnen (Weinstein/Mayer 1986, S. 315). Helmut F. Friedrich und Heinz Mandl beschreiben Lernstrategien in Anlehnung an Weinstein und Mayer (vgl. ebd.) als »jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern« (Friedrich/Mandl 2006, S. 1). Demnach kann eine Lernstrategie auch als eine »Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll«, verstanden werden (Friedrich/Mandl 1992, S. 6). Nett und Götz zufolge umfassen Lernstrategien »ein Bündel an Kognitionen und Verhaltensweisen, die vom Lernenden gezielt eingesetzt werden können, um den Lernprozess zu initiieren, aufrecht zu erhalten und zu verbessern« (Nett/Götz 2019, S. 69).

Eine weitere Definition stammt von Marcus Hasselhorn und Andreas Gold: Sie verstehen unter Lernstrategien

»Prozesse bzw. Aktivitäten, die auf ein Lern- oder Behaltensziel ausgerichtet sind und die über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinausgehen. Lernstrategien weisen wenigstens eine zusätzliche Eigenschaft auf, indem sie entweder intentional, bewusst, spontan, selektiv, kontrolliert und/oder kapazitätsbelastend sind bzw. eingesetzt werden.« (Hasselhorn/Gold 2017, S. 89–90)

Diese Definition zeigt, dass Lernstrategien bestimmte Attribute zugeschrieben werden, wobei Hasselhorn und Gold (vgl. 2017) darauf hinweisen, dass die Determinanten Bewusstsein, Kontrolle, Absicht, Selektivität und Kapazität in Lernkontexten entscheidend sind, aber nicht bei jeder Lernhandlung zwingend vorausgesetzt werden müssen. Denn Lernstrategien können durchaus unbewusst und intuitiv ablaufen (vgl. Wild 2005, S. 196). Dies hängt jedoch vom Wissen der Lernenden über und von den Erfahrungen mit Lernstrategien ab, d.h. auch, dass der Einsatz von Lernstrategien zum Teil automatisch erfolgt. In diesem Zusammenhang ist für den Einsatz von Lernstrategien deklaratives, prozedurales und selbstregulierendes Wissen (konditionelles Wissen) über metakognitive Lernstrategien erforderlich, um ein effektives Lernen zu erzielen (vgl. Paris/Cross et al. 1984).

Deklaratives Wissen bezieht sich auf das Wissen der Lernenden über ihre eigenen Fähigkeiten und intellektuellen Ressourcen sowie über die Anforderungen an ihre eigene Kognition und somit auf ihr Verständnis der Funktion und des Zwecks spezifischer

Lernstrategien zur Bewältigung von Lernanforderungen (vgl. Artelt et al. 2001, S. 272). Im sprachlichen Kontext umfasst das deklarative Sprachwissen Kenntnisse über semantische, phonologische und morphologische Strukturen der bereits beherrschten Sprachen (vgl. Wolff 2002, S. 108; Rüschoff/Wolff 1999, S. 37). Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit ist anzumerken, dass das deklarative Wissen durch mehrsprachige Lernaktivitäten erweitert werden kann, sofern die Lernenden über Kenntnisse in sprachlichen Teilbereichen wie Wortschatz, Aussprache, Rechtschreibung und Grammatik verfügen und diese in Transferprozessen eigenständig anwenden und produktiv nutzen können (vgl. Neveling 2020, S. 213). Das prozedurale Wissen umfasst das Wissen der Lernenden darüber, wie Aufgaben mit Hilfe geeigneter Strategien zielgerichtet bearbeitet werden können (vgl. Artelt et al. 2001, S. 272). Im Kontext sprachlicher Bildungsprozesse kommt dem prozeduralen Sprachwissen eine zentrale Bedeutung zu, da es die Konstruktion und Steuerung sprachlicher Verstehens- und Produktionsprozesse ermöglicht (vgl. Wolff 2002, S. 118). In Verbindung mit Lernstrategien befähigt prozedurales sprachliches Wissen die Lernenden dazu, ihre sprachlichen Ressourcen sowie ihre Transferfähigkeiten gezielt für schulische Anforderungen und kommunikative Handlungsfelder einzusetzen. In diesem Zusammenhang dienen Transformationen dazu, erlernte Aktivitäten in effektive mentale Werkzeuge zu überführen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 155). Daraus lässt sich ableiten, dass die gezielte Steuerung des prozeduralen sprachlichen Wissens zugleich einen Beitrag zur Regulation von Lernprozessen leistet. Das konditionale Wissen umfasst darüber hinaus das Wissen der Lernenden darüber, unter welchen Bedingungen und aus welchen Gründen bestimmte Strategien zur erfolgreichen Bewältigung einer konkreten Aufgabe sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Schunk 2012, S. 186).

