

Durdane Zeybek

**Die Bedeutung der Sprache für Kinder
mit Migrationshintergrund**

Darstellung von Wissensbeständen zum Thema Erste Hilfe
im sachunterrichtlichen Kontext

Durdane Zeybek

Die Bedeutung der Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund

Darstellung von Wissensbeständen zum Thema Erste Hilfe
im sachunterrichtlichen Kontext

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.


Gutachter: Prof. Dr. Friederike Heinzel, Universität Kassel
Prof. Dr. Frauke Grittner, Universität Kassel

Tag der mündlichen Prüfung: 26. April 2021

Die Dissertation wurde eingereicht unter dem Titel:
Die Bedeutung der Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund bei der Darstellung von Wissensbeständen zum Thema Erste Hilfe im sachunterrichtlichen Kontext



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

 <https://orcid.org/0000-0003-2908-8619> (Durdane Zeybek)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2021
ISBN 978-3-7376-1090-2
DOI: <https://doi.org/10.17170/kobra-202211257160>
© 2022, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Vorwort

Die Idee zu dieser Arbeit erhielt ich durch die vielen türkisch-deutsch-sprachigen Kinder, welche ich als Grundschullehrerin unterrichtet habe. Sobald Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Sachunterricht bzw. Mathematikunterricht Schwierigkeiten hatten, die Aufgabenstellung auf Deutsch zu verstehen, konnte ich auf meine Erstsprache Türkisch zurückgreifen und die nicht verstandene Aufgabe auf Türkisch erklären. In den meisten Fällen konnten die Kinder von diesem gemeinsamen Einsatz der vorhandenen erstsprachlichen Fähigkeiten profitieren und erfolgreich am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Aus dieser Erkenntnis heraus entstand mein Forschungsinteresse für die vorliegende Dissertation. Ich wollte herausarbeiten, ob auch andere Kinder, welche ich nicht seit der ersten Klasse unterrichtet hatte, auf ihre Erstsprache Türkisch als Ressource zugreifen können. Mein erster Beruf als Arzthelferin, welcher mir noch immer sehr am Herzen liegt, führte mich zu der Entscheidung, Wissensbestände konkret zum Thema Erste Hilfe zu erheben.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all meinen Mitmenschen bedanken, die mich auf dem Weg der Dissertation begleitet und unterstützt haben. Zuerst bedanke ich mich bei allen Familien und Kindern, die es mir ermöglichten, meine Erhebungen in ihrem familiären Umfeld durchzuführen. Hierbei zeigten alle besuchten Familien mit türkischem Migrationshintergrund ein großes Interesse an meinem Vorhaben und waren sehr beeindruckt von der Idee, die türkische Sprache als Ressource für das fachliche Lernen im Sachunterricht zu nutzen. Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin und Erstgutachterin der vorliegenden Dissertation Frau Prof. Dr. Friederike Heinzel, die mich wissenschaftlich auf diesem Weg unterstützte und zu meiner fachlichen und auch persönlichen Weiterentwicklung beitrug. Ich danke auch meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Frauke Grittner, die mit großem Interesse der Thematik gegenüberstand. Zudem möchte ich allen KollegInnen des Promotionskollegs für die ertragreichen Diskussionen danken. Mein Dank gilt insbesondere dem Interesse von Herrn Prof. Dr. Norbert Kruse, Isabella Schulze und Julian Storck-Odabaşı.

Uta Marini danke ich herzlichst für das abschließende Lektorat und die Unterstützung beim Formatieren des Gesamttextes. Esther Gulde und Katharina Scheinhütte gilt mein Dank, da sie mir stets freundschaftlich zur Seite standen. Meinen Freundinnen Hilal Cetin-Edeer und Anne Gharbi danke ich für die vielen Denkanstöße und Gespräche, welche wir über die Bildungsbenachteiligung der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund geführt haben. Für ihre Zuversicht und ihren Zuspruch mir als Tochter und Schwester gegenüber danke ich zudem meiner Mutter Arzu Zeybek, meinem Vater Dursun Mehmet Zeybek, der als ehemaliger Gastarbeiter im Jahr 1971 nach Deutschland kam, und meiner Schwester Nejla Tıprıdamaz.

Mein besonderer Dank gilt schließlich meiner Tochter Maide Zeybek, die mir bei meinem Promotionsvorhaben stets zur Seite stand und das Korrekturlesen übernommen hat. Ihr widme ich diese Dissertation.

Inhalt

Vorwort	3
1. Einleitung	9
2. SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland	14
2.1 Zum Begriff Migration, MigrantInnen und Migrationshintergrund	14
2.2 Zur Geschichte der Migration in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg	17
2.3 Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem	20
2.4 Aktueller Forschungsstand	22
2.4.1 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenzen	24
2.4.2 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mathematisch- naturwissenschaftlichen Kompetenzen	25
2.5 Zusammenfassung	27
3. Theoretische Bezüge und Forschungsstand	29
3.1 Einführung und Überblick zur sozialen Ungleichheit	29
3.1.1 Soziale Ungleichheit: Begriffsklärung	29
3.1.2 Soziale Ungleichheit: Theoriezugänge	30
3.1.2.1 Die Frage nach den Ursachen der sozialen Ungleichheit	30
3.1.2.2 Klassentheoretische Erklärung der sozialen Ungleichheit von Pierre Bourdieu	32
3.1.2.3 Klassenaufteilung, sozialer Raum, Kapital, Kapitalumwandlung	32
3.1.2.4 Habitus und Feld	35
3.1.2.5 Lebensstil und Geschmack	37
3.1.3 Soziale Ungleichheit: Reproduktion durch Bildung	39
3.1.4 Studien zur sozialen Ungleichheit	41
3.1.4.1 Zur sozialen Herkunft von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund	42
3.1.4.2 Zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund	46
3.1.5 Fazit	51
3.2 Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht	51
3.2.1 Der Begriff der Mehrsprachigkeit	52
3.2.1.1 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	53
3.2.1.2 Institutionelle Mehrsprachigkeit	54
3.2.1.3 Individuelle Mehrsprachigkeit	55
3.2.2 Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das Individuum	56

3.2.3	Mehrsprachigkeit aus kultursoziologischer Perspektive	59
3.2.4	Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht	60
3.2.4.1	Modelle mehrsprachiger Bildung in Deutschland	61
3.2.4.2	Linguizismus	65
3.2.4.3	Kritik an der Förderung der Mehrsprachigkeit	66
3.2.5	Herkunftssprachenunterricht	68
3.2.6	Zusammenfassung	72
3.3	Die Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb	72
3.3.1	Schwelenniveauhypothese und doppelte Halbsprachigkeit	73
3.3.2	Interdependenzhypothese als Abhängigkeitsannahme	74
3.3.3	BICS und CALP	76
3.3.4	Studien zur Schwelenniveau- und Interdependenzhypothese	77
3.3.5	Das Sprachverhalten von türkischsprachigen SchülerInnen	81
3.3.6	Fazit	83
3.4	Die Rolle der Sprache im Sachunterricht	83
3.4.1	Der Begriff der Bildungssprache	84
3.4.2	Die Bedeutung der Sprache im Sachunterricht	87
3.4.3	Studien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sachunterricht	91
3.4.4	Zusammenfassung	94
3.5	Das Thema Erste Hilfe im Sachunterricht	95
3.5.1	Der Begriff der Gesundheit	95
3.5.2	Gesundheitserziehung im Sachunterricht	97
3.5.3	Das Thema Erste Hilfe im Sachunterricht	99
3.5.4	Zur Bedeutung von Schülervorstellungen im Sachunterricht	102
3.6	Zusammenfassung	104
4.	Forschungsfragen und methodisches Vorgehen	106
4.1.	Forschungsfragen	106
4.2	Methoden	108
4.2.1	Fallstudie	108
4.2.2	Lernstandsanalyse und lernstandsbezogene Fallstudie	109
4.3	Begründung zur Auswahl der Interviewten (Sampling)	110
4.4	Erhebungsverfahren	114
4.4.1	Fragebögen	114
4.4.2	Erfassung des sozioökonomischen Status mit dem Elternfragebogen	115

4.4.3	Erfassung des sozioökonomischen Status mit dem SchülerInnenfragebogen.....	116
4.4.4	Einschätzungsbogen für Eltern über das Lernverhalten im Allgemeinen und speziell im Sachunterricht	116
4.4.5	Selbsteinschätzungsbogen für Kinder zum Lernstand im Allgemeinen und speziell im Sachunterricht	116
4.4.6	LehrerInneneinschätzungsbogen über die allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht.....	117
4.4.7	Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6–10)	118
4.4.8	Leseverständnistest für Erst- bis SechstklässlerInnen (ELFE 1–6)	119
4.4.9	„Leeres Blatt“ zum Thema Erste Hilfe	120
4.4.10	Interview zum Thema Erste Hilfe	120
4.4.11	Transkription	122
4.5	Auswertungsverfahren	122
4.5.1	Auswertung der Lernstandserhebung „Leeres Blatt“	122
4.5.2	Kompetenzraster zum Thema Erste Hilfe	123
4.5.3	Sprachprofilanalyse	124
4.5.4	Auswertung der fokussierten Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse	126
4.5.5	Zur Fallkontrastierung.....	128
5.	Fallanalysen	129
5.1	Der Fall Timur	129
5.1.1	Information zur Person und zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten	129
5.1.2	Information zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen	130
5.1.3	Information zu Timurs Sprachverhalten	131
5.1.4	Auswertung des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige..	132
5.1.5	Auswertung des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6).....	133
5.1.6	Auswertung der LehrerInneneinschätzung zu den allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht	134
5.1.7	Auswertung der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht.....	135
5.1.8	Auswertung der Elterneinschätzung zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht	135
5.1.9	Auswertung der Lernstandserhebung nach Niveaustufen	135
5.1.10	Auswertung der Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse	137

5.1.11	Inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews und Klärung der Forschungsfragen	138
5.1.12	Zusammenfassung des Falls Timur	144
5.2	Der Fall Murat	146
5.2.1	Information zur Person und zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten	146
5.2.2	Information zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen.....	147
5.2.3	Information zu Murats Sprachverhalten	148
5.2.4	Auswertung des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige..	149
5.2.5	Auswertung des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6).....	150
5.2.6	Auswertung der LehrerInneneinschätzung zu den allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht.....	151
5.2.7	Auswertung der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht.....	152
5.2.8	Auswertung der Elterneinschätzung zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht	152
5.2.9	Auswertung der Lernstandserhebung nach Niveaustufen	153
5.2.10	Auswertung der Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse.....	155
5.2.11	Inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews und Klärung der Forschungsfragen	156
5.2.12	Zusammenfassung des Falls Murat	164
5.3	Der Fall Ceyda	166
5.3.1	Information zur Person und zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten	166
5.3.2	Information zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen.....	167
5.3.3	Information zu Ceydas Sprachverhalten	169
5.3.4	Auswertung des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige..	169
5.3.5	Auswertung des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6).....	171
5.3.6	Auswertung der LehrerInneneinschätzung zu den allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht.....	172
5.3.7	Auswertung der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht.....	173
5.3.8	Auswertung der Elterneinschätzung zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht	173
5.3.9	Auswertung der Lernstandserhebung nach Niveaustufen	174

5.3.10	Auswertung der Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse	176
5.3.11	Inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews und Klärung der Forschungsfragen	177
5.3.12	Zusammenfassung des Falls Ceyda.....	191
6.	Kontrastierung und Theoretisierung der Fälle	193
6.1	Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe	193
6.2	Umgang mit der Mehrsprachigkeit bei der Darstellung von Wissensbeständen zum Thema Erste Hilfe in Texten und in Interviews.....	199
6.3	Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und den sachbezogenen, schulischen und sprachlichen Lernständen der untersuchten Kinder.....	204
6.4	Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand der untersuchten Kinder	209
7.	Diskussion	216
7.1	Zentrale Ergebnisse der Studie	216
7.2	Methodische Durchführung	224
7.3	Konsequenzen für den Sachunterricht	227
8.	Fazit und Ausblick	230
9.	Literaturverzeichnis	233
	Tabellenverzeichnis	255
	Abbildungsverzeichnis	255
	Anhang (separat).....	256

1. Einleitung

**„Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns
der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen,
was wir in ihr erkennen.“
(Humboldt, 1981, S. 111)**

Das Zitat Wilhelm von Humboldts (1767–1835) hebt den Reichtum hervor, der dem Individuum durch seine sprachlichen Fähigkeiten an die Hand gegeben wird, und dies in besonderer Weise, wenn es mehrere Sprachen zu sprechen vermag. Denn diese Sprachen ermöglichen dem Individuum den Zugang zu anderen Kulturen und eröffnen im Sinne Humboldts den Zugang zu Bildung. Einer multikulturellen Gesellschaft kommt die Aufgabe zu, den sprachlich-kulturellen Reichtum der Menschen wertzuschätzen und ihn nicht in Parallelgesellschaften zu verbannen. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit sollte daher – ohne die Sprachen nach ihrer vermeintlich unterschiedlichen Wertigkeit zu differenzieren – bereits mit der frühkindlichen Bildung beginnen. Hierzu ist es wichtig, dass in Grundschulen die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Potenzial erachtet und in den Schulalltag integriert wird.

Laut statistischem Bundesamt (2018) leben in Deutschland ca. 20,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Dies entspricht ca. 25,5 % der Gesamtbevölkerung, d.h., ein Viertel der Gesamtbevölkerung weist einen Migrationshintergrund auf (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2020, S. 163). Innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stellen Personen mit türkischem Migrationshintergrund mit 2,8 Millionen die größte Gruppe dar (vgl. BAMF, 2020, S. 166). Ungefähr 40 % der Kinder im Lebensalter von fünf bis zehn Jahren haben einen Migrationshintergrund. Entsprechend wird die Grundschule von einer hohen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht (vgl. BAMF, 2020, S. 169). Die meisten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund durchlaufen das deutsche Schulsystem mit massiven Schwierigkeiten im Bereich des schulischen Kompetenzerwerbs. Internationale und nationale Schulleistungsstudien (v.a. PISA, TIMSS und IGLU) geben Hinweise darauf, dass insbesondere bei SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Lesekompetenzen sowie den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen besteht und diese weniger migrationsbedingt sind (vgl. Hußmann et al., 2017a, S. 214; Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 175f.).

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund wurde innerhalb der letzten Jahre im Bereich der empirischen Bildungsforschung thematisiert und untersucht (vgl. u.a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Diefenbach, 2010; Geißler, 2006; Geißler & Weber-Menges, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006;

Nauck et al., 1998). Hierbei wurde festgestellt, dass die Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund sehr stark durch die familiären Ressourcen (ökonomisch, sozial und kulturell) beeinflusst werden. Nach Bourdieu (1983) erfasst die soziale Herkunft die ökonomischen, die sozialen und die kulturellen Statusmerkmale einer Familie, welche als Kapitalformen oder auch Kapitalien bezeichnet werden. Zu den familiären Ressourcen zählt der Besitz von Kulturgütern wie Büchern oder Musikinstrumenten (vgl. Buddeberg et al., 2008, S. 129). In allen EU-Teilnehmerländern konnte statistisch ein Zusammenhang zwischen dem familiären Buchbesitz und den schulischen Fachleistungen beobachtet werden. Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen sehr stark mit der Zahl der im Haushalt vorhandenen Bücher korrelieren (vgl. Bonsen et al., 2008a, S. 146; vgl. auch Stubbe et al., 2016, S. 304ff.).

Aktuelle Studien geben Hinweise darauf, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund häufiger an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden und häufiger an Hauptschulen bzw. Gesamtschulen vertreten sind (vgl. Baumert et al., 2006; Cinar et al., 2013; Diefenbach, 2010; Dollmann, 2010; Herwartz-Emden et al., 2010; Karakaşoğlu, 2011; Maaz, 2006).

Ein Kriterium für Nachteile im Kompetenzerwerb stellt die hohe Relevanz der Bildungssprache beim schulischen Kompetenzerwerb dar. Oftmals bieten Schulen für Kinder aus bildungsfernen Familien und auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht ausreichend Gelegenheiten, die „Bildungssprache“ (Gogolin, 2009, S. 263) zu erlernen (vgl. Fornol, 2020; Griebhaber, 2013; Hövelbrinks, 2014). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund können zwar auch mit mangelndem Wortschatz und geringeren morphologischen Kenntnissen ihren Alltag bewältigen, allerdings beeinträchtigen ihre sprachlichen Fähigkeiten ihren schulischen Kompetenzerwerb (vgl. Heinze et al., 2011, S. 12). Die geringen bildungssprachlichen Fähigkeiten wiederum haben tendenziell negative Auswirkungen auf die Lernzuwächse in den Sachfächern und den Kompetenzerwerb innerhalb des Schulverlaufs (vgl. Herwartz-Emden 2003, S. 692).

Gogolin (vgl. 2008, S. 30) kritisiert zu Recht, dass die Schule von einer grundsätzlichen Homogenität ausgeht und nicht die sprachlich-kulturellen Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt. Vielmehr werden mehrsprachige SchülerInnen dazu angehalten, durchgehend Deutsch im Unterricht zu sprechen, sodass sie im Deutschen die gleichen Standards erfüllen müssen wie monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder. In der Schule wird die Einsprachigkeit als eine Normalität gesehen, gleichzeitig wird die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als eine Ausnahme von der Norm oder sogar als eine Gefahr für die Gesellschaft bzw. für die Schule wahrgenommen (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 108). Dirim und Mecheril (2010) betonen, dass die Schule die Unterscheidung zwischen der legitimen und nicht legitimen Sprachen herstellt (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 108). Die aktuelle Forschungs-

lage zeigt, dass die Schule auf die Förderung bzw. auf die Nutzung der erstsprachlichen Fähigkeiten für den Wissenserwerb und für das fachliche Lernen in allen Fächern weitgehend verzichtet (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 108; Riehl, 2014). Vielmehr wird in der Schule das von den Kindern von zu Hause mitgebrachte sprachlich-kulturelle Kapital abgewertet bzw. der mitgebrachten türkischen Sprache bzw. Kultur kein Wert beigemessen (vgl. Krumm, 2010a, S. 290; Niedrig, 2011; Riehl, 2014, S. 114). Dem steht gegenüber, dass in zahlreichen neurolinguistischen Studien bestätigt wurde, dass mehrsprachige Kinder ein differenziertes Bewusstsein von Sprache besitzen und besondere Fähigkeiten haben, welche ihnen das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern (vgl. Festmann & Kersten, 2010, S. 39; Riehl, 2014, S. 18; Saxe, 1998). So setzt Cummins (1984) für den Bildungserfolg und für das fachliche Lernen von mehrsprachigen Kindern die Förderung der erstsprachlichen Kompetenzen voraus, denn auch nach ihm haben diese positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb (vgl. Cummins, 1984, S. 192f.). Laut Prediger und Meyer wurde international vielfach belegt, dass die Nutzung der Erstsprache im schulischen Kontext die fachlichen Denk- und Verstehensprozesse fördern kann. Sie betonen, dass „die Nutzung der Erstsprache Türkisch für Schülerinnen und Schüler im deutschen Mathematikunterricht bislang weder in der Unterrichtspraxis noch in der Forschung“ (Meyer & Prediger, 2011, S. 185) hinreichend Berücksichtigung gefunden habe. Auch im Sachunterricht, welcher grundlegende Kompetenzen in den sprachlichen und mathematischen Kulturtechniken voraussetzt, ist es von besonderer Bedeutung, im schulischen Kontext die Nutzung der Erstsprache Türkisch zu unterstützen, sodass die Kinder stärker in ihren fachlichen Denk- und Verstehensprozessen gefördert werden können. Der Forschungsstand zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund im Sachunterricht erweist sich bislang als eher unbefriedigend. Es fehlen explorative Studien, die sich qualitativ mit den Denk- und Verstehensprozessen von Kindern mit Migrationshintergrund im Sachunterricht befassen (vgl. Griebhaber et al., 1996; Meyer & Prediger, 2011; Rehbein, 2011).

Die vorliegende Dissertation verfolgt daher das Ziel, den Umgang von Kindern mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit im Kontext von Bildungsbenachteiligung und bezogen auf ein Thema aus dem Sachunterricht zu untersuchen. Wissensbestände von Kindern mit Migrationshintergrund zum Thema Erste Hilfe werden analysiert. Dazu werden differenzierte Lernstandsanalysen unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Kinder erarbeitet, die deren Gebrauch ihrer Mehrsprachigkeit und ihre sprachlichen Fähigkeiten bei der Darstellung ihrer Wissensbestände einbeziehen. Damit wird auch ein Forschungsdesiderat bearbeitet, denn Studien zur Beschreibung von domänenspezifischem Lernen und dem Kompetenzerwerb im Sachunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund und türkisch-deutscher Mehrsprachigkeit fehlen, obwohl sie erheblich zur Unterrichtsentwicklung und zur Sprachförderung im Sachunterricht beitragen könnten.

Die Datengrundlage der lernstandsbezogenen Fallstudie umfasst 13 Kinder. Davon haben 9 Kinder einen türkischen und 4 Kinder einen bulgarischen Migrationshintergrund. Zur Erarbeitung der lernstandsbezogenen Fallanalyse wurden unterschiedliche Instrumente eingesetzt

(vgl. Kap. 4). Es wurde nach dem Prinzip der Triangulation verfahren, also unterschiedliche Datenquellen herangezogen und somit qualitative und quantitative Daten miteinander verbunden (vgl. Flick, 2011, S. 75).

Die Arbeit umfasst acht Kapitel. Das erste Kapitel beschreibt das Erkenntnisinteresse der durchgeführten lernstandsbezogenen Fallstudien. Das zweite Kapitel beleuchtet die schulische Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland. In diesem Kontext werden die Begriffe Migration, MigrantInnen und Migrationshintergrund (vgl. Kap. 2.1.) definiert und kritisch diskutiert. Dem folgt die Darstellung der Geschichte der Migration in Deutschland insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Kap. 2.2). In dem Kapitel 2.3 wird der aktuelle Forschungsstand zur Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund vorgestellt, wobei ein Fokus auf die familiären Lebensbedingungen gelegt wird. Mithilfe der Daten der Schulleistungsstudien wird in Kapitel 2.4 den Zusammenhängen zwischen der sozialen Herkunft und den Lesekompetenzen sowie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen nachgegangen.

Das dritte Kapitel entfaltet die theoretischen Bezüge der Studie. In dem Theoriekapitel 3.1 wird ausführlich auf die soziale Ungleichheit eingegangen. Nach der Begriffsklärung (vgl. Kap. 3.1.1) werden die Theoriezugänge zur sozialen Ungleichheit bearbeitet (vgl. Kap. 3.1.2). Hierbei wird der klassentheoretische und kultursoziologische Ansatz von Pierre Bourdieu ausführlich dargestellt. Das Kapitel 3.1.3 behandelt die Reproduktion der sozialen Ungleichheit. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand (vgl. Kap. 3.1.4) zur sozialen Herkunft (vgl. Kap. 3.1.4.1) und zur Bildungsbenachteiligung (vgl. Kap. 3.1.4.2) von Kindern mit Migrationshintergrund aufgezeigt.

Kapitel 3.2 umfasst den Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht. Nach der Begriffsklärung (vgl. Kap. 3.2.1) wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das Individuum untersucht (vgl. Kap. 3.2.2) und dabei auf kognitive, psychologische und soziale Aspekte der Mehrsprachigkeit eingegangen. Das Kapitel 3.2.4 beschäftigt sich mit den aktuellen Modellen zur schulischen Integration und zur mehrsprachigen Bildung im Grundschulunterricht. Auf die aktuelle Umsetzung des Herkunftssprachenunterrichts an deutschen Schulen wird in Kapitel 3.2.5 kritisch eingegangen.

Kapitel 3.3 widmet sich der Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb. Nach der theoretischen Einordnung des Themas werden aktuelle Studien zur Thematik aufgezeigt. Das Kapitel 3.4 wiederum umfasst die Rolle der Sprache im Sachunterricht. Hierbei wird detailliert der Begriff der Bildungssprache (vgl. Kap. 3.4.1) aufgegriffen und deren Relevanz diskutiert, dem folgt die Klärung der Bedeutung der Sprache im Sachunterricht (vgl. Kap. 3.4.3). Im Anschluss daran werden unterschiedliche Forschungsergebnisse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sachunterricht aufgezeigt (vgl. Kap. 3.4.3).

In Kapitel 3.5 wird auf Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe im Sachunterricht eingegangen. Zu Beginn des Kapitels 3.5.1 wird der Begriff der Gesundheit definiert und diskutiert, im Anschluss daran die Bedeutung der Ersten Hilfe im Sachunterricht (vgl. Kap. 3.5.3) aufgezeigt. In dem Kapitel 3.5.4 wird die Thematik der Schülervorstellungen und deren Relevanz für die vorliegende Studie erörtert.

Das vierte Kapitel leistet zunächst eine Präzisierung der Forschungsfrage (vgl. Kap. 4.1). Im darauf folgenden Kapitel 4.2 wird die forschungsmethodische Vorgehensweise und das Sampling der Arbeit vorgestellt (Kap. 4.3). Das Kapitel 4.4 erfasst alle Erhebungsverfahren, welche im Rahmen der lernstandsbezogenen Fallstudie in Betracht gezogen wurden. Im Anschluss werden alle Auswertungsverfahren vorgestellt (vgl. Kap. 4.5).

Das fünfte Kapitel präsentiert drei Fallanalysen, hierbei werden die Fälle Timur, Murat und Ceyda ausführlich dargestellt und ausgewertet. Im sechsten Kapitel erfolgt die Kontrastierung und die Theoretisierung der Fälle mit dem Ziel, die zuvor aufgeworfenen Fragestellungen kontrastierend zu beantworten.

Im siebten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie (vgl. Kap. 7.1), die methodische Vorgehensweise (vgl. Kap. 7.2) und mögliche Konsequenzen für den Sachunterricht diskutiert (vgl. Kap. 7.3). Im abschließenden achten Kapitel wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

2. SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland

Das Ziel dieses Kapitels liegt darin, einen kurzen Rückblick auf die Entwicklung und die Folgen der Arbeitsmigration in der Bundesrepublik Deutschland sowie auf die schulische Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu geben. Im Anschluss daran wird unter Berücksichtigung der Large-Scale-Assessment-Studien auf die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingegangen.

2.1 Zum Begriff Migration, MigrantInnen und Migrationshintergrund

Der Begriff „Migration“ stammt vom lateinischen Wort *migratio* ab und bedeutet (Aus-)Wanderung. Migration ist nach Treibel (2011, S. 21, Herv. i. O.) *„der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“*. Treibel (2011) verwendet die Begriffe „Migration“ und „Wanderung“ synonym und erwähnt, dass Wanderungsprozesse sehr komplex sind und „nicht nur die wandernden Menschen, sondern auch die Gesellschaften und Regionen, zwischen denen diese Menschen sich bewegen“, (Treibel, 2011, S. 17) betreffen. Im Fachdiskurs gibt es jedoch keine einheitliche Definition der Begriffe „Migration“ und „Wanderung“. Ingrid Oswald (vgl. 2007, S. 13) legt für die Soziologie drei (Forschungs-)Dimensionen fest:

- den Ortswechsel,
- die Veränderung des sozialen Beziehungsgeflechts und
- die Grenzerfahrungen.

Sie versteht Migration als einen Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunktes an einen anderen Ort, an welchem Menschen Erfahrungen sozialer, politischer und / oder kultureller Grenzziehung machen. Die Komplexität der Migration und deren Auswirkungen auf Individuen sowie die soziale, wirtschaftliche und politische Struktur eines Landes beschäftigt neben der Soziologie zahlreiche andere wissenschaftliche Disziplinen wie z.B. die Politikwissenschaft, Kulturanthropologie und Ethnographie, Psychologie und Sozialpsychologie sowie die Erziehungswissenschaft (vgl. Treibel, 2011, S. 17f.).

Die Erziehungswissenschaft fokussiert dabei unter anderem die schulische Situation der zweiten und der nachfolgenden Generationen von MigrantInnen und stellt die Theorie und Praxis einer multi- bzw. interkulturellen Erziehung in den Mittelpunkt (vgl. Prengel, 2006, S. 64).

In der Migrationsforschung wird beim Begriff „Migration“ zwischen Binnen- und Außenmigration unterschieden. Laut Meinhardt (2009, S. 25) reicht die Binnenmigration „vom einfachen Wohnortwechsel über umfangreiche Wanderungen vom Land in die Stadt aus ökonomi-

schen oder ökologischen Motiven bis hin zu Vertreibungen bei gewaltsamen Konflikten innerhalb der nationalen Grenzen“. Von einer internationalen Migration bzw. einer externen oder Außenmigration wird gesprochen, wenn die Wanderung über Staatsgrenzen hinausgeht. Dies kann aus Erwerbs- und Ausbildungsgründen geschehen, wenn Menschen im eigenen Land verfolgt werden oder sich wegen eines drohenden Krieges in Sicherheit bringen müssen (vgl. Meinhardt, 2009, S. 25).

Im englischsprachigen Raum beschreibt Castles (vgl. 2000, S. 269ff.) acht verschiedene Typen von MigrantInnen¹. Meinhardt (vgl. 2009, S. 25) hingegen unterscheidet für die Bundesrepublik Deutschland vier verschiedene Typen von Zuwanderungsgruppen:

- Ausländische ArbeiterInnen (ArbeitsmigrantInnen)
- Ausländische Flüchtlinge
- (Spät-)AussiedlerInnen
- Jüdische EmigrantInnen aus der ehemaligen Sowjetunion

Diese Typen werden im Alltagsdiskurs nicht differenziert betrachtet. Häufig findet eine Verallgemeinerung statt, indem der Begriff „Ausländer“ verwendet wird. Allerdings trifft diese Bezeichnung im juristischen Sinn nur auf Menschen zu, die nach Artikel 116 des Grundgesetzes keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, und sie kennzeichnet nur deren Rechtsstatus. Dieser hat keine weitere Aussagekraft bzgl. der Migrationsursachen, der konkreten Lebensverläufe und -situationen oder im Hinblick auf den Grad der Integration in die deutsche Gesellschaft (vgl. Meinhardt, 2009, S. 25).

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2013 gehören zu den Menschen mit Migrationshintergrund *„alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“* (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013, S. 3, Herv. i. O.).

Der Definition nach setzt ein Migrationshintergrund in erster Generation eine Zuwanderung aus einem ausländischen Geburtsort voraus. Ein Migrationshintergrund in zweiter Generation wiederum setzt einen deutschen Geburtsort voraus und dass besagte Person AusländerIn oder Deutsche / Deutscher mit zugewanderten Eltern ist. Sind wiederum die Eltern als AusländerInnen in Deutschland geboren, so haben Deutsche ab dritter Generation aufwärts einen Migrationshintergrund (vgl. Otremba, 2013a, S. 21).

Problematisch an der Aufteilung nach Generationen ist allerdings die Tatsache, dass Eltern unterschiedlichen Zuwanderergenerationen angehören können. Unklar wird dann, ob für die

¹ Castles (vgl. 2000, S. 269ff.) beschreibt acht verschiedene Typen von MigrantInnen: Temporäre Arbeitsmigranten; Hochqualifizierte Personen und Geschäftsleute; Irreguläre Migranten; Flüchtlinge; Asylsuchende; Erzwungene Migration; Familienzusammenführung; Rückkehrmigranten.

Bestimmung der Generationszahl auf den Vater oder die Mutter des Kindes abzustellen ist (vgl. Statistisches Bundesamt [Destatis], 2019, S. 7f.). Unproblematisch ist es daher, lediglich in zwei Gruppen zu unterscheiden. Einerseits in diejenigen mit eigener Migrationserfahrung (im Ausland geborene) und diejenigen ohne eigene Migrationserfahrung (in Deutschland geborene) (vgl. Statistisches Bundesamt [Destatis], 2019, S. 7). Das Statistische Bundesamt definiert den Migrationshintergrund im Jahr 2018 daher wie folgt: *„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“* (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2019, S. 4, Herv. i. O.)², wobei Rückausnahmen wie beispielsweise für Vertriebene des Zweiten Weltkrieges bestehen.

Das bedeutet, dass auch in Deutschland geborene Menschen mit deutschem Pass, also Deutsche im Sinne des Grundgesetzes, einen Migrationshintergrund haben können. Dazu können sowohl Kinder von (Spät-)AussiedlerInnen sowie Ius-soli-Kinder³ ausländischer Eltern als auch Deutsche mit einem einseitigen Migrationshintergrund zählen. Erwähnenswert ist, dass diese Betroffenen ihren Migrationshintergrund nicht an ihre Nachkommen „vererben“ können, während dies bei den Zugewanderten und in Deutschland geborenen AusländerInnen der Fall ist (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2013, S. 6).

Es muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ auch einen Diskussionsgegenstand bildet. Er kann zum Stigma werden, eine Festschreibung reproduzieren und als Etikett wirken (vgl. Hamburger & Stauf, 2009, S. 30). Die Kategorie „Migrationshintergrund“ orientiert sich an der Mehrheit von Menschen ohne Migrationshintergrund und macht die Heterogenität der bezeichneten Gruppe unsichtbar. Deshalb gibt es auch Stimmen, die sich für die Abschaffung der Kategorie „Migrationshintergrund“ im wissenschaftlichen Diskurs einsetzen und andere Konzepte favorisieren, wie z.B. „Transkulturalität“ (Welsch, 2017) oder Vermischung (vgl. Mecheril & Seukwa, 2006, S. 8–13). In dieser Arbeit wird die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ dennoch benutzt, da sie sich in der schulischen Praxis und der wissenschaftlichen Forschung zu Schule und Unterricht derzeit durchgesetzt hat.

² Nach der Definition werden folgende Personen unterschieden: „1. zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer / innen[;] 2. zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte[;] 3. (Spät-)Aussiedler / innen[;] 4. Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben[;] 5. mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen“ (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2019, S. 4).

³ „Die Ergänzung des bislang geltenden Abstammungsprinzips (ius sanguinis) durch Elemente des Geburtsorts- oder Territorialprinzips (ius soli) war eines der Kernelemente der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 1999. Nach dem bis dahin im deutschen Staatsangehörigkeitsrecht vorherrschenden Abstammungsprinzip richtet sich die Staatsangehörigkeit eines Kindes nach der Staatsangehörigkeit der Eltern. Durch das Territorialprinzip erwirbt ein Kind dagegen die Staatsangehörigkeit des Staates, auf dessen Territorium es geboren wurde. Entsprechend einer bis zum 31. Dezember 2000 befristeten Übergangsregelung galt diese Regelung (auf Antrag) auch für ausländische Kinder, die vor dem 1. Januar 2000 im Inland geboren worden waren, aber das zehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hatten und für die zum Zeitpunkt ihrer Geburt die entsprechenden Voraussetzungen nach § 4 Abs. 3 StAG vorgelegen haben (§ 40b StAG)“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011, S. 225).

2.2 Zur Geschichte der Migration in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg

Die geschichtliche Abfolge der Migration in der Bundesrepublik Deutschland wird in der Fachliteratur unterschiedlich dargestellt. Meinhardt (vgl. 2009, S. 33–51) unterteilt die Migrationspolitik in sieben Phasen. Aufgrund ihrer Aktualität wird im Folgenden auf diese Unterteilung zurückgegriffen (vgl. Bade & Oltmer, 2004; Münz et al., 1999; Oswald, 2007; Treibel, 2011).

Die erste Phase der Migration von 1945 bis 1955 beleuchtet die Situation der deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen näher. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurden etwa 13 Millionen Menschen aus den deutschen Ostgebieten in den Westen vertrieben. Weitere 3 Millionen wanderten 1961 bis zum Mauerbau von der DDR aus und in die BRD ein. Durch die Zuwanderung deutscher Flüchtlinge und Vertriebenen lag der Anteil der Flüchtlinge an der Gesamtbevölkerung bei nahezu einem Drittel. Diese stellten für den Wiederaufbau Deutschlands ein enormes Arbeitskräftereservoir dar (vgl. Meinhardt, 2009, S. 33).

Die zweite Phase der Migration von 1955 bis 1973 war gekennzeichnet durch die expansive Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte. Ab Mitte der 1950er Jahre entwickelte sich im Bereich der Land- und Forstwirtschaft, im Baugewerbe und im Bergbau ein Mangel an Arbeitskräften. Durch die hohe Anzahl an Kriegstoten und Verwundeten entstand in der Bevölkerung eine unausgewogene Altersstruktur. Infolgedessen standen dem Arbeitsmarkt nicht mehr ausreichend Erwerbstätige zur Verfügung (vgl. Meinhardt, 2009, S. 34). Um diesen Arbeitskräftemangel auszugleichen, schloss die Bundesregierung Arbeitsvereinbarungen mit Spanien (1960), Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) ab. Die Bundesregierung ging „davon aus, dass die einsetzende Arbeitsmigration ein *vorübergehendes* Phänomen sei“ (Meinhardt, 2009, S. 35), weshalb langfristige soziale Folgeprobleme nicht bedacht wurden. Im öffentlichen Sprachgebrauch etablierte sich daher in den 1960er Jahren für Arbeitskräfte aus den „Anwerbeländern“ die Bezeichnung „Gastarbeiter“. Diese Bezeichnung enthielt eine Botschaft, denn „Gast“ ist nur der, der nicht auf Dauer bleiben wird (vgl. Bade & Oltmer, 2004, S. 71f.).

Der Begriff „Gastarbeiter“ impliziert eine beruflich-soziale Klassifizierung mit dem Fokus auf un- bzw. angelernte Arbeiter – vorwiegend in Zentralbereichen der industriellen Produktion. Durch die ausländische Arbeiterschaft entstand auf den unteren Ebenen des Arbeitsmarkts eine Unterschichtung der deutschen Arbeiterschaft (vgl. Bade & Oltmer, 2004, S. 72). Die expansive Anwerbung der ausländischen ArbeitnehmerInnen hatte zur Folge, dass viele Deutsche in höhere berufliche Positionen wechseln konnten und somit von den GastarbeiterInnen profitierten. In der Zeit von 1960 bis 1970 konnten 2,3 Millionen Deutsche von der Arbeiter- in die Angestelltenposition aufsteigen (vgl. Meinhardt, 2009, S. 35). Bis zum Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre stammten die meisten angeworbenen Arbeitskräfte aus Italien, Griechenland und Spanien. So stellten 1971 die türkischen Gastarbeiter

erstmal den größten Anteil der nicht-deutschen Bevölkerung dar. Innerhalb dieser zehn Jahre wuchs die ausländische Erwerbsbevölkerung in der Bundesrepublik von rund 280.000 auf rund 2,6 Millionen Menschen an. Dieser Anstieg veranlasste den „Anwerbestopp“ (Bade & Oltmer, 2004, S. 71).

Die dritte Phase der Migration ist wesentlich durch den Anwerbestopp gekennzeichnet, der am 23.11.1973 einen Kurswechsel in der westdeutschen Ausländerpolitik verursachte. Die nachfolgende Phase der Konsolidierung umfasste bis Ende der 1970er Jahre zahlreiche Begrenzungs- und Anpassungsmaßnahmen. Die Bundesregierung erhoffte sich damit einen deutlichen Rückgang der Ausländerbeschäftigung. Diese erreichte 1973 einen Höchststand von 2,6 Millionen und ging bis 1984 auf 1,6 Millionen zurück. 1995 lag die Zahl der sozialversicherungspflichtigen ausländischen ArbeitnehmerInnen im ehemaligen Bundesgebiet bei 2 Millionen (vgl. Treibel, 2011, S. 60).

Die vierte Phase der Migration von 1979 bis 1982 beleuchtet die Integration von Migrantenkinder in das deutsche Schulsystem. Es wurde eine Doppelstrategie verfolgt, deren Ziel sowohl die „Integration“ als auch die „Re-Integration“ war. Die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund sollte durch eine rasche Aufnahme in die deutschen Regelklassen erreicht werden. Die Reintegration bzw. die Rückkehrfähigkeit sollte durch die Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erzielt werden (vgl. Meinhardt, 2009, S. 37).⁴

Die fünfte Phase der Migration von 1982 bis 1990 beschreibt die restriktive Wende in der Ausländerpolitik. Von den 1970er bis zu den 1980er Jahren stieg die Zahl der AsylbewerberInnen drastisch an. Die Diskussion verlagerte sich auf die Gruppe der politischen Flüchtlinge. Zum ersten Mal in der Nachkriegsgeschichte stieg die Zahl der AsylbewerberInnen auf über 100.000 Personen an. Aus diesem Grund fühlte sich die deutsche Bevölkerung von dieser Vielzahl von Menschen aus unterschiedlichen Ländern bedroht, sodass es zu fremdenfeindlichen bis rechtsextremen Positionen innerhalb der Bevölkerung kam (vgl. Meinhardt, 2009, S. 39). Die Befürchtung dieses Personenkreises lautete, dass es zu einer Überfremdung der deutschen Sprache, Kultur und des Volkstums kommen könnte. Die Regierung unter Helmut Kohl verabschiedete daraufhin das Rückkehrförderungsgesetz, das am 1. Dezember 1983 in Kraft trat. Davon betroffen waren AusländerInnen, die wegen einer Betriebsstilllegung arbeitslos geworden oder von Kurzarbeit betroffen waren (vgl. Meinhardt, 2009, S. 40).

Die sechste Phase der Migration von 1990 bis 1998 beschäftigt sich mit der Polarisierung der „Ausländerfrage“ und mit Pogromen. Diese Phase war sowohl durch den Nachzug von Familienangehörigen der ArbeitsmigrantInnen geprägt als auch durch die Einwanderung von AussiedlerInnen. Zu Beginn der Phase stieg die Zahl der Flüchtlinge von 1991 bis 1992 von ca. 250.000 auf ca. 444.000 Personen an. Vor allem die pogromähnlichen Ausschreitungen in

⁴ Ausführliche Darstellung dazu siehe Kapitel 2.3.

Rostock-Lichtenhagen stellten einen Höhepunkt der Fremdenfeindlichkeit dar, dessen Ausmaß in der bundesrepublikanischen Geschichte bis dato beispiellos war. Bedingt durch den Anstieg der Einwandererzahlen trat am 1. Juli 1993 das Asylverfahrensgesetz in Kraft. Diese gesetzlichen Verschärfungen führten zu einem rasanten Absinken der Asylbewerberzahlen (vgl. Meinhardt, 2009, S. 45).

In der siebten Phase der Migration von 1998 bis 2004 stand das Zuwanderungsgesetz im Zentrum, welches auch als Indiz für einen Paradigmenwechsel verstanden werden kann. Jahrzehntlang wurde argumentiert, dass Deutschland trotz der hohen Zuwanderungszahlen kein Einwanderungsland sei. Nach der Ablösung der Kohl-Regierung im Jahr 1998 geriet dieses Dogma ins Wanken. Am 1. Januar 2000 konnte jedoch das Staatsangehörigkeitsgesetz, „ius soli“ in Kraft treten, mit folgendem Optionsmodell: „Die Kinder von Eingewanderten erhalten mit der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, verlieren diese aber wieder, wenn sie die von den Eltern übernommene(n) Staatsangehörigkeit(en) nicht im Alter zwischen 18 und 23 Jahren aufgeben“ (Meinhardt, 2009, S. 46). Nach einer vierjährigen Debatte um Zuwanderung bzw. eine Zuwanderungsbegrenzung trat das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)“ (Meinhardt, 2009, S. 48) am 1. Januar 2005 in Kraft.

Nach der siebten Phase richtete sich der Fokus verstärkt auf die Zuwanderung von Flüchtlingen. Dieser erreichte mit der Flüchtlingswelle im Jahr 2015 seinen Höhepunkt: „Der Zuwachs im Jahr 2015 ist insbesondere auf den starken Anstieg von Asylsuchenden zurückzuführen“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2019, S. 39). Seit dem Jahr 1992 wurden bis zum Jahr 2017 ca. 27,1 Millionen Zuzüge vom Ausland nach Deutschland registriert. Laut dem Migrationsbericht (2019) stammen die Zugewanderten aus unterschiedlichsten Migrationsgruppen. Insbesondere handelt es sich hierbei um EU-Bürger, ausländische Erwerbspersonen, SpätaussiedlerInnen und Schutzsuchende aus völkerrechtlichen, politischen und humanitären Gründen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2019, S. 38).

Die Darstellung der von Meinhardt (2009) beschriebenen Phasen der Migrationspolitik in Deutschland zeigt, dass die unterschiedlichen Phasen nicht abschließend sind, sondern eher fließend ineinander übergehen. Deutlich wurde, dass unterschiedliche Migrationswellen immer wieder neue Herausforderungen an Politik und Gesellschaft mit sich brachten und dabei unterschiedliche Integrationsmaßnahmen erforderten. Im Hinblick auf die Flüchtlingskrise bleibt die Migration nicht nur in der Politik und in der Gesellschaft, sondern auch im schulischen Kontext, in welchem Kinder unterschiedlicher Herkunft aufeinandertreffen, stets aktuell. Im Folgenden soll ein Augenmerk auf die schulische Situation, speziell auf die Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund, gerichtet werden.

2.3 Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Nach Angaben des Migrationsberichts der Bundesregierung (2018) leben in Deutschland ca. 20,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund (im engeren Sinn)⁵. Davon sind etwa 10,9 Millionen Deutsche und ca. 9,9 Millionen AusländerInnen. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund entspricht ca. 25,5 % der Gesamtbevölkerung, d.h. ein Viertel der Gesamtbevölkerung hat einen Migrationshintergrund (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2020, S. 163). Personen mit türkischem Migrationshintergrund stellen mit 2,8 Millionen die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund dar. Dies entspricht einem Anteil von 13,3 % an der Gesamtzahl der Personen mit Zuwanderungsgeschichte (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2020, S. 166). Dementsprechend wird die Grundschule von einer hohen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht. Im Migrationsbericht wurde 2018 bekanntgegeben, dass 40 % der Kinder im Lebensalter von fünf bis zehn Jahren einen Migrationshintergrund haben (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2020, S. 169).

Der Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich eindeutig von der Schulkarriere einheimischer SchülerInnen, was u.a. auf die Integrationspolitik der Bundesregierung zurückgeführt werden kann (vgl. Herwartz-Emden, 2005, S. 13). Bis Ende der 1990er Jahre dominierte die Ansicht, dass die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland sei, weshalb sich die Vorstellung festigte, dass die türkischen Familien bald in ihre Heimat zurückkehren würden. Dementsprechend wurden für die Kinder der ab 1955 einreisenden GastarbeiterInnen zunächst keinerlei Maßnahmen zur schulischen Integration vorgenommen (vgl. Gomolla, 2009, S. 27).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) beschloss 1964 die Schulpflicht für türkische Kinder. Seitdem sollten türkische Kinder mit Kindern der Mehrheitsgesellschaft gemeinsam unterrichtet werden. Die Anschlussfähigkeit sollte für ausländische Kinder und Jugendliche durch separierende Maßnahmen der äußeren Differenzierung hergestellt werden. Einerseits wurde durch Fördermaßnahmen versucht, türkische Kinder in das deutsche Schulsystem zu integrieren, und andererseits wurden sie unabhängig vom regulären Schulunterricht in ihrer Erstsprache Türkisch unterrichtet, um sie auf eine mögliche Rückkehr in ihre Herkunftsländer vorzubereiten (vgl. Gomolla, 2009, S. 28). Ende der 1970er Jahre stand der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache im Vordergrund. Aufgrund dieser Forderung

⁵ „Das Statistische Bundesamt unterscheidet Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn und Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn. Bei Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn ist der Migrationsstatus nicht durchgehend bestimmbar, da bei bestimmten Deutschen der Migrationshintergrund nur aus Eigenschaften der Eltern erkennbar ist, diese jedoch nur alle vier Jahre abgefragt werden. Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn sind dagegen jedes Jahr im Mikrozensus zu identifizieren. Um die Vergleichbarkeit mit den Vorjahren zu gewährleisten, werden im Folgenden nur die Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn betrachtet“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2013, S. 155).

wurden in einigen Bundesländern die Lehrpläne und Materialien für den Zweitsprachenunterricht entwickelt. Eine zweisprachige Alphabetisierung wurde angestrebt und erste diagnostische Verfahren zur Sprachstandsfeststellung wurden entwickelt. Allerdings wurde nicht auf die besonderen Voraussetzungen der betroffenen SchülerInnen eingegangen. Auch eine Neuausrichtung des Unterrichts und eine Veränderung der Schulorganisation mit Rücksicht auf die sozialen Bedingungen von ausländischen Kindern und Jugendlichen wurden nicht geleistet (vgl. Gomolla, 2009, S. 29). Am 23.03.1982 wurde zuerst in Nordrhein-Westfalen ein Runderlass zum „Unterricht für ausländische Schüler“ verabschiedet. Diese Erlasse „zielten v.a. auf die Aufhebung der organisatorischen Separierung, die durch das Vorbereitungsklassensystem verfestigt wurde, und setzten primär auf die akkulturierende Wirkung der äußerlichen Integration“ (Gomolla, 2009, S. 28).

Die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013), welche 1996 in Kraft gesetzt wurde, gibt die Zielorientierung für eine kulturell und sprachlich plurale Gesellschaft vor. Die interkulturelle Bildung wurde als allgemeiner Erziehungsauftrag für Schule und Unterricht definiert und bezog sich auf die Kinder der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft. Der Misserfolg vieler Kinder und Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund in der Schule wurde in diesem Zusammenhang wenig und nur indirekt thematisiert. Erst internationale und nationale Schulleistungsstudien, welche am Anfang dieses Jahrzehnts durchgeführt wurden, richteten die Aufmerksamkeit auf die gravierenden Leistungsrückstände von Kindern mit Migrationsgeschichte und insbesondere von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Gomolla, 2009, S. 28).

Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund das deutsche Schulsystem aufgrund von Zurückstellungen bzw. Klassenwiederholungen zusätzlich mit deutlich größerer Verzögerung als SchülerInnen der Mehrheitsgesellschaft durchlaufen. Internationale und nationale Schulleistungsstudien zeigen, dass die schulischen Misserfolgserlebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund bereits in der Grundschule beginnen. Das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund ist bereits in den Jahrgangsstufen eins bis drei viermal höher als das von NichtmigrantInnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 331; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 151f.) PISA-Ergebnisse weisen darauf hin, dass fast die Hälfte aller SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund die Hauptschule besuchen und nur jeder achte Jugendliche das Gymnasium. „Weiter gehende [sic.] Analysen aus IGLU und anderen Studien zeigen, dass diese migrationspezifische Benachteiligung schon in den Noten angelegt ist, die während der Grundschulzeit gegeben werden“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 165). Die Folge ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei derselben Leistung etwas schlechtere Noten erhalten als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies führt zu unterschiedlichen Chancen bei der Gymnasialempfehlung. Weiterhin wird belegt, dass der

Anteil an Kindern mit türkischem Migrationshintergrund an Förderschulen deutlich überrepräsentiert ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 204f.).

2.4 Aktueller Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand zur Situation von türkischstämmigen Kindern im deutschen Bildungssystem wird insbesondere in den internationalen und nationalen Schulleistungsstudien (v.a. PISA⁶, TIMSS⁷ und IGLU⁸) abgebildet. Diese Studien geben Hinweise darauf, dass zwischen den Lesekompetenzen, den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund ein ausgeprägter Zusammenhang besteht, welcher im Folgenden erörtert werden soll. Die empirische Bildungsforschung hat für eine Vielzahl von Staaten nachgewiesen, dass zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und dem Bildungserfolg ihrer Kinder eine enge Kopplung besteht. Die ungleichen Startbedingungen werden im Laufe des Schullebens durch herkunftsbedingte Unterschiede in den familiären und institutionellen Bildungsverlaufsentscheidungen verstärkt (vgl. Wendt et al., 2012, S. 175).

Im Vergleich zu allen anderen Teilnehmerstaaten erreichten in der PISA-Studie 2000 SchülerInnen aus Deutschland keine erfreulichen Testergebnisse. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Kompetenzen fiel in den weiteren PISA-Studien 2003, 2006, 2009 und 2015 etwas geringer aus. Auch die bisherigen Ergebnisse der IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 und auch der TIMSS 2007, 2011 und 2015 zeigen für Deutschland im internationalen Vergleich einen großen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg der SchülerInnen (vgl. Hußmann et al., 2017a, S. 214; Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 175f.).

Die soziale Herkunft von SchülerInnen wird in der empirischen Bildungsforschung üblicherweise über die sozioökonomische Stellung der Familie bestimmt. Um den sozioökonomischen Status der Familien valide messen zu können, bedarf es eines Erhebungsinstrumentes, das zur Operationalisierung des sozialen Status eingesetzt werden kann (vgl. Wendt et al., 2012, S. 176). Theoretisch sind diese Verfahren häufig auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu zurückführbar. Laut Bourdieu (1983) erfasst die soziale Herkunft die ökonomischen, die kulturellen und die sozialen Statusmerkmale einer Familie. Bourdieu bezeichnet diese Statusmerkmale als Kapitalformen oder auch Kapitalien. Der Besitz von Kulturgütern (wie Bücher oder auch Musikinstrumente) stellt die kulturellen Ressourcen eines Elternhauses dar (vgl. Buddeberg et al., 2008, S. 129)⁹.

⁶ PISA – Programme for International Student Assessment

⁷ TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

⁸ IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁹ Ausführliche theoretische Fundierung siehe Kapitel 3.1.2.

Um die soziale Herkunft im Rahmen der Large-Scale-Assessment-Studien zu operationalisieren, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Indikatoren eingesetzt. So diente beispielsweise die Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher als Maßstab des kulturellen Kapitals. Auch das Erfassen des Bildungsniveaus der Eltern gibt einen direkten Hinweis auf das kulturelle und ökonomische Kapital im Haushalt. Oftmals geht ein höherer Bildungsabschluss dabei mit einem höheren Einkommen einher. In der IGLU und TIMSS 2011/2015 wurde der höchste Bildungsabschluss der Eltern mit der „International Standard Classification of Education“ (ISCED¹⁰) erhoben (vgl. Wendt et al., 2012, S. 177; Hußmann et al., 2017b, S. 43). Der Berufsstatus von Personen ermöglicht Rückschlüsse auf deren kulturelles und ökonomisches Kapital. Dazu muss der Beruf offen erfragt werden, damit der Berufsstatus erfasst werden kann. Der Berufsstatus wird mithilfe der Nominalskala „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO¹¹) codiert. In der empirischen Bildungsforschung werden zwei Indizes zur Erfassung des Berufsstatus genutzt, die auf unterschiedlichen theoretischen Annahmen beruhen und über unterschiedliche statistische Eigenschaften verfügen¹² (vgl. Hußmann et al., 2017b, S. 43; Wendt et al., 2012, S. 177).

Der Migrationshintergrund wurde in den amtlichen Statistiken über lange Zeit nach der Staatsangehörigkeit und damit auch nach der im Pass dokumentierten Nationalität erfasst. Large-Scale-Assessment-Studien haben zu einer deutlichen Veränderung von einem Ausländer- zu einem Migrationskonzept beigetragen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurden erstmals in der TIMSS-Studie 1995 nach ihrem familiären Sprachgebrauch und ihrem Geburtsland differenziert befragt. In den nachfolgenden Studien wurden die Geburtsländer der SchülerInnen und der Eltern erfragt. Diese Indikatoren ermöglichten eine differenziertere Betrachtung des Migrationshintergrundes als die im Pass dokumentierte Nationalität (vgl. Tarelli et al., 2012, S. 247). Die TIMSS und IGLU 2007, 2011 und 2015 unterscheiden unter Bezugnahme auf das Geburtsland der Eltern folgende Gruppen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund:

- Die Eltern sind in Deutschland geboren,
- ein Elternteil ist in Deutschland und ein Elternteil im Ausland geboren,

¹⁰ Die ISCED (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen) ist ein Instrument zur Erstellung international vergleichbarer Bildungsstatistiken. Sie umfasst 7 Bildungsbereiche und 22 Fächer (vgl. [http://Glossary:International standard classification of education \(ISCED\) - Statistics Explained \(europa.eu\)](http://Glossary:International%20standard%20classification%20of%20education%20(ISCED)%20-%20Statistics%20Explained%20(europa.eu))).

¹¹ ISCO (International Standard Classification of Occupations).

¹² Sozioökonomischer Status (HISEI): Die soziale Herkunft von SchülerInnen wird üblicherweise über die sozioökonomische Stellung der Familie bestimmt. Um den sozioökonomischen Status eines Berufs messen und international vergleichen zu können, wurde der *International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)* entwickelt. Der ISEI ordnet die verschiedenen Berufe in eine soziale Hierarchie und stellt eine Berufsrangskala dar, die den sozioökonomischen Status abbildet (vgl. Ehmke & Baumert, 2007, S. 311).

¹² Der Berufsstatus wird im Rahmen der IGLU und TIMSS 2011/2015 anhand der EGP-Klassen ermittelt: Obere Dienstklasse (I); Untere Dienstklasse (II); Routinedienstleistungen (III); Selbstständige (IV); (Fach-) Arbeiter (V, VI); Un- und angelernte Arbeiter (VII) (vgl. Wendt et al., 2012, S. 185).

- die Eltern sind im Ausland geboren (vgl. Hußmann et al., 2017a, S. 211; Schwippert et al., 2012, S. 192; Wendt et al., 2016, S. 323f.).

Im Folgenden sollen die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Lesekompetenzen einschließlich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund anhand von internationalen Schulleistungsstudien dargestellt werden, weil diese Ergebnisse für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit von zentraler Bedeutung sind.

2.4.1 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenzen

Aus den international vergleichenden Berichten zu PISA 2000, 2003, 2006 und 2009 geht hervor, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Mehrheit geringere Kompetenzen im Lesen erwarben als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Die mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lag bei 521 Punkten, während die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei 470 Punkten lag. SchülerInnen der ersten Generation erreichten 452 Punkte und Jugendliche der zweiten Generation erreichten 457 Punkte. Jugendliche, von denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, erzielten beim Lesen 500 Punkte (vgl. Stanat et al., 2010, S. 212). Die Kompetenznachteile von SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation bedenklich groß (vgl. Stanat et al., 2010, S. 213). Die Lesekompetenzen dieser SchülerInnen liegen mehr als zwei Schuljahre hinter denen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurück, auch wenn sie selbst in Deutschland geboren und aufgewachsen sind (vgl. Stanat et al., 2010, S. 223).

Laut PISA 2009 sind die Lesekompetenznachteile von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf viele Faktoren zurückführbar. Dazu zählen der sozioökonomische Status, der Bildungshintergrund der Eltern, der Zeitpunkt der Migration nach Deutschland und das jeweilige Herkunftsland. Des Weiteren hat die zu Hause gesprochene Sprache Auswirkungen auf die Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Besonders ausgeprägte Disparitäten sind bei SchülerInnen mit türkischer Herkunft in der ersten und der zweiten Generation zu beobachten. „Die türkische Herkunftsgruppe ist zudem die einzige, in der die Familien auch dann sozioökonomisch benachteiligt sind, wenn nur ein Elternteil zugewandert ist“ (Stanat et al., 2010, S. 218). Im Vergleich zu den Jugendlichen, deren Familien aus der ehemaligen UdSSR stammen, ist bei SchülerInnen mit türkischer Herkunft laut PISA 2000 und 2009 keine Zunahme von kulturellen Ressourcen von der ersten zur zweiten Generation zu beobachten. Türkische Familien der zweiten Generation verfügen über deutlich weniger kulturelle Ressourcen als Familien der ersten Generation.

„Auch in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern zeigen sich für Jugendliche, deren Familien aus der Türkei migriert sind, die größten Disparitäten. Ihre Eltern haben im Durchschnitt vier Jahre weniger in schulischer, beruflicher oder universitärer Ausbildung verbracht als die Eltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund“ (Stanat et al., 2010, S. 219).

Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und den von den Jugendlichen erreichten Kompetenzen ist im internationalen Vergleich in Deutschland besonders ausgeprägt (vgl. Ehmke & Jude, 2010, S. 241).

In der IGLU-Studie 2016¹³ erreichten SchülerInnen aus Familien, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, mit 559 Punkten die höchsten Werte auf der Lesekompetenzskala. Diese Leseleistungen liegen signifikant höher als die derjenigen SchülerInnen, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren war. Ihre Leseleistungen lagen bei 535 Punkten und somit 24 Punkte niedriger als die der letztgenannten Gruppe. Den geringsten Wert (511 Punkte) erreichten Kinder, deren Elternteile beide im Ausland geboren waren (vgl. Wendt & Schwippert, 2017, S. 225f.). Vergleicht man die Ergebnisse der IGLU-Erhebungen 2001, 2006 und 2011, so wird deutlich, dass die Befunde zum Leseverständnis von SchülerInnen aus Familien mit und ohne Migrationsgeschichte zu einem Punkt in allen drei Studien ähnlich ausfallen. „Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, weisen in allen drei Erhebungen das höchste und Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, das niedrigste Leseverständnis auf“ (Schwippert et al., 2012, S. 199; vgl. Wendt & Schwippert, 2017, S. 225f.).

Demnach sind im Vergleich der drei IGLU-Erhebungen bei Kindern mit Migrationshintergrund deutliche Unterschiede bezüglich des erreichten Kompetenzniveaus erkennbar (vgl. Schwippert et al., 2012, S. 199). Erweiterte Regressionsanalysen¹⁴ für die Erhebungszeitpunkte 2001, 2006 und 2011 zeigen, dass sich die Zusammenhänge, welche „die Disparitäten erklären, strukturell nur wenig unterscheiden. Bemerkenswert erscheint hier jedoch für 2011, dass die Effekte des Buchbesitzes, des Bildungshintergrunds der Eltern und des ausgeübten Berufs stärker sind als das Merkmal der Herkunft der Eltern und des familiären Sprachgebrauchs“ (Schwippert et al., 2012, S. 205). Anhand der IGLU-Erhebungen 2011 kann gesagt werden, dass die Disparitäten in den Lesekompetenzen weniger migrationsbedingt, sondern mehr soziokulturell bedingt sind (vgl. Schwippert et al., 2012, S. 205; Wendt & Schwippert, 2017, S. 232ff.).

2.4.2 Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen

Die Befunde der TIMSS-Studie 2007, 2011 und 2015 bestätigen, dass im deutschen Bildungssystem ausgeprägte soziale Unterschiede vorhanden sind. SchülerInnen, die zu Hause nicht

¹³ In der IGLU 2011 wird zwischen drei Gruppen von Kindern unterschieden: Grundschulkindern, deren Eltern in Deutschland geboren wurden; Grundschulkindern, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde; Grundschulkindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (vgl. Schwippert et al., 2012, S. 198).

¹⁴ Um die Unterschiede im Leseverständnis zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu erklären, wurden unterschiedliche Parameter der IGLU-Erhebungen 2001, 2006 und 2011 miteinander in Beziehung gesetzt. Diese sind: Migrationshintergrund; ein Elternteil; Migrationshintergrund; beide Elternteile; Familiensprache ist nicht Deutsch; bedeutsamer Buchbesitz in der Familie; Familie mit hohem Bildungsniveau; Familie mit hohem sozioökonomischen Status.

die deutsche Sprache sprechen, erreichten sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften schlechtere Leistungen als Kinder, die zu Hause überwiegend die deutsche Sprache nutzen. SchülerInnen, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind, erreichen in allen drei Erhebungen der TIMSS (2007, 2011 und 2015) sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften die höchsten Leistungspunkte. Im Gegensatz dazu erreichen SchülerInnen, deren beide Eltern bzw. ein Elternteil im Ausland geboren sind, die geringsten Leistungspunkte (vgl. Wendt et al., 2016, S. 325). Wichtig ist anzumerken, dass die Leistungsdisparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen nicht nur auf den familiären Sprachgebrauch zurückzuführen sind. Die Leistungsunterschiede sind vielmehr auch mit dem sozialen Hintergrund der Familien begründbar (vgl. Tarelli et al., 2012, S. 265).

Die Leistungsdifferenzen zwischen Kindern von Eltern der oberen Dienstklasse und Kindern, deren Eltern der Gruppe der ArbeiterInnen angehören, beträgt ein Lernjahr. Dieselben Leistungsdifferenzen lassen sich auch im Vergleich von Grundschulkindern aus armutsgefährdeten Elternhäusern mit Grundschulkindern aus nicht armutsgefährdeten Elternhäusern ohne Migrationshintergrund beobachten. „Nach der offiziellen Definition der EU gelten 25,4 % der Familien, deren Kinder sich an IGLU / TIMSS 2011 beteiligt haben, als armutsgefährdet“ (Stubbe et al., 2012, S. 240). Bei der sozioökonomischen Stellung von Familien mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass 7,2 % der Familien zur oberen Dienstklasse und 40,9 % zur Gruppe der un- und angelernten Arbeiter gehören (vgl. Stubbe et al., 2012, S. 242). Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus der TIMSS 2007 mit den Ergebnissen der TIMSS 2011 sind zwischen den EGP-Klassen keine signifikanten Veränderungen zu sehen (vgl. Stubbe et al., 2012, S. 244; Stubbe et al., 2016, S. 314).

In Deutschland gaben nur 4 % der Kinder ohne Migrationshintergrund an, über maximal zehn Bücher im familiären Haushalt zu verfügen, während dies auf 19 % der Kinder mit Migrationshintergrund zutrifft. Im Gegensatz dazu gaben 17 % der Kinder ohne Migrationshintergrund an, in einem Haushalt mit mehr als 200 Büchern zu leben, während dies nur 8 % der Kinder mit Migrationshintergrund taten. Diese Unterschiede waren besonders ausgeprägt bei Kindern mit mindestens 100 Büchern im familiären Haushalt. 36 % aller Kinder ohne Migrationshintergrund lebten in einem Haushalt, in dem 100 Bücher oder mehr vorhanden waren, bei den Kindern mit Migrationshintergrund waren es nur 18 % (vgl. Bensen et al., 2008b, S. 161f.). Ein Zusammenhang zwischen dem familiären Buchbesitz und den schulischen Fachleistungen lässt sich statistisch in allen EU-Teilnehmerländern beobachten. Deutlich wurde, dass die Leistungen im Mathematiktest und im Naturwissenschaftstest bei Kindern mit Migrationshintergrund stark von der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher abhängig waren (vgl. Bensen et al., 2008a, S. 146; Stubbe et al., 2016, S. 304ff.).

Tabelle 1: Verhältnis von Leistung und (angegebenem) Buchbesitz

„Leistungsvarianzanteil, der durch die Schülerangabe zum quantitativen Buchbesitz erklärt werden kann, und Leistung nach Buchbesitz“ (Bonsen et al., 2008a, S. 147)						
	Fach	0–10 Bücher	11–25 Bücher	26–100 Bücher	101–200 Bücher	> 200 Bücher
Deutschland	NAWI	454	502	539	561	574
Deutschland	Mathematik	465	506	535	554	561

Im naturwissenschaftlichen Bereich lässt sich beim Buchbesitz eine Leistungsdifferenz von 72 Punkten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. Dies entspricht mehr als drei Viertel einer Standardabweichung des TIMSS-Skalenmittelwerts, die nominell einzig in Österreich mit 74 Leistungspunkten übertroffen wird (vgl. Bonsen et al., 2008b, S. 166). Beim Vergleich von TIMSS 2007, 2011 und 2015 zeigten sich in den Schülerleistungen für Deutschland keine signifikanten Unterschiede in der Verteilung der sozialen Disparitäten (vgl. Bonsen et al., 2008a, S. 147; Stubbe et al., 2016, S. 304).

Die Ergebnisse der zuvor genannten Schulleistungsstudien belegen einen starken Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status der Familien. Aufgrund der IGLU- und TIMSS-Daten kann gesagt werden, dass die Leistungsunterschiede in den Lesekompetenzen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen weniger migrationsbedingt, sondern eher soziokulturell bedingt sind.

2.5 Zusammenfassung

Das Kapitel 2 beschäftigt sich mit der Geschichte der Arbeitsmigration und deren Folgen. Die aktuelle schulische Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund wird anhand der Large-Scale-Assessment-Studien dargestellt. Diese Studien zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Kompetenzerwerb von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund auf. Die geschichtliche Abfolge zeigt, dass die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund auf einer Doppelstrategie beruht, deren Ziel sowohl die Integration als auch die Re-Integration war (vgl. Meinhardt, 2009, S. 37). Durch die PISA-Studie 2000 wurde der Blick auf die Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen geschärft. Bereits vor der PISA-Studie war bekannt, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien das Bildungssystem weniger erfolgreich durchliefen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat et al., 2010, S. 200).

Allerdings konnte anhand der Ergebnisse von PISA 2000 gezeigt werden, dass die Disparitäten in Deutschland größer waren als in den meisten anderen OECD-Mitgliedsstaaten. Aus den

international vergleichenden Berichten zu PISA, IGLU und TIMSS geht hervor, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in der Mehrheit unterdurchschnittliche Kompetenzen in Mathematik, im Lesen und in den Naturwissenschaften erreichten (vgl. Stanat et al., 2010, S. 212). Diese Studien geben Hinweise darauf, dass zwischen den schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und dem sozioökonomischen Status der Familien ein starker Zusammenhang besteht. Laut IGLU 2011 und 2015 als auch TIMSS 2011 und 2015 sind die Disparitäten in Deutschland in den Lesekompetenzen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen weniger bedingt durch Migration, sondern eher bedingt durch den soziokulturellen Hintergrund. Im internationalen Vergleich wird allerdings in der IGLU-Studie deutlich, dass die sozialen Unterschiede in den SchülerInnenleistungen bei einer größeren Anzahl an Staaten deutlich unter dem deutschen Wert lagen. Beispielsweise ist in den skandinavischen Ländern ein unterdurchschnittlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der SchülerInnen und der individuellen Lesekompetenz zu beobachten (vgl. Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 178).

Diesbezüglich kann vermutet werden, dass es diesen Ländern besser gelingt, Leistungsunterschiede aufgrund sozialer Herkunft im Laufe der Grundschulzeit effektiv zu kompensieren. Studien, die genauere Hinweise über den Kompetenzerwerb im Sachunterricht im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft geben, stellen weiterhin in vielen Domänen ein Desiderat dar.

3. Theoretische Bezüge und Forschungsstand

3.1 Einführung und Überblick zur sozialen Ungleichheit

Zunächst stellt sich die Frage danach, was eigentlich unter sozialer Ungleichheit zu verstehen ist. Daher erfolgt in (Abschnitt 3.1.1) ein Überblick über die Begrifflichkeit, um daran anschließend ausgewählte theoretische Zugänge zum Konzept der sozialen Ungleichheit zu erläutern. In diesem Zusammenhang wird einleitend ein Blick auf die Frage nach den Ursachen sozialer Ungleichheit (Abschnitt 3.1.2) geworfen, um dann den klassentheoretischen und kultursoziologischen Ansatz von Pierre Bourdieu ausführlicher zu betrachten (Abschnitt 3.1.2.1). Diese Arbeit bezieht sich theoretisch auf das Konzept von Bourdieu, weil diese Zusammenhänge zwischen sozialer Ungleichheit, Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit und Sprache zu beleuchten vermag. Von besonderer Bedeutung sind zudem die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit, anhand derer sich Hinweise auf „implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien“ zeigen, die (Abschnitt 3.1.3) sich mit „stereotype[n] Erwartungshaltungen“ (Ditton, 2010a, S. 269) verknüpfen. Anschließend daran soll auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes die Thematik der sozialen Herkunft im Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund (Abschnitt 3.1.4) beleuchtet werden.

3.1.1 Soziale Ungleichheit: Begriffsklärung

Zum Einstieg in die Thematik der sozialen Ungleichheit erscheint es zunächst ratsam, die Begrifflichkeit in ihrer Verwendungsweise näher zu bestimmen. So sprechen etwa Solga et al. (2009) von sozialer Ungleichheit, „*wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind*“ (Solga et al., 2009, S. 15, Herv. i. O.). Eine ähnliche Definition wird auch von Kreckel vorgelegt, denn für ihn liegt soziale Ungleichheit dort vor,

„wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und / oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und / oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel, 2004, S. 17, Herv. i. O.).

Nach Hradil (2001) liegt soziale Ungleichheit vor, wenn „*Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten*“ (Hradil & Schiener, 2001, S. 30, Herv. i. O.). Zunächst lässt sich demnach festhalten, dass soziale Ungleichheit auf bestimmte „Güter“ bezogen ist. Diese „Güter“ gelten in der Gesellschaft als knapp und begehrt. In modernen Industriegesellschaften handelt es sich dabei etwa um Erwerbseinkommen oder um eine Berufsqualifikation, welche die Besetzung einer Berufsposition ermöglichen (vgl. Hradil & Schiener, 2001, S. 28f.). Die

ungleiche Verteilung von „wertvollen“ Gütern“ (Hradil & Schiener, 2001, S. 28), z.B. dem Einkommen, wird in der Soziologie als „Ungleichheit“ (Hradil & Schiener, 2001, S. 28ff.) bezeichnet. Laut Hradil (2001) müssen in einer Gesellschaft fest verankerte, regelmäßige und überpersonale Verteilungsmechanismen bestehen, damit diese zur sozialen Ungleichheit führen können. Unter die Kategorie ‚soziale Ungleichheit‘ fallen daher keine vorteilhaften bzw. nachteiligen Lebensbedingungen, die das einzelne Individuum betreffen (wie z.B. ein Lotteriegewinn, der Charakter oder eine vererbte Krankheit) (vgl. Hradil & Schiener, 2001, S. 28ff.).

Anhand dieser Begriffsbestimmungen wird deutlich, dass es sich bei sozialer Ungleichheit um eine gesellschaftlich verankerte und regelmäßige Form der Begünstigung bzw. Benachteiligung handelt. Hierbei geht es nicht nur um eine Verschiedenartigkeit wie z.B. Ethnie, Religion und Geschlecht, sondern vielmehr um die knappen Ressourcen, welche die Lebenslagen der Menschen verbessern bzw. verschlechtern können (vgl. Solga et al., 2009, S. 15).

Zusätzlich wird zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheit unterschieden. Sobald soziale Gruppen ungleiche Chancen beim Zugang zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen haben, wird dies als Chancenungleichheit bezeichnet. Dazu zählen z.B. Einkommens- und Bildungspositionen. Diese sind bedingt durch personale Merkmale wie z.B. Geschlecht, Ethnie oder Herkunft. Die Ergebnis- bzw. Verteilungsungleichheit wiederum beschreibt die Vor- und Nachteile, welche durch den Besitz von wertvollen Kapitalien oder durch den Zugang zu erstrebenswerten beruflichen Stellungen entstehen. Dazu zählen der Lebensstandard, das ungleiche Einkommen und die Arbeitsbedingungen etc. (vgl. Solga et al., 2009, S. 21).

3.1.2 Soziale Ungleichheit: Theoriezugänge

Im Folgenden soll ein kurzer geschichtlicher Rückblick auf ausgewählte Aspekte des Themenbereichs der sozialen Ungleichheit aus bildungssoziologischer Perspektive gegeben werden. In diesem Zusammenhang soll der Ansatz Rousseaus zu den Ursachen sozialer Ungleichheit und die klassentheoretischen Überlegungen von Marx, Engels und Weber betrachtet werden. Das Kernthema des folgenden Abschnitts soll das „Sozialraummodell“ von Pierre Bourdieu (1991) darstellen. Dieses zählt zu den bedeutsamsten Konzepten, welche für die Erklärung der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, herangezogen werden (vgl. Endruweit et al., 2014, S. 572).

3.1.2.1 Die Frage nach den Ursachen der sozialen Ungleichheit

Soziale Ungleichheit als maßgebliche Determinante gesellschaftlicher Entwicklung war und ist in allen uns bekannten Gesellschaften existent. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage nach deren Ursachen immer wieder aufs Neue gestellt. Als einer der ersten, der die „Naturhaftigkeit“ sozialer Ungleichheit infrage stellte, gilt Jean-Jaques Rousseau.

In seiner Abhandlung über den „Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (Rousseau, 2010) aus dem Jahr 1755 verdeutlicht er in wenigen Sätzen, dass alle

nur denkbaren Antworten und Anlässe sozialer Ungleichheit eine Legitimation oder eine Abänderung in der Gesellschaft verlangen¹⁵ und soziale Ungleichheit demnach „sozial erzeugt“ ist.

Auch die klassentheoretischen Überlegungen von Karl Marx (1818–1883) und Friedrich Engels (1820–1895), in denen unter anderem die materiellen und symbolischen Aspekte sozialer Ungleichheit beleuchtet wurden, sind für die Ursachenforschung zu sozialer Ungleichheit bis heute relevant. Laut Marx und Engels stehen sich in Gesellschaften zwei gegensätzliche und feindliche Klassen gegenüber. Die Klasse der Bourgeoisie (Produktionsmittelbesitzende) herrscht über die Klasse des Proletariats (produktionsmittellose ArbeiterInnen), indem sie die ArbeiterInnen in ihrer Arbeitskraft ausbeutet¹⁶. Auf diese Weise werden auf der Seite der Bourgeoisie zunehmend Mittel zur Erlangung ökonomischer und gesellschaftlicher Macht erzeugt, wobei dieses Konfliktverhalten in einem Klassenkampf münden soll. Die Herrschaft der „herrschenden“ Klasse basiert nicht allein auf ökonomischen Ursachen, sondern sie herrscht auch in Bereichen wie Recht, Kultur, Politik und Religion (vgl. Burzan, 2011, S. 15f.).

Im Vergleich zu Marx und Engels legt Max Weber (1864–1920) ein differenzierteres und mehrdimensionales Modell zur Analyse sozialer Ungleichheiten vor. Auch bei Weber (1976) bezieht sich der Klassenbegriff auf den Besitz und den Erwerb von Gütern. Um die Sozialstruktur und die Machtverteilung in der Gesellschaft zu charakterisieren, spricht Weber demnach nicht allein von „Klassen“, sondern führt die Begriffe „Stände“ und „Parteien“ ein. Er unterteilt Klassen in Besitz-, Erwerbs- und soziale Klassen (vgl. Burzan, 2011, S. 20).¹⁷ Klassen sind im Bereich der Wirtschaft verortet und Stände¹⁸ finden sich im Bereich der sozialen Ordnung wieder. Vereinfacht kann nach Weber (1976) gesagt werden: ‚Klassen‘ (Weber, 1976, S. 538) gliedern sich nach den Beziehungen zur Produktion und zum Erwerb der Güter,

¹⁵ „Ich erkenne in der menschlichen Gattung zwei Arten von Ungleichheit [*inégalité*]: die eine, welche ich die natürliche [*naturelle*] oder physische [*physique*] nenne, weil sie von der Natur eingerichtet ist, und die im Unterschied des Alters, der Gesundheit, der Kräfte und der Eigenschaften des Geistes oder der Seele besteht; die andere, die man die gesellschaftliche [*morale*] oder politische [*politique*] Ungleichheit nennen kann, weil sie von einer Art Übereinkunft abhängt und durch die Zustimmung der Menschen eingerichtet oder wenigstens gebilligt wird. Die letztere besteht in verschiedenen Privilegien, die einige auf Kosten der anderen genießen, wie reicher, geehrter, mächtiger zu sein als diese oder sich sogar bei ihnen Gehorsam zu verschaffen“ (Rousseau, 2010, S. 31, Herv. i. O).

¹⁶ Das Proletariat erarbeitet einen Mehrwert und darüber verfügen nur die ProduktionsmittelbesitzerInnen.

¹⁷ „‚Klasse‘ soll jede in einer gleichen Klassenlage befindliche Gruppe von Menschen heißen. *Besitzklasse* soll eine Klasse insoweit heißen, als Besitzunterschiede die Klassenlage primär bestimmen“ (Weber, 1976, S. 177, Herv. i. O). „*Erwerbsklasse* soll eine Klasse insoweit heißen, als die Chancen der Marktverwertung von Gütern oder Leistungen die Klassenlage primär bestimmen“ (Weber, 1976, S. 177, Herv. i. O). „*Soziale Klasse* soll die Gesamtheit derjenigen Klassenlagen heißen, zwischen denen ein Wechsel α . persönlich, β . in der Generationenfolge leicht möglich ist und typisch stattzufinden pflegt“ (Weber, 1976, S. 177, Herv. i. O).

¹⁸ Die soziale Gemeinschaft wird nach Weber (1976) als „Stände“ bezeichnet. Der Stand beruht auf Ehre und dem sozialen Ansehen und macht sich bemerkbar in einer bestimmten Lebensführung. Weber nutzt das Element der Lebensführung zur Erklärung der Sozialstruktur (vgl. Burzan, 2011, S. 22). Stände sind unstrukturierte Gemeinschaften, die Mitglieder dieser Gemeinschaften müssen sich nicht persönlich kennen. Stände können durch eigene ständische Lebensführung entstehen, insbesondere durch die Art des Berufs (Berufsstände), durch die ständische Abstammung (Geburtsstände) und durch politische Stände (vgl. Weber, 1976, S. 180).

‚Stände‘ (Weber, 1976, S. 538) nach den Prinzipien ihres Güterkonsums in Gestalt spezifischer Arten von ‚Lebensführung‘ (Weber, 1976, S. 538).

Sowohl Marx und Engels als auch Weber gehen davon aus, dass sich Klassen aufgrund ökonomischer Kriterien herausbilden. Soziale Ungleichheit konstituiert sich dabei durch die unterschiedlichen Stellungen der Menschen im Produktionsprozess bzw. dem (Nicht-) Besitz an Produktionsmitteln. Weber führt diesen Gedanken weiter, indem er die Kategorie der Stände, also die soziale Lage der Menschen, als weitere Dimension sozialer Ungleichheit ergänzt.

Als zeitgenössischer Autor greift Pierre Bourdieu die wesentlichen Elemente dieser kategorialen Unterteilung gesellschaftlicher Gruppen wieder auf. Seine soziologische Theorie basiert auf der Annahme unterschiedlicher Kapitaltypen und wurde seit den ersten Veröffentlichungen 1979 und in den 1980er Jahren vielfach herangezogen, um soziale Ungleichheit zu erklären. Aus diesem Grund soll dessen Erklärungskonzept nachfolgend näher erläutert werden.

3.1.2.2 Klassentheoretische Erklärung der sozialen Ungleichheit von Pierre Bourdieu

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) beschäftigte sich mit den Zusammenhängen zwischen objektiver Klassenlage und alltäglicher Lebensführung. In seinen Untersuchungen, die er sowohl soziologisch als auch ethnologisch anstellte, konzentrierte er sich hauptsächlich auf die Sozialstruktur Frankreichs. In diesem Zusammenhang stellte er fest, dass der unterschiedliche Besitz von ökonomischem und kulturellem Kapital, der zu sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft führt, strukturell verankert ist und eine Chancengleichheit aus diesem Grund illusorisch erscheint. Bourdieu richtete sein Hauptaugenmerk dabei auf die Schule und Hochschule, insbesondere bei der Reproduktion der Klassenstruktur. In seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ („La distinction“) knüpfte er mit seinem Konzept sowohl an die Marx’schen klassentheoretischen Überlegungen als auch an das Konzept der Lebensführung von Max Weber an, „indem er detailliert auf die unterschiedlichen Lebensstile der verschiedenen Klassen eingeht, insbesondere auf deren soziale Praxis im Umgang mit Kultur und Bildung“ (Krais & Gebauer, 2013, S. 9f.). Im Folgenden soll aufgrund der zentralen Stellung von Bourdieus Überlegungen im Ungleichheitsdiskurs ein kurzer Überblick über die wesentlichen Punkte seiner Ausführungen zum Entstehen sozialer Ungleichheit gegeben werden.

3.1.2.3 Klassenaufteilung, sozialer Raum, Kapital, Kapitalumwandlung

Das nachfolgend zu erörternde klassentheoretische Modell des sozialen Raumes von Bourdieu bietet eine erweiterte Perspektive und gibt „einen umfassenden Blick auf die soziale Welt einer modernen Klassengesellschaft“ (Schwingel, 2009, S. 103). Bourdieu konstruiert ein komplexes Modell des sozialen Raumes, welches er als mehrdimensionales Konzept beschreibt. Dabei spielen vor allem die Begriffe der Klassenaufteilung, des sozialen Raumes, des Kapitals und der Kapitalumwandlung eine zentrale Rolle.

Die *Klassenaufteilung* meint dabei eine Unterscheidung dreier Gruppen: Die „herrschende Klasse“ die „Mittelklasse“ bzw. das „Kleinbürgertum“ (vgl. Bourdieu, 1987, S. 561–572) sowie die „Volksklasse“ bzw. „beherrschte Klasse“ (vgl. Bourdieu, 1987, S. 273–276).

Die „herrschende Klasse“ (vgl. Bourdieu, 1987, S. 405–409) wird dabei nochmals in zwei Kategorien unterteilt, wobei die einen über ein hohes kulturelles Kapital und die anderen über ein hohes ökonomisches Kapital verfügen. Auch die „Mittelklasse“ sowie die „Volksklasse“ können jeweils noch weiter ausdifferenziert werden, beispielsweise als HändlerInnen oder HandwerkerInnen (vgl. Bourdieu, 1987, S. 541), die der ersten Gruppe angehören, oder die LandarbeiterInnen, die zur untersten Schicht gezählt werden können.

Das mehrdimensionale *Konzept des sozialen Raums* erstreckt sich auf drei Grunddimensionen: „*Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und soziale Laufbahn*“ (Schwingel, 2009, S. 106, Herv. i. O.). Hierbei geht es um „Positionen, die sich wechselseitig zueinander definieren, durch Nähe, Nachbarschaft oder Ferne sowie durch ihre relative Position, oben oder unten oder auch zwischen bzw. in der Mitte usw.“ (Bourdieu, 1992, S. 138).

Das Kapitalvolumen umfasst dabei die Menge an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, über welche eine Klasse statistisch gesehen verfügt. Die Kapitalstruktur zeigt das Verhältnis der Kapitalarten zueinander und klärt, wie viel ökonomisches oder kulturelles Kapital zur Verfügung steht. Im Unterschied zu den Schichtungsmodellen, welche eindimensional strukturiert sind, ist Bourdieus Sozialraummodell, wie schon beschrieben, ein mehrdimensionales (vgl. Schwingel, 2009, S. 107ff.).

Der *Kapitalbegriff* findet sich bei Bourdieu, verglichen mit dem traditionellen Verständnis nach Marx und Engels, um weitere Kapitalsorten ergänzt (vgl. Solga et al., 2009, S. 30). Nach Bourdieu (1983) ist Kapital „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu, 1983, S. 183), wobei das Kapital ausschließlich von einzelnen AkteurInnen oder von Gruppen privat angeeignet wird. Dies ermöglicht „die Aneignung sozialer Energie in Form von verdinglichter oder lebendiger Arbeit“ (Bourdieu, 1983, S. 183). Innerhalb des Kapitalkonzepts unterscheidet Bourdieu (1983) das „ökonomische“, das „kulturelle“ und das „soziale“ Kapital.

Unter dem „ökonomischen Kapital“ sind verschiedene Formen materiellen Wohlstands zu verstehen, welche direkt oder indirekt in Geld umtauschbar sind (vgl. Schwingel, 2009, S. 88). Dem ökonomischen Kapital kommt eine besondere Rolle zu, da es sowohl die Bildung des kulturellen als auch des sozialen Kapitals ermöglicht. Erforderlich dafür ist, dass zuvor genug „Aufwand[] an *Transformationsarbeit*“¹⁹ (Bourdieu, 1983, S. 195, Herv. i. O.) geleistet wurde.

¹⁹ Bourdieu erklärt die Transformationsarbeit wie folgt: „Die anderen Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an *Transformationsarbeit*, die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (Bourdieu, 1983, S. 195, Herv. i. O.). „Man muß somit von der *doppelten* Annahme ausgehen, daß das

Nach Pierre Bourdieu zeigt sich das „kulturelle Kapital“ in drei Formen: als objektiviert, institutionalisiert und inkorporiert. Das „inkorporierte kulturelle Kapital“ ist körpergebunden und setzt eine Verinnerlichung (incorporation) voraus, welche in der Schule und auch in der Familie durch Aneignung von Bildung und Wissen geschieht. Sobald das Individuum selbstständig Bildung erwirbt, arbeitet es an sich selbst und „bildet sich“ (Bourdieu, 1983, S. 186).

Das „inkorporierte Kapital“ ist ein Besitztum und wird zum Habitus des Individuums, aus dem „Haben“ wird „Sein“. Das verinnerlichte und inkorporierte Kapital kann deshalb, im Unterschied zum ökonomischen Kapital oder dem Adelstitel, nicht verschenkt, vererbt, verkauft oder getauscht werden (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187). Das kulturelle Kapital ist mit der biologischen Einzigartigkeit des Individuums verbunden und wird nur mit der sozialen Vererbung weitergegeben, welche unsichtbar bleibt und verborgen geschieht.

Die Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital ist demgegenüber in erster Linie von den Ressourcen der AkteurInnen abhängig. Entsprechend kann das Individuum (das Kind) nur solange Bildung erwerben, wie ihm seine Familie eine von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann (vgl. Bourdieu, 1983, S. 188). Das „objektivierte Kulturkapital“ lässt sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen. So ist zwar kulturelles Kapital, verstanden als materieller Träger (wie z.B. Gemälde, Bücher, Denkmäler, Lexika, Musikinstrumente etc.), übertragbar, das Merkmal, welches die eigentliche Aneignung ermöglicht, ist es jedoch nicht. Das heißt, die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten ist „nichts anderes als inkorporiertes Kulturkapital, für das die zuvor dargestellten Übertragungsregeln gelten“ (Bourdieu, 1983, S. 188).

Das „institutionalisierte Kulturkapital“ wiederum bezeichnet schulische Abschlüsse. Für die kulturelle Kompetenz erhält der / die InhaberIn ein Zeugnis. Dieses Zeugnis bzw. der schulische oder akademische Titel verleiht einer bestimmten Person institutionelle Anerkennung. Es hat einen dauerhaften und rechtlich garantierten, konventionellen Wert und ermöglicht eine uneingeschränkte Übertragbarkeit in ökonomisches Kapital (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190).

Das „soziale Kapital“ beinhaltet Ressourcen, die sich durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bemerkbar machen. In diesem Fall hat jedes einzelne Gruppenmitglied Anteil am Gesamtkapital. Dieses gibt allen Gruppenmitgliedern eine Sicherheit und verleiht jedem Einzelnen von ihnen eine „Kreditwürdigkeit“ (Bourdieu, 1983, S. 191, Herv. i. O.). Das Ausmaß des Sozialkapitals, welches jedes Individuum besitzt, ist von der Reichweite des Netzes mit den zugehörigen Beziehungen abhängig, aber auch vom Ausmaß des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals der jeweiligen Gruppenmitglieder. Das soziale Kapital ist

ökonomische Kapital einerseits allen anderen Kapitalarten zugrundeliegt, daß aber andererseits die transformierten und travestierten Erscheinungsformen des ökonomischen Kapitals niemals ganz auf dieses zurückzuführen sind, weil sie ihre spezifischsten Wirkungen überhaupt nur in dem Maße hervorbringen können, wie sie verbergen (und zwar zu allererst vor ihrem eigenen Inhaber), daß das ökonomische Kapital ihnen zugrundeliegt und insofern, wenn auch nur in letzter Instanz, ihre Wirkungen bestimmt“ (Bourdieu, 1983, S. 196, Herv. i. O.).

erheblich vom sozialen Umfeld und der familiären Herkunft abhängig. Damit Sozialbeziehungen aufrechterhalten werden können, ist es auf eine dauerhafte Beziehungsarbeit (wie z.B. Anerkennung, Respekt, Freundschaft usw.) angewiesen. Parallel werden aber auch Grenzen für Nicht-Gruppenmitglieder bestätigt, sodass Austauschbeziehungen, wie z.B. Handel oder Heirat, nicht stattfinden können (vgl. Bourdieu, 1983, S. 191f.).

