

Dlugaj, Jessica; Böttjer, Farina

Kinder als Akteure der Mehrsprachigkeit. Ethnographische Einblicke aus Regelunterricht und Offenem Ganztag in einer Grundschule

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 105-114. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Dlugaj, Jessica; Böttjer, Farina: Kinder als Akteure der Mehrsprachigkeit. Ethnographische Einblicke aus Regelunterricht und Offenem Ganztag in einer Grundschule - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 105-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313616 - DOI: 10.25656/01:31361; 10.35468/6111-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313616>

<https://doi.org/10.25656/01:31361>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jessica Dlugaj und Farina Böttjer

Kinder als Akteure der Mehrsprachigkeit. Ethnographische Einblicke aus Regelunterricht und Offenem Ganzttag in einer Grundschule

Abstract

Obwohl Mehrsprachigkeit Teil der Lebenswirklichkeit vieler Schüler:innen ist und es Ansätze zum Einbezug gibt, liegen kaum empirische Betrachtungen der Sprachpraxis vor, die zeigen, wie Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit in Schule tatsächlich handlungsfähig werden. Studien arbeiten wiederholt die Marginalisierung von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen heraus (vgl. Dirim 2015). Weiterführende Arbeiten lassen sich einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) zuordnen. Sie beschreiben die Wechselwirkung zwischen Kontextbedingung und Sprachgebrauch und stellen dar, wie institutionelle Sprachnormen die sprachliche Praxis beeinflussen. Der Beitrag fokussiert auf Basis ethnographischer Beobachtungen zweier Fallstudien auf Kinder als Akteur:innen von Mehrsprachigkeit. Dabei wenden wir das kindheitstheoretische Konzept der Akteurschaft und die Reflexion der Wissensherstellung darüber (vgl. Spyrou 2018) auf die Mehrsprachigkeitsforschung an, um Erkenntnisse über die mehrsprachige Praxis von Grundschulkindern zu generieren. Wir verbinden dabei Ansätze einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit mit einer ethnographischen Kinderforschung (vgl. Kelle 2005) und beschreiben anhand von Situationen aus dem Offenen Ganzttag und Unterricht, wie Kinder zu mehrsprachigen Akteur:innen werden. Es zeigt sich, dass sprachliche Praktiken vom pädagogisch intendierten Umgang mit Mehrsprachigkeit abweichen. Die Struktur der untersuchten Angebote spielt eine Rolle für die Ausgestaltung der Praktiken, allerdings nicht mit den erwartbaren Konsequenzen.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Kinder als Akteure, Grundschule, Offener Ganzttag, sprachliche Diversität

1 Einleitung

Obwohl aus bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive für den Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht argumentiert wird, ergibt sich das Forschungsdesiderat, dass keine systematischen empirischen Untersuchungen zu mehrsprachigen Praktiken von Kindern in der (Grund-)schule (vgl. Duarte 2016, S. 150; Fürstenau 2017, S. 12) und ihrer Perspektive auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorliegen.

In der Lebenswirklichkeit vieler Schüler:innen spielt Mehrsprachigkeit eine große Rolle. Es gibt keine einheitlichen bundesweiten Erhebungen zu den sprachlichen Hintergründen von Schüler:innen, wir können aber davon ausgehen, dass mindestens ein Drittel von ihnen im Einschulungsalter neben Deutsch auch eine andere Sprache im Familienkontext spricht (vgl. Woerfel 2021). Dabei gibt es regionale Unterschiede, die Zahlen in Ballungsgebieten liegen deutlich höher. In den letzten Jahren wurde aus Bildungspolitik und -forschung dem folgend vermehrt für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht argumentiert (vgl. KMK 2013, S. 3; Huxel 2019). Wie sprachliche und vor allem mehrsprachige Praktiken im institutionellen Kontext der Schule konkret ausgestaltet sind, ist allerdings bislang noch nicht umfassend untersucht worden.

Für unsere Dissertationen sind wir dieser Frage an einer migrationsbedingt mehrsprachigen Grundschule im Regelunterricht (Dlugaj 2024) sowie im Offenen Ganztag (Böttjer 2022) nachgegangen. In diesem Beitrag stellen wir ausgewählte Ergebnisse unserer Studien vergleichend gegenüber. Folgende Forschungsfragen waren dabei leitend:

- Welche sprachlichen Praktiken lassen sich im Feld der Lilienschule beschreiben und wie gestaltet sich dabei die mehrsprachige Akteurschaft der Kinder aus?
- Wie unterscheiden sich dabei der Regelunterricht und der Offene Ganztag?