Angesichts der Vielzahl und funktionalen Bandbreite von Lernstrategien erfolgt ihre Systematisierung häufig über Klassifikationssysteme (Taxonomien), die jedoch weniger als starre Kategorisierungen, sondern vielmehr als orientierende Ordnungsrahmen zu verstehen sind. Zum einen erlaubt die multiple Funktionalität einzelner Strategien ihren Einsatz in unterschiedlichen Kontexten, zum anderen überschneiden sich viele Strategien hinsichtlich der von ihnen adressierten Komponenten der Informationsverarbeitung (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 2; Schiefele/Pekrun 1996, S. 261). Eine weit hin anerkannte und vielrezipierte Klassifizierung von Lernstrategien wurde 1988 von Paul R. Pintrich unter Rekurs von Weinstein und Mayer (vgl. 1986) vorgelegt, die in (1) »[c]ognitive learning strategies«, (2) »[m]etacognitive and self-regulatory strategies« und (3) »[r]esource management strategies« unterteilt ist (Pintrich 1988, S. 70). Dazu wurden (4) die motivationalen Komponenten des Lernens in einer zusätzlichen Gruppe erfasst (vgl. Pintrich 1999, 2000). Eine vergleichbare Einteilung bieten auch Wild und Schiefele (vgl. 1994), die zwischen (1) kognitiven Strategien, (2) metakognitiven Strategien und (3) ressourcenbezogenen Strategien differenzieren, wobei Letztere auch motivational-volitionale Strategien sowie kooperative Lernstrategien beinhalten.

Zudem kommt diese Klassifizierung von Lernstrategien zunehmend auch im Kontext des Sprachenlernens, der sprachlichen Bildung und des bilingualen Schreibens zum Einsatz, und zwar vor allem im Fremdsprachenunterricht, aber auch im Rahmen des tertiären Spracherwerbs. In diesem Zusammenhang geht es speziell um die Sprachlernstrategien, die als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen von Sprachen und Inhalten

gelten. Die Sprachlernstrategien werden, wie die zuvor vorgestellte Taxonomie der Lernstrategien, unter Rückgriff auf Rebecca L. Oxford (vgl. 1990) in kognitive, metakognitive und kommunikative sowie affektive und soziale Strategien unterteilt, wobei der Schwerpunkt auf dem Sprachgebrauch und der Sprachverarbeitung sowie der Nutzung sprachlicher Ressourcen zur Ausführung von Lernaufgaben liegt (vgl. Schramm 2017, S. 139).

Ein für diese Arbeit relevanter Aspekt ist, dass in der Literatur inzwischen deutliche Analogien zwischen selbstreguliertem Lernen und Translanguaging festgestellt wurden (vgl. Shi 2021; Velasco/García 2014). Demnach kann Translanguaging in der Praxis sowohl als »a strategy to achieve a goal« betrachtet werden als auch als »a self-regulatory mechanism that expedites the process of language learning« (Velasco/García 2014, S. 11–13) funktionieren, die zur Erhöhung der Effizienz von Lernbemühungen beitragen können. Mehrsprachige Lernende entwickeln durch Translanguaging selbstregulierende Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, relevante sprachliche Ressourcen gezielt für spezifische Lernhandlungen zu nutzen (vgl. Hesson et al. 2014, S. 4). Wie bei der vorgeschlagenen Klassifizierung der Lernstrategien gibt es auch für Translanguaging keine einheitliche Taxonomie (vgl. García/Lin 2017, S. 122). Canagarajah entwickelte eine Taxonomie von Translanguaging-Strategien (»recontextualization strategies«, »voice strategies«, »interactional strategies« und »textualization strategies«), für die er die Begriffe »codemeshing« und »translinguale Strategien« verwendet, um auf die sozialen Praktiken der Mischung kommunikativer Modi und Symbolsysteme hinzuweisen (vgl. Canagarajah 2011, S. 403; García/Lin 2017, S. 124). Obwohl die Theorie des Translanguaging von einem einheitlichen sprachlichen Gesamtrepertoire (»unitary linguistic repertoire«) und einer gemeinsamen mentalen Grammatik ausgeht, zeigen die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Recherchen, dass die in den Fallstudien beschriebenen bzw. in der schulischen Praxis eingesetzten Translanguaging-Strategien auch solche umfassen, die im Kontext der Fremdsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt und etabliert wurden, wie z.B. mehrsprachige und sprachenübergreifende Strategien oder kontrastive Sprachbetrachtungen. In diesem Sinne lässt sich pädagogisches Translanguaging als ein Bündel »multilingual instructional strategies based on cross-linguistic comparison« verstehen (Cenoz/Gorter 2020a, S. 3). Des Weiteren wird Translanguaging im Unterricht mit Formaten wie »interactive writing, language experience approach, independent writing, and multigenre writing« verknüpft (Velasco/García 2014, S. 11). Auch bei García und Kleifgen wird deutlich, dass Translanguaging sprachübergreifende Strategien impliziert, die gezielt zur Förderung sprachlicher Bildung eingesetzt werden können:

