

1.1 Theoretische Problemstellung: mehrsprachige Subjekte vs. monolinguale Lernende

»Eine Gesellschaft kann sich ihre Vielsprachigkeit erst dann als Ressource zunutze machen, wenn die Einzelnen ihre eigene Mehrsprachigkeit als solche erleben. Umgekehrt bestärkt eine Gesellschaft, die ›fremde‹ Sprachen als Störfaktoren wertet, die Einzelnen darin, ihre Mehrsprachigkeit als Abweichungen von der Norm zu empfinden.« (Busch/Busch 2008, S. 145)

Bei näherer Betrachtung des schulischen Lernens im Kontext von Mehrsprachigkeit zeigen sich zwei konträre und anhaltende Sichtweisen, die das Ideologie-Diskurs-Verhältnis rund um Subjekt, Migration und Bildung maßgeblich prägen: Zum einen die Auffassung, dass migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit ein Hindernis für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen darstelle; zum anderen die Perspektive, Mehrsprachigkeit als Bildungsressource aktiv in Unterrichtskontexte zu integrieren, wobei Letztere sich bislang in der schulischen Praxis kaum durchsetzen und etablieren konnte. Die erstgenannte Betrachtungsweise der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit geht mit sprachlicher Normierung des schulischen Lernens und monolingual orientierten, bildungssprachlichen Anforderungen und Erwartungen der Lehrkräfte einher, die aus mehrsprachigen Subjekten monolinguale Lernende konstruieren. Busch bringt dies wie folgt auf den Punkt:

»Obwohl es Bildungsmodelle gibt, die von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ausgehen, ist im Regelfall das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet und tendiert dazu, lebensweltlich mehrsprachige Schüler_innen zu ›monolingualisieren‹, also auf eine (Bildungs-)Sprache zu reduzieren.« (Busch 2013, S. 53)

Daher ist es bemerkenswert, dass aufgrund der vorherrschenden Sprachideologien der jeweiligen Nationalstaaten auch im Bildungssystem äußerst ambivalente Bildungsziele verfolgt werden. Diese spiegeln sich in der Erwartung wieder, dass mehrsprachige Subjekte, deren Sprachen in der Gesellschaft wenig Anerkennung finden, zunächst als einsprachige Sprecher:innen agieren sollen, um sich anschließend über den Erwerb gesellschaftlich prestigeträchtiger Sprachen im Fremdsprachenunterricht zu erfolgreichen mehrsprachigen Sprecher:innen zu entwickeln (vgl. Hu 2022, S. 409). Dabei wird ignoriert, dass »racialized bilingual students [are] able to language as themselves, and not as monolinguals; evaluated because of their creative and critical use of language, and not the language norms of standardized state tests« (García/Alvis 2019, S. 36).

In der aktuellen Forschung zur Mehrsprachigkeit besteht jedoch Konsens, dass die sprachlichen Ressourcen der mehrsprachigen Personen ganzheitlich zu betrachten sind. Mehrsprachige Schüler:innen verwenden nicht einzelne Sprachen – im Sinne von mehrfachem Monolingualismus – oder getrennte Sprachsysteme, sondern sie verfügen über ein sprachliches Gesamtrepertoire, das sie in jeder Situation und in jedem Raum ei-

genständig, flexibel und kreativ nutzen können. Daher können die Lernprozesse mehrsprachiger Schüler:innen nicht ausschließlich auf Kompetenzen in der schul- und bildungsrelevanten Sprache Deutsch reduziert werden. Denn es mangelt ohnehin an einem grundsätzlichen Verständnis dafür, dass Mehrsprachigkeit »nicht mehrfache, defizitäre Einsprachigkeit [ist], sondern [...] neben dem einzelsprachlichen Wissen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten [inkludiert], die einsprachige Menschen nicht aufweisen« (Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020, S. 82). Dieses mangelnde Verständnis von Mehrsprachigkeit führt zwangsläufig dazu, dass Lernende ungeachtet ihrer mehrsprachigen Handlungen und sprachlichen Kompetenzen sowie Bildungsvoraussetzungen wie Monolinguale behandelt und unterrichtet werden.