Das ökonomische Kapital kann nicht ohne „*Transformationsarbeit*“ (Bourdieu, 1983, S. 195, Herv. i. O.) in andere Kapitalarten übertragen werden. Dies zeigt sich besonders am sozialen Kapital, gilt aber, wie bereits erwähnt, auch bei anderen Kapitalarten. Die Umwandlung von ökonomischem Kapital in soziales Kapital setzt „eine scheinbar kostenlose Verausgabung von Zeit, Aufmerksamkeit, Sorge und Mühe“ (Bourdieu, 1983, S. 196) voraus, die als *Kapitalumwandlung* bezeichnet wird. Dies gilt auch für die Umwandlung von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital.

Für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg kann daher an dieser Logik festgehalten werden: Je ausgeprägter die Kapitalarten eines Individuums sind, desto höher ist der Bildungserfolg, da die institutionellen Strukturen „Menschen mit höherem Kapital und einem dazugehörigen Habitus fördern und Menschen mit geringerem Kapital und dazugehörigem Habitus benachteiligen“ (Kupfer, 2011, S. 83).

3.1.2.4 Habitus und Feld

Die Verbindung der objektiven Strukturen mit den essenziellen Erfahrungen der AkteurInnen erfolgt bei Bourdieu durch die Habitus-theorie, welche auch als „Theorie der praktischen Erkenntnis der sozialen Welt“ (Bourdieu & Pialoux, 1976, S. 148) bezeichnet wird. Der Begriff „*Habitus*“ eignet sich zur Erklärung von Haltung, Gewohnheit, Erscheinungsbild, Anlage und Lebensweise (vgl. Schwingel, 2009, S. 60). Dabei gewinnt die Habitus-theorie eine spezifische und systematische Bedeutung, welche Bourdieu auf der makrosoziologischen Ebene zur Erklärung von Praxisformen und der gesellschaftlichen Reproduktion heranzieht (vgl. Schwingel, 2009, S. 62).

Bourdieu versteht unter „Habitusformen“ Systeme dauerhafter „Dispositionen“, also Strukturen, die als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen wirken (vgl. Bourdieu & Pialoux, 1976, S. 165). Nach Bourdieu (2009) ist das gesellschaftlich geprägte Individuum verantwortlich für seine Handlungen. Genauer gesagt, ist nicht das gesellschaftlich geprägte Individuum, sondern der Habitus jedes Individuums dafür verantwortlich (vgl. Schwingel, 2009, S. 61) und stellt somit „ein Produktionsprinzip von Praktiken unter anderen“ (Eder, 1989, S. 397) dar. Der Habitus ist nicht angeboren, sondern beruht auf individuellen und kollektiven Erfahrungen, kann gesellschaftlich, aber auch historisch bedingt sein und lässt sich durch drei Aspekte (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata) analytisch auseinanderhalten:

Die Wahrnehmungsschemata strukturieren die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Welt – dazu zählen alle praktischen Erkenntnisse, die auf die Sinneswahrnehmung zurückführbar sind. Die Denkschemata umfassen:

- a. Die Alltagstheorien und Klassifikationsmuster, sie helfen den AkteurInnen, die soziale Welt zu interpretieren und kognitiv zu ordnen.
- b. Die impliziten ethischen Normen, die ausschlaggebend sind zur Beurteilung gesellschaftlicher Handlungen: Bourdieu (1987) verwendet auch die Bezeichnung „Ethos“.
- c. Die ästhetischen Maßstäbe, welche zur Charakteristik von kulturellen Objekten und Praktiken zählen und von Bourdieu als „Geschmack“ bezeichnet werden.

Die Handlungsschemata sorgen schließlich für die individuellen und kollektiven Praktiken der AkteurInnen. In der Praxis sind die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata miteinander verflochten und wirken immer nur im Zusammenspiel (vgl. Schwingel, 2009, S. 62).

Demnach beschreibt Habitus Haltungen, Gewohnheiten, Lebensweise, Wertvorstellungen und Einstellungen des Individuums bezüglich der sozialen Welt. Nach der Habitusstheorie ist der Mensch ein vergesellschaftetes Individuum, das mit Denk- und Handlungsdispositionen ausgestattet ist, welche ihn zur Teilhabe an der sozialen Praxis befähigen (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 112f.). Auch befähigt der Habitus den Menschen, sich im sozialen Leben und in sozialen Feldern angemessen und gewandt zu bewegen. Diese Fähigkeit bezeichnet Bourdieu (2011) als „praktischen Sinn“ (*le sens pratique*). Dieser funktioniert zumeist ohne reflektierendes Bewusstsein (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 119).

Die Wirkungen des Habitus sind nicht in allen sozialen Bereichen gleich, sie müssen für ein bestimmtes *Feld* betrachtet werden und sind in sich sehr verschieden. Der Habitus von Angehörigen derselben sozialen Klasse ist in grober Betrachtung ähnlich, aber keinesfalls identisch. Ausschlaggebend sind die Positionen innerhalb der sozialen Klasse und die von Subjekten jeweils eingeschlagenen unterschiedlichen Lebenslaufbahnen (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 131). Dieser durch eine spezifische Klassenlage geprägte Habitus wird als Klassenhabitus bezeichnet. „[D]as Individuum hat wesentliche Elemente seines Habitus mit dem seiner Klassengenossen gemeinsam“ (Krais & Gebauer, 2013, S. 37).

Innerhalb der verschiedenen Felder der sozialen Welt ist das Handeln auch von den jeweils verfügbaren kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitalressourcen abhängig. Das Denken über die soziale Welt ist abhängig von den Ressourcen und von der spezifischen Stellung des Akteurs innerhalb seiner Sozialstruktur. Die gesellschaftliche Hierarchisierung wie „oben“ oder „unten“, welche Bildungslaufbahn bzw. soziale Laufbahn der / die AkteurIn durchlaufen hat und über welche Beziehungen er verfügt, beeinflussen seine praktischen Wahrnehmungen und Erfahrungen in seiner sozialen Welt (vgl. Schwingel, 2009, S. 67).

Die Bildungslaufbahn bzw. die soziale Laufbahn sind auch davon abhängig, über welchen sprachlichen Habitus der / die jeweilige AkteurIn verfügt. Nach Bourdieu (2005) ist der sprachliche Habitus eine Untergruppe von Dispositionen, welche den Habitus ausmachen. Er

wird im Kontext von Familie, Freundeskreis und Schule erworben und steht dem Individuum als „sprachliches Kapital“ zur Verfügung. Die sprachlichen Äußerungen oder Ausdrucksweisen werden in unterschiedlichen sprachlichen Märkten als Produkte bewertet. Entsprechend verfügen die Sprecher über unterschiedliche „Mengen“ von diesem ‚sprachlichen Kapital‘ (Bourdieu et al., 2005, S. 21). Auch verfügen die Sprecher über unterschiedliche Fähigkeiten und Ausdrücke, welche sie auf dem Markt einsetzen. Je mehr sprachliches Kapital die Individuen besitzen, desto erfolgreicher können sie es auf dem „sprachlichen Markt“ (Bourdieu et al., 2005, S. 21; vgl. auch Bourdieu, 2018) einsetzen und einen sogenannten „*Distinktionsprofit*“ (Bourdieu et al., 2005, S. 21, Herv. i. O.) sichern (vgl. Bourdieu et al., 2005, S. 21). Die Verteilung des sprachlichen Kapitals hängt zudem mit der Verteilung der anderen Arten von Kapital (ökonomisch, kulturell und sozial) zusammen und ist abhängig vom Feld (vgl. Bourdieu et al., 2005, S. 20f.). Daneben unterscheidet Bourdieu (2018) auf dem sprachlichen Markt zwischen der „legitimen“ und der nicht „legitimen“ Sprache (Bourdieu, 2018, S. 120). Die Sprache, die an offiziellen Orten, wie z.B. in Ämtern, auf der Post oder an der Universität und Schule gesprochen wird, bezeichnet Bourdieu (2018) als die „legitime Sprache“ (Bourdieu, 2018, S. 120). Alle weiteren Sprachen, dazu zählen auch alle anderen sprachlichen Variationen werden als nicht „legitim“ (Bourdieu, 2018, S. 120). bzw. minderwertig erachtet. Nach Bourdieu (2018) stellt diese Unterscheidung ein „sprachliche[s] Machtverhältnis[]“ (Bourdieu, 2018, S. 120) dar, welches auf dem sprachlichen Markt fortlaufend reproduziert wird und zur Ungleichbehandlung der unterschiedlichen Sprachen und Kulturen führt.

3.1.2.5 Lebensstil und Geschmack

Das Sozialraummodell wird allein durch die Einteilung in soziale Klassen²⁰ nicht ausreichend bestimmt. Bourdieu (1991) erweitert und differenziert dieses Modell und unterscheidet innerhalb des Sozialraummodells zwei relativ eigenständige Räume. Diese sind zum einen der „*Raum der sozialen Positionen*“ (Schwingel, 2009, S. 111, Herv. i. O.) und zum anderen der „*Raum der Lebensstile*“ (Schwingel, 2009, S. 111, Herv. i. O.). Mit der Begrifflichkeit „*soziale[] Position*“ (Schwingel, 2009, S. 111, Herv. i. O.) ist die temporäre kulturelle, ökonomische und soziale Situation der statisch erfassten Gruppe von Menschen zu verstehen, darunter fallen auch die Berufsgruppen (vgl. Schwingel, 2009, S. 111). Der Begriff „*Lebensstil*“ lässt sich nicht allein aus dem Besitz von ökonomischen und kulturellen Ressourcen bestimmen, „sondern ebenso aus den gruppen- und klassenspezifischen – und insofern ‚subjektiven‘ – Wahrnehmungen, ästhetischen Wertschätzungen und Wahlpräferenzen erklären“ (Schwingel, 2009, S. 111). Darunter fällt die individuelle Lebensführung, wie z.B. Freizeitbeschäftigungen, Wohnverhältnisse, der kulturelle Konsum und Ernährungsgewohnheiten (vgl. Schwingel, 2009, S. 112).

²⁰ Herrschende Klasse, Mittelklasse und das Kleinbürgertum.

Nach Bourdieu (1987) besteht zwischen den objektiven Klassenpositionen und den symbolischen Formen der Lebensstile eine Wechselbeziehung, welche nicht nur statistisch, sondern auch theoretisch erklärt werden kann (vgl. Schwingel, 2009, S. 113). „Sie kommt durch die Vermittlung des Habitus zustande, und zwar in erster Linie durch die in ihm angelegten ästhetischen Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die einem Lebensstil zugrunde liegen“ (Schwingel, 2009, S. 113). Bourdieu (1987) bezeichnet dies als *Geschmack*.

„Der Geschmack, die Neigung und Fähigkeit zur (materiellen und / oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken, ist die Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zugrunde liegt, anders gesagt, dem einheitlichen Gesamtkomplex distinktiver Präferenzen, in dem sich in der jeweiligen Logik eines spezifischen symbolischen Teil-Raums – des Mobiliars und der Kleidung so gut wie der Sprache oder der körperlichen Hexis²¹ – ein und dieselbe Ausdrucksintention niederschlägt“ (Bourdieu, 1987, S. 283).

Soziale Position (Struktur)	– Habitus –	Lebensstil (Praxis)
Herrschende Klasse	→	Legitimer Geschmack
Mittelklasse, Kleinbürgertum	→	Mittlerer / präventiöser Geschmack
Volksklasse, beherrschte Klasse	→	Populärer / „Notwendigkeitsgeschmack“

Abbildung 1: Der soziale Raum nach Bourdieu (Burzan, 2011, S. 131)

Die erste Geschmacksform ist der „*legitime Geschmack*“ (Burzan, 2011, S. 131, Herv. i. O.) der oberen Klasse, welche sich durch einen hohen Anteil an ökonomischem Kapital auszeichnet. Diese „herrschende Klasse“ hat eine Vorliebe für Luxusartikel (wie z.B. Boulevardtheater, Boutiquen, Luxuswagen usw.).²² Die zweite Geschmacksform besteht im „*präventiösen Geschmack*“ (Burzan, 2011, S. 132, Herv. i. O.) des Kleinbürgertums, welches Bourdieu in absteigendes, exekutives und neues Kleinbürgertum unterteilt.²³ Zur dritten Geschmacksform zählt der „*Notwendigkeitsgeschmack*“ (Burzan, 2011, S. 132, Herv. i. O.), welcher der unteren Klasse zuzuordnen ist (vgl. Burzan, 2011, S. 132).

Pierre Bourdieu misst der Bildungssoziologie eine zentrale Bedeutung bei, deren Analysen auch die familiäre und die schulische Bildung umfassen. In Bourdieus Arbeiten wird deutlich, dass zum einen ein Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung besteht und zum anderen

²¹ „Der Begriff der Hexis (griech.) bzw. des Habitus (lat.) ist aristotelisch-thomistischer Herkunft, bedeutet (erworbene) Haltung, Habe, Gehabe und wird in unterschiedlichsten theoretischen Traditionen verwendet. ‚Habitus‘ ist eigentlich bloß das lateinische Äquivalent zum griechischen Wort ‚Hexis‘, Bourdieu gebraucht beide jedoch höchst unterschiedlich: ‚Habitus‘ steht für die ‚innere‘ generative Tiefenstruktur (Tiefenformel), welche nur in Interaktion mit einem Feld aktualisiert und daher nicht als solche beobachtet werden könne. [...] Hexis bleibt bei Bourdieu dem äußerlich wahrnehmbaren Ensemble dauerhaft erworbener Körperhaltungen und -bewegungen vorbehalten“ (Fröhlich, 1999, S. 100, Herv. i. O.).

²² AkteurInnen mit höherem kulturellem Kapital bevorzugen das Besuchen des Theaters oder das Hören von klassischer Musik.

²³ Das absteigende Kleinbürgertum bevorzugt eine ordentlich gepflegte Wohnungseinrichtung. Das exekutive Kleinbürgertum kennzeichnet der Bildungseifer. Das neue Kleinbürgertum interessiert sich für eine phantasie-reiche Wohnungseinrichtung und schicke Kleidung (vgl. Burzan, 2011, S. 132).

eine Reproduktion und Legitimation bestehender Herrschaftsverhältnisse erfolgt (vgl. Schwingel, 2009, S. 68).

3.1.3 Soziale Ungleichheit: Reproduktion durch Bildung

„Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2015, S. 5), so heißt es im Sinne der Chancengleichheit in der Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zum Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs. Mit dieser Forderung kommt die Grundproblematik der Reproduktion der Bildungsungleichheit zum Ausdruck. Zum einen sollen Stand und Vermögen der Eltern außen vor gelassen werden und zum anderen wird der Terminus Bildungsfähigkeit ins Zentrum gerückt. Dabei wird nicht darauf eingegangen, welche Verbindung zwischen dem Vermögen der Eltern und der Bildungsfähigkeit besteht. Zudem wird nicht thematisiert, welche Aufgaben Schulen übernehmen sollten, um den ungleichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus nichtprivilegierten Elternhäusern entgegenzuwirken (vgl. Ditton, 2010a, S. 248, 2010b, S. 53–68).

Bourdieu und Passeron (1971) thematisieren in ihrem Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“, das Verhältnis zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Laut Bourdieu (2001) sind Exklusionsmechanismen über die komplette Schullaufbahn repräsentativ. Diese werden bei den Zugangschancen zur Universität sichtbar. Zudem sind, so Bourdieu, die Chancen, eine Hochschule zu besuchen, für das Kind eines höheren Angestellten achtzigmal höher als für das Kind eines Landarbeiters, vierzigmal höher als für das Kind eines Arbeiters und doppelt so hoch wie für das Kind eines mittleren Angestellten (vgl. Bourdieu, 2001, S. 25). „In der Tat scheint sich für den unterschiedlichen Schulerfolg, den man zumeist der unterschiedlichen Begabung zurechnet, eine vollständige soziologische Erklärung zu finden“ (Bourdieu, 2001, S. 25). Insofern gilt das kulturelle Kapital als sichtbares Privileg, welches in Freizeitaktivitäten, gesunder Ernährung, der Unterstützung von Hausaufgaben, im Nachhilfeunterricht, in vorhandenen Netzwerken und Kenntnissen über Bildungs- und Berufsübergänge sichtbar wird (vgl. Bourdieu, 2001, S. 26). Als wichtigste Aussage von Bourdieu und Passeron kann festgehalten werden, dass das Bildungssystem das Klassensystem reproduziert.

Nach Bourdieu (2001) bilden Familie und Schule als „primäre und sekundäre Sozialisationsinstanzen“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 13) einen wichtigen Ort, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen, sich orientieren und ihre Identität finden können (vgl. Ecarius & Wahl, 2009, S. 13). Jedes Kind eignet sich in seinem familiären Umfeld einen „Familienhabitus“ an, welcher durch die schulischen Leistungen des Kindes ersichtlich wird. „Beide Institutionen ‚bearbeiten‘ den kindlichen und jugendlichen Körper, sein Denken, Handeln und Wahrnehmen“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 22). Nicht zuletzt können die ungleichen Voraussetzungen bezüglich der Herkunft der Kinder und die damit einhergehenden ungleichen Erwartungen zu „schwierige[n] Passungsverhältnisse[n]“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 13) zwischen Familien

aus einem bildungsfernen Milieu und der Schule führen. Diese Passungsverhältnisse entscheiden über die „beiden Lernorte [...], ob die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie dem Stuserhalt oder der Statusverbesserung förderlich sind oder nicht“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 17; vgl. auch Brake & Büchner, 2003, S. 618–639; Büchner & Brake, 2006, S. 255–278). Die Schule wird von Kindern aus unterschiedlichen Familien besucht, somit existieren auch dort unterschiedliche Alltagspraktiken. Gesellschaftlich betrachtet führt dies zu erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Habitusstrategien, dessen Folgen die soziale Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung sind. Daraus ergeben sich wiederum Auswirkungen auf die soziale Anschlussfähigkeit und die kulturelle Teilhabe in der Gesellschaft. Entsprechend bleibt Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen sozialen Milieus eine an relevante Institutionen anschlussfähige Bildung versperrt. Nach Bourdieu hängt der Anspruch auf eine kulturelle Teilhabe eng mit der sozialen Anschlussfähigkeit zusammen (vgl. Ecarius & Wahl, 2009, S. 20).

Kinder erwerben das institutionalisierte Kulturkapital in der Schule. Diese „verfügt“ als Institution über die Macht, anerkannte Bildungstitel zu vergeben (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190). Die Schule strebt darauf hin, die Kompetenzen der SchülerInnen unabhängig vom sozialen Milieu zu bewerten, dennoch orientiert sie sich am „kulturellen Muster der oberen sozialen Milieus“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 22; vgl. auch Kalthoff, 2004, S. 115–140). Zwischen dem Familienhabitus des oberen Sozialmilieus und dem schulischen Habitus entsteht eine neue Verbindung. Das Streben, Schulleistungen ‚klassenneutral‘ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 23) zu bestimmen, führt zu einer „Verschärfung sozialer Ungleichheit“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 23). Dabei stehen immer die Schulleistungen der Kinder im Mittelpunkt, ihre soziale Herkunft wird nicht thematisiert, obwohl Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) deutliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg der Kinder aufzeigen. Dabei bleiben besondere Kompetenzen von Angehörigen der unterprivilegierten Milieus – dazu zählt ihre eigene Sprache, ihre gesellschaftsspezifische Moral, ihr individueller Habitus, ihre besonderen Gewohnheiten, Erwartungen und Hoffnungen – unbeachtet (vgl. Ecarius & Wahl, 2009, S. 25).

Der Bildungshabitus, welcher von der Schule gefordert wird, hat eine enge Verbindung zu den kulturellen Gütern, ist jedoch stark an den Familienhabitus des oberen Sozialmilieus angepasst. Die Schule hat die Erwartung, dass alle SchülerInnen unabhängig von ihrem sozialen Milieu den Bildungshabitus mitbringen und auf diesem aufbauen. Entsprechend wird die institutionelle Bildung gegenüber den lebensweltlichen Bildungsprozessen aufgewertet, was zu einer zentralen Ursache für die Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten wird (vgl. Grundmann et al., 2010, S. 51). Nach Bourdieu (2001) etabliert die Schule eine Ideologie des individuellen und schulischen Lohns, dementsprechend werden an den schulischen Leistungen die Fähigkeiten der Kinder gemessen. Aber nicht nur die Schule, auch El-

tern vertreten diese Ideologie und sehen in den schulischen Leistungen hauptsächlich die Begabungen bzw. die Fähigkeiten ihrer Kinder (vgl. Ecarius & Wahl, 2009, S. 26).²⁴ Werte wie Mühe, Fleiß, Ernsthaftigkeit, Strebsamkeit und stundenlanges Lernen werden mit der Begabungsideologie herabgewürdigt. Im Gegensatz dazu sind Wissen, souveräne Kompetenz und sprachliche Ausdrucksfähigkeit, welche dem Individuum als individuelle Fähigkeiten zugeschrieben werden, die Hauptmerkmale der Begabungsideologie. Entsprechend werden Leistungen mit den Einstellungen und Verhaltensweisen vereinigt und es entsteht die Kompetenzbiographie (vgl. Ecarius & Wahl, 2009, S. 26). „Das damit verbundene Modell des selbstständigen Schülers, der sich sicher (,kompetent‘) in einem Raum mit eigenständig anzueignenden Lernangeboten bewegt, benachteiligt dabei diejenigen Schüler, die diese Fähigkeit nicht aus ihrem Familienhabitus entwickeln können“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 26).

Wenn Kinder und Jugendliche an normativen Bildungserwartungen scheitern und ungerechte Leistungszuschreibungen erfahren, werden nachweislich Leistungsängste, Enttäuschung und negative Leistungsmotivation produziert. Folglich werden Ungleichheiten verfestigt und Leistungsversagen wird der Schülerin / dem Schüler zur Last gelegt (vgl. Grundmann et al., 2010, S. 55).

„In der Öffentlichkeit wird ein überhöhtes Bild von Bildung gezeichnet, das all ihre Schattenseiten ausblendet und bestenfalls für diejenigen zutrifft, die in schulbildungsnahen Erfahrungskontexten aufwachsen. Nur dort kann überhaupt von Bildung als Privileg die Rede sein, weil diesen Privilegierten selbst bei mäßiger kognitiver Kompetenz alle Bildungswege offenstehen“ (Grundmann et al., 2010, S. 55).

Sobald Individuen Erfahrungen mit sozialer und kultureller Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund ihrer unterschiedlichen Lebensweisen, Geschmacksmuster und Weltansichten machen müssen, entstehen gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionseffekte. Entsprechend können aus sozialen und kulturellen Unterschieden soziale und kulturelle Ungleichheiten folgen (vgl. Büchner, 2006, S. 21).

3.1.4 Studien zur sozialen Ungleichheit

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand zur sozialen Herkunft und zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem kurz skizziert. Forschungsergebnisse von Nauck (2004) sowie die Daten des Deutschen Jugendinstituts (DJI)²⁵ sollen die familiäre Situation von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund aufzeigen und einen Einblick in deren soziale Herkunft geben. Dem folgen Forschungsergebnisse von Nauck et al. (1998), Nauck (2011), Gomolla und Radtke (2007),

²⁴ „Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzunehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los [...] ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist“ (Bourdieu, 2001, S. 46).

²⁵ DJI-Kinderpanel – Deutsches-Jugendinstitut-Kinderpanel

Biedinger (2009) sowie Tuppatt und Becker (2014), welche Hinweise auf die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund geben.

3.1.4.1 Zur sozialen Herkunft von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund

Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gehören zur größten Migrantengruppe in Deutschland. Wie auch Italien, Griechenland, Spanien etc. gehört die Türkei zu den „Anwerbestaaten“, was darauf zurückzuführen ist, dass aus diesen Staaten in den 1950er und 1960er Jahren GastarbeiterInnen für den deutschen Arbeitsmarkt angeworben wurden. Im Vergleich zu den anderen Anwerbestaaten zählen die aus der Türkei angeworbenen Menschen zu denjenigen, die die größte kulturelle Distanz zur deutschen Mehrheitsgesellschaft aufweisen. Als Folge davon kann beispielsweise die Siedlungsbildung in deutschen Großstädten angeführt werden, welche wiederum eine ethnische Segregation mit sich bringt, sodass eine „institutionelle Vervollständigung einer Minoritätssubkultur“ (Nauck, 2004, S. 28) entsteht. Da die Türkei im Vergleich zu den anderen Anwerbestaaten keine Mitgliedschaft in der Europäischen Union haben, unterscheidet sich diese „Gruppe“ im Hinblick auf ihren Aufenthaltsstatus. Dieser Status verhindert das Pendeln zwischen dem Herkunftsland und Deutschland. Aufgrund finanzieller Vorteile²⁶ besteht ein hoher Anreiz für eine Kettenmigration, somit werden die Heiratsmigration und die Familienzusammenführung angeregt (vgl. Nauck, 2004, S. 28). „Der anhaltende Eingliederungsprozess von früher migrierten Familien wird somit durch den gleichzeitigen Zustrom von neuen Migrationswellen überlagert“ (Nauck, 2004, S. 28). Die Gruppe der „Türken“ bildet somit eine institutionelle Minderheit, welche hohe Anreize zur Segregation bietet (vgl. Nauck, 2004, S. 30; Wirtz, 2013, S. 134–145).

Sowohl im Alltagsverständnis als auch im politischen Diskurs wird die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund mit ihren familiären Bedingungen begründet. Die Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund werden durch die kulturellen, sozialen, ökonomischen und familiären Ressourcen beeinflusst. Um die familienstrukturellen Rahmenbedingungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund detaillierter darstellen zu können, wurden die Daten des Mikrozensus 2009, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), herangezogen und analysiert (vgl. Cinar et al., 2013). Hierbei wurden Analysen zu Geschwisterzahlen und Lebensformen, zum Bildungshintergrund, zur Erwerbstätigkeitskonstellation der Eltern und zur Armutslage von Familien durchgeführt (vgl. Otremba, 2013b, S. 28).

Anhand der Datenlage lässt sich das im öffentlichen Diskurs propagierte Bild einer migrantischen Großfamilie nicht durchgehend bestätigen. Die Mehrheit aller 0- bis 14-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund, ähnlich den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, lebt in einer 2-Kind-Familie. Fast ein Viertel aller Kinder lebt mit drei Geschwistern und ein Fünftel

²⁶ Finanzielle Vorteile sind insbesondere begründet durch das Mehreinkommen im Vergleich zur Türkei.

der Kinder wächst als Einzelkind auf. Im Gegensatz dazu wachsen deutsche Kinder häufiger als Einzelkinder auf (vgl. Otremba, 2013b, S. 31).

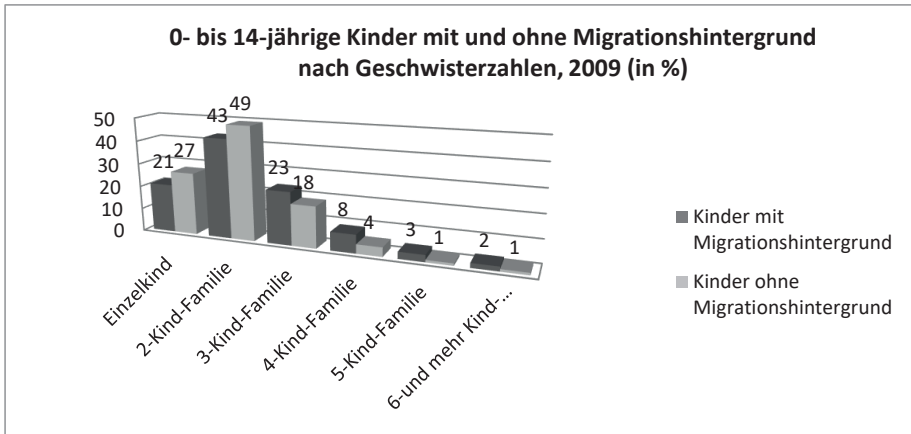


Abbildung 2: 0- bis 14-jährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund nach Geschwisterzahlen, 2009 (in %) (Otremba, 2013b, S. 31)

Etwa ein Viertel aller 0- bis 14-Jährigen mit Migrationshintergrund lebt in einem Elternhaus mit einem hohen Bildungsniveau. Die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben Eltern mit einem mittleren Bildungsstatus. Ein Viertel lebt in einem Elternhaus mit einem niedrigeren Bildungsniveau. 42 % aller Kinder von 0–14 Jahren ohne Migrationshintergrund leben in einem Elternhaus mit einem hohen Bildungsniveau und 6 % leben mit Eltern, die einen niedrigen Bildungsabschluss vorweisen (vgl. Otremba, 2013b, S. 31f.).

Allerdings unterscheiden sich die Bildungsressourcen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund je nach nationaler Herkunft ihrer Eltern erheblich. Jungen und Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund wachsen zu 8 % in einem Elternhaus mit einem hohen Bildungs- und Berufsabschluss auf. Der Anteil derer aus den EU-Mitgliedsstaaten fällt mit 35 % deutlich höher aus. Kinder mit türkischem Migrationshintergrund tragen ein hohes kulturelles Risiko, denn sie leben zu rund 45 % in Elternhäusern mit einem niedrigen Bildungsniveau. Kinder hingegen, deren Eltern aus den ehemaligen (EU-)Anwerbestaaten²⁷ stammen, kommen mit 22 % deutlich seltener aus Familien mit niedrigen Bildungs- und Berufsabschlüssen. Der geringe Bildungsstatus der Eltern türkischer Herkunft deutet auf knappe Bildungsressourcen im Elternhaus hin (vgl. Otremba, 2013b, S. 60).

²⁷ Zu den ehemaligen (EU)-Anwerbestaaten zählen die Länder Italien, Spanien, Portugal, Jugoslawien und Griechenland (vgl. Otremba, 2013b, S. 58).

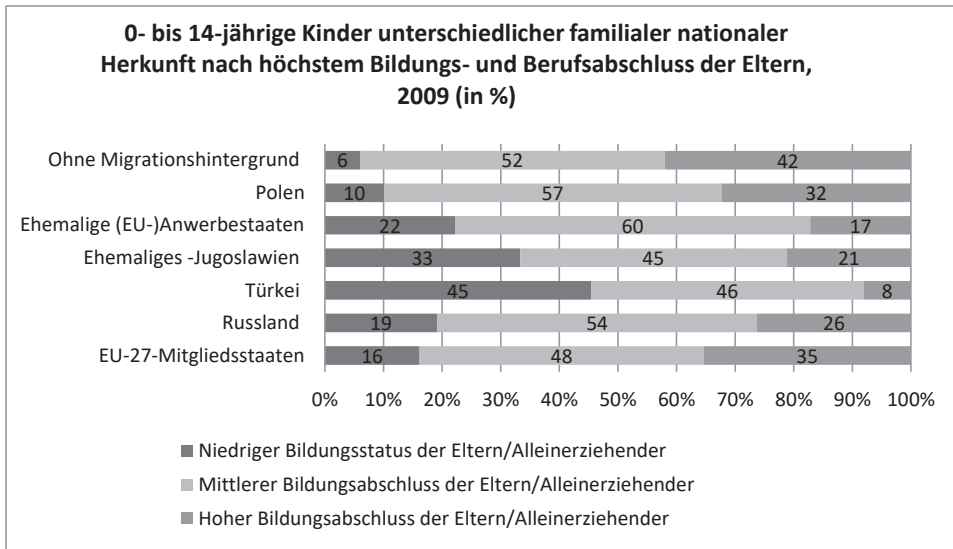


Abbildung 3: 0- bis 14-jährige Kinder unterschiedlicher familialer nationaler Herkunft nach höchstem Bildungs- und Berufsabschluss der Eltern, 2009 (%) (Otremba, 2013b, S. 61)

Die „[f]amiliäre[n] Erwerbskontexte“ (Otremba, 2013b, S. 61) sind sehr stark von der nationalen Herkunft der Familien abhängig. Beim Betrachten der Familienkontexte wird deutlich, dass vor allem Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in einer sozialen Risikolage aufwachsen. Sie leben in Familien, deren beide Elternteile keiner Erwerbstätigkeit nachgehen bzw. alleinerziehend sind. Ihr Anteil liegt bei 20 %. Im Vergleich dazu leben Kinder, deren Eltern eine Migrationsgeschichte aus einem EU-27-Mitgliedsstaat aufweisen oder aus einem (EU-)Anwerbestaat kommen, seltener in einer sozialen Risikolage. Allerdings liegt auch ihr Anteil noch über denjenigen Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Otremba, 2013b, S. 61f.). Väter von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund sind im Vergleich zu allen anderen Herkunftsstaaten am seltensten vollzeiterwerbstätig (vgl. Otremba, 2013b, S. 62f.).

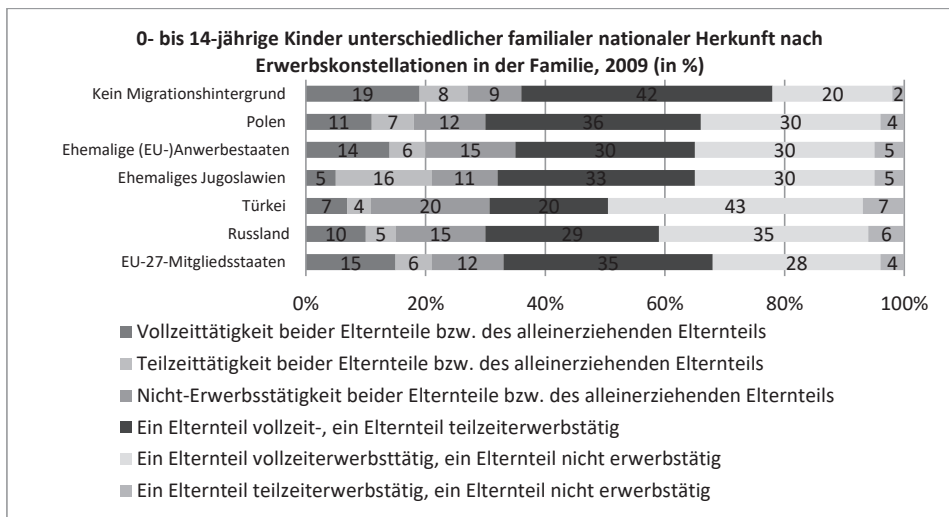


Abbildung 4: 0- bis 14-jährige Kinder unterschiedlicher familialer nationaler Herkunft nach Erwerbskonstellationen in der Familie, 2009 (%) (Otremba, 2013b, S. 62f.)

Beim Betrachten der mütterlichen Erwerbstätigkeit fällt auf, dass Mütter mit türkischem Migrationshintergrund zu 9 % einer Vollzeit-erwerbstätigkeit nachgehen und zu 26 % teilzeiterwerbstätig sind. Im Vergleich zu den anderen Herkunftsstaaten haben Kinder mit türkischem Migrationshintergrund am häufigsten eine Mutter, die nicht erwerbstätig ist (vgl. Otremba, 2013b, S. 64). Die Nicht-Erwerbstätigkeit der Eltern kann zu einer erhöhten sozialen Risikolage führen. Somit sind am häufigsten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund potenziell von Armut betroffen. Ihr Anteil liegt bei 20 % (vgl. Otremba, 2013b, S. 63).

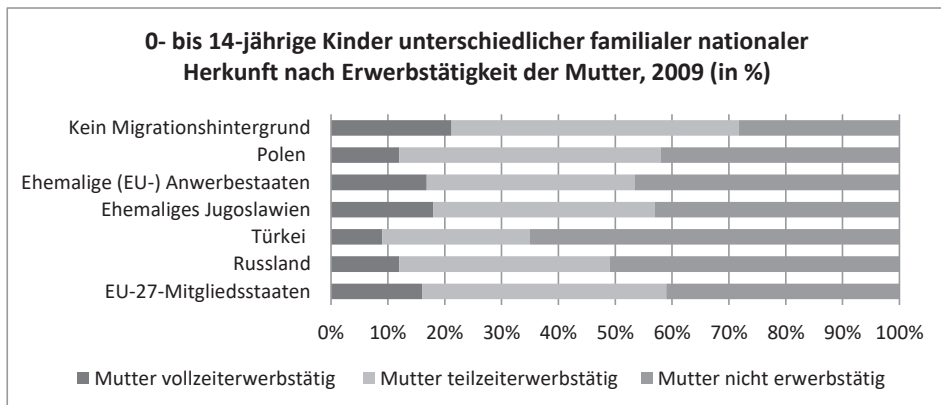


Abbildung 5: 0- bis 14-jährige Kinder unterschiedlicher familialer nationaler Herkunft nach Erwerbstätigkeit der Mutter, 2009 (in %) (Otremba, 2013b, S. 64)

Die Einkommenseffekte einer beständigen Nicht-Erwerbstätigkeit eines oder beider Elternteile haben Auswirkungen auf die Lebensumstände der Kinder. Multivariate Analysen zeigen, dass die Nicht-Erwerbstätigkeit noch stärkere Auswirkungen darauf hat, in Armut zu leben, als ein niedriges Bildungsniveau der Eltern. In mehreren Studien (vgl. Butterwegge, 2010; Goia, 2005; Strehmel, 2005; Traub, 2006) wurde gezeigt, dass die Erwerbslosigkeit der Eltern nicht nur den Zugang zu den Bildungsinstitutionen versperrt, sondern auch das entwicklungs- und bildungsförderliche Familienklima und die Integration in soziale Netzwerke beeinträchtigt. Häufig haben Kinder, deren Eltern keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, Schwierigkeiten dabei, kognitive und sprachliche Fähigkeiten auszubilden, ein positives Selbstbild zu entwickeln und soziale und emotionale Kompetenzen auszubauen (vgl. Bruhns, 2013, S. 291).

Im Rahmen der Mikrozensus-Daten wurde die ökonomische Perspektive näher betrachtet.²⁸ Dabei wird deutlich, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund in einer prekären Ausgangslage befinden und doppelt so häufig von Armut betroffen sind wie Gleichaltrige ohne Migra-

²⁸ Die immaterielle Mängellage von Kindern, wie zum Beispiel im Bildungs- und Gesundheitsbereich, wurde hierbei nicht berücksichtigt.

tionshintergrund. Etwa 30 % der Kinder mit Migrationshintergrund leben in einer armutsnahen Lebenslage und sind somit armutsgefährdet, während dies Kinder ohne Migrationshintergrund nur zu etwa 13 % betrifft (vgl. Otremba, 2013, S. 36). Kinder aus türkischen Familien sind mit 20 % am häufigsten von Armut betroffen und zu 36 % armutsgefährdet (vgl. Otremba, 2013b, S. 64f.).

So stehen etwa Kinder, die in prekären Lebenslagen leben, durch die Bildungsferne ihrer Eltern oftmals unter einem erhöhten Leistungsdruck und haben Schwierigkeiten, „ihre Potentiale zu entwickeln, um zu selbstbewussten und eigenständigen Personen heranzuwachsen und die zur Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben notwendigen Kompetenzen anzueignen“ (Bruhns, 2013, S. 288). Laut Steinhübl stellen Migrationshintergrund, geringe Bildung der Eltern, geringes Haushaltseinkommen und ein niedriger Sozialstatus multiple Belastungen für Kinder mit Migrationshintergrund dar. Sie kommen in ethnisch-konzentrierten Wohngebieten verstärkt vor und haben Auswirkungen auf die psychisch-emotionale Befindlichkeit der Kinder (vgl. Steinhübl, 2005, S. 273).

Die Mikrozensus-Daten (2009) geben Hinweise darauf, dass Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund aus niedrigeren Sozialschichten – im Vergleich zu Gleichaltrigen aus höheren Sozialschichten – einen eingeschränkten Zugang zu vielen außerschulischen Lernorten haben. In allen Altersstufen, insbesondere in den höheren Sozialschichten, erwähnen Kinder, dass sie mehrfach an kulturellen und musischen Aktivitäten teilhaben (dazu zählt das Spielen von Musikinstrumenten, das Singen und das Bücherlesen). Eine Ausnahme stellen 13- bis 14-jährige Kinder dar, diese erwähnen, dass sie häufiger Sport treiben (vgl. Bruhns, 2013, S. 304)²⁹.

Im Gegensatz dazu teilen Kinder aus den niedrigen Sozialschichten mit, dass sie sich häufiger handwerklich betätigen und sich Kenntnisse in der Auseinandersetzung mit Gegenständen und ihrer Funktionsweise aneignen. Diese Unterschiede zeigen eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten auf, „die sowohl mit finanziellen Ressourcen als auch mit milieu- und bildungsbezogenen Kulturen im Zusammenhang stehen können“ (Bruhns, 2013, S. 281).

3.1.4.2 Zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund

Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund wird seit langem in der empirischen Bildungsforschung und im öffentlichen Diskurs ausgiebig thematisiert und dokumentiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Diefenbach, 2010; Geißler, 2006; Geißler & Weber-Menges, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Nauck et al., 1998). So besuchen etwa Kinder mit Migrationshintergrund seltener den Kindergarten

²⁹ Beim Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in ähnlicher Soziallage kann gesagt werden, dass „keine bedeutsame Unterschiede im Zugang zu entwicklungs- und bildungsfördernden Einrichtungen vor und außerhalb der Schule“ (Bruhns, 2013, S. 305) zu sehen sind.

oder die Vorschule und werden häufiger in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet. Sie besuchen häufiger Hauptschulen und Gesamtschulen und sind demzufolge im Gymnasium unterrepräsentiert. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund gehen häufiger Ausbildungsberufen mit einem niedrigen sozialen Status nach und sind an Universitäten unterrepräsentiert (vgl. Baumert et al., 2006; Cinar et al., 2013; Diefenbach, 2010; Dollmann, 2010; Herwartz-Emden et al., 2010; Karakaşoğlu, 2011; Maaz, 2006).

In dem Forschungsprojekt „Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland“ (Nauck et al., 1998, S. 701–722) wird unter Verwendung der Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP)³⁰ untersucht, „ob und wie sich die intergenerative Transmission von institutionalisiertem kulturellem Kapital im Zusammenhang mit dem verfügbaren ökonomischen und sozialen Kapital in deutschen Familien und in Migrantenfamilien unterscheidet“ (Nauck, 2011, S. 87). Bei der Gegenüberstellung der Familien wurde festgestellt, dass es Migrantenfamilien im Vergleich zu deutschen Familien nicht möglich ist, das institutionalisierte kulturelle Kapital, welches sie in ihrer Herkunftsgesellschaft erworben haben, in der Aufnahmegesellschaft in ökonomisches Kapital umzusetzen. Im Hinblick auf den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich ebenfalls ein sehr geringer Zusammenhang mit dem institutionalisierten kulturellen Kapital und dem ökonomischen Kapital ihrer Familien. Im Gegensatz dazu steht den deutschen Familien nicht nur mehr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zur Verfügung, ihnen gelingt zudem auch die Transformation der Kapitalien besser (vgl. Nauck, 2011, S. 87; Steinbach & Nauck, 2004, S. 20–32).

Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla führten 2002 eine qualitative Studie zur „institutionellen Diskriminierung“ in der Grundschule durch (vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 95). Anhand von Fallstudien konnte gezeigt werden, „wie die Ungleichbehandlung und die Produktion und Re-Produktion von sozialen Ordnungen entlang der Unterscheidungen nach ethnischer Herkunft in der Grundschule institutionalisiert“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 31f.) und entsprechend soziale Ungleichheit bei den drei Entscheidungsstellen (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte, Übergang in die Sekundarstufe) hergestellt wird und welche Auswahlkriterien für Kinder mit Migrationshintergrund greifen.

Hierzu wurden in ausgewählten Schulen LehrerInnen und SchulleiterInnen an Bielefelder Schulen zu den Zahlen der Rückstellungen bei der Einschulung, Zahlen zu den Sonderschul-aufnahmeverfahren, zu Klassenwiederholungen und Übergangsquoten interviewt und befragt.

³⁰ Das sozio-ökonomische Panel (SOEP) stellt für die sozial-, verhaltens- und wirtschaftswissenschaftliche Grundlagenforschung Mikrodaten bereit. Darüber hinaus werden die SOEP-Daten auch für die Sozialberichterstattung genutzt. Das sozio-ökonomische Panel stellt eine repräsentative Wiederholungsbefragung privater Haushalte in Deutschland dar, welche im jährlichen Rhythmus seit 1984 in der Bundesrepublik durchgeführt wird. Zudem werden seit 1994/95 Daten von Menschen mit Migrationshintergrund erhoben (vgl. Sozio-ökonomisches Panel [SOEP], 2020).

Hierbei sollten die interviewten ProbandInnen über auffällige Veränderungen und Schwankungen bzw. Differenzen zu anderen Schulen berichten (vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 150).

Für die „Entscheidungsstelle: Einschulung“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 161) wurde herausgearbeitet, welche Selektionskriterien für Kinder mit Migrationshintergrund beim Eintritt in die Grundschule einfließen und wie mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität beim Eintritt in die Grundschule umgegangen wird (vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 161). Hierbei wurde dokumentiert, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits in der schulärztlichen Untersuchung als ‚Problemfall‘ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 190) wahrgenommen werden. Neben sprachlichen Mängeln wurden Entwicklungsverzögerungen wie z.B. „feinmotorische Probleme türkischer Kinder“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 191) aufgeführt. Eine türkischsprachige Umgebung wird ebenfalls als nachteilig gesehen. Nach Aussagen der Interviewten (SchulleiterInnen und LehrerInnen usw.) führe dies zu einer ‚mangelnden kulturellen Passung‘ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 192) zwischen der deutschen Grundschule und den Kindern mit Migrationshintergrund. Entsprechend wurden in keinem Interview die muttersprachlichen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt. Auch bei der Entscheidungsfindung bzgl. der Einschulung wurden keine türkischsprachigen LehrerInnen bzw. türkische DolmetscherInnen einbezogen. Die Zurückstellung in den Schulkindergarten weist zwei Seiten auf: Zum einen sollen dadurch Kinder mit Migrationshintergrund gefördert werden, um Schwächen zu beheben, und zum anderen führt sie zu einer Stigmatisierung und Verlängerung ihrer Schulzeit (vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 192). Auch an der „Entscheidungsstelle: Überweisung auf die Sonderschule für Lernbehinderte“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 193) finden sich bei den SOLB-Gutachten kaum Anhaltspunkte zum Leistungsniveau in der Muttersprache. Neben den sprachlichen Defiziten spielen indirekt negative ethnisch-kulturelle Zuschreibungen eine Rolle (vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 226).³¹

Die Forschungsergebnisse von Radtke und Gomolla zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Sekundarstufe in ihrer Leistungsfähigkeit häufig abgestuft werden. Auch bei guten Noten wird die Begründung aufgeführt, „daß ohne perfekte Deutschkenntnisse oder angemessene Elternunterstützung kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich sei“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 262). Entsprechend wird Kindern aus Zuwandererfamilien der Besuch von Real- und Hauptschulen oder von Gesamtschulen empfohlen. Am Ende der Erprobungsstufe greifen in Realschulen und Gymnasien nochmals Selektionsmechanismen ein, welche „mit sprachlichen und kulturellen Defiziten begründet“ (Gomolla & Radtke,

³¹„Dabei gleichen die Argumentationshaushalte, mit denen das Schulversagen von Migrantenkindern in Interviews und Gutachten begründet wird, denen bei der Zurückstellung in den Schulkindergarten: ‚fehlende / falsche Elternunterstützung‘ (z.B. werden außerschulische Beratungsangebote oder therapeutische Unterstützung nicht wahrgenommen; der muttersprachliche Familienkontext wirke hemmend etc.), ‚psychologische Belastungen‘ durch die Migration und Fremdheit, Selbstsegregation, ‚Koranschulbesuch‘ und ‚islamischer Fundamentalismus‘ werden als Lern-, Leistungs- und Integrationshindernisse beschrieben, welche die Förderanstrengungen der Schule zunichte machten“ (Gomolla & Radtke, 2007, S. 226).

2007, S. 262) werden. Diese wiederum stellen eine wesentliche Barriere für SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten dar (vgl. Diefenbach, 2010; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 151).

In dem DFG-Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ wurden 2007 an der Universität Mannheim 1.281 türkische und deutsche Betreuungspersonen in insgesamt 30 Städten und Gemeinden im Großraum Rhein-Neckar befragt. Im Rahmen dieser Studie wurde mit drei- bis vierjährigen Kindern der psychologische Entwicklungstest „Kaufman-Assessment Battery for Children“ (K-ABC) durchgeführt (vgl. Biedinger, 2009, S. 278). Insgesamt wurden 1.046 Fälle analysiert. Für die Analysen wurden nur Personen mit deutscher und türkischer Herkunft ausgewählt. Kinder und Familien mit türkischem Migrationshintergrund konnten sich frei entscheiden, in welcher Sprache sie im Interview kommunizieren wollten. Auch wurde ihnen freigestellt, in welcher Sprache sie die Aufgaben lösen (vgl. Biedinger, 2009, S. 278).

Hierbei wurden folgende Variablen operationalisiert: Entwicklungsscore, ethnische Herkunft, Ressourcen: Äquivalenzeinkommen, Schulbildung, Erwerbstätigkeit, Investitionen: Kindergartenbesuchsdauer, Aktivitäten, Kinderanzahl, Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, chronische Erkrankungen (vgl. Biedinger, 2009, S. 278). Die Ergebnisse der linearen Regressionsanalysen zeigen, dass türkischstämmige Kinder in den ausgewählten Untertests unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und chronischen Erkrankungen ungefähr eine halbe Standardabweichung schlechter abschneiden als deutsche Kinder. Es konnte belegt werden, dass „vor allem die Bildungsjahre der Betreuungsperson und das Einkommen [...] einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes“ (Biedinger, 2009, S. 282) haben. Das beständige Vorlesen aus Büchern und eine Vereinsmitgliedschaft wirkten sich ebenfalls positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. Bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund haben der Bildungsabschluss der Betreuungsperson und auch die Besuchsjahre im Kindergarten positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Im Gegensatz zu den deutschen Familien spielt das Haushaltseinkommen von türkischen Eltern keine besondere Rolle bei der Entwicklung der Kinder. Sobald die häuslichen Freizeitaktivitäten kontrolliert wurden, nahm der Effekt der Bildungsjahre der Betreuungsperson auf die Entwicklung des Kindes ab (vgl. Biedinger, 2009, S. 286). „Nach Kontrolle des Singens, Vorlesens und der Vereinsmitgliedschaft wirken sich nur noch das Vorlesen, die Vereinsmitgliedschaft, das Alter, chronische Erkrankungen und die Kindergartenbesuchsdauer signifikant auf die Entwicklung der türkischen Kinder aus“ (Biedinger, 2009, S. 286). Im Vergleich dazu hat bei deutschen Familien das Bildungsniveau der Betreuungsperson und die Häufigkeit des Vorlesens eine große Erklärungskraft. „Für die Entwicklung von deutschen Kindern ist es also durchaus wichtig, wer ihre Eltern sind. Hier spielt weniger die ökonomische Situation oder die Berufstätigkeit als vielmehr die Bildung der Eltern eine zentrale Rolle“ (Biedinger, 2009, S. 287).

In dem Projekt ESKOM-VG „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit und der Übergang in die Grundschule“ (Tuppat &

Becker, 2014, S. 219), welches 2007 an der Universität Mannheim durchgeführt worden ist, sollte die Fragestellung geklärt werden, „welche direkte und indirekte Rolle Kompetenzen für eine Rückstellung vom Schulbesuch spielen“ (Tuppat & Becker, 2014, S. 221) und ob die soziale Herkunft von Kindern mit Migrationshintergrund einen größeren Effekt für die Rückstellung hat als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Insgesamt wurden 1.000 Eltern von Vorschulkindern befragt, davon hat die Hälfte einen türkischen Migrationshintergrund und die andere Hälfte keinen Migrationshintergrund.

In diesem Projekt konnte gezeigt werden, dass türkischstämmige Kinder signifikant häufiger bei Einschulungstests zurückgestellt wurden als Kinder ohne Migrationshintergrund. Im Bereich der allgemein kognitiven Kompetenzen unterschieden sich die Leistungen von türkischstämmigen Vorschulkindern nicht von Vorschulkindern ohne Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung wurde als abhängige Variable die Rückstellung bestimmt. Als unabhängige Variablen wurden der türkische Migrationshintergrund, die soziale Herkunft, die generellen Kompetenzen, die kognitiven Fähigkeiten, das Rechnen, das Sozialverhalten, die aufnahmelandspezifischen Kompetenzen (dazu zählt das kulturelle Wissen und die Kompetenzen im Bereich des deutschen Wortschatzes) eingesetzt (vgl. Tuppat & Becker, 2014, S. 228ff.).

Die Studienergebnisse zeigen hinsichtlich bestimmter Kompetenzbereiche nur minimale Unterschiede. Im Bereich der kognitiven Kompetenzen sind zwischen den Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und den Kindern ohne Migrationshintergrund keine Unterschiede zu verzeichnen. Die Tests zum kulturellen Wissen und zum deutschen Wortschatz hingegen zeigen zwischen den beiden Gruppen signifikante Unterschiede. Hierbei ist hinzu-zufügen, dass die Messung zum kulturellen Wissen auf die „westliche Kultur“ (Tuppat & Becker, 2014, S. 230) fokussiert ist. In beiden Kompetenzbereichen liegt der Mittelwert der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund um mehr als eine Standardabweichung unter den Kindern ohne Migrationshintergrund. Weitere Kompetenzunterschiede sind auch im Bereich der Rechenleistungen zuungunsten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sichtbar. Im Vergleich zu den deutschen Kindern zeigen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Bereich ihres Sozialverhaltens einen höheren Wert auf (vgl. Tuppat & Becker, 2014, S. 232). Insgesamt zeigen die Studienergebnisse von Tuppat und Becker, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund signifikant häufiger zurückgestellt werden (14%) als Kinder ohne Migrationshintergrund (7,4%) (vgl. Tuppat & Becker, 2014, S. 231). Laut Angaben von Tuppat und Becker (2014) ist die häufigere Zurückstellung von Vorschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund weder allein durch die ungünstige sozioökonomische Stellung der Familien noch durch die Unterschiede in der mütterlichen Bildung und auch nicht ausschließlich durch die geringen Sprachkenntnisse erklärbar. „Offenbar beeinflussen darüber hinaus noch weitere Mechanismen, die mit dem kulturellen Wissen von Kindern (und höchstwahrscheinlich ihren Familien) in Verbindung stehen, die Wahrscheinlichkeit einer

Rückstellung“ (Tuppat & Becker, 2014, S. 238). Welche weiteren Mechanismen genau greifen, konnte im Rahmen dieser Studie jedoch nicht geklärt werden (vgl. Tuppat & Becker, 2014, S. 238).

3.1.5 Fazit

Die dargestellten Ergebnisse verweisen auf eine Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund in verschiedenen institutionellen Zusammenhängen und an wesentlichen Entscheidungspunkten im Bildungssystem. Zudem wurde deutlich, dass beim Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Bildungsstand der Betreuungsperson und das Familieneinkommen bedeutenden Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund haben. Auch für den Sachunterricht ist zu erwarten, dass das geringe ökonomische und das geringe kulturelle Kapital, das viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund von der Familie aus mitbringen, deren Leistungen und Lernmöglichkeiten beeinflusst und beeinträchtigt.

3.2 Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht

„Mehrsprachigkeit bedeutet, daß unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit“ (Wandruszka, 1979, S. 334)

Den sprachlichen Spielraum der geistigen Freiheit, so wie Wandruszka (1979) es formuliert, sollten alle SchülerInnen erfahren können. Ähnlich fordern es Dirim und Mecheril (2010, S. 116), indem sie sagen, dass „[j]edes Kind, das die Schule betritt, [...] ‚seine Stimme finden‘ muss.“ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie gewährleistet werden kann, dass jedes Kind seine Stimme bekommt, unabhängig davon, welche Sprache es spricht. Viele Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere neu eingewanderte Flüchtlingskinder, erfahren sehr früh, dass ihre schulischen Leistungen im Vergleich zu ihren deutschen MitschülerInnen schlechter ausfallen. Ihre Mehrsprachigkeit (z.B. Türkisch, Kurdisch, Italienisch, Arabisch, Persisch usw.) findet bei ihren LehrerInnen wenig Anerkennung und Zuspruch. Sie werden häufig gezielt darauf hingewiesen, nur Deutsch im Unterricht zu sprechen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass die Förderung bzw. die Nutzung der Erstsprache für das fachliche Lernen und den Wissenserwerb in allen Fächern Vorteile hat (Riehl, 2014, S. 19). LehrerInnen sollten wissen, welche emotionalen, kognitiven und sozialen Vorteile die Mehrsprachigkeit mit sich bringt. Es sollte ihnen klar sein, dass es nicht fehlerhaft ist, wenn SchülerInnen zwischen zwei Sprachen wechseln bzw. Sprachen mischen.

In dem folgenden Kapitel (3.2) wird der Umgang mit Mehrsprachigkeit in gesellschaftlichem, institutionellem und individuellem Kontext diskutiert. Dem folgen Ausführungen (Kap. 3.2.2) zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das Individuum aus psychologischer, kognitiver und sozialer Perspektive. Der Blick auf die kulturosoziologische Perspektive von Pierre Bourdieu

(1990) klärt die Verwendung der „legitimen“ bzw. nicht „legitimen“ Sprachen im Kontext symbolischer Machtbeziehungen. Auf der Grundlage unterschiedlicher Unterrichtsmodelle zur Förderung der Erstsprache und dem als linguizistisch zu bezeichnenden Vorgehen gegen das Sprechen der Erstsprache soll in Kapitel 3.2.4.2 der aktuelle, aber doch auch sehr ambivalente Umgang mit der Mehrsprachigkeit verdeutlicht werden. In dem Kapitel 3.2.4.3 „Kritik an der Mehrsprachigkeit“ soll der Nutzen der Mehrsprachigkeit, insbesondere des „Türkischen“, auf dem Arbeitsmarkt diskutiert werden. Dem folgt in Kapitel 3.2.5 die problematisierende Erörterung der Umsetzung des Herkunftssprachenunterrichts im Schulalltag.

3.2.1 Der Begriff der Mehrsprachigkeit

Unter dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ können zunächst Sprachkompetenzen von Individuen oder Gruppen, die unterschiedliche Sprachen verwenden, verstanden werden. Damit sind nicht nur die Nationalsprachen gemeint, sondern auch Minderheitensprachen, Regionalsprachen sowie Sprachvarietäten oder Dialekte. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird in der Literatur sehr heterogen verwendet und kritisch hinterfragt. In vielen deutschsprachigen Publikationen wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ nach Oksaar (1980, S. 43) wie folgt definiert:

„Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zu anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“

Nach der Definition von Oksaar ist jedes Individuum mehrsprachig, sobald es im Laufe seines Lebens eine oder mehrere Sprachen erlernt hat und diese je nach Situation und Kontext individuell einsetzen kann. Eine ähnliche Definition wird auch von Christ (2000, S. 10) formuliert, denn er versteht unter einem mehrsprachigen Individuum eine Person,

„die in mehreren Sprachen funktional sprachlich handeln kann, deren Handlungsfähigkeit in den seltensten Fällen von Sprache zu Sprache ausgewogen sein wird und bei der in der Regel von einer unterschiedlichen ‚kommunikativen Reichweite‘ von Sprache zu Sprache auszugehen ist. Was den Sprachstand dieser Person jedoch insbesondere charakterisiert, das ist die prinzipielle Offenheit für Sprachwechsel und die erlebte Praxis von mehreren Sprachen“.

Demnach können mehrsprachige Individuen in ihren erlernten Sprachen funktional handeln, obwohl sie in den unterschiedlichen Sprachen über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Die Besonderheit von mehrsprachigen Individuen liegt darin, dass sie spontan von einer Sprache in die andere Sprache wechseln und in der Regel damit auch sehr offen umgehen können.

Riehl (2014, S. 9) fasst unter dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ auch den Begriff „Zweisprachigkeit“ bzw. „Bilingualität“. Der Begriff „Trilingualismus“ impliziert, dass oft mehr als zwei Sprachen im Spiel sind (vgl. Busch, 2013, S. 9). „Um die Reihenfolge des Spracherwerbs oder Hierarchisierungen im individuellen sprachlichen Repertoire zu bezeichnen, hat man Begriffe und Abkürzungen wie Erstsprache, Zweitsprache, L1, L2, L3, L_n eingeführt.

Das impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind“ (Busch, 2013, S. 9).

Nach Jacques Derrida (1997) „gibt [es] keine Abzählbarkeit [comptabilité] der Sprachen, weil die Einheit der Sprache, die sich aller arithmetischen Abzählbarkeit entzieht, niemals bestimmt ist“ (Derrida, 1997, S. 25). Aus diesen Zitaten wird die Komplexität des Sachverhalts ebenso deutlich wie die Schwierigkeit einer einheitlichen Begriffsbestimmung.

In der vorliegenden Arbeit wird auf die Definitionen von Oksaar (1980) und Christ (2000) zurückgegriffen, denn im Rahmen dieser Studie werden Kinder erforscht, deren Sprachkenntnisse in der Erstsprache und Zweitsprache unterschiedlich ausgeprägt sind. Die Besonderheit bei diesen Kindern liegt darin, dass sie nicht einsprachig, sondern lebensweltlich mehrsprachig aufwachsen. Riehl (2014, S. 12) unterscheidet in diesem Zusammenhang die gesellschaftliche, die individuelle und die institutionelle Dimension der Mehrsprachigkeit. Aus diesem Grund erscheint der Rückbezug auf Oksaar und Christ als inhaltlich passend. Nachfolgend werden die einzelnen Dimensionen Riehls kurz erläutert, da sie dem Verständnis der Komplexität des Gegenstands dienen.

3.2.1.1 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Die Betrachtung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im politisch-historischen Kontext zeigt, dass gegen Ende des 18. Jahrhunderts und Anfang des 19. Jahrhunderts die Mehrsprachigkeit an Volksschulen zu einem schulpolitischen Streitfall führte. Im preußischen Schulsystem existierte lange der Gedanke, dass die deutsche Sprache „die ‚eine‘ und ‚richtige‘ Sprache“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 54) sei. Die deutsche Sprache sollte mit dem Ziel, eine durchgängige Bildungssprache zu etablieren, zum Zentralfach werden. Alle Kinder und Jugendlichen sollten das Gefühl erfahren, Mitglied eines Ganzen, des „*deutschen Volkes*“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 54, Herv. i. O.) zu sein, welches sich von Fremden durch seine Geschichte und kulturelle Zugehörigkeit und vor allem durch die deutsche Sprache unterscheidet (vgl. Krüger-Potratz, 2011, S. 54). Dies führte zu einer Hierarchisierung der Sprachen und Kulturen. Entsprechend wurden ‚Nationalsprachen‘ (Krüger-Potratz, 2011, S. 54) als höherwertig und unterrichtsrelevant angesehen, die gesprochenen Sprachen der Minderheiten jedoch als etwas Hinderliches, Unnatürliches abgewertet. Dies galt es zu bekämpfen (vgl. Krüger-Potratz, 2011, S. 54f.). Der Gedanke der Mehrsprachigkeit galt als „schädlich; sie gefährde die ‚normale‘ geistige, psychische und physische Entwicklung des Kindes und erzeuge politisch-kulturell illoyale Staatsbürger und -bürgerinnen“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 56).

Die Diskussion, dass Kinder und Jugendliche in der Schule die „richtige Sprache“ lernen und sprechen, galt nur für die „Einheimischen“, die rechtmäßige StaatsbürgerInnen waren, denn nur für sie galt die Schulbesuchspflicht. Im Gegensatz dazu existierte für Kinder und Jugendliche von MigrantInnen keine Schulspflicht. Für diese Kinder galt lediglich die Schulberechtigung. Das Ziel des Nationalstaates war die Ausbildung von leistungsfähigen eigenen StaatsbürgerInnen, dazu zählten keine MigrantInnen. Die Berücksichtigung der Herkunftssprachen

stand in keiner Weise zur Diskussion. So erstreckt sich die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die allgemeine Schulpflicht wurde erst in der Zeit der „Ausländerpädagogik“ im Jahre 1960 auf ausländische Kinder und Jugendliche ausgeweitet. Erst ab diesem Zeitpunkt stand zur Diskussion, wie mit der Mehrsprachigkeit der eingewanderten Kinder und Jugendlichen umgegangen werden sollte (vgl. Krüger-Potratz, 2011, S. 64). Das primäre Ziel der „Ausländerpädagogik“ war die Förderung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in der Zweitsprache Deutsch, um eine schnelle Eingliederung in das deutsche Schulsystem zu ermöglichen. Allgemein war in den Schulen eine geringere Bereitschaft vorhanden, die sprachlichen und kulturellen Unterschiede der Kinder zu akzeptieren bzw. zu fördern (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 160). KritikerInnen der Ausländerpädagogik bezeichnen solche Zielsetzungen, welche die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Kinder nicht als eine Bereicherung sehen, sondern nur die Defizite der zugewanderten Kinder in den Blick nehmen, als assimilatorisch, defizitorientiert und kompensatorisch (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 160). Dies führte dazu, dass die monolinguale Schule in ihren Inhalten und Strukturen teilweise bis heute unberührt geblieben ist (vgl. Krüger-Potratz, 2011, S. 64).

3.2.1.2 Institutionelle Mehrsprachigkeit

Schule und Unterricht im Besonderen, so kritisiert Gogolin (2008, S. 30), würden von einer grundsätzlichen Homogenität der SchülerInnen mit stets gleichen sprachlich-kulturellen Voraussetzungen ausgehen. Dieses Phänomen wird von ihr als „monolingualer Habitus“ (Gogolin, 2008, S. 30) bezeichnet.³² „Diese Annahme ist ein Erbe der Vereinsprachlichung als Mittel, um ein nationales Zugehörigkeitsgefühl zu schaffen, das im Falle des Deutschen zur Nationalstaatenbildung beitrug“ (Riehl, 2014, S. 144). Somit wird Sprache selbst zu einer ideologischen Kategorie, denn Sprachideologien vertreten die Interessen von bestimmten sozialen und kulturellen Gruppen (vgl. Busch, 2013, S. 82). „Was innerhalb einer Gruppe als wahr, moralisch richtig oder ästhetisch gefällig erscheint, ist oft an politisch-ökonomische Interessen gebunden. Sprache dient als Feld, auf dem solche Wertungen und Interessen verfolgt, geschützt und legitimiert werden“ (Busch, 2013, S. 84). Diese gesellschaftliche „Sprachideologie“ geht von der Auffassung aus, dass der „Normalschüler / die Normalschülerin“ einsprachig ist. Die Schule stellt für mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen die gleichen Normen fest, welche auch für einsprachig Aufwachsende gelten. Das sprachlich-kulturelle Kapital, welches sie von zu Hause mitbringen (wie zum Beispiel die türkische Sprache bzw. Kultur), wird auf diese Weise faktisch entwertet (vgl. Riehl, 2014, S. 114). Die Einsprachigkeit wird als Normalität wahrgenommen, während die Mehrsprachigkeit im schulischen Feld als eine Ausnahme von der Norm verstanden wird und vielmehr als eine Bedrohung für die Gesellschaft bzw. für die Schule wahrgenommen wird. „Die monolinguale Schule ist ein Ort, an

³² Der Begriff des Habitus wird durch Pierre Bourdieu (1987) geprägt (ausführliche Definition und Erläuterungen zum Begriff siehe Kapitel 3.1.2.4).

dem die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen hergestellt wird“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 108). Exemplarisch für das bislang Beschriebene steht ein Beobachtungsprotokoll von Redert (2012, S. 96), welches aufzeigt, wie legitime und nicht legitime Sprachen durch die Schule reproduziert werden:

„Die Klasse stellt sich im Flur auf, um zur Turnhalle zu gehen. Murat steht neben mir und gibt mir seine Hand. Auch Yasar kommt, aber in meiner anderen Hand halte ich meine Hallenschuhe und ein Buch. Murat sagt etwas zu Yasar auf Türkisch. Die Lehrerin hört dies. Sie fasst Murat an den Schultern und flüstert: ‚Nicht Türkisch reden. Du kannst doch Deutsch‘ (Murat erwidert nichts).“

Indem die LehrerInnen SchülerInnen permanent darauf hinweisen, im Schulhaus Deutsch zu sprechen, reproduzieren sie bewusst oder unbewusst legitime und nicht legitime Sprachen. Denn die Institution Schule legt großen Wert auf die Weitergabe der deutschen Sprache und „auf die Verfeinerung des als legitim verstandenen Sprachvermögens“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 108). Ziel der Schule ist es, dass Kinder nicht nur die deutsche Sprache beherrschen, sondern ein besonders eloquentes Deutsch sprechen können. Für Kinder, deren Eltern die deutsche Sprache nicht als Erstsprache sprechen und darüber hinaus über wenig kulturelle Ressourcen verfügen, ist es fast unmöglich, dieses Defizit zu kompensieren, auch wenn die Eltern das Interesse zeigen, mit ihren Kindern zu Hause Deutsch zu sprechen (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 108).

3.2.1.3 Individuelle Mehrsprachigkeit

Wandruszka (1979, S. 13) definiert den Begriff „Mehrsprachigkeit“ sehr weit, wenn er sagt, dass „der Mensch [...] das Wesen [ist], das mehrere Sprachen lernt“. Nach seiner Auslegung sind Ansätze muttersprachlicher Mehrsprachigkeit bei jedem Kind zu finden, denn jedes Kind wächst mehr oder weniger mehrsprachig auf und macht Erfahrungen, dass Menschen unterschiedliche Sprachen sprechen und „keineswegs nur *einer* Gemeinschaft [oder] *einer* Gruppe“ (Wandruszka, 1979, S. 38, Herv. i. O) angehören. Dies beschreibt Wandruszka (1979, S. 38) mit folgenden Worten: „Je größer die regionale, soziale, kulturelle Mobilität der Menschen wird, je weiter wir heute herkommen, desto bunter, abwechslungsreicher, mehrsprachiger, aber auch schwankender, unsicherer wird unser eigener individueller Sprachgebrauch, unser Idiolekt“. Nach dem Verständnis der „muttersprachlichen Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka, 1979, S. 14) machen auch einsprachig aufwachsende Kinder Erfahrungen mit sprachlicher Differenz. Dementsprechend fordert er bereits 1979, dass LehrerInnen auf „Mitgebrachtes“ wie z.B. die „Dialekte, Regiolekte [und] Soziolekte“ (Wandruszka, 1979, S. 18) ihrer SchülerInnen eingehen, diese anerkennen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Kinder im Blick haben.

Die migrationsbedingte individuelle Mehrsprachigkeit bezeichnet Gogolin (1988, S. 9) als ‚lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ bzw. als ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘. Der Begriff ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ beschreibt den besonderen Umstand des sprachlichen Aufwachsens und Lebens. Er gibt jedoch keinerlei Auskunft darüber, welchen Stellenwert

welche Sprache im Alltag des Menschen hat, ebenso gibt er wenig Auskunft darüber, wie kompetent das Individuum die erlernten Sprachen verwenden kann. „Um den Sprachbesitz von lebensweltlich zweisprachigen Kindern angemessen beschreiben zu können, reicht die schlichte Formel, dass sie mit zwei Sprachen leben, nicht aus. Vielmehr weisen diese Sprachen noch in sich beträchtliche Besonderheiten auf, die für die Sprachaneignung von Bedeutung sind“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 178).

Obwohl Kinder mit türkischem Migrationshintergrund Türkisch sprechen können, unterscheidet sich deren Türkisch von dem Türkisch, welches in der Türkei gesprochen wird. Dieses würde sich auch von dem Türkisch unterscheiden, welches Türkischsprachige in England oder in Frankreich sprechen. Der Grund liegt darin, dass Sprachen „lebendig“ sind und dass SprecherInnen sie an die Verhältnisse anpassen. Somit stehen die Sprachen der MigrantInnen unter dem massiven Einfluss der sie umgebenden Mehrheits Sprachen. Denn die lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nicht gleichzusetzen mit den Sprachen, die aktuell im Fremdsprachenunterricht gelernt werden (vgl. Dirim & Mecheril 2010, S. 116).

3.2.2 Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für das Individuum

Mehrsprachigkeit ist sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum selbst von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang kommen nach Riehl (vgl. 2014, S. 17) die psychologischen, kognitiven und sozialen Aspekte zum Tragen, welche für das mehrsprachige Individuum, vor allem in Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, eine besondere Rolle einnehmen.

Der *psychologische Aspekt* der Mehrsprachigkeit weist einen Bezug auf die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen auf. Als Besonderheit ihrer ethnischen Identität und als Kennzeichen ihrer ethnischen Gruppenzugehörigkeit nutzen viele SprecherInnen ihre „Muttersprache“ (= L1). Meist ist die Erstsprache, die in der Kindheit gelernt wird, emotional besetzt und hat im Gegensatz zur Zweitsprache eine besondere Bedeutung. Sobald aber diese emotional besetzte Erstsprache (z.B. die türkische Sprache) von der Mehrheitsbevölkerung nicht wertgeschätzt und als minderwertig gesehen wird, kann das Selbstbewusstsein dieser SprecherInnen bzw. dieser Kinder verletzt werden, sodass sie das Sprechen ihrer „Muttersprache“ ablehnen bzw. in der Gesellschaft verweigern (vgl. Riehl, 2014, S. 18). Um eine Auskunft über die sprachliche Identität von mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen zu erhalten, wurden Sprachenporträts bzw. Sprachbiographien unter anderem von Krumm und Jenkins (2001), Krumm (2009), Brizić (2007), Franceschini (2001), Franceschini und Miecznikoski (2004) sowie Busch (2013) durchgeführt. Das Sprachenporträt ermöglicht einen Zugang zu Sprachbiographien. Das Individuum malt die ihm zur Verfügung stehenden Sprachen mit verschiedenen Farben in die Körpersilhouette hinein. SchülerInnen bringen ihre emotionale Gebundenheit durch Farben zum Ausdruck, dabei wählen sie oft die Farbe Rot für die Muttersprache. Vor allem Mädchen wählen als „Sitz“ der Muttersprache das Herz aus und malen dieses

mit der Farbe Rot aus (vgl. Krumm & Jenkins, 2001, S. 82). Diese Methode soll an dieser Stelle mithilfe eines Beispiels kurz veranschaulicht werden. Das folgende Gesprächsprotokoll handelt von einer Lehramtsstudentin mit türkischem Migrationshintergrund. Auch sie wählt für ihre Erstsprache Türkisch die Farbe Rot und für ihre Zweitsprache Deutsch die Farbe Orange (vgl. Krumm, 2010b, S. 17).

„TÜRKISCH ist meine Muttersprache. Zu Hause spreche ich zum Grossteil [sic.] in meiner Muttersprache, wahrscheinlich auch deshalb, weil meine Eltern nicht der deutschen Sprache mächtig sind. Wenn ich gefragt werde, ob ich mich als Türkin oder Österreicherin fühle, antworte ich, ich bin eine Türkin, die mit türkischer Kultur und primär deutscher Sprache aufgewachsen ist. Daheim durfte ich kein Deutsch sprechen und in der Schule kein Türkisch. Ich denke auf Deutsch, ich handle auf Türkisch und fühle auf Türkisch und liebe auf Türkisch. Lieben auf Türkisch, weil ich liebe meine Eltern und meinen Mann und die können kaum bzw. kein Deutsch. Den Kopfbereich habe ich bewusst orange angemalt, weil ich denke und spreche auf Deutsch und mein Wortschatz ist im Deutschen grösser [sic.] als im Türkischen“ (Krumm, 2010b, S. 17).

Die erlernte Erstsprache spielt in unseren Identitätskonzepten eine wichtige Rolle, „und zwar sowohl, was die personale, als auch, was die soziale und kulturelle Dimension der Identität betrifft“ (Krumm, 2009, S. 236). Allerdings ist das Identitätskonzept der Gesellschaft zum größten Teil monolingual, wobei an dieser Stelle auf die obigen Ausführungen unter 3.2.1.2 verwiesen sei.

Das Credo, dass nur die deutsche Sprache als „richtige“ Sprache Anerkennung findet, diese aber bei mehrsprachigen SprecherInnen mitunter zu kurz kommt, führt dazu, dass mehrsprachig aufwachsende Menschen folglich nicht in die Normalitätsvorstellungen der deutschen Gesellschaft passen und sie in weiten Teilen der Bevölkerung als heimatlos und unpassend wahrgenommen werden (vgl. Krumm, 2009, S. 236). Die Forschungsergebnisse von Krumm (2009) zeigen, dass der psychologische Aspekt der Mehrsprachigkeit eine besondere Wichtigkeit bei der Identitätsentwicklung der SchülerInnen darstellt.

Im Folgenden wird kurz auf die *kognitiven Auswirkungen* der Mehrsprachigkeit eingegangen. Laut Riehl (2014) haben Mehrsprachige ein differenziertes Bewusstsein von Sprache und besondere Fähigkeiten, die ihnen das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern. Sie haben die Befähigung, zwischen Sprachen zu wechseln und weisen eine verstärkte Aufmerksamkeitskontrolle auf. Mehrsprachige Kinder zeigen ein überdurchschnittlich kreatives Potenzial, welches auch durch Kreativitätstests belegt werden kann (vgl. Riehl, 2014, S. 18).

Sobald mehrsprachige Menschen sich im einsprachigen Modus befinden, sind sie mit folgender Aufgabe beschäftigt: ‚Antworte in der einen Sprache, unterdrücke die andere!‘ (Riehl, 2014, S. 55). Durch die gleichzeitige Aktivierung beider Sprachen entsteht eine Art Wettbewerb zwischen diesen. Diese Aktivität erhöht die kognitive Kontrolle, denn es muss immer sichergestellt werden, dass die richtige Sprache ausgewählt wird. Während dieser Aktivität wird die Sprache, die momentan nicht gebraucht wird, unterdrückt. Dieser Prozess wird „In-

hibition“ genannt, welche eine Grundlage für die exekutive Kontrolle (die Kontrolle der Aufmerksamkeit) darstellt. Diese ausgeprägte Fähigkeit führt dazu, dass Mehrsprachige sich weniger ablenken lassen und sich auf bestimmte Aspekte fokussieren können. Dies wird für mehrsprachige Kinder durch zahlreiche neurolinguistische Studienergebnisse bestätigt (vgl. Riehl, 2014, S. 56).

Die kognitive Kontrollfähigkeit wurde in einer Studie von Bialystok (1999) bei insgesamt 60 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren untersucht. Davon waren 30 monolingual englischsprachige und 30 bilingual englisch-chinesisch-sprachige Vorschulkinder, welche eine verhältnismäßige „Intelligenz, Merkfähigkeit und Sprachfähigkeit im Englischen“ (Spering & Schmidt, 2012, S. 160) aufwiesen. In unterschiedlichen Phasen wurden den Kindern Karten mit unterschiedlichen Sortierregeln, Farben und Bildern vorgelegt. Deutlich wurde, dass bilingual englisch-chinesisch-sprachige Kinder mehr Karten richtig sortierten als die monolingual englischsprachigen Kinder (vgl. Spering & Schmidt, 2012, S. 160). Die Untersuchung zeigt, dass es bilingualen gegenüber einsprachigen Kindern leichter fällt, unbedeutende Informationen zu ignorieren. Ebenfalls zeigt sich bei bilingualen Kindern ein deutlicher Vorsprung im Bereich des metalinguistischen Bewusstseins, was sie dazu befähigt, „die Willkürlichkeit von Zahlen und ihre funktionelle Rolle beim Zählen zu akzeptieren“ (Festmann & Kersten, 2010, S. 39). In einer Untersuchung von Saxe (1998) mussten bilinguale und monolinguale Kinder eine Figur abhören, welche die Buchstaben bzw. Zahlen aufzählt. Im Anschluss mussten die Kinder entscheiden, welche Figur richtig gezählt hat. Mit einem deutlichen Vorsprung haben bilingualer Kinder die richtige Antwort gegeben (vgl. Festmann & Kersten, 2010, S. 39; Saxe, 1998).

In einer Studie von Peal und Lambert (1962) wurden Intelligenztests mit bilingualen und monolingualen Kindern durchgeführt. Bei bilingualen Kindern, welche beide Sprachen kompetent beherrschten, zeigte sich ein deutlicher Vorsprung beim Lösen der Aufgaben, insbesondere dort, wo „ein hohes Maß an mentaler Manipulation, Reorganisation von visuellen Strukturen, Konzepterstellung und symbolischer Flexibilität erforderlich sind“ (Festmann & Kersten, 2010, S. 40). Peal und Lambert (1962) gehen davon aus, dass die zehnjährigen bilingualen Kinder eine höhere Flexibilität im Denken besitzen als monolinguale Kinder „sowie die Fähigkeit, unabhängiger von Wörtern zu denken, und eine Überlegenheit bei der Konzeptbildung und eine breiter gefächerte Intelligenz“ (Festmann & Kersten, 2010, S. 40) aufzeigen.

Anhand der zuvor vorgestellten Studien ist davon auszugehen, dass die Förderung der Bilingualität von Kindern mit Migrationshintergrund einen großen Gewinn sowohl für die Bildungschancen der Kinder selbst als auch für die multikulturelle Gesellschaft darstellt (vgl. Festmann & Kersten, 2010, S. 43). Dies setzt aber voraus, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder wertgeschätzt und das Einsetzen der sprachlichen Vielfalt der Kinder institutionell gefördert wird.

Aus *sozialer Perspektive* betrachtet hat der mehrsprachige Sprecher bzw. die mehrsprachige Sprecherin, deutliche Vorteile gegenüber denen, die einsprachig sind, denn sie verstehen eine höhere Anzahl an SprecherInnen. Wichtig sind hierbei nicht nur die Kenntnisse von sprachlichen Strukturen, sondern auch das Verstehen von kommunikativen Erfahrungen und Verhaltensweisen. Die Mehrsprachigkeit stellt ein gesellschaftliches Kapital dar. Je mehr Sprachen ein Individuum beherrscht, desto mehr hat es einen Einblick in andere Kulturen. Dieser Einblick erhöht die interkulturellen Kompetenzen des einzelnen Individuums und ermöglicht einen Perspektivenwechsel (vgl. Riehl, 2014, S. 18). Diese Perspektive steht dem kultursoziologischen Blick sehr nahe und soll daher zum anschließenden Unterkapitel überleiten.

3.2.3 Mehrsprachigkeit aus kultursoziologischer Perspektive

Im Folgenden soll die Mehrsprachigkeit auf Grundlage der Theorie von Pierre Bourdieu (1990) aus kultursoziologischer Perspektive beleuchtet werden. Bourdieu (1990, S. 8) grenzt sich von der reinen Sprachwissenschaft ab, indem er betont, dass diese „die Beziehungen zwischen der Sprache und der Ethnologie, der politischen Geschichte ihrer Sprecher oder auch der Geographie ihrer Ausbreitung“ ausblende und dabei auch „die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Produktion, Reproduktion und ihres Gebrauchs“ nicht thematisiere bzw. berücksichtige. Die kultursoziologische Perspektive kann als Basis dafür dienen, „die Zusammenhänge zwischen Sprache, sozialer Schichtung und sozialen Machtverhältnissen“ (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 69) herzustellen. Sie kann aber auch eine Antwort in der Diskussion zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Schulalltag geben. Ferner kann sie darlegen, warum welche Sprachen ein höheres Prestige haben und in welcher Form die Gesellschaft Kriterien dafür festlegt (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 69).

Laut Bourdieu (1990, S. 11) ist Kommunikation in symbolische Machtbeziehungen eingebettet. Diese Machtverhältnisse müssen allerdings unter den SprecherInnen bzw. in den sozialen Gruppen aktualisiert und definiert werden. Sie klären in der Bildungsinstitution Schule die Verwendung der „legitimen“ bzw. nicht „legitimen“ Sprachen. „Die Legitimität der offiziellen Sprache basiert – wie die Legitimität aller kulturellen Ressourcen – auf der stillschweigenden Akzeptanz durch die „Beherrschten“ (Fürstenau & Niedrig 2011, S. 77). Die Entwicklung des „sprachlichen Habitus“ wird in der Bildungsinstitution Schule bedingungslos gefordert. Die Schule verfügt über die Machtinstanz, SchülerInnen unabhängig von ihrem klassenspezifischen, inkorporierten, kulturellen und sprachlichen Kapital zu zertifizieren, was wiederum zu unterschiedlichen beruflichen Positionen mit entsprechendem Einkommen und gesellschaftlichem Status führt. „Die Integration in ein- und derselben ‚Sprachgemeinschaft‘, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse“ (Bourdieu, 1990, S. 21). Diese Herrschaftsverhältnisse kommen dadurch zum Ausdruck, dass die Schule alle SchülerInnen, die „gutes Deutsch“ sprechen, mit guten Noten und Bildungsabschlüssen belohnt, alle

von der legitimen Sprache Abweichenden hingegen sanktioniert und dadurch die Anerkennung der legitimen Sprache verstärkt. „Wenn sie ihre ‚sprachlichen Produkte‘ auf dem schulischen Sprachmarkt anbieten, dann erhalten sie – offen oder subtil – bewertende Rückmeldungen, bei denen es sich genau genommen um Mitteilungen darüber handelt, welche relative Position die eigene Familie im sozialen Raum innehat“ (Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 78).

Ähnliche abweichende Erfahrungen von der Norm erleben mehrsprachige SchülerInnen, wenn sie im öffentlichen Raum ihre Herkunftssprache sprechen, die nicht zur legitimen Sprache³³ gehört. Mehrsprachige Individuen machen oft die Erfahrung, dass ihre Erstsprache in der Gesellschaft „nutzlos“ ist. Dies hat wiederum negative Auswirkungen auf den Erwerb der Erstsprache. Daraus folgt, dass mehrsprachige Menschen ihre Erstsprache (z.B. Türkisch) nicht als ein wichtiges kulturelles Kapital sehen und es auch nicht an die nächste Generation weitergeben. Dieses Phänomen führt unbewusst zur Selbstexklusion der eigenen Sprachkompetenz (vgl. Roche, 2013, S. 181).

Die sprachlichen Fähigkeiten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden ausschließlich nach ihren Kenntnissen in der Mehrheitsprache beurteilt. Den mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten hingegen wird kein Mehrwert zugesprochen (vgl. Krumm, 2010a, S. 290). So etwa schreibt Krumm: „Es liegt eigentlich auf der Hand, dass es nichts mit Gerechtigkeit und Gleichbehandlung zu tun hat, wenn man von Menschen mit so verschiedenen Ausgangspositionen das Gleiche, nämlich das Bestehen einer einheitlichen Sprachförderung auf einem einheitlichen Niveau, verlangt“ (Krumm, 2010a, S. 293). Nun bleibt zu klären, wie Schulen trotz dieser bestehenden sprachlichen Hierarchien und sozialen Machtverhältnisse ressourcenorientiert mit den sprachlichen und kulturellen Potenzialen von Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere von eingewanderten Kindern mit Fluchterfahrungen, umgehen sollten.

3.2.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht

Seit Jahren wird kontrovers diskutiert, wie Kinder mit Migrationshintergrund am besten gefördert werden sollten, damit sie das deutsche Schulsystem erfolgreich durchlaufen können. International wird für den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zwischen dem Submersionsmodell und dem Immersionsmodell unterschieden. Nach der ausführlichen Darstellung beider Unterrichtsmodelle folgt eine Erläuterung der Kritik von Esser (2009) und Hopf (2005), welche die Investition von Bildungszeit und die Förderung der Bilingualität von Kindern mit Migrationshintergrund infrage stellt.

³³ In der Schule stellen nicht nur die deutschen Sprachkenntnisse ein Bildungskapital dar, auch Englischkenntnisse gelten als bedeutende Zusatzqualifikation (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 80).

3.2.4.1 Modelle mehrsprachiger Bildung in Deutschland

In diesem Kapitel werden das Immersions- und das Submersionsmodell vorgestellt und im Anschluss in Kontrast zueinander gesetzt. Beide Konzepte berufen sich zum größten Teil auf die Forschungsergebnisse zu US-amerikanischen und kanadischen Unterrichtsmodellen. In vielen Einwandererstaaten, insbesondere auch im deutschen Schulsystem, findet das Submersionsmodell Beachtung, welches zum Ziel hat, Kinder aus ethnischen Minderheiten gemeinsam mit den Kindern der Mehrheitsgesellschaft zu unterrichten.

„*Submersion*“ meint dabei das Untertauchen in eine andere Sprache, also das Streben danach, Kindern aus ethnischen Minderheiten innerhalb kürzester Zeit die Zielsprache beizubringen (vgl. Rohmann & Yu, 2001, S. 729).

„Submersion in seiner einfachsten Form kann auch als ‚Wurf ins tiefe Wasser‘ bezeichnet werden. [...] Wenige Kinder fangen in dieser Situation tatsächlich an zu schwimmen, einige halten sich mit knapper Not über Wasser, viele gehen unter. Inzwischen ist es allerdings üblich, diesen Kindern zumindest einen ‚Rettungsring‘ zuzuwerfen (zusätzlicher Sprachförderunterricht); meist wird der Wurf ins tiefe Wasser durch einen zeitlich begrenzten ‚Schwimmlehrgang‘ (Vorbereitungsklassen mit Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht) vorbereitet“ (Niedrig, 2011, S. 92).

Das aufgeführte Zitat zeigt, wie unzureichend, aber auch problematisch die sprachliche Integration von mehrsprachigen SchülerInnen in das deutsche Bildungssystem erfolgt. Denn das Submersionsmodell hat nicht zum Ziel, bilinguale Kompetenzen der SchülerInnen zu fördern, sondern strebt „die Assimilation in die ethnisch-sprachlich dominante Gruppe“ (Niedrig, 2011, S. 93) an. Die Familiensprache wird innerhalb und außerhalb der Schule meist nur in informellen Kontexten verwendet bzw. auch geduldet. Bedauerlicherweise wird von der Mehrheitsgesellschaft die Erstsprache der Migrantenkinder nicht als Bildungssprache anerkannt. Sehr schnell erfahren Kinder, dass ihre Familiensprache z.B. Türkisch oder Kurdisch im Vergleich zur Bildungssprache Deutsch bzw. Englisch wertlos ist und dass sie ihre Erstsprache durch die angesehene Zweitsprache ersetzen müssen (vgl. Niedrig, 2011, S. 93).

Laut Niedrig (2011) werden SchülerInnen, welche im Rahmen der Immersionsklassen unterrichtet werden, für den Einsatz ihrer Zweitsprache gelobt und ermutigt, ihre sprachlichen Kompetenzen weiter auszubauen. Im Gegensatz dazu neigen Lehrkräfte in Regelklassen dazu, die Sprachkenntnisse der mehrsprachigen SchülerInnen am Sprachstand der einsprachigen Kinder zu messen und deren Sprachkenntnisse als defizitär wahrzunehmen. Niedrig (2011, S. 93) behauptet, dass nicht auf die Fortschritte, sondern eher auf die „Fehler“ der mehrsprachigen Kinder geachtet wird. Wenn jedoch die Erstsprache (z.B. das Türkische) beim Lernen der Zweitsprache vernachlässigt bzw. verdrängt wird, so kann dies negative Auswirkungen auf die Aneignung der Zweitsprache haben. So gibt Apeltauer (2001, S. 633) an, dass diese Form sehr oft bei zweisprachig aufwachsenden Kindern vorkommen würde. In diesem Zusammenhang spricht er von einem „subtraktiven Bilingualismus“, welcher sich dadurch auszeichne, dass beide Sprachen in Konkurrenz zueinander wirken würden. Ein „additiver Bilingualis-

mus“ hingegen bewirke, dass beide Sprachen funktional gebraucht und sich gegenseitig bereichern würden. Auch könne ein subtraktiver Bilingualismus zu Identitätsproblemen führen, welche sich wiederum auf das Lernverhalten auswirken könnten (vgl. Apeltauer, 2001, S. 633).