»A translanguaging literacies approach also includes strategies such as translation and cross-linguistic study of syntax, vocabulary, word choice, cognates, and discourse structure to advance students' metalinguistic awareness of their own bilingual practices, thus heightening their engagement with texts.« (García/Kleifgen 2019, S. 565)

An dieser Stelle ist es wichtig zu unterstreichen, dass im Rahmen dieser Arbeit unter Berücksichtigung der in Unterkapitel 2.1 dargelegten Kritikpunkte an der Theorie des Translanguaging keine weiteren expliziten Differenzierungen der Translanguaging-Strategien vorgenommen werden. Sowohl Aspekte der »unitary translanguaging-

als auch der ›crosslinguistic translanguaging‹-Theorie (Cummins 2021, S. 29; 2022, S. 34) werden in dieser Arbeit als komplementäre, sich gegenseitig bereichernde Domänenkonstrukte betrachtet, die gemeinsam zu einem vertieften Verständnis des mehrsprachigen Diskurses beitragen. Hierbei ist noch anzumerken, dass die Effizienz der Translanguaging-Strategien jedoch von dem Transfer der »philosophical aspects of translanguaging to pedagogical implications« abhängt (Dougherty 2021, S. 21), da Translanguaging im Grunde weniger als Methode, sondern als Haltung generiert wird. D.h., damit Translanguaging-Pädagogik und -Strategien in der unterrichtlichen Praxis wirksam zum Tragen kommen können, bedarf es einer Präzisierung und Festigung der Theorie des Translanguaging und einer verstärkten auf die Translanguaging-Philosophie ausgerichteten Haltung der Lehrkräfte, die sich klar von monolingualen, normativen und diskriminierenden Unterrichtsprinzipien distanziert. In diesem Zusammenhang sind Lehrkräfte gefordert, eine mehrsprachigkeitsorientierte und wertschätzende Ausrichtung zu verfolgen, die die individuellen sprachlichen Repertoires der Schüler:innen anerkennt und systematisch fördert. Dies erfordert nicht nur eine kritische Reflexion bestehender Curricula und institutioneller Strukturen, sondern auch die Bereitstellung entsprechender Ressourcen, schulischer Rahmenbedingungen und didaktischer Strategien, um mehrsprachige Lernprozesse nachhaltig zu unterstützen.

Translanguaging-Strategien entfalten sich in Bildungskontexten sowohl spontan als auch zielgerichtet, wenn dafür Zugangsmöglichkeiten und Translanguaging-Räume (›translanguaging space‹) geschaffen werden, in denen die sprachlichen Ressourcen und die Translanguaging-Strategien der Lernenden kontinuierlich zur Anwendung gelangen. In diesem Sinne lässt sich vermuten, dass Translanguaging-Praktiken und -Strategien und damit auch Prozesse des selbstregulierten Lernens anhand der etablierten Klassifizierung kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Strategien begründet und veranschaulicht werden können. Die nächsten drei Unterkapitel widmen sich diesem Versuch, indem die für das selbstregulierte Lernen als konstitutiv erachteten Lernstrategien im Kontext von Mehrsprachigkeit und Translanguaging differenziert analysiert und dargestellt werden.

3.5.1 Kognitive Lernstrategien

Das eigentliche Lernen findet im kognitiven Verarbeitungsprozess statt. Dabei kommt den kognitiven Lernprozessen und der Funktion sowie dem Einsatz geeigneter kognitiver Lernstrategien eine große Bedeutung zu. Kognitive Lernstrategien dienen der unmittelbaren Aufnahme, Verarbeitung, Integration und Speicherung von Informationen, die dann abgerufen und in neuen Kontexten und Situationen zur Anwendung gebracht werden (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 2; Wild 2005, S. 194; Pintrich 1999, S. 460; Wild/Schiefele 1994, S. 186). Hierbei werden in Anlehnung an Wild und Schiefele (vgl. 1994) sowie Weinstein und Mayer (vgl. 1986) drei Komponenten unterschieden: Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien. In einer neueren Konzeption von Hasselhorn und Gold werden auch die Begriffe mnemonische Strategien oder Mnemotechniken, strukturierende Strategien und generative Strategien herangezogen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 93). Translanguaging als Lernstrategie weist mehrere Analogien zu den allgemeinen kognitiven Lernstrategien auf, die für das selbstregu-

lierte Lernen essentiell sind. Auf der kognitiven Ebene geht es primär darum, über das erforderliche Wissen über die vorhandenen Sprachen und ihre Funktionsweise zu verfügen, einschließlich des Erkennens der soziopolitischen Realität der jeweiligen Sprachen, sowie auch zu wissen, wie das komplexe und doch flexible semiotische Repertoire bzw. die linguistischen Ressourcen und Lernstrategien für die diskursive Wissensgenerierung genutzt werden können (vgl. García/Kleifgen 2019, S. 565).

