

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
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
2	Forschungsstand zu Kindern als Akteur:innen der Mehrsprachigkeit	27
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
3	Sprachliche Ordnungen, Praktiken und Agency	43
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

4 Die ethnographische Studie	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 Kodievorgangs	90
4.8 Übersicht über die Daten	91
4.8.1 Verwendete Protokollausschnitte	91
4.8.2 Übersicht über die Interviewdaten	92
5 Feldzugang und Feldbeschreibung	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
6	Praktiken der Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innenschaft	119
6.1	Mehrsprachige Praktiken zwischen nicht-öffentlichen und öffentlichen 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-öffentlichen Raum und öffentlichen 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
7	Diskussion	213
7.1	Mehrsprachige Praktiken zwischen nicht-öffentlichen und öffentlichen 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
8	Fazit und Ausblick	223
	Literatur	227