Inci Dirim und Alisha Heinemann (2016) unterstreichen in diesem Sinne: »Auch wenn in der Schule etwa kein sogenanntes ›Deutschgebot‹ vorgegeben oder vereinbart wird, wird das Mischen der Sprachen zumeist nicht didaktisch als planmäßig produktive Ressource zum Wissenserwerb eingesetzt« (Dirim/Heinemann 2016, S. 104). In diesem Zusammenhang treten zwei wesentliche Aspekte ins Blickfeld: Einerseits werden mehrsprachige Lernende im Unterricht anhand ihrer Kenntnisse in mehreren Sprachen, ihrer Begabungen und folglich ihrer potenziellen sprachlichen Leistungen definiert, was ihnen eventuell in monolingual geprägten Räumen Vorteile verschaffen kann; andererseits werden sie durch das natürliche Phänomen der Sprachmischung, das scheinbar immer noch negativ konnotiert ist, sowie aufgrund ihrer nicht den vorherrschenden sprachlichen Erwartungshaltungen entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten in der Unterrichtssprache als defizitär identifiziert. Dies führt zu einer marginalisierten Position migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen im Klassenzimmer und somit zu einer damit verbundenen Differenzsetzung, der Reproduktion sozialer Zuschreibungspraktiken und der Verstetigung sozialer Ungleichheiten, was wiederum enorme Eingriffe in ihre Bildungslaufbahn zur Folge hat (vgl. Dirim/Mecheril 2010a; 2018).

Jedoch hat die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung einen Perspektivwechsel vollzogen. Sie kritisiert zunehmend die lange Zeit vorherrschenden Annahmen, nach denen Sprachen als prinzipiell nebeneinanderstehende und in relativer Abgrenzung zueinander existierende Systeme zu betrachten seien. Die Existenz mehrerer Sprachen sowie Kenntnisse in verschiedenen Sprachen – so die weit verbreitete Vorstellung – entsprächen multiplen monolingualen Kenntnissen der Sprechenden, und Sprachmischungen gälten als Zeichen für Defizite sowie als Risiko für den Bildungserfolg (vgl. Grosjean 2020; Androutsopoulos 2018; Busch 2013).

Daher scheint es mir sinnvoll, in diesem Abschnitt einige Punkte zu identifizieren, anhand derer die Relevanz der Mehrsprachigkeit als Bildungsressource für den Schulerfolg auf individueller und kollektiver Ebene umrissen werden kann. Denn das Lernen von Sprachen und Inhalten kann nur dann effizient gefördert werden, wenn mehrsprachige Schüler:innen nicht durch monolinguale und kulturell homogenisierende Ideologien ausgegrenzt oder defizitär markiert werden. Ingelore Oomen-Welke, die sich in ihrem Artikel mit der Etablierung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht befasst, kommt zu dem Schluss, dass der Deutschunterricht durch die Einbeziehung mehrerer Sprachen an Breite, Tiefe und Methodenreichtum gewinnt und der Anspruch der mehrsprachigen Lernenden, ihre Sprachen einzubringen, zu einer Vertiefung allgemei-

ner und sprachlicher Lernthemen sowie zu mehr aktiver Beteiligung führt, was wiederum das Sprachenlernen umfassend unterstützt (vgl. Oomen-Welke 2020, S. 182). Zudem stellt Sofia Stratilaki (2012) in ihrer Studie mit mehrsprachigen Schüler:innen fest, dass Mehrsprachige »have learned to use different languages and, as a result, have become better communicators, have more self-confidence and have increased their competence to interact in various situations« (Stratilaki 2012, S. 197). Stratilaki (vgl. ebd.) konnte aufzeigen, dass mehrsprachige Schüler:innen ihre Sprachen aktiv im Lernprozess einsetzen und bewusst Transfermöglichkeiten zwischen Sprache und Wissen nutzen, um das eigene Sprachenlernen zu steuern. Mehrsprachigkeit wird so zu einer wertvollen Ressource, die nicht nur den aktuellen Lernprozess bereichert, sondern auch das zukünftige Sprachenlernen positiv beeinflusst. Daraus resultiert laut Stratilaki (vgl. ebd.), dass diese Kompetenzen und Fähigkeiten von mehrsprachigen Schüler:innen und deren positive Effekte auf Lernprozesse zu einer effizienteren und inklusiveren Gestaltung des mehrsprachigen Unterrichts führen können. Im deutschsprachigen Raum konnten Alexander Schüler-Meyer, Susanne Prediger, Jonas Wagner und Henrike Weinert (vgl. 2018) in ihrer Studie nachweisen, dass die Berücksichtigung aller sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schüler:innen – insbesondere derjenigen, die über Deutsch- und Türkischkenntnisse verfügen – einen positiven Effekt auf den Lernzuwachs im Bereich der Bruchrechnung hat. Die Studie zeigt, dass die Integration der Familiensprachen der Lernenden in den Mathematikunterricht nicht nur das Verständnis komplexer mathematischer Konzepte fördert, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Sprachen stärkt.