3.5.2 Wiederholungsstrategien oder Memorierungsstrategien

Unter Wiederholungsstrategien bzw. Memorierungsstrategien werden Lerntätigkeiten verstanden, die durch aktive und mehrfache Wiederholung ausgewählter Informationen oder neuer Inhalte darauf abzielen, diese zunächst im Arbeitsgedächtnis zu stabilisieren und anschließend im Langzeitgedächtnis dauerhaft zu verankern (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 93; Wild 2005, S. 194). Wiederholungsstrategien spielen insbesondere in der Phase des Wissenserwerbs eine zentrale Rolle, in der Informationen ausgewählt und aufgenommen werden (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 261). Sie unterstützen die Speicherung des neuen Wissens im Langzeitgedächtnis (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7). Typische Beispiele sind wiederholtes Lesen einer bestimmten Textpassage, das Auswendiglernen von mathematischen Formeln oder Vokabellisten, mehrfaches schriftliches Zusammenfassen von wichtigen Informationen oder die Bildung von ›Eselsbrücken‹. Obwohl diese Strategien häufig mit einer eher oberflächlichen Informationsverarbeitung in Verbindung gebracht werden – etwa durch das Auswendiglernen von Inhalten oder isolierten Fakten – und somit tendenziell weniger zum Tiefenverständnis beitragen (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7), wird dennoch davon ausgegangen, dass sie den Lernenden dabei helfen, wichtige Informationen auszuwählen und kurzfristig im Arbeitsgedächtnis zu behalten. In diesem Zusammenhang betont auch Pintrich, dass diese Strategien zwar »not reflect a very deep level of processing« (Pintrich 1999, S. 460), aber dennoch eine funktionale Rolle im Lernprozess einnehmen.

Als markante Beispiele für mehrsprachige Lernstrategien im Sinne von Translanguaging können hierzu Rezeptionsstrategien wie Lese- und Hörstrategien genannt werden, genauer gesagt das wiederholte Hören und Lesen von Texten in allen vorhandenen Sprachen, sowie die Produktionsstrategien, die sich mit dem aktiven, wiederholten Schreiben von mehrsprachigen Texten, aber auch dem Vergleich und der Zusammenfassung von Inhalten bzw. von Lernmaterialien in mehreren Sprachen befassen.

3.5.3 Organisationsstrategien oder strukturierende Strategien

Organisationsstrategien bezeichnen Lernaktivitäten, die eingesetzt werden, um das neue Lernmaterial auf der Grundlage der festgelegten Lernziele und des eigenen Vorwissens zu organisieren und zu strukturieren. Diese Lernstrategien zielen darauf ab, die vorhandenen Informationen durch eine sinnvolle Gliederung und Vernetzung in eine kognitiv leichter zugängliche und verarbeitbare Form zu überführen (vgl. Wild 2005, S. 195; Pintrich 1999, S. 460). Dies geschieht, indem die neuen Informationen auf das Wesentliche verdichtet, verständlich verknüpft und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Inhalten herausgearbeitet werden. Dadurch können Inhalte strukturiert

und zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst werden, um sie im Arbeitsgedächtnis zu behalten (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 93; Kopp/Mandl 2011, S. 7). Zu den Organisationsstrategien zählen unter anderem das Identifizieren zentraler Informationen, das Erfassen von Kernaussagen und Argumentationsstrukturen in einem Text sowie das Zusammenfassen relevanter Inhalte. Darüber hinaus gehören das eigenständige Erstellen von Mindmaps, Diagrammen, Tabellen, Skizzen oder Gliederungen dazu, um Lerninhalte in ihren hierarchischen, zeitlichen oder funktionalen Zusammenhängen zu veranschaulichen. Durch diese Selektions-, Strukturierungs- und Reduktionsprozesse wird die Anzahl an im Arbeitsgedächtnis zu behaltenden Informationen verringert und damit das Arbeitsgedächtnis entlastet. Organisationsstrategien werden zu den Lernformen gezählt, die zu einem tieferen Verständnis des Lernstoffes beitragen.

In Bezug auf Translanguaging würde dies bedeuten, dass mehrsprachige Lernende bei der Organisation ihrer Lernprozesse auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen und die darin enthaltenen linguistischen sowie semiotischen Ressourcen gezielt nutzen. Als konkrete Translanguaging-Strategien können mehrsprachiges Recherchieren der Inhalte und die Erstellung von Mindmaps, Tabellen oder Skizzen in den entsprechenden Sprachen genannt werden, wodurch das Verständnis und die kognitive Durchdringung der Lerninhalte unterstützt werden. Darüber hinaus nehmen Codeswitching und Übersetzungsprozesse eine zentrale Rolle in der mehrsprachigen Informationsverarbeitung ein (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 660).

