

ben. Zugleich wurden weitere Erklärungen und Interpretationen aus dem Vorwissen und den Annahmen der Studie abgeleitet, um die verschiedenen Dimensionen der Mehrsprachigkeit und des Translanguaging innerhalb des kategorialen Systems zu erläutern. Am Ende der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden die ermittelten Ergebnisse, die gewonnenen Erkenntnisse, die erarbeiteten Argumentationen sowie die generierten Antworten auf die Forschungsfragen detailliert und strukturiert in einem Ergebnisbericht mit den jeweiligen Kategorien und Erzählpassagen dokumentiert. Dabei wurde auf die Vorarbeiten der vorangegangenen Phasen des Auswertungsverfahrens zurückgegriffen, um die relevantesten Aspekte zusammenzufassen. Ebenso wurden die zuvor dokumentierten Memos, Textfragmente und Auswertungstexte in einem abschließenden Ergebnisbericht festgehalten.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse werden im nächsten Kapitel (siehe 6.1) detailliert präsentiert. Zuvor wird im nächsten Unterkapitel die zweite Erhebungsphase der vorliegenden Studie erläutert.

## 5.2 Lerntagebuch als Erhebungsmethode

In der zweiten geplanten Datenerhebungsphase der vorliegenden Studie wurde das Lerntagebuch als Erhebungsmethode eingesetzt, um die Translanguaging-Praktiken und die selbstregulierten Lernprozesse sowie die mehrsprachigen Lernstrategien der Schüler:innen über einen definierten Zeitraum aus deren Blickwinkel zu erfassen. Dies erfolgte unter Anwendung eines Selbstberichtverfahrens, das eine situationsadäquate und prozessnahe Erhebung der Daten ermöglichte. Der Einsatz von Lerntagebüchern in der Schulpraxis bietet den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren, wodurch sie ihre selbst gesetzten Lernziele erreichen können. Zahlreiche Studien haben inzwischen den Einsatz von Lerntagebüchern im Unterricht als eine hilfreiche und effektive Methode bestätigt und deren positiven Einfluss auf die Lernmotivation sowie den Lernerfolg der Lernenden belegt (vgl. Siller/Hascher 2012, S. 204; Zimmerman 2008, S. 174; Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Lerntagebücher dienen in erster Linie als Instrument zur systematischen Erfassung der individuellen Lernprozesse und zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens, auch über längere Zeiträume hinweg (vgl. Nett/Götz 2019, S. 78; Landmann et al. 2015, S. 54; Siller/Hascher 2012, S. 204), was für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz ist.

Das eigenständige Führen von Lerntagebüchern bzw. das Verfassen von Lernbiographien hat nicht nur in der Lehr- und Lernforschung an Bedeutung gewonnen, sondern kommt auch über die linguistische Forschung hinaus in vielen Bereichen des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts zum Einsatz. Da Lerntagebücher auch der Dokumentation und Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrungen dienen, stellen sie einen biographisch orientierten Zugang zu mehrsprachigen Lernenden dar (vgl. Busch 2013, S. 15). Dieser Zugang ermöglicht es, den Lernprozess in einem personalisierten und kontextualisierten Rahmen zu betrachten und zu verstehen, wie die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln und ihre Mehrsprachigkeit erleben. Im Hinblick auf die Förderung von »Mehrsprachigkeit, Interkomprehension und kommunikative Sprachmittlung« im Kontext des Fremdsprachenunterrichts plädiert Frank G. Königs dafür, die Eigenverant-

wortlichkeit der Lernenden zu fördern. Dabei schlägt er vor, gezielt darauf hinzuwirken, dass »jeder Lernende zum reflektierenden ›Selbsterforscher‹ wird und seine Beobachtungen in einem mehrsprachigkeitsbezogenen Lerntagebuch festhält« (Königs 2019, S. 46). Daraus lässt sich ableiten, dass das Führen von Lerntagebüchern im schulischen Lernkontext nicht nur selbstregulierende Fähigkeiten fördert, sondern diese explizit verlangt, um den Lernenden zu ermöglichen, aktiv an ihrem Lernprozess teilzunehmen und diesen entsprechend ihren individuellen Lernzielen und -bedürfnissen selbst zu regulieren. Zudem stellen Lerntagebücher auch einen wichtigen Bestandteil des europäischen Sprachenportfolios dar, das zur Dokumentation von Spracherfahrungen dient und den sprachlichen Lernprozess sowie den Ausbau sprachlicher Kompetenzen unterstützt (vgl. Busch 2013, S. 15).

In der Forschungspraxis findet das Lerntagebuch als Instrument zur Erfassung und Analyse der Lernprozesse, sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Diskursen, besondere Beachtung (vgl. Konrad 2008, S. 129). Das Lerntagebuch wird mittlerweile sowohl als qualitatives als auch als quantitatives Erhebungsinstrument eingesetzt und findet vor allem Anwendung in der Evaluations- und Interventionsforschung. Insbesondere aufgrund seiner Eigenschaft der Kontinuität und Prozessorientierung wird es auch in der Prozessforschung verwendet, um zeitlich geordnete, qualitative und/oder quantitative Veränderungen von Ereignissen oder Merkmalen des Lernens zu beobachten und zu dokumentieren (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Diese vielfältigen Einsatzmöglichkeiten machen das Lerntagebuch zu einem wertvollen Instrument in der empirischen Forschungspraxis, um ein tieferes Verständnis für den Verlauf von Lernprozessen, die Rolle von Lernstrategien sowie die Entwicklung selbstregulierter Lernfähigkeiten zu erlangen. Die gewonnenen Erkenntnisse können dazu beitragen, Unterricht und Lernprozesse effektiver und individueller zu gestalten, um besser auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Bei der Erfassung der Selbstregulation beantworten die Teilnehmer:innen regelmäßig Fragen zu den relevanten Komponenten der selbstregulierten Lernhandlung über einen festgelegten Zeitraum. Dadurch ermöglichen Lerntagebücher eine kontinuierliche und zeitnahe Erschließung der angewendeten Lernstrategien und Dokumentation der Gefühle und Emotionen, die den Lernprozess begleiten. Lerntagebücher können sowohl offene als auch geschlossene Fragen zum Lernprozess beinhalten. Das Ziel einer Tagebuchstudie besteht also darin, »zu überprüfen, ob, wann und inwiefern eine Intervention zu erhöhtem Einsatz von Lernstrategien und somit zur Verbesserung selbstregulatorischer Kompetenzen beigetragen hat« (Landmann et al. 2015, S. 54).