Die Submersion (English mainstreaming of language minority children)³⁴ wurde 1974 durch den Beschluss des Obersten Gerichtshofs in den USA für unrechtmäßig erklärt, mit der Begründung, dass es das Recht des Kindes auf Chancengleichheit im Bildungssystem verletze (vgl. Niedrig, 2011, S. 94). Demnach haben Kinder in den USA, die als „English Language Learner“ eingestuft werden, einen Rechtsanspruch auf Unterstützungs- und Fördermaßnahmen. Diese sollen den SchülerInnen helfen, sich am Unterrichtsgeschehen sinnvoll zu beteiligen (vgl. Gogolin & Roth, 2007, S. 33). Allerdings wurden vor Gericht keine rechtlichen Regelungen festgelegt, wie diese Maßnahmen umgesetzt werden können. Das Gericht erklärte, dass Schulen die Verantwortung tragen, ihre Schülerschaft bestmöglich zu fördern. Im Gegensatz zu amerikanischem Recht existiert in Deutschland kein vergleichbares einklagbares Recht, welches die schulische Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund verlangt (vgl. Gogolin & Roth, 2007, S. 33).

Als positives Beispiel sei in diesem Zusammenhang auf das „Immersionsprogramm“ verwiesen, welches im kanadischen Schulsystem mit viel Erfolg umgesetzt wird. SchülerInnen der englischsprachigen Mehrheit werden in der Muttersprache der französischen Minderheit unterrichtet, mit dem Ziel, die akademische Bildungssprache in beiden Sprachen zu fördern (vgl. Rohmann & Yu, 2001, S. 729). In den Immersionsprogrammen werden überwiegend Kinder aus bildungsorientierten Familien unterrichtet, die der ethnisch-sprachlichen Mehrheit angehören. Ihre Erstsprache hat als statushohe bzw. sozial dominante Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers ihre Berechtigung und wird in der Regel auch durch die Familie gefördert (vgl. Niedrig, 2011, S. 92).

Apeltauer zufolge sollten Kinder die Chance bekommen, eine zweite Sprache zu lernen, ohne dabei ihre Erstsprache zu vernachlässigen. Somit erweitern sie nicht nur ihre sprachlichen, sondern auch ihre kognitiven und sozialen Potenziale. Wenn beispielsweise ein Kind Instruktionen auf Englisch erhält und aufgrund dieser seine Fertigkeiten weiterentwickelt, kann es diese Fertigkeiten auch auf die deutsche Sprache übertragen. Die Voraussetzung ist, dass das Kind ausreichend Sprachkontakte in der Schule und von seinem sozialen Umfeld erhält und genügend Motivation zum Lernen mitbringt. Apeltauer geht davon aus, dass sich die Zweisprachigkeit positiv auf das gesamte Leistungsvermögen auswirkt und in beiden Sprachen ein hohes Niveau entwickelt werden kann. Dies wird als „additiver Bilingualismus“ bezeichnet,

³⁴ English mainstreaming of language minority children: „Sowohl in den USA als auch in Deutschland war es in den Jahren der Nachkriegseinwanderung seit den 1950er Jahren zunächst durchaus üblich, neueingewanderte Kinder, die die Schulsprache nicht oder kaum beherrschten, ohne weitere Maßnahmen in den ‚Mainstream‘-Unterricht einzugliedern und es den Kindern und ihren Lehrerinnen bzw. Lehrern zu überlassen, mit dieser Situation fertig zu werden“ (Niedrig, 2011, S. 92).

welcher in den Immersionsprogrammen gefördert und weiterentwickelt wird (vgl. Apeltauer, 2001, S. 632).

Im Gegensatz zum Submersionsmodell werden im *transitorischen bilingualen Unterricht* mehrsprachige SchülerInnen für einen kurzen Zeitraum von zweisprachigen LehrerInnen bilingual unterrichtet. Das Ziel dieses Modells ist es, dass Kinder möglichst schnell die Unterrichtssprache Deutsch lernen und ein vollständiger Übergang zur dominanten Sprache stattfinden kann. Die Erstsprache dient dabei als Hilfe. Diese Unterrichtsform stammt aus den USA und wird in ihrer Kurzform als „early exit“ und in der Langform als „late-exit“ bezeichnet. Bei der Kurzform werden die SchülerInnen für ca. zwei Jahre, bei der Langform über einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren in der Herkunftssprache und zunehmend in der Zweitsprache Deutsch unterrichtet (vgl. Cummins, 2006, S. 36).

Alternativ dazu haben *bilinguale Schulen* oder *die Two-Way-Immersions-Modelle* das Ziel, dass SchülerInnen mit zwei unterschiedlichen Sprachen gemeinsam unterrichtet werden. Das Besondere hierbei ist, dass die Unterrichtszeit gleichgewichtig auf beide Sprachen aufgeteilt wird.³⁵ Die Two-Way-Immersions-Modelle sind in Deutschland wenig vertreten, z.B. gibt es die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg, Köln und Frankfurt.³⁶ Damit eine bilinguale Erziehung in allen Klassen erreicht werden kann, wird eine SchülerInnenzahl mit dem Verhältnis von 50:50 angestrebt. Die Klassen werden aus Kindern, die Deutsch und die jeweilige „Partnersprache“ sprechen, zusammengesetzt. Die sogenannten „partnersprachlichen“ (Neumann, 2009, S. 322) Klassen sind zum Großteil zweisprachig. Zydati (1998, S. 67) spricht hierbei von einem „integrierten Spracherwerbskonzept“, welches das Ziel hat, ab der Vorschule und der Zeit der Grundschule ein „Fundament eines funktionalen Sprachknnens in der Zweitsprache (= L2) zu legen“ (Zydati, 1998, S. 67). SchülerInnen sollen beide Sprachen altersgerecht weiterentwickeln und sprachliche und mündliche Kompetenzen in beiden Sprachen erwerben. Da es vorrangig darum geht, die SchülerInnen so gut wie möglich auf die weiterführenden Schulen vorzubereiten und in diesem Zusammenhang vorgegebene Standards zu erfüllen, erweist sich eine ausgewogene Berücksichtigung beider Sprachen als schwierig. Allerdings sind für die sogenannten Partnersprachen keine klaren Vorgaben festgelegt, welche SchülerInnen am Ende der vierten Klasse erfüllen müssen. Fest steht lediglich, dass die Kenntnisse deutlich höher sein sollten als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (vgl. Neumann, 2009, S. 322).

³⁵ Der Two-Way-Immersionsunterricht wurde erstmals 1960 in Florida für kubanische Kinder umgesetzt. Gut situierte Exilkubaner legten neben dem Englischen großen Wert darauf, dass ihre Kinder auch ihre Erstsprache Spanisch erlernten. Bildungsorientierte englische Familien sahen in dem Two-Way-Immersions-Modell die Chance, dass ihre Kinder unter diesen Bedingungen eine international bedeutende Sprache erlernen können (vgl. Busch, 2013, S. 180).

³⁶ Die Staatlichen Europa-Schulen in Berlin (SESB) bieten unterschiedliche Sprachkombinationen an, diese sind Deutsch plus Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch sowie Türkisch. Weitere Grundschulen mit dem Two-Way-Immersions-Ansatz haben ihren Standort in Hamburg mit den Sprachenpaaren Deutsch plus Italienisch, Portugiesisch, Spanisch sowie Türkisch (vgl. Neumann, 2009, S. 320).

Zweck der Two-Way-Immersionsmodelle ist es, die Fähigkeit, Sprachen miteinander zu verknüpfen, zu entwickeln und zu fördern. Die SchülerInnen sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Sprachen erkennen, deren Strukturen erfassen und diese erweitern. Das Ziel besteht darin, die metasprachlichen Fähigkeiten und die Übersetzungskompetenzen der SchülerInnen auszubauen. SchülerInnen sollen lernen, zwischen den Sprachen zu wechseln und das Code-Switching bewusst einzusetzen (vgl. Neumann, 2009, S. 322).

Alle vorgestellten Modelle des bilingualen Unterrichts gehen davon aus, dass der Unterricht in sprachlich bilingualen Gruppen stattfindet.

Anders als in den zuvor vorgestellten Unterrichtsmodellen wird der *Language-Awareness-Ansatz* der größeren sprachlichen Vielfalt gerecht, denn dieser Ansatz ermöglicht allen SchülerInnen, ihre Erstsprache zu einer gleichwertigen Bildungssprache auszubauen (vgl. Busch, 2013, S. 182). Der Language-Awareness-Ansatz wird nach Luchtenberg (2010, S. 107) definiert als „sprachdidaktisches Konzept [...], mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen.“ Bei diesem Ansatz wird keine sprachwissenschaftliche Analyse von sprachlichen Phänomenen verlangt, vielmehr hat er das Ziel, dass SchülerInnen über Sprachen nachdenken, sodass eine Sprachreflexion im mehrsprachigen Kontext ermöglicht wird. So schreibt Gürsoy (2010, S. 4) etwa, dass

„[e]ine sprachenfreundliche Atmosphäre und die Berücksichtigung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer Grundvoraussetzungen für [eine] effektive Sprachförderung [sind]. Verbote und Herabsetzungen der Herkunftssprachen sowie eine ausschließliche Konzentration auf das Deutsche sind dagegen hinderlich für die erfolgreiche Sprachförderung und positive Entwicklung gesamtsprachlicher Kompetenzen.“

Damit eine Schule der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen gerecht werden kann, muss sie sich gegenüber ihrem sozialen Umfeld öffnen. Die Schule hat die Aufgabe, Konzepte zu entwickeln, welche die sprachliche Diversität und Heteroglossie ihrer Schülerschaft berücksichtigen und diese als pädagogisches Prinzip im Unterricht und im Schulkonzept verankern. Sie muss sich von der Vorstellung der sprachlich homogenen Gruppe lösen (vgl. Busch, 2013, S. 183). Das Ziel der heutigen Grundschule ist es, neben einer gezielten Förderung der deutschen Sprache, Kindern einen Zugang zur Bildung, insbesondere zum Wissensaufbau, zu ermöglichen.

Die vorgestellten Unterrichtsmodelle lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Das Ziel der Submersionsmodelle ist die monolinguale Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft. Im Gegensatz dazu legen die Immersionsmodelle den Fokus auf eine wertschätzende Haltung gegenüber der Herkunftssprache der SchülerInnen. Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass es keine Erfolgsrezepte geben kann, denn laut Niedrig (2011, S. 103) können „komplexe Kon-

textfaktoren [...] zur Folge haben, dass dasselbe Unterrichtsmodell zu unterschiedlichen Ergebnissen führt“. Wichtig ist, dass den lebensweltlich mehrsprachigen Kindern ein anschlussfähiger Zugang zur Bildung ermöglicht wird. Dabei sollten LehrerInnen eine positive Haltung gegenüber der Herkunftssprache der SchülerInnen einnehmen.

3.2.4.2 Linguizismus

Das ständige Auffordern von Kindern, in Klassenräumen oder auf den Schulhöfen Deutsch zu sprechen, kann mit der Terminologie des Linguizismus erklärt werden. Unter dem Begriff Linguizismus ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden“ (Dirim, 2010, S. 91) zu verstehen. Laut Dirim (2010) wird der Begriff in der deutschsprachigen Literatur jedoch sehr selten gebraucht. Weiterhin gibt Dirim (2010) an, dass diese Begrifflichkeit als ein Mittel zur Macht- ausübung gegenüber sozial schwächergestellten Individuen dient, dessen Ziel die Wahrung und Herstellung der sozialen Rangordnung ist (vgl. Dirim, 2010, S. 91). Durch das ständige Ermahnen der Kinder, Deutsch zu sprechen, wird die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zur Normalität erklärt und alle weiteren Sprachen dabei abgewertet (vgl. Dirim, 2010, S. 92). Der Mehrheitssprache wird ein deutlicher Mehrwert zugesprochen. Dadurch entsteht eine ethnische und soziale Differenz in der Gesellschaft, welche zur Produktion und Reproduktion der klassenspezifischen Verteilung führt (vgl. Bourdieu, 1990, S. 79). Durch diese Wertigkeit der Sprachen wird soziale Ungleichheit erzeugt. So könne „[d]er Linguizismus [...] – ähnlich wie der Rassismus – in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auf vielfältige Weise wirksam werden, z.B. durch abwertende Witze im privaten Bereich oder durch verschiedene offizielle Maßnahmen mit dem Ziel der Unterbindung des Gebrauchs einer bestimmten Sprache in öffentlichen Räumen“ (Dirim, 2010, S. 92).

Auch an Schulen wird der Gebrauch von Migrantensprachen sanktioniert und abgewertet. Dieses linguizistische Vorgehen wird oft mit Hinweisschildern für legitim erklärt und auf diese Weise auch durch die Schulverwaltung legitimiert und reproduziert.³⁷

Treten 20 Cent
Spucken 30 Cent
Türkisch sprechen 50 Cent

Abbildung 6: Hinweisschild (vgl. Dirim, 2010, S. 101)

Erschreckend an diesem beispielhaft genannten Hinweisschild ist, dass das Spucken und Treten zu weniger Geldstrafe führen, als das Türkischsprechen. Folglich ist davon auszugehen,

³⁷ Das folgende Hinweisschild wurde an einer Schule in Nordrhein-Westfalen gesehen, ähnliche Hinweisschilder sind auch in hessischen Gesamtschulen zu finden (vgl. Dirim, 2010, S. 101).

dass im öffentlichen Raum Schule das Türkischsprechen als sehr niederträchtig betrachtet wird, was wiederum zu einer erheblichen Abwertung der türkischen Sprache führt. Es ist mehr als plausibel, dass derartige Vorgehensweisen die Entwicklung des Identitätskonzeptes von SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund beeinträchtigen können (vgl. Festmann & Kersten, 2010, S. 38; Krumm, 2009, S. 233).

Eine linguizistische Forderung kommt auch vonseiten der CSU für alle in Deutschland lebenden MigrantInnen, denn dort heißt es: „Wer dauerhaft hier leben will, soll dazu angehalten werden, im öffentlichen Raum und in der Familie deutsch zu sprechen“ (Szymanski, 2014). Die Forderung, auch zu Hause Deutsch zu sprechen, wurde durch die Opposition (SPD und Grüne) kritisch hinterfragt und kritisiert, in der Bildungsinstitution Schule aber stellt das Türkischverbot auf den Schulhöfen und im Unterricht eine Wirklichkeit des bereits erörterten monolingualen Habitus dar (vgl. Neumann, 2015, S. 28).

Im nächsten Kapitel wird der Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Schul- und Unterrichtsalltag trotz der wissenschaftlich belegten Forschungsergebnisse in Hinblick auf die sozialen, kognitiven und psychologischen Vorteile der Bilingualität (siehe dazu Kap. 3.2.2) von dem Migrationssoziologen Hartmut Esser und dem Erziehungswissenschaftler Diether Hopf kritisch beleuchtet.

3.2.4.3 Kritik an der Förderung der Mehrsprachigkeit

Die Förderung der Mehrsprachigkeit bzw. der Bilingualität wird seit Jahren kontrovers diskutiert. Zu den Hauptkritikern zählen Hartmut Esser (2009) mit dem Aufsatz „Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?“ und Diether Hopf (2005) mit der berühmten „Time-on-Task-Hypothese“ von Carroll (1963).

In der Studie „Migration, Sprache und Integration der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)“ wird die Förderung bzw. der Erhalt der Herkunftssprachen äußerst kritisch, auch mit provokativen Hypothesen, diskutiert. Auf Grundlage von theoretischen Vorannahmen werden im Rahmen der genannten Studie folgende Fragestellungen schlaglichtartig beleuchtet: Gibt es ein Nullsummenproblem bei einigen sozialen Bedingungen der Zweisprachigkeit? Gibt es eine „kritische Periode“ beim Zweitspracherwerb?

Das Nullsummenproblem begründet Esser (2009) mit theoretischen Annahmen und sagt, dass die Bildung der Familie, die Zugehörigkeit zur zweiten Generation, die kognitive Lernfähigkeit des Kindes, die Aufenthaltsdauer, die interethnischen Beziehungen und die De-Segregation den erfolgreichen Spracherwerb erhöhen. Das Einreisearcher könne wiederum die Lernfähigkeit für die Zweitsprache vermindern. Allerdings könne sie auch eine positive Wirkung auf die Erstsprache haben: Je später ein Kind bzw. Jugendlicher eingewandert ist, umso länger hatte es Zugang zur Erstsprachumgebung (vgl. Esser, 2009, S. 71). Die Forschungsergebnisse hinsichtlich des „Nullsummenproblems“ zeigen deutliche negative Effekte des Einreisearchers auf den L2-Erwerb und ebenso positive Effekte auf die L1-Kompetenz. Resümierend lässt

sich festhalten, dass ein zu frühes Einreisealter die für die Zweisprachigkeit nötigen Erstsprachkompetenzen verhindert und ein zu spätes Einreisealter die nötigen Zweitsprachenkompetenzen erschwert und umgekehrt (vgl. Esser, 2009, S. 77). Insgesamt ist der Fokus dieser Studie sehr stark auf ein Kosten-Nutzen-Kalkül ausgerichtet. Die Interessen der Mehrheitsgesellschaft liegen hierbei klar bei der Verteilung von Ressourcen, die Interessen der betroffenen Minderheiten spielen dabei eine geringere Rolle (vgl. Niedrig, 2011, S. 102).

Ein weiterer Gegner, welcher die Nützlichkeit der Bilingualität infrage stellt, ist der Soziologe Diether Hopf, der sich auf die Time-on-Task-Hypothese bezieht, welche wiederum auf Carroll (1963) beruht. Diese besagt, dass die Leistungen in der Zweitsprache Deutsch primär von der Lernzeit abhängig sind und von der Art und Weise, wie die SchülerInnen mit der Zweitsprache umgehen (vgl. Hopf, 2005, S. 241ff.). Studienergebnisse aus der Dual Language School allerdings widerlegen die Time-on-Task-Hypothese. Sie zeigen, dass auch wenn die Unterrichtszeit in der statushohen Sprache zugunsten von Minderheitensprachen reduziert wird, dabei keine negativen Effekte auf den Erwerb der Zweitsprache zu erwarten sind.³⁸ Auch Forschungsergebnisse aus dem sogenannten St.-Lambert-Experiment oder der Lindholm-Leary-Variante (2001) zeigen, dass die zusätzliche Unterrichtszeit vielmehr zu besseren Ergebnissen in der Minderheitensprache führt und dass die Verringerung der Unterrichtszeit keine nachteiligen Effekte auf die dominante bzw. statushohe englische Sprache hat (vgl. Niedrig, 2011, S. 101).³⁹ Diesen Studienergebnissen kann entnommen werden, dass die Time-on-Task-Hypothese den Spracherwerb in der sozial dominanten Sprache nicht beeinflusst. Diese Aussage wird auch durch die Studie „Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder“, welche durch die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) durchgeführt worden ist, bestätigt (vgl. Söhn, 2005, S. 64f.). Bei der kritischen Auswertung der Metaanalysen von Greene sowie Slavin und Cheung sowie ausgewählter Originalstudien kommt Söhn (2005) zu dem Ergebnis, dass es keine klaren Anzeichen dafür gibt, dass sich die Förderung der Herkunftssprache negativ auf die Leistungen in der Zweitsprache (L2) auswirkt. „Diese relativ sichere Grundaussage, dass bilingualer Unterricht bzw. die zusätzliche Unterrichtung [...] in der Muttersprache nicht schadet, impliziert auch, dass die ‚time-on-task-Hypothese‘ [...] in diesem Kontext nicht bestätigt werden konnte“ (Söhn, 2005, S. 64).

Wenn der Unterricht in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts gehalten wird, führt dies nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und auch nicht in den Sachfächern. Zudem ist auch unbestritten, dass ein gut ausgearbeitetes didaktisches

³⁸ Diese Schulmodelle wurden in den USA erprobt, hierbei lag das Verhältnis der Minderheitensprache zur Mehrheitssprache bei 60:40, 75:25 oder sogar bei 90:100 (vgl. Niedrig, 2011, S. 101).

³⁹ „Mehrheits- und Minderheitskinder erwarben in 10 % der Unterrichtszeit im Schnitt genauso gute Englischkompetenzen wie die jeweiligen Mehrheits- bzw. Minderheitskinder in 50 % der Zeit im 50:50-Modell oder in einsprachigen Programmen (100 % Englisch)“ (Niedrig, 2011, S. 101).

Konzept und auch ein hochqualifiziertes Lehrpersonal einen wichtigen Beitrag zu guten Leistungen im Spracherwerb beitragen können (vgl. Gogolin et al., 2003, S. 45; Reich & Roth, 2002, S. 24; Söhn, 2005, S. 64f.). Esser (2009) weist an dieser Stelle darauf hin, dass im deutschsprachigen Raum keine wirklich klärenden Untersuchungen existieren, welche sich mit dem Nutzen der Bilingualität beschäftigen, er fragt zu Recht, aus welchem Grund diese Art von Studien bisher nicht durchgeführt worden sind (vgl. Esser, 2009, S. 86).

3.2.5 Herkunftssprachenunterricht

Das Erziehungsziel des herkunftssprachlichen Unterrichts ist der Erhalt und die Förderung der herkunftssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2012, S. 176). Der herkunftssprachliche Unterricht hat den Anspruch, lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen ein „Bildungsangebot für die Weiterentwicklung dieser Sprache zu machen und ihnen Möglichkeiten anzubieten, ein gesellschafts- und herkunftsbezogenes reflexives Selbstverständnis zu entwickeln“ (Dirim, 2015, S. 65). Laut Dirim (2015) wird in den Curricula des herkunftssprachlichen Unterrichts nicht klar definiert, was unter „Herkunftssprache“ oder „Muttersprache“ zu verstehen ist. Heute wird überwiegend die Bezeichnung herkunftssprachlicher Unterricht gewählt, während früher die Begriffe „Muttersprachlicher Unterricht“ oder „Muttersprachlicher (Ergänzungs)-Unterricht“ üblich waren.

Bereits 1960 forderten Botschaften von Anwerbestaaten eine Unterweisung „ihrer“ Kinder in der jeweiligen Herkunftssprache. Folglich wurde 1960 durch die KMK für ausländische SchülerInnen eine Empfehlung zur Förderung der Herkunftssprache verabschiedet. Mit dem Beschluss der Folgeempfehlung von 1971 haben die deutschen Behörden der Länder Hessen, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz die volle finanzielle und organisatorische Verantwortung des Herkunftssprachenunterrichts übernommen. Die Länder Bremen, Hamburg, Saarland, Baden-Württemberg, Berlin und Schleswig-Holstein haben die inhaltliche und organisatorische Verantwortung des herkunftssprachlichen Unterrichts an die Herkunftsländer delegiert (vgl. Reich, 2010, S. 446).

Bis auf wenige Ausnahmen sind die meisten Länder bei ihrer Entscheidung geblieben. Die Länder Hamburg, Bremen und Berlin sind Ende der 1990er Jahre von ihrer ersten Entscheidung zurückgetreten und haben zusätzlich zu dem von den Konsulaten verantworteten Unterricht weitere Angebote unter eigener Verantwortung unterbreitet. Hamburg stellt eine besondere Ausnahme dar, denn dort wird der Herkunftssprachenunterricht in allen Schulformen (Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium) neben den anderen Schulfächern gleichwertig unterrichtet. Die Länder Bayern und Hessen haben zu Beginn die Aufgabe übernommen, diese aber 1990 an die Konsulate delegiert (vgl. Reich, 2014, S. 2).

Diese Zielsetzung wurde im politischen Diskurs mit dem Offenhalten einer Rückkehroption gleichgesetzt (vgl. Reich, 2010, S. 448).

„Die aktuelle Situation variiert sehr stark von Bundesland zu Bundesland, sie ist unübersichtlich bis widersprüchlich. Neben erfreulichen didaktischen Initiativen und Beispielen erfolgreicher Arbeit stehen Fälle von mangelhafter, z.T. ungenügender Qualitätskontrolle“ (Reich, 2014, S. 2).

Zurzeit existieren drei unterschiedliche Formen der Umsetzung des herkunftssprachlichen Unterrichts: „(1) ein von den deutschen Behörden finanziertes und fachlich kontrolliertes Unterrichtsangebot für die Nationalsprachen der Anwerbestaaten – (2) ein von den Vertretungen der mediterranen Anwerbestaaten getragenes und verantwortetes Angebot – (3) private Angebote für die von den staatlichen Vereinbarungen und Richtlinien nicht betroffenen Migrantensprachen“ (Reich, 2010, S. 446).

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 liegt der Fokus im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung von SchülerInnen. Die Schule hat die Aufgabe, „pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen. Das gemeinsame Lernen in allen Fächern ist eine zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse. Diese können insbesondere durch die Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Fremd- oder Herkunftssprachenunterricht und internationale Schulpartnerschaften unterstützt“ (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 2) und umgesetzt werden.

Nach den aktuellen Angaben des Hessischen Kultusministeriums (2020b) wird der herkunftssprachliche Unterricht in hessischen Schulen „teilweise in der Verantwortung des Landes Hessen (i.V. Hessen) [und] teilweise in der Verantwortung der Herkunftsländer (i.V. HL) jahrgangs- und schulformübergreifend an zentralen Standorten als Wahlunterricht in ausgewählten Sprachen angeboten“ (Hessisches Kultusministerium, 2020b). Das Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts umfasst zwölf Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Serbisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020b).

Die organisatorische Umsetzung des Herkunftssprachenunterrichts erweist sich als sehr schwierig. In der Regel unterrichten HerkunftssprachenlehrerInnen an mehreren Schulen und oft in Randstunden am Nachmittag. Sie werden wenig in den Schulalltag integriert und haben kaum Kontakt zu anderen LehrerInnen. Sie werden nur vereinzelt zu Elterngesprächen und eventuell zu Klassenkonferenzen eingeladen und nehmen auch nicht an den Gesamtkonferenzen teil. Dieser Umstand wird mit den geringen Deutschkenntnissen der HerkunftssprachenlehrerInnen begründet. HerkunftssprachenlehrerInnen verfügen meist über eine Lehrbefähigung aus dem Herkunftsland und unterrichten ausschließlich das Fach Herkunftssprache. Sie werden in der Regel schlechter vergütet und haben ungünstigere Arbeitsbedingungen (vgl. Reich, 2010, S. 446f.).

Nur vereinzelt verfügen LehrerInnen mit Migrationshintergrund über eine deutsche Lehrqualifikation, welche sie berechtigt, den herkunftssprachlichen Unterricht und ein weiteres Fach zu unterrichten (vgl. Reich, 2014, S. 11). Reich (2014, S. 3) betont, dass es nicht möglich

ist, „verlässliche oder auch nur einigermaßen verlässliche Aussagen über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts zu machen“. Es besteht immer noch Unsicherheit über Sinn und Zweck des herkunftssprachlichen Unterrichts im deutschen Bildungssystem (vgl. Reich, 2014, S. 3) und Unsicherheit bei der zweisprachigen Alphabetisierung von SchülerInnen im Anfangsunterricht. Nur ausnahmsweise findet eine systematische Koordination des herkunftssprachlichen Türkischunterrichts mit dem Deutschunterricht statt. Diese Schulprojekte haben zum Ziel, die Zweisprachigkeit der Kinder von Anfang an als eine Ressource zu nutzen und die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zum Bildungsziel grundschulpädagogischer Arbeit zu etablieren.

Eine zweisprachige deutsch-türkische Alphabetisierung findet nach den aktuellen Angaben des Bildungsservers Berlin Brandenburg z.B. im Berliner Modell: „Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung“ (ZWERZ) statt. Das Berliner Modell wird an vier Berliner Grundschulen (Kreuzberg, Berlin-Neukölln / Wedding) umgesetzt. Die Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung betreut seit 20 Jahren an unterschiedlichen Grundschulen das Projekt ZWERZ. Im Rahmen dieses Projekts konnte ein umfangreiches Repertoire an Unterrichtsmaterialien zur zweisprachigen deutsch-türkischen Alphabetisierung entwickelt werden (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM], 2020).

Zudem konnte auch in Hessen eine zweisprachige deutsch-türkische Alphabetisierung im Rahmen des Regelunterrichts etabliert werden. Dazu wurde das Pilotprojekt: „Koordinierte Alphabetisierung Deutsch / Türkisch im Anfangsunterricht (KOALA)“ durch Frau Berrin Nakipoğlu-Schimang an der Francke-Schule in Frankfurt entwickelt und umgesetzt. Zurzeit sind hessenweit 9 Schulämter mit insgesamt 28 Grundschulen an dem KOALA-Projekt beteiligt (vgl. Ahrens-Drath, 2007, S. 11). Die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien (RAA) des Landes Nordrhein-Westfalen hat das hessische Konzept übernommen. Es wurde erstmals in der Stadt Gelsenkirchen an 7 Grundschulen mit 14 VerbindungslehrerInnenstellen gestartet und wird bis heute fortgesetzt (vgl. Schwede, 2004, S. 1).

Hans Reich hat die wissenschaftliche Begleitung des KOALA-Projekts übernommen und im Rahmen einer Longitudinalstudie die sprachlichen Kompetenzen von deutsch-türkischen SchülerInnen, welche an Kölner Grundschulen an dem KOALA-Projekt beteiligt waren, vier Jahre lang begleitet und evaluiert. Die Studie wurde 2006/2007 an 10 Kölner Grundschulen mit insgesamt 106 SchülerInnen aus 18 Klassen gestartet. 68 % der ausgewählten Kinder hatten Türkisch als Familiensprache angegeben. Dabei wurden drei Gruppen unterschieden: Die erste Gruppe umfasst SchülerInnen, die an dem Konzept der „koordinierten Alphabetisierung“ (KOALA) teilgenommen haben. Die zweite Gruppe umfasst SchülerInnen, die an einer Förderung im Deutschunterricht und am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (D+MU) teilgenommen haben. Die dritte Gruppe umfasst SchülerInnen, die ausschließlich eine Förderung im Deutschunterricht (D) bekommen haben, jedoch keine Förderung in ihrer Erstsprache Türkisch (vgl. Reich, 2011/2015, S. 6).

SchülerInnen, die nach dem KOALA-Prinzip unterrichtet wurden, erreichten im Deutschen bessere Leistungen im Bereich der Textschreibung, des Wortschatzes und der Syntax als die Vergleichsgruppe, welche ausschließlich im Deutschen gefördert wurde. Herausragende Leistungen zeigten sich auch im Bereich der Biliteralität. Auch im Türkischen erreichten sie im Bereich der Rechtschreibung und der Textschreibung hervorragende Leistungen.

„Gleichzeitig bleiben die Schülerinnen und Schüler, die diesen Unterricht erhalten, bei keiner Teilfähigkeit und zu keiner Zeit hinter den Deutschleistungen der ausschließlich in der deutschen Sprache geförderten Schülerinnen und Schüler zurück – im Gegenteil sie übertreffen diese im vierten Schuljahr beim Verfassen schriftlicher Erzählungen im Deutschen“ (Reich, 2011/2015, S. 16).

Die SchülerInnen, die ausschließlich im Deutschen gefördert wurden, erreichten in der Wortschreibung und im Leseverstehen gleiche Leistungen, wie SchülerInnen, die nach dem KOALA-Prinzip unterrichtet wurden. In der Textschreibung ist allerdings bei SchülerInnen, die ausschließlich im Deutschen gefördert worden sind, ein Rückstand zu beobachten. Diese Rückstände sind logischerweise auch im Türkischen zu beobachten (vgl. Reich, 2011/2015, S. 16).

SchülerInnen, die neben der Deutschförderung auch am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilgenommen haben, erreichten im Leseverstehen und in der Rechtschreibung dieselben Leistungspunkte wie die beiden Vergleichsgruppen. Im Bereich der Textproduktion erreichten sie dieselben Ergebnisse wie die KOALA-Gruppe und zeigten somit deutlich bessere Werte als SchülerInnen, die ausschließlich im Deutschen gefördert wurden.

Allerdings erreichten SchülerInnen, die zur Deutschförderung auch am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilgenommen hatten, im Vergleich zu den SchülerInnen, die am KOALA-Prinzip teilgenommen hatten, deutliche Rückstände im Bereich der türkischen Rechtschreibung und der türkischen Textproduktion. Sie schnitten allerdings dennoch im Türkischen besser ab als SchülerInnen, die nur im Deutschen gefördert wurden.

Hervorzuheben ist, dass Lehrkräfte an den Schulen, an welchen das KOALA-Prinzip umgesetzt wird, deutlich positivere Einstellungen zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit haben, als Lehrkräfte an Schulen, an denen der muttersprachliche Ergänzungsunterricht stattfindet. Auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften scheint sehr viel intensiver zu sein. KlassenlehrerInnen, die an Schulen arbeiten, an denen das KOALA-Prinzip umgesetzt wird, geben an, dass sie „sehr oft bzw. immer“ mit den Türkischlehrkräften kooperieren. KlassenlehrerInnen hingegen, die an Schulen arbeiten, an denen der muttersprachliche Unterricht stattfindet, tauschen sich nur „manchmal“ mit den Türkischlehrkräften aus. Das zeigt, dass die Offenheit für die sprachlich-kulturelle Vielfalt, insbesondere auch innerhalb des Lehrerkollegiums einen wichtigen Einflussfaktor auf die sprachliche Bildung und auch auf die interkulturelle Schulentwicklung darstellt (vgl. Reich, 2011/2015, S. 17).

Eine erfolgreiche Bildungs- und Sprachenpolitik sollte zum einen den zweisprachigen SchülerInnen die Chance geben, eine adäquate Förderung in ihrer Erstsprache zu bekommen, zum

anderen sollte sie gewährleisten können, dass zweisprachige SchülerInnen eine kontinuierliche Förderung in der Verkehrssprache Deutsch erhalten.

Dies setzt voraus, dass HerkunftssprachenlehrerInnen in enger Kooperation mit den zuständigen DeutschlehrerInnen stehen, um so die Schreibfertigkeiten sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache der SchülerInnen fördern zu können. Eine Kooperation des Herkunftssprachenunterrichts mit den Sachfächern (Mathematik und Sachunterricht) wiederum ermöglicht das fächerübergreifende Bearbeiten von Sachthemen in der Erst- und Zweitsprache und das Erlernen von Fachbegriffen in diesen, welches positive Auswirkungen auf den Wortschatzaufbau der SchülerInnen hat (vgl. Ekinici & Günesli, 2016, S. 111).

3.2.6 Zusammenfassung

In dem Kapitel 3.2 zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht wird deutlich, wie unzureichend bisher auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund eingegangen wird. Obwohl wissenschaftliche Forschungsergebnisse auf deutliche Vorteile der Förderung der Bilingualität hinweisen, wird dies an deutschen Grundschulen wenig berücksichtigt. US-amerikanische und kanadische Unterrichtsmodelle sowie Europa-Schulen belegen die Vorteile der Förderung der Bilingualität. Trotz dieser Erkenntnisse beharren Bildungsinstitutionen auf die Unterscheidung zwischen der „legitimen“ und der nicht „legitimen“ Sprache im Schul- und Unterrichtsalltag. Besonders problematisch bleibt der Stellenwert der Herkunftssprachen im Grundschulbereich. Demzufolge stellt auch die Einbeziehung der Erstsprache Türkisch in den regulären Schul- und Unterrichtsalltag eine Seltenheit dar. Es bleibt unklar, wann die Schule die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als ein Potenzial betrachten wird. In dem nachfolgenden Kapitel 3.3 wird auf die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb und das Sprachverhalten von türkischsprachigen SchülerInnen in der Schule eingegangen (Kap. 3.3.5).

3.3 Die Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb

Im folgenden Kapitel werden die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese vorgestellt, welche im wissenschaftlichen Diskurs zur Klärung des Zusammenhangs von Sprach- und Denkprozessen zweisprachiger Kinder herangezogen werden. Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese basieren auf Forschungsergebnissen von Skutnabb-Kangas und Toukoma (1976), welche im Rahmen der UNESCO-Studie erhoben wurden. Diese beiden Hypothesen wurden von Cummins (1979, 1984) weiterentwickelt und sollen Aufschluss über die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in schulischen Fächern geben. Anschließend erfolgt in Kapitel 3.3.3 eine Unterscheidung zwischen den sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills = BICS) und den kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (Cognitive / Academic Language Proficiency = CALP) (vgl. Cummins, 2000, S. 3) sowie zwischen der konzeptualisierten Alltagssprache und der dekontextualisierten Bildungssprache. Danach wird in Kapitel 3.3.5 auf das Phänomen

des Code-Switchings von mehrsprachigen bzw. türkischsprachigen SchülerInnen im Schulalltag eingegangen.

3.3.1 Schwellenniveauhypothese und doppelte Halbsprachigkeit

Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) stellten auf Grundlage von Forschungsergebnissen der UNESCO-Studie unterschiedliche Typen von Bilingualismus und deren Auswirkungen auf das kognitive Denken fest. Diese Forschungsergebnisse wurden von Cummins (1979) in der Schwellenniveauhypothese festgehalten. Das Ziel Cummins' (1979) war es, mit der Schwellenniveauhypothese den Erfolg bzw. Misserfolg von zweisprachigen Kindern zu erklären. Als eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg von zweisprachigen Kindern sieht Cummins (1984) eine gut entwickelte erstsprachliche Kompetenz. Er geht davon aus, dass diese wiederum positive Auswirkung auf den Zweitspracherwerb hat (vgl. Cummins, 1984, S. 192f.).

Auch Baker und Jones (1998) gehen davon aus, dass gut entwickelte erstsprachliche Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf das Erlernen der Zweitsprache haben. Je schwächer allerdings die Kenntnisse der Erstsprache ausgeprägt sind, desto schwieriger ist auch der Erwerb ausgeprägter Kompetenzen in der Zweitsprache (vgl. Baker & Jones, 1998, S. 75).

Ein konkretes Beispiel dafür sind die Kinder von Familien, welche in die USA einwanderten und somit eine andere Erstsprache als Englisch haben. Ein weiteres Beispiel stellen Kinder dar, welche nach Kanada kamen und als Zweitsprache Französisch erlernen mussten. Diese SchülerInnen haben durch gering ausgeprägte Kenntnisse in der Zweitsprache oft Schwierigkeiten, den Unterrichtsinhalten zu folgen. Sofern die Sprache nicht hinreichend ausgeprägt ist, sind Probleme in dem Verstehen des Unterrichtsgegenstandes zu erwarten. Demzufolge ist eine starke Ausprägung der Erstsprache essenziell (vgl. Baker & Jones, 1998, S. 75).

Cummins (1982) geht davon aus, dass es im Bereich der sprachlichen Kompetenzen ein Schwellenniveau geben muss, welches zweisprachige Kinder erreichen müssen, damit sie gute schulische Leistungen erreichen und die Zweitsprache erfolgreich erlernen können. Mit der Schwellenniveauhypothese geht Cummins (1982) davon aus, dass der Erfolg eines Kindes mit Migrationshintergrund davon abhängt, welche „bestimmte Schwelle an Kompetenz“ (Cummins, 1982, S. 38) das Kind bereits erworben hat. Hierbei handelt es sich nicht um eine Schwelle, sondern um zwei Schwellen. Somit unterscheidet Cummins' (1984) Schwellenniveauhypothese zwischen einem unteren und oberen Schwellenniveau und er fügt noch eine dritte Kompetenzstufe hinzu. Die Kompetenzstufe unterhalb der untersten Schwelle deutet auf „Halbsprachigkeit“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ hin. Hierbei zeigen Zweisprachige in beiden Sprachen geringe Sprachkompetenzen, was negative Auswirkungen auf das kognitive Denken hat. Die Kompetenzstufe oberhalb der untersten Schwelle ist die Stufe der „einseitigen“ Zweisprachigkeit. Die Besonderheit ist dabei, dass eine der Sprachen auf einem hohen Niveau beherrscht wird. Hieraus sind weder positive noch negative Wirkungen auf die kognitive Entwicklung des Kindes ableitbar. Die „additive“ Zweisprachigkeit bezeichnet die

Kompetenzstufe oberhalb der zweiten Schwelle. SchülerInnen, die diese Stufe erreichen, zeigen in beiden Sprachen ein hohes Niveau (vgl. Cummins, 1984, S. 194).

Deutlich kritisiert wird die Schwellenniveauhypothese von Baker und Jones (1998). Dabei weisen Baker und Jones (1998) auf den problematischen Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ hin. Diese Begriffe werden oft als ein negatives Label für Migrantengruppen verwendet. „Semilingualism may be used as a negative label that invokes expectations of underachievement and self-fulfilling prophecy“ (Baker, 2006, S. 11). Baker und Jones (1998) veranschaulichen, dass die Schwellenniveauhypothese weder verdeutlicht, welche sprachlichen Kenntnisse vorliegen müssen, um negative Aspekte des Bilingualismus zu vermeiden, noch Indikationen darüber gibt, wie von Bilingualismus profitiert werden kann. Die Autoren betonen zudem, dass die Sprachentwicklung ein langsamer Prozess ist und sich nicht als Sprung von einer Schwelle zur nächsten beschreiben lässt (vgl. Baker & Jones, 1998, S. 75). Des Weiteren wird im Rahmen der Schwellenniveauhypothese der Zusammenhang zwischen den kognitiven und sprachlichen Leistungen nicht berücksichtigt. Baker und Jones (1998) betonen, dass geringe kognitive Leistungen eines Kindes nicht an kognitiven Defiziten, sondern an beschränkten sprachlichen Fähigkeiten liegen. Den Zusammenhang zwischen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung bezeichnet Cummins (2000) in späteren Artikeln als hypothetisch (vgl. Caprez-Krompæk, 2010, S. 61f.). Die Annahme besagt, dass eine geringe Sprachkompetenz negative kognitive Auswirkungen zur Folge hat. Diese negativen kognitiven Auswirkungen werden jedoch anhand der Sprache getestet, in welcher das Kind eine geringe sprachliche Kompetenz aufweist. Sprache und Kognition sind somit konfundiert.

Ob daraus tatsächlich mit Baker und Jones geschlussfolgert werden kann, dass zwischen mangelhafter Sprachkompetenz und Kognition kein Zusammenhang besteht, bzw. inwiefern die Schwellenniveauhypothese zutrifft, wird im nachfolgenden Kapitel 3.4 anhand von Studien näher zu erörtern sein.

3.3.2 Interdependenzhypothese als Abhängigkeitsannahme

Anknüpfend an die Schwellenniveauhypothese geht die Interdependenzhypothese davon aus, „daß das Kompetenzniveau in der S2 [Zweitsprache], das vom zweisprachigen Kind erworben wird, zum Teil davon abhängig ist, welches Kompetenzniveau es in der S1 [Erstsprache] zu dem Zeitpunkt hat, an dem es mit der S2 intensiv konfrontiert wird“ (Cummins, 1982, S. 39). Die Interdependenz-Hypothese besagt, dass zu Beginn der Einschulung zwischen der Zweitsprache und der Kompetenz der Erstsprache ein wechselseitiges Verhältnis besteht (vgl. Cummins, 1982, S. 39).

„Wird ein Minoritätenkind bereits in einer frühen Entwicklungsphase mit einer anderssprachigen Schul- und Lernumwelt konfrontiert, ohne gleichzeitig eine Verstärkung in der Muttersprache zu erhalten, so werden sich seine Fertigkeiten in der Muttersprache nur langsam oder überhaupt nicht weiterentwickeln. Damit wird dem Kind die Grundlage dafür genommen, die Zweitsprache so gut zu lernen, daß es darin das Schwellenniveau erreichen könnte“ (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976, S. 28 zit. n.: Cummins 1984, S. 194).

Die Forschungsergebnisse des UNESCO-Berichts von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) liefern Belege für diese Interdependenzhypothese. Sobald finnische SchülerInnen im Alter von zehn Jahren nach Schweden kamen, konnten sie im Finnischen einen Kenntnisstand vorweisen, welcher vergleichbar mit SchülerInnen war, die in Finnland die Schule besucht haben. Ebenso erreichten sie auffallend gute Schwedischkenntnisse (vgl. Cummins, 1984, S. 195). Im Gegensatz dazu zeigten sich bei jüngeren Kindern, die im Alter von sieben und acht Jahren von Finnland nach Schweden immigriert sind, deutliche Schwierigkeiten im Bereich der Erstsprache und der Zweitsprache.

Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) gehen davon aus, dass mit geringeren Bildungserfolgen zu rechnen ist, wenn erstsprachliche Kompetenzen von Kindern aus ethnischen Minderheiten in der frühkindlichen Entwicklung stagnieren. Wenn jedoch Kinder aus ethnischen Minderheiten bereits zu Hause in ihrer Erstsprache gefördert werden und die Erstsprache in der Schule Berücksichtigung findet, so werden auch bessere Schulleistungen erkennbar. „So konnten bei mexikanischen Indianerkindern, die ihren Leseunterricht zuerst in der Muttersprache und dann in Spanisch erhielten, nach drei Jahren bedeutend bessere Testergebnisse in der Lesefähigkeit festgestellt werden als bei Kindern, die ihren Leseunterricht nur in Spanisch erhielten“ (Cummins, 1984, S. 196).

Anhand der in der Schule erlernten Kompetenzen lässt sich die Bedeutung der Muttersprache für die kognitive Entwicklung des zweisprachigen Kindes und für den Schulerfolg herausarbeiten. Die Institution Schule erwartet ein gewisses Begriffsverständnis, nämlich das Erkennen der Bedeutung schriftlicher Sprache und zusammenhängend die Fähigkeit, diese Sprache auch zu dekontextualisieren. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist sowohl von den erstsprachlichen Kenntnissen als auch von der sozialen Lage des Kindes abhängig. Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss unterstützen ihre Kinder dabei, diese Fähigkeiten zu entwickeln, „sei es durch Vorlesen oder durch die logische Organisation ihrer Sprache“ (Cummins, 1984, S. 197).

Zusätzlich besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass das begriffliche Denken von Kindern aus bildungsfernen Familien weniger gefördert wird. Als Ursache dafür sieht Cummins (1984), dass den Familien „Lesestoff in der S1 [Erstsprache] fehlt, oder der Sprachgebrauch in der S1 weniger gepflegt wird“ (Cummins, 1984, S. 197).

„McLaughlin (1984, S. 25) mentions several studies of Mexican / American children who experienced either delay in their acquisition of pronouns, negatives and tense markers when compared to monolingual children, or showed a high degree of transfer, borrowing and language mixture. These children were mainly from lower income families“ (Romaine, 1995, S. 211).

Kinder mit Migrationshintergrund müssen ihre Lese- und Schreibfähigkeiten in einer Sprache entwickeln, welche sie gegebenenfalls nur schwer beherrschen. Dies führt dazu, dass sie deutliche Schwierigkeiten haben, gute Lese- und Schreibfähigkeiten zu entwickeln. Nach der Schwellenniveauhypothese beeinflussen geringe Lese- und Schreibfähigkeiten die kognitive

Entwicklung eines mehrsprachigen Kindes sowie die kulturelle Teilhabe an seiner Lernumwelt (vgl. Cummins, 1984, S. 198).

Aus der Schwellenniveauhypothese und der Interdependenzhypothese zieht Cummins (1984) das Resümee, dass der Schulerfolg eines zweisprachigen Kindes auf die Kenntnisse in der Erstsprache, auf die Zweitsprache und auch auf die Unterrichtskonzeption zurückführbar ist. Unabhängig davon, ob mit der Kritik von Baker und Jones tatsächlich ein Zusammenhang zwischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten besteht, sollte ein Kind, dessen sprachliches Begriffsverständnis in seiner Erstsprache noch nicht entwickelt worden ist, im ersten Schuljahr gefördert werden. Zusätzlich muss die Förderung der Erstsprache in den weiteren Schuljahren fortgesetzt werden, damit das Kind seine additive Zweisprachigkeit entwickeln kann (vgl. Cummins, 1984, S. 198).

3.3.3 BICS und CALP

Cummins (2000) unterscheidet zum einen die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills = BICS) und zum anderen die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (Cognitive / Academic Language Proficiency = CALP) (vgl. Cummins, 2000, S. 3). Die sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten (BICS) kommen bei intellektuell wenig anspruchsvollen Interaktionszusammenhängen zum Tragen. Die KommunikationspartnerInnen bewegen sich in einem wechselseitig bekannten Kontext und Referenzrahmen, sodass auch die Sprache stark vom sozialen Kontext abhängt. Der sprachlichen Ausdrucksweise wird kein großer Wert beigemessen, wobei nonverbaler Kommunikation, wie beispielsweise durch Gestik und Mimik, zusätzliche Bedeutung zukommt. Eine Schwierigkeit für Zweisprachige und insbesondere für SchülerInnen mit Migrationshintergrund liegt darin, dass derartige Interaktionszüge und Diskurstypen nicht leicht von der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden können (vgl. Zydati, 2000, S. 85).

Bei der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit (CALP) ist die Sprache deutlich präziser, jeweils unabhängiger vom sozialen Kontext und damit expliziter und komplexer als in der alltagssprachlichen Kommunikation. Dies gilt sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene. Die CALP dient im schulisch-unterrichtlichen Zusammenhang als Basiskompetenz im Umgang mit der Schriftsprache. Damit stellt sie eine zentrale Grundlage des Lernens in allen Themenbereichen, Inhalten und insbesondere im Fachunterricht dar (vgl. Zydati, 2000, S. 95f.). SchülerInnen, die die Kompetenzstufe CALP erreicht haben, sind deutlich im Vorteil, denn sobald sie in einer Sprache lesen gelernt haben, können sie auch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf die Zweitsprache übertragen (vgl. Zydati, 2000, S. 96).

Die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten (BICS) sind für eine Alltagskommunikation unbedingt notwendig, dies allein ist allerdings nicht ausreichend für ein funktionales Sprachkönnen. Im schulischen Kontext benötigen SchülerInnen die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (CALP). Zudem wird vorausgesetzt, dass SchülerInnen „(rezeptiv wie produktiv)

mit inhaltsbezogener, semantisch kohärenter, linguistisch komplexer und vor allem in lexikogrammatischer Hinsicht [...] textgebundener Sprache in Wort und Schrift“ (Zydati, 2000, S. 96) umgehen können. Nur die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (CALP) ermöglicht SchülerInnen die Rezeption bzw. Produktion von Texten, welche für den Fachunterricht relevant sind (vgl. Zydati, 2000, S. 96f.).

Baker und Jones (1998, S. 93) betonen, dass das Sprachniveau innerhalb des Unterrichts über die Alltagskommunikation hinausgeht und der Lehrplan weitaus komplexere Sprachkompetenzen von Zweitsprachlernern fordert: „As children move through the grades in school, the language proficiency they require is much more than conversational fluency if they are to cope in their second language with a complex curriculum“ (Baker & Jones, 1998, S. 93). Cummins (1991) geht davon aus, dass ein Kind innerhalb von zwei Jahren sprachlich-kommunikative Fähigkeiten (BISC) erwerben kann. Im Gegensatz dazu brauchen Kinder fünf bis sieben Jahre, damit sie die gleichen kognitiven-akademischen Sprachfähigkeiten (CALP) wie ein einsprachiges Kind erwerben können (vgl. Cummins, 1991, S. 78). Das Ziel der Schulen sollte sein, mehrsprachige SchülerInnen zu ermutigen, ihre erstsprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, damit sie ihr Wissen auf ihre Zweitsprache transferieren können und somit die Vorteile ihrer Bilingualität nutzen können (vgl. Cummins, 1991, S. 86).

Zudem verdeutlichen Baker und Jones (1998), dass die sprachliche Fähigkeit von Kindern und Erwachsenen nicht immer einer Kategorie zugeordnet werden kann. Vielmehr bewegen diese sich auf verschiedenen Skalen der Sprachdimensionen (hören, sprechen, lesen, schreiben). Demzufolge ist nicht davon auszugehen, dass diese Kategorien durch einen Sprung vollständig ausgeprägt werden, sondern sich auf kontinuierliche Weise verbessern (vgl. Baker & Jones, 1998, S. 94).

3.3.4 Studien zur Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese

Studienergebnisse aus Deutschland geben Hinweise auf die Richtigkeit der Schwellenniveau- und der Interdependenzhypothese. Diese im Folgenden referierten Studienergebnisse zeigen positive Zusammenhänge zwischen der Zweisprachigkeit und den kognitiven Fähigkeiten von zweisprachigen SchülerInnen. Zuvor werden ältere Studienergebnisse, welche hauptsächlich Kinder und Jugendliche von ArbeitsmigrantInnen untersuchen, vorgestellt. Im Anschluss wird auf neuere Studienergebnisse eingegangen, welche Hinweise auf die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb geben.

In dem Essener Forschungsprojekt „Zweisprachigkeit und Schulerfolg ausländischer Kinder“ untersuchten Baur und Meder die Rolle der Erstsprache bei der schulischen Sozialisation von Jugendlichen mit türkischem, jugoslawischem und griechischem Migrationshintergrund (vgl. Baur & Meder, 1992, S. 125). Sie stellten fest, dass die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht sowohl einen positiven Einfluss auf die muttersprachlichen Kompetenzen als auch auf die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch hat.

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen und ein C-Test in der Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch eingesetzt. Anhand der C-Tests kamen Baur und Meder (1992) zu dem Ergebnis, dass die Kenntnisse in beiden Sprachen überdurchschnittlich hoch miteinander korrelierten: „Die Lese- und Schreibfähigkeiten in der Muttersprache korrelierten jeweils positiv oder negativ mit dem festgestellten sprachlichen Niveau in der Zweitsprache Deutsch“ (Baur & Meder 1992, S. 124). Sobald zweisprachige SchülerInnen zu Hause verstärkt deutsch sprachen, erreichten sie im Deutschen keine besseren Sprachkompetenzen als SchülerInnen, die im Elternhaus verstärkt ihre Erstsprache sprachen. SchülerInnen, die zu Hause verstärkt deutsch sprachen, verfügten über deutlich schlechtere muttersprachliche Kompetenzen. „Das Zurückdrängen der Muttersprache wirkte sich demnach in keinem Bereich positiv aus“ (vgl. Baur & Meder, 1992, S. 124). Im Rahmen der Studie wurden zwei Formen des herkunftssprachlichen Unterrichts miteinander verglichen. In der ersten Form wurde der herkunftssprachliche Unterricht im normalen Schulvormittag integriert unterrichtet, in der zweiten Form nahmen SchülerInnen zweimal am Nachmittag drei bis fünf Stunden am herkunftssprachlichen Unterricht teil. Sobald der herkunftssprachliche Unterricht in den Schulvormittag integriert wurde, erreichten SchülerInnen deutlich positivere Resultate (vgl. Baur & Meder, 1992, S. 124). Anhand der Studienergebnisse können Baur und Meder (1992) die Interdependenzhypothese von Cummins (1979) bestätigen.

„Dies bedeutet, daß eine Entscheidung für oder gegen die eine oder die andere Sprache nicht notwendig ist, da sich Muttersprache und Zweitsprache gegenseitig stützen können. Gute Muttersprachenkenntnisse werden demnach nicht anstelle oder auf Kosten des Deutschen als Zweitsprache erworben, sondern unterstützen dessen Erwerb“ (Baur & Meder, 1992, S. 132).

Knapp (1997) zeigt in seiner Studie „Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache“, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern aus Sprachminderheiten von der Aufenthaltsdauer abhängen. Dazu analysierte er 48 Phantasieerzählungen von deutschen Kindern und von Kindern mit Migrationshintergrund mit jeweils unterschiedlicher Aufenthaltsdauer.⁴⁰

Die Forschungsergebnisse von Knapp (1997) zeigen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen und durchgehend die deutsche Schule besucht haben (Gruppe C), im Bereich ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten deutlich schlechter abschneiden als deutsche SchülerInnen, jedoch nicht besser als SchülerInnen, die seit zwei Jahren in Deutschland leben (Gruppe A). Er begründet dieses Ergebnis mit der Interdependenzhypothese von Cummins (1979). Deutsch-Aufsätze von SchülerInnen mit einer Aufenthaltsdauer von acht Jahren und länger (Gruppe C) zeigen, dass eine Zeitspanne von vier bis fünf Schulbesuchsjahren nicht ausreicht, um Kompetenznachteile in der Zweitsprache auszugleichen (vgl. Knapp, 1997, S. 226). Auch Knapp (1997) belegt durch seine Studie sowohl die

⁴⁰Knapp unterteilt vier Gruppen nach ihrer Aufenthaltsdauer. Gruppe A: SchülerInnen mit einer Aufenthaltsdauer von 2 Jahren bis 3 Jahren (24–36 Monate); Gruppe B: SchülerInnen mit einer Aufenthaltsdauer von 3 bis 5 Jahren (36–60 Monate); Gruppe C: SchülerInnen mit einer Aufenthaltsdauer von 8 Jahren und länger; Gruppe D: Deutsche Kinder, die in Deutschland geboren sind.

Schwellemniveau- und Interdependenzhypothese, desgleichen auch die Formen der Sprachbeherrschung „CALP“ und „BICS“ nach Cummins (1979).

„Die Kinder, die erst kurze Zeit in Deutschland leben, bringen aus der Erstsprache zumindest ansatzweise Textkompetenz und Erzählkompetenz mit. Ihnen mangelt es noch an der Formulierungsfähigkeit. Über die Formulierungsfähigkeit verfügen dagegen schon die Kinder, die durchweg in Deutschland zur Schule gingen. Ihnen mangelt es an der Textkompetenz und Erzählkompetenz, die sie in der Zweitsprache nicht so erwerben konnten wie die Kinder, die ihren ersten Unterricht in der Erstsprache erhielten“ (Knapp, 1997, S. 227f.).

Die Studienergebnisse zeigen, dass die kognitiv-akademische Sprachbeherrschung (CALP) in die Erst- und Zweitsprache übergreift. „Textkompetenz und Erzählkompetenz gehören offensichtlich zur kognitiv-akademischen Sprachbeherrschung (CALP)“ (Knapp, 1997, S. 228).

Brizić (2006) betrachtet in der Studie „Das geheime Leben der Sprachen“ die Spracherwerbsbedingungen von SchülerInnen mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund sowie von SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien. Bei der Ergebnisdarstellung geht sie auf die Makro-, Meso- und Mikroebene der Spracherwerbsbedingungen im Herkunftsland ein. Die Ergebnisse auf der Makroebene bestätigen, dass SchülerInnen, deren Eltern im Herkunftsland zur Mehrheit gehörten und im Herkunftsland die Schul- und Staatssprache sprachen, in Deutschtests die besten Ergebnisse erreichten. Dies trifft insbesondere auf bosnische, kroatische und serbische Kinder zu. Schlechtere Ergebnisse erzielten türkischsprachige SchülerInnen und SchülerInnen aus kurdischen Familien. Bei SchülerInnen mit einem bosnischen, kroatischen und serbischen Migrationshintergrund spielte der Bildungsabschluss der Eltern eine geringe Rolle, während bei SchülerInnen mit einem türkischen Migrationshintergrund dem Bildungsabschluss und der Zugehörigkeit zur Bildungsschicht eine große Rolle beim Deutscherwerb zukam (vgl. Brizić, 2006, S. 66). Ergebnisse auf der Mesoebene bestätigen, dass die erstsprachlichen Fähigkeiten der Eltern Auswirkungen auf die Kompetenzen ihrer Kinder in der deutschen Sprache haben (vgl. Brizić, 2006, S. 67). Gaben Eltern ihre Erstsprache an ihre Kinder weiter, so erreichten deren Kinder im Deutschtest die besten Werte. Wenn Eltern ihre Erstsprache nur teilweise oder gar nicht weitergaben, erreichten ihre Kinder signifikant niedrigere Werte. Dies gilt für den Erstspracherwerb wie für den Zweitspracherwerb (vgl. Brizić, 2006, S. 66). Die Ergebnisse auf der Mikroebene bestätigen, dass durch hohe Erstsprachkompetenzen, hohes Selbstvertrauen und hohe erstsprachliche Motivation bessere Ergebnisse im Deutschtest erzielt wurden. Des Weiteren ist eine Verbindung zwischen einem niedrigen Selbstvertrauen, einer niedrigeren Motivation und dem Sprachwechsel in den Familien feststellbar (vgl. Brizić, 2006, S. 67).

Knigge et al. (2015) haben in der Stadt Hamburg im Rahmen einer Pilotstudie 161 SchülerInnen mit ihren Eltern, welche einen russischen, türkischen und vietnamesischen Sprachhintergrund haben, untersucht. Die untersuchten Jugendlichen waren zum ersten Messzeitpunkt 15

Jahre alt. Zu zwei Messzeitpunkten wurde die schriftliche Performanz⁴¹ von Kindern bzw. Jugendlichen mit türkischem, russischem und vietnamesischem Migrationshintergrund in der Herkunftssprache und im Deutschen erhoben. Zudem wurde in einer Stichprobe die Performanz von einsprachig deutschen Jugendlichen und ihren Eltern erhoben (vgl. Knigge et al., 2015, S. 145). Zur Klärung der Forschungsfrage wurden drei Forschungshypothesen aufgestellt: In der ersten Hypothese gehen Knigge et al. (2015) davon aus, dass die Performanz im Deutschen von der Herkunftsgruppe abhängt und dass die rezeptiven sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit vietnamesischem Hintergrund im Vergleich zu den türkischen Jugendlichen deutlich günstiger ausfallen. Diese erste Annahme konnte bestätigt werden, zum ersten Messzeitpunkt zeigten Jugendliche mit vietnamesischem Hintergrund deutlich bessere Performanz als Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund. Auch Jugendliche mit russischem Hintergrund zeigten deutlich bessere sprachliche Kompetenzen als Jugendliche mit türkischem Hintergrund (vgl. Knigge et al., 2015, S. 162). In der zweiten Hypothese formuliert die Forschergruppe die Annahme, „dass im Sinne der Interdependenzhypothese positive Effekte der Performanz in der Herkunftssprache auf die Performanzentwicklung im Deutschen bestehen könnten“ (Knigge et al., 2015, S. 162f.). Zudem sollte geklärt werden, ob die sprachlichen Fähigkeiten der Eltern (dazu zählt der Wortschatz der Eltern in der Herkunftssprache und der Gebrauch des Deutschen in der Familie) Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen haben (vgl. Knigge et al., 2015, S. 163). Innerhalb der beiden Messzeitpunkte, welche sich über ein Jahr erstreckten, konnte ein positiver Effekt der herkunftssprachlichen Performanz auf die Veränderung der Deutschperformanz gezeigt werden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der positive Einfluss der Erstsprache unabhängig von den herkunftssprachlichen Kompetenzen der Eltern und der jeweiligen Herkunftsgruppe ist.

„Die Ergebnisse weisen in die Richtung, dass es sich lohnen kann, Transfereffekten im Sinne der Interdependenzhypothese mindestens für produktive sprachliche Fähigkeiten weiter nachzugehen. Es ist aber durchaus denkbar, dass dies auch für rezeptive Fähigkeiten gilt, da auch dazu bisher zu wenig Forschung vor allem unter Berücksichtigung gemessener Kompetenzdaten vorliegt, um dies abschließend beurteilen zu können“ (Knigge et al., 2015, S. 163).

Ausgehend von den Befunden von Edele et al. (2013) und Hannover et al. (2013) formulierte die Forschergruppe die dritte Hypothese. Sie gingen davon aus, dass die Hinwendung der Eltern zur deutschen Kultur positive Auswirkungen auf die Sprachperformanz der SchülerInnen im Deutschen haben könnte. Anhand der Ergebnisse konnte weder im Quer- noch im Längsschnitt die Annahme zu Akkulturationseinstellungen der Eltern gezeigt werden (vgl. Knigge et al., 2015, S. 163). Im Mehrsprachigkeitskontext existieren nur wenige Studien darüber, welche die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Kindern differenziert betrachten. Die Forschungsergebnisse der Pilotstudie Knigge et al. (2015) zeigen auf Grundlage von iden-

⁴¹ Knigge et al. (2015) verwenden den Begriff der Performanz im linguistischen Sinne der produzierten sprachlichen Fähigkeiten.

tischen Messverfahren und Indikatoren für die Auswertung deutliche Zusammenhänge zwischen der sprachlichen Performanz in der Erst- und Zweitsprache. Die Besonderheit dieser Untersuchungsergebnisse liegt darin, dass diese nicht auf selbstberichteten sprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen beruhen (vgl. Knigge et al., 2015, S. 164f.).

3.3.5 Das Sprachverhalten von türkischsprachigen SchülerInnen

Im folgenden Kapitel soll das Sprachverhalten von türkischsprachigen SchülerInnen in Deutschland in gebotener Kürze skizziert werden. Mit Beginn der Arbeitsmigration, als die ersten sogenannten türkischen „Gastarbeiterfamilien“ nach Deutschland kamen (siehe dazu Kap. 2.2), fand der erste intensive Sprachkontakt zwischen dem Türkischen und dem Deutschen statt. Türkischsprachige MigrantInnen begannen, ihre Erstsprache Türkisch mit der Zweitsprache Deutsch zu vermischen. Auch heute wechseln Kinder und Jugendliche, die in Deutschland sozialisiert wurden, von der türkischen in die deutsche Sprache und umgekehrt und mischen eventuell auch eine dritte Sprache hinzu (vgl. Gümüsoglu, 2010, S. 60). Sehr häufig kommt es vor, dass türkischsprachige Menschen, die fast kein Deutsch sprechen können, Begriffe aus dem Deutschen mit ins Türkische aufnehmen wie z.B. „Stress“, „Tschüss“, „Urlaub“, „Arbeitsamt“, um somit ihre Alltagskommunikation zu erleichtern (vgl. Hacisalihoglu, 2009, S. 91).

Dieses Phänomen wird im wissenschaftlichen Diskurs als Code-Wechsel, Code-Switching, Code-Changing, Code-Mixing, Kodeumschaltung, Code-Alternation, Code-Shift etc. bezeichnet (vgl. Gümüsoglu, 2010, S. 60). Im Nachfolgenden wird der Begriff „Code-Switching“ zugrunde gelegt, dieser wird im wissenschaftlichen Diskurs wie folgt unterschiedlich definiert: Milroy und Muysken (1995) verstehen unter Code-Switching das Verwenden von zwei oder mehreren Sprachen innerhalb derselben Konversation. Dies führt dazu, dass ein Wort oder ein Satz der Sprache A im Kontext der Sprache B gebraucht wird und die Sprachen dadurch vermischt werden (vgl. Müller et al. 2011, S. 188). Diese Phänomene sind auch unter „conversational code-switching“ (Gumperz 1982, S. 59) bekannt, da sie meist während einer Konversation erfolgen. Ein solches Verwenden mehrerer Sprachen innerhalb einer Konversation kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, wie beispielsweise durch das Ansprechen unterschiedlicher Personen oder auch durch den Wechsel der Sprachen in unterschiedlichen oder einzelnen Äußerungen. Muysken verdeutlicht außerdem, dass es sich bei dem Code-Switching um eine natürliche Kompetenz von bilingualen Menschen handelt (vgl. Muysken, 1995, S. 177). Meisel (1994) definiert Code-Switching ebenfalls als eine Kompetenz, die bilinguale Menschen erworben haben. Diese Kompetenz ermöglicht das Auswählen der Sprache je nach GesprächspartnerIn, Kontext, Thema etc. Nach Meisel kann ein Wechsel in der Form des Code-Switchings von zwei Sprachen nur dann erfolgen, wenn beide Sprachen gut ausgeprägt sind und diese dann je nach GesprächspartnerIn, Kontext oder Thema situationsbedingt ausgewählt und unterschieden werden können. Erst dann kann von „[c]ode-switching“ (Meisel, 1994, S. 414, Herv. i. O.) gesprochen werden. Vorher sollte von „(language-

) mixing“ oder „code-mixing“ (Meisel, 1994, S. 414, Herv. i. O.) gesprochen werden. Studien zum Code-Switching wurden in der Bundesrepublik Deutschland erstmals von Auer (1981) durchgeführt. Auer beschreibt das Phänomen Code-Switching anhand von italienischen Migrantenkindern als eine „interaktive Leistung“ (Auer, 1981, S. 128). Er geht davon aus, dass der „we code“ die Sprache der ethnischen Mehrheit, in diesem Fall das Deutsche, darstellt und dass der „they code“ das Italienische abbildet. Deutlich wurde, dass die untersuchten Jugendlichen sich mit ihrer Sprachwahl von der italienischen Erwachsenengeneration abgrenzten, indem sie sich für das Deutsche entschieden (vgl. Auer, 1981, S. 145).

Hinnenkamp (2005) untersuchte in seiner Studie: „Zwei zu bir miydi?“ – mischsprachliche Varietäten von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, die in einem vielsprachigen und multikulturellen Raum aufwuchsen. Er stellte fest, dass die interviewten Jugendlichen im Rahmen ihrer sprachlichen Ausdrucksweise unterschiedliche Codes entwickelten (vgl. Hinnenkamp, 2005, S. 95). Aus soziolinguistischer Sicht zeigten die Jugendlichen eine Gruppensprache, den

„We-Code, der wiederum beides, Defizit und Kompetenz, vor allem aber Differenz, Eigenes und Autonomie in sich trägt, der folglich nach mehreren Seiten *ausschließt*, sowohl zur Elterngeneration als auch insbesondere und vor allem zur Mehrheitsgesellschaft, der aber wiederum gleichzeitig beide Seiten integriert in einem autonomen Code, die ‚Spendersprachen‘ – um ein Wort aus der Anfangszeit der Kreolistik zu leihen – verzerrt und umdeutet“ (Hinnenkamp, 2005, S. 95, Herv. i. O.).

Anhand empirischer Befunde des Sprachalternierens an dem Beispiel von Code-Switching und Code-Mixing stellt Hinnenkamp (2005) fest, dass die Jugendlichen in der Gesellschaft einen eigenständigen semantischen Raum besetzten und dabei ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen ausschöpften und sich solche aneigneten, die ihnen zuvor verpönt waren (vgl. Hinnenkamp, 2005, S. 97). Hinnenkamp (2005) formuliert dies wie folgt: „Nicht zwischen den Stühlen sitzen sie, nicht halbsprachig sind sie, sondern – um dieses schlichte Bild weiter zu bemühen – sie sitzen gleichsam auf mehreren Stühlen, partizipieren an mehreren Sprachen. – Sicherlich ein vereinfachtes Bild, das aber den entstehenden Gegendiskurs plakativ verdeutlicht“ (Hinnenkamp, 2005, S. 97).

Dirim (1998) untersuchte in ihrem Dissertationsprojekt „Var mı lan Marmelade?“ (Dirim, 1998, S. 1) den türkisch-deutschen Sprachkontakt in einer Grundschulklasse und das damit verbundene Code-Switching zwischen der sogenannten offiziellen und der inoffiziellen Sprache. Das Dissertationsprojekt stellt eine Teilstudie des Projekts „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“ (Dirim, 1998, S. 29) dar und wurde in der Faberschule im Hamburger Stadtteil St. Pauli durchgeführt. Zur Datenerhebung beobachtete Dirim eine Grundschulklasse im Fach Sachunterricht. Das Unterrichtsgespräch wurde mithilfe eines Aufnahmegerätes an sechs Beobachtungstagen im dritten Schuljahr aufgenommen. Die Auswahl des Sachunterrichts lag darin begründet, dass die Unterrichtsinhalte überwiegend verbal vermittelt wurden. „Hier bot sich der Sachunterricht als besonders geeignet an, da es zu seinen Prinzipien gehört,

an alltagsweltliche Bezüge anzuknüpfen. Dadurch sollen Kinder veranlaßt werden, an ihr mitgebrachtes (auch sprachliches) Wissen und Können anzuknüpfen und darauf aufzubauen“ (Dirim, 1998, S. 46). Dirim geht davon aus, dass im Sachunterricht Themen behandelt werden, die an die kulturellen Vorerfahrungen der Kinder anknüpfen. Das Unterrichtsgespräch wurde mithilfe der Konversationsanalyse ausgewertet. Diese ergab, „daß die türkisch-deutschsprachigen Kinder unter sich ins Deutsche wechseln, wenn die Lehrerin sich in ihrer Nähe befindet, ohne jedoch mit den Kindern einen verbalen Austausch [sic.] zu haben“ (Dirim, 1998, S. 61).

Dirim (1998) unterscheidet hierbei zwischen der „offiziellen“ und der „inoffiziellen“ Sphäre. Unter der offiziellen Sphäre versteht sie die Lehrer-Schüler-Interaktion und unter der inoffiziellen Sphäre die Interaktion der SchülerInnen untereinander. Nach den Auswertungen von Dirim (1998) nutzen die Kinder das Türkische nur in der inoffiziellen Sphäre. Deutlich wird, dass die SchülerInnen im Schulalltag die Dominanz der deutschen Sprache akzeptiert haben. Es scheint ihnen klar zu sein, in welcher Sprache sie sich in der Schulklasse oder auf dem Schulhof zu unterhalten haben, um dabei nicht gegen Regeln zu verstoßen. Da der außerschulische Raum im Vergleich zur Schulklasse nicht durchgehend kontrolliert wird, nutzen die türkisch-deutschsprachigen Kinder das Türkische bzw. das türkisch-deutsche Code-Switching eher an diesen Orten (vgl. Dirim, 1998, S. 147ff.).

3.3.6 Fazit

Wie zuvor in Kapitel 3.3 ausgeführt, unterstreichen Studienergebnisse die Bedeutung der Schwellenniveau- und der Interdependenzhypothese für Kinder mit Migrationshintergrund. Trotz dieser Erkenntnis finden die erstsprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund im aktuellen Schul- und Unterrichtsalltag keine Berücksichtigung. Die Türkischkenntnisse werden kaum als eine Ressource angesehen bzw. als ein Potenzial wahrgenommen. Bedauerlich ist es, dass sie weder zum Zweitspracherwerb herangezogen werden noch eine Berücksichtigung im Mathematik- oder Sachunterricht finden.

Auch die aufgeführten Untersuchungsergebnisse von Dirim (1998) stützen die These, dass bilinguale Kinder ihre türkischen Sprachkenntnisse im Schul- und Unterrichtsalltag unterdrücken müssen und nur in erlaubten Sphären benutzen dürfen. Dabei ist anzumerken, dass eine systematische Förderung und Einbeziehung der Erstsprache die Motivation und die schulischen Leistungen von mehrsprachigen Kindern deutlich positiv beeinflussen kann.

3.4 Die Rolle der Sprache im Sachunterricht

Im folgenden Kapitel gilt es zu klären, welche Bedeutung die Sprache und insbesondere die Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund hat. Die Sprache stellt im Sachunterricht ein wichtiges Medium zum Wissenserwerb dar. Kinder mit Migrationshintergrund sind im Sachunterricht gefordert, Wissen in einer Sprache zu erlernen, welche für sie nicht die Erstsprache ist. Daher stehen ihre mündlichen

sowie schriftlichen bildungssprachlichen Fähigkeiten nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch im Sachunterricht auf dem Prüfstand. Die hohe Relevanz der Bildungssprache beim schulischen Kompetenzerwerb führt dadurch zu einem Kompetenznachteil. Denn oftmals bieten Schulen für Kinder aus bildungsfernen Familien und auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht ausreichend Gelegenheit, die „Bildungssprache“ (Gogolin, 2009, S. 263) zu erlernen. Gegenstand des folgenden Kapitels soll daher sein, den Einfluss bildungssprachlicher Fähigkeiten auf die Leistungen im Sachunterricht aufzudecken. Der bisherige Forschungsstand zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund im Sachunterricht weist große Lücken auf, sodass nur vereinzelte Studien vorgestellt werden, welche den Einsatz der Erstsprache Türkisch im naturwissenschaftlich-mathematischen Fachunterricht untersucht haben.

3.4.1 Der Begriff der Bildungssprache

Um die Bedeutung der Sprache im Sachunterricht klären zu können, wird es zunächst notwendig, eine generelle Begriffsklärung zum Thema Bildungssprache vorzunehmen. Der Begriff „Bildungssprache“ findet seit 90 Jahren (Drach, 1928, S. 665) in der deutschsprachigen Literatur Verwendung. Innerhalb dieser Zeit wurde der Begriff unterschiedlich und zum Teil sehr unklar definiert, zusätzlich unterlag er einem inhaltlichen Wandel.

Bereits Erich Drach (1928) formuliert die „Bildungssprache“ als die Sprache der Gebildeten, welche sich deutlich von der Mundart der gesellschaftlichen Unterschicht unterscheidet. Dies beschreibt er wie folgt: „In jedem Kulturgebiet schwebt den Gebildeten ein überörtliches Muster der Lautgestalt ihrer Muttersprache vor, nach dem sie bewußt oder unbewußt ihre Aussprache regeln, im Gegensatz zur örtlichen Mundart, die von den gesellschaftlichen Unterschichten gesprochen wird“ (Drach, 1928, S. 665). Basil Bernstein (1972) geht davon aus, dass die Sprachstruktur in einem Zusammenhang mit der Gesellschaftsstruktur steht, und definiert das Sprachverhalten der Gesellschaft als den „elaborierten“ und den „restringierten“ Code (Bernstein, 1972, S. 155). Als elaborierten Sprachcode bezeichnet er die Sprache der Mittel- und Oberschicht, welche durch einen umfassenden Wortschatz gekennzeichnet sei. Als restringierten Sprachcode beschreibt er den Sprachgebrauch der Unterschicht, welche z.B. im Gebrauch von Adjektiven und Adverbien deutlich reduziert sei (vgl. Bernstein, 1972, S. 155). Bernstein (1972) vertritt die Annahme, dass Kinder der Mittel- und Oberschicht in der Lage seien, beide Sprachcodes flexibel zu nutzen und zwischen diesen zu wechseln. Er geht in seinen Ausführungen davon aus, dass Kinder der Unterschicht, welche nur den restringierten Sprachcode erlernten, einen sprachlich beschreibenden Umgang mit Sprache zeigten und dass Kinder der Mittel- und Oberschicht viel analytischer mit der Sprache umgehen konnten als Kinder der Unterschicht. Eine weitere Annahme von Bernstein (1972) ist, dass es Kindern der Unterschicht im schulischen Kontext schwerfällt, kognitiv anspruchsvolle, sprachlich vermittelte Lerninhalte zu verstehen und zu durchdringen (vgl. Berendes et al., 2013, S. 18f.). Bourdieu (2005) spricht diesbezüglich von „sprachlichem Kapital“, welches

ungleich auf verschiedene SprecherInnen verteilt ist. Dieses befähigt die jeweiligen Sprecher, auf einem „bestimmten Markt“ sich gezielt zu unterhalten. Nach Bourdieu (2005) ist die Verteilung des sprachlichen Kapitals abhängig von den übrigen Kapitalien (dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital), welche die soziale Stellung in einer Gesellschaft bestimmen (vgl. Bourdieu et al., 2005, S. 20).

In diesem Sinne gilt die Bildungssprache als ein Werkzeug, das dem Individuum als Kapital bzw. als Potenzial zur Verfügung steht. Wie auch das Kapital von wohlhabenden Familien werden bildungssprachliche Kompetenzen „über den primären Spracherwerb *sozial vererbt* und gerade nicht primär schulisch erworben“ (Feilke, 2013, S. 119, Herv. i. O.). Feilke (2013) betont, dass die Schule sich in der Vergangenheit kaum um die Förderung der Bildungssprache bemüht hat. Bourdieu und Passeron (1971) erklären die Differenz zwischen der Muttersprache und der von der Schule geforderten Bildungssprache wie folgt:

„In der Distanz zwischen der Muttersprache und der durch die Schule geforderten Sprache und gleichzeitig in den sozialen Bedingungen des (mehr oder weniger vollständigen) Erwerbs dieser Sprache liegt also die Wurzel für die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär, emphatisch oder beherrscht, angeberisch oder reserviert sein können. Sie bilden eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 112).

Jürgen Habermas (1978) unterscheidet zwischen Umgangssprache, Wissenschaftssprache und Bildungssprache. Die Sprache, welche im Alltag benutzt wird, bezeichnet Habermas (1978) als Umgangssprache. Nach seinen Darstellungen wird die Umgangssprache im Gegensatz zur Fachsprache „naturwüchsig“ gelernt. Die Fachsprache wird überwiegend im Bereich der beruflichen Qualifikation erworben, dies wird deutlich am Beispiel der Fachsprache der Bergleute, Jäger und Fischer. Die Wissenschaftssprache wiederum unterscheidet sich deutlich von der Fachsprache, sie wird überwiegend in der Forschung und im wissenschaftlichen Diskurs verwendet (vgl. Habermas, 1978, S. 328). Die Bildungssprache definiert Jürgen Habermas wie folgt:

„In der Öffentlichkeit verständigt sich ein Publikum über Angelegenheiten allgemeinen Interesses. Dabei bedient es sich weitgehend der *Bildungssprache*. Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas, 1978, S. 330, Herv. i. O.).

Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) verstehen die „Bildungssprache“ als eine „Sprache der Nähe“ und eine „Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher, 1985, S. 15). Dadurch wird das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache und von Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufgezeigt (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985, S. 15). Sie definieren mit den Begriffen „Nähe“ und „Distanz“ Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985, S. 19). Die Sprache der „Nähe“ ist konzeptionell

mündlich und die Sprache der „Distanz“ ist eher konzeptionell schriftlich ausgerichtet (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985, S. 29).

Der Begriff Bildungssprache wird aufgrund der Forschungsergebnisse der PISA-Studie aus den Jahren 2000 und 2006, in denen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bereich ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen mit deutlichen Leistungsrückständen abschnitten, von Ingrid Gogolin (2009) erneut aufgegriffen und gewinnt somit seine Aktualität. In Anlehnung an die Definition von Jürgen Habermas (1978) versteht Ingrid Gogolin den Begriff der Bildungssprache als ein formelles Sprachregister, das auch außerhalb von Bildungsinstitutionen in „anspruchsvollen Schriften oder öffentlichen Verlautbarungen“ (Gogolin, 2009, S. 268) gebraucht wird. Im schulischen Kontext findet die Bildungssprache ihre Verwendung insbesondere in Lernaufgaben, in Lehrwerken, in Unterrichtsmaterialien und in Prüfungen. Mit Bildungssprache wird dasjenige Sprachregister bezeichnet, über welches ein „erfolgreiche[r] Schüler“ verfügt (Gogolin, 2009, S. 270). Anknüpfend an Halliday unterscheidet Gogolin (2009) das Register „Bildungssprache“ von anderen Sprachregistern auf morpho-syntaktischer, auf lexikalisch-semantischer und auf textlicher Ebene.

Auf der morpho-syntaktischen Ebene ist für das bildungssprachliche Register das Nutzen elaborierter Formen des Ausdrucks von räumlicher Lage und Zeit sowie der Gebrauch argumentativer und deklarativer Formen des Prädikats charakteristisch. Auf der lexikalisch-semantischen Ebene ist für das bildungssprachliche Register ein spezifischer und nach Sachgebieten und Fächergruppen ausdifferenzierter Wortschatz typisch. Auf der textuellen Ebene sind die geschriebenen Texte eher monologisch als dialogisch gestaltet (vgl. Gogolin, 2009, S. 268f.). Somit umfasst nach Gogolin (2009) die Bildungssprache die Merkmale der formellen, monologischen und der schriftförmigen Kommunikation. Im Gegensatz dazu gestaltet sich die Alltagssprache dialogisch und umfasst die Merkmale der informellen und mündlichen Kommunikation (vgl. Gogolin, 2009, S. 270). Das „erfolgreiche“ Beherrschen der Bildungssprache entscheidet über den Schulerfolg der SchülerInnen.

Die Bildungssprache dient auch als „*Werkzeug des Denkens*“ (Morek & Heller, 2012, S. 74, Herv. i. O.), welches eine besondere Funktion nicht nur im Bereich der Kommunikation, sondern auch im Bereich der „sprachlichen Erwerbs- und Aneignungsprozesse[.]“ (Morek & Heller, 2012, S. 74) hat. Der Bildungssprache wird somit eine epistemische Funktion zugeschrieben (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 74f.). Demnach sind SchülerInnen, welche die Bildungssprache angemessen beherrschen, in der Lage, kognitiv anspruchsvolle Operationen zu bewältigen, wie z.B. das Abstrahieren, das Verallgemeinern und das Herstellen von kausalen Zusammenhängen.

Der Gedanke der Bildungssprache als „Werkzeug des Denkens“ geht auf den Psychologen Jim Cummins (1984, 2008) zurück. Wie zuvor ausführlich im Kapitel 3.3 dargestellt und diskutiert, unterscheidet Cummins zwischen den Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und der Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Nach Cummins ist

CALP besonders wichtig für das Aneignen von kognitiv abstraktem Wissen (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 75).

Feilke grenzt den Begriff „Bildungssprache“ zusätzlich vom Begriff der „Schulsprache“ ab. Die Bildungssprache sei die „Sprache des Lernens“, welche als „didaktisch genutzte Sprache“ (Feilke 2012, S. 6) epistemisch genutzt wird. Die Schulsprache sei die „Sprache des Lehrens“, also eine „didaktisch gemachte Sprache“ (Feilke, 2012, S. 6). Dabei versteht Feilke (2013) unter dem Begriff der Schulsprache z.B. die „*didaktischen Gattungen*“ (Feilke, 2013, S. 117, Herv. i. O.), wie z.B. „die Erzählung zu einer Bildergeschichte, die Inhaltsangabe oder die Erörterung im Deutschunterricht, die Quelleninterpretation im Geschichtsunterricht oder das Versuchsprotokoll im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (Feilke, 2013, S. 117). Die Schulsprache sei nicht gleichzusetzen mit der Bildungssprache. Sie sei vielmehr ein Werkzeug zur Erziehung zur Bildungssprache,

„[g]enauer formuliert: zu kompetentem Sprachgebrauch nach den Vorstellungen der Schule und der Schulfächer. Sie umfasst *Praktiken* (z.B. des Umgangs mit Texten im Unterricht), *Maximen* (etwa: Sei möglichst explizit und vollständig!), *Normen* (etwa: Berichte im Präteritum!) und *Lerngegenstände & Formen* (z.B. didaktische Gattungen, Schulschriften, Schulgrammatiken)“ (Feilke, 2013, S. 117, Herv. i. O.).

Notwendig ist, dass SchülerInnen durch das Bildungssystem möglichst früh und kontinuierlich in ihren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen gefördert werden. Erwähnenswert ist, dass von Schuljahr zu Schuljahr die schulische Bildungssprache zunehmend komplexer und abstrakter wird. „Strukturen und Wortschätze [...] stellen kognitiv und sprachlich im Verlauf einer Schullaufbahn immer höhere Anforderungen“ (Gogolin, 2005, S. 23). Sprachförderung bleibt dabei nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern Aufgabe jeglichen Schulunterrichts, welcher die Vermittlung von Sachwissen zum Gegenstand hat (vgl. Gogolin, 2005, S. 23).

3.4.2 Die Bedeutung der Sprache im Sachunterricht

Der Sachunterricht hat neben der Erschließung der Umwelt die wichtige Aufgabe, die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Kinder zu berücksichtigen. Die Kinder kommen im Unterricht permanent mit der deutschen Sprache sowie mit zahlreichen unterschiedlichen Sprachen in Berührung. „Für diese Begegnung – und nicht nur aus sachunterrichtlicher Perspektive – brauchen die Heranwachsenden dafür entsprechende *kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen* und das *Verfügen über adäquate sprachliche Mittel*, da Sprache und Sache (Inhalt) nicht voneinander zu trennen sind“ (Elsner & Wittkowske, 2010, S. 6, Herv. i. O.). Nur durch den kommunikativen Gebrauch von Sprache im Sachunterricht können Fakten- und Sachwissen sowie methodische Fertigkeiten und Fähigkeiten weiter ausgebaut werden.

Der Sachunterricht ist im Gegensatz zum Sprachunterricht auf das Erfassen realer Sachbezüge gerichtet. Die Sprache bildet ein notwendiges Medium zur Klärung des Sachwissens. Sach-

bezogene Sprachkompetenzen und Begrifflichkeiten sind nicht nur wichtig für das Sachlernen, sondern auch unbedingt notwendig, um die angestrebten Kompetenzen zu erreichen. Entsprechend sollte die Förderung der Sprache ein Bestandteil des Sachunterrichts sein, denn der „Sachunterricht ermöglicht ein Eindringen in die Sprache von der Sache aus“ (Köhnlein, 2012, S. 323). Die Sprache dient im Unterricht zur Kommunikation und zur Darstellung von Sachen und ermöglicht die Erkenntnis- und Lernfähigkeit. Zudem hat sie die Aufgabe, ein Vorverständnis vom Wissen bereitzuhalten, denn Sprache ist ein „universelles Medium“ (Köhnlein, 2012, S. 324) im Unterricht, welches das Verstehen ermöglicht. Nur durch die Sprache können Kinder konstruktiv und produktiv neue Lerninhalte und Ideen entwickeln und Begriffe erlernen. Sie strukturiert das Denken und Begriffe werden als stabile und zugleich bewegliche Denkmuster erschlossen. Die Begriffe dienen dem Begreifen, Behalten und Beurteilen von Sachverhalten (vgl. Köhnlein, 2012, S. 324).

Laut Martin Wagenschein (1995) sind der „Sachunterricht und der Sprachunterricht [...] überhaupt nicht zu trennen, weil Denken und Sprechen nicht zu trennen sind“ (Wagenschein, 1995, S. 133). Auch der Philologe Wolfgang Pfeleiderer (1954) erkannte den engen Zusammenhang zwischen Sache und Sprache, indem er folgende Erwartungshaltung gegenüber HeimatkundelehrerInnen formulierte:

„Das Feuer der Liebe zur Sache zu entzünden und zu erhalten, ist die eigentliche Aufgabe des Lehrers. Er löst sie, er kann sie nur lösen, indem er zur Sache spricht und seine Zöglinge zur Sache sprechen läßt. Und wenn er es gut macht, so wird sein Unterricht ohne bewußte Absicht, sozusagen als Nebenerfolg, zum Sprachunterricht und führt dadurch anstatt zu nackten fachlichen Kenntnissen, zu dem, was man Bildung nennt – wie denn jeder Sachunterricht einen Bildungsertrag nur dadurch gewinnt, daß er die Sachen in Sprache verwandelt“ (Pfeleiderer, 1954, S. 38).

Schroeter-Brauss et al. (2018) unterscheiden im naturwissenschaftlichen Fachunterricht vier Dimensionen der Sprache, welche auch auf den naturwissenschaftlichen Sachunterricht übertragen werden können. Im Einzelnen sind diese: „Sprache als Mittel der Lern- und Arbeitsorganisation; Sprache als Mittel zur Darstellung von Wissen; Sprache als Mittel zur Wissensaneignung und Sprache als Lernziel“ (Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 34–46). Im Folgenden werden diese vier Dimensionen der Sprache im naturwissenschaftlichen Fachunterricht detailliert vorgestellt.

