Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

L3-Investment und Portfolioarbeit im gymnasialen Französischunterricht

Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie in der Didaktik der romanischen Sprachen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sílvia Maria Martins Melo-Pfeifer
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Joana Da Silveira Duarte
Drittgutachterin: Prof. Dr. Telse A. Iwers

Vorgelegt von:
Brinkmann, Lisa Marie
Studiengang: Promotionsstudiengang
Abgabe: 29.04.2025
Disputation: 12.09.2025

Gewidmet meiner Familie

Inhalt

Dank 5

1. Einleitung: Eine Fallstudie zum Einfluss der Portfolioarbeit auf das L3-Investment der Lernenden im gymnasialen Französischunterricht 8

2. Theoretischer Rahmen 15

2.1. Fremdsprachenlernen aus der Perspektive komplexer dynamischer Systeme 15

2.1.1. Theorie der komplexen dynamischen Systeme 16

2.1.2. Ökologische Perspektive 19

2.1.3. Der Tertiärsprachenunterricht als komplexes dynamisches System aus einer ökologischen Perspektive 22

2.2. Motivation im Fremdsprachenunterricht 27

2.2.1. L2-Motivation 28

2.2.2. L3-Motivation 30

2.3. Investment im Fremdsprachenunterricht 33

2.3.1. Soziolinguistische Entwicklungen der Motivationstheorien zur Investmenttheorie 35

2.3.2. Definition von Investment 38

2.3.3. Rolle der Agency für Investment 42

2.3.4. Forschungsstand: L3-Motivation und Investment 44

2.4. Zusammenführung der Elemente des theoretischen Rahmens 51

3. Methodik 54

3.1. Grundlegende Ontologie, Epistemologie und Methoden 54

3.2. Kontext 59

3.2.1. Fallstudie am Gymnasium: Definition, Einordnung in die Theorie der komplexen dynamische Systeme und empirische Anwendung 60

3.2.2. Unterrichtskontext: Portfolioarbeit im Fokus 64

3.2.3. Teilnehmende und Forschungsinvolviertheit 70

3.2.4. Forschungsethische Aspekte 74

3.3. Forschungsfragen 77

3.4. Methoden 80

3.4.1. Erhebungsmethoden 80

3.4.2. Analysemethoden und Gütekriterien 89

4. Ergebnisse 98

4.1. Fokusschüler Gabriel: „Vielleicht könnte eine eh schon ziemlich große Menge an Vokabeln, die wir lernen sollen, (.) plus Dialekte dann vielleicht dann auch überfordern“ 99

4.2. Fokusschülerin Lea: „Das macht dann irgendwie auch mehr Spaß, das kreativ zu machen“ 107

4.3. Fokusschüler Fiete: „beim Training [= Französischunterricht] gibst du vielleicht hundert Prozent und beim Spiel [= Französischarbeit] dann hundertzehn Prozent“ 115

4.4. Fokusschülerin Alissa: „Ich weiß nicht so genau. Vielleicht, dass ich die Sprachen schneller lerne [fragend] und, dass nicht so eine große Schwierigkeit ist für mich, das/ eine neue Sprache zu lernen“ 121
4.5. Fokusschülerin Hannah: „Ich glaube auch manchmal ist es Sachen auf Zwang zu lernen nicht so gut, aber das ist beim ganzen System Schule etwas, was ich hinterfrage“ 129
4.6. Interindividuelle thematische Fallanalyse 135
4.6.1. Hauptkonstituente: Agency und Autonomie erfahren 137
4.6.2. Hauptkonstituente: Schulfranzösisch lernen (wollen) 144
4.6.3. Attraktor: gute Noten bekommen (wollen) 152
4.6.4. Attraktor: kooperativ (mit Freund:innen) arbeiten 155
4.6.5. Attraktor: mit Spaß lernen 159
4.6.6. Interaktive Komponente: das Französische außerhalb des Unterrichts anwenden 163
4.6.7. Interaktive Komponente: explorieren und kreieren 166
4.6.8. Interaktive Komponente: mehrsprachig arbeiten 171
4.6.9. Interaktive Komponente: multimodal arbeiten 175
4.6.10. Interaktive Komponente: über Scaffolding lernen 179
4.6.11. Zusammenfassung der interindividuellen thematischen Fallanalyse 184
4.7. Die Grounded Theories: L3-Investment als komplexes dynamisches System, um im gymnasialen Französischunterricht handlungsfähig Schulfranzösisch zu lernen 184
4.7.1. Anwendung der Ergebnisse auf die Theorie der komplexen dynamischen Systeme und ihre Weiterentwicklung bezüglich räumlicher Skalen 188
4.7.2. Anwendung der Ergebnisse auf das Investment-Modell und seine Weiterentwicklung bezüglich Hoffnung, Multiliteracies und der Relativierung von Kapital 198
5. Diskussion und Perspektiven 211
5.1. Beantwortung der Forschungsfragen 211
5.1.1. Forschungsfrage 1: Was führt zum Entstehen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht? 211
5.1.2. Forschungsfrage 2: Welche Beziehung besteht zwischen der Portfolioarbeit und der Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht? 216
5.2. Grenzen und Perspektiven dieser Forschungsarbeit 218
5.2.1. Grenzen und Perspektiven auf Ebene der Ontologie und Epistemologie 219
5.2.2. Grenzen und Perspektiven auf Ebene der Methoden 223
5.3. Pädagogische Implikationen 226
6. Fazit 229
Literaturverzeichnis 234
Zusammenfassung 260
Abstract 261
Eidesstattliche Versicherung 262

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bereiche im Sprachenlernen (eigene Visualisierung) 34
Abbildung 2: Investment-Modell (Darvin & Norton, 2015, S. 42) 40
Abbildung 3: Interviewsetting (Foto: L. M. Brinkmann) 88
Abbildung 4: Dokumentlandkarte extrahiert aus MAXQDA 93
Abbildung 5: Beispiel aus Gabriels Portfolio zur Passage I02, Pos. 25 100
Abbildung 6: Gabriels L3-Investment als Diagramm 107
Abbildung 7: Leas L3-Investment als Diagramm 114
Abbildung 8: Fietes Selbstkonzept in Relation zu Bewertung und Sicherheit 117
Abbildung 9: Fietes L3-Investment als Diagramm 121
Abbildung 10: Beispiel aus Alissas Portfolio zur Passage I07, Pos. 171-185 124
Abbildung 11: Alissas L3-Investment als Diagramm 128
Abbildung 12: Hannahs L3-Investment als Diagramm 135
Abbildung 13: Beispiel aus Hannahs Portfolio zur Passage I09, Pos. 95 141
Abbildung 14: Beispiel aus Isabelles Portfolio zur Passage I06, Pos. 82-84 162
Abbildung 15: Vorarbeit für die Postererstellung zur Passage I09, Pos. 298-300 170
Abbildung 16: Ausschnitt von L3-Investment als Metapher des Strands (eigene Visualisierung) 186
Abbildung 17: Räumliche Skalen in Bezug auf Gabriels Austausch- und Französischunterrichtserfahrungen 194
Abbildung 18: Räumliche Skalen des L3-Investment-Systems 197
Abbildung 19: Ausschnitt vom L3-Investment als Metapher des Strands mit räumlichen Skalen (eigene Visualisierung) 198
Abbildung 20: Weiterentwicklung des Investment-Modells (eigene Visualisierung) 208

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alters-, Geschlechts- und Spracheninformationen über die Interviewteilnehmenden (mit Pseudonymen und aggregierten Informationen) 73
Tabelle 2: Übersicht der angewandten Methoden in der verwendeten Reihenfolge und ihre forschungs- oder ethikbedingte Begründung 87
Tabelle 3: Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 199-201) 89
Tabelle 4: Allgemeine Informationen zu den weiteren Teilnehmenden 137
Tabelle 5: Vier Zuschreibungen des Portfolios für das L3-Investment auf drei Ebenen 217

Abkürzungsverzeichnis

CDST = Theorie der komplexen dynamischen Systeme (complex dynamic system theory)
L2 = Zweitsprache (gegebenenfalls erste Fremdsprache)
L3 = Dritt- oder weitere Sprache (gegebenenfalls zweite oder weitere Fremdsprache)
L4 = Viertsprache

Dank

Diese Dissertation ist das Produkt eines langen Kreationsprozesses, bei dem mich viele Menschen an diversen Orten und Momenten begleitet und unterstützt haben. Ich bin dankbar dafür, dass sie alle auf ihre eigene Art dazu beigetragen haben, dass ich diese Dissertation zustanden bringen und abschließen konnte; les agradezco por su fé en esta tesis y en mí y por: „Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 1975, S. 261).

Ich danke Sílvia Melo-Pfeifer, meiner Erstbetreuerin, die mir das Unternehmen dieses Promotionsprojekts ermöglicht und es mit Enthusiasmus, Hilfe, Leitung, Ideen, Korrekturen und Kritik bereichert hat. Ich bedanke mich dafür, dass meine Promotionszeit nicht nur vom Schreiben der Dissertation geprägt war, sondern von vielen anderen Möglichkeiten, um mein wissenschaftliches Arbeiten zu entwickeln und zu fördern. Gracias por hacerlo posible de hablar sobre lo que tiene que ver con la tesis y más allá y estoy muy agradecida por las conversaciones que han podido hacerme ver que alguien tan inteligente crea en mí y que yo misma pueda creer en mí. Gracias y obrigada pela sua fé nas mulheres como eu. Je la remercie pour toutes les opportunités d'échange international sur mon projet de thèse et pour les contacts établis. Obrigada por ser minha supervisora de tese, uma tutora académica, uma professora de intercompreensão sobretudo em português e uma amiga, não apenas crítica, mas também muito querida. Obrigada por tudo!

Ich bedanke mich bei Joana Duarte, meiner Zweitbetreuerin, für ihre Bereitschaft, mich in meiner Dissertation zu unterstützen und für ihren Enthusiasmus über die Arbeit an meinem Promotionsprojekt. Obrigada für die wertvollen Hinweise bei Treffen und Gesprächen, die mich fachlich weiterbringen konnten.

Ich danke Telse Iwers für die Ausrichtung meiner Arbeit auf die Fachdidaktik in einem ersten Gespräch und für die Bereitschaft, das Drittgutachten zu übernehmen.

Ich danke Frau Wartburg, Frau Uhlhorn sowie dem Gymnasium, an dem ich geforscht habe, für ihre Bereitschaft und Offenheit, mein Promotionsprojekt in ihrem Unterricht durchzuführen. Ich bedanke mich, dass sie den Französischunterricht für mich geöffnet, einen Zugang zu den Schüler:innen geebnet und Raum für Gespräche über die Erhebungen hinaus geschaffen haben. Ich bedanke mich bei den Schüler:innen für ihre Mitarbeit in meinem Promotionsprojekt und dafür, dass sie mir Vertrauen in den Beobachtungen und Interviews geschenkt haben, indem sie frei und offen gesprochen haben. Vielen Dank an alle Involvierten an der Schule für die Einblicke in die Strukturen und Prozesse, ohne die keine ökologische Forschung möglich wäre.

Einen besonderen Dank für die vorliegende Dissertation möchte ich meiner Kollegin Franziska Gerwers widmen, dafür, dass sie mich nicht nur akademisch und fachlich durch diese Zeit begleitet hat, sondern besonders als Freundin. Ich bedanke mich für die Gespräche über und um meine Dissertation, für den fachlichen Austausch, die Hilfe beim Interpretieren und Absichern von Analysen, das Korrekturlesen der Ergebnisse und der Diskussion, die pointierte und hilfreiche Kritik zu einzelnen Schritten meines Promotionsprojekts und Passagen der Dissertation, die gemeinsamen Lehrerfahrungen, Konferenzen (und deren Organisation) und die zahlreichen Projekte, die wir zusammen initiiert und durchgeführt haben – von Melilla bis Helsinki. Danke für die Pausen und das bewusste Auszeitnehmen. Gracias por valorarme y a mi trabajo.

Ich danke meiner Mentorin Irina Usanova dafür, dass sie mich bei einem Projekt zu der Doktorarbeit unterstützt hat und mir mit ihrer Fachexpertise weitergeholfen hat. Ich danke meiner Mentorin und „avó académica“ Helena Araújo e Sá, die im Rahmen meines DAAD-Forschungsaufenthalts, mein Promotionsprojekt unterstützt und mich darin beraten hat, mir neue und kritische Perspektiven eröffnet und mich zum Austausch mit anderen Mitgliedern der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universidade Aveiro angeregt hat.

Ich danke Kerstin Scholz für die Lektüre und detailreiche Korrektur großer Teile der Dissertation. Ich bedanke mich bei Julia von Rosen für die Lektüre und aufschlussreichen Kommentare zu meinen Ergebnissen. Vielen Dank auch für die damit einhergehenden fachlichen und freundschaftlichen Gespräche und die Offenheit gegenüber meiner Doktorarbeit, merci d’avoir ouvert les portes pour moi. Ich danke Lotta Kardel für die Lektüre und fachkompetente Korrektur meiner Diskussion und die gemeinsamen Gespräche darüber und die Herausforderungen und Chancen der Promotionszeit. Ich bedanke mich bei Jana Evers und Tabea Brandes für das Korrekturlesen von meiner Arbeit mit ihrer pädagogischen Brille und Kompetenz, ihre Motivationsschübe und ihre Unterstützung in der gesamten Promotionszeit.

Ich bedanke mich bei den Teilnehmenden am Kolloquium der Fremdsprachendidaktik sowie dem Kolloquium „Aktuelle fachdidaktische Forschungsprojekte“ an der Universität Hamburg und insbesondere bei Andreas Bonnet für die Möglichkeit der Vorstellung meines Promotionsprojekts und den kritischen Anmerkungen und Rückfragen dazu. Ich bedanke mich auch bei Susana Pinto, dass sie mir die Vorstellung meines Projekts und einen Methodenworkshop zusammen mit Francisco Parrança da Sílva in den LabeLing-Seminaren an der Universität Aveiro ermöglicht hat. Ich bedanke mich bei den Teilnehmenden an den Seminaren, die mich mit Fragen, Kritiken und Lob unterstützt haben und mir neue Perspektiven für die Analyse eröffnen konnten. Ich danke Romana Kopeckova für ihre Einladung zum Doktorandenkolloquium des Englischen Seminars an der Universität Münster und den Teilnehmenden an dem Kolloquium für ihr hilfreiches Feedback und die gestellten Fragen. Ich bedanke mich bei Larissa Aronin und Sílvia Melo-Pfeifer für die Möglichkeit der Vorstellung und kritischen Diskussion meines Promotionsprojekts im Kolloquium „Visual and Artistic Methods connecting tradition and innovation in pedagogical research“ an der Universität Hamburg. Die detaillierten und kreativen Rückmeldungen haben mir beim Analysieren und Verfassen der Arbeit weitergeholfen, thank you. Dank richte ich auch an die Arbeitsgruppe Grounded Theory der Graduiertenschule der Universität Hamburg für die gemeinsamen methodischen Analysen und Diskussionen.

Ich bin dankbar für die Kongresse, auf denen ich einzelne Teile meiner Dissertation vorstellen konnte, darunter Congrès international sarrebruckois de l‘enseignement des langues étrangères, European Conference of Educational Research, Forum Junge Romanistik, International Conference on Foreign/ Second Language Acquisition, Konferenz der International Association of Multilingualism and L3, Konferenz der American Association of Applied Linguistics, Next Generation Literacies Conference und der Konferenz der Psychology of Language Learning. Ich bedanke mich für die Diskussion einzelner Analysen und daraus entstandenen Kontakten, die mir bei der Beschaffung von Literatur und bei thematischen Fragen weiterhelfen konnten. Die Rückmeldung auf Kongressen und in Kolloquien hat es mir ermöglicht, Bausteine der Arbeit, vor allem die Analyse von Beispielen der Fokusschüler:innen, zu erarbeiten und zu differenzieren.

Les agradezco a Claudio Millacura Salas y Josh Prada para su apoyo en mi trabajo. Ich danke Lea Wistuba bei der technischen Unterstützung der Transkription der Interviews. Ich danke auch Lisa Figura, Olaf Glaser und dem Institut Romanistik für die Mensapausen und Md. Sadequle Islam für die Kuchenpause vor dem Feierabend, die mir das Abschalten erleichtert haben. Je remercie à Brigitte, René y Lucile Huillet pour leur soutien et les vacances de repos, igualmente les agradezco a Evelin Basurto Muñoz y Marco Antonio Arvizu Martinez por apoyarme y recibirme tal cómo soy.

Ich danke meinen Eltern Ulrike und Martin Brinkmann für ihre Unterstützung, bei etwas, das sie selbst nicht gekannt haben. Ihre Unterstützung galt nicht der Sache Dissertation, sondern mir als Menschen, wie sie mich kennen. Ich bin dankbar für das Interesse und Verständnis an meiner wissenschaftlichen Tätigkeit, das „Muttivations"-Paket, die wohltuenden Auszeiten und den Ausgleich – ganz besonders durch Handwerken an und ihm Backhaus. Danke für den Glauben an mich. Das möchte ich auch meinen Geschwistern Hannes Brinkmann und Elodie Witte widmen. Auch meiner Schwester Anna Brinkmann, die meine Situation zwischen Universität und Frankenbostel kennt, wie niemand anderes, danke ich für ihre Unterstützung. Für mich konnte diese Arbeit zeigen, warum ich am Gymnasium Französisch gelernt habe und Plattdeutsch nicht. Aber sie zeigt mir auch, dat ik tomindes höpen kann, dat (min) Platt von Bedeuden is. Danke für die grenzenlose familiäre Liebe!

Le agradezco con todo mi corazón a Alan Basurto por haberme acompañado y amado en todo este proceso de la tesis. Gracias por deshacer los numerosos momentos de duda en mí-misma por la fé en mí. Le agradezco por haber celebrado los pequeños y grandes logros a lo largo del camino. Gracias por todo y más.

Hamburg, April 2025

Lisa Marie Brinkmann

1. Einleitung: Eine Fallstudie zum Einfluss der Portfolioarbeit auf das L3-Investment der Lernenden im gymnasialen Französischunterricht

Das Angebot vom Französischunterricht an deutschen Schulen hat eine langjährige Tradition, denn Französisch ist weiterhin das am konstant zweitmeist gewählteste Sprachenfach an der Schule. Gleichzeitig wird es aber auch zunehmend in der Oberstufe abgewählt. Dies wird unter anderem als Krise des Fachs verstanden (Grein, Schädlich & Vernal Schmidt, 2021, S. 1). Mit der Forderung nach dem Erlernen von zwei Fremdsprachen geht einher, dass eine zweite schulische Fremdsprache oder weitere Sprache für den Abschluss erlernt wird (Henry, 2015a, S. 315). Dies ist im Hamburger Bildungskontext zum größten Anteil Französisch (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2004, S. 2)[1]. Eine weitere Fremdsprache zu lernen, bedeutet, dass Schüler:innen auch eine erste Fremdsprache erlernen oder erlernt haben, die potenziell Einfluss auf das Erlernen einer zweiten nimmt (Jessner, 2023, S. 73). Damit soll deutlich werden, dass der Tertiärsprachenunterricht, in dem zweite Fremdsprachen zusätzlich zu den ersten und der/n Erstsprache(n) gelernt werden, nicht isoliert betrachtet werden kann. Dafür sind die Interaktionen mit bereits vorhandenen Sprachen des Sprachenrepertoires ausschlaggebend. Aber auch der Lernkontext ist bedeutsam. Dabei lassen sich formale (z. B. schulisch oder durch andere Institutionen geleitete und zertifizierte) von informellen (weniger geleitete z. B. familiäre oder immersive) Lernsituationen unterscheiden. Dies berücksichtigend ist die vorliegende Arbeit im Feld des formalen Dritt- und weitere Sprachenlernens („Third and Additional Language Acquisition“ nach De Angelis, 2007, S. 11) verordnet.

Für den Tertiärsprachenunterricht Französisch mit der Berücksichtigung des gesamten Sprachenrepertoires bietet sich eine Beforschung des Ist-Zustands an, welches einer ökologischen Perspektive entspricht (van Lier, 2004, S. 1). Die ökologische Perspektive orientiert sich an realen und aktuellen Lebensbedingungen (Kramsch, 2008, S. 391). Sie repräsentiert ein Sprachverständnis, das holistisch, dynamisch, interaktiv und raumabhängig ist (Léonard, 2017, S. 269). Dafür ist ein Fokus auf soziolinguistische (Bastardas-Boada, 2013, S. 23) und soziokulturelle Aspekte (van Lier, 2004, S. 2) notwendig. In diesem Rahmen ist die Erforschung des Französischunterrichts an seinen (räumlichen und zeitlichen) Kontext gebunden und als kritisch und dialogisch zwischen den involvierten Akteur:innen untereinander und mit Lernangeboten zu verstehen. Der dialogische und kritische Charakter ist bezeichnend dafür, dass die Einschätzungen von Akteur:innen wahrgenommen werden, so dass eine emische Perspektive eingenommen werden kann (van Lier, 2004, S. 193). Forschungen dieser Art sind wenig vorzufinden. Stattdessen stützen sich Studien zum Französischunterricht vermehrt auf Interventionen oder auf von außen eingebrachte spezifische Inhalte oder Methoden und weniger auf den Unterrichtsalltag (Grein, Ströbel, Vernaci & Tesch, 2024, S. 56).

Der Unterrichtalltag des Französischunterrichts wird von den Akteur:innen gestaltet, wozu traditionellerweise die Lehrkraft und die Schüler:innen zählen. Die Lernenden sind die Adressat:innen des Französischunterrichts. Damit das Fremdsprachenlernen stattfinden kann, ist für Lernende einer Fremdsprache ihre Motivation zentral. Schließlich können dadurch affektive Lernbedingungen gesetzt werden. Dies geht aus dem Feld der Didaktik der ersten Fremdsprachen aus theoretischen Schlussfolgerungen (Cook & Singleton, 2014, S. 91; Dörnyei, 2020, S. 2; Gardner, 2019, S. 10; Ushioda, 2016, S. 565; Williams, Mercer & Ryan, 2015, S. 117), Entwicklungen aus einer der

[1] Es liegen keine aktuelleren Studien zur Fremdsprachenwahl vor (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024b).

bekanntesten Motivationstheorien über das sogenannte „L2-Motivational Self System“ (Dörnyei, 2009c, S. 251, 2009b, S. 217; Dörnyei & Ryan, 2015, S. 72) und empirischen Erkenntnissen (Klimas, 2013, S. 112; Tremblay, 2019, S. 216) hervor. Die Aussage, dass die Motivation essenziell für das Fremdsprachenlernen ist, besteht auch in der Didaktik der zweiten oder weiteren Fremdsprachen (Man, Bui & Teng, 2018, S. 61), die ersten und weitere Fremdsprachen zusammenbringend (Solmecke, 1983, S. 7–9) oder in der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Herdina & Jessner, 2002, S. 139). Motivationstheorien für das Lernen im Französischunterricht wurden in den letzten Dekaden weiterentwickelt und um die „Investment“[2]-Theorie ergänzt. Sie bietet – neben der psychologischen – eine soziale Perspektive auf das Engagement der Lernenden im Unterricht. Investment kann wie folgt definiert werden: „a learner’s commitment to learn a language, given their changing identities and their hopes for the future, in frequently inequitable social contexts“ (Norton, 2019, S. 162). Da die soziale Ungleichheit in der deutschen Gesellschaft – aber auch im Schulsystem – reproduziert wird (El-Mafaalani, 2020, S. 14), leuchtet der Einbezug der sozialen Ebene in die Betrachtung von Motivation nicht nur auf einer theoretischen Ebene ein (Claro, 2019, S. 236), sondern auch auf einer ökologischen Ebene mit Bezügen zur Lebenswelt.

Darüber hinaus zeigt sich im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung, dass die Motivation, eine zweite oder weitere Fremdsprache zu lernen, insbesondere durch die komplexe und dynamische Systemtheorie fundiert wurde (Henry, 2017, S. 550). Während Motivation als Forschungsgegenstand als inhärent dynamisch beschrieben wird (s. 2.2.), wird das Erlernen von mehr als zwei Sprachen als inhärent komplex dargestellt. Deshalb resultieren konventionelle Ansätze für den Erstsprachenerwerb und das Lernen von Fremdsprachen als unzureichend (Henry, 2017, S. 550). Konkreter gesagt sind Sprachen an sich komplexe dynamische Systeme, da in ihnen mehrere Subsysteme interagieren und Veränderungen in der Sprache als System auch zu Veränderungen des sprachlichen Verhaltens führen (Nizigama, Fazilatfar & Jabbari, 2023b, S. 149). Gleichermaßen sind Sprachen und Sprechgelegenheiten sozial konstruiert und unterliegen Machtverhältnissen (Norton, 2013, S. 189). Darüber hinaus gilt das Lernen von Tertiär- oder weiteren Sprachen als komplexer und dynamischer als das von einer Zweitsprache, da mehr Möglichkeiten für sprachlichen Transfer oder Interaktionen von psychologischen Faktoren (z. B. Motivation, Sprachlernstrategien oder Angst) bestehen. Aus diesen Gründen bietet es sich an, Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der komplexen dynamischen Systemtheorie zu untersuchen (Nizigama et al., 2023b, S. 149; Włosowicz, 2013, S. 77). Ich lege in der vorliegenden Arbeit dar, wie auch Investment – gerade im Tertiärsprachenunterricht – als komplexes dynamisches System verstanden werden kann.

Aus dieser Forschungslage heraus ist Investment noch nicht in Hinblick auf die Bedeutsamkeit von den komplexen und dynamischen Interaktionen zwischen den Sprachen im Sprachenrepertoire betrachtet worden. Gerade im europäischen Kontext lernen viele Menschen eine zweite Fremdsprache formal in der Schule, weil es den institutionellen Vorgaben der Europäischen Union entspricht. Dadurch dass das Lernen zweiter Fremdsprachen größtenteils formal an Schulen stattfindet, kann eine Relevanz für den europäischen Kontext abgeleitet werden. Deshalb lässt sich das formale Sprachenlernen von zweiten Fremdsprachen bei Schüler:innen fokussieren. Nach meinem Kenntnisstand wurde Investment in bisherigen Studien wenig im Kontext von der Schule als Lernort für die ersten Fremdsprachen erforscht (Cutrim Schmid, 2022, 2023; Harbon & Fielding,

[2] Der Begriff wird im Folgenden erklärt und daraufhin nicht mehr in Anführungszeichen gesetzt. Da es kein deutsches Äquivalent nach meinen Recherchen gibt, übernehme ich den englischen Begriff, ohne in kursiv zu setzen.

2022) und das Investment bei Zweitsprachen nur im universitären Kontext (Liu, 2016; Lu, He & Shen, 2020). Die vorliegende Studie widmet sich der Erforschung des Investments der Lernenden zweiter Fremdsprachen in der Schule. Dafür argumentiere ich, dass es Unterschiede zwischen der ersten Fremdsprache und damit oftmals der Zweitsprache (im Folgenden als „L2“ abgekürzt) und der zweiten Fremdsprache oder weiteren und damit oftmals der Drittsprache (im Folgenden als „L3“ abgekürzt) gibt. Unter L3-Investment, welches Teil des Titels der Arbeit ist, verstehe ich das Engagement Lernender in ihrer Drittsprache, deren Identitäten und Hoffnungen für die Zukunft in einem Zusammenhang mit ihren Erst- und Zweitsprachen stehen. Dabei unterliegt auch L3-Investment den (ungleichen) sozialen Kontexten und Machtverhältnissen. Entsprechend der kritischen und dialogischen Eigenschaften der ökologischen Perspektive, formt der soziale Kontext das Lernen. Diese Auffassung wird auch für das L3-Investment aufgegriffen, weshalb das Sprachenlernen als sozial konstruiert verstanden wird.

Das erste Ziel dieser Arbeit ist, L3-Investment im ökologischen Kontext des formalen Französischunterrichts zu erforschen. Dazu zählen die konkreten Bedingungen, die diesen Französischunterricht ausmachen und ebenfalls zu untersuchen sind. Um dieses Ziel zu verfolgen, ohne den Fokus auf die Individuen und ihre emische Perspektive zu verlieren und gleichzeitig etische Schlussfolgerungen zu ermöglichen, können die Grounded Theory Methode und das Genre der Fallstudien herangezogen werden. In Fallstudien wird ein Fall untersucht, der eine singuläre, von anderen abgegrenzte Entität ist (Dörnyei, 2007, S. 151; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 10). Ziel dieses Genre ist, den Fall in seinem Wesen, seiner Umwelt, seinen Funktionen und Interaktionen zu verstehen oder ein Phänomen durch den Fall zu examinieren (Yin, 2018, S. xxii–xxiii). Unter Rückgriff auf ethnografische Methoden kann erforscht werden, wie Bedingungen zusammenspielen, den Kontext beeinflussen und bestimmte Aspekte der Lebenswelt formen (Dörnyei, 2007, S. 155). Die Berücksichtigung der Umwelt und darin enthaltenen Informationen können den Weg für die Erforschung von L3-Investment mit dem Fokus auf soziale Kontexte aus einer ökologischen Perspektive ebnen. Während (ethnografische) Fallstudien als Erhebungsmethoden verstanden werden, ordne ich die Grounded Theory Methode primär als Auswertungsmethode ein. Da mit der Methode eine systematische Verschränkung der Datenerhebung und -auswertung vorgesehen ist, wird allerdings nicht von einer reinen Auswertungsmethode gesprochen (Charmaz & Thornberg, 2021, S. 306). Der Kern der Grounded Theory Methode ist es, auf Basis der Daten eine Theorie zu bilden. Dabei ist die Analyse, die in Form von Kodierungen der Daten stattfindet, zirkulär. Das bedeutet, dass mehrere Auswertungs-/Kodierphasen flexibel angewandt und dafür Methoden kombiniert werden können (Bryant, 2017, S. 88). Für die vorliegende Studie ist die Grounded Theory Methode geeignet, da sie eine fallspezifische Auswertung und die Theoriegenerierung , für das Forschungsfeld L3-Investment ermöglicht, zu dem im deutschen Kontext wenig erforscht wurde. Die Analyse mit der Grounded Theory Methode in dieser Arbeit bedeutet, dass der theoretische Rahmen nur einen ersten Ausgangspunkt darstellt, um die Studie strukturieren und das Konzept des L3-Investments operationalisieren zu können. Die gebildeten Grounded Theories sind damit in der vorliegenden Arbeit die zentralen Ergebnisse.

Für meine Forschung konnte ich den Zugang zu einer gymnasialen Französischlerngruppe in Hamburg nutzen, um durch eine ökologische Perspektive die Sicht der Schüler:innen aus dieser Lerngruppe in den zu Fokus rücken. Diese Lerngruppe bildet einen Fall, der in sich gebunden ist, da sie gemeinsam am Französischunterricht in einem Unterrichtsraum teilnehmen, Französisch als zweite Fremdsprache gewählt haben und sie sich als Schüler:innenschaft („wir“) verstehen. Außerdem ist zu

erwähnen, dass das Gymnasium in einem der wohlhabendsten Stadtteile von Hamburg liegt und einen hohen Sozialindex aufweist. Dies lässt darauf schließen, dass die Schüler:innen sozioökonomisch privilegierter sind. Dieser Umstand ist bereichernd für die Erforschung von Investment, da in bisherigen Studien vor allem Erwachsene aus weniger privilegierten und insbesondere Migrationskontexten Teilnehmende waren. Dementsprechend ist offen, ob sich die Investmenttheorie auch auf diese Gruppe jugendlicher Teilnehmenden aus Hamburg anwenden lässt.

Der Unterricht der Lerngruppe ist von mehreren Kontextbedingungen gekennzeichnet, die in erster Linie die Lehrkraft festlegt. Sie baut den Unterricht rund um das Lehrwerk auf, vernetzt das Lernen französischer Vokabeln mit den englischen und bietet die Möglichkeit, die Vokabeln auch mit denen auf anderen Sprachen zu vernetzen. Außerdem erarbeiten die Lernenden autonome Texte, die sie teilweise kooperativ mit Freund:innen verfassen, von der Lehrkraft korrigieren lassen können (formative Bewertung) und abschließend von ihr bewertet bekommen (summative Bewertung). Die mehrsprachigen Vokabellisten und autonomen Texte sind Teil des Portfolios, das die Lernenden im Unterricht führen. Die Lehrkraft hat die Inhalte und die Form selbst festgelegt sowie seine Funktion als individuelles Lernarchiv.

Allgemein ist das Portfolio als eine systematische Zusammenstellung von Dokumenten, die die Lernenden selbst und für einen bestimmten Zweck für das Sprachenlernen erstellt haben, zu verstehen (Gonçalves & Andrade, 2007, S. 198). Dieses Portfolioformat rahmt einen Teil des Unterrichts. In der Literatur wurde sein Potenzial, Motivation fördern zu können, bereits herausgestellt. Allerdings sind die Studien und Theorien, die diese Aussage machen, empirisch nicht ausreichend haltbar. Dazu zählen Studien, in denen Aussagen von Lehrkräften über Effekte bei den Lernenden (z. B. Bellingrodt, 2011, S. 202) oder Nebeneffekte von den formativen Bewertungen als Beweis für das Aufkommen von Motivation verstanden werden (z. B. Alam & Aktar, 2019, S. 168; Lam & Lee, 2010, S. 58–59; Martinez Lirola, 2018, S. 36). Oftmals wird Motivation nur als ein Alltagsbegriff aufgegriffen, anstatt es als psychologisches Konstrukt zu operationalisieren. Ein Potenzial kann aufgrund des Aufkommens des Alltagsbegriff angenommen werden, doch es bedarf einer empirischen Studie mit einem definierten und operationalisierten Konstrukt, um diese Annahme konkret erforschen zu können. Studien zum Einfluss des Portfolios auf das Investment liegen nach meinen Recherchen nicht vor. Aus diesem Grund bildet der Französischunterricht mit Portfolioarbeit, so wie er in der Lerngruppe vorliegt, eine Forschungsbasis, im Rahmen dessen die Beziehung zwischen der Portfolioarbeit und L3-Investment erforscht werden kann. Letzteres ist das zweite Ziel der vorliegenden Arbeit.

Aus dem Forschungsdesiderat und dem -kontext von L3-Investment im formalen Schulunterricht eines Gymnasiums von sozioökonomisch privilegierteren Jugendlichen, die mit einem Portfolio arbeiten, ergeben sich die folgenden zwei Forschungsfragen.

F1: Was führt zum Entstehen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?
F2: Welche Beziehung besteht zwischen der Portfolioarbeit und der Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, widme ich mich in dieser Arbeit der Entwicklung des L3-Investments von Schüler:innen über einen Zeitraum von der 7. bis 9. Klasse im Französischunterricht an einem Gymnasium in Hamburg und dem Einfluss der Portfolioarbeit auf ihr L3-Investment. Den Fall bildet die Lerngruppe, d. h. die Schüler:innen, die für den Französischunterricht zusammengesetzt ist. Dafür verwende ich das methodische Genre der Fallstudie und führe eine

longitudinale Erhebung in einem ethnografischen Forschungsrahmen durch. Um die Daten der Fallstudie nicht für sich stehen zu lassen, sondern abstrahieren zu können, verwende ich die Grounded Theory Methode als Auswertungsmethode. Zur Datenerhebung kombiniere ich mehrere Methoden (Unterrichtsbeobachtungen, sprachliche Profilerhebungen, Interviews). Die primären Daten ergeben sich aus Interviews, da sie die Erforschung der Innenansichten der Lernenden über ihr L3-Investment ermöglichen. Die Ergebnisse lassen sich in individuelle Erkenntnisse über das L3-Investment von einzelnen Schüler:innen und übergreifende thematische Erkenntnisse unterteilen. Die diskursiven Elemente, die während der Interviews erhoben wurden, ermöglichen es, Antworten auf die oben gestellten Forschungsfragen zu geben.

Zur Strukturierung der Arbeit lässt sich vorwegnehmen, dass Theorien und Forschungsergebnisse aus anderen Studien aufgrund der Analyse mit der Grounded Theory Methode auch in das Ergebnis- und Diskussionskapitel eingewoben werden. Konkret sieht der Aufbau der vorliegenden Arbeit die folgenden Inhalte vor.

Im ersten inhaltlichen Teil der Arbeit, Kapitel 2., widme ich mich dem theoretischen Rahmen. Darin werden die in dieser Einleitung angeklungenen Theorien definiert und weiter erklärt. Dafür beginne ich in Kapitel 2.1. mit der Darstellung vom Fremdsprachenlernen aus der Perspektive komplexer Systeme. Darunter fallen nicht nur die Erklärung der Theorie der komplexen dynamischen Systeme in Unterkapitel 2.1.1., sondern auch im darauffolgenden Unterkapitel 2.1.2. die Erläuterung der ökologischen Perspektive. Beide theoretischen Perspektiven werden im letzten dazugehörigen Unterkapitel 2.1.3. auf den Tertiärsprachenunterricht angewandt, der als komplexes dynamisches System aus einer ökologischen Perspektive dargelegt wird. Auf dieser Basis baut das darauffolgende Kapitel 2.2. zur Motivation im Fremdsprachenunterricht auf. Ich unterscheide dabei die Literatur zur Motivation der Zweitsprachen bzw. ersten Fremdsprachen, die L2-Motivation, in 2.2.1., und die der Tertiärsprachen bzw. zweiten Fremdsprachen, die L3-Motivation, welche in Unterkapitel 2.2.2. dargestellt wird. Da in der Forschung zur L2-Motivation eine größere Grundlage an theoretischen Erkenntnissen als zur L3-Motivation aufgebaut wurde, ist es wichtig, diese zu berücksichtigen, bevor auf den Fokus der Arbeit eingegangen wird. Dieser Fokus ist Investment im Französischunterricht als Tertiärsprachenunterricht mit seiner geringeren, aber auf die L2-Motivation aufbauende Theoriegrundlage. Die Grundlagen über die Motivationstheorien im Fremdsprachenunterricht sind wichtig, um die Investmenttheorie zu verstehen, die in Kapitel 2.3. vorgestellt wird. Das erste Unterkapitel widmet sich explizit der Verbindung zwischen Motivation und Investment im Fremdsprachenunterricht. Damit zeige ich in Unterkapitel 2.3.1. die soziologischen Entwicklungen der Motivationstheorien zur Investmenttheorie auf. Erst daraufhin komme ich in Unterkapitel 2.3.2. zum Kern des Theorieteils, der Definition von Investment. Nach der ausführlichen Darstellung der Theorie und dem Festlegen einer Definition für die vorliegende Arbeit, gehe ich im darauffolgenden Unterkapitel 2.3.3. auf die Rolle eines wichtigen Teilaspekts von Investment ein: Agency (Handlungsfähigkeit). Agency wird definiert und seine Verbindungen mit und Bedeutungen für Investment werden aufgezeigt. Schlussendlich beende ich das Kapitel zu Investment mit dem Forschungsstand, bei dem ich Studien zu Investment im Unterricht der ersten Fremdsprachen darlege und die wenigen Studien zu den zweiten Fremdsprachen mit aufgreife. Für den L3-Unterricht lassen sich deutlich mehr Studien im Bereich von Motivation finden. Daher werden die Studien zur L3-Motivation ebenfalls in Unterkapitel 2.3.4. vorgestellt. Das gesamte Kapitel endet in 2.4. mit einer Zusammenführung der Elemente des theoretischen Rahmens.

Im nächsten Teil der vorliegenden Arbeit gehe ich auf die Methodik ein. Dafür beschreibe ich in Kapitel 3.1. die der Arbeit zugrundeliegenden Ontologie, Epistemologie und Methoden. Daraufhin wird der konkrete Kontext in 3.2. vorgestellt. Darunter fallen in Unterkapitel 3.2.1. die Definition des Methodengenres der Fallstudie, zusammen mit der Einordnung in die Theorie der komplexen dynamischen Systeme und der Erklärung, wie ich das Genre der vorliegenden empirischen Untersuchung des gymnasialen Französischunterrichts anwende. Zu dem Kontext des Falls gehört auch der Unterrichtskontext, der in Unterkapitel 3.2.2. vorgestellt wird. Dabei stelle ich eine Besonderheit des Unterrichtskontextes – die Portfolioarbeit – heraus. Die Portfolioarbeit wird theoretisch gerahmt und die in der Lerngruppe stattfindende Nutzung des konkreten Portfolios wird dargelegt. Zum Kontext zählen auch die Teilnehmenden, die ich zusammen mit Reflexionen über meine Forschungsinvolviertheit in Unterkapitel 3.2.3. darstelle. Die Überlegungen über den Kontext schließt Unterkapitel 3.2.4. mit den forschungsethischen Aspekten. Der Kontext rahmt die Forschungsfragen, weshalb diese im darauffolgenden Kapitel 3.3. hergeleitet und erneut genannt werden. Das Methodikkapitel endet mit der Darstellung der verwendeten Methoden in Kapitel 3.4., wobei ich die qualitativen Erhebungsmethoden in Unterkapitel 3.4.1. und in Unterkapitel 3.4.2. die Analysemethode der Grounded Theory Methode zusammen mit den Gütekriterien vorstelle.

Im vierten Teil werden die Ergebnisse dargestellt. Dazu zählen entsprechend der Grounded Theory Methode nicht nur die Vorstellung von kodierten Daten, sondern auch die Herleitung und Erklärung der Theorisierungen. Außerdem ziehe ich Literatur heran, um meine Daten erklären zu können, so dass nicht nur der in Kapitel 2. vorgestellte Rahmen, sondern auch weitere Quellen die Arbeit theoretisch fundieren. Des Weiteren habe ich mich dazu entschieden, die Analysen nicht nur interindividuell, sondern auch auf Ebene des Individuums mit der Möglichkeit zur Interpretation dichter Passagen von einzelnen Lernenden dazulegen. Dazu dienen die Daten von fünf sogenannten Fokusschüler:innen. Dafür wird in Kapitel 4.1. Gabriel mit seinem Wunsch nach effizientem Lernen und für ihn bedeutsamen Auslandsaufenthalten im französischsprachigen Ausland vorgestellt. Das Zitat „Vielleicht könnte eine eh schon ziemlich große Menge an Vokabeln, die wir lernen sollen, (.) plus Dialekte dann vielleicht dann auch überfordern“ stellt den bedeutsamen Einfluss seiner Erfahrungen mit Varietäten des Französischen im Ausland auf sein L3-Investment exemplarisch dar. In Kapitel 4.2. widme ich mich der Fokusschülerin Lea, deren L3-Investment an viele Faktoren, darunter kreatives und leistungsorientiertes Arbeiten, gebunden ist. Dies drückt ihr Zitat „Das macht dann irgendwie auch mehr Spaß, das kreativ zu machen“ aus. Das Kapitel 4.3. dreht sich um den Fokusschüler Fiete, dessen L3-Investment besonders leistungsorientiert ist. Als illustratives Beispiel davon dient sein Zitat „beim Training [= Französischunterricht] gibst du vielleicht hundert Prozent und beim Spiel [= Französischarbeit] dann hundertzehn Prozent“. Die Daten und Analysen von der Fokusschülerin Alissa in Kapitel 4.4. beziehen sich auf die Brücken zwischen ihrem außerschulischen und unterrichtlichen Französischlernen, worunter ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit und ihr Hobby Musik fallen. Unsicherheiten behindern allerdings ihr L3-Investment. Deswegen ist der Ton in ihrem Zitat „Ich weiß nicht so genau. Vielleicht, dass ich die Sprachen schneller lerne [fragend] und, dass nicht so eine große Schwierigkeit ist für mich, das/ eine neue Sprache zu lernen“ hervorzuheben. Als letzte Fokusschülerin analysiere ich in Kapitel 4.5. die Daten von Hannah. Das Entstehen ihres L3-Investments hängt von mangelnder Agency ab. Dies führt zu diversen Kritiken an ihrem Französischunterricht, der exemplarisch für Elemente des Systems Schule ist. Eine zentrale Kritik ist in ihrem Zitat „Ich glaube auch manchmal ist es Sachen auf Zwang zu lernen nicht so gut, aber das ist beim ganzen System Schule etwas, was ich hinterfrage“ enthalten.

Die Analyse des Falls spiegelt sich in der interindividuellen thematischen Auswertung in Kapitel 4.6. wider. Darin werden die Kodierungen vorgestellt, die in der Gesamtanalyse aller erhobenen Interviewdaten auftauchen. Dazu gehören als wichtigste Elemente die Hauptkonstituenten, ohne die das komplexe dynamische System von L3-Investment nicht auftreten könnte. In Unterkapitel 4.6.1. stelle ich die Hauptkonstituente des Erfahrens von Agency und Autonomie dar und im darauffolgenden Unterkapitel 4.6.2. die des Lernens des Schulfranzösischen. Ich fahre fort mit den nächstwichtigsten Komponenten des L3-Investment-Systems, den sogenannten Attraktoren. Dafür erläutere ich die empirischen Befunde für das Erhalten guter Noten in Unterkapitel 4.6.3., das kooperative Arbeiten (mit Freund:innen) in Unterkapitel 4.6.4. und in Unterkapitel 4.6.5. das Lernen mit Spaß. Daraufhin folgen die Komponenten, die die Anwendung des Französischen außerhalb des Unterrichts (s. 4.6.6.), das Explorieren und Kreieren (s. 4.6.7.), das mehrsprachige (s. 4.6.8.), das multimodale Arbeiten (s. 4.6.9.) und Lernen über Scaffolding (4.6.10.) umfassen. Am Ende des Kapitels, in 4.6.11., werden die Erkenntnisse aus dem gesamten Ergebniskapitel kurz zusammengefasst.

Für die vorliegende Arbeit bildet die Generierung der Grounded Theories das Herzstück, welches in Kapitel 4.7. dargestellt werden. Dazu zählen nicht nur die Vorstellungen der entwickelten Grounded Theories, sondern auch die Weiterentwicklungen der verwendeten Theorien mittels der erhobenen, analysierten und abstrahierten Daten. In Unterkapitel 4.7.1. wende ich die Daten auf die Theorie der komplexen dynamischen Systeme an und entwickele letztere weiter, wobei ich Rückgriff auf sogenannte räumliche Skalen nehme. Denn für die Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht sind ineinander geschachtelte Räume, wie das Gymnasium oder die Familie, relevant. In Unterkapitel 4.7.2. wende ich die Daten auf die (L3-)Investmenttheorie an und entwickele das (L3-)Investment-Modell weiter, indem ich das Kernelement der Hoffnung, die ich als Glaube an (sozial gerechte) Kommunikation zwischen Menschen verstehe, dazu hinzunehme und mit *Multiliteracies*-Ansätzen verbinde. Außerdem relativiere ich auf Basis der Daten das Kernelement des Kapitals, welches zentral in Nortons (2013) Konzeptualisierung von Investment ist. In diesen Teilen verbinde ich den theoretischen Teil mit den Ergebnissen, indem ich diskutiere, inwiefern sich die theoretischen Annahmen in den erhobenen Daten wiederfinden.

In der Diskussion widme ich mich in Kapitel 5.1. der Beantwortung der Forschungsfragen. Dabei fasse ich die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Ergebniskapitel in 5.1.1. für die erste Forschungsfrage und in 5.1.2. für die zweite Forschungsfrage mit Rückbezug zu den Weiterentwicklungen zusammen. In Kapitel 5.2. widme ich mich den Grenzen und Perspektiven der vorliegenden Forschungsarbeit und benenne Forschungsausblicke in Bezug auf die ontologischen, epistemologischen (s. 5.2.1.) und methodischen Anforderungen (5.2.2.) an zukünftige Studien. Aus den Erkenntnissen des Diskussionskapitels entwickele ich in Kapitel 5.3. pädagogische Implikationen auf Ebene der Lehrpläne, Lehrkräfteausbildung, Lehr- und Lernmaterialien und des Unterrichts, bevor ich mit dem Fazit in Kapitel 6. ende und den Beitrag der vorliegenden empirischen Studie zum Forschungsfeld des Französischunterrichts herausstelle.

2. Theoretischer Rahmen

In der Fremdsprachendidaktik nimmt die positive Psychologie und darunter der „affective turn“ (Pavlenko, 2013) eine zunehmend wichtige Bedeutung ein (Gabrys-Barker & Gałajda, 2016, S. vii). Die positive Psychologie als anwendbarer Rahmen baut auf positive soziale Erfahrungen, positive individuelle Charaktereigenschaften und die Rolle von Kontextfaktoren, d. h. der Umwelt, auf (Gabrys-Barker & Gałajda, 2016, S. vii; Gregersen, MacIntyre & Ross, 2019, S. 21–22).

In diesem Kapitel wird daher das Fremdsprachenlernen unter Berücksichtigung des affektiven Wandels von den großen Zusammenhängen hin zu detaillierten Prozessen dargestellt. Dafür wird in Kapitel 2.1. auf die grundlegende Ontologie und Epistemologie der Arbeit eingegangen, die das Fremdsprachenlernen aus der Perspektive komplexer dynamischer Systeme beschreiben. MacIntyre (2016, S. 13) beschreibt diese Perspektive als vielversprechenden Zugang für die Erforschung von Motivation im Fremdsprachenunterricht innerhalb der Positiven Psychologie. Hierzu gehört die Erklärung von komplexen dynamischen Systemen (s. 2.1.1.) und der ökologischen Perspektive (s. 2.1.2.). Dadurch kann abschließend im Unterkapitel 2.1.3. den Tertiärsprachenunterricht, der in diesem Kapitel ebenfalls definiert wird, als komplexes dynamisches System gerahmt werden. Das darauffolgende Kapitel 2.2. widmet sich einem konkreten und für den Tertiärsprachenunterricht wichtigen komplexen dynamischen System: die Motivation im Fremdsprachenunterricht. Motivation ist eine Ergänzung von dem in dieser Arbeit fokussierten Konstrukt Investment und wird deshalb vor diesem vorgestellt. Dabei wird zwischen der Motivation für die erste Fremdsprache oder Zweitsprache (L2-Motivation) in Unterkapitel 2.2.1. und der Motivation für Tertiär- oder weitere Sprachen (L3-Motivation) in Unterkapitel 2.2.2. unterschieden. Das Konstrukt der Motivation wird im Fremdsprachenunterricht durch das Konstrukt von Investment, welches im Kapitel 2.3. dargestellt wird, ergänzt. Hierfür werden in diesem Kapitel die soziologischen Entwicklungen des Motivationskonstrukts hin zur Investmenttheorie (s. 2.3.1.), die Definition von Investment (s. 2.3.2.), die Rolle und die Definition von Agency (s. 2.3.3.) und der Forschungsstand zum Investment im L2- und L3-Fremdsprachenunterricht vorgestellt, welcher für die empirische Untersuchung dieser Arbeit relevant ist (s. 2.3.4.). Das Kapitel 2.4. dient dem Zusammenbringen dieser Elemente vom Fremdsprachenlernen. Darin wird neben einer Zusammenfassung und einer kritischen Perspektive auf Investment eine transdisziplinäre ökologische, komplexe und dynamische systemtheoretische Perspektive auf Motivation und Investment im L2- und L3-Fremdsprachenunterricht eingenommen.

2.1. Fremdsprachenlernen aus der Perspektive komplexer dynamischer Systeme

Menschen sind komplexe Wesen und auch ihre Kommunikation ist komplex, wozu das Erlernen von Sprache(n) zählt (MacIntyre, Mercer & Gregersen, 2020, S. 15). Um dieser Komplexität gerecht zu werden, wird die Theorie der komplexen dynamischen Systeme verwendet, unter der Systeme, die sich ständig verändern und aus interaktiven Komponenten bestehen, verstanden werden (für eine ausführliche Definition, s. 2.1.1). Diese Theorie wird in vielfachen Disziplinen angewendet und ist deshalb transdisziplinär zu verstehen (Larsen-Freeman, 2015, S. 11). Dabei steht Transdisziplinarität für das Transzendieren von “boundaries of disciplines and generate knowledge that is more than the sum of a discipline-specific collection of findings (The Douglas Fir Group, 2016, S. 24). So wird ein authentischeres Bild und ein ökologisch reichhaltiger Ansatz möglich (Bastardas-Boada, 2013, S. 16;

Simpson & Rose, 2020, S. 149). Die Theorie der komplexen dynamischen Systeme und eine ökologische Perspektive, in der für ein eingebettetes Verständnis komplexer Interaktionen zwischen Elementen der Umwelt plädiert wird (für eine ausführliche Definition, s. 2.1.2.), ergänzen und überlappen sich stark im Feld der Fremdsprachen(forschung) und des -unterrichts. Sie fordern weniger Dichotomien („entweder/oder“) und mehr Zusammendenken („sowohl/als auch“) (Bastardas-Boada, 2013, S. 18). Unterricht wird durch Interaktion zwischen den einzelnen involvierten Akteur:innen zu einem komplexen und dynamischen System. Die Interaktionen sind innerhalb der ökologischen Perspektive zu verstehen, da die Lernenden in Kontexte vor, während und nach dem Unterricht eingebettet sind, die ihre Mitarbeit und Motivation im Unterricht beeinflussen (Sampson, 2016, S. 83). Jegliche Interaktionskontexte bringen auch soziolinguistische Aspekte mit sich. Um diese Interaktionen verstehen zu können, braucht es ein (sozio)ökologisches Verständnis davon (Bastardas-Boada, 2013, S. 23). Unter diesem Anspruch von Komplexität, Transdisziplinarität und ökologischer Reichhaltigkeit soll das Fremdsprachenlernen und explizit der Tertiärsprachenunterricht in diesem Kapitel verstanden werden.

2.1.1. Theorie der komplexen dynamischen Systeme

Die Theorie der komplexen dynamischen Systeme (im Englischen: *Complex Dynamic System Theory*, häufig auch als CDST[3] abgekürzt) ist eine poststrukturalistische Theorie, die Rücksicht auf die Umschwünge und Veränderungen der Gegenwart und der globalen Welt sowie die zunehmende Komplexität von angewandten Sprachen nimmt. Sie theorisiert Veränderung und versucht dadurch, Kernelemente auszumachen. Ihr liegt die Herausforderung zugrunde, wie nicht-lineare Phänomene erklärt werden können. Dafür gilt grundsätzlich, dass Verhaltensweisen und Interaktionen von verschiedenen Effekten und Situationen abhängig und miteinander verwoben sind (Hiver & Larsen-Freeman, 2019, S. 287–288). Die Theorie der komplexen dynamischen Systeme lässt sich als „meta-theory that provides an ontological position (i.e., principles of reality) for understanding language, language use, and language development in complex and dynamic terms” (Hiver, Al-Hoorie & Evans, 2022, S. 915) definieren. Die Theorie der dynamischen Systeme ist verwoben mit der übergeordneten Komplexitätstheorie, der Chaostheorie sowie dem Emergentismus (Dörnyei, 2009b, S. 99) und steht für methodische und epistemologische Pluralität (Ortega & Han, 2017, S. 3). Sie wird bereits in den Bereichen von Sprachentwicklung und -verlust, -evolution, -ökologie, -didaktik, und -politik angewandt, aber auch im Bereich von Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. Dementsprechend wird ein großes Spektrum an Bereichen bedient (Hiver et al., 2022, S. 914).

Der Ansatz der dynamischen Systeme entspringt aus der Biologie und Physik und wurde seit den 2008er Jahren auf die Fremdsprachendidaktik äquivalent angewandt (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. ix).[4] Die grundlegende Charakteristik eines komplexen dynamischen Systems ist, dass darin die Komponenten interagieren und als Ganzes funktionieren. In komplexen Systemen sind diese Interaktionen unterschiedlich und verändern sich. Dabei unterscheiden sich auch die einzelnen

[3] Innerhalb dieses Kapitels und seiner Einführung behalte ich den ausgeschriebenen Begriff der Theorie der komplexen dynamischen Systeme bei, damit er in Gänze verstanden werden kann. In den darauffolgenden Kapiteln dieser Arbeit verwende ich die Abkürzung CDST.

[4] Die CDST ist für die aktuelle westliche Hemisphäre eine relative neue Wissenschaftstheorie, während das Verständnis von Komplexität und Beziehungen zwischen Objekten und Individuen in nicht-westlichen, wie der chinesischen Philosophie seit langem fest verankert ist (Nisbett, 2003, S. 45).

Komponenten, Akteur:innen sowie Prozesse und stellen eigene komplexe Systeme dar. Unter den Komponenten können auch Hauptkonstituenten identifiziert werden, die besonders bedeutsam für das System und seine Entwicklung sind (Hiver & Al-Hoorie, 2020, S. 60). Dabei ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile bzw. seiner Komponenten (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 22, 26, 28). Solch ein System ist darüber hinaus dynamisch, wenn seine vorherige Entwicklung an einem bestimmten Zeitpunkt Einfluss auf den aktuellen Zustand nehmen kann (Dörnyei, 2009b, S. 100).

Sprachenlernen wird als komplexer und dynamischer Prozess beschrieben (Dörnyei, 2009b, S. 102; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 6). Das bedeutet, dass das Fremdsprachenlernen von Veränderungen durchzogen ist. Es darf deshalb nicht vereinfacht verstanden werden, denn komplexe, miteinander verbundene und dynamische Prozesse bestimmen es. Dadurch, dass das System aus Komponenten und Interaktionen zwischen diesen besteht, entsteht eine Selbstorganisation innerhalb des Systems (Dörnyei, 2009b, S. 105; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 69–70; Piccardo, 2017, S. 3)[5]. Schließlich sind die Systemkomponenten voneinander, von anderen Komponenten und von Feedback abhängig, so dass sich Verhalten immer wieder neu zusammensetzt und eine Dynamik entsteht (Dörnyei, 2009b, S. 104; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 1–2). Innerhalb von dynamischen Systemen verändert sich ständig alles, wodurch sich eine Non-Linearität ergibt. Außerdem sind die Systeme offen, so dass auch Einfluss von außen genommen werden kann. Dies kann Veränderungen hervorrufen. Generell verursacht die Veränderung in einem Teil des Systems, Veränderung in dem gesamten System (Jessner, 2023, S. 66; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 29–33). Diese Offenheit bedeutet allerdings nicht, dass sich das System nach der Prämisse „anything goes“ in alle möglichen Richtungen entwickeln kann (MacIntyre et al., 2020, S. 18).

Die Theorie der komplexen dynamischen Systeme hat das Verstehen von solchen Systemen als Ziel. Genauer gesagt geht es um das Verständnis, wie die Teile des Systems untereinander agieren und wie das ganze System sich zu seinem Kontext verhält (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 39). Allerdings können dabei keine Prozesse und Ergebnisse vorhergesehen werden (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 16; MacIntyre et al., 2020, S. 16; Muir, 2020, S. 5). Gleichzeitig können die Prozesse in einem dynamischen System sowohl der Weg als auch das Resultat sein (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 7). Damit eröffnet die Theorie der dynamischen Systeme eine Herangehensweise weg von linearen Kausalität-Wirkungs-Modellen hin zu der Erkundung des Systems und seinen Subsystemen (Dörnyei, 2009b, S. 101). Sie bietet Konstrukte und Eigenschaften an, welche die stattfindenden Prozesse beschreiben. Dazu zählen in erster Linie die untrennbaren Einflüsse zwischen System und Kontext. Der Kontext des dynamischen Systems nimmt Einfluss auf das dynamische System und umgekehrt, wodurch Ko-Adaptationen, d. h. Anpassungen und Einflüsse zwischen Systemen, zustande kommen (Dörnyei, 2009b, S. 107; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 7, 253).

Als soziale Wesen sind Lernende immer an externe Einflüsse der Umwelt gebunden. Dementsprechend ist Lernen immer an den sozialen Kontext gebunden, in dem es stattfindet (Dörnyei, 2009b, S. 227). In einem komplexen dynamischen System ist alles miteinander verbunden, insbesondere die Komponenten eines Systems, die es zu einem System machen, aber auch der Kontext. Dies haben theoretische Publikationen gezeigt (Dörnyei, 2009b, S. 103; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 39; Piccardo, 2017, S. 3), aber auch eine empirische Studie, in der

[5] Dieses Verständnis bricht mit der Reduzierung des didaktischen Dreieckes auf drei Komponenten in bilateralen Beziehungen im Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grund verweist Klippel (2022, S. 26-27) auf die Einbettung des Kontextes und dessen Erforschung.

Mehrsprachigkeit als veränderbar über einen längeren Zeitraum mit diversen Komponenten, die das mehrsprachige Repertoire beeinflussen, exploriert (Stotz & Cardoso, 2022, S. 143). Es ist somit unabdingbar, den Kontext zu erforschen, wenn zu untersuchende Systeme aus der Perspektive ihrer Dynamik und Komplexität heraus analysiert werden. Schließlich ist die Beziehung zwischen dem Kontext und der lernenden Person nicht unidirektional, denn die Orientierung der Lernenden entscheidet über Kursinhalte und „learners contribute to shaping their contexts through how they interact with input“ (Ushioda, 2015, S. 47).

Komplexe dynamische Systeme sind sensibel gegenüber dem Anfangszustand, das bedeutet, dass letzterer großen Einfluss auf den Verlauf des Systems nimmt. Ein zeitlicher Moment oder ein Anfangszustand kann diverse Wirkungen über weite Ebenen entfalten (Schmetterlingseffekt). Jeder Anfangszustand nimmt dabei Einfluss auf den folgenden Zustand, teilweise ohne dass der Einfluss vorhersehbar ist (Larsen-Freeman, 2015, S. 15). Veränderungen in dynamischen Systemen können allmählich oder radikal stattfinden, wobei Phasen ausgemacht werden können. Diese Phasen sind an Attraktoren – das sind Zustände, zu denen sich das System hinbewegt und in denen es verweilt – gebunden, die sowohl Stabilität als auch Variabilität bedingen können (Dörnyei, 2009b, S. 106; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 69–70; Muir, 2020, S. 6). Eigenschaften der Attraktoren sind ihre Tiefe und ihre Kraft, die sie als externe oder interne Komponenten des Systems auf dieses haben (Dörnyei, 2009b, S. 199). Attraktoren verhalten sich im zeitlichen Verlauf wie Landschaften, in denen Täler auftauchen, in welchen länger oder weniger länger verweilt wird. Dabei können Verhaltensweisen auf der Mikroebene inkonsequent erscheinen, auf der Makroebene, die Attraktorentäler betreffend, sind sie aber erkennbar und teilweise sogar vorhersehbar. Sie bringen Stabilität für das System, die unter anderem durch die Interaktion mit anderen Komponenten entstehen kann (Dörnyei, 2009b, S. 200). Die Attraktoren können sowohl vom System gewollt als auch ihm unwillkommen sein. Negative Attraktoren (Repellor) haben den gegenteiligen Effekt (MacIntyre et al., 2020, S. 18–19).

Wichtig in einem komplexen dynamischen System sind die Ausgangsbedingungen (Dörnyei, 2009b, S. 104; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 75). Diese sind als Attraktorenzustand zu verstehen, welcher eine bestimmende Wirkung und die Tendenz, immer wieder in solch einen Attraktorenzustand zurückzufallen, mit sich bringen kann (Chan, Dörnyei & Henry, 2015, S. 252). Dank der Offenheit des Systems können unübliche, aber auch typische Phänomene des Systems erklärt werden (MacIntyre et al., 2020, S. 18). Dadurch erhalten Variationen und Ausreißer (*noise*) einen wichtigen Wert (Dörnyei, 2009b, S. 107; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 156; MacIntyre et al., 2020, S. 31). In komplexen dynamischen Systemen kommt es durch diese Ausgangsbedingungen und die Offenheit des Systems dazu, dass immer neue Interaktionen, Komponenten und Ko-Adaptationen auftreten und emergieren können. Außerdem folgen komplexe dynamische Systeme zeitlichen Skalen. Das bedeutet, dass Zeiten ineinander gestaffelt sein können. Sie können gerafft oder gedehnt wahrgenommen und erforscht werden (Larsen-Freeman, 2015, S. 11, 13).

Kritik an der Theorie beläuft sich auf ihre hypothetische Natur, die wenig zu dem Verständnis von Lernenden beiträgt (Dörnyei, 2009b, S. 111). Dabei ist es nicht so, dass Lernende ignoriert werden, sondern dass sie nicht mehr den alleinigen Fokus wie in anderen sprachlernpsychologischen Feldern einnehmen (Larsen-Freeman, 2019, S. 70). Doch die Theorie der komplexen dynamischen Systeme

schafft Platz für sowohl idiografische als auch nomothetische[6] Forschung. Dabei hat sie den Anspruch, plurale Erklärungen und multiple Perspektiven zu entwickeln (Larsen-Freeman, 2019, S. 69, 71). Des Weiteren wird kritisiert, dass die Theorie nichts Fassbares kreiert, sondern auf Unvorhersehbarem statt Regularitäten oder Universalien basiert (Dörnyei, 2009b, S. 111). Dem steht gegenüber, dass jegliches Lernen und Lehren und vor allem formale Unterrichtssituationen des Lehrens und Lernens von Ungewissheit durchzogen sind. Ungewissheit wird hier als Konsequenz von nicht zur Verfügung stehendem Wissen, Rahmenbedingungen und einer Zunahme an Handlungsmöglichkeiten verstanden. Die Unterrichtssituationen ergeben sich aus der Spannung zwischen den ungewissen individuellen Lernzügen und dem Umgang mit allen ungewissen sozialen Klassensituationen seitens der Lehrkraft (Bonnet, Paseka & Proske, 2021, S. 4, 7). Dadurch sind Unvorhersehbarkeiten bedingt, die durch abstrakte Theorien statt engen Anwendungstheorien erforschbar werden können.

Außerdem werden Kausalität-Wirkungs-Phänomene eingefordert, die auch bei der Analyse von komplexen dynamischen Systemen bereits gefunden werden konnten. Es bleibt allerdings offen, wie die Theorie der komplexen dynamischen Systeme diese erklärt und welche Rolle Attraktoren sowie Ausgangsbedingungen dabei spielen (Dörnyei, 2009b, S. 197–198). Eine Antwort darauf ist, dass die Spannung zwischen Generalisierbarkeiten und spezifischen Eigenschaften des konkreten Systems ähnlich wie Meerestiden erklärt werden kann, die komplexen, dynamischen Mustern folgen und Einfluss auf ihre Umgebung nehmen, welche wiederum anhand der Muster erklärt werden können (Larsen-Freeman, 2022).

Insgesamt stellt die Theorie der komplexen dynamischen Systeme (im Folgenden CDST) die Wichtigkeit der komplexen (Um-) Welt, der multiplen Einflussfaktoren und Komponenten, des uns umgebenden Kontexts und der Interaktion zwischen Komponenten und Systemen heraus. Diese Eigenschaften sind ebenfalls in der ökologischen Perspektive aufzufinden, die den Fokus noch stärker auf die Akteur:innen, insbesondere die Lernenden, legt. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Investment der Lernenden auseinandersetzt und Kritik an der Theorie der komplexen dynamischen Systeme bezüglich des Nicht-Fokussierens der Lernenden besteht, wird die ökologische Perspektive im folgenden Unterkapitel vorgestellt. Schließlich kann aus dieser Perspektive der Unterricht von den Lernenden aus gedacht und erforscht werden, die in Interaktionen mit den Akteur:innen und Lernangeboten des Fremdsprachenunterrichts eintreten. Dabei rückt die ökologische Perspektive die Umwelt und die Einbettung bestimmter Elemente in ihrer Umgebung in den Fokus.

2.1.2. Ökologische Perspektive

Theorien der ökologischen Perspektive innerhalb der Fremdsprachendidaktik nehmen Bezug auf den Kontext, in dem sich Individuen befinden. Dabei ist der Kontext sozial konstruiert. Diese soziale Konstruktion ist in der CDST nicht hervorgehoben, wodurch die Theorien der ökologischen Perspektive die CDST ergänzen können. Die Relevanz der ökologischen Perspektive ergibt sich insbesondere aus sozialen Ausgangssituationen, die im Folgenden dargelegt werden, bevor die Charakteristika der Perspektive erklärt werden.

[6] Für die Unterscheidung zwischen dem individuenbasierten ideografischen und der nach Generalitäten suchenden nomothetischen Forschung, s. Kemmis (1978).

Wie auch die CDST geht die ökologische Perspektive davon aus, dass das Ganze nicht nur auf Grundlage der einzelnen Komponenten erklärt werden kann. Das Ganze entspricht einem Ökosystem, in dem viele Komponenten sowohl auf der Mikroebene des Unterrichts als auch auf Ebene des persönlichen Umfelds und der Schule interagieren. In diesem Ökosystem können dynamische Faktorenkomplexionen zu diversen Konsequenzen führen (van Lier, 2004, S. 8, 199). Ein Ökosystem[7] steht für die symbiotische, dynamische und ko-adaptive Beziehung zwischen dem Individuum und den gemachten Erfahrungen und Voraussetzungen, die es mitbringt und seine Gegenwart und Zukunft mitbestimmen – innerhalb eines gegebenen Kontexts. Deshalb geht es in der ökologischen Perspektive darum, die Ganzheit an Beziehungen von einem Individuum und Aspekte seiner Umwelt, aber auch die holistische Diversität und Vitalität, worunter beispielsweise die sprachliche Diversität fällt, einzufangen (Consoli, 2020, S. 123; Léonard, 2017, S. 269).[8]

Sprachliche Diversität stellt eine Ausgangssituation dar, in der die Notwendigkeit besteht, sich mit Sprechenden von anderen Sprachen, Varietäten und Dialekten sowie mit symbolischer Machtdemonstration beim Sprachrezipieren und -produzieren auseinanderzusetzen. In komplexen Austauschsituationen können Individuen auch zu Sprachmittelnden werden. In diesen Situationen können sie multiple sprachenpolitische und kulturelle Vorstellungen haben und zeigen, aber auch Sprachkompetenzen mitschwingen lassen (Kramsch, 2008, S. 390, 406; Kramsch & Whiteside, 2008, S. 646, 659-660).

Die wesentlichen Merkmale der ökologischen Perspektive, die im Folgenden einzeln erklärt werden, sind: Beziehungen, Emergenz, Systeme, Qualität, Werte, kritische Perspektiven, Variabilität, Diversität und Handlungsorientierung. Lernende sind alle unterschiedlich und brauchen deshalb auch unterschiedliche Lehr- und Lernformen. Die Rolle der Lehrkraft ist es, die Lernenden zu verstehen, welche sich in einem sie homogenisierenden Schulsystem befinden, das dadurch aber nicht automatisch chancengerecht ist. In diesem Kontext wird es auch zur Aufgabe der Lehrkräfte, die Diversität der Lernenden wertzuschätzen. In der Biologie, aus der die ökologische Perspektive abgeleitet ist, ist Diversität essenziell für jegliches Ökosystem. Im soziokulturellen und -linguistischen Verständnis ist das Ökosystem die Gesellschaft und Diversität ihre essenzielle, notwendige Eigenschaft. Darüber hinaus ist auch der Gegenstand Sprache als divers sowie als Ensemble aus Dialekten, Varietäten, Genres und Registern zu betrachten und als solches an die Lernenden heranzubringen. Diversität ist zwar eine Eigenschaft von Ökosystemen, aber der Grad der Diversität ist nicht vorgegeben. Wichtig sind vielmehr die Ausgewogenheit und das Absehen von Diversitätsreduktion. Ein weiterer wichtiger Aspekt der ökologischen Perspektive und daraus resultierender Didaktik ist es, den Unterricht handlungsorientiert zu verstehen. Die Wissensvermittlung ist nicht primärer Fokus, sondern das Schaffen einer Praxisgemeinschaft, in der die Lernenden auf diverse Arten (zusammen-)arbeiten. Das bedeutet, sie lernen autonom, indem sie die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und sich auf einer persönlichen Ebene mit ihrem Handeln verbinden (van Lier, 2004, S. 7–8).

[7] Ökologie bezeichnet die Auseinandersetzung mit der Umwelt, abgeleitet von dem griechischen Ursprung *eco* ‚Haushalt' (van Lier, 2004, S. 3).

[8] Dieser Aspekt deckt sich mit den Ansprüchen, die Bourdieu (2012, S. 8-9) an die Erforschung von Sprache stellt. Diese ist im Kontext zu verstehen, welcher wiederum nicht nur an linguistische, sondern auch politische, historische und geografische Aspekte gebunden sein kann. Eine Trennung der Sprache vom Kontext bedeutet, die Sprache und ihre Anwendung nicht als soziales Phänomen zu verstehen.

Ein weiteres Merkmal der ökologischen Perspektive ist eine vom Individuum wahrgenommene (Bildungs-) Qualität, die sich von Standards abgrenzt. Mit Standards werden oft hohe Messlatten gesetzt, die wenig Zeit und Ressourcen für Individualentwicklung zulassen (van Lier, 2004, S. 5–6). Des Weiteren wird sprachliche Bildung als Wertewissenschaft verstanden, da davon ausgegangen wird, dass jegliche Handlung wertgeladen, -geleitet und -gebend ist. Damit schafft van Lier (2004) die Verbindung zwischen Wissenschaft und dem moralischen und kritischen Einsatz für die Gesellschaft, in anderen Worten Aktivismus. Dies bedarf einer kritischen Herangehensweise, bei der Qualität das Ziel ist und diese von Reflexion und Evaluation getragen wird. Die daraus resultierende Didaktik widmet sich dem kritischen Denken – und damit Analysen von Machtstrukturen – und Handeln – und damit eine aktivistische Haltung (van Lier, 2004, S. 6). Auch wenn die kritische Pädagogik Freires (1975, S. 174) hier nicht explizit genannt wird, so sind die Parallelen zu Reflexion (*reflexão*) und seine Untrennbarkeit von der Handlung (*ação*) erkennbar.

Nach einem ökologischen Verständnis spielen die Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, bzw. den Menschen und der Welt, eine wichtige Rolle, denn das Sprachenlernen ist ein Weg, um sich (noch) mehr mit den Menschen und der Umwelt zu vernetzen. Hierbei kommen Angebote, sogenannte *Affordances*, zum Tragen. Sie können allgemein wie folgt verstanden werden. „Affordances are detected, picked up, and acted upon as part of a person's resonating with, or being in tune with, her or his environment" (van Lier, 2004, S. 91). Konkreter charakterisieren sie die möglichen Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt und stellen Handlungsangebote dar. Sprache ist dadurch ein Beziehungssystem mit Mustern und Systemkomponenten, die interagieren und Subsysteme hervorbringen. Dieses Hervorbringen beschreibt die Emergenz der ökologischen Linguistik. Die neu entstehenden Systeme und Transformationen entwickeln dadurch, dass sie sich in das System eingefügt haben, komplexe Eigenschaften (van Lier, 2004, S. 4–5).

Sprachenlernen ist emergent, d. h. nicht linear (Kramsch, 2008, S. 392). Bevor Emergenz und Interaktionen zwischen Systemen überhaupt entstehen können, braucht es *Affordances*. *Affordances* sind, wie bereits angerissen, die direkte Wahrnehmung von Handlungsangeboten in der unmittelbaren Umgebung; genauer gesagt sind sie Beziehungen zwischen Ausschnitten aus der materiellen Umwelt und den zur Verfügung stehenden Fähigkeiten, die angewandt werden können. Es gibt eine endlose Anzahl an *Affordances*, aber nur die relevanten für den spezifischen und sich verändernden Kontext werden wahrgenommen (Benson, 2021, S. 95; Piccardo, 2017, S. 4; The Douglas Fir Group, 2016, S. 23). Die Wahrnehmung von den allgegenwärtigen kognitiven, aber auch emotionalen, moralischen, gezielten und wertenden (Aronin & Singleton, 2016, S. 319) *Affordances* machen unsere Umwelt zu einer *Affordance*-Landschaft (Piccardo, 2017, S. 4), aus der mittels Agency (s. 2.3.3.) ausgewählt wird.

Um die ökologische Perspektive in einer Metapher zusammenzufassen, kann zwischen Momenten des Säens und Momenten des Erntens unterschieden werden. Während das Ernten an Momenten festgemacht werden kann, in denen die Lernenden ihr Erlerntes präsentieren und zur Verfügung stellen, so sind die Momente des Säens sowie des Wachsens nicht direkt erkennbar. Es ist den Lernenden überlassen, wie sie mit den gesäten *Affordances* umgehen. Die Lehrkraft kann diese Prozesse über eine variabilitäts- und diversitätssensible Bildung begleiten. Van Lier (2004, S. 5–6) versteht solche Prozesse als Qualität. Hierbei ist der Unterricht kein in sich geschlossenes System, da die Lernenden vor und nach dem Unterricht oder parallel dazu weiter Erfahrungen sammeln, welche Einfluss auf den jeweiligen Unterricht nehmen können (van Lier, 2004, S. 11-12, 193). In einem

Unterricht nach Anspruch der ökologischen Perspektive werden reale und aktuelle Situationen der Lernenden genutzt. Im Gegensatz zur Vermittlung von Inhalten aus Lehrwerken oder Lehrplänen, wird das Sprachenlernen im Verständnis der ökologischen Perspektive zur Praxis und bedeutsamen Interaktion (Kramsch, 2008, S. 391).

Auch für die ökologische Perspektive lässt sich wieder die Kritik der nicht möglichen Generalisierbarkeit anbringen, wobei hier auch keine Lösungsansätze gesucht werden. Für die ökologische Perspektive wird behauptet, dass Generalisierung generell eine mindere Rolle spielt, denn:

> generalizing is indeed a vastly overrated criterion [… and] a preoccupation with generalizing has led to a lot of crooked thinking. I now think that what is far more important, particularly in the human and action-based sciences, is *particularization*, i.e. the ability to judge the relevance of one scientific activity in the context of another (van Lier, 2004, S. 202).

Diese scharfe Kritik an Generalisierbarkeit hat auch Gegner, insbesondere im psychologischen Feld. Aus der Kritik wurde deshalb die ökologische Validität entwickelt, die besagt, dass Forschungsprozesse und -ergebnisse valide sein, insofern sie in reale Kontexte eingebunden sind (van Lier, 2004, S. 169). Die ökologische Validität wird aber in der Theorie und in Studien, die diesen Terminus verwenden, nicht klar oder einheitlich definiert und vielmehr oberflächlich verwendet (Holleman, Hooge, Kemner & Hessels, 2020, S. 10). Die Zweischneidigkeit von Generalisierbarkeit lässt sich disziplinär erklären. In einer transdisziplinären Verschränkung anhand von konkreten Forschungsgegenständen und dazugehörigen Forschungsfragen kann diese Diskrepanz aber nur für den konkreten Forschungsgegenstand gelöst werden. Dementsprechend bleibt die Frage der Generalisierbarkeit zweigeteilt. An der Notwendigkeit von generalisierbaren Ergebnissen äußern Vertreter:innen der räumlichen Sprachlerntheorien eine allgemeine Skepsis, da Daten raum- und kontextbezogen erhoben werden und sich die Räumlichkeit nicht übertragen lässt (Benson, 2021, S. 4).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die ökologische Perspektive einen Ausgangspunkt bietet, um Sprachenlernen als ein Unterfangen zu verstehen, in denen alle involvierten, diversen Akteur:innen in ihrer Umwelt einen Platz haben. Das Anerkennen von den Beziehungen zwischen den Involvierten und zwischen dem Individuum und der Umwelt ist dabei der Kernpunkt der Theorie. *Affordances* beschreiben letztere Beziehung dahingehend, dass die Umwelt verschiedene Aspekte anbietet, aus denen das Individuum für sein Sprachenlernen wählen kann. Hier kann die ökologische Perspektive die CDST um den Aspekt der Räumlichkeit ergänzen, der zum Kontext des Ganzen beiträgt. Diese verschränkte Perspektive wird im folgenden Unterkapitel auf den Fremdsprachenunterricht als Forschungskontext der vorliegenden Studie im Tertiärsprachenunterricht angewandt.

2.1.3. Der Tertiärsprachenunterricht als komplexes dynamisches System aus einer ökologischen Perspektive

In diesem Unterkapitel fasse ich die wichtigen Aspekte der CDST und der ökologischen Perspektive für den Fremdsprachenunterricht zusammen. Daraufhin transferiere ich, welche Merkmale den Tertiärsprachenunterricht als komplexes dynamisches System aus einer ökologischen Perspektive ausmachen und erkläre, welche besonderen Charakteristika dieser in Abgrenzung vom Unterricht der

zweiten Fremdsprachen hat. Zum Schluss des Unterkapitels wende ich mich den Besonderheiten des Französischunterrichts als Tertiärsprachenunterricht (nach Aufnahme des Englischunterrichts) zu, der den Fokus der vorliegenden Untersuchung ausmacht.

Dynamische Systeme finden sich auf allen Ebenen im Fremdsprachenunterricht, vom sozialen bis hin zum neurologischen Niveau (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 229). Es ist alles miteinander verbunden. Darunter zählen die Beziehungen zwischen einzelnen Personen, der sozialen Organisation, den individuellen Meinungen, aber auch dem breiten soziopolitischen Lernkontext. Diese Aspekte und Prozesse spielen sich alle auf unterschiedlichen zeitlichen Skalen ab (Larsen-Freeman, 2015, S. 13). Dabei ist Sprache in der Anwendung und im Lernprozess immer dynamisch und an die Umwelt gebunden. Außerdem sind alle Akteur:innen ständig dabei, sich an die Dynamiken im Unterricht anzupassen. Für diese Ko-Adaptationen bzw. Umweltanpassungen spielt Agency eine entscheidende Rolle (Benson, 2021, S. 112; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 198–200). Der Unterricht als dynamisches System wird wie alle anderen dynamischen Systeme auch von Akteur:innen und Elementen, Beziehungen zwischen Elementen, Dynamiken, Selbstorganisation, Emergenz, Stabilität und Variabilität sowie Attraktorzuständen bestimmt. Darin sind die Erwartungen der Lernenden, vor allem den Anforderungen der Lehrkraft (nicht) gerecht zu werden, oftmals Täler für Attraktorenzustände. Diese Attrakorenzustände kann die Lehrkraft in der Regel nur darüber beeinflussen, dass sie versucht, Ko-Adaptationen hervorzurufen (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 201, 216–217). Zudem werden jeglicher Unterricht und die darin enthaltenen *Affordances* variabel von den verschiedenen Lernenden aufgenommen. Somit erzielt der Unterricht nicht die gleichen Effekte bei den einzelnen Akteur:innen. Die individuellen kognitiven Prozesse sind mit den individuellen Erfahrungen auf vielfachen Ebenen verknüpft. Der sich unter anderem daraus ergebende Kontext ist dynamisch (Benson, 2021, S. 96; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 155; van Lier, 2004, S. 4–5).

Was macht nun den Tertiärsprachenunterricht als komplexes dynamisches System und aus einer ökologischen Perspektive aus und wieso ist dieser überhaupt von anderem Sprachunterricht zu unterscheiden? In den vergangenen Dekaden wurde beobachtet, dass in Spracherwerbsstudien oftmals eine monolinguale oder auch bilinguale Verzerrung herrscht, die Tertiär- und weitere Sprachen mit monolingualen Ausgangslagen oder bilingualen Erwerbstheorien gleichsetzt (De Angelis, 2007, S. 12, 15; Herdina & Jessner, 2002, S. 52). Auch wenn sich die Intensität dieser Beobachtungen verändert haben, bleibt es eine „still ongoing discussion“ (Jessner, 2023, S. 69), wie Studien zu Mehrsprachigkeit hinsichtlich des Spracherwerbs und produktiver Kommunikationskompetenzen in Konkurrenz mit Studien im Rahmen des Erst- und insbesondere Zweitspracherwerbs und Bilingualismus stehen. Ohne die Berücksichtigung von Tertiärsprachen und individueller Mehrsprachigkeit sind Spracherwerbstheorien unvollständig, da Interaktionsmechanismen zwischen den Sprachen nicht berücksichtigt werden (De Angelis, 2007, S. 3–4; Jessner, 2023, S. 64). Der Unterschied zwischen Zweit- und Tertiär- oder weiteren Sprachen basiert auf dem unterschiedlichen deklarativen und prozeduralen Vorwissen, womit das Wissen über Sprachen(zusammenhänge) und darüber, wie Sprachen gelernt werden können, gemeint ist (Hufeisen & Neuner, 2005, S. 19). Dies nimmt einen Einfluss auf den Spracherwerb, denn Mehrsprachige verfügen über ein größeres und diverseres Wissen, auf das sie zurückgreifen können (De Angelis, 2007, S. 130). Das Erlernen einer Tertiär- oder weiteren Sprache hängt somit von sprachübergreifenden Faktoren ab, z. B. wie weit die Zielsprache von bereits gelernten Sprachen entfernt ist, wie diese und die anderen bereits gelernten Sprachen gesprochen werden, in welcher

Reihenfolge die Sprachen erlernt werden oder welche Formalität den Lernkontext prägt (De Angelis, 2007, S. 17, 132). Aus der Perspektive der CDST heißt dies, dass Tertiär- oder weitere Sprachenlernende die Ausgangsvoraussetzung haben, mindestens zwei Sprachen zuvor erworben zu haben, auf die sie zurückgreifen können. Dieser Unterschied gegenüber der Erforschung der zwei (teilweise) simultan erworbenen Erstsprachen von Bilingualen sorgt für unterschiedliche Ausgangsbedingungen, die – so klein sie auch sind – einen großen (Schmetterlings-) Effekt in dem komplexen System auslösen können. Außerdem führt jede neue Sprache im Repertoire zu Veränderungen im gesamten Sprachsystem. Dementsprechend unterliegt die Entwicklung von Mehrsprachigkeit Emergenz, welche insbesondere durch die Interaktionen zwischen den Systemkomponenten entsteht (Jessner, 2023, S. 71–72).

Es gibt diverse Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit, ob als individuelles, soziales oder politisches Phänomen. Eine mögliche Definition von Mehrsprachigkeit, die dieser Vielfältigkeit des Begriffs gerecht werden kann, ist individuelle Mehrsprachigkeit als „uneven abilities of an individual to use more than one language to meet communicative needs" (Stotz & Cardoso, 2022, S. 143). Individuelle Mehrsprachigkeit ist holistisch, weshalb die einzelnen Sprachen eines Individuums nicht isoliert betrachtet werden können (Henry, 2017, S. 551; Jessner, 2023, S. 75). Eine Konzeptualisierung von individueller Mehrsprachigkeit bietet das psycholinguistische dynamische Mehrsprachigkeitsmodell. Es bezieht sich auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf mit Fokus auf den Dynamiken des Sprachensystems einer Person (Herdina & Jessner, 2002, S. 2; Jessner, 2023, S. 73). Es wird beschrieben als „a model of multilingual proficiency which is based on a wholistic [sic!], synthetic approach to multilingualism: the language systems involved are seen as a unity, whilst being able to specify the functions of the respective components within this model" (Herdina & Jessner, 2002, S. 58). Mehrsprachigkeit besteht dabei aus Untereinheiten, die benannt werden können, z. B. als psycholinguistische Systeme (Herdina & Jessner, 2002, S. 129; Stotz & Cardoso, 2022, S. 145), als einzelne Sprachen (Jessner, 2008, S. 31; Thompson, 2019, S. 649) oder als Phänomen mehrsprachiger Verarbeitungssysteme wie *translanguaging* (Han, Lu, Edward Wen & Tian, 2023, S. 9). Die Sprachensysteme sind somit voneinander abhängige, nicht autonome, Systeme. Darüber hinaus spielen sprachübergreifende Interaktionen, der sogenannte M(ehrsprachigkeits)-Faktor, eine zentrale Rolle (Herdina & Jessner, 2002, S. 129; Jessner, 2023, 74, 76). Der M-Faktor ist gleichermaßen Ausgangspunkt wie Resultat des Entstehens von Mehrsprachigkeit. Somit handelt es sich um Interaktionen zwischen dem Mehrsprachensystem und dem ihm eingebetteten Subsystemen einzelner Sprachen, die sich durch multidirektionale Interaktionen auszeichnen. Dies macht die individuelle Mehrsprachigkeit zu einem komplexen dynamischen System (Henry, 2017, S. 552; Jessner, 2023, S. 64).

Bei einer Betrachtung des M-Faktors im Unterricht lässt sich die soziale und interaktive Ebene nicht außen vorlassen. An dieser Stelle argumentieren Bono und Stratilaki (2009, S. 213), dass die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen teilweise vom schulischen System nicht anerkannt wird, wodurch der M-Faktor nicht genutzt wird und Konfliktsituationen entstehen können. Auf dieser sozialen Ebene lässt sich das dynamische Mehrsprachigkeitsmodell mit den neuen Entwicklungen, insbesondere *translanguaging* als Ansatz für individuelle Mehrsprachigkeit (García & Wei, 2014, S. 1) und der Wandel der Norm vom „Native Speaker" hin zum:r Mehrsprachigen (Coste & Simon, 2009, S. 180; Slavkov, Melo-Pfeifer & Kerschhofer-Puhalo, 2022, S. 1), stützen und erweitern. Darüber hinaus geht es im Tertiärsprachenunterricht darum, dass die Lernenden im L3-Prozess mehrsprachig werden (in Abgrenzung vom Begriff des mehrsprachig Seins als Zustand) (Melo-Pfeifer, 2018, S. 197).

Zentral ist allen Erweiterungen, dass Mehrsprachigkeit holistisch erforscht und verstanden wird, so dass alle Sprachensysteme, eben auch die dominanten, in die Erforschung mit einbezogen werden (Jessner, 2023, S. 83).

So wie die CDST Mehrsprachigkeit als ein ganzheitliches Repertoire versteht (Jessner, 2023, S. 67), so wird auch unter der ökologischen Perspektive das Verständnis von einem holistischen Sprachenrepertoire angenommen, in denen alle einzelnen Komponenten ihren Platz haben und ein großes Ganzes ergeben, das mehr als die Summe seiner Teile ist. Darüber hinaus setzen viele mehrsprachige Ansätze Wahrnehmung, Erkundung und Handlung voraus, weshalb die *Affordance*-Landschaft eine wesentliche Rolle für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit spielt (Piccardo, 2017, S. 4–5). Mehrsprachigkeit bedeutet eine konstante Auseinandersetzung mit natürlicher Komplexität und Dynamiken. Dafür ist Agency und gleichzeitig der Einbezug des gesamten sprachlichen und kulturellen Repertoires nötig (Piccardo, 2017, S. 9–10). Die Perspektive der *Affordances* ermöglicht neue Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit (Aronin & Singleton, 2016, S. 328). So haben beispielsweise Kramsch und Whiteside (2008) eine aktuelle und ökologische Perspektive auf mehrsprachige Kommunikationssituationen entwickelt, indem sie die (Sprach-) Mittlung (*mediation*) von *Affordances* in die Analyse von sozialen kommunikativen Praktiken einbeziehen.

Aus einer kritischen Perspektive lässt sich festhalten, dass die CDST und eben diese Systeme abhängig von den Werkzeugen sind, die für ihre Erforschung verwendet werden können. Deshalb ist die Bestimmung von Mehrsprachigkeit als komplexes dynamisches System an sich komplex und liegt vielmehr in konkreten empirischen Forschungen als auf der theoretischen Ebene zu analysieren (Beisbart, 2021, S. 68, 71). Eine solche empirische Studie bieten Stotz und Cardoso (2022) an. Sie führen eine dreimonatige Feldstudie mit drei mehrsprachigen erwachsenen Lernenden durch, um unter der Verwendung des retrodiktiven qualitativen Modellierens[9] die Entwicklungen der mehrsprachigen Sprachenrepertoires der Teilnehmenden hinsichtlich der Systemmechanismen zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die folgenden Charakteristika von komplexen dynamischen Systemen im mehrsprachigen Repertoire manifestieren: Attraktorenzustände, Ko-Adaptationen und Selbstorganisation. Das Merkmal der Emergenz konnte nur theoretisch begründet gerahmt, nicht aber empirisch manifestiert werden. Insgesamt resultiert das mehrsprachige Repertoire als komplexes dynamisches System (Stotz & Cardoso, 2022, S. 141-142, 149, 152, 164).

Empirische Studien zum Französischunterricht (im deutschsprachigen Raum) als Tertiärsprachenunterricht als komplexes dynamisches System liegen nach meinen Recherchen nicht vor. Es lassen sich dennoch wichtige Hinweise zum Verständnis des Französischunterrichts finden. Als Studien zur ökologischen Perspektive verstehe ich nicht nur solche, die dieses Schlüsselwort nennen, sondern Forschung mit Fokus auf den involvierten Akteur:innen des Fremdsprachenunterrichts, in der Interaktionen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gesetzt werden. Dazu zählen Schüler:inneninitiativen, die in der Fremdsprache stattfinden und somit für Interaktionen sorgen können (Konzet-Firth, 2017, S. 111). Ökologisch angemessen sind für dieses Ziel nicht nur authentische Materialien, sondern auch Interaktionen und Situationen. Dabei sind die Anlässe, Adressat:innen, Inhalte und Kontexte bedeutsam (Bechtel, 2021, S. 21–22).

[9] Dabei werden Aspekte der Mehrsprachigkeit nicht mit der Zeit fortschreitend erforscht, sondern rückwärts (*retro*-) und mit Rückbezügen auf dargelegte (-*dictiv*) Umstände, die zu dem aktuellen Zustand (der Mehrsprachigkeit) geführt haben.

Ebenfalls bedeutsam ist, dass das Erlernen der französischen Sprache als schwierig eingeschätzt wird. Dieses hat Auswirkungen auf die Anforderungen an sich selbst als Lernende:r (Grein, 2022, S. 393; Henry, 2015a, S. 327). Somit kann es als Ausgangsbedingung verstanden werden. Außerdem sei der Französischunterricht besonders leistungsorientiert, da die Schüler:innen über ihre Leistungen differenziert werden. Laut Grein (2022, S. 385) hat das Fach kaum eine persönliche Bedeutung, da es keine primäre Rolle im Leben von Schüler:innen (der zehnten Klasse) spielt. Zuschreibungen des Französischen sind mit Eleganz, Vornehmheit und auch Exklusivität verbunden. Dabei referenzieren die Lernenden ihre Vorstellung von dem Französischen fast ausschließlich mit dem hexagonalen Frankreich (Grein, 2022, S. 392, 397). Dies bestätigen auch die Einstellungen zur französischen Sprache, die Venus (2017) in einer Fragebogenstudie erhoben hat. Die Einstellungen sind bei den Lernenden eher negativ geprägt, da sie die französische Sprache als „schwer" und wenig nützlich für die Zeit in oder nach der Schule wahrnehmen. Letzteres steht im Abgleich mit den entgegengesetzten Wahrnehmungen vom Englischen. Das Französischlernen trennt Venus (2017, S. 309-311) in ihrer Arbeit vom Französischunterricht ab. Die Lernerfahrungen in letzterem sind positiv und eröffnen eine differenzierte Wahrnehmung der Einstellungen. Zentral sei für die Einstellung zum Französischunterricht, wie die Lernenden die Lehrkraft bewerten. Diese qualitativ erforschbaren Sichtweisen auf den Französischunterricht und die -lehrkraft elaboriert Fritz (2019, S. 57-58). Aus den Lernerfahrungen gehen bei einigen Schüler:innen Unzufriedenheiten mit den eigenen Leistungen einher. Der Französischunterricht wird von Lernenden oft mit einer Monotonie an Methoden und irrelevanten Themen verbunden. Zentral sind die Erfahrungen mit der Lehrkraft und ihrer (oftmals frontalen) Unterrichtsgestaltung, aber auch das eigene Kompetenzerleben, das sich in guten oder schlechten Noten zeigen kann. Die Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrads ist dafür mitverantwortlich. Die Schüler:innen sind sich darüber bewusst, dass Sprachen progressiv gelernt werden und dass der Schwierigkeitsgrad auch darin besteht, kontinuierlich zu lernen, ohne einen Bereich auszulassen. Darüber hinaus können die Einstellungen zum Englischen, Spanischen oder Sprachen allgemein eine Rolle spielen. Bei wenigen ist eine Ablehnung der fremdsprachlichen Kultur und Sprache Grund für negative Haltungen zum Französischunterricht (Fritz, 2019, S. 57–58).

Zusammenfassend stellt sich heraus, dass Mehrsprachigkeit mehr als Bilingualismus oder das Hinzufügen einer Sprache zum Sprachenrepertoire – und damit auch mehr als Trilingualismus – ist. Die Interaktionen zwischen den Komponenten von Mehrsprachigkeit, die Ko-Adaptationen, und der M-Faktor machen das komplexe Unterfangen möglich, das mehrsprachige Repertoire von Lernenden als komplexes dynamisches System zu verstehen. Für den Französischunterricht als Tertiärsprachenunterricht lassen sich Beeinflussungen aus dem Englischunterricht auf Ebene der Haltungen der Schüler:innen wahrnehmen. Außerdem wird Französisch als schwierig und unter anderem deshalb als exklusiv verstanden.

Nach Sichtung der Literatur, lässt sich feststellen, dass in der Mehrsprachigkeitsforschung ein Fokus auf der Psycholinguistik bzw. kognitiven Aspekten liegt und affektive Thematisierungen hier nur wenig eingeschlagen wurden. In der Mehrsprachigkeitsforschung ist die positive Psychologie ein Randthema (mit wenigen oder gar keinen Nennungen in Bardel & Sánchez, 2020; De Angelis, 2007; Jessner, 2023; Rothman, González Alonso & Puig-Mayenco, 2019; The Douglas Fir Group, 2016). Ausnahmen davon sind eine kurze Nennung von Motivation in Hufeisen und Marx (2004, S. 148) und den Theorien und Studien, die explizit in Kapitel 2.2.2. vorgestellt werden. Gleichzeitig wendet sich die positive Psychologie, abermals mit der Ausnahme von L3-Motivation, kaum der Mehrsprachigkeitsdidaktik (mit wenigen oder gar keinen Nennungen in Derakhshan, 2022; Gabryś-

Barker & Gałajda, 2016) und nur vereinzelt in dem Band zur affektiven Dimension im Sprachenlernen[10] (Gabryś-Barker & Bielska, 2013). Das folgende Kapitel widmet sich deshalb erst der Motivation aus Sicht des Lernens einer zweiten Fremdsprache und legt daraufhin den Fokus auf die Motivation für Tertiär- und weitere Sprachen.

2.2. Motivation im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wende ich mich zunächst der Definition und Bedeutung von Motivation für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen zu, bevor die zwei Unterkapitel auf die Zweitsprachenlernmotivation und die der Tertiär- und weiteren Sprachen eingehen.

Motivation kann für jegliches menschliches Verhalten verantwortlich sein, wodurch ihre Begriffsbestimmung erschwert wird (Dörnyei, 2020, S. 136; Lamb, Csizér, Henry & Ryan, 2019, S. 3). Eine mögliche und bewusst breit gehaltene Definition von Motivation ist „a cumulative arousal, or want, that we are aware of" (Dörnyei, 2009b, S. 209). Dabei nimmt Motivation Bezug auf die Wahl einer spezifischen Handlung, die Ausdauer für das Ausführen der Handlung und die darin investierte Mühe (Dörnyei, 2009c, S. 8, 2020, S. 136). Sie kann „gleichermaßen Voraussetzung, Begleitumstand und Ergebnis von Lern- und Lehrprozessen sein" (Arntz, Krings & Kühn, 2011, S. 9) und vereint in sich sowohl kognitive, affektive als auch motivationale Komponenten (Dörnyei, 2020, S. 14). Sie ist interindividuell und zeigt sich in verschiedenen Verhaltensweisen, in denen verschiedene Beweggründe, Motive[11], aktiviert werden (Dörnyei, 2020, S. 5; Düwell, 1979, S. 1–2).

Die Motivation im Fremdsprachenlernen kann einen besonderen Bereich darstellen, denn Sprachenlernen ist für den Menschen als soziales Wesen Charakteristikum und Teil der (veränderbaren) Identität (Abendroth-Timmer, 2011, S. 13; Lamb et al., 2019, S. 1; Williams & Burden, 2008, S. 123). Über die Konzeptualisierung von Motivation ist sich die Forschung nicht einig, da offen ist, wie weit oder nicht weit sie zu fassen ist. Außerdem ist offen, wie sehr menschliches Verhalten von anderen externen und internen Einflüssen bestimmt wird. Klar ist hingegen, dass Motivation oft einer intuitiven Auffassung, einem bestimmten Alltagsverständnis oder einer *Sloganization* folgt (Arntz et al., 2011, S. 11; Dörnyei, 2020, S. 1–2; Riemer, 2020, S. 159). Motivation als *Sloganization* bedeutet, dass keine (wissenschaftliche) Definition gegeben wird, sondern der Begriff als positiv-assoziierter Grund und Effekt deklariert wird, um Vorteile hervorrufen zu können (Pavlenko, 2019, S. 148). Deshalb nehmen viele Studien Bezug zu Motivation, ohne dass diese empirisch operationalisiert wird. Włosowicz (2013, S. 82) fügt hinzu, dass aber manche empirischen Ergebnisse gleichermaßen nicht dahingehend reflektiert werden, dass die Motivation der Lernenden das untersuchte Phänomen beeinflussen könnte.

Es gibt verschiedene Theorien dazu, wie Motivation im Fremdsprachenunterricht aussieht. Dennoch bestätigen theoretische Schlussfolgerungen (Cook & Singleton, 2014, S. 91; Dörnyei, 2009c, S. 251, 2009b, S. 217, 2020, S. 2; Gardner, 2019, S. 10; Williams et al., 2015, S. 117) die Wichtigkeit von

[10] Der konkrete Name des Bands, *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*, zeigt auch hier wieder, dass das Lernen einer zweiten Sprache oft als Hyperonym für jegliches Sprachenlernen verwendet wird.
[11] Motive sind psychische Dispositionen, die von Dauer sind. Sie entstehen aus individuellen Erfahrungen. Außerdem sind sie durch ihre relative Dauerhaftigkeit von Motivation, die nach dem Erreichen des jeweiligen Ziels verschwinden, zu unterscheiden (Düwell, 1979, S. 1–2).

Motivation für das Fremdsprachenlernen – auch im deutschsprachigen Raum (Arntz et al., 2011, S. 10; Riemer, 2020, S. 162). Diese Wichtigkeit bestätigen darüber hinaus auch empirische quantitative Beiträge (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006, S. vii; Man et al., 2018, S. 61; Tremblay, 2019, S. 216) und qualitative Studien (Nizigama et al., 2023b, S. 147; Włosowicz, 2013, S. 77) – auch im deutschsprachigen Raum (für eine qualitative Studie, s. Fritz, 2019, S. 15; für eine quantitative Studie, s. Solmecke, 1983, S. 7–9). Die Begründung der Bedeutung liegt darin, dass sprachliche Kompetenzen ohne Motivation wertlos sein können, weil sie nicht ideal angewendet werden. Gleichermaßen kann Motivation dafür sorgen, dass Kompetenzen und bessere Lernbedingungen geschaffen werden/sind (Dörnyei & Ryan, 2015, S. 72).

Eine Sprache zu lernen ist immer an einen längeren Zeitraum gebunden, um die notwendigen Kompetenzen vorzuweisen, gerade deshalb ist die Langzeitmotivation dafür so entscheidend (Dörnyei, 2020, S. 168; Muir, 2020, S. 19). Langzeitmotivation bedeutet eine ständige Anpassung an die persönlichen und kontextuellen Veränderungen (Dörnyei, 2020, S. 144). Sie kann durch demotivierende Einflüsse gehindert werden, wo dann Willensstärke und Selbstkontrolle notwendig werden, um die Motivation beibehalten zu können (Dörnyei, 2020, S. 153).

Motivation ist mit verschiedenen weiteren psychologischen Konzepten verbunden, die im Folgenden nur genannt werden: Affekte und Emotionen (Boudreau, MacIntyre & Dewaele, 2018, S. 150; Dörnyei, 2020, S. 13; MacIntyre, Dewaele, Macmillan & Li, 2019, S. 74; Muir, 2020, S. 12; Williams et al., 2015, S. 144), Angst (Cook & Singleton, 2014, S. 95; Williams et al., 2015, S. 144), Haltungen (*attitudes*) (Abendroth-Timmer, 2011, S. 13; Cook & Singleton, 2014, S. 90–91; Williams et al., 2015, S. 144), Identität und Autonomie (Gao & Lamb, 2011, S. 1; Murray, Gao & Lamb, 2011, S. 11; Norton, 2019, S. 156), Selbstkonzept (Abendroth-Timmer, 2011, S. 13; Cook & Singleton, 2014, S. 95; Williams et al., 2015, S. 144) Selbststeuerung bzw. Sprachlernbewusstheit (Riemer, 2001, S. 380; Williams et al., 2015, S. 144) sowie Überzeugungen (*beliefs*) (Matsumoto, Hiromori & Nakayama, 2013, S. 42).

In Folgenden werden die Motivation für und bei dem Erlernen von Zweitsprachen, L2-Motivation, und die für und bei dem Erlernen von Tertiär- und weiteren Sprachen, L3-Motivation, unterschieden.

2.2.1. L2-Motivation

L2-Motivation ist ein „komplexer mehrdimensionaler Faktor“ (Riemer, 2020, S. 162). Ihre Erforschung geht auf Gardner und Lambert (1959) und ihr „socioeducational model” im Rahmen der sozialpsychologischen Periode zurück. Die Autoren bestimmen zwei wesentliche Konstrukte, welche die Motivation für das Fremdsprachenlernen ausmachen: die integrative Orientierung, die den Wunsch beschreibt, Teil der Zielsprachengruppe zu sein, und die instrumentelle Orientierung, die extrinsischen Motiven folgt. Auf diese sozialpsychologische Periode folgte die kognitive, die insbesondere durch Williams und Burdens Arbeiten ab dem Jahr 1979 geprägt wurde. Sie folgen einem konstruktivistischen-interaktionistischen Ansatz, wobei Motivation die Entscheidung für Taten oder Verhalten ist und unter anderem von persönlichen Wahrnehmungen (konstruierten Wirklichkeiten) und Attributionen abhängt (Williams & Burden, 2008, S. 145).

In der prozessorientierten Periode verstehen Dörnyei und Otto (1998) L2-Motivation als eine sich dynamisch verändernde, kumulative Regung, welche dazu führt, dass kognitive Prozesse initiiert, koordiniert, überwacht und evaluiert werden. Ein Fokus liegt dabei auf dem Prozess hin zur (Nicht-)

Ausführung einer Handlung (Dörnyei & Otto, 1998, S. 65). Die daraus hervorgehende und bis heute andauernde Periode mit vielfachen Vertreter:innen ist die sozialdynamische. Darunter fällt in erster Linie das Verständnis von Motivation als komplexes dynamisches System (Larsen-Freeman, 2015, S. 11)[12], aber auch konkrete Ansätze wie die Folgenden.

- *L2-Motivational Self System*[13]: Grundsätzlich wird mit diesem System die Schnittstelle zwischen der Persönlichkeits- und der Motivationspsychologie betrachtet. Es folgt der Frage, wie das Selbst Verhaltensweisen beeinflusst und welche Handlungen damit im Zusammenhang stehen. Das System antwortet auf die Frage mit drei Komponenten: 1) Das ideale Selbst, welches die Bestrebungen darstellt, die die lernende Person in der Zukunft erreichen will; 2) Das *ought to*-Selbst, welches die utilitaristischen Aspekte des Sprachenlernens beschreibt, also die Zukunftsvorstellungen, die die lernende Person erreichen (oder vermeiden) sollte; und 3) die Lernerfahrungen, die die bisherigen und gegenwärtigen Lernerfahrungen eklektisch zusammenfassen (Dörnyei, 2009a, S. 10, 29).
- *Person-in-context* und qualitative Herangehensweisen an Motivationsforschung: Hierbei handelt es sich um die Erforschung von Motivation in dynamischen und komplexen Sprachanwendungen in sozialen Kontexten (Ushioda, 2009, S. 217). Genauer gesagt versteht sich der Ansatz als „a view of motivation as emergent from relations between real persons, with particular social identities, and the unfolding cultural context of activity" (Ushioda, 2009, S. 215). Mit diesem expliziten Bezug zu den Beziehungen und dem Kontext lässt sich in diesem Ansatz die ökologische Perspektive wiederfinden (Ushioda, 2009, S. 220). Motivation qualitativ zu erforschen kann dazu dienen, die Person in ihrem Gesamtkontext wahrnehmen zu können. Theoretisch – ethisch und praktisch weniger – könnte ein konversationsreicher Abend mit Wein ein ergiebiges Methodendesign für die Erforschung integrativer Motivation sein (Ushioda, 2019, S. 198).
- *Flow*: Dieses Konzept beschreibt einen psychologischen Zustand. *Flow* führt zu einer erhöhten Motivation (Aubé, Brunelle & Rousseau, 2014, S. 120). Es lässt sich definieren als „holistic sensation that people feel when they act with total involvement" (Csikszentmihalyi, 1975, S. 36). *Flow* kann im Kollektiv, z. B. im Klassenverbund, oder individuell auftreten. Es ist in der Fremdsprachendidaktik noch nicht weitläufig erforscht. Die wenigen Ergebnisse zeigen Tendenzen, dass *Flow* innerhalb von intrinsischen Orientierungen bedeutsam ist, die Selbstwirksamkeit stärken und optimale Lernbedingungen darstellen kann (Piniel & Albert, 2019, S. 588, 593).
- *Directed motivational currents*: Dieser Ansatz versteht Motivation als inhärente Handlungen, die passieren, ohne dass Entscheidungen oder Aushandlungen darüber stattfinden, ob die Handlung unternommen wird oder nicht. Dabei führen alle Handlungen zu einem persönlich wichtigen Ziel (Muir, 2020, S. xvi). *Directed motivational currents* können als „clear, personally important goal or vision channeling action" (Muir, 2020, S. 17) definiert werden. Dabei löst ein Motiv die Energie, zu lernen, aus. Aus der Anfangsenergie können dann weitere Energien für motivierte Handlungen entstehen, wobei es möglich ist, dass *Directed motivational currents* entstehen (Dörnyei, 2020, S. 142–143).

[12] Alle konstruierten Theorien zur Motivation, die nicht dem Ansatz der CDST gefolgt sind, scheinen laut Schumann (2015, S. xvi) sogar unvollständig.

[13] Für diesen und die folgenden drei Ansätze gibt es keine üblichen deutschen Äquivalente, die in der Forschung verwendet werden. Dementsprechend wird hier das englische Original beibehalten.

Es werden zwei große Kritikpunkte in der Literatur an den vorgestellten L2-Motivationskonstrukten erhoben. Einerseits zeigt die Sprachlernmotivation "a strongly monolingual bias" (Henry, 2017, S. 548). Denn das Modell von Gardner und Lambert (1959) hat monolinguale Sprechende als Ausgangspunkt, die daraufhin eine Sprache dazu lernen. Das *L2-Motivational Self System* (Dörnyei, 2009a) sieht ebenfalls nur eine erste Fremdsprache als Zielsprache für jedes Selbst vor. Diese monolinguale Verzerrung zieht sich auch durch empirische Studien, in denen die Motivation bei mehreren Sprachen als Anlass für Vergleiche statt Interaktionen verstanden werden. Dies verhindert ein holistisches Verständnis von Mehrsprachigkeit (Fritz, 2019, S. 294; Henry, 2017, S. 548). Andererseits hat sich die Motivationsforschung vielmehr den resultativen Zusammenhängen mit Leistungsergebnissen und dem allgemeinen Lernverhalten bzw. -zügen anstelle von konkreten Aspekten des Sprachlernens und damit zusammenhängenden Dynamiken zugewandt. Die Beiträge, die Motivation zum Feld der Fremdsprachenforschung leistet, sind daher wenig vernetzt mit spezifischen Aspekten von Sprachlernprozessen (Ushioda, 2016, S. 565).

Zusammenfassend lassen sich die sozialpsychologische, kognitive und prozessorientierte Periode in der Fremdsprachenforschung identifizieren. Die vierte Periode, die sozialdynamische, dauert dabei bis heute an und nimmt Bezug auf Motivation als komplexes dynamisches System und den Kontext von Lernenden. Eben in der sozialdynamischen Periode mit dem Anspruch von Kontextberücksichtigung und den verschiedenen komplexen Interaktionen lässt sich die L3-Motivation verorten. Aufgrund der monolingualen Verzerrungen und der unzureichenden Vernetzung mit Sprachlernprozessen in den Theorien zur L2-Motivation, widme ich mich im folgenden Unterkapitel der L3-Motivation, die diese Kritikpunkte aufzugreifen versucht.

2.2.2. L3-Motivation

Wie schon in Kapitel 2.1.3. angerissen wird der Begriff von Zweitsprachen-/L2-Motivation ausgeweitet und bezieht sich damit vermeintlich auf alle Nicht-Erstsprachen (De Angelis, 2007, S. 15) So wie die L2-Motivation ein komplexes, dynamisches System ist, so ist es auch die L3-Motivation (Bui & Teng, 2019, S. 1–2; T. Wang & Liu, 2017, S. 10). Dabei ist die Motivation für das Lernen einer dritten oder weiteren Fremdsprache noch komplexer als für das Lernen einer zweiten Fremdsprache. Schließlich wird mehr von den Lernenden gefordert, wenn mehr als nur eine Fremdsprache gelernt werden (Dörnyei, 2009b, S. 24–25; Henry, 2010, S. 151, 2012, S. 51; Thompson, 2020, S. 163–164; Włosowicz, 2013, S. 77). Eine Tertiärsprache wird neben oder nach einer zweiten Sprache erlernt. Da deshalb vorherige Kenntnisse aus dem Lernprozess der Zweitsprache vorliegen, benötigt die L3-Motivation eine Differenzierung von der L2-Motivation. Eine Differenzierung impliziert aber keine Isolation, sondern das gemeinsame Explorieren der zwei Motivationen und daraus resultierenden Interaktionen, wie Studien im deutschsprachigen Raum gezeigt haben (Heinzmann, 2010, S. 8; Stöckli, 2004, S. 105–107), aber auch international (Lu, Zheng & Ren, 2019, S. 93; Man et al., 2018, S. 64–65; Nizigama et al., 2023b, S. 148; Thompson, 2019, S. 642).

Während Riemer und Wild (2016, S. 6) in ihrem theoretischen Beitrag festhalten, dass (im deutschen Kontext) andere Sprachen als Englisch (als erste Fremdsprache) weniger untersucht sind, so identifizieren Henry (2010, S. 149) sowie Nizigama, Fazilatfar und Jabbari (2023b, S. 148) eine Forschungslücke für die Untersuchung von Eigenschaften und Dynamiken der L3-Motivation, die sie mit ihren empirischen Studien zu füllen versuchen. Das Potenzial, Mehrsprachigkeit mit in die

Motivationsforschung aufzunehmen, ist an den Willen, individuelle Mehrsprachigkeit aufzubauen, geknüpft. Zudem trägt individuelle Mehrsprachigkeit zu Identitätserfahrungen bei. Die Entwicklung einer mehrsprachigen Identität ist dabei nicht alleinig von dominanten Sprachen gesteuert (Henry, 2017, S. 548). Das Verständnis von dominanten Sprachen ist in der Theorie der dominanten Sprachenkonstellationen (*Dominant Language Constellations*) verankert, welche eine aktuelle und international angewandte Theorie über individuelle Mehrsprachigkeit ist, wie aus den veröffentlichten Sammelbänden von Lo Bianco und Aronin (2020), Aronin und Vetter (2021), Aronin und Melo-Pfeifer (2023) sowie Gabryś-Barker und Vetter (2024) hervorgeht. Mit diesem Verständnis kann die Aussage über mehrsprachige Identität kritisch betrachtet werden, denn dominante Sprachkonstellationen sind eine „working unit of one's language repertoire" (Aronin, 2021, S. 289). Demzufolge müssen nicht alle Sprachen einen gleichen Einfluss auf die Motivation nehmen, sondern manche Sprachen mehr und manche weniger. Die Komplexität vom Lernen von Tertiär- oder weiteren Sprachen, d. h. die Interaktionen innerhalb der Sprachenkonstellation, sorgen dafür, dass dominantere und mindere Einflüsse entstehen können.

Die Forschung, die es zur Motivation für Tertiär- und weitere Sprachen gibt, lässt sich in die Interaktionen zwischen der L2- und L3-Motivation und die Entwicklung von mehrsprachigkeitsorientierten Motivationsmodellen unterteilen. Dass es Einflüsse zwischen der L2- und L3-Motivation gibt ist das Ergebnis zahlreicher Studien[14]. Offen ist aber, in welchen Formen sie sich äußern und ob sie negative (wie Interferenzen unter anderem in Fritz, 2019, S. 294) oder positive Einflüsse darstellen. Eine Form davon ist das *Dual-Motivational System*, das auf das *L2-Motivational Self System* zurückgeht. Das *Dual-Motivational System* bezeichnet die Ko-Existenz von zwei zu differenzierenden, sich aber beeinflussenden Systemen für Sprachlernprozesse, in denen sowohl eine Zweit- als auch eine Tertiärsprache erlernt werden (Man et al., 2018, S. 65). Es beschreibt, dass für eine:n Sprachenlernende:n zwei unterschiedliche *Motivational Self Systems* für jede Sprache ko-existieren. Dementsprechend unterscheiden sich die Motivationen beim Lernen einer Zweit- und Tertiärsprache. Das bedeutet aber nicht, dass sie einander nicht gegenseitig beeinflussen. Vermeintliche Gemeinsamkeiten zwischen den Systemen hinsichtlich der Einstellung zu Sprache(n) und Sprechendengemeinschaften können aber auch als eine allgemeine globale Orientierung ausgelegt werden (Man et al., 2018, S. 83–84). Obwohl darauf eingegangen wird, dass Motivation als dynamisches und komplexes System zu verstehen ist, untersuchen die Autor:innen in dem Beitrag nicht, wie das *Dual-Motivational System* als dynamisches System fungiert, weil nur Variablen erforscht werden, aber Ausreißer unbeachtet bleiben. Die Variablen werden zudem nicht hinsichtlich ihrer Relevanz als Systemkomponenten analysiert. Des Weiteren wird das L2-System als quasi statisches System mit dem L3-System, ebenso statisch, verglichen.

Um die Erforschung von konkreten Fällen zu ermöglichen, haben Bui und Teng (2019) untersucht, wie die Motivation für eine erste Fremdsprache mit der Motivation für eine zweite Fremdsprache

[14] Eine Ausnahme ist Heinzmann (2010, S. 10). Sie untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Englisch- und dem Französischlernen von der 3. bis zur 5. Klasse gibt, indem sie den vermeintlichen Einfluss des Englischen auf die Motivation zum Französischlernen in einem quasi-experimentellen Studiendesign mit zwei Gruppen (Untersuchungsgruppe mit N=552; Kontrollgruppe mit N= 375) untersucht. Ihre Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen, dass es keinen positiven oder negativen Einfluss des Englischen auf das Französische gibt, sondern dass das Geschlecht, der soziokulturelle Hintergrund und die Einstellung gegenüber den Zielsprachenländern und -regionen sowie das Selbstbild signifikant dafür sind. Dies lässt eine so starke Fächertrennung im deutschsprachigen Raum vermuten, welches zu einem Verständnis von Sprachen als voneinander getrennte Einheiten führt.

interagiert und verbunden ist. Sie stellen fest, dass es eine Veränderung gibt „brought on by a new element (L3) into an existing system (L2 motivation), which leads to the rise of a new system – the dual-motivation system“ (Bui & Teng, 2019, S. 13). Somit zeigt sich, dass Interaktionen zwischen den Motivationssubsystemen unter anderem gegenseitig unterstützend oder konkurrierend sein können, insbesondere wenn der Vergleich der L2- oder L3-Lernerfahrungen zu Präferenzen und Abneigungen führt (Bui & Teng, 2019, S. 10).

Eine andere Herangehensweise an das *L2-Motivational Self System* ist, dass die Konzeption von einem idealen L2-Selbst und einem idealen L3-Selbst die Ko-Adaptationen von Systemen sind (Henry, 2015b, S. 89). In der konkreten Annahme von Henry (2015b, S. 91) nimmt das ideale L2-Selbst ab dem Moment seiner kognitiven Aktivierung, einen Einfluss auf die in den Tertiär- und weiteren Sprachen entstehenden Selbst. Das bedeutet, dass die Motivationssysteme beider Fremdsprachen miteinander verbunden sind und innerhalb eines mehrsprachigen Systems bestehen. Zwischen diesen finden Ko-Adaptationen statt (Henry, 2015a, S. 320, 329). Dies deckt sich auch mit dem Ergebnis, dass die L2- und L3- Selbst nicht-linear (in einer komplexen Verbindung) koexistieren (Siridetkoon & Dewaele, 2018; Wang & Liu, 2017, S. 10). Aus einer dynamisch komplexen Systemperspektive lässt sich sagen, dass die Intensität und das Engagement der Lernenden über die Zeit variiert und unterschiedlich in den verschiedenen Sprachen ist (Nizigama et al., 2023b, S. 160).

Die den Motivation zum Lernen einer Sprache zugrundeliegenden Systeme sind miteinander verbunden und gleichzeitig auch interagierende Komponenten von einem gesamten, mehrsprachigen Motivationssystem (Henry, 2017, S. 549). Ausgehend von Aronin‘s (2016) Annahmen über den Einfluss von (erlebter oder zukünftiger) Mehrsprachigkeit auf Einstellungen, Überzeugungen und (gegebenenfalls imaginären) Lebensvorstellungen entwickelt Henry (2017) das *Multilingual Motivational Self System*. Dieses verortet er in dem Mehrsprachigkeitsidentitätssystem (*Multilingual Identity System*), welches wiederum im Mehrsprachigkeitssystem (*Multilingual System*) verortet ist. Das *Multilingual Motivational Self System* besteht aus verschiedenen mehrsprachigen Selbst, die sich insbesondere aus den gesamten sprachlichen Ressourcen, aber auch aus den Interaktionen zwischen den Selbst einzelner Sprachen ergeben. Dies bedeutet, dass in Situationen des Tertiärsprachenerwerbs auch das Selbst aus den vorher erlernten Sprachen aktiv ist und das Selbst der Tertiärsprache beeinflusst (Henry, 2017, S. 552–553). Das ideale mehrsprachige Selbst kann das Motivationssystem einer Tertiär- oder weiteren Sprache stützen. Denn mit dem Aufbau weiterer Sprachen wird auch das ideale mehrsprachige Selbst mit dem Ziel, mehrsprachig zu sein oder zu werden, erweitert. Dies kann für mehr Stabilität und Kohärenz im Mehrsprachigkeitsidentitätssystem sorgen. Die kognitive Integration von einer oder mehreren Sprachen beim Lernen einer weiteren Sprache nimmt hierbei nicht nur eine sprachstützende, sondern auch eine motivationsstützende Funktion ein. Allerdings kann es immer auch zu Konkurrenz zwischen den Selbst einzelner Sprachen kommen. Dem idealen mehrsprachigen Selbst steht das bilingual zufriedene Selbst (*contentedly bilingual Self*) gegenüber. Darin wird das Motivationssystem einer Tertiärsprache geschwächt, weil dieses Selbst davon ausgeht, dass zwei Sprachen (bilingual sein) bereits ausreichen würden (Henry, 2017, S. 554; Thompson, 2019, S. 652; Wang & Zheng, 2019, S. 9).

Das ideale mehrsprachige Selbst orientiert sich am Interesse an Fremdsprachen allgemein und zeigt sich darin, dass das ideale Selbst ein mehrsprachiges ist (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017, S. 460). Henry (2020) konstituiert das ideale mehrsprachige Selbst als ein komplexes dynamisches System. In diesem bestehen reziproke Beziehungen zum System der Identität und dem (sozialen) Kontext des

Sprachenlernsetting, welche daran teilhaben, dass es entstehen kann. Aber auch ein Unterschied zwischen den einzelnen Sprachen, insbesondere eine unterschiedliche Affinität gegenüber den einzelnen Sprachen, kann als Zeichen für das mehrsprachige Selbst verstanden werden (Henry & Thorsen, 2018, S. 351–352). Zusätzlich zu dem idealen mehrsprachigen Selbst können positive wahrgenommene Spracheinflüsse bestehen. Schlussendlich ist es wichtig zu betonen, dass nicht alle Mehrsprachigen Spracheinflüsse positiv wahrnehmen oder ein mehrsprachiges Selbst, in dem die Sprachen vernetzt werden, aufbauen (Thompson, 2019, S. 650, 2020, S. 171, 173).

Aus diesen Darstellungen entsteht zwar ein holistisches Bild der Motivation, allerdings ist dieses stark psychologisch begründet. Um Aspekte wie Privilegien und Diskriminierung zu berücksichtigen, die ebenfalls einen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen und die mehrsprachige Identität von Lernenden nehmen (Thompson, 2020, S. 160), ist das Ausschließen von *Othering* (Bonnet & Siemund, 2018, S. 12) oder allgemein ein soziologischer Ansatz notwendig (Norton, 2013, S. 28; Norton Peirce, 1995, S. 12).

Insgesamt ist die Identität von mehrsprachigen Individuen holistisch mit allen möglichen und tatsächlichen Wahrnehmungen, Haltungen und persönlichen (zukünftigen) Lebenserfahrungen zu verstehen (Duff, 2017, S. 602; Henry, 2017, S. 561; Henry & Thorsen, 2018, S. 351). In anderen Worten: „Taking into account all language learning experiences of an individual is imperative to fully understand the process“ (Thompson, 2019, S. 641). Diese Annahme stützen die Interaktionen zwischen der Motivation für die Zweit- und die Tertiärsprache, die von einander zu trennenden, aber sich gegenseitig beeinflussenden Motivationssysteme und die mehrsprachigkeitsorientierten Motivationsmodelle. Um dieses Bild zu komplementieren und dadurch eine noch breitere Perspektive einzunehmen, dient die soziologische Investmenttheorie, die im Folgenden vorgestellt und von Motivation abgegrenzt wird.

2.3. Investment im Fremdsprachenunterricht

Dieses Unterkapitel widmet sich einer Kontextualisierung des Sprachenlernens, die eine Grundlage für Investment bilden. Daraufhin wird an das vorherige Kapitel zur Motivation im Fremdsprachenunterricht angeknüpft, um in Unterkapitel 2.3.1. aufzuzeigen, wie sich die Motivationskonstrukte soziolinguistisch zur Investmenttheorie hingewandt haben. Nach dieser Hinführung wird Investment im Fremdsprachenunterricht in 2.3.2. definiert. Die Rolle von Agency für die Investmenttheorie stelle ich in Unterkapitel 2.3.3. heraus, bevor ich den Forschungsstand zu empirischen Studien über L2- und L3-Investment in Unterkapitel 2.3.4. darlege.

Die Forschung zum Sprachenlernen ist transdisziplinär. Dabei können auf der Mikroebene die sozialen (Inter-) Aktionen betrachtet werden, auf der Mesoebene die dahinterstehenden soziokulturellen Institutionen und auf der Makroebene die dahinterstehenden Ideologien (Norton, 2016, S. 84; The Douglas Fir Group, 2016, S. 24). Das Konzept von Investment hat dabei den Anspruch, das Motivationskonstrukt aus der psychologischen Fremdsprachenforschung mit der soziologischen zu verbinden. Die soziologische Fremdsprachenforschung fragt danach, wie Lernende unterschiedliche Positionen, die ihnen in Lernkontexten angeboten werden, aushandeln oder teilweise zurückweisen und/oder wie Machtverhältnisse im Unterricht und in Sprechendengemeinschaften den Sprachlernprozess fördern oder hindern (Norton, 2022, S. 1).

Nortons (2013, S. 1) poststrukturalistische Theorie von Identität, Investment und Sprachenlernen lässt sich darin einbetten. Ihre Studie stellt die Basis für Kritik an gängigen Sprachlerntheorien dar, da sie durch explizite Berücksichtigung von Macht zu Ergebnissen kommt, welche die komplexe Welt wiederspiegeln (Norton, 2013, S. 28).

Mit der Berücksichtigung von Macht lässt sich das Sprachenlernen von gesellschaftlichen Umständen geprägt verstehen, in die sich das Individuum einfinden muss. Bei diesem Prozess des Einfindens und Aushandelns sind Identität und Sprache wichtig. Der Prozess kann in vier Bereichen ablaufen, die in Abbildung 1 visualisiert sind.