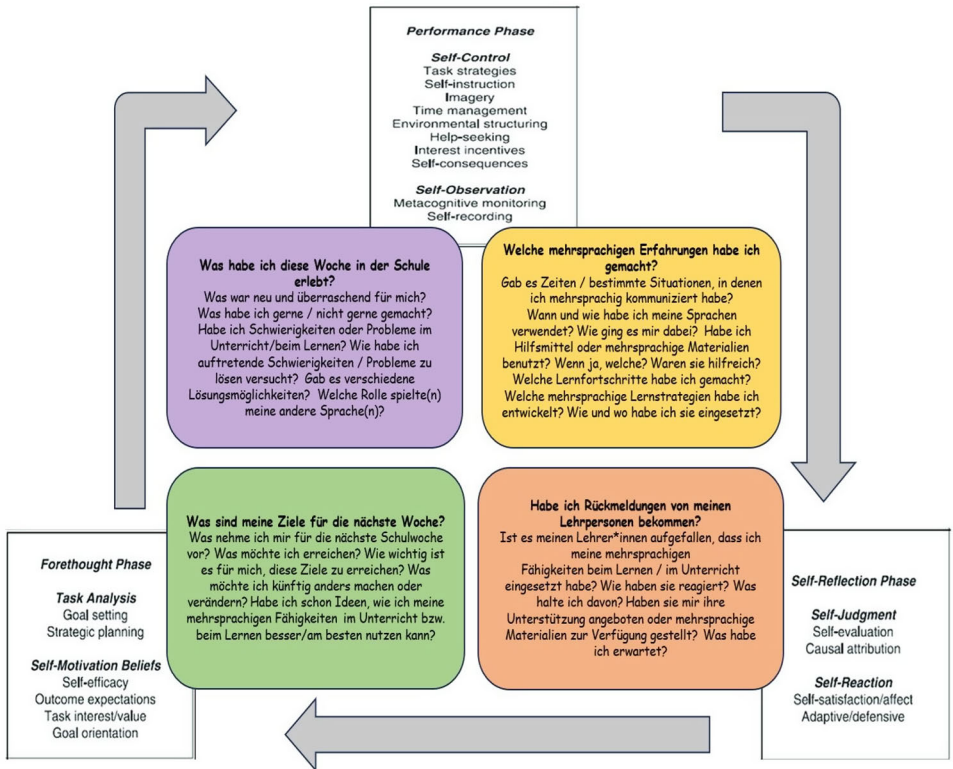
Kuckartz und Rädiker (vgl. 2022) zufolge können die Lerntagebucheinträge genauso wie transkribierte Daten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse systematisch bearbeitet und ausgewertet werden, so wie es in dieser Studie vorgenommen wurde. Die qualitative Inhaltsanalyse erweist sich dabei als eine besonders geeignete Methode zur strukturierten Erfassung und Interpretation der in den Lerntagebüchern dokumentierten Informationen (vgl. ebd., S. 41). Im folgenden Abschnitt wird das Lerntagebuch vorgestellt, das für diese Studie konzipiert und als Datenerhebungsmethode verwendet wurde.

## 5.2.1 Die Konzeptualisierung des digitalen Lerntagebuchs

Die Konzeptualisierung des Lerntagebuchs, das zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie verwendet wurde, basiert auf den theoretischen Erkenntnissen über Translanguaging und selbstreguliertes Lernen, die in den Kapiteln 2 und 3 detailliert dargelegt wurden. Nach einer langwierigen und intensiven Recherche- und Konzeptionsphase sowie mehreren Reflexionsrunden wurde das Lerntagebuch so konzipiert, dass es den Schüler:innen ermöglicht, selbstreguliert Translanguaging zu praktizieren, in dem sie ihr sprachliches Gesamtrepertoire gezielt und kontinuierlich für ihre individuellen Lernzwecke einsetzen. Als konzeptionelle Grundlage diente das zyklische Phasenmodell des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman und Moylan (vgl. 2009), das die Gestaltung des Lerntagebuchs wesentlich prägte, so dass die Schüler:innen es regelmäßig nutzen konnten, um einerseits ihren eigenen Lernprozess sowohl planen als auch steuern zu können, andererseits ihre gesetzten Lernziele durch den geeigneten Einsatz mehrsprachiger Ressourcen und Lernstrategien systematisch zu verfolgen. Dazu sollte das Lerntagebuch eine klare Struktur haben und in übersichtliche Abschnitte unterteilt sein, um eine einfache Navigation zu ermöglichen. Die Gestaltung orientiert sich am zyklischen Phasenmodell des selbstregulierten Lernens, sodass das Lerntagebuch in vier aufeinander bezogene Phasen unterteilt ist, die jeweils spezifische Zielsetzungen enthalten. Dabei sind die Übergänge zwischen den Phasen bewusst fließend gehalten, um eine flexible und prozessorientierte Nutzung zu ermöglichen. Der zyklische Aufbau zielt darauf ab, die regelmäßige und kontinuierliche Nutzung des Lerntagebuchs zu unterstützen und somit den Lernprozess kontinuierlich zu dokumentieren. Darüber hinaus erfüllt das Lerntagebuch eine reflektive Funktion, indem es die Lernenden dazu anregt, Erfahrungen und Fortschritte zu analysieren und zu bewerten. Es bietet zugleich Raum für Feedback, wodurch gezielte Anpassungen im Lernprozess ermöglicht werden. Insgesamt sollte das Lerntagebuch individuell auf die Lernenden und ihre Bedürfnisse abgestimmt sein und somit zur Planung, Überwachung und Reflexion des Lernprozesses dienen (vgl. Zimmerman 2000; 2002; Zimmerman/Moylan 2009).