Sprache als Mittel der Lern- und Arbeitsorganisation

Die Sprache hat im Unterricht als Mittel die Aufgabe der Lern- und Arbeitsorganisation. Damit alle Kinder am Unterrichtsgeschehen teilhaben können, „müssen Arbeitsanweisungen und Absprachen, Aufgabenstellungen, unterstützende Hinweise und Korrekturen sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form verstanden werden“ (Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 34). Zudem benötigen SchülerInnen sprachliche Fähigkeiten, um Fragen zu stellen bzw. Unterstützung einzufordern. Untersuchungen von Tajmel (2009) zeigen, dass das Nichtverstehen von Aufgabenstellungen, insbesondere bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund, zum Scheitern der Lernaktivität führen kann (vgl. Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 34ff.).

Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Arbeitsorganisation in Gruppenarbeiten häufig in ihrer Erstsprache vornehmen (vgl. Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 37).

Sprache als Mittel zur Darstellung von Wissen

Den sprachlichen Fähigkeiten wird eine besondere Funktion zugeschrieben. Sie befähigen die SchülerInnen, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Für das Präsentieren von Arbeitsergebnissen, das Mitteilen von Erfahrungen und das Darstellen von fachlichem Wissen müssen SchülerInnen über ausreichende sprachliche Fähigkeiten verfügen (vgl. Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 37). Sobald Kinder mit Migrationshintergrund ihr vorhandenes fachliches Wissen nicht eloquent in der deutschen Sprache versprachlichen können, werden sie infolge ihrer mangelnden sprachlichen Fähigkeiten im Sachunterricht benachteiligt.

Sprache als Mittel zur Wissensaneignung

Die Wissensaneignung im naturwissenschaftlichen Unterricht erfolgt überwiegend sprachlich. Im schriftlichen Bereich erfolgt sie durch das Rezipieren von Lehrwerkstexten und im mündlichen Bereich durch das Erschließen von präsentierten Informationen aus Lehrervorträgen. Nach der Einteilung von Suttons (1998) kann dies als ein System der Wissensübermittlung bezeichnet werden, „*a system for transmitting knowledge*“ (Sutton 1998, zit. n.: Sumfleth et al., 2013, S. 257, Herv. i. O.). Die reflexive und interpretative Auseinandersetzung mit neuem Wissen wird nach Suttons (1998) „*an interpretive system for making sense of experience*“ (zit. n.: Sumfleth et al., 2013, S. 257, Herv. i. O.) genannt. Hierbei geht es darum, dass SchülerInnen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen neues Wissen erarbeiten und diskutieren. Sie besprechen ihre Arbeitsschritte, reflektieren ihr Vorwissen und interpretieren ihre Beobachtungen. Damit die SchülerInnen an der Wissensaneignung teilhaben können, benötigen sie sprachliche Fähigkeiten, welche ihnen ein Verständnis für die Bedeutung von Fachbegriffen ermöglichen (vgl. Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 46; Vollmer & Thürmann, 2010, S. 114f.).

Die Sprache als Lernziel

Die Sprachkompetenz setzt sich laut Bildungsstandards und Kernlehrplänen im Sachunterricht aus mehreren überfachlichen Kompetenzen zusammen. Eine davon stellt die Lesekompetenz dar, welche für erfolgreiche Lernprozesse notwendig ist. Veranschaulichen lässt sich dies dadurch, dass die Aufnahme, das Verständnis sowie die Interpretation von Informationen aus Texten ohne eine hinreichende Lesekompetenz nicht möglich sind. Das Erlernen der Schreibkompetenz wiederum ist notwendig, um Gedankenvorgänge verschriftlicht sach- und adressatengerecht zum Ausdruck zu bringen. Letztlich ermöglicht die Kommunikationskompetenz eine angemessene mündliche Verständigung und das Erlernen einer effektiven Gesprächsführung (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 8ff.).

Die Sprache kann als Medium zum Lernen im Sachunterricht gesehen werden. Dadurch entsteht zwischen dem Sachunterricht und der Sprachbildung eine enge Verknüpfung. Dies gilt für die Aufnahme und die Interpretation von Erfahrungen und Inhalten. Zugleich gilt dies aber auch dann, wenn Kinder sprachlich das Argumentieren, Einordnen und Kommunizieren von Inhalten erlernen. Dabei greifen sie zwar auch auf die Alltagssprache, zunehmend aber auf die Bildungssprache zurück. In der Grundschule werden grundlegende bildungssprachliche Fähigkeiten, welche für das fachliche Lernen im Sachunterricht notwendig sind, als selbstverständlich vorausgesetzt und gefordert. Die bildungssprachlichen Anforderungen, die im Sachunterricht gefordert werden, sind für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache oft anspruchsvoller als für monolingual deutschsprachige SchülerInnen. Auch für SchülerInnen aus bildungsfernen Familien stellt der Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen im Sachunterricht eine Hürde dar (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 27; vgl. auch Schmölzer-Eibinger, 2008). Oft verfügen SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. SeiteneinsteigerInnen nicht über den notwendigen Wortschatz, um den sprachlichen Anforderungen, welche das Fach Sachunterricht an sie stellt, gerecht zu werden. Insbesondere fällt es ihnen dabei schwer, sachunterrichtliche Phänomene zu versprachlichen. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund stellt es demnach eine Hürde dar, ihre Beobachtungen, Vermutungen, Erkenntnisse und Empfindungen, welche sie im Sachunterricht erfahren, als solche zum Ausdruck zu bringen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 18).⁴² Hierbei ist es notwendig, auf die individuellen sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen. Heinzel weist darauf hin, dass sich Kinder „bereits im Grundschulalter durch gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, durch die differenzielle Übertragung des kulturellen und sozialen Kapitals ihres elterlichen Milieus und durch psychische und körperliche Entwicklungen“ (Heinzel, 2008, S. 133) unterscheiden. Werden aber Grundschul Kinder trotz ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zielgleich unterrichtet, dann werden die Leistungsunterschiede und die ungleichen Bildungschancen verstärkt (vgl. Heinzel, 2008, S. 133). Zu Recht kritisiert auch Gogolin et al. (2003), dass im Rahmen des Fachunterrichts kein hinreichender Bezug zu den konkreten kulturellen oder sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von SchülerInnen hergestellt wird (vgl. Gogolin et al., 2003, S. 106).

Eine weitere Aufgabe des Sachunterrichts liegt darin, dass er die Kinder auf die weiterführende Schule vorbereitet. Das Fach Sachunterricht wird in den weiterführenden Schulstufen auf verschiedene Sachfächer aufgeteilt (vgl. Köhnlein, 2007, S. 91). Dies führt dazu, dass sich Defizite aufgrund fehlender sozial- und kulturwissenschaftlicher, raumbezogener, naturwissenschaftlicher, technischer und historischer Basiskompetenzen in der Grundschule noch weiter in den weiterführenden Schulstufen vertiefen (vgl. Gesellschaft für Didaktik des

⁴² Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht.

Sachunterrichts, 2013, S. 14). Demzufolge sollte beim Erlernen und dem diskursiven Verwenden der Fachsprache auch auf die Förderung der sprachlichen Bildung von SchülerInnen Wert gelegt werden (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 11).

3.4.3 Studien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sachunterricht

Die Ergebnisse der internationalen und nationalen Schulleistungsstudien (v.a. IGLU 2011 und TIMSS 2007/2011) geben Hinweise darauf, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund insbesondere im naturwissenschaftlichen Fachunterricht geringere Leistungserfolge erreichen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (siehe dazu Kapitel 2.4). Nur wenige Studien, welche die schulische Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund untersuchen, beschäftigen sich mit dem Sachunterricht in der Grundschule. Vielmehr hatten Untersuchungen, beispielsweise von Anja Steinbach (2006) im Rahmen der Projektgruppe Kinderpanel vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), die Kompetenzentwicklung und die Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik zum Gegenstand (vgl. Steinbach, 2006, S. 192). Im Folgenden sollen drei Studien vorgestellt werden, welche den türkischen Migrationshintergrund von SchülerInnen im Kontext des naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts beleuchten. Dabei wird es hilfreich sein, auch einen Blick in den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I zu werfen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Entwicklung narrativer Diskursfähigkeiten im Deutschen und Türkischen im familiären und schulischen Kontext (ENDFAS)“ (Grießhaber et al., 1996, S. 3) wurden türkische SchülerInnen in einer Hamburger Grundschulklasse der Jahrgangsstufe vier bei einer Gruppenarbeit zu einem naturwissenschaftlich-technischen Thema ohne die Anwesenheit einer Lehrperson audiovisuell aufgenommen. Die ForscherInnen wollten herausfinden, welche Sprache Kinder mit der Erstsprache Türkisch an deutschen Schulen bevorzugen. Entsprechend wurde die Aufgabenstellung in der deutschen Sprache formuliert, die Arbeitssprache konnten sich die Kinder frei aussuchen. Dabei wurde deutlich, dass die SchülerInnen beim Lösen einer problemorientierten Aufgabe am Beispiel des elektrischen Stromkreises die deutschen Fachbegriffe nur als „Etiketten“ benutzten und diese in der Gruppenarbeit hin- und herschoben (vgl. Grießhaber et al., 1996, S. 12). Die ForscherInnen gingen davon aus, dass die SchülerInnen über Kenntnisse zur Bedeutung der Begrifflichkeiten verfügten, diese aber nur selten in der deutschen Sprache verbalisierten (vgl. Grießhaber et al., 1996, S. 12). Dies bestätigt die Annahme von Grießhaber, Özel und Rehbein, dass Kinder nach vier Schulbesuchsjahren an einer deutschen Grundschule mit Anteilen muttersprachlichen Unterrichts als Arbeits- und Denksprache im Fachunterricht die Familiensprache bevorzugen (vgl. Grießhaber et al., 1996, S. 17).

Daraus ist zu schließen, dass sich das Erfahrungswissen vorrangig in der türkischen Sprache entfalten sollte, denn die Spracherfahrungen sind aufgrund vorangegangener Entwicklungsprozesse in der Familie im Türkischen umfangreicher und differenzierter. Ein Anknüpfen an

dieses vorhandene Erfahrungswissen und das Bearbeiten türkischsprachiger Texte würde ermöglichen, dass Kinder mit der Erstsprache Türkisch die Textbearbeitungsstrategien auch im Deutschen konsequenter einsetzen und zusätzlich ihren türkischsprachigen Wortschatz erweitern können (vgl. Griebhaber et al., 1996, S. 18).⁴³

Vergleichbare Ergebnisse konnten auch Wlotzka und Ralle (2008) zeigen. Sie setzten im Chemieunterricht der sechsten Jahrgangsstufe Versuchsbeschreibungen ein, welche auf Türkisch und Italienisch verfasst wurden. Im Rahmen der Fallstudie sollte untersucht werden, ob die Förderung der Erstsprache positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und das fachliche Lernen hat. Die WissenschaftlerInnen legten die Annahme zugrunde, dass türkisch- und italienischsprachige SchülerInnen die Versuchsanleitungen zu dem Thema Steinsalzreinigung in ihrer Erstsprache besser verstehen und anwenden können (vgl. Wlotzka & Ralle, 2008, S. 63). Allerdings lehnten zwei türkischsprachige SchülerInnen die Versuchsbeschreibungen ab, welche in ihrer Erstsprache verfasst wurden, mit der Begründung, dass sie „türkisch lediglich als Umgangssprache und nicht als Schriftsprache beherrschen“ (Wlotzka & Ralle, 2008, S. 64). Einige SchülerInnen freuten sich zu Beginn über die türkischsprachigen Versuchsanleitungen, doch kurze Zeit später holten sie sich die Arbeitsmaterialien, welche auf Deutsch verfasst wurden, weil sie mit dem Lesen und Verstehen der Inhalte überfordert waren. Ein ähnliches Ergebnis konnte auch bei den italienischsprachigen SchülerInnen aufgezeigt werden. Die italienischsprachigen SchülerInnen zeigten für die Versuchsanleitungen zu dem Thema „Rotkohlsaft – ein Nachweismittel für Säuren und Laugen“ (Wlotzka & Ralle, 2008, S. 64) ein großes Interesse. Doch die meisten SchülerInnen empfanden die Arbeitsanweisungen, welche in der italienischen Sprache verfasst wurden, viel schwieriger als die Unterrichtsmaterialien, welche in der deutschen Sprache zur Verfügung standen. Die Verständnisschwierigkeiten lagen überwiegend bei italienischen Fachausdrücken, wie z.B. „Reagenzgläser oder Pipette“ (Wlotzka & Ralle, 2008, S. 64). Die italienischsprachigen SchülerInnen begründeten dies damit, dass sie zu Hause in der Regel einen Dialekt (kalabrisch) sprachen und die italienische Schriftsprache erst in der Grundschule gelernt haben. Die untersuchten Kinder empfanden diese Art von Förderung als eine Benachteiligung, denn die Experimentieranleitungen waren zwar auf Italienisch, die Besprechung der Experimente fand aber auf Deutsch statt, auch der Leistungsnachweis erfolgte in der deutschen Sprache. Die italienischsprachigen SchülerInnen wünschten sich italienische Experimentieranleitungen mit deutschen Übersetzungen (vgl. Wlotzka & Ralle, 2008, S. 64f.). Offen bleibt weiterhin, ob mehrsprachige Lehrkräfte zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen könnten und wie sich eine Vorstellung der Ergebnisse durch die Kinder nicht auf Deutsch, sondern auf Italienisch bzw. Türkisch auf den weiteren Verlauf der Studie ausgewirkt hätte.

⁴³ Versuche von Rehbein (1987) haben gezeigt, dass für türkische Kinder im vierten Grundschuljahr das Türkische auch das bevorzugte Medium des Verstehens ist und nicht allein die Sprachproduktion darstellt (vgl. Rehbein 1987, S. 113).

Das Projekt „Mathematik unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit (MuM)“ (Meyer & Prediger, 2011 sowie Krägeloh & Meyer, 2012) soll als Beispiel für den schulischen Fachunterricht vorgestellt werden. Diese explorative Fallstudie untersucht, wie türkisch-deutschsprachige Kinder in den Jahrgangsstufen vier und sechs beim Lösen einer mathematischen Textaufgabe ihre erstsprachlichen Fähigkeiten einsetzen. Insgesamt wurden unter Laborbedingungen 230 türkischsprachige SchülerInnen interviewt. Das Interviewsetting unterschied sich im Bereich der Sprachproduktion und der Sprachrezeption. Hierbei konnten die SchülerInnen entscheiden, ob sie die Aufgabenstellung mit der türkischen oder mit der deutschen Formulierung lösen wollten. In dem zweiten Interviewsetting durften die SchülerInnen die Aufgabenstellung auf Türkisch bearbeiten. In einigen Interviewsettings standen türkischsprachige Ansprechpersonen bereit, um die SchülerInnen im Rahmen der Erarbeitungsphase zum türkischen Sprechen anzuregen. Die Darstellung der Ergebnisse sollte allerdings auf Deutsch erfolgen. Um einen Kontextwechsel aus sprachlicher und kultureller Hinsicht zu gewährleisten, wurde während der Arbeitsphase eine weitere türkischsprachige Person in den Raum geholt und als „Hausmeister“ vorgestellt. Damit wurden die SchülerInnen motiviert, die Aufgabe dem sogenannten „Hausmeister“ auf Türkisch zu erklären, welcher der deutschen Sprache nicht mächtig sei (vgl. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 66). Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung betrafen die Funktionen und Chancen der türkischen Sprache im Fachunterricht. Dabei konnten mehrere Funktionen herausgearbeitet werden. Sobald türkischsprachige SchülerInnen fachliche Inhalte nicht auf Deutsch erklären konnten, griffen sie auf ihre erstsprachlichen Kompetenzen zu. Deutlich wurde, dass SchülerInnen sich an türkischsprachigen Diskussionen reger beteiligen konnten als an deutschsprachigen Interaktionen. Eine weitere Funktion stellt die Organisation der Arbeitsprozesse dar, denn diese erfolgte oft in der Erstsprache Türkisch (vgl. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 74). Trotz der Möglichkeit, sich für einen deutsch- oder türkischsprachigen Aufgabentext zu entscheiden, wurde von den meisten SchülerInnen die deutschsprachige Variante bevorzugt. Die Kinder begründeten dies damit, „dass ihnen diese Sprache aus dem Mathematikunterricht vertrauter sei“ (Meyer & Tiedemann, 2017, S. 75). Die türkische Fassung wiederum nutzten die Kinder, um die Bedeutung von bestimmten Fachbegriffen zu klären, wie zum Beispiel „ein Viertel“ oder „auswärts essen“ oder um die deutschen Fachbegriffe von dem türkischsprachigen Interviewer ins Türkische übersetzen zu lassen (vgl. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 67). Die Entscheidung der SchülerInnen für den deutschsprachigen Aufgabentext begründen Meyer und Tiedemann (2017) wie folgt: „Will man die Erstsprache der Schüler auch produktiv in Aufgabentexten nutzen, so bedarf es geänderter Voraussetzungen. Dies könnte zum Beispiel die Kenntnis der mathematischen Fachwörter in der Erstsprache sein, wie es durch den langfristigen Einsatz dieser Methode möglich wäre“ (Meyer & Tiedemann, 2017, S. 75).

Für die quantitative Erhebung wurden insgesamt 73 Interviews durchgeführt. Das Interviewsetting umfasste zwei unterschiedliche Aufgabenformate. In dem ersten Aufgabenformat mussten die SchülerInnen geometrische Figuren nachbauen, in dem zweiten Aufgabenformat

sollten sie die Gesamtzahl der sichtbaren Würfelaugen eines Turmes, welcher aus mehreren Würfeln bestand, bestimmen. Beim Nachbauen der geometrischen Formen nutzten 84 % der SchülerInnen ihre Erstsprache Türkisch. Beim Lösen der Würfelaufgabe wurde diese von insgesamt 50 % der SchülerInnen genutzt. Die quantitativen Auswertungen zeigen, dass der Einsatz der Erstsprache Türkisch produktiver ist, wenn die SchülerInnen ihren Fokus mehr auf das Lösen der mathematischen Aufgabe und weniger auf die Eloquenz der türkischen Sprache richten (vgl. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 76). Zudem betonen Prediger und Meyer (2011), dass die Kompetenznachteile von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund in verschiedenen Unterrichtsfächern – eventuell auch im Sachunterricht – darin begründet liegen, dass die Erstsprache Türkisch im schulischen Fachunterricht nicht genutzt und auch nicht systematisch gefördert wird, und dies obgleich die Nutzung der Erstsprache im schulischen Kontext die fachlichen Denk- und Verstehensprozesse zu fördern vermag (vgl. Meyer & Prediger, 2011, S. 185).

Im Sachunterricht sind zunächst explorative Studien zur Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund notwendig, um Hypothesen entwickeln oder präzisieren zu können. Weiterhin fehlen Studien, die sich qualitativ mit den Denk- und Verstehensprozessen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Sachunterricht befassen. Untersuchungen im Bereich des Sachunterrichts sind auch deshalb nötig, weil dieses Fach in der Grundschule die bedeutende Aufgabe hat, Kindern zu ermöglichen, „ihre soziale, natürliche und technische Welt erschließen und sie befähigen, in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zunehmend kompetent zu handeln“ (Köhnlein, 2007, S. 91). Demnach fehlen empirische Daten, welche den Einsatz der Erstsprache im Sachunterricht untersuchen. Insgesamt ist daher der Forschungsstand zur Sprachverwendung von Kindern mit Migrationshintergrund im Sachunterricht unzureichend.

3.4.4 Zusammenfassung

Das Projekt ENDFAS gehört zu den wenigen Studien, die zeigen, dass nicht nur die Förderung der Zweitsprache Deutsch, sondern auch die der Erstsprache Türkisch zum Kompetenzerwerb im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht führt. Die ForscherInnen weisen darauf hin, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Chance bekommen sollten, ihre Erstsprache als Arbeitssprache im Rahmen des Fachunterrichts, in diesem Fall des Sachunterrichts, zu nutzen (vgl. Rehbein, 2011, S. 205). Somit kann sich das Erfahrungswissen vorrangig in der Erstsprache Türkisch entfalten, „denn Spracherfahrungen sind aufgrund der vorangegangenen Entwicklungsprozesse in der Familie in L1 umfangreicher, an denen auch eine sprachpädagogische Systematisierung sprachlichen Erfahrungswissens für die Entwicklung vorfachlichen Wissens zu erreichen ist“ (Grießhaber et al., 1996, S. 18). Sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache sollten gute Sprachkenntnisse nicht zueinander in Op-

position gesehen werden, sondern mehr als ein ergänzendes Element einer erfolgreichen schulischen Bildung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Steinbach, 2006, S. 212).

Die Sprache im Sachunterricht dient zur Kommunikation miteinander und zur Darstellung von etwas. „Für das Sachlernen sind sachbezogene Sprachkompetenz und Begrifflichkeit substantielle Komponenten des angestrebten Wissens und Könnens“ (Köhnlein, 2012, S. 336). Aufgrund der unzureichenden Forschungslage ist nicht geklärt, ob Kinder mit Migrationshintergrund Inhalte im Fach Sachunterricht in ihrer Erstsprache oder in ihrer Zweitsprache effektiver lernen können, um das angestrebte Wissen und Können zu erreichen.

3.5 Das Thema Erste Hilfe im Sachunterricht

Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, welche Vorstellungen GrundschülerInnen zu dem Thema Erste Hilfe haben und welche Kompetenzstufen Grundschul Kinder zu diesem Thema erreichen. Damit soll ein Beitrag zur anschlussfähigen Kompetenzforschung in der Sachunterrichtsdidaktik geleistet werden. Studien, die sich der Beschreibung von domänenspezifischem Lernen und dem Kompetenzerwerb im Sachunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund widmen und dabei den Einsatz der Erstsprache Türkisch berücksichtigen, fehlen. Da dies im Fach Sachunterricht auch für das Thema Erste Hilfe zutrifft, versteht sich diese Arbeit als ein Beitrag zur Bearbeitung dieses Desiderates.

Das Thema Erste Hilfe wurde ausgewählt, weil es in der Lebenswelt von Grundschulkindern fest verankert ist, unabhängig von ihrer sprachlichen, kulturellen und sozialen Herkunft. Es kann im Fach Sachunterricht im Bereich der Gesundheitserziehung verortet werden (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 80f.). Zudem lassen sich Bezüge zu weiteren Themen des Sachunterrichts wie z.B. Aufbau und Funktionen des menschlichen Körpers oder zur Verkehrserziehung erkennen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Beschäftigung mit dem Thema „Erste Hilfe“ die Selbstbestimmungsfähigkeit, die Mitbestimmungsfähigkeit“ sowie die Solidarität der Kinder fördert und der Schutz der Gesundheit zudem ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ (vgl. Klafki, 1995, S. 11) betrifft.

Aus diesem Grund soll zu Beginn des Kapitels das Thema Gesundheitserziehung im Grundschulunterricht und insbesondere im Sachunterricht kurz skizziert werden. Im Anschluss daran wird das Thema Erste Hilfe vorgestellt. Mit dem Ziel, den Lernstand und die Vorstellungen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund zu erfassen, wird im Anschluss auf das Thema Schülervorstellungen im Sachunterricht kurz eingegangen.

3.5.1 Der Begriff der Gesundheit

Laut Franzkowiak und Hurrelmann (2018) ist Gesundheit „kein eindeutig definierbares Konstrukt“. Sie gehen davon aus, dass die Vorstellungen von Gesundheit soziale Konstruktionen sind, welche von der Gesellschaft sozial produziert werden. Die Weltgesundheitsorganisation

(WHO) definiert Gesundheit wie folgt: „Die Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (Weltgesundheitsorganisation [WHO], 1946, S. 1). Die Definition der WHO wurde im Laufe der Zeit oft kritisiert, mit der Begründung, dass diese Sichtweise äußerst subjektiv und einseitig formuliert ist. Ein weiterer Kritikpunkt war die ungenaue bzw. kaum messbare Mehrdimensionalität des Konstrukts Gesundheit (vgl. Franzkowiak & Hurrelmann, 2018, S. 178). Hurrelmann und Richter (2013) schlagen als Alternative daher folgende Definition vor:

„*Gesundheit* bezeichnet den Zustand des Wohlbefindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich psychisch und sozial in Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. [...] *Gesundheit* ist das Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt“ (Hurrelmann & Richter, 2013, S. 147, Herv. i. O.).

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) wiederum definiert Gesundheit wie folgt:

„Gesundheit ist die Fähigkeit eines Menschen, ein Gleichgewicht zwischen den Abwehrmechanismen und Potenzialen des Organismus und der Psyche (den vorhandenen Ressourcen) und den krankmachenden Einflüssen der natürlichen und sozialen Umwelt zu erhalten bzw. immer wieder herstellen zu können. Gesundheit gilt zu Recht als Grundbedingung und als ein zentrales Element eines guten und erfüllten Lebens, sie ist jedoch kein selbstverständliches Gut“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 80).

Die GDSU weist daraufhin, dass bereits Kinder in der Grundschule unter gesundheitlichen und psychischen Problemen leiden. Probleme wie Adipositas und Allergien sind in der Grundschule keine Seltenheit. Die Ursachen hierfür sind zum Teil ungesunde Ernährung, Bewegungsmangel und die Nichtausgeglichenheit von Anspannung und Entspannung, was nicht den natürlichen körperlichen Bedürfnissen entspricht. Wichtig hierbei ist, dass Kinder und Jugendliche lernen, Verantwortung für ihre Gesundheit und eigenständiges Handeln zu übernehmen, denn das Verhalten im Kindesalter hat nicht zu vernachlässigende Auswirkungen auf die Gesundheit im Erwachsenenalter (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 81ff.). Der Grundschulunterricht und insbesondere der Sachunterricht hat demnach die Aufgabe, SchülerInnen

„Einsichten in die Bedingungen und Möglichkeiten von Gesundheit zu vermitteln (Gesundheitswissen), zum gesundheitsfördernden Handeln zu motivieren (Gesundheitsmotivation), methodische Entscheidungshilfen für widersprüchliche und belastende Lebenssituationen anzubieten sowie entsprechende Handlungs- und Verhaltensweisen einzuüben (Gesundheitsverhalten)“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 80f.).

Ausschließend kann unter Gesundheit der Zustand des psychischen, physischen, sowie sozialen Wohlbefindens verstanden werden. Den Hintergrund dieses Zustands bildet ein dynamischer

scher sowie ein sich wandelnder Kontext. Teilweise können diese Zustände noch Auswirkungen auf das Erwachsenenleben haben, beispielsweise durch das Erlernen ungesunder Gewohnheiten, welche zum Beispiel in Bewegungsmangel und Adipositas münden können. Umso wichtiger ist eine gesundheitliche Aufklärung in der Grundschule. Wie genau dies in der Schule ausgestaltet sein sollte, wird Gegenstand der folgenden Erörterungen sein.

3.5.2 Gesundheitserziehung im Sachunterricht

Die Zielgruppe dieser Arbeit sind SchülerInnen, welche zurzeit die Grundschule besuchen, daher wird im Weiteren der Begriff „Gesundheitserziehung“ weiter zu vertiefen sein. Zunächst wird kurz auf die Unterscheidung zwischen Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung eingegangen. Die Zielgruppe der Gesundheitserziehung sind Kinder und Jugendliche an schulischen und außerschulischen Lernorten. Die Zielgruppe der Gesundheitsbildung sind vorrangig Erwachsene, deren Aufklärung in Einrichtungszentren für Erwachsenenbildung stattfindet (vgl. Wulfhorst, 2012, S. 732). Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung beinhalten bewusst gestaltete Lernmöglichkeiten mit dem Ziel, Gesundheitskompetenz (health literacy) zu entwickeln. Zudem sollen Lebenskompetenzen (life skills) entwickelt werden, welche für die individuelle und für die kollektive Gesundheit von Bedeutung sind. Die Aufgabe der Gesundheitserziehung bzw. Gesundheitsbildung ist nicht nur die Weitergabe von Informationen, es geht vielmehr darum, den Gesundheitszustand der Adressaten zu verbessern, die Motivation und das Selbstvertrauen der Individuen zu stärken (vgl. Wulfhorst, 2012, S. 733). Wulfhorst und Hurrelmann (2009) definieren demnach den Begriff Gesundheitserziehung als eine

„Gesamtheit der gezielten Interventionen, die über die Beeinflussung des individuellen Verhaltens des Menschen zur Förderung, Erhaltung und Wiederherstellung seiner Gesundheit beitragen, die Verantwortung für die eigene Gesundheit festigen und einen Menschen befähigen, aktiv an der Gestaltung der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt teilzunehmen“ (Wulfhorst & Hurrelmann 2009, S. 14, zit. n.: Wulfhorst 2012, S. 735).

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) hat im Jahr 2000 wichtige Ziele zur Gesundheitserziehung festgehalten. Sie fordert, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrer gesundheitlichen Kompetenz gestärkt werden. Zudem sei es wichtig, dass ein gesundheitsbezogenes Wissen vermittelt wird und zum gesundheitsförderlichen Verhalten motiviert wird. Wichtig sei auch, dass im Schul- und Unterrichtsalltag ein gesundheitsgerechtes Handeln geübt werde (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2000, S. 16).

In den KMK-Empfehlungen zur „Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012) wird Gesundheit als ein grundlegendes Menschenrecht bezeichnet. Es wird gefordert, dass SchülerInnen lernen, „Verantwortung für ihre eigene physische, psychische und mentale Gesundheit sowie die Gesundheit anderer“ zu übernehmen. Die von der

Gesundheitserziehung betroffenen Themenfelder werden durch die GDSU im perspektivenvernetzenden Themenbereich in einem Katalog, ähnlich dem der BZgA⁴⁴ sowie der KMK-Empfehlungen⁴⁵, aufgelistet. Hier werden inhaltsbezogene Kompetenzen durch Kompetenzbeschreibungen im Bereich der Sexualerziehung sowie der Gesundheitserziehung weitergehend erörtert (siehe dazu Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 81f.).

Das Gesundheitsverhalten wird nach Kiper (2015) durch die „Handlungskonsequenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen, d[ie] wahrgenommene[] Vulnerabilität, de[n] wahrgenommenen Schweregrad eines Problems und d[ie] perzipierte[] soziale[] Erwünschtheit des Gesundheitsverhaltens“ (Kiper, 2015, S. 191) bestimmt. Im Rahmen der Gesundheitserziehung werden von den SchülerInnen Handlungskonsequenzen erwartet. Diese können Kinder leisten, wenn sie angemessen informiert werden und über ein solides Fachwissen über Gesundheit verfügen. Zudem sind Selbstwirksamkeitserwartungen besonders wichtig, da es von Bedeutung ist, dass Kinder ihr eigenes Handeln für wertvoll erachten. Kinder müssen daher lernen, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen, sie müssen lernen, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren. Zudem müssen sie befähigt werden, neue Verhaltensweisen auszuführen, zu steuern und zu überdenken (vgl. Kiper, 2015, S. 191).

Kiper (2015) stellt im Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts didaktische Konzeptionen zur Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung auf. Hierbei werden unterschiedliche Ansätze aufgeführt, zum einen der Ansatz der Abschreckung, um vor möglichen Krankheiten zu warnen, und zum anderen der Ansatz der Aufklärung, welcher über Gesundheit und Krankheit informieren soll. Ein weiterer Ansatz ist der ganzheitliche Ansatz, dieser soll das Wohlbefinden fördern. Die emanzipatorische Gesundheitserziehung beabsichtigt eine gesundheitsförderliche Lebensführung mit dem Ziel, psychische, physische und soziale Gesundheit zu erhalten (vgl. Kiper, 2015, S. 191).

Die Inhalte der Gesundheitserziehung sollten fächerübergreifend auch in den Fächern Deutsch, Sport und Religion thematisiert und vertieft werden. Zudem können im Sachunterricht Themen wie Schutz vor Krankheiten, Vermeiden von Unfällen, Erste Hilfe, Vermeiden oder Reduzieren von Risikoverhalten unter dem Gesichtspunkt der Gesundheitserziehung bearbeitet werden. Bereits GrundschülerInnen müssen Wege zur Vermeidung von Krankheiten oder Unfällen und die Überwindung von Krankheiten und Krisen lernen (vgl. Kiper, 2015, S. 198). Auch sollten Kinder angemessen über Krankheiten, Unfälle und körperliche und psychische Gewalt informiert werden. Sie sollten Formen der Krisenbewältigung kennen und in

⁴⁴ „Die Schwerpunkte der schulischen Gesundheitserziehung sind nach den Richtlinien und Lehrplänen aller Länder in folgenden Themen verankert: - Hygiene / Zahngesundheitspflege, - Ernährungserziehung, - Sexualerziehung und Aids-Prävention, - Suchtprävention, - Erste Hilfe, - Sport und Bewegungserziehung“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung [BZgA], 2000, S. 9).

⁴⁵ Die KMK-Empfehlungen nennen ähnliche Themen und Handlungsfelder zur schulischen Gesundheitsförderung im Schul- und Unterrichtsalltag wie die BZgA (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012).

der Lage sein, Gesundheitsangebote von Beratungsstellen, Ärzten, Krankenkassen und Krankenhäusern für sich zu nutzen (vgl. Kiper, 2015, S. 191).

Zusammenfassend bezweckt die Gesundheitserziehung die Übernahme von Verantwortung durch Kinder und Jugendliche für sich und andere. Um bei unterschiedlichsten gesundheitlichen Herausforderungen richtig agieren zu können, ist eine beispielsweise schulische Aufklärung notwendig. Dadurch erschließt sich auch die Bedeutung schulischer Erziehung im Bereich der Ersten Hilfe als Teilgebiet der Gesundheitswissenschaften: Verantwortungsbewusstes und gelassenes Handeln können in Notfallsituationen über Leben und Tod entscheiden. Umso wichtiger ist der schulische Erwerb des hier notwendigen Wissens. Das folgende Kapitel widmet sich daher dem Thema der Ersten Hilfe.

3.5.3 Das Thema Erste Hilfe im Sachunterricht

In dieser Arbeit sollen der Lernstand und die Schülervorstellungen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund themenbezogen erfasst werden. Um die Lebenswelt und die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen, wurde das Thema Erste Hilfe ausgewählt. Im Rahmen seiner alltäglichen Erfahrungen kann das Kind auf gesundheits-erhaltende Hilfe anderer angewiesen sein bzw. können andere seine Hilfe benötigen. Im nächsten Abschnitt soll aus fachdidaktischer und wissenschaftlicher Perspektive die Relevanz des Themas Erste Hilfe begründet und diskutiert werden.

Der Begriff Erste Hilfe bezeichnet eine vorläufige „Erstmaßnahme durch medizinisch Geschulte oder Laien bei einem medizinischen Notfall“ (Psyhyrembel, 2017, S. 780). Köhnlein und Weller (2004) verstehen unter dem Begriff Erste Hilfe

„die ersten Hilfsmaßnahmen, die an Ort und Stelle eingeleitet werden, bevor der Verletzte oder akut Kranke ärztlicher Behandlung zugeführt wird. Die Erste Hilfe wird damit in der Mehrzahl aller Fälle nicht vom Arzt, sondern von Laien, Rettungssanitätern und Angehörigen der Berufsfeuerwehr sowie der Polizei durchgeführt. Von der Art der Ersten Hilfe wird es in vielen Fällen abhängen, ob der Verletzte oder akut Kranke überlebt oder stirbt“ (Köhnlein & Weller, 2004, S. 1).

Das Deutsche Rote Kreuz versteht unter dem Begriff Erste Hilfe alle Maßnahmen, die „bei Unfällen, akuten Erkrankungen und Vergiftungen bis zum Eintreffen eines Arztes oder des Rettungsdienstes erforderlich sind, damit sich der Gesundheitszustand des Betroffenen nicht weiter verschlechtert“ (Keggenhoff, 2007, S. 10). Dazu zählen folgende Maßnahmen:

- „Unfallstellen sichern und Verunglückte aus akuter Gefahr in Sicherheit bringen.
- Lebensrettende Sofortmaßnahmen durchführen.
(z.B. Blutstillung, Beatmung, stabile Seitenlagerung usw.).
- Schmerzen durch sachgerechte Lagerung oder andere Hilfeleistungen lindern.
- Verletzte betreuen und trösten.
- Notruf veranlassen, Rettungsdienst / Arzt alarmieren“ (Keggenhoff, 2007, S. 10).

Das Leisten von Erster Hilfe in Notfallsituationen ist nicht nur eine menschliche Verpflichtung, sondern auch eine im Strafgesetzbuch verankerte Pflicht. So lässt sich aus § 323c StGB,

dem Straftatbestand der unterlassenen Hilfeleistung entnehmen, dass jede Bürgerin und jeder Bürger im Notfall grundsätzlich Hilfe leisten muss, wobei der / die ErsthelferIn unter Schutz steht, solange er / sie nicht grob fahrlässig handelt oder vorsätzlich etwas falsch macht (vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009, S. 15). Diese Verpflichtung tritt allerdings erst nach Vollendung des vierzehnten Lebensjahres ein. Denn gemäß § 19 StGB ist jeder Mensch, der bei der Begehung der Tat noch nicht vierzehn Jahre alt ist, schuldunfähig. Im Zuge dessen sind Kinder im Grundschulalter nicht verpflichtet, Erste Hilfe zu leisten. Trotz dieser Gesetzeslage sollte dem Thema Erste Hilfe in der Grundschule, im Rahmen der Gesundheitserziehung, seine Bedeutung beigemessen werden.

Laut den Angaben der deutschen gesetzlichen Unfallversicherungen (DGUV) wurden für das Jahr 2017 insgesamt 1.321.925 und für das Jahr 2018 insgesamt 1.238.736 meldepflichtige Schulunfälle und Schulwegeunfälle bekanntgegeben. Diese Daten zeigen einen deutlichen Rückgang von Schul- bzw. Schulwegeunfällen auf. Ähnliche Daten wurden auch vom statistischen Bundesamt im Jahr 2017 verzeichnet, diese zeigen einen deutlichen Rückgang von Verletzungen mit Todesfolge bei Kindern von 1 bis 14 Jahren auf (vgl. Ellsäßer, 2017, S. 14).

Obwohl die Zahl der Todesfälle von Kindern gesunken ist, sind Säuglinge unter einem Jahr und Kinder zwischen einem und vier Jahren besonders von tödlichen Unfällen betroffen (vgl. Ellsäßer, 2017, S. 13). Zwei Drittel der Todesursachen bei Kleinkindern (1 bis 4 Jahre) stellen das Ertrinken im Wasser, das Stürzen von Gebäuden, Unfälle im Straßenverkehr und handgreifliche Gewalt gegen Kleinkinder dar. Ein besseres Sicherheitsverhalten durch Eltern und Erziehungsberechtigte bzw. notwendige Vorsichtsmaßnahmen z.B. in Schwimmbädern, in PKWs oder in Wohnungen könnten diese Arten von Todesursachen verhindern (vgl. Ellsäßer, 2017, S. 17). Die häufigsten Todesursachen bei Schulkindern (5 bis 14 Jahre) wiederum liegen nicht im Heim- und Freizeitbereich, sondern im Straßenverkehr. Hierbei sind SchulanfängerInnen besonders gefährdet. Die Anzahl der Fahrradunfälle mit tödlich verunglückten oder schwer verletzten Kindern nimmt im Alter von zehn Jahren stark zu.

Die aufgeführten Daten zeigen, dass es essenziell ist, dass Kinder bereits in der Grundschule das Thema Erste Hilfe insbesondere im Fach Sachunterricht im Rahmen der Gesundheitserziehung kennenlernen und vertiefen. Auch fördert das Thema Erste Hilfe die Handlungskompetenzen und das Selbstwertgefühl der Kinder. Zudem fördert es die sozialen Kompetenzen, welche für ein solidarisches Miteinander notwendig sind. Altersgemäß sind Grundschulkin- der interessiert, spontan, motiviert, jedoch auch risikobereit. Dies führt dazu, dass sie oft ihre Grenzen überschätzen und sich Verletzungen im Freizeitbereich, in der Schule, auf dem Schulweg, im Straßenverkehr oder auch zu Hause zuziehen. Oft sind in solchen Fällen Kinder mit anderen Kindern zusammen und versuchen, sich in Notlagen gegenseitig zu helfen, bevor Erwachsene oder fachkundige Einsatzkräfte zu Hilfe eilen. Für das verletzte Kind kann es demzufolge von großer Bedeutung sein, wie seine Freunde auf die Notfallsituation reagieren und handeln (vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009, S. 5).

Die häufigsten Ursachen für mangelnde Hilfeleistungen durch Kinder und auch durch Erwachsene sind Ängste, etwas falsch zu machen oder aber ein Ekelempfinden gegenüber Verletzungen. Oft geraten ErsthelferInnen in Notfallsituationen selbst in Stress und können nicht sachgemäß handeln. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, bereits im Grundschulalter Kinder an die Erste Hilfe heranzuführen, damit sie eine positive Haltung und moralische Selbstverständlichkeit zum Helfen in Notfallsituationen entwickeln können und dabei Hemmungen in Notfallsituationen handelnd abbauen können (vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009, S. 6).

Das Thema Erste Hilfe nimmt auch in dem neuen Kerncurriculum einen Platz ein. Die Bildungsstandards halten verbindlich für das Land Hessen fest, dass im Rahmen des Themas Erste Hilfe überfachliche Kompetenzen, wie die personale Kompetenz und die Sozialkompetenz, gefördert werden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 9ff.). Kinder sollen lernen, rücksichtsvoll und solidarisch miteinander umzugehen und sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen. Ein achtsamer und unvoreingenommener Umgang mit anderen SchülerInnen geht einher mit der Förderung der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 8). Im Kompetenzbereich „Bewertung“ ist vorgesehen, dass Kinder Informationen, Sachverhalte, Situationen und Maßnahmen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und der Gesundheit anderer Lebewesen benennen können (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 13).

Das Thema Erste Hilfe kann auch mit dem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren, welcher vom hessischen Kultusministerium und dem hessischen Sozialministerium implementiert wurde, begründet werden. Hier ist vorgesehen, dass die Basiskompetenzen des Kindes gestärkt werden sollen. Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen sind grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Grundlage für körperliche und seelische Gesundheit bilden. Dadurch steigert sich das Wohlbefinden und die Lebensqualität des Kindes und das Zusammenleben mit anderen wird erleichtert. „Diese Basiskompetenzen sind Eigenschaften, die zur Lebensbewältigung des Kindes und zu einem lebenslangen Lernen befähigen“ (Fthenakis et al., 2016, S. 41). Ein Schwerpunkt der Stärkung der Basiskompetenzen sind die „individiumsbezogene[n] Kompetenzen“ (Fthenakis et al., 2016, S. 41), denn die Grundschule, und hier insbesondere der Sachunterricht, soll Kinder in ihren personalen, motivationalen, emotionalen, kognitiven und körperbezogenen Kompetenzen fördern und diese weiter ausbauen. Ein weiterer Schwerpunkt sind die „Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“ (Fthenakis et al., 2016, S. 42). Hierbei sollen die sozialen Kompetenzen, das solidarische Handeln und unter anderem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme gefördert und weiterentwickelt werden, diese gestalten sich als unabdingbare Kompetenzen beim Thema Erste Hilfe (vgl. Fthenakis et al., 2016, S. 42).

Die Basiskompetenzen, welche vom HKM und HSM⁴⁶ angestrebt werden, bezeichnen UNICEF⁴⁷ und WHO⁴⁸ als „sozial skills“ oder als „life skills“. Ulrich Bauer führt in Anlehnung an UNICEF und WHO folgende Klassifikation aus:

- a) Interpersonale Kompetenzen
- b) Internale Problemverarbeitungskompetenzen
- c) Personale Problemlösekompetenzen

Laut Bauer haben „life skills“ eine wichtige Aufgabe für den gesamten Lebensverlauf und für alle Bereiche der individuellen Lebensweise. Sie fungieren als allgemeine Lebenskompetenzen (vgl. Bauer, 2005, S. 25ff.). Im Perspektivrahmen wird im Kapitel „Perspektivenvernetzender Themenbereich“ in dem Unterkapitel 5.3 „Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe“ speziell das Thema Erste Hilfe aufgegriffen. Hierbei wird gefordert, dass SchülerInnen „einfache Erste-Hilfe-Maßnahmen beschreiben und anwenden“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 81) können und dabei erste Hilfsmaßnahmen durchführen und Kenntnisse über eine Unfallmeldung erlernen (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 81).

Die Forderungen des Perspektivrahmens des hessischen Kultusministeriums und des Bildungs- und Erziehungsplans knüpfen an das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki an. Für Klafki ist Bildung die Fähigkeit zur „*Selbstbestimmung*“, zur „*Mitbestimmung*“ und zur „*Solidarität*“ (Klafki, 1995, S. 11, Herv. i. O.). Darüber hinaus kann mit dem Thema Erste Hilfe auch ein ‚epochaltypische[s] Schlüsselproblem[]‘ (Klafki, 1995, S. 11, Herv. i. O.) bearbeitet werden, denn Grundschul Kinder lernen, in lebensbedrohlichen Zuständen Hilfe herbeizuholen oder einfache Erste-Hilfe-Maßnahmen durchzuführen. Zudem können sie dem Verletzten Mut zusprechen und trösten.

Der Forschungsstand zur Situation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Sachunterricht ist derzeit unzureichend. Erst recht gilt dies für die bisher noch nicht erhobenen Schülervorstellungen von Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund zum Thema Erste Hilfe, was im Rahmen dieser Studie geleistet werden soll.

3.5.4 Zur Bedeutung von Schülervorstellungen im Sachunterricht

Der Begriff „Schülervorstellungen“ lässt sich laut Möller (2018) nicht klar definieren, da er im Bereich der Didaktik und in den lerntheoretischen Ansätzen unterschiedlich gebraucht wird. Allerdings würde eine detaillierte Ausführung in allen Einzelheiten den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Allgemein kann aber gesagt werden, dass „Schülervorstellungen“ Vorstellungen sind, welche SchülerInnen vor dem Unterricht erlernt haben. Der Begriff der Vorstel-

⁴⁶ HKM (Hessisches Kultusministerium) und HSM (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration)

⁴⁷ United Nations Children’s Fund

⁴⁸ World Health Organization

lungen erfasst eigene Wahrnehmungen sowie abstraktes Wissen. Vorstellungen können unterschiedliche Formen annehmen und enaktiv, ikonisch oder symbolisch repräsentiert werden. Dabei können sie auf einen allgemeinen oder aber auch spezifischen Gegenstand aus der Vergangenheit oder der Zukunft bezogen sein (vgl. Möller, 2018, S. 35f.). Diese Vorstellungen können im Unterricht bzw. neben oder nach dem Unterricht erlernt worden sein (vgl. Möller, 2018, S. 35). Bereits in den 1970er Jahren wurde im naturwissenschaftlichen Unterricht festgestellt, dass bestimmte Vorstellungen, welche SchülerInnen aus ihrem Alltag in den Schulunterricht hineinbrachten, zu Schwierigkeiten beim Lernen von naturwissenschaftlichen Konzepten geführt haben (vgl. Häussler et al., 1998, S. 182; Möller, 2018, S. 36). Die Begriffe „*Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorverständnis* und *Präkonzepte*“ (Möller 2018, S. 37, Herv. i. O.) verdeutlichen, dass die Vorstellungen der Kinder bereits vor dem Unterricht vorhanden waren bzw. im Alltag der Kinder entstanden sind. Laut Möller (2018, S. 37) sind die Begriffe „*children’s science*“ oder „*alternative Vorstellungen*“ neutralere Varianten des Begriffs der „*Fehlvorstellungen*“, welche ebenfalls auf die unvollständigen oder fehlerhaften Vorstellungen der Kinder hindeuten.

In Anlehnung an Duit (1997) betont Schniotalle (2003), dass Schülervorstellungen durch zahlreiche individuelle Faktoren geprägt sind und somit äußerst subjektiv sind. Zwei dieser subjektiven Faktoren stellen die eigene Wahrnehmung der Umwelt sowie individuelle Erfahrungen dar. Denn diese Erfahrungswerte hängen sowohl vom eigenen Entwicklungsstand und dem jeweiligen Wissen der SchülerInnen als auch vom je nach SchülerIn differierenden kulturellen und sozialen Umfeld ab (vgl. Schniotalle, 2003, S. 81). Duit (1997) selbst fasst diese subjektiven Erfahrungswerte unter dem Stichwort „*geistige Entwürfe*“ (Duit, 1997, S. 234) zusammen, wobei er auch hier auf individuell gesammelte Sinneseindrücke von der Welt abstellt (vgl. Duit, 1997, S. 234). In Bezugnahme auf Duit (1997) betont Schniotalle (2003), dass Schülervorstellungen nicht tatsächliche Vorstellungen von SchülerInnen, sondern lediglich Vorstellungen von den untersuchenden Personen bezüglich der Vorstellungen von SchülerInnen abbilden (vgl. Schniotalle, 2003, S. 85). In den meisten Fällen stimmen die Schülervorstellungen nicht mit der unterrichtlichen, wissenschaftlichen Realität von Sachverhalten der Umwelt überein, allerdings sind logische Strukturen zu erkennen (vgl. Duit, 2004, S. 1).

Conceptual-Change-Theorien betonen, dass SchülerInnen beim Wissensaufbau auf vorhandene Vorstellungen zugreifen und somit neue Vorstellungen aufbauen können. Der Begriff „*Conceptual*“ bezeichnet Ideen, gedankliche Vorstellungen und Begriffe. Der Begriff „*Change*“ wiederum weist auf Veränderungen bzw. auf Entwicklungen hin. Möller (2015, S. 244) sagt, dass die deutsche Übersetzung „*Konzeptwechsel*“ keine klare Übersetzung der „*Conceptual-Change-Theorie*“ darstellt, alternativ schlägt sie die Begriffe „*Konzeptveränderung*“ bzw. „*konzeptuelle Entwicklung*“ vor. Conceptual-Change-Theorien sind in den 1970er Jahren entstanden. Anlass hierfür waren Beobachtungen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Hierbei wurde festgestellt, dass SchülerInnen naturwissenschaftliche Konzepte nicht erfolgreich lernen konnten. Dies konnte darauf zurückgeführt werden, dass die zu

Beginn der Unterrichtseinheit existierenden, unwissenschaftlichen Schülervorstellungen sich im Laufe der Unterrichtseinheit nicht veränderten und dadurch den Wissensaufbau verhindert haben (vgl. Möller, 2015, S. 244, 2018, S. 37).

Diese in den Unterricht hineingebrachten, unwissenschaftlichen Schülervorstellungen können zum Teil als tief verwurzelte Konzepte, sogenannte „deeply rooted concepts“, verstanden werden. Dabei kann die Wahrnehmung im Lernprozess derart beeinflusst werden, dass SchülerInnen durch Experimente kaum neue Erkenntnisse gewinnen, sondern lediglich ihre bereits vorhandenen, eigenen Überzeugungen und Konzepte bestätigt sehen, was als „confirmation bias“ bezeichnet wird (Duit, 1996; zit. n.: Möller, 2015, S. 244). Ein erfolgreicher Lernprozess setzt daher voraus, dass bereits vorhandenes Wissen verändert und umstrukturiert wird. Demnach wird für das Erlernen neuer Konzepte die Anknüpfung an bereits vorhandene Konzepte erforderlich (vgl. Möller, 2015, S. 244).

Die meisten Schülervorstellungen wurden bisher im Bereich des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts und insbesondere mit physikalischem Schwerpunkt erhoben. Zum Thema Erste Hilfe wurden bis jetzt keine Schülervorstellungen erhoben. Wertvolle Hinweise zu Schülervorstellungen im Bereich der Ersten Hilfe können allerdings bereits vorhandene Erhebungen aus dem Bereich der Gesundheit liefern. Dass sich Schülervorstellungen insbesondere aus individuellen Konzepten ergeben, wird durch die folgende Studie von Kurtz (2014) unterstrichen. Kurtz (2014) untersuchte in einer Interventionsstudie mit Kontrollgruppe (n = 81) das Wissen von 139 fünfjährigen deutschen Kindern zu Gesundheit, Krankheit und medizinischer Intervention (vgl. Kurtz, 2014, S. 83). Dabei wurde deutlich, dass die individuellen Wissensbestände maßgeblich davon abhingen, wie stark die Kinder selbst oder im familiären Umfeld betroffen waren und welche Erfahrungen sie dabei sammelten. Die Untersuchung zeigt, dass das eigene Wissen bezüglich Gesundheit, je nach gesammelter Erfahrung, lediglich punktuell beziehungsweise in Form von Wissensinseln vorlag (vgl. Bietenhard et al., 2018; Dreher & Dreher, 1999; Kurtz, 2014, S. 119f.; Lohaus, 1990; Lohaus & Ball, 2006).

3.6 Zusammenfassung

In dem Kapitel 3.5 zum Thema Erste Hilfe im Sachunterricht wurde die Wichtigkeit der Gesundheitserziehung für den Sachunterricht vorgestellt und diskutiert. Demnach müssen Grundschulkinder lernen, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen (vgl. Wulfhorst, 2012, S. 735). Damit sie in Notfallsituationen richtig handeln und gegebenenfalls Erste Hilfe leisten können, müssen sie über ausreichendes Fachwissen verfügen. Bisher wurden Schülervorstellungen lediglich zu den Themen „Gesundheit“ und „Krankheit“ erhoben (vgl. Bietenhard et al., 2018, S. 63–83; Kurtz, 2014, S. 119f.). Das Thema Erste Hilfe stellt zwar ein Teilgebiet der Gesundheitserziehung dar, bisher wurden aber keine Schülervorstellungen zu diesem Thema erhoben. Es existieren somit keine Erkenntnisse darüber, über welches Vorwissen Kinder zur Ersten Hilfe verfügen. Die Conceptual-Change-Theorien heben

die Bedeutung von Schülervorstellungen insofern hervor, als diese essenziell für das Lernen neuer Lerninhalte im Sachunterricht sind (vgl. Möller, 2015, S. 244).

4. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Zu Beginn des Kapitels werden die Forschungsfragen und die Annahmen der vorliegenden Studie vorgestellt und begründet (vgl. Kap. 4.1). Daran anschließend wird auf die verwendeten Methoden eingegangen und die Untersuchung in ihrer Konzeption dargestellt. Nach der Begründung des Samplings werden alle im Rahmen der lernstandsbezogenen Fallanalyse verwendeten Erhebungsverfahren (vgl. Kap. 4.4) und alle anschließenden Auswertungsverfahren vorgestellt (Kap. 4.5).

4.1. Forschungsfragen

Wie bereits im Kontext des Forschungsstandes (vgl. Kap. 2.4) ausführlich dargestellt, durchlaufen Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund das deutsche Bildungssystem mit massiven Leistungsrückständen. Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS, IGLU geben deutliche Hinweise darauf, dass zwischen den Lesekompetenzen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft ein ausgeprägter Zusammenhang besteht. Die Forschungsergebnisse der PISA-Studie aus den Jahren 2000 und 2006 zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bereich ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen mit deutlichen Leistungsrückständen abschneiden (vgl. Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 178).

Forschungsergebnisse von Nauck et al. (1998), Nauck (2011), Gomolla und Radtke (2007), Biedinger (2009) sowie Tuppatt und Becker (2014) geben Hinweise darauf, dass die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren familiären Bedingungen zu finden sind. Die Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund werden durch die kulturellen, sozialen, ökonomischen und familiären Ressourcen beeinflusst (vgl. Kap. 3.1.4). Es kommt hinzu, dass den Kindern mit türkischem Migrationshintergrund grundlegende bildungssprachliche Fähigkeiten fehlen, welche für das fachliche Lernen im Sachunterricht essenziell sind (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 27). Ihre ersprachlichen Fähigkeiten finden im schulischen Kontext wenig Berücksichtigung. Wie bereits im Kapitel 3.3 ausführlich dargestellt, betont Cummins (1984) demgegenüber die positive Wirkung der ersprachlichen Fähigkeiten für das schulische Lernen (vgl. Cummins 1984, S. 192f.).

Nach Cummins (1991) sollte die Schule mehrsprachige Kinder darin bestärken, ihre ersprachlichen Fähigkeiten zu nutzen und diese weiterzuentwickeln. Hierdurch haben mehrsprachige Kinder die Chance, ihr Wissen auf ihre Zweitsprache zu transferieren (vgl. Cummins 1991, S. 86). Ebenfalls betonen Griebhaber et al. (1996) und Rehbein (2011) die Vorteile der Erstsprache. Sofern Kinder die Chance haben, ihre Erstsprache Türkisch als „Arbeitsprache“ (Rehbein, 2011, S. 205) im Fachunterricht zu nutzen, können sie ihr Erfahrungswissen

in der türkischen Sprache entfalten und kontinuierlich ausbauen (vgl. Griebhaber et al., 1996, S. 18) (vgl. Kap. 3.4.3).

Bisher existieren nur wenige Forschungsergebnisse, welche den Einsatz der erstsprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Sachunterricht bzw. im Mathematikunterricht untersuchen (vgl. Griebhaber et al. 1996, S. 3; vgl. Wlotzka & Ralle 2008, S. 64; vgl. Meyer & Prediger, 2011, S. 185). Auch fehlen Studien, welche die Vorstellungen bzw. die Wissensbestände von Kindern zum Thema Erste Hilfe im Sachunterricht erfassen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist es herauszuarbeiten, welche Bedeutung die Sprache für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe hat. Dabei sollen weitere Erkenntnisse zum Umgang mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit und zu Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund herausgearbeitet werden. Der Umstand, dass bislang zwar großangelegte, quantitativ operierende Studien Zusammenhänge zwischen Lern- und Sprachstand aufzeigen konnten, diese jedoch in ihrer alltäglichen Verwirklichung kaum beforcht worden sind, spricht für eine qualitativ ausgerichtete Fallstudie, wie sie hier vorgelegt wurde. So kann anhand ausgewählter Einzelfälle ein bis dato vor allem global beschriebener Sachverhalt nachvollzogen werden. Ausgehend von dieser Problemstellung und der Hauptfragestellung ergeben sich für die lernstandsbezogene Fallstudie und die anschließende Fallkontrastierung folgende Fragestellungen:

1. Welche Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe weisen die befragten Kinder auf?
2. Wie benutzen die Kinder ihre Mehrsprachigkeit bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe in Texten und in Interviews?
3. Welche Bezüge lassen sich zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den sachbezogenen, schulischen und sprachlichen Lernständen der untersuchten Kinder herstellen?
4. Welche Beziehungen sind zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand der untersuchten Kinder zu erkennen?

Um die Beziehung zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand der untersuchten Kinder klären zu können, sollen folgende Annahmen überprüft werden:

1. Durch den Einsatz der Erstsprache Türkisch können die Kinder ihre sachbezogenen Lernstände detaillierter zeigen, somit werden Verstehens- und Denkprozesse angeregt.
2. Bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände verwenden die Kinder die türkische Sprache als „Arbeitssprache“ (Rehbein, 2011, S. 205).
3. Das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache beeinflusst die sachbezogenen Lernstände und den Sprachstand der Kinder.

Die Untersuchung verfolgt den Zweck, ein differenziertes diagnostisches Bild zu den allgemeinen und sachbezogenen Lernständen von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund

am Beispiel des fachlichen Themas Erste Hilfe zu schaffen, um eine Antwort auf diese Fragen zu finden und diese Annahmen zu überprüfen.

4.2 Methoden

Für diese Arbeit wurde die Methode der lernstandsbezogenen Fallstudie entwickelt. Es wurden Einzelfallstudien erstellt, die sich auf den Lernstand der untersuchten Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung beziehen. In diesen Fallstudien werden Daten zu den Kindern, die (diagnostische) Analyse von thematisch fokussierten Produkten der Kinder und Interviews mit den Kindern verknüpft. Damit verbinden sie Elemente einer die Lebensverhältnisse von Kindern beschreibenden Kindheitsforschung mit dem psychologisch-pädagogischen Interesse an ihrem Lernstand. Diese innovative Kombination unterschiedlicher Methodenansätze dient der Beantwortung des vorliegenden Forschungsinteresses, weil die bis hierhin aufgearbeiteten theoretischen und empirischen Bezüge verdeutlichen, wie eng Lebenswelt und Lernen miteinander verwoben sind. Soll beides in seinem Zusammenwirken beschrieben werden, müssen Methodik und Ergebnisdarstellung der Forschungsfrage mehr entsprechen als einer dogmatischen Regelbefolgung, die einer sinnvollen Arbeit im Wege stehen kann⁴⁹.

4.2.1 Fallstudie

Fallstudien haben in der Erziehungswissenschaft eine lange Tradition (vgl. Fatke, 2013; Hummrich, 2016). Auch in den Sozialwissenschaften insgesamt sowie in anderen Wissenschaften wie z.B. der Medizin oder dem Recht wird mit Fällen gearbeitet (vgl. Düwell & Pethes, 2014). Fallanalysen sind in den Sozialwissenschaften – wie auch in der vorliegenden Arbeit – vielfach auf Personen bezogen (vgl. Fatke, 2013; Rosenthal, 2014). Häufig werden Lebensgeschichten rekonstruiert mit dem Ziel, Fallstrukturen zu erkennen. Aber es werden auch andere Fallebenen untersucht, wie beispielsweise Organisationen (z.B. eine Schule) oder Interaktionseinheiten (z.B. eine Unterrichtssequenz). Immer stellt sich die Frage nach dem Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen, also wie vom Einzelfall Verallgemeinerungen abgeleitet werden können.

Fallarbeit im schulpädagogischen Kontext befasst sich mit „Theorieentwicklung am schulischen Fall, mit der Analyse schulischer Praxis in Form von Protokollen sowie mit der Entwicklung und Untersuchung von fallbezogenen Konzepten und deren Umsetzung in Schule und Lehrkräfteprofessionalisierung“ (Heinzel, 2021, S. 41). Zum Fall wird in der Schulpraxis gewöhnlicherweise etwas gemacht, das der Reflexion bedarf, und meist zielt die Beschäftigung mit dem Fall darauf ab, Problemlösungen zu finden. Die Auseinandersetzung mit Einzelfällen und Fallsituationen existiert „im Feld von Bildung und Erziehung in vielfältigen Formen“ (Hummrich, 2016, S. 14), wobei es um Sinnverstehen oder um Kompetenzentwick-

⁴⁹ Allgemein zum Verhältnis von Methodik und Fragestellung: Bourdieu, 1987, S. 784 ff.

lung gehen kann. Methodische Zugänge zum pädagogischen Fall existieren damit sowohl innerhalb der qualitativ-empirischen Forschungsmethoden als auch in (kompetenz)diagnostisch orientierten Analyseansätzen. Der Fall wird in der Erziehungswissenschaft zudem häufig im Zusammenhang mit der Vermittlung zwischen pädagogisch-praktischem Wissen und erziehungswissenschaftlich-theoretischem Wissen diskutiert, weshalb auch in der Lehrerbildung Fallstudien eingesetzt und deren Einsatz zunehmend intensiver diskutiert wird (vgl. Heinzl & Krasemann, 2015; Hummrich et al., 2016; Pieper et al., 2014; Reh et al., 2013). Die Lehrerbildung unterscheidet bei der Arbeit mit Fällen zwischen empirisch-deskriptivem Forschungswissen und praktisch-normativem Orientierungswissen.

Wenn es um fachdidaktische Fragen geht, werden meist Unterrichtsanalysen zum Fall gemacht (z.B. Rademacher, 2016), was sich im Zusammenhang mit dem Aufschwung der videobasierten Unterrichtsforschung (vgl. Asbrand & Martens, 2018; Rauin et al., 2016) noch verstärkt hat. Erziehungswissenschaftliches Fallverstehen erfolgt meist im Sinne einer rekonstruktiven Kasuistik, wobei häufig hermeneutische Zugänge zum Fall gewählt werden. Diese Analysen zielen auf die Rekonstruktion von Bildungsprozessen. Wenn Personen im Zentrum von erziehungswissenschaftlichen Fallanalysen stehen, wird häufig mit biographieanalytischen, sequenzanalytischen und seltener mit inhaltsanalytischen Verfahren gearbeitet. Es werden keine umfassenden lernstandsbezogenen Fallanalysen vorgenommen. Dies will die vorliegende Arbeit leisten, die zudem beispielhaft einen fachlichen Aspekt des Lernens fokussiert.

4.2.2 Lernstandsanalyse und lernstandsbezogene Fallstudie

Lernstandsanalysen sind prozessbegleitende Verfahren, die ein Element einer pädagogischen Diagnostik darstellen, auf deren Basis eine möglichst genaue Auswertung der Lernausgangslagen erfolgt, um dann individuelle Lernpläne entwickeln zu können und somit einen erfolgreichen Unterricht für alle SchülerInnen gestalten zu können (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM], 2020). Dies entspricht der Definition der Assessment Reform Group (2002), welche das „assessment for learning“ definiert als „process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there“ (Assessment Reform Group, 2002, S. 1ff.).

In Lernstandsanalysen geht es darum, durch (fach-)didaktische Initiativen im Unterricht Kinder individuell zu fördern und ein höheres Maß an Professionalität im Unterricht zu erreichen (vgl. Heinzl, 2003). So können Lehrpersonen etwa über eine „Befragung der Lernenden [...] eine Rückmeldung von den direkt Betroffenen“ hinsichtlich der eigenen Unterrichtsvorbereitung und –durchführung erhalten (Grittner, 2020, S. 271). Daraus lassen sich wiederum Schlüsse über Lernstände und dazu passenden Lernarrangements ziehen. In dieser Arbeit soll ein Beitrag zu einem adaptiven, inklusionsorientierten Sachunterricht geleistet werden (vgl. Simon, 2015), indem eine lernstandsbezogene Vorgehensweise aufgezeigt wird, auch wenn

hier nicht der Lernstand über einen längeren Zeitraum als Prozess verfolgt wird, sondern nur eine einmalige Erfassung erfolgt. Ein wesentliches Ziel von Lernstandsanalysen besteht darin, dass sie „sensitiv für vielfältige Heterogenitätsdimensionen und deren wechselseitige Verflechtung[...]“ (Bartusch et al., 2018, S. 212) sein wollen. Dabei wird das Wissen über Lernvoraussetzungen, unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Milieus, als Forschungsfrage verstanden.

Die für diese Arbeit konzipierte Methode der *lernstandsbezogenen Fallstudie* verbindet den Ansatz der Fallstudien und den Ansatz der Lernstandsanalysen. Sie koppelt das wissenschaftliche Sammeln und Analysieren von Informationen über einen Fall an Erhebungen zum (sachbezogenen) Lernstand eines Kindes. Damit soll auch ein Beitrag zum Wissenschaftstransfer geleistet werden, indem vorgeführt wird, wie Daten (z.B. zur Bildungsbenachteiligung, zum Leseverständnis oder auch zur Erfassung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten) mit Diagnosen aus dem Bereich der Sprachförderung und fachbezogenen, kompetenzorientierten Lernstandsermittlungen sowie der qualitativen, inhaltsanalytischen Erschließung von Interviews mit Kindern so verbunden werden können, dass ein komplexes und differenziertes Verständnis von fachbezogenen Lernständen entsteht. Die lernstandsbezogene Fallstudie verwirklicht also das Prinzip der Triangulation, indem sie unterschiedliche Datenquellen einbezieht und quantitative und qualitative Daten verbindet (vgl. Flick, 2011, S. 75), um zu ermöglichen, dass der Blick auf die Vorstellungen der Kinder zu einem sachunterrichtlichen Thema geschärft wird.

4.3 Begründung zur Auswahl der Interviewten (Sampling)

Die Gesamterhebung umfasst 13 Kinder, 9 der interviewten Kinder hatten einen türkischen Migrationshintergrund und 4 der interviewten Kinder hatten einen bulgarischen Migrationshintergrund. Diese Kinder sprechen die türkische und bulgarische Sprache als Herkunftssprache. Für die Auswahl war es maßgeblich, Kinder aus unterschiedlichen Grundschulen und Stadtteilen zu berücksichtigen. Hierbei war es wichtig, Kinder mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status zu erfassen. Die Altersspanne der ProbandInnen lag zwischen neun und elf Jahren, wobei die meisten Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung die dritte bzw. die vierte Jahrgangsstufe besuchten. Um den monolingualen Habitus der Schule auszublenden, wurden die Daten der türkischsprachigen Kinder im Elternhaus der Kinder erhoben. Aufgrund ihrer schwierigen häuslichen Gegebenheiten wurden die Daten der bulgarisch-türkischsprachigen Kinder im Büro der Universität erhoben. Die gesamte Datenerhebung dauerte im Durchschnitt zwei bis zweieinhalb Stunden, weshalb während der Datenerhebung Pausen eingelegt wurden, um eine Übermüdung bzw. Überforderung des befragten Kindes zu verhindern.

Als Kernfälle wurden die drei Kinder Timur, Murat und Ceyda ausgewählt. Das wichtigste Auswahlkriterium waren die Sprachfähigkeiten der Kinder. Alle drei Kinder können sich in

der deutschen und türkischen Sprache gut verständigen. Murat kann sehr gute Deutschkenntnisse, Ceyda sehr gute Türkischkenntnisse und Timur gute Kenntnisse in beiden Sprachen aufweisen. Es handelt sich im sprachlichen Bereich um eine Positivauswahl. Die Kinder mit bulgarischem Migrationshintergrund, in deren Familie Türkisch als autochthone Minderheitensprache verfolgt wurde, wurden nicht berücksichtigt, weil sie sehr schwache sprachliche Leistungen in der türkischen und deutschen Sprache aufwiesen. Sie lebten im Vergleich zu den Kindern mit türkischem Migrationshintergrund erst seit zwei bis vier Jahren in Deutschland und besuchten erst seitdem eine deutsche Grundschule. Im Rahmen der Schule wurde zunächst beobachtet, dass diese Kinder über durchschnittliche Türkischkenntnisse verfügten. Während der Datenerhebung wurde allerdings festgestellt, dass sie sich in Bezug auf ihre äußerst geringen sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen deutlich von den anderen Kindern unterschieden und eine spezifische Teilgruppe bildeten, die eine eigene Untersuchung erfordern würde. Deshalb wurden sie für die Bestimmung der Kernfälle nicht berücksichtigt. Die Fallauswahl bezog sich somit auf die vorab festgelegte Gruppe (SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund in der Grundschule).

Die Auswahl der erhobenen Fälle und die Auswahl der Kernfälle erfolgte also kriteriengeleitet. Der sozioökonomische Status, die Schulleistungen und das Geschlecht wurden bei der Auswahl der Kernfälle kontrastiv berücksichtigt. Insgesamt einbezogen wurden Kriterien wie die Kontrastierung der sozialen Herkunft der Eltern, Geburtsort der Eltern und des Kindes, Wohngebiet, bisheriger Schulbesuch, schulische Leistungen, Facetten der Mehrsprachigkeit und Alphabetisierung des Kindes. Diese Kategorien werden in Tabelle 2 mit den einzelnen Merkmalen erläutert. Tabelle 3 zeigt die Gesamtheit aller Kinder, welche im Rahmen der Erhebung untersucht worden sind.

Tabelle 2: Kategorie der Fallauswahl und deren Merkmale

Kategorie	Merkmale
Geschlecht	Mädchen / Junge
Wohnort / Stadtteil	Land / Stadt; soziale Durchmischung des Stadtteils
Bisheriger Schulbesuch	Schulbesuch in Deutschland / Schulbesuch in der Türkei
Soziale Herkunft	Ökonomisches Kapital (Wohnraum), Kulturelles Kapital (Bildungsabschluss der Eltern, kulturelle Aktivitäten), Soziales Kapital (Freundschaften des Kindes)
Leistungen der Kinder	Leistungsstark / durchschnittlich / schwach / sehr schwach
Facetten der Mehrsprachigkeit	Sprachkenntnisse in Deutsch Sprachkenntnisse in Türkisch
Alphabetisierung	In der deutschen Sprache In der türkischen Sprache
Geburtsort der Eltern	In Deutschland geboren / in der Türkei oder einem anderen Land geboren
Geburtsort des Kindes	In Deutschland geboren / in der Türkei oder einem anderen Land geboren

Tabelle 3: Gesamtheit der zur Datenerhebung ausgewählten Kinder

Nr.	Name	Geschlecht	Schule	Sozio-ökonomischer Hintergrund	Leistungen	Sprachen	Geburtsland
1.	Timur	Junge	Stadt	Gering	Durchschnittlich	Türkisch, Deutsch	Deutschland
2.	Pelin	Mädchen	Stadt	Gering	Schwach	Türkisch, Deutsch	Deutschland
3.	Can	Junge	Stadt	Gering	Schwach	Türkisch, Deutsch	Deutschland
4.	Serhat	Junge	Stadt	Gering	Durchschnittlich	Türkisch, Deutsch	Deutschland
5.	Emir	Junge	Stadt	Gering	Durchschnittlich	Türkisch, Deutsch	Deutschland
6.	Murat	Junge	Stadt	Mittel	Stark	Türkisch, Deutsch	Deutschland
7.	Azra	Mädchen	Stadt	Mittel	Schwach	Türkisch, Deutsch	Deutschland
8.	Soykan	Junge	Stadt	Sehr gering	Sehr schwach	Türkisch-Bulgarisch, Deutsch	Bulgarien
9.	Derya	Mädchen	Stadt	Sehr gering	Sehr schwach	Türkisch-Bulgarisch, Deutsch	Bulgarien
10.	Burak	Junge	Stadt	Sehr gering	Sehr schwach	Türkisch-Bulgarisch, Deutsch	Bulgarien
11.	Esra	Mädchen	Stadt	Sehr gering	Schwach	Türkisch-Bulgarisch, Deutsch	Bulgarien
12.	Enes	Junge	Stadt	Gering	Schwach	Türkisch, Deutsch	Deutschland
13.	Ceyda	Mädchen	Stadt	Mittel	Stark	Türkisch, Deutsch	Türkei

4.4 Erhebungsverfahren

Es wurde eine Vielzahl von Instrumenten zur Erarbeitung der lernstandsbezogenen Fallanalysen eingesetzt, die in der folgenden Übersicht zunächst genannt und dann einzeln beschrieben werden. Die Auswahl erfolgte stets vor dem Hintergrund einer bestmöglichen Abdeckung sämtlicher Elemente der verfolgten Fragestellungen. Das bedeutet, dass im diagnostischen Bereich – wo vorhanden – existierende Instrumentarien aufgegriffen wurden (bspw. ELFE 1–6). Weil aber der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Grundschulkindern gerade hinsichtlich des Themenbereichs Erste Hilfe noch nirgends in vergleichbarer Form beforcht wurde, mussten zwangsläufig auch weitere, eigenentwickelte Formate in das Methodenrepertoire integriert werden. Die Erfassung individueller Lebensverhältnisse wiederum ließ sich selbstverständlich nicht standardisieren. In der Summe stellt das Erhebungssetting daher eine Kombination offener und geschlossener Methodenanteile dar.

Zu Beginn der Untersuchung haben die Eltern einen Elternfragebogen zum sozioökonomischen Status ihres Kindes ausgefüllt. Im Anschluss wurden sie gebeten, auf einem Erhebungsbogen Einschätzungen über das allgemeine Lernverhalten ihres Kindes sowie speziell zum Fach Sachunterricht vorzunehmen. Falls Eltern Verständnisschwierigkeiten bezüglich der deutschen Sprache hatten, wurde dieser Bogen ins Türkische übersetzt und den Eltern beim Ausfüllen Hilfestellung gegeben. Zudem wurden auch die Sachunterrichtslehrkräfte der Kinder gebeten, einen LehrerInneneinschätzungsbogen zu beantworten. Auch die Kinder wurden gebeten, einen SchülerInnenfragebogen zu ihrem sozioökonomischen Status zu bearbeiten. Außerdem wurde jedes Kind aufgefordert, eine Selbsteinschätzung zum allgemeinen Lernstand sowie speziell zum Fach Sachunterricht vorzunehmen. Bei Verständnisproblemen bezüglich der deutschen Sprache wurde dieser Bogen ins Türkische übersetzt und dem Kind Hilfestellung angeboten. Nach einer kurzen Pause wurde mithilfe der Computerversion vom „Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6–10)“ und im Anschluss ebenfalls mithilfe der Computerversion der „Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6)“ durchgeführt. Nach einer weiteren kurzen Pause wurde das untersuchte Kind aufgefordert, zu der Frage: „Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?“ einen Text auf Türkisch und einen auf Deutsch zu verfassen. Die Reihenfolge konnten die Kinder selbst auswählen. Um die Schülervorstellungen bzw. die Wissensbestände zu dem Thema Erste Hilfe zu erfassen, wurde als letzte Erhebung das fokussierte Interview mit der Möglichkeit des Code-Switchings zum Thema Erste Hilfe realisiert.

4.4.1 Fragebögen

Wie bereits erwähnt, wurden im Rahmen der Studie verschiedene Fragebögen eingesetzt. Im Folgenden soll kurz auf die Konstruktion der zuvor genannten Fragebögen eingegangen werden. In der Literatur wird bei der Konstruktion von Fragebögen zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen unterschieden. Bei offenen Fragen werden keine Antwortvorgaben gemacht. Bei geschlossenen Fragen werden die Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die

Befragten müssen eine Entscheidung zwischen den alternativen Antwortmöglichkeiten abgeben. Bei halboffenen Fragen oder auch Hybridfragen muss eine Kategorie „Sonstiges“ aufgeführt werden, damit die Befragten die entsprechende Antwort angeben können. Bei Mehrfachnennungen können die Befragten gleichzeitig mehrere Antwortvorgaben ankreuzen (vgl. Mayer, 2013, S. 91ff.).

Micheel (2010) unterscheidet drei Arten von geschlossenen Fragen: Alternativfragen, Skalenfragen sowie Katalogfragen (vgl. auch Porst, 2014; Raab-Steiner & Benesch, 2018). Bei der Alternativfrage muss sich der Befragte zwischen zwei Antwortalternativen entscheiden, wie z.B. „ja / nein“ oder auch „stimme zu / stimme nicht zu“. Bei der Skalenfrage sind mehr als zwei Antwortkategorien aufgeführt, diese unterliegen einer bestimmten Rangordnung. Diese Rangordnung wird als Ratingskala bezeichnet. Dabei sind nach Micheel (2010) folgende Ratingskalen üblich: Ratingskala mit Häufigkeiten, mit Intensitäten, mit Bewertungen, mit Wahrscheinlichkeiten, mit Schulnoten sowie Ratingskalen in Matrixform (vgl. Micheel, 2010, S. 80f.). Im Gegensatz dazu sind bei den Katalogfragen die Antwortmöglichkeiten ungeordnet vorgegeben. Die Befragten können entweder eine Antwort oder zwei Antworten geben. Falls der Befragte die Möglichkeit einer Mehrfachnennung hat, muss dies sehr klar und deutlich auf dem Fragebogen kenntlich gemacht werden (vgl. Micheel, 2010, S. 82). Alle zuvor genannten Fragebogenformen finden auch in dieser Arbeit ihre Berücksichtigung (siehe Anhang). Im Rahmen der lernstandsbezogenen Fallstudie liegt der Zweck des Einsatzes der Fragebögen darin, so viele Informationen wie möglich zum sozioökonomischen Status, zum Lernstand und zu den Kompetenzen des Kindes zu erfassen.

4.4.2 Erfassung des sozioökonomischen Status mit dem Elternfragebogen

Die Erfassung des sozioökonomischen Status erfolgte mit dem Index für den Economic, Social and Cultural Status (ESCS) und der EGP-Klassifikation. Der im Rahmen der PISAS-Studie eingesetzte ESCS-Index ist ein Maß, das sowohl sozioökonomische als auch kulturelle Ressourcen des Elternhauses abbildet. In der Konstruktion des ESCS wurden drei Herkunftsvariablen berücksichtigt, diese sind der sozioökonomische Status, der elterliche Bildungsabschluss und der Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern (vgl. Ehmke & Siegle, 2009, S. 525). Anhand der EGP-Klassifikation wurde die Berufsgruppe der Eltern ermittelt (siehe EGP-Klassifikation im Anhang). Um den sozioökonomischen Status des Kindes zu erfassen, wurden für diese Arbeit ein Elternfragebogen und ein SchülerInnenfragebogen konzipiert. Beide Erhebungen wurden voneinander unabhängig durchgeführt.

Im Elternfragebogen wurde zuerst der Geburtsort des Kindes und der Eltern erfasst. Die Eltern mussten angeben, welche Sprachen sie zu Hause mit ihren Kindern verwenden. Zudem wurde erhoben, über welchen Bildungsabschluss die Eltern verfügen und welche berufliche Tätigkeit sie ausüben. Der Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern wiederum wurde durch die Bücherabfrage festgestellt. Zudem mussten die Eltern angeben, welchen Schulwunsch sie be-

züglich der weiterführenden Schule haben, ob ihr Kind im Rahmen der frühkindlichen Erziehung einen Kindergarten besucht hat und ob es derzeit einen Hort besucht. Außerdem wurden die Eltern befragt, welche kulturellen Aktivitäten sie mit ihren Kindern im Alltag wahrnehmen.

4.4.3 Erfassung des sozioökonomischen Status mit dem SchülerInnenfragebogen

Mit dem SchülerInnenfragebogen wurde der Geburtsort des Kindes und der Eltern erfasst. Die Kinder sollten Angaben zur schulischen Qualifikation und zum Beschäftigungsverhältnis ihrer Eltern, zur Anzahl ihrer Geschwister und zur aktuellen Familiensituation machen. Zudem wurden die Kinder gefragt, welche Sprachen sie sprechen und wie häufig sie im häuslichen Umfeld die deutsche Sprache sprechen. Sie sollten angeben, ob sie über ein Bücherregal verfügen, wie viele Bücher sie haben und aus welchen Themengebieten sie Bücher besitzen (Tiere, Pflanzen, Körper, Technik oder Welt / Weltraum). Um einen Einblick in die allgemeinen Arbeits- und Lernbedingungen des Kindes zu bekommen, wurden die Kinder gefragt, ob sie ihr Kinderzimmer teilen müssen und einen eigenen Schreibtisch für sich haben. Des Weiteren war es wichtig zu erheben, ob sie über einen Computer verfügen und diesen zum Lernen nutzen dürfen (Lernprogramme, Lernspiele usw.). Zudem wurde erhoben, ob sie im schulischen Kontext an Nachmittagsangeboten, wie z.B. an einer Experimentier-AG, teilnehmen und im Anschluss einen Hort besuchen. Um einen Einblick in die kulturellen Aktivitäten im familiären Umfeld des Kindes zu bekommen, wurden die Kinder gefragt, ob sie am Nachmittag einen Zoo besuchen oder gelegentlich ins Museum, Kino oder ins Theater gehen.

4.4.4 Einschätzungsbogen für Eltern über das Lernverhalten im Allgemeinen und speziell im Sachunterricht

Im Anschluss an den Elternfragebogen zum sozioökonomischen Status des Kindes sollten die Eltern Angaben zur schulischen Situation ihres Kindes machen. Auch Angaben zur Lesekultur im häuslichen Umfeld wurden erbeten. Zudem sollten die Eltern angeben, ob ihr Kind am Türkischunterricht teilnimmt. Alle weiteren Fragen betrafen das Arbeits- und Lernverhalten sowie Interessen und Zufriedenheit ihres Kindes im Fach Sachunterricht. Zudem mussten die Eltern zur Gestaltung und zu den Inhalten des Sachunterrichts Auskunft geben. Ferner sollten sie angeben, ob der Sachunterricht die Allgemeinbildung ihres Kindes fördert und dessen Interesse für die Natur und die Wissenschaft weckt.

4.4.5 Selbsteinschätzungsbogen für Kinder zum Lernstand im Allgemeinen und speziell im Sachunterricht

Mit der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht wurde die Arbeits- und Lernmotivation speziell im Fach Sachunterricht erhoben. Zudem wurden allgemeine Angaben zum Lesen und Schreiben erfasst. Außerdem sollten die Kinder eine Selbsteinschätzung über ihre Leistungen im Fach Mathematik, Sachunterricht und Deutsch abgeben. Im Selbsteinschätzungsbogen wurde eine drei- und vierstufige Ratingskala verwendet.

4.4.6 LehrerInneneinschätzungsbogen über die allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht

Mit dem LehrerInneneinschätzungsbogen wurden die allgemeinen Kompetenzen des Kindes im Fach Sachunterricht erfasst. Zur Erstellung dieses LehrerInneneinschätzungsbogens fand das „Kompetenzmodell des Perspektivrahmens“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 13) Berücksichtigung. Um der Vielperspektivität des Sachunterrichts gerecht zu werden, wurden zu Beginn des Fragebogens perspektivenbezogene und perspektivenübergreifende Dimensionen des Kompetenzmodells erhoben. Hierzu sollten die Lehrkräfte Einschätzungen zu den „*perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* (erkennen / verstehen; eigenständig erarbeiten; evaluieren / reflektieren; kommunizieren / mit anderen zusammenarbeiten; den Sachen interessiert begegnen; umsetzen / handeln)“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 13, Herv. i. O.) abgeben. Die genannten Kompetenzen gelten als bedeutende Ziele des Lehrens und Lernens für das Fach Sachunterricht.

Außerdem wurden die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Kompetenzen des Kindes im Bereich der perspektivenbezogenen Kompetenzen bzw. Kompetenzansprüche erhoben. Diese umfassen die fünf Perspektiven (sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische und technische Perspektive) des Sachunterrichts. Hierbei konnten die Lehrpersonen ihre Einschätzungen innerhalb der fünf Perspektiven aus unterschiedlichen Themenfeldern auswählen. Im Folgenden sollen die fünf Perspektiven mit den jeweiligen Themenfeldern kurz benannt werden. Die sozialwissenschaftliche Perspektive umfasst die Themenfelder: Politik, Wirtschaft und Soziales. Die naturwissenschaftliche Perspektive umfasst die Themenfelder: belebte und unbelebte Natur. Die geographische Perspektive umfasst die Themenfelder: Räume, Naturgrundlagen und Lebenssituationen. Die historische Perspektive umfasst die Themenfelder: Zeit und Wandel. Die technische Perspektive umfasst die Themenfelder: Technik und Arbeit (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 27–68). Ferner wurden die Einschätzungen der Lehrpersonen zu den Kompetenzen des Kindes im Bereich des perspektivenvernetzenden Themenbereichs, also zu Mobilität, nachhaltiger Entwicklung, Medien, Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe erfasst (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 72–86). Die Einschätzungsbögen wurden auf einer vierstufigen numerischen Ratingskala eingeholt, welche die Werte von 0 bis +++ einschließt.⁵⁰

⁵⁰ 0 entspricht dem Wert: kein Wissen, + entspricht dem Wert: Wissen vorhanden, ++ entspricht dem Wert: gutes Wissen vorhanden, +++ entspricht dem Wert: überdurchschnittliches Wissen vorhanden.

4.4.7 Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6–10)

Die Erfassung des Wortschatzes erfolgte mit dem Wortschatz- und Wortfindungstest für Sechs- bis Zehnjährige (WWT 6–10) (vgl. Glück, 2008). Der WWT 6–10 ist ein vielschichtiger und anspruchsvoller Leistungstest, welcher bei monolingual-deutschsprachigen, bei mehrsprachigen und bei deutsch- und türkischsprachigen Kindern eingesetzt werden kann. Die Durchführung und Auswertung des WWT 6–10 ermöglicht qualitative und quantitative Testergebnisse im Bereich der semantischen und lexikalischen Fähigkeiten von Grundschulkindern im Alter von 6 bis 10 Jahren. Durch die Testergebnisse können differenzialdiagnostische und therapiegestaltungsrelevante Informationen gewonnen werden, welche zuverlässig im Altersgruppen- oder Klassenstufenvergleich betrachtet werden können. Die quantitativen Testwerte ermöglichen hoch reliable Normwerte für Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren (vgl. Glück, 2008, S. 49, 2011, S. 56).

Der Wortschatz- und Wortfindungstest für 6 bis 10-Jährige kann wahlweise mit insgesamt 95 Testitems in der Langform und mit je 40 Testitems in der Kurzform durchgeführt werden. Der Test besteht aus 1 obligatorischen und 3 optionalen Subtests. Die Items subsets umfassen Nomen (Objekte), Verben (Handlungen), Adjektive und Adverbien (Gegenteile) sowie kategoriale Nomen (Oberbegriffe). Die Langform umfasst für alle Altersgruppen und Klassenstufen 104 Items mit 95 Testitems in 4 Items subsets. Die Gesamtitemmenge besteht aus 4 Items subsets: 26 Nomen; 23 Verben; 23 Adjektive und Adverbien und 23 kategoriale Nomen (Oberbegriffe). Die Kurzform umfasst drei altersspezifische Kurzformen mit je 49 Items mit 40 Testitems in 4 Items subsets. Die Gesamtitemmenge besteht aus 4 Items subsets: 10 Nomen; 10 Verben; 10 Adjektive und Adverbien sowie 10 kategoriale Nomen (Oberbegriffe). Im Rahmen dieser Arbeit wurde der WWT 6–10 in der Kurzform eingesetzt.

Mit dem WWT 6–10 werden alle Nomen und Verben bei der Bildbenennung durch das Zeigen des Bildimpulses erfasst. Die Erfassung der Adjektive und Adverbien erfolgt durch das Gegenüberstellen der Begriffe. Die jeweilige Aufgabenstellung erfolgt bei den Subtests in abnehmender Antwortgeschwindigkeit:

Subtest 1 WWTexpressiv: Bildbenennung

Subtest 2 WWTexpressiv-Wiederholung: Bildbenennung

Subtest 3 WWTexpressiv-Abbruchhilfen: Bildbenennung mit verbalen Hilfen

Subtest 4 WWTrezeptiv: Bildauswahl – Wortverständnis (vgl. Glück, 2011, S. 22).

Die Anordnung der Items erfolgt in gemischter Itemschwierigkeit, die WWTexpressiv-Wiederholung erfolgt in aufsteigender Schwierigkeit. Für diagnostische Zwecke wird meist der Subtest 1 und der Subtest 4 eingesetzt, die Subtests WWTexpressiv-Wiederholung und -Abbruchhilfen finden nur bei speziellen Fragestellungen Verwendung (vgl. Glück, 2008, S. 44).

Die Durchführungszeit des WWT 1–6 beträgt bei den expressiven und rezeptiven Subtests in Abhängigkeit vom Alter und Fähigkeitsstand der Kinder in der Kurzform 20 Minuten und in der Langform 45 Minuten. Der WWT 6–10 kann in der Papierversion, aber auch in der PC-gestützten Softwareversion durchgeführt werden. Für diese Arbeit wurde die Softwareversion eingesetzt. Die Softwareversion hat den Vorteil, dass beim adaptiven Testen die Itemauswahl automatisch erfolgt. Darüber hinaus verfügt das Programm über eine Stoppuhrfunktion und eine automatische Tonaufnahme. Des Weiteren ermöglicht es eine vollautomatisierte Protokollerstellung und Rohwertauswertung. Die Auswahl der Items erfolgt nach Wortart, Wortlänge (Silbenzahl), Verwendungshäufigkeit und nach dem semantischen Bereich von Dornseiff (2004). Insgesamt sind im WWT 6–10 die Nomen überrepräsentiert, die verwendeten Wörter sind überwiegend zwei- oder dreisilbig.