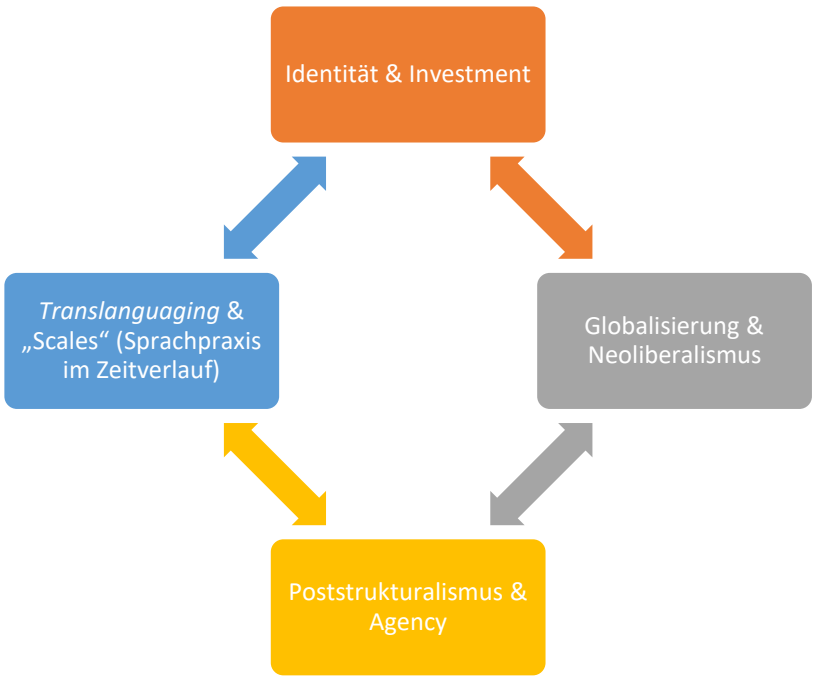


Abbildung 1: Bereiche im Sprachenlernen (eigene Visualisierung)

Abbildung 1 bezieht sich auf den Zusammenhang von Sprachpraktiken und Identität. Der Neoliberalismus[15], sein Einfluss auf den (globalisierten) Markt und daraus entstehender Individualismus nehmen Einfluss auf das Sprachenlernen und -lehren. Diesen Einfluss heben poststrukturalistische Theorien[16] hervor. Sie unterstreichen die Bedeutung von Identität im Zusammenhang mit Sprachen und dem Sprachenlernen. Für letzteres ist Agency das Schlüsselprinzip (s. 2.3.3.). Die spezifischen linguistischen Auswirkungen der Globalisierung und des Neoliberalismus zeigen sich als ansteigende Mehrsprachigkeit und sich daraus ergebende hybride und intersektionale Identitäten[17]. Intersektionalität beschreibt das Zusammenspiel aus mehrfachen verwobenen

[15] Neoliberalismus kann als Dualität von einer Kritik der Funktionsweisen des freien Markts und dem Auftreten von sozialen Ungleichheiten definiert werden (Block, Gray & Holborow, 2012, S. 4–5).
[16] Poststrukturalismus bezeichnet die Erweiterung der strukturalistischen Linguistik, in der Sprache auch als von sozialen Strukturen (und damit Machtsystemen) durchdrungen verstanden wird (Hein, 2006, S. 31).
[17] Identitäten beruhen auf den Wahrnehmungen von anderen, (Bourdieu, 2012, S. 141). Hybride Identitäten basieren auf (Neu-) Zusammensetzungen von kulturellen Praktiken, die in einem lokalen und globalen Spannungsfeld stehen. Hybride Identitätsformationen beruhen auf der Einbettung von verschiedenen kulturellen und sozialen Aspekte in die Identität (Hein, 2006, S. 435; Iyall Smith, 2008, S. 3). Sie bezeichnen

Identitätskategorien, die Norton und de Costa (2018, S. 94-98) neben dem Postkolonialismus[18], dem digitalen Zeitalter und der sozialen Klasse als Agenda für die Erforschung von Identität im Sprachlernkontext herausstellen. „Scales" (Norton & de Costa, 2018, S. 92) beschreiben die (hybride) Identität und Sprachpraktiken von Lernenden im Längsschnitt, also in einer zeitlichen Entwicklung. Dadurch entstehen flexible Sprachpraktiken, die (hybride) Identitäten und *Translanguaging*[19] zusammenbringen (Norton & de Costa, 2018, 92-93). Dieser Hintergrund bildet die Grundlage für dieses Kapitel über Investment, welches als Begriff in der Abbildung 1 ersichtlich ist, aber erst im folgenden Unterkapitel ausführlich definiert wird.

2.3.1. Soziolinguistische Entwicklungen der Motivationstheorien zur Investmenttheorie

In diesem Unterkapitel skizziere ich die chronologische und thematische Entwicklung der Investmenttheorie. Während für die Motivationstheorien im vorherigen Kapitel 2.2. deutlich wurde, dass hierzu mehrere bestehen, ist die Theorie für Investment – im Singular – federführend von den kanadischen Forschenden Bonny Norton und Ron Darvin erarbeitet worden.

Wie in 2.2.1. aufgezeigt war die Forschung zur Fremdsprachenlernmotivation zunächst sozial-psychologisch fundiert, daraufhin kognitiv-situiert und sozialdynamisch orientiert. Sie ist heutzutage aber auch soziopolitisch und poststrukturalistisch, worauf sich die Investmenttheorie stützt (Darvin & Norton, 2023, S. 29). Die Investmenttheorie komplementiert die Motivationstheorien in der Fremdsprachenforschung (Darvin, 2019, S. 245; Norton, 2013, S. 3). Deshalb stehen Investment und Motivation nebeneinander, d. h. sie sind nicht gegenseitig ersetzbar oder jeweils dem anderen unter- oder übergeordnet. Sie widersprechen sich nicht, sondern ermöglichen eine holistische Perspektive auf die Lernendenhandlungen im Fremdsprachenunterricht (Darvin & Norton, 2023, S. 30). Dabei hatte Norton Peirce (1995, S. 12) den Anspruch, mit der Investmenttheorie den Mangel, die soziale Identität und Machtverhältnisse in die Theorien über das Sprachenlernen zu integrieren, zu begleichen. Ausgangspunkt der Theorie sind die in ihrer Studie erhobenen Daten von nach Kanada immigrierten Frauen, die Englisch lernen (s. auch 2.3.4.).

Motivation ist ein psychologisches Konstrukt mit bewussten und unbewussten Faktoren, während Investment ein soziologisches Konstrukt ist. Letzteres setzt den Fokus darauf, wie individuelle Erfahrungen, Narrative und soziale Praktiken das Sprachenlernen formen (Arkoudis & Davison, 2008, S. 4; Darvin & Norton, 2023, S. 29). Motivation(-sforschung) setzt den Fokus auf kognitive und affektive Prozesse sowie Faktoren. Dahingegen fokussiert Investment (-forschung) Fragen nach Identität, Teilhabe und Macht (Darvin, 2019, S. 245; Darvin & Norton, 2023, S. 34). Das führt dazu, dass Investment die Komponente des Wunsches danach, sich einzubringen oder mitzuarbeiten in Sprachpraktiken, den Motivationstheorien hinzufügt (Darvin, 2019, S. 246). Investment und Motivation können zusammengedacht werden. So ermöglichen sie eine „bifocality that enables us to

damit „eine neue Umgangsform von Realisierung und Vergegenwärtigung personaler Relevanzen" (Iwers, Graf, Bürmann & Dauber, 2019, S. 12).

[18] Postkoloniale Theorien beschreiben, wie das Fortwirken der Kolonialisierung die Weltsicht und Epistemologien beeinflussen. Sie ermöglichen eine veränderte Wahrnehmung auf Akteur:innen. Identitäten werden deshalb im Kontext von (historischer) Unterdrückung und Macht verstanden (Fanon, 2006, S. 40).

[19] *Translanguaging* ist die kommunikative Handlungsform von Mehrsprachigen, die verschiedene sprachliche Eigenschaften und -modi aus mehreren Sprachen verwenden (García, 2009, S. 140).

draw conclusions about the cognitive, psychological and sociocultural processes of language learning“ (Darvin & Norton, 2023, S. 37–38). Die Unterscheidung zwischen Investment und Motivation zeigt sich an dem Beispiel, dass Lernende zwar motiviert, aber nicht *invested* sein können (Norton, 2022, S. 4). Umgekehrt wird dieses Beispiel aber nicht wiedergegeben.

Aus der Komplementarität und dem beschriebenen Zusatz, vertritt die Investmentforschung die Auffassung, dass neben der Frage, ob Lernende motiviert sind, eine Sprache zu lernen, auch die Frage gestellt werden muss, ob die Lernenden in die Sprachpraktiken eines spezifischen Unterrichts oder eine Sprechendengemeinschaft *invested* sind (Darvin & Norton, 2023, S. 29; Norton & Toohey, 2011, S. 415; Norton, 2013, S. 3; Norton & de Costa, 2018, S. 92), denn „a learner can be excluded from the language practices of a classroom, or perhaps resist certain classroom practices, and in time be positioned as a ‘poor’ or unmotivated language learner“ (Norton, 2022, S. 4). Die Berücksichtigung von sozialen Faktoren ermöglicht Erklärungen dafür, warum jemand manchmal motiviert, extrovertiert und zuversichtlich und manchmal unmotiviert, introvertiert und ängstlich und das gegebenenfalls an unterschiedlichen Orten ist (Norton, 2013, S. 44). Dies lässt sich auch damit verbinden, dass Motivation als Fähigkeit (Selbstdeterminierung) verstanden wurde, eine Handlung auszuwählen und daraufhin ein zielgerichtetes Verhalten auszuführen. Investment hingegen erkennt die Tatsache an, dass Lernende nicht überall eine Wahl haben, die Interaktionsbedingungen und ihren sozialen Kontext (mit) zu bestimmen. Denn Lernende können nicht immer entscheiden, ob sie zu den kommunikativen Kontexten Zugang haben und daran teilnehmen können. Dies wird vielmehr durch sozial konstruierte Macht als durch individuelle Selbstfähigkeiten bestimmt. Die Macht können zum Beispiel *Native Speakers*, Sprachenlehrkräfte, Arbeitgebende oder Sprachentestentwerfende haben. Investment ist dementsprechend auch keine Abfolge, sondern vielmehr eine dynamische und kontextabhängige Aushandlung (Darvin & Norton, 2023, S. 31–32).

Es ergeben sich drei wichtige, vorrangig soziologische, Eckpunkte, die die Investmenttheorie von verschiedenen Motivationstheorien abgrenzen oder Konvergenzen schaffen: Komplexität, Kontext und Identität. Komplexität zeichnet sich durch Interaktionen und Wechselwirkungen aus. Solche Interaktionen werden spätestens seit dem Sammelband von Dörnyei, MacIntyre und Henry (2015b) über Motivation als komplexes dynamisches System in Motivationsstudien anerkannt. Damit haben sich die Studien in Richtungen bewegt, die auch Investment bedient. Denn die ständigen Ko-Adaptationen von Motivation decken sich mit Investment als komplexen und teilweise widersprüchlichen, dynamischen Zustand (Darvin & Norton, 2023, S. 33–34).

Der spezifische räumliche und soziale Kontext spielt eine entscheidende Rolle für Motivation und Investment, auch wenn das Verständnis vom Sprachenlernen in den 1990er Jahren noch von individuellen Differenzen auf kognitiver, affektiver und konativer Ebene, geprägt war (Darvin & Norton, 2023, S. 31). Mit dem Ansatz von *person-in-context* von Ushioda (2009) wurde dem Kontext immer mehr Wichtigkeit in der Forschung gegeben. Zudem wurde damit Raum für Identität und die Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner Umwelt geschaffen, ganz entsprechend des Verständnisses der ökologischen Perspektive. In dieser Entwicklung nähern sich die Theorien von Motivation und Investment dank ihrer „fluctuating and contingent nature“ (Murray et al., 2011, S. 180) an.

Das soziale Umfeld als Teil des Kontexts spielt außerdem eine entscheidende Rolle dafür, wie Sprachenlernende von Sprechendengemeinschaften oder einzelnen Sprechenden der Zielsprache wahrgenommen werden. Die Theorie der „willigness to communicate“ (Yashima, 2020, S. 68) geht

zusammen mit Selbstvertrauen und interpersoneller Motivation vom Individuum aus[20]. Die Investmenttheorie nimmt auch das soziale Umfeld dazu, das die Kommunikation mitbedingt. Sie erkennt an, dass es nicht nur darum geht, bereit und gewilligt zu sein, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, sondern dass man zudem als vollwertige:r, legitime:r Sprecher:in anerkannt werden muss, um gehört oder gelesen zu werden. Außerdem bedarf Kommunikation einem *sens pratique*, d. h. oftmals arbiträre Spielregeln, die von denen in Machtpositionen bestimmt werden. Um sich den hegemonialen Strukturen hinter den Spielregeln entgegenzustellen und für Inklusion und Anerkennung einzustehen, braucht es wiederum ein kritisches Bewusstsein über diese und Agency (Darvin & Norton, 2023, S. 32).

Identität macht sowohl in Motivationstheorien als auch in Investmenttheorie ein wichtiges, mit ihnen zusammenhängendes konzeptuelles Feld aus. Das psychologische Verständnis des *person-in-context*-Ansatzes von Ushioda (2009), in dem die Beziehungen zwischen Lernenden mit besonderen sozialen Identitäten in ihren kulturellen Kontexten erforscht werden, deckt sich mit dem Verständnis von Investment, in dem die wichtige Rolle von Identität und damit verbundene Aushandlungen und Machtbeziehungen herausgestellt wird. In beiden Ansätzen nimmt Identität Einfluss auf die Teilnahme am Sprachenlernen in einem gegebenen Kontext (Darvin & Norton, 2023, S. 33). Dass Identität sozial konstruiert ist und eine Schlüsselrolle im Sprachenlernen spielt, wurde auch in der Motivationsforschung, ab den Zeiten des *L2-Motivational Self System*s (Ushioda & Dörnyei, 2009, S. 5) anerkannt und berücksichtigt. Im Gegensatz zur Motivationsforschung, in der Individuen oftmals als „having a unitary and coherent identity with specific character traits" (Darvin & Norton, 2015, S. 37) verstanden werden, ist das Individuum in der Investmentforschung sozial eingebunden und hat eine komplexe Identität, die sich mit der Zeit verändern kann und in sozialen Interaktionen rekonstruiert wird (Darvin & Norton, 2015, S. 37; Norton, 2018, S. 242).

Die Theorie von Gardner und Lambert (1959) zur integrativen Orientierung in der Sprachlernmotivation sowie die weiteren Ausführungen davon aber auch die Investmenttheorie beziehen sich auf Identität als ein Einflussfaktor auf das Sprachenlernen. Gleichzeitig nimmt auch das Sprachenlernen einen Einfluss auf die Identität. Außerdem konzentrieren sie sich auf die Beziehung der Lernenden zur sozialen Umwelt (Norton, 2019, S. 154, 157). Wenngleich die beiden Theorien Identität einbeziehen, so unterscheidet sie ihre grundlegende Ausrichtung als psychologisch oder soziologisch.

Im Verständnis von Investment sind Identitätskategorien (wortwörtlich Inschriften) beispielsweise die ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung, soziale Klasse oder (Nicht-) Behinderung ausschlaggebend dafür, wie Lernende in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten positioniert werden.[21] Investment geht dabei der Frage nach, wie Lernende in diesen sozialen Kontexten die Identitätskategorien aushandeln und wie diese wiederum für einen marginalisierten oder privilegierten Status für sie sorgen können. Von diesem Standpunkt ausgehend, lässt sich Sprachunterricht auch als Identitätsarbeit für die Lehrkraft verstehen (Darvin & Norton, 2023, S. 36; Norton, 2022, S. 7). Es lässt sich argumentieren, dass der Sprachunterricht auch für die Lernenden zur Identitätsarbeit wird, da auch sie im sozialen Raum Schule bestimmte Aspekte ihrer Identität und Erfahrungen aushandeln, z. B. ob sie sich als *Native Speaker* verstehen und auch ob sie von außen als solche verstanden werden. Wenn die Eigen- und Außenwahrnehmungen unterschiedlich sind oder

[20] wobei die Wichtigkeit von Komplexität und der Unmittelbarkeit zwischen Individuum und Kontext in neueren Verständnissen berücksichtigt wird, insbesondere in Henry und MacIntyre (2023, S. 2-3).
[21] Diese Positionierung wird mit Kapital konstruiert, s. 2.3.2.

bestimmte Identitätsaspekte marginalisiert sind, wie Homosexualität oder die Angehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, kann das Individuum einen Umgang für diese Aspekte finden und sich positionieren. Um sich positionieren zu können, bedarf es einer Aushandlung der Ressourcen, die dem Individuum zur Verfügung stehen, um im Rahmen dieser Agency auszuüben (s. auch 2.3.3.).

Zusammenfassend lässt sich sagen: „While motivation research accounts for individual differences, such as language aptitude, learning styles, and capacity of self-regulation, investment examines the performance of multiple identities, the negotiation of linguistic and cultural capital, and the enactment of one's own agency" (Darvin, 2019, S. 258). Es konnte gezeigt werden, dass Motivation als psychologisches Konstrukt und Investment als soziologisches unterschieden werden können.[22] Dabei nehmen beide Konstrukte in verschiedenen Formen auf die drei wichtigen Eckpfeiler Komplexität, Kontext und Identität Bezug. Die Berücksichtigung von Macht bleibt allerdings nur der Investmenttheorie zugeschrieben. Die genauen Aspekte von Investment, wie die Aushandlung der zur Verfügung stehenden Ressourcen (Kapital und Macht) und die Positionierung sind abhängig von Agency. In dem darauffolgenden Kapitel wird deshalb erläutert, welche Rolle Agency für Investment spielt.

2.3.2. Definition von Investment

Wie auch Motivation, ist Investment für das Sprachenlernen von wichtiger Bedeutung (Norton, 2016, S. 80). Es ist ein komplexes und dynamisches System mit inhärenten Widersprüchen, weil es stark mit dem multiplen, dynamischen und von Aushandlungsprozessen durchzogenen Verständnis von Identität[23] verbunden ist (Darvin, 2019, S. 259). Das Konstrukt hat ein bedeutendes Erklärpotenzial (Darvin & Norton, 2015, S. 38; Norton, 2013, 2) für Fragen danach,

- was die Lernenden als Vorteile, in die es sich zu investieren lohnt, verstehen und wie ihnen ihr Kapital beim Lernen dabei helfen kann, diese Vorteile für die Zukunft zu erreichen;
- wie *invested* die Lernenden in den gegenwärtigen und ihren zukünftigen Identitäten sind und wie sie diese sozial konstruieren und sich mit Ideologien auseinandersetzen;
- und welche Kontrollmechanismen, z. B. in der Schule, Einfluss auf ihr Investment haben (Darvin & Norton, 2015, S. 47).

Investment lässt sich als „a learner's commitment to learn a language, given their changing identities and their hopes for the future, in frequently inequitable social contexts" (Norton, 2019, S. 162)

[22] Auch wenn Darvin und Norton Investment und Motivation in ihren Beiträgen immer ähnlich abgrenzen, so zeigen sich Unterschiede bei anderen Autor:innen, die Investment als Motivationsoutput, d. h. als „motivated to invest", sehen (Harbon & Fielding, 2022, S. 13). Motivation wird auch als Teil vom Investment, eine Sprache zu lernen, angesehen (Bemporad, 2016, S. 9). Dies lässt vermuten, dass die Trennschärfe zwischen Motivation und Investment weniger ausgeprägt ist als angenommen.

[23] Zur Identität zählen Aspekte wie Geschlecht, Herkunft, sexuelle und religiöse Orientierung oder Klasse (Norton, 2013, S. 2). Wie bereits angerissen sind diese Identitätsaspekte nicht monolithisch, sondern hybrid (Hein, 2006, S. 433). Identitäten sind zudem intersektional bzw. Identitätskonstruktionen stehen in „Wechselwirkungen zwischen sozialen Strukturen [und] symbolischen Repräsentationen" (Ganz, 2020, S. 11). Der machtkritische Ansatz der Intersektionalität legt einen Fokus auf soziale Ungleichheiten oder Unterdrückungen, die auf mehreren Ebenen entstehen. Damit wird das Hören von diversen Stimmen und soziale Gerechtigkeit eingefordert (Ganz, 2020, S. 16–17). Als deutsches Äquivalent verwendet Hutson (2010, S. 62) den Begriff der Verwobenheit.

definieren. Es hat das Ziel, bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Wünschen der Lernenden und ihrer Mitarbeit im Einklang mit ihrer Identität herauszufinden. Genauso wie die Identität sind die Wünsche multipel, teilweise widersprüchlich und werden iterativ sozial ausgehandelt. Darüber hinaus lässt sich Investment nicht in aufeinanderfolgende Sequenzen einteilen und unterliegt Veränderungen entsprechend der jeweiligen Machtkontexte (Darvin, 2019, S. 246–247). Hinter dem Investment steht die Annahme, dass das Lernen einer Zielsprache dazu beiträgt, ein höheres symbolisches und materielles und somit kulturelles Kapital[24] sowie soziale Macht zu erreichen (Darvin, 2019, S. 245; Norton Peirce, 1995, S. 17). In anderen Worten: Sprachenlernen bedeutet ein Investment in die Kapitalaneignung, um die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, in denen sich jemand befindet, profitabler zu machen, legitim vor anderen zu sprechen und das eigene Selbstkonzept zu verbessern (Bemporad, 2016, S. 13).

Investment basiert auf dem Recht zu sprechen und auf imaginären Sprechendengemeinschaften. Ersteres beschreibt, dass Lernende ihre Sprache an Machtkontexte anpassen. Dabei werden linguistische Normen und Standards von Menschen oder Institutionen in Machtpositionen gesetzt. Damit die Lernenden als legitime Sprechende der Zielsprache verstanden werden, d. h. sie sprechen und in ihr gehört werden, müssen die Lernenden Agency entwickeln (s. 2.3.3.). Diese bringt sie dazu, dass sie aktiv entscheiden, sich in Sprachpositionen, wo ein Machtgefälle besteht, den gesetzten Normen anzupassen (Arkoudis & Davison, 2008, S. 5; Darvin, 2019, S. 249–250).

Imaginäre Sprechendengemeinschaften[25] sind Zukunftsvisionen über die Zugehörigkeit zu einer imaginären sprachlichen, nationalen oder transnationalen (globalisierten) Gruppe (Kanno & Norton, 2003, S. 248). Sie beziehen sich auf die zukünftigen Möglichkeiten, die sich ein Individuum (im Rahmen der eigenen Identität) vorstellen kann. Lernende investieren in ihr Sprachenlernen, um Teil dieser imaginären Sprechendengemeinschaft zu werden. Dementsprechend entwickeln Lernende auch von sich eine imaginäre Identität[26]. Im Bildungskontext geht es darum, nicht nur die bestehenden Identitäten der Lernenden, z. B. hinsichtlich Geschlecht, ethnischer Herkunft, sozioökonomischer Lage, sexueller und religiöser Orientierung anzunehmen, sondern auch eine Bandbreite an zukünftigen Identitäten anzuerkennen (Darvin, 2019, S. 249–250; Norton, 2019, S. 8). Somit geht es auch darum, sich in der (neu) zu erlernenden Sprache, eine Identität aufzubauen. Dabei kann eine Sprache und die Sprechendengemeinschaft andere Strukturen haben, z. B. weniger heteronormative, in denen sich ein Individuum besser ausdrücken, einfinden und seine Identität leben kann, denn „investment is the means through which we can dissect the social world where the learner performs multiple identities“ (Darvin & Norton, 2023, S. 31).

Investment ermöglicht es, die Ungleichheiten herauszustellen und Ideologien, die diese aufrechterhalten, herauszufordern (Darvin & Norton, 2023, S. 37; Norton, 2022, S. 2). Dafür wurde das Investment-Modell (s. Abbildung 2) entwickelt, das dazu dient, Möglichkeiten für Lernende zu finden, Agency in Ungleichheitssituationen auszuüben (Norton, 2018, S. 244). Das Modell „draws

[24] Laut Bourdieu (1986, S. 241, 243) ist Kapital ein Objekt oder eine Verkörperung von (ungleichen Verteilungen von) Macht. Der Autor unterscheidet zwischen ökonomischem Kapital, das sich in Geld konvertieren lässt, kulturellem Kapital, das sich teilweise in Geld konvertieren lässt und an Bildungsqualifizierungen gebunden ist sowie sozialem Kapital, das sich aus sozialen Netzwerken ergibt und sich teilweise in ökonomisches Kapital übertragen lässt.

[25] erstmals benannt und definiert in Anderson (2006).

[26] Die imaginäre Identität entspricht dem idealen Selbst und *ought to*-Selbst aus dem *L2-Motivational Self System* nach Dörnyei (2009a), wenn auch ohne die Aufspaltung in die zwei Selbst, sondern die Imagination von möglichen Sprechendengemeinschaften oder Zugehörigkeiten.

attention to how learners may paradoxically contribute to their own subjugation through the performance of hegemonic practices“ (Darvin & Norton, 2015, S. 47).

Abbildung 2: Investment-Modell (Darvin & Norton, 2015, S. 42)

Abbildung 2 zeigt, dass sich Investment aus den sich überlappenden Kernelementen von Identität, Ideologie und Kapital zusammensetzt. Alle Kernelemente sind dynamisch, vielschichtig, komplex und teilweise widersprüchlich, welches die geschlossenen Kreise und klaren Grenzen in Abbildung 2 weniger gut wiedergeben. Das Kernelement des Kapitals entspricht Macht[27], das unterschiedlich auf der Welt in materieller/ökonomischer, kultureller und sozialer Form verteilt ist. Das symbolische Kapital bezieht sich auf die Anerkennung des Kapitals als legitim in verschiedenen Bereichen. Jeder Mensch bringt ein gewisses wirtschaftliches, soziales und/oder kulturelles Kapital in jeden Kontext mit. Dieses Kapital kann genutzt werden, um neues Kapital zu generieren oder es zu transformieren (Darvin & Norton, 2015, 42–46; Darvin, 2019, S. 253–254; Norton, 2013, S. 3, 2022, S. 4). Im Fremdsprachenunterricht kann das (kulturelle und sprachliche) Kapital der Schüler:innen in symbolisches Kapital umgewandelt werden, damit sie als legitime Sprecher:innen angesehen werden (Cutrim Schmid, 2022, S. 68).

Ideologie wird in diesem Fall nach der Auffassung von Bourdieu (1987, S. 11) angewandt, d. h. ideologische Macht ist dann gegeben, wenn sie Ideen vorgeben und Realitäten kreieren kann. Ideologien sind dominante Denkarten, die Gesellschaften mittels gezielter Exklusionen und Inklusionen strukturieren. Sie bestätigen sich in Hegemonien und stabilisieren dadurch ganze Gesellschaften, indem sie In- und Exklusion kontrollieren. Ideologien werden durch Macht bestimmt und reproduziert. Sie werden oftmals als stabil dargestellt, dabei sind sie durch veränderte Denkweisen angreifbar und deshalb porös (Darvin & Norton, 2015, S. 42–44; Darvin, 2019, S. 253–254; Norton, 2022, S. 4). Hierbei sorgen beispielsweise vorherrschende Ideologien über Englisch als globale Sprache, die sich durch Kontrollmuster verfestigen, dafür, dass Mehrsprachigkeit kaum als Vorteil wahrgenommen wird (Norton, 2018, S. 248).

[27] Macht ist polylithisch, d. h. aus diversen zusammengesetzten und auseinandernehmbaren Teilen bestehend, und nicht fest an eine Person oder Institution gebunden (Darvin, 2019, S. 253).

Identität ist die ständige Aushandlung des Habitus und damit übereinstimmenden oder davon abweichenden Wünschen (imaginären Identitäten). Der Habitus beschreibt ein verinnerlichtes System anhaltender sozialer Dispositionen, durch die die Lebenswelt verstanden wird. Er strukturiert die Denk- und Handlungsweisen. Im Gegensatz zu den Wünschen, die mit dem Habitus im Einklang und hegemonial beeinflusst sind, erfordern imaginäre Identitäten, die nicht mit dem Habitus übereinstimmen, Agency zur Überwindung der wahrgenommenen Widersprüche (Darvin & Norton, 2015, 45-46; Darvin, 2019, S. 253–254; Norton, 2022, S. 4).

Zwischen den einzelnen Kernelementen entstehen „ideas" (Darvin, 2019, S. 254) bzw. Angebote, denen mit Agency begegnet werden kann.

- Ideologie - Kapital: Die porösen Ideologien, die reproduziert werden und nur von hegemonialem Konsens und Macht abhängen, wirken wie Kontrollmuster. Wird diesen Kontrollmustern mit einer kritischen Bewusstheit und Agency begegnet, kann entlarvt werden, dass nicht nur die dominierenden Praktiken (= Ideologien), sondern auch marginale Praktiken und Ideen kommunikative Kontexte auszeichnen. Beispielsweise können Kontrollmuster durchbrochen werden, wenn die *Native Speaker*-Norm dekonstruiert wird oder die Erstsprache auch schon als Kapital wahrgenommen wird und nicht nur die für eine Kapitalsteigerung zu lernende Zweitsprache. Hierbei lässt sich hinterfragen, ob das eigene Investment den Kontrollmustern folgt oder sie ablehnt (Darvin, 2019, S. 254–255).

- Kapital - Identität: Die Angebote und wahrgenommenen Vorteile (oder in neoliberaler Terminologie Profite) fußen oftmals auf einem hegemonischen Konsens, da das Erlangen von symbolischen oder materiellen Ressourcen gleichzeitig zum Wunsch und daher zum Investment, aber auch zur Falle von Lernenden werden kann. Die Falle besteht in den dahinterliegenden Ideologien, die festlegen, welches kulturelle und symbolische Kapital in welchem Kontext wertvoll ist. In Migrationsbewegungen werden diese unterschiedlichen Kontexte oftmals sichtbar, da ein vorher wertvolles Kapital als nicht mehr wertvoll im neuen Kontext auf Grundlage der vorherrschenden Ideologien anerkannt werden kann. Agency wird hier notwendig, um das Kapital, das die Lernenden mitbringen, als wertzuschätzende Ressource (*Affordance*) zu verstehen (Darvin, 2019, S. 254–255).

- Identität - Ideologie: Lernende werden positioniert und positionieren sich selbst. Hierbei spielt der Habitus, der sozial vererbt oder erworben wird, eine wesentliche Rolle, denn er fungiert als Zuordnungsmuster. Damit sich ein Individuum dieser Zuordnung widersetzen und die eigene Identität (anders) positionieren oder die Zuordnungen neu bestimmen kann, benötigt es Agency. Identität wird unter anderem deshalb als fluide verstanden. Darvin (2019, S. 255) konstatiert außerdem, dass es durch Agency die Möglichkeit gibt, machtvollere Positionen zu erreichen.

Das Modell wurde bereits in Immersionskontexten und im Rahmen der Erforschung von Lehrpersonenidentitäten angewandt (Darvin, 2019, S. 256). Dabei steht Investment nicht auf neoliberalen oder wirtschaftlichen Säulen, sondern auf einer kritischen Sicht auf die Gesellschaft, die den Lernenden mit ihren unterschiedlichen Identitäten ungleichen Zugang zu Ressourcen gibt und sie ungleich positioniert (Darvin & Norton, 2023, S. 37). Investment wird zum Werkzeug, sich über Ungleichheiten bewusst zu werden und dagegen angehen zu können. Es bleibt hinzuzufügen, dass das kritische, notwendige Hintergrundwissen dafür, aus der kritischen Theorie mit ihren Erkenntnissen über Macht im Zusammenhang mit Identität, Ideologien und Kapital stammt.

Investment ist zusammenfasst ein soziologisches Konstrukt, das multiple Identitäten, darunter imaginäre, anerkennt und an der Schnittstelle von Identität, Ideologien und Kapital zu verordnen ist. Um einen Umgang mit der eigenen Identität (im Sprachlernkontext) im Spannungsfeld mit gesellschaftlichen Ideologien zu finden, bedarf es im Rahmen des gegebenen Kapitals einer Handlungsfähigkeit – Agency. Während die Investmenttheorie nur von wenigen Autor:innen theoretisch (weiter-) entwickelt wurde, ist Agency als Konstrukt breiter in der Literatur vertreten. Das Konstrukt wird daher erst in der Breite definiert und daraufhin wird die Rolle, die es für Investment spielt, herausgestellt.

2.3.3. Rolle der Agency für Investment

In diesem Unterkapitel definiere ich Agency und gehe auf seine Bedeutung für Investment ein. Neben Identität spielt Agency eine Schlüsselrolle für Investment (Kramsch, 2013, S. 195). Agency ist eine menschliche Fähigkeit[28] und spiegelt sich in gesellschaftlichen und individualmenschlichen Systemen wider (Al-Hoorie, 2016, S. 55; Dörnyei, 2020, S. 44; Ushioda, 2009, S. 220). Dabei ist Agency als „a capacity to act otherwise, or to select a course of actions from a range of options" (Teng, 2019a, S. 68) zu verstehen. Das bedeutet, dass dank dieser ein Veto für die Entscheidungen für bewusste Prozesse und Positionierungen eingelegt werden kann (Dörnyei, 2020, S. 83–84; Norton, 2013, S. 153). Des Weiteren ist Agency dynamisch, kontextabhängig und wird zwischen dem Individuum und der Gesellschaft ausgehandelt und ko-konstruiert (Blume & Reinhardt, 2020, S. 97; Mercer, 2011, S. 435; Teng, 2019a, S. 69). Eine Grundvoraussetzung, um Agency auszuführen, ist einerseits der Glaube daran, aktiv werden zu können (Williams et al., 2015, S. 121–122), andererseits das zur Verfügung stehende Kapital, da nur in diesem Rahmen agiert werden kann (Darvin & Norton, 2015, S. 50; Dörnyei, 2020, S. 77). Damit sind Kontrolle, Wahlmöglichkeiten, aber auch Selbstregulierung und Reflexivität sowie Veränderung verbunden. Agency wird durch den soziokulturellen Kontext bestimmt, der die Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit ermöglicht (Teng, 2019a, S. 68).

Im deutschen Forschungskontext wird Agency mit kritischer Pädagogik und Authentizität verbunden. Dabei können Kontexte bzw. *Affordances* individuell als relevant erklärt werden (Blume & Reinhardt, 2020, S. 97; Unkel & Willems, 2021, S. 83). Im Sprachenlernen beginnt Agency damit, sich die eigene (sprachliche) Umwelt zunutze zu machen (Benson, 2021, S. 112). Eine zentrale Form von Agency kann aber auch Ablehnung und Widerstand sein (Norton, 2013, S. 153). Wie sich jemand einbringt zeigt die Agency dieser Person. Aus einer kognitiven Sichtweise, ist Agency eine Komponente von Motivation. Ihr Ursprung sowie ihre Ausführungskontrolle können intern oder extern sein. Dabei müssen Ursprung und Kontrolle aber nicht in denselben externen oder internen Faktoren liegen, da die Kontrolle der Ausführung dem Ursprung der Agency zeitlich nachgeordnet ist (Williams & Burden, 2008, S. 136). Aus einer soziologischen Sichtweise ist Agency eine Komponente von Investment, die zu Reflexion und Autonomie führen kann (Norton & de Costa, 2018, S. 98). Lernautonomie bedeutet, die Verantwortung und Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen (Benson, 2007, S. 22; Little, Dam & Legenhausen, 2017, S. 2). Wird Agency als „attribute of learners, rather than learning

[28] Dabei muss anerkannt werden, dass andere Forschungsdisziplinen (Gehirn- und Kognitionsforschung) noch keine Ergebnisse dafür gefunden haben, dass es Agency im Sinne eines freien Willens gibt, wo vielmehr unbewusste Prozesse das menschliche Handeln zu bestimmen scheinen (Dörnyei, 2020, S. 81).

situations" (Benson, 2007, S. 22) verstanden, wird deutlich warum Agency eine Ausgangsbedingung darstellt. Autonomie ist somit ein mögliches Resultat von Agency.

Der Kern von Reflexion und Autonomie liegt darin, dass Spannungen zwischen Agency und gesellschaftlichen Strukturen auftreten (Darvin & Norton, 2023, S. 31; Teng, 2019a, S. 68). Agency bildet deshalb die Fähigkeit, Bedeutungen infrage zu stellen und sich gegen von außen aufgedrückte Identitäten zu stellen. Zudem wird es möglich, dass Spannungsverhältnisse innerhalb von Identitäten bestehen können, weil sie in dem Wechselspiel zwischen Gesellschaft und Individuum stattfinden (Norton, 2013, S. 5). Für Investment im Sprachunterricht ist Agency für die Lernenden und die Lehrkraft durch die ungleiche Machtverteilung unterschiedlich. Unter Umständen kann diese ungleiche Machtverteilung auch zwischen den Lernenden vorliegen. Die Sprachlehrkraft ist insbesondere für die Erstellung und Leitung der Lehr- und Lernprozesse in einer Machtposition (Darvin & Norton, 2023, S. 29).

Um diese Machtposition genauer zu betrachten, verweisen Darvin und Norton (2023, S. 31) auf Identität als Teil von Investment. Identität und Bruchstücke davon werden in dem Konstrukt berücksichtigt, damit daraufhin ein passendes Sprachlernangebot gegeben werden kann. Durch die ungleiche Machtverteilung spielen Werte, Wissen und Überzeugungen, die die Lehrkraft mitbringt, auch für die Lernenden eine Rolle. Die Lernenden können motiviert sein, die Sprache zu lernen, aber ob sie *invested* sind, hängt davon ab, inwiefern sie mit der Leitung der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht und sich darin zeigenden Sprachpraktiken und Werten übereinstimmen. Beispielweise können rassistische, homophobe oder elitäre Sprachpraktiken den Unterricht dominieren. Diese Praktiken aber auch die Lernmethoden oder die Sichtweise auf die Lernenden (z. B. als leistungsschwach) können Einfluss auf das Investment der Lernenden nehmen. Entscheidend ist in diesen Fällen, wie sich die Lernenden gegenüber diesen Praktiken positionieren, d. h. wie sie im Rahmen ihrer zur Verfügung stehenden Ressourcen/Kapital Agency ausüben (Darvin, 2019, S. 245–246; Darvin & Norton, 2023, S. 29).

Die Agency der Lernenden „places learners in the position of being subjects who can act, rather than objects that are acted upon" (Teng, 2019a, S. 69). Es hat zum Ziel das Verständnis und Erkennen, wie Sprechgelegenheiten sozial konstruiert werden (welche Machtverhältnisse darin impliziert sind) und wie von den Lernenden dadurch Interaktion geschaffen werden können (Norton, 2013, S. 189). Dabei ist jede:r Akteur:in „conceived of as both subject of and subject to relations of power" (Norton, 2013, S. 164). Das bedeutet in der Theorie:

> learners are no longer passively structured by powerful institutions; nor are they simply moved to learn what others teach them. They can exercise agency, claim their right to be heard, change perceptions and institutional prejudices, and strive to become whoever they want to be (Kramsch, 2013, S. 195).

Lernende können innerhalb der Grenzen ihres Kapitals und ihrer Bewusstheit aktiv werden und handeln. Sie können ihr Kapital und damit auch ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern, wobei sie durch Investment geleitet werden können. Agency kann allerdings weniger dafür herangezogen werden, um sich entgegen phänotypischer Identitätsmerkmale, wie gewisse Hinweise auf das Geschlecht oder die Hautfarbe, zu positionieren. Des Weiteren führt die poststrukturalistische Pluralität von Wissensformen dazu, dass es mehrere Wahrheiten gibt. Dafür braucht es neue Handlungsweisen (Norton & Toohey, 2011, S. 435).

Zusammenfassend spielt Agency eine bedeutende Rolle für Investment, denn es ist das Mittel, um sich gegen Ideologien im Rahmen des eigenen Kapitals zu wenden und dadurch der eigenen Identität Raum und Ausdruck zu verschaffen. Agency macht es möglich, dass sich Lernende und Lehrende Machtungleichheiten widersetzen und eine kritische Rolle entwickeln können.

2.3.4. Forschungsstand: L3-Motivation und Investment

Um die empirischen Erkenntnisse über die Anwendung der Theorien, die in den vorherigen Kapiteln vorgestellt wurden, zu eruieren, werden im Folgenden der Forschungsstand zur Lernendenmotivation vom formalen Erlernen von Tertiär- und weiteren Sprachen umrissen[29] sowie zu Investment, der deutlich geringer ausfällt. Da es nur sehr wenige Studien für Tertiär- und weiteren Sprachen gibt, wird der Forschungsstand zum Investment der Lernenden beim formalen[30] Erlernen von Zweit-, Tertiär- und weiteren Sprachen vorgestellt.[31] Hierbei befasse ich mich mit den Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dabei lasse ich bilinguale Zweige des Fremdsprachenlernens außen vor, da in diesen ein anderes Lernziel gesetzt wird als im Fremdsprachenunterricht (hierfür s. Abendroth-Timmer, 2007; Arkoudis & Love, 2008; Bearse & Jong, 2008; Potowski, 2004; Trent, 2008). Die Darstellung erfolgt je für L3-Motivation und Investment ortsabhängig und chronologisch; beginnend mit Studien aus dem deutschsprachigen Raum. Danach werden die internationalen Kontexte vorgestellt. Es wird jeweils mit den ältesten Studien angefangen. Teilweise werden sie durch zusätzliche Literatur und Studien thematisch erweitert.

In Deutschland untersucht Düwell (1979) die affektiven Bereiche des Lernens, d. h. Einstellungen, Motivation und das Interesse von Schüler:innen der Sekundarstufe I im Französischunterricht an verschiedenen Schulen. Er berücksichtigt neben Französisch als zweite Fremdsprache auch Englisch als erste Fremdsprache. Sein Untersuchungsziel liegt zudem darin, signifikante Unterschiede in den Einstellungen, der Motivation und den Interessen der Lernenden hinsichtlich ihres Geschlechts, Alters oder sozialen Umfelds aufzudecken. An seiner Untersuchung nehmen 2174 Schüler:innen teil, zwei Drittel davon sind aus der 8. Klasse, ein Drittel aus der 10. Klasse. Hinsichtlich der Motivation bezieht er sich auf das *socio-educational* Modell nach Gardner und Lambert (1959) und richtet den Motivationsteil des Fragebogens darauf aus. Sein Fragebogen enthält außerdem Items zu Einstellungen, Interessen, Schuljahresdurchschnittsnote, außerschulischen Anregungen sowie Selbsteinschätzungen für das Französischlernen. Seine Ergebnisse zeigen eine größtenteils neutrale Haltung der Lernenden hinsichtlich ihrer integrativen und instrumentellen Orientierung. Die älteren Schüler:innen zeigen eine etwas negativere Haltung gegenüber beiden Orientierungen. Außerdem erläutert er, welche Faktoren für die Motivation im Französischunterricht ausschlaggebend sind: Lernfortschritt und erhöhte Nutzungsmöglichkeiten der Fremdsprache und Unterrichtsmethoden, wobei monotone Einheiten mit dem Lehrwerk motivationssenkend wirken (Düwell, 1979). Außerdem zeigt, in Hinblick auf die Lernendenmotivation in deutschen Klassenräumen, die Untersuchung von Fritz (2019), dass der Tertiärsprachenunterricht aus Schüler:innensicht einer Defizitorientierung folgt. Dies hat negative Einflüsse auf ihr

[29] Übersichten über den Tertiärsprachenunterricht oder mehrsprachigen Unterricht lassen sich in Bernaus (2019); Caspari (2020); Ushioda (2017); Ushioda und Dörnyei (2017) finden.
[30] Für nicht formale Lernsettings s. Gao, Cheng und Kelly (2008); Gearing und Roger (2018).
[31] Für eine Zusammenfassung des Forschungsstands zu Investment allgemein, s. Darvin (2019).

Kompetenzerleben und damit auf ihre Motivation. Über die Motivation im Fremdsprachenunterricht hinausgehend, hin zur Motivation der Fachwahl von Französisch im deutschen Kontext, analysiert Grein (2022) den Einfluss von Gender auf diese. Seine Ergebnisse weisen unter anderem darauf hin, dass Englisch einen negativen Einfluss auf die Wahl von Französisch hat und dass Gender nicht als einziger Einflussfaktor für die Fachwahl Französisch angenommen werden kann (Grein, 2022).

Weitere Studien zur L3-Motivation liegen vor allem für China, Japan und Schweden vor und drehen sich nahezu ausnahmelos um die Erforschung des *L2/L3-Motivational Self System*s. Die ersten Studien zur L3-Motivation sind auf Henry (2010) zurückzuführen. Er befasst sich mit schwedischen Schüler:innen, die mehrere Fremdsprachen lernen und untersucht den Einfluss von Englisch auf die Motivation, andere Fremdsprachen zu lernen (Henry, 2010). Er analysiert die Relevanz und mögliche Wirkungen von Englisch als erste Fremdsprache im mehrsprachigen Unterricht in Schweden für die jeweilige Zielsprache (Henry, 2011). Mithilfe von Leitfadeninterviews mit vier Schüler:innen, die unterschiedlich stark motiviert sind, zeigt der Autor, dass Englisch einen negativen Einfluss auf die dritte Fremdsprache haben kann, dass aber das Wissen über die eigene Person dabei helfen kann, die negative Wirkung des Englischen auszuhandeln (Henry, 2011). In einer weiteren Studie erforscht Henry (2015a) in Schweden den Motivationsverlauf von sechs Lernenden, die Französisch als zweite Fremdsprache lernen. Im Lauf von neun Monaten beobachtet er den Unterricht und führt im direkten Anschluss fünf Mal mit den einzelnen Teilnehmenden Leitfadeninterviews durch. Dadurch können Ereignisse aus dem Unterricht direkt hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Motivation erfragt werden. Die Schüler:innen füllen einen Fragebogen aus, woraus drei Archetypen unterschieden werden können mit unterschiedlicher Kompetenz, Lernverhalten und Sprechangst. Daraus wählt der Autor repräsentative Schüler:innen der drei Archetypen für Interviews aus. In den Interviews werden die Lernenden auch dazu aufgefordert, ihren Motivationsverlauf grafisch darzustellen und zu kommentieren. Hierbei liegt ein Fokus auf der Einführung einer Klassenmethode, um gute Leistungen in Französisch zu belohnen, sowie auf dem Status des Englischen als erster Fremdsprache. Die Ergebnisse zeigen, dass Motivation ein ständiger Fluss ist und vom Schulsystem abhängt. Dazu zählt die Mitbestimmungsstruktur, die Aufgabenstruktur und die Priorität des Fachs innerhalb aller Schulfächer. Für das Individuum ist Motivation abhängig von zeitlichen Skalen. Die Erst- und Zweitsprache werden hinsichtlich Nutzbarkeit und Kompetenz verglichen, welche wiederum Einfluss auf die Motivationssysteme nehmen (Henry, 2015a).

Die Dynamik von L3-Motivation spiegelt sich aber nicht nur in kurzen Zeiträumen wider, sondern auch in längeren. Wang und Liu (2017) unternehmen eine longitudinale Studie, bestehend aus drei konsekutiven Leitfadeninterviews über zwei Jahre mit fünf Studierenden der chinesischen Universität, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Sie finden heraus, dass die Motivation für Deutsch im Laufe der Zeit schwankt. Demgegenüber entwickelt sich ihr ideales L3-Selbst im ersten Jahr steigend und im zweiten Jahr fallend. Ihr L3 *ought to*-Selbst wird zunehmend schwächer im Laufe der zwei Jahre (Wang & Liu, 2017). Die verschiedenen Selbst unterscheiden sich in unterschiedlichen Sprachen. Dies zeigt auch die Studie von Siridetkoon und Dewaele (2018), die sieben thailändische Studierende zu ihren Selbst in ihrer Zweitsprache Englisch sowie ihrer/n Tertiärsprache interviewen. Die L2- und L3-Selbst koexistieren nicht-linear. Sie sind abhängig voneinander aber auch von externen Faktoren. Als Einflussfaktor auf die L3-Motivation stellen sie außerdem den aktuell notwendigen oder den für die Zukunft vorgestellten Bedarf der Sprachennutzung heraus (Siridetkoon & Dewaele, 2018). Die Tatsache, dass unterschiedliche Motivationssysteme vorliegen, stützt auch die Fragebogenstudie von Huang (2019) mit 590

taiwanesischen Studierenden, die acht verschiedene Sprachen, die nicht Englisch sind, lernen. Die Autorin untersucht das *L2-Motivational Self System* und den *intended learning effort*. Sie kommt zu dem Schluss, dass Englisch einen negativen Einfluss auf die Motivation der Tertiärsprachen hat und zeigt zudem, dass die Lernerfahrung in allen Sprachen, die ausschlaggebendste ist, um den *intended learning effort* zu beeinflussen (Huang, 2019). Auch die Fragebogenstudie mit tibetanischen Studierenden, die Chinesisch als Zweit- und Englisch als Tertiärsprache lernen, von Li, Zhang und Tsung (2022) zeigt, dass positive Lernerfahrungen in der Zweitsprache negativen Einfluss auf das Tertiärsprachenlernen (hinsichtlich des *intended learning effort*) haben (Li et al., 2022).

Man et al. (2018) forschen zur Motivation aus Sicht des *L2-Motivational Self System*s, um die Motivation von Zweit- und Tertiärsprachen zu vergleichen. Ziel ihrer Untersuchung ist es, die unterschiedlichen L2- und L3-Motivationen und damit das *Dual-Motivational System* zu erforschen. Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie werden 61 Studierende im dritten Lernjahr eines Sommersprachkurses per Fragebogen (je einer pro erlernter Sprache) befragt und anschließend mit acht ausgewählten Teilnehmenden Interviews geführt (je nach Ausprägung der globalen Orientierung). Ihre Ergebnisse weisen auf unterschiedliche Ausprägungen der Motivation für einzelne Sprachen sowie auf die Wichtigkeit der Lernerfahrungen hin. Abhängig von der Sprache sind Faktoren wie das kulturelle Interesse und Kommunikation mit Sprechenden der Zielsprache, unabhängig ist die instrumentelle Orientierung für das Sprachenlernen (Man et al., 2018). Um die Zusammenhänge herauszuarbeiten, unternehmen Bui und Teng (2019) eine Interviewstudie mit acht Japanisch-Studierenden der Universität Hong Kong. Die Erstsprachen der Lernenden sind Kantonesisch und Putonghua. Ihre Zweitsprache ist Englisch, welche sie seit Beginn des Studiums mitlernen, und ihre Tertiärsprache Japanisch, die sie seit einem Semester lernen. Die Lernenden vergleichen die Schwierigkeitsgrade bezogen auf das Erlernen der Zweit- und Tertiärsprache. Sie sind sich darüber bewusst, dass die zwei Sprachen unterschiedlich gelernt und gelehrt werden. Diese metakognitive Einschätzung bestimmt die Zuversicht der Lernenden, die ein wichtiger Faktor für die Motivation ist. Da sie bereits eine Sprache und Grundzüge linguistischer Systeme kennengelernt haben, haben sie einen erleichterten Zugang zur Tertiärsprache. Andererseits wird die L3, Japanisch, deshalb als leichter zu erlernen wahrgenommen, weil sie der Erstsprache, Kantonesisch und Putonghua, ähnlicher ist als die Zweitsprache, Englisch. Die L2- und L3-Motivation interagieren konkurrierend, da die Lernenden mit dem Lernen der Tertiärsprache weniger Zeit für das Lernen der Zweitsprache haben, sinkt ihre Motivation für letztere (Bui & Teng, 2019).

In einer altersübergreifende Fragebogenstudie an Sekundarstufen in Burundi mit 348 Schüler:innen, die die im Curriculum vorgesehenen Sprachen Kirundi, Französisch, Englisch und Kiswaheli in dieser Reihenfolge in der Schule lernen, erforschen Nizigama, Fazilatfar und Jabbari (2023a) die Dynamiken und Verteilung von Motivation zwischen den verschiedenen Sprachen. Sie beziehen sich auf das *L2-Motivational Self System*. Die Ergebnisse zeigen, dass es Unterschiede für die Motivation in den einzelnen Sprachen gibt, wobei die Motivation der Schüler:innen für Englisch am höchsten ist. Nizigama et al. (2023b) erweitern ihre Forschung in burundischen Sekundarstufen um eine qualitative Interviewstudie mit zwölf Schüler:innen der 7. und 9. Klasse. Darin untersuchen sie, was die Dynamik ausmacht, welche Faktoren zur Dynamik in der Schüler:innenmotivation beitragen und wie die verschiedenen Motivationssysteme ihre Motivation beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen bei einzelnen Schüler:innen eine Motivationssteigerung in allen Sprachen, bei anderen eine Steigerung oder ein Absinken nur in einzelnen Sprachen. Gründe dafür sind, wie auch bei Bui und Teng (2019),

die typologische Nähe von bestimmten Sprachen und die Instrumentalität von Englisch als Global- und Prestigesprache (Nizigama et al., 2023b).

Die Entwicklungen in der Forschung deuten ab 2018 auf ein verändertes Verständnis von dem ursprünglichen *L2-Motivational Self System* mit seinem L2-Selbst hin zu dem mehrsprachigen Selbst. Henry und Thorsen (2018) führen eine empirische Fragebogenstudie in Schweden mit 323 Schüler:innen, die eine zweite Fremdsprache lernen, durch, um das Konzept des mehrsprachigen Selbst zu validieren. Ihre Ergebnisse zeigen, dass das ideale L2-Selbst sich vom idealen mehrsprachigen Selbst unterscheidet und dass das mehrsprachige Selbst keinen Einfluss auf die Wahl, welche konkrete Sprache erlernt wird, nimmt. Insgesamt können sie die Existenz des mehrsprachigen Selbst bestätigen (Henry & Thorsen, 2018). Daran anschließend erforscht Henry (2020) das ideale mehrsprachige Selbst als ein komplexes System, das vom Kontext abhängig ist, aus einer qualitativen Perspektive. Teilnehmende sind zehn Schüler:innen der 8. und 9. Klasse, drei Lehrkräfte und eine Schulleitung einer Schule in Schweden, die eine zweite Fremdsprache neben Englisch lernen/unterrichten/anbieten. In einer Gruppendiskussion wird das mehrsprachige Selbst erforscht, wie es zustande kommt und wie es sich in seinem Kontext entwickelt. Die Ergebnisse zeigen, dass das mehrsprachige Selbst als komplexes System funktioniert, in dem reziproke Beziehungen zum System der Identität und dem (sozialen) Kontext des Sprachenlernsetting bestehen, die daran teilhaben, dass es entstehen kann (Henry, 2020). Auch die Interviewstudie von Wang und Zheng (2019) mit zwölf chinesischen Studierenden, die Japanisch als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2) lernen, zeigt unter anderem, dass die Teilnehmenden ein mehrsprachiges Selbst neben ihren L2- und L3-Selbst entwickeln.

Ebenfalls auf das mehrsprachige Selbst zurückgreifend, analysiert Thompson (2020) das Beispiel von Natasha Lvovich, welche in ihrer Autoethnografie *The Multilingual Self* (2013) ihre Sprachenidentität(en) darstellt. Thompson (2020) wendet Ausschnitte aus der Autoethnografie auf Motivationstheorien zur Mehrsprachigkeit an. Dabei geht sie nur auf die erlernten Fremdsprachen ein, nicht aber auf die Erstsprache(n) von Lvovich. Letztere identifiziert sich als Jüdin in der Sowjetunion. Sie spricht Russisch als Erstsprache, war in ihrer Kindheit von Jiddisch umgeben, ohne es zu anzuwenden, und hat zunächst Französisch, dann Englisch, Latein und Italienisch als Fremdsprachen gelernt, wie sie in ihrer Autoethnografie angibt (Lvovich, 2013, S. 5–6). Thompson (2020) untersucht, wie Lvovichs französisches Selbst ihr in Russland dabei hilft, ein Selbst aufzubauen, das sie sein möchte und ihr identitäre Sicherheit gibt. Als Lvovich in die USA immigriert, ist diese Sicherheit gegeben und sie muss nicht länger an ihrem französischen Selbst festhalten. Sie entwickelt auch ihr englisches und italienisches Selbst; zwischen Englisch und Französisch bestehen positive wahrgenommene Spracheinflüsse. Alle Selbst gemeinsam formen ihr ideales mehrsprachiges Selbst. Thompson (2020) versteht daher das ideale mehrsprachige Selbst als Hintergrundkontext, in den die verschiedenen Selbst eingebettet sind und zwischen denen spezifische positive wahrgenommene Spracheneinflüsse bestehen können .

Auch Takahashi (2023) untersucht die Motivation beim Lernen von Tertiärsprachen, wobei Englisch die erste Fremdsprache ist, qualitativ und longitudinal mittels Interviews mit zwei Studentinnen an japanischen Universitäten. Sie bezieht sich bei der Motivation auf das *L2-Motivational Self System* und auf Theorien zur Ausdauer (*persistance*). Sie zieht dabei für das Französische zwei Fälle heran: Fall 1 zeigt eine hohe Motivation für die zweite Fremdsprache Französisch mit einem idealen Selbst für Französisch, aber auch einem idealen mehrsprachigen Selbst. Fall 2 zeigt die hohe

Fluktuation in ihrer Motivation und in diesem Fall das Aufgeben der zweiten Fremdsprache aus diversen Gründen (Takahashi, 2023).

Die bisherige Forschungslage hat sich Motivation auf einer psychologischen Basis in sowohl qualitativen als auch quantitativen empirischen Untersuchungen genähert. Studien, die sich mit den Schnittstellen von Motivation und Genderidentität auseinandersetzen (Düwell, 1979; Grein, 2022) lassen anklingen, dass es auch soziologische Faktoren gibt, die Einfluss auf die Motivation nehmen. Aufgrund dieser Beobachtung über die potenzielle Bedeutsamkeit von soziologischen Bedingungen, wird im Folgenden der Forschungsstand zu Investment als soziologische Ergänzung der Motivationstheorien dargestellt. Die Studien zu Investment sind hauptsächlich qualitativ. Eine Ausnahme bildet der entwickelte Fragebogen für Investment, welcher Mitarbeit im Sprachenlernen, Manifestation von Identität, Legitimität zu sprechen, das Erreichen von Kapital, die Möglichkeit Agency auszuführen und Selbstkonzepte in der Zielsprache als Skalen führt (Soltanian, Ghapanchi, Rezaei & Pishghadam, 2018).

Investment wird im deutschen Raum von Cutrim Schmid (2022, 2023) im mehrsprachigen Englischunterricht erforscht. In ihrer Studie von 2022 untersucht sie unter anderem das Investment von Englischlernenden in der Grundschule und Sekundarstufe 1 in Deutschland. Sie erforscht das Investment für das Englischlernen beim Einsatz mehrsprachiger Praktiken und Materialien in einer Vergleichsfallstudie im Englischunterricht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass mehrsprachige Aktivitäten zur Steigerung des Investments der Lernenden besonders in der Grundschule beitragen können, da sie sich als legitime Sprechende wahrnehmen, Englisch zur Kommunikationssprache wird, sie ihre Identität ausdrücken und unter anderem für digitale, internationale imaginäre Sprechendengemeinschaften entwickeln können. Lernende mit mehrsprachiger Identität haben weniger das Gefühl, ausgeschlossen zu werden und Einsprachigkeit wird von Einzelnen als hindernd für das Investment bzw. langweilig, wahrgenommen (Cutrim Schmid, 2022). Auf der gleichen Datenbasis zeigt Cutrim Schmid (2023), dass Aspekte diverser Identitäten in den Englischunterricht einfließen können. Darunter fällt, dass das Anerkennen seitens der Lehrkraft von den Herkunftssprachen der Lernenden und damit ihrer mehrsprachigen Identität das Investment steigern kann. Gleiches gilt für die imaginären Identitäten der Lernenden. Außerdem nehmen die Lehrkräfte an, dass sie das Investment der Lernenden fördern können, wenn sie auf bereits vorhandenes Weltwissen und Lebenserfahrungen zurückgreifen (Cutrim Schmid, 2023).

Im internationalen Kontext bietet die Studie von Norton Peirce (1995) die erste und den Grundstein legende Studie zu Investment. Ihre Ergebnisse weitet sie in ihrer Monographie *Identity and Language Learning. Extending the Conversation* aus und stellt sie im Detail dar (Norton, 2013). Mittels Tagebucheinträgen und Gruppendiskussionen mit fünf nach Kanada immigrierten Englischlernerinnen untersucht sie über zwei Jahre das Investment der Frauen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Sprachenlernen von vielen sozialen Faktoren bestimmt ist. Dazu zählen die Anerkennung des in den Unterricht mitgebrachten Kapitals und der eigenen multiplen Identität, die nicht nur „die Migrantin“ ist, aber auch die Aushandlung mit den eigenen Werten, Ideologien und Lernvorstellungen und deren der Lehrkraft. Agency wird für die Englischlernenden zum essenziellen Mittel, um über die Weiterführung ihrer Englischkurse zu entscheiden[32] (Norton, 2013).

[32] Ein weiterer großer Teil der Monographie befasst sich auch mit informellen Englischlernsettings insbesondere auf der Arbeit, wo die Teilnehmerinnen mit der englischen Sprache und Englischsprechenden konfrontiert sind.

Einige Studien zu Investment sind in China verortet. Dies ist unter anderem einem *Special Issue* des *Journal of Asian Pacific Communication* geschuldet, in dem die globalen und sich darin einfindenden chinesischen wirtschaftlichen Interessen und Hintergründe für Englischlernen in verschiedenen Bildungskontexten in China dargelegt werden (Arkoudis & Davison, 2008). Investment wird im *Special Issue* als die Interaktion von Lernenden mit dem Englischlehren- und lernen verstanden. Es unterliegt konstruierten sozialen Beziehungen, wie die Interaktionen mit Institutionen, Lehrpersonen oder mit Englischsprechenden im digitalen Raum (Arkoudis & Davison, 2008, S. 6). Dabei beschäftigt sich Gu (2008) mit dem Investment in imaginäre Sprechendengemeinschaften im Rahmen von Identitätsbildung beim Erlernen von Englisch. Es besteht ein Einfluss des Lernens von Englisch als Sprache des Westens auf die Ideologien, Werte und Identitäten von chinesischen Studierenden, die vom Land in urbane Räume zum Studierenden kommen. Die Ergebnisse ihrer Fragebogenstudie zeigen, dass die Lernenden multiple Identitäten und Partizipation in den neuen Gemeinschaften, in die sie sich einfinden, ko-konstruieren (Gu, 2008).

In einer anderen Untersuchung wird Mandarin als Fremdsprache als L2 und Herkunftssprache erforscht. In ihrer Dissertation untersucht Liu (2016) mittels qualitativer Interview- und Materialanalyse das Investment von sechs Mandarinlernenden in den USA, die sich am Übergang von der weiterführenden Schule zur Hochschule befinden. Eine der Teilnehmenden hat Mandarin und Vietnamesisch als Herkunftssprachen und Englisch als L2 erlernt, die anderen Teilnehmenden haben Mandarin als L2 nach ihrer Erstsprache Englisch gelernt. Dieser Umstand wird in den Ergebnissen nicht unterschieden. Zu den Ergebnissen zählt, dass das Investment der Lernenden von ihrem persönlichen Interesse an Mandarin geleitet wird. An der weiterführenden Schule spielen auch Einflüsse seitens der Familie und der Bildungsinstitutionen eine Rolle, die sich aber an der Hochschule wandeln, da die Lernenden symbolisch und finanziell unabhängiger von ihren Familien werden und die Hochschule als Bildungsinstitution größere Barrieren für ihr Investment birgt (Liu, 2016).

Diese Ergebnisse zum Bezug auf den Einfluss von Familien auf das Investment der Lernenden können mit Ergebnissen zu zwei Kontrastfällen in Hinblick auf familiäre Chancen für das Lernen von Englisch als L2 ergänzt werden. Die Studie im Vereinigten Königreich von Hajar (2017) bezieht sich auf zwei syrische Studenten, die Englisch an der Universität lernen. Während die Männer, die Ende der achtziger Jahre geboren wurden, Arabisch als Erstsprache teilen, haben sie Englisch zu unterschiedlichen Zeiten und Anteilen gelernt und weisen stark unterschiedliche sozioökonomische Hintergründe auf: Der eine Student aus einer sozioökonomisch privilegierteren Familie begann im Alter von fünf Jahren an privaten Bildungsinstitutionen, Englisch mit einem hohen Anteil im Stundenplan zu lernen; während der andere Student aus einer sozioökonomisch weniger privilegierten Familie erst mit 13 Jahren angefangen hat, Englisch in der Sekundarstufe einer öffentlichen Schule zu lernen. Das Fach hat einen marginalen Teil seines Stundenplans eingenommen. Mittels Interviews wird unter anderem ihr Investment untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass dem Studenten, der an privaten Bildungsinstitutionen Englisch gelernt hat, das Erlernen und Nutzen der englischen Sprache leichter fiel. Das Investment beider Studenten wird stark von ihren Dozierenden beeinflusst, die es teilweise fördern, hindern und ihnen Lernstrategien aufzwingen, die ihnen nicht zusagen, wodurch sich ihr Investment verringert. Die Studie zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen Investment und aufgezwungenen oder freiwillig angewandten Lernstrategien gibt (Hajar, 2017).

Im chinesischen universitären Kontext führen Lu, He und Shen (2020) für das Investment in Sprachen (L3), die nicht Englisch sind, eine qualitative Interview- und Beobachtungsstudie mit 35 Hindi-, Farsi- und Thailernenden in China an der Universität durch. Die Teilnehmenden haben zuvor Englisch als L2 gelernt. Ihr Investment in Sprachen, die nicht Englisch sind, ist abhängig von den *Affordances*, die für das Sprachenlernen bereitstehen, und der wahrgenommene Profit, die Zielsprache sprechen zu können. Je mehr *Affordances* für die Zielsprache geschaffen werden oder bereitstehen, desto besser kann das Investment für das Sprachenlernen aufrecht erhalten werden (Lu et al., 2020). *Affordances* und Identität spielen auch in Tengs (2019b) Studie eine wichtige Rolle für das Investment von drei chinesischen Englischlernenden in der Sekundarstufe. Außerdem zählt er Agency dazu sowie Diskrepanzen zwischen imaginären Sprechendengemeinschaften und denen, in denen sie Englisch lernen (Teng, 2019b).

Wie auch bei den Studien zu Motivation, so kann auch bei denen zu Investment, Gender nicht ausgeklammert werden. Dies zeigt die Einzelfallstudie von Sung (2021) über eine 19-jährige Studentin mit Kantonesisch als Erstsprache, die Englisch auf Lehramt an einer englischsprachigen Universität in Hong Kong studiert. Die Daten werden mittels sechs narrativer Interviews, die im Zeitraum über zwei Jahre geführt wurden, erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass genderspezifische Ideologien Einfluss auf das Investment der Teilnehmenden nehmen, insbesondere dahingehend, dass sie versucht, den normativen Gender-Rollen im Englischunterricht gerecht zu werden und sie gleichzeitig auch zu hinterfragen. Damit verbunden sind auch genderspezifische soziale Kapitalformen, die für sie einen bestimmten Habitus als Frau im Unterricht bedeuten. Ihre Identität ist ebenfalls an Gendernormen gebunden. Darunter fällt, dass sie nicht als „aggressiv" positioniert werden will, wenn sie sich zu häufig meldet. Dies steht in einem Spannungsfeld mit ihrem Wunsch, mündlich am Unterricht teilzunehmen. Darüber hinaus ermöglicht ihr das Englische, mittels Agency eine Identität aufzubauen, in der sie weiblich-assoziierte Werte des Zusammenhalts leben kann. Auch die imaginäre Gemeinschaft von Englischlehrerinnen, zu der sie dazugehören möchte, ist an normative Gendervorstellungen gebunden. Gleichermaßen unterliegt Agency dem Einfluss von Gender und damit einhergehenden Herausforderungen und Möglichkeiten für L2 Lernende, die ihre (Gender-) Identität im Sprachlernprozess rekonstruieren können. Dabei schlägt Sung (2021) vor, Agency in das Investment-Modell nach Darvin & Norton (2015) als weiteren Aspekt von Investment aufzunehmen, wobei im Original Agency an den Überlappungen zwischen den Kernelementen transversal entsteht und notwendig wird und nicht als eigenes Kernelement.[33]

Die aktuellste Studie im internationalen Raum bieten Harbon und Fielding (2022), die eine qualitative Gruppendiskussionsstudie mit 22 Schüler:innen in den USA durchführen. Die Teilnehmenden diskutieren über ihren Übergang von einer bilingualen Grundschule zu einer nicht-bilingualen Sekundarschule mit einem Fokus auf das Investment, die erlernte oder weitere Sprachen weiter zu lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden eine Verbindung zwischen der Schule und ihrem Alltag schaffen, sich persönlich weiterentwickeln und mehrere Sprachen miteinander verbinden konnten, welche Aspekte zu ihrem Investment und ihrer Identitätsbildung beitragen. Das Investment der Studierenden, die erlernten oder andere Sprachen weiter zu lernen, wurde insbesondere von den Erfahrungen an der bilingualen Grundschule beeinflusst. Es äußert sich in einem starken Engagement, weiter(e) Sprache zu lernen (Harbon & Fielding, 2022).

[33] Allgemein bleibt außerdem festzuhalten, dass sich einige Studien um Identität drehen und dabei Investment vielmehr als Buzzword oder Sloganization nach Pavlenko (2019, S. 148) nennen, anstatt das Phänomen zu untersuchen; darunter Lujić (2021); Nordstrom (2019).

Während zur Motivation bereits eine breite Forschungslage besteht, befindet sich die Studienlage zu Investment noch im Aufbau, weil letztere eine relativ junge Theorie ist. Da der Forschungsstand zu Investment die Prädominanz von Englisch als Forschungsfeld aufzeigt, fokussiert sich diese Arbeit auf Investment in Tertiärsprachen. Die wenigen vorgestellten Studien zu Tertiärsprachen behandeln das Investment in diesen größtenteils isoliert. Synergien zwischen einzelnen erlernten Sprachen werden nicht erforscht. Es kristallisiert sich nicht nur ein Desiderat an empirischen Untersuchungen von Investment heraus; sondern auch an der Erforschung von Investment für Tertiär- und weitere Sprachen, in denen die Mehrsprachigkeit der Lernenden (gegebenenfalls ihre mehrsprachige Identität) berücksichtigt wird. Im Folgenden verwende ich den Begriff L3-Investment, der in der Literatur bisher noch nicht so verwendet wird, um das Investment für Tertiär- und weitere Sprachen zu bezeichnen. Außerdem bedarf es weiterer Studien, die sich nicht nur auf den Kontext von Englisch als Zweit- oder Fremdsprache berufen, da die L3-Motivation bereits gezeigt hat, dass Englisch einen hohen Einfluss auf andere Sprachen nehmen kann. Die Erforschung von Migrationskontexten, die gesellschaftliche Herausforderungen für die (oftmals vulnerablen) Studienteilnehmenden bedeuten, lässt andere Kontexte außen vor. Es bleibt unklar, ob Investment eine ähnliche Rolle für das Lernen bei vermeintlich privilegierten Lernenden spielt. Zudem mangelt es an longitudinalen Studien, die den Lehr- und Lernkontext über einen längeren Zeitraum betrachten. Interventionsformate oder die Erforschung von gesonderten Gruppen, wie Lesezirkeln, zeigen dabei nur Ausschnitte oder Potenziale, die im tatsächlichen lebensweltlichen Lernen anders aussehen könnten. Daraus ergibt sich ein Bedarf an ökologischer Forschung, in der ein Forschungsgegenstand in realen Umständen mit involvierten (und interagierenden) Akteur:innen erforscht wird. Dadurch besteht das Potenzial, Investment ganzheitlicher zu untersuchen, indem der Unterrichtskontext mit in den Forschungsfokus gerückt und die Bedeutung von Zeit, Raum und Akteur:innen für Sprachlernprozesse berücksichtigt wird.

Dieses Desiderat ergibt sich aus den theoretischen und empirischen Darlegungen im gesamten Kapitel 2., insbesondere in den Kapiteln zu (L3-) Motivation und Investment. Ausgehend von den Ko-Adaptationen, die für die L3-Motivation festgestellt wurden, kann auch von Ko-Adaptationen im L3-Investment ausgegangen werden. Die theoretischen Grundlagen dafür werden im folgenden Kapitel entwickelt und mit den bisherigen Ergebnissen zusammengebracht.

2.4. Zusammenführung der Elemente des theoretischen Rahmens

In diesem Kapitel fasse ich die Erkenntnisse zusammen und eröffne eine transdisziplinäre, ökologische und CDST-Perspektive auf L3-Investment, d. h. das Investment für Tertiär- und weitere Sprachen. Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung und Anwendung mit Sprache ist: „language use and learning are seen as emergent, dynamic, unpredictable, open ended, and intersubjectively negotiated“ (The Douglas Fir Group, 2016, S. 19). Aufgrund dieser Eigenschaften soll im Folgenden versucht werden, die bisher dargelegten Theorieelemente zusammenzubringen.

Das Sprachenlernen ist als ein komplexes dynamisches System anzusehen, denn Sprachenlernen bedeutet, dass vielfache Komponenten auf Lernende einwirken und dass dynamische Prozesse vonstattengehen. Es bedeutet, dass die involvierten Akteur:innen und der Kontext Einfluss nehmen können, dass Ko-Adaptationen stattfinden und dass dadurch Emergenzen bestehen. Außerdem sorgen Attraktorenzustände, wie das Sprachenprofil einer Person über bereits erlernte Sprachen,

dafür, dass sich die komplexen dynamischen Systeme stabilisieren können. Daraus können z. B. die Ausgangsbedingungen abgeleitet werden können. Darüber hinaus wird im Rahmen der ökologischen Perspektive auf das Fremdsprachenlernen die Wichtigkeit von Beziehungen und Interaktionen zwischen dem Individuum und der Umwelt hervorgehoben. Der Klassenraum als Ökosystem steht in Beziehung mit anderen Systemen und besteht aus diversen Akteur:innen und ihren Beziehungen. Dabei ist relevant, wie das Individuum mit den *Affordances* aus seiner Umwelt umgeht. Zudem agiert jedes Individuum anders und Lernendengruppen sind heterogen.

Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die Akteur:innen zusammenkommen und dass dadurch auch Ko-Adaptationen, Emergenzen und *Affordances* auftreten. Im Tertiärsprachenunterricht ist wichtig herauszustellen, dass er noch mehr Komplexität als der Zweitsprachenunterricht bietet. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass eine erste Fremdsprache bereits gelernt wurde und dass dieses bereits vorhandene prozedurale und sprachliche Wissen zu einem größeren Pool an *Affordances* (für Ko-Adaptationen) führt. In diesem Tertiärsprachenunterricht ist im Rahmen des affektiven Wandels die Motivation für das Lernen zu berücksichtigen. Motivation wurde unter anderem aus der Perspektive der CDST erforscht. Dabei besteht sie aus verschiedenen Komponenten, die miteinander interagieren. Die Komponenten spielen insbesondere für die Motivation für Tertiär- und weitere Sprache eine bedeutende Rolle, denn diese ist komplexer und vielschichtiger als die der Zweitsprachen. Schließlich werden mehr Komponenten einbezogen, die zur Verfügung stehen, wodurch Interaktionen entstehen. Diese Interaktionen können zwischen den L2- und L3-Motivationssystemen, aber auch holistisch in Sprachenmotivationssystemen auftreten. Dadurch können zudem globale Ausdrucksformen entstehen, wie das ideale mehrsprachige Selbst.

Darauf aufbauend bzw. ergänzend dazu wurde die Investmenttheorie entwickelt. Es ist eine soziologische Theorie mit dem Ziel, Macht zu berücksichtigen, wenn erforscht wird, was Lernende dazu bewegt, mitzuarbeiten. Investment ist im Rahmen der kritischen Theorien zu verorten, welche auf Neoliberalismus und Globalisierung Bezug nehmen, aber auch Poststrukturalismus und Agency sowie *Translanguaging* und Sprachpraxis im Zeitverlauf berücksichtigen. Hierbei wird mittels der Investmenttheorie versucht, Macht und ihren Einfluss auf Ideologien, Identität und Kapital zu erklären und aushandelbar zu machen. Investment hat gerade durch Agency das Potenzial, diese Macht hinterfragen zu können und Positionierungen zu ermöglichen.

Für Investment im Tertiär- und weiteren Sprachenunterricht ist festzuhalten, dass der Fremdsprachenunterricht zu einem Ort werden kann, in dem auf einer Mesoebene machtvolle soziale Bedingungen (mit Bezügen zu Wirtschaft, Religion oder Politik und auch Englisch als vorherrschende globale Sprache) Einfluss auf das Schaffen von sozialen Identitäten nehmen können, also auf ihr Investment und ihre Agency (The Douglas Fir Group, 2016, S. 24). Das Investment-Modell (Darvin, 2019) schreibt sich in eine neoliberale Terminologie (Kapital, Kontrollmuster) und Denkweise (Positionierung, Profite suchen) entsprechend der kritischen Theorie ein. Damit orientiert sich Investment an den Aspekten des Unterrichts, die kritisch wahrgenommen werden. Das bedeutet, Investment entsteht dann, wenn weder Kritik an den Ideologien, noch Einschränkungen der eigenen Identität oder des Kapitals im Fremdsprachenunterricht vorliegen. Dadurch scheint es keine klaren Kriterien dafür zu geben, ob jemand (nicht) *invested* ist. Außerdem ergibt sich dadurch eine Dichotomie von „kein Investment“ oder „Investment“. Ein Kontinuum wird nicht ersichtlich, welches aus der CDST-Perspektive zu erwarten wäre. Daran knüpfe ich für die Operationalisierung von Investment an, indem ich alle unkritischen, d. h. positiv-assoziierten Einschätzungen, als Indiz für

Investment verstehe und negativ-assoziierte als Indiz für kein Investment. Abschließend ist das Konstrukt auf Sprachenlernende ausgerichtet und setzt Sprache und Sprachhandlung in den Mittelpunkt. Es bleibt offen, inwiefern andere Handlungen, z. B. pädagogische und nicht-sprachliche Handlungen, zum Investment dazu zählen können. Darunter könnten inklusive oder dekoloniale Denkweisen seitens der Lernenden fallen (z. B. Perspektivöffnungen und damit -verschiebungen durch sozial gerechte Sprachpraktiken und -didaktiken).

Diese Kritik bietet eine Basis für die weitere Erforschung von Investment. Darüber hinaus lässt sich aus dem Forschungsstand ein Desiderat an der Erforschung von L3-Investment ableiten, welches sich auf den Tertiärsprachenunterricht bezieht, in dem die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt wird. Da sich der Großteil an Studien zu Investment auf Englisch bezieht, ist es wichtig, auch andere Sprachen zu erforschen. Außerdem fanden bisherige Studien oftmals über kurze Zeiträume und/oder in gesonderten Lernkontexten statt, wodurch eine ökologische Forschung des Investments des Tertiärsprachenunterrichts ein Desiderat darstellt. Darüber hinaus sind Teilnehmende an den Studien zu Investment oftmals Migrant:innen, wodurch Teilnehmende aus anderen Hintergründen außen vor gelassen werden. Die vorliegende Studie basiert auf dem dargelegten Desiderat an einer ökologischen Erforschung von L3-Investment im Tertiärsprachenunterricht, der nicht Englischunterricht ist, für Schüler:innen aus anderen nicht primär-migrantischen sowie anderen sozioökonomischen Kontexten.

Schlussendlich kommt es in dem dynamischen System des Fremdsprachenunterrichts zwischen den Akteur:innen zu zahlreichen Interaktionen, wodurch emergente Muster entstehen, die Einfluss auf das dynamische System nehmen. Auch die einzelnen Lernenden repräsentieren dynamische Systeme, auf die jede Aktion Einfluss nimmt und deren Aktionen Einfluss auf das dynamische System des Unterrichts nehmen. Die Ebenen lassen sich auch nach oben weiterspinnen, so stellen die Schule, in der der Fremdsprachenunterricht stattfindet, die Sprache an sich, die gelernt wird, aber auch die nationalen Curricula und bildungspolitischen Entscheidungen bzw. das Bildungssystem, ebenfalls dynamische Systeme dar (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 201–203). Dieser Kontext ist Grundlage der empirischen Studie, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

3. Methodik

Forschungsprämissen ergeben sich im Feld der Fremdsprachenforschung und innerhalb dieser in der (ökologischen) Erforschung dynamischer Systeme für den Forschungsgegenstand des L3-Investments. Da hierfür rekursive und iterative Methoden verwendet werden, werden mehrere Bezüge in den folgenden Unterkapiteln aufgegriffen und miteinander in Verbindung gesetzt. Anstelle von eklektischen Zuordnungen, berufe ich mich auf entwickelte Vergleiche oder Querverweise zwischen Ansätzen in den verwendeten Quellen oder synonymen Auffassungen einer Herangehensweise durch unterschiedliche Ansätze. In diesem Kapitel zur Methodik wird zuerst in die grundlegenden Ontologie, Epistemologie und Methoden entsprechend des Gegenstands von L3-Investment eingeführt (s. 3.1.). Daraufhin wird der Kontext der empirischen Studie in Kapitel 3.2. beschrieben, der ausschlaggebend für die Entwicklung der Forschungsfragen ist, die in 3.3. hergeleitet und vorgestellt werden. Abschließend gehe ich in 3.4. auf die Forschungsmethoden ein. Als Auswertungsmethode wird die Grounded Theory Methode[34] verwendet, die durch ihren iterativen Forschungszyklus die Darstellung vom Studiendesign, den -teilnehmenden, dem -kontext und den Forschungsfragen miteinander verwoben versteht. Aus diesem Grund werden teilweise Querverweise in den Kapiteln vorgenommen.

3.1. Grundlegende Ontologie, Epistemologie und Methoden

Da die zugrundeliegenden Ontologie, Epistemologie und Methoden das Verständnis der Ergebnisse leiten – aber auch limitieren – (Heyl, 2014, S. 379), wende ich mich ihnen in diesem Unterkapitel zu. Dafür werden zunächst Prämissen der L3-Forschung vorgestellt, um dann, orientiert am Forschungsgegenstand des Investments, die Ontologie und das dazugehörige Paradigma des Interpretivismus zu erklären. Die der Arbeit zugrundeliegende Epistemologie ist die der CDST, deren Grundlagen bereits in 2.1.1. dargestellt wurden. Die verwendeten Methoden der empirischen Untersuchung sind ethnografisch. Wesentliche Merkmale der Ethnografie werden in den Kontext der Untersuchung eingeordnet und Überlegungen zu Anforderungen an ethnografische Fallstudien werden angestoßen; letzteres wird vertieft in 3.2.1. aufgegriffen.

Die L3-Forschung begann in den 1980er Jahren, womit sie relativ jung ist (Sanz & Lado, 2010, S. 113). Ihr Gegenstandbereich zeigt, dass der Fremdsprachenunterricht von multiplen Faktoren (Faktorenkomplexion) abhängt, auf diversen Ebenen zu verordnen ist – unter anderem als Prozess im zeitlichen Ablauf, als Resultat zu einem Zeitpunkt oder als beobachtbares Resultat von unterbewussten Prozessen – und in einem sozialen, institutionellen und politischen Setting, das mit gesellschaftlichen sowie politischen Normen einhergeht, erfolgt (Grotjahn, 1993, S. 236–237). Ohne die diversen Ebenen und das Setting auszublenden, sind die Entwicklung eines Methodendesigns und die Argumentation gegenstandsorientiert (Grotjahn, 2005, S. 40, 2006, S. 247; Kelle, 2008, S. 228). Für den Gegenstandsbereich des L3-Investments als komplexes dynamisches System lässt sich ableiten, dass L3-Investment aus mehreren interaktiven Komponenten besteht und sich mit der Zeit

[34] Da sich der Begriff im Deutschen etabliert hat (F. Breuer, 2009), wird er nicht kursiv gesetzt. Außerdem wird zwischen Grounded Theory Methode und der Grounded Theory, die die generierte Theorie ausmachen, unterschieden; Die Grounded Theory ist damit ein Teil der Methode.

verändert (Nizigama et al., 2023b, S. 149). Um L3-Investment zu erforschen, bedarf es der Betrachtung psychologischer Komponenten (z. B. Einstellungen, Emotionen, Motivationen) in Kombination mit sozialen (insbesondere Beziehungen, Erfahrungen, Privilegien oder Diskriminierungen) (Thompson, 2020, S. 160). Um somit den Gesamtkontext, in dem psychologische und soziale Komponenten zusammenwirken, zu erkunden (Darvin & Norton, 2023, S. 33), benötigt es Einsichten in die Gedanken, Wahrnehmungen und Emotionen der Lernenden, die Kontextualisierung innerhalb des L3-Unterrichts sowie eine Verlaufsverfolgung. Daher braucht es Methoden, die Einsichten in die internen Prozesse und Zustände der Lernenden ermöglichen und gleichermaßen mehrere Dimensionen wie auch externe Einflüsse berücksichtigen können (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 21; Dörnyei, 2009c, S. 185–186; Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2015a, S. 3–4). Die Berücksichtigung möglicher Privilegien und Diskriminierungen kann im Rahmen der Erforschung von dem nicht-kognitiven, sondern affektiven und sozialen Gegenstand L3-Investment bedeutsam werden. Schließlich ist das Fremdsprachenlernen für ein Individuum an diverse Umstände gebunden, die es selbst am besten kennt und äußern kann.

Entsprechend der Rolle von Agency im L3-Investment (s. 2.3.3.) folgt diese Arbeit dem Paradigma des Interpretivismus (Knoblauch, 2013). Die Grundlage dafür ist, dass Menschen soziale Wesen mit einem Bewusstsein, Absichten, Emotionen, Motiven und Willen sind, die deshalb und durch die gesellschaftlichen Strukturen bestimmten Weltordnungen unterliegen (im Gegensatz zur Natur). Diese sozial konstruierte Welt wird von Menschen wahrgenommen, interpretiert, erlernt, erlebt und erst durch sie definiert und kreiert (F. Breuer, 2009, S. 18; Martin, Hebenstreit, Rückert & Wisch, 2006, S. 22). Dabei wird der Interpretivismus über den Fokus auf subjektive Bedeutungsdimensionen, Interaktionen und Prozessen sowie an Bedeutungen orientierte Handlungen und Systeme definiert (Knoblauch, 2013, S. 5). Dies bildet die Grundlage für das Ziel des Paradigmas des Interpretivismus: die Bedeutungen menschlichen und gesellschaftlichen Handelns zu verstehen. Hierfür folgt das Paradigma einem induktiven Argumentationsansatz, bei dem die Immersion und Beobachtung von Verhalten bedeutender ist als zuvor festgelegte Hypothesen. Um Bedeutungen menschlichen Verhaltens und Handelns verstehen zu können, „[muss e]ine angemessene Sozialwissenschaft die Menschen eher für sich selbst sprechen lassen“ (Martin et al., 2006, S. 22). Dabei geht es nicht darum, eine Wahrheit bzw. Realität zu statuieren, sondern die multiplen Versionen davon zu erforschen, ohne darunter zu hierarchisieren (Beitin, 2012, S. 251). Dahinter steht ein elaborativ-prospektives Menschenbild mit dem Verständnis, dass Menschen durch Autonomie und Reflexivität und dadurch Agency ausgezeichnet sind (Grotjahn, 2005, S. 23) oder, in anderen Worten, „reflexiv-intentional[e] sozial[e] Aktanten“ (Grotjahn, 2006, S. 249) sind. Dieser Umstand ermöglicht eine Erforschung von L3-Investment, in der die Agency der Lernenden im Kontext des Unterrichts mit den dazugehörigen Systemen (Hierarchien) und darin eingebundenen Handlungen oder Unterbindungen seitens Lernender berücksichtigt wird. Gerade die Erforschung von L3-Investment ist eng an individuelle Bedeutungszuschreibungen von Umständen gebunden, da die Lernenden in Aushandlungsprozessen zwischen ihrer (subjektiven) Identität und gesellschaftlichen Ideologien stehen. Die Bedeutung von dem Kapital, das sie anstreben, kann an subjektive Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen gebunden sein. In der vorliegenden Studie können solche Aushandlungsprozesse das Verständnis über L3-Investment aus der Perspektive des Interpretivismus anreichern.

Aus der Perspektive der CDST, die dieser Arbeit zugrunde liegende Epistemologie, ist das Ziel der Fremdsprachenforschung zu untersuchen, wie Veränderungen in komplexen dynamischen Systemen

vonstattengehen, in welchem Zusammenhang diese mit untergeordneten Systemen stehen und wie verschiedene Lernende unterschiedliche Entwicklungsmuster aufweisen (Lowie & Seton, 2013, S. 7; van Dijk, Verspoor & Lowie, 2011, S. 59–60). Dabei stellt die CDST eine Theoriekonstruktion dar, die versucht, spezifische Phänomene zu beschreiben und zu erklären (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 5; Hiver & Al-Hoorie, 2020, S. 56). Hierbei gilt: „a good application of [C]DST describes the system, its constituents, their contingencies, and also their interactions" (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 23). Die Epistemologie stützt sich auf Holismus, Agency und Kreation, denn im Rahmen der CDST ist es möglich, immer wieder neues Wissen zu kreieren. Die Theorie erkennt es an, dass menschliches Wissen unvollständig und fehleranfällig ist und benennt dies als Potenzial für wissenschaftlichen Fortschritt. Dieser Fortschritt wird nicht durch zuvor festgelegte Regeln und Begrenzungen eingeschränkt (Morrison, 2008, S. 33).[35] Um in der vorliegenden Studie die CDST anzuwenden, wird die Datenerhebung und -auswertung verschiedene Ebenen und Interaktionen dazwischen, die die Lernenden beschreiben, berücksichtigen. Dabei wird es nicht angestrebt, zu nahtlosen und geschlossenen Schlussfolgerungen zu kommen, sondern die Komplexität von L3-Investment anzuerkennen. Dies geschieht indem ein spezifischer und realer Unterrichtkontext ausgewählt wird, sich das Forschungsdesign an den natürlichen Umständen anpasst, die Schlussfolgerungen im Rahmen des Kontexts entwickelt werden und Raum für mögliche Erweiterungen der (L3-)Investmenttheorie geschaffen wird.

Der Kern der Erforschung mithilfe der CDST ist die Generierung von Wissen über Veränderung. Diese zeigen sich in den Attraktorenzuständen (s. 2.1.1.) und dem Variabilitätsgrad in eben diesem bevorzugten (Attraktoren-) Zustand (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 21). Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse über Veränderungen folgt unterschiedlichen Logiken. Diese Generalisierbarkeit kann so aufgefasst werden, dass das Verstehen menschlicher Handlungen und sozialer Phänomene zur Vorhersehbarkeit dieser führt. Im Verständnis der dynamischen Systeme hingegen sind Variabilität und Ungewissheit fundamental. Generalisieren bedeutet deshalb, das Verständnis eines Phänomens zu entwickeln, indem über den Fall heraus geschlossen wird, aber auch die Grenzen des Verständnisses aufgezeigt werden (Hiver & Al-Hoorie, 2020, S. 63–64). Unter diesen Umständen sind auch die Grenzen der CDST zu verstehen:

> [I]f everything is connected, how is it possible to study anything apart from everything else? If the process is nonlinear, how is it possible to make any predictions that are likely to hold up? And, if so much of SLD [= Second Language Development] is dependent on initial conditions, and the initial conditions are many and variable, how is it possible to take all relevant factors into account? (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 18)

Mit der Verbindung aller Teile geht einher, dass in einem komplexen dynamischen System Daten nicht nur für einen isolierten Aspekt erhoben werden können, sondern in den Gesamtkontext

[35] Ergänzend dazu dient der epistemologische Anarchismus von Feyerabend (2010). Dieser besagt, dass, um Wissenschaft innovativ und fortschrittlich zu gestalten, eine geschlossene und methodenuniforme Haltung nicht immer förderlich ist (Feyerabend, 2010, S. xx, 12). Dabei wird betont, dass Wissen und Fortschritt gelegentlich eine Ablehnung wissenschaftlicher Rationalitäten erfordern. Pluralistische Herangehensweisen und innovative Ansätze können dazu beitragen, Methoden und Theorien zu vergleichen, anstatt sich auf eine einzige Theorie zu stützen. Darüber hinaus sind Weiterentwicklungen vor allem dann möglich, wenn sich von der Theorie gelöst und eine Sicht von außen eingenommen wird. Dafür braucht es eine neue Welt an Alternativen, die die pluralistischen und vergleichenden Herangehensweisen schaffen können (Feyerabend, 2010, S. 13–15, 161). Innerhalb der Sozialwissenschaften, worunter auch die Erziehungswissenschaften fallen können, plädiert auch Law (2010, S. 4) dafür, konventionelle Verständnisse aufzuweichen und die Anwendung einer Methode(n) nicht mehr vorzuschreiben, um innovativ denken und forschen zu können.

einzubetten sind (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 39; Schmid, Verspoor & MacWhinney, 2011, S. 39; Verspoor & Behrens, 2011, S. 36). Hierfür bedarf es dichter Daten – hinsichtlich zeitlicher Veränderungen und dem Verhältnis zwischen Input und Entwicklung – und Methoden, die Entwicklungen auch auf der Mikroebene erfassen können (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 21–22; Dörnyei, 2007, S. 130; Hiver & Al-Hoorie, 2020, S. 254; van Dijk et al., 2011, S. 62). In dieser Studie werden für die Erforschung des Gegenstands des L3-Investments die Charakteristika von komplexen dynamischen Systemen angewandt. Dabei werden Veränderungen über einen längeren Zeitraum und unter realen Bedingungen berücksichtigt, indem mittels Methoden, die Rückblicke und Verbindungsherstellungen ermöglichen, auf konkrete vergangene und aktuelle Erfahrungen im Unterricht zurückgegriffen wird. Für die Operationalisierung von L3-Investment bedeutet dies, dass die Wandelbarkeit durch die Besprechung von Wirkungen zu verschiedenen Zeitpunkten, aber auch die Interaktionen bzw. Wirkungen zwischen Ereignissen im Unterricht und den individuellen Bedeutungszuschreibungen, Wahrnehmungen und Wirkungen beleuchtet werden. Um dem Unterrichtskontext als Mikrokontext gerecht zu werden, wird mit einem Fall gearbeitet, auf den sich das Forschungsdesign, die Datenauswertung und die Ergebnisse beziehen. Eine solche Fallstudie ermöglicht das Verständnis von L3-Investment in einem konkreten Mikrokontext, welcher holistisch erforscht werden kann, ohne zu einer Isolierung des Forschungsgegenstands zu führen.

Innerhalb der CDST-Epistemologie wird dafür plädiert, dass die Erforschung von dynamischen Systemen innovative und insbesondere qualitative, darunter auch ethnografische Methodendesigns benötigt. Damit können Veränderungen, kontextuelle Eingebundenheit und ein Durchdringen der diversen Ebenen zwischen Mikro- in den Makrokontexten in den Fokus gerückt werden (Dörnyei, 2014, S. 89; Dörnyei et al., 2015a, S. 4; Han, Kang & Sok, 2023, S. 1398; Ushioda, 2019, S. 200–201). Diesem Plädoyer folgend, stützt sich die vorliegende Untersuchung auf eine ethnografische Methodik[36]. Die ethnografische Forschung im Kontext der Erziehungswissenschaften stammt aus der Anthropologie[37] und hat sich in den 1970er Jahren entwickelt, um bestimmte Bildungspraktiken zu hinterleuchten (Toohey, 2010, S. 177). Dabei bedeutet *grafie* ‚Beschreibung' und *ethos* ‚Gruppe' (Litalien, Moore & Sabatier, 2012, S. 195).

Die ethnografische Unterrichtsforschung, vor allem im Bereich der Fremdsprachen, basiert auf der Notwendigkeit, die Interaktionen im direkten Unterrichtsgeschehen zu beobachten, um das Fremdsprachenlernen zu erforschen. Sprache kann dabei Weg und Ziel zugleich sein, denn der Fremdsprachenunterricht und die Interaktionen darin beruhen darauf (Brockmann, 2011, S. 232; Cambra Giné, 2003, S. 13). Die ethnografische Forschung analysiert, was im Fremdsprachenunterricht passiert, und hat zum Ziel, dies zu verstehen. Der Kontext ist der Schlüssel dafür, weshalb dichte Daten über die didaktischen Handlungen, die die Klasse einschließlich der Lehrkraft konstruieren, gesammelt werden. Dabei können verschiedene Perspektiven in den Fokus gerückt werden, indem die wahrgenommenen Lehr- und Lernprozesse innerhalb des Gesamtkontext interpretiert werden (Bensaid, 2015, S. 1; Bo & Fu, 2018, S. 9; Brockmann, 2011, S. 232; Cambra Giné, 2003, S. 13–14; Dörnyei, 2007, S. 131; Geertz, 2015, S. 14). So sollten auch Datenerhebungen über komplexe dynamische Systeme detailreich sein und Aufschluss über den zeitlichen Maßstab geben. Die Auswertung hat den Anspruch, den Daten gerecht zu werden und sie erklären zu können (Larsen-

[36] Ethnografie kann auch als Epistemologie aufgefasst werden (Green, Skukauskaite & Baker, 2012, S. 309).
[37] In dieser Disziplin dient die Ethnografie der Erforschung von Kultur. Letztere wird als Gewebe verstanden, dessen Untersuchung nicht gesetzgeleitet vonstattengeht, sondern entsprechend interpretationsgeleitet, indem unbekannte gesellschaftliche Ausdrucksformen gedeutet werden (Geertz, 2015, S. 9).

Freeman & Cameron, 2008, S. 40). Die Forschungsessenz besteht bei der ethnografischen Herangehensweise in: „recueillir et analyser des données empiriques, dans le contexte naturel où elles se réalisent, pour les interpréter théoriquement“ (Cambra Giné, 2003, S. 15). Die Datenerhebung findet oftmals eklektisch statt, d. h. vielfache Methoden werden verwendet, um Elemente zusammenzusetzen (Cambra Giné, 2003, S. 97; Dörnyei, 2007, S. 130). Im Sinne der interpretativen Ontologie ist das Ziel, individuelle Fälle und gleichermaßen die globale Unterrichtskultur empirisch und in ihrem natürlichen Kontext zu erforschen, ohne Vorannahmen zu folgen, sondern solche Annahmen im Prozess zu generieren (Cambra Giné, 2003, S. 15–17). Um die Datenerhebung und -auswertung an einem natürlichen Kontext festzumachen, wird in der vorliegenden Studie mit einem konkreten Fall gearbeitet, der über einen längeren Zeitraum begleitet wurde, um das Forschungsdesign im und mit dem Kontext zu entwickeln. Die anfängliche Begleitung ist dabei ein Puzzlestück in der Breite an Datenerhebungsmethoden, die verwendet werden. Dadurch werden multiple Erhebungsmöglichkeiten geschaffen, wodurch diverse Zugänge zu den Wahrnehmungen und Innenansichten der Lernenden von ihrem L3-Investment in dem Kontext, in den sie eingebettet sind, geschaffen werden können.

In der ethnografischen Fremdsprachenforschung ist eine Perspektive von außen (etisch) und gleichermaßen die Sicht der Teilnehmenden im Rahmen ihrer eigenen (Lern-) Kultur (emisch) einzunehmen (Cambra Giné, 2003, S. 17, 48). Die emische Perspektive setzt voraus, dass „the ‘objects’ studied are in fact ‘subjects’ in the sense that they have consciousness and agency. […] they produce accounts of themselves and their worlds“ (Hammersley & Atkinson, 2010, S. 97). Die Wahrnehmungen dieser Subjekte sprechen einerseits für sie selbst und gleichzeitig auch für die soziokulturellen Prozesse, die ihre Wahrnehmungen generiert und geformt haben (Hammersley & Atkinson, 2010, S. 97). Die Annahmen von sozialen Bedingungen für das Handeln und die Wahrnehmungen von Lernenden spiegeln die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Macht als soziale Bedingung wider, die die Investmenttheorie hervorhebt. Indem nicht nur die sozialen Bedingungen von außen betrachtet werden, sondern ihr Einfluss auf die Individuen und deren Umgang damit einbezogen wird, wird die Rolle von Agency für Investment betont. Die Untersuchung des L3-Investments der Lernenden kann mittels ethnografischer Methoden erfolgen, indem spezifische Aspekte des L3-Lernens sowohl aus emischer als auch aus etischer Perspektive betrachtet werden. Dabei werden Hierarchien im Fremdsprachenunterricht insbesondere aus einer Agency-orientierten und gleichzeitig emischen Perspektive thematisiert.

Ethnografische Studien eigenen sich für die Erforschung von dynamischen Systemen, da sie Kontextgebundenheit, Tiefe und ein holistisches Verständnis von dem Individuum in der Interaktion mit seiner sozialen Umwelt anstreben (Bot & Larsen-Freeman, 2011, S. 21). Innerhalb der sozialen Umwelt birgt die Methodik das Potenzial oder gar die Notwendigkeit, interne Machtstrukturen und soziale Veränderungen miteinzubeziehen (Toohey, 2010, S. 184). Soziale Umwelten sind in der Regel von Diversität gekennzeichnet. Die Klasse kann ein Kernort der Entstehung von Diversität sein, wo alle Bildungsbeteiligten miteinbezogen und Wissensformen verhandelt werden (Litalien et al., 2012, S. 194). Diversität ist an unterschiedliche Identitäten gebunden, welche im Kontext dieser Methodik als komplex, dynamisch, hybrid und als Aushandlungen mit den (Macht-) Strukturen der Umwelt (s. auch 2.3.2.) zu verstehen sind (Toohey, 2010, S. 184–185). Solche Machtstrukturen können zwischen Lehrenden und Lernenden, unter Lernenden oder sogar im Kontext von weiteren beteiligten Akteur:innen, wie Eltern, bestehen. Die individuellen schulischen Erfahrungen der Lernenden und Lehrkräfte unter anderem mit den Machtverhältnissen bedingen ihre Erwartungshaltungen

gegenüber und ihren Umgang mit dem Unterricht. Im Fremdsprachenunterricht etabliert sich eine solche Rollenasymmetrie nicht nur über eine pädagogische Machtverteilung, sondern wird auch durch ungleiche Sprachkompetenz hervorgerufen (Cambra Giné, 2003, S. 45). Mittels ethnografischer Forschung ist es möglich, Ausschnitte von Lebensgeschichten eines Falls wiederzugeben, in denen die dahinter liegenden sozialen Prozesse sichtbar und Gedanken sowie Handlungen nachvollziehbar werden (Khan, 2017, S. 63). Deshalb gilt für Untersuchungen in solchen Kontexten ganz besonders: „If the world is complex and messy, then at least some of the time we're going to have to give up on simplicities" (Law, 2010, S. 2). Dementsprechend stützt sich diese Arbeit auf Methoden, die auf komplexe Mikrostrukturen eingehen und strukturelle Kontexte mitberücksichtigen können. Darüber hinaus ermöglicht der Einsatz ethnografischer Methoden eine Fokussierung sozialer Bedingungen und Umständen in ihrer Komplexität, welche die Komplexität der soziologischen L3-Investmenttheorie erforschbar machen kann.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die der Forschung zugrunde liegende konstruktivistische Ontologie, die Epistemologie der CDST und die Methode der Ethnografie keinen Anspruch auf eine singuläre und abgeschlossene Wahrheit erheben, sondern eine klare Einbettung in den Kontext und eine Interpretation des zu untersuchenden Phänomens im Zusammenspiel mit dazugehörigen Umweltkomponenten und sozialen Beziehungen darstellen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurde eine Fallstudie als Methodengenre[38] gewählt (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 28), die sich auf die Erhebung und Auswertung retrospektiven longitudinalen Daten von Schüler:innen einer Französischlerngruppe bezieht und im folgenden Kapitel 3.2. erklärt wird.

3.2. Kontext

In dieser Studie werden explizit keine allgemeinen Motivationskomponenten wie das *L3-Motivational Self-System*[39] oder Gründe für die Wahl des Fachs Französisch[40] in den Fokus genommen, sondern der konkrete Unterricht, wie er angeboten wird, welche Aspekte diesen umgreifen und welche davon in diesen Kontext für die Schüler:innen wichtig sind. Dies kann allgemeine Aspekte des *L2/L3-Motivational Self-System*s oder Gründe für die Wahl des Fach Französisch enthalten. In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde dafür eine Lerngruppe gewählt, die Französisch seit der sechsten Klasse am Gymnasium lernt. Ihr Unterricht ist geprägt von diversen Methoden, darunter die Portfolioarbeit. Mit der Untersuchung in dieser spezifischen Lerngruppe wird der ökologischen Perspektive entsprochen, da kein isolierter Blick auf das Französischfach eingenommen wird, sondern ein Blick auf das Lernen der Fremdsprache, wie es tatsächlich stattfindet. Denn in der Forschung „[n]ous avons besoin de toujours moins de radicalisme et d'apriorisme, dans tous les domaines, et de plus en plus de réflexivité, d'éthique et d'empathie vis-à-vis de notre environnement humain et naturel" (Léonard, 2017, S. 278). Unter ökologischer Forschung sind insbesondere Fallstudien, Interventionsstudien oder Aktionsforschung zu verstehen (van Lier, 2004, S. 21).

[38] Fallstudien können grundsätzlich verschiedenen Epistemologien folgen (Verschuren, 2003, S. 122) und als eigener Forschungsansatz oder als Genre einer Methodik gesehen werden (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 10). Die Darstellung in Kapitel 3.1. hat die zugrundeliegenden Epistemologie und Methoden dargelegt und nur auf diese bezieht sich die Definition und empirische Anwendung vom Genre Fallstudie in Kapitel 3.2.1.
[39] s. hierzu Henry (2012) für eine Zusammenfassung und empirische Studien.
[40] s. hierzu Grein (2022) für eine Zusammenfassung und empirische Studie.

Gleichermaßen eignet sich eine ökologische Forschungsperspektive für die Erforschung von komplexen dynamischen Systemen (Consoli, 2020, S. 124; van Lier, 2004, S. 198–199).

Auf Basis des beschriebenen Forschungsdesiderats wurde eine solche Fallstudie für diese Studie über das komplexe dynamische System des L3-Investments ausgewählt und in Unterkapitel 3.2.1. vorgestellt. In dieser Untersuchung entspricht der emische und etische Fokus der Perspektive der Lernenden. Der Unterricht mit allen Akteur:innen (Lehrende und Lernende) sowie der spezifische Kontext der Portfolioarbeit werden in 3.2.2. erklärt. Wichtige Informationen über die Schüler:innen als Teilnehmende werden in 3.2.3. dargestellt. Das Kontextkapitel schließt mit Hinweisen zur Forschungsethik (s. 3.2.4.). Vorweg ist festzuhalten, dass die empirische Untersuchung in einer 7.-9. Klasse an einem Gymnasium in Hamburg im Bezirk Altona mit dem Sozialindex 6[41] (Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg, 2013) von August 2020 bis September 2023 stattfand.

3.2.1. Fallstudie am Gymnasium: Definition, Einordnung in die Theorie der komplexen dynamische Systeme und empirische Anwendung

In diesem Unterkapitel wird zuerst das Genre Fallstudie definiert und gleichzeitig in die CDST eingeordnet. Daraufhin werden die Eigenschaften und Besonderheiten von Fallstudien auf die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit angewandt.

Fallstudien eigenen sich, um komplexe dynamische Systeme, wie L3 Investment, zu erforschen (Henry, 2021, S. 228; Mercer, 2011, S. 430; Schumann, 2015, S. xvi). Ein Fall ist eine singuläre, von anderen abgegrenzte Entität und gibt den Rahmen für die Datenerhebung(smethoden) (Dörnyei, 2007, S. 151–152; Yin, 2018, S. 31). Der Fall ist „the usual *unit* of inquiry in a case study" (Herv. i. O., Yin, 2018, S. xx). Fallstudien bündeln einen Fall, der ausreichend in den Kontext eingebettet ist und über den adäquat Daten erhoben werden. Vielfache Erklärungen können gefunden werden und stehen sich gegenüber (*rival explanations*); die relevantesten dieser Erklärungen sind auszumachen und in die Analyse einzubetten (Dörnyei, 2007, S. 154; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 10; Yin, 2018, S. xxii). Ziel einer Fallstudie ist es, den Fall in seinem Wesen, seiner Umwelt, seinen Funktionen und Interaktionen zu verstehen. Hierbei ist holistisch vorzugehen, indem alle Merkmale des Falls berücksichtigt werden (Yin, 2018, S. xxii–xxiii). Als Definition dient die folgende:

> A case study is an empirical method that
>
> - investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context, especially when
> - the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident (Yin, 2018, S. 15).

Dementsprechend orientieren sich Fallstudien an einem Phänomen, das den Fall ausmacht, und explorieren diesen innerhalb seines Kontexts. Der Fall und sein Kontext sind innerhalb der Lebenswelt nicht klar voneinander trennbar. Von einem Fall können spezifische Teilaspekte erforscht

[41] Der Sozialindex wird im Bundesland Hamburg verwendet, um Voraussetzungen für den schulischen Erfolg, die durch die Elternhäuser und das soziale Umfeld gegeben sind, zu berücksichtigen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020). Für weitere Informationen, s. Schulte, Hartig und Pietsch (2014). Der Sozialindex wird auf einer Skala von 1 (benachteiligt in den Voraussetzungen) bis 6 (begünstigt in den Voraussetzungen) abgebildet (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020).

werden. Im Gegensatz dazu stehen holistische Fallstudien. Letztere beschränken sich nicht auf einen Zeitpunkt, blenden den Kontext nicht aus, beziehen andere mit dem Untersuchungsgegenstand verbundene Phänomene mit in die Beobachtung ein und ordnen das Wirken des Gegenstands dem Fall unter (Verschuren, 2003, S. 123, 128–129). Allgemein gilt: „it is possible to use case study in educational research to enhance our understanding of contexts, communities and individuals“ (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 3). Die Kontexterforschung erfolgt *in situ*, d. h. über die Beobachtung, wie das Untersuchungssubjekt in seinem natürlichen Kontext interagiert und sich darin einfindet (Hancock & Algozzine, 2017, S. 15; Verschuren, 2003, S. 131). Innerhalb des konkreten Kontexts, braucht es dichte Beschreibungen von komplexen sozialen Fragestellungen (Dörnyei, 2007, S. 155; Hancock & Algozzine, 2017, S. 16; Yin, 2018, S. 47). In Fallstudien können multiple Datenquellen verwendet und trianguliert werden, wodurch die Qualität und Reliabilität steigen. Dabei wird eine Datenbasis erstellt und eine Argumentations- und Datenkette beibehalten (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 11; Hancock & Algozzine, 2017, S. 15; Yin, 2018, S. 15, 126, 130, 134). Die dichten Beschreibungen geben aus einer CDST-Perspektive Hinweise auf die interagierenden Komponenten, zeitlichen Skalen und Ebenen eines Systems, wodurch berücksichtigt wird, dass jede Veränderung an einen Gesamtkontext gebunden und anstelle von Kausalitäten, Attraktoren ausgemacht werden (Dörnyei, 2007, S. 155; Dörnyei & Ushioda, 2013, S. 249; Gilmore, 2016, S. 202). Die Auswahl eines Falls ermöglicht die Untersuchung von Subjekten, deren L3-Investment entstehen kann. Außerdem können dadurch fallspezifische Besonderheiten in die Analyse eingebunden werden, wozu in dieser Studie die Portfolioarbeit zählt. Das Entstehen von L3-Investment sowie seine Beziehung zum Portfolio können hinsichtlich ihrer Komplexität mittels Fallstudien erforscht werden.

Besonders eignen sich longitudinale Studiendesigns, die dazu dienen, Prozesse zu verstehen, und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Dabei werden Prozesse und Veränderungen in den Fokus der Untersuchung gestellt und dynamische Daten erhoben, durch die Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gemacht werden können (Dörnyei, 2009c, S. 196; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 17–18; Henry & MacIntyre, 2023, S. 39). Diese Aspekte überschneiden sich auch mit Anforderungen für die CDST-orientierte Forschung. Schließlich respektieren solche longitudinalen Studien die individuellen Interaktionen von einzelnen Systemkomponenten, die sich mit der Zeit interindividuell verändern und Einfluss nehmen. Dies haben theoretische Studien aus Europa (Dörnyei, 2020, S. 67; Henry, 2015a, S. 316; Hiver & Al-Hoorie, 2020, S. 254; Lowie & Seton, 2013, S. 11–12) und dem internationalen Kontext in einem Scoping-Review (Hiver et al., 2022, S. 919) sowie empirische Studien aus China (Han, Lu, Edward Wen & Tian, 2023, S. 9) und Europa (Henry, 2012, S. 53, 2015a, S. 316; Henry & MacIntyre, 2023, S. 39; Mercer, 2011, S. 430; Piniel & Czisér, 2015, S. 165) gezeigt. Dabei gilt: „only by collecting longitudinal data can we fully explore the dynamic nature of the mental processes underlying motivation“ (Dörnyei, 2009c, S. 195). Diese psychologischen Bedingungen lassen sich um die soziologischen erweitern und erfordern ebenfalls die Auseinandersetzung mit mentalen Prozessen, vor allem aber mit sozialen (Aushandlungs-) Prozessen im Feld. Diese Merkmale erinnern auch an ethnografische Methoden, die ebenfalls einen Anspruch an dichte und longitudinale Daten stellen. Sogenannte ethnografische Fallstudien zeichnen sich dadurch aus, dass eine bestimmte Gruppe, Institution oder auch Unterrichtsmethode – wie die Portfolioarbeit – in den Fokus genommen und intensiv begleitet sowie untersucht wird (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 7; Henry & MacIntyre, 2023, S. 40). Es wird unterschieden zwischen intrinsischen Fallstudien, bei denen es um das Verständnis des Falls (Individuum, Gruppe oder Institution) geht, und instrumentellen Fallstudien, bei denen das Phänomen mittels des Falls untersucht wird (Dörnyei, 2007, S. 152; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 12; Hancock &

Algozzine, 2017, S. 38). Solche Fallstudien sind wie das Schaffen eines Kunstwerkes: „Finishing a case study is the consummation of a work of art.... it is an exercise in such depth, the study is an opportunity to see what others have not yet seen“ (Stake, 1995, S. 136, zitiert in: Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 8). Die Vorbereitung, Durchführung und Beendigung eines solchen Projekts ist dabei intersubjektiv zu verstehen und wird auf unterschiedliche Weisen rezipiert. Dadurch, dass L3-Investment dynamisch und vom (sozialen) Kontext bedingt ist, eignen sich longitudinale ethnografische Fallstudien für seine Erforschung.

Innerhalb von Fallstudien ermöglicht ein „embedded design“, in dem separate Sektionen bzw. Fokusschüler:innen aus dem holistischen Fall ausgewählt werden, ein besseres Verständnis der Gruppe (Verschuren, 2003, S. 123–124; Yin, 2018, S. 126). Mit solchen personenfokussierten Studien sind Untersuchungen mit wenigen Teilnehmenden gemeint, deren Erfahrungen über einen Zeitraum verfolgt und in den individuellen Kontext der Person gesetzt werden (Henry & MacIntyre, 2023, S. 41). Darüber hinaus ermöglicht dieses Vorgehen eine dichte Kontextualisierung und dem Gerecht Werden von Einzelpersonen (Weck, 2020, S. 210). Zusammenfassend lässt sich sagen:

> With an emphasis on micro-level analyses, and with the aim of building theoretical understanding from the bottom up, […] the research interest lies in attempts to understand ‘the agency of individuals in crafting these processes, the sensibilities and moral reasoning that underpin them, the strategies that people use to make sense of the past and navigate the future, and the local cultures which give shape to these processes’ (Neale, 2020 zitiert in: Henry & MacIntyre, 2023, S. 41).

In diesem Zitat wird Bezug auf die wichtige Eigenschaft des theoretischen Abstrahierens der Grounded Theory als Auswertungsmethode (s. 3.4.2.1.) und die theoretisch analysierte Wichtigkeit von Agency (s. 2.3.3.) genommen. Dieses Vorgehen des „embedded design“ und die vorherigen Grundlagen für Fallstudien wurden auf die vorliegende Studie angewandt, welche im letzten Abschnitt dieses Unterkapitels beschrieben werden.

Für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit ist der Fall für die Erforschung von L3-Investment eine Französischlerngruppe an einem Gymnasium. Lerngruppen können als genau solche Fälle verstanden werden, die gebunden sind (Hadley, 2020, S. 269). Die Erforschung von L3-Investment wird für die analytischen Zwecke auf diesen einen Fall begrenzt. Diese Lerngruppe, in ihrer Komplexität, wurde über einen Zeitraum von drei Jahren forschend begleitet. Das Design entspricht einer instrumentellen Fallstudie, da es in erster Linie um die Erforschung von L3-Investment im Französischunterricht geht. Entsprechend der gesetzten Forschungsfragen, s. 3.3., ist die Erforschung und das Verständnis der Lerngruppe, die den Fall darstellt, zweitrangigen Interesses.

Es wurde eine Lerngruppe am Gymnasium in Hamburg gewählt, da in dieser Institutionsform das L3-Lernen am breitesten, zumindest in 2003/2004[42], und längsten etabliert ist (mit der Ausnahme von Türkisch als zweite Fremdsprache). Dabei ist Französisch die am häufigsten erlernte L3 (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2004, S. 2). Innerhalb Hamburgs hat sich eine Französischlehrkraft bereitgestellt, um die empirische Untersuchung an ihrer Schule durchführen zu können. Sie unterrichtet an einem Gymnasium im Bezirk Altona. Ihre Nähe zur Forschung und Offenheit für Kooperationen mit der Universität entspringen wahrscheinlich ihrer (beruflichen) Natur oder auch ihrer Leitungsposition an dem Gymnasium. Sie ist in universitäre Forschungsprozesse als kritische Freundin, aber auch (praktische) Expertin involviert. Auch in diesem Studiendesign war sie

[42] Es wurde auch eine neuere Studie durchgeführt, die allerdings die Fremdsprachenwahl nicht mit aufnimmt (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024b).

nicht nur diejenige, die einen Zugang zu ihrer Lerngruppe ermöglicht hat, sondern hat auch entscheidende Teile der Arbeit gegengelesen und ihre kritische, praktische und emische Perspektive einbringen können.

Neben der Frage, welcher Schultyp besucht wird und den daraus folgenden Bildungsungerechtigkeiten, ist auch die Frage, in welcher Nachbarschaft die Schule liegt, entscheidend. Besonders in Großstädten führt Segregation dazu, dass Kinder in unterschiedlichen Stadtteilen unterschiedliche Bildungschancen haben können (El-Mafaalani, 2020, S. 91–92). Der Stadtteil im Bezirk Altona, in dem die Schule liegt, zählt zu den reichsten Hamburgs (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2024b, S. 1) und die konkrete Schule, ein allgemeinbildendes Gymnasium, hat einen Sozialindex von 6 (Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg, 2013). Es ist zu vermuten, dass die Kinder direkt aus der Umgebung kommen, denn Eltern und Erziehungsberechtigte aus sozioökonomisch privilegierten Stadtteilen, wie der Standort der Schule im Bezirk Altona, wählen oftmals lokale und sozial homogene Schulen für ihre Kinder. Wie der Sozialindex andeutet, kommen voraussichtlich die meisten Kinder aus privilegierten Haushalten aus der Umgebung der Schule. Innerhalb dieses Kontexts ist für Gymnasien außerdem anzumerken, dass sie der Ausdifferenzierung in der Bildung dienen, indem sie die Differenzierung produzieren und reproduzieren (Kotzyba, 2021, S. 69–70). Der Hintergrund ist, dass die Ausdifferenzierung an bzw. durch Gymnasien zu unterschiedlichen Positionsansprüchen für die zukünftige Beschäftigung führt und somit zu unterschiedlichen Chancen innerhalb der sozialen Klassen und letztlich zu Bildungsungerechtigkeit (Klomfaß, 2017, S. 209, 223). Entscheidend sind hierbei unter anderem hohe Leistungsanforderungen als „Habitus des Gymnasiums“ (Kramer, 2014, S. 195), aber auch die Tatsache, dass „mit dem frühen Eintritt in das Gymnasium bereits das Abitur anvisiert wird“ (Klomfaß, 2017, S. 223). Für das Abitur müssen zwei Fremdsprachen belegt werden (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2024, S. 6), weshalb die Aufteilung in Fremdsprachengruppen, am Gymnasium des Falls für Französisch, Latein und Spanisch, institutionalisiert und auf alle Schüler:innen ausgelegt ist. Außerdem zeigen die Erkenntnisse zum Französischunterricht besonders an Gymnasien eine Leistungsorientierung, die sich an den Besonderheiten des Fachs festmachen lassen (Grein, 2022, S. 404) und an der Wichtigkeit von Noten (als Differenzkategorie) (Grein et al., 2024, S. 70).

Den Fall bildet eine Lerngruppe, die 2020 in der 7. Klasse und 2023 in der 9. Klasse ist (s. 3.2.3.). Die Schüler:innen werden bis zur 9. Klasse von derselben Lehrkraft unterrichtet. Dieser Unterricht wird maßgeblich durch eine Besonderheit strukturiert: Portfolioarbeit (s. 3.2.2.). Die Erforschung findet in der Klasse unter Rückgriff auf multiple Erhebungsmethoden zurück, mit dem Ziel dichte Daten zu generieren, und verfolgt einen longitudinalen Ansatz (s. auch 3.4.1.). Die Lerngruppe an sich kann als komplexes dynamisches System aufgefasst werden – hinsichtlich des Unterrichtsklimas, da es durch Handlungen sowie psychologische Prozesse in einer sozialen Gruppe entsteht (Nitta & Nakata, 2020, S. 175), und hinsichtlich der involvierten Akteur:innen, da individuelle Hintergründen, Erfahrungen, Zukunftsvorstellungen (gerade mit Blick auf Motivation und Investment) Einfluss nehmen auf das Klassengeschehen und darin entstehende Dynamiken (Sampson, 2016, S. 8–9; Simpson & Rose, 2020, S. 148).

Für die Erarbeitung und Darstellung der Fallstudie dienen fünf Fokusschüler:innen. Diese Aufteilung ist angelehnt an die Formulierung von „focal students“ und „context makers“ nach Bernstein (2020, S. 7-8). Durch ersteres soll die emische Perspektive innerhalb der Daten gestärkt und durch die Kontextdarstellung und involvierter Akteur:innen als „context makers“ die etische herausgestellt

werden. Fokusschüler:innen spielen auch für die epistemologische Ausrichtung der Studie eine Rolle, denn „individual-based research may be more compatible with the assumptions of CDST [because of] a close lens to development and change without resorting to averaging away individual idiosyncrasies“ (Hiver & Al-Hoorie, 2020, S. 253). Darüber hinaus hat sich innerhalb der Fremdsprachenforschung der *person in context*-Ansatz herauskristallisiert, laut dem die zu erforschenden Phänomene, hier L3-Investment, „as emergent from relations between real persons, with particular social identities, and the unfolding cultural context of activity“ (Ushioda, 2009, S. 215) verstanden werden können.[43] Um in der vorliegenden Studie zu L3-Investment den wichtigen Aspekt von Agency zu berücksichtigen, können die Lernenden und die Frage, wie sie mit ihren Identitäten zum Kontext beitragen, fokussiert werden. Kontext und Lernende werden zusammengedacht, so dass Komplexitäten und soziale Beziehungen berücksichtigt werden können.

Insgesamt zeichnet sich das Genre der Fallstudie dadurch aus, dass ein Fall für die Erforschung eines Gegenstands – L3-Investment – verwendet wird. Der Fall ist dabei mit seinem Kontext, zu dem auch der Gegenstand gehört, verbunden. Komplexitäten von L3-Investment lassen sich im konkreten Kontext aus Sicht der Lernenden erforschen. Dieser Kontext wird im folgenden Unterkapitel beschrieben. Damit L3-Investment auf einer Makro- und Mikroebene verstanden werden kann, wird eine inter- und intraindividuelle Analyse der Daten der Teilnehmenden vorgenommen.

3.2.2. Unterrichtskontext: Portfolioarbeit im Fokus

In diesem Unterkapitel wird der Unterrichtskontext allgemein beschrieben und die darin enthaltene Portfolioarbeit herausgestellt. Dafür wird zunächst der Begriff Kontext definiert, bevor der konkrete Unterrichtskontext beschrieben wird. Die Portfolioarbeit wird ebenfalls in die Theorien und den dazugehörigen Forschungsstand eingeordnet.

Es gibt verschiedene Definitionen von Kontext (van Lier, 2004, S. 193). Grundsätzlich wird Kontext auf verschiedenen Ebenen hergestellt, einerseits auf der Klassenebene, andererseits in einzelnen Interaktionen (Bernstein, 2020, S. 20).[44] Kontext ist dabei der Prozess und das Produkt sozialer Interaktionen. Lernkontexte werden von den individuellen Lernenden aber auch von weiteren Akteur:innen in dem Lehr- und Lernsetting konstruiert. Innerhalb der ökologischen Forschung bedeutet das, dass der Untersuchungsgegenstand im Feld auftaucht und verwendet wird (van Lier, 2004, S. 40–42). Aus einem ethnografischen Verständnis heraus ist der Kontext: „l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit“ (Cambra Giné, 2003, S. 52).

Entsprechend der Anforderungen an ethnografische Studien wird der Kontext in seiner Dauer und seinem Ort (s. 3.2. und 3.2.1.), der zu untersuchenden Klasse sowie deren Unterrichtspraktiken beschrieben. Außerdem soll ein Einblick in die sozialen Hintergründe der Schüler:innen gegeben werden (Litalien et al., 2012, S. 196–197). Diese werden anhand Daten aus einem

[43] Von einer Vergleichsstudie, bzw. multiskalarer Forschung, s. hierfür Bartlett und Vavrus (2017), wurde aus den oben beschriebenen ökologisch-, ethnografisch- und CDST-begründeten Forschungsprämissen abgesehen.
[44] Hier kann zwischen Mikro- und Makroebenen unterschiedenen werden (Bernstein, 2020, S. 20; van Lier, 2004, S. 203) oder auch noch das Meso- und Exosystem als dazwischenliegende Ebenen dazu genommen werden (Bronfenbrenner, 2009, S. 209, 237).

Forschungstagebuch und einer Profilerhebung (s. zusätzlich 3.2.3.) erhoben. Auch das Lehrverhalten oder die Einstellungen der Lehrkraft (Litalien et al., 2012, S. 196–197) werden anhand von Daten aus einem Forschungstagebuch und der Interpretation einer Sequenz zum Lehrkräftehandeln gesammelt.

Die Französischlerngruppe, die aus verschiedenen Klassen des Jahrgangs zusammengesetzt ist, kommt ausschließlich im Französischunterricht zusammen. Sie teilt spezifische Lehr- und Lernszenarien, dabei haben alle Lernenden unterschiedliche Erfahrungen, Stile, Bewertungen oder Motivationen im Lernen und kommen aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen, die sich entsprechend der finanziellen Lage, Unterstützungsmöglichkeiten für schulische Aufgaben oder kulturelle Werte gegenüber Bildung unterscheiden können. Die Lerngruppe besteht seit der 6. Klasse und wird voraussichtlich bis zur 10. Klasse bestehen bleiben. Die ersten zwei Schuljahre wurde die Lerngruppe von derselben Lehrkraft, Frau Wartburg[45], unterrichtet, in der 9. Klasse durch eine andere Lehrkraft, die Referendarin Frau Uhlhorn[46]. Die Gruppe kommt seit der 6. Klasse zwei Mal die Woche für insgesamt 180 Minuten in den ersten Lernjahren und 120 Minuten ab der 8. Klasse zusammen. Sie wechseln zu jedem Halbjahr den Raum, in dem der Unterricht stattfindet, der in der Regel der Klassenraum von einer anderen Klasse, also mit deren Einrichtung, Materialien, und Gestaltungen, ist. Der Französischunterricht bei Frau Wartburg begann die ersten zwei Jahre mit dem gemeinsamen Singen französischsprachiger Kinderlieder und dem Anschreiben des Datums (als Rituale). Die Inhalte des Unterrichts orientierten sich an dem schulinternen Curriculum, auf Basis des Hamburger Bildungsplans[47], und individuellen Schwerpunktsetzungen der Lehrkraft, insbesondere der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Verwendete Materialien variierten zwischen dem Schulbuch, Arbeitsheft, eigenen Arbeitsblättern, Portfolio (s.u.) und sonstigen Angeboten. Die Unterrichtsmethoden zielten auf die unterschiedlichen kommunikativen Kompetenzen[48] ab, wobei Grammatik, Aussprache und Orthografie eine wichtige und dominante Rolle im Unterricht einnahmen. Auch gelegentliche Projektarbeit war Teil des Unterrichts und ging in das Portfolio mit ein. Wichtige Ankerpunkte waren Leistungsüberprüfungen, insbesondere die Klassenarbeiten, aber auch Vokabeltests und die halbjährlichen Bewertungsmomente der Portfolios. Bewertet wurde außerdem die mündliche Leistung der Schüler:innen. Die Gesamtnote ergab sich aus 10% Portfolionote, 50% mündliche Leistung (darunter Vokabeltests) und 40% schriftliche Leistung (aus den Klassenarbeiten). Die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen war leistungsorientiert und wertschätzend und lässt sich in Ausschnitt 1 wiederfinden (Forschungstagebuch 28.11.2019, 13.09.2021; Unterrichtsbeobachtung 21.09.2020, s. Anhang 3C).

Ausschnitt 1: Unterrichtsbeobachtung am 01.10.2020, s. Anhang 3D

[45] geändert für die Anonymisierung und ohne Angaben von Titeln, durch die, die Person identifiziert werden könnte. Die Lehrkraft hat den anonymisierten Namen selbst gewählt entsprechend Wang, Ramdani, Sun, Bose und Gao (2024, S. 8).

[46] geändert für die Anonymisierung und ohne Angaben von Titeln, durch die, die Person identifiziert werden könnte. Der Klang und die ethnische Herkunft des Namens wurde so gut wie möglich beibehalten entsprechend Wang et al. (2024, S. 8).

[47] Zu diesem Zeitpunkt galten die Bildungspläne von 2011.

[48] Diese verbinden Wissen und Können. Sie sind an Lernen geknüpft, welches ein „individueller, aktiver, kreativer Aneignungsprozess auf der Basis vorhandenen Wissens, vorhandener Fähigkeiten und Erfahrungen“ ist (Caspari, 2009, S. 74) zusammenfassen. Sie dienen dem Aufbau von Hilfen, um Kommunikation ermöglichen zu können und schließen die kommunikativen Fertigkeiten des Hör- und Hör-Sehverstehens, des Leseverstehens, des Schreibens, der Sprachmittlung und des Sprechens mit ein (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024a, S. 6).

Frau Wartburg erklärt den Schüler:innen die Aufgabe für die kommende Woche. Sie sollen ein Poster erstellen, das Eingang in das Portfolio findet.

Sarah[49]: „Werden wir für die Poster eine Note bekommen?"
Frau Wartburg: „Klar, da steckt ja so viel Arbeit drin. Eine Note drückt ja auch immer Wertschätzung aus. Und was ich hier so gesehen habe, werden das alles gute Noten werden."

Der Forschungskontext war ebenfalls ein Aspekt von Frau Wartburgs Unterricht, welches Ausschnitt 2 entnommen werden kann.

Ausschnitt 2: Forschungstagebuch am 10.09.2020, s. Anhang 3A

Ich wurde den Schüler:innen als Forscherin von der Universität Hamburg vorgestellt und es wurde angekündigt, dass ich für Beobachtungen und Erhebungen im Unterricht dabei sein werde.

Gabriel: „Warum machen Sie das [Forschung in den Unterricht integrieren]? Frau Brinkmann hat sie ja nicht gezwungen, also warum wollten Sie das?
Frau Wartburg: „Weil ich an Forschung interessiert bin und ich Forschung wichtig finde. Weil ich natürlich wissen will, was euch beim Lernen motiviert und womit man Motivation fördern kann. Und weil ich finde, dass Lehrer auch forschen sollten und das Lernen eigentlich auch immer Forschen ist."

Im Unterricht von Frau Uhlhorn wurde der Fokus von der Leistungsorientierung hin zur kommunikativen Sprechkompetenz verrückt. Diese zielt darauf ab, sprachliches Wissen und Können zu verbinden, um unterschiedliche kommunikative Situationen bewältigen zu können (Caspari, 2009, S. 74). Den Lernenden wurden Momente geboten, um die Sprechkompetenzen, Schreibproduktion, Sprachmittlung und das Lese- sowie Hör- und Hör-Sehverstehen zu fördern. Das Portfolio wurde nur noch freiwillig weitergeführt und nicht mehr überprüft; Projektarbeiten fanden weiterhin statt. Die Gesamtnote ergab sich in Frau Wartburgs Unterricht aus 60% mündlicher Leistung und 40% schriftlicher Leistung (aus den Klassenarbeiten). Die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen war von ihrer Seite zugewandt gestaltet (Forschungstagebuch 09.01.2023). Der Unterricht von Frau Uhlhorn wurde nicht beobachtet, sondern nur in gemeinsamen Gesprächen erläutert.

Bevor ich mich dem oben genannten Portfolio widme, bleibt zu definieren, was dieses im Sprachenunterricht bedeutet, welche Ziele es verfolgt und welche Erkenntnisse aus dem Forschungsstand ersichtlich werden. Portfolios entstanden Ende des 20. Jahrhunderts mit dem Anspruch, allgemein die Testkultur hin zu formativer Bewertung zu wandeln. Das Fremdsprachenlernen war dabei nicht explizit anvisiert (Toulouse & Geoffrion-Vinci, 2017, S. 152). Für den Fremdsprachenunterricht zählen dabei einerseits nicht-standardisierte Portfoliodesigns und andererseits standardisierte wie das Europäische Sprachenportfolio[50] oder Schreibportfolios[51]

[49] Alle Namen von Schüler:innen sind in den Ausschnitten anonymisiert.
[50] Das europäische Sprachenportfolio des Europarats dient einerseits dazu, Kompetenzen in Sprachen einschätzen zu können und Lernstrategien (weiter) zu entwickeln. Andererseits sollen Lernautonomie, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen gefördert werden (Council of Europe, 2020). Weitere Studien und theoretische Beiträge lassen sich in Becker (2013); Bellingrodt (2011); Council of Europe (2020); Kristmanson, Lafargue und Culligan (2011, 2013); Little (2012b, 2012a, 2019) finden.
[51] Schreibportfolios haben das Ziel, die Schreibkompetenz und die Reflexion darüber zu fördern, indem Texte verfasst werden und formativ von Lehrkräften oder Mitschüler:innen bewertet werden, um sich zu verbessern (Hamp-Lyons & Condon, 2000, S. 32; Thang, Lee & Zulkifli, 2012, S. 289). Konkrete Beispielportfolios und Studien darüber bieten Atai und Alipour (2012); Burner (2014); Farahian und Avarzamani (2018); Lam (2018); Lam und Lee (2010); Phung (2016).

(Ballweg, 2019, S. 130; Brinkmann, akzeptiert). Als allgemeine Definition von (nicht-standardisierten) Portfolios für den Fremdsprachenunterricht dient die folgende:

> a language portfolio can be defined as a systematic and purposeful collection of learner language related work that shows progress over time and respects instructional objectives. A language portfolio can contain very different types of documents: learning logs, written texts, drawings, learners' reflections and audio or video tapes, teacher, learner and also parents' comments on the progress made by the learner (Gonçalves & Andrade, 2007, S. 198).

Wichtige Eigenschaften sind somit der Prozesscharakter und die systemische sowie zielgerichtete Zusammenstellung mehrerer Elemente des Sprachlernerwerbs. Das Konzept bringt Lernen, Lehren und Bewerten innerhalb eines Instruments zusammen, in dem diverse und multimodale Produkte entstehen, die in manuellen oder elektronischen Formen (e-Portfolios) auftreten können (Brinkmann, akzeptiert). Bei der Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht stehen die Lernenden im Fokus, d.h. „instructional and assessment practices that are holistic, student centred, performance based, process oriented, integrated and multidimensional" (Barootchi & Keshavarz, 2002, S. 281) werden zugrunde gelegt und angewandt. Hierbei ist das Potenzial für Differenzierung und Verständnis, dass Lernen individuell unterschiedlich stattfindet, hervorzuheben. Denn in Portfolios werden individuelle Designs eingefordert (bestenfalls an individuellen Zielen orientiert), diverse Materialien für den weiteren Lernbedarf herangezogen, breite Aufgabenpaletten für die Kompetenzentwicklung angeboten und persönlich-relevante (thematische) Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden (Brinkmann, 2024a, S. 352–363; Kristmanson, Lafargue & Culligan, 2013, S. 479; Strohn, 2015, S. 106).

Für die Evaluation der Kompetenzen können Portfolios sowohl kriterienbasiert als auch normbasiert bewertet werden. Für die Selbst- oder Fremdbewertung können besonders die selbsterstellten Dokumente, in denen sich Verbesserung und Lernfortschritte aus einer holistischen Perspektive zeigen, von Bedeutung sein (Geeslin, 2003, S. 857; Ingulsrud, Kai, Kadowaki, Kurobane & Shiobara, 2002, S. 477–479; Kramer Moeller, 1994, S. 109). Hierbei kann die Benotung von Portfolios problematisch sein, denn sie kann zu Konkurrenzgedanken und einer rein performativen Leistungsorientierung führen (A. Breuer, 2009, S. 260, 264).

Sprachportfolios können im Fremd- und insbesondere im Tertiärsprachenunterricht dabei helfen, die Komplexität des Sprachenlernens zu verstehen und die Entwicklung der sprachlichen, aber auch der interkulturellen und plurilingualen Kompetenzen zu fördern (Brinkmann, akzeptiert; Gonçalves & Andrade, 2007, S. 198; Ingulsrud et al., 2002, S. 475; Johnson & Hynynen, 2018, S. 99). Die Förderung von Mehrsprachigkeit[52] bedeutet in diesem Fall, dass die sprachlichen Hintergründe der Lernenden berücksichtigt werden. Im Bezug zur Mehrsprachigkeit und im Kontext von mehrsprachiger Portfolioarbeit steht die Theorie der „material culture of multilingualism", womit die Erforschung von mehrsprachigen Materialitäten (Artefakten) in ihrer Ganzheit und mit einem persönlichen (emotionalen oder kognitiven) Bezug durch etablierte oder innovative Methoden bezeichnet wird (Aronin, 2018). Portfolios können mit den sprachbezogenen und mehrsprachigen Inhalten als transportierbare Artefakte (A. Breuer, 2009, S. 174) einer „material culture of multilingualism" verstanden werden, da darin die Mehrsprachigkeit der Lernenden und ihr Verständnis von

[52] Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist ein explizites Ziel des standardisierten Europäischen Portfolios. Für mehr Informationen und theoretische sowie empirische Beiträge, s. Bellingrodt (2011); Brinkmann (2021); Brinkmann und Melo-Pfeifer (2024); Goumoëns, Noguerol, Perregaux und Zurbriggen (2003); Hidalgo Downing (2012); Korb (2024).

Mehrsprachigkeit herausgestellt werden können (Brinkmann, eingereicht). Hier kann Mehrsprachigkeit also nicht nur das Lernziel sein, sondern auch ein haptisch-erfassbares Ergebnis.

Schlussendlich wird das Portfolio sowohl in der Theorie als auch der Praxis teilweise noch als eine „Modeerscheinung“[53] gesehen (Königs, 2019, S. 8). Gerade der aktive Einsatz von Portfolios im Unterricht von Frau Wartburg stellt sich somit als eine Besonderheit – zusammen mit der Möglichkeit der anteiligen Forschung an diesem Gegenstand – heraus. Dieses Portfolio aus dem Tertiärsprachenunterricht wird im Folgenden vorgestellt sowie der Definition und den Potenzialen aus der Theorie gegenübergestellt.

Das Portfolio, das dieser Fallstudie zugrunde liegt, hat Frau Wartburg im Laufe der Jahre selbst entwickelt. Mit mehr als 20 Jahren Lehrerfahrung für Französisch als Unterrichtsfach hat sie zuvor verschiedene Methoden und Portfolioformate ausprobiert (darunter auch das europäische Sprachenportfolio[54]), um schlussendlich eines zu entwickeln, das an ihren Unterricht angepasst ist. Das Portfolio richtet sich an die Schüler:innen und soll ihnen auch noch nach dem Unterricht mit Frau Wartburg zum (vernetzen) Französischlernen dienen. Es fungiert somit als individuelles Lernarchiv. Obwohl die Lernendenorientierung und Prozessausrichtung gegeben sind, ist keine individuelle Zielentwicklung darin vorgesehen. Die Prozessausrichtung wird besonders darin ersichtlich, dass die Portfolios von den Lernenden seit des ersten Lernjahres in der 6. Klasse geführt werden. Die Struktur des Portfolios hat sich in den zwei Lernjahren bei Frau Wartburg geändert. Anfangs gliederte es sich in fünf Bereiche: *les règles du français; vocabulaire; chansons; prononciation; créativité* (Forschungstagebuch 28.11.2019). Während im ersten Lernjahr drei der fünf Bereiche sprachlichen Mitteln gewidmet waren, hat die Lehrkraft für das zweite Lernjahr die Struktur überarbeitet und konkretisiert, welche wie folgt aussah:

1. *mes language et moi (mon portrait linguistique):* In diesem Teil werden Sprachenbiografien[55] der Lernenden und mehrsprachige Arbeiten entwickelt, bewertet und abgelegt.
2. *la langue française (vocabulaire thématique, grammaire (les verbes), sons et orthographe, syntaxe):* In diesem Teil sammeln und füllen die Lernenden die mehrsprachigen Vokabel- und Verbkonjugationslernblätter aus, die die Lehrkraft erstellt. Deduktiv sowie induktiv erlernte und festgehaltene Grammatik-, Orthographie- und Phonetikregeln werden ebenfalls in diesem Teil abgelegt.
3. *la culture française (chansons, films, littérature):* Dieser Teil ist mit einem Aufgabenblatt zu einem Film, den die Gruppe gemeinsam geschaut hat, und Kinderliedtexten (für das oben beschriebene Ritual) gefüllt.
4. *méthodes (écrire un texte, utiliser un dictionnaire, préparer un exposé/une présentation, compréhension orale):* In diesem Teil sammeln die Lernenden Methodenblätter, die die Lehrkraft ausgedruckt zur Verfügung stellt.
5. *créativité*: In diesem Teil erstellen und sammeln die Lernenden autonom erarbeitete Texte zu von der Lehrkraft vorgegebenen Themen oder Formaten, z. B. eine Buchpräsentation, ein

[53] oder als “Sloganization” im Diskurs des Sprachenunterrichts und dessen Erforschung nach Schmenk, Breidbach und Küster (2019, S. 174).

[54] Frau Wartburg kritisiert, dass die Ordner des Europäischen Sprachenportfolios (als Aufbewahrungsmittel) zu groß und unhandlich sind und mit Lerngruppen, die keinen festen Klassenraum haben, in dem sie ihr Portfolio ablegen könnten, zu erhöhter Tragebelastung oder Nichtmitnahme führt.

[55] Ähnlich wie der Sprachenpass des europäischen Sprachenportfolios oder Sprachenbiografien wie in Busch (2006); Melo-Pfeifer (2015).

Text über Freundschaft oder ein Poster über die Stadt Montpellier. Zu den Texten konnten sich die Schüler:innen freiwillig ein Zwischenfazit einholen, das einer formativen, d. h. einer kontinuierlichen, Bewertung gerecht wird. Für einzelne Produkte gab es auch von Mitschüler:innen und der Lehrkraft ausgefüllte Feedbackbögen. In diesem Teil werden auch multimodale Inhalte, wie Bilder und Collagen, eingefordert.

6. *tests et examens écrits*: Dieser Teil dient als Archivierung von Klassenarbeiten, dazugehörigen Korrekturen und Vokabeltests.

Frau Wartburg hat das Portfolio zwei Mal im Schuljahr summativ, d. h. abschließend, bewertet. Bewertet und benotet wurden die Vollständigkeit, Ordentlichkeit, Gestaltung und sprachliche Darstellung (Forschungstagebuch 29.12.2020). Einen Eindruck über die Ordnung bietet Ausschnitt 3.

Ausschnitt 3: Unterrichtsbeobachtung 5 am 01.11.2021, s. Anhang 3F

In dieser Stunde wurde eine E-Mail auf Französisch für den créativité-Teil erarbeitet. Dafür wurde die Struktur des E-Mail-Schreibens über ein Methodenblatt eingeführt. Alle Schüler:innen haben ihr Portfolio dabei, um das Methodenblatt und weitere Dokumente darin abzulegen und auf ihr individuelles Lernarchiv zurückgreifen zu können.

Frau Wartburg: „Alors, je vous ai apporté une table des matières. Qu'est-ce qu'une table des matières ? Qu'est-ce que ça peut être ?"
Sophia: „So eine Auflistung mit Unterpunkten?"
Annika: „Ein Inhaltsverzeichnis."
Frau Wartburg: „Genau, das ist jetzt ein Inhaltsverzeichnis für euch. Ich lasse es hier rumgehen [legt die Kopien auf den Tisch]. Heftet das bitte alle ein."
Gabriel: „Bei mir im Portfolio ist jetzt alles so ein bisschen chaotisch und ich weiß nicht, was ich jetzt rausnehmen soll."
Frau Wartburg: „Ja, die sind wirklich inzwischen voll, aber es soll euch ja auch nützen. Das Portfolio ist ja dazu da, dass ihr darin alle Sachen habt und nachschlagen könnt, was ihr braucht. Und im créativité-Teil sollen eure Texte dokumentiert werden, dass sie da gesammelt sind. Ihr sollt euch schnell darin zurechtfinden können. Und wenn ihr da nun Grammatik habt, die ihr schon längst könnt, irgendwelche Regeln, dann könnt ihr das rausnehmen. Ihr könnt jetzt mit dem Inhaltsverzeichnis gucken, was ihr alles zuordnen könnt und das kommt dann auch in das Portfolio rein."

Der Ausschnitt 3 zeigt, dass sich die Lernenden an den Vorgaben der Lehrkraft orientieren und nach einer Einschätzung fordern, was wichtig oder „richtig" für ihr Portfolio ist. Im Hinblick auf diese Orientierung, die oben genannten Bewertungskriterien und die Tatsache, dass das Portfolio benotet wird, ist das Portfolio im gymnasialen Kontext kritisch zu hinterfragen. Damit ist die Frage gemeint, ob das Portfolio nicht eigentlich eine für Gymnasien typische Arbeits- und Bewertungsform ist, da es sich in der Regel auf schriftliche Kompetenzen und grammatische sowie orthographische Korrektheit in der Zielsprache konzentriert; Aspekte, die für das Abitur relevant sind und worauf das Gymnasium vorbereiten soll. Frau Wartburgs Portfolio kann in ihrem Kontext als Gymnasiallehrkraft und gleichzeitig Abteilungsleitung der Oberstufe an dieser Schule eingeordnet werden. Ersteres kann die oben dargestellte Orientierung an abiturrelevanter Vorbereitung prägen. Letzteres kann diese Orientierung am Abitur noch verstärken durch das Wissen über abiturrelevante Kompetenzen und den Aufbau dieser in der Oberstufe. Im Gegensatz zu Frau Wartburg hat Frau Uhlhorn es den Schüler:innen, als sie die Klasse in der 8. Jahrgangsstufe übernommen hat, freigestellt, das Portfolio weiterzuführen und nicht bewertet. Innerhalb des gymnasialen Leistungskontexts führte dies dazu,

dass viele Lernende ihr Portfolio nicht weiterführten oder eine (digitale) Mappe (kein Portfolio wie im vorherigen Sinne) angelegt haben.

Der Kontext der Untersuchung ist somit durch das Gymnasium, den leistungsorientierten Unterricht mit Portfolio bei Frau Wartburg und den Unterricht bei Frau Uhlhorn ohne explizite Portfolioarbeit oder -bewertung als Makro- und Mikrosysteme des Falls gerahmt.

3.2.3. Teilnehmende und Forschungsinvolviertheit

Wie bereits in Unterkapitel 3.2.1. erwähnt, fand die Untersuchung an einem Gymnasium in Hamburg im Bezirk Altona mit dem höchsten Sozialindex von 6 (Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg, 2013) in einer Französischlerngruppe statt. Die Lerngruppe war mir seit der 6. Klasse, d. h. dem ersten Lernjahr, durch einen Besuch und eine Unterrichtshospitation bekannt (Forschungstagebuch 28.11.2019). Die ersten Eindrücke und Besprechungen mit Frau Wartburg über ihren Unterricht und über die Lerngruppe gaben einerseits einen ersten Zugang zum Feld, andererseits sollte sich damit das gegenseitige Kennenlernen zwischen mir als Forscherin anbahnen, in dem wir uns über ihr und mein Verständnis von meinem Forschungsvorhaben austauschen konnten. Außerdem hat Frau Wartburg den Kontakt zu Frau Uhlhorn hergestellt, mit der aufgrund des Schulwechsels nach dem Referendariat kein Kontakt mehr aufgenommen werden konnte, um sie wie Frau Wartburg in das Gegenlesen der wissenschaftlichen Arbeit einbeziehen zu können. Darüber hinaus half der erste Einblick in die Gruppe und in ihre Art, an dem Portfolio zu arbeiten, die Erhebungsmethoden besser auf die Gruppe anzupassen und für ihren Rahmen zu entwickeln (Cambra Giné, 2003, S. 16–17). Diese Methoden wurden im Laufe der Forschung weiter verfeinert (s. 3.4.1.), welche sich über den Zeitraum von der 7. Klasse (2. Lernjahr) bis zur 9. Klasse (4. Lernjahr) erstreckte. Die Lerngruppe hat sich in dieser Zeit nur geringfügig verändert (z. B. durch Abwahl des Fachs, Abgang oder Hinzukommen zur Schule oder Auslandsaufenthalte). Wie auch die Latein- und Spanischlerngruppen, ist die Französischlerngruppe zusammengesetzt, d. h. die Lerngruppe hat keine gemeinsame Klassenlehrkraft und dazugehörige -gruppe, sondern wurde für den Sprachunterricht neu gebildet. Die Französischlerngruppe wurde aus drei Klassen (aus dem fünfzügigen Jahrgang) zusammengesetzt. Dieser Umstand nimmt Einfluss auf die Gruppendynamik, in der weniger bereits etablierte Freundschaften und ein Zusammengehörigkeitsgefühl auftreten können bzw. sich die Schüler:innen allgemein weniger gegenseitig kennen. Diese Lerngruppen gibt es ausschließlich für den Unterricht der zweiten Fremdsprache. Die erste Fremdsprache Englisch, wie alle anderen Fächer, wird im Klassenverbund unterrichtet. Dementsprechend hat die Gruppe hier unterschiedliche Lehrkräfte und Lehrerfahrungen. In der 9. Klasse befanden sich 23 Schüler:innen – 15 Schülerinnen und 8 Schüler[56] – (von ursprünglich 24 in der 6. Klasse) in der Lerngruppe, die alle 14-15 Jahre alt sind. Das Alter deutet auf die Phase der Pubertät hin, in der die emotionalen Verarbeitungen meist vor den kognitiven stehen. Das bedeutet, dass ein emotionaler Filter der Emotionen, Motivationen, Relevanz und Interessen vorgeschaltet wird (Böttger & Sambanis, 2021, S. 18).

Das Zusammenkommen der Lerngruppe wurde aufgrund der Einschränkungen im Schulunterricht durch die Covid-19 Pandemie 2020 unterbrochen und der Präsenzunterricht kam erst nach den

[56] laut Aussage der Lehrkräfte; Laut anonymen Selbsteinschätzungen in der Profilerhebung gaben in der 7. Klasse zwei Schüler:innen „divers“ als Geschlecht an.

Herbstferien 2020 wieder zustande. Wie eine empirische Studie über den Fremdsprachenunterricht in Hamburg zur Pandemiezeit zeigt, hatten die Einschränkungen generell einen negativen Einfluss auf Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden, die Arbeitsbelastung, Arbeitsformen, welche nicht dem autonomen Arbeiten entsprachen, und das kommunikativ-dialogische Sprachenlernen genommen (Pesce, 2022, S. 96, 97, 102, 118). Während diese Umstände für den Fall ebenfalls angenommen werden können, kommt außerdem hinzu, dass das gemeinsame Singen als Anfangsritual während und nach der Pandemie weggefallen ist. Die Unterrichtsbeobachtungen und Treffen mit der Lehrkraft konnten ab Beginn des Schuljahrs 2020/2021 fortgeführt werden.

Um einen Eindruck des sprachlichen Profils der Lerngruppe zu erhalten, wurde eine anonymisierte Profilerhebung durchgeführt. Diese bezieht sich auf die Herkunftssprachen und anders erlernten Sprachen der Lernenden. Dafür ist wichtig im Hinterkopf zu behalten, dass Hamburg einen hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund – und mit daraus vermeintlich hervorgehenden Herkunftssprachen – hat. In Hamburg liegt der Anteil in der Kinder- und Jugendlichengruppe bei ca. 50 Prozent (Gogolin, Hansen, McMonagle & Rauch, 2020, S. 2; Wehner, 2019, S. 1). Im Bezirk Altona in dem entsprechendem Stadtteil liegt der Anteil bei unter 40% der unter 18-Jährigen (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2024a, S. 5). Bei einer Profilerhebung ist das Ziel, „ein detailliertes und holistisches Bild der sprachlichen Realität lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher zu zeichnen und dabei den Fokus auf die Perspektive der Jugendlichen selbst zu legen“ (Wehner, 2019, S. 3). Zur sprachlichen Realität wird die Rolle der verschiedenen Sprachen in informellen und formalen Kontexte untersucht. Außerdem sollen die sich ergebenden Typen identifiziert und verglichen sowie mit Hintergrundinformationen bereichert werden, um Zusammenhänge erfassen zu können. Die Profilerhebung in Form eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Fragen bezieht sich auf drei zentrale Bereiche: a) die sprachliche Praxis (des Deutschen und anderer Sprachen), b) individuelle Hintergrundinformationen und c) Kontextbedingungen (Wehner, 2019, S. 52–63). Aus diesem Fragebogen wurden einzelne Items aus den Bereichen b) und c) entnommen und neuzusammengestellt (s. Anhang 1). Die wichtigsten Informationen betrafen die gesprochenen Sprachen der Lernenden. Dies wird im Folgenden erklärt wird.

- Die Erstsprache für die meisten Lernenden ist Deutsch. Vier Schüler:innen nennen auch Dialekte des Deutschen als zusätzliche Erstsprachen. Zwei Schüler:innen sind bilingual mit den Erstsprachen Deutsch und einer weiteren Sprache (Türkisch) aufgewachsen. Ein:e Schüler:in hat als Erstsprache Englisch, ein:e Schüler:in hat als Erstsprachen Rumänisch und Englisch und ein:e Schüler:in Französisch und Chinesisch, d. h. bei ihnen ist Deutsch keine Erstsprache.
- Zweitsprachen bzw. erste Fremdsprache innerhalb der Lerngruppe sind Englisch und für die letztgenannten Schüler:innen Deutsch.
- Drittsprache bzw. zweite Fremdsprache innerhalb der Lerngruppe ist Französisch. Für eine:n Schüler:in kommt auch Polnisch als weitere Fremdsprache dazu.

Diese Darstellung ist vereinfacht für die Gruppe. Innerhalb des Individuums lassen sich die Reihenfolge von Erst- bis Drittsprache und die Sprachen *per se* nicht klar voneinander separieren, sondern interagieren auf dynamische Art und Weise miteinander. Vielmehr als chronologischen unterliegen die gesprochenen Sprachen kognitiven, affektiven und sprachspezifischen Faktoren (Hammarberg, 2014, S. 4, 7–8; Hufeisen, 2003, S. 100).

Auch wenn der Untersuchungsfokus auf den Lernenden liegt, kann die Lehrkraft bei einer ethnografischen Fallstudie zur Lerngruppe in ihrem natürlichen Kontext nicht außen vorgelassen werden. Schließlich formt ihre Wahrnehmung und ihr Umgang mit den Lernenden den Unterricht und damit den Kontext in entscheidendem Maße mit.[57] Innerhalb der ethnografischen Forschung ist sich die Lehrkraft über ihre Rolle und ihr Tun bewusst, sie ist „un agent rationnel et réfléchi qui a ses propres idées“ (Cambra Giné, 2003, S. 203). Aus diesem Grund wurden das Handeln der Lehrkräfte und ein kurzer Abriss ihrer Hintergründe in 3.2.2. vorgestellt.

Beide Lehrkräfte werden für die Auswahl der Schüler:innen, die an den Interviews teilnehmen würden, konsultiert, da sie den Kontext am besten kennen. Die Auswahl der Teilnehmenden ist mit Blick auf die Auswertungsmethode der Grounded Theory Methode prozedural zu verstehen (Morse & Clark, 2010, S. 145). Ihre Auswahl reflektiere ich forschungsethisch (z. B. durch die Berücksichtigung der Nichterlaubnis der Erziehungsberechtigten für die Interviewteilnahme) und nach Relevanz für die Fragestellung. Damit sollte Folgendes gewährleistet werden: „Selection of informants must be based on the best judgements one can make in the circumstances“ (Hammersley & Atkinson, 2010, S. 108). Mit diesem Verständnis werden neun Schüler:innen ausgewählt, für die es konkrete Hinweise für ein besonderes L3-Investment auf Basis bisheriger erhobener Daten im Forschungstagebuch oder Einschätzungen seitens der Lehrkraft gab. In diesem Fall wird „besonders“ als einschlägig hohes oder niedriges Investment sowie eine erkenntliche Veränderung innerhalb des Investments verstanden[58]. Aus den 23 Schüler:innen gehen die folgenden neun für die Teilnahme an einem Interview mit ihren selbstangegebenem Alter, Geschlecht und gesprochenen oder verstandenen Sprachen hervor:

[57] Aus diesem Grund werden auch die gesprochenen Sprachen der Lehrkräfte und anderen Akteur:innen des Unterrichts aufgelistet. Frau Wartburgs Erstsprache ist Deutsch, ihre weiteren erlernten Sprachen sind Französisch, Englisch und Italienisch. Frau Uhlhorns Erstsprache ist ebenfalls Deutsch und ihre weiteren erlernten Sprachen sind Englisch und Französisch. Als in den Unterricht involvierte Forscherin zähle auch ich mich zu den Akteur:innen. Meine Erstsprachen sind Deutsch und Plattdeutsch. Meine weiteren erlernten Sprachen sind Englisch, Französisch und Spanisch sowie Basiskenntnisse in Rumänisch, Portugiesisch und Italienisch.

[58] Es wurde kein Beobachtungskriterium wie sichtbares Engagement gewählt, da aufgrund der Veränderungen im Gehirn in der Pubertät Ereignisse, die Freude auslösen würde, weniger begeistert, sondern eher verhalten ausfallen. „Das erklärt, warum Teenager mitunter antriebslos und desinteressiert wirken […, so dass] sich Begeisterung nicht gerade in euphorischem Ausmaß manifestiert“ (Böttger & Sambanis, 2021, S. 43).

Interview	Name[59]	Alter	Geschlecht	Verstandene/gesprochene Sprachen
I01 (Pilotinterview)	Tina	14	weiblich	Deutsch (L1), Englisch (L2; mit Auslandsaufenthalt im außereuropäischen[60] englischsprachigen Ausland), Französisch (L3)
I02 (*)	Gabriel	14	männlich	Deutsch (L1), Plattdeutsch (L1), Englisch (L2), Französisch (L3; mit Auslandsaufenthalt im europäischen französischsprachigen Ausland)
I03 (*)	Lea	14	weiblich	Deutsch (L1), Englisch (L1; mit Auslandsaufenthalten im außereuropäischen englischsprachigen Ausland) und Schulenglisch (L2), Französisch (L3)
I04 (*)	Fiete	15	männlich	Deutsch (L1), Englisch (L2), Französisch (L3)
I05	Dan	15	männlich	Eine der zehn häufigsten Herkunftssprachen Hamburgs (L1, Geburt im europäischen Ausland), Englisch (L1, mit Auslandsaufenthalt im europäischen englischsprachigen Ausland) und Schulenglisch (L2), Deutsch (L3), Französisch (L4)
I06	Isabelle	15	weiblich	Deutsch (L1), Englisch (L2), Französisch (L3)
I07 (*)	Alissa	14	weiblich	Deutsch (L1), eine der häufigsten fünf Herkunftssprachen Hamburgs (L1), Englisch (L2), Französisch (L3)
I08	Matteo	14	männlich	Deutsch (L1), Englisch (L2), Französisch (L3; mit Auslandsaufenthalt im europäischen französischsprachigen Ausland)
I09 (*)	Hannah	14	weiblich	Deutsch (L1), Englisch (L2), Französisch (L3)

Tabelle 1: Alters-, Geschlechts- und Spracheninformationen über die Interviewteilnehmenden (mit Pseudonymen und aggregierten Informationen)

Die Tabelle 1 zeigt, dass die Sprachenprofile der Gruppe weitestgehend repräsentiert sind, wenngleich dies nicht bedeutet, dass die Teilnehmenden repräsentativ für eine Sprachengruppe sind. Das erste Interview mit Tina stellte sich als Pilotinterview heraus, nach dem die Fragen geschärft werden konnten. Aus den anderen acht Teilnehmenden wurden nach der Analyse fünf Fokusschüler:innen, gekennzeichnet mit „(*)“, ausgewählt, deren Antworten am aussagekräftigsten für die Forschungsfragen sind, die dichtesten Passagen für eine explizit Darstellung bieten und/oder zur Sättigung der Ergebnisse beitragen, weil sie ähnlich zu dem L3-Investment einer weiteren teilnehmenden Person sind (s. auch 3.4.2.1.). Durch die Analysen der Daten der Fokusschüler:innen

[59] Alle Namen sind geändert. Der Klang, die Geschlechtszuordnung und die ethnische Herkunft der Namen wurde so gut wie möglich beibehalten entsprechend Wang et al. (2024, S. 8). Die Ordnung entspricht der chronologischen Reihenfolge der Interviewaufnahme.

[60] Die Unterscheidung zwischen außer- und innereuropäisch in dieser Tabelle soll einen Eindruck darüber geben, welche vermeintlichen Erfahrungen die Teilnehmenden dort gesammelt haben. Dabei sind innereuropäische interkulturelle Begegnungen oftmals dichter an der deutschen oder (deutsch und andere-) hybriden Kultur, mit der die Teilnehmenden aufgewachsen sind. Eurozentrismus ist nicht der Grund für die Unterscheidung, sondern die vermeintliche physische und kulturelle Nähe zwischen dem In- und Ausland.

kann der Fall noch präziser dargestellt und die Forschungsfragen im Kontext einer nicht nur inter- sondern auch intraindividuellen Analyse beantwortet werden. Eine Beschreibung de:s:r jeweiligen Fokusschüler:s:in, die über die Informationen aus Tabelle 1 hinausgeht, befindet sich am Anfang des entsprechenden Ergebniskapitels.

Um den Fall zu erforschen, wurden neun Teilnehmende für eine konkrete Erhebung ausgewählt. Sprachlich repräsentieren letztere die wesentlichen Sprachprofile der gesamten Lerngruppe. Die Teilnehmendengruppe wurde nicht nur interindividuell untersucht, sondern bestimmte Fokusschüler:innen wurden festgelegt, um eine personenfokussierte Erhebung und Auswertung mit Fokus auf Agency, Prozesse und Affekte designen zu können. Diese Studie unterlag wichtigen forschungsethischen Aspekten, die im folgenden Unterkapitel behandelt werden.

3.2.4. Forschungsethische Aspekte

Im Folgenden werden die institutionellen Angaben sowie auf Aspekte der Forschungsethik, die auf ethnografische Studien ausgerichtet sind, vorgestellt. Der Forschungsprozess wird nach dem Fragenkatalog von Dörnyei (2007, S. 65) offengelegt, der die Einweisung der Teilnehmenden in die Forschung und Transparenz im Datenmanagement vorsieht.

Die geplante Untersuchung wurde im Juli 2020 vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung freigegeben. Die Schulleitung hat die Untersuchung an der Schule im August 2020 ebenfalls bewilligt. Zusammen mit einem Informationsbrief wurde die Einwilligung der Eltern und Erziehungsberechtigten für die Datenerhebung in Form von Unterrichtsbeobachtungen (ohne Ton- oder Videoaufnahme), einer anonymisierten Profilerhebung und Interviews (mit Tonaufnahme und Portfoliofotografien) eingeholt und von allen Erziehungsberechtigten mit einer Ausnahme für die Interviews gegeben (entsprechend der ethischen Richtlinien von Greig, Taylor und MacKay (2013, S. 255)). Die Untersuchung wurde durch die Covid-19 Pandemie unterbrochen, wodurch auch der Beziehungsaufbau zwischen mir als Forscherin und den Lernenden unterbrochen wurde. Es wurde sich dagegen entschieden, in den pandemischen Einschränkungen (Homeschooling) und Übergangsphasen (geteilte Klassen) die Untersuchung fortzuführen, um den ohnehin erhöhten Arbeitsaufwand der Lehrkraft und der Lernenden nicht zusätzlich zu beeinflussen.

Die Schüler:innen wurden im Unterricht über die Erhebung aufgeklärt und ihnen wurde Raum für Fragen und Kommentare gelassen (s. Ausschnitt 2), darunter „Warum machen Sie das?“; „Wer macht das noch? Auch die Spanischklassen?“; „Warum machen Sie das nur für Französisch?“ (Forschungstagebuch 10.09.2020). Es war möglich, dass die Schüler:innen die Teilnahme an der Studie oder Teilen davon ohne negative Folgen ablehnten, worüber sie ebenfalls informiert wurden (Greig et al., 2013, S. 253–255). Diese Möglichkeit wurden von drei Teilnehmenden während des Interviews genutzt, als sie dem Abfotografieren der Portfolioinhalte widersprochen haben. Für die Darstellung von Fotos aus dem Portfolio wurden in der vorliegenden Arbeit nur die gewählt, die keinen Rückschluss auf die Person durch Namen zulassen.

Ein weiterer wichtiger forschungsethischer Aspekt ist die Beziehung zwischen forschender Person und Teilnehmenden, die möglichst positiv, aber nicht zu eng oder gar einnehmend sein sollte. Eine positive Beziehung muss dabei aber nicht frei von ethischen Konflikten sein (Henry & MacIntyre, 2023, S. 287–288). Meine Rolle und Beziehung zu den Schüler:innen war distanziert, aber auch nicht

wertend. Im Unterricht saß ich in der letzten Reihe oder in der ersten Reihe ganz am Rand. Wenn ich nicht gemeinsam mit der Lehrkraft den Raum betrat, wartete ich mit den Schüler:innen im Flur, hörte ihren Gesprächen zu, involvierte mich aber nicht in diese. Auch im Unterrichtsgeschehen antwortete ich nur, wenn von den Schüler:innen oder der Lehrkraft Fragen direkt an mich gestellt wurden. In den Interviews wurden die Teilnehmenden um Erlaubnis gebeten, besprochene Portfolioausschnitte zu fotografieren, wobei drei Schüler:innen diese nicht erteilten.

Die Anonymisierung der Interviews wurde den Schüler:innen zu Beginn des Interviews mit folgenden Worten aus Ausschnitt 4 erklärt:

> *Ausschnitt 4: Interviewleitfaden (Erweiterte Fassung vom 13.01.2023)*
>
> *Lisa Marie Brinkmann*: Wie geht es dir? [Antwort abwarten und entsprechend reagieren oder nachfragen.]
> Vielen Dank, dass du heute hier bist und mit mir über deinen Französischunterricht sprichst.
> Ich hoffe, dir geht's gut? Fühlst du dich wohl? [Antwort abwarten und entsprechend reagieren oder nachfragen.]
> Okay, dann erzähle ich dir einmal kurz, was heute passieren wird: Ich möchte mehr über deine Mitarbeit im Französischunterricht wissen. Dabei wünsche ich mir, dass du viel erzählst, welche Erfahrungen du im Französischunterricht gemacht hast und wie du deine Mitarbeit im Unterricht wahrnimmst. Es geht jetzt nicht um deine Leistungen und auch nicht darum, ein neutrales Feedback zum Unterricht von Frau Wartburg oder Frau Uhlhorn zu geben, sondern wie du ganz persönlich lernst und mitarbeitest. Apropos, Frau Wartburg, Frau Uhlhorn und auch niemand anderes erfährt, was du hier sagst, das ist nur für mich und am Ende werde ich alles anonymisieren. Du brauchst und sollst also kein Blatt vor den Mund nehmen und darfst dich die ganze Zeit eingeladen fühlen, zu reden. Soweit ok? [Antwort abwarten und entsprechend reagieren oder ausführen.]
> Hast du gerade irgendwelche Fragen? [Antwort abwarten und entsprechend reagieren oder ausführen.]
> Super, kann ich dann ab jetzt das Gespräch aufzeichnen? [Antwort abwarten und entsprechend reagieren oder ausführen.]

Die Anonymisierung der Interviews erfolgte über Pseudonyme. Die Anonymisierung der Profilerhebung erfolgte über eine Liste, auf der den Schüler:innen Codes zugeordnet wurden, die bei der Lehrkraft verblieb, und die erhobenen Daten mit lediglich den Codes, die bei mir als Forscherin verblieb. Die Pseudonymisierung wurde dadurch sichergestellt, dass die Listen bei zwei unterschiedlichen Personen liegen und die Daten und Schüler:innen nicht zuordbar sind. Informationen und insbesondere offene Angaben, durch die Personen identifiziert werden könnten, werden bei offenen Fragen gelöscht. Die Untersuchungsgruppe war klein, weswegen auch andere Daten, die Ausprägungen, die problematisch hinsichtlich ihres Identifizierungsrisikos sind, zeigen, aggregiert werden (z. B. wurden in Tabelle 1 andere Erstsprachen als Deutsch in eine Kategorie umkodiert statt der Nennung der einzelnen Sprachen). Alle Entscheidungen zur Löschung oder Aggregation wurden nachweisbar dokumentiert (Ebel & Meyermann, 2015, S. 6–9). Die Forschungsdaten werden ab dem Erhebungszeitpunkt für 10 Jahre bei mir aufbewahrt und bleiben für diese Zeit auf einem externen gesicherten Server gespeichert (Bambey, Reinhold & Rittberger, 2012, S. 116).

Für ethisch-verantwortliche Forschung mit Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, Boshaftigkeit auszuschließen, Gutmütigkeit einzuschließen, Gerechtigkeit zu gewährleisten und die Agency der Teilnehmenden zu bewahren (Greig et al., 2013, S. 253). Aus Gründen des Ausschließens von

Boshaftigkeit oder eine Einschränkung der Agency, wurden die Teilnehmenden zu dem sensiblen oder unbekannten Thema des sozioökonomischen Hintergrunds ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten nicht befragt. Auch wenn es für die Erforschung des Kontexts aufschlussreich gewesen wäre, mehr darüber zu erfahren, so hätte es dazu führen könnte, dass sich die Kinder in einer Erklärungsposition für jemanden fühlen, der sie nicht sind, oder Unwissen darüber zu negativen Gefühlen beitragen könnte. Stattdessen beziehe ich mich auf den Sozialindex der Schule als allgemeinen Indikator, sowie auf die Aussagen, Haltungen oder Handlungen, die die Teilnehmenden im Interview von sich aus angeben.

Durch die Aufklärung und Anonymisierung sollte gewährleistet werden, dass die Vulnerabilität der Teilnehmenden respektiert wird und ihre Daten mit Vertraulichkeit behandelt werden (Bernstein, 2019, S. 128). Vulnerabilität entsteht bei unterschiedlichen Machtverhältnissen, wie in Kapitel 3.1. dargelegt wurde. In diesem Verständnis können in der Schule Spannungsfelder zwischen Lehrkraft und Lernenden auftreten und das auch im Rahmen der ethnografischen Forschung. Auch wenn die forschende Person in das Spannungsfeld ethisch nicht einbezogen werden sollte, um Verzerrungen zu vermeiden, so ist dies in der Praxis und aus einer ökologischen Perspektive der Teilnahme und Interaktion aller Akteur:innen nicht immer möglich (Bernstein, 2019, S. 139; Greig et al., 2013, S. 263). Als erwachsene Forscherin, die von den Schüler:innen gesiezt und mit Nachname angesprochen wird, liegt auch in dieser Beziehung ein Spannungsverhältnis aufgrund einer unterschiedlichen Machtverteilung vor, bei der die Jugendlichen vulnerabler sind, als ich es als Erwachsene bin (Greig et al., 2013, S. 251). Lösungsansätze für ethische Spannungen zwischen Lehr- und Lernpersonen mit mir als Forscherin dazwischen wurden vorab in Erwägung gezogen (Bernstein, 2019, S. 129; F. Breuer, 2009, S. 22; Henry & MacIntyre, 2023, S. 285; Toohey, 2010, S. 185), die sich auf Transparenz und Parteilosigkeit bezogen haben. Konfrontative Fälle solcher Spannungen sind im Laufe der Unterrichtsbeobachtungen nicht aufgetreten. Im Gespräch mit den beiden Lehrkräften über potenzielle Interviewteilnehmende wurde sich kritisch über manche Schüler:innen geäußert und im Gegenzug äußersten sich im Interviewsetting einzelne Teilnehmende kritisch über die Lehrkräfte, worauf neutral und ohne Parteieinnahme reagiert wurde.

Obwohl eine Ausnutzung der Macht als Erwachsene gegenüber Jugendlichen nie in all seinen Formen ausgeschlossen sein kann, wurde versucht, dies zu vermeiden und auch dagegen angesteuert, indem die Forschung reziproke Vorteile für Teilnehmende und Forscherin schaffen sollte. In einer „Forschungspraxis, die auf das Kennenlernen- und Verstehen-Wollen eines Untersuchungsfeldes sowie auf ein Ernst- und Wichtig Nehmen seiner Mitglieder ausgerichtet ist“ (F. Breuer, 2009, S. 23), habe ich darüber hinaus den von der Lehrkraft gestalteten Unterrichtskontext und den Lernkontext der Schüler:innen berücksichtigt. Sie wurden für und mit der Forschung reziprok genutzt, d. h. zum einen konnte ich die Informationen aus dem und über den Unterricht gemeinsam besprechen und Fachmeinungen über Portfolioarbeit und die Französischdidaktik weitergeben; zum anderen waren die Teilnehmenden an den Interviews nicht nur Informand:innen für die Forschung, sondern ihnen wurde ein Raum für die Besprechung ihrer Einschätzungen der Mitarbeit im Französischunterricht und damit ein Rederecht gegeben. Dieses Recht wurde zusätzlich mit positiven Rückmeldungen und Bestärken ausgebaut (s. auch 3.4.1.1.), um im Forschungsprozess nicht nur zu nehmen, sondern gerade den jugendlichen (und teilweise mit Migrationshintergrund) vulnerablen Schüler:innen auch etwas zurückzugeben (Bernstein, 2019, S. 130; Greig et al., 2013, S. 251). Konkret ergab sich daraus die Möglichkeit, Interpretationen schon im Interview anzubringen und diese von den Teilnehmenden

überprüfen zu lassen, damit ihre Stimme repräsentiert werden konnte. Dies stimmt mit der angenommenen ethischen Perspektive überein.

Zusammenfassend wurden ethische Grundlagen für die Erforschung mit Jugendlichen und darüber hinaus die Anonymisierung, Datenaufbereitung sowie das Ausschließen von Boshaftigkeit und Einschließen von Gutmütigkeit, Gerechtigkeit und der Agency der Jugendlichen berücksichtigt. Die Rolle als involvierte Forscherin, die in einem ungleichen Machtverhältnis zu den Teilnehmenden steht, wurde erklärt und Lösungsansätze, um mit Spannungsverhältnissen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen umzugehen, wurden zusammen mit der Möglichkeiten, Interpretationen mitzubestimmen, reflektiert.

3.3. Forschungsfragen

Auch wenn Forschungsfragen zu Beginn der Auswertung vorliegen müssen, so ist es natürlich, dass diese im Laufe des Forschungsprojekts verfeinert oder umformuliert werden (Flick, 2023, S. 72, 83). Dafür dient dieses Unterkapitel, in dem die Eigenschaften von Forschungsfragen grob umrissen und die epistemologischen Grundlagen nochmals aufgegriffen werden, um daraufhin mit theoretischen und ethnografischen Bezügen die zwei konkreten Forschungsfragen herzuleiten, zu begründen und zu erklären. Darüber hinaus wird der zugrundeliegende Forschungsgegenstand der Forschungsfragen – L3-Investment – operationalisiert und der zugrundeliegende Forschungstand zu Portfolios kritisch beleuchtet.

Innerhalb der ethnografischen pädagogischen Forschung leiten die Forschungsfragen den -zugang und damit auch die anzuwendenden Methoden (Thole, 2010, S. 24). Dabei behandelt eine ethnografische Fragestellung Themen, die die Mehrheit betreffen können, eingenommen der forschenden Person. Forschende sind Teil der alltagsweltlichen Kultur und haben darin Erfahrungen gemacht, die ihre Vorannahmen und Haltungen beeinflussen (F. Breuer, 2009, S. 20). Dieser Ansatz deckt sich mit der Auffassung für pädagogische Fallstudien (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 55). Konkret lässt sich innerhalb der sprachdidaktischen Ethnografie sagen: „L'éthnographie, avant d'être un produit, est un processus constructif" (Cambra Giné, 2003, S. 17). Dies veranschaulicht auch die für diese Studie verwendete Grounded Theory Methode, bei der die Forschungsfragen nicht zu Beginn der Forschung festgesetzt sind. Damit unterscheidet sich die Methode von anderen qualitativen Methoden, denn der Fokus wird auf den Forschungsprozess und das -prozedere gelegt (Bryant, 2017, S. 27–28, 99; Charmaz & Thornberg, 2021, S. 305). Die in Kapitel 3.1. dargelegten Grundlagen der Epistemologie der CDST mit ihrem Fokus auf Holismus, Agency und Kreation fügt sich in das Forschungsverständnis der Grounded Theory Methode ein. Für die Forschungsfragen und der Beantwortung dieser können hier ein Liquiditätsverständnis und die Anwendung emergenter (pluralistischer) Methoden herausgestellt werden. Innerhalb eines Liquiditätsverständnisses ist unsere Umgebungswelt nicht kohärent und Gegenstände verändern oder verformen sich konstant oder werden umbenannt. Dieses Verständnis sieht von Definitheit, Abgeschlossenheit oder Vollständigkeit ab und versteht Gegenstände stattdessen in Relation zueinander, die interaktiv, kontextabhängig und veränderlich sind. Durch entsprechende Forschungsmethoden und Kombinationen davon können diese Relationen zwischen Gegenständen geschaffen werden (Law, 2010, S. 82–84). Dies führt für die Beantwortung der Forschungsfragen und das darauf abgestimmte Studiendesign zu keinem Anspruch an Vollständigkeit, Abgeschlossenheit oder Definitheit. Weder hat

die (Er-) Forschung einen Anspruch darauf, gefestigte Vorannahmen und Vorschriften zu rezipieren oder produzieren, stattdessen hat sie einen Anspruch an Kommunikation in, mit und durch das Forschungsfeld (Sousa Santos, 2008, S. 73, 76–77)[61].

Das Interesse der Forschungsfrage geht aus dem Forschungsstand und der daraus entwickelten Forschungslücke hervor, nämlich: Investment für Tertiär- und weitere Sprachen (L3-Investment) unter Berücksichtigung der individuellen Mehrsprachigkeit in nicht ausschließlichen Migrationskontexten (s. 2.3.4.). Wie im theoretischen Teil herausgearbeitet wurde, kann L3-Investment als komplexes dynamisches System verstanden und von Ko-Adaptationen ausgegangen werden. Das Phänomen des L3-Investments ist eingebettet in das dynamische System des Fremdsprachenunterrichts und dieses wiederum in einzelne Individuen als dynamische System, innerhalb derer zahlreiche Interaktionen zu emergenten Mustern führen. Die übergeordnete Forschungsfrage unter der Perspektive der dynamischen Systeme ist, wie Veränderungen stattfinden. Hierbei sollten die zu erhebenden Daten aus einem natürlichen – ökologischen – Umstand heraus entstehen (Schmid et al., 2011, S. 39, 48).

Neben dem Forschungsdesiderat zum Verständnis von L3-Investment im formalen gymnasialen Tertiärsprachenunterricht entspringt das Forschungsinteresse auch dem Untersuchungskontext des konkreten Falls (entsprechend Cambra Giné, 2003, S. 16–17; Hadley, 2020, S. 266). Die Beobachtungen des Falls ließen eine Heterogenität im Engagement verlauten, wie der folgende Ausschnitt aus der ersten Beobachtung zeigt.

> *Ausschnitt 5: Unterrichtsbesuch in der 6. Klasse (Forschungstagebuch 28.11.2019)*
>
> *Der Unterricht begann mit gemeinsamem Singen und ging dann über in die Besprechung der Portfolionutzung und die Bearbeitung des Imperativs. In einem Beobachtungsmoment halte ich fest:* Manche sprechen untereinander, manche folgen dem Unterrichtsgeschehen nicht, grundsätzlich sind sie ruhig und geordnet.

Ausschnitt 5 zeigt, dass die Heterogenität einerseits die individuellen Unterschiede der Lernenden wiedergeben, andererseits aber auch die Variation in der Mitarbeit abbilden kann. Teilweise widerspricht sich das inter- und/oder intraindividuelle Verhalten (z. B. untereinander sprechen und dabei ruhig sein). Die Frage kommt auf, wie es unter den Schüler:innen dazu kommt. Ein Hinweis darauf liefert die (L3-) Mitarbeit als Annäherung der Operationalisierung von (L3-) Investment. Sie ist variabel und dynamisch und bestimmt das Unterrichtsgeschehen. Die Lehrkraft handelt als Reaktion auf die Mitarbeit der Schüler:innen, diese können ihre Mitarbeit wiederum handlungsfähig steuern und beeinflussen dadurch ihr individuelles Lernen. Mitarbeit, angelehnt an Investment, ist also ein unterrichtsbezogenes Metaelement, da es nicht eigentlicher Unterrichtsgegenstand ist, sondern eine Ebene des Engagements und Affekts darstellt. Wie Mitarbeit als Zeichen von Investment zustande kommt, d. h. was dazu führt, dass manche aufhören, dem Unterrichtsgeschehen nicht zu folgen, ist in Ausschnitt 5 nicht ersichtlich. Dafür braucht es einen emischen Blick auf die Schüler:innen, wofür im beobachteten Unterricht kein expliziter Platz eingeräumt wird. Obwohl der Unterricht für die Schüler:innen da ist, wird ihr individuelles Investment nicht zum Unterrichtsgegenstand.

[61] Innerhalb dieser Arbeit möchte ich an dieser Stelle auf die Trennung der Werke von Sousa Santos, auf die ich mich beziehe, und der Person, deren diskriminierendes Handeln ich nicht stütze, hinweisen.

Entsprechend dieser forschungsbegründeten und ethnografischen Ausgangsüberlegungen lautet die erste Forschungsfrage für den konkreten Fall:

F1: Was führt zum Entstehen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?

Neben der ersten Forschungsfrage kam aber weniger als ein Jahr nach dem ersten Besuch das Interesse für einen für den Fall besondere Charakteristik dazu. In der Lerngruppe wurde ein Moment beobachtet, in dem die Heterogenität der Mitarbeit zugunsten von Engagement und Aufmerksamkeit aufgelöst wurde. Dies ist in Ausschnitt 6 dargestellt.

> *Ausschnitt 6: Unterrichtsbeobachtung 01.10.2020, s. Anhang 3D*
> *In diesem Unterricht haben die Schüler:innen die Poster über Montpellier, die sie für ihr Portfolio erarbeitet haben, vorgestellt und sich gegenseitig Feedback gegeben.*
>
> *Allgemeine Reflexion der Stunde*: Alle SuS [=Schüler:innen] scheinen aufmerksam beim Feedback Geben zu den anderen Postern und engagierten sich auch bei der Besprechung der Kriterien, denn viele haben sich gemeldet.

Die Vermutung kommt auf, dass die flächendeckende Mitarbeit dem Unterrichtsverlauf geschuldet war, der von dem Unterrichtsgegenstand (die Stadt Montpellier) und einer Aufgabe (die Vorstellung von und das Feedback zu einem für das Portfolio erarbeitete Poster) gerahmt wurde. Hier lässt sich fragen, ob dieses Auftreten der Mitarbeit ein Einzelfall war oder ob Unterrichtsmethoden wie eine solche Portfolioarbeit einen Einfluss auf das L3-Investment nehmen können? Folgt man den Erkenntnissen in wissenschaftlichen Beiträgen, so wird Portfolioarbeit als Faktor für das Aufkommen von Motivation im Fremdsprachunterricht mit der Begründung der Lernautonomieförderung, der Zielorientierung, und des multimodalen sowie formativen Charakters (Bellingrodt, 2011, S. 88–89; Martinez Lirola, 2018, S. 36; Weck, 2020, S. 108; Wildemann, 2013, S. 17) gekennzeichnet. Diese drei Quellen für den Sprachenunterricht können gestützt werden mit denen aus der allgemeinen Didaktik, in der Portfolioarbeit als Motivationsfaktor aufgrund des Lebensweltbezugs (A. Breuer, 2009, S. 253), offener und demokratischer Entscheidungsprozesse (A. Breuer, 2009, S. 205; Plönges, 2011, S. 151–152), der Erfolgserlebnisse (Pölzleitner, 2017, S. 96, 108), der individuellen Zielsetzungen (Brunner, Krimplstätter & Kummer, 2017, S. 179), des eigenständigen Arbeitens (Bauer & Baumgartner, 2012, S. 114–116; Pfeifer & Kriebel, 2007, S. 96–97), der Interessensorientierung (Fink, 2010, S. 291), der Notengebung (Fink, 2011, S. 114; Mayrberger, 2011, S. 272–273), der Entwicklungsdokumentation und des Kreationsprozesses (Bauer & Baumgartner, 2012, S. 116; Frink & Furmanczyk, 2002, S. 208–209) bezeichnet wird. Allerdings sind unter allen oben genannten Studien keine dabei, die sich empirisch auf Motivation fokussiert haben, sondern vielmehr dem Alltagsbegriff oder einer *Sloganization* verfallen scheinen. Dagegen fügt zumindest eine Autorin hinzu, dass ein Portfolio: „nicht als ‚Motivationsgarant' pauschalisiert werden kann, denn das Wesen der Motivation ist durchaus komplexer" (Bellingrodt, 2011, S. 90). Investment ist im Gegensatz zur Motivation, nach meinem Wissensstand, noch nicht im Zusammenhang mit Portfolioarbeit erforscht worden. Auch wenn Portfolios kein Garant für das Aufkommen von L3-Investment sein können, so stellt sich die Frage, ob bestimmte Muster der Portfolioarbeit einen Einfluss auf das L3-Investment nehmen können. Konkret ergibt sich eine zweite Forschungsfrage für den bestimmten Fall:

F2: Welche Beziehung besteht zwischen der Portfolioarbeit und der Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?

Im Tertiärsprachenunterricht ist die Förderung von Mehrsprachigkeit ein wichtiger Aspekt, der durch Portfolios, wie in 2.2.2. erläutert, ermöglicht werden kann. Da die erste Forschungsfrage auf den Tertiärspracheunterricht und das Investment darin abzielt, soll auch explizit das Portfolio mit seinem Potenzial für die Mehrsprachigkeitsförderung in Betracht gezogen werden und die Frage nach der Beziehung zwischen dieser und der Entstehung von L3-Investment erforscht werden.

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, sind die Forschungsfragen leitend für die Methoden. Für die Beantwortung der Forschungsfragen ist die Auswahl der Methoden ein essenzieller Schritt, welche im Folgenden begründet, erläutert und in den Kontext der konkreten Untersuchung eingeordnet werden.

3.4. Methoden

Im Einklang mit den Eigenschaften von Forschungsfragen qualitativer Studien, wie der vorliegenden, wird hervorgehoben, dass „nicht-strukturierte bzw. offene Vorgehen […] bei der Datenerhebung zu mehr Gegenstandsangemessenheit führen und auch das Aufdecken vorher nicht erwarteter Aspekte ermöglichen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 26) kann. Ein offenes Datenerhebungsvorgehen kann methodendivers sein (Hammersley & Atkinson, 2010, S. 103), d. h. verschiedene Zeitpunkte und Methoden oder auch Kombinationen aus geplanten oder emergenten Datenerhebungen beinhalten. Insbesondere emergente Methoden können verwendet werden, um dynamische Phänomene zu erforschen und bestimmte Prozesselemente zu identifizieren (Cambra Giné, 2003, S. 97; Gilmore, 2016, S. 203–204). Die Arbeit mit der Grounded Theory Methode stellt diesen Aspekt heraus, da die Datenerhebungs- und -auswertungsprozesse integriert und miteinander verwoben stattfinden, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Diese Forschungsform ist zyklisch-iterativ und kann den epistemologischen Anforderungen (s. 3.1.) gerecht werden (Bryant, 2017, S. 232, 376; Morse & Clark, 2010, S. 164; Priya, 2016; Vander Linden, 2006, S. 492). Mit der Grounded Theory Methode geht Rekursivität einher, d. h. die Adäquatheit der Methoden für die Beantwortung der Forschungsfrage sind konstant zu reflektieren (Hadley, 2020, S. 266; Heyl, 2014, S. 377; Riazi, 2017, S. 286–287). Für eine bessere Übersicht werden im Folgenden die ethnografischen multiplen Erhebungsmethoden und die Grounded Theory-Auswertungsmethode voneinander getrennt darstellt und ihre Anwendung reflektiert.

3.4.1. Erhebungsmethoden

Für die Erhebung wurden Methoden gewählt, die im Einklang mit der Forschungsontologie und -epistemologie sind. Innerhalb der qualitativen Forschung gilt grundsätzlich, dass weniger mehr ist, insofern länger und tiefgründiger mit (weniger) Teilnehmenden geforscht wird (Dörnyei, 2009c, S. 242). Schließlich eigenen sich zur Erforschung von L3-Investment vielmehr qualitative statt quantitative statistische Methoden (Dörnyei, 2007, S. 35; Kelle, 2008, S. 194). Wie aus der Studie von Norton (2013) ersichtlich wurde, eignet sich für die Erforschung von Investment, ein vertrauensvoller Kontakt zu den Teilnehmenden. Zudem können durch das Eintauchen in den konkreten Kontext in Form von qualitativer Forschung über einen längeren Zeitraum, Studienteilnehmende vorgeschlagen und angefragt werden (Henry & MacIntyre, 2023, S. 286–287; Ushioda, 2019, S. 208). Ein

identifiziertes Risiko von Fallstudien ist, die Gefahr, dass die Forschungsrichtung nicht eingehalten werden kann. Dafür können Veränderungen im Kontext des Falls oder die Erhebung von Daten, die sich nicht auf das Forschungsziel beziehen, sorgen. Für letzteres ist es wichtig, den Fokus klar zu setzen und kategorienmäßige Entscheidungen bei der Datenerhebung von bestimmten Momenten zu treffen (Khan, 2017, S. 70).

Um den Kontakt zu den Teilnehmenden zu gewährleisten, wurde die ethnografische Studie zunächst mit Beobachtungen und Gesprächen im Feld fundiert. Daraufhin konnte immer engschrittiger auf die Beantwortung der Forschungsfragen mit präzisen Methoden hingearbeitet werden. Diese haben sich in einem Interviewsetting ergeben, in dem die Methode der ethnografischen Interviews und *Stimulated Recall* sowie Portfolioelizitation und eine Kartenlegemethode angewandt wurden. Im Folgenden wird der Rahmen der Untersuchung mit den kontextualisierenden Methoden der Unterrichtsbeobachtung und Feldforschung kurz skizziert. Im Unterkapitel 3.4.1.1. werden die oben genannten Methoden für das Interviewsetting in den Fokus gerückt, wobei sie definiert und ihre Anwendung in dieser Studie begründet und erklärt werden. Abschließend wird im Abschnitt 3.4.1.2. auf die deskriptiven Elemente der Interviews, wie die Dauer und Transkriptionsregeln, eingegangen.

Da es sich im Rahmen von Interviewstudien anbietet und im Kontext der ethnografischen Methoden vorgesehen ist, wurde zuvor der Kontext durch ethnografische Präsenz vor Ort kennengelernt, dadurch ein Zugang zu den Teilnehmenden aufgebaut und das Interview gerahmt (Henry & MacIntyre, 2023, S. 48; Misoch, 2019, S. 113; Ortiz, 2003, S. 37). Somit habe ich Beobachtungen und Beschreibungen unternommen, die wichtige Eckpfeiler ethnografischer Studien sind (Geertz, 2015, S. 12). Beobachten findet entsprechend eines wissenschaftlichen Fokus statt und hilft dabei die Forschungsfrage(n) und weitere Methoden für die Beantwortung dieser zu bestimmen. Dabei sollen Wahrnehmungsgrenzen durch Reflexion, systematische und kontrollierte Beobachtung ausgeweitet werden. Allgemein werden bei der Beobachtung entsprechend des Forschungsfokus bzw. des Beobachtungsgegenstands selektiert, die Ergebnisse abstrahiert und mithilfe von Kategorien klassifiziert (Cambra Giné, 2003, S. 16–17; Seidel & Prenzel, 2010, S. 140–141). Die spezifische Form des kodierenden Beobachtens legt den Beobachtungsgegenstand, die Dimensionen und Eigenschaften davon sowie die Art der Beobachtungsniederschrift fest. Es wird für Forschungsvorhaben verwendet, die beobachtbare Verhaltensweisen und Interaktionen strukturiert oder systemisch erfassen (Pauli, 2012, S. 46). Das entscheidende Merkmal kodierender Beobachtung und ihrer Auswertung ist die Zielgerichtetheit (Seidel & Prenzel, 2010, S. 150). In der vorliegenden Studie habe ich einen kodierten Beobachtungsbogen entwickelt, den ich im Französischunterricht mit Portfolio anwenden konnte (s. Anhang 2). Dabei werden die Makroebene, wie Zeit und Ort, die Arbeitshinweise und Themen der Stunde auf der Mesoebene sowie konkrete Ereignisse und Aussagen im Unterricht auf der Mikroebene aufgenommen. Abschließend kann ein allgemeiner Eindruck der Stunde festgehalten werden, um die konkreten Elemente der Mesoebene besser einordnen zu können. Es bleibt kritisch anzumerken, dass dadurch, dass ich als fremde Person mit im Klassenraum saß, sich das Verhalten der Lernenden hin zu einem vermeintlich sozial erwünschten verändert haben kann (Toohey, 2010, S. 183). Dennoch geben sie einen Überblick und ein annäherendes Verständnis des Falls aus einer Außenperspektive. Die ausgefüllten Beobachtungsbögen können den Anhängen 3A-3F entnommen werden.

Beschreibungen können in einem Forschungstagebuch festgehalten werden (Geertz, 2015, S. 10). Die darin enthaltenen Notizen entstehen während gewisser Ereignisse, wie Gesprächen mit Lehrkräften, direkt im Feld oder kurz danach (Curdt-Christiansen, 2020, S. 345; Emerson, Fretz & Shaw, 2014,

S. 353–356). Die Notizen sind Darstellungen dieser Ereignisse und halten die Eindrücke über das Feld fest, damit die forschende Person im Nachhinein darauf zurückgreifen kann. Sie sind reduzierte und selektierte Beschreibungen, die zum Verständnis des Großen Ganzen beitragen, aber kein vollständiges Abbild des Felds sein können. Sie können als Vorarbeit oder Randaktivität in Form ungeordneter Notizen dienen (Emerson et al., 2014, S. 353–356). Daran anknüpfend, dass die Feldnotizen für die forschende Person sind, können diese mehrsprachig verfasst werden (Gibb, 2020, S. 60). In der vorliegenden Studie wird das Forschungstagebuch für Notizen nach oder am Rande der Unterrichtsbeobachtungen, Flurgespräche zwischen Schüler:innen und Gespräche mit den Lehrkräften genutzt. Es nimmt Bezüge auf Ereignisse im Unterricht, die teilweise auf Französisch aufgenommen wurden, aber auch neue Ideen für die Datenerhebung – teilweise mit englischer Terminologie und die oben genannten Aspekte in meiner Erstsprache Deutsch (s. Fußnote 57), die auch die Umgebungssprache der Studie war.

Die Unterrichtsbeobachtungen und Notizen im Forschungstagebuch können den Weg zur primären Datenerhebung im Interviewsetting ebnen. Beide Methoden gelten nur als Stütze, Kontextualisierung sowie Vorinformationen und werden deshalb nicht gesondert ausgewertet in dieser Arbeit. Fokus ist das Interviewsetting, das im folgenden Unterkapitel dargelegt wird.

3.4.1.1. Interviewsetting

Aufbauend auf den Beschreibungen in den vorangegangenen Unterkapiteln wurde das Interviewsetting aufgebaut. Da nicht nur eine Interviewmethode verwendet wird, sondern weitere Elemente in den Raum hinzugezogen werden, spreche ich von einem Setting (Sand, Skovbjerg & Tanggaard, 2022, S. 595). Die darin verwendeten Methodenkombination des ethnografischen Interviews, der Kartenlegemethode, des *Stimulated Recalls* und der Portfolioelizitation werden in diesem Unterkapitel vorgestellt.

Das Interviewsetting ist in die ethnografische Forschungsmethode eingebettet (s. 3.1.). Diese plädiert dafür, dass die Daten innerhalb ihres natürlichen Kontextes in einem komfortablen Setting erhoben und interpretiert werden (Cambra Giné, 2003, S. 49; Greig et al., 2013, S. 254). Um ethnografische Interviews einzusetzen, kann sich an der fokussierten Ethnografie (Knoblauch, 2013) orientiert werden, denn sie sieht intensive Feldaufenthalte und darin die Datenerhebung und -aufzeichnung vor, sodass analyseintensiv damit verfahren werden kann. Dabei wird der Forschungsgegenstand fokussiert und kommunikative Aktivitäten bilden die Grundlage der Daten (Knoblauch, 2001, S. 129–130; Misoch, 2019, S. 112–113). Mithilfe intensiver und aufgezeichneter ethnografischer Interviews wird das Ziel verfolgt, reichhaltige, dichte und detaillierte Daten zu generieren, die direkt im sozialen (Um-) Feld der Teilnehmenden erhoben werden (Heyl, 2014, S. 369). Diese Interviewform wird in der Regel mit anderen Methoden der Feldforschung, insbesondere der Beobachtung, kombiniert. Die interviewende Person ist hierbei dazu angehalten, Informationen in den Interviewkontext hineinzugeben, die die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen, und es gleichzeitig den Befragten ermöglicht, vertiefende Antworten geben zu können (Flick, 2023, S. 225; Hammersley & Atkinson, 2010, S. 102; Misoch, 2019, S. 114; Ortiz, 2003, S. 36). Dafür können die Interviews offen oder leitfadengestützt sein, ohne der Flexibilität Abbruch zu tun (Hammersley & Atkinson, 2010, S. 101; Misoch, 2019, S. 111). Darüber hinaus ist es wichtig, Klarheit und Transparenz über die

Interviewsituation und -inhalte zu geben. Dafür ist es hilfreich möglichst Alltagssprache zu verwenden, auf Verständnisunklarheiten bei einer Frage seitens der Befragten einzugehen und die Frage zu erläutern. Schlussendlich sollten die Interviewfragen darüber Aufschluss geben können, welche Bedeutungsdimensionen die Interviewten dem Forschungsgegenstand und ihre damit gemachten Erfahrungen geben und/oder wie sie ihr Wissen darüber strukturieren (Flick, 2023, S. 225; Heyl, 2014, S. 369, 373).

Die Gestaltung eines Interviewleitfadens kann einerseits die Absicherung der Orientierung am Forschungsstand garantieren, andererseits kann ohne ein Festhalten daran Freiraum und Flexibilität geschaffen werden. Um individuelle Identitätsaspekte erforschen zu können, wurde sich in der vorliegenden Studie weniger am Leitfaden festgehalten. Die Erhebung mittels ethnografischer Interviews und der dazugehörigen Flexibilität deckt sich mit der Erforschung der Beziehung zwischen Portfolioarbeit und L3-Investment, da erstere ebenfalls gewisse Strukturen, Erarbeitungsformen der Lerngruppe teilt, aber auch individuell ist (s. 3.2.2.).

Da die Teilnehmenden in soziale Kontexte eingebunden sind und sich darin positionieren, spielen Hintergrundinformationen über ihre (weniger) privilegiertere Position, z. B. aufgrund der Herkunft(ssprache), Gender oder sozialen Klasse, eine Rolle und werden an geeigneten Stellen (s. auch 3.2.4.) mit erhoben (Ortiz, 2003, S. 37). Hintergrundwissen über die Teilnehmenden ist wichtig, um die Interviews einordnen zu können (Heyl, 2014, S. 374; Misoch, 2019, S. 113). Ein klarer Ablauf wird in der hier verwendeten Literatur nicht vorgeschlagen. Dennoch beschreibt Heyl (2014) allgemein, dass vor einem ethnografischen Interview zunächst ein theoretisches Wissen aufgebaut werden muss, um daraufhin das Interviewsetting zu designen (Heyl, 2014, S. 373). So können für das L3-Investment relevante Informationen über Identitätsaspekte der Lernenden erhoben werden.

Das ethnografische Interview ist als Ko-Konstruktion und Kollaboration von interviewender und interviewter Person zu verstehen (F. Breuer, 2009, S. 19; Flick, 2023, S. 225; Heyl, 2014, S. 373; Ortiz, 2003, S. 36–37). Das bedeutet unter anderem, dass die Daten in Interviews gemeinsam durch soziale Interaktion generiert werden, beispielsweise kommt es auf den Raum an, den die forschende und die interviewte Person schaffen bzw. im Voraus geschaffen haben, inwiefern sich letztere entscheidet, bestimmte Aspekte preiszugeben (Cambra Giné, 2003, S. 93; Heyl, 2014, S. 370). Die Sprache modelliert dabei kontinuierlich den Kontext (Cambra Giné, 2003, S. 53). In solchen ethnografischen Interviews ist die forschende Person dazu angehalten, immerzu aufmerksam und respektvoll zuzuhören, die eigene Rolle mit Bezug zur Ko-Konstruktion des Interviews zu reflektieren, die Entwicklung der Beziehung mit den Teilnehmenden zu berücksichtigen und die Tatsache, dass nur Teile durch Interviews erhoben werden können, anzuerkennen (Heyl, 2014, S. 370). Dazu kann auch gehören, dass die interviewende Person bereits während des Interviews die Aussagen analysiert und interpretiert (Ortiz, 2003, S. 43). Schlussendlich können solche ethnografischen Interviews die Teilnehmenden *empowern*, wenn ihnen aufmerksam und interessiert zugehört wird, ihre Erfahrungen wertgeschätzt und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, selbst zu wählen, in welche Richtung sie das Gespräch leiten wollen (Heyl, 2014, S. 370, 375). Diesem Aspekt wird aus forschungsethischer Sicht und für die Ermöglichung der Erhebung sensibler affektiver Einschätzungen der Lernenden über ihr L3-Investment im Französischunterricht in der vorliegenden Studie gefolgt.

Um den Aspekt zu verstärken, dass die Teilnehmenden die Richtung des Gesprächs von Anfang an vorschlagen können, kann die Kartenlegemethode verwendet werden (Trautmann, 2010, S. 174). Diese dient als kartografische Erhebung dazu, zunächst einen groben Überblick über die Person im

Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand verschaffen (Henry & MacIntyre, 2023, S. 44–45). Die konkrete Methode sieht einen offenen Einstieg in das Thema vor. Sie ist besonders für Kinder und Jugendliche geeignet und kann dazu verwendet werden, eine Auswahl zu treffen oder eine Priorisierung vorzunehmen. So können bestimmte Aspekte fokussiert und im Laufe des Interviewsettings genau besprochen werden. Die visuelle Darstellung möglicher Themenbereiche für das Interviewsetting bietet außerdem Transparenz (Heinemann, 2017, S. 72–73; Trautmann, 2010, S. 173). Es wird empfohlen, dass die Schüler:innen drei Karten auswählen und darüber sprechen. Die Lenkung durch die Karten, die sie selbst auswählen, erlaubt es ihnen, das Interview teilweise aktiv und selbstgesteuert zu leiten. Es kann dadurch ermöglicht werden, den Forschungsgegenstand auch aus einer Perspektive von sozialen Prozessen zu betrachten. Die interviewende Person wird bei diesem Verfahren zu einer zuhörenden und nachhakenden; Das interviewte Kind kann sich durch einen Monolog ausdrücken, z. B. als lautes Denken, Abwägung oder Erzählungen (Trautmann, 2010, S. 173–175). In der vorliegenden Studie eignet sich die Methode, um L3-Investment zu erforschen, welches aus diversen Kompetenzen besteht. Um innerhalb der diversen Komponenten einzelne fokussieren zu können, dient die Auswahl von den drei wichtigsten Aspekten als Leitung für das Interviewsetting.

Um den Interviewenden auch nach Auswahl der Karten weiterhin zu ermöglichen, das Gespräch (mit-) gestalten zu können, können „materials produced or used by the participants“ (Santiago Sanchez & Grimshaw, 2020, S. 317) verwendet werden. Dazu zählen die Portfolios, die zudem Gegenstand der zweiten Forschungsfrage sind. Diese Portfolios können auch als Artekafte (s. 3.2.2.) verstanden werden, die die Lerngruppe kulturell präsentieren, außerhalb der Forschung entstanden sind, Hinweise auf den Forschungsgegenstand geben können und dokumentier-, transkribier- sowie kodierbar sind (F. Breuer, 2009, S. 21). Das Portfolio kann an dieser Stelle als Stimulus fungieren, um auf vorherige Erfahrungen zurückgreifen zu können (Santiago Sanchez & Grimshaw, 2020, S. 317). Dies entspricht der *Stimulated Recall* Methode, die eine Introspektionsmethode über lebensweltliche Bezüge ist und eine Diskussion über gegenstandsbezogene Faktoren auslösen kann (Gass & Mackey, 2017, S. 14; Santiago Sanchez & Grimshaw, 2020, S. 312, 321). Dahinter steht die Idee, dass „some tangible (perhaps visual or aural) reminder of the event will stimulate recall of the mental processes in operation during the event itself and will, in essence, aid the participant in mentally reengaging with the original event” (Gass & Mackey, 2017, S. 14). Darüber hinaus liegt der Zweck und das Potenzial der *Stimulated Recall* Methode darin, interaktive oder widersprüchliche Gedanken und/oder Affekte zu einem Ereignis zu elizitieren. Daraufhin kann über die das Ereignis bedingenden Faktoren diskutiert werden. Gleichermaßen kann auch die kritische Selbstreflexion der Teilnehmenden durch den Rückgriff auf bereits gemachte Erfahrung und die Diskussion darüber angereichert (Santiago Sanchez & Grimshaw, 2020, S. 316) und Sprachlernprozesse aus der Retroperspektive erforscht werden (Gass & Mackey, 2017, S. 1). In der vorliegenden Studie können sowohl Momente, in denen (kein) L3-Investment entsteht, als auch solche, in denen ein Einfluss von der Portfolioarbeit darauf ausgeht, durch das Portfolio als Stimulus in Erinnerung gerufen werden.

Oftmals wird die Methode in Kombination mit weiteren Erhebungsmethoden eingesetzt (Santiago Sanchez & Grimshaw, 2020, S. 312), wie in der vorliegenden Studie, in der das Portfolio nicht nur als Stimulus, sondern auch als Datenelizitationselement verwendet wird. Die Analyse des Portfolios ist nicht der Bewertung gleichzusetzen, stattdessen kann ein multiperspektivischer Blick auf die Inhalte der Portfolios ermöglicht werden (Baturay & Daloğlu, 2010, S. 418). Da das Portfolio multimodal – mit hauptsächlich textuellen und visuellen Elementen als Ausdrucksformen – ist, kann es mithilfe

visueller Methoden ausgewertet werden. Dabei können je nach Kontext ausgedrückte Erfahrungen, Praktiken oder Identitäten analysiert werden. Dafür werden diese Elemente fotografiert und dadurch dokumentiert (Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2018, S. 159). Durch diese Elizitation kann die Beziehung der Portfolioarbeit und L3-Investment erforscht werden und nicht nur mit verbalen Ausdrucksformen im Interviewsetting, sondern auch mit visuellen Daten angereicht werden.

In der vorliegenden Studie wende ich die vier genannten Methodenformen miteinander integriert im Interviewsetting an. Die Gestaltung davon war maßgeblich beeinflusst von den Forschungsfragen und den zugrundeliegenden ethnografischen Methoden, CDST-Epistemologie für pluralistische Ansätze und Interpretivismus-Ontologie. Für die Erforschung habe ich die komplexe Theorie des L3-Investments als Alltagsbegriff „Mitarbeit" operationalisiert. Der Begriff nimmt konkreten Bezug zum Engagement (Duden, 2023a). Der konkrete Ablauf sah die Elemente in Tabelle 2 vor. Obwohl die Begründung für die Auswahl der Methoden primär die Beantwortung der Forschungsfragen ist, gibt es konkrete forschungs- und ethikbedingte Begründungen für die einzelnen Anwendungen, die in der folgenden Tabelle ebenfalls aufgenommen werden.

Reihenfolge	**Verwendete Methoden**	**Anwendung**	**Begründung**
1	Einleitung	Transparente Informationsweitergabe über das Interview	Überblick und Transparenz für die Teilnehmenden
		Aufklärung über die mündliche Einverständniserklärung	Schaffung einer ethischen Grundlage
(2)	Offener inhaltlicher Einstieg	Einstiegsfrage: „Was bringt dich dazu, im Französischunterricht mitzuarbeiten?"	Inhaltlicher Einstieg; Raum für eine direkte Antwort und Richtungslenkung
3	Kartenlege-methode I	Aufgriff der obigen Einstiegsfrage Auswahl von drei Karten, die unbeschrieben oder mit einem von 32 identifizierten L3-Investmentfaktoren[62] beschriftet sind.	Inhaltlicher Einstieg, Raum für Richtungslenkung; erstes Angebot an Antworten für die offene Einstiegsfrage
4	Hauptteil aus integrierten Methoden:	Einleitung in die Portfolioelizitation mit der Frage „Gibt es etwas, an das du dich in deinem Portfolio besonders (positiv	Sicherung der Berücksichtigung verschiedener Aspekte im Portfolio; Möglichkeit, auf

[62] Diese Faktoren konnten nicht aus den Forschungen für Investment entnommen werden, da sie entweder nicht L3-bezogen sind oder keine Faktoren identifiziert wurden. Stattdessen habe ich auf die Faktoren aus den Skalen des Fragebogens zur L3-Motivation von Man, Bui und Teng (2018, S. 63) zurückgegriffen (s. auch 2.3.4.). Dazu zählen die Folgenden, die auf den französischen Sprach- und Kulturraum angepasst sind: Englisch; meine Sprachen; meine Mitschüler:innen; meine Lehrerin; Herausforderungen; Schwierigkeiten; Spaß; Langeweile/Kurzweile; die Lernatmosphäre; meine Noten; meine Auslandserfahrungen; mein Wunsch, ins Ausland zu gehen; die französische Kultur; sprechen wollen wie Muttersprachler; französische Stars; französische Bücher, Musik, Filme; meine Freund:innen; mit Menschen auf Französisch sprechen; mit Menschen aus Frankreich sprechen; mein Selbstbewusstsein; Druck; die Klasse; die Rolle Frankreichs in der Welt; französische Social Media-Stars; die französische Sprache. Diese Faktoren wurden mit Frau Wartburg am 06.09.2022 besprochen und wir ergänzten weitere vier Faktoren, die sie für den Fall als wichtig einstufte: meine Eltern; das Unterrichtsthema; Haltung zum Französischen; die Uhrzeit vom Französischunterricht. Außerdem wurden drei Methoden aus dem Unterricht differenziert, die bei Man et al. (2018, S. 63-64) Lernerfahrungen sind. Die drei Methoden sind: das Cahier d'activités; mein Portfolio; das Buch.

Reihenfolge	Verwendete Methoden	Anwendung	Begründung
	Ethnografisches Interview; *Stimulated Recall*; Portfolioelizitation	oder negativ) erinnerst?"; Stellen von Leitfragen, die sich am Portfolio orientieren (s. Anhang 4)	vorformulierte Fragen zurückgreifen zu können
		Stellen von Vertiefungsfragen, die sich auf die Antworten der Einstiegsfrage, Elemente im Portfolio oder Elemente des Gesprächs beziehen	Folgen und Wertschätzen der gewünschten Richtung der Lernenden; Möglichkeit, unklare, (vermeintlich) arbiträre, besonders reflektierte oder für die Forschungsfrage bedeutsame Antworten zu vertiefen; Ermöglichung von Flexibilität
		Gemeinsames Durchschauen des Portfolios	Eingehen auf unvorhergesehene Elemente, die im Portfolio auftauchen; Herausstellen und Besprechen von individuellen Erarbeitungen im Portfolio
		Fotografieren besprochener Portfolioelemente	Dokumentation und Illustration der besprochenen Elemente[63]
		Zusammenfassung des Gesagten, analytische Rückfragen und Interpretationsvorschläge	Möglichkeit zur kritischen Selbstreflexion der Teilnehmenden; Absicherung meiner Interpretation mit der interviewten Person *in situ*
5	Kartenlegemethode II	Nach Abschluss des Hauptteils werden die Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass sich nach dem ausführlichen Gespräch über ihre Mitarbeit ihre Einschätzungen gegebenenfalls verändert haben können. Sie werden nochmal um die Auswahl von drei Karten gebeten, die unbeschrieben oder mit einem von 32 identifizierten L3-Investmentfaktoren beschriftet sind.	Berücksichtigung des Interviewprozesses; Überprüfung der allgemeinen Relevanz der gewählten Komponenten für die Person; Möglichkeit, neue Ideen entwickeln oder vorherige Einschätzungen revidieren zu können; Möglichkeit zur kritischen Selbstreflexion der Teilnehmenden
(6)	Abschluss	Frage nach abschließenden Kommentaren, Hinweisen oder Aussagen	Öffnung des Interviews für weitere Aspekte, die vor, während oder nach dem Interview von Bedeutung sind

[63] Fiete (I04), Dan (I05) und Matteo (I08) haben der Dokumentation mittels Fotos widersprochen und keine Einwilligung gegeben. Dementsprechend entfiel dieser Teil für ihre Interviewerhebungen.

Reihenfolge	Verwendete Methoden	Anwendung	Begründung
7	Erhebung demografischer Daten	Abfrage von Alter und Geschlecht, die im Postskriptum festgehalten werden	Allgemeine Informationsbeschaffung zur Person; Beendigung des Interviews mit geschlossenen Fragen

Tabelle 2: Übersicht der angewandten Methoden in der verwendeten Reihenfolge und ihre forschungs- oder ethikbedingte Begründung[64]

Tabelle 2 zeigt, dass es den Schüler:innen über diverse Methoden ermöglicht wird, Aussagen über ihre Mitarbeit und die Bedeutung der Portfolioarbeit dafür zu treffen, die auf die Beantwortung der Forschungsfragen abzielen. Zusätzlich wird den Teilnehmenden Raum gegeben, sich selbst zu reflektieren. Dies lässt sich mit L3-Investment als soziales, aber auch affektives Phänomen in Einklang bringen.

Zusammenfassend lässt sich das Interviewsetting über die Methodenkombination aus der Kartenlegemethode als Gesprächseinstieg mit für die Teilnehmenden relevanten L3-Investmentkomponenten, und der Methodenintegration aus dem ethnografischen Interview, dem *Stimulated Recall* und der Portfolioelizitation darstellen. Dabei ging es darum, das Portfolio gemeinsam durchzuschauen, leitfadengeleitete und vertiefende Fragen dazu zu stellen und explizite Inhalte zu besprechen und fotografieren.

3.4.1.2. Deskriptive Elemente der Interviews

In diesem kurzen Unterkapitel gehe ich auf die Länge der Interviews, die räumliche Gestaltung, die Transkriptionsregeln und das verwendete Analyseprogramm ein. Die Interviews waren zwischen 28 und 54 Minuten lang und fanden von Dezember 2022 bis Januar 2023 statt. Im Durchschnitt haben die Interviews 37 Minuten gedauert. Sie wurden auf Deutsch geführt und so auch transkribiert. Während des Interviews wurde notiert, welche Karten die Teilnehmenden ausgewählt haben, falls diese visuellen Informationen nicht in den auditiven Daten vorkamen. Auch die Informationen über Alter und Geschlecht, die nach Beendigung der Tonaufnahme erfragt wurden, sowie thematische Schwerpunkte im Interview wurden notiert.

Die Interviews wurden im Differenzierungsraum neben dem Unterrichtsraum durchgeführt, der ca. fünf Quadratmeter groß und mit Fenstern zum Schulhof ausgestattet ist, die für Licht im Raum sorgen. Sie fanden während der Unterrichtszeit statt und die jeweiligen Teilnehmenden verließen für ihr Einzelinterview den Unterricht. Die räumliche Umsetzung des Interviewsettings ist Abbildung 3 zu entnehmen.

[64] Die Reihenfolgenummern in Klammern bedeuten, dass die Frage zwar allen gestellt, aber nicht von allen beantwortet wurde.

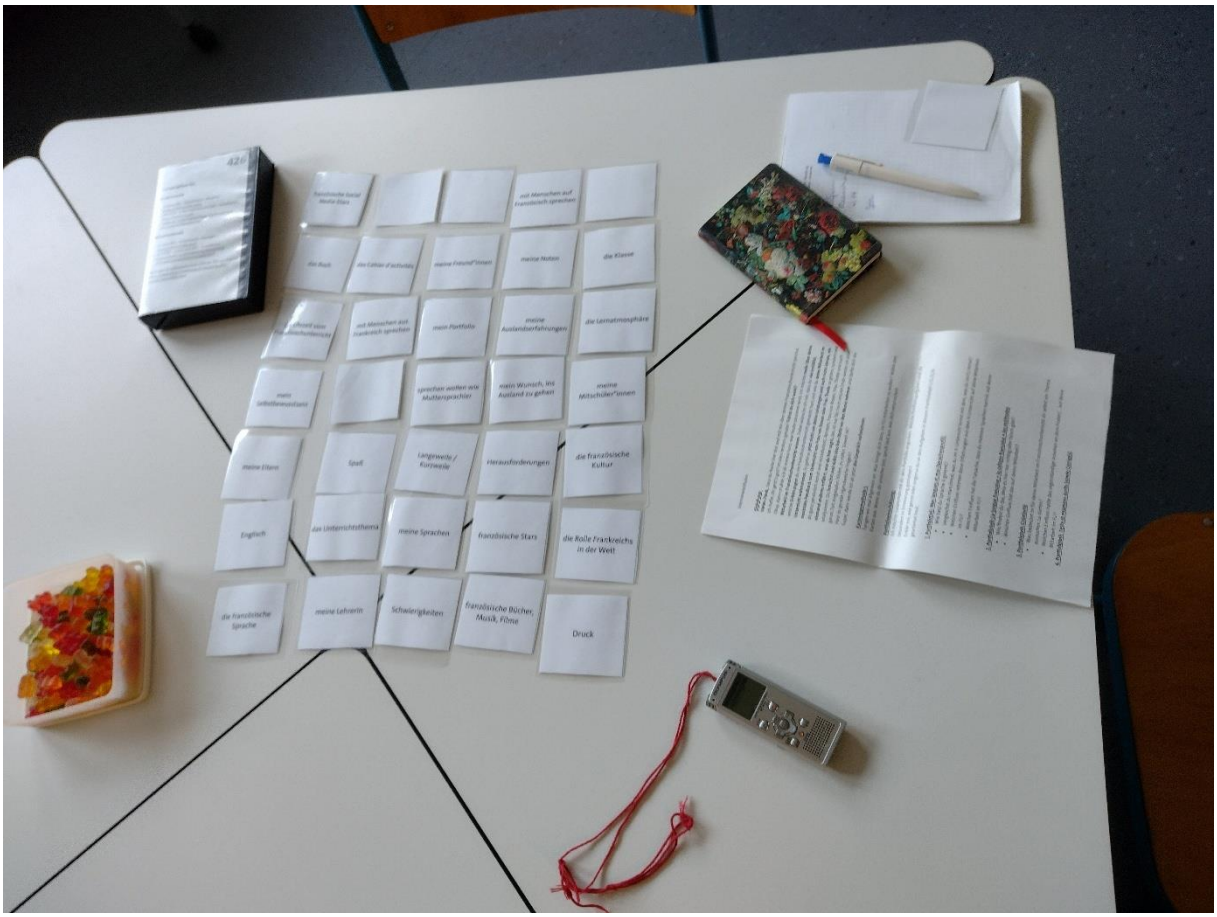


Abbildung 3: Interviewsetting (Foto: L. M. Brinkmann[65])

An dem Platz, der in Abbildung 3 am unteren Bildrand ist, sitzt die interviewte Person. Zwischen der interviewten und mir als interviewenden Person liegt das Aufnahmegerät. Vor mir, positioniert am rechten Bildrand, liegen der Interviewleitfaden, mein Forschungstagebuch und ein Notizblock mit Stift für das Postskriptum oder weitere Notizen. Des Weiteren liegt links von de:m:r Teilnehmenden eine Dose mit Süßigkeiten, um die Stimmung aufzulockern und eine geringfügige Belohnung für die Teilnahme während und nach dem Interview anzubieten.

Für die Transkription der Interviews auf Deutsch (s. Anhänge 6A-6I) wird sich an deutsche Regelwerke gehalten. Da die Transkriptionsregeln nach Breuer, Muckel und Dieris (2019, S. 247) für die Interviewstranskription innerhalb einer Grounded Theory Methode wenig präzise sind, werden etablierte Transkriptionsregeln für das Festhalten inhaltlicher, aber auch non-verbal relevanter Ausdrücke festgehalten. Dies erfüllen die Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 199-201), die in Tabelle 3 zusammengefasst sind.

Ausdruck	**Transkriptionsform**
Jeder Sprecher:innenwechsel	durch Absatz mit der Leertaste markiert
Besondere Betonung	<u>unterstrichen</u>
Lautes Sprechen	**fett**

[65] Wenn nicht anders angegeben, liegen die Fotorechte der Fotos aus den Interviews in folgenden Abbildungen bei L. M. Brinkmann.

Pause	Punkte in Einfachklammern (...); ab drei Sekunden ausgeschrieben, z. B. (*4 Sekunden)*
Äußere Störung	in ((Doppelklammern))
Unvollständiger Satz	durch Schrägstrich / markiert
Emotion und non-verbaler Ausdruck	in einfachen eckigen Klammern, z. B. [lacht]
Fremdsprachlicher Begriff	*kursiv*
Unverständliches	in Klammern angegeben, d. h. (unverständlich)

Tabelle 3: Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 199-201)

Die Sprache wird leicht geglättet, unter anderem indem Interpunktion hinzugefügt wird (Breuer et al., 2019, S. 247; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200). Wie Breuer, Muckel und Dieris (2019, S. 260) schreiben, ist es wichtig, die Transkriptionsregeln flexibel anwenden zu können und gegebenenfalls weitere Informationen hinzuzufügen. Da im Interviewsetting die Kartenlegemethode und Portfolioelizitation einbezogen werden, werden diese ebenfalls in den Transkripten mit aufgenommen, indem Verweise auf die Karten farblich in hellgrün und Verweise auf das Portfolio (gegebenenfalls mit Foto davon) farblich in orange hervorgehoben werden. Die Interviews sind chronologisch durchnummeriert (I01, I02, …) und so auch die befragten Teilnehmenden (B1, B2, …), während ich als interviewende und moderierende Person durchgängig als M1 bezeichnet bin und externe Personen, z. B. in Störsituationen, als E.

Für die Analyse werden die Transkripte in das Programm MAXQDA 2022 hochgeladen, da damit auch die Auswertung mit der Grounded Theory Methode ermöglicht wird (Rädiker, 2023, S. 13). Darunter zählen die Möglichkeit, die Analyse rekursiv zu gestalten und mehrfache Interpretationen, aber auch Verbesserungen sowohl durch Memos als auch durch die (Umbenennung von) Kategorien einzupflegen. Zudem ist es möglich unterschiedliche Kodierungsmomente in einem Projekt unterzubringen, d. h. die Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen, aber auch die engschrittigen Kodierungen aus den ersten Interviews und die (mehrfach überarbeiteten) fokussierten Kodierungen (s. 3.4.2.1.). Die dazugehörigen Analyseschritte werden im folgenden Unterkapitel erklärt. Für die Quellenangaben bei Zitaten und Paraphrasen werden die Positionsangaben im MAXQDA-Projekt verwendet.

3.4.2. Analysemethoden und Gütekriterien

Wie für die meisten Methoden sind innerhalb qualitativer Methoden und für die Auswertung von Fallstudien die Daten zentral. Sie machen die Ergebnisse aus, werden in die Auswertung aufgenommen und mit der Theorie verknüpft. Außerdem orientiert sich die Auswertungsmethode an der Forschungsfrage und plausible Erklärungen werden erforscht sowie interpretiert (Yin, 2018, S. 168-170, 199). Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, eignet sich die Grounded Theory Methode (Bryant, 2017, S. 101; Hadley, 2020, S. 271; Yin, 2018, S. 168). Die deshalb gewählte Analysemethode der Grounded Theory Methode wird im folgenden Unterkapitel 3.4.2.1. dargestellt. Teilweise wird sie als Datenerhebungsmethode verstanden (z.B. in Hadley, 2020), in der vorliegenden Studie aber als Analysemethode angesehen und eingesetzt. In einem weiteren Unterkapitel, 3.4.2.2., werden die Gütekriterien für qualitative ethnografische Fallstudien, mit Rückbezügen zu den Erhebungsmethoden und für qualitative Analysen mit starkem Fokus auf der Grounded Theory Methode dargelegt.

3.4.2.1. Grounded Theory Methode

Die meistgenutzten Datenerhebungsmethoden, für die die Grounded Theory Auswertungsmethode verwendet wird, sind Interviews. So wie auch in dieser Untersuchung werden dafür die Erhebungen immer mehr verfeinert und weiter ausgebaut (Charmaz & Thornberg, 2021, S. 307). Ziel der Auswertung mit der Grounded Theory Methode ist es, ein kohärentes Erklärungsmodell erstellen zu können (Bryant, 2017, S. 93).

Die Grounded Theory Methode, oder zu Deutsch datengestützte bzw. gegenstandsbezogene Theoriebildung, wird verschieden definiert. Sie wurde in den 1960ern von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt. In den darauffolgenden Jahrzehnten entwickelte sich die Theorie mit einem Fokus auf Sozialwissenschaften weiter (Bryant, 2017, S. ix–x). Dabei gibt es nicht die eine Grounded Theory Methode, sondern viele miteinander verwandte. Darunter fallen die erwähnten klassischen (kanonischen) Methoden von Glaser und Strauss, die konstruktivistische nach Charmaz oder auch die pragmatische bzw. kritisch-realistische nach Bryant (Bryant, 2017, S. xi, 86; Hadley, 2020, S. 265). Gemein ist ihnen das Verständnis von einer systematischen, aber auch flexiblen Methode der Theoriegenerierung, die sich mittels qualitativer Analysen auf die Daten des erforschten Bereichs stützt. Die Theoriegenerierung wird nicht über Beschreibungen erreicht, sondern durch die Erklärung und Interpretation verschiedener Interaktionen (Bryant, 2017, S. 88; Charmaz, 2006, S. 2; Charmaz & Thornberg, 2021, S. 306; Kolb, 2012, S. 83; Vander Linden, 2006, S. 492). Dementsprechend dient die Methode nicht dazu, ein Feld genau zu beschreiben, sondern einen Großteil der relevanten Prozesse und Interaktionen in Form einer Theorie erklären zu können. Setzt man diesen Anspruch in den Kontext einer ökologischen Forschungsperspektive, in der der natürliche Zustand erforschenswert ist, lässt sich ein zentrales Potenzial der Grounded Theory Methode herausstellen, nämlich: „its development out of what happened in the field and not […] the verification of what ‚should be' as envisaged by armchair academics far removed from the social environment" (Hadley, 2020, S. 268). Die Methode setzt also auf eine offene und neugierig-erkundungsfreudige Haltung zum Forschungsfeld voraus. Sie besteht im Kern darin, zu explorieren, integriert Daten zu erheben und auszuwerten, verschiedene Kodierebenen zu generieren und zu einer reflexiven interpretativen Analyse zu gelangen (Hadley, 2020, S. 266; Kolb, 2012, S. 84). Darauf und auf die tatsächlich im Feld stattfindenden Ereignisse geht Bryant (2017) in der Entwicklung der pragmatisch-orientierten Grounded Theory Methode ein, in der er die konstruktivistischen und klassischen Orientierungen zusammenbringt (Bryant, 2017, S. xi). Aufgrund dieser Orientierungsvereinigung beziehe ich mich primär auf Bryants (2017) Methodenauslegung und ergänze sie mit weiteren Quellen.

Die Art des logischen Schließens der Grounded Theory Methode ist die Abduktion. Der konkrete Prozess ist konstruktiv und sieht vor, dass die Daten unter Berücksichtigung (weitestgehend) aller möglichen Erklärungen iterativ examiniert werden. Diese Erklärungen können auch aus Kodierungen abgeleitet werden und sammeln sich an. Aus ihnen kann diejenige ausgewählt werden, die sich in den meisten Datenstellen behaupten konnte. So können zudem neue Ideen in einem logischen Schritt geschaffen werden, der mit dem Auftreten der Idee beginnt und mit der Überprüfung der Erklärbarkeit dieser endet. Dafür braucht es eine forschende Person, die reflektiv agiert und gegenüber neuen bzw. nicht zu verstehenden Dingen offen ist. Wird ein nicht zu verstehender Aspekt entdeckt, bedarf es Kreativität, ein Hinausgehen über konventionelle Ideen und *thinking outside the*

box.[66] Das bedeutet, das „unsichere" Terrain im Datenmaterial fordert Reflexivität, das Zusammenbringen von literaturgeleiteten deduktiven und induktiven Wegen sowie das Explizieren von implizitem Wissen. Der gesamte Prozess ist stark an das Datenmaterial gebunden (Bryant, 2017, S. 269–270, 274–278). Das Suchen nach passenden Erklärungen deckt sich mit dem Verständnis der *rival explanations* in Fallstudien (Yin, 2018, S. 172). Zusammenengefasst ist Abduktion die Generierung der „most plausible explanation; worthy of further investigation" (Bryant, 2017, S. 277).

Wie bereits angeklungen wird innerhalb dieses Prozesses zyklisch-iterativ zwischen Daten(erhebung) und Analyse gewechselt (Charmaz & Thornberg, 2021, S. 307) und verglichen (Bryant, 2017, S. 96), aber auch zwischen Fokusschüler:innen und dem gesamten Fall (Morse & Clark, 2010, S. 164). Hierbei ist es, insbesondere bei Fallstudien, wichtig, offen zu bleiben und alle möglichen theoretischen Erklärungen annehmen (Bryant, 2017, S. 102; Yin, 2018, S. 199). Dafür müssen, auch entsprechend des interpretativen Paradigmas (s. 3.1.) Vorannahmen identifiziert und möglichst abgelegt werden (F. Breuer, 2009, S. 11; Bryant, 2017, S. 148–149; Hadley, 2020, S. 273). Die Erhebungs- und Analyseentscheidungen des Prozesses, z. B. über Abänderungen im Interviewsetting oder Zusammenfassungen von Kodierungen, aber auch die Vorannahmen wurden in Form von Memos im Analyseprogramm MAXQDA festgehalten (Bryant, 2017, S. 197, 204; Rädiker, 2023, S. 37).

Die Anwendung der Grounded Theory Methode sieht mehrere Schritte vor. Die ersten Schritte der Grounded Theory Methode basieren auf einer engen und detaillierten Beziehung mit den Daten. Diese Beziehung wird im weiteren Analyseverlauf prozesshaft abstrahiert (Urquhart, 2010, S. 104). Für die Abstrahierung spielen auch die Teilnehmenden eine Rolle, denn:

> [D]ata are synthesized in categories apart from (separated from) the participants themselves – but later, once the theory is understood, participants may be used as illustrative exemplars in the emerging and abstract theory to further recontextualize the results (Morse & Clark, 2010, S. 164).

Dieses Zitat verweist abermals auf das iterative Design von Studien, die mit der Grounded Theory Methode auswertet werden. Um die Erhebungs- und Analyseschritte nachhaltig festzuhalten, werden in der Grounded Theory Methode Memos, d. h. Notizen über Interviews, Ausschnitte davon oder Kodierungen, verwendet (Breuer et al., 2019, S. 362).

In der vorliegenden Studie werden die Unterrichtsbeobachtungen, Gespräche mit der Lehrkraft sowie weitere Eindrücke aus der ethnografischen Feldforschung als Vorschritt notwendig. In einem abschließenden Memo ist mein konkretes Vorgehen mit dem Vorschritt zusammengefasst. Memo 1 zeigt die Entscheidungen über die Unterrichtsbeobachtungen:

> *Memo 1: Kodieren der Unterrichtsbeobachtungen*
>
> Die Unterrichtsbeobachtungen wurden kodiert. Dieses Kodiersystem wurde zu einem eigenen MAXQDA-Projekt. Es liefert Antworten auf die Frage: Was passiert im gymnasialen formalen Französischunterricht mit Portfolio mit den Lernenden?
> In einem neuen MAXQDA-Projekt wurden die Antworten und Kodierungen aus den Unterrichtsbeobachtungen beibehalten, aber in ein neu angeordnetes Kodiersystem eingebettet. […]

Dieser Vorschritt ermöglicht, im Gespräch mit den Lehrkräften, die Auswahl der Teilnehmenden, die Antworten für die Forschungsfrage geben können. Die ausgewählten Teilnehmenden stellen das

[66] Zum Vergleich: In einer induktiven Herangehensweise würde man darüber hinwegsehen oder dies als Randerscheinung verstehen.

Theoretical Sampling[67] dar (s. auch Memo 4), welches die Teilnehmendengruppe, die die Daten für die Analyse mit Kodierungen bieten, beschreibt. Außerdem können die offenen Ansätze der Datenerhebung auf die konkreten Fragestellungen umgemünzt werden (Morse & Clark, 2010, S. 164).

Die eigentliche Datenanalyse beginnt mit dem offenen Kodieren. Dafür wurden die ersten Datensätze, d. h. hier das Pilotinterview und das erste Interview (I02), engmaschig mit dem *line-by-line coding*, eine Kodiertechnik, bei der für jede Zeile ein Code vergeben wird, analysiert. Dadurch soll die Offenheit und klare Orientierung am Material gewährleistet werden. Außerdem können diese Kodierungen und damit verbundene aufkommende Fragen auf Schwachstellen oder Lehrstellen der Erhebungsmethode hinweisen und es ermöglichen, diese anzupassen. Diese Anpassungen können auch innerhalb des Theoretical Samplings noch vorgenommen werden (Bryant, 2017, S. 195; Charmaz, 2006, S. 50; Charmaz & Thornberg, 2021, S. 307). Auf dieser Basis wird in der vorliegenden Studie das offene Kodieren in MAXQDA durchgeführt. Der Prozess wird in Memo 2 verdeutlicht.

> *Memo 2: Codierschritte*
>
> 1. Line-by-line coding von Interview I01 und I02: Das line-by-line Coding hat in MAXQDA unter der Verwendung von Codes stattgefunden. Aus jeder Zeile wurde die Essenz (bestenfalls als Handlung[68]) zusammengefasst. Die Codes wurden alle farblich markiert.
> 2. Die line-by-line codes wurden mittels der Set-Funktion zu abstrakteren Codes zusammengeführt.[69]

Sobald sich aus diesem offenen Kodieren erste Codes herauskristallisieren, kann zum nächsten Schritt, das fokussierte Kodieren, übergegangen werden (Charmaz & Thornberg, 2021, S. 308; Hadley, 2020, S. 267). Nun können erste Kategorien (fokussierte Codes) zusammengefasst und zunehmend abstrahiert werden, die sich immer noch stark am Datenmaterial orientieren und mit diesem immerzu abgeglichen werden (Bryant, 2017, S. 247, 370). Auch dieser Schritt wird in der Studie durchgeführt und wie in Memo 3 dokumentiert.

> *Memo 3: Kodierarbeit in MAXQDA*
>
> Um die einzelnen Schritte der Kodierarbeit zu erledigen und auch im Nachhinein nachvollziehen zu können, werden jeweils die Dokumente (Transkripte) aktiviert, die für den jeweiligen Schritt des theoretischen Sampling bedeutsam sind. Beispielsweise konnten nur wenige Zeile-für-Zeile-Kodierungen den fokussierten Kodierungen aus dem ersten Sampling (die Unterrichtsbeobachtungen) zugeordnet werden.
> Es wurde auch eine Kategorie „Sonstiges“ für die nicht zuordbaren Zeile-für-Zeile-Kodierungen für jedes theoretische Sampling erstellt.

In diesem Schritt wird das Codesystem immer wieder weiter überarbeitet. Es beginnt mit einer ungeordneten Systematisierung, in der erste tentative Codes zusammengebracht werden, die dann im weiteren Prozess der Datensichtung, -analyse und erneuter -erhebung verfeinert und als Diagramm visualisiert werden (Breuer et al., 2019, S. 176; Charmaz, 2006, S. 119). Dieser Schritt

[67] Dieser Begriff wird auch in der deutschsprachigen Literatur auf Englisch verwendet und wird deshalb im Folgenden nicht mehr kursiv gesetzt, s. beispielsweise Breuer, Muckel und Dieris (2019, S. 170).
[68] Um den Fokus auf den Prozess legen zu können, eignet es sich, Handlungen für die Codes und Kategorienbezeichnungen zu verwenden, bestenfalls ausgedrückt durch ein Verb im Gerundium (Bryant, 2017, S. 113).
[69] Der Wortlaut der Memos ist unverändert. So kommt es zu unterschiedlichen Formulierungen oder Verwendung von Zeitformen im Text und den Ausschnitten aus den Memos.

findet mithilfe des Theoretischen Samplings statt und wird in Memo 4 zusammen mit den vorausgehenden Schritten illustriert.

> *Memo 4: Theoretical Sampling*
>
> Schritte hin zum theoretischen Sampling:
> 1. Kodieren der Unterrichtsbeobachtungen
> 2. Interview mit Lehrkräften für Auswahl Schüler:innen (Feldnotizen)
> 3. Pilotinterview: I01
> 4. Theoretisches Sampling: Interviews I01-09

Das Theoretical Sampling besteht somit aus allen Teilnehmenden, mit denen das Interview geführt wurde. Das fokussierte Kodieren und dazugehörige Erhebungen im Theoretical Sampling werden so lange geführt, bis es zur theoretischen Sättigung kommt (Breuer et al., 2019, S. 365; Charmaz & Thornberg, 2021, S. 309; Döring & Bortz, 2016, S. 26; Hadley, 2020, S. 267; Kolb, 2012, S. 84). In meinem Fall ist die theoretische Sättigung dadurch eingetreten, dass ab den Interviews I08 und I09 keine neuen Codes mehr vergeben wurden. Um dies darzustellen und um darüber hinaus die Ähnlichkeiten zwischen den Interviewkodierungen zu illustrieren, wird via MAXQDA (Rädiker, 2023, S. 40) eine Dokumentlandkarte erstellt, die in Abbildung 4 dargestellt ist. Diese Dokumentlandkarte war der Ausgangspunkt dafür, die Fokusschüler:innen bestimmen zu können. Die Farben bedeuten, dass die Interviews einer ähnlichen Gruppe zugeordnet werden können, die sich aus den berechneten Distanzen zwischen den Interviews (Dokumenten) mit Hinblick auf die Codes bezieht. Je dichter zwei Interviews beieinander sind, desto ähnlichere Kodierungen weisen sie auf. Die Zahlen in Klammern und die Größe des Farbpunktes geben an, wie viele Codes im Interview zugewiesen sind.

Abbildung 4: Dokumentlandkarte extrahiert aus MAXQDA

Die Unterschiedlichkeiten ergeben sich nicht nur durch die Kodierung, sondern auch durch die Interviewform des ethnografischen Interviews, das individuelle Schwerpunkte zulässt (s. 3.4.1.1.). Am weitesten von anderen Interviews entfernt sind:

- I01, weil es das Pilotinterview war;
- I02, weil ein Schwerpunkt auf den Auslandserfahrungen lag;
- I05, weil ein Schwerpunkt auf seiner individuellen Mehrsprachigkeit lag; und

- I09, weil ein Schwerpunkt auf Druck und damit zusammenhängender Kritik am Schulsystem lag.

Bis auf das Pilotinterview und das bereits in Brinkmann (2024b) analysierte Interview mit I05 wurden die oben aufgelisteten Teilnehmenden, Gabriel (I02) und Hannah (I09), als Fokusschüler:innen ausgewählt. In der Dokumentlandkarte fällt außerdem auf, dass innerhalb der größten Gruppe, die hellblaue Gruppe, I04 und I08 am dichtesten beieinander liegen. Fiete (I04) wurde deshalb als Fokusschüler gewählt, weil seine Ergebnisse einen hohen Deckungsgrad mit Matteos (I08) haben werden und seinem Interview ein Code mehr als letzterem zugewiesen ist. Das Interview I03 von Lea scheint mittig verordnet und dadurch viele Kodierungsähnlichkeiten mit allen anderen Interviews der hellblauen Gruppe aufzuweisen. Dies kann auch damit begründet werden, dass ihrem Interview am meisten Codes (34) zugeordnet sind. Aus diesem Grund wurde auch sie als Fokusschülerin ausgewählt. I05 und I07 gehören ebenfalls zu der größten Gruppe. Um diese Gruppe in der Breite darzustellen, wurde deshalb eine weitere Fokusschülerin daraus ausgewählt. Da Alissa (I07), ähnlich wie Dan, einen mehrsprachigen Hintergrund hat und deshalb einen Schwerpunkt daraufsetzen konnte, wurde auch sie als Fokusschülerin ausgewählt. So sind aus allen drei Farbgruppen der Dokumentlandkarte mindestens 50% der Teilnehmenden repräsentiert. Darüber hinaus haben sich bei den fünf ausgewählten Fokusschüler:innen am meisten Verweise auf das Portfolio, die in MAXQDA über eine farbliche Markierung/Kodierung in orange (s. 3.4.1.2.) analysierbar ist, finden lassen können (> 24 Verweise), so dass Daten für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage vorliegen.

In einem letzten Analyseschritt werden die Codes von den Interviews aus dem Theoretical Sample mit Inhalt gefüllt, das dem theoretischen Kodieren entspricht. Diese ermöglichen das Erstellen von Kategorien (Bryant, 2017, S. 371; Charmaz & Thornberg, 2021, S. 308). Theoretisches Kodieren bedeutet weder an vorgegebenen Ressourcen, wie Code-Zusammenfassungen, festzuhalten, noch diese vollkommen zu ignorieren und sich ausschließlich an der Datenanalyse zu orientieren (Bryant, 2017, S. 223). Dafür wähle ich dichte Passagen aus den Interviews aus (ebenfalls in MAXQDA farblich markiert/kodiert), um sie zu analysieren und interpretieren. Für die Interpretation verwende ich nicht nur die Wörter der Teilnehmenden, sondern auch solche aus der Theorie, die sich mit ihren Begriffen verbinden lassen. In einer darauffolgenden Abstraktionsphase erstelle ich Diagramme aus den Erkenntnissen, die im Ergebniskapitel 4. für die Fokusschüler:innen präsentiert werden.

Das Ende der Erhebungen und Analysen bildet das Zusammenstellen eines „interrelated network“ (Hadley, 2020, S. 268), das die Kodierungen zusammenbringt und die Interaktionen mit den Teilnehmenden im Feld ethisch verantwortungsvoll darstellt. In diesem Schritt braucht es „theoretical sensitivity to define the elements of theory and finding the relationship amongst them towards the generation of theory“ (Bryant, 2017, S. 373). Die Erkenntnisse aus diesem Schritt lassen sich in den interindividuellen Ergebnissen in Unterkapitel 4.6. finden. Die Beziehungen zwischen Konzepten werden abstrakter und hängen weniger vom Kontext ab. Abschließend können die theoretischen Codes/Kategorien zu einer oder bis zu drei Kernkonzepten – der/n Grounded Theory/ies – zusammengefasst, modelliert/schematisiert werden und Verbindungen zwischen diesen Kernkonzepten erklärt werden (Bryant, 2017, S. 98, 119; Urquhart, 2010, S. 103). Die Ergebnisse sind „firmly grounded in the data” (Bryant, 2017, S. 141); die Forschung „sowohl wissenschaftlich fundiert als auch kreativ“ (Übersetzung aus Corbin und Strauss, 2015, in: Breuer et al., 2019, S. 366). Die so entstandenen Grounded Theories werden in Unterkapitel 4.7. vorgestellt.

Die Grounded Theory Methode besteht aus integrierten Datenerhebungs- und Analysemethoden. Sie wendet verschiedene Schritte für die Analyse an, die zunehmend abstrahiert werden. Zusammenfassend lässt sich sagen: „Grounded theory builds checks into the research process that contribute to its quality, such as engaging in focused coding. […] Hence, grounded theory gives the researcher more analytic power with fewer data“ (Charmaz & Thornberg, 2021, S. 308). Diese Formulierung gibt einen ersten Ausblick auf die Gütekriterien für die Grounded Theory, die im Folgenden im Rahmen der qualitativen Forschung vorgestellt werden.

3.4.2.2. Gütekriterien

Im Folgenden werden die Gütekriterien für die grundliegenden Ontologie, Epistemologie und Methoden der Arbeit erklärt. In einem letzten Schritt werden sie auf die vorliegende Studie angewandt. Im Rahmen des Interpretivismus zählen zu den Gütekriterien qualitativer Forschungen allgemein intersubjektive Nachvollziehbarkeit, d. h. dass alle Schritte und Entscheidungen im Laufe der Untersuchung transparent gemacht und expliziert werden, sowie Indikation, wobei überprüft wird, ob die Methoden, Verfahren und Transkriptionsregeln dem Untersuchungsgegenstand angemessen sind. Des Weiteren fällt die empirische Verankerung darunter, mit der nach der Grundlage empirischer Ergebnisse für die Theoriebildung gefragt wird. Auch Limitationen und eine reflektierte Subjektivität gehören zu den Gütekriterien. Dazu zählt die Frage danach, ob alle für den Untersuchungsgegenstand relevanten Kontexte erklärt, negative Beispiele eingebunden und persönliche Voraussetzungen seitens der forschenden Person dargestellt sind. Weitere Gütekriterien sind die Kohärenz – zwischen Theorie und Diskussion der Ergebnisse – und die Relevanz, welche nach der Notwendigkeit der Forschungsfragen und Hinführung zu diesen fragt (Grotjahn, 2006, S. 258–259).

Konkrete Gütekriterien der ethnografischen Forschung beziehen sich auf etische und emische Aspekte. Denn die Ergebnisse können nicht auf eine breite Gruppe oder Bevölkerung ausgeweitet werden, aber sie können Fragen und Analysen generieren, die mit breit angelegten Untersuchungsdesignen erforscht werden können (Bensaid, 2015, S. 1). Ein weiteres wichtiges Kriterium ist: „gain an insider, emic perspective (through interviews and observations) without being too subjective (using written artifacts to keep myself at a distance and reflect on the participant's progress)“ (Bensaid, 2015, S. 4). Für das emische und etischen Verständnis wird auch in Fallstudien plädiert. Die Herleitung der etischen Relevanz kann wie folgt gestaltet sein:

> Rather than thinking about your case(s) as a sample, you should think of your case study as the opportunity to shed empirical light on some theoretical concepts or principles. The goal is not unlike the motive of a laboratory investigator in conducting and then learning from a new experiment (Yin, 2018, S. 38).

Konkret sieht Yin (2018, S. 43) als Gütekriterien für Fallstudien die Konstruktvalidität und die externe Validität vor. Erstere ist die operationalisierte Erforschung eines Konzepts, indem multiple Datenquellen verwendet und die Fallbeschreibung gegengesichtet werden.

Dies überschneidet sich mit den Anforderungen an die verwendete Analysemethode, für die ebenfalls klare Kriterien festgelegt werden. Die Gütekriterien der Grounded Theory Methode sind „Fit, Grab, Modifiability, Work“. Erstere („fit“) bezeichnet die Eignung bzw. Angemessenheit der

Grounded Theory für den Gegenstand, welches sich in den Kodierungen zeigt. Es geht prinzipiell darum, dass die Theorie den Daten gerecht werden kann. Darüber hinaus zählt das Verständnis („grab“) der Theorie für die ursprünglichen Teilnehmenden oder andere Nutzer:innen. Die Modifizierbarkeit („modifiability“) liegt darin, dass eine Theorie kontinuierlich und dialogisch weiterentwickelt werden kann. Dementsprechend sollte eine Grounded Theory modifizierbar, statt statisch, sein. Schlussendlich zählt zur angemessenen Allgemeingültigkeit („work“) die Entwicklung einer Grounded Theory, die als Werkzeug im untersuchten Kontext dienen kann. Darunter fällt, dass Erklärungen gegeben und Grundlagen für weitere Entscheidungsfindungen oder zukünftige Schritte geschaffen werden können (Breuer et al., 2019, S. 366; Bryant, 2017, S. 108). Weitere Kriterien, die nicht unbedingt als Gütekriterien formuliert sind, ist die Auswahl eines Theoretical Samplings, der Vergleichs- und Kodierprozess (zirkulär und iterativ) mit einem klaren Fokus, das Verfassen von Memos und Visualisieren durch Diagramme, das Hinarbeiten auf eine Gesamtvisualisierung, aber auch die theoretische Offenheit und Selbstreflexion der forschenden Person, die ihre Daten interaktiv und im Feld erhebt und in diesem Kontext auswertet (Breuer et al., 2019, S. 362).

In der vorliegenden Studie ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit[70] durch Dokumentationen mittels des Forschungstagebuch und der Memos im MAXQDA-Projekt sichergestellt. Meine Interpretationen wurden von zwei Forscherinnen und Frau Wartburg gegengelesen und diskutiert. Außerdem sind die Schritte in dieser vorliegenden Arbeit begründet und beschrieben. Die empirische Verankerung beruht auf der Durchführung und Analyse von einer Fallstudie. Um der Indikation gerecht zu werden, werden (entsprechend der Grounded Theory Methode) mehrere Schritte unternommen. Dabei wird auch die Datenerhebungs und -auswertungsmethoden reflektiert und angepasst, bis am Ende eine Methodenkombination für das gesamte Forschungssetting und das Interviewsetting entstehen können, die auf die Forschungsfragen Antworten bieten kann. Somit sind auch die Gütekriterien der Modifizierbarkeit, Kohärenz und Konstruktvalidität gegeben. Um die Angemessenheit des Gegenstands zu berücksichtigen, werden Kodierungen vorgenommen, die Antworten auf die Forschungsfragen geben können. Das Verständnis für den Gegenstand wird in den Datenerhebungsprozess mit aufgenommen, in dem erste Schlussfolgerungen bereits im Interviewsetting an die Lernenden zurückgegeben werden, damit diese sie bestätigen oder revidieren können. Außerdem wurden die Fallbeschreibungen in 3.2.2. und die Analyse der Fokusschüler:innen von Frau Wartburg und externen Personen[71] gegengesichtet, um das Verständnis sicherzustellen.

Wie in Unterkapitel 3.4.1. ersichtlich ist, werden die Notwendigkeit einer Balance zwischen den emischen und etischen Aspekten für die Unterrichtsbeobachtung und Interviewerhebung berücksichtigt. Außerdem werden im Ergebnisteil sowohl Fokusschüler:innen dargestellt als auch interindividuelle Analysen. Beide Datenteile werden zudem mit dem Kontext abgeglichen, der einen etischen Rahmen bildet. Im Fokus steht, wie für die Indikation herausgestellt, die Beantwortung der Forschungsfragen, wofür emische und etische Aspekte zu berücksichtigen sind. Die Allgemeingültigkeit soll dadurch hergestellt werden, dass die Ergebnisse theoretisch kodiert werden. Durch die Theorisierung ist auch die externe Validität gegeben. Die weiteren Kriterien (Theoretical Sampling, der Vergleichs- und Kodierprozesse, Memos und Diagramme, Gesamtvisualisierung, theoretische Offenheit und Selbstreflexion) werden ebenfalls berücksichtigt,

[70] Nach Breuer et al. (2019, S. 373) „lässt [sie] sich insbesondere durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, durch Interpretationsarbeit in Gruppen sowie durch die Anwendung regelgeleitet-kodifizierter Verfahren gewährleisten“.

[71] Dazu zählen Teilnehmende in Kolloquien oder auf Kongressen, wo ich die Methoden und erste Ergebnisse diskutiert habe, aber auch Kolleg:innen, die die entsprechenden Teile gegen- und korrekturgelesen haben.

indem sich das Ergebniskapitel auf das Theoretical Sampling bezieht und darin die finale Kodierung zusammen mit Diagrammen vorgestellt wird. Die theoretische Offenheit und Selbstreflexion begleiten die Ergebnisdarstellung und werden in der Diskussion explizit aufgegriffen.

Die Gütekriterien können als Berücksichtigung und Begründung der Nachvollziehbarkeit, empirischen Grundlage mit der dazugehörigen Konstruktvalidität, Kohärenz zwischen Daten und Diskussion, emischer und etischer Perspektive, aber auch der externen Validität zusammengefasst werden. Für die Grounded Theory Methode sind insbesondere die Angemessenheit und das Verständnis für den Gegenstand, die Modifizierbarkeit und die Allgemeingültigkeit. Sie sind in der Konzeption der empirischen Forschungsarbeit berücksichtigt. Inwiefern sie eingehalten wurde, wird in Kapitel 5.2. diskutiert.

4. Ergebnisse

Das Ergebniskapitel teilt sich in die Darstellung der Fokusschüler:innen in den Unterkapiteln 4.1.-4.5., die Ergebnisse für den Fall der untersuchten Lerngruppe am Gymnasium in 4.6. für die fokussierten Codes und 4.7. für die theoretischen Codes, die Grounded Theories dieser Arbeit. Die Reihenfolge, zunächst die Ergebnisse der Einzelpersonen und daraufhin die interindividuellen thematischen Ergebnisse zu präsentieren, folgt dem Vorschlag von Henry und MacIntyre (2023, S. 66). Die Darstellung der Fokusschüler:innen erfolgt chronologisch nach dem Datum, wann das Interview mit ihnen geführt wurde (s. auch Tabelle 1). So sind auch die Interviewtranskripte geordnet, die für weitere Informationen mit den Positionsangaben aus MAXQDA in den Anhängen 6A-6I zu finden sind. Die Teilnehmenden werden in den Zitaten aus den Transkripten mit **B** (Befragte) und aufsteigenden Nummern abgekürzt oder mit ihrem Pseudonym eingeleitet. Für die interindividuellen Analyse in Kapitel 4.6. kann zur Übersicht das aus MAXQDA exportierte Kategoriensystem konsultiert werden (s. Anhang 5).

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt von der Fragestellung linear-analytisch ausgehend (Yin, 2018, S. 229) und wird mit Theorien verbunden, wie es die Grounded Theory Methode vorsieht (Bryant, 2017, S. 263). Bei dieser Ergebnispräsentation gehe ich thematisch statt chronologisch vor[72]. Dadurch werden die verschiedenen Komponenten des komplexen dynamischen L3-Investmentsystems sichtbar, welche nacheinander und vernetzt miteinander vorgestellt werden. Auch der sprachliche Ausdruck wird in den Ergebnissen berücksichtigt (Bryant, 2017, S. 263). Die Ergebnisse der Fokusschüler:innen werden in Form von Diagrammen am Ende der jeweiligen Kapitel zusammengefasst. Dafür markiere ich die Hauptkonstituente(n) ihrer individuellen L3-Investments grün, die Attraktoren schwarz und die interaktiven Komponenten gelb (in Anlehnung an die Farbgebung im Kategoriensystem (s. Anhang 5)). Um mich auf die Hauptkonstituenten, internen Attraktoren und interaktiven Komponenten zu beziehen, verwende ich das Hyperonym der Komponenten (s. 2.1.1.).

Für die Darstellung der Fokusschüler:innen wird ein Zitat für den Titel des Unterkapitels ausgewählt, das als dichte Passage markiert wurde und stellvertretend für einen oder mehrere zentrale Aspekte des L3-Investments der jeweiligen Fokusperson steht. In den Unterkapiteln 4.1.-4.5. werden die allgemeinen Informationen über das Interview zu Beginn zusammengestellt. Daraufhin beginne ich die Analyse mit den Zitaten der Teilnehmenden über die für ihr L3-Investment wichtigsten Themen.

[72] Da wichtige Thematiken bereits zu Beginn des Interviews bei der ersten offenen Frage, was zu Mitarbeit führt, oder bei der Kartenlegemethode I erkennbar sind, ergibt sich in den folgenden Unterkapiteln eine thematische Darstellung der Inhalte, die teilweise mit der chronologischen übereinstimmt.

4.1. Fokusschüler Gabriel: „Vielleicht könnte eine eh schon ziemlich große Menge an Vokabeln, die wir lernen sollen, (.) plus Dialekte dann vielleicht dann auch überfordern“

Für das Interview I02 mit Gabriel (B2) sind neben den allgemeinen Informationen, die im Folgenden dargestellt sind, seine Erfahrungen mit einer Varietät des Französischen im Ausland bedeutsam, wie der Kapiteltitel anklingen lässt. Es folgen die allgemeinen Informationen über ihn.

- Alter: 14
- Geschlecht: männlich
- Gesprochene Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch (Gabriel ist einer der wenigen, der im Interview auch französische Begriffe einbringt), eine Varietät des Französischen (von Gabriel als „Dialekt“ bezeichnet)
- Dauer des Interviews: 46 Minuten
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode I: französische Sprache; Auslandserfahrungen; das Buch[73]
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode II: mit französischsprachigen Menschen sprechen; Langeweile, französische Sprache
- Schwerpunkte[74]: außerschulisches Französischlernen im Ausland; Explorieren

Das Interview mit Gabriel basiert auf seinem selbst erstellen e-Portfolio, das er auf dem Tablet für den Französischunterricht bei Frau Uhlhorn angelegt hat. Ein zentrales Motiv für sein L3-Investment lässt sich bereits aus seiner Antwort auf die erste offene Frage entnehmen, wie das folgende Zitat zeigt.

> **B2**: Also (..) was mich quasi gerne mitarbeiten lässt ist, dass ich halt Französisch an sich gerne mag. Und das auch lernen will. Manchmal ist es eben nur so, zum Beispiel wenn ein Thema wiederholt bearbeitet wird, was vielleicht schon verstanden ist, dann ist es halt langweilig. (I02, Pos. 19).

Der Ausschnitt (I02, Pos. 19) zeigt, dass Gabriel gerne französischsprachig werden möchte, mit, durch und im Erlernen der französischen Sprache, die ihm gefällt und deshalb fundamental zum Auftreten seines L3-Investments beitragen kann. Allerdings sorgt die Lernemotion Langeweile, ausgelöst durch Wiederholungen, dafür, dass kein L3-Investment bei ihm auftritt. Hier sowie an anderen Stellen des Interviews zeigt sich, dass Langeweile und Wiederholungen dann auftauchen, wo Gabriel individuell nicht anregend lernen kann. In seinem Lernen scheint es ihm darum zu gehen, Verstandenes nicht wiederholen zu müssen, sondern zum nächsten Schritt überzugehen.[75]

Die Ablehnung von Wiederholungen lässt sich bei Gabriel mit der Arbeit mit dem Lehrwerk finden. Im folgenden Beispiel (I02, Pos. 25) spricht Gabriel darüber, warum er die Karte des Buchs ausgewählt hat. Er erklärt, dass er die Karte des Unterrichtsthemas auswählen wollte, diese aber nicht zwischen den Karten gefunden hat. Er nennt an dieser Stelle zunächst Aspekte mit Bezug zum

[73] Es wurde auch „das Unterrichtsthema” genannt, aber die Karte nicht gefunden, s. Erklärung in I02, Pos. 25.
[74] Hiermit sind die Interviewschwerpunkte, nicht die Analyseschwerpunkte gemeint, die im Postskriptum nach dem Interview festgehalten wurden.
[75] Dieses Handeln scheint nicht nur auf den Unterricht bezogen zu sein, sondern auch auf die Interviewsituation, wie der folgende kurze Ausschnitt zeigt: **„M1**: Ah, ok. Ja, gut. – **B2**: Also das nächste?“ (I09, Pos. 65-66). Sein Bedürfnis nach einem Fortsetzen bei Verstandenem zeigt sich hier, indem er direkt danach fragt, ob er zum nächsten Teil seines Portfolios und des Interviews fortschreiten kann.

Unterrichtsthema und geht über zur Erklärung weiterer Aspekten, die auf seinen (Auslands-) Erfahrungen beruhen, wie das folgende Zitat zeigt.

> **B2**: […] wenn wir momentan irgendwie Bewerbungsgespräche, Bewerbungsdings hatten (.). Ja, dann habe ich das Gefühl das haben wir in Deutsch gemacht und in Englisch gemacht. Und dann habe ich mehr Interesse dran quasi, mehr Grammatik oder Französisch zum Sprechen zu lernen, weil das halt auch **da** in [dem europäischen französischsprachigen Ausland][76] so war, zum Beispiel ich wusste nicht, also am Anfang, am Anfang wusste ich gar nicht, wie man sagt, dass man Hunger hat. (I02, Pos. 25).

In diesem Abschnitt (I02, Pos. 25) beschreibt Gabriel, dass unbestimmte Themen („-dings“) durch die additiven Bearbeitungen auf den verschiedenen Schulsprachen für ihn weder anregend noch effizient sind. Er bezieht sich dabei auf ein Element im Portfolio, welches ein Anschreiben für Bewerbungen dargestellt (s. Abbildung 5).

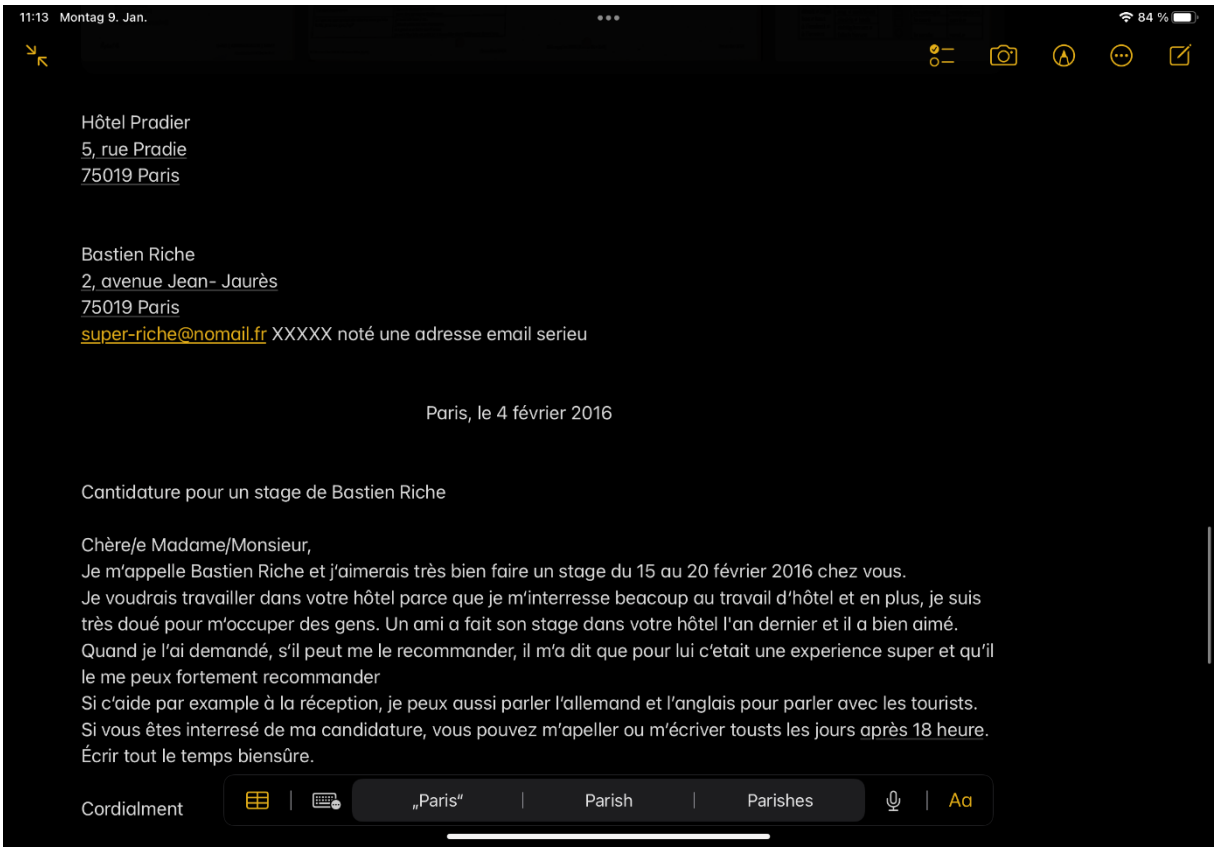


Abbildung 5: Beispiel aus Gabriels Portfolio zur Passage I02, Pos. 25

Abbildung 5 zeigt ein Anschreiben für eine Bewertung auf Französisch. Es wurde dafür mit Formulierungsbausteinen gearbeitet. Die Inhalte waren vorgegeben. Gabriels Kritik ist, dass dies eine Wiederholung aus dem Englisch- und Deutschunterricht darstellt. Es lässt sich vermuten, dass eine integrierte Sprachendidaktik (Candelier et al., 2010, S. 8) eine andere Wirkung hätte. Somit sind für Gabriel Wiederholungen oder ausführliche Bearbeitungen eines Themas in mehreren Sprachen nicht effizient. Stattdessen fordert er ein, etwas Neues in der konkreten Tertiärsprache zu lernen, worunter die Entwicklung der Sprechkompetenz oder das Erlernen sprachlicher Mittel fallen. Letzteres zeigt zusammen mit der Antwort auf die erste offene Interviewfrage, dass das Lernen vom

[76] Angaben, die Rückschlüsse auf die Teilnehmenden geben könnten, werden aggregiert und in eckigen Klammern eingeschoben.

(Schul-)Französischen eine von Gabriels wesentlichen L3-Investmentkomponenten ist. Da die Integration der Inhalte und Aufgaben in all seinen Sprachfächern nicht von ihm abhängen, sondern den jeweiligen Lehrkräften, ist seine Agency an dieser Stelle eingeschränkt. Seine Auslandserfahrungen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle für sein L3-Investment. Er beschreibt Diskrepanzen, die er im inner- und außerschulischen Lernen sieht. Dabei erklärt er den Mangel an in der Lebenswelt relevanten Lernvokabeln und Sprachanwendungen. Mithilfe des Ausdrucks „zum Beispiel“ gibt er eine illustrative Anregung für seinen Wunsch nach relevantem und lebensweltbezogenem Französisch, das außerhalb des Unterrichts angewandt wird. Diese Zuschreibungen treffen zwar auch auf Bewerbungen zu, aber es scheint für Gabriel auszureichen, dieses Thema nur in einem sprachlichen Fach zu bearbeiten. Die außerschulische Verortung wird nochmals unterstrichen, indem er das Adverb der örtlichen Bestimmung „**da**“ betont (auch in I02, Pos. 40). Eine Komponente seines L3-Investments ist hiermit die Authentizität des verwendeten Französischen im Unterricht. Diese scheint an die Anforderung geknüpft zu sein, Bezüge zur Lebenswelt herzustellen.

Das Erfahren von Agency wird im Interview noch vertieft. Zu den Erfahrungen mit bzw. ohne Agency zählt die folgende Situation, in der Gabriel dazu angehalten ist, zu erklären, wie er die Vorstellung eines Posters (als Portfolioelement) wahrgenommen hat, die ich im Unterricht beobachtet hatte. Die Lehrkraft forderte ihn auf, sein Poster vorzustellen, weil sich niemand gemeldet hatte. Sie begründete ihre Auswahl damit, dass sie an seine Kompetenzen glaube (s. auch Ausschnitt 6 in 3.3. und die Unterrichtsbeobachtung vom 01.10.2020 in Anhang 3D).

> **B2**: Ich erinnere mich an die Situation, wo ich drangenommen wurde, ohne mich gemeldet zu haben und, dass mag ich, vielleicht verständlicherweise, nicht.
> **M1:** Okay, Okay. Und diese Aussage: „weil ich glaube, dass du das kannst“?
> **B2:** Das war, also klar, eine Ermutigung. Also wenn der Lehrer einen so lobt, dann ist das natürlich erst mal schön. Trotzdem war es quasi (.) einerseits als Vorwand: Irgendjemand muss vorstellen, dann musst du es halt machen. (.) Und (..) nur ich hatte auch selber das Gefühl, wenn ich mich darauf vorbereitet habe, dann kann ich‘s. Und dann, wenn ich trotzdem nicht vortragen **möchte**, dann möchte ich auch nicht drangenommen werden, weil sie glaubt, dass ich es kann. Also sie kann ja auch von jedem glauben, dass sie es kann, dass sie es können, wenn sie sich darauf vorbereiten. Es war ja nicht eine spontane Aktion oder so (I02, Pos. 141-144).

Die Aussage “verständlicherweise“ in diesem Abschnitt (I02, Pos. 141-144) zeugt davon, dass es für Gabriel grundlegend ist, dass der extern gesteuerte Zwang, vorzustellen und damit ein Mangel an Selbstbestimmung und Agency nicht zu seinem L3-Investment beitragen. Auch die positive Intention der Ermutigung und des Lobs, das er in seiner Kompetenzzuschreibung identifiziert, kann dies nicht ausgleichen. Mit der Konjunktion „trotzdem“ leitet er die negative Wahrnehmung der Situation als Vorwand ein. Dieser Vorwand besteht einerseits darin, dass er weiß, dass er kompetent ist und fähig ist, vorzutragen, wenn er sich vorbereitet. Denn dadurch ist er sich sicher genug, um sich selbst zu melden und mitzuarbeiten. Sein L3-Investment ist also davon abhängig, wie (un-)vorbereitet und (un-)sicher er sich über seine Beiträge ist. Andererseits schließt er aus diesem Vorwand, dass die Lehrkraft es auch zu allen anderen hätte sagen können, wenn diese sich auch darauf vorbereitet hätten. In dieser Vorbereitungsaufgabe sind ihm die möglichen Gründe, bzw. der Vorwand, gleichgültig, den die Lehrkraft gehabt haben kann, um ihn auszuwählen. Für ihn zählt, dass er das „drangenommen [W]erden“ nicht mag. Das zeigt sich auch in der lautlichen Betonung auf „nicht vortragen **möchte**“, wobei deutlich wird, dass Gabriel respektiert werden will und so auch seine Meldeentscheidungen. Hierbei spielt das Portfolio eine Rolle, denn das vorzustellende Poster ist Teil

davon. Das Portfolio kann grundsätzlich dazu dienen, die Elemente darin vorzubereiten. Dies passiert allerdings auf einer schriftlichen Textebene und weniger auf einer mündlichen Vortragsebene. Das Portfolio kann deshalb auf Gabriels L3-Investment in erster Linie im Rahmen der schriftlichen Leistungen einen Einfluss haben.

Bezieht man die Erkenntnisse der Analyse der zwei Abschnitte (I02, Pos. 25, 141-144) aufeinander, ist Authentizität ein zentrales Element, selbst wenn Gabriel es selbst nicht so nennt. Authentizität kann auf den Ebenen des Inhalts, der Form, der kommunikativen Situation und der Interaktion verstanden werden. Die Einbettung aller Bereiche findet sich selten in den Fremdsprachenunterricht integriert. Die soziale Interaktion zwischen den Beteiligten spielt eine besondere Rolle dabei und sollte nicht durch einen unauthentischen Vorwand (zum Zweck der Benotung oder Vorstellung) gebrochen werden (Ollivier, 2010, S. 2).

Als Kontrast dazu kann ein positiver Moment aufgezeigt werden, in dem es Gabriel nicht an Agency mangelt und er über die Bestandteile des *créativité*-Teils seines Portfolios entscheiden kann. Er entscheidet sich für das Aussortieren von alten Inhalten, aus dem folgenden Grund. „**B2**: […] weil es halt zum Lernen und Verstehen von Themen [war], die vor einem Jahr oder so dran waren, die ich jetzt kann und wo ich inzwischen besser Französisch kann als ich es da konnte“ (I02, Pos. 217). Hier wird deutlich, wie er das Schulfranzösische gelernt hat und Progression erkennen kann. Das Portfolio kann durch den Prozesscharakter diese Entwicklung aufzeigen und ihm dabei helfen, sich über seine Französischkenntnisse und -fähigkeit bewusst zu werden.

Ein weiterer Aspekt, der für Gabriels L3-Investment wichtig ist, ist das Explorieren als Aufgabenformat im Französischunterricht. Im folgenden Beispiel geht Gabriel auf das erste Element, das ihm im Bezug zu seinem Portfolio einfällt, ein. Dabei handelt es sich um das aktuelle Thema der Bewerbungen, das sie behandeln. Gabriel schätzt den Umgang mit dem Thema ein, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht.

> **M1**: Wie fandst du denn den Inhalt? Dass ihr darüber gesprochen habt, was ihr mal werden wollt?
> **B2**: Das fand ich eigentlich sehr gut. Nur, die Art fand ich nicht so angenehm. Weil es eben, ich hätte mir vielleicht gewünscht, dass (..) wie kann man das jetzt sagen, dass wir vielleicht sagen, das könnte uns interessieren und dann dafür recherchieren, vielleicht auf Französisch. Und dann einmal sagen, was spricht für mich dafür und was spricht für mich dagegen. […]
> **M1**: Das heißt, du wärst gerne noch in die Tiefe gegangen, anstatt einfach nur aufzulisten?
> **B2**: Ja in die Tiefe von wegen (..) was interessiert mich daran, was könnten Schwierigkeiten sein. […] Weil, ich habe das Gefühl hab, dass mich das auf das nach dem Schulleben quasi vorbereiten kann, einfach. (I02, Pos. 57-64).

In diesem Abschnitt (I02, Pos. 57-64) zeigt sich, dass lebensweltbezogene Inhalte, hier über Berufswünsche, für sein L3-Investment bedeutsam sein können. Allerdings ist die Art und Weise der Bearbeitung dieses relevanten lebensweltbezogenen Themas seiner Meinung nicht förderlich für sein L3-Investment. Er bevorzugt Aufgaben, die in die Tiefe gehen können, um Aspekte zu recherchieren, zu vertiefen und Vor- und Nachteile zu sammeln. Er wäre bereit, diese explorativen Aufgaben auf Französisch anzugehen, wodurch sein Wille, Schulfranzösisch zu lernen, unterstrichen wird. Mit Blick auf die Zukunft würde er Herausforderungen bereits in dieser Schulaufgabe explorieren können. Dieser Zukunftsblick „auf das nach dem Schulleben“[77] weist darauf hin, dass Gabriels L3-Investment

[77] Dies lässt außerdem eine klare Trennung von der Schulzeit und der Zeit danach erahnen, wobei die Zeit danach wichtiger zu sein scheint und die Zeit davor deshalb darauf vorbereiten sollte.

auch vom lebenslangen Lernen geprägt ist, das als bewusste Anwendung von Sprachlernstrategien verstanden werden kann (Nied Curcio & Cortés Velásquez, 2018, S. 8). Auch wenn Gabriel das Aufgabenformat kritisiert, hat das Portfolio das Potenzial, Themen für das lebenslange Lernen anzubieten. Es wäre notwendig, in dem Portfolio explorierende Aufgaben anzubieten, in denen die Lernenden selbstbestimmt in die Tiefe gehen können.[78]

Das explorierende Lernen hat er auch in seinem Auslandsaufenthalt angewandt und positiv bewertet, wie der folgende Abschnitt verdeutlicht.

> **B2**: Eine Sache ist uns, quasi meinem Austauschpartner und mir aufgefallen als wir so ein Spiel gespielt haben, das ist aber nur ein Wort. Anstatt (.) also bei Kakerlake heißt es glaube ich im parisischen Französisch *coquerelle* oder so. Und in [dem europäischen französischsprachigen Ausland] sagen die dazu *quecrelle*.
> **M1:** Ah okay. [M1 lacht] Und wie war das denn, sowas festzustellen? Zusammen mit deinem Austauschpartner?
> **B2:** Ich fands lustig. Interessant quasi. Und auch (6 Sek.) so/ Ich weiß gar nicht, wie man das sagen kann. Nicht, nicht schlecht. Sondern so, dass ich mir vorstellen könnte, dass es einfach ganz normal ist und *coquerelle* eher so gehobeneres, nicht umgangssprachliches Französisch wäre. Aber das habe ich auch nur so im Gefühl. (I02, Pos. 97-99).

Dieser Abschnitt (I02, Pos. 97-99) zeigt ein Beispiel davon, wie Explorieren im Feld aussehen kann. Gemeinsam, ausgedrückt durch ein betontes „uns“, haben sein Austauschpartner und er lautliche Unterschiede zwischen den französischen Varietäten festgestellt. Dies zeigt, dass die Fähigkeit des Explorierens (und Kooperierens) im schulischen Französischunterricht wichtig sein können, für das lebenslange Lernen. Gabriel spielt dieses Ereignis ein wenig herunter, in dem er „aber nur ein Wort“ einfließen lässt. Dies lässt vermuten, dass er solche Untersuchungen gerne noch weiter betreiben würde, um zu mehreren Ergebnissen zu kommen. Den Prozess schätzt er als positiv ein, auch wenn es ihm schwerfällt, eine affektive finale Bewertung der Situation zu nennen. Dies zeigt sich auch in dem Überlegen über sechs Sekunden und die Aussage „ich weiß nicht“. Daran anknüpfend stellt er Hypothesen über die Gründe des Befunds auf und geht damit von einer affektiven Ebene zu einer kognitiven. Das Aufstellen von Hypothesen unternimmt er spontan, ohne dass ich, als Interviewerin, ihn dazu auffordere. Damit lässt sich die Relevanz und Selbstverständlichkeit dieser kognitiven explorierenden Vorgehensweise unterstreichen. Seine Begründungen geben Aufschluss über die Sprachregister, die für ihn authentisches und lebensweltnahes Französisch ausmachen. Somit sind seine außerschulischen Erfahrungen im französischsprachigen Ausland und damit mit der französischen Sprache in einem informellen Kontext eine weitere wichtige Komponente seines L3-Investments. Diese sind damit verbunden, dass er Lebensweltbezüge herstellt. Explorieren kann auch als entdeckendes Lernen gefasst werden, das vor allem im Tertiärsprachenunterricht entwickelt und angewandt werden kann, insbesondere in Form von solchen (kognitiven) Sprachvergleichen (Mehlhorn, 2018, S. 113).

Daran anknüpfend wurden seine Einschätzungen über die Einbindung von Mehrsprachigkeit im Sinne von mehreren Varietäten im Französischunterricht angesprochen. Gabriel äußert sich wie folgt dazu.

> **B2**: Ich finde es theoretisch total super, wenn wir es [= Varietäten des Französischen] einfach im Normalen auch lernen. Aber ich weiß jetzt nicht, ob vielleicht eine eh schon ziemlich große Menge an

[78] Dies ist der Fall in den interindividuellen Einschätzungen der Anderen in ihren Portfolios (s. 4.6.7.).

> Vokabeln, die wir lernen sollen, (.) plus diese Dialekte dann vielleicht dann auch überfordern könnte, wenn es jetzt nur auf Vokabeln bezogen wäre. (I02, Pos. 103).

Dieser Abschnitt (I02, Pos. 103) über den Einbezug von Varietäten des Französischen in den Französischunterricht stellt mehrere Spannungsfelder dar. Auf der einen Seite schätzt Gabriel das Einbinden von Varietäten des Französischen in den Unterricht positiv ein, woraus sein L3-Investment hervorgehen kann, andererseits hält er es in der praktischen Umsetzung für weniger positiv. Darin kommt folgendes Spannungsfeld zustande: der Wunsch danach, authentisches Französisch mit den dazugehörigen Varietäten zu lernen, welches außerhalb des Unterrichts eine wichtige Rolle spielt; gegenüber dem effizienten Lernen, das nicht von dem Einbezug von Varietäten behindert sein sollte. Abstrahiert man die Erkenntnisse über das aufgezeigte Spannungsfeld, lässt sich zeigen wie durch das Abtesten von Vokabeln theoretisch inklusive und lebensweltnahe Ideen in der Umsetzung zu exklusiven und reduzierten gewandelt werden können. Der Singular das „Normal[e]“ lässt im Gegensatz zum Plural „diese Dialekte“ eine (sozial vermittelte) Ideologie durchscheinen, bei der das Französisch des hexagonalen Frankreichs zur Norm und zum Standard erklärt wird und den Dialekten eine Abseitsposition zugewiesen wird. In den beiden Sätzen des Abschnitts (I02, Pos. 103) lässt sich auch sprachlich ein Unterschied in der Art und Weise des Einbezugs erkennen. Zunächst verwendet er die Präposition „im“, die auf ein wünschenswertes varietäteneinbeziehendes Lernen hinweisen könnte. Im zweiten Satz verwendet er „plus“, womit er auf einen additiven Ansatz hinweisen würde, der tatsächlich zu einer Mehrbelastung und einer quantitativen Anhäufung im Lernen führen würde. Dies lehnt er ab (s. auch I02, Pos. 25). Die Analyse dieses Abschnitts (I02, Pos. 103) gibt Hinweise darauf, dass Gabriel Plurizentrik bzw. Frankophonie im Französischunterricht begrüßen würde. Dabei bilden Varietäten die soziolinguistische Realität außerhalb des formalen, ideologisierten, schriftorientierten und hochsprachlichen Unterricht der französischen Standardnorm ab (Barge, 2009, S. 6; Pavlenko & Blackledge, 2004, S. 1; Prudent, 2005, S. 359–360)[79]. Wenn Lehrkräfte mit den Ideologien, z. B. durch den Einbezug von Varietäten, brechen, kann das einen Einfluss auf das (L3-)Investment haben (Cinaglia & de Costa, 2022, S. 456). Da in dem Portfolio auch Vokabular erarbeitet und abgelegt wird, besteht das Potenzial, eine Varietäten einbeziehende integrative Wortschatzarbeit zu gestalten.

Ein letzter Aspekt, der bedeutsam für Gabriels L3-Investment ist und mit den oben genannten anderen Komponenten interagiert, ist das Lernen anhand von persönlichen Präferenzen. Gabriel beschreibt von sich aus, dass ihn eine Aufgabe motiviert hat, in der Tiersteckbriefe für den *créativité*-Teil des Portfolios erstellt werden sollten, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **M1:** Ist Tiere generell so ein Thema, was dich/ Was irgendwie dein Leben mitbestimmt? Dass das ein Grund hatte, warum dich diese Aufgabe motiviert hat?
> **B2:** Absolut. Also Tiere generell. […] Es ist ein großer Bestandteil meines Lebens. Und ich mag eben Tiere auch sehr gerne. Vielleicht liegt es daran (I02, Pos. 220-221).

Das Aufgabenformat, in dem ein Steckbrief kreiert werden sollte, wurde bereits vor diesem Abschnitt (I02, Pos. 220-221) als bedeutsam für sein L3-Investment identifiziert und überlappt sich in großen Teilen mit dem Aspekt des Explorierens. In dem Abschnitt ist vor allem die Referenz zu Präferenzen in

[79] Für den deutschsprachigen Unterrichtskontext und den Einbezug der europäischen Frankophonie im plurizentrischen Französischunterricht dient die Themenausgabe der Zeitschrift *französisch heute* mit den Beiträgen von Bramlage (2024); Chalier (2024); Lange (2024a, 2024b). Zudem kann die *pédagogie de la variation* nach Prudent (2005), die aus dem kreolischen Kontext stammt, verwendet werden, um die soziolinguistische Realität des Französischen aufzugreifen.

seiner Lebenswelt hervorzuheben, die er mit der Bejahung „Absolut“ zum Ausdruck bringt. Das Adjektiv „groß“ wird zudem betont und wirkt zusammen mit dem Füllwort „sehr gerne“ die persönliche Präferenz noch unterstützender. Am Ende formuliert er diesen Zusammenhang vage mit einem „vielleicht“.

Das letzte Beispiel dient dazu, die Komplexität hinter diesen persönlichen Präferenzen im Zusammenhang mit dem Lernen eines authentischen Französischem aufzuzeigen. Er bezieht sich dabei auf Erfahrungen von seinem Austausch in einem französischsprachigen Land.

> **B2**: […] natürlich reden die da auch sehr schnell, weil das Muttersprachler sind, aber Hörverstehen war, zumindest in der ersten Woche als ich, oder in den ersten drei Tagen, als ich da war eben, **sehr** schwierig, das irgendwie zu verstehen. Dass man vielleicht auch, natürlich ist es schwierig, das auch in der Klasse zu lernen dann, aber das Hörverstehen war (.) zumindest vorher immer sehr langsam gesprochen, sehr deutlich gesprochen. […]
> **M1:** Wobei, ich erinnere mich an eine Situation, in der, das muss ja die siebte Klasse gewesen sein, glaube ich. Da habt ihr diese Poster zu Montpellier erstellt oder eine ganze Sektion gehabt zu Montpellier und da gab es ein Video, was dann von so einem französischen YouTuber war.
> **B2:** Das fand ich richtig gut, weil […] wenn eine kanadisch-französische Person in Montpellier vielleicht Urlaub machen will oder irgendwas und der oder die sich das anguckt, dass es eben dann auch genau so ein Video wäre. Also YouTuber oder YouTube-Videos hatten wir jetzt auch einmal letztens für Fehler beim Jobinterview oder was. […] Nur war das halt nicht so sprachenbasiert und deswegen war es nicht wirklich nötig darauf zu achten **was**, was er sagt, sondern eher was er macht. […] weil die Person es sehr deutlich dargestellt hat. […] das versteht man komplett, ohne dass man auf die Sprache angewiesen ist. […] Aber in der anderen Klasse eben mit dem, wo er Montpellier vorgestellt hat. Da muss man eben verstehen, **was** er sagt. (I02, Pos. 130-138).

Der Beginn des Abschnitts (I02, Pos. 130-138) zeigt Gabriels Disruptionserfahrung zwischen dem Französischunterricht und dem außerschulischen Französischen im Bereich des Hörverstehens. Er ist sich dessen bewusst, dass letzteres der „natürliche“ Kontext ist, mit der Begründung, dass die Erstsprache anders schnell als eine Fremdsprache gesprochen wird. Er scheint durch diese Erfahrung weniger *invested* in den Französischunterricht zu sein, da ihn letzterer nicht auf die Schwierigkeiten vorbereitet hat. Somit äußert er Kritik an der didaktischen Reduktion in Form von langsamem und deutlichem Sprechen. Gleichzeitig erkennt er aber auch an, dass es im System Schule schwierig ist, anders als mit dieser didaktischen Reduktion zu lernen, sodass zusätzlich zur Disruption ein Dilemma entsteht. Sprachlich drückt er die Kontraste mit Betonungen auf „sehr“ vor den jeweiligen Adjektiven („schwierig“ gegenüber „langsam“ und „deutlich“) aus. Schlussendlich drückt sich darin eine Sichtweise aus, die einen Mangel an lebenslangem Lernen für das außerschulische Französisch aufzeigt.

Um mehr über seine Einschätzung von authentischem Sprachmaterial im Französischunterricht zu erfahren, habe ich in dem Interviewabschnitt (I02, Pos. 130-138) auf eine Erfahrung aus den Unterrichtsbeobachtungen zurückgegriffen (s. auch Unterrichtsbeobachtung vom 17.09.2020 in Anhang 3B), auf die er direkt mit einer positiven Erinnerung antwortet. Der Grund dafür ist, dass Material verwendet wurde, welches nicht explizit auf Französischlernende, sondern primär auf ein französischsprachiges Publikum zugeschnitten ist. Die imaginäre Identität, zu diesem Publikum dazuzugehören (Darvin, 2019, S. 249–250; Norton, 2019, S. 8), steht in einem engen Zusammenhang damit, französischsprachig zu werden und kann Gabriels L3-Investment auslösen. Allerdings unterscheidet er auch hier zwischen solchen Videos aufgrund der Multimodalität. Denn das zweite von ihm genannte Video, das sich zwar auch an ein französischsprachiges Publikum richtet, ist für ihn

visuell zu stark (oder gar übertrieben) dargestellt. Er bemängelt, dass er den Inhalt nicht sprachlich verstehen muss, weil dieser auch über andere nonverbale Kanäle vermittelt wird. Hier tut sich ein Spannungsfeld auf, denn einerseits ist das Video von und für französischsprachige Menschen gemacht und nimmt dabei auch (natürliche) nonverbale, multimodale Elemente mit auf, andererseits scheint Gabriel davon auszugehen, dass (Fremd-)Sprachen sich in Gesprächen manifestieren. Dies kann auf ein von Fachlichkeit geprägtes Verständnis von einer Fremdsprache zurückgeführt werden, welches von Multimodalität losgelöst sein kann. Multimodalität bedeutet, verschiedene semiotische Materialien und Ressourcen, darunter auch Videos, in Kommunikationssituationen integriert anzuwenden (Martinez Lirola, 2018, S. 26; van Leeuwen, 2014, S. 281). Dieses Verständnis scheint sich nur auf die Fremdsprache zu beziehen, in dem es ihm verstärkt um das Sprachverständnis und die Anwendung geht. Damit äußert er eine Kritik am Schwierigkeitsgrad von Materialien, die lebensweltbezogene multimodale Texte in den Fokus rücken. Diese Multiliteracies-Didaktik ist durch das Verstehen und Produzieren (Designen) von Wissen durch multiple Modi in diversen sprachlichen und kulturellen Kontexten charakterisiert (García, Bartlett & Kleifgen, 2007, S. 216; New London Group, 1996, S. 72). Bringt man die beiden Aspekte aus diesem Abschnitt (I02, Pos. 130-138) zusammen, zeigt sich, dass Gabriels L3-Investment durch einen Mangel an Authentizität und Schwierigkeit nicht nur in der Sprachanwendung, sondern auch in dargestellten Handlungen (Ollivier, 2010, S. 2), die authentisch sein sollten, beeinflusst wird. Das aufgezeigte Spannungsfeld kann zudem dafür sorgen, dass sein L3-Investment nur bedingt auftreten kann.

Insgesamt zeigt sich, dass für Gabriel die Einforderung von authentischen französischen Materialen und Handlungen und die Möglichkeit, das Schulfranzösische zu lernen, mit dem Herstellen von Lebensweltbezügen verbunden sind. Letzteres scheint seinem L3-Investment Stabilität zu geben, weshalb die Komponenten auch als Attraktor verstanden werden kann. Diese Aspekte unterstreichen die Wichtigkeit für ihn, entsprechend seiner Präferenzen lernen zu können und dabei Langeweile zu vermeiden (s. auch I02, Pos. 19). Deshalb kann das Lernen entsprechend seiner Präferenzen als Hauptkonstituente verstanden werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gabriel an einigen Stellen motiviert, aber nicht *invested* ist, weil ihm der Französischunterricht für das Lernen des authentischen, lebensweltorientierten Französischen nicht genug Agency bietet, um entsprechend seiner Präferenzen lernen zu können. Er erkennt verschiedene Aufgabeninhalte – insbesondere lebensweltbezogene – an, aber nicht den (langsamen/langweiligen) Umgang damit. Das sorgt unter anderem für einen Mangel an Agency für sein lebenslanges Lernen für das Französische außerhalb der Schule. Seine bevorzugte Lernweise ist nicht wiederholend, sondern vertiefend, indem er explorieren kann und sich somit für die Zeit nach der Schule vorbereitet fühlt. Diese Aspekte lassen sich im Portfolio verorten, wodurch es ein gewisses Potenzial hat, sein L3-Investment zu fördern. Auch Agency erfährt er in Portfolioformaten in einem größeren Maße als im Unterricht mit Buch und Aufgabenbesprechungen im Plenum. Diese Zusammenfassung und die Analyse werden in Abbildung 6 visualisiert und so zusammengefasst.

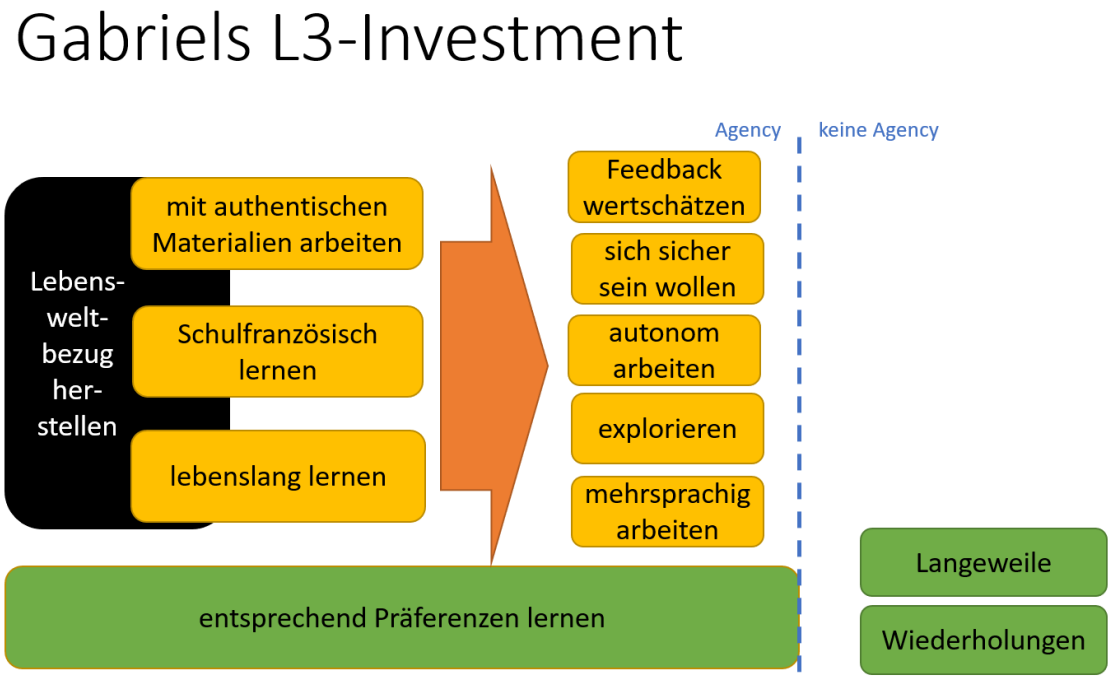


Abbildung 6: Gabriels L3-Investment als Diagramm

Gabriels Diagramm stellt Agency als Entscheidungsinstanz heraus, ob sein L3-Investment auftritt oder nicht. Ein Aspekt, der sich durch die Komponenten hindurchzieht, ob mit oder ohne Agency, ist das Lernen entsprechend seiner Präferenzen als Hauptkonstituente und für einige Komponenten das Herstellen von Lebensweltbezügen als Attraktor. Darunter steht auch die enge Verknüpfung vom Wunsch nach Authentizität im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen und dem mehrsprachigen integrierten Arbeiten mit Varietäten. Demgegenüber stehen Langeweile und Wiederholungen, die sein L3-Investment nicht entstehen lassen. Dies bezieht sich auf die Momente, in denen er über keine Agency verfügt, um entsprechend seiner Präferenzen zu lernen.

4.2. Fokusschülerin Lea: „Das macht dann irgendwie auch mehr Spaß, das kreativ zu machen“

Das Interview mit Lea dreht sich stark um ihr Portfolio. Auch der Titel des Kapitels ist ein Zitat über die Arbeit am Portfolio. Die weiteren allgemeinen Informationen sind im Folgenden aufgelistet.

- Alter: 14
- Geschlecht: weiblich
- Gesprochene Sprachen: Deutsch, Englisch (spezifiziert mit fünfmonatigen Auslandsaufenthalten im außereuropäischen Ausland), Französisch
- Dauer des Interviews: 54 Minuten

- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode I: Langeweile, Wunsch ins Ausland zu gehen, Lehrerin
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode II: Mitschüler:innen, Note, Selbstbewusstsein
- Schwerpunkt: Portfolioteil *créativité*

Lea bezeichnet sich selbst als „ehrgeizige Schülerin" (I03, Pos. 406). Dieses Selbstbild gibt sie am Ende des Interviews bei der Kartenlegemethode II preis. Sie wird sich im Laufe des Interviews darüber bewusst, dass der Wunsch nach guten Noten ihr L3-Investment stark beeinflusst. Sie benennt auch das Arbeiten mit ihren Freundinnen als wichtiges Element und wählt deshalb bei der Kartenlegemethode II die Karte der Mitschüler:innen aus. Interessanterweise lassen sich Teilaspekte davon auch in ihrer ersten Antwort auf die offene Frage finden. Dies bringt sie dazu, im Französischunterricht (nicht) mitzuarbeiten. Sie antwortet wie folgt.

> **B3**: Also, was ich gerne mache, ist, wenn wir zum Beispiel Filme gucken oder wenn wir Spiele spielen. Weil man da so in Kommunikation kommt mit seinen Freunden und wir halt nicht nur irgendwie Aufgaben machen und besprechen [… oder] man irgendwas präsentieren muss. Das ist dann, also dass man nichts zum Beispiel vorgegeben hat oder sich aufgeschrieben hat, dann ist es/ macht es mich immer so ein bisschen unsicher, weil man dann sozusagen freisprechen muss und das dann irgendwie ein bisschen schwierig ist. Weil ich das Gefühl habe, dass ich nicht sozusagen das alles sagen kann, was ich sagen wollen würde. (I03, Pos. 18).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 18) nennt Lea verschiedene Aspekte, wie das multimodale Arbeiten, z. B. mit Filmen, und die kooperative[80] Erarbeitung mit Freund:innen. Auch Kommunizieren und (Ab-) Sprechen zählen dazu. Gleichermaßen grenzt sie die Komponenten auch von jenen ab, die nicht dazu führen, dass L3-Investment bei ihr auftritt, wozu das Empfinden von Unsicherheit gehört. Diese Unsicherheit tritt beim Vorschreiben z. B. vom Freisprechen auf. Damit ihr L3-Investment auftritt, benötigt sie das Erleben von Kompetenz. Beim freien Sprechen hat sie das „Gefühl", dass ihre Kompetenzen nicht dafür ausreichen, um auszudrücken, was sie sagen möchte. Sie erklärt diesen Umstand im Konjunktiv, welcher zusätzlich hervorhebt, dass ihr Kompetenzerleben im freien Sprechen in der Realität so nicht auftritt. Die Aspekte aus diesem Abschnitt (I03, Pos. 18) finden sich im Laufe des Interviews weiter erklärt.

Eine Weitererklärung bietet Lea in ihrer Antwort auf die offene Frage, was an den Aufgaben im Portfolio am meisten dafür sorgt, dass sie (nicht) mitarbeitet. Hier nennt sie eine Filmvorstellung, die sie selber vorbereitet und unter den Mitschüler:innen vorstellt. Sie schätzt ihre Erfahrungen damit wie folgt ein. „**B3**: es hat halt mega viel Spaß gemacht da die Zeit für zu investieren und den Film dann halt zu schauen. […] und das war halt so voll cool, das so anzugucken und dann auf Französisch das zusammenzufassen und dann so eine Charakterisierung dazu zu schreiben und so." (I03, Pos. 69). Hier verbindet sie die Aufgabe mit besonderem Spaß, ausgedrückt mittels der Verstärkung „mega viel". Sie beschreibt, dass sie Zeit in verschiedene Aktionen der Aufgabenbearbeitung (darunter das Ansehen des Films, die Zusammenfassung auf Französisch und das Verfassen der Charakterisierung) außerschulisch dafür aufgebracht und investiert hat. Vom Verb „investieren" lässt sich ableiten, dass die gesamte Arbeit an der Erstellung des Posters über den Film und die damit verbundenen Prozess wertvoll für sie sind und dass das Ergebnis eine persönliche Bereicherung für sie ist. Somit bezieht

[80] Damit ist entsprechend Bonnet und Hericks (2020, S. 38-44) eine Arbeits- und Lernform gemeint, die auf Eigenverantwortlichkeit, Selbstregulation und Kommunikation in Gruppen basiert. Diese Arbeitsform kann mehr oder weniger strukturiert durch die Lehrkraft sein, um sozialen Umgang zu lernen und bessere Ergebnisse zu erzielen als in Einzelarbeit. Eine ausführliche Definition wird in 4.6.4. gegeben.

sich „investieren“ sowohl auf den Prozess, der zeitintensiv ist, als auch auf das Ergebnis, welches aus diesem Prozess hervorgeht und positiv ist.

Eine Konkretisierung der Aspekte findet sich in einer langen Passage (I03, Pos. 270-288), in der Lea die entsprechende Portfolioseite zur Filmvorstellung aufschlägt und Folgendes feststellt.

> **B3**: Ich glaube das war eigentlich das Beste. Oder das hat mir am meisten gefallen, hier im Unterricht. Weil ich habe mich da mit einer Freundin halt getroffen und dann haben wir das geschaut und es war total entspannt und dann haben wir uns nochmal getroffen und haben den Vortrag, da waren wir spazieren und haben den nochmal geübt und so. Und, das war echt cool. Und diesen Text zu schreiben, das hat irgendwie auch voll viel Spaß gemacht. […] dann auch halt gerne auch was, was man länger macht. Also wir hatten dafür, glaube ich, zwei Wochen Zeit im Unterricht oder auch noch länger und dann konnten wir das auch nachmittags machen. (I03, Pos. 270, 280).

In dem Abschnitt (I03, Pos. 270, 280) verwendet sie zu Beginn der Einschätzung der Aufgabe zwei Superlative – einmal allgemein „das war das Beste” und einmal selbstbezogen „hat mir am meisten gefallen” –, wodurch sie die Erfahrung herausstellt. Die erste Begründung für die maximal positive Einschätzung der Aufgabe ist das kooperative Arbeiten mit ihrer Freundin. Denn sie kann sich den Film gemeinsam auf eine „entspannt[e]” Art und Weise erarbeiten, die keinen Druck entstehen lässt. Dieser Umstand lässt sich auch damit verbinden, dass für die Aufgabe zwei Wochen Zeit zur Verfügung stehen, so dass die beiden Schüler:innen einerseits mit ihren Erarbeitungen in die Tiefe gehen und andererseits ohne Zeitdruck an der Aufgabe arbeiten können. Die konkreten Aktionen, die zu Beginn des Abschnitts (I03, Pos. 270, 280) mit der Erarbeitung verbunden waren, sind das gemeinsame Treffen, das Schauen des Films, das Verfassen des Texts und das Üben beim Spazierengehen. Dies sind lebensbezogene Aktivitäten, die im außerschulischen Leben stattfinden; der Spaziergang lässt sich zudem mit dem bewegten Lernen in Verbindung bringen, welches als eine „vielversprechende Strategie des Verarbeitens, Behaltens und Abrufens von Inhalten“ (Sambanis, 2014, S. 118) sowie als multimodales Lernen über einen fühlenden Kanal der körperlichen Wahrnehmung verstanden werden kann. Die gemeinsame Vorbereitung der Filmvorstellung hat dementsprechend ohne Druck stattgefunden und wurde von ihr vermehrt positiv bewertet – schlussendlich als „echt cool“ – und mit Spaß verbunden.

Danach erstellt Lea einen Kontrast zwischen Präsentationsleistungen, die nicht diese Vorarbeiten haben oder unter anderen Konditionen stattfinden, wie der folgende Abschnitt zeigt:

> **B3:** Ja, also eigentlich mag ich keine Präsentation, aber das war irgendwie richtig gut. […] Dass wir halt auch dieses hier [= ein Beziehungsnetzwerk der Filmfiguren] gestaltet haben, hat einem nochmal geholfen so einen Überblick zu haben. Und weil wir diesen Film halt/ Ich kannte den Film schon und dann konnte man das eigentlich relativ gut sagen. Wir durften Karteikarten benutzen. Und man hat halt so zu zweit gesprochen. […] ja, war das eigentlich voll gut.
> **M1**: Das heißt ihr habt dann auch selbstständig entschieden, wie ihr das aufteilt und wie ihr das vortragen wollt?
> **B3**: Ja, genau. […] das war irgendwie noch so sicherer und dann haben wir das geübt und dann (.), irgendwie weil ich diesen Film auch mochte, hat das halt Spaß gemacht, das auch den anderen zu erzählen. […] Weil wir uns das halt selbst <u>aussuchen</u> durften. Und ich finde das ist immer cooler. […]
> **M1**: Das heißt (.), kann ich daraus ablesen, oder raushören, dass (.) es mal nicht einfach nur simpel Französisch war, sondern viel mehr drum herum? Nämlich die Gestaltung und das miteinander treffen, gemeinsam den Film gucken, ja.

> **B3**: Ja. Also was ich halt so richtig gerne mag, die Präsentation fand ich jetzt natürlich nicht so gut, aber halt diese Seite gestalten und so schreiben und halt was abgeben, was man halt gut findet, aber nicht vor der Klasse vortragen muss, ist halt richtig gut. (I03, Pos. 271-286).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 271-286) macht Lea einen Kontrast zu allgemeinen Präsentationsleistungen auf, die ihr nicht gefallen, und der konkreten Filmvorstellung. Sie stellt diese Filmvorstellung mit einem „aber" heraus. Die Begründung für die positive Einschätzung ist mit dem dahinterstehenden Prozess verbunden, der multimodale Elemente einbezieht. In der Beschreibung der Arbeit am selbst erstellten Beziehungsnetzwerk wird deutlich, dass sie auf Vorkenntnisse zurückgreifen kann, ausgedrückt durch „schon kennen", um ihr Lernen zu gestalten. Da das Verb „gestalten" im Deutschen synonym mit „designen" verwendet werden kann, kann es hier im Sinne des Multiliteracies-Ansatzes verstanden werden. „Design has become central to workplace innovations, as well as to school reforms for the contemporary world" (New London Group, 1996, S. 72). Somit werden die Schüler:innen zu den Gestalter:innen ihres eigenen Lernprozesses und des dazugehörigen Ergebnis. Für diesen Prozess erfahren die Lernenden Agency und designen autonom ihr Lernen.

Darüber hinaus schildert Lea die Erlaubnis, unterstützende Karteikarten für die Präsentation zu verwenden. Diese Erlaubnis zeugt davon, dass Lea trotz der autonomen Bearbeitung die Kontrolle oder Regelungen der Aufgabe extern verortet – bei der Lehrkraft, die über die Hilfsmittel entscheidet. Die Hilfsmittel stellen ein Scaffolding dar, das ihr Sicherheit geben kann. Das Arbeiten mit Freund:innen hat noch eine weitere Wirkung, die sie am Ende des Interviews in der Kartenlegemethode resümiert. „**B3**: Also umso mehr ich mit meinen selbstausgewählten (.) Freunden sozusagen (.) arbeite, umso, irgendwie umso mehr Spaß macht es mir halt." (I03, Pos. 404). In diesem kurzen Ausschnitt lässt sich erkennen, dass Agency in der Bestimmung der Mitarbeitenden, ausgedrückt durch das Adjektiv „selbstausgewählten", zum Auftreten ihres L3-Investments beiträgt. Die Freund:innen haben dabei einen Verstärkungseffekt, der durch „umso mehr" ausgedrückt wird. Diese gemeinsame Prozessbearbeitung führt zu (verstärktem) Spaß.

Auf meine Nachfrage im obigen Abschnitt (I03, Pos. 271-286), die die Interpretation von Autonomie zu bestätigen sucht, antwortet Lea, dass Sicherheit auch durch das Kollektiv entsteht, also im gemeinsamen Arbeiten mit einer weiteren Person. Eine weitere Sicherheit und das Erfahren von Spaß sind mit dem Lebensweltbezug und dem Interesse verbunden, welche Lea in dem Film sieht. Dieser Lebensbezug begründet zudem, dass sie ihre Ergebnisse teilen möchte, weil sie einen wirklichen Zweck darin sieht. Darin zeigt sich ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht, in dem man lebensweltbezogene und eigentlich jegliche Inhalte bearbeiten könnte, bei denen die Lernenden einen tatsächlichen (authentischen) Vorstellungs- und Teilungswunsch entwickeln und verfolgen können. Der Lebensweltbezug im Zusammenhang mit dem autonomen Arbeiten und dem Erfahren von Agency bestätigt sich auch im Adverb „selbst" und dem dazugehörigen Verb „aussuchen". Diese Arbeitsform bevorzugt sie grundsätzlich in jeder Situation, wie die Worte „das ist immer cooler" zeigen. Wie bereits erklärt, bleibt diese Erfahrung im Rahmen der Aufgabenvergabe, denn sie wiederholt das Verb „dürfen".

Im letzten Teil des Abschnitts (I03, Pos. 271-286) bestätigt Lea, dass das kollektive Designen im Sinne vom Multiliteracies-Ansatz dazu beiträgt, dass ihr L3-Investment auftreten kann. Sie verstärkt ihre positive Einschätzung des Verbs „mögen" mit zwei Adverbien „so richtig" und „gerne". Sie grenzt sie abermals von allgemeinen Präsentationsmomenten ab, die für sie „natürlich", also selbstverständlich oder unumgänglich, sind. Sie spezifiziert, dass das Vortragen unter Peers einen besseren Effekt auf

sie hat. An anderer Stelle erklärt Lea Folgendes dazu. „**B3**: Ich finde das auch immer ganz cool, wenn man sich so unter Schülern bewertet, weil dann […] weiß man was man besser gemacht hat, aber […] man ist weniger aufgeregt das vorzutragen, als vor der ganzen Klasse." (I03, Pos. 260). Hier zeigt sich, dass Präsentieren und eine Bewertung erhalten ihr in Situationen mit Peers zusagen. Sie vergleicht die Erfahrung mit dem Vortragen im Plenum, welche bei ihr zu mehr Aufregung führt. Insgesamt bezeichnet dieser Abschnitt (I03, Pos. 270-286), dass ihr L3-Investment im Erfahren von Agency auftritt. Dies wird nicht davon eingeschränkt, dass die Aufgabe von außen festgelegt wird; insbesondere deshalb nicht, weil das Scaffolding selbst bestimmt werden kann. Das Designen ermöglicht eine autonome Bearbeitung der multimodalen Elemente mit Lebensweltbezug.

Ein Aspekt, der ebenfalls mehrfach im Interview in verschiedenen Situationen auftaucht, ist Leas Bedürfnis nach Sicherheit. Es lässt sich auch in ihrem Wunsch ins Ausland zu gehen, wiederfinden, den sie als Karte in der Kartenlegemethode I ausgewählt hat. Im folgenden Abschnitt beschreibt sie die Struktur des Austauschs und welchen Einfluss dies auf ihre aktuelle Mitarbeit im Französischunterricht hat.

> **B3**: […] für eine Woche fahre ich nach Paris und für eine Woche kommt halt jemand hier her. Und eigentlich ist das jetzt nicht so, dass ich glaube, dass ich das so mega gut kann, Französisch sprechen. Und deshalb versuche ich so möglichst viel mitzunehmen, um das halt, um relativ gut darauf vorbereitet zu sein. (I03, Pos. 60).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 60) nimmt sie Bezug auf die nahe Zukunft, die sie in ihrem außerschulischen Französischlernen erwartet. Sie schätzt ihre eigenen Kompetenzen als noch nicht ausreichend ein und zeigt eine bodenständige Haltung gegenüber ihrem Können. Sie zieht daraus die Konsequenz bzw. begründet damit, warum sie aktuell im Französischunterricht mitarbeitet, nämlich um sicherer im Französischlernen und -anwenden werden. Sie ist sich des Kontextes bewusst, dass sie nicht alles erlernen kann, aber „möglichst viel". Die Sicherheit liegt darin, dass sie sich auf den Austausch vorbereitet. Sie ist *invested* in ihren Französischunterricht, da er ihr Angebote macht, um sich auf die Kommunikation auf Französisch außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Mittels Agency arbeitet sie deshalb in diesen Momenten mit erhöhter Quantität und Qualität mit.

Neben der Sicherheit zeigen sich aber auch Unsicherheiten in ihrem Französischlernen, die sich insbesondere in den Einschätzungen über Präsentationen zeigen. Im Laufe des Interviews kommt sie mehrfach darauf zurück.

> **B3**: […] diese Unsicherheit. Und die (.) Angst davor, oder nicht die Angst davor, aber so ein bisschen (.), also diese Unsicherheit, dass man keinen Fehler machen will. Und das ist irgendwie, finde ich, im Deutschen oder im Englischen, da habe ich die Sicherheit, dass ich weiß, wenn ich meinen Satz irgendwie, wenn ich nicht mehr weiß, was ich sagen will, dann kann ich da drumherum reden. Aber im Französischen kann ich das einfach nicht. Also ich kann nicht, wenn ich irgendwie vergesse, was ich sagen will (.) einfach so was anderes dann sagen oder das anders formulieren oder so. Das, ja. Deswegen mag ich Französisch-Präsentationen eigentlich nicht so gerne. (I03, Pos. 288).

Der Abschnitt (I03, Pos. 288) zeigt, dass es ihr schwerfällt, für die Unsicherheit Worte zu finden, die sie dabei empfindet, wenn ihre Französischkompetenzen (in Präsentationen) zur Schau gestellt werden. Die Unsicherheit[81] ist an eine Korrektheitsnorm gebunden, denn es ist nicht der Druck vor vielen Mitschüler:innen zu stehen, sondern etwas Falsches zu sagen. Sie vergleicht das Erfahren von

[81] Damit kann unter anderem kein direkt zur Verfügung stehendes Wissen laut Bonnet, Paseka und Proske (2021, S. 4, 7) verstanden werden.

Unsicherheit in Präsentationen auf Deutsch und Englisch, wo diese Sicherheit gegeben ist und sie mögliche Momente fehlender Vokabeln oder Inhalten flexibel handhaben kann. Dafür verwendet sie das unspezifische Verb des „drumherum reden“. Sie vergleicht es mit dem Französischen, wo sie eine spezifische Handlung erreichen möchte, d. h. „was anderes dann sagen oder das anders formulieren“. Dieser Vergleich zeigt eine Charakteristik von Tertiärsprachen auf, die oftmals noch nicht so lange und ausführlich wie die Zweitsprache gelernt werden konnten. Der Kontrast wird mit „Aber im Französischen“ eingeleitet und liegt im unterschiedlichen Kompetenzerfahren begründet. Sie erklärt, dass sie „das einfach nicht [kann]“ und zeigt an einem konkreten Beispiel, woran es ihr mangelt. Schlussendlich spezifiziert sie, dass Präsentationen auf Französisch im Plenum (in Abgrenzung von Präsentationen mit Peers in I03, Pos. 260) nicht zu ihrem L3-Investment beitragen; dazu zählen kaum andere Aspekte, da Lea in einer eindeutigen Überzahl an Beispielen aus den Daten *invested* in ihren Französischunterricht ist.

Die an die Korrektheitsnorm gebundene Unsicherheit zeigt sich bei Lea auch in Momenten, in denen sie sich dafür oder dagegen entscheidet, sich zu melden. Diese Erklärung ist eingebettet in das Verfolgen einer guten Note, das sie als Karte in der Kartenlegemethode II auswählt. Sie erklärt:

> **B3**: […] was ich jetzt auch nochmal merke, auf jeden Fall auch meine **Note**. Ich würde sagen, ich bin eine ehrgeizige Schülerin, die gerne gut die ganze Zeit gute Noten hat. Und im Französischunterricht gelingt mir das auch gut. Also ich war eigentlich auch immer ganz gut in Französisch und gehöre ich auch immer zu dem Kern, der sich eigentlich immer meldet oder größtenteils meldet. Und das ist für mich schon so ein Ansporn, weil ich (.) gerne genauso bleiben will und das halten will, wie es jetzt grade ist und ich deshalb dann auch bin so: Ok ich habe mich noch nicht viel gemeldet und eigentlich würde ich es nicht unbedingt sagen wollen, aber ich mache es jetzt, weil dann kriege ich/ ist es/ fällt es positiv auf, wenn ich es sage. (I03, Pos. 406)

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 406) wird deutlich, wie wichtig das extrinsische Motiv der guten Noten für Leas L3-Investment ist. Sie ordnet diesen Aspekt auch in ihr Selbstbild ein, das von Ehrgeiz und somit auch von Ansporn bestimmt ist. Diesen Anspruch stellt sie konstant an sich selbst, den sie mit den adverbialen Bestimmungen „die ganze Zeit“ und „immer“ zum Ausdruck bringt. Für den Französischunterricht kann sie auch Erfolgserlebnisse für die guten Noten verzeichnen. Am meisten macht sie diesen Umstand an ihrem Meldeverhalten fest. Sie zählt sich zu dem „Kern“, d. h. zu einer elementaren Gruppe, die sich in hoher Frequenz meldet. Die Zugehörigkeit zu dieser von ihr wahrgenommenen Gruppe macht ihren Ehrgeiz aus. An dieser Stelle beweist sie Ausdauer und baut mit dem Motiv der Zugehörigkeit eine Disziplin auf, die sich in einem konstant entstehenden L3-Investment äußern kann. Die Disziplin zeigt sich darin, dass sie sich aus performativen Gründen meldet, obwohl sie es eigentlich nicht möchte. Sie bezieht den Umstand auf sich selbst, wie das Personalpronomen „ich (.)“ zeigt. Die Performanz oder die Leistung in ihrem Meldeverhalten, ausgedrückt durch „das“, ist somit ein wichtiger Aspekt. Dieser Aspekt bedeutet innerhalb ihres L3-Investments den Ideologien des Gymnasiums zu folgen, in denen es um (performative) Leistungen geht. Sie weitet diesen Aspekt mit der Auswahl einer weiteren Karte in der Kartenlegemethoden II aus: ihr Selbstbewusstsein. Sie begründet dies wie folgt.

> **B3**: Weil (..), ich würde sagen, dass das [= mein Selbstbewusstsein] schon viel beeinflusst, je nachdem, **ob** ich was sage oder nicht. Also wenn ich mir einen Text geschrieben habe, den ich vorlesen kann und wo ich weiß, dass der richtig ist, dann mache ich das auch. (.) Aber, generell, ist mein Selbstbewusstsein in der französischen Sprache jetzt nicht so (.) da würde ich sa-/ Also schon, aber das Einzige, was mich, was mich vielleicht dann noch ermuntert, dass ich es mache, dass ich weiß, das jetzt

> nicht alle anderen viel besser sind, als ich und dass viele das genauso machen, wie ich und das, das, dass ich es dann trotzdem mache. (I03, Pos. 408).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 408) wird deutlich, dass die an die Korrektheitsnorm gebundene (Un-)Sicherheit auch mit ihrem Selbstbewusstsein verknüpft ist. Es geht ihr darum, sich sicher sein zu können, dass ihre Antworten (sprachlich) korrekt sind. Auch wenn die Unsicherheiten an manchen Stellen überwiegen, hilft ihr der Vergleich mit anderen, sich sicher fühlen zu können. Denn der Großteil würde es genauso wie sie machen. Dabei verwendet sie die Gegenüberstellung von „alle anderen" bzw. „viele" und „(als/wie) ich". In der Schule entstehen durch Leistungsüberprüfungen und standardisierte Rückmeldungen in Form von Noten Unterschiede oder sogar Hierarchien unter den Lernenden, die Einfluss auf das L3-Investment nehmen. Dahinter liegt wie oben beschrieben die Ideologie performativer Leistungen, um gute Note zu bekommen.

Im gesamten Interview spielt der Aspekt des kreierenden Lernens eine wichtige Rolle und wird abschließend in dieser Analyse aufgegriffen. Das folgende Zitat ist eine zusammenfassende Betrachtung mehrerer Arbeiten, die sie für den *créativité*-Teil des Portfolios erstellt hat, z. B. ein Steckbrief über sich oder über ihre Haustiere.

> **B3**: Ja, also das war halt (.) mit diesem Kreativen. Das mag ich ja gerne. Also man kann ja auch sehen, irgendwie man hat sich dann was überlegt und dann hat man das farblich auch gestaltet und (.) ja, genau. Man hat sich irgendwie was überlegt. […] dass man dann auch gerne lernen will […]. Als wenn man jetzt irgendwie einen Text schreibt. Das macht dann irgendwie auch mehr Spaß das kreativ zu machen. Und dass es dann auch schön aussieht, dass man dann auch stolz auf sich sein kann. (I03, Pos. 197).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 197) erklärt Lea, warum sie gerne kreierend arbeitet. Sie versteht das Kreative als eine Begleiterscheinung des Französischlernens, indem sie die Präposition „mit" verwendet. Sie geht auch auf die Multimodalität, darunter das visuelle „sehen", des kreativen Arbeitens ein. Sie wiederholt, dass sie und ihre Mitschüler:innen nicht nur das Äußerliche gestalten, sondern sich auch die Inhalte überlegen. Dabei verwendet sie das generische Pronomen „man" mit Bezug auf die Aktionen „gestalten" und „was überlegen". Das „was" wird hier zum Objekt der Überlegungen und drückt gleichzeitig die Einzigartigkeit des Resultats aus. Diese Zuneigung zum Gestalten und Überlegen, welche zeitintensiv sind, liegt darin begründet, das Schulfranzösische zu lernen. Dies ist wiederum mit Spaß verbunden. Sie verstärkt ihre Einschätzung der kreativen Arbeit, indem sie sie vom Textverfassen abgrenzt und somit ein Beispiel nennt, wo sie weniger *invested* ist. So wie sie oben das „was" nicht definiert hat, tut sie es hier auch nicht mit dem „das" und „es". Es scheint deshalb weniger um die Inhalte zu gehen und mehr um das kreierende Lernen als Aufgabentyp. Dies zeigt sich auch durch die Verwendung von „kreativ" als tätigkeitsbeschreibendes Adverb. Der Fokus auf die Art der Arbeitsweise bestätigt auch der letzte Satz des Abschnitts (I03, Pos. 197), in dem sie auf das äußerlich „schön[e]" Resultat eingeht. Ein zusätzlicher Effekt, ausgedrückt durch „dann auch", ist, dass ihre kreativen Arbeiten die Lernemotion Stolz hervorrufen können. Dies lässt sich wiederum mit dem Selbstkonzept und der Identität der Lernerin in Verbindung bringen. Bedeutsam für Leas L3-Investment ist, dass das kreierende Arbeiten zu diesem beitragen kann und zudem mit Spaß verbunden ist. Das Portfolio zeigt an dieser Stelle eine *Affordance* für kreierendes Arbeiten, das durch Spaß unterstützt werden kann.

Bei Lea scheint Agency nicht die Entscheidungsinstanz zu sein, damit ihr L3-Investment auftritt. Stattdessen ist Agency ein Verstärker der verschiedenen Komponenten, die dafür sorgen, dass ihr L3-Investment auftritt. Diese Verstärkungsfunktion hat auch das kooperative Arbeiten. Aus diesem

Grund werden das Erfahren von Agency und kooperatives Arbeiten als Attraktoren verstanden und als solche in Abbildung 7 zusammen mit den anderen Komponenten dargestellt.

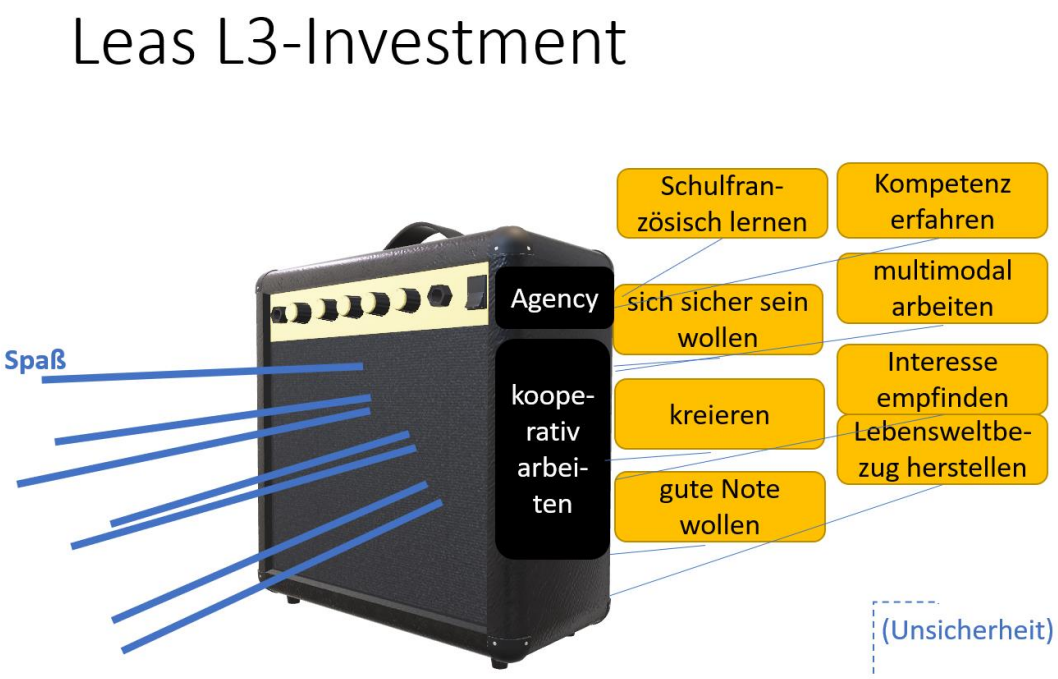


Abbildung 7: Leas L3-Investment als Diagramm[82]

Abschließend lässt sich sagen, dass Leas L3-Investment komplex ist, da nicht nur eine Komponente dafür sorgt, dass ihr L3-Investment auftritt. Stattdessen kann L3-Investment durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Komponenten und die Verstärkung mittels Agency und kooperativem Arbeiten – ausgedrückt durch einen Verstärker in Abbildung 7 – entstehen. Diese Verstärkung kann sich in Spaß äußern. Obwohl Unsicherheiten teilweise dazu führen, dass kein L3-Investment bei Lea auftritt, so ist sie überwiegend *invested* in den Französischunterricht. Dies liegt unter anderem daran, dass Lea den Ideologien des Französischunterrichts (und des Gymnasiums) folgt, da ihr Noten besonders wichtig sind. In diesem Kontext ist teilweise die Bedeutung ihres Portfolios zu verstehen, da sie dafür eine (gute) Note bekommt. Darüber hinaus werden in dem Portfolio unterschiedliche Aufgaben für das kreierende Lernen angeboten. Dies trägt ebenfalls zum Entstehen ihres L3-Investments bei, welches durch Selbstbestimmtheit in der Ausführung sowie kooperatives Arbeiten mit Freund:innen verstärkt werden kann.

[82] Die Bildrechte für die Vorlage des Verstärkers liegen bei Microsoft Office.

4.3. Fokusschüler Fiete: „beim Training [= Französischunterricht] gibst du vielleicht hundert Prozent und beim Spiel [= Französischarbeit] dann hundertzehn Prozent“

Die allgemeinen Informationen über das Interview I04 mit Fiete (B4) sind der Einfachheit halber in Stichpunkten aufgeführt. Ein Schwerpunkt, wie unten angegeben und aus dem Kapiteltitel ableitbar, liegt auf Leistungen, die er in Form von Noten im Unterricht und Klassenarbeiten erbringt.

- Alter: 14
- Geschlecht: männlich
- Gesprochene Sprachen: Deutsch und Englisch (Eigenangabe), Französisch (nur auf Nachfrage)
- Dauer des Interviews: 42 Minuten
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode I: Spaß; Mitschüler:innen; mit Menschen aus Frankreich sprechen
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode II: Portfolio; Freund:innen; mit Menschen aus Frankreich sprechen
- Schwerpunkt: mit seinem Freund Matteo zusammenarbeiten; gute Noten verfolgen

Die Länge des Interviews zeigt, dass Fiete viel Mitteilungsbedarf hat. Dies hängt unter anderem auch damit zusammen, dass er zwei Portfolios besitzt, die als Stimulus im Interview dienen. Das erste Portfolio hat er bei und für Frau Wartburg erstellt, das zweite Portfolio hat er digital für sich im Unterricht bei Frau Uhlhorn angelegt und ähnelt einer Dokumentensammlung.

Fiete gibt auf die erste offene Frage, was ihm im Französischunterricht dazu bringt, mitzuarbeiten, die folgende Antwort, die konstituierend für die weitere Besprechung und Analyse seines L3-Investments im Französischunterricht ist.

> **B4:** Ja allgemein sind das also so Grammatikthemen. Die gefallen glaube ich wenigen Leuten aus dem Unterricht. Aber dann das so ein bisschen spaßiger zu gestalten ist auch gut. […] Und jetzt machen wir zurzeit ein Projekt, wo wir was über die französisch-deutsche Freundschaft machen sollen und darüber Plakate verfassen sollen. Und ja, das bringt eigentlich ganz Spaß und deshalb (.), ja.
> **M1**: Ah, ok. Und habe ich/ Das habe ich jetzt grade nicht richtig verstanden: Magst du Grammatik, oder magst du Grammatik nicht?
> **B4**: Ich mag eigentlich Grammatik nicht, aber man muss es machen. Deshalb, ja. (I04, Pos. 18-22).

Wie dieser Abschnitt (I04, Pos. 18-22) zeigt ist Spaß eine wichtige Komponente von Fietes L3-Investment. Spaß ist aber auch immer an bestimmte Formate oder Ereignisse gebunden, wie in diesem Fall, dass die Arbeit an Grammatikthemen, entweder weil es ihm jemand vorschreibt oder weil es so aufbereitet ist, ihm Spaß macht. Die Formulierung „aber man muss es machen“ ist ein erster Hinweis für eine Orientierung an extrinsischen Motiven, hier das (performative) Erfüllen der Unterrichts- oder Lernanforderungen. Diese Orientierung am Leistungshabitus des Gymnasiums und den dazugehörigen Ideologien zieht sich durch das gesamte Interview und scheint konstituierend für Fietes L3-Investment zu sein. Dahinter lässt sich eine performative Identität vermuten. Performativität bedeutet „constituting the identity it is purported to be” (Butler, 1999, S. 33). Dadurch ist jede Identität performativ. Eine solche Performativität entsteht mittels Wiederholungen bestimmter (Identitäts-) Zuschreibungen, die von außen definiert werden. Dementsprechend ist die performative Identität keine natürliche, Individuen können aber danach streben, diese performative

Identität auszuüben bzw. zu erfüllen. Hier lässt sich die performative Identität der Rolle des Schülers zuschreiben, die sich an sozial erwünschten Darstellungsformen orientiert. Diese Identität geht aus wechselseitigen Praktiken zwischen einem Individuum und Außenwelt hervor. Sie entsteht und vollzieht sich durch performative Akte, oftmals in der Schule, wobei sich die Person in den Machtstrukturen der (Schul-) Institution einfügen lernt und von anderen ebenfalls in die Strukturen situiert wird (Zirfas, 2014, S. 191). Eine dieser Machtstrukturen ist Neoliberalismus, weshalb Keddie (2016, S. 109) argumentiert, dass Schüler:innen ihre Identität an Erfolg und Leistung als Kernelemente des Neoliberalismus festmachen.

Auch die kreierende und explorierende Arbeit wie das Erstellen eines Plakats bereitet Fiete Spaß. Auf die Frage hin, wie er Spaß definiert, antwortet er mit Anti-Beispielen. Er lässt erkennen, dass es ihm um abwechslungsreiche Aufgabenformate geht, die von regulären oder standardisierten Arbeitsformen abweichen, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B4:** Also jetzt zum Beispiel, wenn der Unterricht nicht so (.) jetzt macht ihr im Buch Aufgaben, dann macht ihr da Aufgaben und dann machen wir weitere Aufgaben. Das ist so ein bisschen langweilig. Oder wenn wir eineinhalb Stunden nur zuhören und uns Grammatik erklärt wird. […]
> **M1**: Das heißt es geht/ dir geht es um Abwechslung?
> **B4**: Ja genau. (I04, Pos. 66-70).

Der Abschnitt (I04, Pos. 66-70) zeigt, dass für Fiete die Lernemotion Langeweile ein Antonym von Spaß ist. Auf meine analytische Rückfrage hin, stellt sich heraus, dass Abwechslung mit Spaß zusammenhängt. Außerdem scheint er passives Lernen, wie Zuhören, nicht mit Spaß und L3-Investment in Verbindung zu bringen. Dies könnte mit einem Mangel an Agency verbunden sein.

Für Fietes L3-Investment besteht ein klarer Veränderungspunkt, den er im folgenden Abschnitt beschreibt:

> **B4:** Und **dann** war es so, dass ich früher auch noch nicht/ Ich war ja früher nicht wirklich gut in Französisch. Und dann irgendwann haben Matteo und ich (.) uns als Wunsch genommen, dass wir eine/ Wir waren zurzeit auf einer vier und dann wollten wir eine **drei** auf dem Zeugnis haben. Und dann haben wir uns viel mündlich beteiligt und das hat auch geholfen und dann sind wir am Ende auf eine drei plus. Deshalb glaube ich auch, dass das mit (..) Mitschülern und Mitschülerinnen auch beeinflusst wird. (.) Und/ (I04, Pos. 72).

In diesem Abschnitt (I04, Pos. 72) ist die Veränderung durch ein betontes und drei Mal wiederholtes „und **dann**“ gekennzeichnet. Drei wichtige Komponenten von Fietes dynamischen L3-Investment lassen sich dem Abschnitt entnehmen. Einerseits trifft er autonome Entscheidungen, basierend auf seinem Verbesserungswunsch für die Note drei, und verfolgt diese handlungsfähig, indem er sich in der mündlichen Beteiligung anstrengt. Schlussendlich übertrifft er das Ziel mit der Note drei plus. Dabei ist er nicht alleine, sein Mitschüler und Freund verfolgt und übertrifft das Ziel gemeinsam mit ihm. Fiete hält die Unterstützung bzw. die gemeinsame Zielverfolgung für eine sehr wichtige Komponente, damit sein L3-Investment auftreten kann. Auch der Umstand, dass er die Karte der Mitschüler:innen am Anfang und der Freund:innen am Ende des Interviews auswählt, zeigt die Wichtigkeit dieser Komponente. Eine konkrete Einordnung von der Auswahl der Karte gibt er im weiteren Verlauf des Interviews, als er erklärt: „**B4**: ich glaube, dass so Partnerarbeit schon ganz spaßig ist und, dass mich dann auch noch mehr antreibt, das zu lernen“ (I04, Pos. 161). Das Arbeiten mit seinem Freund ist deshalb für ihn mit Spaß verbunden. Beide Komponenten können verstärkend für seine L3-Investment wirken.

Schließlich zeigen die Abschnitte (I04, Pos. 66-70, 72), dass Lernen mit Spaß mit weiteren Komponenten (Abwechslung fordern oder extrinsischen Motiven folgen) verbunden sein kann. Spaß ist die Konsequenz und gleichzeitig eine Komponente selbst für das Auftreten von L3-Investment. Die Ablehnung von Arbeiten im Buch oder Grammatikerklärungen ohne das Erfahren von Agency geben einen Hinweis darauf, dass die Portfolioarbeit bedeutsam für Abwechslung sein kann. Denn es kann im Unterricht als Abwechslung zum Lehrbuch eingesetzt werden und andere Aufgabenformate beinhalten und dadurch zum Entstehen von L3-Investment beitragen.

Das Ziel einer guten Note folgt einem extrinsischen Motiv. Dies wird von Fiete explizit auf das Zeugnis bezogen, d. h. das Endresultat der schulischen Französischleistung pro (Halb-) Jahr. Aus dem oberen Abschnitt (I04, Pos. 72) lässt sich zudem herauslesen, welches Selbstkonzept Fiete von sich selbst hat und wie er seine (Lern-) Identität sieht. Die Hauptaussage ist, dass er (und Matteo) einen Wunsch haben, diesen in ein Ziel umwandeln und stringent verfolgen. Dabei hat er von sich selbst das Bild, dass er das Ziel auch erreichen kann und sich für fähig genug hält. Dies wird wenig später im Interview verstärkt durch die Selbstaussage „Wir wussten wir kön-, wir können das“ (I04, Pos. 78) und dem folgenden Abschnitt.

> **B4**: Und deshalb steht hier [= im Bewertungsbogen vom Portfolio] auch: Film- und Buchvorstellung fehlt. Obwohl ich es gemacht habe und/ (.) Ja genau. Deshalb steht jetzt hier keine Note. Aber wie man hier schon sieht, ist das alles im guten Bereich (.) und das hat mich dann auch nochmal sicherer und/ Ich hab mich natürlich auch wohler gefühlt und mir gesagt: Ich kann das. (I04, Pos. 154)

Der Abschnitt (I04, Pos. 154) zeigt, dass Fiete sich seiner Leistung auch ohne Rückmeldung in Form einer Note bewusst ist. Dies unterstreichen sein Selbstkonzept und die Selbsteinschätzung als fähig. Er stellt auch eine gewisse Art von Ungerechtigkeit fest, ausgedrückt durch „obwohl“. Er rechtfertigt sich, gestützt durch die Konjunktion „deshalb“, vor mir als Gesprächspartnerin (und/oder sich selbst). Die Bewertung ist für ihn wichtig, weil es ihm Sicherheit gibt und ihn in eine Komfortzone bringen kann. Durch die externe Bestätigung in Form einer Bewertung entwickelt sich sein Fähigkeitsgefühl und Selbstkonzept. Dieses Selbstkonzept gibt ihm Sicherheit, welches wiederum sein Selbstkonzept stärkt. Diese Zusammenhänge werden in Abbildung 8 verdeutlicht.

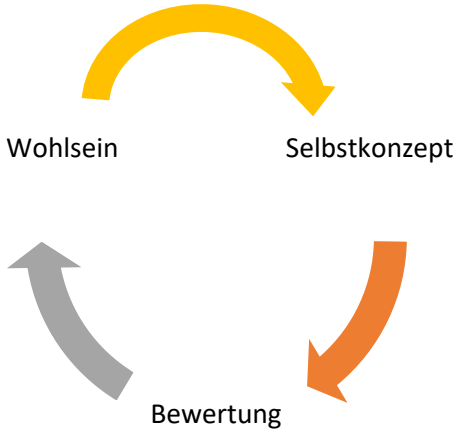


Abbildung 8: Fietes Selbstkonzept in Relation zu Bewertung und Sicherheit

Die Abbildung 8 kann eine Repräsentation des psychologischen Selbstkonzepts sein oder die psychologisch-soziologische Identität (Norton, 2013, S. 2). Eine gute Bewertung ist die Konsequenz

aus der Wunschsetzung sowie der mündlichen Beteiligung. Die Folge einer guten Bewertung kann die Verstärkung der Selbsteinschätzung hin zum Positiven sein (Vonkova, Papajoanu, Bosko & Mayerova, 2023, S. 10–11)[83]. Diese Abfolge überlappt sich mit Teilen von Fietes Selbstkonzept in Relation mit der Bewertung in Abbildung 8.

Fietes Leistung ist abhängig von ihm selbst, aber auch von anderen Bedingungen, wie das folgende Zitat zeigt. Darin beschreibt Fiete notwendige Vorbereitungen der Lehrkraft als Bedingung für seine Leistung. Laut ihm gehören folgende Aspekte zur Vorbereitung: „dieses Arbeitsblatt, wo alles drinsteht und wo du weißt, wenn du **das** kannst, dann kannst du auch die Arbeit schaffen oder dann schreibst du eine gute Note. Das ist dann nochmal so wie so (.) das heilige Blatt." (I04, Pos. 196). Das Arbeitsblatt für die Vorbereitung zur Klassenarbeit kann als Scaffolding bezeichnet werden und hat für ihn einen Totalitätsanspruch, ausgedrückt durch den Quantifizierer „alles". Außerdem verleiht er dem Arbeitsblatt einen Anbetungscharakter, welchen er als „heilig" hervorhebt. Diese Anbetung passt in seine Überzeugung, in der es darum geht „die Arbeit [zu] schaff[en]" und „eine gute Note" zu erhalten, d. h. den extrinsischen Motiven und seiner performativen Identität als guter Schüler folgend.

Darüber hinaus ist zu vermuten, dass Fiete diese performative Identität bereits interdisziplinär in anderen Fächern und Erfahrungsbereichen aufgebaut hat. Ein solcher Vergleich lässt sich im folgenden Abschnitt finden.

> **B4:** An sich sollte man sich überall hundert Prozent geben. Ja.
> **M1:** Ok. Und wie ist das bei dir?
> **B4:** Also an sich gebe ich mir auch Mühe im Französischunterricht, egal was wir machen. [...] Aber bei Arbeiten oder bei/ Das ist nochmal der Abschluss und da musst du das nochmal so (.), **alles** geben und da gibt man dann nochmal so/ Wie beim Fußballtraining oder Hockeytraining. Da beim Training gibst du vielleicht hundert Prozent und beim Spiel dann hundertzehn Prozent und dann, ja. (I04, Pos. 293-297).

Dieser Abschnitt (I04, Pos. 293-297) illustriert seine grundlegende performative Haltung im Französischunterricht und gibt wichtige Hinweise auf Komponenten seines L3-Investments. Er zieht einen Vergleich zwischen sportlicher und schulischer Leistung, unter Rückgriff auf den leistungsgeladenen Begriff „Mühe geben" und über die Quantifizierung „überall alles/hundert/hundertzehn Prozent geben". Die Verpflichtung, ausgedrückt durch das Verb „müssen", zeigt erneut, dass er dem extrinsischen Motiv eines guten Endresultats (Arbeit/Spiel) folgt.

An anderer Stelle setzt Fiete „alles geben" mit „Mühe geben gleich", wie das folgende Zitat zeigt. „**B4**: Man hat sich natürlich schon mehr Mühe gegeben […] als bei anderen Texten, die man nicht abgeben muss." (I04, Pos. 267). Interessant ist die Verwendung des Worts „natürlich", welches auf ein anerzogenes, automatisiertes Verhalten hindeuten könnte. Es kann auch eine Anpassung an die Erwartungen, die er an mich, als Interviewerin und Wissenschaftlerin, hat, sein. Auch die generische Verpflichtung „sollte man" (I04, Pos. 293-297) lässt eine zugrunde liegende Leistungsüberzeugung

[83] Zu diesem Schluss kommen Vonkova, Papajoanu, Bosko und Mayerova (2023, S. 10-11) in ihrer quantitativen Studie über Selbsteinschätzungen der Leistungen im Fremdsprachenunterricht unter der Berücksichtigung der Variable Gender. Ihre Ergebnisse über Gender können bei der Interpretation von Fietes Selbstkonzept bedeutsam sein, denn seine Selbsteinschätzung als fähig könnte mit seinem angegebenen männlichen Geschlecht zusammenhängen, da sich männlich sozialisierte Schüler in ihren Fremdsprachenkompetenzen oftmals besser einschätzen als weiblich sozialisierte Schülerinnen.

vermuten, die sein L3-Investment bestimmt. Woher die Anforderungen kommen und aus welchen Kontexten die Verpflichtungen, die Fiete wahrnimmt, stammen, lässt sich im Interview nicht eindeutig klären. Sie könnten durch Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen vorgegeben oder unbewusst vermittelt sein. Ziel der Nachfrage im Interview zum generischen „an sich sollte man" hin zu seinem subjektiven Verständnis ist, herauszufinden, wie sich dieser leistungsorientierte und perfektionistische Glaubensansatz auf ihn auswirkt. Fietes Antwort zeigt, dass er es internalisiert hat, leistungsorientiert zu arbeiten. Diese Arbeit bringt er auf ein Maximum in für ihn leistungsrelevanten, performativen und an extrinsisch motivierten Situationen. Grundsätzlich lässt sich aus diesem Abschnitt festhalten, dass für Fiete mehr Bewertung zu einem verbesserten Selbstkonzept und somit zu L3-Investment führen kann.

Auch seine Autonomie und Agency werden in diesem Abschnitt (I04, Pos. 293-297) angerissen, da er seine Leistungen aktiv erbringt und „alles gibt". Das bedeutet, dass es Fiete um die Performanz und das Sichtbarwerden seiner Leistung geht. Die Vergleiche, die er unternimmt, sind dem Mannschaftssport entlehnt. Dies kann darauf hindeuten, wie wichtig es ihm ist, kooperativ zu arbeiten (s. auch I04, Pos. 72). Er zeigt auch eine Entwicklung auf, ausgedrückt durch das Adverb „dann", in der der Unterricht bzw. das Training, dazu dient, auf die Klassenarbeit bzw. das Spiel vorzubereiten und darauf hinzuarbeiten. Insgesamt ist dieser Abschnitt (I04, Pos. 293-297) für das Aufkommen von Fietes L3-Investment hervorzuheben. Allerdings hebelt die Tatsache, dass er sich immer im Französischunterricht engagiert, eine bedeutsame Beziehungen zwischen dem L3-Investment und einzelnen Aspekten, wie die Portfolioarbeit, zu einem gewissen Grad aus. Dennoch ist das Portfolio eins von Fietes Alleinstellungsmerkmalen, wie das folgende Zitat zeigt. „Also ich bin jetzt auch einer der einzigen, die jetzt noch ein Portfolio haben" (I04, Pos. 235). Dieser Umstand drückt aus, dass er das Portfolio für allgemein hilfreich für seinen Lernprozess hält.

Offen ist die Frage, welche Beziehung genau zwischen seinem L3-Investment und Portfolioarbeit besteht. Eine Antwort darauf wird am Ende des Interviews gegeben. Fiete bringt das Portfolio selbst als Komponente für sein L3-Investment ein, indem er in der Kartenlegemethode II die Karte des Portfolios auswählt. Dabei verbindet er viele der oben genannten Aspekte in komplexer Weise, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B4:** Aber, das Portfolio, das jetzt hier [= in der Kartenlegemethode] neu/ Also das wäre dann ein Punkt, der für mich neu dazu gekommen **ist**. Das hat mir dann auch nochmal im Unterricht geholfen mitzuarbeiten, weil dann konnte man nochmal schnell nachschlagen: Wie wird das denn nochmal konjugiert und so. Und das war ganz gut, ja.
> **M1:** Ok. Ok. Das heißt, wenn ich jetzt grade drüber nachdenke, hat quasi das Portfolio Spaß ersetzt. Bringst du das Portfolio auch mit Spaß in Verbindung oder dann wirklich als Lernstütze, wie du es gerade beschrieben hast?
> **B4:** Also (.) ich/-Wenn du gut im Unterricht bist, und das dann auch gut alles schaffst und die richtigen Antworten machst, dann hast du (.), meiner Meinung nach, also mir bringt das dann Spaß. Der Unterricht. Und, dass/ Wenn dieses Portfolio dich so unterstützt, dass du dann die ganzen Antworten auch richtig kannst und das/ die Fragen nicht zu schwer gestellt sind, dann bringt der Unterricht auch Spaß, ja. (I04, Pos. 399-401).

In diesem Abschnitt (I04, Pos. 399-401) wird ein vermeintlicher Effekt des Interviews auf Fietes Selbstreflexion deutlich. Denn er erkennt, dass Scaffolding, ob als Vorbereitungsblatt zur Klassenarbeit oder als Nachschlagportfolio, für sein L3-Investment bedeutsam sind, weil es ihm

Sicherheit gibt[84]. Das Portfolio als Nachschlaghilfe ist ein weiterer Grund (ausgedrückt durch „weil“) dafür, dass er sich sicher fühlt, so dass sein L3-Investment entstehen kann. In diesem Abschnitt (I04, Pos. 399-401) beschreibt Fiete zunächst die Wirkung des Portfolios als Hilfe und Sicherheitsspender für sein L3-Investment. In seiner Antwort auf meine Nachfrage werden die Beziehungen zwischen dem Portfolio und seinem L3-Investment komplexer. Er verwendet für diese Darstellungen jeweils einen Bedingungssatz („Wenn […] dann“), wodurch deutlich wird, dass Spaß für ihn nicht immer gegeben, sondern an Bedingungen gebunden ist. Die grundlegende Überzeugung und Hauptorientierung bleiben, d. h. „gut“ sein (als Adjektiv, das einen Zustand ausdrückt) und es „gut“ schaffen (als Adverb, das an eine Handlung geknüpft ist). Zusammengenommen ist Qualität („gut“) für ihn sowohl eine Eigenschaft als auch eine Zuschreibung für seine Aktionen. Das alleine generiert bei ihm Spaß und damit L3-Investment. Das Portfolio und ein angemessener Schwierigkeitsgrad der gestellten Fragen sind somit Vorbedingungen, die ihm eine Stütze bieten, um zusätzlich Erfolg und Spaß zu generieren. Unter der Bedingung, dass die Aufgaben zeitlich und kompetenzmäßig bewältigbar sind und er das Portfolio als Stütze hat, kann er „gut“ sein und handeln. Dies kann Spaß und schlussendlich sein L3-Investment hervorrufen.

Die Zuschreibung von Spaß auf die Portfolioarbeit im *créativité*-Teil unternimmt er auch an anderer Stelle, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B4: Da** ich ja Spaß hatte daran, das zu recherchieren und so (.), hat mich das schon motiviert, daran zu arbeiten. Und (3 Sek.) deswegen glaube ich auch, dass Spaß ein entscheidender Punkt ist. In so einer kreativen Aufgabe. […] Auch allgemein das Anordnen oder diese kreative Aufgabe mit hier oben, das ausschneiden und so. Das hat mir auch Spaß gemacht. (I04, Pos. 330-332).

Fiete beginnt diesen Abschnitt (I04, Pos. 332) mit einer Begründung (ein betontes „**Da**“) für seine Motivation, welche an Spaß geknüpft ist. Der Spaß ist an das Explorieren („recherchieren“) gebunden. Spaß ist für sein L3-Investment bedeutsam, denn er nennt es einen „entscheidende[n] Punkt“. Zum Kreieren zählt er handwerkliche Aufgaben, die er mit den Verben „anordnen“ und „ausschneiden“ ausdrückt und abermals („auch“) mit Spaß in Verbindung setzt. Betrachtet man die Interaktionen von Spaß und anderen Komponenten in den bisherigen Abschnitten, scheint Spaß eine Konsequenz aus dem Systemverhalten der anderen Komponenten zu sein. Dementsprechend mündet die Beziehung zwischen dem Portfolio und seinem L3-Investment in diesem Abschnitt (I04, Pos. 330-332) in Spaß.

Insgesamt lässt sich Fietes L3-Investment primär durch seine performative Identität als (guter) Schüler und sein Selbstkonzept von sich als fähigem Lerner verstehen. Die von der Schule, bzw. dem Gymnasium, (re-) produzierten Ideologien der Leistungsorientierung bedingen seine Identität. Gleichermaßen hat er ein Bedürfnis nach Wohlbefinden, das in einer reziproken Beziehung zum Selbstkonzept steht, welches wiederum in einer wechselseitigen Beziehung zu seiner Leistungsorientierung und dem Wunsch nach guten Noten steht. Diese Komponenten können durch ihre Bedeutsamkeit, Fietes L3-Investments Stabilität zu geben, als Attraktoren verstanden werden. So auch das Arbeiten und Agieren gemeinsam mit seinem Freund, welches im Unterricht für die Verstärkung von den analysierten Komponenten sorgt (Explorieren, Autonomie, Nachschlageeffekt

[84] Diese Interpretation wurde bereits im Interview abgesichert. Dafür wurde die Umschreibung „Stützen“ (I04, Pos. 191-192) von mir vorgeschlagen und die Wirkung von Fiete bestätigt.

des Portfolios, angemessene Aufgabenanforderungen). Diese Aspekte sind in Abbildung 9 zusammenfassend dargestellt.

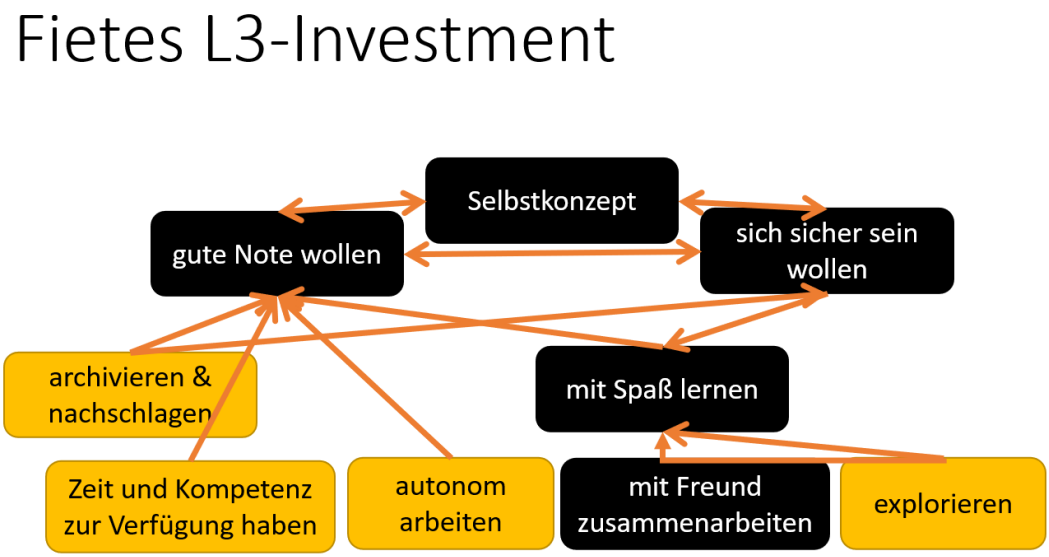


Abbildung 9: Fietes L3-Investment als Diagramm

Abbildung 9 zeigt die komplexen Zusammenhänge, die dafür sorgen, dass Fietes L3-Investment entstehen kann. Besonders der Wunsch nach guten Noten sorgt für Vernetzungen und Interaktionen, der wie bei Lea damit einhergeht, dass Fiete die Leistungsideologie des Französischunterrichts (und des Gymnasiums) teilt. Statt Hauptkonstituenten, ist es bei Fiete die Vielzahl bzw. Komplexität an Attraktoren, die sein L3-Investment primär bestimmen. Dass sein L3-Investment nicht auftritt, scheint im Französischunterricht nicht vorzukommen, so dass er gänzlich *invested* zu sein scheint.

4.4. Fokusschülerin Alissa: „Ich weiß nicht so genau. Vielleicht, dass ich die Sprachen schneller lerne [fragend] und, dass nicht so eine große Schwierigkeit ist für mich, das/ eine neue Sprache zu lernen“

Das Zitat im Kapiteltitel bezieht sich auf Alissas (B7) Mehrsprachigkeit und weitere Aspekte, die dafür sorgen, dass ihr L3-Investment auftritt. Im Folgenden sind nicht nur ihre Sprachen, sondern auch die weiteren allgemeinen Informationen zusammengefasst.

- Alter: 14
- Geschlecht: weiblich

- Gesprochene Sprachen: Deutsch (in allen kommunikativen Formen) und eine der häufigsten fünf Herkunftssprachen Hamburgs (mehr im Verstehen als im Sprechen) als Erstsprachen, Englisch als Zweit- und Französisch als Drittsprache
- Dauer des Interviews: 27 Minuten
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode I: Druck, französische Lieder, Freund:innen
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode II: Spaß, Druck, französische Lieder
- Schwerpunkte: Spaß, Mehrsprachigkeit

Noch bevor Alissa Karten in der Kartenlegemethode ausgewählt hat, antwortet sie, wie einige wenige andere, auf die erste offene Frage. Diese direkte Antwort scheint eine der wichtigsten Komponenten ihres L3-Investments zu sein und findet sich im Laufe der Interviews wieder. Diese bezog sich darauf, Neues zu lernen und lässt sich aus den genannten Gründen auch als Hauptkonstituente ihres L3-Investments verstehen. Aspekte, die das Lernen von Neuem ausmachen, werden im folgenden Abschnitt dargelegt.

> **B7**: Ich finde, mir macht es einfach Spaß der Französischunterricht, weil es ist nicht immer dieses stumpfe Lernen, sage ich mal. Und es ist abwechslungsreich und das macht mir halt auch Spaß. […] Also, wenn man zum Beispiel neue Themen hat, neues Vokabular, neue Grammatik. Die dann auch wirklich verstanden zu haben und anzuwenden und das Gefühl zu haben, etwas Neues zu lernen und was man davor noch nicht wusste, das finde ich gut (I07, Pos. 18-20).

In diesem Ausschnitt (I07, Pos. 18-20) werden mehrere wichtige Komponenten von Alissas L3-Investments angesprochen. Sie nennt Spaß in Verbindung mit ihrem Französischunterricht und -lernen, den sie daraufhin im dritten Satz (I07, Pos. 18-20) als das Lernen vom Neuen spezifiziert. Neues Lernen, bzw. so zu lernen, dass sich Kompetenzen entwickeln, die eingesetzt werden können, ist eine wichtige Komponente ihres L3-Investments. Bei dem von ihr erklärten Dreischritt vom Verstehen, Anwenden und Dazulernen, den sie als „gut“ bewertet, geht es darum, die (neue) Tertiärsprache Französisch zu lernen. Dabei nennt sie die für sie neuen linguistischen Elemente (Themen, Vokabular, Grammatik). Verstehen und Anwenden nimmt außerdem Bezug darauf, dass sie sich sicher sein möchte in ihrem Lernen bzw. Gelernten. An dieser wichtigen Stelle zu Beginn des Interviews und an weiteren Stellen lassen sich ihre Lernneugierde als Hauptkonstituente für ihr L3-Investment herausstellen. Diese scheint auf das Französischlernen bezogen zu sein, da sie dem Erlernen von Französisch explizit Abwechslung und dadurch Spaß zuschreibt. Kurzum gesagt weckt Französisch als Tertiärsprache – mit neuen Themen und Formen für Alissa – ihre Neugierde und bringt Abwechslung, die wiederum Spaß in ihr auslöst.

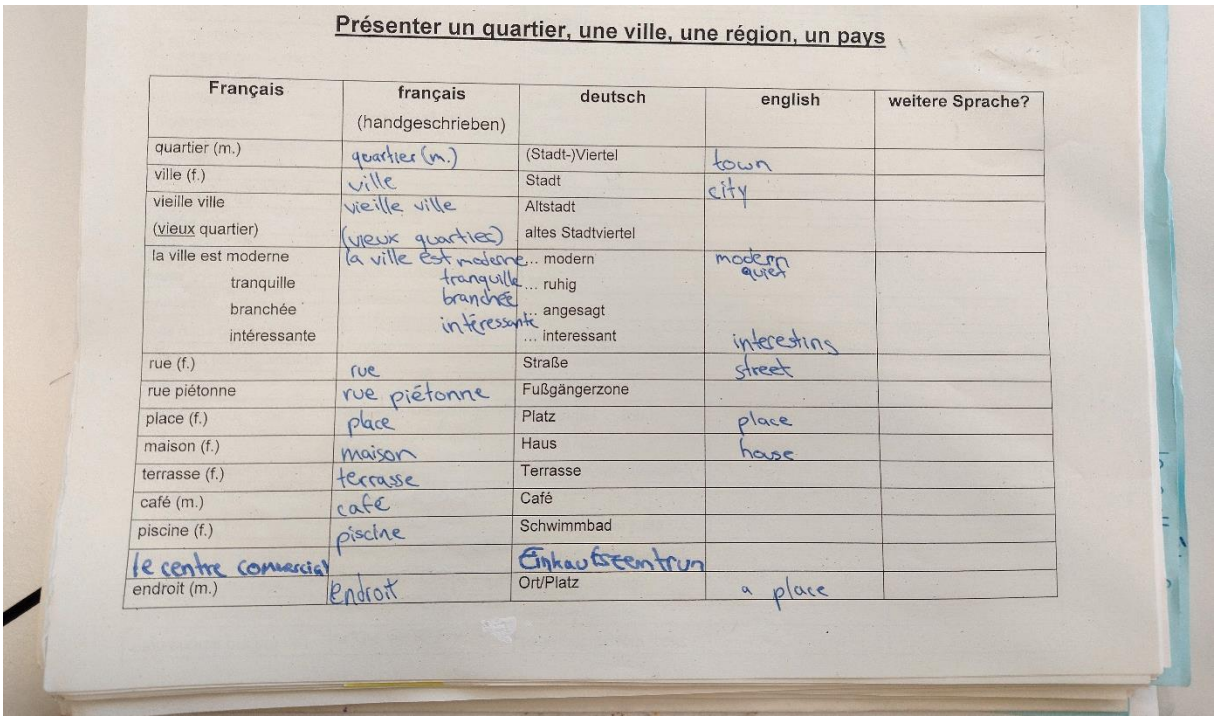
Die Lernneugierde steht aber auch im Kontrast mit einem zweiten Aspekt, den sie im Interview nennt und als erste Karte und letzte aus der Kartenlegemethode I und II wählt: Druck. Sie sagt dazu Folgendes.

> **B7**: Also ich würde auf jeden Fall Druck dazu zählen. Aber ich denke bei mir hat das eher eine negativere Aus-, (.) Folgen bei mir. Weil ich mache mir sehr schnell Druck, vor allem in der Schule und dann traue ich mich zum Beispiel mich im nächsten Moment mich nicht mehr zu melden oder zu beteiligen, weil ich so einen starken Druck habe. Aber ich glaube/ Also bei mir ist es so, in manchen Stunden, wenn ich den einmal überwunden habe, dass ich mich dann viel mehr traue. […]
> **M1**: Wie kommst du dahin, diesen Druck zu überwinden?
> **B7**: Manchmal ist es so (.)/ Also generell, ich weiß (.) eigentlich oft die Antworten von Frau Uhlhorn und dann, ich bin auch ein schüchterner Mensch, deswegen traue ich mich nicht so oft mich zu melden, aber manchmal melde ich mich einfach, ich weiß auch nicht woher, also manchmal will ich es

> so gerne und mich/ also was sagen und dann, wenn ich was sage merke ich: Oh, ist ja doch nicht so schlimm. Und dann, ja dann flutscht das bei mir so besser. (I07, Pos. 56-60).

Mit dem Nachdruck „auf jeden Fall“ nennt sie Druck als entscheidende Komponente, die ihr L3-Investment in Form von negativen Folgen behindert. Dieser Druck ist Grund für die negativen Erfahrungen von fehlender Beteiligung oder fehlendem Melden. Sie schreibt sich diesen Druck selbst zu, was durch die Verwendung des Reflexivpronomens „ich mache mir“ sprachlich ausgedrückt wird und zu ihrem persönlichen Besitz wird, wenn sie sagt „weil ich so einen starken Druck habe“. Verstärkt wird diese Erfahrung im schulischen Kontext. Darüber hinaus verbindet sie den Druck mit ihrer Schüchternheit und mangelndem sich Trauen. Die Unsicherheit scheint im Selbstverständnis ihrer Schüchternheit zu liegen und nicht am Zweifel an ihren Kompetenzen, da sie sagt, dass sie „eigentlich“ oft die Antworten weiß. Von diesen Antworten, die sie „oft“ weiß, meldet sie sich „manchmal“. Dieser Prozess scheint ihr unbewusst zu sein, da sie keinen genauen Grund oder ein Muster dahinter sehen kann; ihr Wille ist hier ausschlaggebend und deutet auf die Wichtigkeit ihrer Agency hin. Ihr Wunsch, der zur Ausführung der Handlung führt, ist „was sagen“, d. h. ein Bedürfnis nach Mitteilung, sich selbst zu zeigen, Selbstkundgabe oder das Erfahren von Bestätigung. Diese Momente führen zu einer positiven Lernerfahrung bei Alissa und dazu, dass es „besser flutscht“. Dieses Verb könnte auf ein Lernen ohne Druck, natürliches Lernen oder sogar einen *Flow*-Zustand hindeuten (Csikszentmihalyi, 1975, S. 36). Zudem wird in dem Abschnitt (I07, Pos. 56-60) deutlich, wie der Druck bzw. die Unsicherheit in der Schule und ihre eigentliche Kompetenz oder Lernneugierde in einem Spannungsverhältnis stehen. Interessanterweise drückt sie diese Spannung mit der koordinierenden Konjunktion „und“ aus, wodurch eine Dualität entsteht und eine komplexe Beziehung zwischen dem Druck und ihrer Lernkompetenz ersichtlich wird. Beide Komponenten scheinen nicht nur im Französischunterricht aufzutreten, auch wenn dieser abwechslungsreicher sein und mehr Spaß bringen kann, sondern es kann angenommen werden, dass sie in ihrem Selbstkonzept als (schüchterner) „Mensch“ verankert sind.

Gleichermaßen tritt das Spannungsverhältnis zum Druck auch sprachenspezifisch auf, was sich herausstellt, als sich das Interview um Alissas gesprochene Sprachen dreht. Alissa hat bereits erklärt, dass sie die mehrsprachigen Vokabellisten für Deutsch, Französisch und Englisch ausgefüllt hat. Eine solche kann der Abbildung 10 entnommen werden.



Présenter un quartier, une ville, une région, un pays

Français	français (handgeschrieben)	deutsch	english	weitere Sprache?
quartier (m.)	quartier (m.)	(Stadt-)Viertel	town	
ville (f.)	ville	Stadt	city	
vieille ville (vieux quartier)	vieille ville (vieux quartier)	Altstadt altes Stadtviertel		
la ville est moderne tranquille branchée intéressante	la ville est moderne tranquille branchée intéressante	... modern ... ruhig ... angesagt ... interessant	modern quiet interesting	
rue (f.)	rue	Straße	street	
rue piétonne	rue piétonne	Fußgängerzone		
place (f.)	place	Platz	place	
maison (f.)	maison	Haus	house	
terrasse (f.)	terrasse	Terrasse		
café (m.)	café	Café		
piscine (f.)	piscine	Schwimmbad		
le centre commercial		Einkaufszentrum		
endroit (m.)	endroit	Ort/Platz	a place	

Abbildung 10: Beispiel aus Alissas Portfolio zur Passage I07, Pos. 171-185

In die Vokabellisten, wie die in Abbildung 10, hätte sie auch ihre Herkunftssprache heranziehen können, dies aber nur überlegt und nicht ausgeführt. Schließlich ist die Spalte für die weitere Sprache in Abbildung 10 leer. Im folgenden Abschnitt wird der Grund dafür und die Rolle ihrer Herkunftssprache im Französischunterricht deutlich.

> **M1**: Hast du [die Herkunftssprache] auch genutzt, in deinem Französischunterricht?
> **B7**: Ne, nicht wirklich.
> **M1**: Wie kommt es?
> **B7**: Ich weiß nicht genau, wie man das im Französischunterricht benutzen kann. Also manchmal sehe ich Wörter und denke so: Ah, das kenne ich doch. Und, aber, ja.
> **M1**: Ok. Und (3 Sek.) welchen Einfluss hat denn die Tatsache, dass du auch noch [die Herkunftssprache] sprichst auf deinen Französischunterricht?
> **B7**: Ich weiß es/ Also (..), ich weiß es gar nicht so genau. Vielleicht, dass ich die Sprachen schneller lerne [fragend] und, dass nicht so eine große Schwierigkeit ist für mich ist, das/ eine neue Sprache zu lernen. […] Aber sonst, weiß ich es eigentlich gar nicht. […]
> **M1**: Ok. Wie hast du denn überhaupt [die Herkunftssprache] gelernt?
> **B7**: Meine Mutter ist [aus einem Land, wo die Herkunftssprache gesprochen wird]. […]
> **M1**: Ah, quasi als Muttersprache, dann?
> **B7**: Ja, also ich kann halt alles verstehen, nur sprechen traue ich mich noch nicht so wirklich. Also, weil ich noch so ein bisschen unsicher bin. (I07, Pos. 171-185).

Der Abschnitt (I07, Pos. 171-185) handelt davon, wie ihre Lehrkräfte Alissas Herkunftssprache nicht in den Unterricht einbeziehen sowie von der Komplexität von Alissas Umgang mit ihrer Herkunftssprache im Unterricht. Auf die Frage nach dem Einbezug in den Unterricht reagiert Alissa mit einer Verneinung. Für das nicht Nutzen der Herkunftssprache ist sie sich unsicher über den Grund. Es scheint ihr an Unterstützung zu fehlen, um Brücken zwischen ihren Sprachen zu schlagen und ihre verschiedenen Sprachen zu vernetzen. Denn obwohl sie mit dem Personalpronomen „ich“ ihre Unsicherheit ausdrückt, so verwendet sie primär das generalisierende Personalpronomen

„man“, um sich auf den Einbezug zu beziehen; so als bräuchte sie die Expertise, Hilfe oder Leitung von anderen und nicht von sich selbst. Gelegentliche Überschneidungen in der Lexik kann sie selbst transferieren. Dies kann zu Erfolgserlebnissen führen. Unter diesen Bedingungen scheint ihre Herkunftssprache für ihr L3-Investment keine Rolle zu spielen. Im weiteren Verlauf des Abschnitts rahmt sie ihre Antwort auf die Frage des Einflusses ihrer Herkunftssprache auf ihre Mitarbeit mit Unsicherheit („Ich weiß es gar nicht so genau […] aber sonst, weiß ich es eigentlich gar nicht“). Als möglichen Einfluss nennt sie, dass sie ihr eigenes Erlernen einer „neue[n] Sprache“ als schneller und einfacher für sich einschätzt. Dadurch, dass sie die Aussagen fragend formuliert und mit einem „vielleicht“ beginnt, ist allerdings nicht ersichtlich, ob sie sich selbst fragt, ob sie der Aussage zustimmt, ob das Thema in dem Interview am Gymnasium angebracht ist oder ob sie sogar mich als Interviewerin fragt, ob es das ist, was sozial gewünscht wäre als Antwort in der Situation. Die Möglichkeit, dass das Thema im Interview nicht angemessen sein könnte, kann damit erklärt werden, dass innerhalb von Schulstrukturen Herkunftssprachen (zusammen mit regionalen oder autochthonen Minderheitensprachen) oftmals am Ende einer etablierten Sprachenhierarchie stehen (Duarte & Kirsch, 2020, S. 1–2; Wehner, 2019, S. 35).[85] Gymnasien verzeichnen dabei einen oftmals konservativeren Umgang mit den Hierarchien als andere Schulformen (Barz, Cerci & Demir, 2013, S. 93).

Die allgemeine Unsicherheit, die sie im schulischen Kontext verspürt, kann ein Grund für den fragenden Ton sein. In der Aussage befindet sich, wie auch im vorherigen Abschnitt (I07, Pos. 56-60), das Wahrnehmen ihrer eigenen Lernkompetenzen und ihres Prozesses, das Schulfranzösische zu lernen im Kontrast zur Unsicherheit. Das Bild, das sie von ihren Fähigkeiten hat, eine neue Sprache wie das Französische zu lernen, ist positiv (I07, Pos. 171-185). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Kompetenz und Unsicherheit, das sie für die Anwendung vom Französischen im Unterricht dargelegt hat, deckt sich mit dem von ihrer Herkunftssprache in ihrem familiären Umfeld. Sie ist kompetent in ihrer Herkunftssprache, da sie alles versteht, aber im Sprechen ist sie sich unsicher. Dies verdeutlicht eine Differenz zwischen der Entwicklung produktiver und rezeptiver Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache, wie es für Herkunftssprachen üblich ist (Carreira & Kagan, 2018, S. 163). Sie verwendet den zeitlichen Ausdruck „noch (nicht)“, der darauf hindeutet, dass sie glaubt oder sich wünscht, dass sich ihre Unsicherheit in Zukunft verändern und sie sich mehr trauen werde. Außerdem erklärt dieser letzte Abschnitt, dass sie ihre Herkunftssprache vor allem „versteht“, aber weniger „spricht“. Ob sie darin alphabetisiert ist, gibt sie hier nicht an. Dies wäre allerdings notwendig, um die Vokabellisten wie in Abbildung 10 auszufüllen.

Zwischen den parallelen Spannungsfeldern in den von Alissa erlernten Sprachen ist Französisch als Sprache (L3) neu dazugekommen und deshalb hervorzuheben. Hierbei sorgt die Tatsache, dass das Französische eine neue Sprache für sie ist, und die damit vorhandene Neugierde für eine Verstärkung ihrer Lernprozesse und ihres L3-Investments, das sich in Form von einem schnelleren und leichteren Lernen ausdrücken könnte.

[85] Auf die Frage, wie Alissa (und die Lehrkraft sowie die Schulinstitution) ihre Herkunftssprache im Fremdsprachenlernen nutzen könnte, geben verschiedene Ansätze des pädagogischen *Translanguaging* (z. B. Cenoz & Gorter, 2021), der Mehrsprachigkeitsdidaktik (für die romanischen Sprachen im deutschsprachigen Bildungssystem, s. z. B. García García, Prinz und Reimann (2020)) oder Multiliteracies (z. B. Lotherington (2011)) eine Antwort.

Die Kombination aus ihrer Unsicherheit und dem Druck, und gleichzeitig auch das Spannungsverhältnis mit ihren Kompetenzen, findet ihren Höhepunkt in den Klassenarbeiten, wie das folgende Zitat zeigt.

> **B7**: Und ich habe auch immer Angst vor Arbeiten. […] Und das stresst mich wirklich sehr. […] Und deswegen bereite ich mich immer sehr lang darauf vor, auf Arbeiten. Aber ich habe auch/ also ich schreibe ganz, also meiner Meinung nach, gute Arbeiten. Und dann, wenn ich dann die Arbeit wiederbekomme und dann da eine gute Note drauf ist, dann gibt mir das nochmal so ein Gefühl von Erleichterung. Und dann habe ich das Gefühl so: Ja, ich **kann** ja eigentlich Französisch. (I07, Pos. 270-274).

In diesem Abschnitt (I07, Pos. 270-274) legt Alissa ihre negativen Lernemotionen gegenüber Klassenarbeiten dar, die sich aus Angst, Druck und Stress ergeben (I07, Pos. 270-276). Diesen steht ein positives Gefühl der Erleichterung, gegenüber, wobei diese Erleichterung aufgrund der vorherigen negativen Lernemotionen auftritt. Gleichermaßen zeigt sich erneut Alissas Selbstbild von sich als kompetent. Dieses Selbstbild bedarf einer Bestätigung von außen, insbesondere in Form einer guten Note. Mit der Note bestätigt sich ihr Kompetenzerleben noch mehr, welches sich exemplarisch in der Emphase des Verbs „können“ zeigt. Sie zeigt diesen Prozess sukzessive mithilfe der Konstruktion „und dann“ auf. Dieser beginnt mit der Angst, der daraus resultierenden Gegenstrategie des exzessiven Vorbereitens und endet mit dem Rückerhalten einer guten Note und damit einer Erleichterung und ihrem Kompetenzerleben. Im letzten Satz (I07, Pos. 270-274) steht außerdem das Adverb „eigentlich“, welches das Selbstbild der kompetenten Lernerin und ihrer Fähigkeit, das Schulfranzösische zu lernen, abermals relativiert und das Spannungsverhältnis mit der Unsicherheit wieder öffnet. Für ihr L3-Investment kann diese Passage ambig gelesen werden, denn einerseits ist sie *invested* in das Vorbereiten der Klassenarbeiten, andererseits ist sie es nicht, weil die Unsicherheit so präsent ist, dass sie nur durch Fremdbestätigung in Form einer guten Note und auch dann nur teilweise aufgelöst werden kann. Die Angst vor Klassenarbeiten steht auch im Zusammenhang mit einer allgemeinen Fremdsprachenangst (Salehi & Marefat, 2014, S. 937), die bei Alissa in Form von Druck auftritt. Angst vor Klassenarbeiten tritt nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern allgemein am Gymnasium auf. Angst und Druck scheinen somit transversal in Alissas Lernen aufzutauchen.

Neben dem ausführlich analysierten Spannungsfeld von Unsicherheit und Kompetenzwahrnehmung innerhalb ihres Selbstkonzepts, gibt es eine weitere wichtige Komponente ihres L3-Investments: der lebensweltliche Bezug in ihrem Französischlernen. Sie wählt in der Kartenlegemethode I und II die Karte der französischen Lieder aus. Die Gründe dafür lassen sich im folgenden Abschnitt finden.

> **B7**: Weil ich finde/ Ich mag Musik wirklich sehr gerne und es hilft mir auch mich so abzulenken, oder beim Lernen auch. […] Und es gibt auch viele französische Lieder, die ich voll schön finde. […] Und auch ab und zu höre, auch in meiner Freizeit. Und das/ Dafür interessiere ich mich auch sehr. Und dann den Liedtext auch so zu verstehen und so. Ja.
> **M1**: Ah [langgezogen]. Ok. Und das nimmt/ Wie/ Wie nimmt denn das Einfluss auf deine Mitarbeit im Französischunterricht?
> **B7**: Also manchmal/ Ich (.)/ Wenn ich zum Beispiel zuhause ein französisches Lied höre, dann schaue ich mir manchmal so den Text an und gucke, ob ich es verstehen kann, worum es geht. Und manchmal/ Also dann kann ich es halt oft auch verstehen und dann, wenn diese Begriffe in der Klasse dann wiederkommen, dann weiß ich: Ah, das ist von dem Lied und, ja.
> **M1**: Ah, ja. Schön. Ok. Dann kannst du so Brücken schlagen.
> **B7**: Ja, genau. (I07, Pos. 66-74).

Dieser Abschnitt (I07, Pos. 66-74) verdeutlicht, dass Musik zu ihren Hobbys und Leidenschaften zählt. Es hat daher einen realen Lebensweltbezug und bereitet ihr Spaß. Sie betont auch an anderer Stelle, dass sie das Singen von französischen Liedern, als Element des Portfolios, mag und dass es ihr geholfen hat, ihre Aussprache zu verbessern (I07, Pos. 227-233). Da Singen und Hören von Liedern auditive und stimmlich-körperliche Modi beinhalten, können sie als multimodal verstanden werden. Über dieses Hobby ist der Lebensweltbezug mit den weiteren Komponenten ihres L3-Investments verbunden, nämlich dem Wunsch, (Neues) zu lernen, und Abwechslung. Alissa verwendet viele Füllwörter, wie „sehr" und „voll", womit sie die Bedeutung von (französischsprachiger) Musik für sie nochmals untermalt. Es verdeutlicht, warum die für sie so wichtige Musik auch in ihrem Französischlernen eine Rolle spielt. Sie nennt einen außerschulischen Lernort („zuhause") in diesem Kontext, der es ihr ermöglicht, Brücken zu schlagen oder Synergieeffekte zu nutzen. Die Inhalte und Formen, die sie in den Französischunterricht transferiert, sind allerdings reduziert. Von der Breite an globalem Hör-/Hör-Seh- oder Leseverstehen (als prozedurale Fähigkeit) und den Vokabeln, transferiert sie im Französischunterricht nur ein ausgewähltes Lexikphänomen. Dass Alissa für ihr Französischlernen Lieder und ihre Texte multimodal konsumiert (auditiv und visuell), macht sie außerhalb des Unterrichts handlungsfähig. Innerhalb des Unterrichts schafft sie es nicht von alleine, ihr erlerntes Wissen (wie auch ihre Herkunftssprachen) einzubeziehen. Dies liegt vermeintlich daran, dass im Französischunterricht keine *Affordances* für Lieder oder ihre Herkunftssprache geschaffen werden. Für ihr L3-Investment kann auf Basis der Analyse dieses Abschnitts (I07, Pos. 66-74) gesagt werden, dass der Lebensweltbezug als wichtige Kompetente zusammen mit einem multimodalen Erarbeiten, aber auch Abwechslung und dem Wunsch, (Neues) zu lernen, zusammenhängt.

Ein weiteres Beispiel zum lebensweltlichen Bezug und dem Fokus auf Multimodalität lässt sich in kreativen Portfolioaufgaben finden, die Alissa im folgenden Abschnitt beschreibt.

> **B7**: Ganz am Anfang wusste ich ja noch gar nicht wirklich/ Also kannte ich mit Französisch noch gar nicht aus. Ich kannte höchstens *bonjour* und das war es. Und dann diese neuen Wörter so kennenzulernen und dann noch meine Freunde so vorstellen zu können und dann diese Bilder. Das fand ich, ja, lustig.
> **M1**: Ok. (..) Was für einen Einfluss hat die Arbeit an solchen Aufgaben auf deine Mitarbeit im Französischunterricht? […]
> **B7**: Ich denke das ist so, dass man eigenständig auch so die Sachen lernt quasi. Und dann nochmal diesen Spaß-Faktor mit einbringt. […] Dann habe ich noch das von meinen Tieren das genau gemacht. […] Das fand ich auch sehr lustig. […] Also, weil (.) ich mag meine Tiere total gerne. Und dann die auf Französisch nochmal vorzustellen, auf einer anderen Sprache, die ich gar nicht (.) so beherrsche, finde ich auch interessant. (I07, Pos. 93-104).

Dieser Abschnitt (I07, Pos. 93-104) geht auf die L3-Investment-Komponenten (der Wille zum Lernen, Abwechslung, multimodales Arbeiten, Spaß in Kombination mit dem Lebensweltbezug) ein, die auch für den Abschnitt (I07, Pos. 66-74) identifiziert vorliegen. Der Aspekt des Lernens vom Schulfranzösischen nimmt im vorliegenden Abschnitt (I07, Pos. 93-104) aber eine herausgestellte Rolle ein. Innerhalb ihrer Lernneugierde sind die ersten Explorationen des Französischen besonders bedeutend für ihr L3-Investment. Die Entdeckung von Neuem im Rahmen von lebensweltlichen Kontexten ist in beiden Redeanteilen von Alissa herauszustellen. Sie addiert die oben genannten Komponenten ihres L3-Investments mithilfe des Ausdrucks „und dann" miteinander. Die Formulierung „und dann auf Französisch" taucht auch an weiteren Stellen des Interviews auf (z. B. I07, Pos. 139). Sie unterstreicht ihren Willen, das Schulfranzösische zu lernen, und sich dadurch in einer anderen Sprache ausdrücken zu können. Diesen Lernprozess bezeichnet sie in diesem Abschnitt (I07, Pos. 93-104) als „eigenständig", so dass ihr Lernen auf eine selbstbestimmte und gleichzeitig ihr

unbekannte Weise („quasi“) stattfindet. Darüber hinaus wird deutlich, dass es ihr nicht nur wichtig ist, multimodal zu lernen, sondern dies im und für den Erwerb neuer Sprachen zu tun. Hier bezieht sie sich auf Elemente ihres ersten Lernjahrs im Portfolio und ruft sich ihre Neugierde wieder in Erinnerung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass neben Alissas konstituierendem Selbstkonzept und darin enthaltenen Komponenten, verschiedene L3-Investment-Komponenten miteinander interagieren. Besonders Spaß scheint ein Verstärker und eine Begleiterfahrungen von mehreren Komponenten zu sein, weshalb es als Attraktor verstanden werden kann. Diese Verbindungen sind in Abbildung 11 dargestellt.

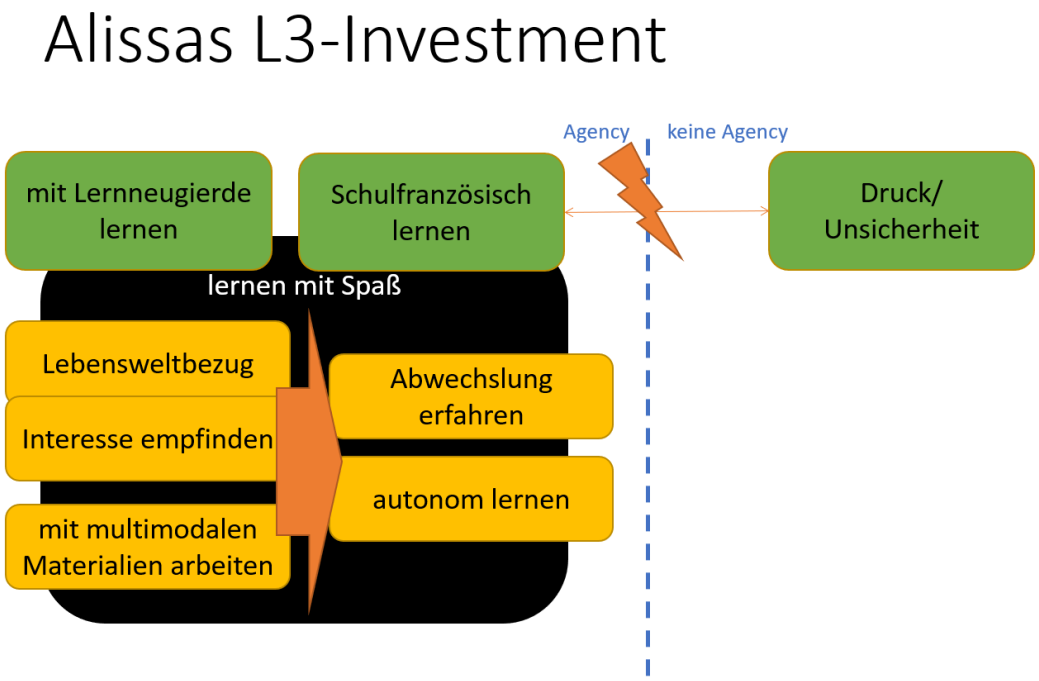


Abbildung 11: Alissas L3-Investment als Diagramm

Auch wenn das Diagramm in Abbildung 11 keinen expliziten Bezug auf die Bedeutung des Portfolios nimmt, so haben die Beispiele aus dem Interview mit Alissa zeigen können, dass es für Alissa ein Instrument ist, mit dem sie kreativ und autonom arbeiten kann. Darüber hinaus erlauben ihr die Aufgabenformate, autonom zu arbeiten. Die Autonomieerfahrungen sind für sie bereits im Rahmen vom Hörverständnis französischer Lieder der Fall, aber auch um Lebensweltbezüge herzustellen und multimodal zu lernen. Aus diesen Lernerfahrungen kann schlussendlich Spaß entstehen. Allerdings hängt der Transfer der Lebensweltbezüge mit einer Reduktion auf an den Fremdsprachenunterricht anknüpfbaren Inhalten zusammen. Die Arbeit am Portfolio scheint allerdings in keiner Verbindung mit Alissas Selbstkonzept zu stehen. Ihr Selbstkonzept interagiert mit ihrem L3-Investment, dadurch dass es den darin verankerten wahrgenommenen Druck im Spannungsfeld mit der Lernneugierde und dem Lernen des Schulfranzösischen beeinflusst. Unter den weiteren Komponenten ihres L3-Investments lässt sich der Lebensweltbezug herausstellen, der mit Autonomie und als Abwechslung auftreten kann.

4.5. Fokusschülerin Hannah: „Ich glaube auch manchmal ist es Sachen auf Zwang zu lernen nicht so gut, aber das ist beim ganzen System Schule etwas, was ich hinterfrage“

Der Titel dieses Kapitels gibt bereits einen Hinweis darauf, dass Hannahs (B9) L3-Investment vom System Schule beeinflusst wird. Bevor die Daten hierzu und zu weiteren Themen aufgearbeitet werden, geben die folgenden allgemeinen Informationen einen Überblick über die Schülerin und das Interview mit ihr.

- Alter: 14
- Geschlecht: weiblich
- Gesprochene Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch (relativiert als eine Sprache, die sie „nicht so kann“)
- Dauer des Interviews: 31 Minuten
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode I: Druck, mit Menschen auf Französisch reden, französische Kultur
- Ausgewählte Karten in der Kartenlegemethode II: Kreativität, mit Menschen auf Französisch reden, französische Kultur
- Schwerpunkte: Systemkritik in Form von Druck und dem Wunsch nach Feedback

Aus den Daten ergeben sich für das Auftreten von Hannahs L3-Investment zwei Seiten, die durch das Auftreten oder dem Mangel an Agency bestimmt werden. Auch in der Interviewstruktur wird diese Zweischneidigkeit ersichtlich. Denn auf die erste offene Frage beginnt Hannah mit positiven Eindrücken, die dazu führen, dass ihr L3-Investment auftritt. Auf den (enger gefassten und von außen gesteuerten) Auftrag der Kartenlegemethode I reagiert sie allerdings anders. Sie fokussiert sich auf Druck als Komponente, die dafür sorgt, dass ihr L3-Investment unterbunden wird.

Ihre konkrete Antwort auf die erste Frage lautet wie folgt: „**B9:** Ich glaube irgendwie der Wunsch halt (.) besser zu werden. […] Weil ich die Sprache sehr schön finde und mich auch freuen könnte, […] wenn ich es irgendwann vielleicht, jetzt nicht fließend sprechen, aber schon so ohne Probleme eine Konversation führen.“ (I09, Pos. 18-20). Dieses Verständnis ist mit einem kommunikativen Verständnis von Sprache verbunden, in dem es mehr darum geht, kommunikative Situationen zu bewältigen (Caspari, 2009, S. 74-75). Für sie handelt es sich prinzipiell darum, (Schul-)Französisch zu lernen. Dabei verfolgt sie nicht den Ansatz, „fließend sprechen“, welcher vermeintlich mit perfektem oder fehlerfreiem Sprechen gleichgesetzt werden kann, sondern kommunizieren zu können. Diese Auffassung zeigt ein lebensweltlich verortetes und realitätsnahes Verständnis von Sprache und Kommunikation. Sie drückt positive Emotion darüber aus („freuen“), falls dies in Zukunft eintreten würde („wenn“). Ihr Verständnis von Lernen und Kommunizieren bedeutet, „ohne Probleme“ zu sprechen und zu verstehen. Daraus lässt sich ablesen, dass das Kommunizieren ihr leichtfallen und sie sich somit kompetent in ihrem Tun fühlen könnte. Der Hinweis auf Konversationen mit Menschen zeigt, dass eine soziale Ebene in ihrem Sprachverständnis mitschwingt, indem sie die Anwendung von Sprachen für Kommunikation mit anderen versteht.

Im Kontrast zu diesem Wunsch, französischsprachig zu werden, steht die erste Karte, die sie aus der Kartenlegemethode I auswählt und die Begründung hinter dieser. Dies zeigt der folgende Abschnitt.

> **B9:** Also das Erste, was ich gesehen habe, war Druck. Das ist glaube ich so allgemein im Unterricht, sowas, natürlich. Gibt es irgendwo, oder ist/ Kommt das bei Schule leider immer so ein bisschen mit sich, weil man ja am Ende einfach benotet wird. […] also eigentlich ist es mir (..) immer nicht so wichtig, was für Noten ich habe. Aber es gehört auch ein bisschen mit dazu und irgendwo hat man es immer doch im Hinterkopf. Also, das ist nicht ganz (.) immer präsent, aber es ist auch dabei, auf jeden Fall. (I09, Pos. 59-61).

Dieser Abschnitt (I09, Pos. 59-61) zeigt, dass Druck zentral dafür zu sein scheint, dass ihr L3-Investment nicht auftritt. Der Druck entsteht im Unterricht und im System Schule bzw. dem Gymnasium auf eine „allgemein[e]" und „natürlich[e]" Art, womit Hannah vermeintlich eine Normativität ausdrückt. Sie wertet diesen Umstand negativ mit dem Ausdruck „leider". Sie verwendet für die Beschreibung relativierende Begriffe und Füllwörter (z. B. „ich glaube", „immer so", „ein bisschen", „irgendwo"), die im Laufe des gesamten Interviews auftauchen. Dies könnte bedeuten, dass sie keine festen Aussagen treffen möchte, sie darüber reflektiert oder ihr allgemeiner Sprachgebrauch so ist. Abseits dieser Relativierungen scheint der Unterricht für sie unabdinglich bzw. „natürlich" mit Druck verbunden zu sein. Diese Verbundenheit gleicht einer Begleiterscheinung, wenn sie sagt „kommt mit sich". Sie verallgemeinert diesen Effekt, indem sie das generalisierende Pronomen „man" und eine Passivkonstruktion „benotet werden" verwendet. Durch die Benotung wird der Druck zu einer Begleiterscheinung – ausgedrückt durch „gehört mit dazu" und „ist auch dabei" – und zu einem unumgänglichen Ergebnis ihrer Schulsituation – ausgedrückt durch „am Ende". Letzteres kann zusätzlich eine Kritik summativer Bewertungen am Ende statt im Prozess einer Leistungsphase sein kann. Der Druck ist außerdem eine Konstante, die sich einerseits durch die dreifache Wiederholung des Adverbs der zeitlichen Bestimmung „immer" ausdrückt, aber auch durch die (räumliche) Präsenz „irgendwo". Somit ist Druck zwar nicht immer bewusst, aber „im Hinterkopf". Für Hannah selbst sind Noten aber nicht zentral. Sie sind zwar wichtig, aber nicht „so" wichtig. Dies lässt vermuten, dass der Druck nicht primär durch Noten entsteht, sondern durch einen anderen Umstand.

Der folgende Abschnitt zeigt, dass der Druck mit dem Mangel von Agency verbunden ist. Darin spricht sie über die Erfahrung, für eine Präsentation in der 9. Klasse ausgewählt geworden zu sein.

> **B9:** Das war tatsächlich da/ Also das war schon die Zeit, wo ich halt so ein bisschen Angst vor Präsentationen hatte. […] Und ich wurde halt mehr oder weniger dazu gezwungen und dann trotzdem aber vorne zu stehen. Deswegen, glaube ich, war ich danach so ein bisschen (.), nicht traumatisiert, aber so ein bisschen (.) durcheinander irgendwie. Und da hatte ich auch nicht so [langgezogen] positive Erfahrungen dann halt mit gemacht, weil ich dann da halt stand und (..) total gezittert habe und alles vergessen habe irgendwie. Das war halt (.) bisschen doof. […] Und insofern kann ich mich da jetzt nicht mehr so positiv dran erinnern. […] Leider. (I09, Pos. 290-296).

Der Abschnitt (I09, Pos. 290-296) beginnt damit, dass Hannah den Zeitraum kontextualisiert. Sie hat im Laufe von mehr als einem Jahr (s. dafür die folgende Analyse von I09, Pos. 194) eine Angst gegenüber Präsentationen entwickelt.[86] Diese Lernemotion scheint mit dem Format der Präsentation zusammenzuhängen und durch weitere Komponenten beeinflusst zu werden. Insbesondere der Zwang, präsentieren zu müssen und damit der Mangel an Agency zeichnet sich im obigen Abschnitt (I09, Pos. 290-296) ab. Sie verwendet im zweiten Satz eine Passivkonstruktion („wurde […] gezwungen"), bei der jemand anderes die Entscheidung für sie trifft. Außerdem taucht an dieser Stelle und im gesamten Abschnitt vermehrt das Füllwort „halt" auf, welches auf eine Norm hinweist,

[86] Diese Entwicklung kann auch der Pubertät geschuldet sein.

der sie mit Selbstverständlichkeit folgt bzw. folgen muss. Der Zwang führte dazu, dass sie gegen ihren Willen vor der Klasse stand. Dies zeigt sich auch darin, dass sie nicht nur eine Konjunktion des Widerspruchs verwendet, sondern zwei („trotzdem aber"). In dem Moment führte dies zu äußerlichen Zeichen von Angst (zittern und ein Blackout), die sie negativ bewertet. Der Grund für ihre negative Erfahrung ist der Zwang. Sie versucht Worte zwischen „nicht traumatisiert, aber so ein bisschen (.) durcheinander irgendwie" für dieses negative Gefühl zu finden. Die negative Wahrnehmung von den Konsequenzen scheint auf einer psychologischen Ebene verortet zu sein, da sie sagt, dass sie sich nicht anders an diese Situation erinnern „kann", so als gäbe es für sie keine andere Wahrnehmungsmöglichkeit. Sie bedauert diesen Umstand mit dem Ausdruck „leider". Insgesamt findet ein Aushandeln zwischen dem Zwang und ihrem eigenen Willen in ihr statt. Die Notwendigkeit der Aushandlung kann in der Ideologie des Gymnasiums und dem Folgen der in diesem System etablierten Normen begründet sein. Die Episode lässt vermuten, dass der schulische Druck in Form mangelnder Agency und die Angst vor Präsentationen einen negativen Einfluss auf ihr Selbstkonzept haben. Unter diesen Bedingungen – so lässt es die Analyse des Abschnitts (I09, Pos. 290-296) verlauten – ist sie nicht *invested*.

Wie der folgende Abschnitt zeigt, ist dabei nicht (nur) die Angst vor Präsentationen, sondern auch der Mangel an Agency zentral dafür, dass ihr L3-Investment nicht entsteht. In dem folgenden Abschnitt spricht Hannah über eine Posterpräsentation aus der 7. Klasse, bei der sie ebenfalls gegen ihren Willen ausgewählt wurde.

> **B9**: Also es war jetzt nie so richtig schlimm. Das war auch noch nicht/ Da hatte ich auch noch nicht so Angst. Also ich habe jetzt keine große Angst davor, aber ich habe ein bisschen Probleme damit. (.) Und es ist an sich (..) schon ok, weil ich hatte nie das Gefühl, dass ich wirklich, wenn ich ein großes Problem damit hätte und das einfach auch gesagt hätte, wirklich noch müsste. (.) Aber manchmal denke ich, dass nur die (.)/ Ich will mich jetzt nicht als gut bezeichnen, aber nur die bisschen besseren irgendwie ausgewählt werden. Und die halt sowieso schon relativ viel machen und dann halt nicht die Person, die irgendwie gar nicht so viel (.)/ Keine Ahnung, sich so beteiligen und dadurch ist es/ bleibt es halt irgendwie so ein bisschen unfair, weil die, die sich schon an sich sehr viel Mühe geben, (.) **müssen** dann halt auch sowas irgendwie dann noch vortragen. Und, ja. So unfreiwillig irgendwas zu machen ist immer (.) nicht so toll. [**M1** und **B9** lachen] Aber es ist schon ok jetzt gewesen, für mich. (I09, Pos. 194).

Der Abschnitt (I09, Pos. 194) über „ein bisschen Probleme mit" Präsentationen zeigt im Vergleich mit dem vorherigen Abschnitt (I09, Pos. 290-296) über die „Angst" davor, dass ihr L3-Investment dynamisch ist. Eine Konstante für das Auftreten ihres L3-Investments ist, dass Agency gegeben sein muss. Die Konsequenzen aus dem Präsentationszwang in der 7. Klasse sind „schon ok". Sie begründet diese Einschätzung mit dem Glaubensansatz bzw. dem „Gefühl", dass sie Einwand hätte erheben können. Diese Möglichkeit würde sie aber nur nutzen, wenn es „ein großes Problem" wäre. Hier bahnt sich ein Vergleich mit dem vorherigen Abschnitt (I09, Pos. 290-296) an, in dem die Präsentationsangst als eine Angst analysiert wurde. Sowohl die Interviewpassagen in diesem Abschnitt (I09, Pos. 194) als auch die im vorherigen Abschnitt (I09, Pos. 290-296) sind retrospektiv, weshalb die Erfahrungen im Zusammenhang betrachtet werden können. Hannah glaubt daran, dass die (Ideologie der) Schule – repräsentiert in Form von der Lehrkraft – es ihr „nie" aufgezwungen hätte, präsentieren zu müssen. Sie glaubt, sie hätte sich gegen den Zwang wehren können, indem sie eine Angst davor verspürt „und" zusätzlich diese Angst auch ausspricht. Die Begründung dafür, dass sie sich in der Situation in der 9. Klasse nicht dagegen gewehrt hat, müsste nicht der Zwang nicht *per se* zum Präsentieren und die Steuerung durch die Lehrkraft sein, sondern es könnte auch der Druck

sein, der das Präsentieren zu einem Zwang macht. Aus den zwei Abschnitten (I09, Pos. 194; 290-296) lässt sich der Mangel an Agency als Repellor (negativen Attraktor) in ihrem L3-Investment verstehen.

In dem obigen Abschnitt (I09, Pos. 194) nimmt sie einen weiteren Aspekt hinzu: das Empfinden von Gerechtigkeit bzw. Fairness. Sie nimmt eine Ungerechtigkeit bei der Auswahl der Vortragenden vor, die sie selber betrifft. Die Gruppe der Betroffenen benennt sie als „die guten", wenn sie sich selbst mit dazu zählt sind es die „ein bisschen besseren" Schüler:innen. Mit „gut" oder „besser" sein verbindet sie Mitarbeit, Beteiligung und sich Mühe geben, im Gegensatz zu denen „die gar nicht so viel [machen]". Indem sie sich mit ihren Mitschüler:innen vergleicht, definiert sie ihren eigenen Platz in der Klasse. Für die betroffene Gruppe ist der Präsentationszwang ein Zusatz (ausgedrückt durch „dann halt auch […] noch") an Arbeit, den sie leisten „**müssen**". Dieses betonte Auxiliarverb „**müssen**", das eine Handlungspflicht ausdrückt, wird im darauffolgenden Satz zum Adverb „unfreiwillig" für die aktive Handlung bzw. das Verb „machen". Dadurch bleibt eine Handlung mit einer Pflichtausführung verbunden. Außerdem wird die Handlung durch das Füllwort „halt", das das Handeln nach Normen widerspiegelt, verstärkt. Die Ungerechtigkeit scheint ebenfalls eine Konstante im Unterricht zu sein, denn sie korrigiert das Verb mit der Zustandsvalenz „ist" zu „bleibt", womit sie ein Andauern ausdrückt. Ihre Gesamteinschätzung der Situation bewegt sich zwischen einer neutralen („schon ok") und einer negativen („nicht so toll"). Interessant ist, dass sie die Schuld für die soziale Ungerechtigkeit niemandem zuweist, indem sie eine Passivkonstruktion („ausgewählt werden") verwendet. Dadurch kommt die Vermutung auf, dass die Wahrnehmung der Ungerechtigkeit nicht von einem klar benennbaren Subjekt beeinflusst wird. In Verbindung mit dem folgenden Abschnitt, könnte das Subjekt das System Schule sein. Dieser folgende Abschnitt handelt von Druck bei Klassenarbeiten.

> **B9:** Ich glaube auch manchmal ist es Sachen auf Zwang zu lernen nicht so gut, aber das ist beim ganzen System Schule etwas, was ich hinterfrage. [**B9** lacht leise] Aber ich glaube Arbeiten sind da besonders stark dann nochmal. Und allgemein irgendwelche (.) Leistungen, die irgendwie in einer relativ kurzen Zeit passieren müssen. Das ist auch manchmal so, dass wir Grammatikthemen sehr spät erst anfangen und man das Gefühl hat, man muss sich das eher zuhause beibringen, als in/ dass es einem in der Schule beigebracht wird. […] Das ist dann immer ein bisschen doof und damit kommt halt auch noch der Druck aus der Schule irgendwie nochmal mehr zu sich nach Hause. Wenn man doch denkt, das hätte im Unterricht passieren müssen. Eigentlich. Ja. (I09, Pos. 218-220)

Wie der Abschnitt (I09, Pos. 218-220) zeigt, liegt die Klimax des Gefühls von Druck und Zwang in den Momenten der Klassenarbeiten und bei Ausarbeitungen, die in einem kurzen Zeitraum erbracht werden. Dazu zählt außerdem die Verlagerung des Drucks von der Schule, wo seine Wurzeln (ausgedrückt durch die Präposition „aus") und Blüte (ausgedrückt durch die Präposition „in") liegen, in das eigene Zuhause, welches bis hierhin ein getrennter und geschützter Raum davon war. So besteht der Druck zeitlich und räumlich in einer Lernhandlung. Solche Lernhandlungen bzw. Leistungen scheinen nahezu willkürlich zu sein, da sie sie als „irgendwelche" und „irgendwie" beschreibt. Hannah hat den Anspruch an die Schule, dass Lernen – mit der Begleiterscheinung von Druck – eben dort stattfindet.[87] Der Druck wird sprachlich mit dem Verb „müssen" und der adverbialen Bestimmung „auf Zwang" ausgedrückt, die von ihr negativ („nicht so gut") bewertet werden. Sie verwendet bei diesen Beschreibungen nicht die Ich-Perspektive, wodurch sich vermuten

[87] Der Leistungsdruck mit seinen negativen Folgen dringt auch bei anderen wenigen Schüler:innen bis in ihr Privatleben in das eigene Zuhause, wie eine Umfrage zeigen konnte, in der mehr als 20% zustimmten, dass die Schule sie bis in den Schlaf verfolgen würde (Bohnsack, 2013, S. 60).

lässt, dass sie das Zwangsempfinden nicht nur bei sich, sondern generisch verortet. Das Personalpronomen „ich“ verwendet sie allerdings zu Beginn, um auszudrücken, dass „das [= Lernzwang] beim ganzen System Schule etwas [ist], was ich hinterfrage“. Es könnte ebenfalls bedeuten, dass sie glaubt, eine der einzigen zu sein, die den Druck infrage stellt. An dieser Stelle in diesem (und vorherigen) Abschnitten zeigt sich, Hannahs kritische Reflexion. Dabei ist „hinterfragen“ an sich gleichbedeutend mit anzweifeln oder kritisch reflektieren und umso mehr, wenn dies auf einer systemischen Ebene stattfindet und Ungerechtigkeiten beleuchtet (Giroux, 2020, S. 7). Die oben nicht zugewiesene Ursache des Drucks findet sich dank dieses Abschnitts (I09, Pos. 218-220) klar im Schulsystem verortet.

Der Mangel an Agency kann auch als illusorische Agency auftreten. Hannah beschreibt Momente des Grammatiklernens wie folgt. „**B9**: [D]a hat man das Gefühl, es ist ganz leicht und es ist/ passiert, weil ich das möchte. Weil ich das (.) jetzt grade so will.“ (I09, Pos. 224). Die Agency liegt darin, dass die Anforderungen nicht zu hoch sind und dass die Bearbeitung der Aufgabe in ihrem Sinne ist und ihren eigenen Wünschen entspricht. Der Wunsch der Bearbeitung bleibt aber ein Konjunktiv und damit eine Illusion. Sie verstärkt dabei das „möchten“ im zweiten Satz mit „wollen“ und macht deutlich, dass dieser Wille immer zeit- und kontextabhängig sein kann, ausgedrückt durch „jetzt grade“.

Hannah äußert noch eine weitere Kritik am Schulsystem und den darin agierenden Lehrkräften, die sie an Feedbackmomenten festmacht. Sie kritisiert dabei bestimmte Feedbackformen, wie:

> **B9:** oberflächliches Feedback […, wo gesagt wird:] Also du machst das gut und alles. Aber manchmal würde ich mir halt irgendwie wünschen, was mache ich denn gut und wo fehlt es vielleicht auch noch ein bisschen […und] an sich halt gut gegebenes Feedback, gut gemeintes Feedback und das Gefühl (.) zu haben, man wird im Unterricht gesehen. Und zwar alle und nicht nur die guten, auch die mittleren und, genau. […] dann kriegt man halt gesagt, was die Note ist und bei manchen ist es dann so: Hast du noch Fragen? Und ich sage dann auch meistens nein tatsächlich und das ist dann vielleicht auch ein bisschen meine Schuld, aber manchmal würde ich mich dann halt auch freuen, wenn dann (.) von der Lehrkraft irgendwie noch kommen würde (I09, Pos. 131-139).

In diesem Abschnitt (I09, Pos. 131-139) beschreibt Hannah die Wichtigkeit von Feedback, weil es eine Wertschätzung ihrer Person bedeutet. Gleichermaßen beschreibt sie, wie Feedback gegeben werden sollte, damit sie sich wertgeschätzt fühlt. Sie lehnt oberflächliches Feedback ab, weil es nicht in die Tiefe geht, nicht persönlich ist und ihr deshalb nicht weiterhilft. Sie nennt dafür auch ein Beispiel, bei dem die Einschätzung „gut“ nicht weiter erklärt, sondern mit dem Ausdruck „und alles“ abgekürzt wird. Zu diesem oberflächlichen und nicht hilfreichen Feedback zählt sie auch das von Klassenarbeiten. Die sind nicht nur der Höhepunkt an Druck, sondern auch das „blödeste“ Feedback (I09, Pos. 214). Es ist für Hannah also nicht wichtig, einfach nur Lob, sondern eine ehrliche Einschätzung ihrer individuellen Leistung zu erhalten. Sie wünschst sich eine differenzierte Sicht auf ihre Leistungen, bei der konkrete positive „und“ auch negative Aspekte aus Sicht der Lehrkraft hervorgehoben werden. Für Hannah ist die Art („gut gegebenes“), die Intention „gut gemeintes“ und die Wirkung (mit dem „Gefühl“ von Wertschätzung) für ein für sie optimales Feedback ausschlaggebend. Die Verwendung der betonten Passivkonstruktion „wird […] gesehen“ unterstützt den Wunsch nach Individualität im Unterricht und persönlicher Wertschätzung. Für den Fremdsprachenunterricht beschreibt García (2021), dass es explizit darum geht, die Schüler:innen individuell wertzuschätzen. Dabei legt sie Lehrkräften nahe, dass: „you do not teach a language, you teach persons” (García, 2021). Insgesamt zeigt sich Wertschätzung als wichtige Komponente ihres L3-

Investments, die mit anderen Komponenten zusammenhängt, und deshalb auch als Hauptkonstituente verstanden werden kann.

Zu ihrem Wunsch nach Wertschätzung und danach, gesehen zu werden, gehört auch Hannahs Gerechtigkeitsempfinden für „alle“. Sie verstärkt ihre Argumentation mit der Partikel „und zwar“ und spezifiziert, dass auch die Schüler:innen mit mittleren Leistungen (auf den Durchschnitt bezogen) gesehen werden sollten. Es ist nicht nachvollziehbar, ob sie auch die Lernenden mit schlechteren Leistungen (auf den Durchschnitt bezogen) dazuzählen würde. Es könnte sein, dass es für sie keine „schlechten Schüler:innen“ gibt oder dass sie nicht weiß, wie man ihnen ein differenziertes Feedback geben könnte. Dementsprechend kann im gymnasialen System (Un-)Sichtbarkeit von Lehrkräften produziert werden. Darüber hinaus berichtet sie von Momenten, in denen es die Möglichkeit für ein vertieftes Feedback geben könnte, wenn Lehrkräfte ihr anbieten, Fragen zur Note zur stellen. Dieses Angebot nimmt Hannah allerdings nicht an, gegebenenfalls weil sie glaubt, dass dafür kein Raum sei oder sie sich für bescheiden hält. Sie reflektiert kritisch darüber, dass sie auf die Möglichkeit, Fragen zu stellen, nicht eingeht und versteht, dass sie an dieser Stelle ihre Agency nicht nutzt. Dies könnte aber auch damit begründet werden, dass sie die Frage als eine rhetorische aufnimmt, die nicht wirklich Interesse von der Lehrkraft ausdrückt. Sie kontrastiert dies, ausgedrückt mit der Konjunktion „aber“, mit dem Wunsch, dass ihre Lehrkräfte ihr das individuelle Feedback und die Wertschätzung von alleine und ohne ihren Bedarf geben. Insgesamt weist dieser Abschnitt (I09, Pos. 131-139) darauf hin, dass Hannahs L3-Investment somit auch von der Wertschätzung, die Lehrkräfte ihr entgegenbringen, abhängt. Dazu zählt ein differenzierter Blick auf ihre Leistungen, durch die sich gesehen fühlt. Dieser Aspekt ist in den Charakteristika des Investment-Modells wie in Unterkapitel 2.3.2. vorgestellt nur in Ansätzen im Aspekt der Identität vorzufinden. Die Notwendigkeit, dass sich die Lernende gesehen fühlen möchte, scheint sich auf eine Art Bestärkung in ihrer Einzigartigkeit zu beziehen.

Allgemein übt Hannah im Laufe des Interviews nicht nur Kritik aus und erklärt Momente, in denen es ihr an Agency mangelt, sondern sie beschreibt auch Momente, in denen ihr L3-Investment auftritt. Dies kann an einer Komponente wie dem kulturellen Interesse gezeigt werden, da: „**B9**: die [Kultur] mich halt, mit der Sprache, am meisten an Frankreich und (.) so interessiert. (.) Und ich glaube, wenn man Interesse an etwas hat, dann fällt einem das Lernen und die Mitarbeit einfacher. […] Das hat mir auch Spaß gemacht […] noch mehr über Montpellier zu lernen. […] Weil ich finde Montpellier auch sehr schön. Da war ich auch mal mit meiner Familie.“ (I07, Pos. 69, 118-122). Dieser Abschnitt (I09, Pos. 69) zeigt, dass ihr Interesse an der Sprache und Kultur Frankreichs wichtig für ihr L3-Investment ist. Sie hat ein erweitertes Verständnis von Sprache, da sie es mit Kultur verbindet. Sie nennt dies explizit kombiniert miteinander („mit“) und bringt an einer anderen Stelle ein Beispiel ein, wie sie das Lernen über die französische Kultur (die Landeskunde Montpelliers) wertschätzt. Da Montpellier auch Thema im Französischunterricht war, konnte Hannah ihr interkulturelles Orientierungswissen (*savoir* nach Byram (2021, S. 46)) in den Französischunterricht einbeziehen. Sie verbindet das Lernen vom Schulfranzösischen mit ihren Erfahrungen mit ihrer Familie in Frankreich. Sie beschränkt ihr Interesse allerdings auf das hexagonale Frankreich. Dies kann damit zusammenhängen, dass deutsche Schulen und Gymnasien dieses für den Fremdsprachenunterricht präferieren und damit Frankreich als prestigereichste Verkörperung des Französischen konstruieren. Sie erklärt, dass ihr Interesse ihr beim Französischlernen hilfreich ist. Mit der passiven Dativkonstruktion einem „fällt [es] leichter“ drückt Hannah aus, dass sich ihre Mitarbeit und Lernen einfacher gestaltet. Für ihr L3-

Investment spielt somit Interesse eine wichtige Rolle, das sich in ihrem Fall an den intrinsischen Motiven von Kultur und Sprache orientiert.

Insgesamt ist Hannahs L3-Investment von dem Wunsch geprägt, gesehen und wertgeschätzt zu werden. Das geschieht einerseits, indem sie Agency erfährt und nach ihren individuellen Bedürfnissen handeln kann und andererseits dadurch, dass Lehrkräfte nicht nur auf ihre fachlichen Leistungen, sondern auf sie als Individuum schauen und ihr wertschätzendes und differenziertes Feedback geben. Sie bewegt sich in ihren Aussagen oft zwischen mehreren Perspektiven. Ihr L3-Investment wird in Abbildung 12 zusammengefasst.

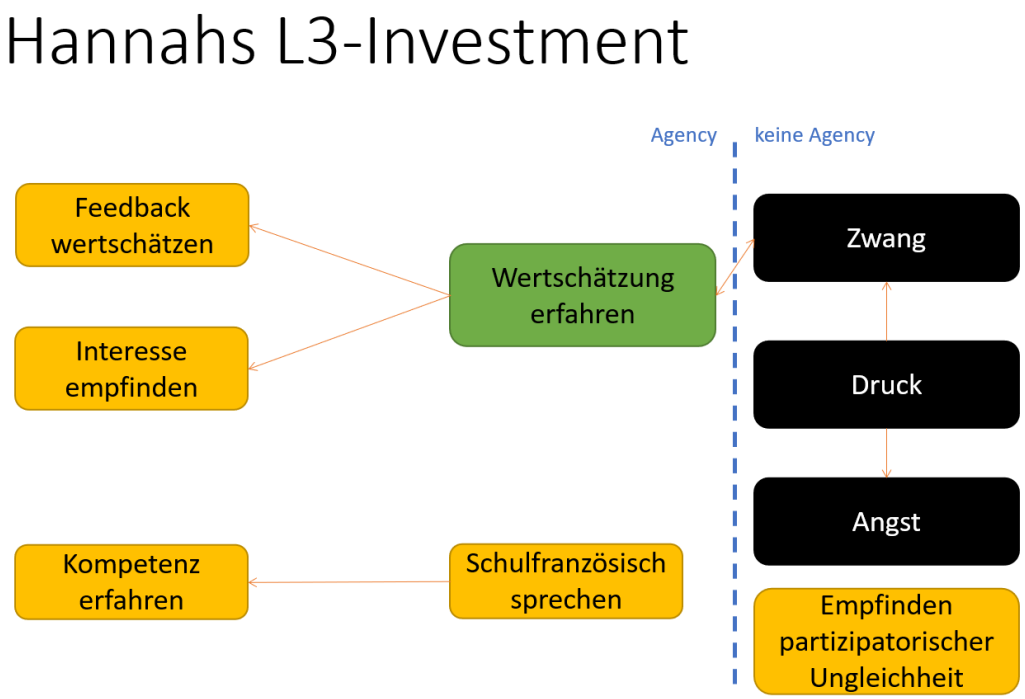


Abbildung 12: Hannahs L3-Investment als Diagramm

Der Wunsch nach Wertschätzung tritt neben dem Wunsch, das Schulfranzösische zu lernen, in Hannahs L3-Investment hervor und ist mit weiteren Komponenten verbunden. Das Portfolio spielt dabei keine explizite Rolle, ist aber in vielen der weiteren Komponenten verbunden, wie die Analysen gezeigt haben. Ihrem L3-Investment steht der Mangel an Agency gegenüber, der ihr L3-Investment unterbindet. Diese Unterdrückung kann durch die Repelloren (negative Attraktoren) Zwang, Druck und Angst entstehen.

4.6. Interindividuelle thematische Fallanalyse

Wie bereits im Methodenkapitel 3.2.1. erklärt ist die vorliegende Fallstudie eine instrumentelle Untersuchung, die versucht den Gegenstand des L3-Investments anhand der gymnasialen

Lerngruppe für formales Französisch zu erforschen und nicht die Lerngruppe selbst. Obwohl Tina, die keine Fokusschülerin ist, richtig erkennt, dass für das L3-Investment „natürlich alles [= alle Karten der Kartelegemethode] irgendwie wichtig (.) [ist], so ein bisschen“ (I01, Pos. 32), werden in diesem Unterkapitel lediglich die Ergebnisse anhand der entstandenen fokussierten Kodierungen vorgestellt, indem Beispiele aus den Daten extrahiert, analysiert und mit bisherigen Forschungsergebnissen aus der Literatur verknüpft werden. Dies entspricht der Vorgehensweise der Grounded Theory Methode (Bryant, 2017, S. 263), wobei zu Beginn von jedem Kapitel die Kategorie unter Rückgriff auf bestehende Literatur definiert wird und am Ende auf Basis der Daten zusammengefasst wird.

Die Vorstellung der Ergebnisse ist nach Relevanz geordnet. Dabei spielen die Hauptkonstituenten die wichtigste Rolle, weil ohne sie kein L3-Investment stattfinden würde. Diese sind Agency und Autonomie erfahren (s. 4.6.1.) sowie Schulfranzösisch lernen (wollen) (s. 4.6.2.). Die Attraktoren spielen eine weitere bedeutende Rolle, denn sie können das L3-Investment stabilisieren, während die Komponenten eine untergeordnete – aber dennoch nicht irrelevante – Rolle spielen, da sie zur Entstehung von L3-Investment beitragen. Die Attraktoren sind gute Noten bekommen (s. 4.6.3.), kooperativ arbeiten (s. 4.6.4.) und mit Spaß lernen (s. 4.6.5.). Als Komponenten gelten das Französische außerhalb des Unterrichts anwenden (s. 4.6.6.), explorieren und kreieren (s. 4.6.7.), mehrsprachig arbeiten (s. 4.6.8.), multimodal arbeiten (s. 4.6.9.) sowie über Scaffolding lernen (s. 4.6.10.). Nach der Vorstellung aller Komponenten werden sie in 4.6.11. zusammengefasst. Außerdem sind sie in Anhang 5 in einer Übersicht des Kategoriensystems dargestellt.

L3-Investment und L3-Motivation treten oftmals verschränkt auf, aber der Fokus liegt auf ersterem, welches sich in den Worten der Teilnehmenden unter anderem in dem Verb „mitarbeiten“ ausdrückt. Für eine kurze Illustration dieser Grundlage dient das folgende Zitat von Isabelle. „**B6**: wenn man nicht motiviert ist, glaube ich arbeitet man glaube ich weniger mit. Also natürlich kann man auch gut mitarbeiten, wenn man nicht motiviert ist, aber jedenfalls fällt es einem glaube ich leichter mitarbei-, mitzuarbeiten, wenn man motiviert ist.“ (I06, Pos. 217). L3-Investment und L3-Motivation werden an dieser Stelle zu trennbaren Einheiten. Ein Unterschied wird darin deutlich, dass L3-Motivation keine Bedingung für L3-Investment ist, sein Auftreten dieses aber erleichtern und erhöhen kann.

Mit den Hauptkonstituenten, Attraktoren und interaktiven Komponenten soll eine Antwort auf die erste Forschungsfrage darüber, was dazu führt, dass L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht entsteht, gegeben werden. Für die zweite Forschungsfrage, die nach der Beziehung zwischen der Portfolioarbeit und dem Aufkommen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht fragt, werden die Vernetzungen der jeweiligen Kodierung mit dem Portfolio aufgezeigt.

Von den in Anhang 5 aufgeführten Kategorien werden nur die Kategorien für das L3-Investment verwendet. Die Kategorien, die dazu führen, dass kein L3-Investment entsteht werden nur ergänzend eingebracht. Die Kategorien, die als Sonstige betitelt sind, werden in dieser Ergebnisdarstellung außen vorgelassen, da sie keine Antworten auf die Forschungsfragen geben. Die Ergebnisse der fünf Fokusschüler:innen sowie der vier weiteren Teilnehmenden wurden in diese Ergebnisdarstellung einbezogen, da sie das theoretische Sampling bilden. Dabei trägt die Analyse ihre Daten zur Erforschung des Falls bei, durch die die Forschungsfragen beantworten zu können. In Tabelle 4 sind die allgemeinen Informationen von den vier weiteren Teilnehmenden zusammengefasst – parallel zu den Informationen über die Fokusschüler:innen am Anfang der jeweiligen Unterkapitel.

	Tina	Dan	Isabelle	Matteo
Alter	14	15	15	14
Geschlecht	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Gesprochene Sprachen	Deutsch; Englisch (mit Auslands-aufenthalt im außereuropä-ischen englisch-sprachigen Ausland); Französisch	Zwei Erstsprachen: eine der zehn häufigsten Herkunftssprachen Hamburgs und Englisch, Deutsch und Französisch als Fremdsprachen	Deutsch; Englisch; Französisch (mit einem zukünftigen Auslandsaufenthalt im europäischen französisch-sprachigen Ausland)	Deutsch; Englisch; Französisch (mit Auslandsaufenthalt im europäischen französisch-sprachigen Ausland)
Dauer des Interviews	28 Minuten	45 Minuten	27 Minuten	31 Minuten
Ausgewählte Karten in der Kartenlege-methode I	Druck; Mitschüler:innen; mit Menschen auf Französisch sprechen	Eltern, Spaß; Freunde	Auslandserfahrung; Noten; französische Sprache	Lehrerin; Auslandserfahrung; Freunde
Ausgewählte Karten in der Kartenlege-methode II	Noten; Freundinnen; Eltern	Unterrichtsthema; Lernatmosphäre; Eltern	Auslandserfahrung; Unterrichtsthema; französische Sprache; Noten[88]	Lehrerin; Lernatmosphäre; Unterrichtsthema
Schwer-punkte	Klassenatmos-phäre	Individuelle Mehrsprachigkeit; Kreativität	Interesse am Unterrichtsthema	Französisch-lehrkraft

Tabelle 4: Allgemeine Informationen zu den weiteren Teilnehmenden

Für die Darstellungen in den jeweiligen Unterkapiteln beginne ich mit kurzen Zitaten der Teilnehmenden, die die Kategorie auf den Punkt bringen können und ende mit verdichteten Passagen über die Kategorie, sodass Komplexitäten und die Dynamiken von L3-Investment und seiner Beziehung zur Portfolioarbeit analysiert werden können.

4.6.1. Hauptkonstituente: Agency und Autonomie erfahren

Das Erfahren von Agency und Autonomie stellt eine Hauptkonstituente für das Auftreten von L3-Investment dar. Die Ergebnisse von den Fokusschüler:innen legen nahe, dass das Auftreten von L3-Investment im untersuchten Kontext von Agency abhängt. Eine Definition der beiden Begriffe und die Unterordnung von Autonomie in die Agency, wie sie in diesem Unterkapitel verwendet werden, wurde bereits im Kontext der Rolle von Agency für Investment in 2.3.3. gegeben. Der Autonomie und Agency ist das Verlangen nach Sicherheit und Kompetenzerleben untergeordnet. Im Umkehrschluss wirken sich Handlungen ohne Agency, bei denen sich die Lernenden unsicher oder ungerecht behandelt fühlen, negativ auf das L3-Investment aus. Außerdem kann durch solche Handlungen ohne

[88] Da Isabelle sich zwischen den Karten „Unterrichtsthema“ und „Noten“ nicht entscheiden kann, willige ich ein, dass sie vier Karten wählt.

Agency Druck und die Lernemotion Angst entstehen. In diesem Unterkapitel wird ein Fokus auf die Aspekte gelegt, die L3-Investment auftreten lassen; aber auch die Gegenstücke dazu werden als Untermauerung der Argumente dieser Hauptkonstituente am Ende des Unterkapitels aufgenommen.

Auf einer heruntergebrochenen Ebene ist Agency aktives (Mit-)Machen oder in den Worten von Isabelle: „**B6**: einfach, dass ich mitmache und nicht dasitze und quasi nichts mache“ (I06, Pos. 62). Die doppelte Verneinung verstärkt das Wort „machen“ bzw. drückt es auf eine andere Art und Weise aus. Für dieses Mitmachen brauchen viele Schüler:innen Scaffolding (s. 4.6.10.), Vorbereitung sowie ein Sicherheits- oder Kompetenzgefühl. Hierzu erklärt Fiete: „nachdem wir das dann eingetragen haben und das in der Klasse besprochen haben, habe ich mich dann auch besser gemeldet, weil ich mir auch ein bisschen sicherer war.“ (I04, Pos. 126). Sicherheit ist für ihn eine Notwendigkeit und der Grund dafür, mündlich mitarbeiten zu können. Interessant ist die Aussage, dass er sich nicht mehr, sondern besser gemeldet hat, sodass die Sicherheit einen Einfluss auf die Qualität der Beiträge vermuten lässt. Darüber hinaus hängt die Sicherheit mit dem gemeinsamen Auswerten zusammen.

Die handlungsfähige Haltung kann auch als Freiheit verstanden werden, so fasst es Dan auf. Diese Freiheit würde er gerne nicht nur mit dem Aufgabentyp, sondern auch mit der mehrsprachigen Bearbeitung (s. auch 4.6.8.) zusammenführen. Dies zeigt der folgende Abschnitt. „**M1**: Wenn du die Freiheit hättest, würdest du dann auch Englisch und [deine Herkunftssprache] noch mehr einbringen, in deinen Französischunterricht? - **B5**: Auf jeden Fall.“ (I05, Pos. 125-126). Auch wenn seine Antwort elizitiert ist, wird deutlich, dass das Angebot, Mehrsprachigkeit autonom zu nutzen, eine wichtige Rolle für das L3-Investment spielen kann. Unabhängig davon, ob Mehrsprachigkeit der Input oder der Output ist, können Lernendenautonomie und Mehrsprachigkeit symbiotisch gefördert werden (Weck, 2020, S. 91).

Des Weiteren ist die eigene Kompetenzwahrnehmung und -erfahrung bedeutsam für das Empfinden von Agency. Matteo beschreibt dies wie folgt: „**B8**: Und da kann ich quasi immer mitmachen, weil ich das jetzt auch einfach besser kann. Und da, kann ich mich quasi immer melden. […] Wenn ich jetzt irgendwas beizutragen habe. Und so dann auch meine Mitarbeitsnote mitbestimmen.“ (I08, Pos. 98-100). In diesem Abschnitt (I08, Pos. 98-100) beschreibt Matteo sein L3-Investment als „mitmachen“ und seine Agency als die Möglichkeit zum „[M]itbestimmen“. Diese Erfahrungen sind gebunden an seine Kompetenzen, denn diese erlauben es ihm, konstant mitzuarbeiten, ausgedrückt durch „quasi immer mitmachen“ und, parallel dazu, „quasi immer melden“. Diese Kompetenzen hat er zusammen mit Fiete, wie ausführlich in 4.3. dargestellt, handlungsfähig (weiter-)entwickelt, um eine gute Note zu bekommen (s. 4.6.3.). Dieses Motiv der guten Note ist auch in diesem Abschnitt (I08, Pos. 98-100) in Form der „Mitarbeitsnote“ sichtbar, die den Anspruch hat, die mündlichen Leistungen widerzuspiegeln. Für seine Agency, diese mitzubestimmen, spielt der Zuwachs an Kompetenzen eine zentrale Rolle. Er ist somit befähigt, am Unterrichtsgeschehen so teilzuhaben, wie er es möchte und dadurch die gewünschte Note zu erreichen. Teilhabe durch Agency ist also nicht nur in informellen Lernkontexten für Investment bedeutsam, wie Darvin (2019, S. 245) darstellt, sondern auch in formalen Kontexten. Des Weiteren sorgt dieser formale Kontext für eine ideologische schulische (oder gymnasiale) Rahmung mit der dazugehörigen Leistungsorientierung. Dadurch wird die Agency nicht zu identitätsstiftenden Akten, sondern auf eine rein performative Ausführung des „Schülerjobs“ eingeschränkt, der sich mit dem Umgang der Lernenden mit handlungsorientierten Anforderungen und Tätigkeiten in der Schulsituation auseinandersetzt (Breidenstein, 2006, S. 87; Grein & Vernal Schmidt, 2020, S. 33). Es lässt sich auf der einen Seite argumentieren, dass „[r]egarding school’s structural constraints, linked to language curricularization and assessment, schools may not be the

right place to develop agency" (Brinkmann, 2024b, S. 124), aber auf einer anderen Seite haben Schulen einen demokratischen und partizipatorischen Bildungsauftrag, der auch im Hamburger Bildungsplan niedergeschrieben ist (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024a, S. 10). Das Spannungsfeld zwischen Leistungsorientierung (s. auch den Attraktor der guten Noten in Unterkapitel 4.6.3.) und selbstständigem Lernen für die Zukunft (s. auch die Hauptkonstituente Schulfranzösisch lernen (wollen) in Unterkapitel 4.6.2.) sind die zwei Seiten der gymnasialen Medaille.

Kompetenz ist aber nicht nur eine Anforderung für das Ausüben von Agency, sondern auch ein Ergebnis des autonomen Lernens. Dazu sagt Hannah: „Also ich glaube, dadurch [= selbstständiges Erarbeiten] verstehe ich die Sachen, also die Themen, besser, als wenn Frau Uhlhorn dann die ganze Zeit an der Tafel und mir irgendwas erklärt." (I07, Pos. 111). Für Hannahs Lernverhalten ist autonomes Lernen förderlich, da ihr dadurch das Verständnis der Inhalte erleichtert wird. Sie vergleicht das selbstständige Erarbeiten mit Erklärungen der Lehrkraft im Frontalunterricht, die vielmehr eine passive Aufmerksamkeit initiieren. Hannahs Auffassung lässt sich mit Gabriels ergänzen, der sich über Methodenblätter wie folgt äußert: „**B2**: es wäre vielleicht besser, wenn [jeder gute Formulierungen] vielleicht sogar selber anfertigt" (I02, Pos. 189). Das autonome Lernen als aktives und individuell zugeschnittenes Lernen kann durch das eigenständige Erstellen von Grammatikhilfen, wie Hannah sie skizziert, oder Methodenblättern, welche Gabriel sich ableitet, erreicht werden. Dadurch könnte der „Zwang an Passivität" (Bohnsack, 2013, S. 250) zu gewissen Anteilen umgangen und die Vorstellungen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden. Diese Kategorien sind zwar im Portfolio verzeichnet (s. 3.2.2.), werden aber nicht in Gänze auf das autonome Lernen ausgerichtet, wohin sich die Wünsche der Schüler:innen richten.

Innerhalb von Autonomie und Agency zeige ich als letzten Aspekt, der zum Auftreten von L3-Investment beiträgt, den Aufgabentyp der Plakaterstellung mit eine:m:r Partner:in. Verschiedene Teilnehmende gehen auf diese im Laufe des Interviews beim Auftreten davon im *créativité*-Teil des Portfolios oder von alleine ein. An dieser Stelle dienen zwei Zitate aus dichten Passagen für die Analyse der Agency zusammen mit Autonomie. Über die Plakaterstellung mit einem Freund zum Thema der deutsch-französischen Freundschaft, äußert sich Dan wie folgt. „**B5**: Dass es einfach freier ist. Wir können uns das halt mehr selbst aussuchen. Das ist nicht einfach alles direkt vorgegeben halt so. Dass man ein bisschen Freiheit halt hat, finde ich bisschen cooler." (I05, Pos. 66). Seine positive Einschätzung von „cooler" bezieht sich auf das Assoziationsgeflecht von „frei", „selbst", „nicht […] vorgegeben" und „Freiheit". Mit diesen Worten der Selbstbestimmung rahmt er den Aufgabentyp. Er verwendet zudem im zweiten Satz das Personalpronomen „wir" als Satzsubjekt und zeigt damit, dass die aktive Rolle bei ihm und seinem Freund liegt. Er verwendet außerdem Vergleiche zum Unterrichtalltag, die die Postererstellung „freier" und „cooler" machen und zu erhöhter („mehr") autonomer Entscheidungsfindung beitragen. Das „aussuchen" und die „Freiheit" ermöglichen explorierendes Lernen (s. auch 4.6.7.) und sorgen dafür, dass der Aufgabentyp der Plakaterstellung mit einem Freund Autonomie auf einer Lernebene ermöglichen kann.

Ein weiteres Beispiel für das Potenzial der Postererstellung mit eine:m:r Partner:in zur Förderung der Autonomie auf der Lernebene gibt Hannah, die sich auf das von ihr und Lea erstellte Poster für die Filmvorstellung bezieht. Ihre Erklärung des Einflusses der Erstellung auf ihr L3-Investment im Französischunterricht ist dem folgenden Zitat entnehmbar.

> **B9**: Ich glaube einfach, dass man so eine Abwechslung hatte, weil man was Kreatives machen konnte und auch ein bisschen selbstständig halt arbeiten konnte. Weil ich habe das Gefühl Französisch ist sehr viel: Wir sitzen alle an unserem Platz und (.) hören zu und machen Aufgaben im **Heft** oder im Buch

> oder manchmal reden wir dann auch zusammen. Aber so kreative Aufgaben, wo – man ganz selbstständig arbeiten (.) kann, das ist halt nicht so oft der Fall. Und das war halt hier irgendwie sowas. (I09, Pos. 95).

In dieser dichten Passage (I09, Pos. 95) macht Hannah zwei Gegensätze des Französischunterrichts auf. Auf der einen Seite steht der Unterricht ohne Agency, welcher vom passiven Sitzen und Zuhören sowie von der Lehrkraft bestimmten Aufgabenformaten in den vorbestimmten und standardisierten Lehrmaterialien, die im Plenum besprochen werden, geprägt ist. Diese Szene gleicht einem Theaterstück, in dem keine Überraschungen möglich sind, geschweige denn vom Skript abzuweichen. Damit äußert sie Kritik am Frontalunterricht als Unterrichtsalltag. Eine solche Raumkonstellation führt laut van Lier (2004, S. 133) zu einer didaktischen Konstellation, in der Wissensvermittlung im Vordergrund steht, statt Aktivierungen und Handlungen. Auf der anderen Seite ist der Französischunterricht für Hannah durch das autonome Arbeiten an kreativen Aufgaben, wie die des Portfolios, besonders. Als Begründung dafür stellt sie zwei Aspekte heraus: Zum einen ist das autonome Arbeiten eine Abwechslung zum beschriebenen Unterrichtsalltag und eine Rarität (ausgedrückt durch „nicht so oft“)[89] (s. 4.6.10.), zum anderen ermöglicht es das Kreieren innerhalb von kreativen Aufgaben (s. 4.6.7.). An dieser Stelle verweist Hannah direkt auf ihr Portfolio mit dem Satz „Und das war halt hier irgendwie sowas“ und nimmt Bezug auf das Poster, das in Abbildung 13 abfotografiert ist.

[89] Mit dem Wort „erfrischend“, das Tina verwendet, wird diese Abwechslung ebenfalls sichtbar. Sie präzisiert: „Ich finde es auch mal ganz erfrischend, irgendwas mal nicht vorgegeben zu habe.“ (I01, Pos. 107). Mit diesem Zitat grenzt sie, genauso wie Hannah, die Erfahrung vom Alltag ab und verstärkt ihre Wahrnehmung von Autonomie mit der Betonung auf „nicht vorgegeben“.

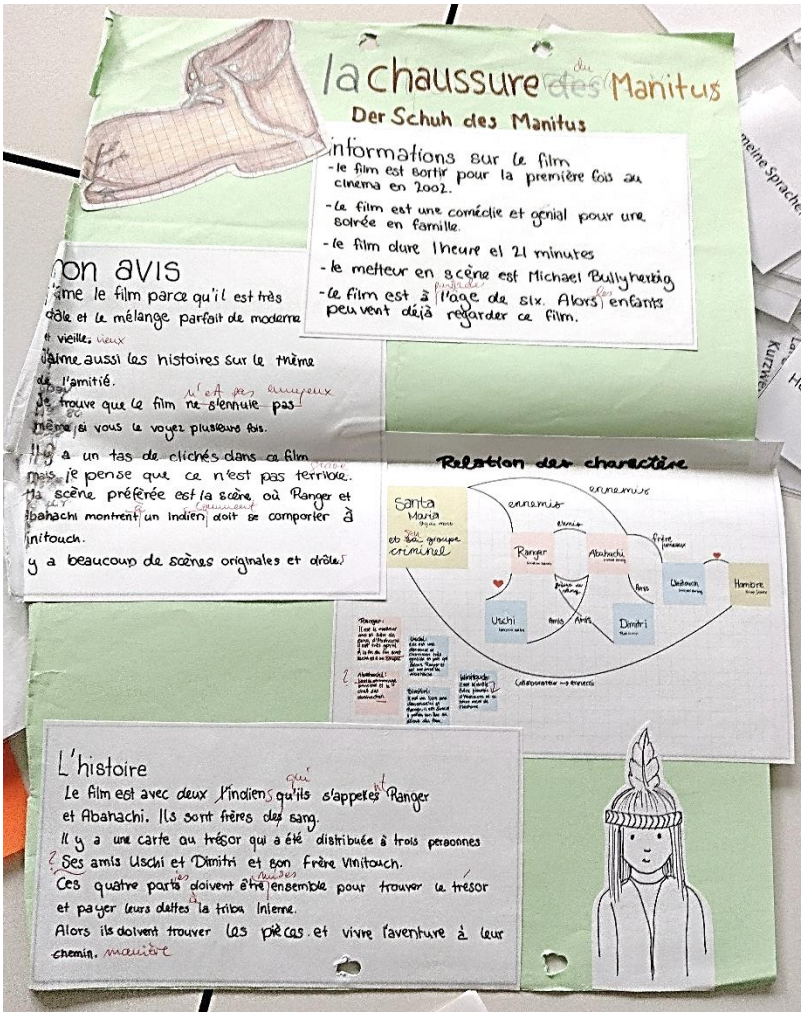


Abbildung 13: Beispiel aus Hannahs Portfolio zur Passage I09, Pos. 95

Abbildung 13 zeigt ein Poster mit handschriftlichen Texten, selbstgemalten Bildern und Visualisierungen sowie den Titel eines selbstgewählten Films. Das Poster ist ein Beispiel dafür, dass es beim autonomen Kreieren keine Standardvorlage oder ein Idealergebnis gibt. Damit wird von dem Skript ohne Überraschungen abgewichen.

Auch wenn Hannahs gewählten Worte „irgendwie“ und „sowas“ in dem Abschnitt (I09, Pos. 95) vage bleiben, so beschreibt sie im Voraus die autonomiebezogene Arbeitsform. Dabei wiederholt sie das Adverb „selbstständig“ und verstärkt es beim zweiten Gebrauch mit dem Adverb „ganz“, um auf eine vollständige Autonomie hinzuweisen. Diese Arbeit hat Hannah zusammen mit Lea erstellt, die die selbstständige Arbeit daran als „immer cooler“ bezeichnet (I03, Pos. 270, 280, s. 4.2.) und genauso wie Hannah diese Arbeitsform vom Unterrichtsalltag abgrenzt. Lea differenziert, dass sowohl die freie Themenwahl als auch die Überlegung der Arbeitsschritte und die Einteilung der Arbeitsweise das autonome Arbeiten zwischen den Freundinnen charakterisiert hat. Dadurch lässt sich L3-Investment erkennen. Dieses „refers to a choice to participate in a social practice (‘learning’) and involves understanding the material and symbolic context in which this choice is made” (Darvin & Norton, 2023, S. 33). In diesem Fall erlaubt es der symbolische Kontext der Schule den Lernenden „nicht so oft“ Autonomie und Agency in diesem Maße zu erfahren und macht es dadurch zu einer Besonderheit.

Das Portfolio kann als *Affordance* im Französischunterricht verstanden werden, wodurch das Erfahren von Agency und Autonomie im Unterricht verankert werden kann. Wie auch bisherige Forschungen zeigen, wurde in den erhobenen Daten deutlich, dass die Lernenden durch die Portfolioaufgabe der Postererstellung metakognitive Lernstrategien entwickeln und anwenden (Lamb, Vieira & Jiménez Raya, 2017, S. 53–55), Lern- und Anwendungsprozesse überwachen (Königs, 2019, S. 6), Vorkenntnisse einbringen (Weck, 2020, S. 85), Kompetenz und Effizienz in selbstbestimmten Handlungssituationen entwickeln und erfahren (Sisamakis, 2010, S. 360–361), aber sich auch stärker involviert und verantwortlich fühlen (Geeslin, 2003, S. 857; Murray, 2021, S. 89) konnten. Darüber hinaus konnte das autonome Aufgabenformat in Portfolios auch eine Lernendenorientierung und das selbstgesteuerte und individualisierte Lernen aufgreifen (Weck, 2020, S. 82–83). Insgesamt kann die so auslegte Portfolioarbeit also dazu beitragen, die Autonomie auf der Ebene der Orientierung an eigenen Erwartungen (Ballweg, 2019, S. 132) und Selbstsicherheit (Alam & Aktar, 2019, S. 168) und somit auch (L3-)Motivation zu fördern. Die Art der autonomen Arbeit an konkreten multimodalen Produkten, wie den Postern (s. auch 4.6.8.), lässt sich darüber hinaus mit dem Multiliteracies-Ansatz verbinden, denn dieser versteht Lernende als „active designers—makers“ (New London Group, 1996, S. 64). Da dieser Ansatz Agency als Grundvoraussetzung und gleichzeitig als zu erreichendes Ziel für Lernende sieht, ist er für die Erforschung vom Erfahren von Agency und Autonomie hilfreich.

Während die Aufgabe der Postererstellung für Lea die „Beste“ war, äußert Hannah einen Kritikpunkt in Bezug auf die Bewertung:

> **B9:** Ja es ist natürlich dann manchmal ein bisschen schade, wenn man dann (.) daran länger gesessen hat und dann kriegt man das zurück und da ist mit rotem Stift viel markiert und unterstrichen. (.) So ich glaube grundsätzlich fände ich das auch schöner, wenn man das irgendwie abfotografiert bekommen würde und da dann die Fehler korrigiert würden und man quasi das so an sich wiederbekommt. (I09, Pos. 105).

Dieser Abschnitt (I09, Pos. 105) zeigt, dass, damit Hannahs (und Leas) Leistung anerkannt und wertgeschätzt wird, das autonom erstellte Plakat als Ergebnis nicht von der Lehrkraft bearbeitet werden sollte. Sie empfindet es als „schade“, dass die zeitaufwendige Arbeit und Investition durch die Bearbeitung weniger „schön“ wird. Die zahlreichen Korrekturen mit „rotem Stift“, welches sie durch das Adverb „viel“ für die Aktionen des Markierens und Unterstreichens verwendet, sind auf dem Poster in Abbildung 13 erkennbar. Dadurch hat die Lehrkraft deutlich gemacht, dass das Poster ein Produkt der Schule bleibt und einzig und allein dafür erstellt wurde. Daran wird Hannah hier erinnert. Generell ist die Feedbackkultur des Französischunterrichts stark von formbezogenen Korrekturen – mittels Rotstift – durchzogen (Nieweler, 2012, S. 10; Schädlich, 2022, S. 141). Hannah schlägt eine Alternative zum Rotstift vor, wodurch die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Korrektur seitens der Lehrkraft ihres autonom erstellten Posters gezeigt wird. Diese besteht darin, eine Korrektur außerhalb des eigentlichen Posters zu erhalten. Wichtig bleibt dabei, überhaupt ein Feedback zu erhalten.

Schlussendlich kann die Wichtigkeit von Agency und Autonomie erfahren nicht nur durch die Analyse der Kategorie, die zu L3-Investment führen kann, hergeleitet werden, sondern auch über den, der gerade nicht zu L3-Investment führt. Einzelne Analysen von (mangelnder) Agency sind auch in den Kapiteln 4.1.-4.5. aufgegriffen und in den Diagrammen (Abbildung 6, 7, 9, 11 und 12) blau, z. B. als gestrichelte Trennlinie, dargestellt. Da bei den Fokusschüler:innen die Darstellung vom Mangel an Agency zum Verständnis von ihrem L3-Investment beigetragen hat, wird es auch in dieser

interindividuellen Analyse aufgegriffen. Zur Vertiefung der Wichtigkeit dieser Hauptkonstituente dienen zwei Beispiele von anderen Teilnehmenden, die weitere Aspekte der Unsicherheit sowie Druck als Mangel von Agency aufgreifen und vertiefen.

Matteo spricht über das Verhalten seiner Lehrkraft und die Verteilung von schlechten Noten, welches er als Druck (s. auch Tabelle 4) empfindet. Im folgenden Abschnitt erklärt er, welche Bedeutung dieser Druck für sein L3-Investment hat.

> **B8**: Und dann irgendwie deine Motivation über den Notendruck quasi hervorheben zu wollen. […] Und ich hatte danach noch weniger Lust [..] auf den ganzen Französischunterricht. Das macht das ja auch überhaupt nicht spannend, wenn man das so die ganze Zeit als, als (.)/ ja als Druck ansieht. Dass man das jetzt schaffen muss. Sondern mehr so ein bisschen da entspannter rangeht. (I08, Pos. 82-88).

In diesem Abschnitt (I08, Pos. 82-88) zeigt sich die negative Wirkung von Druck auf das L3-Investment im Französischunterricht, den Matteo empfindet. Druck entsteht laut seiner Auffassung über (schlechte) Noten. Dies kann zwar die Motivation steigern, aber nicht zwingend sein L3-Investment, wenn man berücksichtigt, dass Druck Agency einschränken kann. Damit einhergehend empfindet er weniger Lust bzw. Spaß (s. 4.6.5.) auf alles, welches mit seinem Französischunterricht zu tun hat. Hinter den Worten „man das jetzt schaffen muss" steht für ihn ein konstanter Leistungszwang für alle, ausgedrückt durch das generische Pronomen „man", innerhalb der von der Schule entworfenen Ideologie (s. auch Hannahs Analyse zu Zwang und Druck in 4.5. und im Diagramm in Abbildung 12). Als Gegenentwurf zum Unterricht mit dem ausgeübten Druck nennt Matteo am Ende des Abschnitts (I08, Pos. 82-88) eine weniger fordernde Herangehensweise, bzw. das Verb „da entspannter rangehen". Diese Einstellung der Lehrkraft und Schule zum Unterricht würde ihm dabei helfen, letzteren zu verfolgen und als „spannend" wahrzunehmen. Obwohl spannend und entspannt vom Wortstamm her als Antonyme verstanden werden könnte, scheint das Empfinden eines angeregten Unterrichts hier vielmehr ein Gegenstück der Lernemotion Langeweile zu sein. In diesem Fall könnte die Langeweile darin liegen, dass Matteo keine intrinsischen Motive im Unterricht verfolgt, sondern nur extrinsische. Insgesamt hemmt Druck das L3-Investment aufgrund mangelnder Agency und Langeweile bei größtenteils performativer und aufgezwungener Mitarbeit.

Ein letztes Negativbeispiel zeigt, dass das Empfinden von Unsicherheit oder Ungerechtigkeit das Aufkommen von L3-Investment hemmt. Dies erklärt Dan zu Beginn des Interviews, indem er auf die offene Frage antwortet, was dafür sorgt, dass er gerne oder ungerne im Französischunterricht mitarbeitet. Er bezieht sich auf eine wiederholte Situationen, die ihn ungerne mitarbeiten lassen haben, im folgenden Beispiel.

> **B5**: […] manchmal war es dann so sie [= die Lehrkraft] hat uns dann einfach drangenommen, obwohl wir es nicht wussten, und wir haben ihr gesagt, das war auch nicht nur bei mir so, und wir haben ihr gesagt wir wissen das nicht. Und sie hat dann gesagt: Ja, sag trotzdem. Und dann hat man was Falsches gesagt und dann hat sie einen angemeckert, dass man was Falsches gemacht hat. Und dann war es das halt so dann wollte ich einfach generell mich nicht mehr melden. (I05, Pos. 20).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 20) erzählt Dan, dass die Lehrkraft ihm die Selbstbestimmtheit des Meldens abgenommen hat, indem sie die Schüler:innen ungefragt aufgerufen hat. Letztere fühlten keine Sicherheit und Kompetenz, die für die Beantwortung der Frage notwendig gewesen wären. Und trotz der Erklärung und damit dem Widersprechen der Aufforderung der Lehrkraft, musste eine Antwort gegeben werden, die nicht auf den Kompetenzen oder Vorbereitungen beruht und dadurch „was Falsches" sein konnte. Daraus leiten sich negative Folgen („anmeckern") ab, die wiederum dazu

führen, dass die mündliche Mitarbeit auch selbstbestimmt abnimmt, wodurch letztendlich kein L3-Investment entstehen kann. Unfreiwillig aufgerufen zu werden ist keine Seltenheit im Schulunterricht, wie Breidenstein (2006, S. 105) aufzeigt. Obwohl die Absichten der Lehrkraft pädagogisch wohlwollend sein können, nehmen die Lernenden das aufgerufen Werden in der Regel negativ wahr. Insbesondere wenn die Schüler:innen die Antwort nicht wissen, scheinen verschiedene Einsatzstrategien zum Tragen zu kommen (Breidenstein, 2006, S. 105). Darunter fällt der Widerspruch zur Aufforderung, weil die Person es nicht weiß wie in I05 (Pos. 20) oder I02 (Pos. 141-144), weil die Person nicht vorbereitet ist. So bleiben negativbehaftete Erfahrungen, die sich einprägen (Wengler, 2022, S. 16).

Insgesamt bestimmt das Empfinden von Agency im Unterricht und autonomes Handeln in einzelnen Aufgaben darüber, ob L3-Investment auftritt. Die Schüler:innen ordnen Agency und Autonomie positiv ein und schätzen es, wenn sie, zusammen mit Partner:innen, autonom arbeiten dürfen. Sie schätzen es im Gegenzug nicht, wenn sie unsicher sind oder sich bedrängt fühlen und trotzdem im Unterricht zur Mitarbeit verpflichtet werden. Das Portfolio ist für das Erfahren von Agency und Autonomie bedeutsam, da es *Affordances* dafür bietet.

4.6.2. Hauptkonstituente: Schulfranzösisch lernen (wollen)

Das Lernen des Schulfranzösischen stellt eine weitere Hauptkonstituente für das Auftreten von L3-Investment dar. Damit ist eine Definition gemeint, die weniger mehrsprachig bezogen ist als in 2.1.3. dargestellt. Im Gegensatz zu den Annahmen von Caspari (2021, S. 34) scheinen es nicht nur pragmatische Gründe zu sein, die die Lernenden im Französischunterricht an- und umtreiben. Auch die integrativen Motive, die Düwell (1979, S. 209-210) zu Beginn der Sekundarstufe I im Französischunterricht in seiner Studie vor mehr als vier Jahrzehnten festgestellt hat, können dazu beitragen, dass die Schüler:innen das Schulfranzösische lernen wollen. Auch die spezifischen Motive, die für Motivation und Investment im Fremdsprachenunterricht sorgen, können hier angebracht werden. Denn es besteht bei den Schüler:innen ein Willens- oder Anwendungsmotiv zum Erlernen der Fremdsprache. Damit geht ein Kommunikations- und Kontaktmotiv einher sowie das integrative Motiv. Des Weiteren können sich auch das Klang- und Medienmotiv einstellen (Abendroth-Timmer, 2011, S. 13). Das Schulfranzösische zu lernen, bedeutet somit, die Möglichkeit in der Schule, die französische Sprache zu erlernen, wertzuschätzen, sich darauf einzulassen und gegebenenfalls weiteren untergeordneten Motiven beim Lernen zu folgen. Der Zusatz von „Schul-“ in Schulfranzösisch Lernen ist nicht nur dem Ort, sondern auch den damit verbundenen Möglichkeiten – z. B. der Expertise durch die Lehrkraft als sprachliche:r und pädagogische:r Expert:in (Kirchhoff, 2017, S. 116) – und Einschränkungen – z. B. der Schulplicht, Kontrollen durch Noten oder Hierarchiegefälle zwischen Lehrenden und Lernenden (Bohnsack, 2013, S. 123) – geschuldet.

Die Ergebnisse zeigen, dass L3-Investment sich durch das (oder den Willen zu) Lernen des Schulfranzösischen in einem hohen Maße auszeichnet. Dieser Hauptkonstituente sind das lebenslange Lernen und darunter das Herstellen von Lebensweltbezügen, aber auch das individuelle Lernen in einer positiven Lernatmosphäre sowie das Wertschätzen von Feedback untergeordnet. Das lebenslange Lernen (von Sprachen) umfasst Strategien, die außerhalb des spezifischen Kontexts, in dem sie erlernt werden, eingesetzt werden können. Ein solcher Strategieeinsatz ist bewusst und kann sich auf (meta-)kognitive Strategien, aber auch auf emotional-affektive und soziale Strategien

beziehen (Nied Curcio & Cortés Velásquez, 2018, S. 8–10). Die Schule ist dafür zuständig, eine Basis für das lebenslange Lernen zu schaffen (Schober, Lüftenegger, Wagner, Finsterwald & Spiel, 2013, S. 114).

In den Worten von Isabelle ist das Lernen des Schulfranzösischen ein Motiv, wie das folgende Zitat zeigt:

> „**B6**: Also ich will die [= Sprache Französisch] halt lernen, auch wenn es jetzt nicht wirklich fließend ist, aber trotzdem. Ja, finde ich halt die Sprache schön und deshalb, glaube ich (.) arbeite ich halt. […] dass es mich einfach motiviert, dann irgendwann die Sprache halt, ja möglichst gut sprechen zu können." (I06, Pos. 20, 74).

Dies ist unter anderem die Antwort, die sie auf die erste offene Frage gibt, welches ihre Mitarbeit beeinflusst. Sie nennt darin den Wunsch („wollen"), Französisch zu lernen, ohne den Anspruch zu haben, fließend sprechen zu können. Darüber hinaus benennt sie die positive Haltung gegenüber der französischen Sprache, die sie als „schön" bezeichnet als Grund („deswegen") für ihre Motivation und ihr L3-Investment. Dieser Umstand ist nicht direkt an die Unterrichtsinhalte oder -arbeitsformen, wie die Portfolioarbeit, gebunden, sondern scheint ein grundlegendes Motiv zu sein. Ähnliche Ergebnisse zur Wahrnehmung vom (Schul-) Französischen als „schön" finden sich bei Grein (2022, S. 392).

Das Schulfranzösische zu lernen hängt für viele Teilnehmende von inhaltlichen Themen, aber in erster Linie von den Sprachmitteln und darunter primär von Grammatik und Vokabeln ab. Dieses Inhaltliche ist in Leas Zitat im „**was**" erkennbar, wenn sie sagt, „dass man dann auch gerne lernen will, **was** da sozusagen, also vielleicht die Vokabeln und so." (I03, Pos. 197). Lea nennt das „**was**" ohne ein Verb, so dass für sie der Inhalt nicht unbedingt mit Lernhandlungen verbunden ist. Der Wunsch, das Schulfranzösische zu lernen, ist bezogen auf etwas Inhaltliches. Dieses Inhaltliche wird im schulischen Rahmen von ihr durch Vokabeln oder andere Sprachmittel („und so") ausgedrückt. Teile dieser inhaltlichen Arbeit sind im Portfolio verortet. Auch Matteo stellt das Inhaltliche im folgenden Zitat heraus. „**B8**: wenn man eine richtig gute Klassenarbeit schreibt, beeinflusst mich das schon positiv. (..) Aber das ist auch irgendwie gut rückweck-, rückwirkend auf das Thema[90]. Da merkt man, man hat das gut verstanden." (I08, Pos. 244). Während eine gut bewertete Klassenarbeit einerseits durch die gute Note (s. 4.6.3.) einen positiven Einfluss auf sein L3-Investment nimmt, so auch andererseits die Bestätigung davon, dass er die Inhalte verstanden hat. Dabei ist die Bewertung in Form einer Note „rückwirkend" für das inhaltliche Verständnis. Dadurch wird die Kompetenzerfahrung gefestigt, dass er es verstanden hat. Dies ist noch besser verständlich, wenn man den folgenden Hintergrund von Matteo betrachtet: „Also bei Frau Wartburg da hatte ich irgendwie/ da war ich nicht ganz so gut mitgekommen in Französisch. Deswegen musste ich da jetzt viel nachholen." (I08, Pos. 246). Er reflektiert über seine Erfahrungen aus dem bisherigen Französischunterricht, in denen er weniger Inhalte verstanden hat. Er hat daraus für sich die Verpflichtung gezogen, sich die Inhalte selbstständig anzueignen. Dies drückt er durch „musste ich" aus, welches in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie (s. 4.6.1.) und schulischen Verpflichtungen oder extrinsischen Motiven liegt (s. 4.6.3.). Das Portfolio als Arbeitsweise und Produkt, das Einfluss auf das L3-Investment nehmen kann, scheint für den Aspekt des inhaltlichen Lernens vom Schulfranzösischen eine wenig wichtige Rolle zu spielen.

[90] Laut dem Verständnis der Lernenden sind Sprachmittel Thema und Inhalt, statt Form, wie es der Bildungsplan Hamburg versteht (Freie und Hansestadt Hamburg, 2024a, S. 9).

Die Wichtigkeit eines lernförderlichen Französischunterrichts hebt Gabriel in folgendem Zitat hervor. „**B2**: Also wenn ich es nicht verstehe und es geht einfach weiter, finde ich es doof, weil ich nicht verstanden habe. […] Also dann möchte ich noch mal nachfragen oder so und das finde ich dann auch gut, wenn das geht." (I02, Pos. 160). Gabriel bewertet es positiv für sein Lernen des Schulfranzösischen, wenn der Unterricht Raum für Fragen und Klärung von Unklarheiten bietet. Wenn dieser nicht gegeben ist, findet er es im Umkehrschluss negativ („doof"). Neben dem Unterricht spielt auch das Lernen des Schulfranzösischen im Kontext von Klassenarbeiten eine wichtige Rolle. Dazu äußert sich Lea im folgenden Abschnitt.

> **B3**: wenn man so ein paar Fehler hat, die man dann zum Beispiel in anderen (.) Fächern, so in Englisch oder in Deutsch oder so, ist es auch so, dass wir die Wörter dann dreimal aufschreiben mussten, oder so und dann hast du es meistens irgendwann in deinem Kopf. Dann sagst du: Ah, das habe ich ja da falsch gemacht und dann kannst du es richtig machen. Also finde ich eigentlich schon ganz gut. (I03, Pos. 138).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 138) wird deutlich, dass aus Fehlern gelernt werden kann. Fehler, die in Klassenarbeiten auftreten und vermeintlich negativ konnotiert sein können, da sie gegebenenfalls eine gute Note (s. auch 4.6.3.) abgewandt haben, zeigen sich hier als positiv für den Lernprozess. Damit schlussendlich lebenslang gelernt werden kann („in deinem Kopf haben"), ist für Lea der Umgang damit entscheidend. Für diesen Umgang bezieht sie sich auf Erfahrungen außerhalb des Französischunterrichts in den anderen Sprachfächern („Englisch oder in Deutsch"), die Strategien bieten, um aus Fehlern zu lernen. Sie hat also prozedurale Vorkenntnisse und präferierte Methoden, auf die sie in ihrem Tertiärsprachenunterricht zurückgreift. Daraufhin kann sich eine Bewusstheit entwickeln. Mit der Konstruktion „Dann sagst du" richtet sich Lea an sich selbst und ihr Ich, das vorher den Fehler gemacht hat. Mit der Interjektion „Ah", die ihr Begreifen von etwas, was sie vorher nicht wusste, widerspiegelt, zeigt sie den Wandel von der Unbewusstheit zur Bewusstheit. Die Schlussfolgerung, die sich durch „dann" ergibt, ist, dass das Verinnerlichen der grammatikalisch korrekten Form möglich wird, welches sie mit dem Verb „können" im Zusammenhang mit „richtig machen" ausdrückt. Schlussendlich bewertet sie diese Umgänge mit Fehlern positiv als „eigentlich schon ganz gut". Auch Tina stimmt der Relevanz vom Korrigieren von Klassenarbeiten zu, wie das folgende Zitat zeigt. „**B1**: Also ich finde das sehr gut, weil man dann das nochmal quasi guckt, was man falsch gemacht hat, und dann kann man es auch **nochmal** lernen." (I01, Pos. 147). Sie schätzt das Korrigieren positiv („gut") ein und begründet dies damit, dass es dadurch wiederholt, gefestigt und lebenslang gelernt werden kann. Die Korrekturen von Klassenarbeiten werden im Portfolio abgelegt und in gewissem Maße dafür erstellt. Somit hat das Portfolio einerseits den Anlass für die Korrektur gegeben, aber auch einen Ablageort dafür geschaffen. Dadurch dass es diesen Ablageort im Portfolio gibt, wird der Wert der benoteten Klassenarbeiten für den Französischunterricht hervorgehoben. Die Bedeutung des Portfolios kann hier festigend für das L3-Investment sein.

Lebenslanges Lernen, definiert als bewusste Anwendungen von Lernstrategien (Nied Curcio & Cortés Velásquez, 2018, S. 8), des Schulfranzösischen kann mit Vokabelarbeit verbunden sein. Diese Vokabelarbeit hebt Tina im folgenden Zitat hervor. „**B1**: […] es hilft halt natürlich, weil da hast du natürlich mehr Wortschatz. Und es ist dann auch besser auch für das Verstehen" (I01, Pos. 65). Vokabeln zu lernen ist für sie hilfreich, welches sie als Selbstverständlichkeit sieht („halt natürlich"). Für sie bedeutet ein erweitertes Vokabular verbesserte rezeptive Kompetenzen und sie ordnet es damit positiv ein. Das Vokabellernen wird in der Lerngruppe mehrsprachig gestaltet. Dies schätzen die Teilnehmenden positiv ein. So beschreibt Hannah den Vergleich von Englisch- und

Französischvokabeln wie folgt: „**B9**: Und das finde ich eigentlich immer ganz spannend zu sehen und das freut mich auch immer, weil ich das Gefühl habe, dass das dann einfach ein bisschen leichter ist für mich zu lernen. Und ja, da begegnet das einem halt." (I09, Pos. 241). Damit drückt Hannah aus, dass das Entdecken von Gemeinsamkeiten zwischen den Schul(fremd)sprachen (s. 4.6.7.) für sie etwas Positives ist („ganz spannend") und es Freude in ihr auslöst. Diese positiven Emotionen begründet sie damit, dass das mehrsprachige Vokabellernen hilfreich für sie ist, wodurch sie ihre Kompetenzen erweitert, um das Schulfranzösische zu lernen. Im letzten Satz des Zitats (I09, Pos. 241) verweist sie auf das Portfolio („da"), in dem die mehrsprachigen Vokabellisten enthalten sind. Die Vergleiche zwischen englischen und französischen Vokabeln befinden sich aber nicht nur im Portfolio, wie das folgende Zitat von Lea zeigt.

> **B3**: Wir haben auch im Buch bei den Vokabeln steht dann zum Beispiel ein französisches Wort und dann steht da drunter dann manchmal, dass es im Englischen ja eigentlich fast genauso ist, nur anders ausgesprochen wird. Und das ist eigentlich auch ganz gut, dann kann man sich das eigentlich ganz gut merken. (I03, Pos. 119).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 119) beschreibt Lea den Aufbau der Vokabellisten im Buch, die nicht nur Vergleiche mit dem Englischen bieten, sondern auch Aussprachehinweise. Dadurch konnte Lea Ähnlichkeiten in der Schrift und gleichzeitig Unterschiede in der Aussprache zwischen den Sprachen entdecken. Sie schätzt diese Möglichkeit positiv als „eigentlich auch ganz gut" ein, weil ihr lebenslanges Lernen („gut merken") dadurch gestützt wird. Interessant ist hier, dass „gut" als Adverb fungiert, um das Lernen zu beschreiben, da es dadurch Bezug nimmt auf die Art des Lernens bzw. dem Einsatz von Strategien, die sich für das Individuum bewähren. Einen Vergleich zwischen Buch und Portfolio zum Vokabellernen bietet Isabelle im folgenden Zitat, in dem das Vokabellernen im Buch besprochen wird. „**M1:** Wie kommt das, dass du da das Buch präferierst? (.) Dass du das Buch lieber magst, zu lernen? - **B6**: Weil da/ Also ich finde irgendwie, im Buch steht wirklich eigentlich alles. Und im Portfolio habe ich immer nur so einzelne Ausschnitte irgendwie." (I06, Pos. 168-169). Für Isabelle ist das Buch im Gegensatz zum Portfolio vollständig, ausgedrückt mit der Betonung auf „alles". Für ihr lebenslanges Lernen spielt deshalb das Portfolio keine Rolle. Für Hannah hingegen, wie das Zitat I05, Pos. 241 zeigen konnte, sind die mehrsprachigen Vokabellisten gut geeignet, um Zusammenhänge zwischen Sprachen zu entdecken. Insgesamt machen die Teilnehmenden mit ihren Haltungen gegenüber dem mehrsprachigen Vokabellernen den Mehrwert von integrierter Sprachendidaktik sichtbar. In der Einführung zu ihrem Sammelband stellen auch Nied Curcio und Cortés Velásquez (2018, S. 11-12) heraus, dass es Parallelen und Synergieeffekte zwischen dem lebenslangen Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktiken, wie integriertes Sprachenlernen, gibt. Durch dieses vernetzte Unterrichten als Lernstrategie kann ihr L3-Investment gefördert werden.

Eine weitere Strategie, die das lebenslange Lernen stützt, erklärt Tina im folgenden Zitat.

> **B1**: Dann ist es manchmal so, dass ich die Wörter, also dass ich die einzelnen Wörter nicht verstehe, aber ich kann andere Wörter verstehen und damit kann man sich ja so ein bisschen den Kontext zusammenerbauen. Oder auch beim Leseverstehen, das ist auch so. Man sieht dann bekannte Wörter, die man gelernt hat, und das hilft schon. (I01, Pos. 65).

In diesem Abschnitt (I01, Pos. 65) zeigt Hannah, dass es beim Lernen des Schulfranzösischen auch darum geht, Methoden zu lernen, um mit fehlendem Vokabular umzugehen. Dabei unterscheidet sie zwischen wenigen konkreten Wörtern („einzelnen"), die ihr unbekannt sind, und einem Plural an „andere[n]" Vokabeln, die ihr bekannt sind. Sie verwendet letztere für die Konstruktion eines Gesamtverständnisses. Dies beschreibt sie als „Kontext zusammenbauen". Diese Strategie wendet sie

unter anderem beim Leseverstehen an. Bekanntes, also Vorkenntnisse, helfen ihr, das Schulfranzösische zu lernen, wodurch schlussendlich ein positiver Einfluss auf ihr L3-Investment entsteht.

Das lebenslange Lernen findet besonders dann statt, wenn die Lernenden eine Nützlichkeit darin sehen, die an eine Zukunftsvorstellung oder ihre aktuelle Lebenswelt gebunden sein können. Eine Zukunftsvorstellung von Gabriel zeigt sich in der folgenden Antwort auf die Frage, ob er gerne an einer Aufgabe, wo man sich auf Französisch bewerben sollte, gearbeitet hat. „**B2:** Ja, weil ich das Gefühl hatte, das bereitet mich quasi auf etwas vor, was vielleicht kommen könnte. Dass ich mich halt irgendwo bewerben muss auf Französisch." (I02, Pos. 125-126). Die Begründung für seine positive Einschätzung der Arbeit an der Aufgabe, ausgedrückt im affirmativen „Ja", ist seine mögliche Zukunftsvorstellung davon, sich einmal auf Französisch zu bewerben. Die Aufgabe über die Bewerbung erscheint ihm eine nützliche Vorbereitung im Hinblick auf seine Zukunft.

Hannah stellt den Zusammenhang zwischen der Nützlichkeit von Vokabeln und ihrer Zukunftsvorstellung im folgenden Zitat verkürzter dar: „**B9**: Sachen, die für mich nützlich sind, wenn ich irgendwie in Frankreich dann mal bin." (I09, Pos. 256). Der Bedingungssatz mit „wenn" kann andeuten, dass Hannah sich eine Zukunft in Frankreich vorstellen kann, auch wenn der Kontext unklar ist („irgendwie"). Für ihre aktuelle Lebenswelt werden in ihrem Französischunterricht auch Bezüge hergestellt, worüber sie in Hinblick auf eine Aufgabe im Portfolio spricht, in der ein Brief an eine:n Austauschpartner:in verfasst werden sollte. Dabei nimmt sie Bezug auf den Kontext, den die Aufgabe rahmt und bezieht sich auf die Adressat:innen des Briefs. Sie hebt hervor: „**B9**: Besonders Leute in unserem Alter. Das finde ich auch immer gut, weil ich glaube, da hat man ein höheres Verständnis drüber, als wenn irgendwelche älteren Leute irgendwie auf Französisch reden." (I09, Pos. 272). An dieser Stelle nimmt Hannah Bezug auf Sprachregister, die sich je nach Altersgruppe unterscheiden können. Sie erklärt, dass sie das Sprachregister von Jugendlichen positiv als „gut" einschätzt. Sie präferiert diese, weil sie zu mehr Verständnis bei ihr führen und weil sie das Alter mit ihnen teilt („unser"). Sie stehen im Vergleich zu einer distanzierten und altersmäßig ungenauen Gruppe von „irgendwelche[n] älteren" Menschen. Ihr Lernen des Schulfranzösischen ist somit mit der Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen und deren Sprache verbunden, wodurch ihr L3-Investment auftreten kann.

Der Lebensweltbezug kann sich aber nicht nur im Register zeigen, sondern auch in den behandelten Themen. Das sind für Matteo „Themen, worauf man Lust hatte. Und deswegen war das so eine/ jetzt einfach so besonders mal was zu haben, worauf man Lust hatte." (I08, Pos. 280). Dieses Zitat zeigt, dass ein Lebensweltbezug mit Spaß (s. 4.6.5.) einhergehen kann. Dies gibt auch Isabelle in anderen Worten wieder. „**B6**: [W]enn das Unterrichtsthema quasi irgendwie ein Thema ist, was mich interessiert, (.) dann ist es quasi irgendwie, ja/ dann arbeite ich halt gerne mit, so. Weil ich dazu halt auch selber vielleicht dann meine eigene Meinung äußern will." (I06, Pos. 221). Isabelle schafft eine Verknüpfung zwischen Interessen, die ihrer Lebenswelt entspringen, dem Unterrichtsthema und ihrem Mitteilungsbedürfnis. Letzteres beruht auf ihrem eigenen Wunsch und Agency, wenn sie sagt „ich […] will". Die Verbindung von Interesse, Unterrichtsthema und Mitteilungsbedürfnis lässt sich auch bei Fiete finden. „**B4**: Also das hat mich dann auch mal **noch** mehr interessiert. Dann hat man sich da auch nochmal **auch** Mühe gegeben und das gut vorgetragen." (I04, Pos. 308). Während Isabelle (in I06, Pos. 221) von „gerne mitarbeiten" spricht, geht es bei Fiete darum, „sich Mühe zu geben" (I04, Pos. 308). Im Zitat von Fiete zeigt sich zudem, dass sich das Interesse durch Lebensweltbezug verstärkend auf seine Mühe auswirkt. Beide Zitate lassen deutlich werden, dass der

Lebensweltbezug einen Einfluss auf das Aufkommen ihres L3-Investments nimmt. Laut Caspari (2009, S. 77) ist der Umstand, dass der Lebensweltbezug Teil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, ein Resultat der kommunikativen Wende. Dabei ist das Ziel eines kommunikativen Unterrichts, die Schüler:innen „dazu zu befähigen, mit angenommenen gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen im alltäglichen beruflichen und privaten Leben zurecht[zu]kommen“ (Caspari, 2009, S. 77). In beiden Zitaten (I06, Pos. 221; I04, Pos. 308) nehmen die Teilnehmenden Bezug auf eine Aufgabe im Portfolioteil *créativité*, wodurch ersichtlich wird, dass das von Frau Wartburg entwickelte Portfolio lebensweltbezogene Inhalte und Aufgaben anbieten und verankern kann.

Genauso, wie die Lebensweltbezüge individuell sein können, können auch Lerngewohnheiten und die Einschätzung der Lernatmosphäre individuell sein. Für Alissa spielt beispielsweise Musik eine wichtige Rolle für ihr Lernen, wie das folgende Zitat zeigt. „**B7**: Ich mag Musik wirklich sehr gerne und es hilft mir auch mich so abzulenken, oder beim Lernen auch.“ (I07, Pos. 66). Damit zeigt Alissa, dass Musik ihr als eine ihrer individuellen Vorlieben beim Lernen, aber auch im Alltag (beim „ablenken“), hilft. Diese Art zu Lernen grenzt sich von Fietes ab, dem multimodale Anwendungen nicht beim Lernen helfen. Er erklärt zur Anwendung des Vokabelthemenfelds Familie in Form der Erstellung eines Stammbaums: „Natürlich sind so, solche Vokabeln wichtig, auch für den Alltagsgebrauch, aber ich weiß jetzt nicht. Also ich glaube ich fände es besser, wenn wir da drüber einen Test geschrieben haben.“ (I04, Pos. 108). Die Anwendung von Vokabeln in multimodalen Kontexten, wie das Einzeichnen von Vokabeln über die Familie in einem Stammbaum, sind für ihn nicht so hilfreich wie Tests, ausgedrückt durch den Komparativ „besser“. Durch Tests lernt er, außerdem will er sich in jeder Französischstunde verbessern. Das Verbessern verordnet er linguistisch und als Resultat von Tests, weshalb keine multimodalen (kreativen) Aufgaben dazugehören. Diese zwei Beispiele (I07, Pos. 66; I04, Pos. 108) verdeutlichen, dass die Schüler:innen unterschiedliche Arten zu Lernen haben (s. auch Grünewald, 2017, S. 80) und dass, wenn sie diese kennen und im Unterricht einsetzen können, ihr L3-Investment auftreten kann. Im Umkehrschluss heißt dies auch für das Portfolio, in das sowohl die französischsprachigen Lieder als auch Aktivitäten wie das Erstellen eines Stammbaums eingepflegt sind, dass es individuelle Bewertungen über die Lernnützlichkeit gibt.

Im Unterricht verschiedenen Arten zu Lernen gerecht zu werden, kann durch die Gruppendynamik, die die Lehrkraft orchestriert, beeinflusst werden, wie es bei Dan der Fall war. **„B5**: […] ich finde manchmal haben wir sehr, also sind wir einfach sehr schnell voran gegangen und da hatte ich bisschen Schwierigkeiten quasi mitzuhalten.“ (I05, Pos. 154). Im Unterricht hat der Plural, das „wir“, den Rhythmus vorgegeben, der für Dan „sehr schnell war“. Er persönlich, ausgedrückt durch das Personalpronomen „ich“, konnte dieser Schnelligkeit nicht folgen. Dies hat vermeintlich dazu geführt, dass er nicht *invested* war. In eine ähnliche Richtung argumentiert auch Matteo, der über die Lernatmosphäre im Unterricht wie folgt spricht:

> **B8**: Weil ich glaube das kann/ macht immer den größten Teil aus, wie dich der Lehrer motiviert oder auch was der Lehrer für eine Arbeitsatmosphäre gibt. Wie streng der ist. Das kann dann auch mal einfach deutlich weniger Spaß machen. […] da hat man dann einfach gar kein Bock mehr drauf. Und da wird das dann, Französisch, so zur (.) Hassstunde. (I08, Pos. 58).

In diesem Abschnitt (I08, Pos. 58) erklärt Matteo die Bedeutung der Lehrkraft für die Klassenatmosphäre und für seine individuelle Motivation. Er stellt dabei die Art und Weise, das „wie“, heraus und spezifiziert sich dabei auf die Strenge im Lehrstil. Er verbindet eine strenge Klassenatmosphäre mit einem erheblichen Gefälle an Spaß („weniger Spaß“, „gar kein Bock“). Die Konsequenz daraus, die er mit dem Verb „werden“ und der konsekutiven Konjunktion „dann“

ausdrückt, ist die Zuschreibung der negativen Emotion Hass auf den Französischunterricht. Das Beispiel zeigt, dass sich durch die Strenge der Lehrkraft bei Matteo eine Gestalt von Negativität für entwickelt hat, die sich auf den gesamten Französischunterricht („-stunde“) bezieht und dafür sorgt, dass sein L3-Investment nicht auftritt. In beiden Situationen, die Dan und Matteo schildern, spielt das Portfolio keine Rolle, d. h. es ist weder Verursacher der Situation, noch kann es diese abwenden oder verbessern.

Ein letzter Aspekt, der wiederum bei allen Lernenden auftritt, ist ihre Wertschätzung von Feedback. Denn Feedback trägt dazu bei, das Schulfranzösische lernen zu können. In Gabriels Worten ist Feedback beispielsweise: „**B2**: irgendwas zu schreiben, was dann korrigiert wird. Fände ich glaube ich auch ganz gut.“ (I02, Pos. 230). Die positive Einschätzung „ganz gut“ bezieht sich darauf, dass jegliche Textproduktionen („irgendwas“) geeignet sind, um sich zu verbessern und dadurch das Schulfranzösische zu lernen, wenn man dazu Feedback erhält. Dabei geht es nicht, wie beim Verfolgen guter Noten (s. 4.6.3.), darum, Lob zu erhalten, sondern auch Feedback bei schlechten Ergebnissen ist hilfreich, wie Hannah im folgenden Zitat feststellt. „**B9**: […] das gehört ja mit dazu und ich glaube nur so kann man das dann auch verbessern und lernen. So richtig.“ (I09, Pos. 107). Wahrhaftige („richtig[e]“) Verbesserung der Kompetenzen ist für Hannah an Feedback gebunden. Verbesserung ist für sie gleichbedeutend mit dem Lernen des Schulfranzösischen.

Die Relevanz von Feedback als Scaffolding (s. 4.6.10.) zeigt sich auch in seiner Abwesenheit, wie es Gabriel im folgenden Abschnitt schildert.

> **B2**: […] Text im Unterricht geschrieben haben, wo man dann auch genügend Zeit hat, was man dann auch gut macht, dann. Sich Mühe gibt und dann korrigiert man es nicht. Dann ist es quasi vielleicht erstens die Mühe ein bisschen **verschwendet**, wenn man es so sagen kann. Und zweitens Sachen, die (..) einfach, die einfach falsch sind, speichert man sich dann ins Gedächtnis ein, was gar nicht richtig ist. (I02, Pos. 232).

In diesem Abschnitt (I02, Pos. 232) beschreibt Gabriel, dass die Erstellung eines Texts mit genügend Zeit eine gute Basis ist, um diesen kompetent verfassen zu können. Er stellt dann heraus, dass hinter solchen Texten Mühe steckt. Das „und“ im zweiten Satz scheint einen konzessiven Wert zu haben, so als wäre es ein „aber“, denn er erfährt für seine Mühe keine Korrektur. Dadurch entsteht das Gefühl, dass seine Mühe „verschwendet“ ist. Die betonte Verneinung („nicht“) führt zu negativen Folgen: einerseits das Gefühl von verschwendeter bzw. falsch investierter Kraft und andererseits zur Verfestigung von Fehlern. Der letzte Punkt scheint für Gabriel besonders schwerwiegend zu sein, da es Einfluss auf sein lebenslanges Lernen nimmt. Dies drückt er durch das „Speichern“ von Fehlern, die „einfach falsch“ und „gar nicht richtig“ sind, aus. Für Isabelle ist vor allem die falsch investierte Kraft bedeutsam, wie das folgende Zitat zeigt. „**B6**: […] ich finde immer, wenn man viel Zeit in was rein steckt, dann quasi, nicht quasi die quasi entsprechende Rückmeldung zu dem, was man quasi ge-, also da rein gesteckt hat, kriegt, ist man immer eher enttäuscht.“ (I06, Pos. 122). Hier zeigt sich, dass die investierte Zeit und Mühe („was rein stecken“) wertgeschätzt werden sollten, da es sonst automatisch („immer“) zu negativen Emotionen („enttäuscht“) führt. Auch die vielfache Verwendung von „quasi“ deutet darauf hin, dass sie nicht den gleichen Aufwand von der Lehrkraft erwartet, aber einen ähnlichen. Die Wertschätzung liegt für Isabelle in einem Feedback, das genauso aufwendig („entsprechend“) erstellt wird. Isabelles (I06, Pos. 122) und Gabriels (I02, Pos. 232) Wahrnehmung entspricht der Auffassung eines Großteils jugendlicher Lernender und derer, die sie unterrichten. In der Literatur wird herausgestellt, dass Hausaufgaben Vor- und Nachbereitungen sowie Wertschätzung durch Feedback brauchen, damit sie sinnvoll für die Lernenden und Lehrkräfte sind

(Sambanis, 2013, S. 78). Allgemein ist für Lernende der Sinn der Schule unter anderem der Erwerb von Wissen und Kompetenzen (Bohnsack, 2013, S. 29), wodurch die gesamte Kategorie des Schulfranzösisch lernen (wollen) nochmal unterstrichen wird.

Feedback kann aber nicht nur formativ seitens der Lehrkraft für Texte erfolgen, sondern auch über summatives Feedback. Das summative Feedback kann in Form von Klassenarbeiten sowie Peerfeedback vermittelt werden. Zu ersteren sagt Matteo: „**B8:** Und deswegen ist so eine Klassenarbeit natürlich besonders belohnend, weil man dann merkt: Ok, man hat jetzt richtig was aufgeholt." (I08, Pos. 246). Das positive Feedback, bezeichnet als „besonders belohnend" gleicht dem positiven Lernerfolg, es geschafft zu haben „aufzuholen". Zum Peerfeedback äußert sich Lea wie folgt: „**B3**: Das finde ich eigentlich auch immer ganz gut, wenn man so gegenseitig korrigiert, die Sachen, die man macht und das nicht direkt dem Lehrer abgeben muss. Da lernt man irgendwie auch ganz gut da draus." (I03, Pos. 95). Lea schätzt Peerfeedback unter allen Bedingungen („immer") positiv ein („ganz gut"). Sie stellt nicht nur heraus, dass das Feedback von den Peers („gegenseitig") kommt, sondern expliziert auch, dass es nicht von der Lehrkraft kommt. Letzteres wäre mit einer Verpflichtung („müssen") verbunden. Darüber hinaus drückt das Verb „abgeben" ebenfalls einen Verlust an Kontrolle aus. Damit geht auch eine Minderung der Autonomie einher. Lea stellt für sich fest, dass sie durch Peerfeedback in einer positiven Weise das Schulfranzösische lernen kann. Damit kann verbunden sein, dass Lehrkräfte einer sprachlichen Korrektheitsnorm folgen (Schädlich, 2022, S. 141; Wilken, 2020, S. 162–163), welches von den Lernenden unterschiedlich wahrgenommen wird. In Bezug auf das Feedbackgeben ziehen die Teilnehmenden die autonom erstellten Texte für das Portfolio heran. Dadurch wird klar, dass die Bedeutung des Portfolios für das L3-Investment abhängig vom Umgang mit diesem ist, insbesondere inwiefern Feedback gegeben wird.

Zusammenfassend ist die Hauptkonstituente Schulfranzösisch lernen (wollen) nicht nur an Haltungen gegenüber der Sprache gebunden, wobei Haltungen ein Motiv für das L3-Investment sein können, sondern vor allem an Einschätzungen von bestimmten Unterrichtspraktiken und der -atmosphäre. Diese Einschätzungen sind abhängig von der Art des Lernens und dem lebenslangen Lernen für die Zeit nach der Schule. Insbesondere der inhaltliche und sprachliche Lebensweltbezug in den Unterrichtsaktivitäten und das Erwarten von Feedback für Texte, in die man Zeit und Arbeit investiert hat, führen dazu, dass bei den Lernenden L3-Investment auftreten kann. Diese einzelnen Aspekte lassen zugrundeliegende intrinsische Motive für das Französischlernen vermuten. Trotzdem führen die Teilnehmenden den Jobs de:s:r Schüler:s:in statt de:s:r Sprecher:s:in aus, sodass der Zusatz „Schul-" in Schulfranzösisch lernen wichtig wird. Mit diesem Job gehen die Wichtigkeit von Leistungen und Feedback einher. Insgesamt ist diese Hauptkonstituente unabdinglich für das Aufkommen vom L3-Investment, da ohne diese Aspekte Französisch mit negativen Emotionen und Einschätzungen behaftet sein kann. Das Portfolio spielt eine geteilte Rolle für das Auftreten von L3-Investment. Während es einerseits das Erwarten von Feedback rahmt, das inhaltliche Lernen aufbereitet und lebensweltbezogenes Lernen ermöglicht, ist es weniger relevant für die eigentlichen intrinsischen Motive der Lernenden und das lebenslange Lernen für die Zeit nach der Schule. Schlussendlich kann der individuelle Lerntyp zu positiven oder negativen Haltungen gegenüber (Elementen von) dem Portfolio führen.

4.6.3. Attraktor: gute Noten bekommen (wollen)

Gute Noten bekommen zu wollen hat einen andauernden positiven Einfluss auf das Entstehen von L3-Investment, wie in diesem Kapitel herausgestellt wird. Deshalb zählt diese Komponente als Attraktor. „In der Schule […] erwarten die Lernenden (und ihre Eltern) Rückmeldungen, welche ihnen Angaben über ihre Fortschritte und den weiteren Weg geben sollen“ (Bohnsack, 2013, S. 68). Darüber hinaus wollen knapp die Hälfte aller Schüler:innen im deutschsprachigen Raum Noten bekommen, weil sie ihnen als Motiv zum Lernen dienen und sie es fairer finden, einen Vergleich zu haben (Bohnsack, 2013, S. 69). In den von mir erhobenen und ausgewerteten Daten fällt ebenfalls das Vergleichen mit anderen unter der Kategorie des gute Noten Bekommens. Außerdem gehört der Druck, der von Noten ausgeht, zu dieser Kategorie. Dieser wirkt aber in diesem Fall nicht als Hemmnis aufgrund mangelnder Agency, sondern wie ein extrinsisches Motiv. Wie bereits in Unterkapitel 3.2.1. für das Gymnasium und in Unterkapitel 3.2.2. für den Fall hervorgehoben wurde, zeichnet sich eine starke Leistungsorientierung ab. In diesem Kontext ist die Relevanz der guten Noten zu verstehen.

Tina stellt für sich fest: „die Noten beeinflussen halt schon ziemlich viel“ (I01, Pos. 167). In dem „halt“ in dem Zitat lässt sich ein Befolgen der Norm entnehmen, welches sich an vielen Stellen in allen Interviews verzeichnet. Das Befolgen ist auch bei Matteo sichtbar, der die Verpflichtung zum Fach als Antwort auf die erste offene Frage gibt, welche Aspekte Einfluss auf seine Mitarbeit nehmen. Er sagt: „also es ist einerseits natürlich so der Zwang. […] Also ich bin in der Schule, ich habe das Fach gewählt, ich muss das machen. Und das ist ja auch ein Teil/ ein wichtiger Teil der (.)/ der Note.“ (I08, Pos. 18). Seine Mitarbeit scheint er an dieser Stelle gleichzusetzen mit der mündlichen Mitarbeit. Die Verpflichtung versteht er als „Zwang“, der für ihn unumgänglich ist, ausgedrückt durch das Adjektiv „natürlich“. Er findet die Begründung für unabdingbare Verpflichtung darin („also“) in der räumlichen und kontextuellen Verortung der Schule und zusätzlich bei dem Unterricht der zweiten Fremdsprache, einem Wahlpflichtfach. Dem Substantiv „Zwang“ folgt daraufhin in der Begründung im zweiten Satz das Modalverb „müssen“ für jegliches Handeln im Französischunterricht („machen“). Er beendet die Begründung damit, dass das Mitarbeiten „wichtig“ für seine Note sei. Damit bezieht er sich wieder zurück auf die Verpflichtungen.

Wie in dem ersten kurzen Zitat von Tina schon erkenntlich wurde, sorgen Noten für ihr L3-Investment. Sie erklärt bei der Kartenlegemethode I und II genauer, warum sie die Karte „Druck“ und daraufhin „Note“ gewählt hat. Zu Beginn ist die Begründung folgende: „**B1**: Druck hängt ja mit den Noten so ein bisschen zusammen und halt mit den Eltern, deswegen/ Also, weil halt, also das ist meistens eher meine Oma. Weil meine Oma will halt, dass ich gut in Französisch bin.“ (I01, Pos. 28). Am Ende des Interviews ergänzt sie zu den Erklärungen über ihre Eltern/Großmutter, den Druck und die Noten Folgendes: „**B1**: Das hilft auch.“ (I01, Pos. 177). Die Abschnitte (I01, Pos. 28; 177) zeigen, dass Tina einen Zusammenhang zwischen dem Druck und den Noten sieht, der begrenzt ist („so ein bisschen“). Sie sieht auch einen Zusammenhang zwischen Druck und ihren Eltern und ihrer Großmutter, welches dem Befolgen einer Norm oder ein Ausdruck von Passivität bedeuten kann, ausgedrückt durch „halt“. Sie nennt die konkrete Begründung, dass sich ihre Großmutter von ihr wünsche, dass sie „gut in Französisch“ ist. Der Wunsch, gut zu sein, ist somit extern verortet und weniger bei Tina selbst. Dieser Druck mit den Verbindungen zur Familie und Note hilft Tina, mitzuarbeiten und fördert dadurch ihr L3-Investment.

Auch Dan bringt seine Eltern, Druck und Noten miteinander in Verbindung, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B5**: […] jetzt bei mir zum Beispiel, wenn ich jetzt schlechte Noten oder generell in allen Fächern, genau wie in Französisch, kriege ich halt Ärger oder dann sind die [= seine Eltern] sauer und so und dann ist auf jeden Fall ein großer Grund, warum ich das mache, damit ich, damit ich die gute Note habe, damit die nicht sauer sein können. Also ich würde sagen meine Eltern auf jeden Fall. Also dass die halt auch einen gewissen Druck drauf legen, quasi. (I05, Pos. 60).

In diesem Abschnitt zur Kartenlegemethode I (I05, Pos. 60) schildert Dan seine persönliche Situation („bei mir“) von den Konsequenzen schlechter Noten. Dies behandelt er transversal und nicht französischbedingt. Die Konsequenz ist das Erfahren von „Ärger“, das von seinen Eltern zusammen mit der negativen Emotion „sauer“ ausgeht. Um diese negativen Erfahrungen zu umgehen und zu prävenieren, arbeitet Dan mit. Seine Mitarbeit bleibt dabei ein undefiniertes „das machen“, so dass der Zweck, das Umgehen der negativen Erfahrungen, im Fokus bleibt. Er beschreibt diesen Zweck als „auf jeden Fall einen großen Grund“. Damit zeigt er, dass sein Antrieb für seine Mitarbeit wichtig und selbstverständlich ist. Der Aspekt des Zwecks drückt sich auch in der Konjunktion „damit“ aus. Für Dan sind die Emotionen seiner Eltern („sauer“) Folgen seiner Noten, welches sich in der Abfolge „damit ich die gute Note habe, damit die nicht sauer sein können“ zeigt. Verstärkt wird diese Konsequenz mit der Verwendung von „nicht sauer sein können“, da das „nicht können“ in seinem Verständnis eine Unmöglichkeit ausdrückt. Die negativen Erfahrungen stellt er an anderer Stelle auch als „nochmal eine Runde mehr Stress, quasi“ (I05, Pos. 83) heraus. Im obigen Abschnitt (I05, Pos. 60) resümiert Dan, dass seine Eltern „auf jeden Fall“ dafür sorgen, dass er mitarbeitet und somit sein L3-Investment auftritt. Im letzten Satz bringt er sie dann in Verbindung mit Druck, der dadurch zusätzlich („halt auch“) zum allgemeinen Schul- und Notendruck generiert und ausgeweitet wird („drauf legen“).

Das Umgehen schlechter Noten hängt bei Dan aber nicht nur mit den Konsequenzen durch seine Eltern zusammen, sondern auch mit dem Vergleich mit seinen Freunden, wie das folgende Zitat zeigt.

> **B5**: Es ist halt auch irgendwie so wie bei den Eltern, dass das halt auch irgendwie einen gewissen Druck aufbringt, weil ich fühle mich auch irgendwie dazu gezwungen mäßig, wenn jetzt alle meine Freunde gut abschneiden in der Arbeit und so, dann möchte ich jetzt auch nicht derjenige sein, der da am schlechtesten abgeschnitten hat. Oder der sich gar nicht meldet und so. Und keine Ahnung, dass die sich lustig machen oder was auch immer. (I05, Pos. 71).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 71) vergleicht Dan den Einfluss des Drucks durch seine Eltern mit dem durch seine Freunde, der „irgendwie so“ ähnlich zu wirken scheint. Es ist ebenfalls ein „gewisser“ Druck, der zusätzlich („halt auch“) generiert wird („aufbringen“). Dies begründet er damit, dass es ein Zwangsgefühl in ihm auslöst, wenn er sich mit Freunden vergleicht, die besser sind als er. Er nennt dafür das konkrete Beispiel einer Klassenarbeit, bei der er nicht negativ herausstechen will. Dabei betont er das Personalpronomen „**ich**“, welches er nicht mit „am schlechtesten“ in Zusammenhang bringen möchte, da dadurch die Möglichkeit besteht, dass seine Freunde ihn verspotten. Ausgelacht zu werden wird auch in einem praktischen Beitrag einer Fachzeitschrift als unangenehme Konsequenz von schlechten Noten herausgestellt (Kuhlmann, 2011, S. 145). Dies zeigt, dass Dan mit

seiner Angst um seine soziale Eingebundenheit[91] nicht alleine ist. Komplexerweise tragen aber dieser Druck aus seiner Freundesgruppe und die daraus entstehende Angst, der Schlechteste zu sein, zu seinem L3-Investment bei.

Andere Teilnehmende berichten von anderen Erfahrungen, dass schlechte Noten weniger Einfluss auf ihre Mitarbeit nehmen als gute Noten. Das berichtet sowohl Matteo, der ähnlich wie Dan auch schlechte Noten hatte, und Alissa, die aber eher gute Note vorweist. Matteo vergleicht das Wirken einer schlechten und einer guten Note auf sein L3-Investment im folgenden Absatz.

> **B8**: wenn man eine richtig gute Klassenarbeit schreibt, beeinflusst mich das schon positiv. […] jetzt eine schlechte Arbeit, würde ich sagen, nicht so richtig. Also wenn man dann am Ende/ Also ich würde nicht sagen, dass es direkt Einfluss auf meinen Unter-, auf meine/ auf meine, ja, Mitarbeit im Unterricht nimmt. Sondern irgendwo dann auf das Gesamte-/ die Gesamtnote. Wenn die jetzt besonders schlecht ausfällt, ist das natürlich doof, so. […] Ich hatte jetzt auch schonmal eine zwei minus. Sowas ist dann natürlich besonders belohnend. (I08, Pos. 244-246).

Für Matteo führt der Fall einer guten Note in der Klassenarbeit, verstärkt als „richtig gute", zum Auftreten seines L3-Investments, was er als „schon positiv[e]" Wirkung beschreibt. Eine schlechte Note hat hingegen „nicht so richtig" Einfluss auf sein L3-Investment. Sprachlich verwendet er Verstärkungen im Falle der guten Note und lässt solche aber für die schlechten Noten beiseite. Stattdessen hat eine schlechte Note auf dem Zeugnis zumindest einen indirekten Einfluss auf seine Mitarbeit, weil er es negativ als „natürlich doof" bewertet. Er beendet den Abschnitt (I08, Pos. 244-246) mit einem Beispiel einer guten Note. Dies empfindet er als Belohnung, die „besonders" und für ihn selbstverständlich („natürlich") ein positives Ereignis ist. Gleichermaßen kann die Verwendung von „natürlich" auch bedeuten, dass er mich als Interviewerin in den Dialog mit einbezieht und klarstellt, dass wir die gleichen Vorstellungen von der Wirkung guter Noten haben.

Alissa denkt im Gegensatz zu Matteo nur hypothetisch darüber nach, welchen Einfluss eine schlechte Note auf ihre Mitarbeit hat. „**B7**: dann hätte ich mich glaube ich sehr darüber geärgert und dann hätte ich das Poster nicht mehr so gut in Erinnerung gehabt. […] Weil ich gerne sehr gute Noten habe in der Schule." (I07, Pos. 128-130). Die negativen Emotionen des Ärgers führen bei ihr zu negativen Wahrnehmungen ihrer Leistungen und Lernprodukte, wie das erstellte Poster. Für ihr L3-Investment bleibt aber federführend, dass sie „gerne sehr gute Noten" hat, worin sich eine Verstärkung durch „gerne" und „sehr" befindet. Auch hier ist der Wunsch nach einer guten Note nicht nur an den Französischunterricht gebunden, sondern an alle Fächer. Dass das Erhalten von guten und schlechten Noten zu unterschiedlichen Auswirkungen führt und damit ein Spannungsverhältnis aufbaut, wurde auch in anderen ethnografischen Interviews gezeigt (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011, S. 265).

Den Wunsch nach guten Noten und Anspruch an sich selbst teilt auch Isabelle. Dies begründet sie wie folgt: „**B6**: Weil ich generell einfach sehr ehrgeizig bin und mich das dann ärgert, wenn ich irgendwie nicht so eine gute Note auf dem Zeugnis dann am Ende habe." (I06, Pos. 63-64). Die Begründung für den Wunsch liegt bei Isabelle in ihrem Selbstkonzept als ehrgeizige Schülerin. Dieses Selbstkonzept scheint transversale Auswirkungen zu haben und nicht nur solche auf den Französischunterricht, so wie es auch Dans (I05, Pos. 60, 71) und Alissas (I07, Pos. 128-130) Analyse zeigen. Für Isabelle zählt,

[91] angelehnt an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan und Deci (2020, S. 1), in der die soziale Eingebundenheit neben Autonomie und Kompetenz eine der drei bedeutenden Säulen der Motivation ist.

ähnlich wie für Matteo (I08, Pos. 244-246), vor allem die Zeugnisnote. Mit dieser Mentalität lässt sich die Bedeutung des Portfolios für ihr L3-Investment verstehen, wie es im folgenden Zitat dargelegt ist. „**B6**: Aber halt früher war es halt immer so, dass das Portfolio immer eingesammelt wurde und deshalb hat man, also ich habe es deshalb glaube ich nur geführt. […] Das Portfolio war eher so wegen den Noten". (I06, Pos. 76-78). Für Isabelle ist die Benotung des Portfolios der einzige Grund für ihre Arbeit an diesem, ausgedrückt durch „nur" und „deswegen". Sie nimmt dabei Bezug auf Frau Wartburgs Unterricht, in welchem die Portfolios regelmäßig eingesammelt und bewertet wurden. Isabelle resümiert, dass der Einfluss des Portfolios auf ihr L3-Investment primär an der Benotung vom Portfolio gebunden ist.

Auch für Lea hat die Benotung des Portfolios eine Rolle dafür gespielt, wie sehr sie sich mit dem Portfolio auseinandergesetzt hat, welches das folgende Beispiel zeigt.

> **B3**: […] deswegen war für mich auch immer so ein bisschen das Ziel, dass ich das/ mich darum, drum kümmern oder mir nochmal Zeit nehme, bevor wir das abgeben sollen, […] Und dann war das halt ganz cool, weil ich habe halt immer irgendwie eine eins gekriegt und dann konnte man richtig gut noch so seine Note so ein bisschen verbessern. (I03, Pos. 83).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 83) zeigt Lea, dass die Benotung nicht der einzige Grund war, das Portfolio zu führen, aber der Grund („deswegen"), „Zeit" und Arbeit („drum kümmern") in eine abschließende Überarbeitung davon zu investieren. Die Bestnoten, die sie für ihr Portfolio „immer irgendwie" erhalten hat, schätzt sie positiv ein als „ganz cool" und „richtig gut". Dies begründet sie damit, dass sie ihre Gesamtnote auf dem Zeugnis dadurch verbessern konnte. Dementsprechend kann das Portfolio mit Blick auf die Benotung als extrinsisches Motiv fungieren. In der Literatur zu nicht standardisierten Portfolios im Fremdsprachenunterricht wird sich ebenfalls für eine Benotung ausgesprochen. Während Kramer Moeller (1994, S. 109) unter anderem eine normbasierte Bewertung mit verschiedenen Kriterien einfordert, sehen Ingulsrud, Kai, Kadowaki, Kurobane und Shiobara (2002, S. 477-479) es als wichtig an, die Vollständigkeit eines Portfolios zu bewerten. Die Autor:innen sind sich einig, dass für eine Bewertung die individuellen Lernfortschritte zu berücksichtigen und zu evaluieren sind.

Insgesamt kann das Anstreben von guten Noten dazu führen, dass L3-Investment bei den Lernenden entsteht. Der Druck aus der Familie oder aus Freundesgruppen kann dazu beitragen. Diese Aspekte sind nicht unbedingt nur auf den Französischunterricht bezogen, sondern transversal vorzufinden. Der Attraktor vom Bekommen (wollen) guter Noten zeigt oftmals eine performative (extrinsische) Orientierung, die sich in Leistungen widerspiegelt. Das Portfolio hat hier nur einen bedingten Einfluss auf das L3-Investment, nämlich dann, wenn es um seine summative Abschlussbenotung geht.

4.6.4. Attraktor: kooperativ (mit Freund:innen) arbeiten

Kooperatives Arbeiten, insbesondere mit Freund:innen, hat einen andauernden Einfluss auf das L3-Investment. Dieser konstante Einfluss macht diese Komponente zum Attraktor. Unter kooperativer Arbeit ist im Fremdsprachenunterricht eine „recht freie Form eigenverantwortlicher, selbstregulierter, aktiver und offener Gruppenarbeit" (Bonnet & Hericks, 2020, S. 38) zu verstehen. Oxford (1997, S. 443) ordnet diese Form einem kommunikativen Strang zu. Einerseits halten Bonnet und Hericks (2020, S. 45) das kooperative Lernen als eine Form fest, in der Ziele gemeinsam

festgelegt, ausgehandelt und Verantwortungen dafür getragen werden, so dass eine positive Interdependenz entsteht. Anderseits verstehen sie das kooperative Lernen als ein Kontinuum, an dessen einem Ende eine schwache und an dem anderen eine sehr hohe vorgegebene Strukturierung durch andere als die Gruppe stehen. Dabei ist das Ziel, zu besseren Ergebnissen zu gelangen, als man es alleine könnte, sowie soziale Beziehungen (Interdependenzen) zu entwickeln und zu pflegen (Bonnet & Hericks, 2020, S. 41, 44). Im Folgenden beziehe ich mich auf Aufgaben, in denen eine vermeintliche positive Interdependenz besteht und in denen alle Formen der Strukturierung aufkommen können.

Durch die Abstimmung des Lernprozesses mit sich selbst, unter den Lernenden oder unter Leitung der Lehrkraft wird ein Bezug zum selbstbestimmten Lernen mittels Agency und Autonomie sichtbar (s. 4.6.1.). In den Daten wird das kooperative Arbeiten konstant positiv bewertet und kann andere vermeintlich negative Effekte aushebeln, wie das folgende Zitat zeigt. „**B3**: Also so Gruppenarbeiten oder so sind immer gut […] dann ist man so voll in dem Thema drin und dann ist auch nicht wichtig was für ein Thema wir haben." (I03, Pos. 58). Es wird deutlich, dass Gruppenarbeit unter allen Umständen („immer") positiv von Lea bewertet werden („gut") und dass diese Form für ihr L3-Investment wichtiger ist als andere, wie der Lebensweltbezug oder das Interesse am Thema. Das Arbeiten in Gruppen führt darüber hinaus zu einem *Flow*-Zustand, den der Ausdruck „so voll in dem Thema drin" andeuten könnte. Auch wenn in der fremdsprachendidaktischen Literatur meines Wissens nach keine Verbindung zwischen *Flow* und dem kooperativen Lernen aufgemacht wurde, so lässt sich zumindest feststellen, dass die Abwesenheit sozialer (kooperativer) Lernformen zu keinem *Flow* führt, wie es während der Covid-19 Pandemie im Homeschooling der Fall war (Dewaele, Albakistani & Kamal Ahmed, 2022, S. 4).

Darüber hinaus wählen in der Kartenlegemethode zwei Drittel der Teilnehmenden (sechs von neun) die Karte der „Freund:innen" oder „Mitschüler:innen". Dabei identifizieren manche Schüler:innen die Mitschüler:innen als eben solche oder gleichzeitig auch als Freund:innen, wenn sie letztere Karte wählen. Darunter ist Matteo, der seine Auswahl wie folgt begründet: „**B8:** Weil die [= Freund:innen und Mitschüler:innen] auch einen sehr wichtigen Teil auf die Arbeitsatmosphäre halt haben, oder diese Klassenatmosphäre." (I08, Pos. 66). Für ihn ist die allgemeine Lernatmosphäre von den sozialen Umständen, die Teil der Definition von kooperativem Lernen ausmachen, geprägt. Sie hat einen positiven Einfluss auf sein L3-Investment. An einer anderen Stelle verbindet Matteo das kooperative Arbeiten mit Freund:innen auch mit Spaß, da er als Definition von letzterem folgende Antwort gibt. „**B8**: Also häufig sind es ja auch Partneraufgaben. Und da, da/ Also, wenn man das dann mit einem Freund macht, ist das immer also, doppelt so spannend, als wenn man das jetzt einfach mit jemandem bearbeitet, den man gar nicht richtig kennt." (I08, Pos. 74). Dieses Zitat zeigt, dass das kooperative Arbeiten mit Freund:innen nicht nur mit Spaß verbunden (s. 4.6.5.), sondern auch ein Verstärker für Matteos L3-Investment ist, ausgedrückt durch „doppelt so spannend". Diese Quantifizierung entsteht durch den Vergleich („als wenn") mit der Bearbeitung mit einer Person aus der Klasse, die nicht sein:e Freund:in ist. Das „spannende" Positive liegt somit im Arbeiten mit Freund:innen. Dies kann deshalb zum Auftreten seines L3-Investment führen.

Die Verbindung zwischen Spaß und dem kooperativen Arbeiten stellt auch Alissa her. Sie hat in der Kartenlegemethode I die Karte mit „Freund:innen" ausgewählt und in der Kartenlegemethode II die mit Spaß. Diese Auswahl kommentiert sie wie folgt. „**B7**: Weil ich denke, dass hat halt viel miteinander zu tun, weil durch Freunde habe ich auch Spaß am Lernen." (I07, Pos. 325). In diesem Zitat wird deutlich, dass das gemeinsame Lernen ein Mittel ist (ausgedrückt mit „durch"), um mit

Spaß zu lernen und dadurch das L3-Investment zu fördern. Weitere Einsichten gibt Alissas Begründung der Wahl der Karte der Freund:innen am Anfang des Interviews, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B7**: […] wäre ich jetzt komplett alleine da, dann würde es mir auch nicht so viel Spaß machen. Weil meine Freundinnen motivieren mich auch weiterzumachen und wenn die arbeiten, dann arbeite ich auch gut. Und, ja das ist dann so ein Miteinander. […] Also, zum Beispiel jetzt Lea, ich arbeite oft mit Lea zusammen und Lea ist eine **sehr** gute Schülerin und sie arbeitet auch immer konzentriert und immer, wenn ich Fragen habe, dann frage ich sie. Und sie ist auch oft sehr motiviert und das überträgt sich dann an mich, quasi. (I07, Pos. 77-81)

Auch in diesem Abschnitt (I07, Pos. 77-81) stehen das kooperative Lernen und Spaß in einem Verhältnis. An dieser Stelle, ähnlich wie in Matteos Zitat (I08, Pos. 74), vergrößert das kollaborative Arbeiten den Spaß beim Lernen, ausgedrückt im Vergleich „nicht so viel". Sie geht auch auf das Soziale ein, welches sie als „so ein Miteinander" beschreibt und was, ähnlich wie Matteos Zitat (I08, Pos. 66), auf eine positive Lernatmosphäre hindeuten kann. Eine Begründung für das vermehrte Empfinden von Spaß durch das kooperative Arbeiten gibt Alissa im zweiten Satz des Abschnitts (I07, Pos. 77-81). Sie erklärt, dass ihre Arbeitsweise und die ihrer Freund:innen wie ein Spiegelbild funktionieren, denn sie verwendet das Verb „arbeiten" in beiden Satzteilen und drückt eine Bedingung mit „wenn die arbeiten, dann arbeite ich" aus. Für das Aufrechterhalten ihrer Motivation zählt dabei nicht, wie die Freund:innen arbeiten, sondern nur, dass sie es tun. Darüber hinaus ist die Konsequenz bei Alissa aber sogar qualitativer Natur, denn sie präzisiert, dass sie durch ihre Freund:innen „gut" mitarbeitet. Im letzten Satz des Abschnitts (I07, Pos. 77-81) gibt sie ein konkretes Beispiel und präzisiert die Idee des Spiegelbilds um Motivation, denn die Motivation ihrer Mitschülerin Lea „überträgt sich" auf sie. Ihre Mitschülerin Lea nennt sie „eine **sehr** gute Schülerin" mit einer konstanten Konzentration, welches leistungsstarke und positive Zuschreibungen sind. Sie wälzt diese Zuschreibungen nicht auf sich selbst um, sondern zeigt, wie sie Leas Stärken für ihr eigenes Lernen nutzt, indem sie ihr Fragen stellt und somit Unterstützung von ihr erwarten kann. Diese Nutzung deutet an, dass sie ihre Mitschülerin als Scaffolding (s. auch 4.6.10.) versteht, um zu lernen. Insgesamt trägt das kooperative Arbeiten zum L3-Investment bei, indem es Zukunftsbilder und Unterstützungsformen ermöglicht. Ein Bezug zum Portfolio lässt sich an dieser Stelle nicht herstellen.

Die Teilnehmenden Tina und Dan gehen auch auf das gemeinsame Lernen mit Familienmitgliedern statt Freund:innen ein. Wie bereits in 4.6.3. erklärt wurde, wünscht sich Tinas Großmutter, dass sie Französisch sprechen kann. In Bezug auf Lernen mit anderen ergänzt Tina daraufhin: „deswegen lerne ich halt auch immer für die Arbeiten. (..) Mit ihr [= ihre Großmutter] halt auch ziemlich ausführlich." (I01, Pos. 28). Das Motiv, den Wunsch ihrer Großmutter zu erfüllen, das Schulfranzösische zu lernen, ist verbunden mit dieser Form des unterstützenden Lernens mit Anderen. Eine affektive Einschätzung dazu gibt sie an dieser Stelle nicht. Dan wird hingegen konkreter, da er im folgenden Abschnitt beschreibt, dass auch für ihn das unterstützende Lernen mit Anderen mit einem bereits dargestellten Motiv verbunden ist. Dieses Motiv ist der Wunsch seiner Eltern, wie in 4.6.1. dargestellt, und damit dem seiner Mutter nach guten Noten im Französischunterricht nachzukommen.

> **B5**: […] zu Hause, wenn ich jetzt für eine Arbeit lerne, lerne ich zusammen mit meiner Mutter, weil sie war auch mal Französischlehrerin und sie hat auch Französisch, also generell so Sprachen studiert. Und

> […] weil sie kann ja halt nochmal diese Extrahilfe leisten, wenn ich halt das nicht weiß und so. (I05, Pos. 250).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 250) begründet Dan, warum er mit seiner Mutter zusammen für Klassenarbeiten lernt. Die zwei Begründungen (ausgedrückt durch „weil“) liegen im biografischen Hintergrund seiner Mutter als ehemalige Französischlehrerin und Sprachenstudentin und andererseits darin, dass sie ihn bei Unsicherheiten unterstützen kann. Dies ist für ihn eine „Extrahilfe“, also ein Zusatz für sein Lernen. Auch wenn Dan keine klare affektive Einschätzung des kollaborativen Arbeitens mit seiner Mutter gibt, lässt es sich mit einer der Hauptkonstituenten vom L3-Investment (Agency und Autonomie in 4.6.1.) verbinden. Denn er kann sich sicher sein und kompetent fühlen durch die Unterstützung seiner Mutter. Das Portfolio ist in diesem Interviewmoment nur das Elizitationsmittel, in welchem die Klassenarbeiten abgelegt wurden. Eine Bedeutung des Portfolios für das L3-Investment lässt sich für das gemeinsame Lernen mit Familienmitgliedern nicht feststellen. Die Definition des kooperativen Lernens am Anfang des Unterkapitels bezieht sich auf den Unterricht. Außerschulische Lernorte, wie hier im Zuhause mit der Familie, sind darin nicht enthalten. Nichtsdestotrotz wirken an dieser Stelle weniger Strukturierungen durch die Lehrkraft, sondern solche durch die Familienmitglieder. Damit werden teilweise Aspekte des kooperativen Lernens aufgezeigt.

Im Unterricht mit Portfolioarbeit zeigen sich für Lea positive Effekte des kooperativen Arbeitens in Momenten des Peer-Feedbacks. Sie beschreibt im folgenden Abschnitt, warum sie lieber ein Feedback von ihren Mitschüler:innen einholt als von der Lehrkraft.

> **B3**: man ist halt […] so: Ja meine Partnerin korrigiert das, dann mache ich das ganz frei und wenn es gut läuft, dann läuft es gut und wenn es nicht gut läuft, dann ist es auch nicht so schlimm. Dann lerne ich auch nur da draus. Das sieht man ja hier auch, dass ich hier so ein paar Fehler gemacht habe (I03, Pos. 97).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 97) vergleicht Lea die Anforderungen, die sie abhängig davon, wer sie korrigiert an eine Aufgabe und sich selbst hat. Im Gegensatz zur Lehrkräftekorrektur löst das Peer-Feedback bei ihr eine Mentalität („man ist halt […] so“) aus, welche weniger vom Druck der Korrektheitsnorm bestimmt ist. Diese Mentalität ist „ganz frei“, weil ihre Leistung nicht zu schlechten Ergebnissen führt, sondern dazu, dass sie „nur da draus“ lernen kann. Sie zeigt dabei die Fehler, die sie in der Aufgabe, die für das Portfolio erstellt wurde, gemacht hat. Auch Fiete schätzt das Korrigieren zwischen Peers positiv ein, wenn er sagt: „Das war nochmal ganz gut, weil wir in Partnerarbeit […] uns gegenseitig verbessert [haben]“ (I04, Pos. 159). Die Einschätzung „gut“ wird damit begründet, dass sie einander gleichzeitig („gegenseitig“) korrigieren konnten. Beide Teilnehmenden beziehen sich auf eine Aufgabe, die Teil des Portfolios war. Daraus kann abgeleitet werden, dass das Verankern von kooperativem Feedback zu Schüler:innenproduktionen im und durch das Portfolio einen positiven Einfluss auf das L3-Investment haben kann. Über Korrekturen hinaus schätzt auch Dan die Mithilfe von Mitschüler:innen positiver ein als die von der Lehrkraft, wenn er sagt: „also wenn ich was nicht verstehe oder so, dann frage halt entweder die Lehrerin, oder, also was ich auch sehr bevorzuge, ist halt auch mit anderen arbeiten.“ (I05, Pos. 250). Dieses Zitat zeigt, dass Dan in Momenten der Unsicherheit Unterstützung sucht, wofür er zwei Möglichkeiten sieht: die Lehrkraft oder die Mitschüler:innen. Obwohl die Möglichkeiten sprachlich durch das „oder“ auf einer gleichen Stufe zu stehen scheinen, sorgt der Einschub „also was ich auch sehr bevorzuge“ dafür, dass die Mitschüler:innen eine positivere Zuschreibung erfahren. Das Portfolio ist hier die *Affordance*, auf deren Basis Lea (in I03, Pos. 97) und Fiete (I04, Pos. 159) ihre

Einschätzungen geben. Somit ist es ein Ort, in dem Peerfeedback verankert werden kann, wodurch das L3-Investment der Lernenden gefördert werden kann.

Eine mögliche Interpretation dieser Zitate ist – besonders durch den Vergleich von Feedbacks seitens der Lehrkraft oder von Peers von Lea (I03, Pos. 97) –, dass die Lehrkraft die Korrektheitsnorm und einen damit verbundenen Druck im Gegensatz zum freien Lernen mit Fehlern verkörpert. Diese Annahme lässt sich auch in einer qualitativen Studie mit 16 Lehrkräften wiederfinden. In dieser Studie stellte sich die Korrektheitsnorm als sehr relevant heraus. Die Selbstverständlichkeit der Korrektur von Fehlern ist die Ausdrucksweise dieser Norm. „Korrektheit ist eine institutionell tief verwurzelte Norm, die mit anderen Normen, wie z. B. der Bewertung eine stabile Komponente des Lehrbetriebs darstellt" (Wilken, 2020, S. 162). Zudem verstehen die Schüler:innen die Lehrkraft als konstant evaluierende Person, die Fehler als Mangel versteht (Wilken, 2020, S. 162–163). Bezieht man diese Ergebnisse auf den Kontext der Studie, lässt sich daraus ableiten, dass sich die Schüler:innen von der Lehrkraft, die die Korrektheitsnorm verkörpert, indem Fehler in den Vordergrund treten und als Mangel etabliert werden, abwenden und sie die Korrektur von ihren Mitschüler:innen suchen.

Insgesamt verstärkt das kooperative Arbeiten das L3-Investment der Lernenden. Es bezeichnet das gemeinsame (oftmals autonome) Arbeiten in sozialen Konstellationen im Französischunterricht, in denen Korrekturen weniger streng verwendet werden. Darüber hinaus können die Lernenden ihre Lernschritte kooperativ aushandeln, insbesondere im Rahmen von Aufgaben, die für das Portfolio erstellt werden. Ein weiterer Aspekt, der zum unterstützenden Lernen zählt, ist die Hilfe von Familienmitgliedern für das Lernen vor Klassenarbeiten.

4.6.5. Attraktor: mit Spaß lernen

Das Lernen mit Spaß hat einen anhaltenden Einfluss auf das L3-Investment, wie in diesem Unterkapitel analysiert wird. Dadurch, dass das Lernen mit Spaß in interaktiven Verbindungen mit anderen Komponenten steht, ist es ein Attraktor. Eine fachdidaktische oder pädagogisch-psychologische Definition von Spaß lässt sich in den mir bekannten Studien und Handbüchern nicht finden.[92] Als grobe Orientierung wird die Bedeutungsbestimmung aus dem Duden (2023b) herangezogen: „Freude, Vergnügen, das man an einem bestimmten Tun hat". Für ein klares Verständnis aus Schüler:innenperspektive dient dieses Kapitel mit empirischen Befunden zu einer möglichen Definition von Spaß. Spaß ist als Attraktor von den anderen Attraktoren abzugrenzen, da das Lernen mit Spaß nicht nur zur Stabilisierung von L3-Investment beiträgt, sondern gleichzeitig auch eine Begleiterscheinung davon sein kann.

Spaß bedeutet in erster Linie und im Rahmen dieser Studie, sich kompetent zu fühlen, wie die folgenden zwei Beispiele von Tina und Fiete zeigen: „**B1**: Also es macht mir halt dann auch mehr

[92] In der englischsprachigen Literatur wird „enjoyment" verwendet (und z. B. von Dewaele, Witney, Saito und Dewaele (2018, S. 678) definiert), welches ich allerdings als Lernfreude übersetzen würde. Lernfreude ist ebenfalls in der deutschsprachigen Literatur untersucht und definiert. Ich grenze Spaß aber davon ab, weil es mehr als eine kurzweilige Emotion (Freude) sein kann, nämlich auch eine Stimmung (Vergnügen). Weiterhin bleibt es notwendig, das Phänomen Spaß theoretisch und empirisch zu erforschen, um eine Definition und Abgrenzungen von Lernfreude statuieren zu können.

Spaß, wenn man halt besser ist." (I01, Pos. 151); „**B4**: Und so bringt dann auch glaube ich, wenn man es dann kann, Grammatik mehr Spaß" (I04, Pos. 194). Sowohl das Zitat von Tina als auch das von Fiete zeigt, dass das Kompetenzerleben eine Bedingung für Spaß ist, ausgedrückt durch den Bedingungssatz mit „wenn". Fiete präzisiert, dass es sich dabei um Wissen bzw. Anwendungskompetenzen im grammatischen Bereich handelt. Ebenfalls über Grammatik äußert sich Hannah mit den Worten: „**B9**: Grammatikthemen, wo man das Gefühl hat: Ach das ist ja ganz einfach. Da denkt man so: Ich kann es, ich habe es drauf. Und (.) das macht dann auch manchmal sogar ein bisschen Spaß. […] Obwohl […] Grammatik eigentlich nicht so mein Ding ist." (I09, Pos. 230-232). Das L3-Investment beim Erlernen grammatischer Regeln ist abhängig von dem Schwierigkeitsgrad dieser (s. 4.6.10.) und damit verbunden vom Kompetenzerleben, das Hannah in der Mentalität „Ich kann es, ich habe es drauf" ausdrückt. Dadurch kann Spaß auftreten, unabhängig davon, ob ihr das Thema gefällt. In diesem Fall gefällt ihr Grammatik nicht und durch das konzessive „[o]bwohl" drückt sie aus, dass diese Abneigung nicht entscheidend für ihr L3-Investment ist, sondern ihr Spaß-Erleben.

Diesen Eindruck bestätigt auch das folgende Zitat von Fiete. „**B4**: früher war es bei mir, dass ich nicht wirklich so viel Spaß hatte und dann auch nicht so gute Noten geschrieben habe." (I04, Pos. 62). Hier werden die guten Noten mit Kompetenzaufbau gleichgesetzt. Das bedeutet, dass Spaß nicht nur für diesen Kompetenzaufbau sorgt, sondern im Umkehrschluss auch kein Spaß zu keinem Kompetenzaufbau führt. Dass Kompetenzzuwachs eine Konsequenz von Spaß sein kann, ergänzen die Erkenntnisse aus Tinas, Hannahs und Fietes Zitaten (I01, Pos. 151; I04, Pos. 62; I09, Pos. 230-232) bei denen Spaß eine Konsequenz vom Kompetenzerfahren zu sein scheint. Somit erscheinen Spaß und Kompetenzerfahren/-aufbau interdependent zu sein.

Komplexer wird diese Interdependenz durch das folgende Zitat von Hannah:

> **B9**: Also natürlich ist Spaß wichtig, um (.) dranzubleiben und so. Und ich würde sagen, dass besonders das Sprechen mir halt Spaß macht. Also ich würde nicht behaupten, dass ich es super gut könnte [**B9** lacht], aber es ist halt irgendwie trotzdem immer cool so kleine Herausforderungen zu haben. (I09, Pos. 65).

In diesem Ausschnitt (I09, Pos. 65) hat Spaß einen Einfluss auf die Ausdauer und das langanhaltende L3-Investment im Französischunterricht, ausgedrückt durch „dranbleiben und so". Sie benennt Sprechen als Aktivität, die ihr Spaß macht, relativiert aber dabei ihre Sprechkompetenzen. Diese Relativierung steht in Verbindung damit, dass sie das Sprechen als Herausforderung wahrnimmt, welche sie positiv einschätzt („cool"). Durch die Verwendung von zwei konzessiven Konjunktionen („aber" und „trotzdem") macht sie deutlich, dass in gewisser Weise („halt irgendwie immer") ein Widerspruch vorliegt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass auch sie Kompetenzerfahren und Spaß eigentlich interdependent sieht. Dabei gehört diese Interdependenz aber bezüglich des Sprechens nicht direkt zum Kompetenzaufbau oder dem Erfahren davon, sondern zu den Herausforderungen. Für ihr L3-Investment ist Spaß insofern förderlich, dass dies mit Herausforderungen im Lernprozess in Verbindung steht.

Eine weitere komplexe Interaktion zwischen Spaß, Kompetenzerleben und einer weiteren Komponente, hier dem Lebensweltbezug (s. 4.6.2.), zeigt Isabelles Äußerung über Kinderlieder im folgenden Zitat. „**B6**: Also es hat mir trotzdem irgendwie Spaß gemacht, auch wenn es jetzt nicht so die Lieder waren, die, ja, mir total gefallen haben. Aber irgendwie […] hat mir [das] deshalb glaube

ich auch nicht so den Anreiz gegeben, dass ich das unbedingt quasi (.) k-, können will“ (I06, Pos. 209). In diesem Zitat kann sich Isabelle nicht erklären, warum ihr das Singen der Kinderlieder Spaß macht. Sie kann aber erklären, dass der mangelnde Lebensweltbezug bzw. das Interesse an den Liedern, das „nicht so […] total gefallen“ ausdrückt, keinen Wunsch nach Kompetenz bei ihr auslöst. Dementsprechend kann Spaß in bestimmten Situationen unabhängig von Lebensweltbezug und Kompetenzerfahren auftauchen und L3-Investment auf eine komplexe Art und Weise hervorrufen. Die Frage danach, ob Isabelles L3-Investment an dieser Stelle entsteht, ist dabei genauso komplex und bleibt hier unbeantwortet.

Die Teilnehmenden bringen Spaß auch in Verbindung mit dem Explorieren und Kreieren (s. 4.6.7.) in Aufgaben, wie das folgende Zitat verdeutlicht. „**B5**: das Kreative so ein bisschen fördern, das finde ich halt macht mehr Spaß jetzt.“ (I05, Pos. 64). Dieser Zusammenhang von Spaß und kreativem Arbeiten ist oftmals auch mit dem kooperativen Lernen (s. 4.6.4.) verbunden. Somit kommen mehrere Komponenten zusammen, die zu L3-Investment führen können, wie es das folgende Zitat von Alissa zeigt. „**B7**: Also hier sollte ich noch, mit Isabelle glaube ich, ein Buch vorstellen. […] Das fand ich sehr lustig. Auch mit einer Freundin das zu machen. […] Und dann auf Französisch. Fand ich es auch sehr lustig.“ (I07, Pos. 137-139). Alissas Zuschreibung von „lustig“ verstehe ich als Äquivalent für Spaß, womit sie sich sowohl auf die Erarbeitung und Vorstellung eines Buchs mit einer Freundin als auch auf die Umsetzung in der Fremdsprache Französisch bezieht. Somit nimmt sie Bezug auf kooperatives Arbeiten (s. 4.6.4.) und auf Schulfranzösisch lernen (4.6.2.). Interessant ist, dass Alissa im ersten Satz des Abschnitts (I07, Pos. 137-139) das Verb „sollen“ verwendet, welches geringe Agency vermuten lässt. Dass Spaß nicht an Agency gebunden sein muss, zeigt auch das folgende Zitat deutlich. „**B5**: [I]ch muss mich melden und wenn es Spaß macht, ist es einfach quasi, verleichtert einfach die, das Konzentrieren und das Mitmachen. Das macht mein Leben einfach quasi einfacher.“ (I05, Pos. 85). Dan sieht eine Verpflichtung („müssen“) darin, sich mündlich zu beteiligen. Wie bereits in 4.6.1. aufgezeigt wurde, ist ein Zwang oder eine Verpflichtung mit einem Mangel an Agency verbunden. Dieser Zwang scheint in gewisser Weise ertragbarer („[v]erleichtert“[93] und „einfacher“) zu sein, wenn Spaß vorliegt, weil Dan sich dadurch besser konzentrieren und lernen kann. Hier wird noch einmal der Zusammenhang zwischen dem Kompetenzaufbau und Spaß deutlich. Die Erkenntnis über diesen Zusammenhang scheint nicht nur für den Französischunterricht eine Wirkung zu haben, sondern für sein gesamtes „Leben“, das dadurch „einfacher“ oder gar ertragbarer wird. Der Zwang scheint sich auf Dans Lebensqualität auszuwirken und obwohl Spaß dies nicht auflösen kann, kann es dem zumindest entgegenwirken. In diesen Aussagen der Teilnehmenden scheint Spaß ein Begleitumstand vom L3-Investment zu sein, indem das Kreative gefördert und von Zwängen abgelenkt wird. Die besprochenen kreativen Aufgaben sind im Portfolio verortet, welches somit als Instrument, in dem die kreativen Aufgaben verankert sind, das Auftreten von L3-Investment festigen kann.

Für Lea hingegen ist Agency (s. 4.6.1.) eine weitere wichtige Komponente, mit der das kooperative Arbeiten (s. 4.6.4.) sowie das Lernen mit Spaß interagieren, wie das folgende Zitat zeigt: „**B3**: wenn man sich das selbst aussuchen darf, also die Personen und auch **das was** man macht, dass es viel mehr Spaß macht.“ (I03, Pos. 406). Spaß wird durch die Möglichkeit, selbst die Person zu wählen, mit der man zusammenarbeiten möchte, und damit durch Agency quantifiziert. Dies drückt Lea durch „viel mehr“ aus. Auch Isabelle verbindet Spaß mit Autonomie und Agency, denn sie beschreibt bei

[93] Die Verwendung von „verleichtert“ kann damit zusammenhängen, dass Dan Deutsch als Fremdsprache erlernt (hat).

der Portfolioaufgabe der Buchvorstellung (s. auch Abbildung 14) Spaß. „**M1**: Was heißt denn, dass es dir Spaß macht? (3 Sek.) **B6**: Also, dass ich quasi da Zeit rein investiere, auch wenn ich es quasi nicht müsste, halt.“ (I06, Pos. 82-84). Das Zitat zeigt, dass sie in Situationen, in denen sie Spaß empfindet, autonom über ihre Zeit entscheidet und diese „investiert“. Dieses Verb „investieren“ bedeutet, dass das Erledigen der jeweiligen Handlung, für die sie Spaß empfindet, einen hohen Wert hat und dass sie einen langfristigen Nutzen daraus ziehen kann. Zudem wird Agency in dem Nebensatz durch das Negieren vom Verb „müssen“, das Verpflichtung bedeutet, ausgedrückt. Mit der Präposition „da“ bezieht sich Isabelle auf die Portfolioaufgabe von Abbildung 14, die in dem Moment aufgeschlagen war.

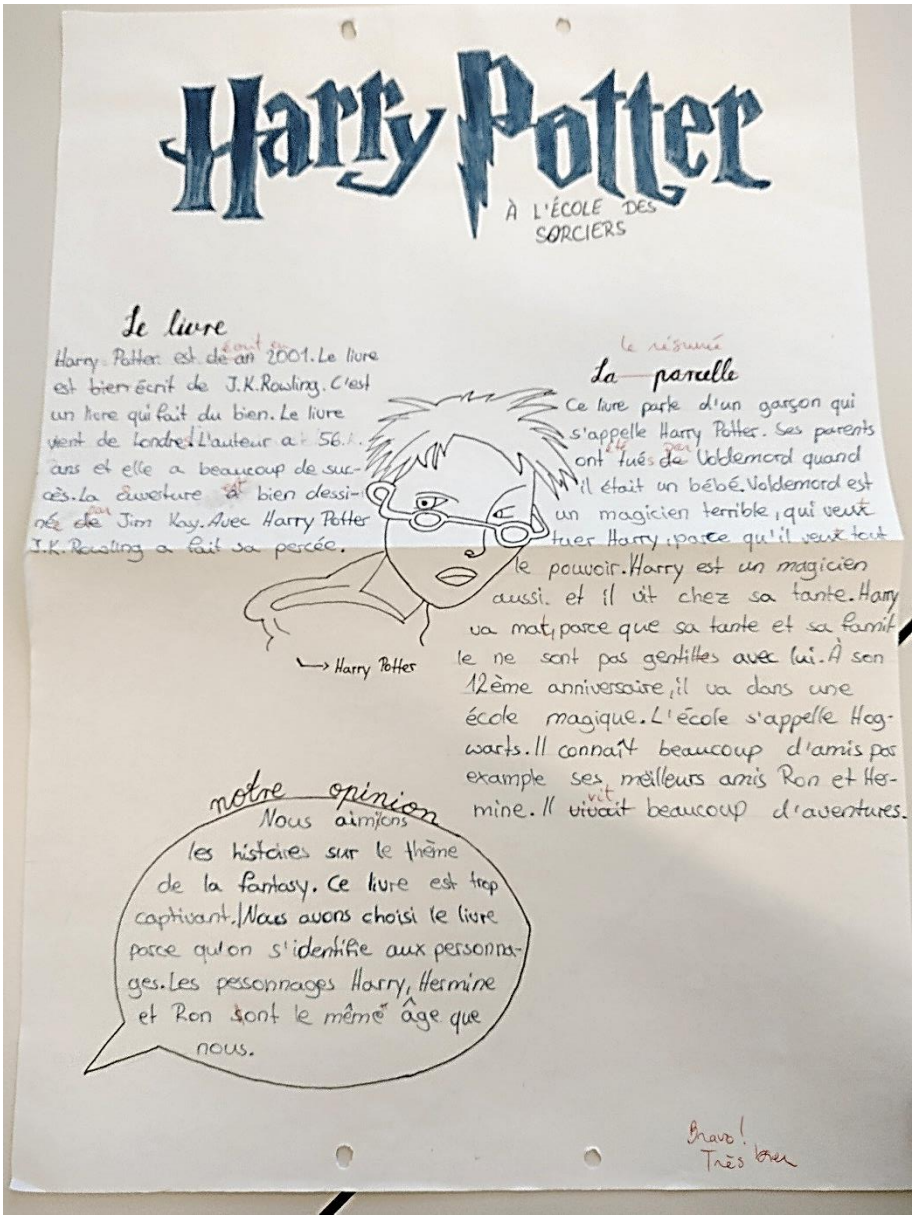


Abbildung 14: Beispiel aus Isabelles Portfolio zur Passage I06, Pos. 82-84

Die Kernaussage von Isabelles Zitat ist sich mit Aspekten ohne Zwang auseinanderzusetzen und dass sie Inhalte einfordert, die sie präferiert. Das erstellte Poster in Abbildung 14 zeigt eine grafische Illustration des Buchtitels „Harry Potter“ und eine Zeichnung des Protagonisten. Für die Illustrationen lässt sich annehmen, dass ihre Erstellung zeitaufwendig war und dass sich Isabelle in ihrem Zitat mit

„Zeit rein investieren“ darauf bezieht. Gleiches kann für die selbsterstellten Texte auf dem Poster angenommen werden. Bei Isabelle wird Spaß durch das Investieren in diese Aufgabe im Portfolio ausgedrückt. Dementsprechend hat das Portfolio als Verankerungsinstrument der spezifischen Aufgabe einen positiven Einfluss auf das Auftreten ihres L3-Investments.

Nimmt man die Zitate von Alissa (I07, Pos. 137-139), Dan (I05, Pos. 137-139) und Lea (I03, Pos. 406) zusammen, so zeigt sich, dass Agency Spaß verstärken kann, ihn aber nicht automatisch auslöst. Schließt man zudem eines der Gegenstücke von Agency, Unsicherheit wie in 4.6.1. dargestellt, mit ein, lässt sich die Komplexität von L3-Investment noch mehr verdeutlichen. Schließlich tritt die Unsicherheit vor allem bei Hausaufgaben auf, die die Lernenden unter anderem aufgrund dieser Unsicherheit nahezu kategorisch ablehnen, wie der folgende Ausschnitt zeigt. „**B2**: […] das klingt natürlich jetzt (.) sehr kindisch und so, ist es wahrscheinlich auch. Trotzdem. Irgendwie ist die Lust auf die Hausaufgaben nicht gegeben. Und dann nimmt es generell auch auf die Lust auf, auf das Französische. Irgendwie.“ (I02, Pos. 155). Gabriel beschreibt seine Ablehnung gegenüber den meisten Arten von Hausaufgaben als Abwesenheit von Lust, das ich als Äquivalent von Spaß verstehe, an diesen und dadurch am Französischen. Seine Abneigung versteht er als „sehr kindisch und so“, wodurch er eine Selbstreflexion der entschiedenen Ablehnung zeigt oder seine eigenen Gefühle dazu diminuiert. Gleichermaßen gibt er durch das „Trotzdem.“ zu verstehen, dass er seine Meinung als valide sieht. Laut ihm würden Hausaufgaben dazu führen, dass sich sein L3-Investment verändert, da sich damit auch sein Spaß für die Bearbeitung und für vermeintlich alles verändert, was mit Französisch zu tun hat. Somit hat das (Nicht-) Entstehen von Spaß weitere Konsequenzen, die sich auf das L3-Investment auswirken.

Spaß, dessen Untersuchung in der Forschung ein Desiderat darstellt, ist ein Attraktor, der zwar wie eine eigenständige Komponente funktioniert, aber in Interaktion mit vielen anderen Komponenten steht, wie die Beispiele und die dazugehörigen Analysen gezeigt haben. Insgesamt wurde deutlich, dass Spaß mit Kompetenz interdependent verbunden ist. Es ist außerdem ein Brückenelement zwischen Agency und extrinsischen Motiven, wie guten Noten. Das Portfolio kann durch seine Struktur Spaß verfestigen und damit das Aufkommen von L3-Investment der Lernenden unterstützen.

4.6.6. Interaktive Komponente: das Französische außerhalb des Unterrichts anwenden

Die Komponente Anwendung des Französischen außerhalb des Unterrichts bezieht sich auf Kompetenzen, Wissensaufbau und Erfahrungen mit Bezügen zu frankophonen Sprachen und Kulturen in außerunterrichtlichen Räumen. Ihr ist das Einfordern von Authentizität untergeordnet. Authentizität im Französischunterricht ist einer der Aufhänger der kommunikativen Wende für eine reflektierte Verwendung von Unterrichtsmaterialien, ausgewählten sozialen und kulturellen Situationen sowie einer Orientierung an den Lernenden (Bechtel, 2021, S. 13–14). Die Authentizität wird nicht nur für schriftliche, sondern auch für mündliche Texte eingefordert (Leitzke-Ungerer, 2012, S. 12). Wichtig ist dabei, dass diese Texte ursprünglich eine persönliche oder soziale statt einer didaktischen Funktion haben. So versteht Little (2014, S. 225) authentische Texte als „capacity to draw language learners into the communicative world of the target language community“. Um das außerschulische und schulische Lernen des Französischen zu verbinden, bietet es sich an, sowohl

Sprachlernkompetenzen als auch die Bewusstheit für Sprachen und Sprachlernprozesse zu fördern (Caspari, 2015, S. 36).

Die Authentizität und das Schlagen von Brücken zwischen dem Französischen außerhalb und innerhalb des schulischen Unterrichts lässt sich am Beispiel von den Liedern aufzeigen, die die Lerngruppe mit Frau Wartburg gesungen hat. Die meisten Teilnehmenden wie Alissa (s. I07, Pos. 66-74 in 4.4.) und Hannah äußern sich positiv, wie das folgende Zitat zeigt.

> **B9:** Ah, und dann gibt es noch *Je veux* von Zaz. Das fand ich auch ganz cool, weil da hatte ich das Gefühl, das passt am ehesten irgendwie zu der französischen (.) Kultur. Weil Zaz ja auch sehr bekannt da ist und so. Und ich das Lied tatsächlich auch davor schon kannte. Deswegen hatte ich das Gefühl: Ah, wie cool, das/ das kenne ich schon. (I09, Pos. 314).

Der Abschnitt (I09, Pos. 314) geht zurück auf den Teil im Portfolio, in dem Hannah die Lieder abgelegt hat. Beim Aufschlagen der Seite des Lieds „Je veux" zeigt die Interjektion „Ah" und der Ausdruck „dann gibt es noch", dass sie sich prompt an die Auseinandersetzung mit dem Lied erinnert. Dass diese Erinnerung positiv ist, zeigt der darauffolgende Satz, in dem sie das Adjektiv „cool" für die Bewertung des Singens des Liedes verwendet. Sie begründet dieses positive „Gefühl" und den Rückgriff auf ihre (Vor-)Kenntnisse über Aspekte der französischen Pop- und Medienkultur aus dem Alltag. Die Tatsache, dass sie eine Sängerin der frankophonen Kultur gekannt hat, löst ein positives Gefühl bei ihr aus. Gleichzeitig findet sich in diesem Gefühl eine Bestätigungstendenz wieder, d. h. „die Tendenz, nach Informationen zu suchen, die die eigenen Überzeugungen bestätigen" (Woolfolk, 2014, S. 336). Diese kann insofern bedeutsam für ihr L3-Investment sein, da sie ein positives Erinnerungsgefühl auslöst („cool").

Es gibt aber auch Teilnehmende, die sich negativ über bestimmte Lieder äußern, da die Authentizität nicht gegeben ist. So äußert sich Dan negativ über Kinderlieder: „**B5**: Das fand ich ein bisschen, keine Ahnung, ich will jetzt nicht dämlich sagen, aber das war ein bisschen, weiß ich nicht. Also dass wir da jetzt aufstehen mussten und die ganze Klasse Kinderlieder singen musste, joa." (I05, Pos. 136). An dieser Stelle kritisiert Dan die Authentizität des Singens von Kinderliedern durch Jugendliche. Der Lernkontext war nicht authentisch (Bechtel, 2021, S. 13–14). Darüber hinaus lässt Dan anklingen, dass es eine Verpflichtung war, wie das Verb „müssen" zeigt, und dass die Kombination aus Stehen und Singen ihm nicht gefallen hat. Die Einordnung „dämlich", die er relativiert, lässt vermuten, dass es ihm an Integrität in das Unterrichtsgeschehen gefehlt hat. Andere Lieder, die genau so authentisch waren wie die Kinderlieder, aber bei denen das Singen auch für sein Alter authentisch war, hat er wie alle anderen Teilnehmenden als förderlich für seine Mitarbeit eingeschätzt.

Neben den authentischen Materialien, zu denen sich auch Gabriel ausführlich geäußert hat (s. I02, Pos. 130-138 in 4.1.), haben auch Erfahrungen mit dem Französischen außerhalb des schulischen Kontexts eine Bedeutung für das L3-Investment. So berichtet Lea von Erfahrungen mit ihrem französischsprachigen Patenonkel und seinen Kindern aus ihrem familiären Umfeld wie folgt:

> **B3**: Also ich lerne durch die jetzt nicht so richtig Französisch, aber man, so langsam verstehe ich sogar auch (..) manches was die sagen. Weil die/ Weil er mit seinen Kindern halt auch und unseren Freunden Französisch spricht. […] Ja, es ist schon ganz cool. Also (.), die reden natürlich **super** schnell. (.) Aber man versteht halt so manche Wörter (I03, Pos. 294-296).

Der Abschnitt (I03, Pos. 294-296) macht deutlich, dass Leas L3-Investment einerseits vom schulischen Lernen geprägt ist, wo sie „so richtig Französisch" lernen kann, und andererseits von den Situationen, in denen die Familie untereinander redet und sie Einzelnes verstehen kann, hervorgehoben an zwei

Stellen. Dadurch zeigt sich ihr Wunsch, Französisch lernen zu wollen. Außerdem wird das Prozesshafte des Sprachenlernens deutlich, beschrieben mit „so langsam“. Durch diese Erfahrung wurde ihr zudem bewusst, wie sich die Sprechgeschwindigkeit von Erstsprechenden und Sprachlernenden unterscheiden kann. Insgesamt bewertet sie die Erfahrung positiv mit den Worten „schon ganz cool“.

Wie das außerschulische Anwenden von Französischkenntnissen im Urlaub und das schulische Lernen im Unterricht für Hannah am besten zusammengedacht werden könnte, lässt sich im folgenden Abschnitt lesen, welcher auf ein Arbeitsblatt über Wegbeschreibungen Bezug nimmt.

> **B9**: Nicht alle Sachen sind nötig zu wissen […] Ich glaube, dann finde ich es immer ganz cool, wenn ich dann so merke: Ok, jetzt kann ich schon, keine Ahnung, einem Franzosen erklären wie/ oder irgendeinem anderen Touristen erklären, wie man zur Bahnstation kommt oder so. Oder, wenn ich mal jemanden französischen in Hamburg treffe, dann kann ich dem das und das erklären. Und das finde ich immer ganz gut, wenn man so praktische Sachen lernt. (I09, Pos. 258)

In diesem Abschnitt (I09, Pos. 258) geht Hannah auf die Inhalte ein, die für sie relevant sind. Aus der Gesamtheit an Inhalten, ausgedrückt durch „alle“, stellt sie die „praktische[n]“ mittels einer Betonung heraus. Dadurch nimmt sie Bezug auf das lebenslange Lernen (s. auch 4.6.2.). Wenn diese im Unterricht einbezogen werden, hat es einen positiven Effekt auf ihr L3-Investment. Darüber hinaus empfindet sie es als positiv, wenn sie sich über die Anwendungsmöglichkeiten und ihre Kompetenzentwicklung (das Lernen des Schulfranzösischen) bewusst wird. Dies passiert des Öfteren, wie ihre Bewertung „immer ganz cool“ verlauten lässt. Sie nennt das konkrete Beispiel der Wegbeschreibung, das die Lerngruppe als Arbeitsblatt im Portfolio erledigt und aufbewahrt hat. Hinter dem Beispiel steckt auch die Befähigung zur sozialen Agency, die es ihr erlaubt mit ihren Fremdsprachenkenntnissen in der Gesellschaft zu agieren. Soziale Agency entsteht in der realen Lebenswelt, wenn bestimmte Situationen zu sozialen Aktionen führen bzw. dazu einladen. Für ihr L3-Investment kann der Blick auf außerschulische Lern- und Anwendungsorte des Französischen das Aufkommen von sozialer Agency fördern. Die Aufgabe, die zu diesem L3-Investment führen kann, ist Teil von Hannahs Portfolio, wodurch letzteres in dieser konkreten Hinsicht einen Einfluss auf das Entstehen von ihrem L3-Investment nimmt.

Durch Auslandsaufenthalte lassen sich ebenfalls Vergleiche zwischen dem im Ausland gelernten Französischen und dem Schulfranzösischen anstellen und Wirkungen von ersterem auf letzteres ausmachen. Matteo beschreibt, ähnlich wie Gabriel in 4.1., seinen Auslandsaufenthalt über zwei Wochen im europäischen französischsprachigen Ausland und schätzt die Auswirkungen davon ein.

> **B8**: Habe ich wirklich deutlich mehr verstanden, im Unterricht. Also ich bin viel viel besser mitgekommen. Ich konnte quasi/ also ich konnte mal/ zum ersten Mal die Texte, die ich selber lese, verstehen. Was eigentlich gesagt wird und ich habe immer/ also die Aufgaben, was wir machen sollten, auf Anhieb verstanden. Also das hat sich, auch wenn sich mein, wie doll ich sprechen kann, in diesen zwei Wochen sich nicht so doll verändert hat, aber man versteht einfach viel mehr. […] Und [langgezogen], das hatte bei mir auf jeden Fall jetzt noch einen Einfluss. (I08, Pos. 62).

In diesem Abschnitt (I08, Pos. 62) beschreibt Matteo den Grund für die Auswahl der Karte „Auslandserfahrungen“. Dieser besteht darin, dass der Austausch für ihn einen positiven Einfluss auf sein Kompetenzerleben auf rezeptiver Ebene hat. Dies zeigt sich im Ausland und im Unterricht. Er nimmt diesen Zuwachs als vehement dar, ausgedrückt durch Vergleiche wie „deutlich mehr“, „viel viel besser“, „viel mehr“ und „mehr gewöhnt“. Der Kompetenzzuwachs im Verstehen, ein Verb, das

er drei Mal wiederholt, scheint teilweise sehr niedrig gestartet zu sein, wenn er beschreibt, dass er „zum ersten Mal“ ohne Schwierigkeiten und ohne Einarbeitung verstehen konnte. Der Lernerfolg des erhöhten Verstehens ist für ihn nicht gleichzusetzen mit erhöhten Sprechkompetenzen, „aber“ dies scheint seiner positiven Einschätzung von ersterem nicht entgegenzuwirken. Damit könnte zusammenhängen, dass der Französischunterricht auch stark auf (passives) Rezipieren ausgerichtet ist und seine Sprechkompetenz weniger relevant ist. So nimmt die Auslandserfahrung als Katalysator seines Kompetenzzuwachs einen Einfluss auf sein L3-Investment. Dass Auslandserfahrungen, insbesondere über mehrere Monate einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen haben, wurde in der Literatur bereits erforscht (Gisevius, 2008, S. 49). Eine Verknüpfung mit dem Portfolio lässt sich an dieser Stelle nicht herstellen.

Insgesamt ist die Anwendung des Französischen außerhalb des Unterrichts einerseits eine Brücke zwischen dem Französischlernen im Unterricht und dem Französischlernen (und -anwenden) außerhalb des Unterrichts mit Bezügen zur Kultur und Sprache und andererseits das Einfordern von authentischen Materialien oder Bezügen zu Menschen, Kulturen und Sprachen frankophoner Regionen. In diesem Rahmen entwickeln die Teilnehmenden (vor allem rezeptive) Kompetenzen, die dafür sorgen, dass ihr L3-Investment im Unterricht auftritt. Die Anwendung des Französischen außerhalb der Schule kann mit Agency und Erfahrungen mit französischsprachigen Menschen (im Ausland) verbunden sein. Das spezifische Portfolio, das in dem Französischunterricht verwendet wird und Analysegegenstand ist, spielt für letzteres keine Rolle, da es sich nur auf den Unterricht bezieht. Es kann aber einen Platz bieten, an dem Aufgaben erledigt und abgelegt werden, die beispielsweise französische jugendliche Musikkultur einbeziehen, wodurch das Auftreten von L3-Investment geleitet werden kann.

4.6.7. Interaktive Komponente: explorieren und kreieren

Die Kategorie des Explorieren und Kreierens ist eine Komponente des L3-Investments in dieser Studie und kann somit für sein Auftreten sorgen. Explorierendes und kreierendes Lernen, mit Reflexion als anschließendem Schritt, kann im kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Damit verbundene Ziele können nicht nur die Aneignung von Vokabular und das Entdecken grammatischer Phänomene sein. Denn darüber hinaus können sprachlichen Positionen, z. B. gegenüber Mehrsprachigkeit, ausgehandelt werden, aber auch Bedeutungen von sprachlichen oder kulturellen Ausdrücken (Lee, 2014, S. 1237). Im explorierenden Lernen (gerade im interkulturellen Bereich) gibt es kein Falsch und Richtig. Dies kann zu Befürwortung oder Ablehnung unter Lernenden führen (Byram, 1989, S. 18). Dazu kann auch die Ausbildung von Methodenkompetenzen gezählt werden, welche das Entdecken von Phänomenen, das Analysieren davon und lernen darüber und das Verstehen der Erkenntnisse einschließt (Wild, 2022, S. 201).

Diese Aspekte lassen sich im Unterricht dieser Fallstudie in der Arbeit am Portfolioteil *créativité* wiederfinden. Dieser Teil ist ähnlich wie Projektarbeit „ein geplantes und von seinen Inhalten her bestimmtes Geschehen zum Zweck des Lernens, das einen Bezug zur Institution Schule haben muss“ (Wicke, 2000, S. 14). Diesem Portfolioteil ist auch die hohe Häufigkeit der auftretenden Kodierungen mit der Kategorie des Explorieren und Kreierens im Anhang 5 im Vergleich zu den anderen Komponenten geschuldet. Dabei ist es weniger seine allgemeine Wichtigkeit für das L3-Investment, sondern die Elizitation durch das Portfolio, in dem das explorierende und kreierende Lernen durch

die Aufgabenformate insbesondere im *créativité*-Teil verankert und besprechbar im Interviewsetting sind.

Für Lea hat dieser Teil ein großes Potenzial, denn „[d]as ist halt nicht so ist richtig und so ist falsch, weil dann genau, kann man halt sehr individuell sein." (I03, Pos. 201). Sie verdeutlicht, dass man beim Explorieren und Kreieren keine Fehler machen kann, oder Antworten auf Fragen finden muss, für die es nur eine richtige Lösung gibt. Sie bestätigt damit die Aussage von Byram (1989, S. 18) aus einer emischen Perspektive. Für Dan war dieser Teil des Portfolios sogar der Beste, wie das folgende Zitat zeigt. „**B5**: Ich glaube da haben wir auch so Steckbriefe und so gemacht. Ich fand das, also diese Abteilung am coolsten." (I05, Pos. 155). Für Dan gehören zu diesem Teil, den er mit dem Superlativ „am coolsten" bewertet, verschiedene Aspekte, wie das Verfassen von Steckbriefen. Dafür gibt es auch noch ein genaueres Beispiel im folgenden Abschnitt.

> **B5**: das war einfach cool, wir hatten dann so einen Text, den wir dann halt ganz oft gelesen haben und dann sind wir den auch einzeln durchgegangen, dass man wirklich **alles** verstanden hat. Und wir haben das auch ein paar Stunden lang gemacht und so, das Vorgelesen. Und dann haben wir dazu auch so, ich glaube ein Plakat oder einen Steckbrief zu der Person, um der es da ging und so. […] Und dann konnte man auch noch so ein bisschen was dazu malen und halt auch noch was schreiben und was recherchieren. […] Das, das war ganz cool, glaube ich. Das fand ich cool. (I05, Pos. 226-228).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 226-228) beschreibt Dan eine Aufgabe mit mehreren Teilaspekten, die er positiv bewertet als „einfach cool". In einem ersten Schritt wurde der Text für die Aufgabe in der Tiefe exploriert, so dass Dan einen vollständigen Überblick („wirklich **alles**") über diesen hatte. Ihm wird genügend Zeit („ein paar Stunden lang") gegeben (s. Kompetenzen und Zeit zur Verfügung haben in 4.6.10.) und es werden verschiedene Handlungen angeboten („lesen", „durchgehen" und „vorlesen"), um diese Vollständigkeit zu erlangen. Nach dieser tiefgründigen Erkundungsphase erstellen die Schüler:innen Steckbriefe und wenden ihr Vorwissen an. Bei der Beschreibung der multimodalen Aufgabe (s. 4.6.9.) verwendet er die Verben „malen", „schreiben" und „recherchieren", die auf das Explorieren und Kreieren gleichermaßen hinweisen. Er verbindet diese Handlungen mit Inhalten, die zusätzlich zum Text entstanden sind, ausgedrückt durch „auch noch" und „was". Seine Bewertung dieser Aufgabe ist positiv. Dies zeigt sich in dem wiederholten Adjektiv „cool", welches er einmal auf die allgemeine Situation mit dem Pronomen „das" und auf sich persönlich mit dem Pronomen „ich" bezieht. Insgesamt ist ihm dieses Aufgabenformat nachhaltig in Erinnerung geblieben, dadurch, dass sich das Explorieren und Kreieren positiv auf Dans L3-Investment ausgewirkt hat.

Auch für Hannah waren Aufgaben aus dem *créativité*-Teil die bedeutsamsten für ihre Mitarbeit und sind ihr besonders in Erinnerung geblieben. Dies zeigt sich einerseits durch ihre Wahl der (Blanko-) Karte „Kreativität" in der Kartenlegemethode II sowie andererseits im folgenden Zitat.

> **B9**: Also mir gefallen die kreativen Aufgaben immer gut. Ich glaube das ist auch ein bisschen selbstverständlich. So ein bisschen basteln und so ist immer ganz cool. […] Aber so an sich die kreativen Projekte sind mir glaube ich am positivsten in Erinnerung geblieben. […] allgemein die ganze Sektion auf jeden Fall und dann mussten wir früher (.) als es ganz neu losging einmal einen (..) großen Stammbaum entwickeln. Halt von unserer Familie. Und das hat Spaß gemacht. Und dann hatten wir auch einmal noch so ein Filmprojekt (I09, Pos. 73-77).

In diesem Abschnitt (I09, Pos. 73-77) stellt Hannah das Kreieren als Arbeitsweise positiv heraus. Sie nimmt sie bedingungslos positiv wahr, ausgedrückt durch die Adverbien „immer" und „selbstverständlich". Sie verwendet zudem den Superlativ „am positivsten" für das Kreieren und den

Portfolioteil *créativité* im Rahmen einer retrospektiven Bewertung ihres Französischunterrichts. Die konkrete Handlung, die sie mit dem Kreieren in Verbindung bringt, ist „basteln“. Um ihre Begeisterung zu unterstützten, nennt sie auch zwei Beispiele: ein Familienstammbaum, d. h. eine Aufgabe mit Lebensweltbezug (s. 4.6.2.) sowie eine Filmvorstellung (s. I09, Pos. 95 in 4.6.1.). Zum Stammbaum präzisiert sie Folgendes.

> **B9**: Ja ich glaube das hat einfach so (..) nochmal die Motivation gestärkt, weil es irgendwie so am Anfang hat man dann so gemerkt: Ok, das ganze kann hier auch voll Spaß machen, weil man auch so kreative Projekte hat. Und (.) mit so einem normalen Thema, was man auch einfach so hätte machen können, konnten wir jetzt sowas machen. (I09, Pos. 127).

In diesem Abschnitt (I09, Pos. 127) beschreibt Hannah, dass die Aufgabe ihre Motivation (als Alltagsbegriff) fördern konnte, da sie sie mit Spaß (s. 4.6.5.) und Abwechslung in der Bearbeitung („so machen“) von einem „normalen Thema“ (s. 4.6.10.) in Verbindung bringt. Dabei lässt sich der Ausdruck „einfach so“ als übliche Art verstehen, bei der es weniger um Kreatives und mehr um Normales geht. Lea ist einer ähnlichen Meinung, wie im Folgenden Zitat deutlich wird.

> **B3**: […] dann konnte man so mit den anderen arbeiten und so sich erzählen und dann halt Bilder ausdrucken und das so machen. Also so kreative Sachen halt, wie ich gesagt habe machen für mich halt mehr Spaß als einen Text zu schreiben, einen Text zu lesen, einen Text zusammenfassen so ein bisschen. (I03, Pos. 69).

In diesem Abschnitt (I03, Pos. 69) verbindet Lea das Kreieren mit kooperativem Arbeiten mit „anderen“ (s. 4.6.4.), Interaktion und multimodalem Arbeiten (s. 4.6.9.). Dabei nimmt sie Bezug auf drei instrumentale Teilkompetenzen: schriftlicher Ausdruck („schreiben“), schriftliches Verständnis (lesen) und (interlinguistische) Sprachmittlung („zusammenfassen“). Sie präzisiert, dass der Spaß (s. 4.6.5.) dadurch bedingt ist, dass andere Modi für die Erarbeitung herangezogen werden als nur Lektüren und Redaktionen von Texten. Insgesamt zeigen die Beispiel von Lea (I03, Pos. 69; 201), Hannah (I09, Pos. 95; 127) und Dan (I05, Pos. 155;226-228), dass das kreative und explorierende Arbeiten an projektähnlichen Aufgaben lernförderlich sein kann (s. Hinweise zur Kreativität in 3.2.2.). Durch die positiven Einschätzungen, die die Teilnehmenden dem kreativen Lernen gegenüber äußern, wird ersichtlich, dass dadurch ihr L3-Investment auftreten kann. Das Portfolio spielt eine zentrale Rolle dafür, da die kreativen Aufgaben dafür erstellt und darin gesammelt werden. Es kann als das notwendige Scaffolding für die kreativen Aufgaben verstanden werden. Denn der *créativité*-Teil bietet Aufgaben, in denen angeleitet exploriert und kreiert werden kann (Lim & Nguyen, 2022, S. 3). Somit *scaffoldet* und verankert das Portfolio kreatives Arbeiten, das zu L3-Investment führen kann.

Zum Stammbaum kreieren äußert sich auch Fiete, der eine kritischere Haltung als Lea, Hannah und Dan hat, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B4**: Also an sich (.) ist es so, dass es kreative Aufgaben gibt, die dann aber auch manchmal nicht wirklich so mit Französisch zusammenpassen. […] es gab glaube ich einmal eine Aufgabe, da mussten wir was (.) malen. […] Ich habe das jetzt aufgeschrieben und ich habe jetzt einen Stammbaum, aber ich kann noch nicht alle auswendig, dann. (I04, Pos. 106-110).

In diesem Abschnitt (I04, Pos. 106-110) geht Fiete darauf ein, dass Fächer bzw. Disziplinen für ihn getrennt gedacht werden sollten, denn die Handlung „malen“ ist für ihn getrennt von der Sprache Französisch, wofür er das negierte Verb „nicht zusammenpassen“ verwendet. Er folgt damit einer Norm des Französischunterrichts und seiner Fachlichkeit, die keine multimodalen und

interdisziplinären Zugänge suchen. Die Fächertrennung ist allgemein ein wesentliches Merkmal schulischen Fremdsprachenunterrichts (Krumm, 2017, S. 151). Fietes ultimatives Lernziel ist nicht das vernetzte oder interdisziplinäre Lernen, sondern das „auswendig" Lernen, um dadurch Schulfranzösisch zu lernen (s. 4.6.2.).

Einen weniger kritischen, aber gegebenenfalls widersprüchlichen Blick, äußert Matteo. Er empfindet Spaß beim Kreieren trotz mangelnder (selbsteingeschätzter) Kompetenz, welches im folgenden Abschnitt deutlich wird.

> **B8**: Und dann irgendwo, auch wenn das jetzt nicht meine Stärke ist, kreative Aufgaben. […] Weil ich finde das macht trotzdem Spaß jetzt zu dem Thema was zu machen, auch wenn ich jetzt nicht so der Beste darin bin. […]
> **M1**: Ok. Ja. Und im Umkehrschluss nimmt sowas dann auch einen positiven Einfluss auf deine Mitarbeit?
> **B8**: Auf jeden Fall. […] Weil also das macht dann auch Spaß, wenn man da jetzt ein Ergebnis hat. […] Was man jetzt mit einem Partner erarbeitet hat. (I08, Pos. 222-230).

In diesem Abschnitt (I08, Pos. 222-230) zeigt Matteo, dass das Empfinden von Spaß beim Kreieren (s. 4.6.5.) unabhängig von seiner kreativen Kompetenz ist („nicht meine Stärke" und „nicht der Beste darin sein"). Er bestätigt, dass durch kreative Arbeiten ein Produkt („Ergebnis") entsteht und dass dieses Endresultat genauso wie das kooperative Arbeiten (s. 4.6.4.) Spaß mit sich bringt. Für das L3-Investment heißt dies, dass kreierendes Lernen viele Anknüpfungspunkte zu anderen Komponenten und Attraktoren bietet und diese dadurch festigen kann. Andererseits ist diese Arbeitsform nicht an Leistung und damit notwendige Kompetenzperformativität gebunden, woraus abgeleitet werden kann, dass ein geringerer Leistungsdruck besteht und Agency ermöglicht wird (s. 4.6.1.).

Explorieren und Kreieren finden in Aufgaben im *créativité*-Teil oft zusammen statt. Dieser Aspekt wird im Folgenden ebenfalls analysiert. Gabriel nimmt Bezug auf die ersten Auseinandersetzungen mit dem Französischen. Er erinnert sich „als wir noch gar nichts konnten, quasi am Anfang der fünften Klasse, sollten wir zu Hause irgendwelche Wörter aufschreiben, die wir denken, dass Französisch ist oder so. So was ist dann nicht so viel, nicht so aufwendig und auch gut." (I02, Pos. 158). Er schätzt das explorierende Arbeiten positiv („gut") ein und versteht es als hypothesenbasiert, in dem „denken" statt wissen relevant ist. Dadurch wird das entdeckende und reflektierende Lernen ermöglicht (Lee, 2014, S. 1237), welches einer vereinfachten Auffassung von forschendem Lernen gleicht. Das forschende Lernen an Schulen durch Hypothesenaufstellungen und -überprüfungen steht in Abgrenzung von eng gefassten und universitär ausgerichteten Definitionen dieses Ansatzes, in denen Studierende empirische Forschungsmethoden anwenden (Schröter, 2022, S. 184). Diese Aufgabe stellt in diesem Fall keine Überforderung („nicht so viel, nicht so aufwendig") dar, sondern ist zeitlich angemessen (s. 4.6.10.) und erlaubt, dass Gabriels L3-Investment entsteht.

Die Bewertung der konkreten Schritte, die zum Explorieren zählen, lassen sich dem folgenden Zitat entnehmen.

> **B9**: Aber grundsätzlich fand ich schön, dazu was rauszufinden, auf jeden Fall. […] Also man recherchiert halt irgendwie (.) bei Google oder Wikipedia oder so, was zu der Person heraus, zu der man halt was wissen möchte. Und dann schreibt man das halt irgendwie auf Französisch auf und (..) ja genau. Bereitet halt so seine Präsentation dazu vor. (I09, Pos. 298-300).

In diesem Abschnitt (I09, Pos. 298-300) bewertet Hannah die explorierende Arbeit positiv als „schön", weil ihr Wissen gewachsen ist („was rausfinden"). Sie erklärt, dass sie mit digitalen Portalen recherchiert hat, wodurch sie einen Hinweis auf das Einbringen der Digital Literacy in den

Fremdsprachenunterricht anbringt. Digital Literacy kann als eine Kernkompetenz des aktuellen Jahrhunderts gefördert werden und auf die weitreichende digitale Umgebung von jugendlichen Lernenden ausgelegt werden. Denn durch das angeleitete Trainieren von Recherchefähigkeiten, bei denen der Wahrheitsgehalt und die Relevanz von Internetquellen abgewogen werden, kann die Digital Literacy gefördert werden (Alfia, Sumardi & Kristina, 2020, S. 436). Hannahs Vorarbeiten für die Postererstellung finden auf Deutsch statt, wie Abbildung 15 zeigt.

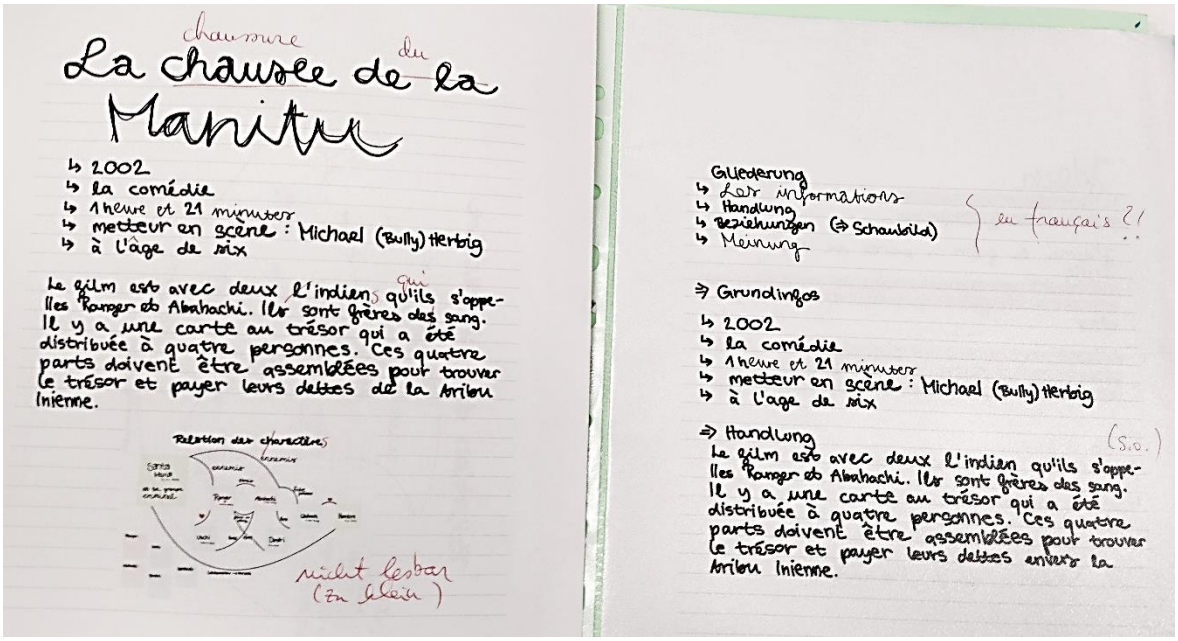


Abbildung 15: Vorarbeit für die Postererstellung zur Passage I09, Pos. 298-300

Aus der Kladde, die Hannah für das Poster erstellt und in Abbildung 15 abgebildet ist, wird ersichtlich, dass sie deutsche Strukturwörter verwendet, was die Lehrkraft mit Rotstift mit den Worten „en français?!“ kommentiert[94]. Das finale Produkt, s. auch Abbildung 13, ist komplett auf Französisch. Dadurch ist der Arbeit an der Strukturierung des Posters eine Sprachmittlung zwischengeschaltet, wodurch es zu einer interlingualen bzw. mehrsprachigen Tätigkeit wird (s. 4.6.8.). Die Relevanz der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wird mittels Sprachmittlung aufgegriffen, weshalb das Mobilisieren der verschiedenen Sprachen der Lernenden vorgesehen ist (Rössler & Reimann, 2013, S. 13–14). In einem letzten Schritt kommt zu der Datenaufbereitung die Präsentation, ein Aspekt, der in Bezug auf explorierendes und kreatives Arbeiten im Rahmen des Portfolios oft vorzufinden ist.

Auch die Lieder im Portfolio haben sich für das Explorieren geeignet. Lea beschreibt, dass sie einen Liedtext mithilfe der Leitfrage „Kennen wir schon irgendwelche Wörter oder könnte man sich irgendwas herleiten und haben das dann unterstrichen und so. Und das besprochen und dann gesungen.“ (I03, Pos. 180) exploriert haben. Hier lässt sich erkennen, dass Explorieren auch eine Strategie für die Rezeption von Liedtexten sein kann, in denen die Bedeutung von Wörtern hypothetisch hergeleitet werden und die aufgestellten Hypothesen dann besprochen und singend angewandt werden können. Auch Dan hat die explorierende Liedarbeit positiv in Erinnerung. Das Explorieren ist für ihn: „das halt so untersucht mäßig. Das halt durchgelesen und jede Zeile so durchgegangen und was das bedeutet, und so. **Das** fand ich ganz cool.“ (I05, Pos. 136). Explorieren

[94] Die Korrektur ist der Reihenfolge im Portfolio geschuldet, das die Lehrkraft chronologisch kommentiert und korrigiert hat. Dabei ist ihr erst danach aufgefallen, dass die in Abbildung 15 dargestellte Seite und eine weitere Seite Kladden darstellen und nicht das eigentliche Posterprodukt sind.

bedeutet somit analysieren („untersuchen“) und verstehen („durchlesen“ und „durchgehen“). Dies schätzt er positiv mit dem Wort „cool“ ein. Verstehen zu wollen lässt sich auch mit dem Willen das Schulfranzösische zu lernen in Verbindung bringen (s. 4.6.2.).

Insgesamt verschränken sich in den Beispielen aus diesem gesamten Unterkapitel das Explorieren, Kreieren und der Einbezug einer anderen Sprache, das Französische. Dies kommt in dem Ansatz von Multiliteracies zusammen. Dieser didaktische Ansatz nimmt multimodale Texte auf, entwickelt kooperative Lernformate dafür und stützt sich auch auf digital gemittelte Textarbeiten im Fremdsprachenunterricht. Dadurch können neue Ideen entstehen, bei denen Engagement und Inklusion im Vordergrund stehen und die Lebenswelt der Lernenden einbezogen werden (Lotherington, 2011, S. 183, 187). Das Portfolio ist der Ort, an dem sich die Arbeit nach dem Multiliteracies-Ansatz verorten lassen kann, weil darin verschiedene Modi und dadurch Literacies (Cuesta, Batlle, González & Pujolà, 2022, S. 195), aber auch die Agency und Reflexion (Brinkmann, 2024b, S. 135) und das kritische Denken (Djoub, 2017, S. 236) im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Die positiven Einschätzungen über die Verschränkung von Explorieren, Kreieren und Anwendung der französischen Fremdsprache können im Unterricht zu L3-Investment führen, welches mit weiteren Komponenten interagiert, wie aufgezeigt wurde. Kurz gesagt sind das Explorieren und Kreieren Arbeitsformen, bei denen entdeckt und recherchiert sowie designt werden kann. Sie stellen eine Komponente des L3-Investments dar. Das Portfolio spielt eine Schüsselrolle für das Auftreten vom L3-Investment, da es zur Erstellung von kreativen und explorierenden Aufgaben aufruft, diese strukturiert, anleitet und archiviert.

4.6.8. Interaktive Komponente: mehrsprachig arbeiten

Die Komponente des mehrsprachigen Arbeitens beschreibt den Lehrkräfte- und Schüler:innen-initiierten Einsatz von mehrsprachigen Praktiken im Fremdsprachenunterricht. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht bringt das Erlernen verschiedener Sprachen zusammen, das sind sowohl Schul- als auch Herkunftssprachen (Candelier, 2022, S. 213). Dadurch können im Französischunterricht Synergieeffekte sowie Möglichkeiten für Transfer und Vernetzung geschaffen werden (Melo-Pfeifer & von Rosen, 2021, S. 7; Rückl & Koch, 2022, S. 8–9).[95] Leitlinien für die Umsetzung von mehrsprachigen Praktiken im Fremdsprachenunterricht sind im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen zusammengefasst (Candelier et al., 2010, S. 8). Das hier zugrunde liegende Verständnis vom mehrsprachigen Arbeiten basiert auf dem Einbezug anderer Sprachen neben dem Französischen und Deutschen in den Französischunterricht. Die Komponente des mehrsprachigen Arbeitens ist bei allen Teilnehmenden ein Thema in den Interviews, entweder bei der Besprechung ihres Mehrsprachigkeitsprofils, der mehrsprachigen Vokabellisten im Portfolio

[95] Da die Studie sich auf die Lernenden fokussiert, werden kurz bisherige Ergebnisse über ihre Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit präsentiert. In einer quantitativen Fragebogenstudie zu Einstellungen und Praktiken von Mehrsprachigkeit mit 103 Studierenden als Teilnehmenden an universitären Sprachkursen für Englisch zeigen sich positive Haltungen der Lernenden gegenüber Mehrsprachigkeit. Sie verwenden auch mehrsprachige Praktiken, die größtenteils Übersetzungen bzw. Sprachmittlung einschließen, aber auch andere Vorkenntnisse aus anderen Sprachen (Duarte, 2022, S. 383–384). Lernende in Sekundarschulen, in einer Fragebogenstudie mit 593 Teilnehmenden, zeigen ein abgeschwächtes Bild, bei dem Mehrsprachigkeit weniger beliebt ist. Der Glaube, dass Mehrsprachigkeit zum Erlernen weiterer Sprachen hilfreich ist, lässt sich auch bei ihnen finden (Haukås, Storto & Tiurikova, 2024, S. 2824).

oder anderen Gelegenheiten. Zudem konnten sich alle Teilnehmenden zum Einfluss des mehrsprachigen Arbeitens auf ihre Mitarbeit äußern.

Die mehrsprachigen Vokabellisten, im Portfolio oder anderen Lernmitteln, wurden von den Teilnehmenden als hilfreich verstanden, wie die folgenden Zitate von Isabelle und Tina exemplarisch zeigen: „**B6**: Also ich finde immer, wenn in Vokabelheften dann immer noch das Englische drunter steht hilft einem das." (I06, Pos. 167); „**B1**: Und das gibt es ja auch im Englischen, das kann ja auch so ein **bisschen** ableiten und das hilft also schon, wenn man so ein bisschen Vorerfahrung im Englischen und im Deutschen hat." (I01, Pos. 59). Mehrsprachige Wortschatzarbeit bedeutet ein Vernetzen und Ableiten, aber auch den Einsatz von Vorkenntnissen aus bereits erlernten oder erworbenen Sprachen, die für Isabelle und Tina das Deutsche und das Englische sind. Beide stellen das Hilfspotenzial für ihr Lernen heraus. Diese Hilfe ist nicht *per se* ein Grund für das Auftreten von L3-Investment, aber Lernhilfen erlauben ihnen Sicherheit und ermöglichen ihnen das Lernen des Schulfranzösischen, welches eine Hauptkonstituente des L3-Investments ausmacht. Unter Rückgriff auf die Literatur lässt sich für die mehrsprachige Wortschatzarbeit in Form von Vernetzungen und dem Einsatz von Vorkenntnissen außerdem ein Zusammenhang mit Motivation, der psychologischen Ergänzung von Investment, herstellen. In einer experimentellen Vergleichsstudie konnte Pilbauer-Horváth (2023, S. 107) eine Förderung der L3-Motivation auf die Förderung der Mehrsprachigkeitsbewusstheit (*multilingual awareness*) zurückführen. Das Portfolio als Ort, in welchem die mehrsprachigen Vokabellisten erstellt und archiviert werden, kann zum L3-Investment beitragen, indem die Ablage der Listen den Lernenden Sicherheit gibt und die Ausführung mehrsprachiger Arbeiten das Lernen des Schulfranzösischen fördert. Es verankert die mehrsprachige Arbeit, die bei den Lernenden in dieser Studie mit positiven Einschätzungen verbunden ist. Diese Erkenntnisse decken sich mit der Literatur zum Potenzial der Mehrsprachigkeitsförderung durch nicht-standardisierte Portfolios (Brinkmann, 2024b, S. 130–131; Gonçalves & Andrade, 2007, S. 200).

Über die Wortschatzarbeit hinaus äußern sich die Teilnehmenden darüber, wie sie Methoden oder Textstrukturen aus anderen sprachlichen Fächern im Französischunterricht nutzen können. Für Methoden sieht Gabriel ein Potenzial darin, gelungene Strategien aus anderen Sprachenfächern zu replizieren, wie das folgende Zitat zeigt. „**B2**: das hatten wir grad in Englisch, das fand ich gut, gute Formulierungen raussuchen." (I02, Pos. 189). Gabriel schätzt die Methode vom Erstellen eigener Formulierungsmerkblätter positiv ein. Diese Strategie aus dem Englischunterricht würde er auch gerne im Französischunterricht anwenden. Zu der Übernahme von Textinhalten und -strukturen äußert sich Gabriel allerdings negativ (s. I02, Pos. 25 in 4.1.), weil die mehrsprachige Bearbeitung repetitiv und dadurch langweilig sei. Dan und Lea schätzen dies aber positiv ein, wie der folgende Abschnitt aus Leas Interview exemplarisch zeigt.

> **B3**: Also wir hatten das halt grade auch in Deutsch und Englisch. Also wir hatten es dann in allen Fächern, deswegen war es dann eigentlich relativ einfach so das aufzuschreiben. Und, aber halt auf Französisch war halt schwierig, das zu machen, weil ich gar nicht wusste, wie man es schreibt. Aber das hat dann ganz gut funktioniert. (I03, Pos. 335).

Der Abschnitt (I03, Pos. 335) zeigt, dass die Wiederholung für Lea kein Faktor ist, der Langeweile auslöst, sondern dass diese ihr das Verfassen des Texts erleichtert. Diese Erleichterung ist eine Konsequenz aus der Wiederholung. Lea verwendet außerdem die Adverbien „eigentlich" und „relativ", um das einfache Schreiben auf eine relativierende und verhältnismäßige Art darzustellen. Während die Struktur des Texts also verhältnismäßig einfach zu übernehmen war, zeigen das „aber" und das Antonym „schwierig", dass das Französische als geforderte Zielsprache eine

Herausforderung darstellt. Ohne eine genauere Erklärung dazu, wie sie mit der Herausforderung umgeht, kommt sie zu dem Schluss, dass das Verfassen des Texts bewältigbar ist bzw. „ganz gut funktioniert“. Eine affektive Einschätzung nimmt sie an dieser Stelle nicht vor, wodurch nur geringfügige Schlussfolgerungen über die Bedeutung der Wiederholung von Inhalten in mehreren Sprachfächern für ihr L3-Investment möglich sind. Grundsätzlich ist die Bearbeitung von mehrsprachigen Inhalten, wie Bewerbungen auf unterschiedlichen Sprachen zu verfassen, auch an dieser Stelle hilfreich und kann Sicherheit bei Herausforderungen geben, wodurch das L3-Investment gestützt werden kann. Das Portfolio ist der Ort, für den und in welchem die Bewerbungsanschreiben formuliert werden sollten. Es ist damit für das Aufkommen vom L3-Investment relevant.

Durch die mehrsprachige Bearbeitung entdeckt Hannah Parallelen zwischen ihren gelernten Sprachen, welche sie bei der Besprechung der mehrsprachigen Vokabellisten wie folgt beschreibt.

> **B9**: Manchmal, wenn man das so gegenüberstellt, dann merkt man: Ok, Englisch fällt mir jetzt grade irgendwie viel leichter als Französisch. Und dann ist das manchmal so auch bisschen: Jetzt habe ich halt mehr Lust die englischen Sachen auszufüllen als die französischen, obwohl wir hier im Französischunterricht sind. (I09, Pos. 239).

In diesem Abschnitt (I09, Pos. 239) verwendet Hannah mehrfach Vergleiche. Sie beginnt mit dem Verb „gegenüberstellen“, eine Handlung, die sie des Öfteren ausführt. Bei dieser Aktion wird sie sich über ihr Kompetenzerleben im Französischen und im Englischen bewusst und vergleicht diese. Sie kommt zu dem Schluss, dass aktuell das Englische für sie „irgendwie viel leichter“ ist. Die Betonung auf dem „viel“ in Verbindung mit dem Komparativ kann auf eine große Diskrepanz hindeuten, die sie sich nur bedingt erklären kann, ausgedrückt durch das „irgendwie“. Das Kompetenzerfahren wirkt sich auf ihre „Lust“ aus, sich mit dem Englischen zu befassen. An dieser Stelle schiebt sie den Einspruch ein, dass dies so sei, „obwohl wir hier im Französischunterricht sind“. Nach den L3-Motivationstheorien kann eine unterschiedliche Affinität gegenüber dem Englischen und dem Französischen ein Zeichen für ihr mehrsprachiges Selbst sein (Henry & Thorsen, 2018, S. 351–352). In dem an sich selbst gerichteten Einspruch in diesem Abschnitt (I09, Pos. 239) nimmt sie Bezug auf das Kollektiv, das sich gemeinsam im Französischunterricht in einer räumlichen („hier“ sein) Abtrennung vom Englischunterricht befindet. Die räumliche Trennung und das gemeinsame Erleben des Unterrichts ist der Fächertrennung geschuldet (Krumm, 2017, S. 151). Für Hannah scheint es daher beinahe schlecht zu sein, die englische Sprache im Französischunterricht zu bevorzugen. Somit entsteht ein Spannungsfeld zwischen affektiven oder kognitiven Vorlieben und *de facto* sprachlichen (Fächer-)Trennungen. An diesem Beispiel zeigen sich die Potenziale sprachenübergreifendes Lernens und Vernetzens, da mehrsprachige Phänomene bereits in die Schul- und Lebenswelt eingebunden sind (Melo-Pfeifer & von Rosen, 2021, S. 15). Diese Potenziale erscheinen Hannah aber als eine Art Bruch mit der Norm der Fächertrennung. Dieses Spannungsfeld kann dennoch dafür sorgen, dass ihr L3-Investment entsteht. Außerdem wird hier eine klare Verbindung zu ihrem L2-Investment sichtbar und es lassen sich Koadaptationen zwischen den beiden vermuten, wie es auch zwischen der L2- und L3-Motivation gefunden wurde (s. 2.2.2.).

Die klare Trennung der Sprachen in Schulfächer ist nur ein Aspekt der Mehrsprachigkeit an Schulen, ein weiterer ist, dass das Tertiärsprachenlernen verpflichtend am Gymnasium ist und dass das Angebot an Sprachen nicht ausgewählt werden kann. Aufgrund seiner eigenen Biografie kritisiert Dan diesen Umstand, wenn er erklärt: „Und ich habe halt [die Herkunftssprache] gelernt und Englisch flüssig und jetzt **auch** noch Deutsch und jetzt **auch** noch Französisch. Das ist halt auch, warum ich mich nicht so konzentrieren kann. Das ist halt ein bisschen **viel** langsam, so.“ (I05, Pos. 89). In diesem

Zitat nennt Dan seine erworbenen und erlernten Sprachen in chronologischer Reihenfolge und verbindet sie mit dem Konnektor „und“. Dadurch wird die von ihm als Masse an Sprachen wahrgenommene Menge greifbar. Für seine Herkunftssprache gibt er keine weiteren Informationen an, für die danach erlernte Sprache Englisch präzisiert er, dass er diese zu einem hohen Niveau gelernt hat („flüssig“). Daraufhin nennt er das Deutsche und Französische als Zusatz, der ihm aktuell aufgegeben wird, ausgedrückt durch die Wiederholung von „und **auch** noch“. Eingeleitet durch ein weiteres „auch“ nennt er Konzentrationsschwierigkeit als Konsequenz dieser Vielzahl an Sprachen. Diese sind kognitiv zu verorten, während die zunehmende Überforderung, die er als „halt ein bisschen **viel**“ relativiert, sowohl kognitiv als auch affektiv eher eine negative Wirkung auf ihn auszuüben scheint. Somit lässt sich schließen, dass Dan nicht *invested* in seinen Französischunterricht ist, der ihn auf einer strukturellen Ebene zum Lernen einer dritten Fremdsprache führt. Dies könnte bedeuten, dass es weniger die französische Sprache ist, die dazu führt, dass sein L3-Investment gehemmt ist, sondern eher der Status der dritten Fremdsprache, die auch eine andere als Französisch sein könnte. Dieser Aspekt verweist auf eine Verpflichtung und damit ein Mangel an Agency (s. 4.6.1.) über die (Mit-)Bestimmung über die in der Schule zu erlernenden Sprachen. Darüber hinaus zeigt er ein trilingual zufriedenes Selbst, angelehnt an das *contentedly bilingual Self* (Henry, 2017, S. 554; Thompson, 2019, S. 652; Wang & Zheng, 2019, S. 9).

Die Herausforderung mit der Anzahl an Fremdsprachen lässt sich auch an einer anderen Stelle wiederfinden, die an die Idee anschließt, Theaterstücke in den Französischunterricht einzubeziehen. Im folgenden Abschnitt geht Dan auf eine mögliche sprachliche Umsetzung von Theaterstücken im Französischunterricht ein und bewertet diese.

> **B5**: Also ich würde es natürlich [lacht leise] (.), lieber auf Deutsch oder auf Englisch oder was auch immer. Aber ich glaube, damit wir halt so richtig was auf Französisch machen, glaube ich, müsste es halt auf Französisch sein.
> **M1**: Ok, ok. Ja. Mhm. Könntest du dir auch [deine Herkunftssprache] vorstellen? Und wenn ja: wie?
> **B5**: Ja, also **ich** schon. Das Ding ist, ich fände es halt nur ein bisschen schwierig, weil die anderen halt, also das halt das nicht so verstehen würden. […] Also kommt glaube ich drauf an […] Also wenn jetzt im Hauptbild steht, dass, keine Ahnung, ein Austauschschüler kommt, der kein Französisch oder kein Deutsch oder was auch immer, kann. Dann schon eher. (I05, Pos. 238-246).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 238-246) präzisiert Dan, dass er deutschsprachige Erfahrungen bisher mit Theaterkontexten gemacht hat. Er hält diesen Umstand für eine Selbstverständlichkeit, ausgedrückt durch das Wort „natürlich“. Auch für den Einbezug in den Unterricht ist es für Dan wohl inhärent, dass er Deutsch (als seine Umgebungssprache) oder Englisch (als eine seiner meistgesprochenen und ihm leichtfallenden Sprachen) bevorzugen würde. Er lacht darüber kurz und betont an dieser Stelle das Adverb „natürlich“, um die Selbstverständlichkeit noch stärker zum Ausdruck zu bringen. Dementsprechend erscheint ihm die Verwendung der französischen Sprache zwar nicht angenehm, aber notwendig, weil er das Verb „müssen“ im Konjunktiv und zusätzlich mit dem Adverb „halt“ verwendet, welches das Befolgen einer Norm widerspiegelt. Bis zu dieser Stelle wird bereits ersichtlich, dass Dan ein monolinguales Verständnis von seinem Französischunterricht hat, wie es in der Forschung bereits für den deutschen Fremdsprachenunterricht (Melo-Pfeifer & von Rosen, 2021, S. 8) und diversen europäischen Unterricht (Duarte et al., 2023, S. 52) bekannt ist. Dies bestätigt sich auch in Dans Antwort auf meine Vertiefungsfrage zum Einbezug seiner Herkunftssprache; er unterscheidet, dass dieser Einbezug für ihn, ausgedrückt durch das betonte Personalpronomen „**ich**“ relevant wäre, aber nicht für die gesamte Französischlerngruppe. Mehrsprachigkeitspraktiken kann er sich im Französischunterricht oder im Falle eines Theaterstücks

im Französischunterricht nur in bestimmten Situationen vorstellen, wobei er eine authentische Verwendung mehrerer Sprachen und damit verbunden auch Sprachmittlung einfordert. Darin sollten bei der Mittlung konkreter Informationen sowohl Situation als auch Adressat:innen respektiert werden (Reimann, 2016, S. 36). Aber auch diese Idee hält er für wenig relevant oder realistisch, ausgedrückt durch „dann schon eher". So dass eine Ideenlosigkeit überwiegt und es allgemein „ein bisschen schwierig" bleibt. Für sein L3-Investment bedeutet das, dass ein Teil seiner sprachlichen Ressourcen für ihn selbstverständlich und sogar in Wunschsituationen aus dem Französischunterricht außen vorgelassen werden. Das Portfolio ist zwar der Raum, in dem kreative und innovative Formate wie mehrsprachige Theaterstücke entstehen könnten, dies bleibt aber hypothetisch. Insbesondere der schriftliche Charakter des beforschten Portfolios macht eine solche interaktive Umsetzung nicht möglich.

Die Komponente des mehrsprachigen Arbeitens beschreibt das Herstellen von Bezügen zu anderen Sprachen(fächern). Ein vernetztes Sprachenlernen, bei welchem Vorkenntnisse genutzt werden können, kann bei den Lernenden dafür sorgen, dass ihr L3-Investment auftritt. Die Vorauswahl von Sprachenfächern und damit verbundenen Erfüllungsansprüche sind für den mehrsprachigen Schüler Dan ein großer Kritikpunkt und führt wegen seiner mangelnden Agency in den Schulstrukturen dazu, dass kein L3-Investment bei ihm aufkommen kann. Tatsächlich lässt sich bei Dan von einem spezifischen L4-Investment sprechen, denn gerade das Hinzunehmen einer vierten Sprache zu den drei, die er bereits spricht, sorgt für sein mangelndes L4-Investment. Insgesamt nimmt das Portfolio bei den Teilnehmenden einen Einfluss auf ihr L3-Investment, da es die mehrsprachige Wortschatzarbeit verankert.

4.6.9. Interaktive Komponente: multimodal arbeiten

Die Komponente des multimodalen Arbeitens bezeichnet den Einsatz von multimodalen Elementen in den Französischunterricht, die dazu beitragen können, dass L3-Investment entsteht. Darunter kann Folgendes verstanden werden: „The term multimodality refers to the integrated use of different semiotic resources (e.g. language, image, sound and music) in texts and communicative events" (Van Leeuwen, 2014, S. 281). Darunter fallen digitale und manuelle Formate (Martinez Lirola, 2018, S. 27) sowie geschriebene und gesprochene Modi (Cuesta et al., 2022, S. 195). Durch den Einsatz multimodaler Texte, können die Lernenden multimodale Strategien entwickeln, um mit diesen umzugehen, mit ihnen zu interagieren und über sie zu reflektieren (Martinez Lirola, 2018, S. 37). Unter der Komponente des multimodalen Arbeitens versteht Caspari (2009, S. 75) auch die Komponente des interaktiven/kommunikativen Lernens. Damit ist die Befähigung zum (freien) Sprechen in verschiedenen kommunikativen Situationen mit anderen Akteur:innen gemeint. Dies bedarf dem systematischen Erwerbs unterstützender Strategien (Caspari, 2009, S. 75), die am Ende des Unterkapitels vermehrt betrachtet wird.

Ein wichtiges Element des Französischunterrichts und des Portfolios war bei Frau Wartburg das Ritual des Singens zu Unterrichtsbeginn. Singen impliziert die folgenden semiotischen Elemente: sprachliche (textliche), körperliche (stimmliche), auditive (musikalische) und sozial-interaktionale (chorische). Dazu äußert sich Alissa, die generell sehr musikinteressiert ist (s. 4.4.), positiv und erinnert sich: „**B7**: als wir immer gesungen haben, dann habe ich auch andere Vokabeln verstanden, die wir sonst gar nicht so wirklich besprechen." (I07, Pos. 239). Die französischen Lieder sind für sie

ein Zugang zu einem Vokabular, das „ander[s]“ ist und weniger im Fokus des Unterrichtsgeschehens steht. Das Singen als Ritual wurde auch auf außerhalb des Unterrichts ausgeweitet, wie Lea im folgenden Zitat berichtet: „**B3**: […] da haben wir auch immer auf dem Tag der offenen Tür (.) gesungen. […] das hat echt eigentlich viel Spaß gemacht. Dann (.), hatte man sowas davon. Alle waren dann immer so: Ja wir wollen singen.“ (I03, Pos. 180-182). In diesem Abschnitt (I03, Pos. 180-182) wird deutlich, dass das Ritual auch als Übung für einen Auftritt bei einer Schulveranstaltung gedient hat. Lea verbindet den Gesangsauftritt mit Spaß, leicht verstärkt durch ein „eigentlich viel“. Darüber hinaus hatte der Auftritt ein positives undefiniertes Ergebnis oder eine Leistung, ein „sowas“, als Konsequenz. Er führte außerdem dazu, dass die Lerngruppe einen kollektiven (weil „alle“ involviert waren) und konstanten (weil es „dann immer“ gefordert wurde) Willen zum Singen entwickelte – aus Leas Sichtweise; aber auch in der Literatur finden sich positive Einschätzungen über das Singen im Fremdsprachenunterricht (Falkenhagen & Volkmann, 2019, S. 199).

Neben gesungenen Liedern als multimodale Elemente im Fremdsprachenunterricht, um mehr als nur die schrifttextbasierte Literacy zu entwickeln (Falkenhagen & Volkmann, 2019, S. 23), schätzen die Lernenden auch Bilder. Solche Bilder implizieren visuelle (bildliche) und sprachliche (textliche) semiotische Elemente und können deshalb multimodale Lernanreize und -hilfen darstellen, wie der folgende Abschnitt aus dem Interview mit Fiete über ein Vokabelblatt mit Bildern zeigt. „**B4**: […] bei anderen Vokabeln, wie *la pêche de glace*, da hätte ich jetzt nicht gewusst, dass das Eisfischen ist. Und (.) ja genau. Das ist dann glaube ich auch ganz hilfreich, mit diesen Bildern.“ (I04, Pos. 228). An dieser Stelle ist das multimodale Vokabellernen mit Bildern, ähnlich wie das Vokabellernen mit Liedern, ein Scaffolding (s. 4.6.10.) und ermöglicht ein effizientes Speichern sowie Abrufen der Vokabeln, indem Worte mit Repräsentationen verbunden bzw. (kognitive) Brücken zwischen diesen geschlagen werden. Diese Art der Wortschatzarbeit kann in Form von Wörternetzstrategien in den Unterricht eingebunden werden, indem Bilder als Brückenelementen zwischen Vorkenntnissen und neuen Inhalten fungieren (Neveling, 2004, S. 84).

Multimodalität sollte laut Hannah auch bewertet werden, wie sie im folgenden Zitat erklärt:

> **B9**: So, ich freue mich über jedes Feedback, aber wenn man nur gesagt bekommt, was man schlecht gemacht hat und nicht einmal irgendwie gesagt wird: Ja, dafür hast du aber das Ganze schön gemalt und zeichnerisch umsetzt und deine Präsentation an sich vor dem Kurs war gut. Ich glaube man braucht von beidem was. (I09, Pos. 147-151).

Wie die Analyse von Hannahs L3-Investment in 4.5. gezeigt hat, ist Feedback und das Sehen ihrer Leistungen sowie ihrer Person für ihre Mitarbeit bedeutsam. Das üblicherweise gegebene Feedback wird in diesem Abschnitt (I09, Pos. 147-151) kritisiert, weil es multimodale Inhalte, die für Hannah auch zur Leistung dazuzählen, nicht wertschätzt und einbezieht. Die Kritik leitet sie mit „aber“ ein und zeigt durch „nur“ und „nicht einmal irgendwie“ auf, dass ihr Aspekte fehlen. Ihr Wunsch oder Alternativvorschlag wäre eine Bewertung, die Ausgewogenheit schafft. Dies drückt sie sprachlich durch das Adverb „dafür“ mit der Bedeutung eines Ausgleichs aus. Eine multimodale Betrachtung würde eine holistische Bewertung ermöglichen, dies illustriert sie durch den Ausdruck „das Ganze“. Als Beispiele für Gegenstände einer multimodalen Bewertung nennt sie die Aktionen des Malens, der

zeichnerischen Umsetzung und des Präsentierens[96]. Als positive Bewertungsbeispiele nennt sie Adjektive und Adverbien wie „schön“ und „gut“. Sie beendet den Abschnitt mit einer generellen Einschätzung, dass die Ausgewogenheit auf „beidem“ beruht. Das „beide“ kann sich nicht nur auf positives und gleichermaßen negatives Feedback beziehen, sondern auch auf die Bewertung von schrifttextlichen und gleichermaßen multimodalen Leistungen.

Hannahs Verständnis gleicht dem Verständnis von Multimodalität, das den Multiliteracies-Ansatz prägt. Darin werden verschiedene Aspekte wie das visuelle oder auditive Design, die Kohärenz mit dem Geschriebenen, aber auch die Arbeit im Team für die Bewertung eines multimodalen Texts integriert herangezogen (Brown, Lockyer & Caputi, 2010, S. 199–200; Tan, Zammit, D’warte & Gearside, 2020, S. 103). Für die Präsentation von multimodalen Texten werden in einer Studie im Fremdsprachenunterricht von Hung, Chiu und Yeh (2013, S. 409) und Brown, Lockyer und Caputi (2010, S. 199-200) außerdem formative Bewertungsmöglichkeiten vorgestellt, durch welche sich die Lernenden verbessern und sicherer fühlen können. Insgesamt zeigt dieser Abschnitt (I09, Pos. 147-151), dass Hannahs L3-Investment durch multimodales Arbeiten auftreten kann, dass sie aber in den Feedbacksituationen weniger *invested* ist als bei der Erstellung, da das Multimodale dabei stark in den Hintergrund rückt. Ihr Portfolio spielt sowohl bei der Erstellung als auch bei der Bewertung eine Rolle, da es der (zeitliche und räumliche) Orientierungspunkt für multimodale Aufgaben wie die in der Plakaterstellung in Abbildung 13 ist. Dadurch hat das Portfolio das Potenzial, ihr L3-Investment mittels multimodaler Arbeit zu verankern.

In einer assoziativen Passage nimmt Dan ebenfalls Bezug auf einen Multiliteracies-Ansatz. Dabei setzt er sich mit Wünschen für solch einen multimodalen Französischunterricht kognitiv auseinander. Im folgenden Abschnitt bezieht er sich auf eine Aufgabe, bei der ein Steckbrief erstellt und präsentiert werden sollte.

> **B5**: also wenn wir mal irgendwie, keine Ahnung, ein Theaterstück oder so machen dürften. Auf Französisch oder so. Das fände ich cool. […] ich war auch außerhalb der Schule bei so einem, beim Theaterkurs, beim Musical. […]. Aber das hat/ Also ich mag sowieso so Theater spielen und Schauspielern und so finde ich cool. Und ich glaube, das wäre, das wäre geil. (I05, Pos. 230-236).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 230-236) überlegt Dan, welche multimodalen Einsatzmöglichkeiten es im Französischunterricht – wenn auch nicht gewollt auf Französisch – geben könnte und äußert den Wunsch, ein interaktives Theaterstück[97] vorzubereiten. Durch das Verb „dürfen“ zeigt sich, dass er dafür die Erlaubnis der Lehrkraft oder der verantwortlichen Person für den Französischunterricht bräuchte. Er wiederholt die positive Einschätzung „cool“ von der Idee des Einbezugs von Theater auf Französisch in den Französischunterricht. Diese Idee lässt sich mit seiner Lebenswelt verbinden, da er erklärt, dass er „auch außerhalb der Schule“ Erfahrungen mit Musicals gesammelt hat. Er verwendet auch das affektive Verb „mögen“ und bewertet die Idee (ausgedrückt im Konjunktiv) der Verbindung von seiner Freizeitaktivität mit dem Französischunterricht als positiv. Dies drückt er durch das jugend- und umgangssprachliche Adjektiv „geil“ aus. Für sein L3-Investment wird dadurch deutlich, dass dieses bei multimodalen Aufgaben wie dem Einbinden von visuellen oder haptischen

[96] Dies ist gerade vor dem Hintergrund ihrer Angst vor Präsentationen (s. I09, Pos. 290-296 in 4.4.) ein zweischneidiger Alternativvorschlag, der zu einem zusätzlichen Druck neben der sozialen Angst oder der Korrektheitsnorm führen könnte.

[97] In diesem könnten folgende semiotische Elemente zum Einsatz kommen: sprachliche (textliche), sozial-interaktionale (gruppenchoreographische), visuelle (kostümbasierte) und körperlich-kinästhetische (gestische).

Erfahrungen auftreten kann. Das Portfolio, wie es in der Lerngruppe eingesetzt wird, kann dabei nur Visualisierungs- und Rechercheaktivitäten fördern, weniger die Vorbereitung eines interaktiven Theaterstücks. Hier lässt sich eine Grenze der Portfolioarbeit ausmachen, wenn dieses nur visuell und als Mappe erstellt wird und keine interaktiven auditiv-haptischen Bearbeitungen zulässt. Eine solche Entwicklung wurde bereits für universitäre e-Portfolios von Cuesta, Batlle, González und Pujolà (2022, S. 195) entwickelt, meines Wissens nach aber noch nicht für den schulischen Fremdsprachenunterricht. Das interaktive und kommunikative Lernen stellt sich allerdings als eine weitere Komponente für das Auftreten von L3-Investment heraus.

Im Folgenden schließe ich die Verschiebung vom primär genutzten Modus des Schreibens zum Sprechen, das multimodal mit Mimik, Gestik oder Körperbildern sein kann, mit ein. Das interaktive und kommunikative Lernen zeigt sich im Wunsch der Teilnehmenden nach mehr mündlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Dazu sagen Gabriel und Dan: „dann habe ich mehr Interesse dran quasi, mehr […] Französisch zum Sprechen zu lernen“ (I02, Pos. 25); „mehr sprechen auch einfach“ (I05, Pos. 122). Beide betonen, dass viel Sprechen wichtig für ihr Französischlernen ist, ausgedrückt durch den Quantifizierer „mehr“. Konkreter beschreibt Fiete im folgenden Zitat, wie das Sprechen im Französischunterricht gefördert wird. „**B4**: [D]iese Kommunikation, die wir dann hatten, als ob man mit jemandem aus Frankreich spricht, war gut.“ (I04, Pos. 183-184). Es wird deutlich, dass für ihn die Kommunikation mittels Imitation statt Authentizität positiv bewertet wird und vermeintlich sein L3-Investment fördert. Die Imitation wird ersichtlich im betonten Ausdruck „als ob“. Dadurch vergleicht er die Kommunikation mit einer Kommunikation mit Menschen aus Frankreich. Dies war zudem eine Karte, die er in der Kartenlegemethode I und II gewählt hat. Auch Gabriel, Hannah und Tina haben die Karte zumindest einmal ausgewählt, wie im Folgenden angerissen wird.

Tina nennt noch vor der Kartenlegemethode Interaktion als Antwort auf die erste offene Frage, welches ihre Mitarbeit im Französischunterricht beeinflusst.

> **B1**: Also ich glaube so freisprechen, also so zum Beispiel in Gruppenarbeiten, wenn man dann einen Arbeitsauftrag bekommt und dann halt so spricht. (..) Dann haben wir das bei Frau Wartburg haben wir das gemacht, aber wegen Corona durften wir das nicht, auch singen zum Teil, hat auch geholfen. Ja wir hatten jetzt auch so kleine Theaterstücke, das fand ich auch gut zum Sprechen. Halt so interagieren halt so mit den anderen Schülern und mit dem Lehrer ist glaube ich ganz gut. (I01, Pos. 22).

In diesem Abschnitt (I01, Pos. 22) geht Tina auf verschiedene interaktive Handlungen ein, indem sie die Verben „freisprechen“, „singen“, „sprechen“ und „interagieren“ verwendet. Das freie Sprechen erfährt sie in Gruppenarbeiten mit ihren Peers. Eine Voraussetzung dafür ist, dass es einen Arbeitsauftrag gibt, erst dann sprechen die Lernenden „halt so“, d. h. dem Auftrag folgend. Als einen weiteren Aspekt nennt sie nach einer kurzen Denkpause das Singen, welches ihr zum Teil beim Sprechen und Interagieren hilft. Sie fügt hinzu, dass dies während der Covid-19 Pandemie nicht möglich war, wodurch ihr Wunsch nach Interaktion und damit ihr L3-Investment behindert wurden. Solche Einschränkungen durch die Pandemie, die Einfluss auf das L3-Investment der Schüler:innen nehmen, sind in den Interviews auch an anderen Stellen zu finden. Ein letztes Beispiel, das Tina nennt, ist das Einüben von Dialogen bzw. Theaterstücken, die sie durch den Ausdruck „auch gut“ in die Aufzählung der positiven Effekte aufnimmt. Sie fasst zusammen, dass ihr die Interaktionen mit Menschen, Peers oder der Lehrkraft wichtig sind und dass dadurch das Interagieren gelernt werden

kann; dies ist ein wichtiger Aspekt, um das Schulfranzösische zu lernen (s. auch 4.6.2.). Sie endet mit der positiven Einschätzung des Interagierens im Französischunterricht als „ganz gut".

Zusammenfassend bewerten die Lernenden den Einsatz multimodaler Materialien und Aufgaben im Französischunterricht sowie den Einbezug mündlicher kommunikativ-interaktiver Strategien in diesem Französischunterricht als positiv. Das Interagieren wird wenig durch das Portfolio gefördert oder verankert. Es kann allerdings als Erarbeitungs- und Ablageort für die schriftlichen Texte von Liedern dienen, die gesungen und verstanden werden, wodurch teilweise das Sprechen unterstützt wird. Das multimodale Arbeiten kann mit Einschränkungen (keine haptischen Inhalte) durch das Portfolio besonders gefördert werden, da bestimmte Aufgabenformate im *créativité*-Teil die Lernenden zu einer multimodalen Bearbeitung einladen.

4.6.10. Interaktive Komponente: über Scaffolding lernen

Die interaktive Komponente des Lernens über Scaffolding bezieht sich auf das Einfordern von Abwechslung, die Verfügbarkeit von Kompetenzen und Zeit für eine Aufgabe und die Möglichkeit, nachzuschlagen. Der Begriff des Scaffoldings wurde zuerst von Wood, Bruner und Ross (1976, S. 89) verwendet, die es als „tutorial process" definieren. Um den (Unter-) Stützungsprozess darzustellen, nutzen sie die Metapher eines Gerüsts, denn: „A scaffold on a building permits work to be conducted that would not be possible without the scaffold" (van Lier, 2004, S. 147). Die Grundlage für die Scaffolding-Theorien bildet Vygostky's (1978, S. 85–86) Unterscheidung zwischen der aktuellen und der proximalen Zone der Entwicklung. Dabei bezieht sich erstere auf das mentale Alter einer lernenden Person, letzteres auf die Diskrepanz zwischen der aktuellen Zone der Entwicklung und die potentielle oder prospektive Entwicklung, wenn die Person Unterstützung bekommt. Damit unterstreicht Vygostky (1978, S. 88), dass Menschen sozial lernen, d. h. mit, in und durch ihr Umfeld (Peers oder Erwachsene). Optimalerweise setzt Scaffolding an den Unterrichtsmomenten an, in denen Variabilität und damit eine Offenheit für Entwicklungsprozesse aufkommt. Dabei ist es zentral, dass die unterstützende Person die Unterstützung (metaphorisch das Gerüst) entzieht, sobald der:die Lernende es nicht mehr benötigt (van Lier, 2004, S. 149). Zusammenfassend lässt sich Scaffolding als „temporary supporting structures that will assist learners to develop new understandings, new concepts, and new abilities" (Hammond, 2001, S. 14) verstehen.

In diesem Unterkapitel analysiere ich zunächst die Forderung der Schüler:innen nach Abwechslung, daraufhin die Verfügbarkeit an notwendiger Zeit und Kompetenz für die Aufgabenbewältigung sowie abschließend das Nachschlagen von Inhalten. Eine skizzenhafte Definition als Orientierungshilfe folgt dafür jeweils zu Beginn jeder untergeordneten Kategorie.

Abwechslung findet im Französischunterricht beispielsweise durch unterschiedliche Aktivitäten wie dem Verfassen von autonomen Texten statt. Eine Konzeptualisierung oder empirische Forschung zur Abwechslung im Fremdsprachenunterricht liegen nach meinen Recherchen nicht vor. Es gibt aber Hinweise auf ihr Gegenstück, Monotonie, die sowohl in der Fremdsprachendidaktik (Fritz, 2019, S. 132) als auch in der allgemeinen Didaktik (Bohnsack, 2013, S. 37) negativ von Schüler:innen bewertet wird. Monotonie kann sich in der Methodenauswahl und dem vorhersehbaren Ablauf der Unterrichtsstunden äußern. Auch die Interaktionen und die Gesprächsanteile, die hauptsächlich bei der Lehrkraft liegen, können wenig abwechslungsreich sein. Für die Gestaltung von Abwechslung

innerhalb des Fachs spielt die Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkraft eine wichtige Rolle. Indem Abwechslung gezielt eingefordert und eingesetzt wird, wird es zum Scaffolding. In der vorliegenden empirischen Studie taucht Abwechslung innerhalb eines Fachs und zwischen Fächern auf. Dabei hebt Isabelle Abwechslung innerhalb des Fachs vor, wie das folgende Zitat zeigt.

> **B6**: Also, dass man quasi Dinge macht, die man quasi so/ Also, die man auch so normal macht und nicht quasi (.) zwingend Grammatik irgendwie halt so sind. Weil es halt, wo man halt auch so ein bisschen kreativer werden konnte. Und deshalb fand ich es halt (.) eigentlich ganz gut. (I06, Pos. 112).

In diesem Abschnitt (I06, Pos. 112) fällt es Isabelle zunächst schwer, Abwechslung an einem Umstand festzumachen. Sie unterscheidet zwischen undefinierten Inhalten oder Handlungen („Dinge […] machen"), die einem Alltag entsprechen, welches das Adverb „normal" ausdrückt. Zu diesem Alltag zählt die Grammatikarbeit. Auch wenn das Adjektiv „zwingend" sich darauf bezieht, dass Grammatikarbeit zum Alltag gehört, kann die Bedeutung des Zwangs auch auf mangelnde Agency (s. 4.6.1.) als Alltagsphänomen hindeuten. Als Gegenstück nennt sie die Momente des Kreierens. Hierfür scheint es ihr ebenfalls schwierig zu fallen, einen klaren Ausdruck zu finden. Dies zeigt sich in dem Aneinanderreihen von „wo man halt auch so ein bisschen". Die Momente, die für einen Wechsel der Arbeitsform sorgen, scheinen ihr somit nicht offensichtlich zu sein. Insgesamt bewertet sie diese Momente, die zur Abwechslung führen, als verhältnismäßig positiv. Abwechslung kann insgesamt zum Auftreten von L3-Investment führen, auch wenn die Teilnehmenden nicht genau festmachen können, worin der Wechsel besteht.

Konkreter ist die Auffassung von Dan über Abwechslung durch den Einsatz von Multimodalität im Französischunterricht, wie der folgende Abschnitt zeigt.

> **B5**: das war halt der Teil, wo wir halt am meisten quasi Freiheit hatten und auch nicht nur quasi hinsetzen, zuhören und auswendig lernen, sondern das war ein bisschen kreativer und da konnte man auch was malen, und so. Und sich das einfach selbst mehr, das war einfach Abwechslung auch. (I05, Pos. 158)

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 158) öffnet Dan zwei Gegenbeispiele: das passive Lernen ohne Agency sowie das kreative Arbeiten mit Autonomie, wodurch eine Interaktion mit der Hauptkonstituente Agency und Autonomie anzunehmen ist (s. 4.6.1.). Ersteres ist für ihn beschränkt – ausgedrückt durch das Adverb „nur"– auf die passiven oder fremdbestimmten Aktivitäten „hinsetzen, zuhören und auswendig lernen". Dagegen ist das kreative Arbeiten für ihn ein Maximum an Autonomie, ausgedrückt als „am meisten quasi Freiheit". Das Kreieren und die Abwechslung zum Passiven zeigen sich in der Zusatzhandlung zu „malen". Auch wenn er den ersten Teil des letzten Satzes nicht zu Ende bringt, so lässt das „einfach selbst mehr" vermuten, dass die erhöhte Agency, die im „selbst" steckt, ausschlaggebend für die Abwechslung ist. Insgesamt ist Abwechslung zwischen Phasen mit wenig oder viel Agency bedeutsam für das L3-Investment. Die Unterscheidungen des passiven Lernens und des aktiven Explorieren und Kreierens wurden bereits von Sambanis (2013, S. 78) aufgegriffen als entscheidende Aspekte, die für Abwechslung sorgen und dadurch zu erhöhter Lernfreude führen können. Diese affektive Bereicherung kann einen positiven Einfluss auf das L3-Investment nehmen.

Abwechslung ist allerdings auch inhaltlich und im konkreten Aufgabenformat zu beachten, wie das folgende Zitat zeigt, in dem Lea das Verfassen von Mails als langweilig bezeichnet und dies begründet. „**B3**: Dass wir es schon so oft gemacht haben." (I03, Pos. 383-384). Nicht jeder Aufgabentyp, der Agency, Multimodalität oder Kreieren und Explorieren enthält – oder im Portfolio verankert ist – ist somit automatisch ein Garant für Abwechslung, die zum L3-Investment beitragen

könnte. Stattdessen ist Abwechslung ein Gegenstück von Monotonie. Dies drückt Lea mit den Worten „schon so oft gemacht“ aus.

Abwechslung zwischen den Fächern, in der Agency und in den Aufgabentypen lassen sich auch zusammenbringen. Dies zeigt das folgende Zitat, in dem Dan über die Erstellung von Postern für das Portfolio spricht.

> **B5**: […] ich glaube das ist einfach cool, weil das einfach eine Abwechslung ist, generell auch zum Schultag. Wenn wir jetzt mal anstrengendere Fächer haben, den ganzen Tag lang, dann ist das einfach eine schöne Abwechslung, dass ich, dass man sich jetzt nicht noch eineinhalb Stunden hinsetzen muss und noch mal die ganze Zeit was hört und nochmal Grammatik schreibt. Ich glaube das ist einfach erleichternd. (I05, Pos. 169).

In diesem Abschnitt (I05, Pos. 169) zeigt Dan, dass ein kreierender Französischunterricht den bereits von Alissa (I07, Pos. 18) beschriebenen Effekt von Abwechslung in einem Schulalltag, der von passivem Sitzen und Zuhören geprägt ist, bringen kann. Unter diesen Umständen zählt der Französischunterricht nicht zu den „anstrengenden“ Fächern, denn Dan präzisiert, dass diese Form des Lernens weniger anstrengend ist. Die Abwechslung bewertet er positiv mit den Adjektiven „cool“, „schön“ und „erleichternd“. Er verdeutlicht auch, dass innerhalb des Französischunterrichts „Grammatik schreiben“ der alltägliche Teil ist, der durch das Kreieren gebrochen wird. Dass die Abwechslung ihm das Lernen erleichtert, zeigt, dass Aufgaben dadurch auch bewältigbar für die Schüler:innen werden. Aus der Sicht der Lernenden ist der Französischunterricht nur ein Fach ihres anstrengenden Schultags, der sich in ihren Gesamtlebenskontext einbettet. Wenn der Unterricht also Erleichterung von diesem Alltag bietet, kann dies zur Lern- (oder gar Lebens-)qualität der Lernenden beitragen und einen positiven Einfluss auf ihr schulisches (L3-)Investment nehmen.

Die Bewältigbarkeit von Aufgaben und das Festlegen fairer Anforderungen ist ein weiterer Aspekt des Lernens mit Scaffolding, der dazu beiträgt, dass L3-Investment entstehen kann. Bei Lernaufgaben ist es in einer rekonstruktiven Beobachtungsstudie von Tesch (2010, S. 357) die Lehrkraft, die über die Zeiteinteilung bestimmt. Hinweise über Einschätzungen der Schüler:innen gibt es nicht. Über das Kompetenzniveau von Aufgaben im Französischunterricht liegt ebenfalls kein Schüler:innenurteil vor. Doch auf theoretischer Ebene ist bekannt, dass die Kompetenz beim Lösen von Aufgaben nicht nur an Wissen über sprachliche Mittel, sondern auch an Textsortenkenntnisse und metalinguistisches Wissen bzw. (mehrsprachige) Strategiekenntnisse geknüpft ist (Tesch, 2010, S. 79). Indem die Lehrkraft Aufgaben wählt, die zeitlich und kompetenzbedingt machbar sind, bietet sie eine Art des Scaffoldings an. In dieser empirischen Studie können unter die zeitlichen und kompetenzbezogenen Bewältigbarkeit abermals Aufgaben fallen, die das kreierende Lernen stimulieren. So zeigt es das folgende Zitat von Hannah. „**B9**: Also halt das kreative. Wenn ich Sachen merke, dass mir die leichter fallen als andere Sachen. Die halt ein bisschen leichter gelernt werden.“ (I09, Pos. 256). Ähnlich wie Dan (I05, Pos. 169) geht es Hannah um Erleichterung und die Bewältigbarkeit von Aufgaben oder Anforderungen, die an sie gestellt werden. Wie bereits in 4.6.7. erklärt, kann das Portfolio zum Scaffolding bei kreativen Aufgaben genutzt werden. Sie erstellt dabei ein Kontinuum in Bezug auf die Schwierigkeit von Inhalten und Aufgaben und damit vom Lernen konkreter Aspekte.

Dieses Kontinuum kann aus einer kognitiven und einer affektiven Ebene bestehen, wie das folgende Beispiel von Matteo zeigt.

> **B8**: Ich denke da gibt es immer Themen, worauf man mehr Lust hat und worauf man weniger Lust hat. Und ich denke, das hat auch immer noch mal einen großen Einfluss. […] wenn man jetzt zum Beispiel

> Themen hat, mit denen man Vorwissen hat, ich glaube, dann hat man immer nochmal extra Spaß, oder, beziehungsweise noch mal mehr Motivation und (..) interessante Sachen, mit denen man sich beteiligen kann. (I08, Pos. 307-309).

In diesem Abschnitt (I08, Pos. 307-309) macht Matteo das Kontinuum der Schwierigkeit an Lust bzw. Spaß (s. 4.6.5.) fest, welcher wiederum kognitiv von den inhaltlichen Vorkenntnissen bedingt wird. Bewältigbare Aufgaben sind für ihn somit an Inhalte gebunden, mit denen er vertraut ist oder die ihn interessieren. Bei diesen Aufgaben kann er dann nicht nur zusätzlichen und erhöhten (ausgedrückt durch „nochmal extra“ und „noch mal mehr“) Spaß entwickeln, sondern auch Motivation und Mitarbeit. Dies trägt zu seinem L3-Investment bei und nimmt einen großen Einfluss auf dieses.

Für die Bewältigbarkeit von Aufgaben und auch von Klassenarbeiten ist die Möglichkeit, sich darauf vorzubereiten, essenziell für die Lernenden, unter anderem da dadurch ihr Sicherheitsbedürfnis gestillt werden kann (s. 4.6.1.). Wie bereits die Analyse der Metapher vom „heilige[n] Blatt“ (I04, Pos. 196) in 4.3. gezeigt hat, ist es wichtig, dass die Lernenden mit den an sie gestellten Anforderungen vertraut sind und ihnen Vorbereitungsmöglichkeiten angeboten werden. Ausführungen dazu bietet Lea im folgenden Abschnitt.

> **B3**: Und da konnte man irgendwie sich schon ganz gut darauf vorbereiten. Vor allem, weil sehr konkret eigentlich immer gesagt wurde, was wir lernen müssen. (.) Und, das hat auch gut funktioniert. Und dann bei den Texten ist natürlich immer, also am Anfang wurde uns einfach gesagt: Ihr müsst eine Mail schreiben. Und jetzt wird uns halt gesagt: Der oder der Text und dann müssen wir das lernen. (I03, Pos. 160).

Dieser Abschnitt (I03, Pos. 160) zeigt, dass Lea die Vorbereitungsmöglichkeit als positiv bewertet. Sie begründet dies damit, dass es „sehr konkret[e]“ Erklärungen der Anforderungen gibt, so dass sie einerseits ihren Job als Schülerin ausführen (Breidenstein, 2006, S. 87; Grein & Vernal Schmidt, 2020, S. 33) und andererseits mittels transparenter Anforderungen auf eine gute Note hinarbeiten kann (Caspari, 2015, S. 76). Sie verwendet dabei zwei Mal das Verb „müssen“, das eine Verpflichtung ausdrückt. Hier lässt sich eine Dualität ablesen: Während die Lernenden verpflichtet sind, für die Klassenarbeit zu lernen, so ist die Lehrkraft verpflichtet, ihnen die notwendigen Vorbereitungen zu ermöglichen, Scaffolding bereit zu stellen und die Inhalte und Ziele transparent zu machen. Sie nennt dafür auch Beispiele, wie diese Angaben in der Vergangenheit („am Anfang“) und aktuell („jetzt“) aussehen. Während es vorher konkrete Vorgaben zur Textform gab, gibt es diese jetzt nicht mehr. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lernenden mit dem Format der Klassenarbeit vertrauter geworden sind und weniger konkrete Informationen benötigen. Insbesondere aus Klassenarbeiten leitet sich für sie dann die Konsequenz der Lernverpflichtung ab. Wie auch Bohnsack (2013, S. 38, 48) schon gezeigt hat, haben nicht nur die Lehrkräfte (Leistungs-)Anforderungen an die Lernenden, sondern auch umgekehrt die Lernenden an die Lehrkraft, insbesondere hinsichtlich der Erklärungseindeutigkeit und des Klassenmanagements.

Insgesamt ist die Bewältigbarkeit von Aufgaben sowohl an die affektiven und kognitiven Haltungen der Lernenden diesen gegenüber als auch an die Qualität der Vermittlung dieser Anforderungen seitens der Lehrkraft gebunden. Zusammenfassend können ein nicht zu hoher Schwierigkeitsgrad und die Lösbarkeit von Aufgaben dafür sorgen, dass L3-Investment auftreten kann. Die drei Beispielzitate und dazugehörigen Analysen zur Bewältigbarkeit der Aufgaben lassen transversale Schlüsse über das Lernen mittels Scaffoldings zu, die somit auch für das Portfolio und seine Erarbeitung gelten. Eine konkrete Bedeutung des Portfolios für die Zuschreibung der Bewältigbarkeit von Aufgaben lässt sich daraus nicht erkennen.

Das Portfolio spielt allerdings eine besondere Rolle für die Möglichkeit, Gelerntes darin nachzuschlagen. Es erweist sich als herausfordernd, theoretische Fundierungen zum Nachschlagen im Fremdsprachenunterricht aufzufinden. In einer empirischen Studie mit verschiedenen Schulklassen in Deutschland, die zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von einem Jahr Auskunft über ihr Lernen geben, findet Nachschlagen über das Lehrwerk nur marginal als selbstständige Lernstrategie statt. Die Lernenden sehen keinen Bedarf darin, insofern sie nicht zum (auswendig) Lernen bestimmter Elemente gezwungen sind (Fäcke, 2016, S. 154–155). In dieser vorliegenden empirischen Studie wird Nachschlagen von den Lernenden nicht marginal angewandt. Denn das Nachschlagen kann eine Lernstütze sein, die Sicherheit bietet (s. 4.6.1.). Dieser Effekt wird von Isabelle und Fiete positiv bewertet, wie die folgenden Zitate zeigen: „**B6**: So einfache Sachen, die eigentlich total einfach sind, aber die man dann irgendwie lange nicht mehr angewendet hat, da finde ich es auch ganz praktisch, das nochmal nachzugucken." (I06, Pos. 134); „**B4**: das [= die Verbkonjugationstabellen] war, finde ich auch, eine sehr gute Sache. Weil man einfach dann da nochmal reinschauen konnte." (I04, Pos. 353). Für beide Teilnehmenden ist das „nachgucken" im und „reinschauen" in das Portfolio eine positive Stütze, die sie als „praktisch" und „sehr gut" bezeichnen. Sie beziehen sich auf Basiselemente („einfache Sachen" und Konjugationen), die für ihr Französischlernen wichtig sind. Die Möglichkeit der Unterstützung durch das Portfolio kann an dieser Stelle dazu beitragen, dass ihr L3-Investment auftritt.

Darüber hinaus bietet das Portfolio aber auch Wiederholungs- und Vertiefungsmöglichkeiten, wie das folgende Zitat zeigt: „**B7**: Das/ Wenn ich etwas nicht verstanden habe, kann ich immer zuhause nachgucken und das dann hier raussuchen und dann weiß ich es halt immer. […] Und deswegen leere ich mein Portfolio eigentlich auch nie aus. Weil (.) das wiederholt sich ja immer." (I07, Pos. 262-264). Auch Alissa verwendet in diesem Abschnitt (I07, Pos. 262-264) Verben, die das nachschlagen implizieren, wie „nachgucken" und „raussuchen". Für sie sind die Portfolioinhalte eine Möglichkeit, sich nicht Verstandenes doch noch zu erarbeiten. Sie verortet diese Aktion bei sich zu Hause und verwendet das Portfolio dafür, welches ihr konstant bereitliegt. Diese Nachschlag- und Lernmöglichkeit von wiederkehrenden Inhalten ist für sie der Grund, ihr Portfolio in seiner Gänze zu behalten und zu verwenden. Wiederholungen können nicht nur ein Merkmal von Scaffolding sein (van Lier, 2004, S. 151), sondern auch an das Spiralcurriculum gebunden sein. Für Alissas Lernen des Schulfranzösischen lässt sich an dieser Stelle ableiten, dass sie ein prozesshaftes und iteratives Verständnis vom Französischlernen hat, bei dem Vorkenntnisse genutzt werden. Dies entspricht auch den in 2.1.3. angerissenen Sprachlerntheorien für Tertiärsprachen. Einen anderen Grund für die Aufbewahrung der Lerninhalte nennt Gabriel im folgenden Zitat: „**B2:** Merkblätter oder generell Sachen, die ich das Gefühl habe, vielleicht könnte die Lehrerin irgendwann noch mal sagen: Ihr habt noch/ Ihr habt das mal gemacht, und das bräuchte man nochmal." (I02, Pos. 211). Hier wird ersichtlich, dass das Nachschlagen weniger einen Effekt auf sein Lernen des Schulfranzösischen und damit sein L3-Investment hat, sondern vielmehr auf seine Performanz im Französischunterricht. Vermeintlich möchte er damit den externen Wünschen der Lehrkraft gerecht werden, wobei diese Wünsche nur Annahmen von Gabriel (bzw. sein „Gefühl") sind.

In diesem Unterkapitel wurden Komponenten des Lernens über Scaffolding vorgestellt, die dazu beitragen können, dass L3-Investment versteht. Scaffolding ist dabei stark von der Lehrkraft gelenkt, wenn es um das Einbinden von abwechslungsreichen Aufgaben und Methoden sowie zeit- und kompetenzbezogen bewältigbaren Aufgaben geht. Diese beiden Aspekte werden von den Lernenden eingefordert, so dass Abwechslung in dem Lernsetting, den Materialien und den Aufgabentypen

entstehen kann und die Aufgaben im zeitlichen Rahmen und unter Rückgriff auf bereits erlernte Kompetenzen bewältigbar sind. Für die Abwechslung konnte das Portfolio durch seine Struktur, die sich vom Unterricht nur mit Buch und Tafel unterscheidet, zum Entstehen von L3-Investment der Lernenden beitragen. Es bleibt kritisch zu reflektieren, dass ein Unterricht nur mit Portfolio ebenfalls zu Monotonie führen und dadurch den Abwechslungscharakter verlieren kann. Darüber hinaus ist das Nachschlagen ein Angebot, durch das das L3-Investment der Lernenden entstehen kann. Dieses Scaffolding schlägt sich im Archivierungseffekt des Portfolios nieder. Dadurch ist das Auftreten von L3-Investment für den Aspekt des Nachschlagens bedeutsam.

4.6.11. Zusammenfassung der interindividuellen thematischen Fallanalyse

Um das gesamte Kapitel 4.6. zusammenzufassen, lässt sich sagen, dass die identifizierten Kategorien (die Hauptkonstituenten, Attraktoren und interaktiven Komponenten) dazu beitragen können, dass L3-Investment entsteht. Die Hauptkonstituenten Agency und Autonomie erfahren sowie Schulfranzösisch lernen (wollen) sind unabdingbar für das Auftreten von L3-Investment in dem spezifischen Kontext in dieser Fallstudie. Das Portfolio ist für einzelne Kategorien bedeutsam, indem es das Aufkommen dieser strukturiert oder verankert. Die Kategorien sind im Folgenden aufgezählt:

- autonom und selbstbestimmt handeln (sich sicher und kompetent fühlen wollen);
- Schulfranzösisch lernen (Feedback schätzen; lebenslang lernen (Interesse/Lebensweltorientierung aufgreifen));
- gute Noten bekommen (wollen);
- kooperativ (mit Freund:innen) arbeiten;
- mit Spaß lernen;
- das Französische außerhalb des Unterrichts anwenden;
- explorieren und kreieren (Zeit für die Vertiefung haben wollen);
- mehrsprachig arbeiten;
- multimodal arbeiten;
- über Scaffolding lernen (Abwechslung fordern; nachschlagen).

Die Aufzählung zeigt, dass das Portfolio für die Hauptkonstituenten, Attraktoren und interaktiven Komponenten bedeutsam ist. Die individuellen Analysen der Fokusschüler:innen haben unterschiedliche Beziehungen zwischen der Portfolioarbeit und L3-Investment de:s:r Teilnehmenden aufgezeigt. Außerdem wurde darin deutlich, dass das Selbstkonzept mit Bezug zu Kompetenzen oder zur Wertschätzung zentral ist, um das L3-Investment zu verstehen. Das Selbstkonzept wurde in die interindividuelle Analyse nicht aufgenommen, ergibt sich aber als Ausblick für weitere Forschung (s. 5.2.).

4.7. Die Grounded Theories: L3-Investment als komplexes dynamisches System, um im gymnasialen Französischunterricht handlungsfähig Schulfranzösisch zu lernen

In diesem Kapitel widme ich mich der Theorisierung durch das theoretische Kodieren, wie es die Grounded Theory Methode vorsieht. Dieser folgend entwickele ich drei Konzepte bzw. Grounded

Theories (Bryant, 2017, S. 263). Sie abstrahieren die Interpretationen der interindividuellen Ergebnisse aus dem Kapitel 4.6. mit allen Unterkapiteln. Dadurch beziehen sie sich zwar auf den Fall, doch das Ergebnis ist als Theorisierung und Generalisierung zu verstehen. Die Theorisierung führt zu drei Grounded Theories. Dabei nimmt die erste Bezug auf die konzeptuellen und theoretischen Implikationen von L3-Investment, die fachübergreifend gelten können, und die anderen zwei auf Französisch als L3, wodurch sie fachspezifisch sind. Die drei Grounded Theories werden im Folgenden nummeriert dargestellt und erklärt.

(1) L3-Investment ist ein komplexes dynamisches System.

L3-Investment besteht aus miteinander interagierenden Hauptkonstituenten, Attraktoren und Komponenten. Es ist abhängig von externen Faktoren. Das Portfolio hat auf die in 4.6.11. genannten Aspekte einen bedeutsamen externen Einfluss und kann deshalb als (externer) Attraktor verstanden werden. In der vorliegenden Studie ist das L3-Investment der Lernenden der Forschungsgegenstand. Die kontextuellen Faktoren nehmen Einfluss auf das L3-Investment in Form von kognitiven Kompetenzen (und das Erleben davon), psychologischen Motivationen und/oder sozialen Machtstrukturen. Das System des L3-Investments steht sowohl mit den unterrichtsbezogenen als auch außerschulischen, aber schul-betreffenden, *Affordances* in Verbindung, welche eine Veränderung im L3-Investment auslösen können. Die durch externe Einflüsse herbeigeführten Veränderungen können tragende Kräfte für die Anwendung von Agency sein. Sie können das L3-Investment-System neu ausrichten und Attraktorenzustände im System hervorrufen, der bevorzugte Stabilitätszustand. Die Hauptkonstituenten des Systems sind das Erfahren von Agency und Autonomie sowie das Lernen des Schulfranzösischen. Die interaktiven Komponenten sowie deren Beziehungen und Veränderungen aber auch die Attraktoren sind ebenfalls konstituierende Teile des Systems.

Diese Abstrahierungen sind in Abbildung 16 visualisiert, wobei ich die Metapher eines Strandes gewählt habe. Ein Strand besteht aus vielen kleinen Sandkörnern, größeren (Kiesel-)Steinen, Muschelteilen und weiteren angespülten Teilchen. Es sind aber nicht die einzelnen Sandkörner, die den Strand ausmachen, sondern ihr Zusammenkommen im spezifischen (Gewässer-Land-)Kontext. Das bedeutet, der Strand repräsentiert mehr als die Summe seiner Teile. Strände können aus dem Zusammentreffen von Gewässer und Land entsteht. Da dies nicht die einzige mögliche Herausbildung ist, können Strände als emergent verstanden werden.

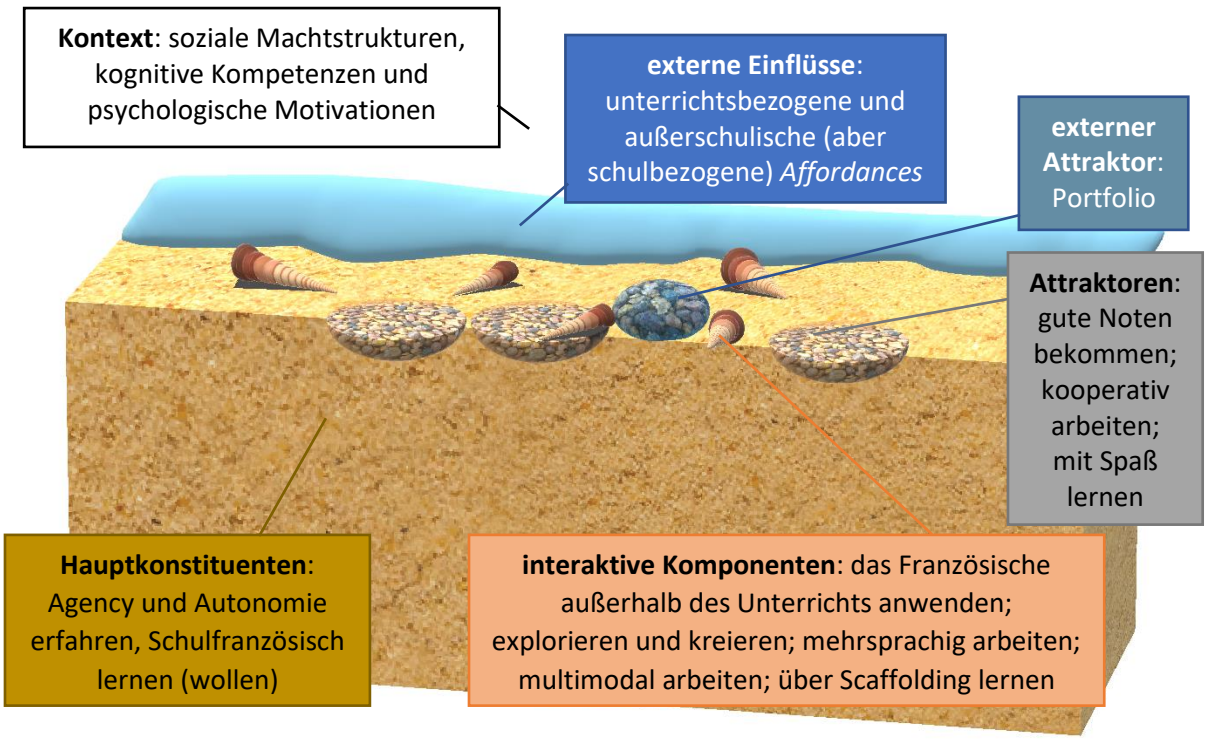


Abbildung 16: Ausschnitt von L3-Investment als Metapher des Strands (eigene Visualisierung)[98]

In Abbildung 16 wird der Kontext als die Luft verstanden, die unumgänglich das ganze System umgibt. Das System, dargestellt als Sand, besteht hauptsächlich aus dem Erfahren von Agency und Autonomie sowie dem Lernen des Schulfranzösischen. Zum L3-Investment gehören die Attraktoren (Kies), die das System (den Strand) verfestigen und stabilisieren, sowie die interaktiven Komponenten (Muscheln). Die externen Einflüsse sind als Wasser visualisiert, das für Veränderung im Sand, dem System, sorgen kann. Mit dem Wasser als externer Einfluss (das sind unterrichtsbezogene und außerschulische, aber schulbezogene *Affordances*) können Muscheln, Kies und Sand herangespült werden. Das Portfolio ist wie oben dargestellt ein externer Attraktor, der durch die blaue (Wasser-) Farbe und auf dem Sand/System aufliegende Position nicht so integriert ist, wie die internen Attraktoren. Der Sand bildet die Hauptkonstituenten. Muscheln bilden die wesentlichen Komponenten, deren Teile zum Strand beitragen. Das Wasser selbst – und damit das Portfolio – stellt allerdings keine Komponente des Systems dar.

Die Metapher des Strands verdeutlicht, dass nicht vorhergesagt werden kann, wie sich das System verhält oder wann und mit welcher Kraft es für Veränderungen sorgt. Es können aber Muster gefunden werden, welche für das Aufkommen der identifizierten Systemkomponenten und Attraktoren von L3-Investment bedeutsam sind. Die wichtigsten Systemkomponenten, die Hauptkonstituenten, bedingen die Grounded Theories (2) und (3), die im Folgenden vorgestellt werden.

(2) Im gymnasialen Französischunterricht ist Agency, gestützt durch einen Multiliteracies-Ansatz, bedeutsam für das L3-Investment.

[98] Die Bildrechte für die Vorlagen von Sand, Kies, Muscheln und den verwendeten Formen liegen bei Microsoft Office.

Im gymnasialen Sprachunterricht entscheidet die Agency darüber, ob L3-Investment auftreten kann oder nicht. Das Portfolio stellt eine *Affordance* für das Auftreten von Agency dar, weil es Kreativität erleichtert und eine Multiliteracies-Didaktik ermöglicht, in der Agency durch multimodale und mehrsprachige Elemente, wie die im Portfolio, gefördert wird. In der vorliegenden Studie wurde nicht nur gezeigt, dass das Erfahren von Agency dazu führen kann, dass L3-Investment entsteht, sondern auch dass bei der Abwesenheit von Agency, kein L3-Investment entsteht, was oftmals mit Unsicherheit oder Druck einhergeht. Der Druck kann extern entstehen, z. B. durch Familienmitglieder oder die Lehrkraft, wenn diese die Lernenden zur Mitarbeit verpflichten. Agency geht in den meisten Fällen mit autonomem Handeln in einzelnen Aufgaben einher. Für die Teilnehmenden ist das Erfahren von Agency und Autonomie eine positive Erfahrung, insbesondere dann, wenn sie zusammen mit Mitschüler:innen selbstbestimmt arbeiten dürfen. Hierfür spielt der Multiliteracies-Ansatz eine wichtige Rolle. Dieser ist ebenfalls für die Grounded Theory (3) relevant, welche im Folgenden vorgestellt wird, um daraufhin für die Grounded Theories (2) und (3) die Bedeutung des Multiliteracies-Ansatzes zu erläutern.

(3) Im gymnasialen Französischunterricht ist Schulfranzösisch lernen (wollen), gestützt durch einen Multiliteracies-Ansatz, bedeutsam für das L3-Investment.

Im gymnasialen Französischunterricht entscheiden das Motiv, Französisch in der Schule lernen zu wollen, und die Ausführungsformen des Lernens des Schulfranzösischen, darüber, ob L3-Investment auftreten kann oder nicht. Das Portfolio spielt eine untergeordnete Rolle für den (kommunikativen) Austausch mit Menschen in und aus französischsprachigen Regionen. Es ist aber bedeutsam, um die Lernenden mithilfe einer Multiliteracies-Didaktik auf diese Situationen vorzubereiten. In der vorliegenden Studie ist das Schulfranzösisch lernen (wollen) einerseits mit Haltungen gegenüber der Sprache sowie gegenüber Einschätzungen von bestimmten Unterrichtspraktiken und der Lernatmosphäre verbunden. Dafür spielt die (präferierte) Art zu Lernen eine Rolle und wie das Lernen für die Zeit nach der Schule gestaltet werden kann. Die Lernenden stellen den inhaltlichen und sprachlichen Lebensweltbezug in den Unterrichtsaktivitäten als wichtig für das Lernen des Schulfranzösischen heraus. Dieses Lernen des Schulfranzösischen bedeutet auch Feedback für Texte zu erwarten, in die Zeit und Arbeit investiert werden. Das Einfordern von Feedback und die Bearbeitung von lebensweltbezogenen Inhalten lassen sich mit dem Multiliteracies-Ansatz verbinden und größtenteils im Portfolio verorten. Wichtig für das L3-Investment, aber nicht in Verbindung mit dem Multiliteracies-Ansatz, ist die Fokussierung der Lernenden auf Leistungen. Das Erbringen von Leistungen bedeutet insbesondere, dass sie ihren Job als Schüler:in erfüllen.

Der in (2) und (3) erwähnte Ansatz der Multiliteracies wird an dieser Stelle kurz definiert, um ihn in den folgenden Kapiteln aufgreifen zu können. Dieser Ansatz sieht Folgendes vor: „teaching literacy more imaginatively, engagingly, inclusively and coherently with the social world children will inherit upon leaving school“ (Lotherington, 2011, S. 187). Damit wird Bezug auf die aktuelle Gesellschaft genommen, die von Globalisierung, von sprachlicher und kultureller Diversität sowie von technologischen Entwicklungen geprägt ist. Das Verständnis der Literacy, wird dadurch facettenreicher und kontextualisierter. Grundsätzlich versteht der Multiliteracies-Ansatz sprachliche Praktiken immer auch als soziale Praktiken. Von diesen sozialen Praktiken lassen sich die (sozialen, multiplen, intersektionalen) Identitäten der Sprechenden(gruppen) nicht trennen (Tavares, 2024a, S. 3). Die starke Kontextualisierung von Inhalten und Textformen in der Lebenswelt im Multiliteracies-Ansatz ermöglicht eine „spatial dimension of literacy, including the flows, networks and connections between literacy practices that circulate in society” (Mills, 2015, S. 91). Breidbach

und Küster (2014, S. 136) fügen hinzu, dass die Vernetzung mit der Lebenswelt Transformationsprozesse für das Individuum ermöglicht, vor allem aber auch für die (glokale[99]) Gesellschaft. Schließlich haben nicht alle Lernenden aufgrund ungleich verteilter Ressourcen die Möglichkeit, gesehen oder gehört zu werden und sich für etwas auszusprechen. Weniger gehört werden z. B. Sprechende von Minderheitensprachen. Dieser Umstand nimmt Einfluss auf ihre Identität. Sowohl mehrsprachige als auch Multiliteracies-Didaktiken haben das Potenzial, diesen Umstand ausgleichen (Abendroth-Timmer & Hennig, 2014, S. 24). Insgesamt dient die Förderung von Multiliteracies dazu, den Lernenden facettenreiche, komplexe Elemente in ihrem Lernen und Denken, aber auch in ihrem Handeln anzubieten. Dadurch kann der Unterricht auf das lebenslange Lernen eingehen und Agency fördern. In der vorliegenden Studie können Einzelaspekte des Multiliteracies-Ansatzes insbesondere im Rahmen der Erarbeitung von Aufgaben für den *créativité*-Teil des Portfolios wiedergefunden werden. Darunter fallen Aufgaben, in denen die Lernenden dazu angehalten sind, visuelle Elemente in Poster und Buch- oder Filmvorstellungen in die textlichen zu integrieren und dadurch bis zu einem gewissen Grad facettenreicher zu lernen. Die Orientierung an Themen, die für die Teilnehmenden relevant sind, z. B. individuell präferierte Bücher und Filme, aber auch Bewerbungen können dabei helfen, ihre Literacy kontextualisiert und mit der Lebenswelt vernetzt zu entwickeln. Die Mehrsprachigkeit wurde ebenfalls zu einem Inhalt im Französischunterricht mit Portfolio, allerdings ohne einen expliziten Fokus auf Minderheitensprachen oder auf die Möglichkeit, marginalisierten Identitäten eine Stimme zu geben.

Wenn man die drei Grounded Theories zusammennimmt, ist L3-Investment ein komplexes dynamisches System, um im gymnasialen Französischunterricht handlungsfähig (d. h. mit Agency) Schulfranzösisch zu lernen. Im folgenden Unterkapitel (4.7.1.) wird die Grounded Theory (1) aufgegriffen und ausführlich erläutert, indem ich mich auf die CDST beziehe. Ich verfolge das Ziel, Prozesse und Interaktionen herausstellen zu können. Dabei widme ich mich implizit der L3-Investmenttheorie zu, da sie den Forschungsgegenstand und das untersuchte komplexe dynamische System ausmacht. Ich expliziere sie aber nicht, da sie isoliert nicht adäquat auf die Prozesse und Interaktionen angewandt werden kann. Im Unterkapitel 4.7.2. nehme ich Bezug auf die Grounded Theories (2) und (3) und vertiefe diese. Dafür greife ich auf den Multiliteracies-Ansatz zurück. Ich wende mich L3-Investment implizit im nächsten und explizit im darauffolgenden Unterkapitel zu.

4.7.1. Anwendung der Ergebnisse auf die Theorie der komplexen dynamischen Systeme und ihre Weiterentwicklung bezüglich räumlicher Skalen

In diesem Unterkapitel wende ich meine Daten und Ergebnisse auf die CDST und am Rande auf die ökologische Perspektive an. Dadurch ist es möglich, die Verwendbarkeit der CDST zu illustrieren und Richtungen für die Weiterentwicklung dieser aufzuzeigen. So besteht die Möglichkeit den dem L3-Investment übergeordneten Kontext – das Erlernen von Tertiärsprachen aus einer komplexen dynamischen Perspektive – zu berücksichtigen. Bei dieser Berücksichtigung besteht ein expliziter Bezug zu den Kapiteln 2.1.1. und 2.1.2. aus dem theoretischen Rahmen. Das Kapitel beginnt in 4.7.1.1. mit den Merkmalen der CDST, die durch die Daten bestätigen werden konnten. Im Rahmen der ausgewerteten Daten (s. insbesondere 4.6.11.), nehme ich Bezug auf das Portfolio. In 4.7.1.2. beziehe ich mich auf die Ergebnisse, die nicht direkt an die Theorie anknüpfbar sind und zeige auf,

[99] d. h. globale und lokale Wirkungen zusammendenkend.

wie die CDST mit diesen Erkenntnissen weiterentwickelt werden kann. Ich nehme vorweg, dass sich diese Weiterentwicklung auf Räumlichkeit bezieht, die als räumliche Skalen in die CDST eingebettet wird. Abschließend erweitere ich die Visualisierung von L3-Investment als komplexes dynamisches System (s. Abbildung 16), um diese Aspekte zusammenzufassen.

4.7.1.1. Anwendung der Ergebnisse auf die Theorie der CDST

In der CDST stehen Veränderungen im Mittelpunkt, die durch verschiedene Elemente ausgelöst werden (Hiver & Larsen-Freeman, 2019, S. 287–288). Das gesamte komplexe dynamische System, hier L3-Investment, ist aber mehr als die Summe seiner Elemente (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 22, 26, 28). Diese Erkenntnis zeigt sich nicht nur in den von den Fokusschüler:innen beschriebenen Veränderungen, z. B. Hannahs Entwicklung von Angst vor dem aufgezwungenen Präsentieren oder Fietes steigendem Wunsch, sich zu verbessern und seine daraus resultierenden Handlungen, sondern auch in den interindividuellen Analysen. Die Hauptkonstituenten Agency und Autonomie sowie das Lernen des Schulfranzösischen sind wesentliche Elemente des L3-Investment-Systems. Die weiteren Komponenten sind ebenfalls Elemente des Systems. Die Analysen der einzelnen Komponenten haben gezeigt, dass für das L3-Investment bestimmte Komponenten durch veränderte Kontexte, zeitliche Entwicklungen oder andere Komponenten ausgehebelt werden können. Dadurch wird bestätigt, dass L3-Investment dynamisch ist und dass es mehr als die Summe seiner Teile ist.

Dass das Sprachenlernen dynamisch ist, wurde ausführlich im Theorieteil dargelegt (Dörnyei, 2009b, S. 102; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 6). Zudem wurde spezifiziert, dass es nicht linear ist und eine einzelne Änderung diverse Konsequenzen nach sich ziehen kann (Jessner, 2023, S. 66; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 29–33). Auch in den vorliegenden Daten zeigen sich fremdsprachenspezifische Dynamiken, die den progressiven Kompetenzzuwachs sowie die von Fiete, Matteo und Dan beschriebene Wichtigkeit, dem Unterricht folgen zu können, betreffen. Aber auch Gabriels, Matteos und Isabelles Auslandserfahrungen führten zu Veränderungen im L3-Investment, unter anderem in Bezug auf das Einfordern von Authentizität im Französischunterricht. Die Non-Linearität zeigt sich in den von den Teilnehmenden empfundenen Widersprüchen in dem, was ihnen Spaß bringt. So beschreiben Isabelle, Lea und Hannah, dass ihnen Präsentieren oder Kinderlieder Singen im Allgemeinen keinen Spaß machen. Unter dem Einfluss anderer Komponenten und insbesondere anderer Attraktoren wird diese Ablehnung allerdings aufgelöst.

Die CDST stellt die Kraft von Attraktoren, die interne oder externe Faktoren des Systems sein können, heraus (Dörnyei, 2009b, S. 199). In dieser Untersuchung sind es die internen Komponenten von L3-Investment (gute Noten bekommen (wollen), kooperativ arbeiten und mit Spaß lernen), die diese Kraft ausüben. Es wurden auch negative Attraktoren (MacIntyre et al., 2020, S. 19) identifiziert, darunter fallen vor allem ein Mangel an Agency und Autonomie. Sie sind in dem Kategoriensystem in Anhang 5 in Form des am häufigsten auftretenden Code von „kein L3-Investment“ enthalten. In den Ergebnissen in 4.6.1. wurden sie weniger als negative Attraktoren dargestellt, denn als Bestätigung der Hauptkonstituente.

Darüber hinaus sind Interaktionen zwischen den Elementen und dadurch entstehende Ko-Adaptationen Charakteristika von komplexen dynamischen Systemen (Larsen-Freeman, 2015, S. 11). In den Analysen zeigt sich dieser Umstand nicht nur auf der Mikroebene in den Pfeilen und

Überlappungen in den Diagrammen der Fokusschüler:innen (Abbildung 6, 7, 9, 11 und 12), sondern auch in den interindividuellen Analysen. Denn die stattfindenden Interaktionen, insbesondere für Spaß, der durch vielfache andere Komponenten verstärkt wird oder andere Komponenten verstärken kann, sind Teil des Systems L3-Investment. Die Ko-Adaptationen können sich aus den Interaktionen zwischen Komponenten ergeben, z. B. zwischen kooperativem und multimodalem Arbeiten beim Erfahren von Agency. Auch in der ökologischen Perspektive wird eine Wechselbeziehung zwischen dem Erfahren von Autonomie, dem kooperativen Arbeiten und der Handlungsorientierung beschrieben (van Lier, 2004, S. 7–8). Die Daten der vorliegenden Arbeit bestätigen nicht nur diese Interaktions-Effekte, sondern zeigen auch den Wunsch der Schüler:innen für einen Unterricht mit Agency, Kooperation und Multimodalität. Hierfür kann auf Hannahs kommunikativen Wunsch Bezug genommen werden, mit Menschen auf Französisch zu interagieren, damit sie ihre Agency ausführen kann.

Komplexe dynamische Systeme zeichnen sich durch ihre Offenheit gegenüber sowohl unüblichen als auch typischen Phänomenen des Systems aus (MacIntyre et al., 2020, S. 18). Das zu erwartbare Verhalten der Schüler:innen, dem Leistungsdruck zu folgen, ist dabei genauso Teil von L3-Investment, wie das Durchbrechen dieses Verhaltens. Auch wenn Hannah das Verhalten nicht direkt durchbricht, so kritisiert sie das Verhalten zumindest in diversen Aussagen, z. B. über die Sichtbarkeit von guten und weniger guten Schüler:innen im Unterricht oder über die Relevanz von Feedback. Dieser Aspekt lässt sich auch mit Qualität nach van Lier (2004, S. 6) in Verbindung bringen. Denn das Wahrnehmen der Personen anhand dessen, wie sie sind, anstatt was sie leisten, kann zu verbesserten Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehungen und mehr Qualität im Unterricht beitragen. Damit kann „Zuwendung“ (Bohnsack, 2013, S. 9) entstehen, die von Kindern und Jugendlichen an Schulen eingefordert wird. Die Wünsche nach Wertschätzungen unabhängig von der Leistung entsprechen allerdings, wie Hannahs Kritik sichtbar macht, nicht der aktuellen Umsetzung im Unterricht. Es lässt sich ableiten, dass es an Qualität von Beziehungen zwischen den Personen im Unterricht, nach der Auffassung von van Lier (2004, S. 7–8), fehlt. Außerdem kann die Abhängigkeit von Macht bei den Momenten der Verpflichtung, in denen es an Agency mangelt, angenommen werden.

Der Unterricht als dynamisches System beinhaltet die Erwartungen der Lernenden, vor allem den Anforderungen der Lehrkraft (nicht) gerecht zu werden. Diese Erwartungshaltung wird in vielen Fällen als Attraktorenzustand eingestuft. Der Attraktor ist an den externen Kontextfaktor des Lehrkräftehandelns gebunden, woraufhin Ko-Adaptationen entstehen (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 201, 216–217). Auch in den vorgestellten Daten kristallisiert sich das Erhalten (wollen) guter Noten als Attraktor heraus. Dazu zählt auch der Wunsch, einen guten Eindruck bei der Lehrkraft zu hinterlassen, z. B. wenn Gabriel nur die Portfolioelemente aufbewahrt, die die Lehrkraft potenziell noch einmal vorgezeigt haben möchte. Außerdem gehört zu dem Attraktor, dass sich die Schüler:innen zu den Besseren zählen möchten, wie Hannah und Lea, oder zumindest nicht zu den Schlechtesten, wie Dan. Aus einer ökologischen Perspektive kann an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass das Bekommen (wollen) guter Noten oder auch der Druck der Eltern nicht nur im Französischunterricht verortet werden können. Stattdessen kann bei diesen Komponenten davon ausgegangen werden, dass sie transversal veranlagt sind. Damit zeigt sich die Verwobenheit von Mikro- (Französischunterricht) und Makrostrukturen (Unterricht allgemein) (van Lier, 2004, S. 8).

Ebenfalls bedeutsam sind die Variationen und Ausreißer in den Daten (Dörnyei, 2009b, S. 107; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 156; MacIntyre et al., 2020, S. 31). In dieser Studie wurden nicht nur die Teilnehmenden als Fokusschüler:innen ausgewählt, die den Fall am besten

repräsentieren, sondern auch die, die eine Besonderheit vorweisen, wie sie sich in der der Dokumentlandkarte (s. Abbildung 4) in Form von unterschiedlichen Farben geäußert hat. Die Betrachtung dieser Fokusschüler:innen ermöglichen das Erkennen und Analysieren weniger populärer Stimmen wie der Kritik an multimodalen Videos oder Bearbeitungen seitens Fiete und Gabriel. Auch die unterschiedlichen Arten zu Lernen, die in der Kategorie des Lernens des Schulfranzösischen in 4.6.2. aufgegriffen wurden, sind ein Zeichen von wenig verbreiteten Ausprägungen. Dadurch wurde nicht nur für nomothetische Erforschungen, sondern auch ideografische Platz geboten (Larsen-Freeman, 2019, S. 69, 71). Dafür hat die Auswertungsmethode der Grounded Theory Methode eine wichtige Rolle gespielt, indem die individuellen Ergebnisse der Fokusschüler:innen neben denen der interindividuellen Analyse stehen und gleichzeitig als Grounded Theories abstrahiert werden können. Damit zeigt sich auch ein weiteres Element der CDST, welches sich mit der ökologischen Perspektive überlappt. Denn das individuell unterschiedliche Auftreten und Erfahren von komplexen dynamischen Systemen (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 155) gleicht den verschiedenen Lernformen, die Lernende haben (van Lier, 2004, S. 7). Die Darstellungen in den Abbildung 6, 7, 9, 11 und 12 zeigen diese Individualität.

Ein weiteres Merkmal komplexer dynamischer Systeme sind ihre Sensibilität für Ausgangsbedingungen. Diese können einen Schmetterlingseffekt auslösen und dadurch große Veränderungen im System hervorrufen (Dörnyei, 2009b, S. 104; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 15, 75) oder als Attraktorenzustand fungieren (Chan et al., 2015, S. 252). Bei Fiete (und auch bei Matteo) lässt sich sein positives Selbstkonzept und damit eine Überzeugung über die eigene Kompetenz beobachten. Diese und der Attraktor des Bekommens guter Noten sind Ausgangskonditionen, die einen Schmetterlingseffekt auf Fietes und Matteos L3-Investment auslösen. Schließlich ist es ein einzelner Wunsch, der zu den komplexen Konsequenzen in Fietes (s. Abbildung 9) und Matteos L3-Investment führt. Hier lassen sich Bezüge zu Studien herstellen, die die L3-Motivation untersucht haben und in denen das L3-Selbst aus dem L3-*Motivational Self System* eine Ausgangsbedingung ausmacht (Bui & Teng, 2019, S. 4; Henry, 2015b, S. 87–88). Das L3-Selbst steht in Verbindung mit dem Selbstkonzept und mit den Sprachlernmotiven, die bei Fiete und Matteo der Wunsch nach guten Noten sind. Darüber hinaus kann auch die individuelle Mehrsprachigkeit eine Ausgangsbedingung sein (Fürstenau, 2011, S. 45–46; Jessner, 2023, S. 71). Besonders für Dan sorgt seine Mehrsprachigkeit dafür, dass er weniger *invested* im Französischunterricht ist, da das Französische für ihn die vierte Sprache ist, die er gezwungen ist, zu lernen. Bei den anderen Lernenden zeichnen die positiven Haltungen gegenüber dem mehrsprachigen Arbeiten ihre individuelle Mehrsprachigkeit ebenfalls als Ausgangsbedingung ab.

Als abschließendes Merkmal können sich Ko-Adaptationen im Rahmen des Kontexts ergeben. Diese Anpassungen an den Kontext (Dörnyei, 2009b, S. 107; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 7, 39, 253) finden im Unterricht. Dabei ist zu bedenken, dass der Unterricht einen sozialen Kontext abbildet (Ushioda, 2015, S. 47). Durch die Interaktion mit den Akteur:innen, also der Lehrkraft, die als Verkörperung der Korrektheitsnorm verstanden werden kann (Wilken, 2020, S. 162–163), und den Mitschüler:innen, insbesondere beim kooperativen Arbeiten, entstehen Ko-Adaptationen des komplexen dynamischen Systems L3-Investment. Darüber hinaus führen auch die Aufgabenformate und *Affordances* des Unterrichts zu Ko-Adaptationen (Dörnyei, 2009b, S. 103; Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 39; Piccardo, 2017, S. 3). In den Worten der ökologischen Perspektive entstehen im Unterricht Beziehungen mittels der *Affordances* (van Lier, 2004, S. 4–5). Das Lernen über

Scaffolding (s. 4.6.10.) trägt ebenfalls zum Auftreten von Ko-Adaptationen bei, die L3-Investment auslösen konnten.

Die Ko-Adaptationen verdeutlichen, dass alles im komplexen dynamischen System zusammenhängt. Für diese Ko-Adaptationen spielt Agency eine entscheidende Rolle (Larsen-Freeman & Cameron, 2008, S. 198–200). In der vorliegenden Studie zeigen sich Ko-Adaptationen in vielen Fällen auch in der mangelnden Agency oder der Abwesenheit von Spaß im Französischunterricht. Dies spiegelt sich in den häufig verwendeten Verben „sollen“ oder „müssen“ wider. Insgesamt waren die Ko-Adaptationsmöglichkeiten durch die Machtverteilung im Unterricht beschränkt. Dies zeigt sich unter anderem in Gabriels Schilderung seiner Gefühle bei der erzwungenen Postervorstellung. Mit seinem ersten Anzweifeln „Warum ich?“ zeigt der Schüler eine Anpassung an die Situation. Andererseits stellt ihn, wie er im Interview berichtet, die Antwort der Lehrkraft nicht zufrieden; er ergibt sich dennoch dem Zwang, zu präsentieren. Auch Hannah berichtet, dass sie vermeintlich die Möglichkeit hätte, sich dem Präsentationszwang zu entziehen, sie nimmt diese Möglichkeit aber nicht wahr. Die Machtverteilungen im Fremdsprachenunterricht sind somit nicht nur ein Kontext, der zu Ko-Adaptationen im L3-Investment-System führt. Stattdessen scheinen sie Ko-Adaptationen nur bis zu den Grenzen der Machtverteilungen zu dulden und damit einzuschränken. Anders ausgedrückt sorgt Macht dafür, dass sich das L3-Investment-System nicht in alle Richtungen entwickeln kann (MacIntyre et al., 2020, S. 18). Die Wahrnehmungen der Teilnehmenden von autonomen und kooperativ-veranschlagten Aufgabenbearbeitungen zeigen, dass die Ko-Adaptationen das Design des eigenen Lernprozesses sein können. Dies bevorzugen die Lernenden, wie es auch der Attraktorenstatus aussagt. Schließlich dient ein Attraktor als bevorzugter Zustand des Systems.

Betrachtet man das Portfolio innerhalb des komplexen dynamischen Systems, ist es im Französischunterricht des präsentierten Falls eine *Affordance*, auf die Ko-Adaptationen folgen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Portfolio Komponenten des komplexen dynamischen Systems von L3-Investment verstärken (Agency und Autonomie erfahren; kooperatives Lernen; mit Spaß lernen; explorieren und kreieren; bei Einzelnen multimodal arbeiten), stützen (teilweise beim Schulfranzösisch lernen; gute Note (auf das Portfolio) bekommen; mehrsprachig arbeiten), aber in einzelnen Fällen auch behindern kann (bei Einzelnen multimodal arbeiten). Damit ist das Portfolio im Unterrichtskontext als bedeutsamer externer Einfluss herauszustellen.

4.7.1.2. Weiterentwicklung der CDST: Räumliche Skalen

Die CDST lässt sich auf die Daten zu L3-Investment und der Bedeutung des Portfolios für das L3-Investment anwenden. Aus den Ergebnissen in Kapitel 4. lässt sich allerdings ein weiteres Merkmal des komplexen dynamischen L3-Investment-Systems herausstellen. Ich argumentiere, dass dieses Merkmal raumbedingt ist und entwickele die CDST dahingehend weiter, dass ich räumliche Skalen („spatial scales“ nach Canagarajah und Costa (2016, S. 7)) zu ihr hinzunehme. Darunter sind zu diesem Zeitpunkt ineinander verschachtelte soziale und physische Räume zu verstehen. Zunächst stelle ich die Relevanz von Räumlichkeit und von räumlichen Skalen in meinen Daten dar. Diese Datengrundlagen abstrahiere ich in einem nächsten Schritt, indem ich mein Verständnis von räumlichen Skalen darlege. Darüber hinaus spielen den Raum bestimmende Materialitäten, wie das Portfolio, eine Rolle.

Räumlichkeit lässt sich unter anderem architektonisch, sozial oder physikalisch verstehen. Im Folgenden beziehe ich mich auf ein soziales Verständnis, aber auch ein architektonisches, wenn es um das Schulgebäude geht. Das soziale Verständnis ist mit der Definition von Kontext, wie in Unterkapitel 3.2.2. dargestellt, verbunden. Der Raum ist in den Daten insofern relevant, dass er kontextstiftend ist. Dazu zählt beispielsweise, dass der Französischunterricht in einem anderen Raum als dem Klassenraum stattfindet. Dies ist damit verbunden, dass der betrachtete Fall eine Lerngruppe aus zusammengesetzten Klassen ist. Dieser Kontext hat Auswirkungen auf das L3-Investment, z. B. dadurch, dass die Lernenden das kooperative Lernen mit Mitschüler:innen von dem mit Freund:innen unterscheiden. Sie sehen nicht alle Mitschüler:innen als Freund:innen an. Dies kann dadurch verstärkt werden, dass sie nicht im Klassenverbund sind, sondern in einer Lerngruppe, in der sich Untergruppen (gegebenenfalls orientiert an den Klassen) bilden.

In den Daten wird Räumlichkeit auch durch die Beziehung zwischen Französischunterricht und Auslandserfahrungen relevant. Matteo, Gabriel und Isabelle verwenden für die Beschreibung ihrer Auslandserfahrungen Präpositionen wie „da“, die den räumlichen Unterschied illustrieren. Die Erfahrungen im Ausland sind außerhalb der Schule in der Lebenswelt der Lernenden verortet. Räumlich umfassen sie die Erfahrungen im Französischunterricht. Die übergeordnete bzw. umfassende räumliche Ebene der Auslandserfahrungen wird im Französischunterricht in einzelnen Teilen herangezogen und eingewoben. Dies äußert sich bei Gabriel in erster Linie als Kritik an den Aufgaben und Herangehensweisen, die seinen Französischunterricht bestimmen. Seine übergeordneten Auslandserfahrungen liegen chronologisch in der Vergangenheit und werden (zumindest in dem Interviewsetting) in Form von Analepsen hervorgeholt. Er stellt Vergleiche zwischen der Anwendung vom lebensweltlichen Französischen und Schulfranzösischen an. Diese Vergleiche führen zu einer Kritik, da für die Lernenden die übergeordnete räumliche Skala der Lebenswelt bedeutsamer ist als die des einzelnen Bereichs des Französischunterrichts. Von dieser Hierarchie an Bedeutsamkeit der Lebenswelt gibt es eine Ausnahme, die aus den Daten deutlich wird: das Inkludieren von Varietäten in die Wortschatzarbeit. Denn in dieser Ausnahme wird der Einfluss der Lebenswelt auf den Französischunterricht in dem Raum Gymnasium unterbrochen. Während Gabriel einerseits Varietäten als Teil seiner Auslandserfahrungen mit in den Französischunterricht aufnehmen möchte, wird sein Wunsch andererseits durch die gymnasialen Strukturen eingeschränkt. Schließlich würde der Einbezug von Varietäten im Französischunterricht, in dem sich Gabriel keine weiteren schulischen Verpflichtungen wünscht, Einfluss auf seine gesamten Erfahrungen im Gymnasium in Form von Mehraufwand nehmen. Damit durchbricht die räumliche Skala des Gymnasiums eine direkte Übertragung von der Lebenswelt auf den Französischunterricht. Bei anderen Beispielen von Gabriel oder anderen Lernenden ist ein direkter Abgleich zwischen Französischunterricht und Lebenswelt möglich. In Abbildung 17 sind diese Verschachtelung ineinander und die möglichen Interaktionen zwischen den räumlichen Skalen (in blau) sowie die Ausnahme (in Rot) dargestellt[100].

[100] Dabei ist die Darstellung nicht so zu verstehen, dass der Kern das Wichtigste ist, sondern als Verteilung von Raum, wo sich die Relevanz mit jeder umfassenden bzw. übergeordneten Ebene erhöht.

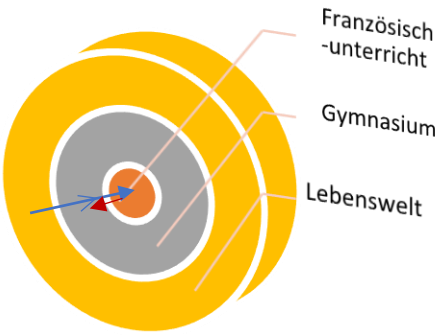


Abbildung 17: Räumliche Skalen in Bezug auf Gabriels Austausch- und Französischunterrichtserfahrungen

In Abbildung 17 wird die Verschachtelung der räumlichen Skalen ineinander (Lebenswelt, Gymnasium und Französischunterricht) verdeutlicht. Jeder Ring ist darin eine Skala. Die Interaktionen zwischen den räumlichen Skalen verdeutlichen die Komplexität des Systems von L3-Investment. Übertragungen können von den äußeren Skalen nach innen verlaufen (in blau). Die Übertragung kann von einer Skala zur nächsten darunter liegenden (angedeuteter blauer Pfeil) stattfinden oder über mehrere Skalen hinweg auf die darunter liegenden übertragen werden (blauer Pfeil). Das Rückführen von Erfahrungen aus einer darunter liegenden räumlichen Skala (in Rot) gibt einen Hinweis darauf, dass Veränderungen in diesen untergeordneten Skalen Auswirkungen auf die übergeordneten haben. In Gabriels Beispiel bedeutet ein Mehr an Vokabellernen weniger Zeit für andere Dinge in der Schule und im Französischunterricht.

Bei Matteo führen die Überführungen seiner Auslandserfahrungen statt zu Kritiken eher zu hilfreichen Gelegenheiten im Französischunterricht. Er beschreibt, dass seine Auslandserfahrungen dazu beigetragen haben, dass er den Inhalten des Französischunterrichts besser folgen kann. Damit wird auch hier eine Interaktion zwischen den räumlichen Ebenen deutlich. Sowohl Matteo als auch Gabriel haben im Ausland Erfahrungen in Bezug auf Agency gemacht, die sie aus dem Französischunterricht nicht kennen. Damit zeigt sich, dass Agency raumabhängig ist. Diese Abhängigkeit geht auch mit unterschiedlichen Machtverteilungen zwischen den Akteur:innen in dem Raum einher (Darvin, 2019, S. 253). Diese Machtstrukturen werden von einer räumlichen Skala zur nächsten nicht übernommen.

In der Vorstellung der Lernenden sind die räumlichen Skalen voneinander abgrenzbar, allerdings zeigen sich auch viele Durchlässigkeiten. Das lässt sich daran erkennen, dass Hannah den Raum Schule von dem Raum ihres Zuhauses (quasi der familiäre Raum) abgrenzt. Sie zeigt, dass bestimmte Komponenten, die dafür sorgen, dass L3-Investment (nicht) auftritt, von einer räumlichen Skala zu einer anderen übergehen können. Bei ihr führt so die Weitergabe des Drucks in der Schule zu ihr nach Hause dazu, dass ihr L3-Investment nicht auftritt. Diese Übernahme kann aber auch intentional geschaffen werden. Lea berichtet davon, wie sie außerschulisch, bei sich zuhause und beim Spazierengehen in ihrer Nachbarschaft gelernt hat. Dadurch hat sie die Hauptkonstituente des Lernens des Schulfranzösischen und die Komponenten des Explorieren und Kreierens und multimodalen Lernens in ihren familiären und lebensweltlichen Raum hineingenommen. Eine wenig intentionale Weitergabe scheint bei Fiete aufzutreten, der seine Erfahrungen aus dem Mannschaftsport (die Anstrengung beim Training gegenüber der erhöhten Anstrengung im Spiel) an

seinen Französischunterricht weitergibt. Wie in 4.3. dargestellt kann diese Weitergabe auch transversal für alle Fächer und nicht nur für den Französischunterricht gelten. Alissas Einbinden von französischer Musik, die sie zuhause hört, in den Französischunterricht, stellt eine Übernahme von der Komponente Schulfranzösisch lernen (wollen) aus dem lebensweltlichen Raum in den Französischunterricht dar. Mit der Übernahme gehen aber auch Ko-Adaptationen zwischen dem L3-Investment und dem Kontext einher. Dazu zählt insbesondere die Reduzierung der Multimodalität der gehörten Lieder auf die wiedererkannte Lexik. Die räumlichen Skalen ermöglichen somit nicht nur partielle Vergleiche und adaptierte Übertragungen, wie bei den Auslandserfahrungen, sondern auch eine komplette Weitergabe von Komponenten des L3-Investment-Systems.

In den erhobenen Daten spielt Räumlichkeit somit eine Rolle für das L3-Investment. Diese Erkenntnis lässt sich auch in den Darlegungen von Norton (2013, S. 44) wiederfinden. Sie stellt eine räumliche Relevanz für Investment heraus, da unterschiedliche räumliche Kontexte unterschiedliche Machtkontexte darstellen. Darüber hinaus kann der Raum Einfluss auf Emotionen, Verhaltensweisen und Motivationen nehmen. In der Literatur zur Fremdsprachendidaktik betont der sogenannte „spatial turn“ (Kramsch, 2018, S. 108; Mills, 2015, S. 92) räumliche Kontexte des Sprachenlernens. Hierbei wird betont, dass Sprache nicht nur ein Gedankenkonstrukt, sondern eine soziale und räumliche Ressource ist (Pennycook, 2021, S. 114). Sprachen und Sprachenrepertoires können als Verkörperungen und räumlich verortet verstanden werden. Dadurch wird der Aspekt der Räumlichkeit aufgegriffen. Es wird versucht zu erklären, wie Sprachen und andere semiotische Ausdrucksformen räumlich verortete *Affordances* bieten, um Verständigung zu ermöglichen; d. h. Raum schafft Sprache und Sprache schafft Raum (Lourenço & Melo-Pfeifer, 2023, S. 323). Dies greift auch Benson (2021, S. 95-96) auf. Der Autor erklärt, dass die Lernenden Teil ihrer räumlichen Umgebung sind und sich diese zunutze machen oder sich an sie anpassen können.

Im Rahmen der Forschung zum Sprachenlernen wurden Theorien über räumliche Skalen entwickelt. Kramsch (2018, S. 114) hält dafür fest, dass das Räumliche untrennbar vom Zeitlichen ist. Laut der Autorin gilt: “a post-structuralist focus on Space must be supplemented by a post-modern concern with Time”. Aus diesem Grund betrachte ich räumliche Skalen (*spatial scales*) als äquivalent zu zeitlichen Skalen (*time scales*), welche in der CDST als wichtiges Merkmal verankert sind – insbesondere im Fremdsprachenunterricht als komplexes dynamisches System (Bot, 2015, S. 36). Damit öffnet sich eine theoretische Erweiterung der CDST-Perspektive, in der nicht nur zeitliche Skalen, sondern auch räumliche zum Tragen kommen. Denn:

> language learning environments may be shaped and divided from each other by patterns in global flow of language-bearing assemblages at national, regional, urban, and local scales, the lower levels of scale being nested with the higher levels, with opportunities for language learning being variably distributed at each level (Benson, 2021, S. 101).

Mit den räumlichen Skalen können dadurch neue komplexe und dynamische Phänomene hinsichtlich der Unterteilungen der Räumlichkeit im Vergleich zur Umwelt (bzw. dem Kontext) erforscht werden.

Räumliche Skalen werden auch als „assemblages“ beschrieben (Benson, 2021, S. 67). Dieser Begriff wird parallel zu Objekten verwendet. Dabei werden Objekte als Raum (und nicht im Raum) verstanden, sodass ein (abstraktes) Objekt in verschiedenen Konstellationen andere Räume darstellt. Benson (2021, S. 67) illustriert dies mit dem Beispiel eines Gedichts, das eine räumliche Form annehmen kann, z. B. als gedruckter Text in einem bestimmten Band oder als vorgetragenes Stück. Durch die Verschachtelung von Objekten wird die Komplexität eines Objekts deutlich. Für dieses

Verständnis stehen alle Objekte auf einer gemeinsamen (einzigen) ontologischen Basis. Sie existieren auf dieser und das in verschachtelter (skalierter) Form. Dazu kommt, dass Objekte aus anderen Objekten bestehen können. Das ganze Objekt, das dabei emergiert, ist mehr als die Summe seiner Teile. Dieses holistische Verständnis knüpft stark an das der CDST an. Ebenfalls deckt sich mit der CDST, dass diese Objekte – wie auch Systeme – Autonomie bzw. eine Selbstorganisation aufweisen. Außerdem lassen sich räumliche Skalen wie zeitliche Skalen in größeren und kleineren Einheiten denken. Im Kontext von Sprache lässt sich sagen, dass diese ein Objekt bzw. eine *Assemblage* darstellt (Benson, 2021, S. 65–70).

Wenn Sprache ein Objekt ist, so ist Sprache auch ein Element von sprachtragenden Objekten (Benson, 2021, 70). Diese Objekte können in zeitlichen und räumlichen Skalen betrachtet und untersucht werden. In meiner Studie erlaubte das Portfolio als sprachtragendes Objekt eine Auseinandersetzung auf diesen beiden Skalen. Das Portfolio besteht aus materiellen, nicht-textuellen und textuellen Komponenten (Benson, 2021, S. 126). Seine Materialität ist gleichzeitig an Gedanken und Handlungen gebunden und ist untrennbar mit diesen verbunden (Aronin, Bylieva & Lobatyuk, 2023, S. 263). Aus dieser Perspektive eröffnet das Portfolio als Materialität Zugang zu mentalen Prozessen und (Aus-)Handlungen der Teilnehmenden.

Mit diesem Blick auf die Ergebnisse lassen sich Aspekte der interindividuellen Analysen in räumliche Skalen einordnen. Darunter verstehe ich, wie in Abbildung 17 bereits anhand von Gabriels Beispiel vorgestellt, die Lebenswelt als übergeordnete räumliche Skala. In dieser Skala lässt sich die Komponente der außerschulischen Anwendung des Französischen einordnen (s. 4.6.6.). Darunter steht die räumliche Skala der Familie, da der Druck von den Eltern, den Tina und Dan insbesondere spüren, und die Verschiebung von Druck in Hannahs Zuhause jeweils Einfluss auf das L3-Investment der Lernenden nimmt (s. 4.6.3.). Dem untergeordnet ist die räumliche Skala der Schule, in der gute Noten bekommen Teil des Schüler:innen-Jobs ist (s. 4.6.3.). Dieser Job entwickelt sich im Rahmen von Leistungsideologien (s. 4.7.2.). Im (Raum von dem) Französischunterricht lässt sich das Lernen des Schulfranzösischen verorten (s. 4.6.2.). Denn es ist an den Unterrichtsraum (mit einer Tafel, an welcher die Lehrkraft etwas erklärt, und Stühlen, auf denen die Lernenden sitzen und zuhören) und die dazugehörigen Materialien (z. B. erstellte Poster, Rotstift (auf dem erstellten Poster) oder Merkblätter – auch im Portfolio) gebunden. Außerdem findet an den Tischen im Unterrichtsraum kooperatives Arbeiten statt, wenn sich die Lernenden räumlich zusammensetzen (s. 4.6.4.). Die Abbildung 18 visualisiert ein Zusammendenken der einzelnen Beispiele und die Verortung der Komponenten.

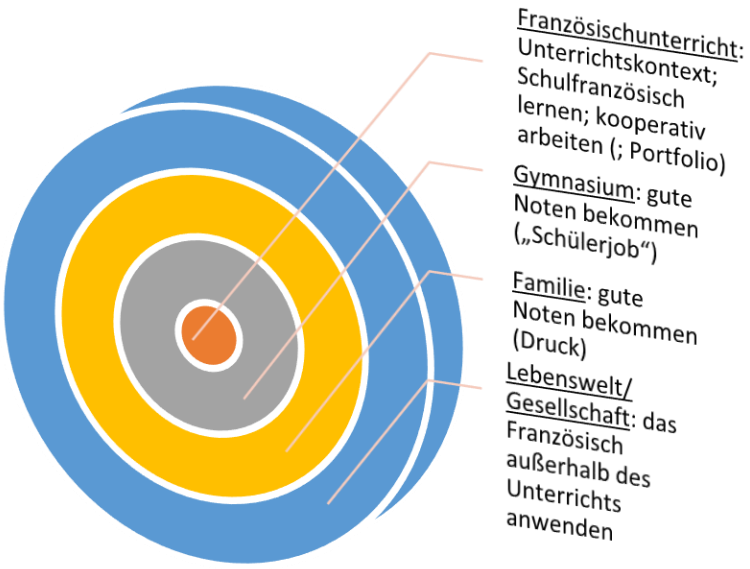


Abbildung 18: Räumliche Skalen des L3-Investment-Systems

In Abbildung 18 lässt sich wahrnehmen, dass die räumlichen Skalen ineinander geschachtelt sind. Außerdem wird deutlich, dass auf verschiedenen räumlichen Skalen unterschiedlichen Komponenten für das Auftreten von L3-Investment sorgen können. Innerhalb der räumlichen Skala des Französischunterrichts kann das Portfolio als sprachentragendes Objekt L3-Investment verstärken oder stützen.

Im Folgenden fasse ich die wesentlichen Aspekte von L3-Investment als komplexes dynamisches System zusammen, um die Grounded Theory (1) – L3-Investment ist ein komplexes dynamisches System – zu erklären. Ich ergänze das Verständnis von L3-Investment, in Abbildung 16 visualisiert, mit Erläuterungen zu den räumlichen Skalen.

Der Kontext, in den L3-Investment eingebettet ist, ist einerseits der Französischunterricht, der wiederum in gymnasialen Strukturen eingebunden ist, und andererseits das außerschulische (Teenager-)Leben der Teilnehmenden in ihren Familien und der Gesellschaft. Daraus ergeben sich räumliche Skalen. Die Objekte der jeweiligen Skala bzw. *Assemblages* können Einfluss auf die ihm über- oder untergeordneten Objekte nehmen. Dazu zählen die in 4.7.1.1. benannten sozialen Machtstrukturen, kognitive Kompetenzen sowie das Erleben davon und psychologische Motivationen in den räumlichen Skalen von Unterricht, Schule, Familie und Lebenswelt/Gesellschaft. Das System, dargestellt als Sand, lässt sich ebenfalls in den genannten räumlichen Skalen verstehen. Diese Aspekte sind in der weiterentwickelten Visualisierung in Abbildung 19 dargestellt.

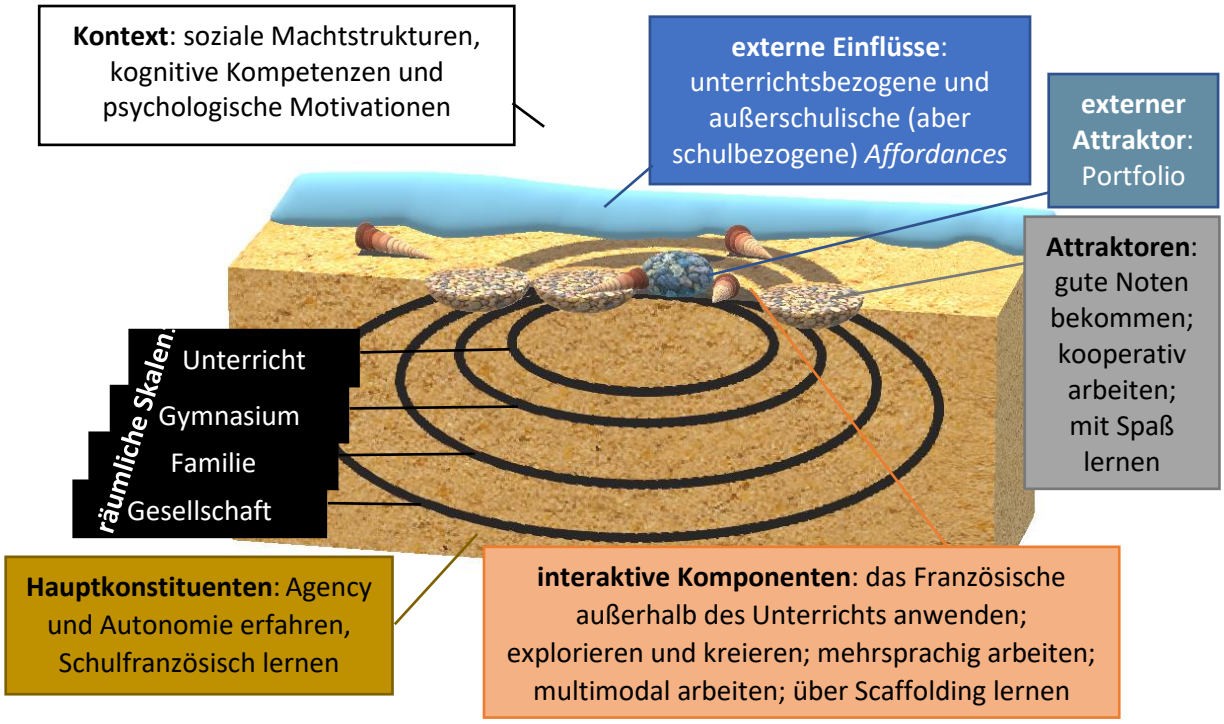


Abbildung 19: Ausschnitt vom L3-Investment als Metapher des Strands mit räumlichen Skalen (eigene Visualisierung)[101]

Abbildung 19 zeigt die ineinander geschachtelten räumlichen Skalen: Unterricht – Gymnasium – Familie – Gesellschaft. Diese Schachtelung trägt zum interaktiven Verhalten des Systems neben den Einflüssen aus dem Kontext (Luft) und den zuvor genannten Veränderungen bei. Die räumlichen Skalen sind im System (Sand) verortet und wirken deshalb auf interne und externe Komponenten des Systems. Unter Berücksichtigung dieser Systematiken gehe ich im folgenden Unterkapitel explizit auf L3-Investment ein.

4.7.2. Anwendung der Ergebnisse auf das Investment-Modell und seine Weiterentwicklung bezüglich Hoffnung, Multiliteracies und der Relativierung von Kapital

In diesem Unterkapitel wende ich zunächst, in 4.7.2.1., die erhobenen Daten und Analysen auf die Investment-Theorie an. Ich greife dafür auf die in 2.3. präsentierte Literatur zurück. Auch wenn meine Studie Transfermöglichkeiten für die L3-Movitation anbietet, werden diese nicht explizit in diesem Unterkapitel diskutiert, da sich der Erhebungsfokus und die Forschungsfragen auf das L3-Investment beziehen. In 4.7.2.2. werden die Ergebnisse präsentiert, die über die Investmenttheorie hinausgehen und Lücken in der etablierten Literatur ausmachen. Durch das Aufzeigen von solchen Lücken in der Investment-Theorie, entwickele ich diese im Rahmen der erhobenen Daten weiter. Diese Weiterentwicklung beziehe ich auf die Kernelemente von L3-Investment, indem ich die Relevanz von Kapital im Modell relativiere und Hoffnung datengestützt als weiteres Kernelement

[101] Die Bildrechte für die Vorlagen von Sand, Kies, Muscheln und den verwendeten Formen liegen bei Microsoft Office.

hinzunehme, weiterentwickele und mit Multiliteracies verbinde. In diesem Unterkapitel wird auf die Grounded Theories (2) und (3) Bezug genommen.

4.7.2.1. Anwendung der Ergebnisse auf das Investment-Modell

In der Theorie wird (L3-)Investment als komplexer, dynamischer und gegebenenfalls widersprüchlicher Zustand verstanden (Darvin, 2019, S. 259). Dies zeigen nicht nur die Diskussion von L3-Investment als komplexes dynamisches System (s. 4.7.1.), sondern auch Aussagen der Lernenden bezüglich Spaßes im Unterricht. Allgemein bringt (L3-)Investment den Wunsch nach Teilhabe und Mitarbeit im Unterricht (Darvin, 2019, S. 246) sowie die Relevanz von Inklusion zusammen (Norton, 2022, S. 4). In der vorliegenden Untersuchung liegt die Inklusion, in Form von Partizipationsmöglichkeiten, der Lernenden auf dem ersten Blick vor, wenngleich diese nicht immer mit Agency einhergeht. Dies liegt unter anderem daran, dass mehrsprachige Materialien eingesetzt werden, die zur Inklusion mehrsprachiger Lernender beitragen (Cutrim Schmid, 2022, S. 77). In der vorliegenden Studie gelten alle Teilnehmenden als mehrsprachig, da sie neben Deutsch und Französisch auch Englisch sprechen. Darüber hinaus gibt es auch Herkunftssprachensprechende wie Dan und Alissa. Gerade bei Alissa lässt sich aber ein Gegenbeispiel vom Einbezug mehrsprachiger Inklusion sehen. Sie deutet an, dass es einen mangelnden Einbezug ihrer Herkunftssprache in den Unterricht sowie beschränkte Möglichkeiten des Einbringens von lebensweltlichem Wissen und Praktiken aus der Musik in den Französischunterricht gibt. Damit werden Teile ihrer (prozeduralen und kognitiven) Vorkenntnisse, aber auch ihrer sprachlichen Identität in einem gewissen Maße vom Unterricht exkludiert. Ein Grund dafür kann sein, dass das außerschulische Wissen, das Multimodalität oder Varietäten einschließt, nichts als traditionell bedeutsam oder überprüfbar empfunden wird. Da sie diese Umstände nicht als Exklusion zu rahmen scheint, nehmen sie auch nur bedingt Einfluss auf ihr L3-Investment. Es besteht das Potenzial des Einbezugs all ihrer multimodalen Sprachfähigkeiten für die Förderung ihres L3-Investments, das aber ungenutzt bleibt, weil sie keine Agency erfährt, um es in den Unterricht einzubringen.

(L3-)Investment ist das Engagement der Lernenden beim Sprachenlernen; dabei wird ihre Identität in den sozialen Kontexten, in denen sie sich befinden, berücksichtigt (Norton, 2019, S. 162). Das Engagement und die Mitarbeit im Unterricht zeigen sich in erster Linie in der Hauptkonstituente des Lernens des Schulfranzösischen. Darin sind die Identitäten der Lernenden sehr auf den Schulkontext bezogen, denn es geht ihnen, in Hannahs Worten, darum „halt (.) besser zu werden“ (I09, Pos. 18). Im Schulkontext ist eine dieser Identitäten die performative. Dies konnte in den Ausführungen zum Job als Schüler:in bei den Teilnehmenden gezeigt werden, insbesondere bei Fiete (s. 4.3.). Dabei folgen die Teilnehmenden dem „gymnasialen Schülerhabitus“ (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018, S. 419). Darunter ist ein starker Leistungs- und Schulbezug zu verstehen, wozu eine Verinnerlichung des Leistungsideals und das Erklären der Institution Schule für wichtig zählt (Helsper et al., 2018, S. 419). Nach Darvin (2019, S. 254-255) spiegelt dies die Aushandlung des aktuellen Habitus und damit übereinstimmenden oder davon abweichenden imaginären Identitäten wider. Die imaginären Identitäten der Lernenden sind außerhalb der Schule verortet, wie insbesondere in der Komponente der Anwendung von Französisch außerhalb des Unterrichts sichtbar wurde (s. 4.6.6.). Dazu zählen die Vorstellungen der Lernenden von sich selbst in französischsprachigen Orten – als Tourist:in, Bewerber:in und Arbeitnehmer:in oder mit

Freund:innen. Allerdings wird laut den Lernenden ihre Identität in der Schule nur in Ausschnitten wahrgenommen, z. B. wenn Gabriel dem Einwand der Lehrkraft, dass er präsentationskompetent sei, widerspricht, oder Hannah bemängelt, dass nur die leistungsstärksten Schüler:innen gesehen werden und die von den Lehrkräften wahrgenommene Identität somit nur von Leistung abhängt.

Identitäten sind, wie Norton (2013, S. 5) dargelegt hat, multipel. Dies widerspricht der Betrachtung von nur einem Ausschnitt und dem Ausblenden anderer Ausschnitte der Identität von Lernenden. Hannah kritisiert dies, wenn sie davon spricht, dass nicht alle Lernenden – sie inklusive – von der Lehrkraft wahrgenommen werden, sondern dass die Wahrnehmung der Identität der Lernenden auf ihre schulische Leistung beschränkt wird. Als Leistung gelten nur die schulischen (traditionell schriftlichen) Kompetenzen, die überprüft werden. Multimodales Designen zählt nicht dazu. Hannahs Identität als multimodal kompetente Sprecherin des Französischen steht im Zusammenhang mit ihrem Wunsch[102] nach Multiliteracies, um diese Identität individuell konstruieren zu können (Breuer & van Steendam, 2021, S. 6). Diesen Wunsch teilen auch Alissa, Dan, Gabriel, Isabelle, Lea, Matteo und Tina, bei denen multimodales und mehrsprachiges Arbeiten zu ihrem L3-Investment beiträgt. Damit decken sich die Befunde über den Einbezug von Mehrsprachigkeit als investmentförderlich im Fremdsprachenunterricht mit denen von Cutrim Schmid (2022), da aus ihrer Studie ebenfalls hervorging, dass Mehrsprachigkeitsbezüge zu Inklusion und damit zu Investment führen können. Für Matteo und Gabriel lässt sich zudem ableiten, dass ihre imaginäre Identität davon getragen wird, nicht nur das Standard-Französische des hexagonalen Frankreichs zu sprechen, sondern auch die Varietät, die sie im frankophonen Ausland (kennen)gelernt haben. Die Teilhabe an imaginären Sprechendengemeinschaften in naher Zukunft ist bei den Schüler:innen weniger ausgeprägt, als es Norton (2019, S. 8) für ihre Studienteilnehmenden zeigen konnte. Inwiefern Jugendlichen an ihrer (sprachliche) Zukunft interessiert sind, ist, wie Grein (2022, S. 277) analysiert, teilweise stark vom Habitus der Familie abhängig.

Sowohl die teilweise Exklusion von Alissas Identität und ihren Kompetenzen als auch die ungleiche Sichtbarkeit der Individuen, die Hannah kritisiert, stehen im Zusammenhang mit Ideologien, womit ein weiteres Kernelement des Investment-Modells aufgegriffen wird. Damit kann das Paradoxon erklärt werden, wie Lernende sich mittels performativer Praktiken der Lehrkraft unterordnen (Darvin & Norton, 2015, S. 47). Denn Ideologien, als dominante Denkarten verstanden, kontrollieren die In- und Exklusion der Lernenden in den Unterricht (Darvin & Norton, 2015, 42-44; Darvin, 2019, S. 253–254). Dies spiegelt sich in den Daten als leistungsabhängig (nicht) „gesehen werden“ wider. Eine der kontrollierenden Ideologien ist die der Leistung. Leistung dient in der Gesellschaft – und damit auch in der Schule, die auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet – dazu, „das Soziale zu hegemonisieren“ (Distelhorst, 2014, S. 141). Die Schüler:innen nehmen diesen Leistungsdruck in der Schule wahr. Das zeigen nicht nur die Daten der vorliegenden Arbeit, sondern auch eine Zusammenfassung von Bohnsack (2013, S. 60) über Studien, in denen Schüler:innen angaben, aus dem Leistungsdruck negative Folgen zu ziehen. Dazu sei der Leistungsdruck genannt (s. 4.6.2., 4.6.3.), welcher teilweise mit mangelnder Agency einhergeht (z. B. bei Alissa in 4.4. und Hannah in 4.5.). Dieses Erkennen zeigt, dass die Ideologie grundsätzlich angreifbar ist. Diese Angreifbarkeit kann dadurch beschränkt sein, dass die Ideologie von Macht bestimmt wird (Darvin, 2019, S. 254). Die Macht liegt im Fall des Französischunterrichts in erster Linie bei der Lehrkraft, aber auch im Schulsystem – und damit im Lernzwang, den Hannah im Schulsystem kritisiert (s. 4.5.). In der neunten Klasse, d. h. nach vier

[102] Schließlich lassen sich die Wünsche der Lernenden in Einklang mit ihrer Identität bringen (Darvin, 2019, S. 246–247).

Jahren Gymnasium, sind die Eigenheiten der Lernenden oftmals bereits an die Leistungsanforderungen am Gymnasium angepasst (Grein et al., 2024, S. 70).

Die Schnittstellen von Ideologie und Identität benennt Darvin (2019, S. 254) als Positionierung. In den analysierten Daten positionieren sich die Teilnehmenden über Leistungsvergleiche mit ihren Mitschüler:innen. Denn Hannah und Leas performative Identität als gute Schülerinnen entsteht durch den Vergleich miteinander und mit dem Rest der Lerngruppe. Mit der Leistungsideologie geht auch der Glaube an eine Meritokratie durch Bildung einher (Bourdieu, 2012, S. 7). Diese Leistungsideologie ist auch in der Gesellschaft wiederzufinden und wird hierfür sogar als *Endstadium der Ideologie* von Distelhorst (2014) bezeichnet. Denn Leistung wird in der Gesellschaft absichtlich nicht als Ideologie wie bei Bourdieu (1987, S. 11) gerahmt (s. 2.3.2.). Dazu zählt, dass Leistung als Ideologie mittels irrtümlicherweise Behauptungen wie, dass sie sich nicht lohne, verleugnet wird. Doch eben diese Verleugnung kann zu noch mehr Leistungsdruck führen und hegemoniale Strukturen aufrechterhalten (Distelhorst, 2014, S. 148). Das Gymnasium kann an dieser Stelle durch die Selektion von Schüler:innen aufgrund ihrer Leistung zu einem systematischen Kontrollmuster werden. Schließlich reproduziert die Unterteilung in Gymnasien und andere Schulformen (sozioökonomische) Benachteiligungen der Schüler:innen (El-Mafaalani, 2020, S. 10). Dadurch gelten Gymnasien „als exklusive Bildungsstätte[n]“ (Helsper et al., 2018, S. 1). In das Gymnasium bettet sich Französisch als exklusives Fach, das als schwierig und anspruchsvoll gilt, ein, in dem sich soziale Ungleichheiten abbilden (Grein, 2022, S. 404). Das Ergebnis dieser Ideologie ist die performative Mitarbeit und Identität im Französischunterricht; die Schüler:innen greifen die Macht der Lehrkraft nicht an, um nicht negativ aufzufallen.

Neben der Ideologie der Einsprachigkeit (Melo-Pfeifer & von Rosen, 2021, S. 7; Otwinowska, 2017, S. 317–318) beziehen sich gesellschaftliche Ideologien auch auf das Prestige einzelner Sprachen, Sprachpraktiken und Mehrsprachigkeit. Während in der Literatur Ideologien über die *lingua franca* Englisch für eine Abwertung von Mehrsprachigkeit sorgen (Norton, 2018, S. 248), lässt sich aus den vorliegenden Daten die Ideologie der prestigereichen Sprache Englisch auf die schulischen Fremdsprachen ausweiten, zu denen Französisch zählt. Denn die französische Sprache wird zwar durch die englische Sprache und das Investment, das dafür jeweils vorliegt, beeinflusst, aber es lässt sich aus den vorgestellten Daten keine Abwertung des Französischen erkennen. Eine Abwertung oder zumindest hierarchische Unterordnung kann nur, wie oben bereits erklärt, in Bezug auf die Herkunftssprachen[103] von Alissa und Dan angenommen werden. Dementsprechend scheint der Einbezug einer integrierten Didaktik bei den Lernenden zu L3-Investment führen zu können. Unter diesen Umstände lässt sich für ein vernetztes Sprachenlernen plädieren, in denen die Identitäten der Lernenden berücksichtigt werden (Melo-Pfeifer & von Rosen, 2021, S. 8–9). Duarte und Günther-van der Meij (2022, S. 38) befinden, dass die Effekte des vernetzen Sprachenlernens sowohl auf der Lernenden- als auch der Lehrendenseite zu einer holistischen mehrsprachigen Bildung beitragen können. Sie fügen hinzu, dass das vernetzte Sprachenlernen nicht nur die sprachlichen Kompetenzen erweitert, sondern auch die fachlich-kognitiven.

Das letzte Kernelement von (L3-)Investment sind die materiellen/ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalformen der Lernenden (Cutrim Schmid, 2022, S. 68; Darvin, 2019, S. 253–254; Norton, 2013, S. 6). Das Kapital der Jugendlichen scheint nur in wenigen Ausschnitten in den Interviews

[103] Hierbei sind Herkunftssprachen zu unterscheiden, die auch gleichzeitig Schulfremdsprachen sein könnten, wie Französisch, Russisch oder Spanisch, und die dadurch einen komplexen Status innerhalb der Hierarchie einnehmen können.

durch. Dazu zählen, dass sich alle Interviewteilnehmenden (teilweise über längere Zeit) in Frankreich und/oder in französischsprachigen Ländern und/oder in außereuropäischen Ländern für einen Urlaub oder einen Austausch aufgehalten haben. Die Möglichkeit für diese Aufenthalte lässt sich auf das Kapital der Eltern zurückführen, an welchem die Schüler:innen teilhaben. Denn, wie Bourdieu (1993, S. 35) erklärt, werden alle Formen von Kapital in der Familie reproduziert. Diese Weitergabe ist sowohl Grund als auch Konsequenz des sozialen Konstrukts der Familie als Einheit. Dabei ergibt sich diese Einheit wiederum aus dem geteilten und weitergegebenen Kapital und schließt damit einen Kreis (Bourdieu, 1993, S. 35). Wünsche bezogen auf Kapital, z. B. auf den Aufbau davon (Bemporad, 2016, S. 13), lassen sich nicht in den Interviews finden. Ein Grund dafür kann der Fokus der Lernenden auf das Abitur sein. Dies liegt wiederum in der gymnasialen Struktur bedingt. Eine weitere Vermutung ist, dass die privilegierte Situation der Teilnehmenden den fehlenden Wunsch nach mehr Kapital begründet. Für den US-amerikanischen Kontext wurde eine „class blindness“ (Sherman, 2024, S. 659–660) herausgestellt, in der privilegierte Erwachsene Unterschiede zwischen Klassen und damit dem Kapital ignorieren.

Damit (L3-)Investment innerhalb des aufgezeigten Spannungsfelds zwischen der Entwicklung der eigenen Identität bezüglich Kompetenzen, die nicht (nur) auf Leistung beruhen und dem Befolgen der Ideologien (performative Mitarbeit), entstehen kann, braucht es Agency. Zur Agency zählt die aktive Entscheidung, sich in Momenten und Orten, in denen ein Machtgefälle besteht, den gesetzten Normen anzupassen (Arkoudis & Davison, 2008, S. 5; Darvin, 2019, S. 249–250). Fietes Agency liegt darin, dass er sich entschieden hat, dem „Notendruck“ als Motivationsmethode (wie es Matteo ausdrückt) zu folgen. Matteo folgt dem nicht, weshalb sein L3-Investment in diesem Kontext nicht entsteht.

Agency wird innerhalb von sozialen Strukturen ausgehandelt (Darvin & Norton, 2023, S. 31–32). Die Analysen der vorliegenden Arbeit zeigen Aushandlungsprozesse bei Hannah, als sie darüber reflektiert, dass sie eigentlich ein individuelles Feedback bei den Lehrkräften einholen könnte. Sie verneint die (rhetorische) Nachfrage der Lehrkraft über weitere Fragen zum Feedback, welche in diesem Moment die sozial konstruierte Macht hat. Gabriel versucht die Präsentationsaufforderung auszuhandeln, indem er eine Gegenfrage stellt. Dies unterbindet die Lehrkraft mit einem Vorwand, so dass die Aufforderung trotz Aushandlungsversuch nicht aufgehoben werden kann. Machtkontexte können sich verändern (Darvin, 2019, S. 246–247). Dies drückt sich laut Matteo und Tina im Lehrkräftewechsel als eine Veränderung vom Druck aus, welche sich für sie positiv ausgewirkt hat. Tina reflektiert aber auch, dass es unterschiedliche Wahrnehmungen diesbezüglich in der Lerngruppe gibt. Die Veränderung der Machtkontexte steht auch im Zusammenhang mit dem Raum, in dem gelernt wird. So erfahren Gabriel und Matteo in ihrem Austausch im französischsprachigen europäischen Ausland, dass das Sprechtempo dort höher ist, als sie es aus dem Unterricht kennen. Matteo hat in diesem Kontext die Agency entwickelt, nachzufragen, wenn er etwas nicht versteht. Diese Agency hat er nicht im gleichen Maße im schulischen Französischunterricht. Sowohl für Gabriel als auch für Matteo entstehen dadurch Diskrepanzen zwischen den imaginären und erlebten Sprechendengemeinschaften und der praktischen Lerngemeinschaft im Unterricht, die von der Lehrkraft geleitet wird.

Der Lehrkraft kommt eine zentrale Macht im Tertiärsprachenunterricht zu, mit der sie Einfluss auf das L3-Investment der Lernenden nehmen kann (Darvin & Norton, 2023, S. 29). Diese Macht zeigt sich insbesondere dann, wenn Schüler:innen zum unfreiwilligen Präsentieren oder zur Beantwortung einer Frage durch die Lehrkraft aufgefordert werden. Das zeigen die Negativbeispiele von Gabriels

Präsentationszwang in 4.1. und in 4.6.1. Dans Konsequenzen des Antwortzwangs bei Fragen, auf die er die Antwort nicht weiß. Diese Machtnutzung der Lehrkraft hat dazu geführt, dass die Lernenden keine Agency empfunden haben und deshalb nicht *invested* waren. Dies deckt sich mit den Studienergebnissen von Hajar (2017), der mangelndes Investment ebenfalls mit aufgezwungenen Lernstrategien in Verbindung bringt. Darüber hinaus bestimmt die Lehrkraft über die Benotung; sie (re-)produziert die Leistungsideologie, die den schulischen Kontext prägt, in dem sie arbeitet. Lea und Fiete zählen zu den Schüler:innen, die diese Überzeugung teilen. Dies zeigt sich in ihren Diagrammen in Abbildung 7 und Abbildung 9 in der Abwesenheit von „kein Investment". Sie empfinden keinen Mangel an Agency, der zu fehlendem Investment führen könnte. Damit bestätigt sich, dass das Übereinstimmen mit den Überzeugungen der (machtbesitzenden) Lehrkraft für (L3-)Investment sorgen kann (Darvin & Norton, 2023, S. 29).

Agency eröffnet auch die Möglichkeit, mehr Macht zu erlangen oder etwas zu verändern (Darvin, 2019, S. 255). Dass die Lernenden Veränderungswünsche haben, zeigt sich zwar an diversen Stellen in den Interviews, z.B. wenn Gabriel über die Effizienz in der Bearbeitung und Besprechung von Aufgaben, Matteo über weniger Druck, Dan über mehrsprachige Theaterstücke oder Hannah über multimodale Bewertungen und differenziertes Feedback spricht. Allerdings richten die Lernenden diese Wünsche nicht an die Lehrkraft, sondern äußern sie im Rahmen der Interviews. Dies kann sowohl mit den expliziten Nachfragen dazu zusammenhängen oder mit dem Schaffen eines *safe space*, in dem die Lernenden das Gefühl haben, Kritik äußern zu dürfen. Eine machtvollere Position haben laut Hannahs Aussage nur Schüler:innen mit guten Noten. Diese machtvollere Position kann durch das Teilen der Leistungsüberzeugungen der Lehrkraft und die bewusste Entscheidung, diesen zu folgen, entstehen.

Hannahs Wunsch nach der gleichen Sichtbarkeit für alle Schüler:innen im Französischunterricht ist unter den Änderungswünschen besonders hervorzuheben. Denn sie geht auf die ungleiche Machtverteilung im Unterricht ein, die sich in der Sichtbarkeit äußert (Darvin & Norton, 2023, S. 29). Der Wunsch zeugt von Selbstregulierung und Reflexivität (Teng, 2019a, S. 68). Schließlich nimmt sie Ungleichheiten im Klassenraum wahr und entwickelt einen Alternativvorschlag in Form individuellen Feedbacks und der Berücksichtigung aller Beteiligten unabhängig ihrer Leistungen, um die Ungleichheiten aufzulösen. Sie versteht dabei den Französischunterricht am Gymnasium als eine eigene, kleine Gesellschaft, in der Produkte und Identitäten geschaffen werden (Acar, 2019, S. 124). Die Produkte und Identitäten, die geschaffen werden, so Hannahs Kritik, sind allerdings performativ und an Schulzwecke gebunden. Die (multiplen) Identitäten der Schüler:innen scheinen nicht relevant, insofern sie nicht passgenau mit dem „gymnasialen Schülerhabitus" (Helsper et al., 2018, S. 419) sind.

Dieser Abgleich zwischen der Theorie und den Ergebnissen der vorliegenden Studie hat sich, wie auch die Kritik in 2.4., vor allem den kritischen Aspekten im Fremdsprachenunterricht und damit der Verhinderung vom Aufkommen von L3-Investment gewidmet. Die erarbeiteten Hauptkonstituenten, das sind das Erfahren von Agency und Autonomie aber auch das Lernen des Schulfranzösischen, sind im Investment-Modell so nicht verortbar. Generell lässt sich in den Theorien und Studien keine eindeutige Operationalisierung von Investment finden, also keine Angaben dazu, wie viele oder welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit jemand (nicht) *invested* ist. Vielmehr lässt sie vermuten, dass *invested* vs. nicht *invested* in der Theorie als eine Dichotomie konzipiert zu sein scheint und nicht wie (L3-)Motivation als ein komplexes dynamisches System. Unter diesen Bedingungen habe ich in der Analyse in Kapitel 4. negative Äußerungen, z. B. „das war doof" oder

„finde ich nicht so gut“, als Hinweis für nicht *invested* und positive Äußerungen, z. B. „finde ich cool/ gut“ oder „fällt mir leichter“, als Hinweis für *invested* interpretiert. Die Darstellungen im vorangegangenen Unterkapitel 4.7.1. plädieren hingegen dafür, dass L3-Investment ein komplexes dynamisches System ist und in folgenden Studien nicht mehr über Dichotomien untersucht werden sollte. In der vorliegenden Untersuchung sind deshalb insbesondere Beschreibungen wie „fällt mir leichter“ mit anderen Konzepten verknüpft zu verstehen, die z. B. noch mehr Aufklärung über den von den Lernenden wahrgenommenen Druck bieten können; so auch Dans Äußerung über Spaß, der sein Leben unter Notendruck erleichtert. Diese und weitere Aussagen zeigen, dass der Französischunterricht (und/oder das Gymnasium und/oder ihr Leben in der Gesellschaft) schwierig ist. Diese Schwierigkeit kann sich in der Leistungsideologie, wie oben diskutiert, widerspiegeln. Sie kann sowohl an extern gestellte Anforderungen und damit mangelnde Agency geknüpft sein, als auch Teil der Fachlichkeit sein, wie es in 2.1.3. für den Französischunterricht dargestellt wurde.

4.7.2.2. Eine Weiterentwicklung des Investments-Modells: Hoffnung, Multiliteracies & die Relativierung von Kapital

Im diesem Unterkapitel stelle ich einen Bezug zur Grounded Theory (2) – Im gymnasialen Französischunterricht ist Agency, gestützt durch einen Multiliteracies-Ansatz, bedeutsam für das L3-Investment – und (3) – Im gymnasialen Französischunterricht ist Schulfranzösisch lernen (wollen), gestützt durch einen Multiliteracies-Ansatz, bedeutsam für das L3-Investment – her (s. 4.7.). Dabei argumentiere ich, dass die Fragen, wie *invested* die Lernenden in ihren gegenwärtigen und zukünftigen Identitäten sind, wie sie diese sozial konstruieren und sich mit Ideologien auseinandersetzen, zu unterschiedlichen Antworten führen können. Sie können einerseits mittels Kritik an ihrem bestehenden Unterricht beantwortet werden, andererseits mit einem Gegenkonzept, das ich als Hoffnung, wie nach Freires (1994) Verständnis, auslege. Die Arbeitsdefinition von Hoffnung, die für die folgenden Passagen verwendet und am Ende des Unterkapitels verfeinert wird, ist das Empfinden einer Notwendigkeit für soziale Gerechtigkeit mittels Kommunikation und Dialog. Außerdem gehe ich in diesem Unterkapitel darauf ein, welche Schlussfolgerungen sich aus der Analyse der vorliegenden Studie auf das Investment-Modell ergeben. Darunter fällt, dass die Rolle von Kapital für L3-Investment relativiert wird (aufgrund der in 4.7.2.1. erläuterten Abwesenheit expliziter Aussagen dazu). Um diese Aspekte vorzustellen, werden zunächst die Daten, die zu diesen Annahmen führen, dargestellt und anschließend mit theoretischen Erklärungen erweitert. Damit wird ein um die oben genannten Aspekte erweitertes L3-Investment-Modell für den Fall erstellt.

In den Daten zeigt sich eine soziale Auffassung von Hoffnung, die sich insbesondere auf den Glauben an positivere, d. h. gerechtere Umstände in der Gesellschaft stützt. Dafür ist Kommunikation zwischen Menschen und das Zugehen aufeinander entscheidend. Hoffnung lässt sich in den Daten daran erkennen, dass den Lernenden die Kommunikation mit anderen Menschen wichtig ist. Sie sind auf diese Kommunikationsmomente im Sinne ihrer (performativen) Identität, (Leistungs-) Ideologien oder ihres (vermeintlich vorhandenen hohen) Kapitals nicht angewiesen. Tina zeigt eine Praxis der Hoffnung darin, dass es ihr um den (kommunikativen) Austausch mit Menschen geht, auch wenn das im Interview wenig behandelt wird. Das gilt auch für Lea und Fiete, die sonst ein eher leistungsorientiertes Verständnis von Französischunterricht haben. Lea wählt die Karte des Wunschs, ins Ausland zu gehen, womit sie dieses Motiv für ihr Französischlernen darlegt. Sie vertieft den

Aspekt allerdings nicht weiter im Interview. Für Fiete ist der kommunikative Austausch ein Hauptmotiv für sein Französischlernen. Er sagt bei der Kartenlegemethode I, dass er Französisch aus diesem Grund gewählt hat, in seinen Worten: „weil ich mit Menschen aus Frankreich sprechen möchte. [mir ist …] deutlich nochmal geworden, wie wichtig das ist, mit anderen Menschen zu kommunizieren und dann auch mit denen auf ihrer Sprache zu kommunizieren, wenn ich bei denen im Land bin." (I04, Pos. 80, 84). Damit drückt er einerseits eine klare Unterscheidung zwischen „ich" und „die" aus, andererseits beschreibt er den Ausblick, sich in einen anderen Kontext einzufinden. Diesen Aspekt wiederholt er bei der Kartenlegemethode II: „mit Menschen auf Französisch zu sprechen ist schon ein Punkt, der wichtig für mich ist und weswegen ich auch die Sprache gewählt habe." (I04, Pos. 389). In seinem Interview, das sich auf seine Unterrichtserfahrungen bezieht, spielt dieses Hauptmotiv keine weitere Rolle. Dennoch ist die zweifache Aufnahme der Karte bedeutsam für Fietes L3-Investment, wenn man sie in den Kontext Hoffnung einordnet.

Ein weiteres Beispiel für Hoffnung, in dem es um die Gleichberechtigung aller geht, ist Gabriels Erfahrung mit einer französischen Varietät, die er im Austausch mit Menschen, die eine solche sprechen, kennengelernt hat. Für ihn ist es wichtig, dass die Sprechenden dieser französischen Varietät mit den Sprechenden aus dem hexagonalen Frankreich gleichberechtigt sind in seinem Französischunterricht. Gabriel zeigt, dass der Austausch mit anderen Menschen, also das Zusammenkommen zwischen Kulturen und Sprachen, treibend für sein L3-Investment ist. Außerdem zeigt er im Interview Agency, wenn er die Karte „Mit Menschen aus Frankreich sprechen" der Kartenlegemethode kritisiert, weil dadurch ein unvollständiges Bild der französischsprachigen Menschen gezeichnet wurde. Dadurch konnte ich als Interviewerin und Erstellerin der Karten von ihm lernen. Dieser Aspekt macht laut Gouthro und Holloway (2023, S. 337) Hoffnung in Bildungskontexten aus. Aus seiner Kritik heraus zeigt sich Hoffnung auf ein inklusiveres Verständnis des Französischen im Französischunterrichts und in fachdidaktischer Forschung. Im Unterrichtskontext schafft er es allerdings nicht, sich für den Einbezug von Varietäten zu positionieren, weil er damit einen Mehraufwand verbindet. Das bedeutet, dass die Schule die hoffnungsvollen, inklusiven und mehrsprachigen Erwartungen der Schüler:innen begrenzt (hält). Die sprachlichen Ideologien, die sich durch die Festlegung Frankreichs als primäre oder einzige Bezugskultur bzw. -sprache im Französischunterricht äußern, tragen zu dieser Begrenzung bei, da sie einen Teil dieser Hoffnung verbauen. Ähnliches passiert bei Alissa, die auch außerhalb des Unterrichts mit dem Französischen interagiert, da sie Musik von französischsprachigen Sänger:innen hört und diese als Lernelement nutzt. Der Einbezug ihrer Musikkenntnisse beschränkt sich im Unterricht allerdings auf das Wiedererkennen von Vokabeln. Prozedurale Fähigkeiten, wie Übertragungen zwischen Sprachen oder Bereichen innerhalb von affektiv wirksamen und multimodalen Lernmethoden werden kaum einbezogen. Dies zeigt sich auch in ihren Aussagen über den Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit, die im Französischunterricht nur in geringem Maße für das Wiedererkennen von Vokabeln genutzt wird. Ihre sprachliche Identität, Gefühle und prozedurales Wissen werden im Unterricht nur begrenzt eingebunden. Mit diesen Wünschen nach einem varietätensensiblen und multimodalem Arbeiten als Teil von L3-Investment im Französischunterricht sind auch Haltungen verbunden, wie eine quantitative Studie zeigen konnte. Denn das Lernen des Schulfranzösischen mit intrinsischen Motiven und positiven Einstellungen gegenüber der Sprache sind zusammen mit den Lernerfahrungen im Französischunterricht nicht nur bedeutsam für eine die affektive Haltung gegenüber dem Französischunterricht, sondern können auch den Lernerfolg vorhersagen (Venus, 2017, S. 312).

Entsprechend der in Kapitel 2.3.2. und 2.4. angeführten Kritiken sowie auf Basis der oben diskutierten Daten kann das Investment-Modell weiterentwickelt werden. Ein soziologisches Verständnis von (L3-)Investment, das nicht nur westlich und neoliberal geprägt ist, kann das Relativieren von Kapital und das Hinzunehmen von einem Konzept wie Hoffnung sein. In ihrer Definition von Investment verwendet Norton (2019, S. 162) ebenfalls den Begriff Hoffnung, allerdings im Plural. Konkret schreibt sie: „a learner's commitment to learn a language, given their changing identities and their **hopes** for the future, in frequently inequitable social contexts" (Herv. v. V.). Hoffnung steht hier im Kontext der imaginären Identität. Mein Verständnis im Tertiär- und weiteren Sprachenunterricht orientiert sich hingegen an dem Einbezug von Multiliteracies (mit dazugehöriger Mehrsprachigkeit) als Pädagogik der Hoffnung. Diese Didaktik kann einen sozial gerechteren Unterricht ermöglichen, wie aus der oben dargestellten Definition ersichtlich werden konnte. Auf dieser Basis entwickele ich im Folgenden das Investment-Modell weiter, indem ich Hoffnung als weiteres Kernelement vorschlage und im Folgenden wissenschaftlich definiere.

Hoffnung ist nicht greifbar, vielmehr umgibt sie uns (Freire, 1994, S. 10). Visionen sind eine Voraussetzung dafür, dass Hoffnung entstehen kann (hooks, 2003, S. 12). Hoffnung ist laut Freire (1994, S. 10) eine Notwendigkeit der menschlichen Existenz und ihr Gegenstück ist die Hoffnungslosigkeit. Hoffnung bezieht sich auf den Wunsch, die Welt zum Besseren zu wenden, indem alle gleichberechtigt sind. Kritische Hoffnung bedeutet die Bewusstheit darüber, dass Hoffnung nicht mit der Macht für Veränderung einhergeht, sondern dass es Praktiken braucht, um diese zu erreichen (Freire, 1994, S. 10–11). Freire (1975, S. 32, 1994, S. 12, 45) versteht Hoffnung eng verknüpft mit Emotionen wie Liebe, aber auch Wut und Demut, sowie Sympathie. Des Weiteren ist Dialog relevant für Hoffnung. Wesentlich ist für den Autor die Verbindung zwischen Hoffnung und dem Glauben an eine gerechtere Welt (Freire, 1975, S. 261, 1994, S. 11, 41). Prada (2023, S. 994) stellt heraus, dass eine kritische Entwicklung der eigenen Bewusstwerdung (*conscientização*) zur Pädagogik der Hoffnung dazugehört. Freire (1994, S. 10) spricht auch von einer kritischen Hoffnung. Diese kritische Hoffnung führen Gouthro und Holloway (2023, 337) auf die kritische Sozialtheorie zurück, mit dem Ziel, Inklusion in der Gesellschaft fördern zu können. Sie hat zum Ziel, zu verdeutlichen, dass Hoffnung alleine nicht ausreicht, sondern dass sie Agency fordert (Freire, 1994, S. 10–11). Diese fast schon Symbiose zwischen Agency (bzw. *luto* ‚Kampf') und Hoffnung lässt sich wie folgt beschreiben: „Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero"[104] (Freire, 1975, S. 118). Dieser Symbiose von Agency und Hoffnung dienen auch Wünsche, denn sie halten die Hoffnung aufrecht (Gouthro & Holloway, 2023, S. 332).

Hoffnung allein kann keine soziale Transformation auslösen, aber Hoffnung ist notwendig, ausreichend, und dient dazu, aktiv werden zu können und sich immer weiter einzusetzen. Wer nicht unter dieser kritischen Hoffnung handelt, kann in Hoffnungslosigkeit verfallen und wer ohne Hoffnung ist, kann kaum einen Weg zur Transformation einschlagen (Freire, 1994, S. 10–11). Für Transformation ist Bildung und damit kulturelles Kapital unabdinglich[105] (Freire, 1994, S. 44). Dabei bleibt zu unterstreichen, dass Hoffnung kollektiv und nicht nur auf das Individuum zu beziehen ist.

[104] deutsche Übersetzung: Ich bewege mich in der Hoffnung, während ich kämpfe, und wenn ich mit Hoffnung kämpfe, hoffe ich (eigene Übersetzung).

[105] Die Pädagogik der Unterdrückten und ihre Erweiterung um die der Hoffnung setzen genau an diesem Punkt an. Sie richten sich an Unterdrückte und Menschen im Exil, die unter schwersten Bedingungen leben müssen, und in Hoffnungslosigkeit verfallen können, weil ihnen keine Bildung zukommt, weder Bildung in Form von kulturellem Kapital noch Bildung der kritischen Hoffnung. Sie dient dazu, trotz und gerade wegen aller Hindernisse, kritische Hoffnung aufzuzeigen und Transformation möglich zu machen (Freire, 1994, S. 27-35).

Die unterrichtliche Praxis sieht vor, dass die Lehrkräfte und Lernenden demokratisch über den Unterricht entscheiden. Dadurch werden eine Gleichstellung und das Abbauen von Hierarchien hervorgehoben. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet es, dass die Lehrkraft nicht höher in der Hierarchie steht, weil sie mehr Kenntnisse in der Zielsprache hat, sondern dass alle gleich sind und voneinander lernen können. Hoffnung liegt darin, dass im Unterrichtsraum Prozesse für die Verbesserung des sozialen Klimas aller in den Unterricht Involvierten angestoßen und durchgeführt werden (Cardoso & Moreira, 2015, S. 48; Freire, 1994, S. 41).

Für das Investment-Modell ergeben sich Synergien mit Hoffnung, denn letztere nährt die kollektive und individuelle Identität (Freire, 1994, S. 10–11) und widerspricht neoliberalen unterdrückerischen (Freire, 1975, S. 83) sowie sprachlichen Ideologien (Prada, 2023, S. 1003). Dieses Verständnis ist in der vorliegenden Studie auch aufgrund der Fokussierung auf die Lernenden wichtig, die zwar sozioökonomisch besser aufgestellt sein können, aber als Kinder trotzdem Ungerechtigkeiten erfahren können. Denn Hoffnung ist an handlungsfähige und -willige Personen gebunden, die in mehr oder weniger machtvollen Positionen in bestimmten sozialen Strukturen verortet sind (Holloway, 2024, S. 85).

Auf Basis der Daten, die ich als Hoffnung auslege, unter anderem zum Lernen des Schulfranzösischen und Ausführen von Agency, und der in 4.7.2.1. erläuterten Relativierung von Kapital ergibt sich für das L3-Investment im gymnasialen Französischunterrichts folgendes Bild:

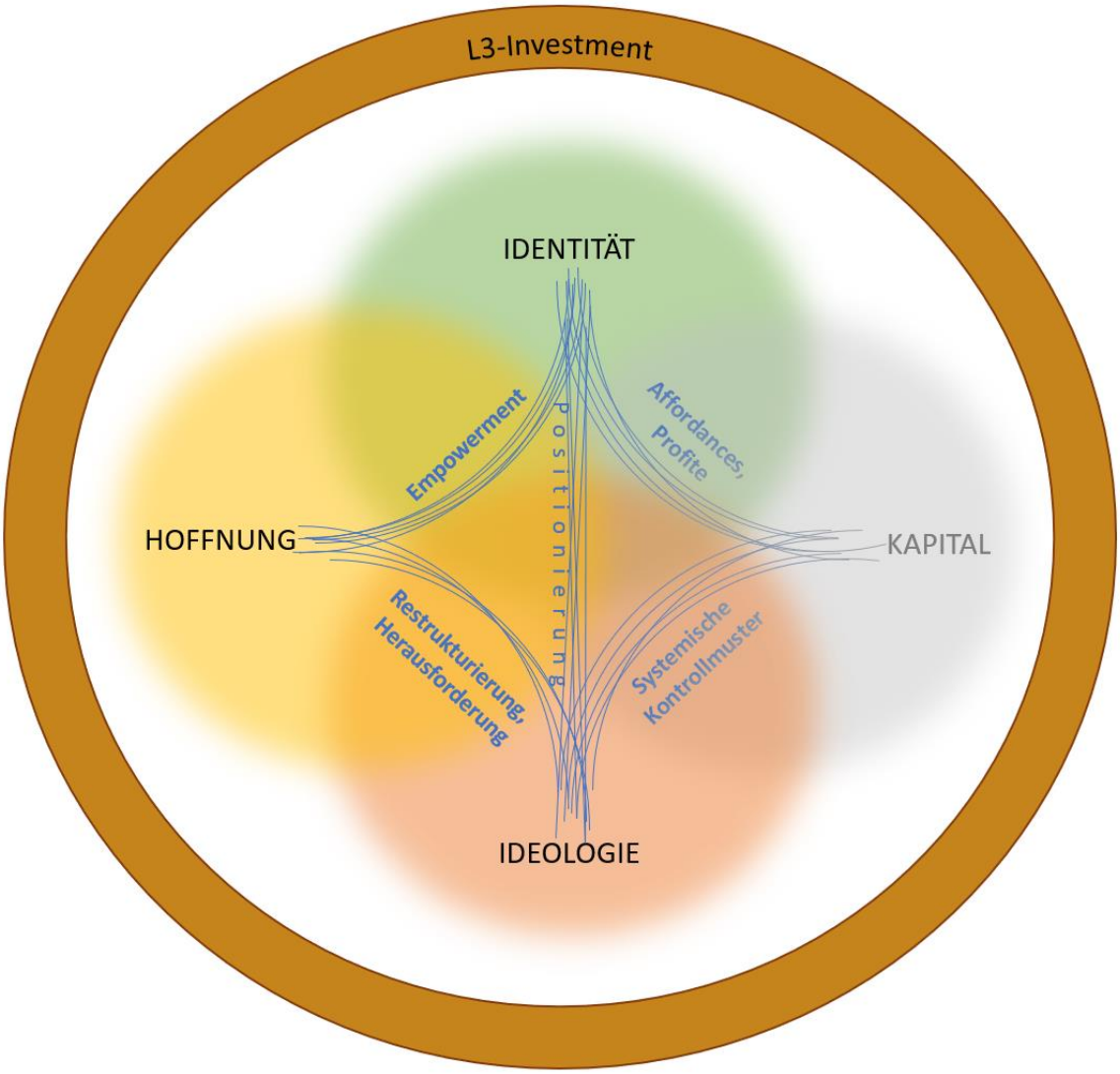


Abbildung 20: Weiterentwicklung des Investment-Modells (eigene Visualisierung)

In der Weiterentwicklung des Investment-Modells in Abbildung 20 verblassen die Übergänge zwischen den Kernelementen. Die Interaktionen zeichnen sich entsprechend eines komplexen dynamischen Systemverständnisses als mehrfache Flüsse ab. Damit wird ausgedrückt, dass die Kernelemente dynamisch, vielschichtig und komplex sind und keine geschlossenen Kreise mit klaren Grenzen wie in Abbildung 2 nach Darvin und Norton (2015, S. 42). Außerdem wird Investment nicht als Überlappung der Kernelemente verstanden, sondern ihnen übergeordnet (als Ring dargestellt). Damit soll ausgedrückt werden, dass das L3-Investment mehr ist als die Summe (oder Überlappung) seiner Teile. Außerdem entstehen so freie (weiße) Flächen, in denen weitere Elemente auftreten und interagieren können. Kapital und seine dazugehörigen Schnittstellen werden in grau und leicht transparent dargestellt, um die geringere Relevanz aus den vorliegenden Ergebnissen zum Ausdruck zu bringen. Durch das Hinzufügen von Hoffnung entstehen neue Flüsse (bzw. Schnittstellen nach dem Modell in Abbildung 2). Diese werden durch die Daten inspiriert, benötigen aber weitere Forschung, um exploriert zu werden. Die folgenden dargestellten Flüsse zwischen den Kernelementen sind aus den Daten abstrahiert und mit bestehender Literatur untermauert.

- Empowerment: Die (intersektionale und hybride) Identität kann privilegierte (z. B. männlich(gelesen)es soziales Geschlecht, hoher sozioökonomischer Status und/oder Weiß-

Sein) oder marginalisierte und diskriminierte Facetten aufzeigen (z. B. Bilinguale mit einer weniger prestigereichen Herkunftssprache und/oder einer Minderheitenreligion angehörig). Lernende mit diskriminierten Facetten in ihrer Identität können in einer Weltansicht, die von Hoffnung auf soziale Gerechtigkeit geprägt ist, *empowert* werden. Durch das Empowerment werden sich Lernende darüber bewusst, dass es Ideologien sind, die zu ihrer Diskriminierung oder Marginalisierung führen. In diversen Gruppen können sich auch Lernende mit privilegierten Facetten von den Ordnungen hegemonialer Systeme distanzieren, indem sie metaphorisch einen Schritt zurücktreten und Anderen den Platz lassen und ihnen so Empowerment ermöglichen (Tavares, 2024a, S. 3).

- Restrukturierung und Herausforderung: Eine von Hoffnung geprägte Weltansicht bedeutet, sich gegen Ideologien, die eine sozial gerechte Gesellschaft verhindern, einzusetzen. Genauer gesagt fordert Hoffnung die porösen Ideologien mit ihren Kontrollmustern heraus. Dabei wird das Ziel verfolgt bzw. es wird darin investiert, solche Ideologien neu, d. h. gerechter, zu strukturieren. Hierbei spielt Agency eine entscheidende Rolle, denn Herausfordern und Neustrukturieren verlangen nach einer kritischen Hoffnung, die Handlung zulässt (Tavares, 2024b, S. 6).[106]

Das Modell in Abbildung 20 kann als Modell für das L3-Investment, in denen Multiliteracies als Pädagogik der Hoffnung eine Rolle spielt, auf Basis der vorliegenden Untersuchung dienen. Eine Pädagogik der Hoffnung setzt dabei auf die Entwicklung von Autonomie und Agency, also weniger eine „education that is delivered in a narrow, close-minded way, ticking off the boxes by providing the expected responses, [but] rather thinking deeply or questioning taken-for-granted assumptions“ (Gouthro & Holloway, 2023, S. 333). Die Lernenden der vorliegenden Studie reflektieren diesen theoretischen Anspruch in ihren individuellen Visionen von individueller und kollektiver Gerechtigkeit sowie die realen Wahrnehmungen des Unterrichts. Auf einer theoretischen Ebene ermöglicht der Multiliteracies-Ansatz die Entwicklung von Empathie und sozialer Gerechtigkeit. In Verbindung mit der kritischen Pädagogik bedeutet dies außerdem, dass Bildung zu einem Ort der Hoffnung wird, indem Transformation und soziale Gerechtigkeit mittels kritischer Reflexion und Empathie zum Ziel erklärt werden (Tavares, 2024a, S. 3). Der Ansatz von Multiliteracies lässt sich über Agency mit der Pädagogik der Hoffnung verbinden, wie Holloway (2024, S. 85-86) gezeigt hat. Dabei wird Agency von Hoffnung getragen. Die Hoffnung richtet sich an eine Transformation der Barrieren von Systemen und in der Gesellschaft. Dadurch soll soziale Gerechtigkeit gefördert werden. Grundlegend ist, dass Agency und Hoffnung an den sozialen Kontext gebunden sind. Tavares (2024a, S. 7) erweitert das Verständnis von Agency dahingehend, dass sich letztere nicht nur durch Wissen erfahren lässt, sondern auch durch Emotionen. Außerdem ist Agency nicht nur auf sich selbst gerichtet, sondern auf den sozialen Kontext, in dem sich die handlungsfähige Person befindet, um Veränderungen für das Kollektiv bewirken zu können. Ein anschauliches Beispiel aus den Daten liefert Hannah, die sich im Interviewsetting für die Sichtbarkeit aller Schüler:innen einsetzt.

Die kommunikative (Caspari, 2009, S. 74), mehrsprachige (De Angelis, 2007, S. 130) und lebensweltorientierte (Ollivier, 2010, S. 2) Ausrichtung[107] macht den Tertiärsprachenunterricht zu einem fruchtbaren Raum für die Entwicklung von Multiliteracies. Mittels des Multiliteracies-Ansatzes können die Hauptkonstituente Agency und Autonomie erfahren mit der Hauptkonstituente

[106] Da zu wenig Daten über Erkenntnisse zum Kapital vorliegen, können keine Flüsse zwischen diesem und Hoffnung empirisch abstrahiert werden.
[107] auch in den Bildungsplänen, s. Freie und Hansestadt Hamburg (2024a, S. 9-10).

Schulfranzösisch lernen (wollen) und ihren untergeordneten Aspekten des individuellen Lernens und dem Aufgreifen der Lebenswelt zusammen gedacht werden, denn beide orientieren sich an (dem Willen nach) handlungsfähiger Kommunikation. Somit können die wichtigsten Komponenten von L3-Investment dieser Studie, die mittels Multiliteracies als Pädagogik der Hoffnung gefördert werden. Die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts für die Umsetzung eines Multiliteracies-Ansatzes und damit der Ermöglichung von Hoffnung leitet auch Tavares (2024b, S. 2-3) her. Er argumentiert, dass der didaktische Ansatz der Multiliteracies die Berücksichtigung von individuellen Lernformen und ihrer sozialen Kontexte verfolgt. Dabei nehmen Lebensweltbezüge eine wichtige Rolle im Unterricht ein, aber auch lebensweltlich relevante Formen von Sprache, die mehrsprachig und multimodal sind. Der Einbezug dieser Formen von Sprache in den Unterricht ermöglicht eine Transformation, denn die für die Lernenden wichtigen und relevanten Inhalte werden von ihnen selbst (mit-)bestimmt, anstatt von der Lehrkraft festgelegt zu werden. Außerdem orientiert sich der Multiliteracies-Ansatz an dem Erstellen und Kreieren von Inhalten. Dadurch nehmen das Rezipieren und Reproduzieren keine zentrale Rolle ein, sondern werden in das Design der eigenen Lernprozesse integriert. Letzteres kann Transformation behindern, während ersteres zu transformativen Praktiken aufruft (Tavares, 2024b, S. 2–3). Auf Ebene des Portfolios lässt sich sagen, dass dieses von den Akteur:innen des Gymnasiums angeeignet wurde und so den Leistungsideologien unterliegt. Dies beeinflusst die Leistungserbringung und -bewertung von allgemeinen, traditionellen Sprachkompetenzen, -mitteln und -wissen. Insgesamt gibt das System Schule eine Wahrnehmung vom Lernen des Schulfranzösischen vor. Es strukturiert ein Verständnis von additiver statt vernetzter schulischer Mehrsprachigkeit, Fächertrennung statt Interdisziplinarität und Schriftfokus statt Multiliteracies (Melo-Pfeifer & Ollivier, 2024, S. 4, 12). Dabei gehen Potenziale wie die Förderung prozeduraler Fähigkeiten verloren. Um Kommunikation, wie die Lernenden es konzipieren, und damit Hoffnung zu ermöglichen, können die vorherrschenden schulischen Ideologien über Leistung und Sprachhierarchien in einem Multiliteracies-Ansatz aufgelöst werden (Tavares, 2024a, S. 7).

Das Portfolio ist zwar wenig ausschlaggebend für die Kommunikation und den Austausch mit Menschen in und aus französischsprachigen Regionen als Essenzen von Hoffnung, wie es in den Daten herausgestellt wurde; allerdings ist es bedeutsam, um die Lernenden mithilfe einer Multiliteracies-Didaktik auf diese Situationen vorzubereiten. Außerdem kann das Portfolio, wenn es sich auf den Multiliteracies-Ansatz stützt, das Erfahren von Agency im Unterricht fördern. Wie bereits in 4.6.11. zusammengefasst wurde, kann das Portfolio L3-Investment besonders dadurch hervorrufen, dass es das Aufkommen der Hauptkonstituenten im Unterricht strukturiert, verankert und fördert.

Die Zusammenfassungen dieses Unterkapitels gliedern sich in die Beantwortung der Forschungsfrage in 5.1. ein. Kurzum kann festgehalten werden, dass wenn das Sprachenlernen „a powerful political act“ (Darvin & Norton, 2016, S. 19) sei, dann kann dieser nicht nur kritisch , sondern insbesondere positiv, weiterentwickelnd, innovativ bzw. hoffnungsvoll sein.

5. Diskussion und Perspektiven

Nachdem im vorherigen Kapitel 4.7. bereits dargestellt wurde, wie sich der theoretische Rahmen (s. Kapitel 2.) durch die Daten weiterentwickeln lässt, bündele ich in diesem Kapitel die Interpretationen und Evaluation der Studie. Konkret dient dieses Kapitel dazu, in 5.1. die Forschungsfragen zu beantworten und über die vorliegende Arbeit mit ihren Grenzen und daraus entstehenden Perspektiven in 5.2. sowie ihren ableitbaren pädagogischen Implikationen in 5.3. zu reflektierten. Damit sollen nicht nur die wesentlichen Erkenntnisse und Interpretationen zusammengefasst, sondern auch deren Implikationen sowie Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden.

5.1. Beantwortung der Forschungsfragen

Die Forschungsfragen sind der Kern der Studie, da sie diese leiten. Die Antworten auf diese ergeben sich aus den erhobenen und ausgewerteten Daten. Dieses Unterkapitel dient dazu, die Erkenntnisse der empirischen Studie auf die Beantwortung der Forschungsfragen zu schärfen. Es grenzt sich durch diese Schärfung von der Grounded Theory in 4.7. ab, in der die Datenergebnisse abstrahiert vorliegen. Neben der Schärfung ist es wichtig, die emische und etische Perspektive auszubalancieren, die Art und Weise, wie die Teilnehmenden ihre Antworten rahmen, zu reflektieren und zu erläutern, welche Punkte sie hervorheben und welche sie auslassen (Bryant, 2017, 99–100, 163). Ich widme mich zunächst der Forschungsfrage F1 im Unterkapitel 5.1.1. und anschließend, im Unterkapitel 5.1.2., der Frage F2. Dafür lege ich entsprechend den Anforderungen an instrumentelle Fallstudien die Antworten und Erkenntnisse über die Institution (Gymnasium/Schule), die Gruppe (die Lerngruppe) und das Individuum (die einzelnen Fokusschüler:innen) dar, um so ein Verständnis des Falls zu erlangen (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 12; Hancock & Algozzine, 2017, S. 38).

5.1.1. Forschungsfrage 1: Was führt zum Entstehen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?

Um die erste Forschungsfrage „Was führt zum Entstehen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?“ zu beantworten, lässt sich sagen, dass das Entstehen von L3-Investment vom Kontext des gymnasialen Französischunterrichts bestimmt wird. Innerhalb dieses Kontexts entsteht L3-Investment aus der Überlappung von Ideologien, Identität(en), Hoffnung und (zu einem weniger relevanten Teil) Kapital. Für die Beantwortung von F1 sind die Grounded Theories (1) – (3) in Kapitel 4.7. zentral, da sie darauf eingehen, welche Aspekte das Entstehen von L3-Investment rahmen und bedingen.

Für die Institution des Gymnasiums lässt sich der „gymnasialen Schülerhabitus“ (Helsper et al., 2018, S. 419) herausstellen, der (auch) im Französischunterricht aufkommt. Damit ist gemeint, dass die Lernenden performativ im Unterricht mitarbeiten. Aus diesem Umstand entstehen performative Identitäten. Dieser Habitus ist stark an Leistungen orientiert, da letztere die vorherrschende Ideologie an Gymnasien, Schulen und der Gesellschaft ausmachen. Bei den Schüler:innen, die sich

aktiv dafür entscheiden, diese Ideologie anzunehmen und dazugehörige (performative) Identität zu entwickeln, wie Lea und Fiete, kann L3-Investment entstehen. Agency ist hier an diese übergeordnete Entscheidung geknüpft. Diese Lernenden erfahren also kaum Momente ohne Agency, die zu fehlendem Investment führen würden. Sieht man sich die Ergebnisse der einzelnen Teilnehmenden in der Dokumentlandkarte in Abbildung 4 an, wird deutlich, dass die größte identifizierte Gruppe (die blaue Gruppe) diesem Verständnis zu folgen scheint. Bei den Lernenden, die diesen Ideologien und Identitäten nicht zustimmen, ist es aufgabenabhängig, ob sie Agency und Autonomie erfahren oder nicht und ob ihr L3-Investment aufkommen kann.

Generell ist L3-Investment emergent und ein komplexes dynamisches System. Sein Entstehen ist an die Interaktion aus diversen Komponenten sowie an externe Einflüsse geknüpft. Auf die externen Einflüsse, die von den Akteur:innen und *Affordances* im Unterricht ausgehen, antwortet das L3-Investment-System mit Ko-Adaptationen. Zu den *Affordances* zählen die Aufgaben(-formate), auf die Lernende im Französischunterricht treffen.[108] Sie können ein Teil des Scaffoldings sein. Die Teilnehmenden halten fest, dass hierbei Abwechslung zwischen den Aufgaben(-formaten) wichtig ist, damit ihr L3-Investment entstehen kann. Außerdem bedarf es der Möglichkeit, Wissen nachschlagen zu können, aber auch die zeitliche und kompetenzbezogene Passung der Aufgabe ist relevant. Über den Einfluss, den befreundete Mitschüler:innen auf ihr L3-Investment nehmen, äußern sich die Teilnehmenden positiv. Über den Einfluss der Lehrkraft auf das L3-Investment fallen die Einschätzungen gespalten aus. So sorgt der Wechsel der Lehrkraft für Vergleiche. Die Ko-Adaptationen gegenüber der Lehrkraft und den *Affordances* variieren bei den einzelnen Lernenden. Dafür sind besonders die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen verantwortlich, z. B. die Motive zum Französischlernen, die individuelle Mehrsprachigkeit oder das Selbstkonzept.

Für den Fall ließen sich Komponenten von L3-Investment finden, die im Folgenden neben den Hauptkonstituenten des L3-Investment-Systems, ohne die dieses nicht emergieren würde, und Attraktoren zusammengefasst werden. Die Hauptkonstituenten sind:

- Autonomie und Agency erfahren: Die Lernenden können über ihren Lernprozess (oder Teile davon) entscheiden, z. B. über den Lernort, -zeit, -inhalte oder Kooperationspartner:innen. Außerdem können sie über Zeitpunkt und Art und Weise von Äußerungen vor der Klasse bestimmen. Diese Entscheidung ist in der Regel von ihrer Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen sowie von ihrem Sicherheitsempfinden abhängig. Grundsätzlich ist Agency auch im formalen, gymnasialen Französischunterricht wichtig.
- Schulfranzösisch lernen (wollen): Die Lernenden entwickeln den Wunsch, (mehr) Französisch lernen zu wollen. Sie möchten sich in ihrem Schulfranzösisch (lernen) verbessern, weshalb sie Feedback einfordern. Dabei fordern sie eine positive Lernatmosphäre, in der es möglich ist, zu lernen. Sie arbeiten individuell nach ihren eigenen Präferenzen. Sie haben (individuelle) Vorstellungen davon, welche Bezüge sie zwischen ihrer Lebenswelt und dem Französischunterricht schaffen können und wie sie ihr Französisch nach ihrer Schulzeit nutzen möchten. Deshalb spielt das lebenslange Lernen neben den anderen Aspekten des Lernens des Schulfranzösischen eine wichtige Rolle für das Entstehen ihres L3-Investments. Schlussendlich ist diese Hauptkonstituente im Kategoriensystem (s. Anhang 5) ein Teil der Anforderungen an das (Französisch-) Lernen. Sie führt dazu, dass die Schüler:innen ihren „Job“ als solche ausführen und weniger als (legitime) Sprecher:innen.

[108] Dazu gehört auch die Portfolioarbeit, die ausführlich im zweiten Teil des Kapitels erklärt wird.

Anforderungen an das (Französisch-)Lernen spiegeln die folgenden Komponenten als psychologische und soziale Sprachlernmotive wider. Die Sprachlernmotive können intrinsisch orientiert, wie ein Großteil derer, die der Kategorie Schulfranzösisch lernen (wollen) zugeordnet sind, oder extrinsisch orientiert sein. Letztere zeigen sich in den folgenden zwei Attraktoren und der darauffolgenden Komponente.

- gute Noten bekommen (wollen): Die Teilnehmenden erbringen Leistungen, die auf performativen Prozessen beruhen, da sie sich an dem extrinsischen Motiv der guten Noten orientieren. Dazu zählt bei einigen das Selbstverständnis von sich als gute:r Schüler:in, welches eine Ausgangsbedingung darstellt. Dieses Motiv ist in einer übergeordneten räumlichen Skala verortet. Dadurch gilt es nicht nur für den Französischunterricht, sondern auch für andere Schulfächer und Lebenskontexte. Ein weiterer Teilaspekt dieses Attraktors ist der von den Schüler:innen wahrgenommene Druck. Dieser Druck kann von Familienmitgliedern oder vom Vergleich mit Mitschüler:innen ausgehen. Die Leistungen, die auf performativen Prozessen beruhen, zeigen sich auch darin, dass die Lernenden nicht nur gute Noten bekommen möchten, sondern, dass sie in den Ergebnissen gut sein wollen. Dabei ist das Erhalten einer guten Note oder eines guten Ergebnisses für die Lernenden eine Bestätigung ihres erfolgreichen Lernens des Schulfranzösischen. Insgesamt ist das Erhalten guter Noten ein Attraktor, da er das L3-Investment stabilisiert.
- mit Spaß lernen: Die Erforschung dieses Attraktors ist ein wichtiges Ergebnis der Studie. Die Lernenden verstehen das Lernen mit Spaß als Begleiterscheinung und Verstärkung von L3-Investment. Das Empfinden von Spaß geht in den meisten Fällen mit einem Kompetenzempfinden einher. Dadurch wird das Lernen mit Spaß zu einem Brückenelement zwischen dem Erfahren von Agency als Teil des Selbstkonzepts und extrinsischen Orientierungen, wie das Abhängen von positiven Bestätigungen (durch die Lehrkraft). Mit Spaß zu lernen ist ein Attraktor, da es das L3-Investment verstärkt und begleitet.
- Das Französische außerhalb des Unterrichts anwenden: Die Lernenden schlagen Brücken zwischen dem Französischlernen im Unterricht und dem Französisch Anwenden außerhalb des Unterrichts. Sie beziehen sich auf Erfahrungen mit der Sprache oder der Kultur im Ausland. Sie stellen Vergleichen an, die dazu führen, dass sie *invested* sind oder nicht. Dafür greifen sie Authentizität als Merkmal für z. B. Wortschatzarbeit auf und fordern authentische Materialien oder Bezüge zu Menschen, Kulturen und Sprachen frankophoner Regionen ein. Die außerschulischen Erfahrungen der Lernenden sorgen nicht nur für eine Brücke zum Französischunterricht, sondern auch für Anpassungen von einer räumlichen Skala der Lebenswelt an die untergeordneten des Französischunterrichts. Dies äußert sich in Form von Vergleichen, Anpassungen und Reduzierungen.

Die nachfolgenden Komponenten stellen Anforderungen an den für den Fall stattfindenden Französischunterricht dar. Sie nehmen Bezug auf Aspekte der (sozialen) Lernumgebung und Aufgaben(-formate) im Französischunterricht. Sie sind als Handlungen bzw. Umgänge mit den *Affordances* des Unterrichts zu verstehen. Sie sind auch mit dem Multiliteracies-Ansatz verknüpfbar, den ich am Ende der folgenden Aufzählung aufgreife. In dieser Aufzählung stelle ich zuerst den Attraktor und daraufhin die vier Komponenten dar, die Teil der Anforderungen für den Französischunterricht sind.

- kooperativ (mit Freund:innen) arbeiten: Die Teilnehmenden schätzen es besonders positiv ein, wenn sie Aufgaben nicht alleine bearbeiten müssen, sondern mit ihren Freund:innen

zusammenarbeiten können. Diese Zusammenarbeit gestalten sie in der Regel autonom. Dies können sie an ihren Tischen im Französischunterricht oder an ausgewählten außerschulischen Orten organisieren. Das kooperative Arbeiten kann dazu beitragen, dass die Lernenden sich sicherer fühlen und mehr Spaß empfinden. Teilweise sind die Aufgabenformate, die die Lernenden zusammen erarbeiten, explorierender und kreierender Art. Dadurch bestehen Interaktionen mit verschiedenen anderen Komponenten. Das kooperative Arbeiten mit Freund:innen stellt einen Attraktor dar, da es das L3-Investment verstärkt.

- explorieren und kreieren: Die Lernenden halten Arbeitsformen, bei denen sie autonom entdecken, recherchieren, gestalten und malen oder basteln können, für positiv. Sie nennen diese Handlungen sowohl getrennt als auch gemeinsam, je nach *Affordance*. Zusammen wahrgenommen werden sie bei diversen Aufgaben für den *créativité*-Teil des Portfolios. Es bietet eine Besonderheit und Abwechslung im Raum des Französischunterricht und im Vergleich mit anderen Fächern auf der räumlichen Skala der Schule. Für diese Art von Aufgaben fordern sie genügend Zeit ein, um in die Tiefe gehen und Verständnis herstellen zu können.
- mehrsprachig arbeiten: Für die Lernenden führt der Einsatz mehrsprachiger Aktivitäten zu positiven Wahrnehmungen ihrer Anforderungen an den Französischunterricht. Sie schätzen es positiv ein, wenn integriert zwischen Sprachen(fächern) gearbeitet wird, so dass Vorkenntnisse genutzt werden können. Sie nennen die mehrsprachige Wortschatzarbeit als hilfreiches Mittel im Französischunterricht.
- multimodal arbeiten: Von den meisten Lernenden wird das multimodale Arbeiten positiv eingeschätzt. Das hängt damit zusammen, dass der Einsatz und die Erstellung von multimodalen Materialien eine Abwechslung zum Unterrichtsalltag darstellen können. Teilweise ist das multimodale Arbeiten an das explorierende und kreierende Arbeiten gebunden. Darüber hinaus schließt es auch das interaktive und kommunikative Lernen ein. Für die Lernenden ist das Sprechen eines ihrer primären Lernziele, um sich in Zukunft in französischsprachigen Regionen und mit Menschen auf Französisch unterhalten zu können. Dieses Ziel ist oftmals auch ein zentrales Motiv für den Fremdsprachenunterricht, wie sich insbesondere in den offenen Fragenteilen des Interviews herausstellt.
- Über Scaffolding lernen: Scaffolding ist eine Möglichkeit, den Französischunterricht lernförderlich zu gestalten. Dazu tragen drei Aspekte bei: i) Die Teilnehmenden begrüßen Abwechslungen in den Materialien und Aufgabentypen im Lernsetting und fordern diese ein, damit ihr L3-Investment entstehen kann; ii) Sie erklären die Relevanz der Bewältigbarkeit von Aufgaben im Hinblick auf zeitliche und kompetenzbezogene Ressourcen; iii) Für die Teilnehmenden ist es wichtig, Dinge wieder aufgreifen oder erneut angucken zu können, um Sicherheit zu empfinden. Dafür verwenden sie das Portfolio als Lernarchiv.

Diese dargestellten Anforderungen an den Französischunterricht, die bei den Lernenden zum Entstehen von L3-Investment führen können, spiegeln verschiedene Aspekte des Multiliteracies-Ansatzes als Didaktik, die Hoffnung evozieren kann, wider. Ein Multiliteracies-Verständnis zeigt sich im Folgenden. Die Lernenden strukturieren mittels Agency und Autonomie ihre kooperativen Lernprozesse mit Partner:innen, die bestenfalls ihre Freund:innen sind. Somit übernehmen sie Verantwortung für ihr Lernen, durch Aushandlungen untereinander und mit sich selber. Damit werden Kompetenzen gefördert, von denen die Lernenden nach ihrer Schulzeit Gebrauch machen können. Zu diesem Gebrauch zählt auch die Entwicklung von Recherche- und

Explorationskompetenzen in der heutigen Welt mit vielfachen Medien und Informationsbeschaffungsmöglichkeiten. Kreative Kompetenzen, bei denen die Lernenden zu Designenden werden, können ebenfalls relevant werden. Im Multiliteracies-Ansatz ist die Entwicklung von vernetzten Literacies in mehreren Sprachen vorgesehen. Dies ähnelt dem mehrsprachigen Arbeiten, das die Lernenden präferieren. Auch das multimodale Arbeiten ist zentral in diesem didaktischen Ansatz, da darin der klassischen Schrifttext durch multimodale Inhalte und Arbeitsformen erweitert wird. Setzt man diese Überlegungen mit den erhobenen und analysierten Daten zusammen, lässt sich ableiten, dass eine Ausrichtung auf Multiliteracies im Französischunterricht zu L3-Investment führen kann. Auf einer theoretischen Ebene kann ein Multiliteracies-Ansatz mit Hoffnung zusammengebracht werden. Mit letzterem beziehe ich mich auf eine Weiterentwicklung des Investment-Modells. Das Verständnis von Hoffnung ist an den Umgang mit (multimodalen) Kommunikationsformen mit französischsprachigen Menschen oder in französischsprachigen Regionen gebunden. In der Datenerhebung hat Hoffnung eine Rolle in einzelnen Momenten gespielt, aber weniger im Hauptteil des Interviewsettings[109].

Insgesamt lassen sich die Erkenntnisse über die Komponenten der L3-Investmenttheorie mit denen abgleichen, die die Lernenden in den Interviewsettings betonen. Sie schätzen die Rolle der Lehrkraft als besonders wichtig ein. Die Lehrkraft bildet einen externen Faktor. Als Akteurin entscheidet sie über die *Affordances* im Unterricht. Sie nimmt im Rahmen der Investment-Theorie eine Machtposition im Unterricht ein. Innerhalb des Systems ist Agency für die Lernenden zentral, die sich als Hauptkonstituente des L3-Investment-Systems herauskristallisiert hat. Wenig relevant war, wie ausführlich in 4.7.2.2. erklärt, das Kapital.

Um die individuelle Ebene herauszustellen, dienen insbesondere die Analysen und Diagramme der Fokusschüler:innen in den Kapiteln 4.1.- 4.5., die ohne interindividuelle Ausführungen für sich stehen. Die Individualität ins Zentrum stellend lässt sich sagen, dass die Lernenden unterschiedliche Ausgangsbedingungen mitbringen, die einen zentralen Einfluss auf ihr L3-Investment nehmen. Darunter fällt unter anderem die individuelle Mehrsprachigkeit, die bei Dan zu keinem L3/4-Investment für seine vierte erlernte Sprache führt. In den Analysen der Fokusschüler:innen ergibt sich eine übergeordnete räumlich-soziale Ebene, die bei Fiete als Selbstkonzept gefasst wird und bei Hannah als das Erfahren von Wertschätzung. Darüber hinaus sind das Auftauchen und die Interaktionen zwischen den Komponenten im jeweiligen L3-Investment unterschiedlich, dynamisch und räumlich verschieden. Die Lernenden kommen mit unterschiedlichen Identitäten in den Unterricht und haben unterschiedliche Ideologien, denen sie folgen oder gegen die sie sich wehren. Sie können auch unterschiedliche Hoffnungen und Wünsche für ihre zukünftigen Identitäten haben.

Die Ergebnisse gelten für den gymnasialen Französischunterricht, sie lassen sich teilweise aber auf Ebene der Institution auf den gymnasialen Unterricht einer anderen zweiten Fremdsprache übertragen, z. B. Russisch oder Spanisch[110]. Dabei können die Ausgangsbedingungen variieren, insbesondere Sprachlernmotive und der konkrete Unterrichtskontext. Veränderte

[109] Dabei lässt sich die Erhebungsmethode der Portfolioelizitation kritisch reflektieren, die hier die Datenerhebung eingeschränkt haben könnte. Die Forschungsfrage konnte beantwortet werden, aber um Hoffnung im Kontext von L3-Investment genauer verstehen zu können, wäre eine weitere (Interview-)Studie notwendig.

[110] Gerade für das Spanische und Französische gibt es laut einer ethnografischen Untersuchung von Grein, Ströbel, Vernaci und Tesch (2024, S. 59) keine fachkulturelle Logiken oder andere Fachspezifika, die sich unterscheiden würden.

Ausgangsbedingungen führen auch zu einem veränderten Ergebnis des komplexen dynamischen L3-Investment-Systems der Lernenden. Es lässt sich annehmen, dass die Komponenten, Attraktoren und Hauptkonstituenten in ähnlicher Form auftreten. Dabei ist das Schulfranzösische jeweils durch die entsprechende Sprache zu ersetzen. Auf der individuellen Ebene sind keine Verallgemeinerungen möglich, außer dass alle Lernenden unterschiedlich lernen und sich das Auftreten ihres L3-Investments unterscheidet. Die Beantwortung von F1 zum Auftreten von L3-Investment ist grundlegend für die Beantwortung von F2. Denn F1 ist ein Teil von letzterer, die im folgenden Unterkapitel beantwortet wird.

5.1.2. Forschungsfrage 2: Welche Beziehung besteht zwischen der Portfolioarbeit und der Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „Welche Beziehung besteht zwischen der Portfolioarbeit und der Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?“ wurde transversal in den Ergebnissen und den Grounded Theories in 4.7. vorgenommen. Hierfür wurde beim Auftreten von L3-Investment zusätzlich die Verbindung mit dem Portfolio herausgearbeitet. Eine explizite Bündelung der Ergebnisse zur Portfolioarbeit in Verbindung mit dem Entstehen von L3-Investment bietet dieses Unterkapitel. Für die Beantwortung greife ich auf vier Metaphern (Deignan, Gabrys & Solska, 1997, S. 352) zurück (ein Halt gebender Anker, eine behindernde Hürde, eine Rankhilfe zum Wachsen und ein (Ergebnis-)Verstärker), die sich auf drei Ebenen der Fallstudie – die, des Individuums, der Lerngruppe und der Institution – anwenden lassen. Diese sind in Tabelle 5 dargestellt.

Zuschreibung des Portfolios	Für das Individuum ((Fokus-) Schüler:innen)	Für den Fall (Lerngruppe im Französischunterricht)	Für die Institution (Gymnasium)
Anker	Fiete benötigt Sicherheit und Halt beim Lernen.	Die Lernenden nutzen das Portfolio, um Französischelemente nachzuschlagen und sich so sicherer zu fühlen.	Da das Verständnis abgesichert und Halt gegeben werden kann, können Prüfungssituationen fokussiert und vorbereitet werden.
Hürde	Isabelle hat einen Vollständigkeits-anspruch an ihr Lernen, den das Portfolio nicht bietet.	Die Lernenden lehnen Teile ab, die nicht ihren Vorstellungen von Französischunterricht entsprechen, z. B. multimodale oder nicht genügend in die Tiefe gehende Bearbeitungen.	Vollständigkeit und (Ab-) Testen werden eingeschränkt.
Rankhilfe	Fiete schätzt sicheres Wachsen in seinem Lernen wert.	Die Lernenden verwenden das Portfolio, um ihre Progression zu veranschaulichen und voranzubringen.	Mittels Multiliteracies, die zu Hoffnung führen können, wollen sich die Lernenden verbessern.
Verstärker	Lea identifiziert eine kreative Arbeitspräferenz als positiv für ihr Lernen.	Die Lernenden explorieren und kreieren autonom multimodale Inhalte im *créativité*-Teil des Portfolios.	Agency entsteht als Abwechslung vom Schulalltag und nimmt den Druck.

Tabelle 5: Vier Zuschreibungen des Portfolios für das L3-Investment auf drei Ebenen

Tabelle 5 verdeutlicht, dass die Zuschreibungen des Portfolio auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden können. Dabei ist die individuelle Ebene besonders in den Analysen der Fokusschüler:innen ersichtlich, während die Fallebene in den interindividuellen Analysen hervortritt und die Ebene der Institution besonders in den Abstrahierungen und den Grounded Theories zum Ausdruck kommt. Es besteht eine bedeutsame Beziehung zwischen dem Portfolio und dem Entstehen von L3-Investment oder, anders gesagt, das Portfolio ist bedeutsam für die Entwicklung von L3-Investment. Dies gilt allerdings nicht für jegliches Portfolioformat, sondern für ein solches, dem eine Multiliteracies-Didaktik mit einem starken Fokus auf Autonomie und Agency zugrunde liegt. Insgesamt lässt sich die Portfolioarbeit aufgrund ihres Einflusses als externer Attraktor im L3-Investment-System beschreiben.

Die Lernenden betonen in den Datenerhebungen besonders die Relevanz guter Noten. Diese Relevanz hängt auch mit der Bewertung des Portfolios und Teilen davon zusammen. Die mehrsprachigen Vokabellisten sind ebenfalls ein häufig auftretendes Thema, das die Lernenden positiv eingeschätzt und welches sich somit förderlich für ihr L3-Investment zeigt. Außerdem stellen die Lernenden den *créativité*-Teil positiv heraus, da sie dafür Feedback erhalten, aber auch explorieren und (teilweise multimodal) kreieren können. Ein Aspekt, den die Lernenden nicht nennen, der aber aus der Literatur zur Portfolioarbeit, wie in 3.2.2. vorgestellt, wichtig ist, ist, im

Portfolio (und darüber hinaus in der Multiliteracies-Didaktik) eigene Lernziele zu setzen. Durch die Orientierung an eigenen Lernzielen wird Agency ermöglicht und die Lernenden können ihren eigenen Lernprozess designen. Denkt man Agency (als Hauptkonstituente von L3-Investment) zusammen mit dem Attraktor des Erhaltens guter Noten und Feedback (welches zur Hauptkonstituente Schulfranzösisch lernen (wollen) gehört), lässt sich ableiten, dass die Lernenden im gymnasialen Französischunterricht für Portfolioarbeiten differenzierte Bewertungen einfordern. Dabei kann eine Evaluation von Aufgaben von Multiliteracies helfen.

Die Antworten auf F1 in 5.1.1. sowie die in 5.1.2. und insbesondere Tabelle 5 dargestellten Antworten auf F2, verdeutlichen, dass die Unterscheidung der drei Ebenen das Fallverständnis ermöglicht. Schließlich ist auf individueller Ebene festzustellen, dass die Lernenden individuelle Ausgangsbedingungen haben und sich ihre L3-Investment-Systeme jeweils unterscheiden. Mit den Ausgangsbedingungen und den Identitäten hängt zusammen, dass sie unterschiedliche Lernpräferenzen und -einstellungen haben, welche zu unterschiedlichen Umgängen mit dem und Einschätzungen über das Portfolio führt. Diese Unterschiede sind teilweise auch im Selbstkonzept der Lernenden begründet. Auf der Ebene des Falls können mithilfe der interindividuellen Analyse Komponenten herausgearbeitet werden, die dafür sorgen, dass das L3-Investment bei den Lernenden des Falls entstehen kann. Einige Komponenten spiegeln sich im Portfolio wider. Darunter fallen das Erfahren von Autonomie und Agency, das Lernen des Schulfranzösischen, das Explorieren und Kreieren, das multimodale Arbeiten, das Einfordern von Abwechslung und die Möglichkeit des Nachschlagens. Ein Aspekt, der keine Komponente darstellt, ist die Möglichkeit, die eigene Progression durch das Portfolio zu sehen. Es nimmt Bezug auf das „Mitkommen“ im Französischunterricht, welches teilweise zum Lernen des Schulfranzösischen dazugehört. Durch den Aspekt der Progression wird die Dynamik des L3-Investment-Systems deutlich. Schließlich geht das System von seinen Ausgangsbedingungen aus, die sich mit jedem Lernzuwachs verändern, für neue Bedingungen sorgen und Veränderungen für das L3-Investment bedeuten können. Auf der institutionellen Ebene bleiben die Leistungsorientierung und dazugehörige Bewertungen zentral. Außerdem ist das Entstehen von Agency und Hoffnung im gymnasialen Kontext durch Portfolioarbeit möglich.

Insgesamt bedeuten die Überschneidungen der Antworten für F1 und F2, dass zwischen der Portfolioarbeit und dem Entstehen von L3-Investment eine förderliche Beziehung vorliegen kann. Diese Beziehung zeigt sich im übergreifenden Muster der Multiliteracies-Didaktik, die das L3-Investment, d. h. das handlungsfähige Zusammenwirken von Identität, Ideologien(, Kapital) und Hoffnung, unterstützen und ermöglichen kann. Die Portfolioarbeit kann einige wichtige Kernelemente des Multiliteracies-Ansatzes repräsentieren. Darunter fallen die Entwicklung und Ausführung von Agency, multimodales und kontextualisiertes (lebensweltbezogenes) Arbeiten oder der Einbezug von Mehrsprachigkeit.

5.2. Grenzen und Perspektiven dieser Forschungsarbeit

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Beantwortungen der Forschungsfragen stehen nicht in Gänze für sich, sondern sind im Licht der Limitationen der Studie zu betrachten. Aus diesen Limitationen ergeben sich gleichzeitig neue Perspektiven, die ich im Rahmen dieser Forschungsarbeit vorschlage. In diesem Sinne unterteile ich dieses Kapitel in Grenzen und Ausblicke im ontologischen,

epistemologischen und methodischen Rahmen, um die Struktur von Kapitel 3.1. wieder aufzugreifen. Dafür stelle ich zunächst ethische Aspekte vor, die in allen drei Rahmen relevant sind, bevor ich in 5.2.1. die Grenzen und Perspektiven bezüglich der der Arbeit zugrundeliegenden Ontologie und Epistemologie darstelle und mich in 5.2.2. den konkreten Methoden widme. In einem integrierten Schritt nehme ich Bezug darauf, inwiefern die in Unterkapitel 3.4.2.2. dargelegten Gütekriterien in der Forschungsarbeit eingehalten wurden.

Aspekte, die sowohl die ontologischen, epistemologischen als auch die methodischen Aspekte betreffen, sind die ethischen. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden auf ethischbedingte Limitationen und Perspektiven ein. Der Datenerhebungsbereich von ethnografischen Studien ist bewusst weit gefasst, allerdings müssten auch die Einverständniserklärungen dementsprechend gesetzt sein. In meinem Forschungstagebuch lassen sich Notizen über Flurgespräche finden. Diese tauchen zwar in dieser vorliegenden Arbeit nicht auf, aber sie wurden erhoben, obwohl die Einverständniserklärungen nur für Beobachtungen und Datenerhebungen im Unterrichtsraum (räumlich) vorgesehen waren. In zukünftigen ethnografischen Studien ist deshalb zu berücksichtigen, dass der Raum für die Datenerhebungen nicht unbedingt beschränkt, aber trotzdem klar benannt wird. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass ich für die longitudinale Studie die Einwilligung der Erziehungsberechtigten für alle Teile der ethnografischen Untersuchung nur zu Beginn erhoben habe. Auch die Teilnehmenden habe ich nur vor dem Beginn des Interviews um ihre persönliche Einwilligung gebeten. Aus ethischer Sicht wäre es für zukünftige longitudinale Studien notwendig, Einverständniserklärungen erneut einzuholen. Gerade in der Zeit der Pubertät, in der sich die Lernenden und ihre Kontexte verändern können, ist dies als Perspektive zu berücksichtigen. Aus Sicht von Greig, Taylor und MacKay (2013, S. 254) könnte eine ethisch verantwortliche Studie mit Jugendlichen partizipativ angelegt sein. In einer solchen werden sowohl die Eltern und Erziehungsberechtigten als auch die Jugendlichen in den Forschungsprozess und das Design davon einbezogen. Ich entwickele weitere solcher Perspektiven auf Basis von Grenzen in den folgenden Unterkapiteln.

5.2.1. Grenzen und Perspektiven auf Ebene der Ontologie und Epistemologie

Entsprechend der zugrundeliegenden Ontologie der Arbeit, dem Interpretivismus, besteht das Risiko, dass die erhobenen und ausgewerteten Daten der sozialen Erwünschtheit unterliegen. Dementsprechend können die Daten keinem Wahrheitsanspruch folgen. Im Rahmen des Interpretivismus wurden die Gütekriterien der qualitativen Methoden eingehalten. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist in den Memos, Ausschnitten aus dem Forschungstagebuch, Erklärungen zur Vorgehensweise im Text und durch Fußnoten für Kontextualisierungen gegeben. Die Indikation zeigt sich zusammen mit der Kohärenz und Konstruktvalidität in den Vernetzungen von und Rückgriffen auf einzelne (Unter-)Kapitel dieser Arbeit. Schließlich sind die Erklärungen aber nicht nur rekursiv, sondern bieten auch Weiterentwicklungen. Die empirische Verankerung zeichnet sich im Großteil der Arbeit beginnend mit Kapitel 4. ab, da die Ergebnisdarstellung, Theoriegenerierung, Weiterentwicklungen und Diskussion auf den Daten basieren. Damit ist die empirische Verankerung zwar durch die Durchführung, Auswertung und Diskussion der Fallstudie gegeben, sie hat aber auch Limitationen. Folglich sind die Befunde dieser Arbeit stark an den Untersuchungskontext des Gymnasiums und dem Französischunterricht von Frau Wartburg und Frau Uhlhorn gebunden. Außerdem sind die Analysen der Portfolioarbeit für die zweite Forschungsfrage lediglich an das

Portfolio des Falls gebunden. Andererseits sind hier der Erhebungszeitraum von mehreren Schuljahren und die tiefgehende Analyse von Fokusschüler:innen und dem Fall hervorzuheben. Dadurch sind nur vereinzelte Schlussfolgerungen möglich. Insgesamt stellt eine Lerngruppe aus 23 Schüler:innen und davon neun Befragten ein kleines Sample dar. Um komplexe Vorgänge innerhalb der Lerngruppe nachvollziehen zu können, müssten die Studiendesigns wiederholt werden (Riemer, 2001, S. 394). Als Perspektive ergibt sich außerdem, den Kontext nicht nur hinsichtlich verschiedener Unterrichtsformen, Lehrpersonen und Lerngruppen zu vergleichen, sondern vor allem auch in Bezug auf unterschiedliche Schulformen. Die Studienlage zeigt, dass Druck und Leistungsideologien an Gymnasien besonders ausgeprägt sind. Dementsprechend wäre es eine neue Perspektive, zu erforschen, ob das L3-Investment von Lernenden im nicht-gymnasialen Französischunterricht[111], z. B. an Stadtteilschulen, anders ausgeprägt ist. Auch die Erforschung des L3-Investments von Lernenden an Schulen in weniger wohlhabenden Stadtteilen und mit einem geringeren Sozialindex könnten dazu beitragen, das Verständnis von L3-Investment zu diversifizieren und die Anwendung der Theorie in unterschiedlichen Kontexten besser zu verstehen.

Gleichzeitig ist im Rahmen der Epistemologie herauszustellen, dass der Zugang zum Gymnasium, zum Unterricht (bei zwei Lehrkräften) und zur Lerngruppe eine Besonderheit und wichtige Bedingungen für ethnografische Studien ist. Mit dem Zugang zu dem spezifischen Unterrichtskontext kommen auch Forschungsbedingungen. Dazu zählen Anpassungen an den Schulalltag, beispielsweise wenn Stunden, für die Portfolioarbeit vorgesehen war, verschoben werden, Lernende krank werden oder ihre Portfolios vergessen, aber auch wenn der Unterricht wegen des Wetters oder pandemischen Einschränkungen nicht in Präsenz stattfindet. Darüber hinaus beruht die Untersuchung des komplexen dynamischen Phänomens des L3-Investments auf Beobachtungen und auf Eigenaussagen der Lernenden. Wie sich auch Cambra Giné (2003, S. 283) kritisch äußert, kann durch Beobachtungen ein Teil der Komplexität nicht sichtbar wahrgenommen werden. Außerdem ist kritisch anzumerken, dass mir als individuelle ethnografische Forscherin Verständnis- und Darstellungsfehler, insbesondere von den Machtverhältnissen und individuellen Beziehungen, passieren können (s. auch Toohey, 2010, S. 182–183). Um dem entgegenzuwirken, bräuchte es nicht nur das Gegenlesen durch involvierte und externe Personen, das umgesetzt wurde, sondern zusätzlich den Einbezug mehrerer ethnografischer Forschender bereits in der Erhebung. Dadurch könnte der Unterricht aus verschiedenen Perspektiven erforscht und kritische Fälle diskutiert werden. Außerdem wäre so eine Durchführung der Interviews mit zwei Personen möglich und es könnte eine Fragerolle und eine Interpretationsrolle getrennt voneinander vergeben werden. Dadurch würde sich die fragenstellende Person darauf konzentrieren, dass die vorgenommene Breite an Themen besprochen wird, während die interpretierende Person die ersten tentativen Kodierungen sicherstellen würde, die direkt mit der interviewten Person besprochen werden könnten. Dadurch würde das Verständnis für den Gegenstand berücksichtigt werden, welches eines der Gütekriterien der Grounded Theory Methode darstellt. Andererseits hat es auch Vorteile, die Frage- und Interpretationsrolle gleichzeitig auszuführen, weil Gesprächsdynamiken im Interviewsetting dadurch weniger gestellt und integrierter wirken können. Da die Interviews sensible Themen behandeln und die Befragten in Einzelinterviews alleine sind, könnte durch die Anwesenheit von zwei Forschenden ein Ungleichverhältnis oder gar Bedrängung entstehen. Zudem wird in einem solchen Fall das Interviewsetting durch drei Personen konstruiert. Das bedeutet, dass das Vertrauen zu zwei Forscher:innen aufgebaut wird, was einen positiven Einfluss haben kann, falls es ausreicht das Vertrauen und das Empfinden von einem *safe*

[111] oder einen anderen Tertiärsprachenunterricht, der vermeintlich weniger „exklusiv“ ist.

space bei nur einer Person aufzubauen, oder einen negativen, falls das Aufbauen von Vertrauen zu beiden mehr verlangt und der *safe space* nur dann entsteht, wenn zu allen Vertrauen aufgebaut wird.

Aus epistemologischer Sicht wäre es außerdem hilfreich gewesen, den Kontext des Falls nicht nur auf den Französischunterricht zu beschränken, sondern mehr Informationen zum ihnen verfügbaren Kapital oder anderen außerschulischen L3-Investmentbedingungen zu erheben. So können potenzielle räumliche Skalen, die weiterer Forschung bedürfen, und Gegenstandsbereiche, aus denen die im Französischunterricht sichtbaren Handlungsstrukturen entspringen, erkundet werden (Kelle, 2008, S. 269). Dies ist allerdings eine generelle Limitation von Fallstudien, denn um den Fall praktisch erforschen zu können, werden die Erhebungszeiträume und -orte limitiert (Yin, 2018, S. 15). Aus ethischer Sicht wäre dabei eine vermehrte Befragung der Teilnehmenden weniger haltbar. Stattdessen könnten weitere Akteur:innen einbezogen werden, die über den Kontext Auskunft geben können. Dazu zähle ich die Eltern, die auch von den Lernenden mit ihrem L3-Investment assoziiert werden. Um eine Perspektive abzuleiten, kann auf die Grounded Theory Methode zurückgegriffen werden, in der neue Daten je nach Bedarf erhoben werden. Es ließe sich vorstellen, dass kurze Fragebögen mit Freitextfeldern von den Lernenden an die Eltern gegeben werden. Hierbei kann auf die vier Kernelemente von L3-Investment Bezug genommen werden (Ideologien, Identität, Kapital, Hoffnung). Durch eine Befragung der Erwachsenen könnte Kapital gegebenenfalls eine größere Rolle spielen als bei den Jugendlichen. Dies könnte weitere Auskunft über die Bedeutsamkeit des Kernelements für das L3-Investment der Lernenden geben. Dadurch wäre es möglich, die emische Perspektive der Lernenden zu triangulieren. Auch eine Triangulation mit der Sichtweise der Lehrkraft wäre förderlich. Insgesamt würden damit die Beziehungen der Schüler:innen in unterrichtlichen und außerschulischen Bereichen, mit den dazugehörigen sozialen, materiellen und weiteren Bedingungen, aufgezeigt werden können (Baumann, 2009, S. 40–41). Die etischen Schlussfolgerungen daraus könnten die Ergebnisse konkretisieren und weiter ausbauen. Allgemein wurde das Gütekriterium der Balance zwischen etischen und emischen Forschungsaspekte berücksichtigt, indem Beobachtungsdaten im Unterricht aus einer externen Perspektive und im Interviewsetting aus der Innensicht der Lernenden erhoben wurden. Auch die Arbeit mit der Grounded Theory Methode konnte die Balance stützen, da zunächst die emischen Aussagen in den Daten für sich stehen, aber auch schrittweise abstrahiert werden, um eine etische Perspektive einzunehmen.

Außerdem ist kritisch zu beleuchten, dass die Erfahrungen in der Zeit der Covid-19 Pandemie nicht ethnografisch begleitet wurden. Dementsprechend besteht eine Lücke hinsichtlich der Datenerhebung und meines Kenntnisstandes über den Fall. Für Besprechungen in der Retrospektive kann sich die Wahrnehmung vom Französischunterricht während und aufgrund der Pandemie verändert haben, wenn dem Narrativ gefolgt wird „vor der Pandemie war alles besser“. Auch im Rahmen der Portfolioelizitation wurde diese Zeit nicht explizit aufgegriffen. Dies ist auch daran gelegen, dass in diesem Zeitraum keine Portfolioarbeit stattfand. Dadurch wurden wiederum für diese Zeit auch retroperspektiv wenig Aussagen darüber gemacht. Für zukünftige ethnografische Studien, die dem Genre der Fallstudie folgen, wäre es wichtig, Flexibilität und Anpassungsmöglichkeiten für solche Momente zu entwerfen. Außerdem bräuchte es in den Interviewsituationen einen retrospektiven Stützpunkt oder einen Stimulus, um über die Erfahrungen und Auswirkungen sprechen zu können. Des Weiteren ist es denkbar, während einer Pandemiezeit oder ähnlichen Ausnahme unaufwendige Erhebungsformate zu entwickeln, mit denen Daten

erhoben werden können. Beispielsweise sind Bild- und Smiley-Abfragungen mit wenig Text eine Möglichkeit, um Emotionen im Französischunterricht und gegebenenfalls auf weiteren räumlichen Skalen abbilden zu können.

Des Weiteren lässt sich anmerken, dass L3-Motivation und L3-Investment nicht immer trennscharf erhoben wurden, z. B. in der Kartenlegemethode. Dies hängt damit zusammen, dass sich die zwei Konzepte vielfach überlappen. Als Perspektive lassen sich die psychologischen Anteile der Daten analysieren. Denn so wie L3-Investment komplementär und überlappend zu L3-Motivation steht, so steht ersteres auch mit allen anderen Konzepten, die mit L3-Motivation in Verbindung stehen. Aus den in Kapitel 2.2. vorgestellten Relationen ließe sich auf Basis der erhobenen Daten die Beziehung zwischen L3-Investment und den interagierenden Systemen des Selbstkonzepts (Abendroth-Timmer, 2011, S. 13; Cook & Singleton, 2014, S. 95; Williams et al., 2015, S. 144) oder der Angst (Cook & Singleton, 2014, S. 95; Williams et al., 2015, S. 144) erforschen. Ein weiterer konkreter Forschungsausblick beinhaltet, Hoffnung nicht nur aus der soziologischen Perspektive von L3-Investment zu erforschen, sondern auch aus einer psychologischen Sicht zu analysieren, wie Oxford (2016, S. 32-33) es für die Positive Psychologie der Fremdsprachendidaktik angewandt hat. Laut der Autorin kann Hoffnung eine Emotion oder kognitives Phänomen mit dem positiven Glauben sein, Ziele erreichen und über Agency verfügen zu können.

Schlussendlich bedarf es entsprechend des epistemologischen Kontexts einer Reflexion über meine Positionierung als Forscherin. Grundsätzlich ist die emische Forschung im Zentrum der Methoden gewesen, allerdings hatte ich sowohl hinsichtlich der Unterrichtsbeobachtungen vordefinierte Erwartungen an den Französischunterricht als auch in Bezug auf das Interviewsetting, da ich selber Französischschülerin in der Vergangenheit war und angehende Französischlehrkraft bin. Meine Erwartungen sind dadurch möglicherweise verzerrt, dass sie von den Idealen der universitären Lehre und Forschung über die Fremdsprachendidaktik geprägt sind. Somit kann es passiert sein, dass ich im Kontext der Datenerhebung, -auswertung und -darstellung diese Verzerrungen in mir hatte, ohne mir darüber bewusst zu sein. Darüber hinaus habe ich Frau Uhlhorn teilweise und Frau Wartburg stark in den Forschungsprozess mit eingebunden, insbesondere in die Auswahl des Theoretical Samplings. Es besteht die Möglichkeit, dass das Einbeziehen der Lehrkräfte meine Kritikfähigkeit im Moment der Auswahl der Teilnehmenden beeinflusst haben kann. Dies wurde versucht, im Forschungsprozess zu reduzieren, z. B. durch den Abgleich der von den Lehrkräften vorgeschlagenen Teilnehmenden für die Studie mit meinen Notizen und Einschätzungen. Auch im Rahmen der Darstellung der Ergebnisdarstellung in der vorliegenden Arbeit kann ich unterbewusst kritische Aussagen über die Lehrkraft von den Lernenden relativiert oder nicht aufgegriffen haben. Für zukünftige Erforschungen, bei denen die Lehrkräfte eine wichtige Rolle spielen, wäre es hilfreich, die eigenen Einschätzungen systematisch zu erfassen (gegebenenfalls auch aufzunehmen und zu transkribieren) und mit denen der Lehrkraft abzugleichen (z. B. im Forschungstagebuch). Auch Momente der Unsicherheit im Forschungsprozess und beim Verfassen der wissenschaftlichen Publikation wären somit zu dokumentieren. Dies kann zu einem späteren Zeitpunkt von der forschenden Person mit einem distanzierterem Blick reflektiert und mit Kolleg:innen oder in Kolloquien besprochen werden.

Insgesamt wurden die Gütekriterien des Interpretivismus und der Ethnographie eingehalten. Die Grenzen der Arbeit liegen darin, dass die Aussagen nur für den untersuchten Kontext gelten können und eine Erhebungslücke für den Zeitraum der Pandemie vorliegt. Es ergibt sich einerseits die Perspektive, andere Kontexte, insbesondere nicht-gymnasiale, zu erforschen. Andererseits ließe sich die Studie auch auf nicht-schulische Räume ausweiten, z. B. durch Erhebungen von

Hintergrundinformationen der Eltern und Erziehungsberechtigten. Darüber hinaus können Darstellungsfehler oder Verzerrungen vorliegen, denen mit dem Einbinden weiterer Akteur:innen in die Forschung und Reflexion der Forschungsdaten begegnet werden kann.

5.2.2. Grenzen und Perspektiven auf Ebene der Methoden

Um die Grenzen und Perspektiven auf methodischer Ebene darzustellen, gehe ich zunächst auf Aspekte der verwendeten Methoden im Interviewsetting ein und anschließend auf die der Grounded Theory Methode.

Bei der Kartenlegemethode können Diskrepanzen zwischen Annahme und Handlung auftreten (Heinemann, 2017, S. 72–73; Trautmann, 2010, S. 173). Diese konnten teilweise in der Analyse aufgedeckt werden. Eine weitere Grenze der Methode kann bei einer einmaligen Erhebung mit der Kartenlegemethode die Neuigkeit für die Lernenden sein. Diese Methode kann insofern überwältigend sein, dass sie nicht die Karten auswählen, die für das Phänomen am bedeutsamsten für sie sind, sondern Karten, die ihnen aus anderen Gründen besonders vorkommen. Dies zeigt sich bei Teilnehmenden wie Fiete und Lea, die zuerst Karten ausgewählt haben, die weder im Hauptteil des Interviewsettings besprochen, noch bei der Kartenlegemethode II erneut aufgegriffen wurden. Außerdem brauchte es Flexibilität – was dem Gütekriterium der Modifizierbarkeit entspricht – als Gabriel eine (ähnliche) Karte nur deshalb ausgewählt hatte, weil er die eigentliche Karte bzw. das Thema, welches er benennen wollte, zwischen den Karten nicht finden konnte. Für zukünftige Anwendungen der Methode wäre es hilfreich, wenn die Teilnehmenden die Karten vorher kennen und sich Überlegungen machen können oder ihnen mehr Zeit eingeräumt wird, um sie anzuschauen.

Für ethnografische Interviews ist der Raum, den die forschende und die interviewte Person schaffen bzw. im Voraus geschaffen haben, ausschlaggebend für die Anzahl und Intensität der Aspekte, die von den Teilnehmenden preisgegeben werden (Cambra Giné, 2003, S. 93; Heyl, 2014, S. 370). Es ist nicht erkundbar, wie viel und was die Lernenden mir als Forscherin aus welchen Gründen vorenthalten haben. Aber es lässt sich für zukünftige ethnografische Interviewstudien festhalten, dass der Raum und die Beziehung zwischen forschender und befragter Person schon im Voraus durch den Aufenthalt im Feld aufgebaut werden können. Auch im Anschluss an das Interview und mit zeitlichem Abstand dazu kann Raum geschaffen werden, damit die befragte Person bei weiteren Anliegen noch einmal auf die forschende Person zurückkommen kann. Außerdem kann das Durchführen von Interviews, ohne einem Leitfaden zu folgen, zu Auslassungen bei einzelnen Teilnehmenden und dadurch zu weniger Vergleichbarkeit führen. Dies kann innerhalb dieser Studie z. B. bei Gabriel festgestellt werden, bei dem im Gegensatz zu den anderen Teilnehmenden die Bedeutung von Englisch für sein L3-Investment im Französischunterricht im Interview nicht mit ihm besprochen wurde.

Eine Grenze des *Stimulated Recall*s, welcher für das Rückrufen von Erinnerungen im Unterricht wie der Postervorstellung verwendet wurde, ist, dass die Erinnerungen falsch konnotiert sein können, insbesondere im Rahmen der Entwicklungen der Covid-19 Pandemie. Wie bereits angeschnitten, können die Erfahrungen der Teilnehmenden hinsichtlich ihres Französischunterrichtes vor der Pandemie durch die Pandemiezeit euphemistisch und nach der Pandemie pejorativ im Interviewsetting vermittelt sein. Ein Beispiel dafür ist die negative Einschätzung der Abwesenheit des

Singens nach der Pandemie. Als Perspektive lässt sich daraus ableiten, dass der Stimulus zu verschiedenen Zeitpunkten in einem Interviewsetting besprochen wird. Dies kann zudem die Qualität der longitudinalen Studie stützen. Dieser Stimulus war in meiner Studie das Portfolio. Seine Elizitation als Forschungsmethode kann ebenfalls kritisch reflektiert werden. Schließlich lag ein großer Schwerpunkt auf dem Nachschlagen, Explorieren und Kreieren. Dies wäre eventuell ohne Portfolioelizitation nicht in dem Maße besprochen worden, wodurch sich diese Komponenten nicht als solche für das L3-Investment herauskristallisiert hätten. Während diese Punkte dadurch hervorgehoben wurden, wurden andere Punkte ausgelassen, die das Portfolio nicht abbildet, insbesondere das Sprechen im Französischunterricht sowie Hoffnung. Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit konnte für den Fall zwar beantwortet werden, aber um Hoffnung im Kontext von L3-Investment genauer verstehen zu können, ergibt sich die Perspektive, diese Komponente weiter zu erforschen, indem sich mehr auf das Sprechen und außerschulische Lernorte gestützt wird. Dafür können andere Elizitationsmethoden verwendet werden, z. B. das Mitbringen von anderen Materialitäten in das Interviewsetting, die die Lernenden mit dem Französischunterricht besonders verbinden. Schließlich können Materialitäten zum Verständnis von Diskursen, Emotionen und räumlichen Kontexten beitragen (Aronin, 2018, S. 33–35).

Grenzen der Portfolioelizitation liegen in den Grenzen der im Portfolio enthaltenen Inhalte. Durch die Struktur des Portfolios und sein händisches Design wurde die Datenerhebung auf diese Elemente beschränkt und im Unterricht eingesetzte Elemente, z. B. Sprechaktivitäten oder die Besprechung von Videos, konnten nicht einbezogen werden. Daraus ergibt sich die Perspektive, in der Datenerhebung im Interviewsetting Stimuli aus Unterrichtsbeobachtungen, die nicht im Portfolio auftauchen, zu integrieren. Die Audioaufnahme der Interviews kann die Portfolioelizitation nur bedingt durch die farblichen Markierungen in den Transkripten (s. Anhänge 6A-6I) und den teilweise erstellten Fotos abbilden. In zukünftigen Erhebungen mit Portfolioelizitation könnte eine Dokumentation mittels Videos dabei helfen, Ausschnitte darzustellen werden, in denen die Portfolioprodukte in ihrer Materialität und das Zeigen darauf sichtbar werden. Es wäre in diesem Kontext denkbar, statt einer Audioaufnahme eine Videokamera im Interviewsetting zu installieren, um das Geschehen auf dem Tisch, auf dem das Portfolio liegt und an dem die Akteur:innen sitzen (s. Abbildung 3), zu videografieren. Eine Transkription wäre dann von dem Auditiven als Schrifttext und von dem Visuellen mit Screenshots zu erstellen. Letztere würden die jeweiligen wichtigen Zeigemomente sowie die entsprechenden aufgeschlagenen Seiten des Portfolios, die besprochen werden, abbilden. Gleichzeitig muss auch bedacht werden, dass sich einige Lernenden dagegen ausgesprochen haben, dass Fotos von ihrem Portfolio gemacht werden. Dementsprechend könnte eine visuelle Aufzeichnung des gesamten Portfolios diese Ablehnung verstärken.

In der vorliegenden Arbeit wurde das Verständnis des Gegenstands als Gütekriterium der Grounded Theory Methode nur im Interviewsetting mit den Teilnehmenden abgesichert. Der Großteil der Analysen ist aber im Nachhinein entstanden und wurde daher nicht mit ihnen in der finalen Form erneut sichergestellt. Stattdessen habe ich das Verständnis von Frau Wartburg absichern lassen, die das Ergebniskapitel gegengelesen hat. Für zukünftige ethnografische Studien bietet sich ein partizipatives Forschungsdesign an, in das die Teilnehmenden nicht nur für die Datenerhebung einbezogen werden, sondern auch für die Analysen und die finalen Beschreibungen in der wissenschaftlichen Publikation. Auch das Auswählen von Pseudonymen, statt der Zuweisung, kann durch ein partizipatives Format angeboten werden. Beim Design von partizipativer Forschung ist allerdings zu berücksichtigen, wie viel Zeit von den Teilnehmenden eingefordert wird. Schließlich

haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Lernenden teilweise Druck empfinden. Das bedeutet, dass Auseinandersetzungen mit der Schule und dem Unterricht – obgleich dies auf einer Metaebene stattfindet – zu zusätzlichen Belastungen führen können. Andererseits können solche Interviews zu L3-Investment und Diskussionen über die analysierten Ergebnisse auf eine Metaebene gehen, in der Emotionen und Affekte besprochen werden. Der Einbezug und die Reflexion dieser Aspekte sind im Kontext des Gymnasiums kaum verortet, da die kognitiv zu erbringenden Leistungen im Vordergrund stehen (Bohnsack, 2013, S. 9). Dadurch dass die affektiven Einschätzungen der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt werden und ihnen in dem Interviewsetting zugehört wird, kann auch Empowerment als positiver Begleiteffekt entstehen.

Durch die Theorisierung sind die Angemessenheit des Gegenstandes und seine Allgemeingültigkeit als Gütekriterien der Grounded Theory Methode sowie die externe Validität als Gütekriterium von Fallstudien eingehalten. Allerdings liegt in der Theorisierung auch eine Grenze der Grounded Theory Methode. Denn der iterative und zunehmend abstrahierende Ablauf kann zu Vermischungen zwischen den emischen Standpunkten der Teilnehmenden und meinen Interpretationen oder Verzerrungen führen. Dazu zählt sowohl die Erstellung der Kategorienbezeichnungen, die abduktiv entwickelt wurden, als auch die Darstellung der Interpretationen einzelner Ausschnitte im Ergebnisteil. Auf methodologischer Ebene fehlen zudem Anhaltspunkte, wie der rekursive Forschungsprozess in einem linearen Text dargestellt werden kann. Es wäre notwendig, die Anwendbarkeit der Abduktion weiterzuentwickeln, indem andere Formate als schriftlich in sich geschlossene Texte gefunden werden und das Trennen emischer Perspektiven von etischen Perspektiven und „Überinterpretationen“ gesichert wird. Denkbar wären methodische Weiterentwicklungen, die auf die Konzeptualisierung von Visualisierungen eingehen. Um die emischen und interpretierten Daten nicht zu vermischen, ließe sich vorstellen, dass die Daten von einer externen Person gegengelesen werden. Daraufhin kann diskutiert werden, wie die Daten unvoreingenommen, d. h. ohne vorherige iterative Datenanalysen, verstanden werden können und wo die Interpretationen gegebenenfalls zu weit greifen. Auch Markierungen (z. B. farblich) von Textteilen, die zu unterschiedlichen Zeiten entstanden sind, wären denkbar. Des Weiteren könnte der Text der wissenschaftlichen Publikation mit einem Anhang erweitert werden, der die Nachvollziehbarkeit erhöht, z. B. durch Aufzeigen von unterschiedlichen MAXQDA-Kodierversionen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Kartenlegemethode, dem Beziehungsaufbau in ethnografischen Interviews, der Auswahl der Stimuli und der Portfolioelizitation zwischen Fokussetzungen und dem Abdecken einer breiten und vergleichbaren Themenpalette auszubalancieren ist. Für zukünftige Forschungen können Einführungen in Methoden mit den Teilnehmenden, der Aufbau einer Beziehung zwischen forschender und befragter Person vor der Interviewerhebung und der Einsatz weiterer Aufnahmemittel, wie Videokameras, hilfreich sein. Darüber hinaus ergibt sich die Perspektive von partizipativer Forschung, um die Akteur:innen aus dem Feld stärker in die Analyse- und Reflexionsprozesse zu involvieren. Wichtig ist in einem solchen Fall und allgemein bei der Anwendung der Grounded Theory Methode, darauf zu achten, dass die Aussagen der Teilnehmenden nicht mit abstrahierten Interpretationen vermischt werden. Hierfür wäre denkbar, die Darstellungsformate der Analysen für visuelle Ansätze zu öffnen. Neben den vorgeschlagenen Perspektiven für die Forschung, bestehen auch Implikationen für die Bildung, die im folgenden Unterkapitel dargestellt werden.

5.3. Pädagogische Implikationen

Die pädagogischen Implikationen ergeben sich auf der Ebene der Lehrpläne, der Lehrkräfteausbildung, des Unterrichts und der Lehrmaterialien. Die Perspektiven, die ich damit eröffne, orientieren sich an den Befunden der vorliegenden Arbeit und beruhen damit (ausschließlich) auf der Perspektive der Lernenden.

Da die Lernenden das mehrsprachige Vokabellernen und Vernetzungen zwischen den Sprachenfächern positiv hervorheben und es dazu beiträgt, dass ihr L3-Investment auftreten kann, bedarf es auf Ebene des (schulinternen) Curriculums einer eindeutigen Verankerung vom vernetzten Sprachenlernen. Dieses vernetzte Sprachenlernen kann nicht nur das deklarative Vorwissen einbinden, sondern auch das prozedurale, um Lernstrategien und Transfermöglichkeiten zu entwickeln. Durch eine (schulinterne) curriculare Verankerung kann eine Verbindlichkeit für Lehrkräfte entstehen, sich kollegial abzusprechen, um Themen und Strategien integriert vorzubereiten und Synergieeffekte zu nutzen. Diese Absprache könnte dem Lernen der Schüler:innen zugutekommen. Dafür würde es sich anbieten, auch im Rahmen der Lehrkräfteausbildung einen Fokus auf Mehrsprachigkeitsdidaktik zu legen. Diese kann weiter ausgebaut und gestützt werden, damit die Lehrenden Anwendungsmöglichkeiten auf einer fundierten Wissensbasis entwickeln können, beispielsweise mittels Bausteinen in der universitären Ausbildung (Haberland, 2022, S. 148). Ein weiterer Aspekt, der sich aus den Daten über die Wichtigkeit von Zuwendung und Wertschätzung der Lernenden ergibt, ist das Aufgreifen von affektiven Inhalten und der positiven Psychologie im Rahmen des Fremdsprachenlernens. Dazu zählt auch der Umgang mit den Ungewissheit, als Konsequenz von nicht verfügbarem Wissen oder die Veränderung an Handlungsmöglichkeiten verstanden, die einige der Lernenden empfinden. Damit würde die emotionale Kompetenzbildung der Lehrkräfte für die Unterstützung im Lernen ausgebildet werden. So können die individuellen Identitäten der Lernenden abseits der Leistung als alleiniger Differenzkategorie gefördert werden (Grein et al., 2024, S. 70).

Auf Ebene des Französischunterrichts ist zunächst die Binnendifferenzierung herauszustellen. Denn die individuellen Lernpräferenzen und die L3-Investment-Systeme, wie in den Diagrammen der Unterkapitel 4.1.-4.5., sind zentral für das Fremdsprachenlernen. Ein binnendifferenzierter Französischunterricht kann diese kognitiven, aber auch die sozialen und affektiven Unterschiede aufgreifen und dadurch für verbesserte Lernbedingungen und Sichtbarkeit, welches zu Wertschätzung führen kann, bei den Lernenden sorgen. Außerdem kann das Portfolio dazu genutzt werden, um Binnendifferenzierung herzustellen. Hierbei wäre zu berücksichtigen, dass den Lernenden die Kompetenzen und Zeit, die sie individuell für eine (Portfolio-) Aufgabe brauchen, zur Verfügung stehen.

Im Französischunterricht können Lehrkräfte die in der Ausbildung entwickelten affektiven Kompetenzen oder zumindest die Bewusstheit für emotionale Untermauerungen von Lernprozessen nutzen, um einen Nährboden für Gespräche auf der Metaebene mit Schüler:innen zu schaffen. Lehrkräfte können Gespräche mit ihren Schüler:innen führen und dabei auf die affektive Ebene eingehen, um ein Gesamtbild (z. B. in Form einer Mindmap, eines Diagramms oder anderer kunstbasierter Ansätze) zu erstellen. Dadurch können sie einerseits individuell in ihren Motivationen gefördert werden, andererseits kann aufgezeigt werden, welchen Ideologien sie unterliegen, welche Rolle ihre Identität im Unterricht spielt und wie sich ihre Hoffnung gestaltet. Darauf kann ebenfalls in

der Unterrichtsplanung und -durchführung zurückgegriffen werden. In anderen Lerngruppen könnte auch Kapital einen Einfluss auf ihr L3-Investment und damit auf ihr Lernen auf einer sozialen Ebene haben. Für solche Gespräche können die erste offene Frage aus dem Interviewleitfaden und die Kartenlegemethode unter Berücksichtigung der Limitationen (s. 5.2.2.) einen ersten guten Eindruck über die zentralen Motive und das L3-Investment der Lernenden geben.

In den erhobenen Daten wurde auch deutlich, dass die Lernenden Wünsche für Verbesserungen haben. Sie richten diese allerdings nicht an ihre Lehrkraft, sondern an mich im Interviewsetting. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie von mir explizit danach gefragt wurden, von der Lehrkraft allerdings nicht. Außerdem kann es sein, dass die unterschiedlichen Machtpositionen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen dazu führen, dass letztere ihre Wünsche nicht preisgeben, weil damit auch eine Kritik am aktuellen Unterricht der machtvolleren Lehrperson einhergeht. Um die Wünsche in den Unterricht einzubeziehen, könnten die Lernenden diese Wünsche auf Zetteln ohne ihren Namen oder über ein digitales kollaboratives Tool, in dem die Autor:innen der Beiträge anonym bleiben, einreichen.

Aus den Erkenntnissen über Alissas Brückenschläge zwischen dem außerschulischen Lernen, das multimodal und mehrsprachig geprägt ist, und ihrem Französischunterricht lässt sich das Einbinden aller räumlichen Skalen in den Französischunterricht herausstellen. Das drücken auch die Ergebnisse der anderen Lernenden aus, die im französischsprachigen Ausland waren und diese Erfahrungen in ihren Französischunterricht einbringen. Daraus lässt sich eine Förderung der Verschränkung zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und dem Französischunterricht ableiten. Didaktische Formen davon können unter anderem die Arbeit mit Linguistic Landscapes (Brinkmann, Duarte & Melo-Pfeifer, 2022, S. 92; Clemente, Andrade & Martins, 2012, S. 281–282) statt der rein für den Unterricht konzipierten Lehrmaterialien, wie das Lehrwerk, sein. Diese Formen lassen sich auch in das Portfolio integrieren, indem eine Sektion für außerschulischen Kontakt mit dem Französischen erstellt und bearbeitet wird. Für das L3-Investment hat sich die Bedeutsamkeit der räumlichen Skalen auch in Bezug auf die Glaubensansätze, z. B. über gute Noten, gezeigt, die aus den schulischen und familiären Räumen übernommen werden. Damit könnte eine ökologische Wahrnehmung der Makro-, Meso- und Mikrokontexte mit den dazugehörigen Bedingungen berücksichtigt werden (Baumann, 2009, S. 40–41). Dieser Einbezug könnte eine stärkere Involviertheit der Eltern und Erziehungsberechtigten in der Schule bedeuten, um Interaktionen zwischen den unterrichtlichen und familiären Systemen zu verstehen.

Für die Arbeit mit dem Lehrwerk fordern die Lernenden Abwechslung ein, dies kann durch eine Diversifizierung in den Lektionen und in den Methoden gegeben werden. Es ist außerdem wichtig, die Progression nicht zu steif zu halten und Variabilität in der Anwendung des Lehrwerks zu ermöglichen. Was die Lernenden befürworten, ist der Einbezug von mehrsprachigen Vokabellisten und Aufgaben, die somit im Lehrwerk verstärkter und systematisierter auftreten können. Dadurch kann zusätzlich Abwechslung entstehen. Relevant ist aber auch der Umgang mit dem Lehrbuch. Schließlich lehnen die Lernenden das passive Sitzen im Klassenraum und Bearbeitungen von Aufgaben im Frontalunterricht ab, wenn keine Abwechslung entsteht. Wichtig ist es deshalb, die Passivität aufzuheben und Agency auch im Rahmen von Bearbeitungen im Lehrwerk zu ermöglichen. Außerdem kann der Einsatz eines anderen Lernmediums neben dem Lehrwerk hilfreich sein; dies kann das Portfolio, in digitaler oder händischer Form, sein.

Aus den Sichtweisen der Lernenden über das Portfolio ließen sich die mehrsprachigen Vokabellisten, die Bewertung davon und der *créativité*-Teil herausstellen. In letzterem sind vor allem das kooperative Arbeiten mit Autonomie und Agency zusammen mit dem Explorieren und Kreieren, multimodalen Arbeiten und dem Erhalten von (formativen Feedback) bedeutsam für das L3-Investment. Im gymnasialen Kontext ist die Bewertung des Portfolios als grundsätzlich möglich einzustufen, wenn es um die Förderung des L3-Investments geht. Es ist aber wichtig, sie um formative Bewertungen zu ergänzen und diese differenziert zu gestalten. Um Agency zu erfahren, bedarf es dem Geringhalten von Druck und Unsicherheiten, die zu keinem L3-Investment führen.

Für die pädagogische Portfolioarbeit lässt sich außerdem ableiten, dass ein Multiliteracies-Design wichtig ist. Dafür kann Agency nicht nur in der Erstellung von Inhalten notwendig sein, sondern auch im Festlegen der Bewertungsformen. Mittels demokratischer Vorstrukturierungen kann die Lehrkraft zusammen mit den Lernenden die Inhalte und Bewertungskriterien des Portfolios diskutieren und aushandeln. Dabei wäre es lernförderlich, wenn Pflicht- und Optionalaufgaben unterschieden und entwickelt werden, wodurch Binnendifferenzierung entsprechend der Lernpräferenzen gewährleistet wird. Gleichermaßen kann durch die optionalen Aufgaben der Druck, der zu keinem L3-Investment führt, gesenkt werden. Wichtig ist außerdem, dass kooperatives Arbeiten und Bewerten in den Mittelpunkt gestellt werden. Es bedarf Zeit für Vertiefung für die einzelnen Aufgaben, damit die Lernenden ihren Lernprozess designen und durchführen können. Dafür fordern die Lernenden ein (multimodales) differenziertes und formatives Feedback ein. Eine wichtige Weiterentwicklung des Portfolios liegt in dem Einbezug von interaktiven Aufgaben, z. B. von Theaterstücken wie Dan und Tina es vorgeschlagen haben. Dafür braucht das Portfolio ein digitales Format (e-Portfolio), in das multimodale Inhalte wie aufgenommene Theaterstücke eingebunden werden können. Dadurch ließe sich zusätzlich die Medienkompetenz fördern, wenn darauf ein Fokus gelegt wird.

Insgesamt beziehen sich die pädagogischen Implikationen auf den verschiedenen Ebenen des Curriculums, des Unterrichts und der Lehrmaterialen (Lehrwerke und Portfolios) auf die Wichtigkeit vom Einbezug der Mehrsprachigkeit sowie Multiliteracies und der Umsetzung von Binnendifferenzierung. Dadurch können die Lernenden individuell entsprechend ihrer Identitäten lernen und bewertet werden, anstatt ausschließlich entsprechend ihrer Leistung. Hierfür spielt die positive Psychologie eine wichtige Rolle, da sie individuelle Lernpräferenzen und Identitäten in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:in fokussieren kann. Aus diesen Implikationen kann abschließend der flexiblere Umgang mit Lernprozessen als pädagogische Implikation des gymnasialen Französischunterrichts abgeleitet werden. Hierfür kann Agency gefördert werden, die im Rahmen von Multiliteracies-Didaktiken und durch das individuelle Designen des eigenen Lernprozesses entwickelt werden kann. Agency kann aber auch mit kooperativen Lernformen, die die Lernenden in einem hohen Maß förderlich für ihr L3-Investment halten, zusammengebracht werden. Über diese Flexibilisierung und dadurch, dass die Lernenden nicht auf sich alleine gestellt sind, könnte gegebenenfalls der Druck verringert werden. Auf institutioneller Ebene wäre zu überlegen, ob Französisch weiterhin als „exklusives Fach“ (Grein, 2022, S. 404) für die Lernenden, die das Abitur anstreben, in der deutschen Bildungslandschaft gelten sollte oder ob das Erlernen einer Tertiärsprache wie das Französische zu Hoffnungen für das spätere Leben aller Schüler:innen – unabhängig der Schulform und des Abschlusses – bedeuten kann. Mit dieser offenen Frage beende ich die Diskussion der vorliegenden Arbeit und öffne sie für weitere Forschungsarbeiten.

6. Fazit

Dieses Kapitel dient der Zusammenfassung und Bilanzierung der vorliegenden Arbeit. Dabei werden die in Kapitel 2.4. zusammengefassten theoretischen Grundlagen nicht wiederholt. Stattdessen rekapituliere ich die Methodik der Arbeit, bevor ich die Ergebnisse bilanziere. Auch die Diskussion wird aufgegriffen und offene Fragen für weitere Forschungen werden skizziert, um die Arbeit abzuschließen und zu einer finalen Konklusion zu kommen.

Der Französischunterricht existiert mehr im Rahmen praktischer Umstände denn als Ausdruck von Idealen und Anforderungen aus der Theorie. Wenn seine Erforschung auf ökologischen Forschungsprinzipien beruht, können Kontexte, emisches Verständnis und etische Schlussfolgerungen berücksichtigt werden. Ziel der empirischen Studie ist, L3-Investment im ökologischen Kontext des gymnasialen Französischunterrichts zu erforschen. Konkret wird dieses Ziel an den folgenden Forschungsfragen orientiert.

F1: Was führt zum Entstehen von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?
F2: Welche Beziehung besteht zwischen der Portfolioarbeit und der Entstehung von L3-Investment im gymnasialen Französischunterricht?

Dabei ist L3-Investment als das Engagement von Schüler:innen in ihrer Tertiär- oder weiteren Sprache zu verstehen, deren Identitäten für die Zukunft in einem Zusammenhang mit ihren Zweitsprachen stehen. Portfolioarbeit bedeutet die systematische Zusammenstellung von Dokumenten, die die Lernenden selbst und für ihr individuelles Lernarchiv erstellt haben. Um die Forschungsfragen beantworten zu können, ist die Studie qualitativ-interpretativ ausgerichtet. Dem Interpretivismus folgend, d. h. Menschen als soziale Wesen mit einem Bewusstsein, Intentionen, Emotionen, Motiven und Willen verstehend, habe ich ein qualitatives Methodendesign entwickelt. Dieses Design basiert auf der Epistemologie der CDST, die auch den theoretischen Rahmen ausmacht. Dabei wird ein Fokus darauf gelegt, wie komplexe dynamische Systeme, wie L3-Investment, entstehen. Damit geht die Examinierung von Veränderungen, von Zusammenhängen mit anderen Systemen und von individuellen Entwicklungsmustern einher. Um diesen Fokus erforschen zu können, eignen sich unter anderem ethnografische Methoden. Denn diese erforschen das Fremdsprachenlernen durch Beobachtungen und Interpretationen von Interaktionen im direkten Unterrichtsgeschehen. Das Unterrichtsgeschehen ist der primäre Kontext, der erforscht wird. Er steht in Verbindungen mit übergeordneten Kontexten, z. B. Schulstrukturen, die ebenfalls bedeutsam sind. In ethnografischen Methoden werden nicht nur Beobachtungen verwendet, sondern auch Kombinationen aus anderen qualitativen Methoden. Um den Französischunterricht mit seinem Kontext zu erforschen, bietet sich das Methodengenre der Fallstudie an. Denn die Untersuchung eines Falls, das ist eine gebundene und von anderen Entitäten abgrenzbare Einheit, kann Aufschluss über ein bestimmtes Phänomen (hier L3-Investment) geben. Dabei wird der Fall in seinem Kontext verstanden und erforscht.

Die oben genannten Forschungsfragen gehen aus dem Kontext des Falls hervor. Der Fall ist eine Lerngruppe an einem Gymnasium im Bezirk Altona in Hamburg mit einem hohen Sozialindex. Die 23 Schüler:innen der Lerngruppe arbeiten unter anderem mit dem Portfolio im Unterricht, welches eine Besonderheit darstellt. Die Lernenden bringen unterschiedliche sprachliche Profile und teilweise Auslandserfahrungen von mehreren Monaten mit. Sie sind eine Lerngruppe, die aus drei Klassen zusammengesetzt ist. Ihre Lehrkraft hat im Laufe der Untersuchungszeitspanne von Frau Wartburg in

der neunten Klasse zu Frau Uhlhorn gewechselt. Frau Wartburg hat einen leistungsorientierten Unterricht mit Portfolio gegeben, während Frau Uhlhorn den Fokus auf das Sprechen gelegt hat und den Leistungsdruck versucht hat, zu reduzieren. Das Portfolio, das die Lernenden bei Frau Wartburg angelegt und teilweise weitergeführt haben, ist unterteilt in Bereiche der Mehrsprachigkeit, Grammatik und Konjugation, französische (Medien-)Kultur, (mehrsprachige) Vokabelarbeit, kreative und autonome Texterstellungen sowie die geschriebenen und korrigierten Klassenarbeiten und Tests. Der Zweck dieses Portfolios ist die Zusammenstellung eines individuellen Lernarchivs. Die erstellten (multimodalen) Texte können bei der Lehrkraft zur formativen Bewertung eingereicht werden und das gesamte Portfolio wird am Ende des Halbjahres summativ bewertet. Durch den Zugang zu diesem Fall ist es möglich, beide Forschungsfragen zu beantworten.

Innerhalb dieses Kontexts wurden die ethischen Aspekte, die eine qualitative Untersuchung mit Minderjährigen und spezifisch eine ethnografische Fallstudie einfordert, berücksichtigt. Außerdem konnten die konkreten Erhebungs- und Auswertungsmethoden festgelegt werden. Diese orientieren sich ebenfalls, wie es die ethnografische Methode vorsieht, stark am Kontext. Damit wird auch der Auswertungsmethode der Grounded Theory Methode gerecht, die teilweise auch als Erhebungsmethode aufgefasst wird, da sie die Erhebungs- und Auswertungsmomente der Daten verzahnt. Ziel ist dabei, eine datengestützte Theorie zu generieren, indem schrittweise Daten erhoben, kodiert und dadurch analysiert, dabei aufkommende Fragen oder Vertiefungsnotwendigkeiten durch erneute Datenerhebungen aufgegriffen und abstrahiert werden.

Durch das phasenweise Prozedere können verschiedene Methoden in den unterschiedlichen Phasen oder der gleichen Phase angewandt werden. In einem ersten Schritt war das Ziel, ein Bild von dem Fall zu bekommen, wofür Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit der Lehrkraft genutzt wurden. Dadurch konnten sich außerdem die Forschungsfragen herauskristallisieren und spezifizieren lassen. In der darauffolgenden Phase wurde das sprachliche Profil der Lerngruppe erforscht, um einen besseren Eindruck über die Schüler:innen zu erhalten, und Unterricht mit Portfolioarbeit beobachtet, um diese besser zu verstehen. All diese Erhebungen fanden mit dem Fokus auf L3-Investment statt. Um dieses individuell und für die Lerngruppe fassen zu können, brauchte es aber nicht nur Beobachtungen, sondern auch fokussierte Methoden, durch die interne Prozesse der Lernenden sichtbar gemacht werden können. Damit war das Ziel, L3-Investment aus Sicht der Lernenden zu erforschen. Dafür wurde ein Interviewsetting entworfen, in dem mehrere Methoden kombiniert wurden. Hierfür wurden neun der 23 Schüler:innen ausgewählt, die sich aufgrund meiner Beobachtungen und die der Lehrkraft besonders für die Erforschung von L3-Investment gezeigt hatten. Das Interviewsetting bestand aus ethnografischen Interviews, die durch die Kartenlegemethode, *Stimulated Recall* und Portfolioelizitation angereichert wurden. Ethnografische Interviews setzen einen Fokus, lassen aber Flexibilität im Moment des Interviews zu, so dass die individuellen Stränge des L3-Investments der Lernenden verfolgt werden konnten. Bei der Kartenlegemethode habe ich verschiedene Motive und Einflüsse von L3-Investment (bzw. L3-Motivation) vorausgewählt, aus denen die Lernenden die drei für sie Wichtigsten ausgewählt haben. Diese Methode wurde zu Beginn und am Ende des Interviews durchgeführt. Dazwischen wurde das Portfolio als Stimulus für die *Stimulated Recall* Methode herangezogen. Mittels des gemeinsamen Durchgehens des Portfolios konnte auf Elemente des vergangenen Unterrichts Bezug genommen werden. Außerdem schließt hier die Portfolioelizitation an, durch die mir als Forscherin besondere Elemente darin auffallen konnten, die dann mit der befragten Person besprochen werden konnten. Dadurch sind Daten entstanden, die einerseits in die Tiefe gehen, andererseits eine Breite an

Einflüssen – das sind die oben dargestellten Themen, die im Portfolio präsentiert sind – ermöglichen können. Darüber hinaus sind die Daten longitudinal, da die ersten Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, als die Lernenden in der 7. Klasse waren und die Interviews in der 9. Klasse stattfanden. Obwohl die Covid-19 Pandemie dazwischen lag, konnte das Portfolio einen Großteil des erlebten Französischunterrichts abbilden, der in der 6. Klasse startete und sich somit über drei Jahre erstreckt.

Die Ergebnisdarstellung ist zweigeteilt in die Darstellung des L3-Investments von fünf einzelnen Fokusschüler:innen und eine interindividuelle thematische Analyse von den Daten aller neun Teilnehmenden. Die Einzelanalysen tragen dazu bei, L3-Investment auf einer Mikroebene verstehen zu können, und damit auch den Fall und das Phänomen besser verstehen zu können. Es wurden fünf Schüler:innen ausgewählt, die nach der Datenauswertung unterschiedliche Gruppen repräsentieren können und die besonders viele Portfolioreferenzen gemacht haben. Für einige Fokusschüler:innen tritt das L3-Investment in ihrem Französischunterricht auf, welches aus verschiedenen Komponenten besteht und durch einzelne Attraktoren verstärkt wird. Für andere Fokusschüler:innen ist Agency dafür ausschlaggebend, ob ihr L3-Investment im Französischunterricht überhaupt auftritt. Die Ausführung von Agency steht in einem Spannungsfeld mit der Strukturierung von Unterricht, welcher in gymnasiale Strukturen eingebettet ist. Die Strukturierungen hängen von Leistungen ab, wodurch Widersprüche im L3-Investment entstehen können. Denn Leistungen interagieren mit Druck, welcher nicht zum Entstehen von L3-Investment führt, andererseits aber auch mit dem Wille nach guten Noten, welcher hingegen dazu führen kann, dass L3-Investment auftritt. Wenn L3-Investment entsteht, kann es aus unterschiedlichen Komponenten bestehen und durch Attraktoren verstärkt und stabilisiert werden. Die Portfolioarbeit kann dafür sorgen, dass einzelne Komponenten bei den Lernenden und damit ihr L3-Investment auftreten. Außerdem ermöglichen ihnen viele der Aufgaben ein Brückenschlagen zu ihrer Lebenswelt, sodass L3-Investment auftreten kann. Das L3-Investment dieser individuellen Fokusschüler:innen und die Bedeutung der Portfolioarbeit dafür zu analysieren, hat dazu beigetragen, die Komplexität und Dynamik des Systems zu verstehen. Gerade durch die Interaktionen zwischen Komponenten kann begründet werden, dass L3-Investment ein komplexes dynamisches System ist.

Diese Auffassung lässt sich auch in der interindividuellen thematischen Analyse halten, da die identifizierten Komponenten unterschiedliche Gewichtungen und Einflüsse haben. Als Hauptkonstituenten des L3-Investments haben sich das Empfinden von Agency und Autonomie sowie das Lernen vom Schulfranzösischen herausgestellt. Schließlich kann L3-Investment ohne diese Hauptkonstituenten nicht auftreten. Wie bereits für die Fokusschüler:innen herausgestellt wurde, kann Agency in einem Spannungsfeld mit gymnasialen Strukturen stehen, in denen Leistung eingefordert wird. Verstärkt oder stabilisiert werden kann L3-Investment durch die Attraktoren des Erhaltens guter Noten, des kooperativen Arbeitens mit Freund:innen und des Lernens mit Spaß. Des Weiteren zählen zum L3-Investment einzelne Komponenten, die weniger bedeutsam für das Auftreten sind, aber dennoch Muster bilden können. Dazu zählen das Anwenden des Französischen außerhalb des Unterrichts, das mehrsprachige und multimodale Arbeiten, aber auch die Aktivitäten des Explorierens und Kreierens im Französischunterricht sowie das Lernen über Scaffolding.

Auf Basis dieser Ergebnisse aus den Daten ließen sich drei Grounded Theories generieren. Diese sind:

(1) L3-Investment ist ein komplexes dynamisches System.

(2) Im gymnasialen Französischunterricht ist Agency, gestützt durch einen Multiliteracies-Ansatz, bedeutsam für das L3-Investment.
(3) Im gymnasialen Französischunterricht ist Schulfranzösisch lernen (wollen), gestützt durch einen Multiliteracies-Ansatz, bedeutsam für das L3-Investment.

Für das L3-Investment als komplexes dynamisches System ist herauszustellen, dass es von seinen Ausgangsbedingungen, wie Mehrsprachigkeit oder dem Selbstkonzept, abhängig ist und dass es räumlich und zeitlich variieren kann, insbesondere wenn unterschiedliche Machtstrukturen die Agency beeinflussen. Die räumlichen Skalen, die aus den Daten zur Weiterentwicklung der CDST geführt haben, nehmen auf unterschiedliche Räume Bezug, in denen sich die Lernenden befinden. Dazu zählt übergeordnet ihre Lebenswelt, darunter der familiäre Raum, der sie umgibt, aber auch die schulischen Räume und der konkrete Französischunterricht. Einfluss kommt sowohl von dem System durch die Hauptkonstituenten, Attraktoren und interaktiven Komponenten, aber auch von außen. Solche externen Einflüsse sind die *Affordances* des Französischunterrichts, die insbesondere die Lehrkraft steuert. Darunter fällt auch das Portfolio. Die Portfolioarbeit entpuppt sich in der Untersuchung als externer Attraktor, der das L3-Investment-System stabilisieren kann.

Für das L3-Investment ist somit Agency entscheidend, aber auch das Lernen des Schulfranzösischen. Ersteres deckt sich mit der Theorie zu L3-Investment. Laut dieser ist Agency notwendig, um die Kernelemente von Ideologie, Kapital und Identität in Einklang mit dem Unterricht zu bringen. Die Ideologien, die in der vorliegenden Studie wichtig sind, sind vor allem die Leistungsorientierung, aber auch die Hierarchisierung von Schulsprachen gegenüber Herkunftssprachen, die keine Schulsprachen sind. Die Identitäten sind von diesen Ideologien geprägt, so dass das Vertreten von performativen Identitäten der Schüler:innenrolle zu L3-Investment führen kann. Eine Wahrnehmung multipler Identitäten, mit multimodalen und mehrsprachigen Fähigkeiten, erhoffen sich die Lernenden zwar, erhalten es aber kaum. Kapital ist wenig relevant für die Jugendlichen. Neben diesen drei Kernelementen kristallisierte sich aus den Daten ein weiteres Kernelement heraus, welches auf der Hauptkonstituente Schulfranzösisch lernen (wollen) basiert. Das Schulfranzösische zu lernen bedeutet für die Lernenden Hoffnung, ihr Lernen im Französischunterricht für Veränderungen in ihrem (persönlichen) Umfeld zu nutzen. Konkret kann das Erlernen des Schulfranzösischen, um mit anderen französischsprachigen Menschen oder in französischsprachigen Ländern zu interagieren und kommunizieren, eine Erweiterung ihrer Handlungsräumen und Teilhabe in unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Räumen sein. Dieses Kernelement, mit dem die Lernenden mittels Agency in Einklang sein können, habe ich als Hoffnung bezeichnet. Hoffnung ist in der bestehenden Literatur bereits mit dem Multiliteracies-Ansatz verbunden. Dazu trägt auch die Portfolioarbeit bei. Generell ist letztere für die Grounded Theories (2) und (3) bedeutsam. Einerseits ist es eine Ranke und ein Anker, der den Lernenden Sicherheit im Prozess und Ergebnis des Französischlernen bietet, aber auch ein Verstärker oder in manchen Fällen eine Hürde, um L3-Investment zu entwickeln. Durch die Verordnung der Portfolioarbeit in dem Multiliteracies-Ansatz, der auf die Entwicklung und Anwendung von Agency im Sprachenlernprozess (mehrerer Sprachen) abzielt, kann sie zum Auftreten von L3-Investment beitragen. Durch das Hinzunehmen von Hoffnung und die Relativierung von Kapital lässt sich herausstellen, dass L3-Investment nicht unbedingt ein Überlappen aller Kernelemente sein muss, sondern vielmehr ein Zusammenkommen dieser in unterschiedlichen Konstellationen, die dafür sorgen, dass L3-Investment mehr ist als die Summe seiner Teile.

Schlussendlich bleiben bei einer Studie, die der Grounded Theory Methode folgt, immer noch Fragen offen und weitere Forschung lässt sich anschließen. Zwar findet die vorliegende Dissertation ein Ende

in der schriftlichen Fassung, aber wie bei der Beendigung eines Kunstprojekts ist die Forschung zum Phänomen von L3-Investment damit nicht abgeschlossen (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, S. 8). Die Studie wurde nur im gymnasialen Kontext verortet, wodurch sich eine Notwendigkeit der Erforschung in anderen Kontexten, insbesondere Stadtteilschulen, ergibt. Außerdem wurden die Perspektive der Lernenden erforscht, die mit der Perspektive der Lehrenden über ihre Agency und ihr Verständnis von L3-Investment weitererforscht und trianguliert werden könnte. Die räumlichen Skalen könnten durch eine Ausweitung des Forschungsfelds (insbesondere auf außerschulische Räume) exploriert werden. Es bedarf somit weiterer Studien über räumliche Skalen, aber auch z. B. über Hoffnung oder über Entwicklungen des L3-Investments von Schüler:innen an besonderen Schneidepunkten. Dazu könnte der Übergang in die Oberstufe zählen, der von Unsicherheiten geprägt ist (Grein, 2022, S. 380–381) und in den räumliche Skalen, aber auch in einem Multiliteracies-Ansatz und Hoffnung im Rahmen ausgeprägter gymnasialer Leistungsorientierungen, eine Rolle für das Entstehen von L3-Investment haben können.

Insgesamt konnte diese Arbeit die Erforschung des gymnasialen Französischunterrichts (Französisch als Tertiärsprache), so wie er ist, in mehreren Hinsichten erweitern. Agency und das Lernen des Schulfranzösischen sind entscheidend für das Entstehen von L3-Investment, weshalb die Lernenden dies in ihren individuellen Lernprozessen einfordern. Portfolioarbeit kann empirisch begründet bedeutsam für das L3-Investment sein, besonders in dem Falle, dass es in einem Multiliteracies-Ansatz verankert ist.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, D. (2007). *Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Abendroth-Timmer, D. (2011). Der Beitrag von Motivationstheorien zur Erforschung autonomer Lernprozesse. In R. Arntz, H. P. Krings & B. Kühn (Hrsg.), *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen* (S. 12–32). Bochum: AKS.

Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E.-M. (2014). Plurilingualism and multiliteracies: Identity construction in language education. In D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and multiliteracies. International research on identity construction in language education* (S. 23–37). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Acar, A. (2019). The action-oriented approach: Integrating democratic citizenship education into language teaching. *English Scholars Beyond Borders*, *5*(1), 122–141.

Alam, M. J. & Aktar, T. (2019). Assessment Challenges & Impact of Formative Portfolio Assessment (FPA) on EFL Learners' Writing Performance: A Case Study on the Preparatory English Language Course. *English Language Teaching*, *12*(7), 161–172. https://doi.org/10.5539/elt.v12n7p161

Alfia, N., Sumardi & Kristina, D. (2020). Survival skills in digital era: an integration of digital literacy into EFL classroom. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, *5*(2), 435–451.

Al-Hoorie, A. H. (2016). Human Agency: Does the Beach Ball Have Free Will? In Z. Dörnyei, A. Henry & C. Muir (Hrsg.), *Motivational currents in language learning. Frameworks for focused interventions* (S. 55–72). New York: Routledge.

Anderson, B. (2006). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (3. Aufl.). London: Verso.

Arkoudis, S. & Davison, C. (2008). Chinese Students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, *18*(1), 3–8. https://doi.org/10.1075/japc.18.1.01ark

Arkoudis, S. & Love, K. (2008). Chinese Students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, *18*(1), 71–90. https://doi.org/10.1075/japc.18.1.05ark

Arntz, R., Krings, H. P. & Kühn, B. (2011). Autonomie und Motivation. Zur Thematik des Bandes. In R. Arntz, H. P. Krings & B. Kühn (Hrsg.), *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen* (S. 8–11). Bochum: AKS.

Aronin, L. (2016). Multi-competence and Dominant Language Constellation. In V. Cook & W. Li (Hrsg.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (S. 142–163). Cambridge: Cambridge University Press.

Aronin, L. (2018). Theoretical Underpinnings of the Material Culture of Multilingualism. In L. Aronin, M. Hornsby & G. Kiliańska-Przybyło (Hrsg.), *The material culture of multilingualism* (S. 21–46). Cham: Springer.

Aronin, L. (2021). Dominant Language Constellations: Teaching and learning languages in a multilingual world. In K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (Hrsg.), *Policy development in TESOL and multilingualism* (S. 287–300). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3603-5_22

Aronin, L., Bylieva, D. & Lobatyuk, V. (2023). Material culture inside and beyond the multilingual classroom: Theoretical and pedagogical perspectives. In S. Melo-Pfeifer (Hrsg.), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education. Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom* (S. 259–280). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4_14

Aronin, L. & Melo-Pfeifer, S. (Hrsg.). (2023). *Language awareness and identity. Insights via Dominant Language Constellation approach*. Cham: Springer.

Aronin, L. & Singleton, D. (2016). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *2*(3), 311–331. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.3.3

Aronin, L. & Vetter, E. (Hrsg.). (2021). *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70769-9

Atai, M. R. & Alipour, M. (2012). The effect of the combination of small-group conferencing and portfolio procedure on EFL students' writing accuracy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *6*(2), 97–112. https://doi.org/10.1080/17501229.2011.607237

Aubé, C., Brunelle, E. & Rousseau, V. (2014). Flow experience and team performance: The role of team goal commitment and information exchange. *Motivation and Emotion*, *38*(1), 120–130. https://doi.org/10.1007/s11031-013-9365-2

Ballweg, S. (2019). Portfolio im Kontext von Mehrsprachigkeit. In C. Fäcke & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (S. 130–133). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bambey, D., Reinhold, A. & Rittberger, M. (2012). Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In H. Neuroth (Hrsg.), *Langzeitarchivierung von Forschungsdaten. Eine Bestandsaufnahme* (S. 111–136). Boizenburg: vwh Hülsbusch.

Bardel, C. & Sánchez, L. (Hrsg.). (2020). *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*. Berlin: Language Science Press. https://doi.org/10.5281/ZENODO.4138753

Barge, J. S. (2009). Pour une nouvelle conception de la "norme" linguistique dans l'enseignement des langues. *HAL*, 1–11. Verfügbar unter: https://hal.science/hal-00385090v2

Barootchi, N. & Keshavarz, M. H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research*, *44*(3), 279–288. https://doi.org/10.1080/00131880210135313

Bartlett, L. & Vavrus, F. K. (2017). *Rethinking case study research. A comparative approach*. New York: Routledge.

Barz, H., Cerci, M. & Demir, Z. (2013). *Bildung, Milieu & Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013*. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Barz_et_al_Zwischenergebnisse_Studie_Bildung_Milieu_Migration.pdf

Bastardas-Boada, A. (2013). Sociolinguistics: Towards a complex ecological view. In À. Massip-Bonet & A. Bastardas-Boada (Hrsg.), *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society* (S. 15–34). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-32817-6_3

Baturay, M. H. & Daloğlu, A. (2010). E-portfolio assessment in an online English language course. *Computer Assisted Language Learning*, *23*(5), 413–428. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520671

Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.

Baumann, M. (2009). *Verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten*. Hamburg: tredition.

Bearse, C. & Jong, E. de. (2008). Cultural and linguistic investment: Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity & Excellence in Education*, *41*(3), 325–340. https://doi.org/10.1080/10665680802174817

Bechtel, M. (2021). Authentizität im Französischunterricht. In B. Callsen (Hrsg.), *Authentizität transversal. Multiperspektivische Betrachtungen von „Echtheit"* (S. 13–33). Berlin: Frank & Timme.

Becker, C. (2013). *Portfolio als Baustein einer neuen Lernkultur. Eine empirische Studie zur Implementierung des Europäischen Portfolios der Sprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-03564-3

Behörde für Schule und Berufsbildung. (2020). *FAQs zum Hamburger Sozialindex*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.

Behörde für Schule und Berufsbildung. (2024). *Sprachen lernen in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung.

Beisbart, C. (2021). Complexity in Multilingualism (Research). *Language Learning*, *71*(S1), 39–79. https://doi.org/10.1111/lang.12426

Beitin, K. (2012). Interview and Sampling. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Hrsg.), *The SAGE handbook of interview research. The complexity of the craft* (2. Aufl., S. 243–253). London: Sage.

Bellingrodt, L. C. (2011). *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht : empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bemporad, C. (2016). Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires - Introduction. *Langage et societe*, *157*(3), 9–17.

Bensaid, M. (2015). Ethnographic study: Motivation, socialization and writing proficiency. *International Journal of Education and Human Developments*, *1*(1), 1–11.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, *40*(1), 21–40. https://doi.org/10.1017/S0261444806003958

Benson, P. (2021). *Language learning environments. Spatial perspectives on SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Bernaus, M. (2019). Teachers' and learners' motivation in multilingual classrooms. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 40–56). Multilingual Matters: Bristol.

Bernstein, K. A. (2019). Ethics in practice and answerability in complex, multi-participant studies. In D. S. Warriner & M. Bigelow (Hrsg.), *Critical reflections on research methods. Power and equity in complex multilingual contexts* (S. 127–142). Bristol: Multilingual Matters.

Bernstein, K. A. (2020). *(Re)defining success in language learning. Positioning, participation and young emergent bilinguals at school*. Bristol: Multilingual Matters.

Block, D., Gray, J. & Holborow, M. (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. New York: Routledge.

Blume, C. & Reinhardt, J. (2020). Gaming as a critical language learning practice. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 87–105). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bo, W. V. & Fu, M. (2018). How is learning motivation shaped under different contexts: An ethnographic study in the changes of adult learner's motivational beliefs and behaviors within a foreign language course. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1–16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01603

Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Editorial: Ungewissheit zwischen unhintergehbarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. Ein Basisbeitrag zur Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *10*(1).

Bonnet, A. & Siemund, P. (2018). Foreign language education in multilingual classrooms. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (S. 1–31). Philadelphia: John Benjamins.

Bono, M. & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, *6*(2), 207–227. https://doi.org/10.1080/14790710902846749

Bot, K. de (2015). Rates of change: Timescales in second language development. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 29–37). Bristol: Multilingual Matters.

Bot, K. de & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching second language. Development from a Dynamic Systems Theory perspective. In M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Hrsg.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques* (S. 5–23). Philadelphia: John Benjamins.

Böttger, H. & Sambanis, M. (2021). *Sprachen lernen in der Pubertät* (2. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Boudreau, C., MacIntyre, P. D. & Dewaele, J.-M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(1), 149–170. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, *32*, 1–17.

Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *100*(5), 32–36. https://doi.org/10.3917/arss.p1993.100n1.0032

Bourdieu, P. (2012). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Bramlage, C. (2024). Voyage en Europe francophone - ein Projekt als alternatives Prüfungsformat. *französisch heute*, *55*(4), 5–15.

Breidbach, S. & Küster, L. (2014). 'Bildung', 'Multiliteracies' and 'Identity' - Key concepts in language education in the light of sociocultural theory and dynamic system Theory. In D. Abendroth-Timmer & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and multiliteracies. International research on identity construction in language education* (S. 129–144). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8

Breuer, A. (2009). *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster: Waxmann.

Breuer, E. O. & van Steendam, E. (2021). Multiple approaches to understanding and working with multilingual (multi-)literacy. In E. Breuer, E. Lindgren & A. Stavans (Hrsg.), *Multilingual literacy* (S. 1–18). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800410701-002

Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91717-7_1

Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2

Brinkmann, L. M. (eingereicht). Mes langues et moi - The material culture of multilingualism in student-designed portfolios in the French language classroom. In L. Aronin & S. Melo-Pfeifer (Hrsg.), *The material culture of multilingualism II.* Cham: Springer.

Brinkmann, L. M. (akzeptiert). Le portfolio de langues. In S. Melo-Pfeifer & C. Ollivier (Hrsg.), *Ouvrage de référence sur l'éducation plurilingue.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Brinkmann, L. M. (2021). Das europäische Sprachenportfolio als Spiegel von Mehrsprachigkeit. Förderung der Language Awareness. In C. Helmchen, S. Melo-Pfeifer & J. von Rosen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachunterricht* (S. 73–101). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Brinkmann, L. M. (2024a). „Werkstattstimmung". Das Portfolio im Französischunterricht als Instrument für Binnendifferenzierung. In T. Bartl, L. Bäumler, E. Heiszenberger, T. Wais & V. Weiland (Hrsg.), *Romania diversa – Potentiale und Herausforderungen. Beiträge zum 37. Forum Junge Romanistik in Wien (11.–13. April 2022)* (S. 345–365). München: AVM.

Brinkmann, L. M. (2024b). The limits of (building) agency in language education: a plurilingual student's perceptions on developing multiliteracies and agency through student-designed portfolios. In V. Tavares (Hrsg.), *Empowering language learners in a changing world through pedagogies of multiliteracies* (S. 119–139). Basingstoke: Palgrave.

Brinkmann, L. M., Duarte, J. & Melo-Pfeifer, S. (2022). Promoting plurilingualism through linguistic landscapes: A multi-method and multisite study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal*, *38*(2), 88–112. https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1358

Brinkmann, L. M. & Melo-Pfeifer, S. (2024). Using the European Language Portfolio for the assessment of plurilingual students in the foreign language classroom. In S. Melo-Pfeifer & C. Ollivier (Hrsg.), *Assessment of plurilingual competence and plurilingual learners in educational settings. Educative issues and empirical approaches* (S. 216–229). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003177197-17

Brockmann, M. (2011). Problematising short-term participant observation and multi-method ethnographic studies. *Ethnography and Education*, *6*(2), 229–243. https://doi.org/10.1080/17457823.2011.587361

Bronfenbrenner, U. (2009). *Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brown, I., Lockyer, L. & Caputi, P. (2010). Multiliteracies and assessment practice. In D. R. Cole & D. L. Pullen (Hrsg.), *Multiliteracies in motion. Current theory and practice* (S. 191–206). New York: Routledge.

Brunner, I., Krimplstätter, A. & Kummer, A. (2017). Mit Portfolios Lernfortschritte belegen und Qualitätsempfinden entwickeln: Wie Qualitäts- und Kompetenzkriterien ausgehandelt werden. In I. Brunner, T. H. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (5. Aufl., S. 179–186). Seelze-Velber: Klett.

Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing. Pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.

Bui, G. & Teng, F. (2019). Exploring complexity in L2 and L3 motivational systems: a dynamic systems theory perspective. *The Language Learning Journal*, *3*(2), 1–16. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610032

Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg. (2013). *Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Robert Heinemann (CDU) vom 28.02.13 und Antwort des Senats. Neuer KESS-Index* (Drucksache 20/7094). Verfügbar unter: https://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/

Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, *43*, 139–149. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.03.002

Busch, B. (2006). Language Biographies - Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Research. In B. Busch, J. Aziza & A. Tjoutuku (Hrsg.), *Language biographies for multilingual learning* (S. 5–18). Cape Town: PRAESA.

Butler, J. (1999). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Bristol: Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited* (2. Aufl.). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BYRAM0244

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier: Paris.

Canagarajah, S. & Costa, P. I. de. (2016). Introduction: Scales analysis, and its uses and prospects in educational linguistics. *Linguistics and Education*, *34*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.09.001

Candelier, M. (2022). Penser l'éducation plurilingue et interculturelle en termes de continuité. In C. Koch & M. Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 212–227). Stuttgart: Ibidem Verlag.

Candelier, M., Camilleri Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, Pietro, J.-F. de, Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. et al. (2010). *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (3. Aufl.). Strasbourg: Council of Europe.

Cardoso, A. C. R. & Moreira, J. (2015). Contribuições de Paulo Freire para o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Contexturas*, (24), 38–49.

Carreira, M. & Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, *51*(1), 152–168. https://doi.org/10.1111/flan.12331

Caspari, D. (2009). Kompetenzorientierter Französischunterricht: Zentrale Prinzipien und ihre Konsequenzen für die Planung von Unterricht, *40*(2), 73–78.

Caspari, D. (2015). Schulisches und außerschulisches Lernen verbinden. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen : Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 73–78). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Caspari, D. (2020). In Zeiten von „Global English“: (De-)Motivation zum Erlernen zweiter und weiterer Fremdsprachen in der Schule. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen* (S. 23–34). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Caspari, D. (2021). Der Französischunterricht in der Krise – und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch. In M. Grein, B. Schädlich & J. M. Vernal Schmidt (Hrsg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung Zur Frankoromanistik - Lehramtsstudierende Im Fokus* (S. 25–43). Stuttgart: Metzler.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chalier, M. (2024). Enseigner le français parlé en Suisse romande - pourquoi et comment ? *französisch heute*, *55*(4), 16–22.

Chan, L., Dörnyei, Z. & Henry, A. (2015). Learner archetypes and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative modelling approach to studying L2 Motivaion. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 238–259). Bristol: Multilingual Matters.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

Charmaz, K. & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 305–327. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357

Cinaglia, C. & de Costa, P. (2022). Cultivating critical translingual awareness: Challenges and possibilities for teachers and teacher educators. *RELC Journal*, *53*(2), 452–459. https://doi.org/10.1177/00336882221113659

Claro, J. (2019). Identification with external and internal referents: Integrativeness and the Ideal L2 Self. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 233–261). Multilingual Matters: Bristol.

Clemente, M., Andrade, A. I. & Martins, F. (2012). Learning to read the world, learning to look at the linguistic landscape: a study in the first years of formal education. In C. Hélot, M. Barni, R. Janssens & C. Bagna (Hrsg.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches* (S. 267–285). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Consoli, S. (2020). Understanding motivation through ecological research: The case of exploratory practice. In R. J. Sampson & R. S. Pinner (Hrsg.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (S. 120–135). Bristol: Multilingual Matters.

Cook, V. & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Coste, D. & Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, *6*(2), 168–185. https://doi.org/10.1080/14790710902846723

Council of Europe. (2020). *European Language Portfolio (ELP) - Homepage*. Verfügbar unter: https://www.coe.int/en/web/portfolio

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cuesta, A., Batlle, J., González, V. & Pujolà, J.-T. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers' e-portfolios. In G. Schwab, M. Oesterle & A. Whelan (Hrsg.), *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (S. 191–212). n.n.: Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1388

Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Observations and field notes. In J. McKinley & H. Rose (Hrsg.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (S. 336–347). New York: Routledge.

Cutrim Schmid, E. (2022). ‘I think it’s boring if you now only speak English’: enhancing learner investment in EFL learning through the use of plurilingual tasks. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *16*(1), 67–81. https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1868476

Cutrim Schmid, E. (2023). Validating young learners’ plurilingual repertoires as legitimate linguistic and cultural resources in the EFL classroom. *Applied Linguistics Review*, *14*(4), 945–966. https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0117

Darvin, R. (2019). L2 motivation and investment. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Hrsg.), *Palgrave handbook of motivation for language learning* (S. 245–264). Basingstoke: Palgrave.

Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 36–56. https://doi.org/10.1017/S0267190514000191

Darvin, R. & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Langage et societe*, *157*(3), 19–38.

Darvin, R. & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What’s the difference? *Language Teaching*, *56*(1), 29–40. https://doi.org/10.1017/S0261444821000057

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Deignan, A., Gabrys, D. & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *English Language Teaching*, *51*(4), 352–360. https://doi.org/10.1093/elt/51.4.352

Derakhshan, A. (2022). Revisiting Research on Positive Psychology in Second and Foreign Language Education: Trends and Directions. *Language Related Research*, *13*(5), 1–43. https://doi.org/10.52547/LRR.13.5.2

Dewaele, J.-M., Albakistani, A. & Kamal Ahmed, I. (2022). Is Flow Possible in the Emergency Remote Teaching Foreign Language Classroom? *Education Sciences*, *12*(7), 1–12. https://doi.org/10.3390/educsci12070444

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, *22*(6), 676–697. https://doi.org/10.1177/1362168817692161

Distelhorst, L. (2014). *Leistung. Das Endstadium der Ideologie*. Bielefeld: transcript.

Djoub, Z. (2017). Enhancing Students’ Critical Thinking through Portfolios. In C. Zhou (Hrsg.), *Handbook of research on creative problem-solving skill development in higher education* (S. 235–259). Hershey: Information Science Reference. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0643-0.ch011

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009a). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Hrsg.), *Motivation, language identity and the L2 self* (S. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2009b). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009c). *Teaching and researching motivation* (2. Aufl.). Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom. *Language Teaching*, *47*(1), 80–91. https://doi.org/10.1017/S0261444811000516

Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, *101*(3), 455–468.

Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation. A Hungarian perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (2015a). Introduction: Applying complex dynamic system principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 1–7). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (Hrsg.). (2015b). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, *4*, 43–69.
Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation* (2. Aufl.). London: Routledge.
Duarte, J. (2022). The implementation of plurilingual language policies in Higher Education – the perspective of language learning students. *Language Learning in Higher Education*, *12*(2), 367–389. https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2058
Duarte, J., García-Jimenez, E., McMonagle, S., Hansen, A., Gross, B., Szelei, N. et al. (2023). Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *44*(1), 50–64. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475
Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2022). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, *5*(2), 24–43. https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153
Duarte, J. & Kirsch, C. (2020). Introduction: Multilingual approaches for teaching and learning. In C. Kirsch & J. Duarte (Hrsg.), *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (1-11). New York: Routledge.
Duden (Cornelsen Verlag GmbH, Hrsg.). (2023a). *Mitarbeit*. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Mitarbeit
Duden. (2023b). *Spaß*. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Spasz
Duff, P. (2017). Commentary: Motivation for learning languages other than English in an English-dominant world. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 597–607.
Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Ebel, T. & Meyermann, A. (2015). Hinweise zur Anonymisierung von quantitativen Daten. *forschungsdaten bildung informiert*, (3), 4–11.
El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2014). Participant observation and fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of ethnography* (S. 352–368). London: Sage.
Fäcke, C. (2016). Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht. Gesamtauswertung der Studie. In C. Fäcke (Hrsg.), *Selbstständiges Lernen im lehrwerkbasierten Französischunterricht* (S. 149–162). Stuttgart: Ibidem Verlag.
Falkenhagen, C. & Volkmann, L. (2019). *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Fanon, F. (2006). *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte/Poche.
Farahian, M. & Avarzamani, F. (2018). The impact of portfolio on EFL learners' metacognition and writing performance. *Cogent Education*, *5*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1450918
Feyerabend, P. (2010). *Against method* (4. Aufl.). London: Verso.
Fink, M. C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
Fink, M. C. (2011). E-Portfolioarbeit in der Schule - Selbststeuerung im Spannungsfeld von extrinsischer und intrinsischer Motivation. In T. Meyer, K. Mayrberger, C. Schwalbe & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 111–114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7. Aufl.). London: Sage.

Freie und Hansestadt Hamburg. (2024a). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Neuere Sprachen*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung.
Freie und Hansestadt Hamburg. (2024b). *Hamburger Schulstatistik. Schuljahr 2023/24*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2. Aufl.). Porto: Afrontamento.
Freire, P. (1994). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (3. Aufl.). Sao Paulo: Paz e Terra.
Frink, G. & Furmanczyk, K. (2002). Leistung kann sich sehen lassen. Leistungspräsentation als Leistungsmotivation. In F. Winter, A. v. d. Groeben & K.-D. Lenzen (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule* (S. 202–209). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Fritz, J. (2019). *Fremdsprachenunterricht aus Schülersicht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 25–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_2
Gabrys-Barker, D. & Gałajda, D. (2016). Preface. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Hrsg.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (S. vii–ix). Cham: Springer.
Gabryś-Barker, D. & Bielska, J. (Hrsg.). (2013). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
Gabryś-Barker, D. & Gałajda, D. (Hrsg.). (2016). *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3
Gabryś-Barker, D. & Vetter, E. (Hrsg.). (2024). *Modern approaches to researching multilingualism. Studies in honour of Larissa Aronin*. Cham: Springer.
Ganz, K. (2020). *Intersektionale Sozialforschung*. Bielefeld: transcript.
Gao, X., Cheng, H. & Kelly, P. (2008). Chinese Students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, *18*(1), 9–29. https://doi.org/10.1075/japc.18.1.02gao
Gao, X. & Lamb, T. (2011). Exploring links between identity, motivation and autonomy. In G. Murray, X. Gao & T. Lamb (Hrsg.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (S. 1–8). Bristol: Multilingual Matters.
García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Hrsg.), *Social justice through multilingual education* (S. 140–158). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691910-011
García, O. (2021). *Translanguaging and multilingualism in schools,* voicEd Radio. Verfügbar unter: https://voiced.ca/podcast_episode_post/translanguaging-and-multilingualism-in-schools-ft-ofelia-garcia/
García, O., Bartlett, L. & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer, L. Wei, W. Li, K. Knapp & G. Antos (Hrsg.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (S. 207–228). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110198553.2.207
García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765
García García, M., Prinz, M. & Reimann, D. (Hrsg.). (2020). *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
Gardner, R. C. (2019). Looking Back and Looking Forward. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 5–14). Multilingual Matters: Bristol.
Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *13*(4), 266–272. https://doi.org/10.1037/h0083787

Gass, S. M. & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2. Aufl.). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315813349

Gearing, N. & Roger, P. (2018). 'I'm never going to be part of it': identity, investment and learning Korean. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *39*(2), 155–168. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1323909

Geertz, C. (2015). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geeslin, K. L. (2003). Student self-assessment in the foreign language classroom: The place of authentic assessment instruments in the Spanish language classroom. *Hispania*, *86*(4), 857–868. https://doi.org/10.2307/20062958

Gibb, R. (2020). 'Demystifying' multilingual fieldwork: On the importance of documenting and reflecting on language learning in ethnographic research. In A. Tremlett, J. Danero-Iglesias & R. Gibb (Hrsg.), *Learning and using languages in ethnographic research* (S. 57–69). Bristol: Multilingual Matters.

Gilmore, A. (2016). Language learning in context: Complex dynamic systems and the role of mixed methods research. In J. King (Hrsg.), *The dynamic interplay between context and the language learner* (S. 194–224). New York: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137457134_11

Giroux, H. (2020). Critical pedagogy. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–16). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1

Gisevius, A. (2008). Ein Schuljahr im Ausland. Die Educational Results Study des AFS Interkulturelle Begegnungen e. V. In S. Ehrenreich (Hrsg.), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis* (S. 39–56). Münster: Waxmann.

Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 1–11). Cham: Springer.

Gonçalves, M. d. L. & Andrade, A. I. (2007). Connecting languages: the use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum. *European Journal of Teacher Education*, *30*(2), 195–213. https://doi.org/10.1080/02619760701274001

Goumoëns, C. d., Noguerol, A., Perregaux, C. & Zurbriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier (Hrsg.), *L' éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne* (39-62). Bruxelles: De Boeck.

Gouthro, P. & Holloway, S. (2023). Critical social theory, inclusion, and a pedagogy of hope. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *14*(3), 325–341. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4662

Green, J., Skukauskaite, A. & Baker, D. (2012). Ethnography as epistemology. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. Hedges (Hrsg.), *Research methods and methodologies in education* (S. 309–321). London: Sage.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D. & Ross, J. (2019). Extending Gardner's socio-educational model to leaner well-being: Research propositions linking integrative motivation and the PERMA framework. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 17–39). Multilingual Matters: Bristol.

Greig, A., Taylor, J. D. & MacKay, T. (Hrsg.). (2013). *Doing research with children. A practical guide* (3. Aufl.). London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781526402219

Grein, M. (2022). *Fachwahl Französisch und Gender*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grein, M., Schädlich, B. & Vernal Schmidt, J. M. (2021). Studierende des Lehramts Französisch im Fokus: Überlegungen zum Krisenbegriff und Forschungsstand. In M. Grein, B. Schädlich & J. M. Vernal Schmidt (Hrsg.), *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung Zur Frankoromanistik - Lehramtsstudierende Im Fokus* (S. 1–24). Stuttgart: Metzler.

Grein, M., Ströbel, L., Vernaci, D. & Tesch, B. (2024). Uneindeutige Differenzkonstruktionen und Fachlichkeit im alltäglichen Spanisch- und Französischunterricht sowie der fachdidaktischen

Unterrichtsforschung. In K. Rabenstein, C. Bräuer, D. Hülsmann, S. Mummelthey & S. Strauß (Hrsg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 55–74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6076-04

Grein, M. & Vernal Schmidt, J. M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, *1*(1), 19–38. https://doi.org/10.25656/01:20175

Grotjahn, R. (1993). Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Essen, 7. - 9. Oktober 1991* (S. 223–248). Bochum: Brockmeyer.

Grotjahn, R. (2005). Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *16*(1), 23–56.

Grotjahn, R. (2006). Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In P. Scherfer (Hrsg.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme* (S. 247–270). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grünewald, A. (2017). Heterogenität, Diversität, Inklusion – Implikationen eines Systemwandels für die 2. und 3. Fremdsprache. In Burwitz-Melzer, Eva, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 76–87). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Gu, M. (2008). Chinese Students: Perspectives on their social, cognitive, and linguistic investment in English medium interaction. *Journal of Asian Pacific Communication*, *18*(1), 49–70. https://doi.org/10.1075/japc.18.1.04gu

Haberland, S. (2022). Mehrsprachigkeitsdidaktische Bausteine in der ersten Ausbildungsphase zukünftiger Französischlehrkräfte – Einblicke in Konzeption und empirische Erprobung. In C. Koch & M. Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 147–174). Stuttgart: Ibidem Verlag.

Hadley, G. (2020). Grounded theory method. In J. McKinley & H. Rose (Hrsg.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (S. 264–275). New York: Routledge.

Hajar, A. (2017). Identity, investment and language learning strategies of two Syrian students in Syria and Britain. *Language, Culture and Curriculum*, *30*(3), 250–264. https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1317266

Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education reserach*. London: Sage.

Hammarberg, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. In A. Otwinowska & G. de Angelis (Hrsg.), *Teaching and learning in multilingual contexts* (S. 3–18). Bristol: Multilingual Matters.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2010). *Ethnography. Principles in practice* (3. Aufl.). New York: Routledge.

Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown: Primary English Teaching Association.

Hamp-Lyons, L. & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio. Principles for practice, theory, and research*. Cresskill: Hampton Press.

Han, L., Lu, J., Edward Wen, Z. & Tian, Y. (2023). Momentary engagement in simultaneous versus consecutive interpreting: through the lens of translanguaging and CDST. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1–11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180379

Han, Z., Kang, E. Y. & Sok, S. (2023). The complexity epistemology and ontology in second language acquisition: A critical review. *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(5), 1388–1412. https://doi.org/10.1017/S0272263122000420

Hancock, D. R. & Algozzine, R. (2017). *Doing case study research. A practical guide for beginning researchers* (3. Aufl.). New York: Teachers College Press.
Harbon, L. & Fielding, R. (2022). Continuity of language learning from primary to secondary: Secondary school language learners' investment and identity development in language learning. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2092739
Haukås, Å., Storto, A. & Tiurikova, I. (2024). School students' beliefs about the benefits of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *45*(7), 2817–2830. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2075001
Hein, K. (2006). *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*. Bielefeld: transcript.
Heinemann, A. (2017). *Professionalität und Professionalisierung im Bilingualen Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Heinzmann, S. (2010). Hat die Einführung von ‚Frühenglisch' in der Primarschule einen Einfluss auf die Motivation der Primarschulkinder Französisch zu lernen? *Association suisse de linguistique appliquée*, *91*, 7–27.
Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6
Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *31*(2), 149–162. https://doi.org/10.1080/01434630903471439
Henry, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, *8*(3), 235–255. https://doi.org/10.1080/14790718.2011.554983
Henry, A. (2012). *L3 Motivation*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
Henry, A. (2015a). The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/ observation-based Study. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 315–342). Bristol: Multilingual Matters.
Henry, A. (2015b). The dynamics of possible selves. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 83–94). Bristol: Multilingual Matters.
Henry, A. (2017). L2 Motivation and Multilingual Identities. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 548–565.
Henry, A. (2020). Learner–environment adaptations in multiple language learning: casing the ideal multilingual self as a system functioning in context. *International Journal of Multilingualism*, *20*(2), 1–18. https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1798969
Henry, A. (2021). Motivational connections in language classrooms: A research agenda. *Language Teaching*, *54*(2), 221–235. https://doi.org/10.1017/S0261444820000026
Henry, A. & MacIntyre, P. D. (2023). *Willingness to communicate, multilingualism and interactions in community contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
Henry, A. & Thorsen, C. (2018). The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, *15*(4), 349–364. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916
Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595547
Heyl, B. S. (2014). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of ethnography* (S. 369–383). London: Sage.
Hidalgo Downing, R. (2012). The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: Case study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, *63*(9), 63–84.
Hiver, P. & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. Bristol: Multilingual Matters.

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H. & Evans, R. (2022). Complex dynamic systems theory in language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *44*(4), 913–941. https://doi.org/10.1017/S0272263121000553

Hiver, P. & Larsen-Freeman, D. (2019). Motivation: It is a relational system. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 285–303). Multilingual Matters: Bristol.

Holleman, G. A., Hooge, I. T. C., Kemner, C. & Hessels, R. S. (2020). The 'Real-World Approach' and its problems: A critique of the term ecological validity. *Frontiers in Psychology*, *11*(721), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00721

Holloway, S. (2024). Drawing on Cope and Kalantzis' Transpositional Grammar to Explore L2 Identities through Multiliteracies. In V. Tavares (Hrsg.), *Social justice through pedagogies of multiliteracies* (S. 82–98). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003438847-7

hooks, B. (2003). *Teaching community. A pedagogy of hope*. New York: Routledge.

Huang, S.-C. (2019). Learning experience reigns – Taiwanese learners' motivation in learning eight additional languages as compared to English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *40*(7), 576–589. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571069

Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *8*(2).

Hufeisen, B. & Marx, N. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism*, *1*(2), 141–154. https://doi.org/10.1080/14790710408668184

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprachenlernen: Deutsch nach Englisch* (2. Aufl.). Strasbourg: Council of Europe.

Hung, H.-T., Chiu, Y.-C. J. & Yeh, H.-C. (2013). Multimodal assessment of and for learning: A theory-driven design rubric. *British Journal of Educational Technology*, *44*(3), 400–409. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01337.x

Hutson, C. (2010). mehrdimensional verletzbar Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 61–72). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413975.61

Ingulsrud, J. E., Kai, K., Kadowaki, S., Kurobane, S. & Shiobara, M. (2002). The assessment of cross-cultural experience: measuring awareness through critical text analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, *26*(5), 473–491.

Iwers, T. A., Graf, U., Bürmann, J. & Dauber, H. (2019). Vorwort. In U. Graf & T. A. Iwers (Hrsg.), *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 5–15). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Iyall Smith, K. E. (2008). Hybrid Identities: Theoretical Examinations. In K. E. Iyall Smith & P. Leavy (Hrsg.), *Hybrid identities. Theoretical and empirical examinations* (S. 3–12). Boston: Brill.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, *41*(1), 15–56. https://doi.org/10.1017/S0261444807004739

Jessner, U. (2023). Third language acquisition from a complexity dynamic systems theory approach. In J. Cabrelli, A. Chaouch-Orozco, J. González Alonso, S. M. Pereira Soares, E. Puig-Mayenco & J. Rothman (Hrsg.), *The Cambridge handbook of third language acquisition* (S. 64–95). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108957823.004

Johnson, E. & Hynynen, N. (2018). Student portfolios as windows into intercultural knowledge and knowing. *Intercultural Education*, *29*(1), 89–102. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1403834

Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2018). ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review*, *9*(2-3), 157–176. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0005

Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, *2*(4), 241–249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1

Keddie, A. (2016). Children of the market: performativity, neoliberal responsibilisation and the construction of student identities. *Oxford Review of Education*, *42*(1), 108–122. https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1142865

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91174-8

Kemmis, S. (1978). Nomothetic and idiographic approaches to the evaluation of learning. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(1), 45–59. https://doi.org/10.1080/0022027780100104

Khan, K. (2017). The risks and gains of a single case study. In M. Martin-Jones & D. Martin (Hrsg.), *Researching multilingualism. Critical and ethnographic perspectives* (S. 60–72). New York: Routledge.

Kirchhoff, P. (2017). FALKO-E: Fachspezifisches professionelles Wissen von Englischlehrkräften Entwicklung und Validierung eines domänenspezifischen Testinstruments. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 113–152). Münster: Waxmann.

Klimas, A. (2013). Goals Pursuit in a Foreign Language Classroom: A Student Perspective. In D. Gabryś-Barker & J. Bielska (Hrsg.), *The affective dimension in second language acquisition* (S. 112–123). Bristol: Multilingual Matters.

Klippel, F. (2022). Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 23–31). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Klomfaß, S. (2017). Neue Schulformen, neue Ungleichheiten. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 207–227). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_11

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, *2*(1), 123–142. https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105

Knoblauch, H. (2013). Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. *Historical Social Research*, *38*(4), 257–270. https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2063

Kolb, S. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *3*(1), 83–86.

Königs, F. G. (2019). Eine Frage der Perspektive: Der Zusammenhang zwischen Portfolio und Fremdsprachenforschung. In S. Ballweg & B. Kühn (Hrsg.), *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen* (S. 3–15). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Konzet-Firth (2017). Gesprächsforschung als Schnittstelle zwischen romanistischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Vorstellung des Forschungsprojekts FRAISE – FRAnzösisch in Interaktion in der SchulE. In C. A. Corti & J. Wolf (Hrsg.), *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden* (S. 103–116). Münster: Waxmann.

Korb, F. (2024). *Mehrsprachigkeit in der Schule konkret. Eine Machbarkeitsstudie im Mixed-Methods-Design zur Konzeption, Erprobung und Evaluation des Seminarfachs Mehrsprachigkeit an drei ausgewählten Schulen im Saarland mit Einbeziehung der Lernenden-, Lehrenden und Forschendenperspektive*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.22028/D291-42097

Kotzyba, K. (2021). *Schüler*innen mit Migrationshintergrund exklusiver Gymnasien. Eine rekonstruktive Studie zu Schülerhabitus*. Cham: Springer.

Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Cham: Springer.

Kramer Moeller, A. (1994). Portfolio Assessment. A Showcase for Growth and Learning in the Foreign Language Classroom. *Meeting New Challenges in the Foreign Language Classroom*, 103–114.

Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, *41*(3), 389–408. https://doi.org/10.1017/S0261444808005065

Kramsch, C. (2013). Afterword. In B. Norton, *Identity and Language Learning. Extending the conversation* (2. Aufl., S. 192–201). Bristol: Multilingual Matters.

Kramsch, C. (2018). Trans-spatial Utopias. *Applied Linguistics*, *39*(1), 108–115. https://doi.org/10.1093/applin/amx057

Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, *29*(4), 645–671. https://doi.org/10.1093/applin/amn022

Kristmanson, P., Lafargue, C. & Culligan, K. (2011). From action to insight. A professional learning community's cxperiences with the European Language Portfolio. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, *14*(2), 53–67.

Kristmanson, P., Lafargue, C. & Culligan, K. (2013). Experiences with autonomy: Learners' voices on language learning. *Canadian Modern Language Review*, *69*(4), 462–486. https://doi.org/10.3138/cmlr.1723.462

Krumm, H.-J. (2017). Sprachliche Heterogenität - Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 145–157). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Kuhlmann, K. (2011). Von Strafe, Lob und anderen Dingen. Vom zarten Pflänzchen der Lernmotivation. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *5*, 145–146.

Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Cham: Springer.

Lam, R. & Lee, I. (2010). Balancing the dual functions of portfolio assessment. *ELT Journal*, *64*(1), 54–64. https://doi.org/10.1093/elt/ccp024

Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. & Ryan, S. (2019). Introduction. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Hrsg.), *Palgrave handbook of motivation for language learning* (S. 1–17). Basingstoke: Palgrave.

Lamb, T., Vieira, F. & Jiménez Raya, M. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Frankfurt am Main: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b11095

Lange, U. (2024a). „Bruxelles je t'aime" - projektorientierte Exkursionen nach Belgien. *französisch heute*, *55*(4), 29–35.

Lange, U. (2024b). Unterrichtsempfehlungen zu Luxemburg. *französisch heute*, *55*(4), 28–29.

Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'lessons' from Complex Dynamic System Theory: What is on offer? In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 11–19). Bristol: Multilingual Matters.

Larsen-Freeman, D. (2019). Thoughts on the Launching of a New Journal: A Complex Dynamic Systems Perspective. *Journal For The Psychology Of Language Learning*, *1*(1), 67–82.

Larsen-Freeman, D. (2022, 24. Juni). *Look to the tides—On predictability and idiosyncrasy in second language learning.* International Psychology of Language Learning conference (PLL4), Sydney, Nova Scotia (online).

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Law, J. (2010). *After method. Mess in social science research*. New York: Routledge.

Lee, H.-Y. (2014). Inquiry-based teaching in second and foreign language pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, *5*(6), 1236–1244. https://doi.org/10.4304/jltr.5.6.1236-1244

Leitzke-Ungerer, E. (2012). Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In M. Frings & E. Leitzke-Ungerer (Hrsg.), *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen* (S. 11–25). Stuttgart: Ibidem Verlag.

Léonard, J. L. (2017). Écologie (socio)linguistique : évolution, élaboration et variation. *Langage et société*, *160-161*(2), 267–282.

Li, M., Zhang, L. & Tsung, L. (2022). L2 and L3 motivational systems and their interactions: a study of Tibetan-Chinese-English trilingual learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(8), 2866–2885. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1985958

Lim, F. V. & Nguyen, T. T. H. (2022). 'If you have the freedom, you don't need to even think hard' – considerations in designing for student agency through digital multimodal composing in the language classroom. *Language and Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2107875

Litalien, R. J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, *35*(2), 192–211.

Little, D. (2012a). The European Language Portfolio: history, key concerns and future prospects. In B. Kühn & M. L. Pérez Cavana (Hrsg.), *Perspectives from the European language portfolio. Learner autonomy and self-assessment* (S. 7–21). London: Routledge.

Little, D. (2012b). The European Language Portfolio in whole-school use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *6*(3), 275–285. https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725254

Little, D. (2014). Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? In P. Benson & P. Voller (Hrsg.), *Autonomy and independence in language learning* (S. 225–236). New York: Routledge.

Little, D. (2019). The European Language Portfolio: Past success, present reality, future prospects. In S. Ballweg & B. Kühn (Hrsg.), *Portfolioarbeit im Kontext von Sprachenunterricht. Neue internationale Entwicklungen* (S. 17–35). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy. Theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters.

Liu, H.-Y. (2016). *Coming of age learning mandarin. Chinese L2 learners' investment during their transition from high school to university*. Dissertation. The University of Arizona.

Lo Bianco, J. & Aronin, L. (Hrsg.). (2020). *Dominant Language Constellations* (Educational Linguistics). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52336-7

Lotherington, H. (2011). *Pedagogy of Multiliteracies*. New York: Routledge.

Lourenço, M. & Melo-Pfeifer, S. (2023). Conclusion: Linguistic landscapes in education—Where do we go now? In S. Melo-Pfeifer (Hrsg.), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education. Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom* (S. 321–333). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4_17

Lowie, W. & Seton, B. (2013). *Essential statistics for applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave.

Lu, J., He, L. & Shen, Q. (2020). LOTE (Languages Other than English) learners' investment in learning languages. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *84*, 55–64. https://doi.org/10.5209/clac.71995

Lu, X., Zheng, Y. & Ren, W. (2019). Motivation for learning Spanish as a foreign language: The case of Chinese L1 speakers at university level. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *79*, 79–98. https://doi.org/10.5209/clac.65649

Lujić, R. (2021). I participate; Therefore, I am (and I learn): Researching learners' multilingual identity in the multilingual school context. *Sustainable Multilingualism*, *19*(1), 1–18. https://doi.org/10.2478/sm-2021-0011

Lvovich, N. (2013). *The multilingual Self. An inquiry into language learning*. New York: Taylor and Francis.

MacIntyre, P. D. (2016). So far so good: An overview of positive psychology and its contributions to SLA. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Hrsg.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (S. 3–20). Cham: Springer.

MacIntyre, P. D., Dewaele, J.-M., Macmillan, N. & Li, C. (2019). The emotional underpinnings of Gardner's attitudes and motivation test battery. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 57–79). Multilingual Matters: Bristol.

MacIntyre, P. D., Mercer, S. & Gregersen, T. (2020). Reflections on researching dynamics in language learning psychology. In R. J. Sampson & R. S. Pinner (Hrsg.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (S. 15–34). Bristol: Multilingual Matters.

Man, L., Bui, G. & Teng, F. (2018). From second language to third language learning: Exploring a dual-motivation system among multilinguals. *Australian Review of Applied Linguistics*, *41*(1), 61–90. https://doi.org/10.1075/aral.17051.man

Martin, P., Hebenstreit, S., Rückert, N. & Wisch, F. H. (2006). *Humanwissenschaftliche Zugänge. Approaches to the social sciences*. Berlin: Frank & Timme.

Martinez Lirola, M. (2018). Multimodal teaching evaluation with a portfolio in tertiary education language classroom. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *6*(1), 25–43.

Matsumoto, H., Hiromori, T. & Nakayama, A. (2013). Toward a tripartite model of L2 reading strategy use, motivations, and learner beliefs. *System*, *41*(1), 38–49. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.006

Mayrberger, K. (2011). Lernen und Prüfen mit E-Portfolios - eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle. In T. Meyer, K. Mayrberger, C. Schwalbe & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 251–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mehlhorn, G. (2018). Slawische Sprachen als Tertiärsprachen Potenziale für den Sprachvergleich. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (S. 111–136). Bielefeld: wbv.

Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, *24*(3), 197–215. https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208

Melo-Pfeifer, S. (2018). The multilingual turn in foreign language education. Facts and fallacies. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (S. 191–212). Philadelphia: John Benjamins.

Melo-Pfeifer, S. & Ollivier, C. (2024). Introduction: On the unbearable lightness of monolingual assessment practices in education. In S. Melo-Pfeifer & C. Ollivier (Hrsg.), *Assessment of plurilingual competence and plurilingual learners in educational settings. Educative issues and empirical approaches* (S. 1–28). New York: Routledge.

Melo-Pfeifer, S. & von Rosen, J. (2021). Einleitung: Warum ein weiteres Buch über Mehrsprachigkeit in der Schule? In C. Helmchen, S. Melo-Pfeifer & J. von Rosen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachunterricht* (S. 7–16). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, *39*(4), 427–436. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001

Mills, K. A. (2015). *Literacy theories for the digital age. Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Bristol: Multilingual Matters.

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). Boston: De Gruyter.

Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(1), 19–34. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x

Morse, J. & Clark, L. (2010). The nuances of grounded theory sampling and the pivotal role of theoretical sampling. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE handbook of grounded theory* (S. 145–166). London: Sage.

Muir, C. (2020). *Directed motivational currents and language education. Exploring implications for pedagogy*. Bristol: Multilingual Matters.

Murray, G. (2021). Learner autonomy and Holec's model. A complexity perspective. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (Hrsg.), *Autonomy in language education. Theory, research and practice* (S. 89–102). New York: Routledge.

Murray, G., Gao, X. & Lamb, T. (Hrsg.). (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92.

Nied Curcio, M. & Cortés Velásquez, D. (2018). Einführung. In M. Nied Curcio & D. Cortés Velásquez (Hrsg.), *Strategien im Kontext des mehrsprachigen und lebenslangen Lernens* (S. 7–18). Berlin: Frank & Timme.

Nieweler, A. (2012). *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought. How Asians and Westerners think differently … and why*. New York: Free Press.

Nitta, R. & Nakata, Y. (2020). Understanding complexity in language classrooms: A retrodictive approach to researching class climate. In R. J. Sampson & R. S. Pinner (Hrsg.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (S. 174–188). Bristol: Multilingual Matters.

Nizigama, E., Fazilatfar, A. M. & Jabbari, A. A. (2023a). Junior secondary school students' motivation for learning multiple foreign languages in Burundi: a cross-sectional study. *Frontiers in Language Sciences*, *2*, 1–14. https://doi.org/10.3389/flang.2023.1174855

Nizigama, E., Fazilatfar, A. M. & Jabbari, A. A. (2023b). Motivation in simultaneous multiple foreign language learning in Burundi: A complex dynamic systems theory perspective. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, *42*(3), 147–169. https://doi.org/10.22099/tesl.2023.47924.3201

Nordstrom, J. (2019). Students' reasons for community language schooling: links to a heritage or capital for the future? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *47*(4), 1–12. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1688248

Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation* (2. Aufl.). Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. (2016). Learner investment and language teacher identity. In G. Barkhuizen (Hrsg.), *Reflections on language teacher identity research* (S. 80–86). New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315643465-17

Norton, B. (2018). Identity and investment in multilingual classrooms. In A. Bonnet & P. Siemund (Hrsg.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (S. 237–252). Philadelphia: John Benjamins.

Norton, B. (2019). Motivation, identity, and investment: A journey with Robert Gardner. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (153-168). Multilingual Matters: Bristol.

Norton, B. (2022). Identity and second language acquisition. In C. A. Chapelle & C. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics* (S. 1–10). Malden: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0521.pub2

Norton, B. & de Costa, P. (2018). Research tasks on identity in language learning and teaching. *Language Teaching*, *51*(1), 90–112.

Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, *44*(4), 412–446. https://doi.org/10.1017/S0261444811000309

Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 9–31. https://doi.org/10.2307/3587803

Ollivier, C. (2010). Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation. *Francparler*, 1–7.

Ortega, L. & Han, Z. (2017). Introduction. In L. Ortega & Z. Han (Hrsg.), *Complexity theory and language development. In celebration of Diane Larsen-Freeman* (S. 1–10). Philadelphia: John Benjamins.

Ortiz, A. (2003). The ethnographic interview. In F. K. Stage & K. Manning (Hrsg.), *Research in the college context. Approaches and methods* (S. 35–48). New York: Routledge.

Otwinowska, A. (2017). English teachers' language awareness: away with the monolingual bias? *Language Awareness*, *26*(4), 304–324. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1409752

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, *81*(4), 443. https://doi.org/10.2307/328888

Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The 'EMPATHICS' vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Hrsg.), *Positive psychology in SLA* (S. 10–88). Bristol: Multilingual Matters.

Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 45–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_3

Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA. In D. Gabryś-Barker & J. Bielska (Hrsg.), *The affective dimension in second language acquisition* (S. 3–28). Bristol: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. (2019). Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. In B. Schmenk, S. Breidbach & L. Küster (Hrsg.), *Sloganization in language education discourse. Conceptual thinking in the age of academic marketization* (S. 142–168). Bristol: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Hrsg.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (S. 1–33). Bristol: Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2021). Reassembling linguistics: Semiotic and epistemic assemblages. In A. Burkette & T. Warhol (Hrsg.), *Crossing borders, making connections. Interdisciplinarity in linguistics* (S. 111–128). Boston: De Gruyter.

Pesce, S. (2022). Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenunterrichts auf Distanz während der coronabedingten Schulschließungen. *Zeitschrift der Romanischen Sprachen und ihrer Didaktik*, *16*(2), 89–124.

Pfeifer, S. & Kriebel, J. (2007). *Lernen mit Portfolios. Neue Wege des selbstgesteuerten Arbeitens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Phung, H. V. (2016). Portfolio assessment in second/foreign language pedagogy. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, (14), 90–107.

Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169

Pilbauer-Horváth, L. (2023). *Learning across languages: A multilingual awareness-raising project in third language teaching*. Dissertation. University of Pannonia. https://doi.org/10.18136/PE.2024.867

Piniel, K. & Albert, Á. (2019). Motivation and flow. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Hrsg.), *Palgrave handbook of motivation for language learning* (S. 579–597). Basingstoke: Palgrave.

Piniel, K. & Czisér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 164–194). Bristol: Multilingual Matters.

Plönges, S. (2011). Paradoxien mit E-Portfolios: ein Erfahrungsbericht. In T. Meyer, K. Mayrberger, C. Schwalbe & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 151–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pölzleitner, E. (2017). Reflektieren kann man lernen: Formblätter als Hilfe zur Selbsteinschätzung. In I. Brunner, T. H. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (5. Aufl., S. 96–111). Seelze-Velber: Klett.

Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *The Modern Language Journal*, *88*(1), 75–101.

Prada, J. (2023). The critical awakening of a pre-service teacher in a Spanish graduate program: a phenomenology of translanguaging as pedagogy and as content. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *26*(8), 992–1005. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1881945

Priya, A. (2016). Grounded theory as a strategy of qualitative research: An attempt at demystifying its intricacies. *Sociological Bulletin*, *65*(1), 50–68. https://doi.org/10.1177/0038022920160104

Prudent, L.-F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole. In L.-F. Prudent (Hrsg.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (S. 359–378). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rädiker, S. (2023). *Doing Grounded Theory with MAXQDA*. Berlin: MAXQDA Press.

Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Riazi, A. M. (2017). *Mixed methods research in language teaching and learning*. Sheffield: Equinox.

Riemer, C. (2001). Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In C. Finkbeiner & G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 376–398). Donauwörth: Auer.

Riemer, C. (2020). Was Fremdsprachenlerner*innen bewegt… Zum Umgang mit der affektiv-emotionalen Dimension in der Fremdsprachenforschung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen* (S. 159–172). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Riemer, C. & Wild, K. (2016). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *45*(2), 3–11.

Rössler, A. & Reimann, D. (2013). Wozu Sprachmittlung? In D. Reimann & A. Rössler (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht* (S. 11–25). Tübingen: Narr Verlag.

Rothman, J., González Alonso, J. & Puig-Mayenco, E. (2019). *Third language acquisition and linguistic transfer*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316014660.001

Rückl, M. & Koch, C. (2022). Au carrefour de langues et de cultures: Mehrsprachigskeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht - Thematische Einführung. In C. Koch & M. Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 7–15). Stuttgart: Ibidem Verlag.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Salehi, M. & Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(5), 931–940. https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940

Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Sambanis, M. (2014). Bewegtes Lernen – unterrichtliches Vorgehen, Effekte, Ursachen. In H. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit* (S. 118–132). Berlin: epubli.

Sampson, R. J. (2016). *Complexity in classroom foreign language learning motivation. A practitioner perspective from Japan*. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095896

Sand, A.-L., Skovbjerg, H. M. & Tanggaard, L. (2022). Re-thinking research interview methods through the multisensory constitution of place. *Qualitative Research*, *22*(4), 594–612. https://doi.org/10.1177/1468794121999009

Santiago Sanchez, H. & Grimshaw, T. (2020). Stimulated recall. In J. McKinley & H. Rose (Hrsg.), *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics* (S. 312–323). New York: Routledge.

Sanz, C. & Lado, B. (2010). Third language acquisition research methods. In N. H. Hornberger & K. A. King (Hrsg.), *Research methods in language education* (2. Aufl., S. 113–135). Cham: Springer.

Schädlich, B. (2022). Mehrsprachigkeit und Gegenstände des Französischunterrichts im Fokus. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen* (135-146). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schmenk, B., Breidbach, S. & Küster, L. (2019). Sloganization: Yet another slogan? In B. Schmenk, S. Breidbach & L. Küster (Hrsg.), *Sloganization in language education discourse. Conceptual thinking in the age of academic marketization* (S. 169–175). Bristol: Multilingual Matters.

Schmid, M. S., Verspoor, M. & MacWhinney, B. (2011). Coding and extractig data. In M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Hrsg.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques* (S. 39–54). Philadelphia: John Benjamins.

Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M. & Spiel, C. (2013). Facilitating lifelong learning in school-age learners. *European Psychologist*, *18*(2), 114–125. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000129

Schröter, L. J. (2022). Forschendes Lernen und Förderung von Mehrsprachigkeit im Rahmen einer *simulation globale* im Lehramtsstudium Französisch. In C. Koch & M. Rückl (Hrsg.), *Au carrefour de langues et de cultures. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Französischunterricht* (S. 175–190). Stuttgart: Ibidem Verlag.

Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (S. 67–80). Münster: Waxmann.

Schumann, J. H. (2015). Preface. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. xv–xix). Bristol: Multilingual Matters.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Methoden und Evaluation* (S. 139–152). Göttingen: Hogrefe.

Sherman, J. (2024). "A Problem with the Person": Class Blindness and the Reproduction of Social Class Inequality. *Qualitative Sociology*, *47*(4), 633–665. https://doi.org/10.1007/s11133-024-09573-x

Simpson, K. & Rose, H. (2020). Complexity as a valid approach in 'messy' classroom contexts: Promoting more 'ecologically rich' research o the psychology of L2 listening. In R. J. Sampson & R. S. Pinner (Hrsg.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (S. 136–152). Bristol: Multilingual Matters.

Siridetkoon, P. & Dewaele, J.-M. (2018). Ideal self and ought-to self of simultaneous learners of multiple foreign languages. *International Journal of Multilingualism*, *15*(4), 313–328. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1293063

Sisamakis, M. (2010). The motivational potential of the European Language Portfolio. In B. O'Rourke & L. Carson (Hrsg.), *Language learner autonomy. Policy, curriculum, classroom; a festschrift in honour of David Little* (S. 351–371). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Slavkov, N., Melo-Pfeifer, S. & Kerschhofer-Puhalo, N. (2022). Introduction: The changing face of the "native speaker". In N. Slavkov, S. Melo-Pfeifer & N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.), *The changing face of the "Native Speaker". Perspectives from multilingualism and globalization* (S. 1–22). Boston: De Gruyter.

Solmecke, G. (1983). Vorbemerkung. In G. Solmecke (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (2. Aufl., S. 7–10). Paderborn: Schöningh.

Soltanian, N., Ghapanchi, Z., Rezaei, S. & Pishghadam, R. (2018). Quantifying investment in language learning: Model and questionnaire development and validation in the Iranian context. *Issues in Language Teaching*, *7*(1). https://doi.org/10.22054/ilt.2019.33374.302

Sousa Santos, B. de. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5. Aufl.). Sao Paolo: Cortez.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2004). *Allgemein bildende Schulen in Hamburg im Schuljahr 2003/2004. Statistischer Bericht B I 1 - j/03 H*. Hamburg: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2024a). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen 2023. Herausgegeben am: 10. Juli 2024 Statistische Berichte Kennziffer: A I 10 - j 23 HH*. Hamburg: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein. (2024b). *Lohn- und Einkommenssteuerstatistik in Hamburg 2020*. Hamburg: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein.

Stöckli, G. (2004). *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Oberentfelden: Sauerländer.

Stotz, Q. & Cardoso, W. (2022). Applying complex dynamic systems theory to identify dynamic properties of plurilingual repertoires. *TESL Canada Journal*, *38*(2), 140–170. https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1360

Strohn, M. (2015). *Binnendifferenzierung im Englischunterricht. Die Lehrerperspektive*. Bochum: Projektverlag.

Sung, C. C. M. (2021). Towards a gendered model of second language investment: insights from language learning narratives. *Journal of Gender Studies*, 1–14. https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1927683

Takahashi, C. (2023). *Motivation to learn multiple languages in Japan. A longitudinal perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Tan, L., Zammit, K., D'warte, J. & Gearside, A. (2020). Assessing multimodal literacies in practice: a critical review of its implementations in educational settings. *Language and Education*, *34*(2), 97–114. https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1708926

Tavares, V. (2024a). Empowering language learners in a changing world through pedagogies of multiliteracies. In V. Tavares (Hrsg.), *Empowering language learners in a changing world through pedagogies of multiliteracies* (S. 1–20). Basingstoke: Palgrave.

Tavares, V. (2024b). Introduction. In V. Tavares (Hrsg.), *Social justice through pedagogies of multiliteracies* (S. 1–18). New York: Routledge.

Teng, F. (2019a). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Cham: Springer.

Teng, F. (2019b). Learner identity and learner's investment in EFL learning. A multiple case study. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *7*(1), 43–60.

Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Thang, S. M., Lee, Y. S. & Zulkifli, N. F. (2012). The role of the electronic portfolio in enhancing Information and Communication Technology and English language skills: the voices of six Malaysian undergraduates. *Computer Assisted Language Learning*, *25*(3), 277–293. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.655299

The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, *100*, 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301

Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. In F. Heinzel, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2

Thompson, A. S. (2019). Motivation for formal learning of multiple languages. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Hrsg.), *Palgrave handbook of motivation for language learning* (S. 641–660). Basingstoke: Palgrave.

Thompson, A. S. (2020). My many selves are still me: Motivation and multilingualism. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *10*(1), 159–176.

Toohey, K. (2010). Ethnography and language education. In N. H. Hornberger & K. A. King (Hrsg.), *Research methods in language education* (2. Aufl., S. 177–187). Cham: Springer.
Toulouse, M. & Geoffrion-Vinci, M. (2017). Electronic portfolios in foreign language learning. In N. van Deusen-Scholl (Hrsg.), *Second and foreign language education* (S. 151–166). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02246-8_13
Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92118-1
Tremblay, P. F. (2019). Quantitive methods in second language learning motivation research: Gardner's contributions and some new developments. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 212–232). Multilingual Matters: Bristol.
Trent, J. (2008). Promoting investment by Chinese learners in classroom discourse Integrating content and language in the undergraduate classroom. *Journal of Asian Pacific Communication*, *18*(1), 30–48. https://doi.org/10.1075/japc.18.1.03tre
Unkel, M. & Willems, A. (2021). Digitalisierung im Licht von kritischer Fremdsprachendidaktik und learner agency: neue Ziele für den Fremdsprachenunterricht? *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (1), 80–106. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.s.5
Urquhart, C. (2010). Grounded theory's best kept secret: The ability to build theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE handbook of grounded theory* (S. 89–106). London: Sage.
Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Hrsg.), *Motivation, language identity and the L2 self* (S. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.
Ushioda, E. (2015). Context and Complex Dynamic System Theory. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Hrsg.), *Motivational dynamics in language learning* (S. 47–54). Bristol: Multilingual Matters.
Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, *49*(4), 564–577. https://doi.org/10.1017/S0261444816000173
Ushioda, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 469–482.
Ushioda, E. (2019). Researching L2 motivation: Re-evaluating the role of qualitative inquiry, or the 'wine and conversation' approach. In A. H. Al-Hoorie & P. D. MacIntyre (Hrsg.), *Contemporary language motivation theory. 60 years since Gardner and Lambert (1959)* (S. 194–211). Multilingual Matters: Bristol.
Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Hrsg.), *Motivation, language identity and the L2 self* (S. 1–8). Bristol: Multilingual Matters.
Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 451–454. https://doi.org/10.1111/modl.12407
Van Dijk, M., Verspoor, M. & Lowie, W. (2011). Variability and DST. In M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Hrsg.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques* (S. 55–84). Philadelphia: John Benjamins.
Van Leeuwen, T. (2014). Sound and vision: Critical discourse analysis and multimodality. In C. Hart & P. Cap (Hrsg.), *Contemporary critical discourse studies* (S. 281–296). London: Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781472593634.ch-011
van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer.
Vander Linden, K. (2006). A Grounded approach to the study of complex systems. *World Futures*, *62*(7), 491–497. https://doi.org/10.1080/02604020600912806
Venus, T. (2017). *Einstellungen als individuelle Lernervariable*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, *6*(2), 121–139. https://doi.org/10.1080/13645570110106154

Verspoor, M. & Behrens, H. (2011). DST and a usage-based approach to SLD. In M. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (Hrsg.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques* (S. 25–38). Philadelphia: John Benjamins.

Vonkova, H., Papajoanu, O., Bosko, M. & Mayerova, K. (2023). Analysing gender gaps in foreign language proficiency self-assessment in comparison to test performance among Czech students: the role of foreign language teachers and class grades. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2284381

Vygostky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, S., Ramdani, J. M., Sun, S., Bose, P. & Gao, X. (2024). Naming research participants in qualitative language learning research: numbers, pseudonyms, or real names? *Journal of Language, Identity & Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2298737

Wang, T. & Liu, Y. (2017). Dynamic L3 selves: a longitudinal study of five university L3 learners' motivational trajectories in China. *The Language Learning Journal*, 1–12. https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1375549

Wang, Z. & Zheng, Y. (2019). Chinese university students' multilingual learning motivation under contextual influences: a multi-case study of Japanese majors. *International Journal of Multilingualism*, *48*(4), 1–18. https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1628241

Weck, C. (2020). *Lernerautonomie aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern des Französischen. Ein Beitrag zur professionsbezogenen Subjektive-Theorien-Forschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wehner, C. (2019). *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25548-0

Wengler, J. (2022). *Emotionales Erleben der mündlichen Fehlerkorrektur*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. https://doi.org/10.24053/9783823396239

Wicke, R. E. (2000). *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicium.

Wild, K. (2022). Konzeption und Pilotevaluation eines Mehrsprachigkeitsfaches in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *27*(1), 200–232.

Wildemann, A. (2013). *Sprachenportfolio: Meine, deine, unsere Sprache*. Hamburg: Rohr.

Wilken, A. A. (2020). *Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Williams, M. & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

Williams, M., Mercer, S. & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Włosowicz, T. M. (2013). The role of motivation in third or additional language acquisition and in multilingualism research. In D. Gabryś-Barker & J. Bielska (Hrsg.), *The affective dimension in second language acquisition* (S. 77–88). Bristol: Multilingual Matters.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, *17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Yashima, T. (2020). Nested systems and their interactions: Dynamic WTC in the classroom. In R. J. Sampson & R. S. Pinner (Hrsg.), *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (S. 68–85). Bristol: Multilingual Matters.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6. Aufl.). London: Sage.

Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zirfas, J. (2014). Struktur und Ereignis. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 189–203). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_11

Hinweis: Die Anhänge 1-6 der Arbeit werden aufgrund ihrer Größe nicht dargestellt und können bei Bedarf bei der Autorin per E-Mail (lisamarie.brinkmann@gmail.com) angefordert werden.

Zusammenfassung

In dieser Dissertation wird das Entstehen von L3-Investment von Lernenden im gymnasialen Französischunterricht, als Tertiärsprachenunterricht (L3), in Deutschland erforscht und die Beziehung zwischen seinem Entstehen und der im Unterricht verwendeten Portfolioarbeit untersucht. L3-Investment ist eine soziologische Erweiterung von Motivation im Tertiärsprachenunterricht und fokussiert die Identität von Fremdsprachenlernenden im Zusammenhang mit sie umgebenden Ideologien und ihnen verfügbarem Kapital. Grundlagen der Studie sind die Theorie der komplexen dynamischen Systeme (CDST), laut der Zeit und Interaktionen komplexe dynamische Systeme ausmachen. Auf dieser Basis ist das Ziel der Studie, L3-Investment im formalen Französischunterricht an Gymnasien zu erforschen und die Beziehung zwischen der Portfolioarbeit und dem Entstehen von L3-Investment zu explorieren.

Um die Ziele zu erreichen wurde eine qualitative, ethnografische Fallstudie entworfen und durchgeführt. Den Fall bildet eine Lerngruppe an einem Hamburger Gymnasium, deren L3-Investment über einen dreijährigen Zeitraum (7.-9. Klasse) erforscht wurde. Es wurden Unterrichtsbeobachtungen und Interviews, die in einem Setting mit diversen Methoden erhoben wurden, verwendet, die mithilfe der Grounded Theory Methode ausgewertet wurden, um datengestützte Theorien zu generieren, die Perspektive der Schüler:innen herauszustellen und den Kontext berücksichtigen zu können. Zum Unterrichtskontext zählt das Portfolio, das die Lehrkraft für die Lerngruppe entwickelt hat und im Unterricht einsetzt.

Die Analyse ist zweigeteilt in einen individuellen und interindividuellen Teil. Für den ersten Teil wurden fünf Fokusschüler:innen ausgewählt, um die individuellen Prozesse und Besonderheiten ihres L3-Investments darzustellen. Dabei zeigt sich, dass bei zwei Teilnehmenden das L3-Investment im Französischunterricht auftritt und aus verschiedenen interaktiven Komponenten besteht, während bei den anderen drei Lernenden das Entstehen ihres L3-Investments davon abhängt, ob sie Agency erfahren. Wenn dies der Fall ist, machen auch bei ihnen interaktive Komponente ihr L3-Investment aus. Für die interindividuelle Analyse wurden das Erfahren von Agency und das Lernen des Schulfranzösischen als Komponenten analysiert, ohne die L3-Investment in diesem spezifischen Kontext nicht auftritt. Darüber hinaus können der Wille nach guten Noten, kooperatives Arbeiten und Lernen mit Spaß das L3-Investment der Lernenden stabilisieren und verstärken. Weitere Komponenten des L3-Investments in dem konkreten Fall sind das außerschulische Lernen von Französisch, Explorieren und Kreieren, mehrsprachiges sowie multimodales Arbeiten und Lernen über Scaffolding. Das Portfolio stellt eine pädagogische *Affordance* dar, das L3-Investment fördern, aber auch teilweise behindern kann. Es kann dazu dienen, mehrsprachig, multimodal, nach eigenen Präferenzen und mit Lebensweltbezügen zu arbeiten und somit einem Multiliteracies-Ansatz folgen. Insgesamt kann das Portfolioarbeit bedeutsam für einen Großteil der analysierten Komponenten von L3-Investment sein und ihre Beziehung zu L3-Investment kann förderlich sein.

Die Ergebnisse führen zu den Grounded Theories, dass L3-Investment ein komplexes dynamisches System ist und dass Agency sowie das Lernen des Schulfranzösischen bedeutsam für das Entstehen von L3-Investment sind, was insbesondere mittels eines Multiliteracies-Ansatzes gefördert werden kann. Außerdem ermöglichen die Ergebnisse, die CDST- und die L3-Investment-Theorie weiterzuentwickeln. Für komplexe dynamische Systeme sind nicht nur Zeit und Interaktion bedeutsam, sondern auch Raum. Räumliche Skalen zeigen, dass Verhalten im Unterricht auch von dem geografischen und sozialen Raum Gymnasium, Familie und Gesellschaft beeinflusst werden können. Die Bestandteile vom L3-Investment-Modell lassen sich um Hoffnung erweitern, die Veränderungen hinsichtlich der Anerkennung von Identitäten, Kommunikation, und Gerechtigkeit im Fremdsprachenunterricht umfasst und mit einem Multiliteracies-Ansatz verbunden werden kann.

Abstract

This dissertation investigates the emergence of L3-investment among learners in the French (as a third language; L3) classroom in *Gymnasien* in Germany and examines the relationship between its emergence and the portfolio work used in the classroom. L3-investment is a sociological extension of motivation in third language teaching and focuses on the identity of foreign language learners in relation to the ideologies surrounding them and the capital available to them. The study draws from complex dynamic systems theory (CDST), according to which time and interactions constitute complex dynamic systems. On this basis, the aim of the study is to explore L3-investment in the formal French classroom in *Gymnasien* and to explore the relationship between portfolio work and the emergence of L3-investment.

To achieve these aims, a qualitative, ethnographic case study was designed and conducted. The case focuses on a group of learners at a grammar school in Hamburg whose L3-investment was researched over a three-year period (grades 7 to 9). Lesson observations and interviews, which were collected in a setting with various methods, were used and analysed by means of the grounded theory method to generate data-based theories, highlight the students' perspectives and take the context into account. The teaching context includes the portfolio that the teacher designed and used with the learning group.

The analysis is divided into two parts: an individual and a thematic inter-individual. For the first part, five focal students were selected to describe the individual processes and characteristics of their L3-investment. The results show that for two participants, L3-investment occurs in French lessons and consists of various interactive components, while for the other three learners, the emergence of their L3 investment depends on whether they experience agency. If this is the case, their L3-investment also consists of interactive components. The inter-individual analysis shows that exercising agency and the learning school French are components without which L3-investment does not occur in this specific case. In addition, the desire to achieve good grades, cooperative work and learning with *Spaß* can stabilise and strengthen learners' L3-investment. Other components of L3 investment in this specific case are extracurricular learning of French, exploration and creation, multilingual and multimodal work and learning through scaffolding. The portfolio is a pedagogical affordance that can promote L3 investment, but can also partially hinder it. It can be used to work multilingually, multimodally, according to an individual's preferences and with references to their life outside of school, thus following a multiliteracies approach. Overall, portfolio work can be significant for a large part of the analysed components of L3-investment and its relationship to L3-investment can be supportive.

The results lead to the grounded theories that L3 investment is a complex dynamic system and that agency and the learning of school French are important for the emergence of L3 investment, which can be promoted in particular through a multiliteracies approach. In addition, the results open up the possibility of further developing CDST and L3 investment theory. For complex dynamic systems, not only are time and interactions essential, but also space. Spatial scales show that behaviour in the classroom can also be influenced by the physical and social classroom, the family and society. The components of the L3-investment model can be extended to include hope, which encompasses changes in the recognition of identities, communication and equity in foreign language teaching and can be connected to a multiliteracies approach.

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Eidesstattliche Versicherung

Ich, Lisa Marie Brinkmann, versichere an Eides statt, dass ich die Dissertation mit dem Titel: „L3-Investment und Portfolioarbeit im gymnasialen Französischunterricht“ selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift Doktorand:in

Erklärung

Darüber hinaus erkläre ich, dass ich keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe und die Arbeit nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt worden ist.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift Doktorand:in