Darüber hinaus sollte das zyklisch angelegte Lerntagebuch den Zugang zu Translanguaging-Praktiken eröffnen und die bewusste Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und Strategien zur Erreichung der gesetzten individuellen Lernziele ermöglichen. In dieser Phase des Forschungsprozesses steht im Vordergrund, dass sich die Schüler:innen gezielt und systematisch mit ihren vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen und Kompetenzen auseinandersetzen, diese in einem selbstreflexiven Prozess aktivieren und produktiv für die Bewältigung fachlicher Lernanforderungen einsetzen. Um dies zu gewährleisten, habe ich entsprechende Orientierungsfragen formuliert und in insgesamt vier Fragenkomplexen zusammengestellt, die in Abbildung 16 zu sehen sind.

Abbildung 16: Orientierungsfragen des Online-Lerntagebuchs basierend auf den Komponenten des zyklischen Phasenmodells des selbstregulierten Lernens (Zimmerman/Moylan 2009; adaptierte eigene Darstellung)



Grundsätzlich sind die gängigsten Tagebücher meistens standardisiert, um ein einheitliches Vorgehen bei der Datenerhebung zu gewährleisten. Das bedeutet, dass sowohl die Fragen als auch die Antwortmöglichkeiten identisch formuliert sind, um mögliche Mehrfachdeutungen bei der Auswertung der Daten zu vermeiden. Durch die Verwendung von standardisierten Tagebüchern wird somit angestrebt, ein Höchstmaß an Objektivität der Datenerhebung zu erreichen (vgl. Landmann et al. 2015, S. 54). Eine standardisierte Vorgehensweise erleichtert auch die Datenanalyse, da die Ergebnisse vergleichbar sind und somit Aussagen über Veränderungen oder Entwicklungen im Zeitverlauf getroffen werden können. Das für diese Studie konzipierte Lerntagebuch enthält jedoch keine standardisierten Fragen. Ich habe die Orientierungsfragen so offen wie möglich formuliert, um einen möglichst breiten Zugang zu den individuellen Erfahrungs- und Lernprozessen der Lernenden zu erhalten. Die Fragen, die in vier Farben unterteilt sind (siehe Abbildung 16), müssen nicht einzeln beantwortet werden, sondern dienen lediglich als Orientierungshilfe für das Dokumentieren der eigenen Lernprozesse (Kart 2025).

Der erste Fragenkomplex ist überschrieben mit der Frage: »Was habe ich diese Woche in der Schule erlebt?«, und dient dazu, den eigenen Lernbedarf zu ermitteln, um

die Lernprozesse gezielt und bedarfsgerecht zu planen. Dies beginnt damit, dass die eigenen Lernerfahrungen im schulischen Kontext wahrgenommen und reflektiert werden (»Was war neu und überraschend für mich?«; »Was habe ich gerne/nicht gerne gemacht?«). Dann können die Schüler:innen ihren aktuellen Lernstand und ihre Lernbedürfnisse identifizieren und beschreiben (»Habe ich Schwierigkeiten oder Probleme im Unterricht/beim Lernen?«) und ihre Herangehensweise im Umgang mit schulischen Anforderungen schildern (»Wie habe ich auftretende Schwierigkeiten/Probleme zu lösen versucht?«; »Gab es verschiedene Lösungsmöglichkeiten?«). Danach folgt eine Reflexion darüber, ob und wie sie ihre mehrsprachigen Ressourcen genutzt haben, um die schulischen Anforderungen zu bewältigen (»Welche Rolle spielte(n) meine andere(n) Sprache(n)?«). Anhand dieser Orientierungsfragen sollten die Schüler:innen ihre Lernziele festlegen und strategisch planen können. Dabei geht es um die Auswahl geeigneter Lernmethoden und um kognitive Strategien zur Erfüllung der Lernanforderung und zur Erreichung der Lernziele. Es ist jedoch anzumerken, dass die Identifizierung von Lernbedürfnissen und die Festlegung von Zielen sowie die strategische Planung auch Eigeninitiative und Durchhaltevermögen und somit ein hohes Maß an Selbstmotivation erfordern. Dabei spielen die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit, die Ergebniserwartung, das intrinsische Interesse und die Lernzielorientierung, die mit der Zielsetzung und der strategischen Planung zusammenhängen, eine wesentliche Rolle und beeinflussen den gesamten Verlauf der Planung und Durchführung einer Lernaktivität.

Der zweite Fragenkomplex trägt den Titel: »Welche mehrsprachigen Erfahrungen habe ich gemacht?«, und dient der Erfassung der konkreten Handlungsphase. Ziel ist es, die translanguagingbezogenen Lernpraktiken der teilnehmenden Schüler:innen zu eruieren, indem dokumentiert wird, wie und für welche Lernaktivitäten sie ihre mehrsprachigen Ressourcen eingesetzt haben, um die geplante Lernhandlung zu bewältigen (»Welche mehrsprachige Lernstrategien habe ich entwickelt?«; »Wie und wo habe ich sie eingesetzt?«). Die Fragen sind so formuliert, dass sowohl geplante als auch spontane Translanguaging-Praktiken erfasst werden können (»Gab es Zeiten/bestimmte Situationen, in denen ich mehrsprachig kommuniziert habe?«; »Wann und wie habe ich meine Sprachen verwendet?«; »Wie ging es mir dabei?«). Dabei sind volitionale Prozesse wie Selbstkontrolle und -beobachtung entscheidend, die dazu dienen, einen systematischen Prozess zur Bewältigung bestimmter Aufgabenkomponenten zu entwickeln und zu überprüfen, ob der Einsatz von Lernstrategien für die zu bewältigende Aufgabe angemessen ist (»Habe ich Hilfsmittel oder mehrsprachige Materialien benutzt?«; »Wenn ja, welche? Waren sie hilfreich? Welche Lernfortschritte habe ich gemacht?«). In diesem Zusammenhang sind metakognitive Strategien erforderlich, um den eigenen Lernprozess zu beobachten und zu regulieren bzw. ggf. handlungsoptimierende Anpassungen vorzunehmen.