Obwohl es mittlerweile einen regen wissenschaftlichen Diskurs zu Mehrsprachigkeit gibt, ist der Forschungsstand zu Fragen der Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen den in einer Gesellschaft gesprochenen Sprachen sowie bezüglich der Auswirkungen individueller Mehrsprachigkeit auf den Bildungserfolg von Lernenden weitgehend nicht zufriedenstellend. Auch der Zusammenhang zwischen selbstreguliertem Lernen, dem Spracherwerb und der sprachlichen Weiterentwicklung mehrsprachiger Schüler:innen wurde bislang nicht umfassend untersucht. Eine Studie von Patricia Velasco und Ofelia García zeigt jedoch, dass Schüler:innen in bilingualen Klassen häufig selbstregulierende Strategien anwenden, indem sie während des Schreibprozesses spontan Translanguaging betreiben, selbst dann, wenn die Lehrkräfte die Sprachen im Unterricht strikt voneinander trennen (vgl. Velasco/García 2014, S. 12). Translanguaging kann in diesem Zusammenhang als ein Selbstregulationsmechanismus beim individuellen Lernen der mehrsprachigen Schüler:innen fungieren (vgl. Angelopoulou 2020, S. 77). Denn nach dem Translanguaging-Ansatz sind mehrsprachige Lernende in der Lage, »to take control of their own learning, to self-regulate when and how to language, depending on the context in which they're being asked to perform« (García/Wei 2014b, S. 80). Demnach können Schüler:innen, die das eigene Lernen selbst regulieren, ihre eigenen Gedanken, Handlungen und Emotionen so steuern, dass sie dadurch ihre persönlichen Lernziele erreichen, denn sie sind »metacognitively, motivationally, and behaviourally active participants in their own learning process« (Zimmerman 1989, S. 329). Darüber hinaus können Schüler:innen durch die Selbstregulierung ihrer Translanguaging-Praktiken auch Herausforderungen im Sprachverständnis und in der Sprachproduktion erfolgreich bewältigen (vgl. Angelopoulou 2020). Zudem führen Translanguaging-Prak-

tiken zur Entwicklung eines metasprachlichen und metakognitiven Bewusstseins, das wiederum die Selbstregulierung beim Lernen erleichtern kann (vgl. García/Kano 2014).

Diese kurz umrissenen Studien heben die Vorteile des Einsatzes mehrsprachiger Ressourcen sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene für das schulische Lernen hervor. Damit komme ich zum Kernthema dieses Dissertationsprojekts, nämlich der Wechselwirkung zwischen selbstreguliertem Lernen und Translanguaging sowie ihrer Bedeutsamkeit für den Bildungserfolg von mehrsprachigen Schüler:innen. Die Untersuchung nähert sich somit der Thematik mehrsprachiger Lernpraktiken von Schüler:innen in einer von Migration und Mobilität geprägten Gesellschaft sowie der Theorie und Praxis des Translanguaging (siehe Kapitel 2) und dem selbstregulierten Lernen (siehe Kapitel 3) aus drei zentralen Perspektiven.

1) Die *Subjektperspektive* nimmt die Subjektivität der Repertoires mehrsprachiger Lernender (vgl. Otheguy et al. 2015, S. 286; Wright et al. 2015, S. 8), deren Sprachpraktiken als gelebte Erfahrung (vgl. Wei 2011, S. 1224) bzw. deren individuelles Spracherleben (vgl. Busch 2013, S. 87) sowie ihre selbstregulierten Lernpraktiken (vgl. Zimmerman 2011; Zimmerman/Moylan 2009) und den individuellen Einsatz mehrsprachiger Ressourcen für die Lernzielerreichung im monolingual ausgerichteten Unterricht in den Blick. Auf der Subjektebene wird dabei der Frage nachgegangen, welche translanguagingbezogenen und selbstregulierten Erfahrungen mehrsprachige Schüler:innen in schulischen Lernkontexten machen (Forschungsfrage 1).