Die Berücksichtigung der Testgütekriterien, dazu zählen die Objektivität, Reliabilität und Validität, wird bei der Durchführung mit der Softwareversion in besonderem Maße sichergestellt. Die Reliabilität wurde mit dem Standardverfahren Cronbachs Alpha geprüft und sichergestellt (vgl. Glück 2008, S. 50). „Der Gesamtreliabilitätswert von $r_{tt} = 0,96$ zeigt ebenso wie die altersgruppen- und klassenstufenspezifischen Reliabilitätswerte ($r_{tt} > 0,9$) eine hohe Reliabilität des WWTs an [...]. Etwas geringere ($r_{tt} 0,84–0,89$), aber noch mittlere Reliabilitätswerte werden mit den Kurzformen erreicht“ (Glück, 2008, S. 50).

4.4.8 Leseverständnistest für Erst- bis SechstklässlerInnen (ELFE 1–6)

Der Lesetest ELFE 1–6 ist ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (vgl. Lenhard & Schneider, 2006). Er dient zur Überprüfung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene. Der ELFE 1–6 kann als Gruppentest zur Erstellung von Förderdiagnosen bzw. als Einzeltest für eine möglichst frühzeitige Diagnostik im Bereich des Lesens und der Rechtschreibung durchgeführt werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Lesetest ELFE 1–6 in der Computerfassung als Einzeltest eingesetzt.

Der Lesetest ist aus drei Untertests aufgebaut, er umfasst den Wortverständnistest, den Satzverständnistest und den Textverständnistest, die Computerversion beinhaltet zudem eine Schwellenmessung der Worterkennungsgeschwindigkeit. Die Durchführungszeit beträgt insgesamt 20 bis 30 Minuten (vgl. Lenhard & Schneider, 2006, S. 6). Der Lesetest ELFE 1–6 ist hochstandardisiert und auch zur medizinischen und psychologischen Befundlage hervorragend einsetzbar. Der ELFE 1–6 wurde bisher in zahlreichen Forschungsprojekten im Bereich der Deutsch-Didaktik, Bildungsforschung und der pädagogischen Psychologie eingesetzt (vgl. Lenhard & Schneider, 2006, S. 12). Die Auswertung der Lesekompetenzen wird in der Computerfassung durch das Programm übernommen, dies ermöglicht eine hohe Objektivität, Reliabilität und Validität der erfassten Daten (vgl. Lenhard & Schneider, 2006, S. 9).

4.4.9 „Leeres Blatt“ zum Thema Erste Hilfe

Vor dem Interview wurden die Kinder aufgefordert, ihr Vorwissen zu der Frage: „Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?“ auf ein leeres Blatt zu notieren.

Der Textimpuls war zuvor in mehreren Klassen erprobt worden. Die Kinder sollten ihr Vorwissen einmal auf Türkisch und einmal auf Deutsch niederschreiben. Hierbei durften sie frei entscheiden, in welcher Reihenfolge sie beginnen möchten. Das sogenannte „leere Blatt“ wird im Rahmen der Sachunterrichtsdidaktik zur Lernstandserhebung bzw. zur Standortbestimmung eingesetzt (vgl. Schönknecht, 2011, S. 238ff.; vgl. Schönknecht & Hartinger, 2010; Schönknecht & Maier, 2012, S. 9). Das leere Blatt ist zur Lernstandserhebung besonders gut geeignet, weil die offene Aufgabenstruktur es den Kindern erlaubt, einen freien Text zu schreiben (vgl. Schönknecht & Hartinger, 2010, S. 11). Auf Grundlage der von den Kindern verfassten freien Texte zur eingangs vorgestellten Fragestellung wird mithilfe der Profilanalyse nach Griebhaber (2013) der Sprachstand des Kindes erfasst (vgl. Kap. 4.4.3).

4.4.10 Interview zum Thema Erste Hilfe

Für die Interviews wurde ein Leitfaden mit vorformulierten Impulsen, Fragen und Themen erarbeitet. Die Interviews dauerten durchschnittlich 20 bis 30 Minuten. Die interviewten türkischsprachigen bzw. bulgarisch-türkisch-sprachigen Kinder erhielten die Möglichkeit, wenn sie Schwierigkeiten hatten, den Sachverhalt in der deutschen Sprache zu erklären, auf ihre Erstsprache Türkisch zuzugreifen. Außerdem konnten die befragten Kinder Dinge oder Tätigkeiten, welche sie in der deutschen bzw. in der türkischen Sprache nicht erklären konnten, vorzeigen oder vorführen (vgl. Fuhs, 2012, S. 94).

Vor Beginn der Studie wurde das Interview-Setting mehrfach erprobt, um den Ablauf der Interviewdurchführung und den Interviewleitfaden zu optimieren. Hierbei ging es besonders darum, Erfahrungen damit zu gewinnen, wie die interviewten Kinder mit dem Erste-Hilfe-Koffer und dem Code-Switching umgehen. Die Begründung für den Einsatz des Erste-Hilfe-Koffers liegt darin, dass die interviewten Kinder aufgrund der Materialien zum Sprechen und aktiven Handeln motiviert werden sollten.

Im Folgenden soll die Konzeption des Interviewleitfadens näher erläutert werden (vgl. Mayer, 2013; Misoch, 2015; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Zur Erstellung des Interviewleitfadens wurden die Unterrichtsmaterialien „Unfallverhütung und Heranführung an die Erste Hilfe in der Grundschule“ (Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009) vom Deutschen Roten Kreuz genutzt. Dadurch war es möglich, das Interview thematisch zu fokussieren. Gleichzeitig wurden bei der Gestaltung des Interviewleitfadens die drei Grundprinzipien Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation berücksichtigt (vgl. Misoch, 2015, S. 66ff.). Der Interviewleitfaden umfasst insgesamt sieben Impulse bzw. Fragenbereiche.

Impuls 1): Zu Beginn des Interviews zeigt die Interviewerin ein Bild, auf der eine Unfallsituation abgebildet ist und fragt: „Was ist da los?“

Auf dem ersten Bildimpuls ist eine Unfallsituation abgebildet, wobei ein Junge verletzt ist ein Mädchen Erste Hilfe leistet und ein weiterer Junge einen Notruf absetzt (Bildimpuls eins, siehe Anhang). Die Interviewerin wartet, bis sich das Kind zu dieser Situation äußert. Sie ermutigt das Kind zum Sprechen und unterstützt es, soweit es notwendig erscheint. Im Anschluss daran stellt die Interviewerin Fragen zu dem Begriff Erste Hilfe und bittet das Kind, sein gesamtes Wissen dazu zu erzählen.

Impuls 2): Nach dieser Phase stellt die Interviewerin eine Fallsituation vor und fragt: „Stell Dir vor, jemand hat sich verletzt und braucht Erste Hilfe. Was machst du dann? Erzähl mir alles, was du machst, wenn jemand Erste Hilfe braucht“. Gegebenenfalls fordert die Interviewerin das Kind auf, genauer zu berichten.

Impuls 3): Nach der Fallsituation zeigt die Interviewerin einen Erste-Hilfe-Kasten und fragt: „Was ist das? Wo hast du schon mal einen solchen Kasten gesehen? Was glaubst du, was im Kasten ist?“ Die Interviewerin wartet, bis das Kind antwortet, und im Anschluss stellt sie weitere Nachfragen, wie z.B.: „Erklär mir bitte, was das in dem Erste-Hilfe-Kasten ist. Weißt du, für welche Verletzungen diese Materialien genutzt werden? Für welche Verletzungen würdest du es benutzen?“ Während dieser Phase und auch in weiteren Phasen erinnert die Interviewerin das Kind ggf. daran, das Code-Switching zu nutzen und beim Nichtwissen der Begrifflichkeiten auf das Türkische zuzugreifen (eine Übersicht über den Inhalt des Erste-Hilfe-Kastens siehe Anhang).

Impuls 4): Nun stellt die Interviewerin die zweite Falldarstellung vor und sagt: „Stell Dir vor, du warst am Nachmittag im Schwimmbad und jetzt musst du nach Hause, weil es langsam dunkel wird. Auf dem Weg siehst du einen Erwachsenen, der vom Fahrrad gestürzt ist und auf dem Bürgersteig liegt. Du kennst diesen Menschen nicht. Was würdest Du machen?“ Während dieser Phase wurde darauf geachtet, das Kind beim Redefluss nicht zu unterbrechen und es ggf. zum Reden zu ermutigen.

Impuls 5): Hierbei wird das Kind gefragt, ob Menschen die Verpflichtung haben, Erste Hilfe zu leisten.

Impuls 6): Das Kind wird gefragt, ob Kinder Erste Hilfe leisten müssen.

Impuls 7): In der letzten Phase legt die Interviewerin ein weiteres Bild vor und fragt: „Wie würdest du hier helfen? Was würdest du machen?“ (Bildimpuls zwei siehe Anhang).

Zu Beginn der Erhebungszeit wurde ein Bild ausgewählt, auf dem ein Fahrradunfall zu sehen war. Da der erste Bildimpuls ebenfalls eine Unfallsituation mit einem Fahrrad abbildet, wurde der zweite Bildimpuls in dem gleichen Erhebungszeitraum durch ein Bild „Verletzung im Haushalt“ ausgetauscht.

Die durchgeführten Interviews können als fokussierte Interviews bezeichnet werden, die darauf abzielen, den Fokus auf einen „bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz“

(Trautmann, 2010, S. 80) zu richten. Diese Interviewform bietet sich für diese Studie besonders an, denn die interviewten Kinder sind gefordert, über das Thema Erste Hilfe zu erzählen. Das fokussierte Interview findet in den Erziehungswissenschaften seinen Einsatz dort, wo Aussagen zur Qualität des Unterrichts erhoben werden, dazu gehören die SchülerInnenäußerungen über den Einsatz von Medien und Methoden im Unterricht sowie Aussagen über die Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. Kruse et al., 2015; Misoch, 2015; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Reinders, 2016; vgl. Trautmann, 2010, S. 81). Ausführliche Erläuterungen zu Schülervorstellungen im Sachunterricht sind in Kapitel 3.5 und zum Code-Switching in Kapitel 3.3.5 zu finden.

4.4.11 Transkription

Der Begriff der Transkription bedeutet in den empirischen Sozialwissenschaften die Verschriftlichung von verbalen oder nonverbalen Daten. In der qualitativen Forschung haben Transkriptionen eine besondere Bedeutung, die erhobenen Daten werden dabei in Textform transformiert und im Anschluss codiert und ausgewertet (vgl. Misoch, 2015, S. 249). Damit die Gütekriterien von Transkriptionen eingehalten werden, muss die Transkription äußerst gewissenhaft durchgeführt werden, denn nur so kann die Qualitätssicherung der qualitativen Daten gewährleistet werden.

Die für das Sampling ausgewählten Interviews wurden vollständig transkribiert. Die Namen und Angaben der Kinder und Angaben zu den Ortschaften wurden anonymisiert. Jedes Transkript ist mit dem Namenspseudonym des interviewten Kindes, mit Zeit und Ort der Interviewdurchführung, mit der Dauer des Interviews sowie mit dem Alter des Kindes versehen (vgl. Misoch, 2015, S. 259). Die Transkriptionen wurden mithilfe der Software f4 durchgeführt. Die Transkription der einzelnen Interviews (Timur, Murat, Ceyda) wurde nach den erweiterten Transkriptionsregelungen, in Anlehnung an Dresing und Pehl (vgl. 2013, S. 20f.), durchgeführt (siehe Anhang).

4.5 Auswertungsverfahren

4.5.1 Auswertung der Lernstandserhebung „Leeres Blatt“

Die Auswertung der Lernstandserhebung auf dem leeren Blatt „Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?“ erfolgte zum einen nach inhaltlichen Kriterien und zum anderen anhand der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013). Im Folgenden soll auf die inhaltliche Auswertung der Lernstandserhebung eingegangen werden. Im Rahmen der Vorstudie wurden insgesamt in elf verschiedenen Grundschulklassen Lernstandserhebungen zu der offenen Frage: „Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?“ erhoben. Anhand von 220 Schülertexten konnten induktiv vier unterschiedliche Niveaustufen (Fehlvorstellung, geringe Niveaustufe, mittlere Niveaustufe und hohe Niveaustufe) herausgearbeitet werden. Diese Niveaustufen wurden in Form von freien Texten als verbale Beurteilungen festgehalten.

Die Zuordnungen der induktiv ermittelten Niveaustufen mit den jeweiligen Kindertexten wurden mit zwei weiteren Lehrerinnen diskutiert und bei Bedarf überarbeitet. Anhand dieser verbalen Beurteilungen kann der ausgewählten Lernstandserhebung eine Niveaustufe zugeordnet werden.

Verbale Beurteilung: Fehlvorstellung

Bei der Fragestellung: „Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?“ wird der Begriff Erste Hilfe als eine gegenseitige Hilfsmaßnahme im Unterricht fehlverstanden. Dazu zählen beispielsweise unterrichtsspezifische Hilfsmaßnahmen, wie zum Beispiel dem / der MitschülerIn einen Stift zu geben, beim Rechnen zu helfen oder das Arbeitsblatt zu erklären.

Verbale Beurteilung: geringe Niveaustufe

Die „geringe Niveaustufe“ zeichnet sich dadurch aus, dass das fachliche Wissen stark auf die Handlungen „helfen“ bzw. „Hilfe holen“ begrenzt ist. Dabei wird eine Bereitschaft zum Helfen bei Verletzungen auf dem Schulhof bzw. in der Freizeit thematisiert. Oft wird die Formulierung „ich muss helfen“ oder „Menschen, die Hilfe brauchen, muss man helfen“ gewählt. In dieser Stufe wird kein konkretes Fallbeispiel genannt. Die Beschreibungen sind sehr kurz und bestehen aus Aneinanderreihungen von Hilfsmaßnahmen. Die Notrufnummer 112 oder 110 wird genannt, aber nicht weiter ausgeführt.

Verbale Beurteilung: mittlere Niveaustufe

Bei der „mittleren Niveaustufe“ wird eine Bereitschaft zum Helfen bei Verletzungen auf dem Schulhof bzw. in der Freizeit thematisiert. Teilweise werden die ersten Maßnahmen eines Notrufes korrekt aufgezählt (wer, wie viele, welche, wo, auf Rückfragen warten). Anhand eines bzw. mehrerer Fallbeispiele werden so die Grundsätze der Ersten Hilfe herausgearbeitet. Typisch sind Aneinanderreihungen von Sofortmaßnahmen ohne weitere Erläuterungen bzw. Vertiefungen.

Verbale Beurteilung: hohe Niveaustufe

Die „hohe Niveaustufe“ umfasst die Klärung des Begriffs Erste Hilfe und das Aufzeigen unterschiedlicher Facetten von Hilfsmaßnahmen, wie z.B. Eltern, Nachbarn, Freunde oder Lehrer holen bzw. rufen. Anhand eines realitätsbezogenen Fallbeispiels werden die fünf Grundsätze der Ersten Hilfe korrekt benannt. Des Weiteren werden ein bzw. mehrere spezifische Erste-Hilfe-Maßnahmen detailliert aufgeführt. Die genannten Handlungsoptionen werden realitätsnah, angemessen sowie fachlich korrekt herausgearbeitet.

4.5.2 Kompetenzraster zum Thema Erste Hilfe

Um die Wissensbestände der ausgewählten Kinder zum Thema Erste Hilfe zu ermitteln, wurde ein Kompetenzraster erstellt. Bisherige Recherchen haben ergeben, dass im Fach Sachunterricht zu dem Thema Erste Hilfe keine Kompetenzraster existierten. Bei der Erstellung

des Kompetenzrasters wurden die Unterrichtsmaterialien „Unfallverhütung und Heranführung an die Erste Hilfe in der Grundschule“ (Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009) vom Deutschen Roten Kreuz verwendet. Anhand dieser Vorgaben war es möglich, diesem umfangreichen Themenkomplex gerecht zu werden. Auch Giest et al. (vgl. 2008, S. 12) betonen, dass Kompetenzen theoretisch normativ entwickelt und begründet werden müssen. Nach Weinerts (2001) Definition sind Kompetenzen „kognitive[] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.).

Während des Interviews sollten die Kinder ihr Wissen anhand von unterschiedlichen Aufgabenstellungen (siehe Interviewleitfaden) zum Ausdruck zu bringen. Zudem wurden sie aufgefordert, die Materialien des Erste-Hilfe-Koffers zu benennen und ggf. die Interviewerin mithilfe des Materials zu verbinden, z.B. einen Kopfverband oder einen Druckverband am Arm bzw. am Knie anzulegen und die Vorgehensweise zu beschreiben. Diese Herangehensweise erlaubt es, den Ansätzen der Kompetenzdefinition von Weinert (2001) annähernd gerecht zu werden.

Das Kompetenzraster besteht aus einer vierstufigen Ratingskala, welche die Skalierung 0, +, ++, +++ aufweist. Die im Rahmen des Interviews ermittelten Kompetenzstufen sind mit denen der Interviewfragen deckungsgleich (für genauere inhaltliche Angaben zum Kompetenzraster siehe A 3.12). Dem Kompetenzraster liegt keine statistische Auswertung zugrunde. Die ermittelten Niveaustufen werden im Rahmen der Falldarstellung zur Klärung der Forschungsfragen herangezogen und mit den Auswertungen der qualitativen Inhaltsanalyse verglichen und analysiert.

4.5.3 Sprachprofilanalyse

Um den Sprachstand der Kinder zu erfassen, wurde die Lernstandserhebung „das leere Blatt“ mithilfe der Profilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewertet. Damit können mündliche und schriftliche Äußerungen in Hinblick auf ihre grammatische Komplexität untersucht werden. Die Profilanalyse ist als ein leicht einsetzbares, aber sehr zuverlässiges Diagnoseverfahren zur Feststellung und zur Untersuchung des Sprachstandes von einsprachigen und mehrsprachigen LernerInnen besonders gut geeignet. Wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache die Verbstellung in festgelegter Reihenfolge und in bestimmten Schritten erlernen. Diese Feststellung wurde im Bereich der Spracherwerbsforschung für diagnostische Zwecke genutzt. „Wenn sich der Spracherwerb im Bereich des Satzbaus in immer gleichen Schritten vollzieht, zeigen die einzelnen Schritte, was der Lerner bereits erworben hat“ (Heilmann, 2019, S. 9). Die Durchführung der Sprachprofilanalyse erfolgt in drei Arbeitsschritten:

- a. Äußerungen werden in minimale satzwertige Einheiten zerlegt.

- b. Von jeder minimalen Einheit wird die syntaktische Struktur bestimmt, das syntaktische Profil wird durch die Verteilung der Strukturen gebildet.
- c. Mithilfe des Profils werden der Sprachstand und die Erwerbsstufe ermittelt. Die Erwerbsstufe und das Profil sind eng mit dem Wortschatz und der Literalität verbunden. Der Wortschatz und die Literalität können mit der Profilanalyse „indirekt“ ermittelt werden (vgl. Griebhaber, 2013, S. 1).

Die Grundlage für die Profilanalyse bilden „grundlegende Wortstellungsmuster“ (Griebhaber, 2013, S. 2) der deutschen Sprache. Es existieren grundlegende Muster, insbesondere bei der Stellung verbaler Elemente. Die Profilanalyse umfasst insgesamt sechs Wortmuster. Im Folgenden sollen die in Tabelle 4 aufgeführten vier gängigsten grundlegenden Wortstellungsmuster und im Anschluss daran zwei weitere Muster erklärt werden (vgl. Griebhaber, 2013, S. 2).

Tabelle 4: Grundlegende Wortstellungsmuster

Stellungsmuster	(I) Vorfeld	(II) Finitum / Konjunktiv	(III) Mittelfeld	(IV) Nachfeld
4 Verwendstellung	...,	dass	sie* ins Theater	geht.
3 Inversion	Danach	geht	Maria* nach Hause.	
	Wen	will	Maria*	treffen?
		Kommst	du* morgen?	
		Komm!		
2 Separation	Maria	kommt	um 8 Uhr	an.
	Maria *	ist	ins Theater	gegangen.
	Er	hat	Angst, die Tür	aufzumachen.
1 Finitum	Maria*	geht	ins Kino.	
0 Bruchstücke	Danke!			

* Subjekt

(Griebhaber, 2013, S. 2)

(Muster 1, Finitum): Das einteilige finite Verb steht an zweiter Stelle. (Muster 2, Separation): Das finite Verbsglied (ist) steht an zweiter Stelle, das infinite Verbsglied (gegangen) rückt in das Nachfeld. (Muster 3, Inversion): Das Subjekt rückt hinter das finite Verb, wenn das Vorfeld von einem Demonstrativpronomen besetzt ist (vgl. Griebhaber, 2013, S. 3). (Muster 4, Verwendstellung): Das Finitum steht in untergeordneten Nebensätzen an letzter Stelle. „Die finiten Verben können in unterschiedlichem Modus (Indikativ oder Konjunktiv), verschiedenen Tempora (z.B. Präsens, Präteritum, Perfekt) oder Genera (Aktiv oder Passiv) sein“ (Griebhaber, 2013, S. 3).

(Muster 5, Insertion): Hierbei wird ein Nebensatz in einen Satz eingeschoben. Diese Variante beinhaltet sehr komplexe und unübersichtliche Schachtelsätze, wie z.B. „*der Junge rannte [so schnell er konnte] auf dem haus*“ [sic.] (Grießhaber, 2013, S. 3, Herv. i. O.).

(Muster 6, Integration): Diese letzte Variante beinhaltet Partizipialattribute. „Bei der Integration wird eine satzwertige Konstruktion mit finitem Verb in eine infinite Konstruktion überführt und als Attribut in eine Nominalgruppe eingebaut“ (Grießhaber, 2013, S. 3). Dies wird durch folgendes Beispiel erläutert: „*Auf dem Land fängt der Frosch seine Nahrung mit seiner [blitzschnell vorschießenden] Zunge*“ (Grießhaber, 2013, S. 3, Herv. i. O.).

4.5.4 Auswertung der fokussierten Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Auswertung der fokussierten Interviews zum Thema Erste Hilfe wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt (vgl. auch Gläser-Zikuda, 2001; Mayring, 2016; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008). Das Ziel der Auswertung bestand darin herauszuarbeiten, welche Wissensbestände Kinder zum Thema Erste Hilfe aufweisen. Es ging dabei auch darum, ihre Wissensbestände zu erkennen, die im leeren Blatt möglicherweise nicht formuliert werden konnten. Laut Mayring (2010) ist die qualitative Inhaltsanalyse kein „Standardinstrument“, welches immer in gleicher Art und Weise umgesetzt wird. Vielmehr muss die Methode an das Material angepasst werden und im Hinblick auf die konkrete Fragestellung konstruiert werden. Entsprechend muss zuvor ein Ablaufmodell festgelegt werden, welches die Analyseschritte definiert und eine klare Reihenfolge festlegt (vgl. Mayring, 2010, S. 48f.). Dabei wird das strenge Einhalten des systematischen Vorgehens betont. Nach Mayring (2010) bedeutet Systematik die „Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse“ (Mayring, 2010, S. 48). Die Kategorienbildung erfolgt im Rahmen dieser Arbeit induktiv nach dem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010, S. 68). Das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse soll nachfolgend kurz vorgestellt werden:

1. Schritt: Bestimmung der Regeln der Analyseeinheiten
2. Schritt: Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
3. Schritt: Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus und Generalisierung der Paraphrasen unter diesem Abstraktionsniveau
4. Schritt: Erste Reduktion durch Selektion und Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
5. Schritt: Zweite Reduktion durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau
6. Schritt: Zusammenstellung der neuen Aussagen zum Kategoriensystem
7. Schritt: Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (in Anlehnung an Mayring, 2010, S. 68; vgl. Mayring, 2016)

Als nächstes werden diese Schritte des Ablaufmodells detailliert in ihren Einzelheiten aufgeführt und für die Zwecke dieser Studie konkretisiert. Entlang der forschungsleitenden Kategorien des Interviewleitfadens wurden induktiv Ober- und Unterkategorien festgelegt; diese sind zu Beginn jeder Sequenz nummeriert gegliedert. Wegen der Kürze der Interviews wurde das gesamte Transkript in die Analyse einbezogen. Danach wurde der gesamte Text mit den inhaltstragenden Textstellen paraphrasiert (Z1-Regeln). Laut Mayring (2010) ist es wichtig, dass die Paraphrasen in einer einheitlichen Sprachebene formuliert werden. Bei der Bestimmung des Abstraktionsniveaus müssen alle Paraphrasen verallgemeinert werden, so erfolgt die sogenannte Generalisierung der Paraphrasen.

Im Anschluss daran erfolgt die Reduktion, also das Bilden von Ober- und Unterkategorien.

Die erste Reduktion umfasst die Selektion und das Streichen von bedeutungsgleichen Paraphrasen. Im zweiten bzw. nächsten Reduktionsschritt werden mehrere aufeinander bezogene und auch über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst. Nach dieser Reduktionsphase muss überprüft werden, ob das neu zusammengestellte Kategoriensystem im Ausgangsmaterial zu finden ist. Dabei müssen alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchgangs im Kategoriensystem erscheinen. Somit ist der erste Durchlauf der Zusammenfassung abgeschlossen (vgl. Mayring, 2010, S. 68f.). Im nächsten Schritt ist eine weitere Zusammenfassung notwendig. Hierbei wird das Abstraktionsniveau auf einer höheren Ebene festgelegt und muss in den nachfolgenden Interpretationsschritten neu durchlaufen werden. Nach diesen Arbeitsschritten steht ein neues, allgemeineres und knapperes Kategoriensystem zur Verfügung, welches erneut rücküberprüft werden muss. Dies kann so lange erfolgen, bis das Ergebnis der angestrebten Reduzierung dem Material entspricht. Um eine detaillierte Beschreibung des Falles zu rekonstruieren, wurden Ankerzitate mit aufgenommen (vgl. Mayring, 2010, S. 68f.).

Die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte mithilfe der computergestützten Auswertungsmethode MAXqda. Durch die computergestützte Textanalyse werden die Textsegmente codiert. Die Kategorienbildung erfolgt also am Material auf Grundlage der wissenschaftlich begründeten Interpretation und Zuordnung (vgl. Kuckartz, 2003, S. 588). Das Ziel hierbei ist, dass „das Datenmaterial strukturiert d.h. in eine überschaubare Ordnung gebracht wird. Es gleicht nun den geordneten Arzneimitteln in der Apotheke, die sich wohlsortiert in Schubladen- oder Regalschränken befinden. Schubladenetiketten geben Auskunft darüber, was einen erwartet, wenn man sie öffnet“ (Kuckartz, 2003, S. 591). Anschließend können entscheidende Dimensionen herausgearbeitet und Schlüsselpassagen markiert und interpretiert werden (vgl. Kuckartz, 2003, S. 591f.). Durch das thematische Codieren und das kontrastierende Vergleichen können schließlich Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Lernstandsanalysen und Schülervorstellungen erfasst und auch auf den sozioökonomischen Status sowie den Migrationshintergrund bezogen werden.

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Kategoriensystems zu begründen, wurde die gesamte Analyse von zwei weiteren Erziehungswissenschaftlerinnen wiederholt und überprüft. Somit konnten die ermittelten Ergebnisse miteinander verglichen und nach Mayring (2010) die Intercoderreliabilität gewährleistet werden.

4.5.5 Zur Fallkontrastierung

Bei der Fallkontrastierung geht es darum zu untersuchen, wie allgemeinere Schlüsse aus der lernstandsbezogenen Fallstudie gezogen werden können. Die Grundlage für den kontrastiven Fallvergleich bilden die Forschungsfragen, welche zur Fallanalyse der einzelnen Fälle herangezogen werden. Der Fallvergleich hat zum Ziel, Varianten und Spezifizierungen im Hinblick auf die Forschungsfragen herauszuarbeiten. Zudem sollen mit dem kontrastiven Fallvergleich charakteristische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen, welche für die Theoretisierung relevant sind, herausgearbeitet werden. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden nach den theoretischen Vergleichsdimensionen oder den begrifflichen Kategorien bestimmt. Diese müssen nicht schon zu Beginn des Fallvergleichs festgelegt sein, sie können auch im Prozess des Fallvergleichs herausgearbeitet werden (vgl. Kleemann et al., 2013, S. 95). Der Fallvergleich hat nicht nur das Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen festzustellen, sondern Zusammenhänge zwischen den einzelnen Vergleichsdimensionen systematisch zu veranschaulichen (vgl. Hering & Jungmann, 2019, S. 627; Kleemann et al., 2013, S. 100f.).

Nach Kelle und Kluge (2010) stellt die fallkontrastierende Analyse einen Weg zur qualitativen Theoriebildung dar. Die Kategorien und Subkategorien, welche im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurden, werden im Fallvergleich miteinander verglichen und auf dieser Grundlage kann eine Typologie oder eine Theorie entwickelt werden. Die kontrastive Falldarstellung hat zum Ziel, eine Übersicht über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen aufzuzeigen. Um eine bestmögliche fallvergleichende oder fallkontrastierende Analyse der qualitativen Daten zu erlangen, sind kontinuierliche Quervergleiche zwischen den Einzelfällen notwendig. Dazu ist es erforderlich, dass die qualitativen Daten zuvor codiert und aufbereitet wurden. Somit können aus dem gesamten Material zu ausgewählten Kategorien Kontraste fallübergreifend gezeigt werden (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 110). Die qualitative Codierung stellt eine wichtige Grundlage für den „permanenten Vergleich“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 58) dar, welcher die Basis für die Theoriebildung darstellt. Durch den fallübergreifenden Vergleich werden also keine Typen entwickelt (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 57), sondern multiperspektivische Zugänge zu einem Fall aufgezeigt und diese dann vergleichend zusammengeführt. In die Fallkontrastierung werden alle Auswertungsergebnisse eingeschlossen, welche im Rahmen der lernstandsbezogenen Fallanalyse berücksichtigt wurden (siehe dazu Kap. 4).

5. Fallanalysen

Das nachfolgende Kapitel umfasst die Falldarstellungen von Timur, Murat und Ceyda. Jede der drei lernstandsbezogenen Fallanalysen beginnt mit einführenden Angaben zur Person des ausgewählten Kindes und zu seiner Lebenswelt. Dem folgen deskriptive sozioökonomische Daten, die eine sozialstrukturelle Einordnung der familiären Verhältnisse ermöglichen sollen. Im Anschluss erfolgt die Auswertung der Einschätzungen (von LehrerInnen-, SchülerIn und Eltern) zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht. Danach werden jeweils der Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWTexpressiv 6–10) und der Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6) ausgewertet. Im Anschluss erfolgt die Auswertung des sachbezogenen Lernstandes zum Thema Erste Hilfe, der in der deutschen und in der türkischen Sprache erfasst wurde. Zudem wird die Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewertet. Die Auswertung der Schülervorstellungen, die mithilfe der fokussierten Interviews erhoben wurden, erfolgt mit der qualitativen Inhaltsanalyse. Anhand der Auswertungsergebnisse werden im Anschluss zwei Fragestellungen geklärt (vgl. Kap. 4.1). Zum einen wird Aufschluss darüber gegeben, welche Wissensbestände die interviewten Kinder zum Thema Erste Hilfe aufweisen, und zum anderen wird gezeigt, wie die Kinder bei der Darstellung dieser Wissensbestände mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen. Jede lernstandsbezogene Fallanalyse wird abschließend zusammengefasst und resümiert.

5.1 Der Fall Timur

5.1.1 Information zur Person und zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Timur Gök ist in Deutschland geboren und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist Timur zehn Jahre alt und wohnt mit seinen Eltern und seinem jüngeren Bruder in einer Dreizimmerwohnung. Er besucht zurzeit die vierte Jahrgangsstufe einer Grundschule, an der zu 90 % Kinder mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Die Grundschule wie auch das Wohngebiet, in dem Timur aufwächst, befinden sich im Zentrum eines Stadtteils, dessen EinwohnerInnen mehrheitlich über ein geringes ökonomisches Kapital verfügen.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Timur Herbstferien. Während des Telefongesprächs, welches im Vorfeld mit der Mutter stattfand, teilte sie ihren Wunsch mit, dass das Interview nicht per Videokamera aufgezeichnet werden soll. Aus diesem Grund wird das Interviewgespräch mit der Diktierfunktion des Smartphones aufgenommen. Am Tag des Interviews wird die Interviewerin von der Familie Gök sehr freundlich empfangen und in ihr Wohnzimmer gebeten. Das Interview findet dort statt. Vor der Untersuchung erfolgt eine kurze Kennenlernphase, in der deutlich wird, dass sich Timur mit der Interviewerin und seiner Mutter gut in

der türkischen Sprache unterhalten kann. Er zeigt keinerlei Hemmungen, sich mit der Interviewerin auf Türkisch zu unterhalten. In dem Interview spricht er hingegen kein Türkisch und nutzt auch keine Angebote zum Code-Switching.

Auf Nachfrage teilt die Mutter mit, dass Timur nicht am Hort teilnimmt und sie mit der Konzeption des Hortes unzufrieden ist. Sie erwähnt, dass der Hort keine individuelle Förderung für ihre Kinder anbiete. Aufgrund dessen hat Frau Gök Timur vom Hort und von der Betreuung abgemeldet. Sie betont, dass sie am Nachmittag mit ihrem Sohn regelmäßig Bücher lese. Sie stellt allerdings klar, dass sie nicht in Deutschland zur Schule gegangen sei und bedauert, dass sie ihrem Sohn nur bedingt helfen könne. Die Deutschlehrerin hätte ihr mitgeteilt, dass Timur bei den Präpositionen noch Schwierigkeiten habe. Ohne vorherige Nachfrage erachtet es die Mutter als wichtig, mich über den Notenstand ihres Sohnes zu informieren. Sie berichtet, dass er im Schuljahreszeugnis im Fach Deutsch die Note befriedigend, im Fach Mathematik die Note sehr gut und im Sachunterricht die Note gut erhalten habe. Als weiterführende Schulform wünschen sich die Eltern und auch Timur das Gymnasium. Während des Besuchs wird durchgängig eine hohe Bildungsaspiration der Mutter deutlich. Nach dem Interview wird die Forscherin von der Mutter sehr freundlich mit schwarzem Tee, Börek und diversen Salaten bewirtet.

5.1.2 Information zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen

Nachfolgend werden gängige Angaben einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive aufgeführt, um die lebensweltliche Rahmung im Fall Timur aufzuzeigen. Dazu gehören unter anderem der Berufsstand beider Eltern, die räumliche Ausstattung der Familie und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe. Diese Aspekte werden miteinander verknüpft, bevor abschließend eine inhaltliche Analyse der Kompetenzen Timurs vorgenommen wird.

Angaben zum Beruf: Beide Elternteile sind im Erwachsenenalter aus der Türkei nach Deutschland migriert. Die Mutter verfügt über einen Realschulabschluss und der Vater über einen Hauptschulabschluss, welche sie in der Türkei erlangt haben. Beide Elternteile verfügen nicht über eine berufliche Ausbildung und sind zurzeit arbeitssuchend gemeldet.

Räumliche Ausstattung: Timur teilt mit seinem Bruder ein Kinderzimmer. Neben den Betten steht ein Schreibtisch, an dem er in Ruhe arbeiten kann.

Kulturell-soziale Teilhabe an der Gesellschaft: Die kulturelle Teilhabe wird nachfolgend über verschiedene Subdimensionen abgebildet:

Zugang zum Sachwissen: Nach den Angaben der Mutter und von Timur selbst gehören zum Haushalt der Familie über 101 bis 200 Bücher. Timur hat ein eigenes Bücherregal, welches er sich mit seinem Bruder teilt. Zu seinen Büchern zählen Sachbücher zu Themen wie Tiere, Pflanzen, Technik, die Welt und der Weltraum.

Zugang zu elektronischen Medien: Timur besitzt keinen eigenen Computer, er darf aber den Familiencomputer zum Lernen und Spielen benutzen. Er verfügt auch über Lernprogramme,

mit denen er am Familiencomputer arbeiten kann. Nach seinen Angaben hat er einen Internetzugang, den er unter Aufsicht nutzen darf. Er hat keinen eigenen Fernseher in seinem Kinderzimmer.

Zugang zur belebten und unbelebten Natur: Die Familie verfügt über keinen eigenen Garten und besitzt keine Haustiere. Timur hat eine eigene Pflanze in seinem Kinderzimmer.

Zugang zur Kunst und Musik: Timur und seine Eltern haben keine Kunstwerke, wie z.B. Gemälde bzw. Statuen in ihrer Wohnung. Er besitzt keine Musikinstrumente.

Praktisch-experimentelle Zugänge: Timur besitzt keine Werkbank, keine Spielküche, keinen Chemiekasten, keinen Elektrokasten und keinen Arztkoffer.

Teilnahme an schulischen und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften: Timur spielt am Nachmittag in einem Fußballverein Fußball.

Teilnahme an unterhaltsamen Veranstaltungen: Timur geht mit seinen Eltern oft ins Kino, in den Zirkus und auf den Rummelplatz. Nach den Angaben der Mutter geht er selten mit seiner Familie in den Zoo. In seiner Freizeit fährt er regelmäßig mit seinem Fahrrad. Zu den familiären Aktivitäten gehören Picknicken und Wandern.

Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen: Timur besucht mit seinen Eltern häufig Museen, selten geht die Familie in ein Theater. Er war noch nie auf einem Konzert.

Alltägliche familiäre Unternehmungen: Timur geht häufig mit seinen Eltern einkaufen.

Besuch von öffentlichen Einrichtungen: Timur war bisher in einem Krankenhaus, beim Notarzt und in Apotheken. Er war noch nie bei der Feuerwehr.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der sozioökonomische Status insgesamt als gering einzuschätzen ist. Beide Elternteile haben keine berufliche Qualifikation. Nach der Berufsklassifikation im Sinne der Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP-Klassen) kann diese Familie zu der Gruppe VII zugeordnet werden. Zur Gruppe VII zählen: „alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich, Dienstleistungstätigkeiten mit manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, Arbeiter in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft“ (Müller & Ehmke, 2013, S. 265).

5.1.3 Information zu Timurs Sprachverhalten

Aus den Angaben der Mutter und von Timur geht hervor, dass er sich mit ihr auf Deutsch und auf Türkisch unterhalten kann, mit seinem Vater spricht er überwiegend in der türkischen Sprache. Mit seinem Bruder redet er in beiden Sprachen (Türkisch und Deutsch). Timur besucht seit seinem ersten Schulbesuchsjahr den Türkischunterricht. Im Gespräch drückt die Mutter ihr Bedauern darüber aus, dass die türkische Sprache in der deutschen Gesellschaft keinen Wert habe. Trotzdem sieht sie es als wichtig an, dass ihr Sohn den Türkischunterricht besucht.

5.1.4 Auswertung des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige

Quantitative Auswertung

Tabelle 5: WWTextpressiv Kurzform 3 (Testalter: 10;2)

Parameter	Wert	Einheit
WWTextpressiv – entspricht:		
Expressiver Wortschatz		
Anzahl Items durchgeführt		40
Rohwerte		
Antwortgenauigkeit	17	Rohwert
Antwortgenauigkeit	43	%
Antwortzeit (korrekte Antworten)	5,3	Sekunden

Tabelle 6: Verteilung der Fähigkeiten im Bereich der Wortarten

Parameter	Wert	Einheit
Wortarten-Rohwerte		
Nomen		
Nomen Anzahl Items	10	
Nomen Antwortgenauigkeit	4	Rohwert
Nomen Antwortgenauigkeit	40	%
Verben		
Verben Anzahl Items	10	
Verben Antwortgenauigkeit	7	Rohwert
Verben Antwortgenauigkeit	70	%
Adjektive / Adverbien		
Adj. / Adv. Anzahl Items	10	
Adj. / Adv. Antwortgenauigkeit	2	Rohwert
Adj. / Adv. Antwortgenauigkeit	20	%
Kategoriale Nomen		
Kategoriale Nomen Anzahl Items	10	
Kategoriale Nomen Antwortgenauigkeit	4	Rohwert
Kategoriale Nomen Antwortgenauigkeit	40	%

Im Folgenden sollen die tabellarisch vorgestellten Auswertungsdaten des WWTexpressiv 6–10 erklärt werden. Timur erreicht im Bereich des expressiven Wortschatzes einen Rohwert von 17 (vgl. Tab. 5 und 6). Der erreichte Rohwert 17 setzt sich aus den Rohwerten der Wortarten zusammen: Der Rohwert der Nomen beträgt 4, der Verben 7, der Adjektive und Adverbien 2 und der kategorialen Nomen 4. Dies entspricht in der Altersgruppe von Timur einem T-Wert von 0 und einem Prozentrang von 0. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass seine semantisch-lexikalischen Fähigkeiten speziell im Bereich der Wortproduktion unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Die Bestimmung der differenzialdiagnostischen Kategorie deutet mit einem Prozentrang von kleiner als 16 ($PR < 16$) auf eine Abrufstörung hin. Nach dem Interpretationsschema für WWT-Testdaten (vgl. Glück, 2011, S. 89) ist dies ein Hinweis auf eine mangelnde Speicherqualität oder auf eine reine Abrufstörung. Eine Antwortzeit von 5,3 Sekunden bei einem Rohwert von 17 deutet ebenfalls auf einen sehr langsamen Abruf hin (vgl. Glück, 2011, S. 140). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Timurs semantisch-lexikalische Leistungen für sein Testalter 10;2 Jahre deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt sind.

5.1.5 Auswertung des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6)

Tabelle 7: a) Leseverständnis

Prozentrang	Konfidenzintervall
41,9	36,2 % – 46,7 %
Das Kind verfügt über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis. $25 < PR \leq 75$	

Tabelle 8: b) Lesegeschwindigkeit

Prozentrang	Konfidenzintervall
52,4	46,4 % – 57,1 %
Das Kind verfügt über eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit. $25 < PR \leq 75$	

c) Differenzielle Auswertung

1. Wortverständnis: Insgesamt wurden 52 von 72 Aufgaben bearbeitet. 52 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 100,0 %. Timur erreicht einen Prozentrang von 65,1. Bei einem Prozentrang von 65,1 verfügt das Kind über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis ($25 < PR \leq 75$).

2. Lesegeschwindigkeit: Insgesamt wurden 28 von 32 Aufgaben bearbeitet. Das entspricht einem Prozentsatz richtiger Lösungen von 87,5 %. Timur erreicht einen Prozentrang von 52,4.

Bei einem Prozentrang von 52,4 verfügt das Kind über eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit ($25 < PR \leq 75$).

3. Satzverständnis: Insgesamt wurden 21 von 28 Aufgaben bearbeitet. 19 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 90,5 %. Timur erreicht einen Prozentrang von 31,0. Bei einem Prozentrang von 31,0 verfügt das Kind über ein in völlig normal ausgeprägtes Satzverständnis ($25 < PR \leq 75$).

4. Textverständnis: Insgesamt wurden 17 von 20 Aufgaben bearbeitet. 12 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 70,6 %. Timur erreicht einen Prozentrang von 46,3. Bei einem Prozentrang von 46,3 verfügt das Kind über ein völlig normal ausgeprägtes Textverständnis ($25 < PR \leq 75$).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Timur in allen vier Bereichen (Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit, Satzverständnis und Textverständnis) einen Prozentrang im Intervall $25 < PR \leq 75$ hat und demnach sein Leseverständnis völlig normal ausgeprägt ist.

5.1.6 Auswertung der LehrerInneneinschätzung zu den allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht

Im Bereich der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweise im Fach Sachunterricht wird Timur von seiner Lehrerin wie folgt eingeschätzt:

Timur zeigt ein großes Interesse an Fragen und Themen zur natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt. Auf der Skala wird dieses mit „trifft stark zu“ eingeschätzt. Beim Erkennen und Verstehen neuer Sachverhalte wird er auf der Skala im Bereich „trifft eher ziemlich stark zu“ eingeschätzt. Der Bereich Kommunikation und Zusammenarbeit sowie Umsetzen und Handeln im Rahmen kleiner Projekte wird auf der Skala mit „trifft eher schwach zu“ eingeschätzt.

Perspektivenbezogene Kompetenzen bzw. Kompetenzansprüche

Timurs Kompetenzen im Bereich der sozialwissenschaftlichen, der geographischen, der historischen sowie der technischen Perspektive werden mit „trifft eher schwach zu“ eingeschätzt. Ebenso werden seine Kompetenzen im Bereich der unbelebten Natur mit „trifft eher schwach zu“ eingeschätzt, während in der belebten Natur eine Einschätzung mit „trifft eher ziemlich stark zu“ erfolgt.

Kompetenzen im Bereich des perspektivenvernetzenden Themenbereichs

In allen Kompetenzbereichen des perspektivenvernetzenden Themenbereichs (dazu zählen Kompetenzen im Bereich Mobilität, nachhaltige Entwicklung, Gesundheit, Gesundheitsprophylaxe und Medien) wird Timur im Bereich „trifft eher schwach zu“ eingeschätzt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Timur nach der Einschätzung seiner Lehrerin ein großes Interesse an Fragen und Themen aus dem Bereich der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt hat. Sein Interesse an der sozialwissenschaftlichen, geographischen,

historischen und technischen Perspektive ist „eher schwach“ vorhanden. Dies trifft auch für den perspektivenvernetzenden Themenbereich zu.

5.1.7 Auswertung der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht

Timur selbst äußert ein sehr großes Interesse an dem Fach Sachunterricht und arbeitet gut mit, vor allem auch, weil er eine gute Note anstrebt. Es ist ihm wichtig, dass seine Lehrerin ihn lobt und er zugleich viel Spaß beim Lernen hat. Er findet Sachunterrichtsthemen allgemein sehr spannend und möchte immer alles verstehen. Timur gibt an, dass er gerne Bücher liest. Das Schreiben fällt ihm etwas schwer, er schreibt nur dann, wenn er schreiben muss. Seine Leistungen im Fach Sachunterricht und Deutsch stuft er als „mittel“ und im Fach Mathematik als „sehr gut“ ein. Timur geht davon aus, dass er Arbeitsaufträge im Fach Sachunterricht versteht und Arbeitsaufträge selbstständig umsetzen kann. In beiden Bereichen stuft er sich auf der Skala im Bereich „mittel“ ein. Im Fach Sachunterricht schätzt er sich ebenfalls im „mittleren“ Bereich ein.

5.1.8 Auswertung der Elterneinschätzung zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht

Nach den Angaben der Mutter hört diese ihrem Sohn „täglich oder fast täglich“ beim Vorlesen zu, sie bespricht „täglich oder fast täglich“ mit Timur, welche Unterrichtsinhalte er im Unterricht gelesen hat. Des Weiteren liest sie ihrem Sohn „täglich oder fast täglich“ etwas vor. Die Mutter gibt an, dass sie „ein- bis zweimal pro Woche“ in eine Buchhandlung oder in eine Bücherei geht und ein Buch ausleiht. „Ein- oder zweimal im Monat“ hilft die Mutter Timur bei Leseaufgaben für die Schule. Die Mutter ist mit der Gestaltung des Sachunterrichts wie auch mit der Sachunterrichtsnote völlig zufrieden. Sie „stimmt eher zu“, dass der Sachunterricht die Allgemeinbildung ihres Sohnes fördert und dass das Interesse im Bereich Natur und Technik optimal gefördert wird. Sobald Timur Hausaufgaben für das Fach Sachunterricht erhält, erledigt er diese ordentlich und genau. Aus den Angaben der Mutter geht hervor, dass sie in ihrer Freizeit „täglich“ mit Timur Bücher liest.

5.1.9 Auswertung der Lernstandserhebung nach Niveaustufen

Nachdem mithilfe von deskriptiven Informationen zur sozioökonomischen Lage Timurs und seiner Familie sowie mittels Selbst- und Fremdeinschätzung bzw. durch Testverfahren ein umfassendes diagnostisches Bild aufgezeigt wurde, folgt nun die Auswertung der in der deutschen und türkischen Sprache formulierten Beiträge zum Thema Erste Hilfe als Thema des Sachunterrichts.

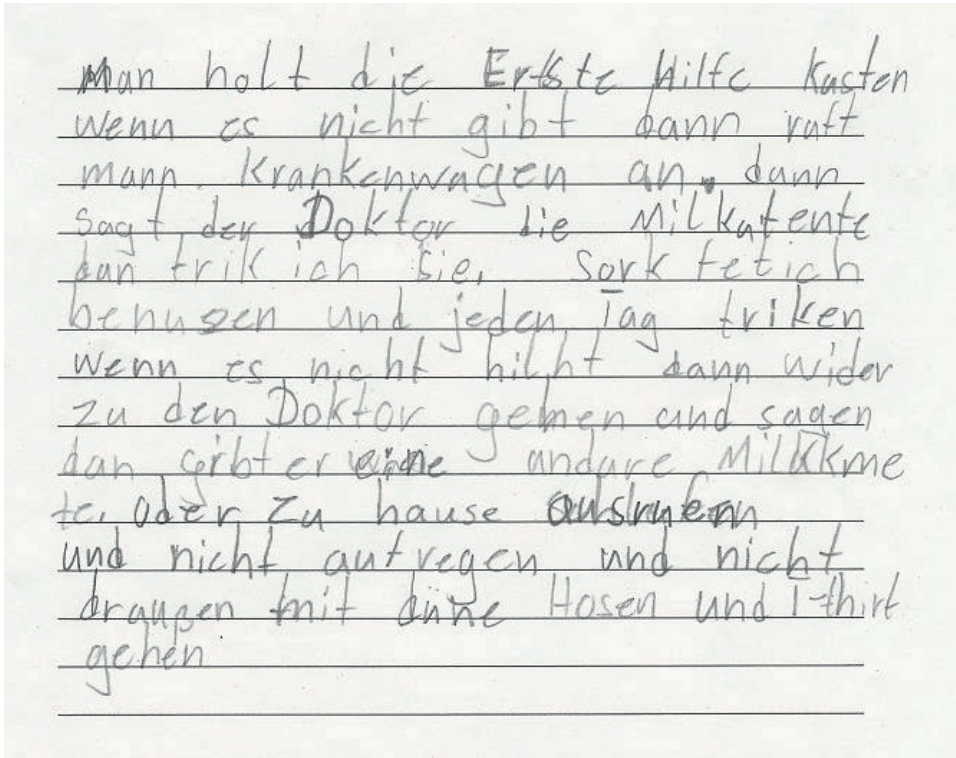


Abbildung 7: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Deutsch

„Man holt die Erste-Hilfe-Kasten, wenn es nicht gibt dann ruft man Krankenwagen an. Dann sagt der Doktor die Medikamente dann trink ich sie. Sorgfältig benutzen und jeden Tag trinken, wenn es nicht hilft dann wieder zu den Doktor gehen und sagen dann, gibt er eine andere Medikamente, oder zu Hause ausruhen und nicht aufregen und nicht draußen mit dünne Hosen und T-Shirt gehen“ (Lernstandserhebung von Timur).

Beurteilung der Lernstandserhebung

Die Lernstandserhebung zeigt, dass Timurs Vorwissen auf einer geringen Niveaustufe anzusiedeln ist. Diese geringe Niveaustufe zeichnet sich dadurch aus, dass das fachliche Wissen stark auf die Handlung „helfen“ bzw. „Hilfe holen“ ausgerichtet ist. Timur beantwortet die Frage aus einer Ich-Perspektive. Er geht davon aus, dass er selbst Erste Hilfe benötigt. Er führt Maßnahmen auf, wie z.B. ins Krankenhaus gehen, den Notarzt konsultieren, sich an die Vorgaben des Arztes halten (wie z.B. die verordneten Medikamente einnehmen) und nicht mit zu dünnen T-Shirts außer Haus gehen. Seine Beschreibungen sind sehr kurzgefasst und bestehen vor allem aus Aneinanderreihungen von Hilfsmaßnahmen (Kriterien zur Beurteilung der Lernstandserhebung vgl. Kap. 4.4.1).

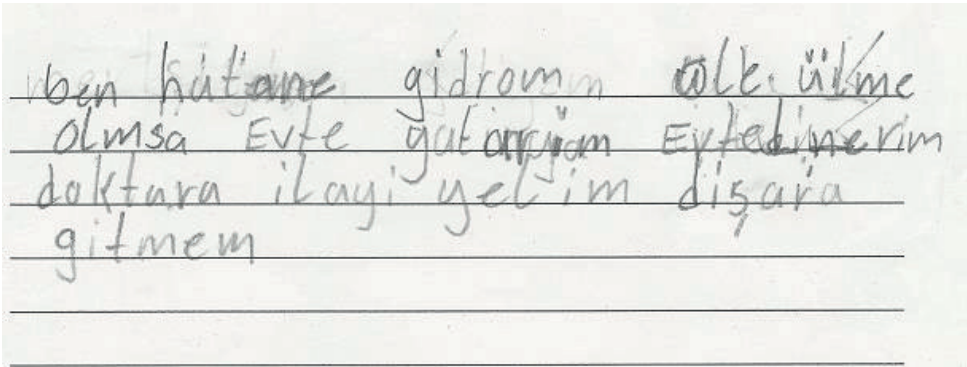


Abbildung 8: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Türkisch

Übersetzung des Schülertextes ins Deutsche (wurde sprachlich angepasst)

„Ben hastaneye gidiyorum [...] olmazsa evde kalıyorum, evde dinlenirim.

(Ich gehe ins Krankenhaus [...] wenn nicht bleibe ich zu Hause und ruhe mich aus.)

Doktorandan ilacı alir gelirim, dışarı gitmem“ (Lernstandserhebung Timur).

(Hole mir das Medikament vom Arzt und gehe auch nicht raus.)

Verbale Beurteilung des türkischen Textes

Nachdem Timur die Schülervorstellung in der deutschen Sprache geschrieben hat, wird er aufgefordert, einen Text in der türkischen Sprache zu schreiben. Diese Aufforderung wird von ihm nicht verweigert. Das Verfassen des Textes bereitet ihm keine Schwierigkeiten. Es wird deutlich, dass er beim Schreiben des Textes in der türkischen Sprache sehr konkret und kompakt die Frage beantworten kann. Hierbei kann kein differenziertes Wissen zum Gegenstand Erste Hilfe ermittelt werden.

5.1.10 Auswertung der Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse

Um Aussagen über die Qualität der Ergebnisse treffen zu können, wurde die in der deutschen Sprache erhobene Lernstandserhebung mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewertet.

Tabelle 9: Auswertung des Textes von Timur mit der Sprachprofilanalyse⁵¹

Segmente	Schülertext: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?	Stufen
01	man holt die Erste-Hilfe-Kasten	Stufe 1: Finitum
02	wenn es nicht gibt dann ruft man Krankenwagen an	Stufe 4: Nebensatz

⁵¹ Orthographiefehler wurden verbessert.

03	dann sagt der Doktor die Medikamente	Stufe 3: Inversion
04	dann trink ich sie	Stufe 3: Inversion
05	sorgfältig benutzen	Stufe 0: Bruchstücke
06	und jeden Tag trinken	Stufe 0: Bruchstücke
07	wenn es nicht hilft dann wieder zu den Doktor gehen	Stufe 4: Nebensatz
08	und sagen	Stufe 0: Bruchstücke
09	dann gibt er eine andere Medikamente	Stufe 3: Inversion
10	oder zu Hause ausruhen	Stufe 0: Bruchstücke
11	und nicht aufregen	Stufe 0: Bruchstücke
12	und nicht draußen mit dünne Hose und T-Shirt gehen	Stufe 0: Bruchstücke

Die Auswertung des Schülertextes mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) zeigt, dass Timur mit seinen Äußerungen die höchste Stufe – die Spracherwerbsstufe 3 – erreicht. Zudem wird deutlich, dass er in zwei Äußerungen bereits die Erwerbsstufe 4 erreicht. Nach Griebhaber (2013) wird die Spracherwerbsstufe 3 Inversion benannt. Sobald ein Zweitsprachenlerner die Stufe 3 erreicht, wird davon ausgegangen, dass das Kind über einen ausreichenden Wortschatz verfügt (vgl. Heilmann, 2019, S. 27). In der Stufe 3 steht das Subjekt nach dem finiten Verb nach vorangestelltem Element: z.B. „*Dann sagt der Doktor die Medikamente*“ Segment (03). Timur kann in seinem Schülertext passende Personalpronomen, wie z.B. „*er*“ und „*sie*“ verwenden. Er ist in der Lage, einen zusammenhängenden Text zu verfassen und dabei seine Äußerungen mit Konjunktionen wie z.B. „*und*“, „*dann*“ Segmente (03), (06), (08), (09), (11), (12) zu verknüpfen (Lernstandserhebung von Timur).

5.1.11 Inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews und Klärung der Forschungsfragen

Die Auswertung der Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.4). Insgesamt wurden acht Oberkategorien deduktiv auf der Grundlage des Interviewleitfadens festgelegt. Die Unterkategorien wurden induktiv auf der Grundlage der Auswertung des fokussierten Interviews herausgearbeitet. Insgesamt konnten 34 Unterkategorien ermittelt werden (vgl. Anhang Timur). Bisher hat Timur das Thema Erste Hilfe im schulischen Kontext noch nicht bearbeitet. Die Auswertung bezieht sich auf seine Äußerungen zum Begriffsverständnis, auf sein Wissen zu den notwendigen Erste-Hilfe-Maßnahmen, seine Kenntnisse zum Erste-Hilfe-Koffer und sein Wissen zur Verpflichtung, Erste Hilfe zu leisten. Dazu zählen auch die im Rahmen des Interviews gezeigten Handlungskompetenzen und das gezeigte Interesse. Ein zentrales Forschungsanliegen der inhaltsanalytischen Auswertung ist es zu zeigen, welche Wissensbestände Timur zum Thema Erste Hilfe aufweist. Eine weitere Forschungsfrage, welche anhand

der Auswertungsergebnisse der Inhaltsanalyse geklärt werden soll, ist, wie Timur seine Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seiner Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe nutzt.

Wissensbestände von Timur zum Thema Erste Hilfe

Die Auswertung der Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe zeigt, dass Timurs Kenntnisse durchschnittlich sind. Er kennt die Bedeutung des Begriffs Erste Hilfe aus der Schule, kann aber den Begriff Erste Hilfe nicht korrekt definieren. Auch eine Übersetzung des Begriffs in die türkische Sprache gelingt ihm nicht. Außerdem zeigt er kein Interesse, dies in der türkischen Sprache mit der Hilfe der Interviewerin zu versuchen.

Timur kann nur bedingt lebensrettende Maßnahmen (vgl. Kap. 3.5.3) nennen. Im Fall einer Notfallsituation würde er die Mutter des Verletzten rufen, dies schildert er wie folgt *„Und wenn es ihm nicht gut geht, dann eh zu seiner Mutter gehen und das sagen“* (T 44–45). Timur würde Menschen aus seiner unmittelbaren Nähe oder einen Krankenwagen zu Hilfe rufen, dies erklärt er wie folgt *„Einen Krankenwagen rufen, wenn es ein Notfall ist“* (T 47). In dem gesamten Interview wird ersichtlich, dass Timur im Fall eines Unfalls verstärkt das Holen von Hilfe thematisiert. In diesem Zusammenhang geht Timur nicht auf das Absetzen des Notrufs ein. Er erwähnt auch nicht, welche Nummern er in einer Notfallsituation wählen würde. Auf die „fünf W-Fragen“ geht er ebenfalls nicht ein. Zudem erwähnt er nicht, dass er die Unfallstelle sichern, sich und den Verletzten aus akuter Gefahr in Sicherheit bringen und den Verletzten betreuen und trösten sollte. Ansatzweise geht er darauf ein, dass er dem Verletzten helfen würde, am Unfallort aufzustehen, und erzählt, wie er den Verletzten versorgen würde. Dies schildert er wie folgt *„Ich hätte ihn, wenn er runtergefallen ist, ich hätte ihn zu helfen [...] ich hätte ihn geholfen wieder aufzukommen“* (T 40–41) oder *„Wenn er nicht gut gehen kann, dann helfe ich ihm“* (T 45). Die Hilfsmaßnahmen, die Timur aufzählt, sind sehr kurz und knapp gehalten und beinhalten viele Wiederholungen.

In Abhängigkeit von der Situation würde er unterschiedlich handeln. Bei kleineren Verletzungen würde er nicht handeln, dies beschreibt er wie folgt *„mach ich nichts“* (T 315). Wenn der Junge *„gar nicht verletzt“* (T 313) ist oder *„nur kurz runtergefallen“* (T 313) ist und selbstständig aufstehen kann *„er geht wieder hoch“* (T 313–314), würde er einfach weitergehen. Wenn der Junge *„nur eine Verletzung hat“* (T 314) und es ihm *„trotzdem gut“* (T 314–315) geht, würde er ebenso nichts tun. Bei schweren Verletzungen würde Timur den Krankenwagen rufen, z.B. wenn der Verletzte eine *„dolle Verletzung“* (T 285) hat oder *„keiner da ist“* (T 285). Timur würde auch bei Knochenbrüchen oder einer Bewusstlosigkeit den Krankenwagen rufen oder auch, wenn der Verletzte Schwierigkeiten beim Laufen hat oder *„nicht mehr laufen kann“* (T 289–290).

Timur kennt den Erste-Hilfe-Koffer aus der Schule. Zudem kann er unterschiedliche öffentliche Orte aufzählen, bei denen er vermutet, dass dort ein Erste-Hilfe-Koffer stehe: *„in unse-*

rer Schule“ (T 73), in „Krankenhäusern“ (T 73), „bei großen Häusern“ oder „in ein Hochhaus“ (T 75), auch „bei der Polizei oder in der Feuerwehr. (5) Oder am Rathaus“ (T 78–79).

Während des Interviews gelingt es Timur, Vermutungen über den Inhalt des Koffers anzustellen. Auf das Standardsymbol (weißes Kreuz auf grünem Grund) geht er nicht ein. Es fällt auf, dass er von keinerlei erlebten Erfahrungen berichtet, sondern ausschließlich auf die Fragen der Interviewerin eingeht. Im Umgang mit dem Verbandsmaterial wird deutlich, dass Timur allgemein sehr unsicher ist. Zu Beginn liest er die Bezeichnungen der Materialien ab und im Anschluss versucht er, deren Funktionen mit seinen eigenen Worten zu erklären. Insgesamt holt er acht verschiedene Verbandsmaterialien aus dem Erste-Hilfe-Koffer heraus und liest folgende Bezeichnungen vor: „Dreiecktuch“ (T 101), „Kleber“ (T 103), „Handschuh“ (T 103–104), „Fixierbinde“ (T 108), „Pflaster“ (T 110), „größeres Pflaster“ (T 110), „Verbandskästchen“ (T 112), „Wundkomresse“ (T 112) und „kleinere Wundkomresse“ (T 112). Daraufhin wird Timur aufgefordert, genauer zu erklären, bei welchen Verletzungen diese Verbandsmaterialien benutzt werden. Auf die Aufforderung hin stellt er die Funktion der ausgewählten Materialien etwas ausführlicher vor. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie Timur mit den einzelnen Materialien umgeht. Er nimmt das Dreiecktuch in die Hand, bezeichnet es als „Dreiecktuch“ (T 101) und geht davon aus, dass dieses zur Wundreinigung genutzt wird. Danach versucht er, die Funktionsweise der Fixierbinde zu beschreiben, und bezeichnet diese als „Fixierbinde“ (T 108). Auf die Aufforderung hin zu zeigen, für welche Verletzungen die Fixierbinde und das Heftpflaster genutzt werden können, beginnt Timur, bei der Interviewerin einen Armverband und später einen Ellenbogenverband anzulegen. Im Zuge dessen zeigt er somit die Einsatzmöglichkeiten des Heftpflasters. Dabei geht er davon aus, dass die Fixierbinde bei Knochenbrüchen verwendet würde. Im Anschluss versucht Timur, das Heftpflaster zu erklären, bezeichnet dieses als „Kleber“ (T 158) und sagt, dass es zum Befestigen verwendet würde. Hierbei erklärt er nicht genau, was er mit dem „Kleber“ (T 158) befestigen möchte. Im weiteren Verlauf des Interviews nimmt er ein Verbandspäckchen in die Hand und überlegt, was er damit verbinden könne. Auf die Aufforderung hin zu zeigen, was man damit verbinden kann, legt er bei der Interviewerin mit dem Verbandspäckchen einen Kopfverband an und erklärt dabei erneut die Funktion des Heftpflasters.

Obwohl Timur die Möglichkeit bekommt, im Laufe des Interviews die Bezeichnung des jeweiligen Verbandsmaterials, welche auf der Verpackung des Materials steht, zu lesen, nutzt er diese Gelegenheit nicht durchgehend. Er verwendet dafür zum Teil umgangssprachliche Formulierungen bzw. falsche Begrifflichkeiten wie „Dreiecktuch“ (T 101), „Fixierbinde“ (T 108) oder „Kleber“ (T 158).

Timur geht davon aus, dass die Mullkomresse zur Aufbewahrung von Zähnen verwendet wird. Höchstwahrscheinlich kennt er diese von seinen Zahnarztbesuchen. Es wird deutlich, dass er keinen Zusammenhang zwischen der Mullkomresse und der Fixierbinde herstellen kann. Er vermutet, dass er die Einmalhandschuhe zum eigenen Schutz vor Infektionen nutzen

könne. Er weist nicht darauf hin, dass die Einmalhandschuhe auch zum Schutz des Verletzten getragen werden können und verbleibt damit in der ichbezogenen Perspektive. Timur erklärt, dass er bei kleineren Verletzungen ein Pflaster benutzen würde, thematisiert aber nicht, dass er auf keinen Fall auf die Wundauflage fassen darf. Timur weiß, dass er bei bedrohlichen Blutungen bzw. Verletzungen, wie bei einer „*dolle[n] Verletzung*“ (T 285), sofort den Rettungsdienst verständigen muss. Wenn bei dem Verletzten „*keiner da ist*“ (T 285), sieht Timur die Notwendigkeit, einen Krankenwagen zu rufen. Weitere sachgerechte Maßnahmen thematisiert er in diesem Zusammenhang nicht.

Timur geht davon aus, dass erwachsene Menschen keine Erste Hilfe leisten müssen. Er ist davon überzeugt, dass die meisten Menschen nicht über die notwendigen Qualifikationen verfügen „*Viele können das nicht machen*“ (T 300) und auch keine Kenntnisse über die Handhabung eines Erste-Hilfe-Kastens besitzen würden. Dies begründet er wie folgt: „*oder kennen nicht mal einen Erste-Hilfe-Kasten*“ (T 300). Er geht auch davon aus, dass Kinder keine Erste Hilfe leisten müssen und antwortet mit einem deutlichen „*Nein*“ (T 303). Er betont, dass die Schulen und insbesondere die LehrerInnen den Kindern die Erste-Hilfe-Maßnahmen beibringen könnten „*die Lehrerinnen könnten ihnen das beibringen oder Übungen machen*“ (T 307). Insgesamt kann gesagt werden, dass Timur über notwendige Handlungskompetenzen verfügt, um in Notfallsituationen angemessen zu handeln. Timur hat keine Berührungsängste bzw. Hemmungen, während des Interviews die Interviewerin spontan zu verbinden. Dies zeigt sich darin, dass er während des Interviews spontan der Interviewerin einen Ellenbogen-, einen Arm- und einen Kopfverband anlegt. Beim Anlegen gelingt es ihm, gleichzeitig die Verbandsschere zu benutzen. Den Vorgang erklärt er wie folgt „*Erst mal nehmen wir das Schere, danach schneiden, schneidet man das*“ (T 167). Insgesamt sieht Timur die Ernsthaftigkeit und versucht, durchgehend sachgerecht mit dem Verbandsmaterial umzugehen. Während des gesamten Interviews zeigt Timur großes Interesse an dem Thema Erste Hilfe. Er arbeitet motiviert mit und zeigt eine überdurchschnittliche Anstrengungsbereitschaft.

Beim Umgang mit dem Verbandsmaterial kann Timur äußerst kreativ mit dem Verbandsmaterial umgehen. Dies wird insbesondere beim Umgang mit der Mullkompressen deutlich, denn Timur geht davon aus, dass die Mullkompressen zum Aufbewahren von Zähnen benutzt werden kann und schildert dies wie folgt „*wenn der Zahn rausgeflogen ist, dass da rein machen*“ (T 217–218) oder „*Oder wenn eine Operation ist (Okay). Und, ehm eine Zahnoperation dann könnte man den kaputten Zahn hier rein machen und dann dem Besitzer geben*“ (T 218–219). Seinen kreativen Umgang mit dem Verbandsmaterial zeigt Timur auch mit dem Dreieckstuch. Er bezeichnet dieses als „*Dreieckstuch*“ und geht davon aus, dass es zum Säubern von Wunden benutzt werden kann „*Damit kann man, wenn die Wunde dreieckig ist, es bisschen abwischen*“ (T 95).

Die Auswertung des Kompetenzrasters zeigt, dass Timur über durchschnittliche Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe verfügt (vgl. Kapitel 4.5.2).

Wie benutzt Timur seine Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seines Wissensbestandes zum Thema Erste Hilfe im Rahmen des Interviews?

Zur Klärung der Fragestellung werden Interviewsequenzen herausgesucht, die Timurs Umgang mit seiner Mehrsprachigkeit verdeutlichen. Zum einen wurden Sequenzen ausgewählt, in denen er aufgefordert wurde, seine Wissensbestände auf Türkisch zu präsentieren, zum anderen wurden Sequenzen ausgewählt, in denen das türkisch-deutsche Code-Switching von ihm und der Interviewerin genutzt wurde. Anschließend soll zusammenfassend Timurs Umgang mit seiner Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seiner Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe im Rahmen des Interviews verdeutlicht werden. Zu Beginn des Interviews wird Timur darauf hingewiesen, dass er sowohl in der deutschen Sprache als auch in der türkischen Sprache antworten darf: *„Du darfst mir jetzt, wenn du das erklärst, wenn es dir schwerfällt, wenn du es auf Türkisch besser kannst, es auch auf Türkisch erklären“* (I 113–115).

Situationen, in denen Timur aufgefordert wird, in der türkischen Sprache zu erklären:

Timur vermutet, dass folgende Materialien im Erste-Hilfe-Koffer enthalten seien: *„Pflaster, so welche Cremen oder Spritzen oder Heilmittel oder da könnten noch Pflanzen sein, manche Pflanzen können auch manchen helfen“* (T 81–82). Im Anschluss sagt er *„und mehr weiß ich nicht“* (T 82). Daraufhin fordert die Interviewerin Timur wie folgt auf: *„Wenn Du was nicht weißt, darfst du es auch auf Türkisch sagen.“*

Belki türkçe aklına gelir“ (I 83).

(Vielleicht fällt es dir auf Türkisch ein)

Timur antwortet mit einem deutlichen *„Nein“* (T 84). Die Interviewerin fordert Timur in der türkischen Sprache auf, den Erste-Hilfe-Koffer zu öffnen:

„Açmak istiyormusun kutuyu? (I 85).

(Möchtest du die Kiste öffnen?)

Timur geht auf die auf Türkisch geäußerte Frage ein und antwortet mit *„Okay“, „Oh“* (T 86). Er öffnet den Erste-Hilfe-Koffer. Wiederholt weist ihn die Interviewerin auf die Möglichkeit hin, bei sprachlichen Schwierigkeiten den Sachverhalt auf Türkisch zu erklären: *„Okay. Für welche Verletzungen kann man denn dieses Material benutzen. Du darfst mir jetzt, wenn du das erklärst, wenn es dir schwerfällt, wenn du es auf Türkisch besser kannst, es auch auf Türkisch erklären“* (I 113–115).

Das Angebot, das Material eventuell in der türkischen Sprache zu erklären, nimmt Timur nicht an und antwortet mit *„Ehm“* (T 116). Daraufhin fordert die Interviewerin Timur erneut auf, den Sachverhalt auf Türkisch zu erklären:

„Daha iyi anlatabilirsen türkçe anlat. Hangi yaralar için ne kullanilabilir,“

(Wenn du in der türkischen Sprache besser erklären kannst, für welche Verletzungen man das benutzen kann,

söyleyebilirsin türkçe“ (I 117–118).

kannst du es auch auf Türkisch sagen.)

Wiederholt wird deutlich, dass Timur auf die Aufforderungen der Interviewerin, welche sie in der türkischen Sprache äußert, nicht auf Türkisch, sondern auf Deutsch antwortet: „*Ehm. Zum Beispiel, wenn man was gebrochen hat, könnte man eh den Fixierbinde nehmen (die Fixierbinde) ja*“ (T 119–120). Die vorgestellten Interviewsequenzen veranschaulichen, dass Timur das Angebot, in der türkischen Sprache über das Thema Erste Hilfe zu sprechen, ablehnt und nicht darauf eingehen möchte.

Situationen, in denen das türkisch-deutsche Code-Switching genutzt wird:

Die Interviewerin nimmt die Fixierbinde in die Hand und packt sie aus, danach fordert sie Timur in der türkischen Sprache auf: „*Nasil yaparsın, göster bana*“ (I 121).

(Wie würdest du das machen, zeig es mir mal.)

Auch diese türkischsprachige Ansprache wird von Timur nicht angenommen, sodass er wie folgt antwortet: „*So und so weiter. Zum Beispiel so. Immer weiter, bis es reicht. Zum Beispiel so*“ (T 122). Obwohl Timur in der deutschen Sprache antwortet, spricht die Interviewerin auf Türkisch weiter und fordert ihn auf zu überlegen, für welche Verletzungen die anderen Materialien genutzt werden können:

„*Öbürlerini de düşün. Belki daha aklına gelir*“ (I 127).

(Denk über die anderen nach, vielleicht fällt es dir ein)

Auch diese türkischsprachige Ansprache wird von Timur nicht angenommen, sodass er auf Deutsch weiterspricht: „*Damit könnte man was festmachen mit dem Kleber*“ (T 128).

Im Folgenden soll Timurs Umgang mit seiner türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seines Wissensbestandes zum Thema Erste Hilfe zusammenfassend aufgezeigt werden. Während des gesamten Interviews motiviert die Interviewerin Timur, bei Verständnisschwierigkeiten bzw. in Situationen, in denen er sagt: „*und mehr weiß ich nicht*“ (T 82), den Lerninhalt in der türkischen Sprache zu erklären. Doch Timur reagiert nicht auf die wiederholten Aufforderungen, in der türkischen Sprache die Inhalte zu besprechen. Im Gesprächsverlauf nutzt die Interviewerin das türkisch-deutsche Code-Switching. Auch diese Herangehensweise wird von Timur nicht angenommen. Nachdem Timur die Funktion der Einmalhandschuhe im Deutschen erläutert hat, fordert die Interviewerin ihn auf, diese in der türkischen Sprache zu erklären:

„*Bak, bu eldivenleri şimdi anlattın,*

(Sieh, du hast das mit den Handschuhen gerade erklärt,

bunu bana türkçede anlatabilirmisin, neden bunu kullanabilirsin?“ (I 246–247).

kannst du mir das auch auf Türkisch erklären, für was man das braucht?)

Auf diese direkte Ansprache reagiert Timur mit einem deutlichen „*Nein*“ (T 248) und fügt hinzu „*Ich kann nicht so gut Türkisch*“ (T 250). Er zeigt auf das Pflaster und sagt, dass das ein „*Pflaster*“ ist. Daraufhin fordert die Interviewerin Timur wie folgt auf: „*Kannst du das erklären, wie das auf Türkisch heißt? Was man damit macht?*“ (I 253). Auch dies wird von Timur deutlich abgelehnt. Timur geht davon aus, dass seine Türkischkenntnisse nicht ausreichen, um die Funktion des Verbandsmaterials zu erklären. Im weiteren Verlauf des Interviews macht er dies mit den Formulierungen „*Nein*“ (T 263) „*Nein. Leider nein*“ (T 296) oder „*Nix*“ (T 265) deutlich.

Wichtig ist, sich in diesem Kontext zu vergegenwärtigen, dass sich Timur zu Beginn der Erhebung mit seiner Mutter, seinem Bruder und der Interviewerin ohne Hemmungen in der türkischen Sprache unterhalten konnte. Obwohl ihm das türkisch-deutsche Code-Switching durch die Interaktionen mit seiner Mutter und seinem Bruder bekannt ist, möchte er dieses Angebot im Rahmen des Interviews nicht nutzen. Möglich ist, dass für Timur die Interviewerin zum schulischen Kontext zählt und er schulische Inhalte nur im Deutschen bearbeitet. Das Code-Switching stellt für Timur im schulischen Kontext keinen gängigen bzw. geübten Vorgang dar, dagegen beherrscht er im häuslichen Umfeld das türkisch-deutsche Code-Switching und kann es bei Bedarf einsetzen. Entsprechend bleibt die Sprache, mit der er über Sachwissen bzw. über Bildungsinhalte kommuniziert, die deutsche Sprache. Vermutlich scheint für Timur klar zu sein, dass Bildung überwiegend nur durch das Verwenden der deutschen Sprache erworben wird. Die starke Bildungsaspiration der Eltern und Timurs ausgeprägte Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft zeigen sich in seinen schulischen Noten (in Deutsch die Note befriedigend, in Mathematik die Note sehr gut und im Sachunterricht die Note gut). Der Wunsch der Eltern und von Timur, nach der vierten Klasse das Gymnasium zu besuchen, deutet auf eine ausgeprägte Bildungsaspiration hin. Es ist denkbar, dass die ausgeprägte Bildungsaspiration eine Ursache für das Ablehnen der türkischen Sprache ist.

5.1.12 Zusammenfassung des Falls Timur

Die lernstandsbezogene Fallanalyse zeigt, dass der sozioökonomische Status von Timur und seinen Eltern als gering eingeschätzt werden kann. Beide Elternteile haben keine berufliche Qualifikation und sind nach den Angaben der Mutter zurzeit arbeitslos und arbeitssuchend gemeldet. Die Familie wohnt in einem Stadtteil, dessen Einwohner mehrheitlich über ein geringes ökonomisches Kapital verfügen. Die Grundschule, die Timur besucht, liegt ebenfalls in diesem Stadtteil. Trotz dieser geringen sozioökonomischen Lage verfügt die Familie über 101 bis 200 Bücher, wobei Timur unterschiedliche Sachbücher zu Themen wie Tiere, Pflanzen, Technik, die Welt und der Weltraum besitzt. Timur hat keinen eigenen Computer, verfügt aber über Lernprogramme, die er am Familiencomputer nutzen kann. Zudem darf er unter Aufsicht das Internet benutzen. Die geringen sozioökonomischen Ressourcen der Familie zeigen sich auch darin, dass Timur kein eigenes Musikinstrument hat. Er besitzt auch keine Werkbank, keine Spielküche, keinen Chemiekasten, keinen Elektrokasten und auch keinen

Arztkoffer, womit er handlungspraktische Erfahrungen machen könnte. Am Nachmittag spielt er Fußball in einem Fußballverein, fährt regelmäßig mit seinem Fahrrad und geht mit seiner Familie einkaufen. Besonders hervorzuheben ist, dass die Familie ein großes Interesse an der Teilhabe an kulturell-sozialen Aktivitäten zeigt, denn Timur geht regelmäßig mit seinen Eltern ins Kino oder in den Zirkus. Zudem besucht er häufig unterschiedliche Museen (vgl. Kap. 5.1.2). Obwohl die Familie einen geringen sozioökonomischen Status aufweist, zeigen Timur und seine Familie, wie zuvor erwähnt, eine ausgeprägte Bildungsaspiration, welche durch den Wunsch, auf ein Gymnasium zu gehen, unterstrichen wird. Den schulischen Lernständen nach hat Timur im Sachunterricht die Note gut, im Mathematikunterricht die Note sehr gut und im Deutschunterricht die Note befriedigend. Timur erreicht im WWTexpressiv 6–10 deutlich unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Kap. 5.1.4). Im Leseverständnistest ELFE 1–6 liegen seine Leistungen im Normbereich (vgl. Kap. 5.1.5). Die Schülertexte zu dem Thema Erste Hilfe, welche in der deutschen und in der türkischen Sprache verfasst wurden, weisen darauf hin, dass seine fachlichen Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe auf einer geringen Niveaustufe anzusiedeln sind (vgl. Kap. 5.1.9). Die geringen Leistungen zeigen sich ebenso bei der Auswertung der Sprachprofilanalyse (vgl. Kap. 5.1.10).

Die Auswertungen der Lehrer-, Schüler- und Elterneinschätzungen deuten darauf hin, dass Timur ein großes Interesse für die Themengebiete des Sachunterrichts hat. Dieses wird auch im Rahmen des Interviews deutlich. Seine bisherigen Alltagserfahrungen mit einem Krankenhaus, beim Notarzt und auch bei den Apothekenbesuchen mit seinen Eltern haben möglicherweise sein durchschnittliches Wissen über das Thema Erste Hilfe, welches er im Rahmen des Interviews präsentiert, geprägt.

Gemäß der inhaltsanalytischen Auswertung der fokussierten Interviews zum Thema Erste Hilfe verfügt Timur über durchschnittliche Kenntnisse im Bereich der Ersten Hilfe (vgl. Kap. 5.1.11). Auch die Auswertung der fokussierten Interviews mit dem Kompetenzraster zeigt seine diesbezüglich durchschnittlichen Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe (vgl. Kap. 4.5.2). Timur weist während des Interviews Handlungskompetenzen vor, die ihn befähigen würden, im Rahmen einer Notfallsituation fachgerecht zu handeln. Bei der Darstellung seiner Wissensbestände wird deutlich, dass er zwischen lebensbedrohlichen und nicht lebensbedrohlichen Verletzungen unterscheiden kann. Mit Motivation versucht er, während des Interviews seine Vorstellungen zum Thema Erste Hilfe so gut wie möglich auf Deutsch zu verbalisieren. Auffallend ist, dass er im gesamten Interview das Türkischsprechen deutlich verweigert, obwohl er vor dem Interview sich mit allen Anwesenden problemlos in der türkischen Sprache verständigen konnte.

Während des Interviews zeigt Timur, dass er über durchschnittliche Kommunikations- und Handlungskompetenzen verfügt. Auffallend ist, dass es ihm erhebliche Schwierigkeiten bereitet, seine Kenntnisse – unabhängig, ob auf Deutsch oder auf Türkisch – zu verschriftlichen.

Dadurch sind seine vorhandenen fachlichen Kompetenzen nicht vollständig durch seine Notizen auf dem „leeren Blatt“ erfassbar, sondern erst in der Gesprächssituation im Interview erkennbar.

5.2 Der Fall Murat

5.2.1 Information zur Person und zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Murat Aslan ist in Deutschland geboren und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist Murat neun Jahre alt und lebt mit seinen Eltern als Einzelkind in einer Dreizimmerwohnung eines Mehrfamilienhauses. Murat besucht die dritte Jahrgangsstufe an einer Grundschule, an der zu 60 % Kinder mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Die Grundschule sowie das Wohngebiet, in dem Murat wohnt, liegen in einem Stadtteil, dessen EinwohnerInnen mehrheitlich über ein durchschnittliches ökonomisches Kapital verfügen. Das Wohngebiet, in dem Murat und seine Eltern wohnen, war zuvor eine ehemalige Kasernenanlage, die zu einer modernen Wohnanlage umgebaut wurde. Die Wohnanlage liegt am Stadtrand mit einem direkten Blick in den Wald. In unmittelbarer Nähe stehen Einfamilienhäuser.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Murat Herbstferien. Sehr höflich wird die Interviewerin von Murat und seiner Mutter empfangen und in das Wohnzimmer gebeten. Im Wohnzimmer stehen an einer kompletten Wandseite ein Bücherregal und ein weiteres Regal für CDs. Das Interview findet im Wohnzimmer der Familie statt und wurde mithilfe einer Videokamera und der Diktierfunktion eines Smartphones aufgenommen. Vor der Untersuchung läuft eine kurze Kennenlernphase. Murat unterhält sich mit seiner Mutter überwiegend in der deutschen Sprache, spricht aber vereinzelt auch auf Türkisch. Frau Aslan berichtet, dass Murat die gesamten Sommerferien in der Türkei bei seinen Großeltern verbracht habe und seitdem flüssiges Türkisch sprechen könne. Seitdem würde er sich mit seinem Vater ausschließlich auf Türkisch unterhalten und auch türkische Comedy-Sendungen schauen. Murat besucht am Nachmittag keinen Hort, laut den Angaben der Mutter gibt es hierfür keinen Anlass.

Insgesamt ist die Mutter mit der Grundschule, die Murat besucht, sehr zufrieden. Murat erledige seine Hausaufgaben selbstständig und gewissenhaft. Einmal die Woche schaue sie in den Schulranzen und in die Postmappe. Auf die Frage nach seinem Schuljahreszeugnis teilt Murat mit, dass er in den Fächern Deutsch und Mathematik die Note sehr gut und im Fach Sachunterricht die Note gut erhalten habe. Auf die Frage nach seinem Wunsch für die weiterführende Schule gibt er an, dass er gerne nach der Grundschule auf ein Gymnasium gehen würde. Murats Mutter betont, dass es ihr und ihrem Mann besonders wichtig sei, dass er ohne Leistungsdruck Spaß und Freude am Lernen habe und dabei seinen eigenen Interessen nachgehen sowie seine Persönlichkeit entfalten könne. Nach der Erhebung wird die Interviewerin freundlich mit Kaffee und Kuchen bewirtet.

5.2.2 Information zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen

Nachfolgend werden die gängigen Angaben einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive aufgeführt, um die lebensweltliche Rahmung Murats darzustellen. Dazu gehören unter anderem der Berufsstand beider Eltern, die räumliche Ausstattung des Kindes und die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Abschließend werden diese Aspekte aufeinander bezogen, um im Anschluss eine inhaltliche Analyse der Kompetenzen Murats vorzunehmen.

Angaben zum Beruf: Murats Mutter ist in Deutschland, sein Vater hingegen ist in der Türkei geboren. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss. Seine Mutter hat Politikwissenschaft und Soziologie studiert und arbeitet zurzeit als persönliche Ansprechpartnerin im Bereich Fallmanagement. Sein Vater hat in der Türkei Mathematik studiert und den Abschluss des Mathematikingenieurs B.Sc. erworben. Er hat in der Türkei als Softwareentwickler gearbeitet. Nach der Heirat ist Herr Aslan infolge der Familienzusammenführung nach Deutschland migriert. Zurzeit arbeitet er im Bereich der Automobilbranche als ausgelernter Industriemechaniker.

Räumliche Ausstattung: Murat verfügt über ein großes Kinderzimmer. Darin steht ein Schreibtisch, an dem er in Ruhe arbeiten kann.

Kulturell-soziale Teilhabe an der Gesellschaft: Die kulturelle Teilhabe wird nachfolgend über verschiedene Subdimensionen abgebildet:

Zugang zu Sachwissen: Nach den Angaben der Mutter und auch von Murat gehören zum Haushalt der Familie mehr als 200 Bücher. Im Kinderzimmer steht ebenfalls ein Bücherregal. Er besitzt Sachbücher über Tiere, den Körper und Technik sowie ein Lexikon.

Zugang zu elektronischen Medien: Murat besitzt keinen eigenen Computer und verwendet auch nicht den Familiencomputer zum Lernen oder zum Spielen. Er besitzt keine Lernspiele und auch keine Computerspiele. Murat hat in seinem Kinderzimmer keinen Fernseher.

Zugang zur belebten und unbelebten Natur: Die Familie verfügt über keinen eigenen Garten und über kein Haustier. Murat besitzt keine eigene Pflanze.

Die Familie Aslan wohnt am Waldrand, sodass Murat einen direkten Zugang zur Natur hat. Zudem befindet sich vor dem Haus eine große Grünfläche, auf der er häufiger mit seinen Freunden Fußball spielt.

Zugang zur Kunst und Musik: Laut Murats Angaben verfügt die Familie über ein Gemälde. Er erwähnt stolz, dass er ein Keyboard habe und regelmäßig zu Hause darauf übe. Zudem bekommt er im Jugendzentrum von einer ehrenamtlichen Gruppe Keyboardunterricht.

Praktisch-experimentelle Zugänge: Murat verfügt über ein Wissensspiel. Er besitzt keine Werkbank, keinen Chemiekasten, keinen Elektrokasten und keinen Arztkoffer.

Teilnahme an schulischen und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften: Im Anschluss an seinen Unterricht nimmt Murat an der Chor-AG, an der Rhythmus-AG und an der Schach-AG teil.

Teilnahme an unterhaltsamen Veranstaltungen: Murat geht mit seinen Eltern oft ins Kino oder in den Zirkus. Nach den Angaben der Mutter gehen sie eher selten wandern, Fahrrad fahren oder picknicken. Murat gibt an, dass er mit der Schule im Zoo gewesen sei.

Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen: Murat besucht mit seinen Eltern oft ein Theaterstück oder ein Konzert. Nach den Angaben der Mutter besucht die Familie selten das Museum.

Alltägliche familiäre Unternehmungen: Murat geht häufig mit seinen Eltern einkaufen.

Besuch von öffentlichen Einrichtungen: Murat war bisher noch nie bei der Feuerwehr, im Krankenhaus und beim Notarzt. Er kennt jedoch eine Apotheke.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der sozioökonomische Status insgesamt im mittleren Bereich einzustufen ist. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss, die Mutter arbeitet hauptberuflich als persönliche Ansprechpartnerin im Bereich Fallmanagement. Nach den EGP-Klassen kann sie der Gruppe III zugeordnet werden. Hierzu zählen Routinedienstleistungen im Bereich des Handels und der Verwaltung (vgl. Müller & Ehmke 2013, S. 265). Obwohl Herr Aslan einen Hochschulabschluss als Mathematikingenieur B.Sc. absolviert hat und in der Türkei als Softwareentwickler gearbeitet hat, arbeitet er in Deutschland zurzeit als ausgebildeter Industriemechaniker. Nach den EGP-Klassen kann er dem Bereich der Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion zugeordnet werden, womit er zu der Gruppe V gezählt wird (vgl. Müller & Ehmke 2013, S. 265). Insgesamt kann mit Blick auf die von den Eltern erreichten Hochschulabschlüsse sowie die Teilhabe an unterschiedlichen kulturellen Aktivitäten gesagt werden, dass die Eltern bildungsorientiert sind.

5.2.3 Information zu Murats Sprachverhalten

Aus den Angaben von Frau Aslan und Murat geht hervor, dass sie sich überwiegend auf Deutsch und gelegentlich auch auf Türkisch unterhalten. Mit seinem Vater spricht Murat überwiegend in der türkischen Sprache. Seit seinem zweiten Schulbesuchsjahr nimmt er am Türkischunterricht teil. Der herkunftssprachliche Unterricht Türkisch wird seit einem Jahr an seiner Grundschule angeboten und findet einmal pro Woche jeweils zwei Stunden statt. Frau Aslan berichtet, dass ihr Sohn im Türkischunterricht das türkische Alphabet und türkische Gedichte gelernt habe, welche er oft zu Hause aufsage. Sie betont, dass es seinem Vater besonders wichtig sei, dass Murat am Türkischunterricht teilnehme und Türkisch lerne.

5.2.4 Auswertung des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige

Quantitative Auswertung

Tabelle 10: WWTextpressiv Kurzform 3 (Testalter: 8;9)

Parameter	Wert	Einheit
WWTextpressiv – entspricht:		
Expressiver Wortschatz		
Anzahl Items durchgeführt	40	
Rohwerte		
Antwortgenauigkeit	19	Rohwert
Antwortgenauigkeit	48	%
Antwortzeit (korrekte Antworten)	4,5	Sekunden

Tabelle 11: Verteilung der Fähigkeiten im Bereich der Wortarten

Parameter	Wert	Einheit
Wortarten-Rohwerte		
Nomen		
Nomen Anzahl Items	10	
Nomen Antwortgenauigkeit	1	Rohwert
Nomen Antwortgenauigkeit	10	%
Verben		
Verben Anzahl Items	10	
Verben Antwortgenauigkeit	4	Rohwert
Verben Antwortgenauigkeit	40	%
Adjektive / Adverbien		
Adj. / Adv. Anzahl Items	10	
Adj. / Adv. Antwortgenauigkeit	8	Rohwert
Adj. / Adv. Antwortgenauigkeit	80	%
Kategoriale Nomen		
Kategoriale Nomen Anzahl Items	10	
Kategoriale Nomen Antwortgenauigkeit	6	Rohwert
Kategoriale Nomen Antwortgenauigkeit	60	%

Im Folgenden sollen die tabellarisch vorgestellten Auswertungsdaten des WWTexpressiv 6–10 erklärt werden (vgl. Tabelle 10 und 11). Murat erreicht im Bereich des expressiven Wortschatzes einen Rohwert von 19. Der erreichte Rohwert 19 setzt sich aus folgenden Rohwerten der Wortarten zusammen: Der Rohwert der Nomen beträgt 1, der Verben 4, der Adjektive und Adverbien 8 und der kategorialen Nomen 6. Dies entspricht in seiner Altersgruppe einem T-Wert von 42 und einem Prozentrang von 21. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass seine semantisch-lexikalischen Fähigkeiten speziell im Bereich der Wortproduktion durchschnittlich ausgeprägt sind. Die Bestimmung der differenzialdiagnostischen Kategorien weist mit einem Prozentrang von größer als 16 ($PR > 16$) auf einen unauffälligen Wortschatz hin (vgl. Glück, 2011, S. 89). Eine Antwortzeit von 4,5 Sekunden bei einem Rohwert von 19 und einem Prozentrang von 21 deutet aber auf einen verlangsamten Abruf hin (vgl. Glück, 2011, S. 140). Beim genauen Betrachten der genannten Wörter fällt auf, dass Murat insgesamt zehn Nomen nennt, allerdings sind diese zum größten Teil nicht auf der Auswahlliste aufgeführt, sodass er im Bereich der Nomen einen Rohwert von 1 erreicht. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die semantisch-lexikalischen Leistungen von Murat für sein Testalter von 8;9 Jahre durchschnittlich ausfallen.

5.2.5 Auswertung des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6)

Tabelle 12: a) Leseverständnis:

Prozentrang	Konfidenzintervall
93,1	90,0 % – 94,6 %
Das Kind verfügt über ein weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis. $90 < PR \leq 100$	

Tabelle 13: b) Lesegeschwindigkeit:

Prozentrang	Konfidenzintervall
50,2	45,2 % – 54,3 %
Das Kind verfügt über eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit. $25 < PR \leq 75$	

c) Differenzielle Auswertung

1. Wortverständnis: Insgesamt wurden 55 von 72 Aufgaben bearbeitet. 54 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 98,2 %. Murat erreicht einen Prozentrang von 92,1. Bei einem Prozentrang von 92,1 verfügt das Kind über ein weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Wortverständnis ($90 < PR \leq 100$).

2. Lesegeschwindigkeit: Insgesamt wurden 27 von 32 Aufgaben bearbeitet. Das entspricht einem Prozentsatz richtiger Lösungen von 84,4. Murat erreicht einen Prozentrang von 50,2. Bei einem Prozentrang von 50,2 verfügt das Kind über eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit ($25 < PR \leq 75$).

3. Satzverständnis: Insgesamt wurden 23 von 28 Aufgaben bearbeitet. 23 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 100,0 %. Murat erreicht einen Prozentrang von 89,9. Bei einem Prozentrang von 89,9 verfügt das Kind über ein durchschnittlich gut ausgeprägtes Satzverständnis ($75 < PR \leq 90$).

4. Textverständnis: Insgesamt wurden 18 von 20 Aufgaben bearbeitet. 17 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 94,4 %. Murat erreicht einen Prozentrang von 93,7. Bei einem Prozentrang von 93,7 verfügt das Kind über ein weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Textverständnis ($90 < PR \leq 100$).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Murat bei einem Prozentrang im Intervall $25 < PR \leq 75$ eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit hat. Bei einem Prozentrang im Intervall von $75 < PR \leq 90$ verfügt Murat über ein durchschnittlich gut ausgeprägtes Satzverständnis. Ein Prozentrang im Intervall von $90 < PR \leq 100$ weist auf ein weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Wortverständnis und Textverständnis hin.

5.2.6 Auswertung der LehrerInneneinschätzung zu den allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht

Im Bereich der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweise im Fach Sachunterricht wird Murat wie folgt eingeschätzt:

Die Einschätzungen der Sachunterrichtslehrerin zeigen, dass Murat sehr kommunikativ ist und ausgesprochen gerne mit anderen Kindern zusammenarbeitet. Er zeigt ein großes Interesse an Themen zur natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt. In diesen Bereichen wird Murat mit „trifft stark zu“ eingestuft. Seine Kompetenzen in den Bereichen Erkennen und Verstehen neuer Sachverhalte, im eigenständigen Erarbeiten von Sachinhalten, im Evaluieren und Reflektieren von Arbeitsergebnissen sowie im eigenständigen Planen, Umsetzen und Reflektieren von kleinen Projekten werden im Bereich „trifft ziemlich stark zu“ eingeschätzt.

Perspektivenbezogene Kompetenzen bzw. Kompetenzansprüche

Murats Kompetenzen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Perspektive, dazu zählen die Bereiche Politik, Wirtschaft und Soziales, werden von seiner Sachunterrichtslehrerin als „eher schwach“ eingeschätzt. Seine Kompetenzen im Bereich der naturwissenschaftlichen Perspektive, dazu zählt Wissen über die belebte und unbelebte Natur, wird als „ziemlich stark“ eingeschätzt. Seine Kompetenzen im Bereich der geographischen Perspektive, dazu zählt das Wissen über Räume wie z.B. die Lebenssituation von Menschen in nahen und fernen bzw. fremden Gebieten und auch das Wissen über Naturgrundlagen, dazu zählt der Klimawandel,

Klimaschutz, Verteilung der Kontinente und Meere, Gebirge und Flüsse, werden als „eher schwach“ eingeschätzt. Sein Wissen über die Lebenssituation von Kindern und Menschen aus anderen Kulturen wird dem Bereich „ziemlich stark“ zugeordnet. Seine Kompetenzen im Bereich der technischen Perspektive, dazu zählt das Wissen über Technik (wie z.B. die Funktionsweise von Maschinen), werden als „eher schwach“ eingeschätzt. Sein Wissen über Arbeit, wie z.B. das Erkunden unterschiedlicher Berufe, wird auf der Skala dem Wert „trifft ziemlich stark zu“ zugeordnet. Zu seinen Kompetenzen im Bereich der historischen Perspektive zählt das Wissen über Zeit (z.B. die Geschichte des Heimatortes), das mit „trifft eher schwach zu“ und über den Wandel (Schule früher und heute), das mit „trifft ziemlich stark zu“ eingeschätzt wird.

Kompetenzen im Bereich des perspektivenvernetzenden Themenbereichs

In den Kompetenzbereichen des perspektivenvernetzenden Themenbereichs wird Murat im Bereich von Mobilität und Medien mit „trifft ziemlich stark zu“ eingestuft. Seine Kompetenzen im Bereich nachhaltige Entwicklung, dazu zählt das Wissen über unterschiedliche Lebensweisen und Lebensbedingungen von Menschen, Veränderungen von Lebensräumen und die Folgen für Tiere, Pflanzen und Menschen etc., werden dem Bereich „trifft stark zu“ zugeordnet. Auch der Kompetenzbereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe wird bei Murat insgesamt mit „trifft stark zu“ eingeschätzt.

5.2.7 Auswertung der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht

Murat arbeitet im Sachunterricht gerne mit, weil er eine gute Note haben und immer alle Unterrichtsinhalte verstehen möchte. Murat wählt hierbei die Ausprägung „stimmt genau“. Auf die Frage, ob er die im Sachunterricht bearbeiteten Themen spannend findet, antwortet er mit „stimmt ein wenig“. Auch auf die Frage, ob er Spaß daran hat, immer etwas dazulernen, antwortet Murat mit „stimmt ein wenig“. Es scheint so, dass er die Themen des Sachunterrichts nicht besonders interessant und spannend findet. Zudem teilt er mit, dass er im Sachunterricht mitmacht, damit sein Lehrer ihn lobt und wählt hierbei die Ausprägung „stimmt fast“. Murat liest und schreibt sehr gerne. Das Lesen macht ihm deutlich mehr Spaß und beim Schreiben hat er „fast“ immer Spaß. Seine Leistungen im Fach Deutsch, Mathematik und Sachunterricht stuft Murat mit „sehr gut“ ein. Er geht davon aus, dass er sich im Sachunterricht sehr oft meldet und Arbeitsaufträge sehr gut selbstständig umsetzen kann. Sobald er im Sachunterricht etwas für sich gelesen hat, kann er die Inhalte mittelmäßig verstehen.

5.2.8 Auswertung der Elterneinschätzung zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht

Nach den Angaben der Mutter hört diese ihrem Sohn „täglich oder fast täglich“ beim Vorlesen zu und bespricht mit ihm „täglich oder fast täglich“, welche Unterrichtsinhalte er im Unterricht gelesen hat. „Einmal bis zweimal pro Woche“ hilft sie ihrem Sohn bei Leseaufgaben für

die Schule oder liest ihm etwas vor. Frau Aslan geht „einmal bis zweimal im Monat“ mit ihrem Sohn in die Bücherei bzw. in eine Buchhandlung, um dort ein Buch auszuleihen oder zu kaufen. Die Mutter ist mit der Gestaltung des Sachunterrichts und auch der Sachunterrichtsnote völlig zufrieden. Sie „stimmt zu“, dass der Sachunterricht die Allgemeinbildung ihres Sohnes fördert. Sie „stimmt zu“, dass der Sachunterricht das Interesse für die Natur und die Wissenschaft optimal fördert. Laut den Angaben der Mutter lernt Murat im Fach Sachunterricht schnell und braucht wenig Unterstützung. Sie „stimmt zu“, dass ihr Sohn beim Lesen und Schreiben im Fach Sachunterricht konzentriert und ausdauernd arbeitet. Frau Aslan „stimmt zu“, dass Murat im Fach Sachunterricht ein großes Selbstvertrauen hat, fleißig arbeitet und seine Hausaufgaben ordentlich und genau erledigt. Außerdem teilt die Mutter mit, dass sie aus beruflichen Gründen und auch in ihrer Freizeit täglich Bücher liest.

5.2.9 Auswertung der Lernstandserhebung nach Niveaustufen

Nachdem mithilfe von deskriptiven Informationen zur sozioökonomischen Lage von Murat und seiner Familie sowie mittels Selbst- und Fremdeinschätzung bzw. durch Testverfahren ein umfassendes Bild aufgezeigt wurde, folgen nun die Auswertungen der im Deutschen und im Türkischen formulierten Beiträge zum Thema Erste Hilfe im Sachunterricht.

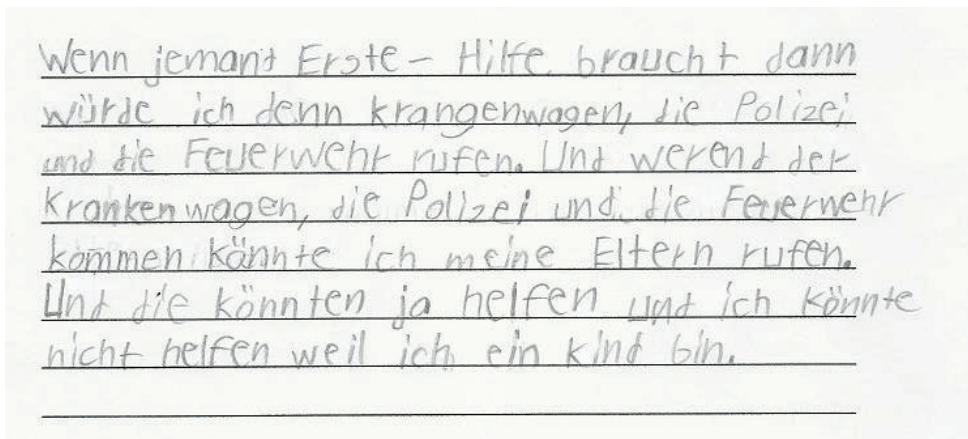


Abbildung 9: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Deutsch

„Wenn jemand Erste Hilfe braucht, dann würde ich den Krankenwagen, die Polizei und die Feuerwehr rufen. Und während der Krankenwagen, die Polizei und die Feuerwehr kommen, könnte ich meine Eltern rufen. Und die könnten ja helfen und ich könnte nicht helfen, weil ich ein Kind bin“ (Lernstandserhebung von Murat).

Beurteilung der Lernstandserhebung

Die Lernstandserhebung zeigt, dass Murats Vorwissen auf einer geringen Niveaustufe anzusiedeln ist. Diese Niveaustufe zeichnet sich dadurch aus, dass das fachliche Wissen stark auf die Handlung „helfen“ bzw. „Hilfe holen“ ausgerichtet ist.

Murat geht an die Frage aus der Ich-Perspektive heran und geht davon aus, dass jemand anderes Hilfe braucht und er Hilfe holen muss. In einer Notfallsituation würde er den Krankenwagen, die Polizei oder die Feuerwehr anrufen. Zudem würde er auch seine Eltern anrufen, denn sie könnten dem Verletzten helfen. Murat geht davon aus, dass in einer Notfallsituation nur Erwachsene helfen können. Dies begründet er wie folgt: „[I]ch könnte nicht helfen, weil ich ein Kind bin“ (Lernstandserhebung von Murat) und schließt somit seinen eigenen Einsatz als Kind aus. Diese Beschreibungen sind sehr kurzgefasst und bestehen nur aus Aneinanderreihungen von Notrufmaßnahmen (vgl. Kap. 4.5.1).

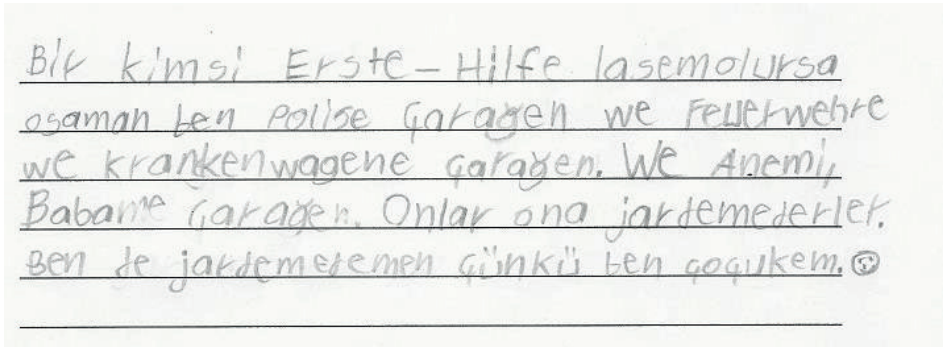


Abbildung 10: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Türkisch

Übersetzung des Schülertextes ins Deutsche (wurde sprachlich angepasst)

„Bir kimsenin Erste Hilfe [Code-Switching] ilkyardıma ihtiyacı olursa, ben o zaman

(Wenn jemand Erste Hilfe braucht, dann

„Feuerwehre“ [Code-Switching] itfaiye ve „Krankenwagene“ ambulansı çağırırım. Annemi

rufe ich die Feuerwehr und den Krankenwagen. Ich rufe meine Mutter

ve babamı çağırırım. Onlar ona yardım ederler. Ben yardım edemem çünkü ben

und meinen Vater, denn sie können ihm helfen. Ich kann nicht helfen, weil ich noch

çocuk olduğum için“ (Lernstandserhebung Murat).

ein Kind bin.)

Verbale Beurteilung des türkischen Textes

Nachdem Murat seine Schülervorstellung auf Deutsch geschrieben hat, wird er aufgefordert, einen Text in der türkischen Sprache zu verfassen. Obwohl Murat den Türkischunterricht erst seit Kurzem besucht, verweigert er diese Aufgabe nicht. Dabei geht er äußerst strategisch vor, zunächst liest er seinen in der deutschen Sprache verfassten Text durch und beginnt im Anschluss, einen Text in der türkischen Sprache zu schreiben. Beim Schreiben des Textes orientiert er sich sehr stark an dem ersten Text. Hierbei wird deutlich, dass er Begriffe wie „Erste

Hilfe“, „*Krankenwagen*“ und „*Feuerwehr*“ aus diesem Text übernimmt und sie ohne Übersetzung, in den neuen Text integriert und dabei vom türkisch-deutschen Code-Switching Gebrauch macht. Es ist anzunehmen, dass für ihn die Begriffe in der deutschen Sprache geläufiger sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Murat beim Schreiben des türkischen Textes konkret auf die Fragestellung eingeht und diese sachlich richtig lösen kann. Obwohl er erst seit einem Jahr den Türkischunterricht besucht, gelingt es ihm, mit gut ausgeprägten Kenntnissen in der Orthographie einen Text in der türkischen Sprache zu verfassen. Zudem wird ersichtlich, dass Murat beim Verfassen des türkischen Textes auf die eingangs gestellte Fragestellung eingeht, wobei kein differenziertes Wissen zum Gegenstand Erste Hilfe zum Ausdruck gebracht wird.

5.2.10 Auswertung der Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse

Um Aussagen über die Qualität der Ergebnisse treffen zu können, wurde die in der deutschen Sprache erhobene Lernstandserhebung mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewertet.

Tabelle 14: Auswertung des Textes von Murat mit der Sprachprofilanalyse⁵²

Segmente	Schülertext: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?	Stufen
01	Wenn jemand Erste Hilfe braucht	Stufe 1: Finitum
02	dann würde ich den Krankenwagen	Stufe 4: Nebensatz
03	die Polizei und die Feuerwehr rufen	Stufe 1: Finitum
04	Und wenn der Krankenwagen, die Polizei und die Feuerwehr kommen	Stufe 4: Nebensatz
05	Könnte ich meine Eltern rufen	Stufe 3: Inversion
06	Und die könnten ihm helfen	Stufe 2: Separation
07	Und ich könnte nicht helfen	Stufe 2: Separation
08	Weil ich ein Kind bin	Stufe 4: Nebensatz

Die Auswertung des Schülertextes mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) zeigt, dass Murat mit seinen Äußerungen die höchste Stufe, die Spracherwerbsstufe 4, erreicht. Nach Griebhaber (2013) umfasst die Stufe 4 „Nebensatz mit finitem Verb in Endstellung nach unterordnenden Konjunktionen („dass, wenn, weil ...“)“ (Heilmann, 2019, S. 27) wie z.B.: „*dann würde ich den Krankenwagen*“ Segment (02) oder „*Und wenn der Krankenwagen, die Polizei und die Feuerwehr kommen*“ Segment (04) oder „*Weil ich ein Kind bin*“ Segment (08). ZweitsprachenlernerInnen, die die Erwerbsstufe 4 erreichen, können komplexe

⁵² Orthographiefehler wurden verbessert.

Strukturierungen mit Nebensatzstrukturen bilden. Sie verfügen über einen differenzierten Wortschatz und sind in der Lage, Äußerungen dicht zu verketteten (dazu zählt das Einsetzen von Pronomen). Murat kann einen zusammenhängenden und lebendigen Text verfassen und dabei seine Äußerungen mit Konjunktionen wie z.B. „und, dann, weil“ Segmente (02), (04), (06), (07), (08) verknüpfen (vgl. Heilmann, 2019, S. 27) (Lernstandserhebung von Murat).

5.2.11 Inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews und Klärung der Forschungsfragen

Die Auswertung der Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.4). Insgesamt wurden 8 Oberkategorien deduktiv in Anlehnung an den Interviewleitfaden festgelegt. Die Unterkategorien wurden induktiv auf der Grundlage der Auswertung des fokussierten Interviews herausgearbeitet. Insgesamt konnten 34 Unterkategorien ermittelt werden (vgl. Anhang Murat). Bisher hat Murat das Thema Erste Hilfe im schulischen Kontext noch nicht bearbeitet. Die Auswertung bezieht sich auf seine Äußerungen zum Begriffsverständnis, sein Wissen zu den notwendigen Erste-Hilfe-Maßnahmen, seine Kenntnisse zum Erste-Hilfe-Koffer und sein Wissen zur Verpflichtung, Erste Hilfe zu leisten. Dazu zählen auch die im Rahmen des Interviews gezeigten Handlungskompetenzen und das gezeigte Interesse. Ein zentrales Forschungsanliegen der inhaltsanalytischen Auswertung besteht darin aufzuzeigen, welche Wissensbestände Murat zum Thema Erste Hilfe aufweist. Eine weitere Forschungsfrage, welche anhand der Auswertungsergebnisse der Inhaltsanalyse geklärt werden soll, lautet, wie Murat seine Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seiner Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe nutzt.

Wissensbestände von Murat zum Thema Erste Hilfe

Die Auswertung der Schülervorstellungen von Murat zum Thema Erste Hilfe zeigt, dass seine Kenntnisse unterdurchschnittlich sind. Er kennt den Begriff Erste Hilfe aus der Schule und kann ihn in der deutschen und in der türkischen Sprache richtig definieren. Dies beschreibt er wie folgt „*Erste Hilfe ist so was wie, na ja, wenn man Hilfe braucht halt. (..)*“ (M 50). Auf die Frage, wie das Wort Erste Hilfe im Türkischen heißt, beginnt Murat, den Begriff in der türkischen Sprache zu erklären.

„Erste Hilfe demek yani bir kimse / bir kimsenin böyle şey kanarsa yoksa bir şey kırıldı, o

(Erste Hilfe heißt also, wenn jemandem / wenn jemand sowas blutet oder etwas gebrochen ist, dann

zaman şey geliyor, o zaman böyle ‚Krankenwagen‘ nın türkçesi ne bilmiyorum // ama işte

kommt etwas, also dann, ich weiß nicht, was ‚Krankenwagen‘ auf Türkisch heißt, aber es

‚Krankenwagen‘ gelir. //“ (M 73–75).

kommt dann eben ein Krankenwagen).

Ansatzweise geht Murat auf die „fünf W-Fragen“ ein, denn im Falle eines Notfalls würde er den Rettungsdienst, die Polizei und die Feuerwehr anrufen. Hierbei erwähnt er, dass er dafür die Telefonnummer 110 wählen würde. Ihm ist bewusst, dass er beim Verletzten bleiben sollte, bis die Einsatzkräfte am Unfallort eintreffen. Auf weitere Maßnahmen, wie die Unfallstelle zu sichern, den Verletzten aus akuter Gefahr in Sicherheit zu bringen bzw. den Verletzten zu betreuen und zu trösten, geht er nicht ein. Es wird deutlich, dass er mögliche Hilfsmaßnahmen an die Einsatzkräfte bzw. an die Eltern delegiert und sich selbst im Falle eines Notfalls nicht für verantwortlich hält. Dies bringt er mit folgenden Worten zum Ausdruck „*Und ja, mehr kann ich doch nicht machen. (10) Was soll ich denn noch machen?*“ (M 95–96)

Murat kennt den Erste-Hilfe-Koffer nicht. Er teilt mit, dass er solch einen Koffer vorher „*noch nie gesehen*“ (M 136) habe. Er kann sich aber erinnern, dass er den Erste-Hilfe-Koffer aus den „*Nachrichten*“ bzw. aus „*Filmen*“ kenne. Es gelingt ihm, Vermutungen über den Inhalt des Koffers zu äußern. Auf das Standardsymbol (weißes Kreuz auf grünem Grund) geht er nicht ein. Insgesamt fällt auf, dass Murat sehr wenig von erlebten Erfahrungen erzählt und zum Teil nur sehr knapp auf die Fragen der Interviewerin eingeht. Er berichtet vielmehr von Situationen, welche er aus den Nachrichten bzw. aus Filmen kennt.

Im Umgang mit dem Verbandsmaterial wird deutlich, dass Murat äußerst motiviert und selbstsicher die Materialien herausholt. Insgesamt holt er aus dem Erste-Hilfe-Koffer elf Materialien heraus und benennt diese mit Namen. Sobald er die Bezeichnungen der Materialien nicht kennt, verwendet er eigene, zum Teil auch eine bildhafte Sprache, wie z.B. „*flauschiges Ding*“, „*Alufolie bzw. Aluderm*“, „*Rassel*“, „*leere Pamperstüte*“ oder „*Verbandsdinger*“ (M 181–188). Hierbei wird deutlich, dass Murat über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügt, um eigene Begrifflichkeiten für das Verbandsmaterial zu finden und souverän mit der Situation umzugehen.

Nachdem Murat die einzelnen Verbandsmaterialien mit Namen genannt hat, wird er aufgefordert zu erklären, für welche Verletzungen die Materialien genutzt werden können. Er nimmt das Heftpflaster in die Hand und erklärt, dass er es als „*Klebeband*“ verwenden würde, „*damit es stabiler ist*“ (M 195). Auf die Frage, für welche Verletzungen das Heftpflaster genutzt wird, geht er nicht weiter ein. Als nächstes nimmt er sich die Verbandsschere vor und bezeichnet diese als „*seltsame Schere*“ (M 205). Weitere Ideen zur Verwendung der Verbandsschere hat Murat nicht. Die Mullkompressen bezeichnet er als „*eine leere Pamperspäckung*“, welche für „*Babys*“ (M 219) genutzt würde, kann aber keine weiteren Vorschläge machen, für welche Verletzungen sie verwendet werden könnte.

Die Fixierbinde bezeichnet er als „*Verbandszeug*“ und er erklärt sehr flüchtig, dass damit das Bein verbunden werden könne. Das Verbandspäckchen bezeichnet Murat zunächst als „*ein flauschiges Ding*“ (M 249), danach hat er die Idee, dass es auch ein „*komisches Klopapier*“ (M 270) sein könnte oder „*halt Verbandsdinger*“ (M 274) sind. Auffallend ist, dass Murat

keine Anstrengungsbereitschaft zeigt und auch nicht überlegt, für welche Verletzungen er solches Material nutzen könnte.

Murat weiß, dass Einmalhandschuhe zum Schutz vor „Bakterien“ (M 284–285) getragen würden und fügt hinzu, dass auch Ärzte solche „Handschuhe“ vor der Behandlung anziehen würden.

Er erkennt, dass das Dreiecktuch die Form eines Dreiecks hat. Daraus schließt er, dass dies ein „Dreiecktuch“ (M 329) sein müsse und zum Zudecken von kleinen Kindern genutzt würde. Im Anschluss versucht Murat, die Funktion einer Rettungsdecke zu erklären. Er kann sich daran erinnern, dass er diese bereits in den Medien gesehen habe. Sie würde genutzt, „wenn jemand, irgendwie [...] ohnmächtig wurde oder so“ (M 350–351) oder jemand „plötzlich hinfällt, dann macht man dieses Ding, legt man das auf den Menschen“ (M 353).

Beim Erklären des Pflasters ist Murat überzeugt, dass ein Pflaster „eigentlich nicht sehr viel“ (M 362) bringe, denn dies habe er vor ein paar Tagen in der Schule gelernt (vgl. M 362–364). Ein Pflaster mache nur dann Sinn, „wenn es richtig blutet“ (M 367). Es wird deutlich, dass Murat eigene Erfahrungen mit dem Pflaster gemacht hat und diese im Rahmen des Interviews einbringt.

Murat kennt die Kälte-Sofortkomresse nicht mit Namen, stattdessen beschreibt er ihr Aussehen und erklärt, dass das „so kleine Dinger“ (M 376) seien. Danach beginnt er, die Verpackung der Kälte-Sofortkomresse zu lesen. Er stellt fest, dass die Kälte-Sofortkomresse als ein „Kühlakku“ bei „Verletzungen“ eingesetzt werden könne. Doch das Lesen der Anleitung, welche auf der Verpackung steht, sieht Murat als nicht besonders angebracht und sagt „Ich lese hier eh nur ab (lacht)“ (M 387).

Murat geht davon aus, dass erwachsene Menschen keine Erste Hilfe leisten müssen. Er ist überzeugt davon, dass Menschen nicht verpflichtet seien, Erste Hilfe zu leisten: „Sie sind ja nicht verpflichtet, das zu machen“ (M 460). Eine weitere Begründung, „Weil das freiwillig ist, so etwas zu machen“ (M 462–463). Auch bei Kindern geht Murat davon aus, dass sie keine Erste Hilfe leisten müssten und begründet dies ebenfalls mit der Freiwilligkeit: „Ja, wie gesagt, weil (6) weil so etwas freiwillig ist“ (M 473). Er fügt hinzu, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen nur eingeschränkte Handlungsfähigkeiten hätten und somit nicht helfen könnten „Aber [...] Kinder, die können nicht so viel machen, also die können nur fast die Hälfte machen, was die Erwachsenen machen können“ (M 477–478).

Insgesamt kann gesagt werden, dass Murat während des Interviews nur wenig Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Interesse zeigt. Von der Interviewerin gestellte Fragen werden oft an diese zurückgegeben: „Und ja, mehr kann ich doch nicht machen. (10) Was soll ich denn noch machen?“ (M 95–96). „Wieso stellst du immer so schwere Fragen (lacht)?“ (M 462). „Ne, mir fällt nichts, gar nichts mehr ein“ (M 535). Obwohl die Interviewerin wieder-

holt fragt, hat Murat keine Ideen bzw. Lösungsvorschläge, für welche Verletzungen das jeweilige Material genutzt werden könnte. Anhand der wiederholten Antworten wie „*Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385) wird deutlich, dass Murat keinerlei Handlungsbereitschaft zeigt.

Die Auswertung mit dem Kompetenzraster zeigt, dass Murat über geringe Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe verfügt (vgl. Kapitel 4.5.2).

Wie benutzt Murat seine Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seines Wissensbestandes zum Thema Erste Hilfe im Rahmen des Interviews?

Zur Klärung der Fragestellung werden gezielt Interviewsequenzen herausgesucht, welche Murats Umgang mit seiner Mehrsprachigkeit verdeutlichen. Zum einen wurden Sequenzen ausgewählt, in denen Murat gezielt aufgefordert wird, seine Wissensbestände in der türkischen Sprache zu präsentieren. Zum anderen wurden Sequenzen ausgewählt, in denen er und die Interviewerin das türkisch-deutsche Code-Switching nutzen. Anschließend soll zusammenfassend Murats Umgang mit seiner Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seiner Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe im Rahmen des Interviews verdeutlicht werden.

Situationen, in denen Murat aufgefordert wird, den Sachverhalt in der türkischen Sprache zu erklären

Murat beschreibt auf Deutsch die erste Unfallsituation (vgl. M 12–16). Daraufhin fragt die Interviewerin: „*[V]ielleicht hast du ja auf Türkisch noch weitere Ideen*“ (I 17–18). Murat antwortet „*Also hier sehe ich nix mehr*“ (M 19). Sie fordert Murat erneut auf: „*Wenn du noch ein bisschen nachdenkst, fällt dir vielleicht was auf Türkisch ein?*“ (I 20). Daraufhin antwortet Murat: „*Ist sein Fuß da gebrochen? (...) Ja, das sieht so aus, als würde sein Fuß gebrochen sein. (...) Ich weiß nicht, was es hier noch gibt zu sehen*“ (M 22–23). Die Interviewerin ergreift erneut die Initiative und fragt: „*Fällt dir noch was auf Türkisch ein?*“ (I 31). Nun antwortet Murat etwas zynisch: „*Nein, also ich weiß nicht, was du von mir verlangst, was ich hier sagen muss (lacht)*“ (M 32). Deutlich wird, dass Murat das Angebot, weitere Ideen im Türkischen zum Ausdruck zu bringen, ignoriert, stattdessen mehrere Male auf Deutsch antwortet und leicht gereizt reagiert.

In der nächsten Interviewsituation fragt die Interviewerin, ob er das Wort Erste Hilfe bereits gehört habe, daraufhin antwortet Murat wie folgt: „*Erste Hilfe ist so was wie, naja, wenn man Hilfe braucht halt. (...) Und was (...) ich weiß nicht genau, wie ich das jetzt sagen soll aber*“ (M 50–51). Die Interviewerin antwortet: „*So wie du es kannst. (...) Darfst auch manchmal türkische Wörter einsetzen*“ (I 52). Auf diese Aufforderung reagiert Murat wie folgt: „*Ja, aber Deutsch kann ich besser als Türkisch, deswegen rede ich eher so Deutsch*“ (M 53).

In dieser Interviewsequenz zählt Murat auf, welche Einsatzkräfte er im Falle eines Notfalls anrufen würde (vgl. M 94–96). Im Anschluss fragt die Interviewerin: „*(4) Fällt dir was auf Türkisch ein? (20) Denk noch ein bisschen nach.*

Biraz daha düşün.“ (I 106)

(Überleg noch ein bisschen.)

Murat antwortet: „*Also ich*“ (M 109). „*Kann, denke ich mal, nichts mehr machen. Und wenn ich etwas machen könnte, dann (...) was kann ich denn noch machen (lacht)?*“ (M 111–112).

Nun möchte die Interviewerin wissen, ob ihm vielleicht etwas auf Türkisch einfalle.

„*Türkçe de mi aklına gelmiyor? (5) Überleg noch ein bisschen*“ (I 115).

(Fällt dir auch auf Türkisch nichts ein?)

Auch in dieser Sequenz wird deutlich, dass Murat die Aufforderung, in der türkischen Sprache zu sprechen, ignoriert und mit „*Mhm (verneinend)*“ (M 118) antwortet und somit das Gespräch beendet.

In der folgenden Situation überlegt Murat kurz und zählt auf, an welchen Orten er einen Erste-Hilfe-Koffer bereits gesehen hat: „*Ich hab ihn in den Nachrichten gesehen, wo irgendwo was gebrannt hat oder so und ja,*

tek böyle.“ (M 139–140).

(nur so)

Nachdem Murat das Gespräch auf Türkisch beendet hat, fragt die Interviewerin erneut:

„*Hier jetzt. Başka bir yerde gördün mü daha bundan?*“ (I 143)

(Hast du so einen Kasten irgendwo schon mal an einem anderen Ort gesehen?)

Daraufhin antwortet Murat mit einem deutlichen „*Hayir*“ (M 144).

(Nein.).

Hierbei wird deutlich, dass Murat mit seinen beiden Aussagen „*tek böyle.*“ (M 140)

(nur so)

und „*Hayir*“ (M 144) das Gespräch auf Türkisch beendet.

(Nein.)

Murat möchte mit seinem Vorgehen klarstellen, dass er sein Wissen bereits auf Deutsch präsentiert hat und nichts mehr in der türkischen Sprache ergänzen möchte.

In der nachfolgenden Interviewsequenz erklärt Murat, wie das Verbandsmaterial heißt und für welche Verletzungen es genutzt werden kann. Murat nimmt die Mullkompressen in die Hand und sagt, dass dies eine „*leere Pamperspackung*“ (M 217) oder ein „*trockenes Tuch*“ (M 225) sei. Daraufhin fragt die Interviewerin: „*Hast du noch eine Idee auf Türkisch?*“ (I 229). Murat antwortet: „*Nein*“ (M 230) und teilt der Interviewerin Folgendes mit: „*(8) Ich weiß nicht, was das sein soll. Genau wie bei der Schere*“ (M 232). Er signalisiert der Interviewerin mit einem deutlichen „*Nein*“ (M 230), dass er das Material nicht kenne und auch keine weiteren Ideen dazu habe. In einer weiteren Sequenz begründet er seine Aussage wie folgt: „*Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein*“ (M 290–291). Somit teilt Murat der Interviewerin mit, dass es nicht darauf

ankomme, ob er sein Wissen in der deutschen oder in der türkischen Sprache mitteile, sondern es viel wichtiger sei, über das notwendige Wissen zu verfügen. Er geht davon aus, dass die Darstellung seines Wissensbestandes unabhängig von der jeweiligen Sprache ist, welche ihm zur Verfügung steht.

Situationen, in denen Murat das türkisch-deutsche Code-Switching nutzt

In der folgenden Interviewsequenz fordert die Interviewerin Murat auf, den Begriff Erste Hilfe auf Türkisch zu erklären: (7) „*Wie heißt denn das Wort auf Türkisch?*“ (I 66). Murat antwortet: „*Das weiß ich jetzt nicht*“ (M 69), doch danach beginnt er auf Türkisch das Wort Erste Hilfe zu erklären:

„*Nein. (...) Also ich denke mal Erste Hilfe demek*“ (M 71).

(heißt)

„*Erste Hilfe demek yani bir kimse / bir kimsenin böyle şey kanarsa yoksa bir şey kırıldı, o (Erste Hilfe heißt, wenn jemandem / wenn jemand blutet oder etwas gebrochen ist, dann zaman şey geliyor, o zaman böyle ,Krankenwagen‘ nın türkçesi ne bilmiyorum // ama iste kommt, also dann, ich weiß nicht, was ,Krankenwagen‘ auf Türkisch heißt, aber es ,Krankenwagen‘ gelir. //*“ (M 73–75).

kommt dann eben ein Krankenwagen.)

„*Onlar işte ona yardım ediyorlar. Ondan sonra ,Krankenhaus‘ a götürüyorlar. İşte Erste (Die helfen ihm halt. Dann bringen sie ihn ins Krankenhaus. Also Erste Hilfe o demek. Böyle ,Hilfe‘ geliyor, yani birinci ,Hilfe*“ (M 77–78).

Hilfe bedeutet das. Es kommt so eine Hilfe, also eine erste Hilfe.)

Nach dieser ausführlichen Begriffsklärung auf Türkisch wiederholt die Interviewerin seine Aussage: „*Birinci ,Hilfe‘?*“ (M 79)

(erste?)

Daraufhin antwortet Murat: „*Evet. Die Erste Hilfe*“ (M 80).

(Ja.)

Danach fragt die Interviewerin erneut: „*Und was bedeutet Hilfe auf Türkisch?*“ (I 81).

Murat antwortet: „*,Hilfe‘ yani yardım (...) etmek (lacht)*“ (M 82).

(„Hilfe“ also (...) helfen.)

Diese Interviewsequenz macht deutlich, dass Murat den Begriff Erste Hilfe in der türkischen Sprache definieren kann und dabei erfolgreich das Code-Switching nutzt.

In der folgenden Interviewsequenz fragt die Interviewerin, ob Murat bisher einen Erste-Hilfe-Koffer gesehen habe:

„*Nerde gördün?*“ (I 147)

(Wo hast du so etwas schon mal gesehen?)

Daraufhin antwortet Murat:

„*„Nachrichten‘ de gördüm, yani haberlerde gördüm. Ve işte filmlerde*“ (M 148).

(In den „Nachrichten“, also in den Nachrichten habe ich es gesehen. Und in Filmen eben.)

„*Başka bir yerde görmedim bundan. (..) Ve şimdi gördüm*“ (M 150).

(Sonst habe ich es nirgends gesehen. (..) Und jetzt hier.)

Auch in dieser Interviewsequenz kann gezeigt werden, dass Murat das Vorkommen eines Erste-Hilfe-Koffers, welches er zuvor im Deutschen erklärt hatte (vgl. M 134–140) in türkischer Sprache beschreiben und einzelne Details erklären kann. Das Wort Nachrichten fällt ihm nicht gleich im Türkischen ein, aufgrund dessen nutzt er das Code-Switching und fügt in seiner türkischen Erklärung das Wort „*Nachrichten‘ de*“ (M 148) ein. Auf die Aufforderung der Interviewerin hin zu überlegen, was denn noch im Erste-Hilfe-Koffer sein könnte: „(5) *Fällt dir noch [etwas] auf Türkisch [...] ein, was da drinnen sein könnte?*“ (I 165) beginnt Murat, auf Türkisch zu antworten:

„(6) *Bu kutunun içinde başka ne olabilir?*“ (I 166).

(Was kann in diesem Kasten noch sein?)

„*Bilmiyorum. (.) Başka bir şey niye olacak ki? (10) Mir fällt nix mehr ein*“ (M 167).

(Ich weiß es nicht. Warum soll da denn sonst noch was drinnen sein?)

Murat kann Sachzusammenhänge in der türkischen Sprache verstehen und auch in Türkisch erklären. Deutlich wird, dass er das Türkische nur nutzt, wenn er direkt dazu aufgefordert wird. In der nächsten Interviewsequenz versucht Murat, der Interviewerin zu erklären, für welche Verletzungen die Kälte-Sofortkomresse genutzt wird. Dies beschreibt er wie folgt: „*Das ist wie ein Kühllakku, so ähnlich, oder?*“ (M 382). Daraufhin fordert die Interviewerin ihn auf zu erklären, für welche Verletzungen er dieses Material benutzen könne (vgl. I 381). Murat antwortet: „*Für Verletzungen wie, (5) für Verletzungen wie, (7) wie Verletzungen (lacht) (..) Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385).

Nun stellt die Interviewerin die gleiche Frage in der türkischen Sprache:

„*Türkçe aklına bir şey geliyor mu?*“ (I 386)

(Fällt dir etwas in Türkisch ein?)

Daraufhin antwortet Murat: „*Ich lese hier eh nur ab (lacht)*“ (M 387).

Im Folgenden soll Murats Umgang mit seiner türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit bei der Darstellung seines Wissensbestandes zum Thema Erste Hilfe zusammenfassend dargelegt werden. Während des gesamten Interviews teilt Murat bei Verständnisschwierigkeiten bzw. in Situationen, in denen er im Deutschen keine weiteren Ideen hat. Folgendes mit: „*Mehr sehe ich hier nicht*“ (M 16), „*Also hier sehe ich nix mehr*“ (M 19), „[...] *ich weiß nicht genau, wie ich das jetzt sagen soll, aber*“ (M 50–51), „*Und ja, mehr kann ich doch nicht machen. (10) Was soll ich denn noch machen?*“ (M 95–96).

Daraufhin wird Murat jeweils von der Interviewerin aufgefordert, den Sachverhalt auf Türkisch zu erklären. Murat reagiert auf die direkten Ansprachen der Interviewerin sehr unterschiedlich. In folgenden Beispielen antwortet er äußerst knapp: „*Mhm (verneinend)*“ (M 118), „*Nein*“ (M 322, vgl. M 356, 521) oder mit „*Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385).

In weiteren Beispielen fällt auf, dass Murat auf die Aufforderung der Interviewerin, den Sachverhalt auf Türkisch zu erklären, etwas zynisch reagiert und oft keinen Mehrwert darin sieht, Inhalte auf Türkisch zu wiederholen bzw. zu besprechen: „*Nein, also ich weiß nicht, was du von mir verlangst, was ich hier sagen muss (lacht)*“ (M 32) oder „*Kann, denke ich mal, nichts mehr machen. Und wenn ich etwas machen könnte, dann (...) was kann ich denn noch machen (lacht)?*“ (M 111–112). „*Ich lese hier eh nur ab (lacht)*“ (M 387). Hervorzuheben ist, dass Murat seine Aussagen mit einem deutlichen Lachen beendet. Eine Erklärung für sein Verhalten könnte sein, dass solche Aufforderungen für Murat etwas ungewohnt sind. Zumal er im Deutschen mitgeteilt hat, dass er keine weiteren Ideen mehr habe und dennoch von der Interviewerin gefragt wird, ob er noch etwas auf Türkisch sagen möchte.

In folgenden Beispielen erklärt Murat, dass seine Kenntnisse im Deutschen besser seien als im Türkischen: „*Ja, aber Deutsch kann ich besser als Türkisch, deswegen rede ich eher so Deutsch*“ (M 53). Im weiteren Verlauf des Interviews sagt er: „*Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein*“ (M 290–291).

Zum einen geht Murat davon aus, dass seine Kenntnisse im Deutschen besser sind als im Türkischen. Zum anderen versucht er zu erklären, dass er auf sein Sachwissen zuerst in der deutschen Sprache zugreift. Verfügt er über kein ausreichendes Sachwissen, ist es ihm auch nicht möglich, auf Deutsch oder auf Türkisch zu antworten. Die Aufforderung, in der türkischen Sprache zu antworten, führt zu keiner weiteren Wissensdarstellung, vor allem, wenn Murat zuvor im Deutschen mitgeteilt hat, dass er keine weitere Idee hat.

Zu Beginn des Interviews lehnt Murat das Türkischsprechen ab, im weiteren Verlauf des Interviews geht er auf die Aufforderung der Interviewerin ein und versucht dann, den Sachverhalt im Türkischen zu erklären und nutzt dabei das türkisch-deutsche Code-Switching.

Auf die Aufforderung der Interviewerin hin, den Sachverhalt auf Türkisch zu erklären (I 65), beginnt Murat sehr ausführlich, den Begriff Erste Hilfe auf Türkisch zu definieren. Sobald er den Begriff nicht ins Türkische übersetzen kann, fügt er die deutsche Bezeichnung ein,

wie z.B. „*Krankenwagen*‘ *gelir.* //“ (M 75).

(es kommt dann eben ein Krankenwagen.)

In einer weiteren Interviewsequenz fragt die Interviewerin in der türkischen Sprache, wo er einen Erste-Hilfe-Koffer gesehen habe: „*Nerde gördün?*“ (I 147)

(Wo hast du so etwas schon mal gesehen?)

Daraufhin erklärt Murat in der türkischen Sprache, in welchen Kontexten er einen Erste-Hilfe-Koffer gesehen habe (vgl. M 148–150). Er nutzt hierbei das türkisch-deutsche Code-Switching wie folgt:

„*„Nachrichten*‘ *de gördüm, yani haberlerde gördüm. Ve işte filmlerde*“ (M 148).

(In den „Nachrichten“, also in den Nachrichten habe ich es gesehen. Und in Filmen eben.)

Insgesamt kann gezeigt werden, dass Murat keine Hemmungen hat, die türkische Sprache während der Interaktion zu nutzen. Wie zuvor in Kapitel 5.1.3 genannt, spricht Murat mit seiner Mutter überwiegend in der deutschen Sprache und vereinzelt auch in der türkischen Sprache. Mit seinem Vater spricht er überwiegend Türkisch. Das Nutzen des Code-Switchings stellt für Murat im schulischen Kontext keinen gängigen bzw. geübten Vorgang dar. Doch es kann davon ausgegangen werden, dass Murat im häuslichen Umfeld das türkisch-deutsche Code-Switching zur Verständigung bei Bedarf einsetzt. Die Beispiele zeigen, dass Murat die türkische Sprache nur auf direkte Aufforderung hin nutzt. Murat kann Sachverhalte im Türkischen wiedergeben, sofern er sie vorher auch im Deutschen erklärt hat. Um den Sachverhalt auf Türkisch erklären zu können, nutzt er erfolgreich das türkisch-deutsche Code-Switching. Es fällt auf, dass Murat seine Mehrsprachigkeit nur zum Übersetzen seiner Wissensbestände, welche er zuvor in der deutschen Sprache dargestellt hatte, nutzt. Anhand der vorgestellten Beispiele kann nicht aufgezeigt werden, dass der Einsatz der türkischen Sprache weitere Verstehens- und Denkprozesse anregt.

5.2.12 Zusammenfassung des Falls Murat

Die lernstandsbezogene Fallanalyse von Murat zeigt, dass der sozioökonomische Status von Murat und seinen Eltern im mittleren Bereich einzuordnen ist. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss. Die Mutter arbeitet hauptberuflich im Jobcenter als persönliche Ansprechpartnerin im Bereich Fallmanagement. Sein Vater arbeitet zurzeit als ausgebildeter Industriemechaniker. Die Grundschule sowie das Wohngebiet, in dem Murat wohnt, liegen in einem Stadtteil, welcher aus sozialer Sicht heterogen durchmischt ist. Die Familie Aslan wohnt direkt am Waldrand, sodass Murat einen direkten Zugang zur Natur hat. Zudem befindet sich vor dem Haus eine große Grünfläche, auf der Murat häufiger mit seinen Freunden Fußball spielt. Nach den Angaben der Mutter gehen sie eher selten wandern, Fahrrad fahren oder picknicken, jedoch öfter einkaufen. Mit seiner Familie geht er oft ins Kino, in den Zirkus,

ins Theater oder zu Konzerten. Selten besucht die Familie Museen. Murat berichtet, dass er mit seiner Schule einen Zoo besucht hat.

Murat zeigt ein großes Interesse für Schach, Wissensspiele und Musik. Er besitzt ein Keyboard, auf welchem er regelmäßig zu Hause übt. Zudem bekommt er vom Jugendzentrum von einer ehrenamtlichen Gruppe Keyboard-Unterricht. Am Nachmittag nimmt er an unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften teil, wie z.B. an der Chor-AG, der Rhythmus-AG und der Schach-AG. Es ist offensichtlich, dass Murat von seinen Eltern insbesondere im musischen Bereich gefördert und unterstützt wird. Die Familie verfügt über 200 Bücher. Murat besitzt Sachbücher über Tiere, den Körper und Technik sowie ein Lexikon. Er zeigt ein deutliches Interesse für Sprache, Musik und Denkspiele. Nach den Angaben von Frau Aslan ist es ihr und ihrem Mann wichtig, dass Murat ohne Leistungsdruck Spaß und Freude am Lernen hat und dabei seinen eigenen Interessen nachgehen und seine Persönlichkeit entfalten kann. Auf Nachfrage hin teilt Murat mit, dass er gerne nach der Grundschule auf das Gymnasium gehen möchte (vgl. Kap. 5.2.2).

Die schulischen Lernstände von Murat zeigen, dass er im Schuljahreszeugnis im Fach Deutsch und im Fach Mathematik die Note sehr gut und im Fach Sachunterricht die Note gut erhalten hat. Die sprachlichen Lernstände von Murat zeigen, dass er im WWTexpressiv 6–10 durchschnittliche Leistungen erzielt (vgl. Kap. 5.2.4). Im Leseverständnistest ELFE 1–6 verfügt er über ein weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis und eine normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit (vgl. Kap. 5.2.5). Die Auswertung des Schülertextes mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) zeigt, dass Murat mit seinen Äußerungen die höchste Stufe, die Spracherwerbsstufe 4 erreicht (vgl. Kap. 5.2.10).

An den Schülertexten zum Thema Erste Hilfe, welche in der deutschen und in der türkischen Sprache verfasst wurden, wird deutlich, dass das Vorwissen von Murat auf einer geringen Niveaustufe anzusiedeln ist. Seine im Deutschen sowie im Türkischen verfassten Texte zeichnen sich durch seine gut ausgeprägte Orthographie aus. In beiden Texten geht Murat auf die eingangs gestellte Fragestellung ein, doch hierbei wird kein differenziertes Wissen zum Gegenstand Erste Hilfe deutlich (vgl. Kap. 5.2.9).

Aus der Selbsteinschätzung von Murat und der Einschätzung der Sachunterrichtslehrerin geht hervor, dass seine mündlichen Leistungen speziell im Bereich Kommunizieren und mit anderen zusammenarbeiten im sehr guten Bereich liegen. Dies trifft auch auf seine schriftsprachlichen Leistungen zu, denn Murat liest und schreibt sehr gerne.

Laut den Einschätzungen der Lehrerin hat Murat ein großes Interesse an dem Kompetenzbereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe. Im Rahmen des Interviews zeigt er jedoch kaum Interesse für das Thema Erste Hilfe. Laut der Einschätzung der Lehrerin kann Murat neue Sachverhalte erkennen sowie verstehen und ist in der Lage, eigenständig Sachinhalte zu erarbeiten und zu beurteilen. Auf diese Fähigkeiten greift Murat während des Interviews nicht zurück. Die inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews zum Thema Erste

Hilfe zeigt, dass Murat über geringe Kenntnisse im Bereich der Ersten Hilfe verfügt (vgl. Kap. 5.2.11).

Die Auswertung der fokussierten Interviews mit dem Kompetenzraster zeigt, dass er unterdurchschnittliche Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe hat (vgl. Kap. 4.5.2). Murat hat keine Werkbank, keinen Chemie-Kasten, keinen Elektrik-Kasten und auch keinen Arzt-Koffer. Er war bisher noch nie bei der Feuerwehr, im Krankenhaus oder beim Notarzt. Er kennt lediglich die Apotheke (vgl. Kap. 5.2.2). Vermutlich hat dies Auswirkungen auf seine Handlungskompetenzen, denn Murat zeigt während des Interviews kaum Interesse, Motivation und Anstrengungsbereitschaft (vgl. Kap. 5.2.11). Zudem zeigt Murat während des Interviews kaum Bereitschaft, Ideen zu entwickeln, wie er in einer Notfallsituation fachgerecht handeln könnte. Aufgrund seiner Äußerungen kann nicht beurteilt werden, ob Murat zwischen lebensbedrohlichen und nicht lebensbedrohlichen Verletzungen unterscheiden und im Falle eines Notfalls entsprechend handeln kann. Bei der Darstellung seiner Wissensbestände wird deutlich, dass Murat mögliche Hilfsmaßnahmen an die Einsatzkräfte bzw. an seine Eltern delegiert und sich selbst im Falle eines Notfalls nicht verantwortlich fühlt. Eine mögliche Erklärung für sein Verhalten könnte sein, dass Murat bisher kaum Erfahrungen mit Notfallsituationen in seinem Alltag gesammelt hat. In Bezug auf seine Türkischkenntnisse kann gesagt werden, dass er bei der Darstellung seiner Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe seine türkisch-deutsche Mehrsprachigkeit erfolgreich einsetzen kann. Dies zeigt sich insbesondere beim Übersetzen seiner Wissensbestände, welche er zuvor in der deutschen Sprache dargestellt hat.

5.3 Der Fall Ceyda

5.3.1 Information zur Person und zu den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten

Ceyda Bilgin ist in der Türkei geboren und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Sie wurde mit fünf Jahren und sechs Monaten eingeschult. Kurz bevor sie und ihre Familie nach Deutschland eingereist sind, hat Ceyda in der Türkei die dritte Jahrgangsstufe besucht. Sie lebt seit drei Jahren mit ihren Eltern und ihrem Bruder in Deutschland. Wegen der fehlenden Deutschkenntnisse musste Ceyda die Jahrgangsstufe zwei wiederholen. Ceydas Mutter berichtet, sie habe zuvor in der Türkei als Englischlehrerin gearbeitet und wurde auf eigenen Wunsch für fünf Jahre nach Deutschland abgeordnet. Sie unterrichtete in Deutschland als Konsultslehrerin den Herkunftssprachenunterricht Türkisch an Grundschulen. Zurzeit besucht Ceyda die vierte Jahrgangsstufe an einer Grundschule, an welcher 90 % der Kinder über einen Migrationshintergrund verfügen. Die Grundschule wie auch das Wohngebiet, in dem Ceyda lebt, befinden sich in einem Stadtteil, dessen EinwohnerInnen mehrheitlich über ein geringes ökonomisches Kapital verfügen.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Ceyda Osterferien. Sehr höflich wird die Forscherin von Ceyda, ihrem Bruder und ihrer Mutter empfangen und in das Wohnzimmer gebeten. Ceyda

und ihre Familie wohnen in einer kleinen Dreizimmerwohnung. Die Mutter betont, dass diese Wohnung wegen der fünfjährigen Abordnungszeit nur zur Überbrückung diene und im Vergleich zu ihrer Wohnung in der Türkei nur den Minimalstandards entspreche. Nach den Angaben von Frau Bilgin ist es für sie selbstverständlich, dass sie nach Ablauf der Fünfjahresfrist mit ihren beiden Kindern in die Türkei zurückkehren wird. Frau Bilgin teilt mit, dass ihr Ehemann in der Türkei als Polizist arbeite und sich für einen kurzen Zeitraum beurlauben lassen habe und aktuell mit der Familie in Deutschland lebe. Sie erzählt stolz, dass ihre beiden Kinder innerhalb dieser Zeit sehr gut Deutsch gelernt hätten und sie auch gerne in Deutschland leben würden. Es sei ihr besonders wichtig, dass ihre Kinder nach der Schule auch den Hort besuchen. Dies solle dazu dienen, die deutsche Sprache zu vertiefen und eine Teilhabe an schulischen und außerschulischen Aktivitäten zu ermöglichen. Ceyda teilt zudem mit, dass sie im Schuljahreszeugnis in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht die Note gut erhalten hat.

Vor der Durchführung des Interviews erfolgt eine kurze Kennenlernphase mit türkischem Tee und Gebäck. Es wird erkennbar, dass Ceyda mit ihrem Bruder und ihrer Mutter überwiegend in der türkischen Sprache spricht.

5.3.2 Information zu den sozioökonomischen Rahmenbedingungen

Nachfolgend werden gängige Angaben einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive aufgeführt, um die lebensweltliche Rahmung Ceydas zu verdeutlichen. Dazu gehören unter anderem der Berufsstand beider Eltern, die räumliche Ausstattung des Kindes und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe. Abschließend werden diese Aspekte aufeinander bezogen, bevor eine inhaltliche Analyse der Kompetenzen Ceydas vorgenommen wird.

Angaben zum Beruf: Ceydas Mutter und ihr Vater sind in der Türkei geboren und dort aufgewachsen. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss. Ihre Mutter hat in der Türkei das Fach Englisch für den Schulabschnitt „lise“ studiert, welcher in Deutschland dem Lehramt an Gymnasien entspricht. Aufgrund eines erfolgreichen Bewerbungsverfahrens wurde Frau Bilgin für fünf Jahre vom türkischen Schuldienst als Konsulatslehrerin abgeordnet und unterrichtet nun in Deutschland die Herkunftssprache Türkisch. Ceydas Vater habe in der Türkei an der Polizeiakademie studiert und dort als Polizist gearbeitet. Für einen Zeitraum von zwei Jahren habe er sich beurlauben lassen und lebt seit einem halben Jahr mit seiner Familie in Deutschland. Zurzeit arbeitet er als Teilzeitbeschäftigter bei einer Umzugsfirma.

Räumliche Ausstattung: Ceyda und ihr Bruder teilen sich ein kleines Kinderzimmer. Ceyda verfügt über keinen eigenen Schreibtisch, hat aber die Möglichkeit, an einem Schreibtisch im Wohnzimmer in Ruhe zu arbeiten.

Kulturell-soziale Teilhabe an der Gesellschaft: Die kulturelle Teilhabe wird nachfolgend über verschiedene Subdimensionen abgebildet:

Zugang zu Sachwissen: Nach den Angaben der Mutter und auch von Ceyda, gehören zum Haushalt der Familie 26–100 Bücher. Sie besitzt Sachbücher über Tiere, den Körper, Technik, die Welt und den Weltraum. Sie verfügt über ein Lexikon.

Zugang zu elektronischen Medien: Ceyda besitzt keinen eigenen Computer, darf aber den Familiencomputer zum Lernen verwenden. Sie besitzt Lernspiele, Computerspiele und Lernprogramme, welche sie am Familiencomputer nutzt. Ceyda hat in ihrem Kinderzimmer keinen eigenen Fernseher.

Zugang zur belebten und unbelebten Natur: Die Familie Bilgin verfügt über keinen eigenen Garten und auch über kein Haustier. Ceyda besitzt eine eigene Pflanze, welche in ihrem Kinderzimmer steht.

Zugang zur Kunst und Musik: Nach den Angaben von Ceyda verfügt die Familie über kein Gemälde. Ceyda besitzt auch kein Musikinstrument.

Praktisch-experimentelle Zugänge: Ceyda besitzt einen Chemiekasten, einen Experimentierkasten zum Thema Elektrik und ein Spiel des Wissens. Sie besitzt keine Werkbank und keinen Arztkoffer.

Teilnahme an schulischen und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften: Ceyda besucht nach der Schule den Sportverein, die Tanzgruppe und die Hip-Hop-AG, welche am Nachmittag von der Grundschule angeboten wird.

Teilnahme an unterhaltsamen Veranstaltungen: Nach den Angaben der Mutter geht die Familie oft wandern oder picknicken. Selten gehen sie in Zoos, in Museen, ins Kino, zum Fahrrad fahren, zum Zissel oder zur Messe. Diese Angaben stimmen mit den Angaben von Ceyda überein.

Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen: Ceyda war mit ihrer Familie noch nie im Theater, in einem Konzert oder in einem Zirkus.

Alltägliche familiäre Unternehmungen: Ceyda geht häufig mit ihren Eltern einkaufen.

Besuch von öffentlichen Einrichtungen: Ceyda war bereits bei der Feuerwehr, im Krankenhaus, beim Notarzt und in einer Apotheke.

Zusammenfassend betrachtet, ist der sozioökonomische Status von Ceyda und ihrer Familie insgesamt im mittleren Bereich einzustufen. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss, die Mutter arbeitet als verbeamtete Konsulatslehrerin und unterrichtet die Herkunftssprache Türkisch. Nach den EGP-Klassen kann sie der Gruppe II, der unteren Dienstklasse zugeordnet werden. Hierzu zählen Beamte im mittleren und gehobenen Dienst. Der Vater von Ceyda ist verbeamteter Polizist und kann nach den EGP-Klassen ebenfalls der Gruppe II, der unteren Dienstklasse zugeordnet werden (vgl. Müller & Ehmke, 2013, S. 265). Zu erwähnen ist, dass beide Elternteile Beamte im türkischen Staatsdienst sind.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Familie von Ceyda bildungsorientiert ist, was auch durch die erreichten Bildungsabschlüsse der Eltern deutlich wird. Nach dem Interview teilt Frau Bilgin mit, dass es ihr besonders wichtig gewesen sei, die Möglichkeit der Abordnung für einen Zeitraum von fünf Jahren zu nutzen. Damit wollte sie ihren beiden Kindern die Chance geben, für fünf Jahre in Europa bzw. in Deutschland zu leben, sodass sie die deutsche Sprache und die deutsche Kultur kennenlernen. Für Ceydas Mutter ist es besonders wichtig, dass ihre beiden Kinder an unterschiedlichen kulturellen Aktivitäten teilnehmen. Die Abordnung von der Türkei nach Deutschland ermögliche ihr einen Einblick in das deutsche Schulsystem. Falls ihre Tochter den Leistungsanforderungen der zentralisierten Prüfungen in der Türkei genüge, wünsche sich die Mutter für ihre beiden Kinder eine Beschulung an einer deutsch-türkischen Schule in der Türkei.

5.3.3 Information zu Ceydas Sprachverhalten

Aus den Angaben der Mutter und Ceydas geht hervor, dass sie zu Hause mit ihren Eltern überwiegend auf Türkisch und mit ihrem Bruder auf Deutsch spricht. Ceyda verfügt über sehr gute Türkischkenntnisse, dies zeigt sich sowohl im Mündlichen als auch im Bereich ihrer schriftlichen Leistungen. Sie verfügt über durchschnittliche Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache. Während des Gesprächs nutzt Ceyda die Möglichkeit des Code-Switchings kompetent und wechselt zwischen der deutschen und der türkischen Sprache.

5.3.4 Auswertung des Wortschatz- und Wortfindungstests für 6- bis 10-Jährige

Quantitative Auswertung

Tabelle 15: WWTextpressiv Kurzform 3 (Testalter: 10;3)

Parameter	Wert	Einheit
WWTextpressiv – entspricht:		
Expressiver Wortschatz		
Anzahl Items durchgeführt	40	
Rohwerte		
Antwortgenauigkeit	14	Rohwert
Antwortgenauigkeit	35	%
Antwortzeit (korrekte Antworten)	4,8	Sekunden

Tabelle 16: Verteilung der Fähigkeiten im Bereich der Wortarten

Parameter	Wert	Einheit
Wortarten-Rohwerte		
Nomen		

Nomen Anzahl Items	10	
Nomen Antwortgenauigkeit	1	Rohwert
Nomen Antwortgenauigkeit	10	%
Verben		
Verben Anzahl Items	10	
Verben Antwortgenauigkeit	3	Rohwert
Verben Antwortgenauigkeit	30	%
Adjektive / Adverbien		
Adj. / Adv. Anzahl Items	10	
Adj. / Adv. Antwortgenauigkeit	7	Rohwert
Adj. / Adv. Antwortgenauigkeit	70	%
Kategoriale Nomen		
Kategoriale Nomen Anzahl Items	10	
Kategoriale Nomen Antwortgenauigkeit	3	Rohwert
Kategoriale Nomen Antwortgenauigkeit	30	%

Im Folgenden sollen die tabellarisch vorgestellten Auswertungsdaten des WWTexpressiv 6–10 erklärt werden. Ceyda erreicht im Bereich des expressiven Wortschatzes einen Rohwert von 14. Der erreichte Rohwert 14 setzt sich aus folgenden Rohwerten der Wortarten zusammen: Der Rohwert der Nomen beträgt 1, der Rohwert der Verben beträgt 3, der Rohwert der Adjektive und Adverbien beträgt 7 und der Rohwert der kategorialen Nomen hat einen Wert von 3. Dies entspricht in ihrer Altersgruppe einem T-Wert von 0 und einem Prozentrang von 0. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass ihre semantisch-lexikalischen Fähigkeiten speziell im Bereich der Wortproduktion unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Die Bestimmung der differenzialdiagnostischen Kategorie deutet mit einem Prozentrang von kleiner als 16 ($PR < 16$) auf eine Abrufstörung hin. Nach dem Interpretationsschema für WWT-Testdaten (vgl. Glück, 2011, S. 89) ist dies ein Hinweis auf eine mangelnde Speicherqualität oder auf eine reine Abrufstörung. Ebenfalls weist ein Prozentrang von kleiner als 16 ($PR < 16$) auf ein Wortschatzdefizit hin, welches seinerseits auf eine mangelnde Speicher- oder eine mangelnde Abrufqualität hinweist (vgl. Glück, 2011, S. 89). Eine Antwortzeit von 4,8 Sekunden bei einem Rohwert von 14 deutet ebenfalls auf einen sehr langsamen Abruf hin (vgl. Glück, 2011, S. 140). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die semantisch-lexikalischen Leistungen von Ceyda für ihr Testalter 10;3 deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt sind.

5.3.5 Auswertung des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1–6)

Tabelle 17: a) Leseverständnis:

Prozentrang 37,8	Konfidenzintervall 31,4 % – 43,1 %
Das Kind verfügt über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis. $25 < PR \leq 75$	

Tabelle 18: b) Lesegeschwindigkeit:

Prozentrang 31,7	Konfidenzintervall 25,6 % – 36,8 %
Das Kind verfügt über eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit. $25 < PR \leq 75$	

c) Differenzielle Auswertung

1. Wortverständnis: Insgesamt wurden 51 von 72 Aufgaben bearbeitet. 49 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet, dies entspricht einem Prozentsatz richtiger Lösungen von 96,1 %. Ceyda erreicht einen Prozentrang von 45,0. Bei einem Prozentrang von 45,0 verfügt das Kind über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis ($25 < PR \leq 75$).

2. Lesegeschwindigkeit: Insgesamt wurden 28 von 32 Aufgaben bearbeitet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 87,5 %. Ceyda erreicht einen Prozentrang von 31,7. Bei einem Prozentrang von 31,7 verfügt das Kind über eine völlig normal ausgeprägte Lesegeschwindigkeit ($25 < PR \leq 75$).

3. Satzverständnis: Insgesamt wurden 24 von 28 Aufgaben bearbeitet. 22 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 91,7 %. Ceyda erreicht einen Prozentrang von 45,6. Bei einem Prozentrang von 45,6 verfügt das Kind über ein völlig normal ausgeprägtes Satzverständnis ($25 < PR \leq 75$).

4. Textverständnis: Insgesamt wurden 16 von 20 Aufgaben bearbeitet. 14 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 87,5 % und Ceyda erreicht einen Prozentrang von 45,0. Bei einem Prozentrang von 45,0 verfügt das Kind über ein völlig normal ausgeprägtes Textverständnis ($25 < PR \leq 75$).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Ceyda in allen vier Bereichen (Wortverständnis, Lesegeschwindigkeit, Satzverständnis und Textverständnis) einen Prozentrang von 37,8 im Intervall $25 < PR \leq 75$ erreicht und damit ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis aufweist.

5.3.6 Auswertung der LehrerInneneinschätzung zu den allgemeinen Kompetenzen im Sachunterricht

Im Bereich *der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweise* im Fach Sachunterricht wird Ceyda von ihrer Lehrerin hinsichtlich ihres Interesses, unterschiedlichen Themen zu begegnen (z.B. Interesse und Neugier zeigen an Fragen und Themen zur natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt), mit „trifft stark zu“ eingeschätzt. Auch in dem Bereich Kommunikation und Zusammenarbeit sowie Umsetzen und Handeln im Rahmen kleiner Projekte wird sie mit „trifft stark zu“ eingeschätzt.

Beim Erkennen und Verstehen neuer Sachverhalte, beim eigenständigen Erarbeiten und Beurteilen von Sachinhalten, beim Verbalisieren von Vermutungen sowie Reflektieren von Arbeitsergebnissen wird sie auf der Skala im Bereich „trifft eher ziemlich stark zu“ eingeschätzt.

Perspektivenbezogene Kompetenzen bzw. Kompetenzansprüche

Ceydas Kompetenzen im Bereich der naturwissenschaftlichen Perspektive sowie ihr Wissen über die belebte und unbelebte Natur werden mit „trifft stark zu“ eingeschätzt.

Ihre Kompetenzen im Bereich der geographischen Perspektive und ihr Wissen über die Lebenssituation von Menschen aus nahen und fernen bzw. fremden Gebieten werden auf der Skala mit „trifft stark zu“ eingeschätzt. Zudem werden ihre Kompetenzen im Bereich der technischen Perspektive sowie ihr Wissen über unterschiedliche Berufe auf der Skala mit „trifft stark zu“ eingeschätzt.

Im Bereich der sozialwissenschaftlichen Perspektive sowie dem Wissen über das Leben von früher und heute sowie im Bereich der geographischen Perspektive, wie z.B. Naturgrundlagen (z.B. Klimawandel und Klimaschutz), werden ihre Kompetenzen mit „trifft eher ziemlich stark zu“ eingeschätzt. Auch im Bereich der technischen Perspektive, speziell im Bereich der Funktionsweise von Maschinen, werden Ceydas Kompetenzen mit „trifft eher ziemlich stark zu“ eingeschätzt. Ihre Kompetenzen im Bereich der sozialwissenschaftlichen und der historischen Perspektive werden mit „trifft eher schwach zu“ eingeschätzt.

Kompetenzen im Bereich des perspektivenvernetzenden Themenbereichs

Ceydas Kompetenzen im Bereich der nachhaltigen Entwicklung, dazu zählt das Wissen über unterschiedliche Lebensweisen und Lebensbedingungen von Menschen und Tieren, werden mit „trifft stark zu“ eingeschätzt. Dies gilt auch für den Bereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe. Ihre Kompetenzen in den Bereichen Mobilität und Medien werden mit „trifft eher ziemlich stark zu“ eingeschätzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Ceyda nach der Einschätzung ihrer Lehrerin ein großes Interesse an Themen der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt hat. Ein großes Interesse zeigt sie ebenfalls bei Themen aus dem Bereich der naturwissen-

schaftlichen, der geographischen und der technischen Perspektive. Ihre Interessen in dem Bereich der sozialwissenschaftlichen und auch im Bereich der historischen Perspektive werden als eher schwach eingeschätzt. In dem perspektivenvernetzenden Themenbereich wird Ceyda ein großes Interesse in den Bereichen der nachhaltigen Entwicklung, Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe bescheinigt.

5.3.7 Auswertung der Selbsteinschätzung des Kindes zu seinem Lernstand im Sachunterricht

Ceyda arbeitet im Sachunterricht gut mit, weil sie immer alles verstehen möchte. Hierbei wählt sie die Merkmalsausprägung „stimmt genau“ aus. Auf die Frage, ob sie im Sachunterricht mitarbeitet, damit ihre LehrerIn sie lobt, wählt sie die Ausprägung „stimmt ein wenig“. Dazu, dass sie im Sachunterricht gut mitarbeitet, weil sie eine gute Note haben möchte und weil sie Spaß daran hat, immer mehr dazuzulernen, wählt sie die Merkmalsausprägung „stimmt fast“. Die Frage, ob sie die im Sachunterricht behandelten Themen spannend findet, beantwortet Ceyda mit „stimmt ein wenig“. Es scheint so, dass Ceyda eher wenig Interesse am aktuellen Sachunterricht hat. Ceyda liest sehr gerne Bücher und hat viel Spaß am Lernen. Sie kreuzt an, dass sie sehr gerne schreibt und dabei sehr viel Spaß hat. Beide Fragen beantwortet Ceyda sehr eindeutig und wählt jeweils die Merkmalsausprägung „stimmt genau“. Ihre Leistungen im Fach Sachunterricht und im Fach Deutsch stuft sie als „mittel“ und im Fach Mathematik als „sehr gut“ ein. Ceyda geht davon aus, dass sie Arbeitsaufträge im Fach Sachunterricht mittelmäßig versteht, aber diese „nicht so gut“ selbstständig umsetzen kann. Ihre Beteiligung im Fach Sachunterricht schätzt sie im mittleren Bereich ein.

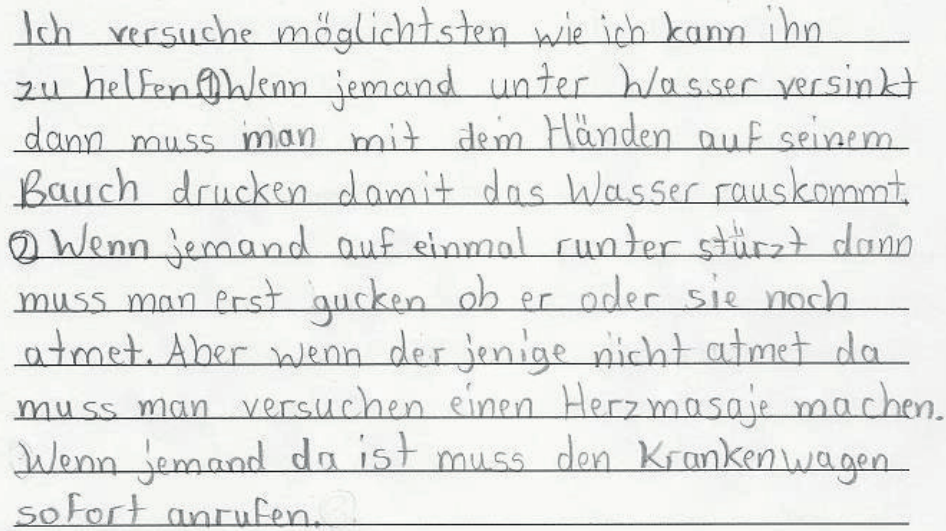
5.3.8 Auswertung der Elterneinschätzung zu dem Lernverhalten allgemein und speziell im Sachunterricht

Den Angaben der Mutter zufolge hört diese ihrer Tochter einmal bis zweimal pro Woche beim Vorlesen zu. Sie bespricht mit ihrer Tochter „täglich oder fast täglich“, welche Unterrichtsinhalte sie im Unterricht behandelt hat. Sie geht „weniger als einmal im Monat“ mit ihrer Tochter in eine Bücherei oder in eine Buchhandlung. Sie hilft „ein- bis zweimal im Monat“ Ceyda bei Leseaufgaben für die Schule oder liest ihrem Kind etwas vor.

Die Mutter ist mit der Art und Weise der Gestaltung des Sachunterrichts nicht zufrieden und wählt hierbei die Merkmalsausprägung „stimme eher nicht zu“. Auch stimmt sie nur „eher zu“, dass der Sachunterricht die Allgemeinbildung ihres Kindes fördert bzw. das Interesse für Natur und Wissenschaft optimal fördert. Mit der aktuellen Sachunterrichtsnote ist sie allerdings völlig zufrieden. Ceydas Mutter „stimmt völlig zu“, dass ihre Tochter für das Lernen im Fach Sachunterricht wenig Hilfe benötigt, leicht lernt und auch im Fach Sachunterricht konzentriert und ausdauernd lesen und schreiben kann. Sie „stimmt völlig zu“, dass ihr Kind im Fach Sachunterricht fleißig ist und seine Hausaufgaben ordentlich und genau erledigt. Als Antwort auf die Frage, ob ihre Tochter nur ungern etwas für das Fach Sachunterricht lernt, wählt sie die Merkmalsausprägung „stimme eher nicht zu“. Sie geht ebenfalls nicht davon

aus, dass ihre Tochter bei Klassenarbeiten im Sachunterricht eher ängstlich ist. Hinsichtlich des Selbstvertrauens ihres Kindes wählt sie die Merkmalsausprägung „stimme eher zu“ aus. Die Mutter gibt an, dass sie selbst „oft“ aus beruflichen Gründen liest, aber eher „selten“ in ihrer Freizeit liest.

5.3.9 Auswertung der Lernstandserhebung nach Niveaustufen



Ich versuche möglichststen wie ich kann ihn zu helfen. ① Wenn jemand unter Wasser versinkt dann muss man mit dem Händen auf seinem Bauch drücken damit das Wasser rauskommt. ② Wenn jemand auf einmal runter stürzt dann muss man erst gucken ob er oder sie noch atmet. Aber wenn derjenige nicht atmet da muss man versuchen einen Herzmasaje machen. Wenn jemand da ist muss den Krankenwagen sofort anrufen.

Abbildung 11: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Deutsch

„Ich versuche möglichst, wie ich kann ihn zu helfen.“

1. Wenn jemand unter Wasser versinkt, dann muss man mit den Händen auf seinen Bauch drücken, damit das Wasser rauskommt.
2. Wenn jemand auf einmal runterstürzt, dann muss man erst gucken, ob er oder sie noch atmet. Aber wenn derjenige nicht atmet, da[nn] muss man versuchen eine Herzmassage [zu] machen. Wenn jemand da ist, muss [er] den Krankenwagen sofort anrufen“ (Lernstandserhebung von Ceyda).

Beurteilung der Lernstandserhebung

Die Lernstandserhebung zeigt, dass Ceydas Vorwissen in dem Schülertext, welchen sie in der deutschen Sprache verfasst hat, auf der mittleren Niveaustufe anzusiedeln ist. Diese Niveaustufe zeichnet sich dadurch aus, dass das fachliche Wissen anhand eines bzw. mehrerer Fallbeispiele teilweise bzw. ganz dargestellt wird. Zu Beginn ihres Textes betont Ceyda, dass im Fall eines Notfalls dem Verletzten so gut wie möglich geholfen werden muss. Ceyda stellt zwei Unfallsituationen vor und erläutert, wie sie in unterschiedlichen Situationen handeln würde. In der ersten Unfallsituation schildert sie einen Badeunfall, hierbei würde sie eine

Herzdruckmassage durchführen. Dies beschreibt sie wie folgt „dann muss man mit den Händen auf seinen Bauch drücken, damit das Wasser rauskommt“ (Lernstandserhebung von Ceyda). In der zweiten Unfallsituation berichtet sie von einer Person, welche plötzlich ohnmächtig wird und zu Boden stürzt. In dieser Situation würde sie zuerst schauen, ob diese Person noch atmet. Sofern der Ohnmächtige nicht mehr atmet, würde sie eine Herzmassage durchführen, womit sie eine Herzdruckmassage meint. Während sie selbst Erste Hilfe leistet, ist es ihr zudem wichtig, dass Personen in ihrem Umfeld den Krankenwagen anrufen.

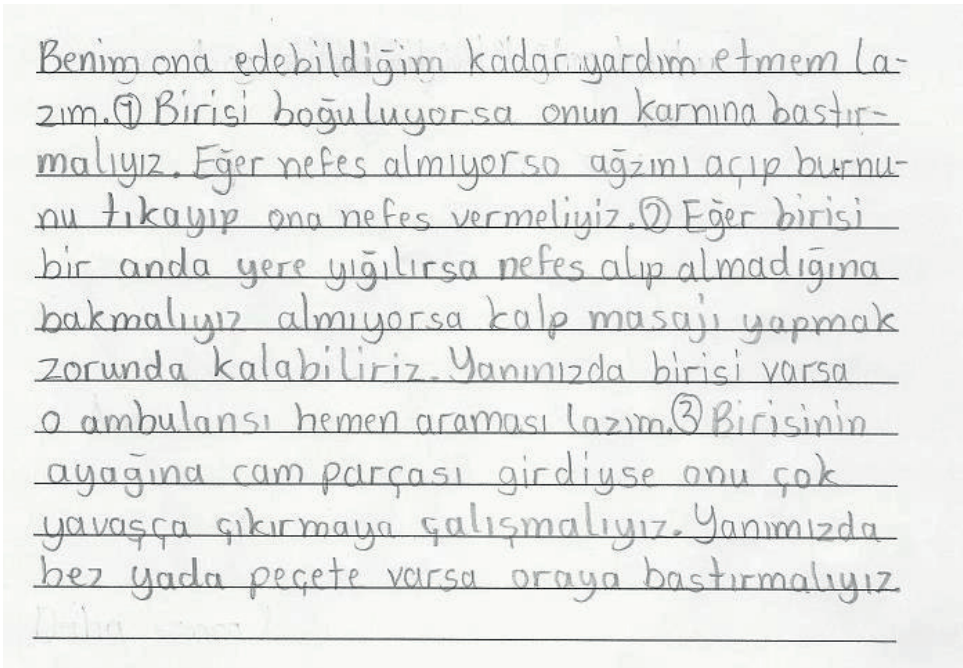


Abbildung 12: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Türkisch

Übersetzung des Schülertextes vom Türkischen ins Deutsche (wurde sprachlich angepasst)

„Benim ona yapabildiğim kadar yardım etmem lazım.

(Ich muss demjenigen helfen, so viel ich kann.)

1. Eğer birisi boğuluyorsa, onun karnına basturmam gerekir.

(1. Wenn jemand ertrunken ist, dann muss man auf seinen Bauch drücken.)

Eğer nefes alamıyorsa, ağzını açıp, burnunu tıkayıp ona nefes vermeliyiz.

(Wenn er nicht atmet, dann muss ich seinen Mund öffnen, die Nase zuhalten und eine Mund-zu-Mund-Beatmung durchführen.)

2. Eğer birisi bir anda yere yıkılıyorsa, nefes alıp almadığına bakmalıyız.

(2. Wenn jemand auf einmal zusammenbricht, dann muss ich schauen, ob er noch atmet.)

almiyorsa kalp masajı yapmak zorunda kalabiliriz.

(Wenn er aber nicht atmet, dann kann es sein, dass man eine Herzmassage durchführen muss.)

Yanımızda birisi varsa o ambulansı hemen araması lazım.

(Wenn eine weitere Person dabei ist, muss diese Person so schnell wie möglich den Krankenwagen anrufen.)

3. Birisinin ayağına bir cam parçası girdiyse onu çok yavaşça çıkarmaya çalışmalıyız.

(3. Wenn jemand eine Glasscherbe in seinem Fuß hat, dann muss man diese langsam entfernen.)

Yanımızda bez yada peçete varsa oraya basturmalıyız“ (Lernstandserhebung von Ceyda).

(Wenn man ein Stück Tuch oder eine Serviette vor Ort hat, dann muss man damit fest darauf drücken.)

Verbale Beurteilung des türkischen Textes

Nachdem Ceyda ihre Schülervorstellung zu dem Thema Erste Hilfe schriftlich in der deutschen Sprache zum Ausdruck gebracht hat, wird sie aufgefordert, einen Text in der türkischen Sprache zu schreiben. Ceyda schreibt mit Freude und Motivation den Schülertext. Zu Beginn des Textes betont sie, dass sie im Notfall dem Verletzten so viel wie möglich helfen muss. Insgesamt stellt sie in ihrem Text drei Fallbeispiele vor. In der ersten Unfallsituation berichtet sie von einem Badeunfall. Sie geht von einer Szene aus, in der eine Person direkt zu ertrinken droht. Bei solch einem Fall würde sie demjenigen auf den Bauch drücken. Sobald der Verletzte nicht mehr atmet, würde sie dem Verletzten den Mund öffnen, die Nase zuhalten und eine Mund-zu-Mund-Beatmung durchführen. In der zweiten Unfallsituation geht sie von einer Person aus, welche plötzlich ohnmächtig wird und zu Boden stürzt. Auch hierbei würde sie zuerst die Atmung kontrollieren und wenn die Person nicht mehr atmet, würde sie eine „Herzmassage“ durchführen und meint damit eine Herzdruckmassage.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Ceyda in der türkischen Sprache einen deutlich detaillierteren und umfangreicheren Text schreiben kann. In dem auf Deutsch verfassten Text, stellt sie zwei Fallbeispiele vor. In dem Text, welcher in der türkischen Sprache geschrieben wurde, stellt sie darüber hinaus ein weiteres Beispiel vor. Die ersten beiden Fallbeispiele sind in beiden Texten identisch, allerdings sind die Beschreibungen, welche im Türkischen verfasst wurden, deutlich detaillierter und umfangreicher.

5.3.10 Auswertung der Lernstandserhebung mit der Sprachprofilanalyse

Um Aussagen über die Qualität der Ergebnisse treffen zu können, wurde die Lernstandserhebung in der deutschen Sprache erhoben und mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewertet.

Tabelle 19: Auswertung des Textes von Ceyda mit der Sprachprofilanalyse⁵³

Segmente	Schülertext: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann?	Stufen
01	Ich versuche	Stufe 1: Finitum
02	möglichst wie ich kann	Stufe 3: Inversion
03	ihn zu helfen	Stufe 4: Nebensatz
04	Wenn jemand unter Wasser versinkt, dann muss man mit den Händen auf seinen Bauch drücken	Stufe 4: Nebensatz
05	damit das Wasser rauskommt	Stufe 4: Nebensatz
06	Wenn jemand auf einmal runterstürzt, dann muss man erst gucken	Stufe 4: Nebensatz
07	Ob er oder sie noch atmet	Stufe 4: Nebensatz
08	Aber wenn derjenige nicht atmet	Stufe 4: Nebensatz
09	da muss man versuchen, eine Herzmassage [zu] machen	Stufe 4: Nebensatz
10	Wenn jemand da ist, muss [er] den Krankenwagen sofort anrufen	Stufe 4: Nebensatz

Die Auswertung des Schülertextes mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) zeigt, dass Ceyda mit ihren Äußerungen die höchste Stufe, die Erwerbsstufe 4 erreicht. Nach Griebhaber (2013) umfasst die Stufe 4 „Nebensatz mit finitem Verb in Endstellung nach unterordnenden Konjunktionen (,dass, wenn, weil ...‘)“ (Heilmann, 2019, S. 27), wie z.B. „*damit das Wasser rauskommt*“ Segment (05) oder „*Wenn jemand unter Wasser versinkt, dann muss man mit den Händen auf seinen Bauch drücken*“ Segment (04). Zweitsprachenlerner, welche die Erwerbsstufe 4 erreichen, können komplexe Strukturierungen mit Nebensatzstrukturen bilden. Sie verfügen über einen differenzierten Wortschatz und sind in der Lage, Äußerungen dicht zu verketteten (dazu zählt das Einsetzen von Pronomen). Ceyda ist es möglich, in ihrem Schülertext passende Personalpronomen wie z.B. „*er*“ und „*sie*“ zu verwenden. Sie kann einen zusammenhängenden und lebendigen Text verfassen und dabei ihre Äußerungen mit Konjunktionen wie z.B. „*dann, aber, da*“ Segment (04), (06), (08) und (09) verknüpfen (vgl. Heilmann, 2019, S. 27) (Lernstandserhebung von Ceyda).

5.3.11 Inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews und Klärung der Forschungsfragen

Die Auswertung der Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.4). Insgesamt wurden 8 Oberkategorien deduktiv in Anlehnung an den Interviewleitfaden festgelegt. Die Unterkategorien

⁵³ Orthographiefehler wurden verbessert.

tegorien wurden induktiv auf der Grundlage der Auswertung des fokussierten Interviews herausgearbeitet. Insgesamt konnten 53 Unterkategorien ermittelt werden (vgl. A 1.3). Bisher hat Ceyda das Thema Erste Hilfe im schulischen Kontext noch nicht bearbeitet. Die Auswertung bezieht sich auf ihre Äußerungen zum Begriffsverständnis, ihr Wissen zu den notwendigen Erste-Hilfe-Maßnahmen, ihre Kenntnisse zum Erste-Hilfe-Koffer und ihr Wissen zur Verpflichtung, Erste Hilfe zu leisten. Dazu zählen auch die Handlungskompetenzen und das Interesse, welche Ceyda im Rahmen des Interviews zeigt. Ein zentrales Forschungsanliegen der inhaltsanalytischen Auswertung besteht darin, aufzuzeigen, welche Wissensbestände Ceyda zum Thema Erste Hilfe aufweist. Als weitere Forschungsfrage soll anhand der Auswertungsergebnisse der Inhaltsanalyse geklärt werden, wie Ceyda ihre Mehrsprachigkeit bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe nutzt.

Wissensbestände von Ceyda zum Thema Erste Hilfe

Die Auswertung der Schülervorstellung zum Thema Erste Hilfe zeigt, dass Ceydas Kenntnisse überdurchschnittlich sind. Den Begriff Erste Hilfe kann sie nur im Türkischen erklären. Sie berichtet, dass sie den Begriff Erste Hilfe in Fernsehsendungen und in Verbindung mit Badeunfällen gehört habe. Dies beschreibt sie wie folgt auf Türkisch:

„Yani genelde her birisi boğuluyor. Hep öyle oluyor genelde“ (C 33–34).

(Also meistens ertrinkt jemand. Fast immer passiert das generell so.)

In anderen Situationen habe sie von Erste Hilfe nichts gehört, dies begründet sie ebenfalls in der türkischen Sprache:

„Gördüysem de hatırlamıyorum“ (C 38). [...] *„(9) Yok, aklıma gelmiyor (C 40)“*.

(Auch wenn, ich kann mich nicht daran erinnern.) (Nein, mir fällt es nicht ein.)

Während des Interviews wird deutlich, dass Ceyda sehr lebhaft und äußerst detailliert von lebensrettenden Maßnahmen (siehe Kap. 3.5.3) berichten kann. Bei einem Notfall würde sie Passanten um Hilfe rufen. Bei leichten Verletzungen würde sie bei dem Verletzten die Erstversorgung durchführen. Falls der Verletzte eine offene Wunde habe, würde sie diese vorsichtig mit einem Taschentuch säubern, dies beschreibt sie äußerst genau:

„O zaman yanımda peçete filan varsa, orayı silmeye çalışırım“ (C 67).

(Wenn ich ein Taschentuch habe, würde ich dann versuchen, dort zu säubern.)

„Ama acıtmadan, yavaş“ (C 68) [...] *„Bunları yaparım“* (C 69).

(Aber ohne ihm wehzutun, langsam.) (Das würde ich machen.)

Bei schweren Verletzungen würde sie die Notrufzentrale anrufen. Dort würde sie angeben, „wer“ verletzt ist und „wo“ der Verletzte ist, diese Situation beschreibt sie wie folgt:

„(.) Ehm, hallo, ich, daha sonra ismimi söylerim“ (C 71).

(dann würde ich meinen Namen sagen.)

*„Hier ist mein Freund verletzt, ehm, können, daha sonra ehm, hier ist die Straße, also dann
(danach),*

*sage ich die Straße. Und dann sage ich: „Könnt ihr bitte kommen, das ist ja sehr schlimm.“
(C 72–74).*

Zudem würde sie auf die Dringlichkeit hinweisen und der Notrufzentrale erklären, „welche Art von Verletzungen“ (vgl. C 72–78) der Verletzte habe. Diese Situation beschreibt Ceyda auf Türkisch:

„Lütfen çabuk olun“ (C 78). [...] „Ve canı çok acıyor“ (C 79)

(Bitte beeilt euch.) (Und er hat sehr starke Schmerzen.)