3.5.4 Elaborationsstrategien oder Tiefenstrategien

Elaborationsstrategien umfassen diejenigen Lernaktivitäten, die dazu dienen, das neu erworbene Wissen durch eine gezielte Elaboration relevanter Informationen sowie durch deren Verknüpfung mit bereits vorhandenem Vorwissen aktiv in das bestehende Wissenskontinuum des Langzeitgedächtnisses zu integrieren (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 95). Diese Prozesse stellen eine zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Wissenstransfer dar und erfordern ein aktives sowie intensives kognitives Engagement mit dem Lernstoff. Dabei gilt es, das neue Wissen nicht nur zu vertiefen, sondern es auch sinnvoll mit vorhandenen Wissensstrukturen zu verknüpfen – ein Aspekt, der die Integrations- und Konstruktionsprozesse des Lernens wesentlich unterstützt (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7; Schiefele/Pekrun 1996, S. 261). Elaborationsstrategien umfassen eine Vielzahl von Lernaktivitäten. Dazu gehören beispielsweise das Generieren von eigenen Beispielen, die verbale oder bildliche Aufbereitung sowie die strukturelle Analyse des Lernmaterials, etwa durch Mapping-Techniken oder Brainstorming. Auch das Herstellen von Analogien und das Verknüpfen des neuen Lernstoffes mit Alltagsphänomenen – wie durch das Erzählen von Erfahrungen oder die Darstellung von Fallbeispielen – zählen zu diesen Strategien. Ein wesentlicher Aspekt der Integration neuen Wissens in bestehende Wissensstrukturen ist das kritische Prüfen und Denken. Diese Lernaktivitäten vertiefen das Verständnis, indem sie die vorgebrachten Argumente und deren Zusammenhang einer kritischen Prüfung unterziehen. Dabei wird überprüft, ob die Argumente durch Vorwissen gestützt werden oder ob alternative Schlussfolgerungen möglich sind. Auf diese Weise wird das neu erlernte Wissen durch die Konstrukti-

on von Relationen zum Vorwissen und durch kritisches Denken nachhaltig in den Langzeitspeicher integriert (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7; Wild 2005, S. 195).

Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Translanguaging würde dies bedeuten, dass Lernende ihr gesamtes sprachliches Repertoire aktiv einsetzen, um neues Wissen mit ihrem bestehenden Wissen zu verknüpfen. Dies kann geschehen, indem sie komplexe Inhalte mit mehrsprachigen Beispielen veranschaulichen oder Fragen zum Lernstoff unter Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Mittel formulieren, um das Verständnis zu vertiefen. Sprachliche Ressourcen spielen zudem eine zentrale Rolle beim Anfertigen von Notizen, bei der Paraphrasierung sowie bei der Generierung mentaler Bilder, da diese Prozesse das gesamte linguistische Repertoire der Lernenden einbeziehen. Auf diese Weise können Lernende ihre mehrsprachigen Fähigkeiten gezielt einsetzen, um neu erworbenes Wissen in das bestehende Wissensnetz einzufügen und dadurch tiefere Einsichten zu gewinnen.

3.5.5 Metakognitive Lernstrategien

Wesentlich für kritisch-reflektierendes Lernen sind die übergreifenden Strategien des Planens, Beobachtens und Bewertens, die schließlich zur (Selbst-)Regulierung des eigenen Lernprozesses führen. Diese werden als metakognitive Strategien bezeichnet, da sie die Initiierung, Kontrolle und Regulation des Einsatzes geeigneter kognitiver Strategien beim Lernen ermöglichen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 95). Wie Zimmerman betont: »self-regulated learners plan, organize, self-instruct, self-monitor, and self-evaluate at various stages of the learning process« (Zimmerman 1990, S. 185). Diese Prozesse fördern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial und stärken die Fähigkeit der Lernenden, ihre Lernstrategien gezielt und effektiv für eigene Lernzwecke einzusetzen. Demnach planen, überwachen und kontrollieren die Lernenden ihre Lernhandlungen während des Lernens und regulieren diese je nach Lernziel und Aufgabenanforderung (vgl. Kopp/Mandl 2011, S. 7). Friedrich und Mandl beschreiben metakognitive Strategien auch als »Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien« (Friedrich/Mandl 2006, S. 5). So werden im Planungsprozess die zu erlernenden Inhalte und die dafür benötigten Lernstrategien und -mittel sowie das konkrete Vorgehen bei der jeweiligen Lernaktivität bestimmt. Beim Lernprozess wird der eigene Lernfortschritt aktiv überwacht und mit den festgelegten Lernzielen verglichen bzw. es wird überprüft, ob die erreichten Lernergebnisse mit den gesteckten Zielen übereinstimmen. Weinstein und Mayer verstehen unter dem Einsatz metakognitiver Strategien in der Regel »comprehension monitoring« (Weinstein/Mayer 1986, S. 323). Metakognitive Lernstrategien werden demnach eingesetzt, um die eigenen Lernschritte zu regulieren. D.h., im Falle von Lernschwierigkeiten, die durch die Beobachtung des Lernverständnisses identifiziert werden, sollen die eingesetzten Lernstrategien und Ressourcen gezielt und kritisch-reflektiert angepasst werden, um den Lernprozess zu optimieren und die angestrebten Lernziele zu erreichen (vgl. ebd.; Wild 2005, S. 196). Dieser Zyklus und die zugrundeliegenden Überlegungen zur Selbstregulierung der Lernenden wurden oben in diesem Kapitel ausführlicher erörtert.