Der dritte Fragenkomplex konzentriert sich auf das Feedback und die Reaktionen der Lehrkräfte in Bezug auf die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen für die Bewältigung der schulischen Lernanforderungen durch die Schüler:innen. Damit sollen aus der Perspektive der Jugendlichen Einblicke in die unterrichtliche Praxis und die Einstellung der Lehrer:innen gewonnen werden (»Ist es meinen Lehrer:innen aufgefallen, dass ich meine mehrsprachigen Fähigkeiten beim Lernen/im Unterricht eingesetzt habe?«; »Wie haben sie reagiert? Was halte ich davon?«). Ziel ist es, zu analysieren, ob und inwieweit

Lehrkräfte die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen wahrnehmen und wie sie reagieren, wenn sie erfahren, dass die Schüler:innen ihre Kompetenzen eigenständig zur Bewältigung schulischer Anforderungen einsetzen. Zudem sollen die Schülerinnen ihre eigenen Erwartungen und Eindrücke hinsichtlich der Reaktionen der Lehrkräfte auf ihre Translanguaging-Praktiken schildern und reflektieren (»Haben sie mir ihre Unterstützung angeboten oder mehrsprachige Materialien zur Verfügung gestellt?«; »Was habe ich erwartet?«).

Der vierte Fragenkomplex bezieht sich auf die übergeordnete Frage: »Was sind meine Ziele für die nächste Woche?«, und dient sowohl der Reflexion der vergangenen Lernhandlungen als auch der Planung der kommenden Lernaktivitäten (»Was nehme ich mir für die nächste Schulwoche vor?«; »Was möchte ich erreichen?«; »Wie wichtig ist es für mich, diese Ziele zu erreichen?«). Die Selbstreflexion erfolgt durch den Vergleich zwischen den in der Planungsphase festgelegten Zielen und dem Ergebnis der Lernaktivität nach der Handlungsausführung. Diese zyklische Form der Selbstreaktion beeinflusst somit die zukünftige Planung von Lernaktivitäten, indem sowohl die Zielsetzung als auch die eingesetzten Lernstrategien je nach Grad der Zielerreichung entsprechend adaptiert werden. So kann beispielsweise ein weniger anspruchsvolles Ziel formuliert oder eine andere Lernstrategie gewählt werden (»Habe ich schon Ideen, wie ich meine mehrsprachigen Fähigkeiten im Unterricht bzw. beim Lernen besser/am besten nutzen kann?«). Um die Selbstregulierungsbemühungen der Lernenden umfassend zu erfassen, müssen neben metakognitiven Prozessen auch ihre motivationalen Überzeugungen und lernbezogenen Emotionen an verschiedenen Punkten der zyklischen Rückkopplungsschleifen berücksichtigt werden, um ihre dynamische Wechselwirkung im Verlauf authentischer Lernprozesse nachvollziehen zu können. Im Rahmen der Zielplanung für die nächste Schulwoche sollten Lernende nicht nur ihre angestrebten Ziele und deren subjektive Relevanz reflektieren, sondern auch potenzielle Verhaltensanpassungen sowie Möglichkeiten zur effektiveren Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen im schulischen Lernkontext in den Blick nehmen (»Was möchte ich künftig anders machen oder verändern?«).

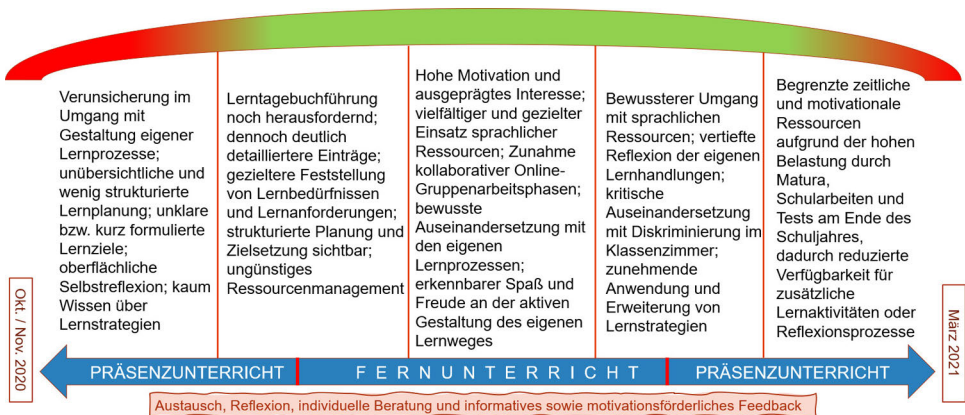
## 5.2.2 Planung und Durchführung des digitalen Lerntagebuches

Nach Abschluss der online geführten Interviews wurden die Schüler:innen gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, an der zweiten Phase der Erhebung teilzunehmen, indem sie ihre mehrsprachigen Lernpraktiken über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten in einem Online-Lerntagebuch dokumentieren. Anschließend wurden die Funktion und die drei zentralen Bestandteile des Lerntagebuchs genauer erläutert und die Orientierungsfragen mit den befragten Schüler:innen besprochen. Darüber hinaus wurde das Ziel des Lerntagebuchs verdeutlicht, welches darin besteht, ihre selbstregulierten Lernprozesse sowie den Einsatz von Translanguaging-Strategien systematisch zu dokumentieren. Das übergeordnete Ziel des Lerntagebuchs geht mit der Erwartung einher, dass die kreative und konstruktive Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und Kompetenzen in selbstregulierten Lernsettings zu einer Optimierung der schulischen Leistungen der Schüler:innen führt. Im Zuge dessen sollte insbesondere untersucht werden, wie sich das Lerntagebuch auf den Lernprozess und das Lernverhalten auswirkt. Abschließend

wurden die konkreten Forschungsfragen präsentiert, die im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden sollen. Nach Klärung offener Fragen erklärten sich insgesamt acht Schülerinnen (Nicola, Lidja, Sarya, Yonca, Gamze, Tugba, Derin, Yaren) bereit, sechs Monate lang an dieser zweiten Phase der vorliegenden Studie teilzunehmen. Da ich jedoch nicht einschätzen konnte, über welches Wissen und welche Erfahrungen die teilnehmenden Schülerinnen bereits in Bezug auf Translanguaging, Selbstregulierung und mehrsprachige Lernstrategien verfügten, entschloss ich mich, ein einführendes Gespräch über die drei zentralen Themen zu führen und den Jugendlichen das nötige Basiswissen zur Verfügung zu stellen. Ursprünglich war geplant, dass die Lehrkräfte diesen Teil der geplanten Intervention übernehmen, die Schüler:innen in dieser Zeit begleiten und als Ansprechpersonen bereit stehen. Da ich sie jedoch, wie bereits erwähnt, nicht als Kooperationspartner:innen in diesem Forschungsprojekt gewinnen konnte, musste ich diese Rolle als Begleiterin übernehmen und den Schülerinnen das nötige Wissen vermitteln, damit sie die Funktion des Lerntagebuchs verstehen und es gezielt benutzen konnten.