Im Beitrag argumentieren wir, dass durch die Fokussierung auf Kinder als Akteur:innen und die damit einhergehenden kindheitstheoretischen Sensibilisierungen die mehrsprachigen Praktiken von Kindern in den Blick kommen und diese Perspektive zu neuen Erkenntnissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule beitragen kann.

2 Forschungsstand zu mehrsprachigen Praktiken von Kindern in Bildungsinstitutionen

Wird die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit betrachtet, zeigt sich zum einen, dass die Marginalisierung von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen herausgearbeitet wurde. Gogolin prägte bereits 1994 den Begriff des ‚monolingualen Habitus‘ für das deutsche Schulsystem. Dieser

Befund wurde in den letzten 25 Jahren durch qualitative Studien immer wieder bestätigt (vgl. Bien 2012; Dirim 2015). Studien, die nicht nur die Kontextbedingungen, sondern vor allem auch das Wechselverhältnis zwischen diesen und dem Sprachgebrauch in Bildungsinstitutionen in den Blick nehmen, lassen sich einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) zuordnen. Sie haben somit auch eine Relevanz für das Wissen über sprachliche Praktiken von Kindern in Bildungseinrichtungen und geben Aufschluss darüber, wie institutionell bedingte Sprachnormen Einfluss auf die Ausgestaltung von Mehrsprachigkeit haben. Zum einen konnte anhand verschiedener Befunde gezeigt werden, dass die jeweils beobachteten Kinder ein Gespür für die sprachlichen Ordnungen der jeweiligen Einrichtungen aufweisen (vgl. Dirim 1998; Krompák 2015; Seele 2015) und auch durch bestimmte Praktiken, wie die des Petzens, zur Einhaltung der sprachlichen Normen beitragen (vgl. Terhart/von Dewitz 2018). Es zeigt sich aber auch, wie monolinguale Ordnungsmuster durch translinguale Praktiken in Frage gestellt wurden und damit in den Blick gerät, dass intendierte pädagogische Konzepte durchaus in einem Spannungsverhältnis zu der sozialen Praxis kindlicher Akteur:innen stehen können. Im Folgenden werden wir diese Perspektive konkretisieren, indem wir zunächst die methodologischen Prämissen darstellen. Anschließend beschreiben wir auf Basis der Ergebnisse zweier Dissertationen Befunde zu Praktiken, in denen Kinder involviert sind und treffen Aussagen über den Einfluss der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen von Offenem Ganztage und Regelunterricht an der gewählten Fallschule.

3 Methodologische Perspektive: Kinder als Akteur:innen der Mehrsprachigkeit

In unseren ethnographischen Studien haben wir uns auf die sprachlichen Praktiken von Kindern konzentriert, um dabei etwas über die sprachliche Praxis an der Fallschule aussagen zu können. Dabei liegt einer solchen Perspektive die methodologische Figur von Kindern als Akteur:innen zugrunde, die zunächst einmal einen Perspektivwechsel beschreibt, der damit einher geht, Kinder als soziale Akteur:innen wahrzunehmen (vgl. James/Prout 2015). Diese Perspektive wurde in den letzten Jahrzehnten in der Kindheitsforschung weiterentwickelt, indem die Reflexion über die Wissensherstellung über Kinder und Kindheit (vgl. Spyrou 2018) zu einer Dezentrierung des Akteursbegriffs geführt hat. Auf das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung übertragen bedeutet dies, dass unser Forschungsinteresse darin besteht, etwas über die Bedingungen herauszufinden, in denen sich eine mehrsprachige Akteurschaft von Kindern beschreiben lässt und wie diese in den jeweiligen Kontexten beschaffen ist. Dabei gehen wir einer praxistheoretischen Auslegung von Akteurschaft nach, indem wir diese mittels der Untersuchungen von Praktiken (vgl. Bollig/Kelle 2014; Spyrou 2018; Gallagher 2019) in

den Blick nehmen: In den Fokus kommt, wer an welcher Praktik unter welchen Bedingungen teilnimmt (und wer nicht). Die Ausrichtung unserer ethnographischen Herangehensweise kann dabei als eine Verbindung einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) mit einer ethnographischen Kinderforschung (vgl. Kelle 2005) verstanden werden, die weniger an pädagogischen Intentionen als vielmehr an der konkreten mehrsprachigen Praxis der Kinder im Vollzug Interesse hat und die pädagogischen Kontexte dieser betrachtet.