Es gibt zwei allgemeine Aspekte der Metakognition: Wissen über Kognition und Selbstregulierung der Kognition (vgl. Pintrich 1999, S. 460), d.h., damit die Lernenden

ihre eigenen Lernprozesse überhaupt selbst regulieren können, bedarf es metakognitiven Wissens. Metakognition wird als »the awareness of and knowledge about one's own thinking« definiert und gilt als Schlüssel des selbstregulierten Lernens (Zimmerman 2002, S. 65). Die Metakognition umfasst zudem das Wissen eines Individuums über seine eigene kognitive Leistungsfähigkeit, über die Merkmale von Aufgaben (z.B. Schwierigkeitsgrad, Anforderungscharakter von Aufgaben) und über Lernstrategien (bzw. deren Ausführung), die Einfluss auf seine kognitive Leistung haben können (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 262). Diese Auffassung subsumiert die drei Formen des Strategiewissens (deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen). John Flavell geht davon aus, dass Lernziele und Lernstrategien auf der Grundlage von metakognitivem Wissen und metakognitiven Erfahrungen festgelegt und ausgewählt werden (vgl. Flavell 1976, S. 232). Ursprünglich unterschied Flavell (vgl. ebd.) zwischen deklarativen (Wissen über die eigenen kognitiven Funktionen) und prozeduralen Komponenten (Kontrolle der eigenen kognitiven Aktivitäten) der Metakognition. Hasselhorn (vgl. 1992) erweiterte die Zwei-Komponenten-Sichtweise von Flavell um eine detailliertere Unterteilung zur Beschreibung der Prozesse der Metakognition, indem er um zusätzliche Kategorien wie Sensitivität (mögliche Komponenten der Wahrnehmung eigener kognitiver Aktivitäten) und metakognitive Erfahrung (bewusste kognitive Empfindungen oder affektive Zustände) ergänzt, wie in Tabelle 5 zu erkennen ist.

Tabelle 5: Klassifikation metakognitiver Komponenten adaptiert nach Hasselhorn 1992, S. 42

1	<i>systemisches Wissen</i>	Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze Wissen über Lernanforderungen Wissen über Strategien
2	<i>epistemisches Wissen</i>	Wissen über eigene aktuelle Gedächtniszustände bzw. Lernbereitschaften Wissen über die Inhalte und Grenzen eigenen Wissens Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens
3	<i>exekutive Prozesse (Kontrolle)</i>	Planung eigener Lernprozesse Überwachung eigener Lernprozesse Steuerung eigener Lernprozesse
4	<i>Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten</i>	Erfahrungswissen Intuition
5	<i>metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität</i>	bewusste kognitive Empfindungen bewusste affektive Zustände

Hasselhorn (vgl. ebd.) unterscheidet hierbei insgesamt fünf verschiedene Subkategorien der Metakognition, die nicht nur der Bewältigung einer Lernaufgabe dienen, sondern auch der Reflexion des eigenen Lernprozesses, des erreichten Wissensstandes und der strategischen Lernmöglichkeiten während der Bearbeitung einer Lernaufgabe. Auf

diese Weise können die metakognitiven Kompetenzen der Lernenden zum effizienten Ablauf von Lernprozessen und damit zum Lernerfolg beitragen (vgl. Hasselhorn/Gold 2017, S. 97–99; Hasselhorn 1992, S. 41–43).

Im Kontext des Translanguaging sind metasprachliche Handlungen und die Entwicklung eines metasprachlichen Bewusstseins, das als eine Metafunktion des Translanguaging angesehen wird, von entscheidender Bedeutung (vgl. Cenoz/Gorter 2017, S. 910; García/Wei 2015, S. 234). Translanguaging-Strategien basieren auf der Idee, metalinguistische Fähigkeiten sowie metakognitives Sprachwissen (lexikalische, grammatische, phonetische/orthographische Kenntnisse) unter Berücksichtigung aller vorhandenen Sprachen und kulturellen Erfahrungen, die die Lernenden mitbringen, in den Unterricht einzubeziehen. Mit dem Einsatz von Translanguaging wird das Ziel verfolgt, »language awareness and metalinguistic awareness« zu entwickeln (Cenoz 2019, S. 79). Demnach sind Lernende, die über metakognitives Sprachwissen und metasprachliche Fähigkeiten verfügen sowie ihr gesamtes sprachliches Repertoire strategisch und flexibel für die Erreichung ihrer Lernziele einsetzen können, bei der Selbstregulierung ihrer Lernprozesse deutlich im Vorteil. Durch metasprachliche Reflexion, die bei mehrsprachigen Lernenden besonders ausgeprägt ist, können die metasprachlichen Handlungen und Lernstrategien aktiv überwacht und je nach Lernergebnis gezielt modifiziert werden. Markante Beispiele hierfür sind, dass mehrsprachige Lernende ihr metalinguistisches Bewusstsein, ihr divergentes Denken und ihre Kreativität durch Übersetzungsaktivitäten (z.B. Vergleiche sprachlicher Strukturen und Merkmale) stärken bzw. erweitern können. So tragen Übersetzungen (z.B. von fachspezifischen Begriffen) dazu bei, das Verständnis und das Erlernen von Lerninhalten sicherzustellen. Zudem können Übersetzungsaktivitäten Lern- und Verstehensprozesse als motivationale Mechanismen unterstützen, wenn sie den Lerninhalt für die Lernenden verständlich machen. Ebenso können die Lernenden durch das Konsultieren verschiedener mehrsprachiger Quellen (z.B. Texte, Videos, Wörterbücher, Übersetzungstools) komplexe Inhalte verständlicher und damit kognitiv zugänglich machen (vgl. Hesson et al. 2014, S. 10). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Translanguaging als ein Selbstregulierungsmechanismus fungieren kann, eröffnet sich für mehrsprachige Lernende die Möglichkeit, durch kontinuierliche Beobachtung und systematische Reflexion ihrer fachlichen und sprachlichen Lernprozesse ein wertvolles translinguales und transkulturelles Wissensrepertoire aufzubauen. Dieses umfasst einen dynamischen multilingualen Ressourcenpool und Lernstrategien, auf den sie je nach sprachlichen und situativen Handlungsbedürfnissen und Lernanforderungen flexible und nachhaltig zurückgreifen können.

3.5.6 Ressourcenbezogene Lernstrategien oder Stützstrategien

Der effektive Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien, die den Lernprozess unmittelbar beeinflussen, wird maßgeblich durch die Verfügbarkeit und die gezielte Nutzung relevanter Ressourcen unterstützt (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, S. 263). Ressourcenbezogene Lernstrategien, auch als Stützstrategien bezeichnet (vgl. Friedrich/Mandl 2006, S. 1), zielen auf die Regulation jener Komponenten ab, die für die erfolgreiche Bewältigung einer Lernhandlung notwendig sind. Sie gewährleisten den Zugang zu relevanten Informationen und schaffen günstige Bedingungen für die Be-

wältigung einer Lernanforderung. Diese Strategien des Ressourcenmanagements sollen den Lernenden dabei helfen, sich an ihre Lernumgebung anzupassen und diese aktiv gemäß ihren individuellen Lernzielen und -bedürfnissen zu gestalten. Dies entspricht einem adaptiven Lernansatz, bei dem die Lernenden nicht nur ihre kognitiven Prozesse steuern, sondern auch ihre Lernumgebung aktiv beeinflussen (vgl. Pintrich 1999, S. 462).

Dabei wird meistens zwischen internen und externen Ressourcenstrategien unterschieden (vgl. Boekaerts 1997; Pintrich 1988; Wild/Schiefele 1994). Interne Ressourcenstrategien umfassen das Management personaler Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, insbesondere die bewusste Steuerung von Anstrengung und Ausdauer, die eigenständige zeitliche Planung sowie die Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, Konzentration und Selbstmotivation. Diese Aspekte sind entscheidend für die tiefergehende Verarbeitung lernrelevanter Informationen und somit für die erfolgreiche Bewältigung kognitiver Anforderungen. Externe Ressourcenstrategien schließen hingegen Maßnahmen ein, die sich auf die Gestaltung und Nutzung der sozialen und materiellen Lernumgebung beziehen. Dazu zählen etwa der gezielte Einsatz von Informationsquellen, das Arbeiten in Lerngruppen, die aktive Beteiligung an kooperativen Lernprozessen sowie das Einholen von Unterstützung durch Lehrpersonen oder andere Mitlernende. Ein weiterer zentraler Aspekt im Rahmen ressourcenbezogener Lernstrategien ist die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung, die als effektiver Arbeitsplatz für selbstgesteuerte Lernprozesse dient. Dazu gehört insbesondere die bewusste Reduktion potenzieller Ablenkungen, um die Konzentrationsfähigkeit zu erhöhen und eine kognitive Fokussierung auf die Lerninhalte zu ermöglichen (vgl. Wild 2005, S. 196; Wild/Schiefele 1994, S. 187).

In Bezug auf Mehrsprachigkeit kann hierzu das Sprachenmanagement erwähnt werden, das sich auf Fähigkeiten bezieht,

»die eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation ermöglichen: sich bewusst zu sein, wann ein- bzw. mehrsprachige Kommunikation sinnvoll ist; Transfermöglichkeiten und die Fähigkeit, alle sprachlichen Mittel für eine erfolgreiche mehrsprachige Kommunikation kreativ einzusetzen; flexibel von einer Sprache in die andere zu wechseln; zwischen Sprecher/innen unterschiedlicher Sprachen zu vermitteln« (Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020, S. 84).

Ressourcenbezogene Lernstrategien können im Kontext des Translanguaging dahingehend interpretiert werden, dass mehrsprachige Sprecher:innen sich ihres gesamten sprachlichen Repertoires, das in Anlehnung an Cenoz und Gorter (vgl. 2022, S. 343) Ressourcen aus verschiedenen Sprachen umfasst, bewusst sind und wissen, wie sie dieses für eine effektivere Kommunikation und ein effizienteres Lernen gezielt einsetzen können. Der mehrsprachige Zugang zu Lerninhalten ermöglicht nicht nur eine differenziertere Bedeutungserschließung und ein tieferes Textverständnis, sondern kann auch das Selbstwirksamkeitserleben und das sprachliche Selbstbewusstsein der Lernenden stärken (vgl. Lewis et al. 2012a, S. 659).

Des Weiteren subsumieren Hesson et al. (vgl. 2014, S. 121) unter Translanguaging-Ressourcen eine Vielzahl an Hilfsmitteln und Praktiken, die das schulische Lernen unterstützen. Dazu zählen unter anderem: die Verwendung mehrsprachiger Wörterbücher

und Glossare, der gezielte Einsatz von Online-Übersetzungstools, die Nutzung des Internets als mehrsprachiger Informationsraum, das Lernen und Recherchieren in der Familiensprache, das Navigieren in digitalen Quellen zur Wissensgenerierung über neue Themen und Konzepte, sowie die Nutzung mehrsprachiger Materialien zur Entwicklung und Begründung von Argumenten. Auch soziale und kooperative Strategien wie Selbsteinschätzung, Peer-Feedback, gemeinsames Lernen und kollaboratives Schreiben werden als zentrale Bestandteile translanguagingbezogener Ressourcenstrategien verstanden.

Die bisherigen Ausführungen erlauben trotz der relativ geringen empirischen Grundlage durchaus die Annahme, dass der Einsatz kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Strategien in Kombination mit Translanguaging-Strategien je nach Motivation und Interesse der Lernenden vor allem unter günstigen und förderlichen Umständen nachhaltig positive Auswirkungen auf die Fähigkeiten zu metakognitiver Regulation der Lernenden haben und deren Lernprozesse begünstigen und profitable Konditionen in Bezug auf Bildungserfolg schaffen können. Im folgenden Kapitel werden nun diese bisher in der Wissenschaft wenig erforschten Überlegungen zum selbstregulierten Lernen und Translanguaging anhand ausgewählter Publikationen illustriert, mit dem Ziel, daraus zentrale Merkmale und Bedingungen selbstregulativer Prozesse in mehrsprachigen Lernkontexten abzuleiten. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass zahlreiche Studien zu bilingualen oder mehrsprachigen Praktiken bzw. zur Verwendung der L1 beim Erlernen weiterer (Fremd-)Sprachen oder Fachinhalte wie auch zum Translanguaging im deutschsprachigen Raum existieren (siehe u.a. den Sammelband von Panagiotopoulou et al. 2020), die bereits in Unterkapitel 2.9 exemplarisch aufgegriffen wurden, die jedoch aufgrund des thematischen Schwerpunkts und Umfangs der vorliegenden Arbeit nicht mehr im Detail diskutiert werden. Im Folgenden wird nur noch auf Studien verwiesen, die sich explizit mit dem interaktiven Verhältnis von Translanguaging und selbstreguliertem Lernen beschäftigen.

3.6 Forschungsevidenz: Translanguaging im Kontext des selbstregulierten Lernens

Patricia Velasco und Ofelia García (vgl. 2014) untersuchten in ihrer Studie den Einsatz von Translanguaging als Prozess der Selbstregulierung im Kontext des Schreibens bei bilingualen Grundschüler:innen sowie dessen Auswirkungen auf die Entwicklung akademischer Schreibkompetenzen. Die Autorinnen gingen von der Annahme aus, dass Translanguaging als selbstregulierender Mechanismus den Prozess des Sprachenlernens und somit die Entwicklung akademischer Textkompetenzen positiv beeinflussen kann. Im Rahmen ihrer Untersuchung analysierten Velasco und García insgesamt 24 Texte, die von Schüler:innen in spanisch-englischen und koreanisch-englischen Klassen innerhalb zweisprachiger Bildungsprogramme (dual-language bilingual education) in New York City verfasst wurden. Im Fokus der Analyse stand der Einsatz von Translanguaging in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses – Planung, Entwurf und Produktion. Die untersuchten Texte umfassten sowohl Tagebucheinträge als auch die finalen Schreibprodukte der Lernenden. In acht der 24 Texte konnten Hinweise