In einem nächsten Schritt wurde das Lerntagebuch als Online-Dokument per E-Mail an die Teilnehmenden versendet. Sie wurden gebeten, das Lerntagebuch wöchentlich auszufüllen und es jeweils am Wochenende an mich zu retournieren. Die Lerntagebucheinträge sollten ihre selbstregulierten Lernerfahrungen und ihre Translanguaging-Praktiken der jeweiligen Woche umfassen. Nach etwa einem Monat brachen drei Schülerinnen (Sarya, Yonca und Yaren) das Projekt mit der Begründung ab, dass das Ausfüllen des Lerntagebuchs neben Schularbeiten, Prüfungen und Maturavorbereitungen zu viel Arbeit für sie sei und sie deshalb nicht genügend Zeit dafür hätten. Fünf Schülerinnen verfassten über den Zeitraum von sechs Monaten regelmäßig ihre Lerntagebucheinträge. Nach Abschluss der zweiten Erhebungsphase habe ich insgesamt 91 Lerntagebucheinträge erhalten.

Abbildung 17: Gesamtprozess der zweiten Erhebungsphase mit dem online geführten Lerntagebuch (eigene Darstellung)



Der gesamte Interventionsprozess war, wie in Abbildung 17 zu sehen ist, in der Anfangsphase von Unsicherheit und Unklarheit bei den teilnehmenden Schülerinnen geprägt, da sie angaben, nur begrenzte Erfahrungen mit Lerntagebüchern und selbstreguliertem Lernen zu haben. Im Verlauf der Interventionsphase stellte ich in meiner Rolle als Ansprechpartnerin fest, dass die Schüler:innen auch nur geringe Kenntnisse über mehrsprachige Lernstrategien verfügten. Zudem lieferten sie im Laufe des ersten Monats eher oberflächliche und knappe Lerntagebucheinträge, was ebenfalls auf eine noch kaum ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion hindeutet. Dieser Mangel an Erfahrung und Wissen führte anfänglich zu einem inkohärenten und herausfordernden Lerntagebuchprozess. Im weiteren Verlauf jedoch waren die teilnehmenden Schülerinnen in der Lage, detailliertere Lerntagebucheinträge zu verfassen, in denen sie ihren Lernbedarf erfassten und eine klare Planung sowie Zielsetzung formulierten. Eine interessante Beobachtung an dieser Stelle war die zunehmend kritische Selbstreflexion, die sich vor allem auf die Lernergebnisse und die erreichten Noten bezog. Ab Mitte Januar 2021 zeigten die teilnehmenden Schülerinnen durchaus eine gesteigerte Motivation und wachsendes Interesse an der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen sowie Lernstrategien zur Bewältigung schulischer Anforderungen, was zu einer Zunahme von Online-Gruppenarbeitsphasen mit Klassenkameraden, die dieselbe Sprache sprechen, zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen und einer verstärkten gegenseitigen Unterstützung beim Austausch innerhalb der Gruppen führte. Darüber hinaus konnte in den Lerntagebucheinträgen eine zunehmend kritische Auseinandersetzung mit diskriminierenden Handlungen, aber auch mit vorherrschenden monolingual orientierten Normen und Erwartungen im Unterricht verzeichnet werden, die von den teilnehmenden Schülerinnen in der ersten Erhebungsphase als normal beschrieben bzw. selbstverständlich wahrgenommen wurden. Im März 2021 äußerten die Schülerinnen den Wunsch, die Intervention abzuschließen, da sie aufgrund der gestiegenen schulischen Anforderungen infolge der Rückkehr zum Präsenzunterricht nach der COVID-19-bedingten Fernunterrichtsphase nur noch begrenzte Motivation und zeitliche Ressourcen für das Schreiben der Lerntagebucheinträge hatten.

In diesem Zusammenhang erscheint eine kritische Reflexion der eigenen (Selbst- und Fremd-)Positionierung als Forscherin und als Begleiterin besonders im Hinblick auf die Involvierung in den Forschungsprozess als unerlässlich, um eine unbeabsichtigte Beeinflussung der teilnehmenden Schülerinnen zu vermeiden. Darüber hinaus ist eine solche Reflexion erforderlich, um eventuelle ›Verzerrungen‹ oder potenzielle Vorannahmen bei der Erhebung und Interpretation der Daten zu erkennen und entsprechend zu berücksichtigen, sodass wissenschaftliche Kriterien wie Validität und Transparenz gewahrt bleiben (vgl. Mayring 2002; 2015). Als Forscherin in dieser zweiten Erhebungsphase hatte ich zwei unterschiedliche Rollen zu erfüllen, die möglicherweise aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen miteinander konfligierten. Zum einen fungierte ich als Ansprechperson für die fünf teilnehmenden Schülerinnen, mit denen ich in regelmäßigem Austausch stand und sie bei Fragen unterstützte. Zum anderen war ich zugleich als Forscherin aktiv in die Intervention eingebunden, wodurch eine nicht zu vernachlässigende Beeinflussung des Forschungsprozesses möglich war. Es war mir bewusst, dass diese doppelte Rollenübernahme die Ergebnisse der Studie beeinflussen könnte und dass es daher notwendig war, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die Integrität