4 Mehrsprachige Praktiken an der Lilienschule

Dieser Abschnitt widmet sich zunächst dem methodischen Vorgehen im Rahmen der Datenerhebungen und -analysen, bevor er das Untersuchungsfeld vorstellt.

4.1 Methodisches Vorgehen: Ethnographischer Ansatz und Grounded Theory

Mit der Fokussierung auf die mehrsprachigen Praktiken in einer Grundschule bestand unser Forschungsansatz darin, die Praktiken dicht und in situ zu beschreiben. Dabei folgten beide Arbeiten einem ethnographischen Forschungsstil, indem wir über vier Monate den Unterrichts- und Ganztagsalltag in der Lilienschule beobachteten. Die Datenerhebung umfasste bei Dlugaj (2024) teilnehmende Beobachtungen im Unterricht einer zweiten und einer vierten Klasse, aus denen 38 Protokollauszüge in die Arbeit eingeflossen sind, sowie elf Partner:innen- und Gruppeninterviews mit Schüler:innen. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen im Offenen Ganztag von Böttjer (2022) haben 23 Protokollauszüge in der Arbeit Berücksichtigung gefunden. Angereichert wurden diese durch Gesprächsnotizen mit pädagogisch Tätigen des Ganztags sowie einem abschließenden Interview mit der Leitung, in dem u. a. pädagogische Intentionen des Angebots thematisiert wurden. Darüber hinaus lagen aus dem Projektkontext Interviews mit der Schulleitung sowie Lehrkräften vor, die einen größeren Einblick in das Feld der Lilienschule ermöglichten und die Feldbeschreibung anreicherten. Die Auswertungen erfolgten in beiden Fällen angelehnt an die Grounded Theory (vgl. Charmaz 2014).

4.2 Vorstellung des Untersuchungsfeldes: Mehrsprachigkeit im Unterricht und Offenen Ganztag der Lilienschule

Das Forschungsinteresse an der Lilienschule entstand aufgrund ihrer Teilnahme am Schulentwicklungsprojekt MIKS (Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung), im Rahmen dessen das Kollegium das Ziel entwickelte, die Wertschätzung und das Einbinden aller Sprachen in den Schulalltag zu intensivieren. Im Rahmen der Teilnahme war die „mehrsprachigkeitsfreundliche“ Schulkultur“ (Huxel 2018, S. 109) dieser Schule zutage getreten, was einen viel-

versprechenden Kontext für die Beobachtung von mehrsprachigen Praktiken im Vollzug nahelegte. Zum Zeitpunkt der Felddaufenthalte wies die Schule über 70 Prozent mehrsprachige Schüler:innen auf. Türkisch stellte dabei die am häufigsten gesprochene Sprache dar, allerdings hatte sich die sprachliche Zusammensetzung in letzten Jahren diversifiziert. Eine Lehrkraft für den Herkunftssprachlichen Unterricht in Türkisch war Teil des regulären Kollegiums. Ein Großteil der mehrsprachigen und alle neuzugewanderten Schüler:innen besuchten den Offenen Ganzttag am Nachmittag.

5 Empirische Ausschnitte und Analysen aus dem Regelunterricht und Offenen Ganzttag

In diesem Abschnitt stellen wir zwei für die beiden Kontexte exemplarische Protokollauszüge vor. Als übergreifende Einordnung möchten wir voranstellen, dass sich in unseren Beobachtungen im Umgang mit den Sprachen der Kinder eine Diskrepanz zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich zeigte. Im Unterricht am Vormittag wurden die Sprachen der Kinder in den Beobachtungsklassen gezielt berücksichtigt. Dabei ließen sich in der konkreten Umsetzung eines Unterrichts, der alle Sprachen einschließt, allerdings auch Herausforderungen beobachten. Im Offenen Ganzttag am Nachmittag gehörte die Formulierung von ‚Deutschgeboten‘ mit dem Ziel der gegenseitigen Verständigung zum Alltag, während gleichzeitig im Rahmen von Liedern oder Übersetzungen für Neuzugewanderte andere Sprachen neben Deutsch gezielt herangezogen wurden.

