



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

In Deutschland geborene DaZler*innen in der
Schule

Selbstbilder mehrsprachiger Grundschul Kinder und ihr sprachliches Lernen im Kontext Schule. Auszüge aus einer qualitativen Interviewstudie

Angela Groskreutz

Abstract. Den Diskurs um kindliche Mehrsprachigkeit prägen überwiegend Perspektiven einsprachiger Erwachsener, Sichtweisen von Kindern bleiben ein Desiderat. Die qualitative Interviewstudie von Groskreutz (2016) trägt dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen, und stellt individuelle Sichtweisen von 60 Grundschulkindern rund um ihr mehrsprachiges Aufwachsen ins Zentrum. Die Ergebnisse bieten Einblicke in die heterogenen Lebenswelten der Kinder und verdeutlichen deren hohe Kompetenz zu Selbstauskünften. Dieser Beitrag beleuchtet insbesondere zwei Aspekte. Es werden Originalaussagen, die Rückschlüsse auf sprachlich-kulturelle Selbstbilder der Kinder ermöglichen, und Äußerungen zu sprachlichen (Lern-)Erfahrungen in der Schule analysiert. Abschließend werden sprachpädagogische Konsequenzen, die Studie und ihre Ergebnisse diskutiert sowie weiterführende Forschungsansätze skizziert.

The academic discourse about children's multilingualism is mostly shaped by adults' perspectives. Views of the children themselves remain a desideratum. The study by Groskreutz (2016), which is based on qualitative interviews, works towards closing this research gap. The core issues are individual perspectives of 60 primary school pupils about growing up multilingually. The results provide an insight into their heterogeneous experiences and illustrate their high-level competence of self-disclosure. This article focusses on two aspects particularly. Firstly, information allowing conclusions with regard to the children's language and culture related self-images are analysed. Secondly, the children's statements on their language (learning) experiences at school are outlined. The article finally offers a discussion of pedagogical consequences in language learning contexts, a critical reflection of the study and its results, and prospects for further studies.

Schlagwörter: Individuelle Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, sprachliche Identität, sprachsensibler Unterricht, subjektive Theorien, qualitative Kinderforschung; individual multilingualism, language awareness, language and identity, language-sensitive teaching, subjective theories, qualitative research with children

Groskreutz, Angela (2020),
Selbstbilder mehrsprachiger Grundschul Kinder und ihr sprachliches Lernen im
Kontext Schule. Auszüge aus einer qualitativen Interviewstudie.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 189–220.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Perspektiven mehrsprachiger Kinder als Desiderat – Ausgangslage und Erkenntnisinteresse der Interviewstudie

Um herauszufinden, wie mehrsprachig aufwachsende Kinder (ihre) Mehrsprachigkeit erleben, z.B. welche sprachlich-kulturellen Selbstbilder sie entwickeln und wie sie (ihr) sprachliches Lernen im Kontext Schule wahrnehmen und gestalten, sollte man sie danach fragen. Dieses einleitende Statement verweist gleichermaßen auf Ausgangslage und Erkenntnisinteresse der Studie „Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit“ (Groskreutz 2016), die diesem Beitrag zugrunde liegt. Gleichzeitig nimmt es Bezug auf das methodische Vorgehen der Untersuchung (s. Kap. 2), die in diesem Beitrag schwerpunktmäßig vorgestellten Ergebnisse (s. Kap. 3) sowie deren Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln und weiterführende Forschungsansätze (s. Kap. 4.1 und 4.2).

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs finden die Perspektiven mehrsprachiger Grundschul Kinder in den an Mehrsprachigkeitsforschung beteiligten Disziplinen kaum Berücksichtigung¹. Die historischen Entwicklungen des Untersuchungsgebiets lassen den gegenwärtigen Erkenntnisstand mit genanntem Forschungsdesiderat nachvollziehen. So erfolgte ein Wandel von einer überwiegend defizit- (z.B. Weisgerber 1966) zu einer zunehmend kompetenzorientierten Betrachtungsweise von (kindlicher) Mehrsprachigkeit (beginnend mit Pearl/Lambert 1962)². Die Abkehr vom dominierenden monolingual geprägten Bild des „ideal native speakers“ (Chomsky 1957: 13; 1965: 3) führte zu einem Verständnis im Sinne Grosjeans (2010), das auf die Spezifik des mehrsprachigen Sprachsystems und die Interaktion der Sprachen verweist. Diese Entwicklung ist verbunden mit der Anerkennung und Wertschätzung „sprachlichen Grenzgängertums“ (Fürstenau/Gogolin 2001: im Titel) und prägte z.B. im Bereich der Fremdsprachenforschung das Leitbild des „intercultural speakers“ (Kramersch 2010: im Titel). Damit einher geht ein zunehmendes Interesse daran, Mehrsprachigkeit ‚von innen heraus‘ zu erkunden und den Fokus auf die gelebte und – ausgelöst durch die sog. narrative Wende in den Sozial- und Kulturwissenschaften – auch erzählte Alltagswelt mehrsprachiger Personen zu richten (vgl. Busch 2013: 14). In der Konsequenz geben Erwachsene und Jugendliche

¹ Gleiches gilt für den Bereich der Kinderforschung. Seit der Etablierung der sogenannten ‚neuen Kindheitsforschung‘ kommen Kinder zwar als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann 1983: im Titel) zunehmend selbst in Interviewstudien zu Wort, jedoch sind qualitative Zugänge relativ selten. Als zukünftige Forschungsaufgaben nennt Grunert (2010) Studien mit Kindern unter acht Jahren sowie interkulturelle Kinderforschung.

² Gegenläufige Stimmen gab und gibt es in der Betrachtung von Mehrsprachigkeit immer, insbesondere kindliche Mehrsprachigkeit bleibt kontrovers diskutiert (vgl. Gogolin 2017). Eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklungen bietet Kracht (2000).

allmählich in Interviewstudien selbst Auskünfte zu unterschiedlichen Aspekten ihrer Mehrsprachigkeit (z.B. Dannerer 2013; Eckardt 2020; Volgger 2012). Kinder werden hingegen trotz wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Aktualität kindlicher Mehrsprachigkeit kaum als Informant_innen einbezogen. Die wenigen bestehenden Untersuchungen fokussieren ältere (Grundschul-)Kinder mit meist geringer Fallzahl sowie spezielle Aspekte und Fragestellungen (z.B. Krüger 2013; Oomen-Welke 2012³; Portnaia 2014).

Im Rahmen der hier vorgestellten Studie kommen mehrsprachig aufwachsende Grundschul Kinder der gesamten Altersspanne erstmalig rund um (ihre) Mehrsprachigkeit selbst zu Wort. Die zentralen Fragestellungen richten sich uneingeschränkt auf ihr subjektives und individuelles Erleben, auf eine thematische Eingrenzung von außen wurde vorab bewusst verzichtet. Diese Offenheit verlangt nach qualitativen Methoden, die hinsichtlich der Zielgruppe adäquat auszurichten sind.

2 Qualitative Forschung mit mehrsprachigen Grundschulkindern zur Erkundung subjektiver Sichtweisen

Mit Blick auf das Forschungsziel, kindliche Sichtweisen rund um (die eigene) Mehrsprachigkeit zu ergründen, bestehen drei offen formulierte Hauptfragestellungen:

- Wie erleben Kinder ihre Mehrsprachigkeit?
- Welche Aspekte ihres mehrsprachigen Aufwachsens sind für sie von Bedeutung? Und
- Welche subjektiven Theorien und Gedanken entwickeln sie zu (ihrer) Mehrsprachigkeit⁴?

Den erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen für das methodische Vorgehen bilden konstruktivistische (Reich 2010) und symbolisch-interaktionistische (Mead 1968; Blumer 2015) Annahmen. Ein weiteres relevantes Konstrukt zur Erkundung von Innensichten ist das Konzept der Subjektiven Theorien. Diese gelten als relativ stabile, handlungsleitende und aktualisierbare Alltagstheorien mit Parallelen zum wissenschaftlichen Theoretisieren (Groeben/Scheele 2010: 152). Subjektive Theorien sind somit, ebenso wie der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus, kogni-

³ Mehrsprachige Kinder sind hier lediglich eine Teilgröße der Untersuchung.

⁴ Unterfragen zielen auf einen Altersstufenvergleich sowie auf Parallelen und Unterschiede zwischen den Kindersichten und theoretischen Erkenntnissen.

tiv gewichtet. Im Erkenntnisinteresse der Studie steht indes das Erleben von Mehrsprachigkeit in all seinen Facetten, was Ad-hoc-Kognitionen, Meinungen und Emotionen einschließt. Folglich wird der ganzheitliche Begriff der Perspektive verwendet, der alle genannten Aspekte subsumiert (vgl. Chladenius 1969: 187; Leibniz 1979: 26).

Da sich individuelle Perspektiven am besten in den Worten der erlebenden Personen selbst ausdrücken, ist das Interview Methode der Wahl für die Erhebung (s. Kap. 2.1). Zudem ist die Darstellung von Perspektiven Anderer stets interpretativ, denn sie unterliegt dem Einfluss der Eigenperspektive. Interviews hingegen ermöglichen es, durch kommunikative Techniken ein genaueres Verständnis der Sichtweisen der Befragten zu erlangen. Mit Blick auf die Untersuchungsgruppe (s. Kap. 2.2) sind solche Techniken umso bedeutsamer, da (mehrsprachige) Grundschulkin- der sich in der Entwicklung u.a. ihrer reflexiven und sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten befinden.

2.1 Methodisches Vorgehen: Kind-adäquates, generationensensibles Leitfadenterview und qualitative Inhaltsanalyse

Verfahren der Erwachsenenforschung lassen sich nicht unreflektiert auf den Einsatz mit Kindern übertragen. Grunert und Krüger (2006: 40–43) zufolge sind Leitfadenterviews durch ihre Vorstrukturierung mit Kindern ab sechs Jahren durchführbar, während erzählgenerierende Interviewformen ihre Kompetenzen überfordern. Darüber hinaus steckt die methodische Diskussion noch ‚in den Kinderschuhen‘ (vgl. Fuhs 2012: 85–87) – demnach trägt Forschung mit Kindern auch zur Methodenfor- schung bei.

Interviews stellen hohe kognitive, sprachlich-kommunikative und sozial-emotionale Anforderungen an die Befragten. Entsprechend sinnvoll ist die vorbereitende Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen Aspekten der Lebensphase Grundschulkind (vgl. Groskreutz 2016: 246–282). Die Selbstbild⁵-Entwicklung beeinflusst beispielsweise, wie ein Kind die Rolle als befragte Person meistern kann und in welcher Art und in welchem Ausmaß es ihm möglich ist, Selbstauskünfte zu geben. Kenntnisse darüber bieten zudem einen theoretischen Rahmen für die inter- pretative Auswertung.

⁵ Das ‚Selbst‘ betreffend existieren zahlreiche Termini, u.a. Selbstkonzept, Selbstbewusstsein, Selbstwert(gefühl), Persönlichkeit und Identität. Je nach wissenschaftlicher Disziplin und theo- retischer Ausrichtung unterscheiden sich deren Definitionen, klare Abgrenzungen voneinander sind schwierig. Der Begriff ‚Selbstbild‘ findet u.a. Verwendung in interaktionstheoretischen Arbeiten, zu denen die Annahmen des Symbolischen Interaktionismus gehören (s.o.). Diese betonen die wechselseitige Bezogenheit in der Interaktion, Selbstbilder sind folglich beeinflusst von Fremdbildern, die Andere über die eigene Person(engruppe) haben.