der Forschung zu gewährleisten. Um valide und aussagekräftige Ergebnisse zu sichern, bemühte ich mich, die Funktionen der beratenden Begleiterin und der wissenschaftlichen Forscherin klar voneinander zu trennen. Konkret bedeutete dies, dass ich mich darum bemühte, eine objektive Haltung einzunehmen und meine subjektiven Einschätzungen oder Meinungen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit nicht in die Studie einfließen zu lassen, sondern lediglich als beratende Informationsinstanz zur Verfügung zu stehen, was m.E. an manchen Stellen deutlich irritierend und manchmal auch einschüchternd auf die Schülerinnen gewirkt hat. Deshalb legte ich großen Wert darauf, offen über meine Rolle und mögliche Interessen zu kommunizieren, um den Forschungsprozess transparent und vertrauenswürdig zu gestalten. Im Verlauf der Datenerhebung wurde jedoch deutlich, dass die Schülerinnen meine Positionierung stärker mit Migration und Mehrsprachigkeit assoziierten bzw. sich zunehmend für meine mehrsprachigen Lernerfahrungen interessierten und ein entsprechendes Feedback erwarteten, inwieweit ihre Vorgehensweise und der Einsatz der eigenen Sprache zu eigenen Lernzwecken meinen Erwartungen und dem Forschungsinteresse entsprachen. Trotz meiner doppelten Positionierung mit teils divergierenden Verantwortlichkeiten im Forschungsprozess und der damit einhergehenden Wirkungsmacht auf die Schülerinnen war es mir ein zentrales Anliegen, den festgelegten Forschungsfokus auf ihre subjektiven Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in ihren individuellen Lernwelten so weit wie möglich aufrechtzuerhalten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bemühte ich mich, durch kontinuierliche Reflexionsrunden eine größtmögliche Transparenz im Forschungsprozess zu gewährleisten. Zugleich war mir bewusst, dass mir einige Facetten ihrer mehrsprachigen Subjektivität nicht immer zugänglich waren und entsprechend im Verborgenen blieben.

### 5.2.3 Auswertungsverfahren der Lerntagebucheinträge

Für die Auswertung der Lerntagebucheinträge der fünf teilnehmenden Schülerinnen erwies sich eine fallorientierte Perspektive als zentral, da nach der initialen Codierung einzelne Fälle erneut in den Blick genommen und vertiefende Fallinterpretationen vorgenommen wurden. Dazu wurden zunächst die Lerntagebucheinträge in gleicher Weise wie die Interviews ausgewertet (siehe 5.1.5). Da es sich bei den Lerntagebüchern bereits um schriftlich fixierte Dokumente handelt, wurden die einzelnen Einträge in der Form, wie sie von den Schülerinnen eingereicht wurden, in das Computerprogramm MAXQDA hochgeladen und mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz 2016a; Kuckartz/Rädiker 2022). Dabei wurden sowohl deduktive als auch induktive Codierverfahren eingesetzt, um die Inhalte der Lerntagebucheinträge systematisch und strukturiert zu analysieren. Auf der Grundlage des bereits ausgearbeiteten theoretischen Konzepts des selbstregulierten Lernens und der im Lerntagebuch verwendeten Orientierungsfragen wurde hauptsächlich eine deduktive Codierung durchgeführt, die als Hauptkategorien somit als Grundlage für die Analyse dienen. Die induktive Codierung ergänzte den deduktiven Ansatz, indem neue Themen oder Kategorien aus den Daten selbst identifiziert wurden, von denen die meisten als Subkategorien den Hauptkategorien zugeordnet wurden. Die Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen sollte dazu dienen, die komplexen Phänomene des Translanguaging und des selbstregulierten Lernens umfassend zu erfassen und wichtige Erkenntnisse aus

den Daten zu ziehen. Da das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. 2016a) bereits unter 5.1.5 ausführlich behandelt wurde, wird an dieser Stelle nicht mehr darauf eingegangen, sondern nur auf das Verfahren selbst sowie die sich daraus ergebenden Spezifika für die Auswertung der Lerntagebücher. Insgesamt wurden vier Hauptkategorien gebildet. Die erste Hauptkategorie ›Bildungs-/sprachliche Herausforderungen‹ bezieht sich auf die Schwierigkeiten, die Schüler:innen bei der Bewältigung von Fachinhalten im Zusammenhang mit Deutsch als Bildungssprache wahrnehmen und erleben. Die zweite Hauptkategorie ›Selbstregulation der Lernprozesse‹ dient der Erfassung aller selbstregulierten Lernhandlungen, die sich in Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphasen gliedern und kognitive, metakognitive und motivationale Komponenten umfassen.

Tabelle 11: Ein Auszug aus dem Codierleitfaden für Lerntagebücher (eigene Darstellung)

Bezeichnung der Haupt- und Subkategorien		Definition	prototypische Ankerbeispiele	Sub-Subkategorien
HK-2	<i>Selbstregulation der Lernprozesse</i>	Die Selbstregulation von Lernprozessen bezieht sich auf alle Textpassagen, die Auskunft über die Fähigkeit der teilnehmenden Schüler:innen geben ihre eigenen Gedanken, Handlungen und Gefühle zu steuern, um ihre persönlichen Lernziele erfolgreich zu erreichen. Sie besteht aus Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphasen, die sich aus kognitiven, metakognitiven und motivationalen Komponenten zusammensetzen.	<p>»Ich habe eine To-do-Liste für die zweiten Semester geschrieben, damit ich nichts übersehe und genügend Zeit für lernen planen kann.« (Tugba, 2020, 11. Lerntagebuch)</p> <p>»Meine mehrsprachigen Fähigkeiten werde ich beim Mathe lernen nutzen, weil ich meistens mit meinem Papa lerne und wir reden meistens auf Bosnisch.« (Lidja, 2020, 5. Lerntagebuch)</p>	