2) Die *Diskursperspektive* beleuchtet die sprachlichen Einstellungen und ideologischen Diskurse im schulischen Lernkontext, die meist auf Essentialisierung, Homogenität und Segregation abzielen, innerhalb derer und zu denen sich mehrsprachige Lernende positionieren. Konkret wird untersucht, wie das Thema Mehrsprachigkeit, Migration und deren komplexe soziale Folgen in pädagogischen Diskursen und institutionellen Rahmen behandelt werden und wie mehrsprachige Schüler:innen ihr begegnen (vgl. Preddiger/Redder 2020, S. 192; Fürstenau/Gomolla 2011, S. 14). Der diskursive Zugang zur Mehrsprachigkeit umfasst auch Aspekte wie metalinguistisches Wissen und sprachliche Bewusstheit sowie die kreative und kritische Fähigkeit und Praxis mehrsprachiger Individuen in sozialen Interaktionen. Das beinhaltet ihre Wahrnehmung und Einschätzung ihrer sprachlichen Ressourcen und ihrer Sprachwahl für ihre eigenen kommunikativen Zwecke und Lernziele. Aber auch die Wirkmächtigkeit translingualer Praktiken und die damit verbundenen Ambivalenzen in Bildungskontexten werden näher betrachtet (vgl. Busch 2013, S. 87; Wei 2011, S. 1223). Auf der Diskursebene geht es somit um die Frage nach den konkreten mehrsprachigen und selbstregulierten Lernstrategien der Schüler:innen, die sie gezielt im Umgang mit bildungssprachlichen Erfordernissen und schulischen Lernanforderungen im monolingual orientierten Fachunterricht einsetzen (Forschungsfrage 2).

3) Die *Raumperspektive* ermöglicht es, das Verhältnis zwischen mehrsprachigen Lernpraktiken und den von monolingualen Normen geprägten Räumen sowie die Gestaltung und Strukturierung räumlicher Zugänge für mehrsprachige Lernende differenzierter zu beleuchten. Dies bezieht sowohl sprachliche Praktiken in einem Raum ein als auch solche, die den Raum strukturieren und ko-konstituieren (vgl. Busch 2013, S. 147). In diesem Zusammenhang gewinnt für ein tiefgehendes Verständnis von Raum das von Wei (2011) geprägte Konzept »translanguaging space« an Relevanz. Hierzu schlägt Wei ei-

nen methodischen Ansatz vor, den er als Momentanalyse bezeichnet, um den Fokus der analytischen Betrachtung auf die kritischen und kreativen Momente des individuellen Handelns in Translanguaging-Räumen zu lenken und somit die spontanen Leistungen der mehrsprachigen Sprecher:innen und die Folgen dieser Leistungen für die Identitätspositionierung der oder des Einzelnen zu beleuchten (vgl. ebd., S. 1223). In dieser Arbeit liegt das Augenmerk nicht nur darauf, wie mehrsprachige Subjekte die von schulischen Ideologien und normativen Anforderungen geprägten sprachlichen Handlungsräume wahrnehmen und erleben bzw. sich darin bewegen, intervenieren und dazu positionieren, sondern vor allem darauf, welche Lernmöglichkeiten sich für mehrsprachige Lernende sowohl in den durch Translanguaging-Praktiken konstruierten sozialen Räumen als auch in ihren biographischen Raumerfahrungen ergeben. Auf der Raumebene wird somit die Frage beantwortet, welche Handlungsmöglichkeiten und Herausforderungen in monolingualen Lernräumen für die Schüler:innen bestehen, um ihre vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen selbst zu regulieren und für ihre eigenen Lernzwecke konstruktiv zu nutzen (Forschungsfrage 3).

1.2 Verortung und wissenschaftlicher Beitrag dieser Studie

»Vielmehr sollte der Fokus auf Gemeinschaft und Lernziele gelegt werden, in denen die Mehrsprachigkeit aller am Lernprozess Beteiligten als Ressource und nicht als Gefahr (an)erkannt wird.«

(Heinemann/Dirim 2016, S. 201)

Die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit verweisen auf die Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens auf individueller wie kollektiver Ebene. Um das Wechselverhältnis von selbstreguliertem Lernen und Translanguaging in seiner Komplexität umfassend und mehrdimensional untersuchen, erfassen, beschreiben und analysieren zu können, bedarf es multiperspektivischer, inter- und transdisziplinärer, aber auch transformativer Forschungsansätze, welche die Transformation von Diskursen über Mehrsprachigkeit auf individueller und gesellschaftlicher Ebene in den Fokus nehmen.

Dieses Dissertationsprojekt ist zum einen innerhalb der soziolinguistisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung zu verorten, die mehrsprachige Praktiken und Sprachrepertoires in individuellen, öffentlichen und institutionellen Handlungsräumen untersucht (vgl. Androutsopoulos 2018). Zum anderen ist diese Forschung im Bereich der lernpsychologischen Forschung, der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Bildungsforschung angesiedelt und bezieht sich primär auf Studien, die Mehrsprachigkeit und die Möglichkeiten des Translanguaging im Kontext von schulischem Lernen erforschen (vgl. Panagiotopoulou et al. 2020; Duarte 2019; Otheguy et al. 2019; García/Johnson et al. 2017; García/Lin 2017; García/Kleyn 2016b; Cenoz/Gorter 2015; Hesson et al. 2014; Velasco/García 2014).