Harter (2015: 493–495) zufolge können Kinder zu Beginn der Grundschulzeit differenzierte, verallgemeinernde („Ich kann gut Deutsch, weil ich verstehe, was andere zu mir sagen“) und ab Mitte der Grundschulzeit zunehmend realistische Selbstbeschreibungen vornehmen. Letztere werden durch soziale und leistungsbezogene Vergleiche im schulischen Kontext begünstigt („Ich kann besser Englisch als mein Freund“). Während sich Sechsjährige Eigenschaften noch eindimensional zuordnen („Ich bin gut, deshalb kann ich nicht schlecht sein“), können Achtjährige bereits mehrere Merkmale integrieren und Dimensionen wie „gut“ und „schlecht“ koordinieren („Ich kann Deutsch gut verstehen und es schlechter sprechen“). In diesem Zuge lernen Kinder einerseits sich selbst zu beobachten und zu bewerten, andererseits Fremdsichten in ihre Selbstwahrnehmung zu integrieren, was zu der Erkenntnis führt, dass sich Inneres von Äußerem unterscheiden kann. Zwischen acht und zwölf Jahren erwerben Kinder ein Verständnis abstrakter Konzepte, wie Personeneigenschaften und Fähigkeiten. Sie erkennen den Zusammenhang zwischen Leistungen und relativ stabilen Fähigkeiten, was dazu führt, dass ihre Selbsteinschätzungen kritischer werden (Hannover/Greve 2018: 568). Vergleiche mit Gleichaltrigen und Bewertungen Anderer werden wichtiger und die Kinder lernen, die Glaubwürdigkeit äußerer Informationsquellen über das eigene Selbst zu bewerten.

Ebenso theoriegeleitet wie die entwicklungspsychologische Fundierung ist der Anspruch eines generationensensiblen Vorgehens während der Interviews. Generationale Ordnungsverhältnisse beziehen sich auf die ungleichen Machtverhältnisse und Teilhabechancen von Kindern und Erwachsenen in der Gesellschaft, die zu unterschiedlichem Wissen der jeweiligen Akteur_innen führen (Alanen 2009). Deren Auswirkungen kommen, verglichen mit anderen Methoden, insbesondere in Interviews zum Tragen. Ein offener, reflektierter Umgang damit reduziert die ungleichen Voraussetzungen und trägt zum Gelingen der Datenerhebung bei. Beispielsweise sind Interviews Kindern womöglich unbekannt, folglich wäre in solchen Fällen der Situationsrahmen mit seinen Rollenverteilungen und den damit verbundenen Erwartungen zu erläutern (vgl. Groskreutz 2016: 239–246, 270).

Zentrales Erhebungsinstrument ist eine Kombination aus fokussiertem (Merton/Kendall 1979) und problemzentriertem (Witzel 2000) Leitfadeninterview. Es kennzeichnet sich durch methodische Wechsel, die Trautmann (2010: 108) zufolge in Interviews mit Kindern notwendig und stets willkommen sind. Demgemäß erfolgt der thematische Einstieg über einen selbstentwickelten zweiminütigen Filmmimpuls. Er zeigt eine Spielsituation zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern, dargestellt mit Handpuppen. Während deren Interaktion treten typische Phänomene mehrsprachiger Kommunikation auf, beispielsweise Sprachmischungen und Nicht-Verstehen. Der anknüpfende Interviewleitfaden enthält 12 Fragen. Ersten offenen

Fragen zum Film (z.B. ‚Erzähl⁶ mal, was du gesehen hast‘) folgen Leitfragen zur Mehrsprachigkeit der Kinder. Sie thematisieren unterschiedliche Aspekte, u.a. die Kommunikation mit Gleichsprachigen und sprachliche Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen (z.B. ‚Wie ist es, ein Schulkind mit mehreren Sprachen zu sein?‘). Ein Erzählbild zum Lebensbereich Schule vertieft die Beschäftigung mit diesem sprachlich-kulturellen Erfahrungsraum und schließt das Interview ab.

Die Datenauswertung basiert auf dem Verfahren der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker/Kuckartz 2019). Im Zentrum steht die sukzessive Entwicklung eines Kategoriensystems nach einem Ablaufmodell, das ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet. Erste thematische Arbeitskategorien leiten sich deduktiv aus den Interviewleitfragen ab. Einbezogen wird der gesamte Datenkorpus von mehr als 20 Stunden Interviewmaterial (ca. 400 Seiten Transkripte). Anschließend erfolgt die induktive Bestimmung weiterer (Sub-)Kategorien am ausgewählten Material. Dieser Prozess der Ausdifferenzierung unter Rücküberprüfung an Theorie und Material läuft in einer Ablaufschleife, bis das Analyseziel erreicht ist. Das Kategoriensystem wird festgelegt und ein Codierleitfaden erstellt für den endgültigen, wiederum vollständigen Materialdurchgang. Auswertung, Interpretation und Ergebnisdarstellung erfolgen dann kategorienbasiert entlang der Hauptthemen. Gleichzeitig werden Bezüge zwischen den Kategorien hergestellt und Zusammenhänge analysiert. Zum Einsatz kommen dabei die Techniken der Zusammenfassung und Explikation sowie für die Ergebnisdarstellung auch paraphrasierte und Originalaussagen der Kinder.

Neben dem Datenumfang veranschaulichen die Originalaussagen ein zentrales Ergebnis der Studie, nämlich die insgesamt hohe Kompetenz der interviewten Kinder zu Selbstauskünften (s. Kap. 3 und 4) bei gleichzeitig in verschiedener Hinsicht bestehender Heterogenität, wie es der folgenden Beschreibung der Untersuchungsgruppe zu entnehmen ist.

2.2 Beschreibung der Untersuchungsgruppe: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit, hiesiger Sozialisationskontext und (sprachlich-kulturelle) Heterogenität

Im Anschluss an eine Pilotierung wurde das Forschungsdesign mit 60 Kindern umgesetzt, die sich gleichmäßig auf die erste bis vierte Klassenstufe verteilen.

Kriterium für die Studienteilnahme war die „lebensweltliche Bedeutsamkeit“ mehr als einer Sprache im Sinne Gogolins (2008: 16). Es liegt damit eine Definition von

⁶ Der Terminus wird nicht im Sinne erzählgenerierender Interviews, sondern in seiner alltags-sprachlichen Bedeutung verwendet.

Mehrsprachigkeit zugrunde, die der Dynamik und individuellen Varianz des Phänomens Rechnung trägt. Sie spricht Kindern Mehrsprachigkeit unabhängig von ihren Sprachkompetenzen zu und betont das Spezifische ihrer Sprach-Lern-Situation, nämlich das Aufwachsen in einer Familie und Umgebung mit mehreren Sprachen.

Als Ergebnis der Akquise ergibt sich die Teilnahme von Schüler_innen aus vier Kieler Grundschulen, die in leicht bis stark benachteiligten Stadtgebieten mit sozialer Segregation(stendenz) liegen. Dies zeigen Bevölkerungsmerkmale und die Verteilung sozialer Ressourcen in der Stadt (vgl. Landeshauptstadt Kiel 2011: 27–33). Vergleichbares betrifft einen Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund⁷ in Deutschland. Während ihre Lebenswelten häufig jenen von Kindern ohne Migrationshintergrund ähneln, beispielsweise bezogen auf Familienklima, Erziehungsstile und Freizeitaktivitäten, zeugen ihre Lebenslagen von struktureller Benachteiligung, z.B. hinsichtlich familiärer Bildungsniveaus, elterlicher Erwerbstätigkeit und Armutsbetroffenheit (vgl. Cinar/Bruhns 2013: 232–233; Otremba 2013a: 24–25). Gleichzeitig erweist sich das Differenzierungsmerkmal ‚mit Migrationshintergrund‘ als zu grob, um der Heterogenität der gemeinten Bevölkerungsgruppe gerecht zu werden. So betreffen ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen insbesondere Kinder mit türkischem und kaum Kinder mit polnischem Hintergrund und weiterhin v.a. Kinder mit beidseitiger und weniger jene mit einseitiger elterlicher Zuwanderungsgeschichte. Auch diese Ausdifferenzierungen ermöglichen lediglich eine Annäherung an die vielfältigen Lebensrealitäten. Folglich wird von sehr unterschiedlichen Lebensumständen der akquirierten Kinder ausgegangen.

Die nachträgliche Analyse weiterer Merkmale der Untersuchungsgruppe basiert auf Selbstauskünften der mehrsprachigen Kinder.

Tekin: Ich bin hier geboren, dann lern ich Deutsch und Türkisch. [...] Deutsch- und Türkischsprecher sind meistens in/ Wenn man nen deutschen Türkischsprecher kennt, die sind immer in Deutschland geboren.

Wie es Otremba (2013b: 21) für mehrsprachige Kinder in Deutschland verallgemeinernd feststellt, ist ein Großteil der Interviewten in Deutschland geboren und die hiesige Gesellschaft bildet ihren bedeutendsten Sozialisationskontext. Herkunft dient ihnen als ein Aspekt zur sprachlich-kulturellen Einordnung von Personen (s. Kap. 3.3).

Hamid: Also, ich kann Türkisch, Englisch und, ähm wie heißt das nochmal, .. Arabisch. [...] In der Moschee rede ich Arabisch. Wir lernen Arabisch.

⁷ Lebensweltlich mehrsprachige Kinder werden in Studien und Berichterstattungen meist nicht als solche, sondern als Kinder mit Migrationshintergrund gefasst.

Bei ausschließlicher Betrachtung ihres lebensweltlich notwendigen Sprachenrepertoires sind die meisten der interviewten Kinder zwei- und nur wenige mehrsprachig im Sinne des Wortlauts. Unter Einschluss von Fremdsprachenkenntnissen hingegen ist der überwiegende Teil mehrsprachig. Alle Dritt- und Viertklässler_innen erhalten Englischunterricht, wobei nicht alle diesen thematisieren. Daneben berichten einige Kinder, Arabisch in der Moschee zu lernen, dessen Vermittlung sich auf die Koranschrift konzentriert (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2013: 2). Damit liegt eine gewisse, kulturell-religiös bedingte, lebensweltliche Notwendigkeit zum Erwerb des Arabischen vor, die jedoch für die alltägliche Kommunikationsfähigkeit nicht zwingend gegeben ist. Gegenüber einer schulisch vermittelten Fremdsprache besteht hingegen eine höhere regelmäßige lebensweltliche Verwendbarkeit und womöglich Sinnhaftigkeit.

Clara: Manchmal bringen wir uns auch die Sprachen bei. Zum Beispiel ich erzähl meinen Freunden was Türkisches und die erzählen mir was Albanisches und . was Kurdisches.

Der Alltag der Kinder ist von Sprachenvielfalt geprägt und ermöglicht Erfahrungen mit weiteren Sprachen (und Kulturen). Innerhalb der Untersuchungsgruppe liegen mindestens 17 Sprachen vor, z.B. bei Ilias, Gamze und Fatma.

Ilias: Einmal kann ich Türkisch. . Und Englisch kann ich n bisschen. Und am besten kann ich Deutsch.