Die beobachteten Unterschiede und Widersprüche im Umgang mit den Sprachen der Kinder über den Schultag hinweg sehen wir nicht als Besonderheit der Fallschule. Vielmehr zeigt sich darin auch die Spezifik der Struktur von einem einerseits für alle verpflichtenden Unterricht und eines in der Ausgestaltung freieren und optionalen Angebots am Nachmittag andererseits.

5.1 Türkischsprechen im Regelunterricht

Im Folgenden gehen wir auf einen Protokollauschnitt aus dem Regelunterricht einer vierten Klasse der Lilienschule ein (Dlugaj 2024, S. 176). Es handelt sich dabei um den Unterricht von Frau Vogel, in dem die Forscherin regelmäßig unterrichtsöffentliche und nicht-öffentliche mehrsprachige Interaktionen zwischen den Kindern beobachten konnte. Der folgenden Passage geht ein Einbezug von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht voraus. Die Lehrerin bespricht mit der Klasse das grammatikalische Phänomen von bestimmten und unbestimmten Artikeln und fragt in der Klasse, ob diese auch in den Familiensprachen der Kinder zu finden sind. Als sie danach fragt, ob es diese Arten von Artikeln im Türkischen gibt, fangen mehrere Kinder an auf Türkisch zu diskutieren. Diese Art der Diskussion in Gruppen konnte die Forscherin im Rahmen ihrer Beobachtungen mehrmals

wahrnehmen. Die Kinder wenden dabei sprachliche Praktiken des Translanguaging an, sprechen im fluiden Wechsel Deutsch und Türkisch, unterbrechen sich zwischendurch mit ‚Nein‘-Rufen, um die Vorschläge anderer Kinder auszuschlagen. Die Diskussion dauert eine Weile an, bis die Situation wie folgt weitergeht:

Da die Tür des Klassenraums bei Frau V. durchgängig geöffnet ist, sieht Frau V. wie in diesem Moment der Herkunftssprachenlehrer Herr Zaidan auf dem Flur vorbeigeht. Frau V. bittet Herrn Z. um Hilfe. Sie erklärt, worum es gerade geht und dass die Kinder sich nicht einigen können. Herr Z. betritt den Raum und in dem Moment wenden sich die Kinder an ihn und nennen ihm Vorschläge. [...] Er schüttelt währenddessen den Kopf und sagt dann auf Deutsch zu Frau V., dass es Artikel so im Türkischen nicht gibt. [...] Frau V. bedankt sich bei Herrn Z. und Herr Z. verabschiedet sich von ihr und der Klasse und geht aus dem Raum. (Beobachtungsprotokoll Klasse 4, 17.01.2017). (Dlugaj 2024, S. 176)

Mit der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht von Frau Vogel konnte die Forscherin Strukturen identifizieren, die auf sprachliche Ordnungen hindeuteten, die Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schule einbeziehen und wertschätzen. Der gewählte Auszug zeigt weiter, wie auch der Herkunftssprachenlehrer Teil des regulären Unterrichts wird, indem er als Experte für das Türkische herangezogen wird und nicht geschlossen im Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) verbleibt. Es zeigte sich aber durch die Fokussierung auf Kinder als Akteur:innen ebendieser Ordnungen, dass die pädagogisch intendierte Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, hier realisiert durch die Hinzunahme des HSU-Lehrers in den Regelunterricht, nicht bedingungslos dazu führte, dass Kinder auch mehr Spielraum in der Verwendung der Familiensprachen erhalten. Während aus dem Kontext des Protokollauszugs zunächst zu erfahren ist, dass sich unter einigen türkischsprachigen Kindern eine Praktik des Diskutierens auf Türkisch im Unterricht etabliert hat, zeigt sich an dieser Stelle im weiteren Verlauf, wie sich der Sprechmodus der Kinder verändert. Mit dem Erscheinen der HSU-Lehrkraft ändert sich der Expertenstatus, denn nun sind nicht mehr die Kinder allein Expert:innen für die türkische Sprache, sondern auch der HSU-Lehrer. Diese Statusverschiebung führt auch zur Veränderung des Modus des mehrsprachigen Sprechens. Aus dem Modus des Diskutierens wird der Modus des Erfragens, welcher zur Klärung des Sachverhaltes führen soll. Obwohl die Integration des HSU-Lehrers im Regelunterricht als Teil von Öffnung der Schule für Mehrsprachigkeit verstanden werden kann, führt seine Präsenz zwar zur Klärung des Sachverhaltes, die Sprachpraxis der Kinder verändert sich aber dahingehend, dass eine offene mehrsprachige Diskussion nicht mehr stattfindet. Die Situation ließe sich so deuten, dass der HSU-Lehrer nicht nur türkischsprachig, sondern in diesem Moment auch die Rolle der Wissensautorität für das Türkische im Raum einnimmt. Diese Autorität fehlt, solange die Klassenlehrerin als einzige Lehrkraft im Raum zwar den Unterricht leitet, aber als nicht-türkischsprachig die Diskussion nicht maßgeblich prägen kann und da-