Bezeichnung der Haupt- und Subkategorien		Definition	prototypische Ankerbeispiele	Sub-Subkategorien
SK-2.1	kognitive Komponenten	Sie umfassen alle Textpassagen, die darüber Aufschluss geben, dass die Schüler:innen über Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung kognitiver Lernstrategien verfügen. Dazu gehören konzeptionelles und strategisches Wissen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen adäquat anzuwenden.	<p>»Derzeit gibt's nur in Latein Schwierigkeiten und ich werde sie versuchen zu lösen, indem ich so viele Übungen wie möglich mache und darauf lerne.« (Nicola, 2020, 16. Lerntagebuch)</p> <p>»Ich habe neue Vokabeln in Italienisch gelernt. Ich habe bemerkt, dass viele Wörter ähnlich wie in Türkisch sind. Damit ich mir sie leichter merke, habe ich die Wörter immer mit Bleistift markiert.« (Gamze, 2020, 2. Lerntagebuch)</p>	SSK-2.1.1 Feststellung des Lernbedarfes SSK-2.1.2 Feststellung der eigenen Ressourcen und Mittel SSK-2.1.3 Zielorientierung
SK-2.2	metakognitive Komponenten	alle Textpassagen, die die Bereiche Planung, Selbstbeobachtung und (Selbst-)Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie die Planung und adaptive Anpassung des Lernverhaltens in Bezug auf die angestrebten Lernziele beinhalten	<p>»Mathe mehr Übungen machen, damit ich sie besser kann und noch ein sicheres Gefühl bekomme (dass ich das kann).« (Nicola, 2020, 16. Lerntagebuch)</p> <p>»Für Mathe habe ich wieder mit meiner Freundin gemeinsam Statistik gelernt, sie kann sehr gut erklären, also ich verstehe besser, habe ich das Gefühl, wenn sie mir erklärt. Wie schon gesagt, beim Lernen reden wir auch Deutsch, oft auch auf Türkisch. Statistik finde ich sehr kompliziert, ich verstehe die Logik nicht so gut, aber ich werde weiter üben.« (Gamze 2020, 6. Lerntagebuch)</p>	SSK-2.2.1 Planung der Lernsetting SSK-2.2.2 Überprüfung der Lernfortschritte SSK-2.2.3 Selbstbeobachtung (self-monitoring) SSK-2.2.4 Selbstbewertung/-evaluation

Die dritte Hauptkategorie ›Translanguaging/Mehrsprachige Lernstrategien‹ hat zum Ziel, den Einsatz mehrsprachiger Lernstrategien sowie gezielte und spontane Translanguaging-Praktiken der teilnehmenden Schülerinnen zu erfassen. Die vierte Hauptkategorie, ›Effektivität‹, dient der Erfassung der wahrgenommenen oder erlebten Effekte nach der Selbstregulierung einer anspruchsvollen Lernsituation. Ziel ist es, sowohl zufriedenstellende als auch unerwünschte Effekte der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen zur Erreichung der gesetzten Lernziele anhand der Selbstberichte der Schü-

lerinnen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Hierfür wurden für die Codierung möglichst präzise Definitionen formuliert, die zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit führen. Offenheit und Subjektorientierung stellten wichtige Kriterien bei der Planung und Durchführung der zweiten Erhebungsphase dar. Der Validität wurde in der Datenaufbereitung insofern Rechnung getragen, als das Kategoriensystem so gestaltet wurde, dass zentrale Bedeutungsaspekte des Materials erfasst und durch induktiv gewonnene Kategorien ergänzt wurden (vgl. Kuckartz 2016a; Mayring 2015; Schreier 2014).

Nach vollständigem Abschluss der Auswertung der gesamten Lerntagebucheinträge und der Darstellung der Resultate der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse habe ich Zusammenhänge zwischen den Merkmalen identifiziert und herausgearbeitet. Ziel war es, potenzielle Handlungsorientierungen der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen aus dem gesamten Sprachrepertoire der Lernenden für schulische Lernzwecke zu konstruieren. Die Verfahren des Fallvergleichs und der Fallkontrastierung nehmen innerhalb der qualitativen Forschung eine bedeutende Stellung ein, unabhängig davon, ob das Erkenntnisinteresse primär auf die Beschreibung sozialer Prozesse oder auf die Entwicklung allgemein gültiger Theorien über soziale Gesetzmäßigkeiten gerichtet ist (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 10). Die Fallorientierung in der qualitativen Forschung manifestiert sich insbesondere in der Analyse von Zeilen innerhalb der sogenannten »Profilmatrix« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 108), wobei jede Zeile einem spezifischen Fall bzw. einer Person entspricht. In diesem Zusammenhang kann auch von einer »Themenmatrix« gesprochen werden (ebd.). Ein charakteristisches Merkmal qualitativer Forschung ist die Erstellung von Fallbeschreibungen oder Fallzusammenfassungen (»case summary«), die in der quantitativen Forschung hingegen nur selten Anwendung finden. Beim Vergleich von zwei Zeilen spricht man von Fallvergleich oder Fallkontrastierung, während die Zusammenfassung von mehreren Zeilen zu Gruppen als Typenbildung bezeichnet wird (vgl. Kuckartz 2016b, S. 39). Typenbildung ist »ein Resultat von Fallkontrastierung und Fallvergleichen und insofern etwas anderes als der induktive Schluss vom Einzelfall auf das Allgemeine« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 179).

Die Methode der Typenbildung besteht darin, Typisierungen aus dem erhobenen Datenmaterial zu konstruieren und daraus Typologien zu bilden (vgl. Kuckartz 2016b, S. 32). Sie eignet sich besonders gut für die Analyse von Zielgruppen und ermöglicht es, mehrdimensionale Muster in den Daten zu erkennen und zu analysieren, die »das Verständnis eines komplexen Gegenstandsbereichs oder eines Handlungsfeldes ermöglichen« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 176). Mit dem Terminus Typ oder Typus wird die Zusammensetzung von mehreren (Einzel-)Fällen bezeichnet, die einander ähnlich sind. Eine Typologie setzt sich immer aus mehreren Typen und deren Verhältnis zueinander zusammen, und sie »strukturiert einen Phänomenbereich im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Distanzen« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 179). Da das Verfahren der Typenbildung darauf basiert, »Ähnlichkeiten zwischen Individuen (Fällen) zu analysieren und diese Fälle entsprechend zu gruppieren, wodurch der Charakter des Singulären zugunsten des Allgemeinen zurückgedrängt wird« (Kuckartz 2016b, S. 41), können dadurch generalisierende Aussagen getroffen werden. Bei der typenbildenden Analyse werden Elemente auf der Grundlage ausgewählter Merkmale zu Typen zusammengefasst, wobei angestrebt wird, dass Elemente innerhalb eines Typs möglichst große Ähnlichkeiten aufweisen, während die Unterschiede zwischen den Typen möglichst

deutlich und heterogen ausfallen sollen. Da die Typisierung eine systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Kategorien erfordert, kann es für die Untersuchung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen innerhalb der einzelnen Gruppen oder Typen sinnvoll sein, die einer bestimmten Merkmalskombination zugeordneten Fälle auf weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen.