Gamze: Es gibts in unserer Klasse richtig viele Türkischen, wir wissen nicht mal, wie viel.

Fatma: Und dann haben wir uns noch eine andere Sprache ausgedacht. Eine Sprache, wo man erst mal das auf Deutsch sagt und danach noch ein „ska“ reinsetzt.

Bei den Sprachnennungen sticht die hohe Prävalenz des Türkischen hervor, was infolge der Analyse von Bevölkerungsmerkmalen der betreffenden Stadtteile nicht überrascht. Englisch steht an zweiter Stelle, obwohl für keinen Stadtteil ein englischsprachiges Bezugsland für mehr als 1 % der Bevölkerung festzustellen ist. Die Angaben erklären sich durch den Englischunterricht und dessen Popularität (s. Kap. 3.4). Neben ‚offiziellen‘ Sprachen nennen drei Kinder Phantasiesprachen. Sie erkennen diese als eigene Sprachformen ihres Repertoires an, vergleichbar mit Wandruszkas (1979) Ansatz, demzufolge der Mensch bereits in seiner ‚Muttersprache‘ mehrsprachig ist aufgrund seiner Soziolekte, Dialekte, Register etc.

Alle Studienteilnehmer_innen verfügen über ein Ausmaß an mündlichen Deutschkompetenzen, das eine problemlose Interviewkommunikation ermöglichte. Entsprechend bewerten die Kinder selbst ihre Fähigkeiten im Deutschen überwiegend positiv – auch verglichen mit Kompetenzen in ihren (familiären) Herkunftssprachen (HKS) (s. Ilias‘ Zitat). Neben allgemeinen Einschätzungen differenzieren die Kinder zwischen einzelnen Kompetenzbereichen. Die Erstklässlerin Gizem bezieht sich beispielsweise auf ihre Aussprache.

Gizem: Also, ich kann gut Deutsch, aber manche Wörter kann ich nicht so gut aussprechen.

Die Selbsteinschätzungen der Interviewten stehen damit im Kontrast zu Ergebnissen beispielsweise des AID:A-Surveys (Rauschenbach/Bien 2012: 62) und internationaler Schulleistungsuntersuchungen, wie PISA (OECD 2016: 299) und IGLU (Wendt/Schwippert 2017: 219–224), die mehrsprachigen Kindern einen hohen Sprachförderbedarf im Deutschen attestieren. Ein möglicher Grund für diesen vermeintlichen Gegensatz ist, dass die Kinder ihre erfolgreiche Alltagskommunikation bewerten, während Sprachstandserhebungen insbesondere bildungssprachliche Fähigkeiten fordern.

Über das Vorhandensein alltagssprachlicher mündlicher Deutschkompetenzen hinausgehend kennzeichnet sich die Untersuchungsgruppe durch sprachlich-kulturelle Heterogenität. Gleichwohl ihre HKS allen Kindern *bedeutsam* sind, variiert deren lebensweltliche *Notwendigkeit* im Alltag stark, sodass HKS-Kompetenzen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind, so in den folgenden Zitaten von Selma und Smilla.

Selma: Ähm, weil meine Mutter von der Türkei kommt und mein Vater aus Kiel, darum müssen wir immer türkisch reden zuhause. Wir sind drei Kinder und wenn wir mit meinem Vater deutsch reden, versteht sie immer nichts. Und er redet mit meiner Mutter immer türkisch. Mit uns türkisch und deutsch, das ist eigentlich egal. [...] Also, . ich kann gut Türkisch und auch gut Deutsch.

Smilla: Meine Mama und meine Schwester reden *polisch* (IM WORTLAUT), nur ich versteh das, aber reden kann ich nicht so gut. [...] Weil die reden mit mir deutsch.

Neben dem familiären Sprachgebrauch beeinflussen diverse sprachlich-kulturelle Erfahrungen die Heterogenität der Untersuchungsgruppe, z.B. Kontakte mit gleich- und anderssprachigen Personen im Umfeld, die Intensität des Bezugs zum (familiären) Herkunftsland (HKL), Auslandserfahrungen sowie (Nicht-)Teilnahme an HKS-Unterricht.

Zudem ist das Grundschulalter ein bedeutsamer Zeitraum der (Weiter-)Entwicklung und die Untersuchungsgruppe damit hinsichtlich entwicklungspsychologischer Aspekte per se heterogen. Vergleiche der kindlichen Äußerungen nach Alters- bzw. Klassenstufen bestätigen dies, beispielsweise die Reflexionsfähigkeit betreffend. Dabei sind keine eindeutigen Regelmäßigkeiten oder eine kontinuierliche Weiterentwicklung über die Grundschulzeit erkennbar, vielmehr bestehen fließende Übergänge und die Entwicklungsstände sind altersunabhängig sehr individuell. So sind in jedem Altersbereich Kinder mit besonders umfangreichen und differenzierten ebenso wie Kinder mit deutlich knapperen und weniger detaillierten Ausführungen anzutreffen. Sie bieten Einblicke in die Perspektiven der Kinder und liefern Erkenntnisse, z.B. zu ihren Selbstbildern und ihrem sprachlichen Lernen im schulischen Kontext.

3 Selbstbilder und sprachliches Lernen im Kontext Schule – Darstellung und Interpretation ausgewählter Ergebnisse

Mit individuellen – meist altersunabhängigen – Unterschieden äußern sich die Kinder insgesamt sehr ausführlich und differenziert zu zahlreichen Aspekten ihres mehrsprachigen Aufwachsens. Rückschlüsse auf ihre Selbstbilder ermöglichen u.a. Begrifflichkeiten, welche die Kinder im Zusammenhang mit (ihrer) Mehrsprachigkeit verwenden (s. Kap. 3.1), ihre Normalitätsannahmen (s. Kap. 3.2) sowie sprachlich-kulturelle (Selbst-)Einordnungen (s. Kap. 3.3). Einblicke in ihr sprachliches Lernen im schulischen Kontext liefern Aussagen zu diesem Lebensbereich als sprachlich-kulturellem Lernort und Erfahrungsraum (s. Kap. 3.4) sowie Reflexionen zu Sprachlernstrategien (s. Kap. 3.5). Erkenntnisse zum Lebensbereich Schule sind durch eine Interviewleitfrage und das Erzählbild (s. Kap. 2.1) deduktiv-induktiv gewonnen. Alle weiteren Aspekte resultieren aus induktiven Auswertungsschritten und sind damit von den Kindern gesetzte Schwerpunkte.

3.1 Begrifflichkeiten als Ausdruck individueller und kollektiver Vorstellungen

Begrifflichkeiten, welche die Kinder in der Auseinandersetzung mit ihrer sprachlich-kulturellen Lebenswelt verwenden, sind „Abstraktionen ihrer konkreten Realität“ (Aebli 1994: 84). Eine einzelfallorientierte Analyse zeigt individuelle Vorstellungen auf, die in ganz eigenen Begriffen Ausdruck finden. So äußert der Drittklässler Tekin beim Reflektieren über Vor- und Nachteile von (seiner) Mehrsprachigkeit (s.u.) Folgendes:

Tekin: Deswegen wärs manchmal lieber, nur Einländer, nur kein Ausl/ nur Deutsche oder nur Türke zu sein, weil dann können wir auch die Sprachen nicht verwechseln.

Tekin beginnt seine Begriffsbeschreibung mit einer Gegenüberstellung von „Einländer_in“ und „Ausländer_in“, bricht dann ab und charakterisiert „Einländer_in“ als eine nur einem Sprach- und Kulturkreis angehörende, lebensweltlich einsprachige Person. Ein Antonym wäre damit Mehrländer_in als eine Person mit gleicher Herkunft bei anderem sprachlich-kulturellem Hintergrund. An anderer Stelle bezeichnet Tekin sich als „Doppelseiter“ und sieht darin einen Vorteil, da er „mehr Sprüche drauf“ hat als einsprachige Personen.

Während die jüngeren Kinder Begriffe im Kontext (ihrer) Mehrsprachigkeit meist kommentarlos verwenden, liefern die älteren zunehmend Erläuterungen, was auf die (Weiter-)Entwicklung metasprachlicher Kompetenzen und den Erwerb eines Verständnisses für abstraktere Konzepte mit steigendem Alter hindeutet. Inhaltlich beziehen sich die Begriffe häufig auf sprachlich-kulturelle (Selbst-)Einordnungen (s. Kap. 3.3). Insofern bietet die Annäherung an das Jugendalter eine weitere Erklärung für das Hervorstechen der Viertklässler_innen, da es mit einer „wachsenden Bedeutung der Identitätsthematik“ und einer „Differenzierung des Selbst nach Kontexten und Gruppenzugehörigkeiten“ verbunden ist (Hannover/Greve 2018: 570).

Folgendes Beispiel mit der Erstklässlerin Senet zeigt, dass auch jüngere Kinder in einem stützenden Rahmen – hier umgesetzt durch Nachfragen und Anregungen zum Konkretisieren seitens der Interviewerin – Begriffsbedeutungen reflektieren und erläutern können.

Senet: Oma spricht immer mit mir türkisch. Aber manchmal redet sie auch ein *bisschen* (BETONT) deutsch, weil sie nicht so gut Tür/ Deutsch kann. Sie ist nämlich, äh, richtig türkisch. [...]

A.G.: Okay. Du hast gesagt, deine Oma ist richtig türkisch. Was bedeutet das?

Senet: Ähm, dass man richtig Türk ist, also w/ jeder ist/ Ähm, man kann halbdeutsch sein und ein bisschen Deutsch kennen, hal/ wenn man schon deutsch ist, aber ein bisschen auch Deutsch kann. (A.G.: Ach so.) Äh, wir sind ja Ganzdeutsche (ZEIGT AUF SICH). Ich bin nicht von der Türkei, ich bin hier geboren, aber meine Oma ist bei der Türkei geboren.

Senets teils stockende Erzählweise deutet darauf hin, dass sie die Erläuterung ihres Verständnisses von „richtig türkisch“ herausfordert. Das Gelingen ihrer Bemühun-

gen spricht für ihre verbale Reflexionsfähigkeit. Inhaltlich nimmt Senet eine Kategorisierung vor, die auch andere Kinder ansprechen, nämlich die Einordnung von Personen als einem Sprach- und Kulturkreis „richtig“ bzw. „ganz“ oder „halb“ bzw. „ein bisschen“ angehörig. Sich selbst sehen die Kinder gehäuft dem deutschen Sprach- und Kulturkreis „ganz“ und dem ihres HKL „halb“ zugehörig.

Gamze: Aber ich bin Halbtürke! [...] Und Ganzdeutsche!

A.G.: Halb Türkin und ganz Deutsche, aha. Wie kommt denn das?

Gamze: Weil mein Vater Ganztürke ist, Ganzkurde.

Als Kriterien für ihre Einordnungen nennen die Kinder zum einen die Herkunft von Personen (Geburt in Deutschland vs. im HKL), wobei die ‚Art‘ des Migrationshintergrunds irrelevant zu sein scheint, denn die Kinder gehören der zweiten und sog. dritten Generation an, einige haben einen, andere zwei zugewanderte (Groß-)Elternteile. Zum anderen dienen als Einordnungskriterium Sprachenkompetenzen (s. Mehdad in Kap. 3.3), welche auf die Spracherwerbsform hinweisen (simultaner oder früher sukzessiver Zweitspracherwerb in Deutschland vs. Erstspracherwerb im HKL und später Zweitspracherwerb infolge von Migration).