durch für die Kinder die Möglichkeit eines Freiraums für die deutsch-türkische Diskussion entstehen kann (vgl. Dlugaj 2024, S. 177).

5.2 Mehrsprachiges Rollenspiel im Ganzttag

Der folgende Ausschnitt (Böttjer 2022, S. 93f.) ist im Rahmen einer Freispielphase entstanden.

Ich gebe in den hinteren Raum der OGS, um zu schauen, ob dort Kinder sind, die sich durch eigene Spiele beschäftigen. Remsa und Lale spielen dort gemeinsam Einkaufsladen. Remsa kauft gerade bei Lale ein und sie handeln den Preis für den Einkauf aus. Elif ist auch da, etwas weiter abseits. Sie hat eine Puppe im Arm und spielt mit ihr. Dann verkündet sie, eher zu sich und der Puppe, dass diese nun schlafen müsse. Sie geht mit ihrer Puppe zu der Holzterrasse, über die man in einen kleinen Spielraum oberhalb des Einkaufsladens nach oben gelangt. Sie verschwindet oben, ich kann sie aber weiterhin beruhigend auf ihre Puppe einreden hören. Nun, so bemerke ich, spricht sie mit ihr auf Türkisch. (Freispiel, 04.04.2017)

Die Offenheit des Angebots im Ganzttag bringt Elemente des Freispiels mit sich, in dem sich die Kinder auch ohne Beisein von Erwachsenen, teilweise in eigenen Räumen, beschäftigen können. Dies ist nach Darstellung des pädagogischen Konzeptes im Interview mit der Leitung durchaus intendiert (ebd., S. 144). In den Fokus gerückt werden sollen hier Elif und ihre Puppe. Elif ist in ihrem Rollenspiel die Mutter der Puppe, die sie nun ins Bett bringt. Es scheint so, als orientiere sich ihr Handeln als Mutter an Erfahrungen, die sie selbst innerhalb ihrer Familie gemacht hat. So kommuniziert Elif mit der Puppe sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch, was als Translanguaging gefasst werden kann (vgl. García 2009; Busch 2017, S. 60).

Während der Beobachtung befinden sich nur wenige Kinder im Raum, eine pädagogische Mitarbeitende ist nicht anwesend. Mit ihrem Rückzug in die obere Ebene entzieht sich Elif den übrigen Geschehnissen im Raum – auch dem Blick der Ethnographin – und schafft sich einen eigenen Raum, in dem nicht nur ihre Puppe, sondern auch sie selbst ungestört sein kann.

Der Umgang mit Familiensprachen innerhalb des Ganztags gestaltet sich widersprüchlich. Einerseits werden Deutschgebote ausgesprochen mit dem Ziel der Verständigung aller und der Intensivierung der deutschen Sprachkenntnisse. Andererseits entsteht durch Möglichkeit der freien Entfaltung nach eigenen Interessen (Böttjer 2022, S. 143f.) eine Öffnung gegenüber der Lebenswelt der Kinder, die mit Blick auf die Familiensprachen verstärkt zutage tritt, wenn neuzugewanderten Schüler:innen ihre Sprachen einbringen dürfen (vgl. Böttjer/Plöger 2023). Insofern zeigt der Ausschnitt, wie sich in Freispielphasen Möglichkeitsräume für mehrsprachige Praktiken eröffnen, diese auch ausgestaltet werden, der teilweise restriktive Umgang mit Familiensprachen aber gleichzeitig auf die Ausgestaltung einzuwirken scheint. Die Orientierung von Angeboten am Nachmittag an der

Lebenswelt der Kinder einerseits, das Einfordern von Deutsch andererseits, verweist dabei auf ein Spannungsfeld, das im Kontext von Bildungsinstitutionen in der Migrationsgesellschaft über die Fallschule hinaus Bestand hat (vgl. Böttjer 2022, S. 173).