Zudem würde sie der Notrufzentrale mitteilen, dass der Verletzte starke Blutungen hat:

„Ve çok fazla kanaması var“ (C 81).

(Und er hat starke Blutungen.)

Bis die Rettungskräfte eintreffen, würde sie den Verletzten in Sicherheit bringen (vgl. C 91–92). Ceyda erklärt sehr genau, dass sie sich an einen sichtbaren Ort stellen und auf die Einsatzkräfte warten würde. Eindrucksvoll beschreibt sie, wie die Rettungskräfte den Verletzten auf eine Liege legen und ihn so ins Krankenhaus transportieren würden:

„Ve daha sonra o şey, minder gibi bir şey dışarı çıkartırlar, onu yatırıyorlar oraya“ (C 94).

(Dann würden sie so ein Ding wie eine Matte rausholen, ihn darauflegen)

Danach würde sie den Verletzten ins Krankenhaus begleiten (vgl. C 95). Während ihrer Notrufaktion betont sie, dass sie den Verletzten immer wieder trösten würde (vgl. C 98).

„(...) Daha sonra işte ona derim ki böyle her şey daha iyi olacak, merak etme“ (C 98).

(Dann würde ich ihm so sagen, es wird alles gut, mach dir keine Sorgen.)

Ceyda erklärt, dass sie den Erste-Hilfe-Koffer aus dem Krankenhaus, von den Ärzten (vgl. C 107) und aus einem Zeichentrickfilm (vgl. C 109–113) kennt. Während des Interviews gelingt es ihr, Vermutungen über den Inhalt des Koffers anzustellen. Auf das Standardsymbol (weißes Kreuz auf grünem Grund) geht sie nicht ein. Es fällt auf, dass Ceyda über ein sehr umfangreiches Wissen über das Thema Erste Hilfe verfügt und sehr detailliert auf die Fragen der Interviewerin eingehen kann. Beim Umgang mit dem Verbandsmaterial wird deutlich, dass Ceyda sehr sachgerecht und souverän mit neuen Situationen umgehen kann.

Ceyda öffnet den Erste-Hilfe-Koffer und schaut sich die Materialien an. Sie benennt sie mit Namen. Bei Unsicherheit schaut sie sich die Verpackung an und liest den Namen des Materials vor. Insgesamt holt Ceyda elf verschiedene Verbandsmaterialien aus dem Erste-Hilfe-Koffer heraus und benennt diese:

„Verband“ (C 143), „Schere“ [...] „Kühlbeutel“ (C 151–152) „eldiven“ (C 155).

(Handschuh).

sowie eine Wundkomresse zur Blutstillung, dies erklärt sie in der türkischen Sprache:

„*Bu da yaralarda kanamasını durdurmak için, böyle üstüne bastırıyorsun o şeyi*“ (C 157).

(Und das ist, um bei Verletzungen die Blutung zu stoppen, damit drückst du darauf.)

„*Dreiecktuch*“ (C 158), „*yara bandı*“ (C 161) oder ein „*Verletzungsband*“ (C 162),

(ein Pflaster.)

„*ein Buch*“ (C 164) und ein „*Taschentuch*“ (C 167).

Auf Aufforderung erklärt sie die Funktion der ausgewählten Materialien etwas ausführlicher: Pflaster, Heftpflaster, Fixierbinde, Verbandsschere, Einmalhandschuhe, Rettungsdecke, Kälte-Sofortkomresse, Wundkomresse, Dreiecktuch, Verbandspäckchen und die Anleitung zum Leisten von Erster Hilfe. Sie weiß, dass das Pflaster bei kleineren Wunden verwendet wird. Sie kennt auch die Funktion des Heftpflasters und beschreibt, dass diese zum Fixieren von Verbänden genutzt wird. Ceyda bezeichnet die Fixierbinde als Verband und geht davon aus, dass diese bei Schwellungen oder Prellungen als Druckverband verwendet wird. Ceyda erkennt, dass die Verbandsschere eine besondere Schere ist. Jedoch kennt sie deren genaue Bezeichnung nicht:

„*Makas. Adını bilmiyorum makasın*“ (C 202).

(Eine Schere. Den Namen von der Schere weiß ich nicht.)

Sie hat die Idee, dass diese zum Herausziehen von spitzen Gegenständen genutzt wird: „*(...) Das ist eine Schere. Und damit nimmt man so welche Spitze raus, glaube ich. (.) Ja. (4)*“ (C 151). Höchstwahrscheinlich verwechselt sie die Verbandsschere mit einer chirurgischen Schere bzw. mit einer Fadenschere, welche in Operationen verwendet wird. Später sagt sie, dass es keine gewöhnliche Schere sei:

„*Ve bu makasın adı makas değil*“ (C 226).

(Und diese Schere heißt nicht Schere.)

Daraufhin wird sie von der Interviewerin aufgefordert, etwas detaillierter über diese Schere zu berichten:

„*Öbür makaslar gibi mi?*“ (I 227)

(Ist sie wie andere Scheren?)

Danach erklärt sie, dass diese Schere etwas gebogen aussehe und viel schärfer als eine gewöhnliche Schere sei: „*Hayır. Bunun şekli böyle bükük*“ (C 228).

(Nein. Diese ist von der Form so gekrümmt.)

„*Ve buraları / yani buralar böyle çizgili ya, daha çok ,scharf'*“ (C 229).

(Und hier, also die Seiten sind ja so gestreift, sie ist schärfer.)

„*Ve burası böyle daha şey, yani bir bıçak gibi böyle*“ (C 230).

(Und hier ist es mehr Dings, wie ein Messer also.)

„*Ve şurası da biraz farklı*“ (C 232).

(Und diese Stelle ist auch etwas anders.)

Trotz langem Überlegen hat Ceyda im Deutschen und im Türkischen keine Idee, wie diese gebogene Schere heißen könnte.

Die Funktion der Einmalhandschuhe scheint für Ceyda klar zu sein. Sie betont, dass solche „Handschuhe“ zum Infektionsschutz getragen würden:

„*Şey, mikrop geçmesin diye*“ (C 236).

(Dings, damit keine Bakterien übertragen werden.)

„*Ya da yani ellerimle dokunmayayım diye, bunları giyiyorsun ve öyle başlıyorsun*“ (C 237).

(Oder um es nicht mit den Händen anzufassen, ziehst du die an und fängst so an.)

Weiterhin weist sie darauf hin, dass Einmalhandschuhe in der Regel in Krankenhäusern bei Blutverletzungen genutzt werden: „*Yani yara falan varsa, çok kanyorsa*“ (C 238).

(Also wenn es eine Verletzung gibt, die viel blutet.)

„*Hastanelerde de bu kullanılıyor*“ (C 239).

(In Krankenhäuser wird das auch verwendet.)

Ceyda hat die Idee, dass die Rettungsdecke zum Tragen bzw. zum Zudecken des Verletzten oder als Kopfunterlage für diesen genutzt werden kann. Die Funktion der Kälte-Sofortkompressen, welche sie als „Kühlbeutel“ bezeichnet, ist ihr bekannt. Sie erklärt, dass diese zum Kühlen von unterschiedlichen Verletzungen am Knie und Ellenbogen verwendet würde. Ceyda ergänzt, dass diese bei Sturzverletzungen oder auch bei Schwellungen unterschiedlicher Art genutzt wird. Sie kennt die Wundkompressen und weiß, dass diese als Wundauflage Verwendung findet, auch die Funktion des Dreiecktuchs ist ihr bekannt. Sie erklärt, dass dieses als Kopfverband, Nacken bzw. Armverband eingesetzt würde. Auch die Handhabbarkeit des Verbandspäckchens scheint für Ceyda klar zu sein. Ceyda nimmt das Verbandspäckchen zur Hand und sagt, dass es wie die Fixierbinde aussehe „(..) *Gleich wie das?*“ (C 415) „*Das heißt Verband*“ (C 417) „*Und die auch*“ (C 419) „*Aber anders ein bisschen*“ (C 421). Auf die Frage, wie sich das Verbandspäckchen von der Fixierbinde unterscheidet, erklärt sie, dass auf der Mullbinde eine graue Kompressen angebracht ist und bezeichnet diese als „*Ehm, das der noch so ein Ding da hat, so ein graues Ding da*“ (C 425).

„*Und noch dazu ,elastik‘ ist*“ (C 429).

(elastisch)

Auf die Frage der Interviewerin, ob Menschen Erste Hilfe leisten müssen, antwortet Ceyda äußerst solidarisch und weist auf die Hilfebedürftigkeit des Verletzten hin. Sie geht davon aus, dass jeder Erste Hilfe leisten sollte (vgl. C 502–503). Auf die Frage, ob Kinder Erste Hilfe leisten müssen, antwortet sie, dass Kinder im Notfall helfen können, aber nicht verpflichtet seien, dies zu tun (vgl. C 506–512). Im Rahmen des Interviews zeigt Ceyda ein äußerst großes Interesse an dem Thema Erste Hilfe. Auf die Frage, ob sie noch etwas ergänzen möchte, berichtet Ceyda über ihre Erfahrungen und Einsätze in der Schule und zu Hause.

Ceyda geht davon aus, dass erwachsene Menschen höchstwahrscheinlich Erste Hilfe leisten müssen. Sie konkretisiert ihre Aussage und betont, dass der Verletzte Hilfe benötigt und aus diesem Grund Erwachsene handeln sollten:

„Çünkü yani birisinin çok yardıma ihtiyacı varsa lazım olur“

(Weil, wenn jemand hilfebedürftig ist, dann ist es Pflicht.)

„Herkesin yapmak zorundadır bazen“ (C 502–503).

(Manchmal muss es jeder mal machen.)

Sie geht davon aus, dass Kinder aufgrund ihrer eingeschränkten Handlungsfähigkeiten nur bedingt Erste Hilfe leisten können. Dies erklärt sie wie folgt im Türkischen:

„Evet, ama onlar anla / onlar pek bir şey bilmedikleri için, bir şeyi yanlış yapabilirler.“

(Ja, aber Kinder verstehen / wissen nicht wirklich viel, deshalb könnten sie etwas falsch machen.)

Yani büyüklere yaptırmak daha iyi olur“ (C 506–508).

(Es wäre also besser, es einen Erwachsenen machen zu lassen)

Ceyda geht davon aus, dass Kinder nur teilweise Erste Hilfe leisten können. Sie ist sich aber sicher, dass Kinder bei einem Notfall jemanden zu Hilfe holen können. Auch dies begründet Ceyda in der türkischen Sprache:

„Çok değil, yani tam değil“ (C 510).

(Nicht viel, also nicht ganz.)

„Çok az yaraysa yani, o zaman yani giderler birilerine söylerler“ (C 511).

(Wenn es also eine kleine Verletzung ist, gehen sie und sagen es jemand anderem.)

„Yani anca onları yapar“ (C 512).

(Also sie machen maximal das.)

Zudem zeigt Ceyda äußerst kompetent während des gesamten Interviews ihre Handlungskompetenzen. Es gelingt ihr, mithilfe der Fixierbinde einen Druckverband am Arm anzulegen. Sie erklärt und zeigt, wie sie mit einem Dreiecktuch einen Kopf-, Nacken- und Armverband anlegt. Sie schafft es, mit dem Verbandspäckchen einen Armverband anzulegen und

dabei die Verwendung des Heftpflasters zu zeigen. Während des Interviews kann Ceyda ihre Wissensbestände zu dem Thema Erste Hilfe äußerst umfangreich aufzeigen. Auffallend ist, dass ihre Begründungen und Erklärungen sachlich und fachlich richtig sind.

Die Auswertung anhand des Kompetenzrasters zeigt, dass Ceyda über überdurchschnittliche Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe verfügt (vgl. Kap. 4.5.2).

Wie benutzt Ceyda ihre Mehrsprachigkeit bei der Darstellung ihres Wissensbestandes zum Thema Erste Hilfe im Rahmen des Interviews?

Zur Klärung der Fragestellung wurden gezielt Interviewsequenzen herausgesucht, welche den Umgang von Ceyda mit ihrer Mehrsprachigkeit verdeutlichen. Hierbei soll aufgezeigt werden in welchen Interviewsequenzen Ceyda in der deutschen Sprache bzw. in der türkischen Sprache antwortet und in welchen Situationen sie das türkisch-deutsche Code-Switching nutzt. Zusammenfassend soll ihr Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe im Rahmen des Interviews gezeigt werden.

Zu Beginn des Interviews wird Ceyda darauf hingewiesen, dass sie jederzeit entscheiden darf, in welcher Sprache sie antworten möchte: *„[W]enn du was auf Türkisch besser erklären kannst, darfst du auch immer gleich auch auf Türkisch reden. Du darfst türkisch reden, du darfst auch deutsch reden. Wie du willst“* (I 7–9).

Situationen, in denen Ceyda in der deutschen Sprache antwortet:

Sobald die Interviewerin die Interviewfragen auf Deutsch stellt, beantwortet Ceyda diese auf Deutsch. Dies soll anhand folgender Beispiele verdeutlicht werden: Die Interviewerin zeigt das erste Bild und fragt in der deutschen Sprache: *„Was siehst du auf dem Bild?“* (I 3–4). Daraufhin beschreibt Ceyda auf Deutsch, was sie auf dem Bild sieht: *„Der [...] Junge, der hat sich verletzt. Der blutet, sehr viel. Und der ist runtergefallen“* (C 5). *„Und diese Mädchen will den helfen“* (C 10). *„Der Junge weint. (...) Ich sehe die. Und da ist noch 'ne Auto“* (C 12). Die Interviewerin stellt Ceyda folgende Frage auf Deutsch: *„Stell dir vor, jemand hat sich verletzt und braucht Erste Hilfe. Was machst du dann?“* (I 49).

Darauf antwortet Ceyda in der deutschen Sprache und erklärt ihre Vorgehensweise durchgehend auf Deutsch: *„(...) Ehm, also ich versuche, den zu verbessern, also ihn helfen und sagen, dass es besser geht. Und ich versuche den hochzunehmen und wenn er sagt: ‚das tut weh‘, dann, dann weiß ich nicht, also, dann leg ich ihn wieder hin, aber ich will / dann sag ich, dass ich ihr helfen will. Und dann kann ich vielleicht noch Krankenhaus anrufen. (.) Ja. Aber wenn er / wenn das so schlimm Verletzung ist. (.) Und wenn nicht, aber dann / wenn, wenn da Leute sind, dann frage ich, ob die helfen können (...)“* (C 51–56).

Ähnliches wird auch in der nächsten Gesprächssituation deutlich. Die Interviewerin stellt die letzte Situationsbeschreibung wie folgt auf Deutsch vor: *„Und jetzt musst du nach Hause, weil es langsam dunkel wird. (.) Auf dem Weg siehst du einen Erwachsenen, der vom Fahrrad*

gestürzt ist und auf dem Bürgersteig liegt. (.) Du kennst diesen Menschen nicht. (.) Was würdest du machen?“ (I 479–481).

Daraufhin antwortet Ceyda äußerst detailliert in Deutsch: *„(...) Ich würde fragen: ‚Was ist passiert?‘ und ‚geht’s euch gut?‘ Und dann würde ich schnell ein Krankenhaus anrufen und sagen, da wo ich sehe, wo er verletzt ist. Dann könnte ich sagen, er ist von hier verletzt. Dann sollen schnell kommen. Ja. (..) Und dann sollte ich ihn ein bisschen helfen. Wenn ich Taschentuch hab, dann sollte ich ein bisschen helfen, also den Blut ein bisschen wegmachen. (..) Ja“ (C 484–488).*

Hier wird deutlich, dass Ceyda die Fragen, welche die Interviewerin im Deutschen stellt, gut versteht und auch sprachlich angemessen beantworten kann. Zudem wird offensichtlich, dass sie durchgehend das Gespräch im Deutschen führt und nicht auf das Türkische zurückgreift. Obwohl Ceyda über sehr gute bildungssprachliche Sprachkenntnisse im Türkischen verfügt, versucht sie durchgehend, den Sachverhalt so gut wie möglich in der deutschen Sprache darzustellen (vgl. C 100–105, C 141–152, C 266–272, C 450–453).

Situationen, in denen Ceyda in der türkischen Sprache antwortet:

Sobald die Interviewerin die Interviewfragen auf Türkisch stellt, beantwortet Ceyda diese auf Türkisch. Auch dies soll anhand folgender Beispiele verdeutlicht werden:

Die Interviewerin fragt Ceyda, ob sie den Begriff Erste Hilfe bereits gehört habe:

„İlk yardım‘ kelimesini herhangi bir yerde duydun mu?“ (I 26)

(Hast du den Begriff Erste Hilfe irgendwo schon mal gehört?)

Ceyda antwortet auf Türkisch und teilt der Interviewerin mit, dass sie den Begriff bereits gehört habe:

„Hee, duydum“ (C 27).

(Ah, habe ich.)

Danach möchte die Interviewerin wissen, woher sie den Begriff kenne:

„Nerde duydun?“ (I 28) und aus welchem Kontext sie den Begriff kenne:

(Wo hast du es gehört?)

„(6) Ney ile duydun?“ (I 30).

(In welchem Zusammenhang hast du das gehört?)

Ceyda antwortet auf die Frage der Interviewerin im Türkischen und berichtet, dass sie den Begriff Erste Hilfe aus Zeichentricksendungen kenne:

„Filmlerde. Filimlerde duydum yani“ (C 29)

(In Filmen. Also in Filmen habe ich das schon gehört.)

Danach fordert die Interviewerin Ceyda erneut in der türkischen Sprache auf, noch genauer zu erklären, was in den Zeichentrickfilmen passiert sei und was sie genau gehört bzw. gesehen hat:

„*Ne vardı orda? Nasıl duydu?*“ (I 32). Ceyda antwortet auf Türkisch:

(Was ist da passiert? Wie hast du es gehört?)

„*Yani genelde her birisi boğuluyor*“ [...] „*Hep öyle oluyor genelde*“ (C 33–34).

(Meistens ertrinkt jemand.)

(Fast immer passiert das so.)

Nachdem Ceyda im Deutschen erklärt hat (C 51–57), welche Maßnahmen sie bei einem Notfall einleiten würde, fragt die Interviewerin erneut auf Türkisch, ob ihr noch etwas einfallt:

„*Başka bir şey aklına geliyor mu?*“ (I 60)

(Fällt dir noch etwas anderes ein?)

„*Nasıl yaparsın bu hastane arabası aramayı?*“ (I 61)

(Wie würdest du denn den Krankenwagen anrufen?)

Danach beginnt Ceyda, detailliert auf Türkisch zu berichten, welche Maßnahmen sie trafe, um den Krankenwagen anzurufen und erklärt, wie sie den Verletzten versorgen würde:

„*Yani birisinin telefonunu rica ederim, telefonum yoksa*“ (C 62).

(Ich würde jemanden um sein Handy bitten, wenn ich kein Handy habe.)

„*Adama söylerim, yani çok acil ise yani, hemen araya bilirmiyim diye sorarım,*

(Ich würde dem Mann sagen, wenn es dringend ist, ich würde fragen, ob ich

ya da o arar“ (C 63–64).

schnell anrufen darf, oder er ruft an.)

„*Onun aramasını rica ederim*“ (C 65). „*Yani daha sonra gelmesini bekleriz*“ (C 66).

(Ich würde ihn bitten, anzurufen.) (Also später würden wir auf sein Kommen warten.)

„*O zaman yanımda peçete filan varsa, orayı silmeye çalışırım*“ (C 67).

(Wenn ich ein Taschentuch oder so habe, würde ich versuchen, dort sauber zu machen.)

„*Ama acıtmadan, yavaş*“ (C 68) „*Bunları yaparım*“ (C 69).

(Aber ohne wehzutun, langsam.) (Das würde ich machen.)

Interessant ist hierbei, dass Ceyda durchgehend im Türkischen antwortet und nicht auf das Code-Switching zugreift. Ihre Aussagen, welche sie im Türkischen ausdrückt, sind sehr umfangreich und genau.

Situationen, in denen Ceyda aufgefordert wird, in der türkischen Sprache zu erklären:

Sobald die Interviewerin gezielt auffordert, den Sachverhalt auf Türkisch zu erklären, beantwortet Ceyda die Fragen durchgehend auf Türkisch. Dies soll anhand folgender Beispiele verdeutlicht werden.

„*Fällt dir noch was auf Türkisch ein?*“ (I 75)

„*Türkçe aklına gelir mi bir şey daha?*“ „*Telefonu açınca neler söyleye bilirsin?*“ (I 76–77)

(Würde dir noch etwas auf Türkisch einfallen?) (Was kannst du am Telefon alles sagen?)

Daraufhin antwortet Ceyda auf Türkisch:

„*Lütfen çabuk olun*“ (C 78) „*Ve canı çok acıyor*“ (C 79).

(Bitte beeilt euch.) (Und dass er sehr starke Schmerzen hat.)

„*Bunu*“ (C 80) „*Ve çok fazla kanaması var*“ (C 81) „*Bunları söylerim*“ (C 82).

(Das.) (Und dass er starke Blutungen hat.) (Das würde ich sagen.)

Es wird deutlich, dass Ceyda detailliert beschreiben kann, was sie während des Gesprächs mit der Notrufzentrale sagen würde.

Ceyda erklärt in einem anderen Abschnitt die Funktion der Kälte-Sofortkompressen in Deutsch. Danach fragt die Interviewerin, für welche Verletzungen diese verwendet würde. Daraufhin hat Ceyda keine Idee und die Interviewerin fragt, ob sie es im Türkischen erklären kann: „*Weißt du es auf Türkisch?*“ (I 275).

Ceyda hat zunächst keine Idee und antwortet: „*Mhm* (verneinend)“ (C 276). Danach fragt die Interviewerin auf Türkisch, wann eine Wunde blau wird:

„*Ne zaman bir yerin morarıyor böyle mavi oluyor?*“ (C 277).

(Wann läuft denn eine Stelle blau an?)

Nach dem Denkanstoß der Interviewerin beginnt Ceyda, im Türkischen zu erklären:

„*Yere düşünce, taşa çarpınca filan, acımaya başlıyor ilk baş*“ (C 278).

(Wenn man runterfällt, auf einen Stein oder so trifft, tut es erst weh.)

„*Böyle kızarıyor*“ (C 279). „*Daha sonra şişiyor böyle*“ (C 280).

(Es wird so rot.) (Dann fängt es so an, dick zu werden.)

„*Daha sonra öğretmenler okulda işte böyle veriyorlar bunları*“ (C 281).

(Dann geben die Lehrer in der Schule halt davon.)

Die vorgestellten Situationen zeigen, dass Ceyda nach kurzen Denkanstößen in der Lage ist, über spezifische Verletzungen, welche sie nicht im Deutschen artikulieren konnte, im Türkischen zu reden. Ihre Beschreibungen im Türkischen sind sehr genau. Zudem ist ihre Vorgehensweise äußerst einfühlsam gegenüber dem Verletzten.

Situationen, in denen Ceyda aufgefordert wird, in der deutschen Sprache zu erklären:

Nachdem Ceyda ausführlich im Türkischen das zweite Bild erklärt hat, wird sie von der Interviewerin aufgefordert, ihre Erläuterungen im Deutschen zu wiederholen: „(7) *Kannst du mir das auch nochmal auf Deutsch erklären, was du gesagt hast?*“ (I 527).

Daraufhin fasst Ceyda ihre ausführlichen Erläuterungen folgendermaßen zusammen: „*Also sie war wütend und hat mit dem Ellenbogen auf die Scheibe getreten. Also. Und dann hat das angefangen zu bluten. Wenn ich da wäre, hätte ich geholfen. Dann hätte ich mit Taschentuch den Blut gedruckt. Dann, wenn ich Verband hätte, dann hätte ich das gebannt / verbannt. Und ja, das. (..) Dann hätte ich noch, wenn ich 'ne Handy hab, angerufen, also Krankenhaus. Wenn nicht, dann hätte ich Leute gesucht, die / dann hätte ich gesagt, dass sie herkommen soll und noch anrufen können. (.) Ja, so*“ (C 528–533).

Hierbei wird deutlich, dass ihre Erläuterungen im Deutschen im Vergleich zu denen im Türkischen äußerst knapp und zum Teil auch oberflächlich sind (vgl. C 515–526).

Situationen, in denen Ceyda trotz deutschsprachiger Ansprache in der türkischen Sprache antwortet:

In der folgenden Situation stellt die Interviewerin die Frage in Deutsch: „*Müssen Menschen Erste Hilfe leisten?*“ (I 497). Ceyda versteht die Frage nicht und fragt auf Türkisch nach:

„*Ne demek?*“ (498).

(Was bedeutet das?)

Daraufhin übersetzt die Interviewerin die zuvor gestellte Frage ins Türkische:

„*Insanlar, yetişkin insanlar, büyükler ilk yardım yapmak zorunda mı?*“ (I 499).

(Müssen Menschen, Erwachsene, Erste Hilfe leisten?)

Ceyda antwortet auf die Frage mit: „*(..) Bilmem. Yapmak zorundadır bence*“ (C 500).

(Ich weiß nicht. Meines Erachtens nach müssen sie es bestimmt machen.)

Sie geht davon aus, dass Erwachsene Erste Hilfe leisten müssen.

Daraufhin fragt die Interviewerin erneut auf Türkisch: „*Neden?*“ (I 501).

(Warum?)

Nun beginnt Ceyda, ausführlich auf Türkisch zu begründen, warum Erwachsene Erste Hilfe leisten sollten: „*Çünkü yani birisinin çok yardıma ihtiyacı varsa lazım olur*“ (C 502).

(Weil, wenn jemand hilfsbedürftig ist, dann braucht er das.)

„*Herkes yapmak zorundadır bazen*“ (C 503).

(Jeder muss es mal machen.)

In der folgenden Situation stellt die Interviewerin die Frage: „*Und müssen Kinder Erste Hilfe leisten?*“ (I 504). Ceyda reagiert auf die auf Deutsch gestellte Frage nicht, aufgrund dessen übersetzt die Interviewerin diese ins Türkische:

„*Küçük çocuklar yapmak zorunda mı ilk yardımı?*“ (C 505).

(Müssen Kinder Erste Hilfe leisten?)

Daraufhin begründet Ceyda im Türkischen ihre Antwort:

„*Evet, ama onlar anla /*

(Ja, aber die [Kinder] verstehen /

onlar pek bir şey bilmedikleri için, bir şeyi yanlış yapabilirler“ (C 506–507).

wissen wirklich nicht viel, deshalb könnten sie etwas falsch machen.)

Ceyda geht davon aus, dass es besser ist, wenn Erwachsene Erste Hilfe leisten:

„*Yani büyüklere yaptırmak daha iyi olur*“ (C 508).

(Es wäre also besser, es Erwachsene machen zu lassen.)

Auf die erneute Frage der Interviewerin, ob Kinder Erste Hilfe leisten müssen:

„*Onlar yapmak zorunda mı?*“ (I 509)

(Müssen sie es machen?)

antwortet Ceyda wie folgt: „*Çok değil, yani tam değil*“ (C 510).

(Nicht viel, also nicht ganz.)

„*Çok az yaraysa yani, o zaman yani giderler birilerine söylerler*“ (C 511).

(Wenn es eine kleine Verletzung ist, dann können sie es jemandem sagen.)

„*Yani anca onları yapar*“ (C 512).

(Maximal machen sie das.)

Sie geht davon aus, dass Kinder keine Erste Hilfe leisten müssen und weist darauf hin, dass Kinder trotzdem in der Lage sind, Hilfe zu holen.

Sobald Ceyda die zuvor auf Deutsch gestellte Frage nicht verstanden hat, greift sie bei Nachfragen auf das Türkische zu. Nachdem die Interviewerin die zuvor gestellte Frage ins Türkische übersetzt hat, antwortet Ceyda ebenfalls auf Türkisch.

Situationen, in denen Ceyda das türkisch-deutsche Code-Switching nutzt:

Die Interviewerin fragt Ceyda, was für Materialien im Erste-Hilfe-Koffer sind: „*Was glaubst du, was im Kasten ist?*“ (I 116). Daraufhin antwortet Ceyda:

„*Ehm sey, da, orda, Verband und noch Spritze vielleicht und*

(Also Dings, dort ist)

noch 'ne Verletzungband ve başka bilmiyorum“ (C 117–118).

(und mehr fällt mir nicht ein.)

In den folgenden Situationen nutzt Ceyda das Code-Switching, während sie die Materialien des Erste-Hilfe-Koffers erklärt. In dieser Interviewsequenz erklärt sie die Mullbinde:

„(6) Ach so, da sind, ehm, peçete içinde var, also Taschentuch“ (C 167).

(da ist ein Taschentuch drin)

Auch in der folgenden Interviewsequenz nutzt Ceyda das Code-Switching, indem sie die Funktion des Pflasters erklärt:

„Das ist 'ne Pflaster. Das benutzt man, wenn jemand so 'ne kleine, also, sey, böyle çizgi olmuşsa / çizilmişse, açılırsa bir de, onu yapııştırıyorsun“ (C 173–174).

(Dings, wenn ein Kratzer geworden ist /, wenn es verkratzt ist und wenn es auch weh tut, dann klebt man das darauf.)

Ceyda nimmt das Heftpflaster in die Hand und sagt, dass sie nicht wisse, wie das Material heißt:

„Bunun ismini bilmiyorum“ (C 176).

(Den Namen davon weiß ich nicht.)

Nun fordert die Interviewerin Ceyda auf, die auf der Verpackung stehende Bezeichnung des Materials zu lesen:

„Schau mal genau drauf. İsmine bak. Burda yazıyor bak“ (I 177).

(Schau auf den Namen. Der steht hier, schau.)

Daraufhin liest Ceyda auf der Verpackung *„Heftpflaster“* (C 178) und versucht mit den Worten *„Heft, Heft-“* (C 180) den Zusammenhang zu einem Heft herzustellen. Danach hat Ceyda folgende Idee:

„Ama ,Heft' şey demek, (...) şey demek, defter (C 182)“

(Aber Heft bedeutet Dings, bedeutet Dings, Heft.)

Danach fordert die Interviewerin sie auf, nochmals genauer zu schauen:

„Defter. Bir bak ne işe yarıyor bu?“ (I 183)

(Heft. Schau mal nach, wofür ist das nützlich?)

Ceyda sagt: *„(..) Ha, şey, Verband, dann, dann klebt man das, wenn am Ende“ (C 184).*

(Ach, Dings)

Ceyda nutzt das Code-Switching, wenn sie Begrifflichkeiten sowohl im Deutschen als auch im Türkischen nicht kennt. Die vorgestellten Interviewsequenzen zeigen, dass Ceyda das Code-Switching auch zum Sprachvergleich einsetzt.

Im Folgenden soll der Umgang von Ceyda mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe resümiert werden. Hierbei kann gezeigt werden, dass Ceyda äußerst unterschiedlich mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit umgeht.

Zum einen konnten Situationen herausgearbeitet werden, in welchen die Interviewerin die Interviewfragen auf Deutsch stellt und Ceyda durchgehend auf Deutsch antwortet. Ihre Wissensdarstellungen im Deutschen sind im Vergleich zu denen im Türkischen äußerst knapp (vgl. C 5–12, C 51–57, C 484–488). Während dieser Gesprächsabschnitte greift Ceyda nicht auf das türkisch-deutsche Code-Switching zurück, sondern antwortet durchgehend auf Fragen der Interviewerin in der deutschen Sprache. Zum anderen konnten Situationen herausgearbeitet werden, in denen die Interviewerin die Interviewfragen auf Türkisch stellt und Ceyda durchgehend auf Türkisch antwortet. Ihre Wissensdarstellungen im Türkischen sind umfangreich und detailliert. Hierbei kann Ceyda zeigen, dass sie über sehr gute bildungssprachliche Fähigkeiten im Türkischen verfügt und ihre Wissensbestände eloquent in der türkischen Sprache präsentieren kann (vgl. C 27–35, C 62–69). In den betreffenden Sequenzen greift Ceyda nicht auf das türkisch-deutsche Code-Switching zurück, sondern stellt ihr Wissen in der türkischen Sprache dar. In Situationen, in denen Ceyda keine weitere Idee im Deutschen hat, wird sie von der Interviewerin gezielt aufgefordert, ihre Wissensbestände in der türkischen Sprache darzustellen. Nach dieser Aufforderung gelingt es Ceyda, ihre Wissensbestände auf Türkisch zu zeigen (vgl. C 78–82, C 278–281).

Sobald Ceyda sehr ausführlich ihre Wissensbestände in der türkischen Sprache präsentiert hat, wird sie von der Interviewerin aufgefordert, ihre Erläuterungen im Deutschen zu wiederholen. Dabei kann gezeigt werden, dass es Ceyda gelingt, ihre zuvor genannten Wissensbestände ins Deutsche zu übersetzen, auch wenn ihre Erläuterungen im Vergleich zum Türkischen etwas knapp ausfallen (vgl. C 515–526, C 528–533).

Vereinzelt kommt es vor, dass Ceyda die zuvor auf Deutsch gestellte Interviewfrage nicht versteht und auf Türkisch nachfragt. Nachdem die Interviewerin ihre gestellte Frage in Türkisch wiederholt hat, kann Ceyda die Interviewfrage auf Türkisch beantworten (vgl. C 498–503, 506–512). Im gesamten Interview wird deutlich, dass Ceyda das türkisch-deutsche Code-Switching sehr selten nutzt. Sie nutzt das Code-Switching in Situationen, in denen sie die Begrifflichkeiten auf Deutsch nicht kennt und dabei auf ihre erstsprachlichen Fähigkeiten zurückgreift (vgl. C 117–118, C 173–174). Äußerst interessant ist, dass Ceyda das türkisch-deutsche Code-Switching auch zum Sprachvergleich einsetzt (vgl. C 178–184).

Zu Beginn des Interviews weist die Interviewerin Ceyda darauf hin, selbst zu entscheiden, in welcher Sprache sie auf die Interviewfragen antworten möchte. Infolgedessen kann festgestellt werden, dass der Gesprächsanteil im Türkischen deutlich überwiegt. Insgesamt kann gesagt werden, dass es Ceyda gelingt, in beiden Sprachen ihr Wissen zu dem Thema Erste Hilfe darzustellen. Ihre Wissensdarstellungen im Türkischen sind weitaus umfangreicher und detaillierter. Insgesamt konnte gezeigt werden, dass durch den Einsatz der türkischen Sprache Verstehens- und Denkprozesse angeregt wurden. Ceyda gelingt es aufgrund des Denkipulses, welcher in der türkischen Sprache erfolgt, tiefergehend auf die gestellten Fragen einzugehen und dabei ihre Problemlösefähigkeiten aufzuzeigen. Zudem ist es wichtig zu erwähnen, dass Ceyda über sprachliche Kenntnisse im Deutschen verfügt, welche es ihr ermöglichen, ihr Wissen auch in der deutschen Sprache darzustellen.

5.3.12 Zusammenfassung des Falls Ceyda

Die lernstandsbezogene Fallanalyse von Ceyda zeigt, dass ihr sozioökonomischer Status und der ihrer Familie im mittleren Bereich eingestuft werden kann. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss. Ceydas Mutter hat zuvor in der Türkei als Englischlehrerin gearbeitet und wurde auf eigenen Wunsch für fünf Jahre nach Deutschland abgeordnet. Frau Bilgin arbeitet zurzeit als Konsultslehrerin und erteilt die Herkunftssprache Türkisch an Grundschulen. Ceydas Vater arbeitet in der Türkei als verbeamteter Polizist und aktuell in Deutschland bei einer Umzugsfirma (vgl. Kap. 5.3.1). Nach den Angaben der Mutter gehen sie oft wandern, picknicken oder einkaufen. Die Familie geht selten in einen Zoo, ins Museum oder ins Kino. Ceyda war mit ihrer Familie noch nie im Theater, im Konzert und in einem Zirkus. Deutlich wird, dass die Familie an sehr wenigen kulturellen Aktivitäten teilnimmt (vgl. Kap. 5.3.2). Trotz des bislang kurzen Aufenthaltes in Deutschland verfügt die Familie bereits über 26 bis 100 Bücher. Ceyda gibt an, dass sie Sachbücher über Tiere und Technik sowie über den Körper, die Welt und den Weltraum besitzt. Zudem hat sie ein Lexikon und verfügt über Denkspiele, wie z.B. ein Spiel des Wissens. Frau Bilgin berichtet, dass ihre beiden Kinder sehr gut Deutsch gelernt haben und auch gerne in Deutschland leben würden. Es ist ihr besonders wichtig, dass ihre Kinder nach der Schule den Hort besuchen, um dort die deutsche Sprache zu vertiefen und auch an schulischen und außerschulischen Aktivitäten teilzuhaben. Ceyda zeigt ein großes Interesse für Sport und Tanzen. Sie teilt mit, dass sie am Nachmittag den Sportverein, die Tanzgruppe und die Hip-Hop-AG, welche von der Grundschule angeboten wird, besuche. Ihre schulischen Leistungen stuft Ceyda im Fach Sachunterricht und Deutschunterricht als „mittel“ und im Fach Mathematik als „sehr gut“ ein. Ceyda erreicht im WWTexpressiv 6–10 unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Kap. 5.3.4). Die unterdurchschnittlichen Wortschatzleistungen können auf die kurze Kontaktzeit mit der deutschen Sprache zurückgeführt werden (vgl. Kap. 5.3.2). Laut den Ergebnissen des Leseverständnistests ELFE 1–6 verfügt sie über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis (vgl. Kap. 5.3.5). Die Schülertexte zu dem Thema Erste Hilfe zeigen, dass ihr Vorwissen auf einer mittleren Niveaustufe anzusiedeln ist. Es gelingt ihr, mit ausgeprägter Orthographie einen

Text auf Deutsch und auf Türkisch zu verfassen. In beiden Texten geht Ceyda auf die eingangs gestellte Fragestellung ein.

Der auf Türkisch verfasste Text ist deutlich detaillierter und umfangreicher und weist ein differenzierteres Wissen über das Thema Erste Hilfe aus (vgl. Kap. 5.3.9). Die Auswertung des Schülertextes mithilfe der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) zeigt, dass Ceyda mit ihren Äußerungen die höchste Stufe, die Spracherwerbsstufe 4, erreicht (vgl. Kap. 5.3.10). Aus ihrer Selbsteinschätzung und den Einschätzungen ihrer Sachunterrichtslehrerin geht hervor, dass ihre mündlichen Leistungen im Fach Sachunterricht im guten Bereich liegen. Ihre Lehrerin schätzt sie im Bereich Kommunizieren und Zusammenarbeiten mit anderen als sehr gut ein. Weitere Übereinstimmungen zwischen der Selbsteinschätzung von Ceyda und den Einschätzungen der Lehrerin sind in dem Bereich ihrer schriftsprachlichen Leistungen zu sehen. Ceyda liest ausgesprochen gerne Bücher und das Schreiben macht ihr sehr viel Spaß. Die Auswertungen der Lehrerin zeigen, dass Ceyda ein großes Interesse für die Themengebiete des Sachunterrichts hat, insbesondere für den Kompetenzbereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe. Ihr großes Interesse zeigt sich auch während des gesamten Interviews zum Thema Erste Hilfe. Es ist anzunehmen, dass ihre bisherigen Alltagserfahrungen mit dem Krankenhaus, dem Notarzt und auch den Apothekenbesuchen mit ihren Eltern zu ihrem überdurchschnittlichen Wissen über das Thema Erste Hilfe geführt haben.

Die inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews zum Thema Erste Hilfe zeigt, dass Ceydas Kenntnisse überdurchschnittlich sind (vgl. Kap. 5.3.11). Die Auswertung mit dem Kompetenzraster verdeutlicht ebenfalls, dass Ceyda über überdurchschnittliche Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe verfügt (vgl. Kap. 4.5.2). Im Rahmen des Interviews wird deutlich, dass Ceyda sehr lebhaft und äußerst detailliert von lebensrettenden Maßnahmen berichten kann (vgl. Kap. 3.5.3). Hierbei kann sie Maßnahmen benennen, welche sie bei leichten Verletzungen oder bei schweren Verletzungen durchführen würde. Ihre Begründungen und Erklärungen werden sachlich und fachlich richtig überwiegend auf Türkisch, auf direkte Aufforderung hin auch auf Deutsch dargestellt. Zudem wird deutlich, dass Ceyda äußerst souverän mit dem Verbandsmaterial umgehen kann und dabei ihre Handlungskompetenzen zeigen kann (vgl. Kap. 5.3.11). Ihre ausgeprägten Handlungskompetenzen können auf ihr großes Interesse für praktisch-experimentelle Lernspiele zurückgeführt werden, denn Ceyda teilt mit, dass sie über einen Chemie-Kasten und einen Experimentier-Kasten zum Thema Elektrik verfüge. Ceyda kennt die Feuerwehr, das Krankenhaus, den Notarzt und eine Apotheke. Höchstwahrscheinlich haben diese Alltagserfahrungen Auswirkungen auf ihre ausgeprägten Handlungskompetenzen.

6. Kontrastierung und Theoretisierung der Fälle

Das folgende Kapitel hat das Ziel, einen kontrastiven Fallvergleich der zuvor ausgewerteten Fälle von Timur, Murat und Ceyda vorzustellen. Hierbei gilt es zu untersuchen, welche allgemeinen Schlüsse aus den lernstandsbezogenen Fallstudien gezogen werden können. Voraussetzung für einen kontrastiven Fallvergleich ist die Berücksichtigung der Auswertungsergebnisse, die im Rahmen der Einzelfalldarstellungen deskriptiv dargestellt wurden. Überdies ist es das Ziel, Bezüge zu den Theorien herzustellen, die in den Kapiteln zwei und drei behandelt wurden. Aus den bereits im Kapitel 4.1 diskutierten Fragestellungen ergeben sich folgende Kontrastierungsdimensionen (vgl. Kleemann et al., 2013, S. 95):

- Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe
- Umgang mit der Mehrsprachigkeit bei der Darstellung von Wissensbeständen zum Thema Erste Hilfe in Texten und in Interviews
- Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den sachbezogenen, schulischen und sprachlichen Lernständen der untersuchten Kinder
- Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand der untersuchten Kinder

Um die sachbezogenen Lernstände sowie den Sprachstand detaillierter beleuchten zu können, sollen im Anschluss an die Fallkontrastierung folgende Annahmen überprüft werden:

1. Durch den Einsatz der Erstsprache Türkisch können die Kinder ihre sachbezogenen Lernstände detaillierter zeigen, somit werden Verstehens- und Denkprozesse angeregt.
2. Bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände verwenden die Kinder die türkische Sprache als ‚Arbeitssprache‘ (Rehbein, 2011, S. 205).
3. Das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache beeinflusst die sachbezogenen Lernstände und den Sprachstand der Kinder.

6.1 Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) konnten die Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe ausgewertet und infolgedessen die Wissensbestände von Timur, Murat und Ceyda ermittelt werden. In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Wissensbestände von Timur, Murat und Ceyda zum Thema Erste Hilfe aufweisen. Die Grundlage für diese Kontrastierungsdimension bilden die Theorien, die im Kapitel 3.5 im Bereich der Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe im Sachunterricht aufgeführt und diskutiert wurden. Die aktuelle Forschungslage zeigt, dass bisher keine Wissensbestände bzw. Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe erhoben worden sind. Zur Kontrastierung der Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe werden folgende Hauptkategorien herangezogen: das Begriffsverständnis zum Thema Erste Hilfe, das Wissen

zu den notwendigen Erste-Hilfe-Maßnahmen, Kenntnisse zum Erste-Hilfe-Koffer und Wissen über die rechtliche Pflicht zum Leisten Erster Hilfe. Ferner werden Handlungskompetenzen gegenübergestellt, das Interesse am Thema Erste Hilfe berücksichtigt und die Auswertung des Wissensbestandes mit dem Kompetenzraster einbezogen.

Begriffsverständnis zum Thema Erste Hilfe

Beim Vergleich des Begriffsverständnisses zum Thema Erste Hilfe konnten zwischen den Aussagen von Timur, Murat und Ceyda Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden. Timur kennt den Begriff Erste Hilfe aus der Schule, kann ihn aber weder im Deutschen noch im Türkischen definieren. Für Murat ist der Begriff Erste Hilfe ebenfalls aus der Schule bekannt. Ihm gelingt es, eine Erklärung für den Begriff Erste Hilfe auf Deutsch und auf Türkisch zu geben. Nach seiner Definition umfasst der Begriff die Hilfebedürftigkeit eines verletzten Menschen. Ceyda kennt den Begriff aufgrund von in Fernsehsendungen dargestellten Badeunfällen und definiert ihn durchgehend auf Türkisch:

„Yani genelde her birisi boğuluyor. Hep öyle oluyor genelde“ (C 33–34).

(Also meistens ertrinkt jemand.) (Fast immer passiert das generell so.) (..)

Laut der Definition von Psyhyrembel (2017) umfasst die Erste Hilfe eine vorläufige „Erstmaßnahme durch medizinisch Geschulte oder Laien bei einem medizinischen Notfall“ (Psyhyrembel, 2017, S. 780). Nach dieser Definition gelingt es Murat und Ceyda in Ansätzen, den Begriff Erste Hilfe richtig zu definieren. Timur kennt den Begriff Erste Hilfe, kann ihn aber nicht in Worte fassen.

Wissen zu den notwendigen Erste-Hilfe-Maßnahmen

Das Wissen der untersuchten Kinder zu den notwendigen Erste-Hilfe-Maßnahmen fällt sehr heterogen aus. Timur benennt unterschiedliche lebensrettende Maßnahmen, geht aber hierbei nicht auf die „fünf W-Fragen“ ein. Er unterscheidet zwischen leichten und schweren Verletzungen. Bei leichten Verletzungen würde er nicht handeln, vor allem nicht, wenn der Verletzte selbstständig aufstehen könne. Bei einer schweren Verletzung, wie z.B. bei Knochenbrüchen oder bei einer Bewusstlosigkeit, würde er den Krankenwagen rufen. Zusätzlich würde er die Eltern des Verletzten benachrichtigen und Menschen in seiner Umgebung um Hilfe rufen. Murat geht nur ansatzweise auf die „fünf W-Fragen“ ein. Bei einem Notfall würde er den Rettungsdienst, die Polizei oder die Feuerwehr anrufen und hierfür die 110 wählen. Zudem ist ihm bekannt, dass er beim Verletzten bleiben muss, bis die Rettungskräfte am Unfallort ankommen. Auf weitere lebensrettende Maßnahmen geht Murat nicht ein.

Im Vergleich zu Timur und Murat geht Ceyda sehr viel detaillierter auf lebensrettende Maßnahmen ein. Indirekt berücksichtigt sie die Kriterien der „fünf W-Fragen“. Bei einem Notfall würde sie Menschen, die in ihrer unmittelbaren Nähe sind, um Hilfe rufen. Bei leichten Verletzungen würde sie bei dem Verletzten die Erstversorgung durchführen. Bei schweren Ver-

letzungen würde Ceyda den Rettungsdienst alarmieren. Der Notrufzentrale würde sie mitteilen, „wer“ verletzt ist, „wo“ der Verletzte ist und „welche Art von Verletzungen“ (vgl. C 71–77) er hat. Es ist ihr ebenfalls wichtig, den Rettungsdienst auf die Dringlichkeit hinzuweisen. Bis der Notarzt ankommt, würde Ceyda den Verletzten in Sicherheit bringen, auf die Rettungskräfte warten (vgl. C 91–92) und den Verletzten immer wieder trösten (vgl. C 98). Zudem würde sie ihn ins Krankenhaus begleiten (vgl. C 95).

Nach der Definition des Deutschen Roten Kreuzes umfasst der Begriff Erste Hilfe Maßnahmen, die „bei Unfällen, akuten Erkrankungen und Vergiftungen bis zum Eintreffen eines Arztes oder des Rettungsdienstes erforderlich sind, damit sich der Gesundheitszustand des Betroffenen nicht weiter verschlechtert“ (Keggenhoff, 2007, S. 10). Hierzu zählen folgende lebensrettende Erstmaßnahmen:

- „Unfallstellen sichern und Verunglückte aus akuter Gefahr in Sicherheit bringen.
- Lebensrettende Sofortmaßnahmen durchführen
- (z.B. Blutstillung, Beatmung, stabile Seitenlagerung usw.).
- Schmerzen durch sachgerechte Lagerung oder andere Hilfeleistungen lindern.
- Verletzte betreuen und trösten.
- Notruf veranlassen, Rettungsdienst / Arzt alarmieren“ (Keggenhoff, 2007, S. 10).

Der Fallvergleich macht deutlich, dass alle Kinder ein Bewusstsein dafür haben, bei einem Notfall aktiv handeln zu müssen. Timur würde im Ernstfall die Eltern oder Erwachsene, die in unmittelbarer Nähe sind, zu Hilfe rufen und je nach Dringlichkeit die Rettungskräfte benachrichtigen. Murat sieht sich in der Pflicht, die Rettungskräfte zu alarmieren oder seine Eltern zu informieren. Weitere Maßnahmen nennt er dabei nicht. Es fällt auf, dass Ceyda im Vergleich zu Timur und Murat die von Keggenhoff (2007, S. 10) aufgeführten Erste-Hilfe-Maßnahmen in der türkischen Sprache benennen und begründen kann. Im Vergleich zu Ceyda benennen Timur und Murat als lebensrettende Erstmaßnahme nur das Hilfeholen, wie z.B. das Informieren der Eltern oder das Alarmieren des Rettungsdienstes.

Kenntnisse zum Erste-Hilfe-Koffer

Timur kennt den Erste-Hilfe-Koffer aus der Schule. Er vermutet, dass in Schulen, in Krankenhäusern, bei der Polizei und auch bei der Feuerwehr ein Erste-Hilfe-Koffer zu finden sei. Murat kennt den Erste-Hilfe-Koffer hingegen nicht: Er teilt mit, dass er einen solchen Koffer vorher „*noch nie gesehen*“ (M 136) habe. Er kann sich aber erinnern, dass er einen solchen Koffer in den „*Nachrichten*“ bzw. in „*Filmen*“ gesehen hat. Ceyda erklärt, dass sie den Erste-Hilfe-Koffer aus dem Krankenhaus, von Ärzten (vgl. C 107) und aus einem Zeichentrickfilm (vgl. C 109–113) kenne.

Insgesamt wählt Timur acht verschiedene Verbandsmaterialien aus dem Erste-Hilfe-Koffer aus. Im Anschluss versucht er, deren Funktionen mit seinen eigenen Worten zu erklären. Er geht davon aus, dass das Dreiecktuch zur Wundreinigung verwendet wird. Er weiß, dass er

die Fixierbinde zum Anlegen eines Ellenbogen- oder eines Armverbandes und das Verbandspäckchen zum Anlegen eines Kopfverbandes nutzen kann. Zudem ist ihm bekannt, dass das Heftpflaster zum Befestigen von Verbänden genutzt wird und ein einfaches Pflaster bei kleineren Verletzungen Einsatz findet. Weitere sachgerechte Maßnahmen thematisiert er in diesem Zusammenhang nicht (siehe dazu Kap. 5.1.11).

Murat holt insgesamt elf Materialien aus dem Erste-Hilfe-Koffer und benennt diese mit Namen. Sobald ihm die Bezeichnungen der Materialien nicht vertraut sind, verwendet er eigene, teilweise auch bildhafte Begriffe, wie z.B. „*flauschiges Ding*“, „*Alufolie bzw. Aluderm*“, „*Rassel*“, „*leere Pampersüte*“ (M 181–184). Auf die Aufforderung hin zu erklären, für welche Verletzungen diese Materialien benutzt werden können, kann er die Funktion des Heftpflasters, Pflasters und der Einmalhandschuhe richtig beschreiben. Auch gelingt es ihm, die Gebrauchsweise der Kälte-Sofortkomresse korrekt zu erläutern. Zur Funktion der Verbandsschere, der Mullkomresse und der Fixierbinde hat Murat keine weiteren Ideen. Er geht davon aus, dass das Dreiecktuch zum Zudecken von Verletzten genutzt werden kann (vgl. Kap. 5.2.11).

Ceyda nimmt sich ebenfalls elf verschiedene Verbandsmaterialien aus dem Erste-Hilfe-Koffer heraus. Danach beginnt Ceyda zu explizieren, für welche Verletzungen sie die genannten Materialien nutzen könne. Sie kann die Funktion des Heftpflasters, des Pflasters, der Fixierbinde, des Verbandspäckchens und der Verbandsschere richtig erklären. Auch gelingt es ihr, die Funktion der Rettungsdecke, der Kälte-Sofortkomresse, des Dreiecktuchs und der Einmalhandschuhe zu bestimmen (vgl. Kap. 5.3.11).

Die Kontrastierung zeigt, dass die Kinder äußerst unterschiedlich mit dem Verbandsmaterial umgehen. Im Umgang mit dem Verbandsmaterial wird deutlich, dass Timur am Anfang des Interviews etwas unsicher mit dem Thema ist. Im Verlauf des Interviews berichtet er nicht von eigenen Erfahrungen, sondern antwortet ausschließlich auf die Fragen der Interviewerin. Im Vergleich zu Timur wird deutlich, dass Murat mit dem Verbandsmaterial gelassen und souverän umgehen kann und dabei in der Lage ist, eine bildhafte Sprache zu konstruieren. Im Vergleich zu Timur und Murat verfügt Ceyda über ein sehr umfangreiches Wissen zum Thema Erste Hilfe und kann sehr detailliert auf die Fragen der Interviewerin eingehen. Zudem zeigt sie beim Umgang mit dem Verbandsmaterial, dass sie sehr offen und souverän mit neuen Situationen verfahren kann. Wiederholt fällt auf, dass Murat keine weiteren Ideen bzw. Lösungsvorschläge benennen kann. Dies signalisiert er mit folgenden Aussagen „*Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385) oder „*Deswegen kann ich deine Frage leider nicht beantworten*“ (M 209).

Ceyda und Timur zeigen die ernsthafte Bereitschaft und Fähigkeit, bei einem Notfall Verantwortung zu übernehmen (vgl. Fthenakis et al., 2016, S. 42; Hessisches Kultusministerium, 2020a). Während dieser Interviewsequenz weisen Ceyda und Timur wichtige Handlungsoptionen vor, welche sie vermutlich befähigen, bei einem Notfall sachgerecht zu handeln. Dies

deckt sich auch mit den Forderungen des Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren, der vom hessischen Kultusministerium und dem hessischen Sozialministerium implementiert wurde. Dieser fordert, dass Kinder „Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“ (Fthenakis et al., 2016, S. 42; Hessisches Kultusministerium, 2020a) erwerben.

Wissen über die rechtliche Pflicht zum Leisten Erster Hilfe

Timur geht davon aus, dass Erwachsene und auch Kinder keine Erste Hilfe leisten müssen. Nach seiner Vorstellung verfügen die meisten Menschen nicht über die notwendigen Qualifikationen. Nach den Aussagen des DRK (2009) liegt die Ursache für mangelnde Hilfeleistung darin, dass die meisten Menschen denken, nicht über die nötigen Qualifikationen zur Hilfeleistung zu verfügen. Ähnlich argumentiert auch Murat, denn seiner Meinung nach müssen Erwachsene und Kinder keine Erste Hilfe leisten. Er begründet das Leisten von Erster Hilfe mit Freiwilligkeit. Ceyda geht davon aus, dass jeder Erwachsene Erste Hilfe leisten sollte. Sie plädiert für ein solidarisches Handeln und weist auf die Hilfebedürftigkeit des Verletzten hin. Nach Ceydas Vorstellung können Kinder Erste Hilfe leisten, sie sind aber nicht verpflichtet, dies zu tun (vgl. C 506–512). Wie zuvor im Kapitel 3.5.3 thematisiert wurde, ist das Leisten von Erster Hilfe in Notfallsituationen nicht nur eine menschliche Verpflichtung, sondern auch eine im Strafgesetzbuch verankerte Pflicht nach § 323c des Strafgesetzbuches. Allerdings tritt diese Regelung nach § 19 des Strafgesetzbuches erst nach Vollendung des vierzehnten Lebensjahres ein (vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009, S. 15). Aufgrund dieser Regelungen ist es besonders wichtig, bereits in der Grundschule Kinder an das Thema Erste Hilfe heranzuführen. Somit können sie eine positive Haltung und eine moralische Selbstverständlichkeit zum Helfen in Notfallsituationen entwickeln. Durch die Auseinandersetzung mit dem Verbandsmaterial können Hemmungen in Notfallsituationen abgebaut werden (vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009, S. 6).

Handlungskompetenzen und Interesse für das Thema Erste Hilfe

Während des Interviews zeigen Timur, Murat und Ceyda unterschiedliche Handlungskompetenzen und unterschiedliches Engagement in Bezug auf das Thema Erste Hilfe. Insgesamt sieht Timur die Ernsthaftigkeit der Sache und versucht durchgehend, sachgerecht mit dem Verbandsmaterial umzugehen. Er hat ein großes Interesse an dem Thema Erste Hilfe. Er arbeitet motiviert mit und zeigt während des Interviews eine hohe Anstrengungsbereitschaft. Beim Umgang mit dem Verbandsmaterial kann Timur äußerst kreativ mit diesem umgehen: Dies wird insbesondere bei der Handhabung der Mullkomresse und des Dreiecktuches deutlich (vgl. Kap. 5.1.11). Hieraus kann der Schluss gezogen werden, dass Timur über Handlungskompetenzen verfügt, die ihn befähigen könnten, in Notfallsituationen passend zu handeln. Ersichtlich wird dies auch darin, dass er keine Berührungsängste bzw. Hemmungen hat, während des Interviews die Interviewerin spontan (mit einem Ellenbogen-, einem Arm- und einem Kopfverband) zu verbinden.

Im Gegensatz zu Timur präsentiert Murat während des Interviews wenig handlungsbezogene Ideen. Auffallend ist, dass er keine Ideen bzw. Lösungsvorschläge hat, für welche Verletzungen das jeweilige Material genutzt werden könnte. Dies wird auch anhand seiner Bemerkungen wie: „*Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385) (vgl. Kap. 5.2.11) deutlich.

Im Vergleich zu Murat und Timur gelingt es Ceyda, während des gesamten Interviews ihre Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe sehr umfassend darzustellen. Das breite Wissen befähigt sie wiederum, äußerst kompetent zu handeln. Ceyda erklärt und zeigt, wie mit einem Dreiecktuch ein Kopf-, Nacken- und Armverband anzulegen ist.

Auch während des Anlegens eines Armverbandes mit einem Verbandspäckchen gelingt es ihr, die Verwendung des Heftpflasters zu erläutern. Ihre Begründungen und Erklärungen sind stets fachlich und sachlich richtig dargestellt (vgl. Kap. 5.3.11).

Die Gegenüberstellung der Handlungskompetenzen zeigt, wie unterschiedlich Timur, Murat und Ceyda bei einem Notfall handeln würden. Das Thema Erste Hilfe stellt im alltäglichen Leben der befragten Kinder eine große Herausforderung dar, welche sie als schwierig zu bewältigen einschätzen.

Nach Klafki (1995) kann das Thema Erste Hilfe im Fach Sachunterricht als ein „epochaltypisches Schlüsselproblem“ (Klafki, 1995, S. 11) verstanden werden, welches wiederum die Fähigkeit zur „Selbstbestimmung“, zur „Mitbestimmung“ und zur „Solidarität“ (Klafki, 1995, S. 11) fördern kann. Durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema Erste Hilfe wird die Handlungsfähigkeit von Grundschulkindern angesprochen. Auch die soziale Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder kann gefördert (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 8) werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Erste Hilfe im schulischen Kontext fordert die Kinder zum aktiven Handeln heraus bzw. stellt sie vor die Frage, ob und wie sie handeln könnten. Dies kann anhand folgender Interviewsequenz verdeutlicht werden: „*Und ja, mehr kann ich doch nicht machen. (10) Was soll ich denn noch machen?*“ (M 95–96). Murat geht davon aus, dass bei einem Notfall nur seine Eltern helfen können: „*Wenn jemand etwas noch machen könnte, dann wären das meine Eltern, aber ich nicht*“ (M 120), „*Was meine Eltern machen könnten, das weiß ich nicht genau, aber die könnten bestimmt noch was machen*“ (M 122–123).

Neben den Handlungskompetenzen kann die schulische Auseinandersetzung mit dem Thema Erste Hilfe auch das Selbstwertgefühl der handelnden Kinder beeinflussen (vgl. Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2009, S. 5). Das folgende Beispiel dokumentiert eindrucksvoll, wie wichtig es ist, alltägliche Themen im schulischen Kontext zu besprechen und zu thematisieren. Murat äußert sich wie folgt: „*Ein Pflaster bringt eigentlich nicht sehr viel, das habe ich jetzt auch gelernt vor ein paar Tagen in der Schule. Pflasters bringen eigentlich nur bei kleinen Kindern, legt man das da drauf und dann sagt man halt, dass das damit besser wird, dabei bringt das nicht so viel, // oder? //*“ (M 362–365).

Murat berichtet hier beim Erklären der Funktion des Pflasters von Vorerfahrungen, welche er im schulischen Rahmen gesammelt hat. Er bedenkt hier Grenzen eines Wundschnellverbands. Das Beispiel von Murat zeigt, dass das alltägliche Bearbeiten von Fragen der Ersten Hilfe im schulischen Kontext von ihm aufgegriffen wird. Der Grundschule, insbesondere dem Sachunterricht kommt die Aufgabe zu, die Basiskompetenzen der Kinder zu stärken und die „*individuumbezogene[n] Kompetenzen*“ (Fthenakis et al., 2016, S. 41; Hessisches Kultusministerium, 2020a, S. 41; Herv. i. O.) zu fördern. Auch der Perspektivrahmen fordert im Kapitel „*Perspektivenvernetzender Themenbereich – Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe*“, dass im Sachunterricht auf das Thema Erste Hilfe eingegangen werden sollte. SchülerInnen sollen „*einfache Erste-Hilfe-Maßnahmen beschreiben und anwenden*“ (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 81) können, dabei erste Hilfsmaßnahmen durchführen und Kenntnisse über eine Unfallmeldung erwerben (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 81). Auch Timur weist während des Interviews darauf hin, dass die Schulen, insbesondere die LehrerInnen, den Kindern die Erste-Hilfe-Maßnahmen vermitteln sollten: „*[D]ie Lehrerinnen könnten ihnen das beibringen oder Übungen machen*“ (T 307).

Timur hat die Vorstellung, dass Kinder in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind und Instruktion durch die Schule und durch die LehrerInnen benötigen. Diese bildungsbezogene Forderung von Timur stimmt mit den von HKM und HSM geforderten Basiskompetenzen überein. Diese werden von UNICEF⁵⁴ und WHO⁵⁵ als „*sozial skills*“ oder als „*life skills*“ benannt. Sie haben eine wichtige Aufgabe für den gesamten Lebensverlauf und alle Bereiche der individuellen Lebensweise und zählen zu den allgemeinen Lebenskompetenzen (vgl. Bauer, 2005, S. 25ff.).

Auswertung des Wissensbestandes mit dem Kompetenzraster

Beim Vergleich der Auswertungsergebnisse, die mit dem Kompetenzraster ermittelt wurden, konnte gezeigt werden, dass Timur über durchschnittliche und Murat über geringe Kompetenzen in Hinblick auf das Thema Erste Hilfe verfügt. Die Auswertungsergebnisse von Ceyda zeigen im Vergleich dazu überdurchschnittliche Kompetenzen zum Thema Erste Hilfe auf (vgl. Kapitel 4.5.2).

6.2 Umgang mit der Mehrsprachigkeit bei der Darstellung von Wissensbeständen zum Thema Erste Hilfe in Texten und in Interviews

Bereits in der Einzelfalldarstellung konnte detailliert dokumentiert werden, wie die interviewten Kinder bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen. Im Nachfolgenden soll kontrastierend dargelegt werden, wie Timur,

⁵⁴ United Nations Children's Fund

⁵⁵ World Health Organization

Murat und Ceyda im Rahmen des Interviews ihre türkisch-deutsche Mehrsprachigkeit einsetzen. Die Grundlage dieser Kontrastierungsdimension bilden die in Kapitel 3.2 und Kapitel 3.3 bearbeiteten theoretischen Erkenntnisse und Konzepte zur Mehrsprachigkeit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext. Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, wird zusammenfassend auf die Einzelfalldarstellungen von Timur, Murat und Ceyda eingegangen. Im Anschluss daran folgt der theoriebezogene Fallvergleich.

In Situationen, in denen Timur aufgefordert wird, sein Wissen in der türkischen Sprache zum Ausdruck zu bringen, fällt auf, dass er dies mit einem deutlichen „*Nein*“ (T 84) ablehnt oder mit einem „*Ehm*“ (T 116) umgeht bzw. in der deutschen Sprache antwortet. Es konnte festgestellt werden, dass Timur auf direkte Aufforderungen der Interviewerin, sich auf Türkisch zu äußern, mit deutlichem Widerstand reagiert und diesen mit „*Nein*“ (T 263) „*Nein. Leider nein*“ (T 296) oder „*Nix*“ (T 265) zur Geltung bringt. Während des gesamten Interviews greift er nicht auf das türkisch-deutsche Code-Switching zurück und weist zudem darauf hin, nicht so gut Türkisch sprechen zu können: „*Ich kann nicht so gut Türkisch*“ (T 250).

In Situationen, in denen Murat aufgefordert wird, den Sachverhalt in der türkischen Sprache zu erklären, antwortet er je nach Situation äußerst unterschiedlich. Die folgenden Beispiele zeigen sehr unmissverständlich, wie er auf direkte Ansprachen antwortet: „*Nein*“ (M 322, vgl. M 356), „*Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385). Auf die direkte Forderung nach Erklärung oder Wiederholung in türkischer Sprache reagiert Murat zurückweisend: „*Nein, also ich weiß nicht, was du von mir verlangst, was ich hier sagen muss (lacht)*“ (M 32). Zusätzlich teilt er mit, dass seine Kenntnisse in der deutschen Sprache deutlich besser als seine Türkischkenntnisse sind: „*Ja, aber Deutsch kann ich besser als Türkisch, deswegen rede ich eher so Deutsch*“ (M 53). In weiteren Interviewsequenzen begründet er sein Vorgehen wie folgt: „*Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein*“ (M 290–291). Obwohl Murat größtenteils die Aufforderung, auf Türkisch zu sprechen, ablehnt bzw. vermeidet, kann festgestellt werden, dass er doch in einzelnen Situationen seine Wissensbestände auf Türkisch darstellen und dabei auch das türkisch-deutsche Code-Switching nutzen kann. Im Laufe des Interviews gelingt es Murat, sehr detailliert den Begriff Erste Hilfe auf Türkisch (vgl. M 73–82) zu definieren. Auch gelingt es ihm, in der türkischen Sprache zu beschreiben, in welchem Kontext er bereits einen Erste-Hilfe-Koffer gesehen hat (vgl. M 148–150). Sein Verhalten weist aber insgesamt deutlich darauf hin, dass er mit der Interviewerin nicht Türkisch sprechen möchte.

Ceyda geht bei der Darstellung ihrer Wissensbestände unterschiedlich mit ihrer Mehrsprachigkeit um. Sofern die Interviewerin die Interviewfragen auf Deutsch stellt, antwortet sie auf Deutsch. Auf Türkisch gestellte Fragen werden von ihr auf Türkisch beantwortet. Hierbei greift sie nicht auf das türkisch-deutsche Code-Switching zurück. Sie bleibt durchgehend im Deutschen oder im Türkischen. Sobald sie ihre Wissensbestände nicht in der deutschen Sprache verbalisieren kann, ist es ihr nach gezielter Aufforderung möglich, sich in der türkischen

Sprache zu äußern. Zudem konnte festgestellt werden, dass Ceyda auf Türkisch verfasste Erklärungen auch im Deutschen wiederholen kann. Auf das deutsch-türkische Code-Switching greift Ceyda ausschließlich in Situationen zurück, in denen sie Begrifflichkeiten nicht in der deutschen Sprache erklären kann. Vereinzelt konnte beobachtet werden, dass sie das Code-Switching zum Sprachvergleich einsetzt (vgl. C 178–182).

Die Zusammenfassungen zeigen, wie die Kinder bei der Darstellung ihrer Wissensbestände mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen. Minimale Gemeinsamkeiten sind im Umgang von Timur und Murat mit ihrer Mehrsprachigkeit zu verzeichnen. Timur lehnt während des Interviews das Türkischsprechen durchgehend ab. Murat lehnt das Türkischsprechen überwiegend ab, in vereinzelt Situationen kann er auf das Türkischsprechen zugreifen. Im Gegensatz dazu stellt es für Ceyda eine Selbstverständlichkeit dar, sich mit der Interviewerin auf Türkisch oder auf Deutsch zu unterhalten. Im Folgenden soll kontrastierend auf die Fälle eingegangen und dabei Bezüge zu den Theorien aus den Kapiteln 3.2 und 3.3 hergestellt werden.

Wie aus den Einzelfalldarstellungen (vgl. Kap. 5.1.1 und Kap. 5.2.1) detailliert hervorgeht, sind Timur und Murat in Deutschland geboren und lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen (vgl. Gogolin 1988, S. 9). Beide Jungen lehnen es im Interview ab, auf Türkisch zu sprechen. Eine Erklärung für dieses Vorgehen könnte sein, dass eine direkte Aufforderung, auf Türkisch zu antworten, in der formalen und möglicherweise schulisch konnotierten Situation des Interviews für sie ungewohnt und inakzeptabel ist. Nach Riehl (2014) wird dem sprachlich-kulturellen Kapital, das mehrsprachige SchülerInnen von zu Hause mitbringen, nur ein minderwertiger Wert beigemessen (vgl. Riehl, 2014, S. 114). Diesbezüglich betonen Dirim und Mecheril (2010), dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im schulischen Feld als eine Abweichung von der Norm gesehen wird (vgl. Dirim & Mecheril, 2010, S. 108). Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass Timur und Murat sich während des Interviews nicht auf das Angebot der Interviewerin einlassen. Obwohl beide vor dem Interview mit der Interviewerin auf Türkisch sprachen, lehnen sie dies während des Interviews deutlich ab. Die Fallbeispiele zeigen, dass sie auch im häuslichen Rahmen zwischen der „legitimen“ bzw. nicht „legitimen“ Sprache (Bourdieu, 1990, S. 21) unterscheiden und bei der Darstellung ihrer Wissensbestände nicht auf das Türkische zugreifen. Dirim (1998) unterscheidet hierbei zwischen der „offiziellen“ und der „inoffiziellen“ Sphäre. Laut Dirim (1998) umfasst die „offizielle“ Sphäre Kommunikationen im Unterricht und die „inoffizielle“ Sphäre Kommunikationen auf dem Schulhof. Sie weist darauf hin, dass türkischsprachige Kinder die türkische Sprache nur in der „inoffiziellen“ Sphäre benutzen (vgl. Kap. 3.3.5). Ein vergleichbares Verhalten zeigen auch Timur und Murat, indem sie vor dem Interview mit der Interviewerin Türkisch sprechen und während des Interviews dies deutlich ablehnen.

Timur begründet das Ablehnen von türkischen Erklärungen wie folgt: *„Ich kann nicht so gut Türkisch“* (T 250). Ähnlich erklärt auch Murat sein Vorgehen: *„Ja, aber Deutsch kann ich besser als Türkisch, deswegen rede ich eher so Deutsch“* (M 53). Timur und Murat sind davon

überzeugt, dass ihre Deutschkenntnisse besser als ihre Türkischkenntnisse sind. Eine Begründung hierfür könnte sein, dass mehrsprachige SchülerInnen in der Öffentlichkeit erfahren, dass ihre Herkunftssprache als von der Norm abweichend wahrgenommen wird. Nach Riehl (2014) erfahren mehrsprachige Individuen, dass ihre Erstsprache in der Gesellschaft nicht denselben Wert wie die „legitime“ Sprache hat. Sie haben oft den Eindruck, dass ihre Mehrsprachigkeit „nutzlos“ sei. Dadurch erleben Kinder ihre Erstsprache nicht als eine Kompetenz, die sie gerne in der Öffentlichkeit zeigen möchten (vgl. Roche, 2013, S. 181).

Murat begründet das Verzichten auf die türkische Sprache wie folgt: *„Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein“* (M 290–291). Es scheint so, dass Murat sein Wissen nur in der Bildungssprache Deutsch abrufen kann, erst danach ist es ihm vereinzelt möglich, seine Wissensbestände auf Türkisch darzustellen bzw. zu übersetzen. Nach Morek und Heller (2012) dient die Bildungssprache auch als *„Werkzeug des Denkens“* (Morek & Heller, 2012, S. 74, Herv. i. O.) und hat eine epistemische Funktion (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 74f.). Nach Feilke (2012) stellt die Bildungssprache die *„Sprache des Lernens“* (Feilke, 2012, S. 6) dar. Die Bildungssprache als *„Werkzeug des Denkens“* zu verstehen, geht auf den Psychologen Jim Cummins (1984, 2008) zurück (vgl. dazu Kap. 3.3). Cummins (1984, 2008) unterscheidet zwischen den Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) und der Cognitive Academic Language (CALP). Nach Cummins hat CALP eine wichtige Bedeutung beim Aneignen von kognitiv abstraktem Wissen (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 75).

Aus den theoretischen Bezügen und der Aussage von Murat: *„Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein“* (M 290–291) kann geschlossen werden, dass Murat sein Wissen erst in der Bildungssprache Deutsch abrufen muss, um dieses dann auf Türkisch übersetzen zu können. Daher kann gesagt werden, dass die sogenannte Arbeitssprache (vgl. Rehbein, 2011, S. 205) für Murat die deutsche Sprache ist. Obwohl Murat zu Beginn des Interviews das Türkischsprechen ablehnt, gelingt es ihm vereinzelt, während des Interviews das türkisch-deutsche Code-Switching zu nutzen und seine Wissensbestände auf Türkisch darzustellen.

Dies zeigt sich in seiner sehr detaillierten Definition des Begriffs Erste Hilfe auf Türkisch (vgl. M 73–82). Zudem gelingt es ihm, in der türkischen Sprache zu beschreiben, in welchem Kontext er einen Erste-Hilfe-Koffer bereits gesehen hat (vgl. M 148–150). Diese beiden Beispiele weisen darauf hin, dass Murat seine Wissensbestände in der türkischen Sprache zum Ausdruck bringen kann, sofern er zuvor Erklärungen auf Deutsch verfasst hat.

Im Vergleich zu Timur und Murat geht Ceyda mit ihrer Mehrsprachigkeit deutlich flexibler um. Ceyda wurde im Gegensatz zu Timur und Murat in der Türkei eingeschult und besuchte dort die erste und zweite Jahrgangsstufe (vgl. dazu Kap. 5.3.1). Sie wurde in ihrer Erstsprache Türkisch alphabetisiert und verfügt zudem über sehr gute bildungssprachliche Türkischkennt-

nisse. Je nach Situation kann Ceyda durchgehend in Deutsch oder in Türkisch kommunizieren. Während dieser Phasen greift sie kaum auf das türkisch-deutsche Code-Switching zu. In dem gesamten Interview wird ihr flexibler Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit deutlich. Bereits Peal und Lambert (1962) konnten im Rahmen ihrer Studie herausarbeiten, dass zehnjährige bilingualer Kinder eine höhere Flexibilität im Denken besitzen als monolinguale Kinder. Sie verfügen zudem über „die Fähigkeit, unabhängiger von Wörtern zu denken, und eine Überlegenheit bei der Konzeptbildung und eine breiter gefächerte Intelligenz“ (Festmann & Kersten, 2010, S. 40).

Ceyda kann auf gezielte Nachfrage hin ihre auf Türkisch verfassten Wissensdarstellungen ins Deutsche übersetzen. Es gelingt ihr auch, vom Deutschen ins Türkische zu übersetzen, wobei sie kaum auf das Code-Switching zugreift. Es kann vermutet werden, dass ihre sehr guten herkunftssprachlichen Fähigkeiten positive Auswirkungen auf die Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe haben. Insgesamt kommuniziert Ceyda ihr Fachwissen in der türkischen sowie in der deutschen Sprache äußerst kompetent.

Es kann festgestellt werden, dass ihre Wissensdarstellungen im Türkischen viel umfangreicher und detaillierter als im Deutschen sind. Im Vergleich zu Murat ist für Ceyda das „Werkzeug des Denkens“ (Cummins, 1984, 2008) sowie die „Arbeitssprache“ (Rehbein, 2011, S. 205) überwiegend die türkische Sprache. Cummins (1984) sieht die gut entwickelten ersprachlichen Kompetenzen als eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg von zweisprachigen Kindern an (vgl. Baker & Jones, 1998, S. 75; Cummins, 1984, S. 192f.). Auch die Forschungsergebnisse von Knigge et al. (2015) zeigen deutliche Zusammenhänge zwischen der sprachlichen Performanz in der Erst- und Zweitsprache (vgl. Knigge et al., 2015, S. 164f.). Im Fall von Ceyda konnte gezeigt werden, dass durch den gezielten Einsatz des Code-Switchings und die direkte Ansprache in der türkischen Sprache Verstehens- und Denkprozesse angeregt werden. Wiederholt gelingt es ihr, aufgrund von Denkipulsen, die in türkischer Sprache erfolgen, tiefergehend auf die gestellten Fragen einzugehen, dabei ihre Problemlösefähigkeiten aufzuzeigen und ihr Wissen in der deutschen Sprache zu verbalisieren. Auch Meyer und Prediger (2011) weisen darauf hin, dass die Nutzung der Erstsprache im schulischen Kontext die fachlichen Denk- und Verstehensprozesse fördern kann (vgl. Meyer & Prediger, 2011, S. 185). Im Fallvergleich wird deutlich, dass diese Möglichkeit aber eher gegeben ist, wenn mit beiden Sprachen von Kindern flexibel und wertschätzend umgegangen werden kann.

6.3 Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und den sachbezogenen, schulischen und sprachlichen Lernständen der untersuchten Kinder

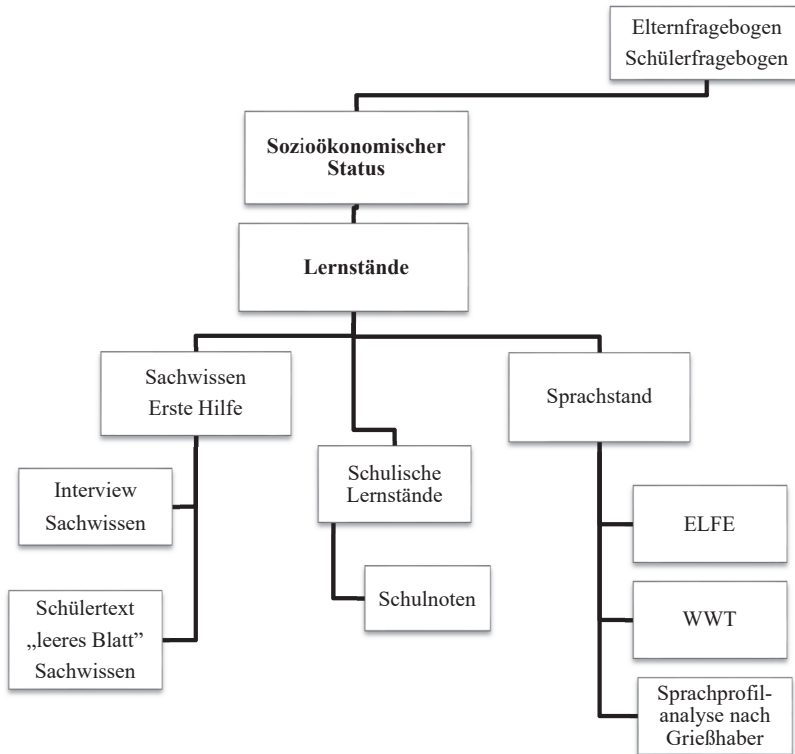


Abbildung 13: Bezüge des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Lernstände der Kinder

Im Folgenden sollen, wie auf der Abbildung 13 präsentiert, die Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und sprachlichen, schulischen und sachbezogenen Lernständen der Kinder in einem Fallvergleich kontrastiert und theoretisiert werden. Als Grundlage für den Fallvergleich dient das Kapitalkonzept von Bourdieu (1983), welches das „ökonomische“, das „kulturelle“ und das „soziale“ Kapital umfasst (vgl. Kap. 3.1.2.2). Nach Bourdieu (1983) ermöglicht das ökonomische Kapital Zugang zum kulturellen und sozialen Kapital, welches für den „Aufwand an Transformationsarbeit“ (Bourdieu, 1983, S. 195) erforderlich ist (vgl. Kap. 3.1.2.2). Das ökonomische Kapital umfasst verschiedene Formen des materiellen Wohlstands, der direkt oder indirekt in Geld umtauschbar ist (vgl. Schwingel, 2009, S. 88). Bourdieu (1930–2002) konnte in seinen Untersuchungen feststellen, dass der ungleiche Besitz von ökonomischem und kulturellem Kapital zu sozialer Ungleichheit und auch zur

Bildungsungleichheit führt (vgl. Kap. 3.1.2.1). In seinen sprachsoziologischen Arbeiten versteht Bourdieu den alltäglichen sprachlichen Austausch als durchdrungen von sozialen Strukturen, die in den Interaktionen zum Ausdruck gebracht werden und zugleich reproduziert werden. Sprache muss demnach aus der gesellschaftlichen Praxis heraus, in der sie verankert ist, verstanden werden (vgl. Bourdieu, 2018, S. 120) (vgl. Kap. 3.1.2.4).

Beim folgenden Fallvergleich werden zudem Erkenntnisse aus empirischen Studien berücksichtigt, welche die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund untersuchen. In vielen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und dem Bildungserfolg ihrer Kinder ein enger Zusammenhang besteht (vgl. Wendt et al., 2012, S. 175). Ausgehend von den genannten Theoriebezügen und dem skizzierten Forschungsstand sollen in diesem Kapitel kontrastierend die Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status und den sprachlichen, schulischen und sachbezogenen Lernständen herausgearbeitet werden.

In den Einzelfalldarstellungen (vgl. Kap. 5) wurde sehr ausführlich auf die sozioökonomischen Lebensumstände von Timur, Murat und Ceyda eingegangen. Diese sollen im Fallvergleich nun zusammenfassend dargestellt werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und weiterführende Erkenntnisse zu gewinnen.

Beim Vergleich der beruflichen Qualifikation und der aktuellen Erwerbstätigkeit der Eltern können einige Unterschiede dokumentiert werden. Timurs Eltern verfügen über keine berufliche Qualifikation und sind zurzeit arbeitssuchend, sodass der sozioökonomische Status der Familie als gering eingeschätzt werden muss (vgl. Kap. 5.1.2). Im Gegensatz dazu verfügen die Eltern von Murat und Ceyda über einen Hochschulabschluss und sind berufstätig. Entsprechend kann der sozioökonomische Status dem mittleren Bereich zugeordnet werden (vgl. Kap. 5.2.2 und Kap. 5.3.2). Durch das Erfassen des Berufsstatus der Eltern können Rückschlüsse auf das kulturelle und ökonomische Kapital der untersuchten Kinder gezogen werden (vgl. Hußmann et al., 2017, S. 43; vgl. Wendt et al., 2012, S. 177). Das Wohngebiet, in dem Timur und Ceyda aufwachsen, und auch die Grundschule, die sie besuchen, befinden sich in einem Stadtgebiet, dessen EinwohnerInnen mehrheitlich über ein geringes ökonomisches Kapital verfügen. Die Grundschule, die Murat besucht und auch das Wohngebiet, in dem er mit seiner Familie wohnt, liegen in demselben Stadtteil, der als sozial durchmischte bezeichnet werden kann. Das Erfassen des Wohnortes ermöglicht einen Einblick in die Lebenslage der untersuchten Kinder. So hat nach Bruhns (2013) der Wohnort Auswirkungen auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Kindern (vgl. Bruhns, 2013, S. 288).

Beim Vergleich der kulturell-sozialen Teilhabe der Familien an der Gesellschaft können folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt werden: Timur und seine Familie verfügen über 101 bis 200 Bücher (vgl. Kap. 5.1.2). Im Vergleich dazu verfügen Murat und seine Familie über mehr als 200 Bücher (vgl. Kap. 5.2.2). Ceyda und ihre Familie besitzen insge-

samt 26 bis 100 Bücher (vgl. Kap. 5.3.2). Der Besitz von Büchern oder auch von Musikinstrumenten wird als kulturelles Kapital eingeschätzt. Mit Bourdieu (1983, S. 188) kann dieser Besitz als „objektiviertes Kulturkapital“ (Bourdieu, 1983, S. 188) verstanden werden, das den Kindern Bildungschancen zu ermöglichen vermag. Auch Stubbe et al. (2016, S. 304ff.) konnten zeigen, dass in allen EU-Teilnehmerländern zwischen dem familiären Buchbesitz und den schulischen Fachleistungen ein Zusammenhang zu beobachten ist. Allerdings ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass Bücher zunehmend digital vorhanden sind und z.B. bei Migration Bücher oft nicht mitgenommen werden können.

In Bezug auf die Verfügbarkeit eines Computers wurde ermittelt, dass alle drei untersuchten Kinder kein eigenes Gerät besitzen. Timur und Ceyda dürfen den Familiencomputer zum Lernen und Spielen benutzen. Im Gegensatz dazu verwendet Murat keinen Familiencomputer zum Lernen und besitzt auch keine Computerspiele. In Bezug auf die praktisch-experimentellen Zugänge stellte sich heraus, dass Timur und Murat über keine Experimentierkisten verfügen, mit denen sie handlungspraktische Erfahrungen sammeln können. Im Gegensatz dazu besitzt Ceyda Experimentier-Kisten zum Thema Elektrik und Chemie. Murat besitzt als einziger ein Musikinstrument, auf dem er regelmäßig zu Hause üben kann (vgl. Kap. 5.2.2). Nach Bourdieu (1983) zählt der familiäre Besitz von Büchern bzw. von Musikinstrumenten zum „objektivierten Kulturkapital“ (Bourdieu, 1983, S. 188), welches abhängig von den familiären Ressourcen ist.

Die Teilnahme an schulischen und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften verteilt sich sehr unterschiedlich, doch sind alle Kinder in ihrer Freizeit aktiv. Timur und Ceyda gehen am Nachmittag sportlichen Betätigungen nach. Timur trainiert regelmäßig in einem Fußballverein Fußball und Ceyda besucht am Nachmittag einen Sportverein, eine Hip-Hop-AG und eine Tanzgruppe. Im Vergleich dazu beschäftigt sich Murat am Nachmittag mit Musik; er besucht eine Chor-AG, eine Rhythmus-AG und eine Schach-AG. Bei der Gegenüberstellung der Familien kann bezüglich der Teilnahme an unterhaltsamen und kulturellen Veranstaltungen festgestellt werden, dass Timur und seine Familie regelmäßig ins Kino oder in den Zirkus gehen und häufig Museen besuchen (vgl. Kap. 5.1.2). Auch Murats Familie geht oft in den Zirkus, ins Theater, zu Konzerten oder ins Kino, selten besuchen sie ein Museum (vgl. Kap. 5.2.2). Obwohl Ceydas Eltern durch ihre erreichten Bildungsabschlüsse über das sogenannte „institutionalisierte Kulturkapital“ (Bourdieu, 1983, S. 190) verfügen, geht ihre Familie selten in einen Zoo, ins Kino oder in ein Museum. Bei der Teilnahme an öffentlichen Einrichtungen kann verzeichnet werden, dass Ceyda und Timur bereits Erfahrungen mit dem Krankenhaus, dem Notarzt und der Apotheke sammeln konnten, zudem war Ceyda auch bei der Feuerwehr. Im Gegensatz zu Timur und Ceyda kennt Murat nur die Apotheke.

Nun soll kontrastierend gezeigt werden, welche Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status und den sprachlichen Lernständen von Timur, Murat und Ceyda bestehen. Alle drei Kinder verfügen laut dem Test ELFE 1–6 im Bereich des Leseverständnisses über durchschnittliche Lesekompetenzen. Im Gegensatz zu Timur und Ceyda erreicht Murat zum Teil

auch überdurchschnittliche Lesekompetenzen, was möglicherweise mit den Leseaktivitäten der Familie (Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher: über 200) in Zusammenhang steht.

Murats Mutter teilt mit, dass sie „täglich oder fast täglich“ ihrem Sohn beim Vorlesen zuhört bzw. „täglich oder fast täglich“ bespricht, welche Unterrichtsinhalte er im Unterricht gelesen hat. Höchstwahrscheinlich zeigt dies seine Wirkung in den durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen schriftsprachlichen Leistungen ihres Sohnes. Damit korrespondierend gibt Murat an, dass er sehr gerne liest und schreibt.

Obwohl der sozioökonomische Status von Timur im Vergleich zu denen von Murat und Ceyda deutlich geringer ist, kann nicht festgestellt werden, dass seine geringen sozioökonomischen Ressourcen Auswirkungen auf seine Lesekompetenzen hätten. Laut IGLU (2011/2017) hat der geringe sozioökonomische Status von SchülerInnen statistisch gesehen deutliche Folgen für die Lesekompetenzen der SchülerInnen (vgl. Schwippert et al., 2012, S. 205). Für Timur gilt dieser Zusammenhang offensichtlich nicht. Höchstwahrscheinlich hat das „tägliche oder fast tägliche“ Leseverhalten von ihm und seiner Mutter einen Einfluss auf seine erreichten Lesekompetenzen. Biedinger (2009) konnte zeigen, dass bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund das Vorlesen aus Büchern, die Vereinsmitgliedschaft und die Besuchsdauer eines Kindergartens eine besonders positive Wirkung auf die kindliche Entwicklung haben (vgl. Biedinger, 2009, S. 287).

Möglicherweise ist der geringe sozioökonomische Status von Timur aber ein Grund für seine unterdurchschnittlichen Wortschatzleistungen. Dies zeigt sich in der Erfassung seiner semantisch-lexikalischen Fähigkeiten mit dem Test WWTextexpressiv 6–10 und in der Auswertung des Schülertextes mit der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber. Ebenfalls wird deutlich, dass Timurs Mutter in Bezug auf das Schreiben bedauernd sagt: „*[I]ch kann ihm nicht so viel helfen*“ (vgl. Kap. 5.1.1). Die IGLU-Erhebungen von 2011 und 2017 zeigen, dass die Unterschiede in den Lesekompetenzen weniger migrationsbedingt, sondern eher soziokulturell bedingt sind (vgl. Schwippert et al., 2012, S. 205). Im Vergleich zu Timur erreicht Murat durchschnittliche Wortschatzleistungen (WWTextexpressiv 6–10 und Sprachprofilanalyse), diese Leistungen können mit dem mittleren sozioökonomischen Status in Zusammenhang stehen.

Die Auswertung des Schülertextes mit der Sprachprofilanalyse zeigt, dass Ceyda über einen differenzierten Wortschatz verfügt. Die durchschnittlichen Leistungen im Bereich des Wortschatzes entsprechen dem sozioökonomischen Status. Diese durchschnittlichen Leistungen zeigen sich allerdings nicht in den Auswertungsergebnissen des WWTextexpressiv 6–10. Hierbei erreicht Ceyda deutlich unterdurchschnittliche Leistungen (vgl. Kap. 5.3.2). Diese schwächeren Leistungen können auf die kurze Kontaktzeit mit der deutschen Sprache zurückgeführt werden (vgl. Kap. 5.3.1).