Das gehäufte Auftreten der genannten Begriffe deutet auf ein kollektives Verständnis der eigenen Personen- bzw. Bevölkerungsgruppe hin. Die betreffenden Kinder grenzen sich selbst nicht nur gegenüber einsprachigen Personen ab, sondern auch gegenüber mehrsprachigen Personen mit anderen Voraussetzungen und sprachlich-kulturellen Realitäten. Die Begrifflichkeiten „ganz“ und „halb“ haben damit eine identitätsstiftende Funktion⁸. Gamzes Zitat ist zu entnehmen, dass sie die Kategorisierungen nicht als widersprüchlich erlebt, sondern sie problemlos in ein Gesamtbild von sich selbst integriert. Weiterhin scheint „halb“ gegenüber dem „Ganzen“ nicht Unvollkommenheit zu implizieren, vielmehr verweisen etliche Äußerungen auf das Erleben eines Mehrwerts (s.u. sowie Tekins Ausdruck „Doppelseiter“). Die Vorstellungen der Kinder stehen damit klar im Kontrast zu an Monolingualität orientierten Betrachtungsweisen von Mehrsprachigkeit und unterstreichen ein Verständnis im Sinne Grosjeans (2010), demzufolge mehrsprachige Personen nicht ohne Weiteres mit einsprachigen vergleichbar sind (s. Kap. 1).

⁸ Sinnverwandt stellt z.B. Hinnenkamp (2010: 232, 244) für deutsch-türkische Jugendliche fest, dass gerade ihre sprachlich-kulturellen Voraussetzungen die Konstruktion ihrer hybriden Identität beeinflussen und sie dies durch Sprachmischungen selbstbewusst ausdrücken. Einige der interviewten Grundschulkinder berichten vergleichbar von der Einbindung ihrer Mehrsprachigkeit in ihr Spiel und zeigen, dass sie dabei nicht nur mit ihren gesamtsprachlichen Ressourcen experimentieren, sondern gleichzeitig Bedeutung schaffen. Solche spielerischen Umgangsweisen mit Mehrsprachigkeit könnten eine kindliche Ausdrucksform oder Vorstufe dessen sein, was im Jugendalter für Mischvarietäten angenommen wird: Entwicklung, Ausdruck und Positionierung des eigenen Selbstverständnisses in Interaktionsprozessen.

Kollektive Vorstellungen der Kinder zeichnen sich auch hinsichtlich ihrer Bewertungen von (der eigenen) Mehrsprachigkeit⁹ ab. Diesbezügliche Angaben liegen von nahezu allen Befragten vor und sie ermöglichen ebenfalls Rückschlüsse auf ihre Selbstbilder. Zusammenfassend erleben die Interviewten ihre Mehrsprachigkeit überwiegend als gewinnbringend. Zahlreich und umfangreich berichten sie von damit verbundenen positiven Erlebnissen und Vorteilen. Neben subjektiven Erfahrungen Einzelner verweisen gehäuft genannte positive Bewertungen auf kollektive Sichtweisen. So thematisiert eine ganze Reihe von Kindern Besuche im HKL als positive Erlebnisse. Weiterhin betont gut ein Drittel den kommunikativen Mehrwert eines mehrsprachigen Sprachenrepertoires (s. Tekin bzgl. der „Sprüche“) und ebenfalls ein Drittel sieht den Vorteil, dass dieses die Möglichkeit des Einsatzes von ‚Geheimsprachen‘ berge (s. Ismet in Kap. 3.3). Auch negative Erlebnisse und Nachteile sprechen die Kinder an, allerdings weniger ausführlich und differenziert. Einige davon sind wiederum als negative Erlebnisse einzelner zu verstehen und andere verweisen auf kollektive Haltungen. Beispielsweise nennen 20 % der Kinder Kommunikationserschwernde als Nachteil von Mehrsprachigkeit und 10 % thematisieren aufgrund der eigenen sprachlich-kulturellen Voraussetzungen erlebte Diskriminierung (s. Selma in Kap. 3.4 und die Diskussion ihrer Aussage in Kap. 4.1). Immerhin 40 % konstatieren, keine Nachteile bezüglich (ihrer) Mehrsprachigkeit zu erleben (vgl. Groskreutz 2016: 489–512).

3.1 Normalitätsannahmen als Ausdruck des eigenen Selbstverständnisses

Ein weiteres Beispiel für kollektive Vorstellungen einiger Kinder bilden ihre Normalitätsannahmen.

A.G.: Wie ist das denn, wenn man mehrere Sprachen hat?

Selma: Hm... Ich weiß nicht, wie ich mich fühl, eigentlich normal.

Die interviewten Kinder erleben ihre sprachliche (und kulturelle) Realität in vielen Fällen als „normal“, 35 % äußern dies wortgetreu. Der Terminus „normal“ nimmt dabei eine Bedeutung im Sinne von ‚nicht ungewöhnlich‘ bzw. ‚alltäglich‘ ein und bildet offenbar ein Gegensatzpaar mit dem ebenfalls gehäuft auftretenden Ausdruck ‚komisch‘. Bezogen auf ihre Sprachen scheinen die Kinder eine reibungslose Kommunikation verbunden mit einem situativ ausgeglichenen bzw. ‚unauffälligen‘ Gefühlszustand als „normal“ zu empfinden, kommunikative Störungen hingegen als ‚komisch‘.

⁹ Hierbei handelt es sich um eine deduktiv-induktiv gewonnene Auswertungskategorie, da der Interviewleitfaden je eine Frage zu Vor- und Nachteilen hinsichtlich (der eigenen) Mehrsprachigkeit enthält.

Gizem: (ZUR FILMSEQUENZ) *Die und die* (ZEIGT AUF MEHRSPRACHIGE CHARAKTERE) reden so eine komische Sprache, die kann ich gar nicht . sprechen. *Und die* (ZEIGT AUF EINSPRACHIG DEUTSCHE FILMFIGUR) redet, äh, ganz normal.

Inhaltlich beziehen sich die geäußerten Normalitätsannahmen auf drei Aspekte. Erstens schreiben neben Gizem weitere Kinder der deutschen Sprache das Merkmal „normal“ zu. Die Mehrheits- und Umgebungssprache bildet für sie eine sprachliche Norm und einen Orientierungsrahmen für ihr Sprachhandeln. So hat Deutsch einen hohen Stellenwert in all ihren Lebensbereichen, auch in der Familie (s. Kap. 2.2) und insbesondere in der Schule (s. Kap. 3.4). Dieses Ergebnis bestätigen andere Studien, beispielsweise der AID:A-Survey (vgl. Otremba 2013a: 82–87) und sog. Home Language Surveys (z.B. Ahrenholz/Hövelbrinks/Maak/Zippel 2013: 39). Zweitens erleben die Interviewten – Selmas Zitat entsprechend – ihre Mehrsprachigkeit und die damit verbundene Kommunikationspraxis als normal. Der dritte Aspekt verdeutlicht, dass die Kinder beide genannten Normalitäten in Einklang bringen (können). So verweisen mit Tamara insgesamt neun Fälle auf das Erleben von Normalität als mehrsprachiges Kind im von der deutschen Sprache dominierten Kontext Schule.

A.G.: Wie ist das denn, wenn man ein Schulkind ist und zwei Sprachen hat?

Tamara: Eigentlich für mich ist das ganz normal. Wir sprechen deutsch, weil wir gar keine andere Sprache haben. Ich bin die einzige, die somalisch spricht, in meiner Klasse.

In Anbetracht bestehender Bildungsbenachteiligungen für mehrsprachige Kinder, beispielsweise durch einen monolingualen Habitus (Gogolin 2008) und Formen institutioneller Diskriminierung (z.B. Fereidooni 2011: 23–26, 39–51), erfreut es, dass die Kinder sich flexibel auf die vorgefundenen Bedingungen einstellen und ihre Mehrsprachigkeit nicht als nachteilig erleben. Neben Normalitätsbekundungen bewerten knapp 50 % der Kinder ihr schulisches Befinden und Zurechtkommen positiv, andere Studien bestätigen dieses Ergebnis (vgl. Stürzer 2013: 224). Gleichzeitig berichten etwa 25 %, v.a. ältere Kinder, von schulischen Schwierigkeiten im Kontext ihrer Mehrsprachigkeit. Ihre Lage im an Einsprachigkeit orientierten Schulsystem wird ihnen somit durchaus bewusst (s. Kap. 3.4).

Ihre Normalitätsannahmen ebenso wie Begrifflichkeiten im Kontext (ihrer) Mehrsprachigkeit dienen den Kindern in vielen Fällen zur sprachlich-kulturellen Einordnung ihrer selbst und anderer Personen.

3.3 Sprachlich-kulturelle (Selbst-)Einordnungen

Die eigene sprachlich-kulturelle Einordnung scheint den mehrsprachigen Kindern altersübergreifend ein Anliegen zu sein. Darauf verweist die hohe Zahl an Fällen und Codierungen in jeder Klassenstufe.

Mehdad: Ich bin ja auch, ähm, Türke so . ein bisschen.

A.G.: Wieso bist du ein *bisschen* (BETONT) Türke?

Mehdad: Weil Mama ist in der Türkei geboren und Papa hier in Deutschland. Und danach ham die geheiratet, hier in Deutschland. . Und danach ist als erstes meine Schwester gekommen und danach ich. (A.G.: Hm̂). Und weil meine Mama Ganztürkin ist und kein richtiges Deutsch kann, bin ich halb Deutscher und halb Türke. (A.G.: Hm̂) Weil ich beides kann.

Der Zweitklässler Mehdad thematisiert die drei meistgenannten Aspekte zur sprachlich-kulturellen (Selbst-)Einordnung: Herkunft, kulturelle (Teil-)Zugehörigkeit und Mehrsprachigkeit. Vergleichbare Angaben liefern 60 % der Kinder, wobei nicht alle jeden Aspekt ansprechen. Dabei zeigt sich, dass Herkunft und Identität in diesem Kontext eng verwoben sind. Herkunft dient als Argument für die kulturelle Zugehörigkeit („Meine Mutter ist Ganztürkin“) bzw. Teilzugehörigkeit („Ich bin halb Deutscher und halb Türke“) zu einem Land. Die Herkunftskulturen sind den Kindern bedeutsam trotz ihres Aufwachsens und in vielen Fällen auch ihrer Geburt in Deutschland. Dies scheint auch dann zuzutreffen, wenn die Kinder noch nie in ihrem HKL waren. Ihr familiäres System ist somit maßgebend für ihre selbstbezogenen sprachlich-kulturellen Einordnungen, wobei dies v.a. auf die Kernfamilie (Eltern und Geschwister) zutrifft. Lediglich drei Kinder erwähnen diesbezüglich Herkunft bzw. Identität ihrer Großeltern.