6 Zusammenführung und Einordnung der Ergebnisse

Führen wir diese Ergebnisse zusammen, wird deutlich, dass die strukturellen Rahmungen der untersuchten Angebote eine Rolle für die Ausgestaltung der sprachlichen Praktiken spielen – allerdings nicht immer mit den Konsequenzen, die man erwarten würde.

In der Unterrichtslogik steht das Klären von Sachverhalten im Vordergrund. Wenn die Lehrkraft selbst eine Sprache nicht spricht, ihre Verwendung aber für Unterrichtsinhalte zulässt, wird ihre Rolle als Expertin teilweise außer Kraft gesetzt und die Schüler:innen übernehmen diesen Part. In der vorgestellten Szene wird dieser Status durch das Hinzukommen des Türkischlehrers, was eigentlich ein Ziel mehrsprachigkeitsfreundlicher Didaktik darstellt, ein Stück weit wieder entzogen.

Bezogen auf den Ganzttag geraten durch die Perspektive auf die Kinder auch die Möglichkeitsräume in den Blick, in denen mehrsprachige Praktiken auftauchen – dem restriktiven Umgang einiger Pädagog:innen zum Trotz.

Mit ethnographischer Kindheitsforschung lassen sich mehrsprachige Praktiken im Vollzug beobachten. Dabei kommen Aspekte sprachlicher Praktiken in den Blick, die sich nicht mit dem pädagogisch intendierten Umgang mit Mehrsprachigkeit gleichsetzen lassen.

Literatur

- Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: Wiss. Trier, S. 133-160.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 34, Nr. 3, S. 263-279.
- Böttjer, Farina/Plöger, Simone (2023): Mehrsprachige Bildungspraxis als Schonzeit für neu zugewanderte Schüler:innen – Zusammenführung zweier ethnographischer Studien aus dem schulischen Kontext. In: Hack-Cenzigalp, Esra/David-Erb, Melanie/Corvacho del Toro, Irene (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Bielefeld: wbv, S. 49-65.
- Böttjer, Farina (2022): Familiensprachen im Offenen Ganzttag. Eine ethnografische Studie zur sprachlichen Praxis am Nachmittag. Paderborn: Brill Schöningh.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.

- Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?“: Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.
- Długaj, Jessica (2024): Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft. Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteur*innen in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Duarte, Joana (2016): Translanguaging in Mainstream Education: A Sociocultural Approach. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Jg. 22, Nr. 2, S. 150-164.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz-Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann, S. 41-56.
- Gallagher, Michael (2019): Rethinking Children's Agency: Power, Assemblages, Freedom and Materiality. In: *Global Studies of Childhood*, Jg. 9, Nr. 3, S. 188-199.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Basil Blackwell.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Huxel, Katrin (2018): Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* Jg. 7, Nr. 1–2018, S. 109-121.
- Huxel, Katrin (2019): Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. In: *Zeitschrift Für Diversitätsforschung und -Management*, Jg. 4, S. 68-80.
- James, Allison/Prout, Alan (2015) (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge.
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Annadore Prengel (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS, S. 139-160.
- KMK (2013): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, [Abrufdatum: 13.05.2024].
- Krompák, Edina (2015): Sprachliche Realität im Schweizer Kindergarten- und Schulalltag: Code-Switching und Sprachentrennung bei mehrsprachigen Kindern. In: Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna: *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes*. Weinheim: Beltz, S. 175-193.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 205-218.
- Seele, Claudia (2015): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken: Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna: *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes*. Weinheim: Beltz, S. 153–174.
- Spyrou, Spyros (2018): *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Terhart, Henrike/von Dewitz, Nora (2018): „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“: Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*, S. 107-125.
- Woerfel, Till (2021): Sprachliche Phänomene mehrsprachiger Kinder. In: Harr, Anne-Katharina/Geist, Barbara (Hrsg.): *Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 103-116.

Autorinnen

Dlugaj, Jessica, Lehramtsanwärterin für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Münster

Böttjer, Farina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg