

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	Die Lilienschule und das MIKS-Projekt	8
1.2	Erste Standortbestimmung: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der (Grund-)schule	9
1.3	Zweite Standortbestimmung: Kindheitstheoretische Sensibilisierungen für die Mehrsprachigkeitsforschung	14
1.4	Dritte Standortbestimmung: Zu der Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Reflexion in dieser Arbeit	17
1.5	Fragestellungen und Konzeption der Studie	23
<b>2</b>	<b>Forschungsstand zu Kindern als Akteur:innen der Mehrsprachigkeit</b>	<b>27</b>
2.1	Mehrsprachige Praktiken in Bildungseinrichtungen	27
2.2	Interviewstudien mit Kindern zum Thema Mehrsprachigkeit	38
2.3	Zusammenfassung und weiterführende Perspektive der Arbeit	41
<b>3</b>	<b>Sprachliche Ordnungen, Praktiken und Agency</b>	<b>43</b>
3.1	Der praxistheoretische Zugang als Heuristik	43
3.2	Zur Frage nach sozialen und sprachlichen Ordnungen	47
3.3	Praktiken als ordnungsstiftende Einheiten des Sozialen	49
3.4	Agency als ein Effekt von Praktiken	52
3.5	Exkurs: Agency zwischen theoretischer Modellierung und Empirie	58
3.6	Zur Rolle der „Stimme“ im Kontext praxistheoretischer Forschung mit Kindern	59

<b>4 Die ethnographische Studie</b>	63
4.1 Forschungsdesign	63
4.2 Der ethnographische Zugang	65
4.2.1 Zur Verknüpfung einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit und einer Ethnographie der Kindheit	67
4.3 Teilnehmende Beobachtung	69
4.3.1 Datentyp: Beobachtungsprotokolle	70
4.3.2 Dichte Beschreibung	71
4.4 Erhebung der Interviews	72
4.4.1 Interviews aus dem MIKS-Projekt	73
4.4.2 Gruppeninterviews mit den Kindern	73
4.4.2.1 Theoretische Vorannahmen zur Forschung mit (mehrsprachigen) Kindern	74
4.4.2.2 Beschreibung und Reflexion der Herangehensweise in der Studie	76
4.4.2.3 Datentyp: Transkripte	79
4.4.2.4 Forschungsethische Leitlinien	80
4.5 Zur Verbindung von Protokoll- und Interviewdaten	80
4.6 Strategien der Befremdung	83
4.7 Auswertung in Anlehnung an Grounded Theory	85
4.7.1 Formen des Kodierens	86
4.7.2 Schreiben von Memos	89
4.7.3 Die Schwierigkeit des theoretical sampling	89
4.7.4 Schematische Darstellung des Kodiervorgangs	90
4.8 Übersicht über die Daten	91
4.8.1 Verwendete Protokollausschnitte	91
4.8.2 Übersicht über die Interviewdaten	92
<b>5 Feldzugang und Feldbeschreibung</b>	95
5.1 Auswahl der Beobachtungsklassen	96
5.2 Interviews mit der Schulleitung: Von der Schule der Differenz zur Schule der Vielfalt	99
5.3 Interviews mit den Lehrkräften	103
5.3.1 Frau Vogel und Frau Pieper, Lehrerinnen der Jahrgangsstufe 4: Mehrsprachigkeit zwischen Willkommenskultur und strukturellen Hürden	104

5.3.2	Frau Meinke und Frau Maus, Lehrerinnen der Jahrgangsstufe 2: Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als „Grundhaltung“ und pädagogisches Ziel .....	107
5.4	Zusammenfassende Erkenntnisse für die Feldbeschreibung .....	109
5.5	Zur Rolle der Ethnographin .....	110
5.5.1	Die Rolle der Beobachterin im Feld .....	110
5.5.2	Die Erwachsene im (schul-)pädagogischen Setting .....	111
5.5.3	Die Polnisch-Sprechende Ethnographin .....	113
5.5.4	Die Nicht-Türkisch-Sprechende im Türkischunterricht .....	114
5.5.5	Die Rolle der Ethnographin als Interviewerin .....	115
<b>6</b>	<b>Praktiken der Mehrsprachigkeit und mehrsprachige</b>	
	<b>Akteur:innenschaft</b> .....	119
6.1	Mehrsprachige Praktiken zwischen nicht-öffentlichem und öffentlichem Raum .....	120
6.1.1	Ambivalenz des Türkisch-Sprechens .....	121
6.1.1.1	Mehrsprachigkeit zwischen Peerkultur und Unterrichtsanforderungen .....	121
6.1.1.2	„so ist's einfach einfacher“ .....	122
6.1.1.3	Planeten und Karneval .....	123
6.1.1.4	Türkisch-Sprechen als privater Raum oder die Deutung als pejorativer Sprechakt .....	126
6.1.2	Das mehrsprachige Sprechen für sich selbst als Praktik der Sinnerschließung .....	138
6.1.3	Das Beibringen von Sprachen als Praktik innerhalb der Peer-Interaktion .....	142
6.1.4	Wer spielt mit? Mehrsprachigkeit in Praktiken der Grenzziehung .....	144
6.1.5	Zusammenfassung .....	145
6.1.6	Akteur:innenschaft zwischen nicht-öffentlichem Raum und öffentlichem Raum .....	146
6.2	Das Übersetzen als Praktik des Zwischenmenschlichen .....	147
6.2.1	Das Übersetzen im Kontext von Neuzuwanderung .....	147
6.2.2	Das Übersetzen im Konflikt .....	155
6.2.3	Zusammenfassung .....	158
6.2.4	Akteur:innenschaft in den Situationen der Übersetzung .....	159
6.3	Mehrsprachige Subjektpositionen im öffentlichen Raum des Unterrichts .....	160

6.3.1	Das Raketenspiel .....	161
6.3.2	Sprachlesebuch .....	164
6.3.3	„It's Tuesday today.“ .....	168
6.3.4	Balkendiagramm .....	171
6.3.5	Zweiteilige Prädikate .....	175
6.3.6	Bestimmter und unbestimmter Artikel .....	176
6.3.7	Schweigen und Scham .....	178
6.3.8	Zusammenfassung .....	183
6.3.9	Akteur:innenschaft und Subjektpositionen .....	184
6.4	Mehrsprachigkeit als Teil der Leistungsordnung? .....	185
6.4.1	Mehrsprachigkeit als Teil der „Punktejagd“ .....	185
6.4.2	Can und Junus .....	187
6.4.3	Fremd-Positionierung als Nicht-Muttersprachler .....	189
6.4.4	Zusammenfassung .....	192
6.4.5	Akteur:innenschaft zwischen Mehrsprachigkeit und Leistungsordnung .....	193
6.5	Der Herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum ...	194
6.5.1	„normaler Unterricht“? .....	195
6.5.2	Der Zugang zum Türkischunterricht als HSU .....	207
6.5.3	Sprachliche Praktiken im HSU .....	210
6.5.4	Zusammenfassung .....	211
6.5.5	Akteur:innenschaft im Kontext des HSU .....	212
<b>7</b>	<b>Diskussion</b> .....	213
7.1	Mehrsprachige Praktiken zwischen nicht-öffentlichem und öffentlichem Raum .....	213
7.2	Praktiken der Übersetzung .....	215
7.3	Mehrsprachige Subjektpositionen im öffentlichen Raum des Unterrichts .....	217
7.4	Mehrsprachigkeit als Teil der Leistungsordnung? .....	219
7.5	Der Herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum ...	220
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	223
	<b>Literatur</b> .....	227