Auch hinsichtlich des Einordnungskriteriums Mehrsprachigkeit konstruieren die Kinder ihre Selbstbilder nicht unabhängig von anderen Personen (s. Anm. 5). Beispielsweise vergleichen sie ihre Sprachenkompetenzen mit denen Anderer und stellen Bezüge zur jeweiligen Herkunft bzw. Identität her („Ich bin halb Deutscher und halb Türke, weil ich beides kann“ vs. „Meine Mutter ist Ganztürkin und kann kein richtiges Deutsch“). Personen(gruppen) ihres weiteren Umfelds ordnen die Befragten häufig dahingehend ein, ob diese gleichsprachig, anders mehrsprachig oder „nur“ Deutsch sprechend sind. Letztgenannte thematisieren die Kinder am seltensten. Vermutlich halten viele einen einsprachig-deutschen Hintergrund für „normal“ (s. Kap. 3.2) und folglich nicht erwähnenswert – abgesehen von sprachlich-kommunikativen Konsequenzen, wie sie beispielsweise Ismet beim Reflektieren positiver Erlebnisse bezogen auf (seine) Mehrsprachigkeit (s. Kap. 3.1) schildert.

Ismet: Wenn ich, ähm, neben ein nur Deutschen bin und neben ein Türken und ich möchte mit den Türken was reden, was dieser Deutsche nicht hören soll, kann ich einfach Türkisch sprechen (GRINST).

Besonders häufig fokussieren die Kinder Personen mit gleichem Hintergrund (78% der Fälle dieser Kategorie). Offenbar ist ihnen das Finden bzw. Kennen ‚Gleicher‘ zur Konstruktion eines ‚Wir‘ wichtig.

Silvana: Also, ich hab ja Freunde, *die sind auch Zigeuner!* (HEBT STIMME UND LACHT)

Hierauf verweisen auch dahingehende (Selbst-)Einordnungen, einer sprachlichen Mehr- oder Minderheit anzugehören. Diese beziehen sich speziell auf den eigenen sprachlich-kulturellen Hintergrund (s. Tamara in Kap. 3.2) oder auf Mehrsprachigkeit als Personenmerkmal im Allgemeinen.

A.G.: Wie ist das denn, wenn man ein Schulkind mit zwei Sprachen ist?

Carlos: .. Normal. Weil fast jedes Kind zwei Sprachen hat.

Die Zugehörigkeit zur Mehr- oder Minderheit kann zu unterschiedlichem Selbsterleben, beispielsweise als ‚anders‘, ‚etwas Besonderes‘ oder ‚normal‘ führen. Raphaels und Milanas Äußerungen verdeutlichen, wie verschieden der Umgang damit sein kann.

Raphael: Ich bin aus meiner Klasse der einzige, der ein Russe ist.

A.G.: Ah, und was sagst du dazu?

Raphael: Das ist sehr langweilig, wenn jeder ein Russe wär. Das wär ein bisschen langweilig, wenn jeder gleich wär.

Milana: Fast alle meine Freundinnen sind Türkinnen, weil hier in die Schule sind meiste Türken. [...] Aber . (SEUFZT) wenn ich ein Türke wäre, wär es ja besser, weil dann könnte ich die verstehen. Aber leider bin ich keine Türkin. (MILANAS HKL IST TSCHETSCHENIEN)

Zwei Kinder schließlich bezeichnen sich als „Moslem“ im Rahmen von Selbstbeschreibungen. Andere Analysezusammenhänge ergeben, dass weitere Kinder dem Islam angehören. Ihre Religionszugehörigkeit dient den betreffenden Kindern jedoch nicht als Kriterium für sprachlich-kulturelle Einordnungen. Sie assoziieren damit vorwiegend das Arabischlernen in der Moschee (s. Kap. 2.2). Ein weiterer sprachlich-kultureller Erfahrungsraum und Lernort für alle Kinder ist der Lebensbereich Schule.

3.4 Schule als sprachlich-kultureller Lernort und Erfahrungsraum

Die Bildungsinstitution Schule thematisieren die Interviewten am zweithäufigsten als sprachlich-kulturellen Erfahrungsraum nach dem familiären Kontext und vor dem Kreis ihrer Freund_innen.

A.G.: Wie ist das denn für dich in der Schule mit deinen Sprachen?

Max: Hm̄, .. eigentlich, weil ich mit allen rede und manche verstehn nicht russisch, also rede ich deutsch. [...] Ja, und in Hort und in der Schule rede ich mit Natalia (GLEICHSPRACHIGE COUSINE) . auch deutsch, weil man redet auch eigentlich deutsch immer . in der Schule.

Die deutsche Sprache dominiert den Erfahrungsraum Schule, was viele Kinder als selbstverständlich bzw. „normal“ erleben (s. Kap. 3.2). 42 % geben explizit an, in der Schule ausschließlich deutsch zu sprechen. Dem Erstklässler Max zufolge ist ein Grund dafür, dass die deutsche Sprache ‚Treffpunkt‘ für die gemeinsame Kommunikation ist (s. Tamara in Kap. 3.2). Sein Zitat veranschaulicht weiterhin, wie die Dominanz des Deutschen im schulischen Kontext die Kinder dazu führen kann, es als einzig legitime Schulsprache aufzufassen, welche auch die Kommunikation mit Gleichsprachigen bestimmt. Daneben berichten andere Kinder von situativer Sprachwahl, wobei sie v.a. zwischen Unterricht (Deutsch) und Pause (alle Sprachen) differenzieren. Solche sprachlichen ‚Regeln‘ können selbst gebildet sein oder von außen auferlegt, wie es Aussagen zu Sprachenverboten zeigen.

Selma: In der Schule müssen wir deutsch reden, weil wenn ich hier türkisch rede, dann sagen die: „Redet mal bitte deutsch“. Weil die denken, dass wir dann irgendwas Schlechtes über die reden.

A.G.: Wer bestimmt das?

Selma: Unsere Lehrer, die sagen das.

A.G.: Okay. Und eigentlich würdest du auch türkisch sprechen?

Selma: Ja, das macht mir Spaß, türkisch zu sprechen. Immer deutsch zu sprechen ist auch irgendwie nicht so gut (ZUCKT SCHULTERN).

Selmas äußert dies beim Reflektieren negativer Erlebnisse bezogen auf (ihre) Mehrsprachigkeit (s. Kap. 3.1). Ihre Aussage verdeutlicht, wie die sprachlichen Reglementierungen ihre Sprechfreude bremsen und sich damit kontraproduktiv auf den Erhalt und Ausbau ihrer HKS auswirken. Der Viertklässlerin zufolge begründet sich das Verbot in der Unterstellung, die HKS würden als Geheimsprachen und zur Beleidigung Dritter missbraucht. Die interviewten Kinder bestätigen dies nur in

Einzelfällen und dann nicht generalisierend, sondern auf bestimmte Situationen bezogen (s. Ismet in Kap. 3.3). Vorrangig sind Sprachwechsel natürlicher Bestandteil ihrer mehrsprachigen Kommunikation. Sie dienen der Sicherung des kommunikativen Erfolgs mit Gleichsprachigen und sind Ausdruck des eigenen sprachlich-kulturellen Selbstverständnisses (s. Anm. 8). In der Konsequenz werden Sprachenverbote nur teilweise umgesetzt und die HKS tatsächlich zu Geheimsprachen, da sie nur heimlich verwendet werden können. Zudem berücksichtigen einige jüngere Kinder die Perspektiven Dritter noch nicht in der Weise, dass sie die Wirkung ihres Sprachgebrauchs auf Außenstehende antizipieren. Ihnen ist also vor einem Sprachwechsel nicht unbedingt klar, dass einsprachige Dritte sich dadurch ausgeschlossen, verunsichert oder beleidigt fühlen könnten. Bekräftigt wird diese Hypothese mit Selmans (1984: 50–55) Ausführungen zur Entwicklung von Perspektivenübernahmefähigkeiten.

Trotz der Dominanz des Deutschen im schulischen Kontext und obwohl Deutschunterricht fester Bestandteil von Lehrplänen ist, thematisieren lediglich drei Kinder die Schule explizit als Lernort für die deutsche Sprache. Vermutlich nehmen die Kinder den Zuwachs ihrer Deutschkompetenzen selten wahr, da sie – gegenüber den Fremdsprachen (s.u.) – bereits über mündliche Fähigkeiten in einem Ausmaß verfügen, das alltagssprachliche Kommunikation problemlos ermöglicht (s. Kap. 2.2). Möglicherweise erleben sie den Deutschunterricht auch – analog zur deutschen Sprache (s. Kap. 3.2) – als ‚normal‘ und folglich nicht erwähnenswert. Ebenso selten sprechen Kinder den DaZ¹⁰-Unterricht an. Dies geschieht womöglich aus den gleichen Gründen. Zudem könnte eine bewusste Nicht-Thematisierung stattfinden, weil das separierende Angebot als stigmatisierend erlebt wird. So berichtet Dilara von der Teilnahme ihrer Freundin Zahira, während Zahira selbst diese nicht anspricht.

Dilara: Zahira ist Türke und kann auch n bisschen Deutsch. Also, sie ist bei DaZ. Da lernt man so deutsch zu reden. Der, die, das und so. [...] Da bin ich aber nicht, ich kann schon gut genug Deutsch.

Auch Moritz‘ zögerlicher Erzählbeginn kann ein Hinweis darauf sein, dass ihm die Thematisierung des DaZ-Unterrichts unangenehm ist. Weiterhin spiegeln sich in seiner Aussage Ergebnisse zu hohen elterlichen Bildungsaspirationen wider, welche die kindlichen Vorstellungen von Bildungs- und Berufsabschluss beeinflussen und zu frühem Leistungsdruck führen können (vgl. Stürzer 2013: 224–227).

¹⁰ Deutsch als Zweitsprache. Diesen Unterricht bietet jede der für die Studie akquirierten Schulen an.

Moritz: Hm̄, .. hm̄ . und meine Eltern sagen, ich kann nicht so gut Deutsch, . wegen ich viele Wörter nicht versteh. Und deswegen geh ich auf zweisprachiges . Lernen. Das heißt DaZ. Eigentlich teilt Frau M. ein, dass ich muss nicht gehen. Aber ich hab gesagt, ich muss von meinen Eltern.

A.G.: Was sagst du dazu?

Moritz: Hm̄, ich finde . / wegen es gibts die guten Berufe, da muss man gut Deutsch kennen. Und ich will von diesen Berufen was haben, dann muss man auch gut in der Schule sein.

Neben DaZ-Förderung berichten Einzelfälle von Angeboten, die sich auf die HKS richten, so etwa Daria.

Daria: Ich muss Türkisch ein bisschen mehr lernen. (A.G.: Ja?) Heute hab ich auch Türkischkurs. Im Anfang wollte ich zum Türkischkurs [...] und jetzt ist in Türkisch zu laut, dass ich kaum gar nix lernen kann.

Daria ist gegenüber Kindern mit anderen HKS insofern privilegiert, als Türkischunterricht angeboten wird und Schule somit auch Lernort für ihre HKS ist. Ihre Angaben zur Lautstärke im Kurs deuten allerdings auf eine wenig förderliche Gruppengröße. Lengyel und Neumann (2016: 53) zufolge ist ein Grund für die Nichtteilnahme am HKS-Unterricht, dass Eltern dessen Qualität als unzureichend erleben. Darias Fall zeigt, dass auch Kinder ungünstige Konzeptionen solcher Angebote wahrnehmen (können) und sich dadurch ihre Motivation mindern kann, schrift- und bildungssprachliche Fähigkeiten in ihrer HKS zu erwerben.