»Charakteristisch für die Typenbildung ist, dass eine Differenzperspektive eingenommen wird und es weniger um die Herausarbeitung einer allgemeinen Theorie als um die Ordnung des Verschiedenartigen geht. Die Perspektive der Typenbildung ist fallorientiert, im Gegensatz zur variablenorientierten oder merkmalsorientierten Perspektive, d.h., Fälle werden auf ihre Ähnlichkeit hin untersucht und gruppiert.« (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 179)

Im Rahmen dieser Dissertation bildet die Einzelfallbetrachtung der fünf Schülerinnen, die ein Lerntagebuch geführt haben, und deren mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewerteten Einträge die Grundlage, womit die identifizierten Merkmalsausprägungen miteinander verglichen und durch Typenbildung zu Handlungsorientierungen zugeordnet wurden. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit habe ich zunächst jeweils zwei Merkmale miteinander verglichen, woraus sich mehrdimensionale Handlungsmuster ergaben (Konzept des Merkmalsraums).

Für diese Untersuchung hatte ich erwartet, dass der Rückgriff auf das Konzept des Merkmalsraums es ermöglicht, komplexe Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Faktoren zu identifizieren, die die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in schulischen Lernkontexten auf individueller und kollektiver Ebene beeinflussen. Dabei analysierte ich bestehende Sinnzusammenhänge sowohl innerhalb einzelner Lerntagebucheinträge einer Schülerin als auch im Vergleich zwischen den fünf Schülerinnen. Im nächsten Schritt erfolgte die Charakterisierung der gebildeten Handlungsmuster.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Zahl der identifizierten sechs Handlungsorientierungen die Anzahl der untersuchten fünf Fälle übersteigt. Dieses Ergebnis verweist auf eine in der qualitativen Forschung häufig beobachtbare Fall-Typ-Relation, wonach ein einzelner Fall mehrere unterschiedliche Typen bzw. Handlungsorientierungen aufweisen kann, was insbesondere bei komplexen oder mehrdimensionalen sozialen Phänomenen analytisch bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Ergebnis auch damit erklären, dass die intensive Beschäftigung mit der aktiven Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im schulischen Lernkontext über den Zeitraum von sechs Monaten auch zu einer Veränderung im Umgang mit der Anwendung der Mehrsprachigkeit geführt hat. Durch situations- und kontextbedingte Modifikationen und Adaptionen seitens der Schülerinnen ergaben sich neue Varianten der Handlungsorientierungen bezüglich der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen für eigene Lernzwecke. Somit konnten durch die Identifizierung und Erstellung dieser Handlungsorientierungen (siehe 6.3) unterschiedliche Strategien und Muster in der Nutzung von mehrsprachigen Ressourcen herausgearbeitet und beschrieben werden, was zu einem besseren Verständnis der mehrsprachigen Lernprozesse der teilnehmenden Schülerinnen beitrug. Im Falle dieser Arbeit betrachte ich diese Handlungsorientierun-

gen jedoch nicht als feste, voneinander abgrenzbare Idealtypen. Vielmehr stellen sie eine hybride Form dar, deren Grenzen fließend sind und sich je nach Kontext, Zielsetzung oder Umfeld erst entwickeln oder auch verändern können, aber in Wechselwirkung miteinander agieren können.

Bevor die Ergebnisse dieser Erhebungsphase präsentiert werden, wird im folgenden Unterkapitel die dritte Erhebungsphase der vorliegenden Studie vorgestellt.

### 5.3 Gruppendiskussion

Gruppenverfahren wie ›focus groups‹, Gruppendiskussionen oder gemeinsames Erzählen haben in der empirischen Sozialforschung in den letzten Jahrzehnten stark an Bedeutung gewonnen. Diese Methoden, die ihren Ursprung im angloamerikanischen Raum<sup>1</sup> haben, finden mittlerweile in einer Vielzahl von Forschungsfeldern Anwendung (vgl. Vogl 2014, S. 581). Im Vergleich zu Einzelinterviews basieren sie auf einem erweiterten interaktiven Kontext der Datenerhebung, was sie von traditionellen Einzelmethoden unterscheidet (vgl. Flick 2011, S. 42). Gruppendiskussionen sind geplant und qualitativ ausgerichtet (vgl. Vogl 2014, S. 581) und werden eingesetzt, um Gruppen von Personen zu befragen. Hierbei wird eine Diskussion zu einem spezifischen Thema angestoßen oder die kollektive Meinung der Gruppe erfasst (vgl. Baur/Blasius 2014, S. 53). Genau genommen dienen Gruppendiskussionen dazu, »Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben« (Vogl 2014, S. 581). Die Teilnehmer:innen der Gruppe haben die Möglichkeit, ihre Meinungen und Erfahrungen in einem interaktiven Austausch zu äußern und in der Diskussion zu vertiefen. Dadurch können Erkenntnisse gewonnen werden, die über die individuellen Perspektiven hinausgehen und Aspekte der Gruppendynamik, kollektiver Identität und Gruppenkultur umfassen. Die Gruppenverfahren bieten somit die Möglichkeit, ein tiefgreifendes Verständnis sozialer Prozesse und Phänomene zu erlangen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass in Gruppendiskussionen durchaus Einzelmeinungen geäußert werden und auch Fragmente biographischer Erzählungen vorkommen können, bei denen Einzelpersonen als Repräsentant:innen der untersuchten Einheit fungieren. Daher lässt sich mit der Methode der Gruppendiskussion keine Erhebung individueller Einstellungen oder subjektiver Erfahrungen realisieren.

»Überall dort, wo individuelles Handeln, individuelle Biografien, Entscheidungsprozesse oder Haltungen Untersuchungsgegenstand sind, ist das Gruppendiskussionsverfahren für die Erhebung ungeeignet. Die Erhebung in der Gruppe lässt die Untersuchten sich als Teil kollektiver Zusammenhänge artikulieren. Individuelles kann nicht in seiner Eigengesetzlichkeit untersucht werden, sondern nur in Relation zum kollektiven Geschehen.« (Przyborski/Riegler 2010, S. 445)

---

1 Einen Überblick über die historische Entwicklung der Gruppendiskussion gibt der Artikel von Przyborski und Riegler (vgl. 2010).