Demgegenüber äußern sich zahlreiche der interviewten Kinder motiviert hinsichtlich des Fremdsprachenlernens. Die meisten unterrichtsbezogenen Reflexionen betreffen den Englischunterricht – in diesem Kontext erleben die Kinder Schule am deutlichsten als Ort des Sprachenlernens. Dass vereinzelt bereits jüngere Kinder auf den Fremdsprachenunterricht als zukünftige sprachlich-kulturelle Erfahrung verweisen, unterstreicht dessen Popularität.

Mehdad: Und dazu lern ich noch später . Englisch. Und danach nochmal, wenn ich aufs Gymnasium gehe, Spanisch und danach noch, ähm, ... äh, .. weiß nicht. . Noch eine Sprache.

Die gesellschaftliche Anerkennung prestigeträchtiger Sprachen, insbesondere des Englischen, als Bildungsmehrwert spiegelt sich somit in den kindlichen Perspektiven (vgl. auch Kierepka/Krüger 2007). Kinder, deren HKS zu den als Bildungsziel erklärten Sprachen gehören, erleben diese im schulischen Kontext als wertvoll (s. Anm. 5 zur Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstsicht), was sich förderlich

auf die HKS-Kompetenzentwicklung auswirken kann. So zeigt sich Mara – gegenüber Daria hinsichtlich des Türkischkurses (s.o.) – motiviert bezüglich des Schriftspracherwerbs in ihrer HKS Spanisch.

Mara: Das ist ja auch gut. Nämlich wenn man dann größer ist, kann man mehrere Sprachen dann. Ja, nämlich wir lernen Englisch und dann [...] lern ich auch Spanisch zu schreiben und zu lesen. Besser.

Zusammenfassend führen die jeweiligen schulischen Gegebenheiten, die HKS mehrsprachiger Kinder betreffend, zu ungleichen sprachlichen (Lern-)Erfahrungen. Diese reichen von deren völliger Bedeutungslosigkeit bis hin zu Anknüpfungsmöglichkeiten im Unterricht.

3.5 Reflexionen zu Sprachlernstrategien

Nach dem eher makroperspektivischen Blick auf Schule als sprachlich-kultureller Erfahrungsraum und Lernort steht nun mikroperspektivisch das Sprachlernen selbst im Fokus. Dazu werden Reflexionen zu Sprachlernstrategien analysiert, die von einem Drittel der interviewten Kinder vorliegen. Thematisierungen der Erstklässler_innen sind dabei am seltensten und wenigsten ausführlich und jene der Viertklässler_innen am häufigsten und umfassendsten. Dies erstaunt nicht, da das Grundschulalter ein bedeutsames Zeitfenster der (Weiter-)Entwicklung metasprachlicher und metakognitiver Kompetenzen ist. Beispielsweise erfolgt Karmiloff-Smith (1995) zufolge eine Überführung von implizitem in explizites Sprachwissen.

Insgesamt nennen die Kinder neun verschiedene Sprachlernstrategien, die ihnen anscheinend v.a. in Kontexten bewusst werden, die offenkundig auf sprachliches Lernen ausgerichtet sind. Folgende Beispiele verdeutlichen zudem, dass sich die Kinder ihre Lerngelegenheiten neben dem Schulunterricht auch selbst schaffen.

Daria: Aysel kann richtig gut türkisch, besser als ich. Und sie bringt mir das auch manchmal bei. Wir reden zusammen türkisch, damit ich das lerne und verstehe. Und es ist auch gleichzeitig n Spiel. Wer deutsch redet, hat verloren. Dann kann ich auch besser lernen.

Der Bedeutung des Spiels für ihr Sprachlernen sind sich die Kinder in unterschiedlichem Maße bewusst. Für einige steht das Spiel im Vordergrund, für Daria ist das spielerische Lernen zentral. Ihr Handeln zeigt damit Parallelen zu pädagogisch-didaktischen Lehr-Lern-Strategien.

Menah: Weil ich kann nicht ein paar Wörter von Deutsch. Und wenn ich immer in die Klasse geh und ähm, hier ähm, den Wort die sagen, den ich nicht kenn, dann bin/ dann kann ich mich nicht melden.

A.G.: Ja. Und was machst du dann?

Menah: Wenn ich nicht kann, dann meld ich mich, dann hilft sie mir.

Menah spricht die soziale Lernstrategie des (Nach-)Fragens bzw. Um-Hilfe-Bittens an, die er im Umgang mit Wortschatzlücken bzw. zur Wortschatzerweiterung anwendet. Er nutzt damit eine produktive Strategie und ist sich dieser auch bewusst, wobei deren Verbalisierung auf Nachfragen der Interviewerin erfolgt. Solches Sprachhandeln Erwachsener kann Kinder im Sinne des Scaffolding-Ansatzes (Wood/Bruner/Ross 1976) dabei unterstützen, sich beim Reflektieren in der Zone ihrer nächsten Entwicklung zu bewegen (Vygotski 2002; s. Kap. 4.1).

Moritz: Und manchmal übe ich, also ich hatte son Buch bekommen, da steht von A bis .. Weichenzeichen, das heißt dann nicht bis Z, sondern bis Weichenzeichen. Das ist so „b“, ein ganz normales „b“, so wie in Deutschland geschrieben ist, (A.G.: Hm.) und das heißt so „weiches Zeichen“.

Moritz erkennt den Nutzen von Printmedien für sprachliches Lernen und ihm ist bewusst, dass gezieltes Lernen – er beschreibt es als Üben – zu Kompetenzzuwachs führt. Er antizipiert damit das Lernergebnis, was charakteristisch für gezieltes Lernen ist (vgl. Andresen/Januschek 2007: 18). An anderer Stelle berichtet der Zweitklässler von der metakognitiven Strategie des „Überlegens“ und beschreibt den Lernmechanismus der Analogiebildung. Bewusst wird dieser meist dann, wenn ‚Fehler‘ durch Übergeneralisierungen oder falsch abgeleitete Regeln auftreten, so auch in Moritz‘ Fall.

Moritz: Also, erst mal/ da wollte ich raten, was „schwarz“ auf Englisch heißt, weil es gibt/ „red“ heißt . „rot“. „Red“. Und dann hab ich mir überlegt, wie würde das sein, dann hab ich gesagt: „Schwerz“ (GRINST).

Gamze schließlich nimmt eine lehrende Rolle ein. Sie nutzt Schriftsprache und die Strategie des Übersetzens, um türkischen Kindern ihres HKL deutsche Wörter beizubringen. Die Übersetzung einzelner Worte geschieht ausgegliedert aus ihrem sonst üblichen kommunikativen Kontext. Sie erfordert einen explizit bewussten Transfer in die andere Sprache, der Gamze offenbar gelungen ist.

Gamze: Da war son Mädchen und son Junge, die wollten mit uns spielen. Dann ham die gesagt: „Könnt ihr uns mal Deutsch erklären?“ Da hab ich mir einen Stift und ein Blatt genommen und dann hab ich das Türkische dahin geschrieben und das Deutsche da hin.

In ihrer Gesamtheit betonen die Reflexionen der Kinder ihre aktive und selbststeuernde Rolle beim Sprachenlernen, wie es auch Apeltauer (2010: 11–18) beschreibt. Zusammen mit den anderen Ergebnissen verdeutlichen sie die hohe Kompetenz der

interviewten Kinder zu Selbstauskünften. Als zentrale Schlussfolgerung resultiert daraus der Anspruch, mehrsprachige Kinder verstärkt als Expert_innen ihrer selbst zu Wort kommen zu lassen.

4 Mehrsprachige Kinder als Expert_innen ihrer selbst – Diskussion und Ausblick

Die vorgestellte Studie erweitert den Erkenntnisstand zu Mehrsprachigkeit aus Sicht der erlebenden Personen, da entsprechendes Wissen bislang nur ‚inselhaft‘ vorliegt, was insbesondere auf mehrsprachige Grundschul Kinder zutrifft (s. Kap. 1). Die Möglichkeit, ihre Perspektiven auf (die eigene) Mehrsprachigkeit in kind-adäquaten, qualitativen Interviews darzustellen (s. Kap. 2), nutzten die 60 befragten Kinder bereitwillig, intensiv und kompetent. Folglich sind die Studienergebnisse, z.B. zu Selbstbildern der Kinder und ihrem sprachlichen Lernen im Kontext Schule, umfangreich und vielfältig (s. Kap. 3). Die Resultate werden im Folgenden diskutiert zum einen hinsichtlich möglicher Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln (s. Kap. 4.1) und zum anderen erfolgt eine kritische Reflexion der Studie(nergebnisse) verbunden mit einem Ausblick auf weiterführende Forschung (s. Kap. 4.2).

4.1 Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln

Die Studienergebnisse eröffnen zahlreiche Perspektiven für sprachpädagogisches Handeln, z.B. in unterrichtlichen und Förderkontexten. Sie stellen bedeutsames Reflexionswissen dar, das für kindliche Sicht- und Handlungsweisen sensibilisieren und dazu animieren kann, bestehende Konzepte, (Inter-)Aktionen und Routinen, die vorrangig von Erwachsenenperspektiven geleitet sind, kritisch zu überdenken.

Beispielsweise lässt die (sprachlich-kulturelle) Heterogenität der Untersuchungsgruppe (s. Kap. 2.2) festgelegte Förderprogramme wenig ergiebig erscheinen, da es *die* mehrsprachigen Kinder als pauschale Zielgruppe nicht gibt.

Weiterhin verwenden die interviewten Kinder Begrifflichkeiten im Kontext (ihrer) Mehrsprachigkeit z.T. in ganz eigener, Erwachsenen nicht unbedingt direkt zugänglicher Weise. Der Versuch, diese erkundend nachzuvollziehen, scheint äußerst lohnenswert, da er aufschlussreiche Einblicke in subjektive Theorien und individuelle Vorstellungen der Kinder ermöglicht.

Festgestellte Unterschiede zwischen den kindlichen Perspektiven und Ergebnissen anderer Studien zu mehrsprachigen Kindern bieten weitere Ansätze zur Reflexion und Ableitung sprachpädagogischer Konsequenzen. Beispielsweise stehen die po-

sitiven Selbsteinschätzungen der interviewten Kinder hinsichtlich ihrer Deutschkompetenzen im Kontrast zu Ergebnissen anderer Studien, die mehrsprachigen Kindern einen hohen Sprachförderbedarf im Deutschen attestieren (s. Kap. 2.2). Selbsteinschätzungen sind daher wichtige Ergänzungen zu Sprachstandserhebungen, denn bleiben mögliche Divergenzen zwischen Kinder- und Erwachsenenicht unberücksichtigt, kann dies die Motivation und Lernbereitschaft im Rahmen von Förderung behindern. Auch ihr schulisches Befinden und Zurechtkommen bewerten viele der interviewten Kinder positiv (s. Kap. 3.2). Sie scheinen sich (noch?) nicht als ‚Verlierer_innen‘ im Bildungssystem wahrzunehmen, wie sie es Ergebnissen (inter)nationaler Schulleistungsuntersuchungen zufolge sind. Es stellt sich damit die Frage, wie sich diese Haltungen stärken lassen, sodass sie über das Grundschulalter hinaus bestehen bleiben. Hellmich und Günther (2011) betonen die zentrale Rolle von Fähigkeitsselbstkonzepten für die subjektive Bewältigung und Bewertung schulischer Lern- und Leistungsanforderungen (19 mit Verweis auf Helmke 1998: 117). Entsprechend bedeutsam ist der stärkende Umgang mit selbstbezogenen Kognitionen. So sind die Kinder z.B. sensibel auf o.g. Divergenzen hinzuweisen. Eine sinnvolle Rückmeldung auf positive Selbsteinschätzungen („Ich kann gut deutsch“) ist demnach nicht die defizitorientierte Konfrontation („Das reicht nicht aus“), sondern ein kompetenzorientiertes Angebot zur Weiterentwicklung (z.B. „Wenn du ... lernst, kannst du es noch besser“).

Die Monopolstellung des Deutschen im schulischen Kontext verweist auf den monolingualen Habitus im Bildungssystem (Gogolin 2008) und damit ungleiche Voraussetzungen für ein- und mehrsprachige Kinder. Seitens der mehrsprachigen Kinder führt dies häufig zum ausschließlichen Gebrauch der Mehrheitsprache (s. Max in Kap. 3.4). Ihre HKS werden zu „illegitimen“ (Gogolin 2001: 3) Sprachen, die sie auch mit Gleichsprachigen und außerhalb des Unterrichts nicht nutzen (dürfen). Bei einer Orientierung an monolingualen Normvorstellungen (s. Kap. 1 und 3.2) ließe sich das Sprachhandeln der Kinder als erfolgreiche Assimilation werten. Wird Mehrsprachigkeit hingegen als bereichernd empfunden, drückt sich hierin mit Gogolin (2001) ein verschenkter Reichtum aus. Eine solche Diskussion der Studienergebnisse kann für sprachpädagogisch Tätige zum Ausgangspunkt dafür werden, die eigenen Haltungen und Handlungen sowie deren (mögliche) Folgen kritisch zu reflektieren. So zeigen Aussagen der interviewten Kinder, dass sie Verbote der (familiären) Herkunftssprachen bedingt nachvollziehen und umsetzen können. Mit Dirim (2010) sind solche Verbote eine Form von (Neo-)Linguizismus, einer speziellen Ausprägung von (Neo-)Rassismus (Balibar 2018: 28), bei dem gesellschaftliche Machtverhältnisse über Sprache(n) ausgetragen werden. „Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet“ (Dirim 2010: 92). Während sich

Linguizismus offen und simpel zeigt, tritt Neo-Linguizismus verdeckter und subtiler in Erscheinung, „er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg“ (96). Sprachenverbote an Schulen können beide Facetten annehmen (101–103), die Beispiele dieser Studie deuten zudem auf Mischformen hin. So entspricht das ‚offizielle‘ Verhängen eines Sprachenverbots offenem Linguizismus, gleichzeitig wird dessen Ausübung durch neo-linguizistische Argumente legitimiert, beispielsweise durch die Begründung, durch die Reglementierung das soziale Miteinander und das Deutschlernen unterstützen zu wollen. Seitens der Kinder kann dies Gegenteiliges bewirken, denn die Vorgaben können als diskriminierend erlebt werden und zur Ablehnung der deutschen Sprache und ihrer Sprecher_innen führen (s. Selma in Kap. 3.4).

Die hohe Kompetenz der interviewten Kinder beim Reflektieren über (ihre) Mehrsprachigkeit wird als Potential gesehen, das sich in sprachpädagogischen Kontexten nutzen lässt. Beispielsweise können Selbstaussagen über sprachlich-kulturelle Hintergründe von Kindern informieren. Bei gleichzeitiger – statt ausschließlicher – Anamnese über die Eltern ergibt sich ein ganzheitlicheres Bild. Weiterhin können gezielte Gespräche über Sprachliches, z.B. über Sprachlernstrategien, Auskünfte über metasprachliche und reflexive Kompetenzen von Kindern geben und damit selbst zum diagnostischen Element werden. In einer nachträglichen Analyse des Gesprächs ließe sich z.B. feststellen, ob ein Kind sein Sprachlernen reflektieren kann, welches Ausmaß an Unterstützung (z.B. Scaffolding) es dafür benötigt und wie differenziert seine Äußerungen mit und ohne Unterstützung sind (Zone der aktuellen und nächsten Entwicklung) (s. Kap. 3.5 zu Menah).

Gleichzeitig fördern Gespräche über Sprachliches metasprachliche und reflexive Fähigkeiten. So scheinen den Kindern v.a. erfolgreiche Sprachlernstrategien bewusst zu sein (s. Kap. 3.5), denn weniger effektive Strategien, wie Vereinfachungen und Vermeidung, thematisieren sie selten. Gemeinsames Reflektieren in Gruppen könnte es Kindern, die weniger effektive Strategien anwenden, ermöglichen, sich dieser bewusst zu werden und produktivere Strategien zu etablieren. Kinder, die bereits produktive Strategien anwenden, könnten ihr Repertoire dadurch erweitern. Übergeordnetes Ziel dabei ist es, die Autonomie der Lernenden zu fördern. Einen Ansatz bieten wiederum Scaffoldingmethoden, die sowohl für den inklusiven Unterricht (vgl. Gebele/Zepter 2016) als auch im Rahmen von Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert werden (z.B. Bredthauer 2019; Quehl/Trapp 2013). Weitere Anregungen zur Berücksichtigung von Perspektiven mehrsprachiger Kinder liefern z.B. Oomen-Welke und Dirim (2013) bezogen auf Unterrichtskontexte.

Eine Möglichkeit, die gewonnenen Erkenntnisse Praktiker_innen als Reflexionswissen bereitzustellen und die abgeleiteten sprachpädagogischen Konsequenzen zu

implementieren, ist deren Einbezug in die Lehrkräftebildung. Zudem bilden die Ergebnisse eine Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung von Konzepten und Methoden, die auf eine verstärkte Beteiligung kindlicher Sichtweisen abzielen. Deren Evaluierung wäre eine Möglichkeit für anknüpfende Forschung. Weitere Ansätze werden nachfolgend und verbunden mit einer kritischen Reflexion der Studie und ihrer Ergebnisse skizziert.

4.2 Kritische Reflexion der Studie(n)ergebnisse) und weiterführende Forschungsansätze

Die vielfältigen Resultate der Studie belegen, wie wertvoll und bereichernd es sein kann, mehrsprachig aufwachsende Grundschul Kinder als Expert_innen ihrer Mehrsprachigkeit und Lebenswelt zu Wort kommen zu lassen. Ein bedeutsamer Ertrag der Studie ist es, dieses in Forschungskontexten – ebenso wie in sprachlichen Lehr-Lern-Prozessen (s. Kap. 4.1) – weitgehend ungenutzte Potential aufzuzeigen. So zeigt sich, dass bereits Erstklässler_innen in einem stützenden Rahmen detaillierte Auskünfte geben (können) (s. Senet in Kap. 3.1). In Anbetracht dessen, dass sich die wenigen bestehenden Untersuchungen zu Sichtweisen mehrsprachiger Grundschul_kinder_innen auf die älteren Kinder ab der dritten Klassenstufe konzentrieren (s. Kap. 1), stellen diese Erkenntnis sowie die altersunabhängige Individualität beim Reflektieren über (die eigene) Mehrsprachigkeit (s. Kap. 2.2) ein Plädoyer dafür dar, in künftigen Studien jüngere Grundschul Kinder gleichberechtigt einzubeziehen.

Die zu Beginn der Studie bewusst getroffene Entscheidung, dem Untersuchungsgegenstand möglichst offen und unvoreingenommen zu begegnen, führte zu keiner weiteren Spezifizierung der sehr heterogenen Untersuchungsgruppe ‚lebensweltlich mehrsprachige Grundschul Kinder‘. Künftig ließen sich auch speziellere Gruppen untersuchen und deren Sichtweisen miteinander vergleichen. Denkbar ist es z.B. Perspektiven älterer und jüngerer Geschwister zu kontrastieren oder bestimmte Gruppen mehrsprachiger Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund zu fokussieren. So wurden in soziologischen Studien bei Differenzierungen nach Generationenzugehörigkeit, ein- oder beidseitiger elterlicher Zuwanderungsgeschichte und (familiärer) Herkunft z. T. beträchtliche Unterschiede bezüglich der Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund festgestellt (vgl. Otremba 2013a: 46–67, 73–78, 83 –87, 94, 103–105). Folglich stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise sich solche Unterschiede auch im Erleben der (eigenen) Mehrsprachigkeit niederschlagen.

Weiterhin verweist die nicht nur sprachlich-kulturelle Heterogenität der Untersuchungsgruppe (s. Kap. 2.2) auf die Bedeutung individualisierter Erhebungsverfahren

ren bzw. Methodentriangulation. So stellen Interviews die Befragten vor die Herausforderung, eine ihnen i.d.R. unbekannt Person im Rahmen dieser einmaligen Zusammenkunft möglichst gezielt und umfangreich zur geforderten Thematik zu informieren. Demgegenüber ermöglichen es sukzessive Erhebungsverfahren in Form mehrmaliger Zusammenkünfte zunehmend Vertrauen zu fassen, was insbesondere zurückhaltende Kinder dabei unterstützen kann, ihre Perspektiven preiszugeben. Daneben bietet die ergänzende Aufzeichnung spontaner Sprachdaten einen Zugang zu Perspektiven von Kindern mit noch begrenzten metasprachlichen und metakommunikativen Kompetenzen, da das Anforderungsniveau spontaner metasprachlicher Kommentare geringer ist als bei gezielten verbalen Reflexionen (vgl. Andresen/Funke 2006: 444–445). Da den meisten Kindern sowohl der Kontakt zur Interviewerin als auch das gezielte Reflektieren über (ihre) Mehrsprachigkeit eindrucksvoll gelang, sind die skizzierten und weitere Beispiele (vgl. Groskreutz 2016: 587–588) nicht als methodische Alternativen zum gewählten Erhebungsdesign zu verstehen, sondern als ergänzende Wege zur tiefergehenden Erfassung von Sichtweisen jener Kinder, bei denen das gewählte Verfahren weniger verbale Daten hervorbrachte.

Eine auf Individualität ausgerichtete Möglichkeit der Datenauswertung sind detailorientierte Einzelfallanalysen und deren Kontrastierung. Dabei bleibt – gegenüber dem kategorienbildenden Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse – der Entstehungszusammenhang von Äußerungen erhalten, was eine weniger breite, hingegen tiefgründige Analyse ermöglicht (vgl. Flick 2016: 167–168). Ein Ansatz für anschließende Forschung ist somit die erneute einzelfallorientierte und gesprächsanalytische Auswertung des Materials, z.B. hinsichtlich der sprachpädagogisch relevanten Schlussfolgerung, dass Gespräche mit Kindern über (ihre) Sprachen metasprachliche Reflexionsfähigkeiten fördern (können) (s. Kap. 4.1). Fokussiert würden dabei nicht nur Inhalte und Form der kindlichen Äußerungen, sondern auch die Gesprächsbeiträge der Interviewerin und deren Auswirkungen auf den weiteren Gesprächsverlauf bzw. die kindlichen Reflexionen.

Die gewählte Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglichte dem Untersuchungsziel entsprechend eine vorrangig in die Breite gehende Erfassung des Forschungsgegenstandes. Verschiedene Strategien dienten dazu, analytische Tiefgründigkeit dennoch zu wahren und der Individualität kindlicher Sichtweisen und Kompetenzen Rechnung zu tragen. So basiert die interpretative Ergebnisdarstellung vorrangig auf Originalaussagen statt auf Paraphrasen und es wurden zahlreiche Bezüge zwischen den entwickelten Kategorien und den Aussagen einzelner Kinder hergestellt (s. die zwischen Kap. 3.1, 3.2 und 3.3 dargestellten Zusammenhänge). Das erzielte Verhältnis von Breite und Tiefe der Analyse führte zur umfassenden Beantwortung der zentralen Forschungsfragen (s. Kap. 2) und

dadurch zu einem umfangreichen Überblick darüber, *was* Kindern im Kontext (ihrer) Mehrsprachigkeit bedeutsam ist oder sein kann, *welche* subjektiven Theorien und Gedanken sie zu den thematisierten Aspekten entwickeln (können) und damit, *wie* sie (ihre) Mehrsprachigkeit erleben (können).

Dem Geltungsbereich qualitativer Forschung entsprechend kommt der gewonnene Überblick einer Zusammenstellung zahlreicher Hypothesen gleich, die sich in quantitativen Studien prüfen und/ oder qualitativen Untersuchungen ausdifferenzieren lassen. Viele der von den Kindern angesprochenen Aspekte scheinen es wert tiefergehend ergründet zu werden, z.B. Reflexionen zu Sprachlernstrategien oder Erfahrungen und Umgangsweisen mit sprachlichen Reglementierungen, insbesondere Sprachenverboten (s. Kap. 3.4. und 3.5). Daneben liefern von den Kindern nicht thematisierte Aspekte ebenfalls Hinweise auf ihre Perspektiven. Die überwiegende Nicht-Thematisierung des DaZ-Unterrichts beispielsweise führte zur Hypothese, dass die Kinder diesen womöglich als ‚normal‘ und damit nicht erwähnenswert erleben oder als stigmatisierend mit der Folge der bewussten Vermeidung der Thematik (s. Kap. 3.4). Neben der Hypothesenprüfung ließen sich Perspektiven auf den DaZ-Unterricht in einem offenen Vorgehen erkunden, denn Studien zum Erleben dieses Angebots aus Sicht der teilnehmenden Kinder existieren m.W. bislang nicht. Bedeutsam sind solche Erkenntnisse mit Blick auf eine Adressat_innenorientierung, zu erkundende Aspekte wären z.B. Wahrnehmungen bezüglich der (Un-)Wirksamkeit (s. Daria in Kap. 3.4) und weitere Einflussfaktoren auf die Motivationslagen der Teilnehmenden.

Schließlich ermöglicht es die Stichprobengröße von 60 befragten Kindern, bei Phänomenhäufungen im Besonderen auch Allgemeines zu finden und generalisierende Hypothesen aufzustellen, z.B. zu Merkmalen der Untersuchungsgruppe (s. Kap. 2.2) und kollektiven Haltungen mehrsprachiger Grundschul Kinder. Bezogen auf Selbstbilder der interviewten Kinder wird beispielsweise angenommen, dass Begrifflichkeiten wie ‚Ganzdeutsche(r)‘ und ‚Halbtürk_in‘ etc. für in Deutschland geborene, mehrsprachig aufwachsende Grundschul Kinder mit familiärer Zuwanderungsgeschichte identitätsstiftend sind (s. Kap. 3.1 und 3.3). Weiterhin erleben die Kinder ihre sprachlich-kulturelle Realität als ‚normal‘ und bringen sie im schulischen Kontext in Einklang mit der ebenfalls als ‚normal‘ empfundenen und an Einsprachigkeit orientierten Dominanz der Mehrheitsprache Deutsch (s. Kap. 3.2). Ob dies tatsächlich einem kollektiven Verständnis der eigenen sozialen Bezugsgruppe entspricht und ob die Kinder dazu tatsächlich (nur) die benannten Einordnungskriterien heranziehen, könnten größer angelegte, quantifizierende Studien ermitteln. Mit vertiefenden qualitativen Untersuchungen ließe sich erkunden, „welche weiteren Konstruktionen die Kinder ihrem begrifflichen Verständnis von ‚normal‘ im

Kontext ihrer Mehrsprachigkeit zugrunde legen und in welcher Weise diese das (Sprach-)Handeln der Kinder beeinflussen“ (Groskreutz 2016: 589).

Zusammenfassend bietet die Studie „Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit“ Einblicke in die Sichtweisen mehrsprachiger Grundschüler_innen auf vielfältige und unterschiedlichste Aspekte (ihrer) Mehrsprachigkeit, z.B. auf ihre diesbezüglichen Selbstbilder und ihr sprachliches Lernen im Kontext Schule. Dieses Ergebnis betont gleichzeitig die hohe Kompetenz der Kinder bei Selbstauskünften und wie gewinnbringend es sein kann, sie als Expert_innen ihrer Selbst in sprachliche Lehr-Lern-Prozesse und Forschungskontexte einzubeziehen.

Literatur

- Aebli, Hans (1994): *Denken: das Ordnen des Tuns*. Band II. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Maak, Diana & Zippel, Wolfgang (2013): *Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS) – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung an Thüringer Schulen*. In: Dirim, İnci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): 43–58.
- Alanen, Leena (2009): Generational order. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A. & Honig, Michael-Sebastian (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 159–174.
- Andresen, Helga & Funke, Reinhold (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 1. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 438–451.
- Andresen, Helga & Januschek, Franz (2007): SpracheSpielen. In: Andresen, Helga & Januschek, Franz (Hrsg.): *SpracheSpielen*. Freiburg i. B.: Fillibach, 7–26.
- Apeltauer, Ernst (2010): *Selbststeuerung beim Zweitspracherwerb in Vor- und Grundschule*. Flensburg: Universität Flensburg.
- Balibar, Étienne (2018): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne & Wallerstein, Immanuel: *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Neuausgabe. Hamburg: Argument, 23–38.
- Blumer, Herbert (2015): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Burkart, Roland & Hömberg, Walter (Hrsg.): *Kommunikationstheorien*. 8. Auflage. Wien: new academic press, 24–41.
- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 127–143.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Chladenius, Johann M. (1969): *Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften*. Düsseldorf: Stern-Verlag.

- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Moutin.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cinar, Melihan & Bruhns, Kirsten (2013): *Kinderleben außerhalb von Familie und Schule*. In: Cinar et al. (Hrsg.) (2013): 231–287.
- Cinar, Melihan; Otremba, Katrin; Stürzer, Monika & Bruhns, Kirsten (Hrsg.) (2013): *Kinder-Migrationsreport*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dannerer, Monika (2013): *Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten*. In: Dirim, İnci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): 59–79.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91–112.
- Dirim, İnci & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach.
- Eckardt, Inga C. (2020): Reflexionen zu Mehrsprachigkeit: Das Aufdecken einer verdeckten Sprache im Gespräch mit einer jugendlichen Migrantin. In: Ahrenholz, Bernt; Geist, Barbara & Lütke, Beate (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule. Erwerb und Didaktik*. Freiburg: Fillibach, 147–176.
- Fereidooni, Karim (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz, 80–103.
- Fürstenau, Sara & Gogolin, Ingrid (2001): Sprachliches Grenzgängertum: Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: List, Gundula & List, Günther (Hrsg.): *Quersprachigkeit*. Darmstadt: Stauffenburg, 49–64.
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. KöBeS 11. Duisburg: Gilles & Francke, 108–136.
- Gogolin, Ingrid (2001): *Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?*
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf
 (25.03.2020).
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2017): Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10: 2, 102–109.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 151–165.
- Grosjean, François (2010): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: Cruz-Ferreira, Madalena (Ed.): *Multilingual Norms*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 19–32.
- Groskreutz, Angela (2016): *Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit. Theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschülerinnen und Grundschüler*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grunert, Cathleen (2010): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 245–272.
- Grunert, Cathleen & Krüger, Heinz-Hermann (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland*. Leverkusen: Budrich.
- Hannover, Bettina & Greve, Werner (2018): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 8. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 559–578.
- Harter, Susan (2015). The development of the self in childhood and adolescence. In: Wright, James (Ed.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford, UK: Elsevier, 492–497.
- Hellmich, Frank & Günther, Frederike (2011): Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In: Hellmich, Frank (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter*. Stuttgart: Kohlhammer, 19–46.
- Helmke, Andreas (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz, S. 116–132.
- Hinnenkamp, Volker (2010): Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker & Zwengel, Almut (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231–254.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3: 1, 91–103.
- Karmiloff-Smith, Annette (1995): *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Kierepka, Adelheid & Krüger, Renate (2007): Mehrere Sprachen in der Grundschule – Vision oder Realität. In: Kierepka, Adelheid; Klein, Eberhard & Krüger, Renate (Hrsg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 113–136.
- Kracht, Annette (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Kramsch, Claire (2010): The Privilege of the Intercultural Speaker. In: Byram, Michael & Fleming, Michael (Eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: University Press, 16–31.
- Krüger, Ann-Birte (2013): *Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Landeshauptstadt Kiel (Hrsg.) (2011): *Integriertes Stadtentwicklungskonzept Kiel (INSEKK)*.
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2013): *Drucksache 15/1876 – Koranschulen in Schleswig-Holstein*. <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl15/drucks/1800/drucksache-15-1876.pdf> (25.03.2020).
- Leibniz, Gottfried W. (1979): *Monadologie*. Stuttgart: Reclam.
- Lengyel, Drorit & Neumann, Ursula (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Universität Hamburg.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mead, George H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 171–204.
- OECD (2016): *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengleichheit in der Bildung*. Bertelsmann Verlag.
- Oomen-Welke, Ingelore (2012): Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg: Fillibach, 7–42.
- Otremba, Katrin (2013a): *Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Familien*. In: Cinar et al. (Hrsg.) (2013): 23–121.
- Otremba, Katrin (2013b): *Kinder mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung*. In: Cinar et al. (Hrsg.) (2013): 14–22.
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76: 27, 1–23.
- Portnaia, Natalia (2014): *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule*. Berlin: Logos.

- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht in der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Rädiker, Stefan & Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenbach, Thomas & Bien, Walter (Hrsg.) (2012): *Aufwachsen in Deutschland. AID:A - Der neue DJI-Survey*. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Selman, Robert L. (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stürzer, Monika (2013): *Schule und Nachmittagsbetreuung von Schulkindern*. In: Cinar et al. (Hrsg.) (2013): 166–231.
- Trautmann, Thomas (2010): *Interviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volgger, Marie-Luise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Ibidem.
- Vygotskij, Lev S. (2002): *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: Piper.
- Weisgerber, Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 16: 2, 73–89.
- Wendt, Heike & Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (Hrsg.): *IGLU 2016*. Münster: Waxmann, 219–234.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1: 1, Art. 22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (25.03.2020).
- Wood, David; Bruner, Jerome S. & Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. 17: 2, 89–100.

Kurzbio: Dr. Angela Groskreutz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigung in Sprache und Kommunikation. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind (kindliche) Mehrsprachigkeit sowie Sprachlernen, Sprachbildung und Sprachförderung im Elementarbereich und in inklusiven Kontexten.

Anschrift:
angela.groskreutz@uni-flensburg.de