Im Folgenden sollen mögliche Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status und den schulischen Lernständen betrachtet werden. Der Vergleich der schulischen Lernstände zeigt, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status von Ceyda und Murat mit guten bis sehr

guten schulischen Leistungen korrespondiert. Murat konnte im Schuljahreszeugnis in Mathematik, Sachunterricht und Deutsch die Note „sehr gut“ erreichen. Ceyda konnte im Schuljahreszeugnis in den Fächern Mathematik, Sachunterricht und Deutsch die Note „gut“ vorweisen. Die geringen sozioökonomischen Ressourcen, welche Timur zur Verfügung stehen, zeigen keine Auswirkungen auf seine „sehr guten“ Mathematik- und „guten“ Sachunterrichtsleistungen. Allerdings wurden seine Deutschleistungen nur mit „befriedigend“ bewertet.

In Bezug auf mögliche Bezüge des sozioökonomischen Status der untersuchten Kinder auf die sachbezogenen Lernstände zum Thema Erste Hilfe ergibt sich kein eindeutiges Bild. Timur und Murat erreichen in der Lernstandsmessung, die mit dem „leeren Blatt“ ermittelt wurde, die geringste Niveaustufe. Insbesondere bei Timur kann angenommen werden, dass die geringeren sozioökonomischen Ressourcen das Ergebnis im Bereich seiner schriftlich ermittelten sachbezogenen Lernstände zum Thema Erste Hilfe beeinflussen. Auch im Bereich seiner sprachlichen Lernstände im WWTexpressiv 6–10 und in den Auswertungen der Sprachprofilanalyse weist er unterdurchschnittliche Leistungen auf. Allerdings können die geringen Leistungen, welche Murat erreicht hat, nicht eindeutig oder zwingend auf seine sozioökonomischen Ressourcen zurückgeführt werden. Vielmehr hängt der sachbezogene Lernstand mit seinem geringen Erfahrungswissen zusammen. Die inhaltsanalytische Auswertung des fokussierten Interviews zum Thema Erste Hilfe zeigt, dass Murat über äußerst geringe Kenntnisse im Bereich der Ersten Hilfe verfügt. Im Vergleich dazu kann Timur durchschnittliche und Ceyda überdurchschnittliche Kompetenzen vorweisen. Somit wurde deutlich, dass der sozioökonomische Status nur bedingt Rückschlüsse auf die im Rahmen des Interviews und des „leeren Blattes“ erhobenen Sachstände zulässt. Höchstwahrscheinlich ist das Erfahrungswissen ausschlaggebend für die Kenntnisse im Bereich der Ersten Hilfe.

Insgesamt zeigt sich, dass direkte Bezüge zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und den sachbezogenen, schulischen und sprachlichen Lernständen der Kinder nicht zu konstruieren sind. Auch deshalb legt der Fallvergleich nahe, die Rolle der Schule bei der Reproduktion und Legitimierung sozialer Ungleichheit noch intensiver zu reflektieren (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2011; S. 13f.).

6.4 Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand der untersuchten Kinder

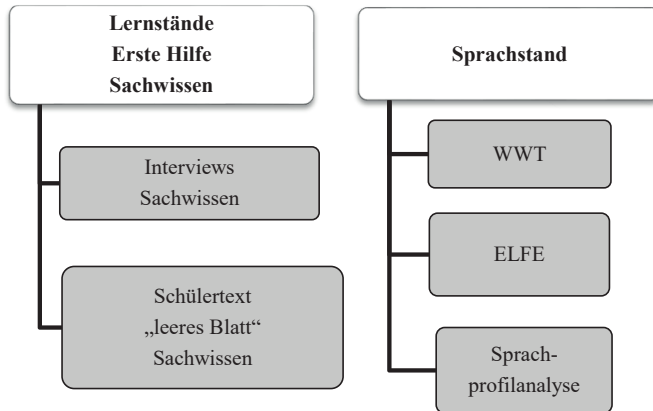


Abbildung 14: Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand

In diesem Kapitel sollen nun mögliche Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem aktuellen Sprachstand von Timur, Murat und Ceyda im Fallvergleich kontrastiert und theoretisiert werden. Die Grundlage für diese Kontrastierungsdimension stellen die im Kapitel 3.4 bearbeiteten theoretischen Ausführungen dar, in denen die Rolle der Sprache im Sachunterricht, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund, bearbeitet und diskutiert wurde. Zu Beginn des Kapitels werden die einzelnen Auswertungsergebnisse im ELFE 1–6, WWT 6–10 und in der Sprachprofilanalyse im Vergleich dargestellt und danach mit den Ergebnissen der sachbezogenen Lernstände in Beziehung gesetzt. Im Anschluss sollen auf Grundlage der zuvor formulierten Annahmen die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den bisherigen Forschungsergebnissen, welche im Rahmen der theoretischen Ausführungen dargestellt wurden, überprüft werden.

Im Leseverständnistest ELFE 1–6 erreicht Timur im Bereich des Leseverständnisses einen Prozentrang von 41,9 und in der Lesegeschwindigkeit einen Prozentrang von 52,5. Beide werden jeweils innerhalb des Normbereiches ausgewiesen (vgl. Kap. 5.1.5). Murat erreicht im Bereich des Leseverständnisses einen Prozentrang von 93,1 und in der Lesegeschwindigkeit einen Prozentrang von 50,2. Diese Werte übertreffen im Bereich des Leseverständnisses weit den Normwertbereich. Im Bereich der Lesegeschwindigkeit befinden sich seine Werte innerhalb des Normbereiches (vgl. Kap. 5.2.5). Ceyda erreicht im Leseverständnistest ELFE 1–6 im Bereich des Leseverständnisses einen Prozentrang von 37,8 und in der Lesegeschwindigkeit einen Prozentrang von 31,7. Beide Werte liegen im Normbereich (vgl. Kap. 5.3.5).

Die Auswertungsergebnisse hinsichtlich der Lesekompetenzen und der Wortschatzleistungen ergeben deutliche Unterschiede. Timur erreicht im WWTextexpressiv 6–10 für seine Altersgruppe einen Prozentrang von 0. Dieses Ergebnis zeigt, dass seine semantisch-lexikalischen Fähigkeiten speziell im Bereich der Wortproduktion zu gering sind (vgl. Kap. 5.1.4). Seine geringen Wortschatzleistungen deuten darauf hin, dass er Schwächen auf der lexikalisch-semantischen Ebene und somit auch im Bereich seiner bildungssprachlichen Fähigkeiten hat. Nach Gogolin (2009) umfasst die „Bildungssprache“ die Merkmale der formellen, monologischen und schriftförmigen Kommunikation (vgl. Gogolin, 2009, S. 270).

Murat erreicht im WWTextexpressiv 6–10 für seine Altersgruppe einen T-Wert von 42 und einen Prozentrang von 21. Dieses Ergebnis zeigt, dass seine semantisch-lexikalischen Fähigkeiten speziell im Bereich der Wortproduktion durchschnittlich ausgeprägt sind (vgl. Kap. 5.2.4). Bei Ceyda sind zwischen den Lesekompetenzen und den Wortschatzleistungen deutliche Unterschiede zu sehen. Sie kommt im WWTextexpressiv 6–10 für ihre Altersgruppe auf einen T-Wert von 0 und einen Prozentrang von 0. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass ihre semantisch-lexikalischen Fähigkeiten speziell im Bereich der Wortproduktion unterdurchschnittlich ausgeprägt sind (vgl. Kap. 5.3.4).

Timur erreicht in dem mit der Sprachprofilanalyse nach Grießhaber (2013) ausgewerteten Schülertext die Spracherwerbsstufe drei: Wenn ein Zweitsprachenlerner die Stufe 3 erreicht, wird davon ausgegangen, dass das Kind über einen ausreichenden Wortschatz verfügt (vgl. Heilmann, 2019, S. 27) (vgl. Kap. 5.1.10). Murat kann bezüglich seiner Äußerungen die höchste Stufe zugewiesen werden und er erreicht somit die Spracherwerbsstufe vier (vgl. Kap. 5.2.10). Ceyda kann in der Sprachprofilanalyse ebenfalls auf die Spracherwerbsstufe vier eingeordnet werden. Beide Stufen weisen nach Grießhaber (2013) auf differenzierte Wortschatzleistungen hin (vgl. Heilmann, 2019, S. 27).

Im Folgenden werden die Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand verglichen und theoretisch eingeordnet. Die Auswertung der sachbezogenen Lernstände von Timur und Murat, die mit dem „leeren Blatt“ zum Thema Erste Hilfe im Deutschen und im Türkischen erfasst wurden, verweist auf geringe fachliche Leistungen. Bei Timur konnte gezeigt werden, dass sowohl sein fachliches als auch sein sprachliches Wissen geringer ausfällt, sobald er einen freien Text verfassen muss. Deutlich wird, dass Timur Schwierigkeiten hat, sein Wissen im Rahmen von Schreibaufgaben zum Ausdruck zu bringen, was vermutlich auf seine unterdurchschnittlich ausgeprägten Wortschatzleistungen zurückführbar ist.

Das Beispiel verdeutlicht, wie die Sprache im Fach Sachunterricht als wichtiges Medium zum Wissenserwerb beiträgt. Insbesondere für Kinder aus bildungsfernen Familien und auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hat die Bildungssprache (vgl. Gogolin, 2009, S. 263) für den schulischen Kompetenzerwerb eine besondere, bildungsbenachteiligende und selektive Funktion. Bourdieu (2005) spricht in diesem Zusammenhang vom

„sprachlichen Kapital“, welches auf die verschiedenen SprecherInnen ungleich verteilt ist. Nach Bourdieu (2005) ist die Verteilung des „sprachlichen Kapitals“ abhängig von der Verteilung der anderen Arten von Kapital (ökonomisch, kulturell, sozial) (vgl. Bourdieu et al., 2005, S. 20f.).

Bei Murat sind deutliche Unterschiede zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem aktuellen Sprachstand zu verzeichnen. Er verfügt über gut bis sehr gut ausgeprägte schriftsprachliche Kompetenzen und kann diese im Rahmen von Schreibaufgaben auch zum Ausdruck bringen. Dies zeigt er beim Verfassen des Schülertextes, den er zunächst auf Deutsch und im Anschluss auf Türkisch verfasst. Murats fachliches Wissen über das Thema Erste Hilfe ist gering. Aufgrund seiner durchschnittlichen Wortschatzleistungen kann er einen deutschsprachigen und türkischsprachigen Text über das Thema Erste Hilfe aber orthographisch korrekt verfassen. Murat kann beim Schreiben des Schülertextes problemlos auf seine bildungssprachlichen Fähigkeiten zugreifen und diese als Werkzeug nutzen.

Die semantisch-lexikalischen Leistungen, die Ceyda im WWTexpressiv 6–10 erreicht, sind unterdurchschnittlich ausgeprägt. Die Auswertung des Schülertextes mit der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) zeigt, dass Ceyda mit ihren Äußerungen die Erwerbsstufe 4 erreicht, was auf einen differenzierten Wortschatz hinweist. In den auf Deutsch und Türkisch verfassten Texten zeigt sie wiederum durchschnittliche fachliche Leistungen. In dem von ihr auf Deutsch verfassten Text stellt sie zwei und in dem auf Türkisch geschriebenen Text drei Situationsbeispiele vor. Die ersten beiden geschilderten Situationen sind in beiden Texten identisch, allerdings sind die Beschreibungen auf Türkisch deutlich detaillierter und umfangreicher. Sie kann beim Verfassen der Texte auf ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten zugreifen und diese als „*Werkzeug des Denkens*“ (Morek & Heller, 2012, S. 74, Herv. i. O.) nutzen.

Die Fallbeispiele verweisen darauf, dass ein Kind, welches in beiden Sprachen über gute schriftsprachliche Fähigkeiten verfügt, während der sachbezogenen Arbeit darauf zurückgreifen kann. In allen Fällen konnte gezeigt werden, dass zwischen dem sprachlichen Kapital der Eltern und den bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder erkennbare Zusammenhänge bestehen (vgl. Feilke, 2013, S. 119; Morek & Heller, 2012, S. 74f.). Nun geht es um die Beziehungen zwischen den im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung zum Thema Erste Hilfe erhobenen Lernständen und dem Sprachstand. Die inhaltsanalytische Auswertung der im Rahmen der Interviews erhobenen Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe legt dar, dass Timur über durchschnittliche Kenntnisse im Bereich der Ersten Hilfe (vgl. Kap. 5.1.11) verfügt. In dem Interview wird deutlich, dass er motiviert mitarbeitet und dabei versucht, seine Vorstellungen zum Thema Erste Hilfe auf Deutsch zu verbalisieren. Wie zuvor in dem Kapitel 6.2 gezeigt, lehnt er im gesamten Interview das Türkischsprechen entschieden ab und versucht, durchgehend Sachinhalte auf Deutsch zu erklären. Dies tut er, obgleich ihm die Wortfindung und das Beschreiben von Inhalten in der deutschen Sprache erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Bei Timur stehen die geringen sachbezogenen Lernstände zum Thema Erste

Hilfe, die schriftlich erhoben wurden, und die geringen Wortschatzleistungen (WWTexpressiv 6–10 und Sprachprofilanalyse) in Zusammenhang. Für ihn gilt, dass die Sprache im Fach Sachunterricht als Medium zur Klärung von Sachwissen (vgl. Köhnlein, 2012, S. 323) nur eingeschränkt zur Verfügung steht. Damit wird das Erfassen von realen Sachbezügen und der sachliche Kompetenzerwerb erschwert (vgl. Köhnlein 2012, S. 323). Da der Sprache im Unterricht eine wichtige Bedeutung bei der fachlichen Kommunikation und der sprachlichen Darstellung von Sachen zukommt, wird seine Erkenntnis- und Lernfähigkeit beeinträchtigt (vgl. Köhnlein, 2012, S. 323).

Im Fall Murat zeigt die Darstellung der Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe, dass dieser im Rahmen des Interviews über unterdurchschnittliche Kenntnisse verfügt (vgl. Kap. 5.2.11). Die geringen sachbezogenen Leistungen, die Murat bei der Darstellung seiner Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe aufweist, zeigen sich auch im sachbezogenen Lernstand, der schriftlich ermittelt wurde. Das geringe sachbezogene Wissen kann nicht auf den Sprachstand von Murat zurückgeführt werden, da er durchschnittliche Wortschatzleistungen (WWTexpressiv 6–10 und Sprachprofilanalyse) und zum Teil überdurchschnittliche Lesekompetenzen aufweist. Die inhaltsanalytische Auswertung der fokussierten Interviews zum Thema Erste Hilfe von Ceyda zeigt hingegen, dass ihre Kenntnisse überdurchschnittlich sind (vgl. Kap. 5.3.11). Während des gesamten Interviews stellt sie ihre Wissensbestände überwiegend in der türkischen Sprache fachlich und sachlich richtig dar. Auf direkte Aufforderung hin gelingt es ihr, Wissensbestände auch auf Deutsch zum Ausdruck zu bringen. Insgesamt kann gesagt werden, dass Ceyda im Bereich der sachbezogenen Lernstände sowohl im Interview als auch in den Schülertexten durchschnittliche bis überdurchschnittliche Leistungen erreicht. Aufgrund dessen bestehen zwischen den sachbezogenen Lernständen und den Sprachständen keine klaren Beziehungen. Ceydas Wortschatzleistungen, die mit dem WWTexpressiv 6–10 ermittelt wurden, zeigen deutlich unterdurchschnittliche Leistungen. In dem mit der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) ausgewerteten Schülertext erreicht sie die Spracherwerbsstufe vier, die wiederum auf einen differenzierten Wortschatz hinweist. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Messung mit dem WWTexpressiv 6–10 im Vergleich zur Sprachprofilanalyse deutlich umfangreicher ist. Auch werden im WWTexpressiv 6–10 Begrifflichkeiten abgefragt, die Ceyda innerhalb der zweieinhalbjährigen Kontaktzeit zur deutschen Sprache nicht erlernen konnte. Trotzdem kann gesagt werden, dass Ceyda über hinreichende sprachliche Fähigkeiten verfügt, um ihr fachliches Wissen darzustellen (vgl. Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 37). Auch gelingt es ihr, Aufgabenstellungen in mündlicher wie in schriftlicher Form zu verstehen und erfolgreich umzusetzen (vgl. Schroeter-Brauss et al., 2018, S. 34).

Im Folgenden sollen anhand der bisher in Kapitel 6 angestellten Fallvergleiche einige theoretische Annahmen zu den Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand diskutiert werden.

1. In Anlehnung an die Aussagen von Griebhaber et al. (1996), Meyer und Prediger (2011) sowie Rehbein (2011) kann angenommen werden, dass die untersuchten Kinder durch den Einsatz der Erstsprache Türkisch ihre sachbezogenen Lernstände detaillierter zeigen können und dabei weitere Verstehens- und Denkprozesse gefördert werden (vgl. Meyer & Prediger, 2011, S. 185).

Diese erste Annahme kann nur durch den Fall Ceyda bestätigt werden. Ceyda nutzte während des Interviews die Chance, ihre sachbezogenen Lernstände in der türkischen Sprache detailliert aufzuzeigen. Sofern sie ihr sachbezogenes Wissen nicht in der deutschen Sprache erklären konnte, griff sie auf ihre Türkischkenntnisse zu. Dies bestätigt die Annahme, dass der Einsatz der Erstsprache Türkisch Verstehens- und Denkprozesse der Kinder fördern kann. Begründbar ist dies dadurch, dass Ceyda in ihrer Erstsprache Türkisch alphabetisiert wurde, während der ersten Schulbesuchsjahre grundlegende Fähigkeiten in der türkischen Bildungssprache erlernt hat und auf diese bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände zurückgreifen kann. Die bildungssprachlichen Fähigkeiten, über die Ceyda im Türkischen verfügt, können demnach den kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (Cognitive / Academic Language Proficiency = CALP) im Sinne von Cummins (2000) zugeordnet werden (vgl. Cummins, 2000, S. 3) (vgl. Kap. 3.3.3).

Im Gegensatz dazu haben Timur und Murat die türkische Sprache implizit im häuslichen Umfeld durch die konkrete Sprachpraxis gelernt. Die sprachlichen Fähigkeiten von Timur und Murat entsprechen nach Cummins (2000) den sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills = BICS) (vgl. Cummins, 2000, S. 3). Dies wurde daran ersichtlich, dass beide Jungen vor dem Interview mit der Interviewerin und ihren Müttern in der Alltagssprache Türkisch sicher kommunizieren konnten. Allerdings bestätigte sich nicht, dass durch den Einsatz der Erstsprache die türkischsprachigen Kinder ihre sachbezogenen Lernstände detaillierter aufzeigen konnten bzw. weitere Verstehens- und Denkprozesse angeregt werden konnten. Letztlich wurde ersichtlich, dass durch die erstsprachlichen Kenntnisse weitere Denk- und Verstehensprozesse nur dann gefördert werden können, sofern die Kinder über ausreichende bildungssprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache bzw. in der Herkunftssprache verfügen (vgl. Kap. 3.4.3).

2. Es wurde davon ausgegangen, dass bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände die Kinder die türkische Sprache als „Arbeitssprache“ (Rehbein, 2011, S. 205) verwenden, ihre Resultate also in dieser Sprache erarbeiten.

Anhand zahlreicher Interviewsequenzen konnte dies im Fall von Ceyda bestätigt werden. Sie hat bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände im Schriftlichen sowie im Mündlichen die türkische Sprache als ihre Arbeitssprache (vgl. Rehbein, 2011, S. 205) genutzt (vgl. Kap. 3.4.3).

Hingegen lehnen beide Jungen das Türkischsprechen im fachlichen Interview deutlich ab und nutzen ihre Erstsprache Türkisch nicht als Arbeitssprache. Vielmehr verwendeten Timur und

Murat hierfür die deutsche Sprache als ihre Arbeitssprache. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Fallstudien kann daher nicht bestätigt werden, dass Kinder mit der Erstsprache Türkisch bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände die türkische Sprache als ihre Arbeitssprache auch tatsächlich verwenden. Die hier vorgelegten Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Arbeitssprache abhängig vom Sprachstand der verwendeten Sprache ist. Wie in den lernstandsbezogenen Fallstudien gezeigt wurde, wird als Arbeitssprache die Einzelsprache bevorzugt, in der die sprachlichen Kompetenzen im Bereich der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (CALP) am stärksten ausgeprägt sind (vgl. Cummins, 2000, S. 3).

3. Vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung wurde zudem erwartet, dass das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache die sachbezogenen Lernstände und den Sprachstand der Kinder beeinflusst (vgl. Gogolin, 2009, S. 263).

Die Kompetenzen von Timur sind im Bereich der deutschen Sprache gering ausgeprägt. Timur verfügt – wie in den lernstandsbezogenen Fallstudien ausgeführt wurde – über unterdurchschnittliche semantisch-lexikalische Leistungen, welche mit dem WWTexpressiv 6–10 gemessen wurden. Die Auswertungen des Schülertextes mit der Sprachprofilanalyse zeigen ausreichende Wortschatzkenntnisse auf. Die sachbezogenen Lernstände, welche Timur im Rahmen des Interviews mündlich zum Ausdruck bringt, sind durchschnittlich und die sachbezogenen Lernstände, welche mit den Schülertexten erfasst wurden, sind gering ausgeprägt. Am Fall von Timur bestätigt sich die Annahme, dass das bildungssprachliche Register (vgl. Gogolin, 2009, S. 263) der deutschen Sprache die sachbezogenen Lernstände beeinflusst, sofern sie schriftlich erfasst werden (vgl. Kap. 3.4.1). Des Weiteren kann bestätigt werden, dass das bildungssprachliche Register einen Einfluss auf den Sprachstand hat, insbesondere zeigt sich dies beim Formulieren von Wissen zum Thema Erste Hilfe.

Am Fall von Murat kann die Annahme hingegen nicht bestätigt werden, dass das bildungssprachliche Register die sachbezogenen Lernstände beeinflusst; allerdings ist eine deutliche Beziehung zwischen dem bildungssprachlichen Register und dem Sprachstand zu verzeichnen. Seine bildungssprachlichen Kompetenzen sind durchschnittlich ausgeprägt und er verfügt auch über durchschnittliche semantisch-lexikalische Leistungen. Die Auswertung der Schülertexte mit der Sprachprofilanalyse weist ebenfalls auf differenziert ausgeprägte Wortschatzleistungen hin. Sein sachbezogenes Wissen zur Ersten Hilfe, welches mündlich im Rahmen des Interviews und schriftlich beim Verfassen der Schülertexte erfasst wurde, ist gering ausgeprägt.

Auch im Fall von Ceyda kann die Annahme, dass das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache die sachbezogenen Lernstände beeinflusst, nicht bestätigt werden. Dies ist ein interessanter Befund, weil die Bildungssprache als das zentrale Mittel schulischer Sprachförderung gilt. Die bildungssprachlichen Kompetenzen von Ceyda sind im Deutschen unterdurchschnittlich ausgeprägt. Ihre Wortschatzleistungen deuten in der deutschen Sprache auf

einen differenzierten Wortschatz hin. Die sachbezogenen Lernstände, welche Ceyda überwiegend in der türkischen Sprache in mündlicher und schriftlicher Form zum Ausdruck bringt, sind deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt. Im Vergleich dazu fallen ihre sachbezogenen Lernstände, welche sie in der deutschen Sprache zeigt, sowohl mündlich als auch schriftlich durchschnittlich aus. Es kann auch nicht klar bestätigt werden, dass das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache Ceydas Sprachstand im Deutschen beeinflusst (vgl. Gogolin, 2009, S. 263).

Die Fallstudien geben also Anlass zur Annahme, dass das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache die sachbezogenen Lernstände und den Sprachstand nur in spezifischen Fällen beeinflusst. Wenn es darum geht, eine Sache zu erschließen, dann ist auch Handlungs- und Erfahrungswissen notwendig.

7. Diskussion

7.1 Zentrale Ergebnisse der Studie

Das Ziel des Kapitels ist es, die im Rahmen der Einzelfalldarstellung und der Fallkontrastierung herausgearbeiteten zentralen Ergebnisse der Studie im Lichte der Theorie zu diskutieren, um daraus neue Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für das entsprechende Forschungsfeld ziehen zu können. Das Forschungsinteresse dieser Dissertation konzentriert sich auf die Bedeutung der Sprache für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe. Dieses Forschungsinteresse erforderte es, den Umgang der Kinder mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit im Kontext der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund zu betrachten. Ausgehend von der Hauptfragestellung wurden im Rahmen der Fallkontrastierung Fragestellungen zu den Wissensbeständen, zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit und den Bezügen zwischen dem sozioökonomischen Status und den sachbezogenen, schulischen und sprachlichen Lernständen ausgearbeitet (vgl. Kap. 6.1 bis Kap. 6.4). Zusätzlich wurden zentrale Annahmen zu den Beziehungen zwischen dem sachbezogenen Wissen, dem Gebrauch unterschiedlicher Einzelsprachen und dem Sprachstand der Kinder formuliert (vgl. Kap. 6.4).

Die ausgewählten Falldarstellungen sowie die anschließende Fallkontrastierung zeigen, wie unterschiedlich die Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit bei der Bearbeitung des Themas Erste Hilfe umgehen. Insgesamt kann gesagt werden, dass Timur und Murat während des Interviews mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit vergleichsweise ähnlich verfahren und das Türkischsprechen ablehnen. Im Vergleich dazu kann Ceyda überwiegend auf ihre Türkischkenntnisse zurückgreifen. Im Folgenden soll erklärt werden, warum Timur während des Interviews komplett und Murat überwiegend auf seine erstsprachlichen Kenntnisse verzichtet, obgleich beide vor dem Interview bereit waren, sich mit ihren Müttern und der Interviewerin auf Türkisch zu unterhalten. Anschließend soll erläutert werden, warum Ceyda im Gegensatz zu Timur und Murat auf ihre Türkischkenntnisse zugreifen kann. Dafür wird auf die Erklärung der sozialen Ungleichheit nach Bourdieu (1983) zurückgegriffen, insbesondere auf das Kapitalkonzept (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183), die Habitusstheorie (vgl. Bourdieu et al., 2005, S. 21) und speziell die Ausführungen von Bourdieu zum „sprachlichen Markt“ (Bourdieu, 2018, S. 120) (vgl. Kap. 3.1.2 und Kap. 3.1.3). Ferner werden die Ergebnisse der Fallstudien und des Fallvergleiches mit den im Rahmen des Kapitels 3.3 vorgestellten Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt.

Im gesamten Interview lehnte Timur das Türkischsprechen mit einem deutlichen „*Nein. Leider nein*“ (T 296) ab oder umging es mit einem „*Ehm*“ (T 116) (vgl. Kap. 6.2). Ebenfalls antwortete er auf direkte Ansprachen mit „*Nein*“ (M 322, vgl. M 356) oder mit „*Mir fällt echt nix ein*“ (M 384–385). Als Erklärung hierfür wird angenommen, dass es für Timur und

Murat eine Selbstverständlichkeit darstellt, dass schulische Aufgaben in der deutschen Sprache bearbeitet und kommuniziert werden.

Es scheint für Timur und Murat zur zwingenden Gewohnheit geworden zu sein, in welchen Situationen sie auf Türkisch und in welchen Situationen sie auf Deutsch antworten müssen. Dies erweckt den Eindruck, dass sie die Regeln des „sprachlichen Markt[es]“ (Bourdieu et al., 2005, S. 21; vgl. auch Bourdieu, 2018) verinnerlicht haben. So bezeichnet Bourdieu (2018) die Sprache, die in der Schule bzw. an öffentlichen Orten gesprochen wird, als die „legitime Sprache“ und betont, dass alle weiteren Sprachen als nicht „legitim“ bzw. als minderwertig erachtet werden (vgl. Bourdieu, 2018, S. 120). Diese Unterscheidung formuliert Bourdieu (2018) als ein „sprachliche[s] Machtverhältnis [...]“ (Bourdieu, 2018, S. 120), welches in der Gesellschaft fortlaufend reproduziert wird und zur Ungleichbehandlung der unterschiedlichen Sprachen und Kulturen führt. Demnach ist Kommunikation nach Bourdieu (1990, S. 11) in symbolische Machtbeziehungen eingebettet, wobei die Unterscheidung der „legitimen“ bzw. nicht „legitimen“ Sprache auch in der Bildungsinstitution Schule ersichtlich wird. Die in der Schule geforderte und auch erwünschte „legitime“ Sprache ist die deutsche Bildungssprache mit dem Ziel, dass Kinder einen „sprachlichen Habitus“ (Bourdieu 1987) bzw. einen „monolinguale[n] Habitus“ (Gogolin 2008, S. 30) entwickeln. Dieses Phänomen beschreibt Bourdieu als „ein Produkt politischer Herrschaft“ (Bourdieu, 1990, S. 21), welches durch die Institution Schule ständig reproduziert wird und in der Gesellschaft zur Durchsetzung und Anerkennung der „herrschenden Sprache“ (Bourdieu, 2005, S. 21) führt (vgl. Kap. 3.2.3). Die Herrschaftsverhältnisse werden darin sichtbar, dass die Schule SchülerInnen, welche die deutsche Bildungssprache gut beherrschen, mit guten Noten belohnt. Verwenden Kinder ihre von der Norm abweichende, nicht zur legitimen Sprache gehörende Herkunftssprache (wie z.B. das Türkische oder das Arabische), wird dies sanktioniert und entwertet. Gleichzeitig wird die Wertigkeit der „legitimen“ Sprache verstärkt. Dies führt dazu, dass mehrsprachige Kinder bereits im Kindergarten und später in der Grundschule die Erfahrung machen, dass ihre Herkunftssprache in der Gesellschaft wertlos ist (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011, S. 78). Viele Eltern mit türkischem Migrationshintergrund der zweiten Generation kennen die Auswirkungen der institutionellen Diskriminierung im deutschen Bildungssystem bereits aus ihrer eigenen Schulzeit (vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 95). Ihnen ist bekannt, dass ihrer Herkunftssprache Türkisch im deutschen Bildungssystem und auch in der deutschen Gesellschaft kein Wert beigemessen wird und diese kaum zum Bildungserfolg beiträgt (vgl. Kap. 3.2.4.2). Solche Erfahrungen führen dazu, dass mehrsprachige Eltern ihre Erstsprache Türkisch nicht als ein Kapital ansehen und keinen Wert darin sehen, diese an ihre Kinder weiterzugeben (vgl. Roche, 2013, S. 181; vgl. Gomolla & Radtke, 2007, S. 95). Diese Denkweise spiegelt sich im Sprachverhalten der türkisch-deutsch-sprachigen Kinder wider. Obwohl die Interviewerin Timur und Murat die Möglichkeit eröffnet, vom türkisch-deutschen Code-Switching Gebrauch zu machen, gehen beide Jungen nicht darauf ein. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass mehrsprachige Kinder in der Grundschule bzw. im Unterricht regelmäßig

dazu ermahnt werden, kein Türkisch zu sprechen. Durch die Aufforderung, „richtiges Deutsch“ zu sprechen, wird die Sprache der Mehrheitsgesellschaft aufgewertet und alle weiteren, insbesondere die von den Kindern von zu Hause mitgebrachten Sprachen abgewertet (vgl. Dirim, 2010, S. 92). Dies stellt in der Gesellschaft und auch in der Schule eine ethnische und soziale Differenz her, die nach Bourdieu (1990) zur Produktion und Reproduktion der klassenspezifischen Verteilung (vgl. Bourdieu, 1990, S. 79) und somit zur sozialen Ungleichheit führt (vgl. Kap. 3.2.4.2).

Darüber hinaus teilten Timur und Murat im Rahmen des Interviews der Interviewerin mit, dass ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache besser sind als ihre Kenntnisse in der türkischen Sprache. Murat begründet dies mit folgenden Worten: *„Ja, aber Deutsch kann ich besser als Türkisch, deswegen rede ich eher so Deutsch“* (M 53). In weiteren Interviewsequenzen erklärt er erneut: *„Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein“* (M 290–291). Mit ähnlichen Worten argumentiert auch Timur: *„Ich kann nicht so gut Türkisch“* (T 250).

Diese Aussagen von Timur und Murat sollen vor allem mit Rücksicht auf das Konstrukt der Bildungssprache nach Gogolin (2008) beleuchtet werden. Im schulischen Kontext wird die deutsche Bildungssprache vorausgesetzt. Das formelle Sprachregister, über das ein „erfolgreiche[r] Schüler“ (Gogolin, 2009, S. 270) verfügt, bezeichnet Gogolin (2009) in Anlehnung an Habermas (1978) als die Bildungssprache. Das bildungssprachliche Register umfasst die morpho-syntaktische, die lexikalisch-semantische und die textliche Ebene und grenzt sich somit vom Alltagssprachlichen Register ab (vgl. Gogolin, 2009, S. 271). Hierbei differenziert Cummins (2000) zwischen den sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten (BICS) und den kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (CALP) (vgl. Cummins, 2000, S. 3). Wie im Sprachunterricht spielen auch im Sachunterricht sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen bildungssprachlichen Fähigkeiten eine besondere Rolle. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Wissensaneignung und auch die Wissensdarstellung in der Bildungssprache Deutsch erfolgen (vgl. Gogolin 2009, S. 263) (vgl. Kap. 3.4.1). Die bildungssprachlichen Anforderungen im Sachunterricht sind für mehrsprachige Kinder oft anspruchsvoller als für einsprachige deutsche Kinder. Auch für deutsche Kinder aus bildungsfernen Familien sind die bildungssprachlichen Ansprüche des schulischen Sachunterrichts schwierig zu bewältigen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 27).

Timur und Murat greifen bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe durchgehend auf ihre in der deutschen Sprache erlernten bildungssprachlichen Fähigkeiten zurück und veranschaulichen beispielhaft deren Bedeutung. Bereits Wagenschein (1995) weist auf die Bedeutung der Sprache im Sachunterricht hin. Er betont, dass der „Sachunterricht und der Sprachunterricht [...] überhaupt nicht zu trennen [sind], weil Denken und Sprechen nicht zu trennen sind“ (Wagenschein, 1995, S. 133).

Timur und Murat nutzen die deutsche Bildungssprache auch als „*Werkzeug des Denkens*“ (Morek & Heller, 2012, S. 74, Herv. i. O.; vgl. auch Cummins 1984, 2008; vgl. Kempert et al., 2019). Diese Sprache hat für sie nicht nur eine besondere Funktion zur Kommunikation, sondern auch eine wichtige Funktion bei „sprachlichen Erwerbs- und Aneignungsprozessen“ (Morek & Heller, 2012, S. 74). Nach Morek und Heller (2012) wird der Bildungssprache eine epistemische Funktion zugeschrieben (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 74f.). Auf welche bildungssprachlichen Mittel das Kind zugreifen kann, hängt davon ab, welches sprachliche Kapital ihm zur Verfügung steht. Feilke betont, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen „über den primären Spracherwerb sozial vererbt und gerade nicht primär schulisch erworben“ (Feilke, 2013, S. 119) werden. Auch weist er darauf hin, dass die Schule bisher kaum zur Förderung der Bildungssprache beigetragen hat, sondern sie voraussetzt. Auch Krumm (2010a) betont, dass Kinder mit unterschiedlichen Sprachständen zur Schule kommen und die Schule von allen SchülerInnen die gleichen sprachlichen Leistungen verlangt. Dies wiederum führt zur Ungleichbehandlung und zur Ungerechtigkeit im Klassenzimmer und somit zur Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Krumm, 2010a, S. 293).

Anders als Timur gelingt es Murat nach wiederholter Aufforderung, den Begriff Erste Hilfe detailliert auf Türkisch zu definieren (vgl. M 70–82). In einer weiteren Interviewsequenz beschreibt Murat auf Türkisch, in welchem Zusammenhang er einen Erste-Hilfe-Koffer bereits gesehen hat (vgl. M 148–150). Er betont aber, dass er etwas auf Türkisch nur erklären kann, wenn er es zuvor auf Deutsch formuliert hat: „*Wie gesagt, wenn mir etwas auf Deutsch nicht einfällt, fällt es mir auch nicht auf Türkisch ein*“ (M 290–291). Dies konnte auch beim Verfassen der Schülertexte beobachtet werden. Murat verfügt über gut bis sehr gut ausgeprägte bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen. Er verfasste einen Text auf Deutsch und im Anschluss daran auf Türkisch, wobei er sich an dem zuvor auf Deutsch verfassten Schülertext orientierte (vgl. Kap. 6.4). Das verweist darauf, dass Murat die notwendige kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (CALP) in der deutschen Sprache erreicht hat und sein Wissen auf die türkische Sprache transferieren kann (vgl. Cummins, 1991, S. 78) (vgl. Kap. 3.3.3). In diesem Kontext fordert auch Cummins (1991), dass die Schule bilinguale Kinder unterstützen und ermutigen sollte, damit sie ihre erssprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln können und ihr Wissen auf ihre Zweitsprache transferieren können (vgl. Cummins, 1991, S. 86). Im Gegensatz dazu fällt das fachliche und sprachliche Wissen von Timur deutlich geringer aus. Dies zeigt sich insbesondere beim Verfassen von freien Texten und bei den ermittelten geringen Wortschatzleistungen (WWTexpressiv 6–10 und Sprachprofilanalyse) (vgl. Kap. 5.1 und Kap. 6.4). Höchstwahrscheinlich haben seine geringen schriftsprachlichen Leistungen im Deutschen auch Auswirkungen auf sein Sprachverhalten im Türkischen. Außerdem wird deutlich, dass Timur bei der Darstellung seiner Wissensbestände keinen Transfer zwischen

den Sprachen herstellt. In diesem Zusammenhang kann nicht gesagt werden, ob Timur grundsätzlich keinen Transfer zwischen dem Deutschen und dem Türkischen herstellen kann oder ob er mangels Erfahrungswerten hierin noch nicht hinreichend geübt ist.

Das Sprachverhalten von Timur und Murat ist vergleichbar mit Forschungsbefunden von Wlotzka und Ralle (2008). Im Rahmen dieser Studie wurden SchülerInnen mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund im Chemieunterricht Versuchsleitungen in der türkischen bzw. italienischen Sprache angeboten. Dabei sollte untersucht werden, ob die SchülerInnen die Versuchsbeschreibungen in ihrer Erstsprache besser verstehen und umsetzen können als in ihrer Zweitsprache. Einige türkischsprachige SchülerInnen lehnten die in der türkischen Sprache verfassten Versuchsbeschreibungen deutlich ab. Ihr Vorgehen begründeten sie damit, dass sie in der türkische Sprache lediglich die Umgangssprache beherrschten (vgl. Wlotzka & Ralle, 2008, S. 64) (vgl. Kap. 3.4.3).

Ein ähnliches Ergebnis wurde in dem Projekt „Mathematik unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit (MuM)“ (Meyer & Prediger, 2011; vgl. auch Krägeloh und Meyer, 2012) erzielt. Hierbei durften Kinder mit türkischem Migrationshintergrund entscheiden, ob sie zum Lösen einer Mathematikaufgabe den deutsch- oder den türkischsprachigen Aufgabentext wählen. Die Entscheidung für die deutschsprachige Variante begründeten die Kinder damit, „dass ihnen diese Sprache aus dem Mathematikunterricht vertrauter sei“ (Meyer & Tiedemann, 2017, S. 75) (vgl. Kap. 3.4.3). Obwohl einige Kinder sich für den deutschsprachigen Aufgabentext entschieden, konnten die ForscherInnen feststellen, dass SchülerInnen, welche die Fachinhalte nicht auf Deutsch erklären konnten, ihre erstsprachlichen Kompetenzen nutzten. Außerdem konnten die ForscherInnen erkennen, dass die Kinder in türkischsprachigen Diskussionen viel aktiver waren und bei der Organisation ihrer Arbeitsprozesse ihre Erstsprache Türkisch einsetzten (vgl. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 74). Hierbei griffen also die SchülerInnen bei schriftlichen Aufgaben auf das Deutsche zu und bearbeiteten mündliche bzw. praktische Aufgaben auf Türkisch.

Diese Beobachtungen bestätigen sich bei Timur und Murat nicht. Anders als bei den TeilnehmerInnen der Studie von Meyer und Tiedemann (2017) griffen Timur und Murat auch bei handlungspraktischen Aufgaben (wie z.B. dem Erklären von Verbandsmaterial) nicht auf die türkische Sprache zu. Die Annahme von Meyer und Prediger (2011), dass die Erstsprache die Denk- und Verstehensprozesse im Mathematikunterricht bzw. vorliegend im sachunterrichtlichen Thema Erste Hilfe (vgl. Kap. 6.4) fördern kann, konnte am Sprachverhalten von Timur und Murat nicht bestätigt werden.

In dem gesamten Interview wird deutlich, dass Ceyda äußerst flexibel mit ihrer Mehrsprachigkeit umgehen kann und ihr Fachwissen in der türkischen sowie in der deutschen Sprache kompetent und detailliert zu kommunizieren vermag. In den Analysen der lernstandsbezogenen Fallanalyse konnte gezeigt werden, dass durch den gezielten Einsatz des Code-Switchings

und der direkten Ansprache in der türkischen Sprache bei Ceyda Verstehens- und Denkprozesse angeregt wurden (vgl. Meyer & Prediger, 2011, S. 185). Wiederholt gelingt es ihr aufgrund der türkischsprachigen Denkipulse, auf die gestellten Fragen tiefer einzugehen, dabei ihre Problemlösefähigkeiten aufzuzeigen und ihr Wissen in der deutschen Sprache zu verbalisieren. Vermutlich haben ihre sehr guten herkunftssprachlichen Fähigkeiten positive Auswirkungen auf ihre Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe gehabt. Aus diesem Ergebnis können Rückschlüsse auf die Interdependenzhypothese gezogen werden (vgl. Kap. 3.3.2). Wie zuvor in Kapitel 3.3.4 vorgestellt, zeigen viele Forschungsergebnisse positive Zusammenhänge zwischen der Zweisprachigkeit und den kognitiven Fähigkeiten von zweisprachigen Kindern und Jugendlichen und bestätigen damit die Interdependenzhypothese von Cummins (vgl. Cummins, 1982, S. 39). In diesem Kontext soll kurz auf die im Kapitel 3.3.4 ausführlich vorgestellten Forschungsergebnisse eingegangen werden, um Annahmen zum Fall Ceyda entwickeln zu können.

In dem Forschungsprojekt „Zweisprachigkeit und Schulerfolg ausländischer Kinder“ von Baur und Meder (1992) wurde festgestellt, dass die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht einen positiven Einfluss auf die herkunftssprachlichen und auch auf die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch hatte (vgl. Baur & Meder, 1992, S. 124). Außerdem erreichten die SchülerInnen bessere Leistungen, wenn der herkunftssprachliche Unterricht in den Schulvormittag integriert wurde (vgl. Baur & Meder, 1992, S. 124). Zudem konnte im Rahmen der Studie von Baur und Meder (1992) gezeigt werden, dass der Erwerb von guten erstsprachlichen Kenntnissen nicht auf Kosten der Zweitsprache Deutsch erfolgte (vgl. Baur & Meder, 1992, S. 132).

In der Studie „Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache“ konnte Knapp (1997) zeigen, dass SchülerInnen, die seit zwei Jahren in Deutschland leben und im Herkunftsland alphabetisiert wurden, bessere schriftsprachliche Fähigkeiten im Deutschen aufwiesen als die Vergleichsgruppe, die durchgehend in Deutschland beschult wurde. Dieses Ergebnis wurde mit der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) begründet. Die Beobachtungen von Knapp (1997) und der Fall Ceyda weisen deutliche Übereinstimmungen auf (vgl. Kap. 5.3).

In dem Projekt „Das geheime Leben der Sprachen“ von Brizić (2006) wurden die Spracherwerbsbedingungen von SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und SchülerInnen mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund untersucht (vgl. Kap. 3.3.4). Sofern die Eltern im familiären Umfeld die erstsprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder förderten, erreichten diese Kinder im Deutschttest die besten Werte. Förderten die Eltern im familiären Umfeld die erstsprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder nur teilweise bzw. überhaupt nicht, erreichten die Kinder im Deutschttest die niedrigsten Werte (vgl. Brizić, 2006, S. 66). Bei SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund spielt auch der sozioökonomische Status und der Bildungsabschluss der Eltern eine wichtige Rolle beim Deutscherwerb (vgl. Brizić, 2006, S. 66). Die Befunde von Brizić (2006) lassen sich im Hinblick auf das Sprachverhalten von Ceyda,

Murat und Timur zur Fundierung heranziehen. Ceyda weist einen mittleren sozioökonomischen Status auf und verfügt über sehr gute erstsprachliche Kenntnisse im Türkischen. Trotz der kurzen Kontaktzeit mit der deutschen Sprache erreicht sie im Schülertext, gemessen mit der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013), die Spracherwerbsstufe vier, welche auf einen differenzierten Wortschatz im Deutschen hinweist (vgl. Kap. 5.1). Murat hat ebenfalls einen mittleren sozioökonomischen Status und verfügt über durchschnittliche bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen. Im Gegensatz dazu hat Timur einen geringen sozioökonomischen Status und verfügt über geringe bildungssprachliche Leistungen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen (vgl. Kap. 5.3).

Ein vergleichbares Ergebnis wurde in der Pilotstudie von Knigge et al. (2015) erzielt. Im Rahmen dieser Studie wurde die schriftliche Performanz⁵⁶ von SchülerInnen mit einem russischen, türkischen und vietnamesischen Sprachhintergrund untersucht (vgl. Knigge et al., 2015, S. 145). Hierbei konnte gezeigt werden, dass die herkunftssprachliche Performanz einen positiven Effekt auf die Veränderung der Deutschperformanz hat und diese unabhängig von der jeweiligen Herkunftsgruppe und den herkunftssprachlichen Kompetenzen der Eltern ist (vgl. Knigge et al., 2015, S. 163). Zudem haben die Auswertungen ergeben, dass zwischen der sprachlichen Performanz der Erst- und der Zweitsprache deutliche Zusammenhänge bestehen (vgl. Knigge et al., 2015, S. 164f.). Vergleichbar konnte in dem Konzept der „koordinierten Alphabetisierung“ (KOALA) belegt werden, dass SchülerInnen, die nach dem KOALA-Prinzip unterrichtet wurden, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen im Bereich der Rechtschreibung und der Textbeschreibung hervorragende Leistungen aufwiesen (vgl. Reich, 2011/2015, S. 6) (vgl. Kap. 3.2.5). Diese kurz skizzierten Forschungsergebnisse geben nachdrückliche Hinweise darauf, dass die erstsprachlichen Kompetenzen positive Folgen für die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch haben. Größtenteils untersuchten die aufgeführten Studien die Auswirkungen der Erstsprache auf die sprachlichen Leistungen im Deutschen.

Welche Auswirkungen die Erstsprache Türkisch auf das fachliche Lernen speziell im Sachunterricht hat, wurde bisher nur durch die Forschergruppe Griebhaber, Özel und Rehbein (1996) untersucht. In dieser Studie konnte festgestellt werden, dass die SchülerInnen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht beim Erklären von Begrifflichkeiten als Arbeits- und Denksprache die Herkunftssprache Türkisch bevorzugten (vgl. Griebhaber et al., 1996, S. 17) (vgl. Kap. 3.4.3). Nach den Aussagen von Griebhaber, Özel und Rehbein (1996) sind die Spracherfahrungen bei mehrsprachigen Kindern aufgrund von fortgeschrittenen Entwicklungsprozessen in der Familie deutlich umfangreicher und differenzierter. Die Autoren weisen darauf hin, dass durch das Anknüpfen an das vorhandene Erfahrungswissen und das Bearbeiten von türkischsprachigen Texten die Textbearbeitungsstrategien im Türkischen und im

⁵⁶ Knigge et al. (2015) verwenden den Begriff der Performanz im Sinne der linguistisch produzierten sprachlichen Fähigkeiten.

Deutschen verbessert werden können. Außerdem hätten die Kinder die Chance, ihren türkischsprachigen Wortschatz zu erweitern (vgl. Griebhaber et al., 1996, S. 18).

Die vorgestellten Forschungsergebnisse von Griebhaber, Özel und Rehbein (1996) zeigen, dass durch den Einsatz der Erstsprache Türkisch mehrsprachige Kinder ihre sachbezogenen Lernstände detaillierter zeigen können und somit Verstehens- und Denkprozesse angeregt werden. Dies trifft in der vorgelegten lernstandsbezogenen Fallstudie nur auf das Sprachverhalten von Ceyda zu. Sie konnte bei der Darstellung ihrer sachbezogenen Lernstände als „Arbeitssprache“ (Rehbein 2011, S. 205) auf ihre Türkischkenntnisse zurückgreifen.

Im Gegensatz dazu scheint der Einsatz der Erstsprache Türkisch bei Murat keine weiteren Denk- und Verstehensprozesse anzuregen. Bei der Darstellung seiner sachbezogenen Lernstände nutzte er die deutsche Sprache als Arbeitssprache. Zwischen den Forschungsergebnissen von Griebhaber, Özel und Rehbein (1996) und dem Sprachverhalten von Murat und Timur konnten keine Gemeinsamkeiten verzeichnet werden, zumal Murat das Türkischsprechen meist ablehnt und Timur über sein Sachwissen bzw. über die Bildungsinhalte überwiegend in der deutschen Sprache kommuniziert. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden sowie der aufgerufenen Studien zeigen, dass SchülerInnen deutlich benachteiligt sind, sofern sie Schwächen im Bereich ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache aufweisen. Die vorliegende explorative Studie erhebt nicht den Anspruch, generelle Aussagen über das Sprachverhalten von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Rahmen ihrer Wissensdarstellungen in einem sachunterrichtlichen Thema zu treffen. Es wird eine vergleichende Analyse von drei Fällen vorgelegt, welche die Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand der Kinder dokumentiert und differenziert analysiert.

Die im Rahmen des Forschungsstandes (Kap. 2.4) aufgeführten Schulleistungsstudien zeigen ebenfalls deutliche Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Hußmann et al., 2017a, S. 214; Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 175f.). Insbesondere zwischen der sozialen Herkunft und den Lesekompetenzen, einschließlich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen, konnten Zusammenhänge hergestellt werden (vgl. Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 178). Wichtig ist allerdings zu erwähnen, dass die Schulleistungsstudien überwiegend die Lesekompetenzen der SchülerInnen erfassen und die Wortschatzleistungen nicht berücksichtigt wurden. Bedingt durch die geringe Fallzahl der vorliegenden Studie können diese Ergebnisse nicht mit den Ergebnissen der Schulleistungsstudien (PISA, IGLU und TIMSS) verglichen werden. Es kann aber festgehalten werden, dass alle untersuchten Kinder durchschnittliche bis überdurchschnittliche Lesekompetenzen haben, aber deutliche Leistungsunterschiede bzw. Leistungsrückstände im Bereich ihrer Wortschatzleistungen aufweisen.

Anhand der dargestellten drei Fälle kann bestätigt werden, dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten abhängig von der sozialen Herkunft des Kindes sind. Es wurde deutlich, dass der Bildungshintergrund der Eltern einen bedeutenden Einfluss auf den Sprachstand der Kinder hat (vgl. Ehmke & Jude, 2010, S. 241; vgl. Schwippert et al., 2012, S. 205; Wendt & Schwippert, 2017, S. 232ff.). Außerdem haben die bildungssprachlichen Kompetenzen einen Einfluss auf die sachbezogenen Lernstände, sofern sie schriftlich festgehalten werden (vgl. Gogolin 2009, S. 271). Dies gilt sowohl für das Deutsche als auch für das Türkische. Die Forschungsergebnisse geben Hinweise darauf, dass das Sachwissen unabhängig von der sozialen Herkunft des Kindes ist (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). Allerdings wird deutlich, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen beim Verbalisieren des Sachwissens eine wichtige Rolle spielen (vgl. Feilke, 2012, S. 6). Insgesamt kann gesagt werden, dass durch die Bildungsferne der Eltern die soziale Ungleichheit reproduziert wird, was wiederum zur Vertiefung der Bildungsungleichheit führt (vgl. Bourdieu, 2001, S. 25); (vgl. Ditton, 2010a, S. 248, 2010b, S. 53–68; vgl. Büchner, 2006, S. 21).

7.2 Methodische Durchführung

Für die vorliegende Dissertation wurde die Methode der lernstandsbezogenen Fallstudie konzipiert. Im Folgenden soll das methodische Vorgehen zusammengefasst und in Bezug auf Möglichkeiten und Grenzen seines Einsatzes diskutiert werden. Der Kern der lernstandsbezogenen Fallstudie besteht darin, dass standardisierte Messinstrumente mit qualitativen Analysen zusammengeführt werden, um diagnostische Analysen aus den erhobenen Daten und Schülerprodukten auszuarbeiten. Verfolgt wird hierbei das Ziel, Lernvoraussetzungen unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Milieus differenziert zu beschreiben.

Die Gesamtstichprobe der Studie umfasst 13 Kinder. Für die Einzelfallanalyse wurden 3 Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ausgewählt. Mit der lernstandsbezogenen Fallstudie wurde das Prinzip der Triangulation verwirklicht. Es wurden unterschiedliche Datenquellen einbezogen sowie qualitative und quantitative Daten miteinander verbunden (vgl. Flick, 2011, S. 75). Um die allgemeinen und sachbezogenen Lernstände von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund am Beispiel Erste Hilfe differenziert ermitteln zu können, wurden unterschiedliche Instrumente eingesetzt. Zu Beginn der Untersuchung wurde der sozioökonomische Status der Familien mit einem Eltern- und Kinderfragebogen erfasst. Die Eltern und auch das Kind haben jeweils einen Einschätzungsbogen zum allgemeinen Lernverhalten und speziell für das Fach Sachunterricht ausgefüllt. Außerdem füllten die Sachunterrichtslehrkräfte einen LehrerInneneinschätzungsbogen aus. Zudem wurde der Wortschatz der Kinder mit dem WWTexpressiv 6–10 und die Lesekompetenzen mit dem ELFE 1–6 erhoben. Im Anschluss daran kam das „leere Blatt“ zum Einsatz, um die sachbezogenen Lernstände zu dem Thema Erste Hilfe auf Deutsch und auf Türkisch schriftlich festzuhalten.

Zur Erhebung der Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe kam die Methode des fokussierten Interviews zum Einsatz. Während des Interviews hatten die Kinder die Möglichkeit, auf ihre türkisch-deutsche Mehrsprachigkeit zuzugreifen (vgl. Kap. 4.4). Zur Auswertung der Interviewdaten zum Thema Erste Hilfe wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) herangezogen. Außerdem wurden die im Rahmen des Interviews codierten Auswertungsergebnisse mithilfe eines Kompetenzrasters eingestuft (vgl. Kap. 4.5.2). Die Schülertexte zum Thema Erste Hilfe wurden mittels der Sprachprofilanalyse nach Griebhaber (2013) geprüft. Im Rahmen der Vorstudie wurden insgesamt 220 Schülertexte zum Thema Erste Hilfe erhoben. Durch induktive Festlegung von Niveaustufen erfolgte die inhaltliche Einschätzung der Schülertexte. Die Auswertung des WWTexpressiv 6–10 und des ELFE 1–6 erfolgte anhand der Softwareversion dieser Tests. Für die lernstandsbezogene Fallanalyse wurden alle Daten, die mit den Fragebögen erhoben wurden, berücksichtigt und zur Analyse herangezogen. Hierzu gehören Angaben zum sozioökonomischen Status, zum allgemeinen Lernverhalten und zum Lernverhalten speziell im Sachunterricht (vgl. Kap. 4.5).

Nachdem die Methode der lernstandsbezogenen Fallanalyse mit allen eingesetzten Erhebungsinstrumenten und Auswertungsverfahren skizziert wurde, sollen im Folgenden die Möglichkeiten und Grenzen der eingesetzten Methode diskutiert werden. Da bislang kaum Studien zum Umgang mit der türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit im sachunterrichtlichen Kontext existieren, leistet diese Arbeit einen explorativen Forschungsbeitrag. Obwohl mit der Methode der lernstandsbezogenen Fallanalyse äußerst tiefgehende diagnostische Auswertungen zum sachbezogenen Lern- und Sprachstand herausgearbeitet werden konnten, muss die Methode auch kritisch hinterfragt werden. Eine besondere Herausforderung bestand in der Gewinnung und Auswahl der mehrsprachigen Kinder. Bei Timur und Ceyda konnte festgestellt werden, dass sie deutliche Verständnisschwierigkeiten bei der Durchführung des WWT 6–10 hatten. Dies zeigte sich insbesondere bei der Wortproduktion und Wortwiedererkennung. Eine Ursache für diese Überforderung könnte sein, dass für die Normierungsstichprobe des WWT 6–10 insgesamt 880 einsprachige Kinder aus Bayern ausgewählt wurden, deren Eltern einen hohen sozioökonomischen Status aufwiesen. Mehrsprachige Kinder wurden von dieser Stichprobe ausgeschlossen (vgl. BISS-Transfer, 2020). Entsprechend wurde bei der Konzeption des WWT 6–10 nicht auf die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs eingegangen. Aufgrund dessen kann gesagt werden, dass der WWT 6–10 insbesondere für leistungsschwache mehrsprachige Kinder nicht geeignet ist. Es wäre sicherlich gewinnbringend gewesen, mithilfe des Programms WWTexpressiv 6–10 auch die türkischen Wortschatzkenntnisse der Kinder zu erfassen, zumal seitens der Software Erhebungen in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung stehen.

Im Vergleich zum WWTexpressiv konnten Timur, Murat und Ceyda den ELFE 1–6 gut bis durchschnittlich bewältigen. Denkbar wäre, für leistungsschwache mehrsprachige Kinder, den ELFE II – Normen für Kinder mit Migrationshintergrund zu verwenden (vgl. Lenhard & Lenhard, 2017). Außerdem wäre es sinnvoll gewesen, ein Instrument zu wählen, welches auch

das Sprachprofil in der türkischen Sprache misst. Dies hätte ein klares Ergebnis zum Sprachprofil in der türkischen Sprache ergeben. Insgesamt werden nur drei Fälle intensiv analysiert. Mit einer größeren Fallzahl wäre es möglich gewesen, mithilfe von statistischen Auswertungsverfahren die Angaben zum sozioökonomischen Status und die Einschätzungen zum allgemeinen Lernverhalten bezogen auf den Gegenstand Erste Hilfe zuverlässiger auszuwerten und Zusammenhänge zu erkennen. Bei einer hohen Fallzahl hätten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund auch untereinander noch differenzierter verglichen werden können. Zudem wären Ergebnisse zu der Frage interessant gewesen, ob die von den Kindern besuchten Grundschulen und deren sozialräumliche Lage Rückschlüsse auf das Sprachverhalten der Kinder zulassen.

Trotz der genannten Einschränkungen erwies sich die Kombination der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren als besonders gewinnbringend. Mit dem Einsatz der lernstandsbezogenen Fallanalyse konnte eine (kompetenz)diagnostische Analyse der sachbezogenen Lern- und Sprachstände ausgearbeitet werden. Auch bei der geringen Fallzahl war es mithilfe der lernstandsbezogenen Fallstudie und der anschließenden Fallkontrastierung möglich, aufschlussreich aufzuzeigen, wie ausgewählte Kinder mit türkischem Migrationshintergrund bei der Darstellung ihrer Wissensbestände zum Thema Erste Hilfe mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit umgehen. Durch die Verbindung von qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahren konnten die Lernstände zum Thema Erste Hilfe unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und sozialen Milieus multiperspektivisch erfasst werden. Daraus konnten auch differenzierte Erkenntnisse zur Bildungsbenachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund abgeleitet werden (vgl. Kap. 4.4.2 und 4.4.3). Die türkisch-deutsche Bilingualität der Forscherin stellte die Voraussetzung dar, um die sachbezogenen Lernstände (Schülertexte und Interviews) in der deutschen und in der türkischen Sprache überhaupt zu erheben und zu analysieren.

Insgesamt kann gesagt werden, dass sich die lernstandsbezogene Fallanalyse als eine gewinnbringende Methode erwiesen hat, die es ermöglicht, vom Einzelfall ausgehend, allgemeine Rückschlüsse auf die Bedeutung von Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund bei der Darstellung von Wissenbeständen zu sachunterrichtlichen Themen wie dem Thema Erste Hilfe zu ziehen. Sie kombiniert damit den klassischen Ansatz der qualitativen Kindheitsforschung, wonach Kinder dazu in der Lage sind ihre Sicht der Dinge in Interviewsituationen darzustellen (vgl. Heinzel 2012), mit einem diagnostischen Zugang. Diese unkonventionelle Verbindung macht die Arbeit innovativ und lesenswert, wobei selbstverständlich kritisch zu betrachten und zu berücksichtigen ist, dass ein diagnostischer Zugang immer auch mit Normierungen und Normalisierungen von Kindern und Kindheit verbunden ist (vgl. Kelle & Terworen 2008). Die Situation des Einzelinterviews muss insofern problematisiert werden, als sie die Kinder nicht ermutigt hat, mit der Interviewerin türkisch zu sprechen, obgleich die Kinder im informellen Austausch dazu bereit waren. Dies zeigt die Verwobenheit der Kinder in Erziehungserfahrungen, die sie auch in die Unterrichtssituation einbringen (vgl. Heinzel

2012, S. 27). Dennoch ermöglicht gerade die Verbindung der methodischen Zugänge in der lernstandsbezogenen Fallanalyse die Einsicht, dass Wissen und Kompetenzen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Sachunterricht nicht gezeigt werden können oder sogar unentdeckt bleiben (vgl. auch Zeybek 2021, S. 34).

7.3 Konsequenzen für den Sachunterricht

Im folgenden Kapitel sollen aus den ermittelten Forschungsergebnissen mögliche Konsequenzen für den Sachunterricht erwogen und diskutiert werden.

In der vorliegenden Studie werden keine Interaktionsprozesse im Sachunterricht untersucht. Die Arbeit kann also keine Fragen nach dem Zusammenhang des sachunterrichtlichen Diskurses und der Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Leistungsdisparitäten beantworten. Sie kann auch nicht die Frage beantworten, wie Angebote von Lehrpersonen im Sachunterricht von mehrsprachigen Kindern genutzt werden. Es wird allerdings ein Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts herangezogen, um lernstandsbezogene Fallanalysen mit mehrsprachigen Kindern durchzuführen. Zudem gelten Lernstandsanalysen als Instrument, um eine bessere Passung zwischen Lernausgangslagen und schulischen Angeboten zu erreichen. Insofern ist diese Studie relevant für den Sachunterricht, auch wenn nicht der Sachunterricht selbst untersucht wird.

Die Auswertung der Fallbeispiele zeigt: Sofern mehrsprachige Kinder über gut ausgeprägte schriftsprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache bzw. in der Zweitsprache verfügen, können sie beim Lösen von sachbezogenen Aufgaben auf diese zurückgreifen. Außerdem wurde deutlich, dass bildungssprachliche Kompetenzen beim Verbalisieren und Verschriftlichen des Sachwissens eine wichtige Rolle spielen. Besonders interessant war, dass das bildungssprachliche Register der deutschen Sprache die sachbezogenen Lern- und Sprachstände nur partiell beeinflusst, weil zudem das sachbezogene Handlungs- und Erfahrungswissen besonders bedeutsam ist.

Die Forschungsergebnisse zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht geben allerdings Hinweise darauf, dass Schulen kaum auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen eingehen, sondern eher linguizistisch vorgehen (vgl. Kap. 3.2.4.2). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird als „ein Hindernis, bestenfalls [als] ein notwendiges Übel“ (Tracy 2014, S. 13) betrachtet. Die Einbeziehung der türkischen Sprache bzw. der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in den schulischen Sachunterricht sowie in die Sachunterrichtsforschung stellt – schon wegen der fehlenden Praxis – ein Forschungsdesiderat dar. Meist bleiben die fachlichen Lernvoraussetzungen, auf welche die Kinder möglicherweise in ihrer Herkunftssprache zugreifen könnten, unberücksichtigt. Im Fokus stehen eher die bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache. Um der sprachlichen Vielfalt im Sachunterricht gerecht werden zu können, wäre es notwendig, auf die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Kinder einzugehen und diese in den Unterricht zu integrieren. Eine

solche Einbeziehung der Herkunftssprache würde die Kinder dazu motivieren, ihre Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auch zu zeigen. Dies wiederum könnte positive Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung der Kinder mit sich bringen (vgl. Riehl, 2014, S. 18), weil Kinder ihre erstsprachlichen Fähigkeiten dann in der Schule als Potential erleben. Zugleich könnte dies die Bereitschaft der Kinder fördern, ihre Herkunftssprache in ihren Lernprozess zu integrieren. Eine enge Kooperation bzw. ein Teamteaching zwischen den Sachunterrichtslehrkräften mit den HerkunftssprachenlehrerInnen kann zusätzlich das Interesse für Sachthemen in der Erst- und Zweitsprache sowie das Erlernen von zweisprachigen Fachbegriffen fördern (vgl. Reich, 2011/2015, S. 17). Lehrkräfte könnten dies umsetzen, indem sie mehrsprachige Unterrichtsmaterialien einsetzen und computergestützte und internetbasierte Programme wie z.B. den Google-Übersetzer in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen (vgl. Kropp 2017, S. 121). Hierbei sind positive Auswirkungen auf den zweisprachigen Wortschatzaufbau der SchülerInnen zu erwarten (vgl. Ekinici & Günesli, 2016, S. 111). Zugleich kann die Integration der herkunftssprachlichen Fähigkeiten zur Aufwertung der migrationsbedingten Sprachen führen. Durch den gezielten Einsatz des Code-Switchings können zudem Verstehens- und Denkprozesse im Sachunterricht angeregt werden, sodass auch die SchülerInnen ihre Herkunftssprache als wertvolle Ressource wahrnehmen. Dies würde dann auch mehrsprachige Familien motivieren, ihre Herkunftssprache sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen weitergehend auszubauen (vgl. Kropp, 2017, S. 123). Der Einsatz der Herkunftssprache im Sachunterricht könnte die Kinder zudem anregen, im häuslichen Rahmen mit ihren Eltern über sachunterrichtliche Themen zu sprechen, sodass möglicherweise ihr Interesse an sachunterrichtlichen Themen zunehmen und auch mehr Handlungs- und Erfahrungswissen zu sachunterrichtlichen Themen entstehen kann.

Ein denkbare Konzept für den Sachunterricht kann die Umsetzung des „Language-Awareness-Ansatzes“ nach Luchtenberg (2010, S. 107) sein. Dieser Ansatz soll den mehrsprachigen Kindern die Chance geben, ihre Herkunftssprache als gleichwertige Bildungssprache weiterzuentwickeln (vgl. Busch, 2013, S. 182) (vgl. Kap. 3.2.4.1). Ein weiterer Ansatz, der ebenfalls zur Berücksichtigung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Sachunterricht führen kann, ist der Translanguaging-Ansatz von García (2009, S. 64). Darunter ist zu verstehen: *„[T]he deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages“* (Otheguy et al., 2015, S. 281, Herv. i. O.). Der „Translanguaging-Ansatz“ will den Kindern im Schul- und Unterrichtsalltag den Raum geben, auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zuzugreifen (vgl. Gantefort & Maahs 2020, S. 2). Gantefort und Maahs (2020) weisen ausdrücklich darauf hin, dass das sprachliche Lernen über das Medium Sprache vollzogen wird, aber nicht ausschlaggebend dafür ist, in welcher Sprache die Wissensaufnahme erfolgt.

Neben der Förderung und Anerkennung der Mehrsprachigkeit ist es außerdem von Wichtigkeit, parallel die bildungssprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu fördern.

Hierzu ist im Sachunterricht das Konzept der „[D]urchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 118) in Betracht zu ziehen (vgl. Blumberg et al., 2019). Die durchgängige Sprachbildung hat das Ziel, „schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 118) in den Blick zu nehmen und diese kumulativ zu fördern. Nur durch eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten können SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine erfolgreiche Bildungsbiographie durchlaufen. Eine erfolgreiche Sprachbildung ist nur möglich, wenn sie kontinuierlich in allen Fächern umgesetzt wird. Gogolin und Lange (2011) bezeichnen dies als „vertikale und horizontale Verbindungsstellen“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 118). Die vertikale Verbindungsstelle umfasst die Übergänge von der Früherziehung bis zur Grundschule, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe und von der Sekundarstufe bis hin in den Beruf. Hierbei sollen die bildungssprachlichen Fähigkeiten in den jeweiligen Stufen schrittweise entfaltet und erweitert werden. Die horizontale Verbindungsstelle umfasst die Sprachbildung in allen Fächern, die Integration der Eltern und die Berücksichtigung der Erst-, Zweit- und Fremdsprachen (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 119).

Eine Erweiterung des zwei- oder mehrsprachigen Wortschatzes von SchülerInnen trägt dazu bei, dass Kinder im Sachunterricht regelmäßig auf ihre herkunftssprachliche Kompetenz zugreifen können. Das Konzept der „[d]urchgängige[n] Sprachbildung“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 118) kann durch die Einbeziehung der Erstsprache Türkisch zusätzliche Verstehens- und Denkprozesse von Kindern im Fach Sachunterricht fördern. Für mehrsprachige Kinder stellt die Aneignung von bildungssprachlichen Fähigkeiten insbesondere im Fach Sachunterricht eine besondere Herausforderung dar. Mehrsprachige Kinder müssen insbesondere im Sachunterricht „die Doppelaufgabe [...] leisten, sowohl eine Sache zu lernen als auch die Sprache zur Sache, die für sie in der Regel die Zweitsprache ist“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 122). Ausgehend von dieser Forschungslage und den zuvor diskutierten Forschungsergebnissen ist zu resümieren, dass die Institution Grundschule die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Kinder nicht als Störfaktor, sondern als Ressource verstehen und Bildungschancen ermöglichen sollte.

8. Fazit und Ausblick

Aufgrund des eher lückenhaften aktuellen Forschungsstands zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund im Sachunterricht (vgl. Kap. 4.1) hat die vorgelegte explorative Studie Pioniercharakter. Auch hinsichtlich der Methodenwahl wurde ein innovativer Ansatz verfolgt, indem die Methode der lernstandsbezogenen Fallstudie konzipiert und angewendet wurde. Erstmals wurden Schülervorstellungen zum Thema Erste Hilfe im Bereich der Sachunterrichtsforschung erhoben. Auch der Umgang von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund bei der Darstellung ihrer Wissensbestände mit ihrer türkisch-deutschen Mehrsprachigkeit im Sachunterricht wurde erstmalig untersucht. Daher leistet diese Arbeit einen Beitrag zur Bearbeitung eines Forschungsdesiderats. Außerdem trägt diese Studie zur Grundlagenforschung bei, da sie die Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lern- und Sprachständen von türkisch-deutsch-sprachigen Kindern beleuchtet, um Hinweise für die Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund geben zu können. Der aktuelle Forschungsstand zur Lebenssituation von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund wurde in dem Kapitel 3.1.4 ausführlich vorgestellt und diskutiert. Um ein Fazit zur Erkenntnis aus den Besonderheiten der Einzelfälle für die allgemeine Schulpraxis ziehen und einen Ausblick geben zu können, wird er noch einmal kurz in Erinnerung gerufen.

Aus den Daten des Deutschen Jugendinstituts (DJI) geht hervor, dass 45 % der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund mit Eltern aufwachsen, die ein niedriges Bildungsniveau aufweisen. Ungefähr 46 % leben in einem Elternhaus, in dem die Eltern über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen und nur 8 % wachsen in Elternhäusern auf, die einen hohen Bildungs- bzw. Berufsabschluss vorweisen. Außerdem konnte belegt werden, dass ein Großteil in einer sozialen Risikolage aufwachsen und von Armut betroffen sind (vgl. Kap. 3.1.4). Ferner wachsen 20 % der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in Familien auf, deren beide Elternteile keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und die im Vergleich zu allen anderen Herkunftsstaaten am seltensten vollzeiterwerbstätig sind (vgl. Otremba, 2013b, S. 62f.). Die Erwerbslosigkeit der Eltern versperrt den Kindern nicht nur den Zugang zur Bildung, sondern hat auch Einfluss auf das entwicklungs- und bildungsförderliche Familienklima und erschwert ihnen die Integration in soziale Netzwerke (vgl. Butterwegge, 2010; Goia, 2005; Strehmel, 2005; Traub, 2006). Die Lebensumstände der Kinder beeinträchtigen sie darin, ihre kognitive und sprachliche Entwicklung zu entfalten und soziale und emotionale Kompetenzen aufzubauen (vgl. Bruhns, 2013, S. 291). Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Ergebnissen der Schulleistungsstudien, denn diese geben Hinweise darauf, dass die Leistungsunterschiede von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur auf den familiären Sprachgebrauch, sondern vielmehr auf den sozialen Hintergrund der Familien zurückzuführen sind. Hierbei durchlaufen SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund das deutsche Bildungssystem mit deutlichen Zurückstellungen bzw. Klassenwiederholungen (vgl. Hußmann et al., 2017a, S. 214; Stubbe et al., 2016, S. 313f.; Wendt et al., 2012, S. 175f.). Ausgehend

von dieser Forschungslage wurden drei Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ausgewählt, die über einen unterschiedlichen sozioökonomischen Status verfügen.

Die Besonderheit an dem Fall „Timur“ lag darin, dass Timur repräsentativ für eine große Gruppe von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund steht, deren beide Elternteile keine berufliche Qualifikation vorweisen können und nicht erwerbstätig sind (vgl. Kap. 5.1.2). Trotz der geringen ökonomischen Ressourcen gelingt es Timurs Mutter, sich besonders viel für das schulische Vorankommen ihres Sohnes zu engagieren, wie z.B. in Form der regen Teilnahme an kulturellen Aktivitäten und des regelmäßigen Lesens mit ihrem Sohn (vgl. Kap. 5.1.2). Ungeachtet des Engagements der Mutter veranschaulichen die Ergebnisse der Einzelfallanalyse, dass Timur über unterdurchschnittliche semantisch-lexikalische Fähigkeiten und geringe bildungssprachliche Fähigkeiten verfügt. Dieses Ergebnis korrespondiert mit seinem geringen sozioökonomischen Status und dem Bildungshintergrund seiner Eltern (vgl. Kap. 6.3).

Im Gegensatz dazu weisen Murat und seine Eltern einen mittleren sozioökonomischen Status auf. Beide Elternteile verfügen über einen Hochschulabschluss und sind zurzeit berufstätig. Seine Mutter hat ihren Hochschulabschluss in Deutschland und sein Vater in der Türkei erworben (vgl. Kap. 5.2.2). Insgesamt kann gesagt werden, dass Murats Mutter ein großes Interesse an der sprachlich-musischen Erziehung ihres Sohnes hat. Die Auswertungsergebnisse der Einzelfallanalyse von Murat zeigen, dass seine ausgeprägten semantisch-lexikalischen Fähigkeiten und die durchschnittlichen bildungssprachlichen Fähigkeiten im Deutschen mit dem mittleren sozioökonomischen Status und dem Bildungshintergrund seiner Eltern in positivem Zusammenhang stehen.

Der Grund für die Auswahl des Falls „Ceyda“ wiederum liegt darin, dass beide Elternteile über einen Hochschulabschluss verfügen, welchen sie in der Türkei erworben haben. Demnach weisen Ceyda und ihre Eltern einen mittleren sozioökonomischen Status auf (vgl. Kap. 5.3.2). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Ceydas Mutter großes Interesse an der sprachlich-kulturellen Bildung ihrer Tochter hat. Die Auswertungsergebnisse der Einzelfallstudie zeigen, dass Ceyda über unterdurchschnittliche semantisch-lexikalische Fähigkeiten im Deutschen verfügt. Sie hat aber einen differenzierten Wortschatz und kann ihre Kenntnisse mündlich und schriftlich sowohl im Deutschen als auch im Türkischen zum Ausdruck bringen. Hieraus kann geschlossen werden, dass Ceydas sozioökonomischer Hintergrund und der Bildungshintergrund ihrer Eltern Auswirkungen auf ihren differenzierten Wortschatz im Türkischen sowie im Deutschen haben. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit zeigen daher, dass die bildungssprachlichen Fähigkeiten sowie die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern korrespondieren.

Die Leistungsunterschiede von Timur, Murat und Ceyda im Bereich des Sprachstands können mit dem Kapitalkonzept nach Bourdieu (1983) erklärt werden. Die Arbeit veranschaulicht

auch, dass die Habitus­theorie mit dem Kompetenzansatz verbunden werden kann, da der Habitus als Produkt des kulturellen und sozialen Kapitals mit der Entwicklung von Kompetenz in Zusammenhang steht. Die entscheidende Rolle spielt hierbei das „kulturelle Kapital“, welches den Familien und insbesondere den Müttern zur Verfügung steht und eine Schlüsselrolle zum Schulerfolg darstellt (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183). In allen drei Falldarstellungen wird die Bedeutung des kulturellen Kapitals, insbesondere des „inkorporierten kulturellen Kapitals“ (Bourdieu, 1983, S. 187) ersichtlich. Nach Bourdieu (1983) kann das „inkorporierte kulturelle Kapital“ (Bourdieu, 1983, S. 187) nicht verschenkt, vererbt, verkauft oder getauscht werden. Das kulturelle Kapital ist mit der biologischen Einzigartigkeit des Individuums ver­eint und wird nur mit der sozialen Vererbung weitergegeben, das wiederum geschieht verbor­gen und bleibt unsichtbar (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187). Die Fallbeispiele zeigen, dass es keine Rolle spielt, in welcher Sprache die „soziale Vererbung“ des „kulturellen Kapitals“ er­folgt. Sofern es „sozial vererbt“ wird, ermöglicht es den Zugang zur sprachlichen Bildung sowohl im Türkischen als auch im Deutschen. Hierdurch trägt es zum Bildungserfolg bei und reproduziert das Klassensystem im Bildungssystem (vgl. Bourdieu, 2001, S. 25). Außerdem konnte gezeigt werden, dass das „inkorporierte kulturelle Kapital“ der Eltern keine Auswir­kungen auf das Sachwissen zum Thema Erste Hilfe hat, sondern unabhängig von der sozialen Herkunft des Kindes erworben wird. Dieses Ergebnis konnte ausdrücklich im Rahmen der Fallkontrastierung insbesondere im Vergleich des Falles von Murat und Timur gezeigt werden (vgl. Kap. 6.3).

Die Forschungsergebnisse zeigen eindrücklich, dass die Institution Grundschule die sozio­ökonomischen Ressourcen der Familien in den Blick nehmen sollten. Deutlich wurde, dass das „ökonomische und kulturelle Kapital“, welches den Familien zur Verfügung steht, er­kennbare Auswirkungen auf den Bildungserfolg bzw. auf die bildungssprachlichen Fähigkei­ten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund hat. Neben der finanziellen Unterstüt­zung der Familien durch staatliche Instanzen ist es wichtig, dass die Schule auf die sprachli­chen und fachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder eingeht und diese in den Schul- und Unterrichtsalltag integriert. Ecarius und Wahl (2009) sprechen in diesem Kontext über „schwierige Passungsverhältnisse“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 13), welche zwischen den Fa­milien aus dem bildungsfernen Milieu und der Schule entstehen.

In diesem Fall werden diese „Passungsverhältnisse“ (Ecarius & Wahl, 2009, S. 13) durch die Migration und die sprachlichen Barrieren verschärft. Sie können relativiert werden, wenn die Schule die Mehrsprachigkeit der Kinder als Ressource wertschätzt und ihnen die Chance gibt, auf ihre Mehrsprachigkeit zuzugreifen. Nur so werden Bildungschancen nicht abhängig von familiären Ressourcen – und damit chancenungleich – „sozial vererbt“ (vgl. Bourdieu, 1983, S. 187), sondern durch die Schule auch für sprachlich-kulturell vielfältige Kinder eröffnet (vgl. Bourdieu, 2001, S. 26).

9. Literaturverzeichnis

- Ahrens-Drath, R. (2007). *Lese-Info 8: Deutsch als Zweitsprache. Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lese_info_8.pdf
- Apeltauer, E. (2001). Bilingualismus-Mehrsprachigkeit. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 628–638). Berlin: Walter de Gruyter.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning. Research-based principles to guide classroom practice*. Zugriff am 17.06.2020. Verfügbar unter http://www.hkeaa.edu.hk/Do-cLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Auer, J. C. P. (1981). Einige konversationsanalytische Aspekte der Organisation von „Code Switching“ unter italienischen Immigrantenkindern. *Revue de phonétique appliquée*, (58), S. 126–148.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Frankfurt am Main, Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bade, K. J. & Oltmer, J. (2004). *Normalfall Migration* (Zeitbilder, Bd. 15). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Bd. 54, 4. Aufl.). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartusch, S., Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2018). Didaktische Diagnostik in der inklusiven Schuleingangsstufe: Das Beispiel ILEA T. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baur, R. S. & Meder, G. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In R. S. Baur, G. Meder & V. Previsic (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung und Zweitsprachigkeit* (Bd. 15, S. 109-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17–41). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation* (Bd. 7, 5. Aufl.). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. *Child Development*, 70(3), S. 636–644. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung von deutschen und türkischen Kindern. *Berliner Journal für Soziologie*, 19(2), S. 268–294.
- Bietenhard, S., Gafner Knopf, A.-M. & Jaun-Holdereregger, B. (2018). Befinden und sich kennen: Glück, Gesundheit, Körper. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 63–83). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BiSS-Transfer (2020). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6 bis 10-jährige. (WWT 6-10)*. Zugriff am 26.11.2020. Verfügbar unter <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/wortschatz-und-wortfindungstest-fuer-6-bis-10-jaehrige-wwt-6-10/>
- Blumberg, E., Niederhaus, C., Albers, T. & Havkic, A. (2019). Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer*innenbildung - Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden. In D. Pech, C. Schomacker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (Bd. 10, S. 169–181). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M., Frey, K. A. & Bos, W. (2008a). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Bonsen, M., Kummer, N. & Bos, W. (2008b). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 157–175). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomie des Kapitals, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt. Sonderband, Bd. 2). Göttingen: O. Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Bd. 658). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heisst sprechen? (Ce que parler veut dire). Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (1991). *Sozialer Raum und "Klassen". Leçon sur la leçon / Pierre Bourdieu* (Bd. 500). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (Bd. 4). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2018). *Soziologische Fragen* (H. Beister, B. Schwibs, Übers.) (Bd. 872, 6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung). Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Pialoux, C. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (Bd. 291, Wiss. Sonderausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., Thompson, J. B. & Beister, H. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6(4), S. 618–638.
- Brizić, K. (2006). Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien. In Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich* (S. 50–78). Kommission für Migrations- und Integrationsforschung.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 465). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bruhns, K. (2013). Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund - ein Resümee. In M. Cinar, K. Otremba, M. Stürzer & K. Bruhns (Hrsg.), *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund* (S. 288–306). München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf
- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In P. Büchner & A. Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 21–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In P. Büchner & A. Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 255–278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buddeberg, I., Stubbe, T. C. & Potthoff, B. (2008). Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankers et al. (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 127–141). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2011). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2009* (Bundesministerium des Innern, Hrsg.). Berlin.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2013). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2011*. Zugriff am 25.06.2020. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). *Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2016/2017* (Bundesministerium des Innern, Hrsg.) Berlin.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020). *Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2018* (Bundesministerium des Innern, Hrsg.). Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2000). *Schulische Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung* (Konzepte). Köln.
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien* (Studententexte zur Soziologie, 4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit* (Bd. 3774). Wien: Facultas.wuv.
- Butterwegge, C. (2010). *Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmass, Erscheinungsformen und Ursachen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Caprez-Krompák, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 551). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), S. 723–733.
- Castles, S. (2000). International Migration at the Beginning of the Twenty First Century: Global Trends and Issues. *International Social Science Journal*, (52), S. 269–281.
- Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (Hrsg.) (2013). *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 25.10.2020. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf
- Christ, H. (2000). Von der Zielsprachigkeit zur Didaktik der Mehrsprachigkeit? In K.-R. Bausch, B. Helbig, K. Kleppin & F. G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Stauffenburg Festschriften* (S. 3–21). Tübingen: Stauffenburg.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matter. *Working Papers on Bilingualism*, (19). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19/download
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (Internationale Pädagogik, Bd. 5, S. 34–43). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, (3), S. 187–198.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (Hrsg.), *Reading in Two Language* (S. 75–89). Amsterdam: Alblasterdam.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (Bilingual education and bilingualism, Bd. 23). Sydney: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006). Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 36–62). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. Aufl., S. 71–83). New York: Springer Science and Business Media LLC. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Derrida, J. (1997). Die Einsprachigkeit des Anderen oder die Prothese des Ursprungs. In A. Haverkamp (Hrsg.), *Die Sprache der Anderen* (S. 15-41). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Deutsches Rotes Kreuz e.V. (2009). *Kinder helfen Kindern. Unfallverhütung und Heranführung an die Erste Hilfe in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien* (3. Aufl.). Berlin.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, I. (1998). *"Var mı lan Marmelade?" - Türkisch - deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Dirim, I. (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 P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla & S. Hornberg (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Dirim, I. (2015). Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich et al. (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 12, S. 61-71). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99-120). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2010a). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 247–275). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ditton, H. (2010b). Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), S. 53-68.
- Dollmann, J. (2010). *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dornseiff, F. (Hrsg.) (2004). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen* (8. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Drach, E. (1928). Bildungssprache. In H. Schwartz (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (S. 665–673). Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1999). Konzepte von Krankheit und Gesundheit in Kindheit, Jugend und Alter. In R. Oerter, G. Röper, C. von Hagen & G. G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 623–653). Weinheim: Beltz.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Duit, R. (1996). Lernen als Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht. In R. Duit & C. von Rhöneck (Hrsg.), *Lernen in den Naturwissenschaften. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg* (Bd. 151, S. 145-162). Kiel: IPN.

- Duit, R. (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht - Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht der Primarstufe. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt* (Bd. 1, S. 233–246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Duit, R. (2004). *Schülervorstellungen und Lernen von Physik*. Zugriff am 14.06.2020. Verfügbar unter http://www.idn.uni-bremen.de/schuelervorstellungen/material/Piko-Brief_Schuelervor.pdf
- Düwell, S. & Pethes, N. (2014). Wissen, Repräsentation – Epistemologische und Darstellungsästhetik von Fallnarrativen in den Wissenschaften vom Menschen. In S. Düwell, N. Binczek, M. Düwell, J. Forrester, D. Gretz, V. Hess et al. (Hrsg.), *Fall - Fallgeschichte - Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform* (S. 9–33). Frankfurt am Main: Campus Frankfurt.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion - Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 13–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edele, A., Stanat, P., Radmann, S. & Segeritz, M. (2013). Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*. (Beiheft 59), S. 84–110.
- Eder, K. (Hrsg.) (1989). *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (Bd. 767). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231–254). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2009). ISEL, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), S. 521–540. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=744739#vollanzeige
- Ekinci, Y. & Günesli, H. (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ellsäßer, G. (2017). *Unfälle, Gewalt und Selbstverletzung bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Verletzungsgeschehen 2014*. Zugriff am 17.06.2020. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Gesundheitszustand-Relevantes-Verhalten/Publikationen/Downloads-Gesundheitszustand/unfaelle-gewalt-kinder-5230001149004.pdf?__blob=publicationFile
- Elsner, D. & Wittkowske, S. (2010). Bilingualer Sach(fach)unterricht. Wieso, Weshalb, Warum? *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 57(3), S. 4–7.
- Endrweit, G., Trommsdorff, G. & Burzan, N. (Hrsg.) (2014). *Wörterbuch der Soziologie* (Bd. 8566, 3. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 69–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 159–172). Weinheim: Beltz.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39(233), S. 4–13.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen; [3. Tagung einer Reihe von interdisziplinären fachdidaktischen Tagungen vom 14. - 15. Oktober 2011]* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 113–130). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Festmann, J. & Kersten, K. (2010). Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. In U. Massler & P. Burmeister (Hrsg.), *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule* (S. 38–52). Braunschweig: Westermann.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (Bd. 12, 3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fornol, S. L. (2020). *Bildungssprachliche Mittel. Eine Analyse von Schülertexten aus dem Sachunterricht der Primarstufe. Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In R. Franceschini (Hrsg.), *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis: eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff* (Bd. 16, S. 111–125). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.) (2004). *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien, biographies langagières* (Bd. 9). Bern: Lang.
- Franzkowiak, P. & Hurrelmann, K. (2018). *Gesundheit. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 175–184). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter <https://www.leitbegriffe.bzga.de/pdf.php?id=6e9e23e553948bf7151041a670347775>
- Fröhlich, G. (1999). Habitus und Hexis: die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. In H. Schwengel & B. Höpken (Hrsg.), *Grenzenlose Gesellschaft? Band II/2 Ad-hoc-Gruppen Foren* (S. 100–102). Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Fthenakis, W. E., Reichert-Garschhammer, E. & Berwanger, D. (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (7. Aufl.). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/bildung_von_anfang_an_2014.pdf
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2011). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (Bd. 2649, 2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview - Zur Forschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 80–103). Weinheim: Beltz.

- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 13-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Zugriff am 20.09.2020. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Geißler, R. (2006). Bildungschancen und soziale Arbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 37(4), S. 34–49. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungschancen_und_soziale_herkunft.pdf
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2008). *Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt* (49. Aufl.). Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Giest, H., Hartinger, A. & Kahlert, J. (2008). Kompetenzniveaus im Sachunterricht - eine Einführung in den Forschungsband. In H. Giest, A. Hartinger & J. Kahlert (Hrsg.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht* (Bd. 7, S. 7-14). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Glück, C. W. (2008). Diagnostik semantisch-lexikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter mit dem WWT 6-10. In M. Wahl, J. Heide & S. Hanne (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik. 1. Schwerpunktthema: Der Erwerb von Lexikon und Semantik Meilensteine, Störungen und Therapie* (Bd. 1, S. 39–55). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter <http://www.leibniz-zas.de/fileadmin/Archiv2019/mitarbeiter/meinunger/Patho.pdf>
- Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10* (2. Aufl.). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule* (Bd. 1). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13–24). Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 101, 2. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 263-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Babara Budrich.

- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten* (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 107). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/335/pdf/heft107.pdf>
- Gogolin, I. & Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 31–45). Tübingen: Attempto Verlag.
- Goia, S. (2005). Gebildete Eltern - aufgeschlossene Kinder? Soziale Integration von Kindern in ihrem Freundeskreis. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Schriften des Deutschen Jugendinstituts, Bd. 1, S. 99–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 21–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grießhaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf
- Grießhaber, W., Özel, B. & Rehbein, J. (1996). Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. *Zeitschrift für Lernforschung*, 24(1), S. 3–20.
- Grittner, F. (2020). Sachunterricht auswerten, Leistungen feststellen und bewerten. In S. Tänzer, R. Lauterbach, E. Blumberg, F. Grittner, J. Lange & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen; Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen* (2. Aufl., S. 263–281). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2010). Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 51–78). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gümüsoglu, T. (2010). *Sprachkontakt und deutsch-türkisches Code-Switching. Eine soziolinguistische Untersuchung mündlicher Kommunikation türkischer MigrantInnen* (Bd. 36). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gürsoy, E. (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>
- Habermas, J. (1978). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Merkur*, 32(359), S. 327–342.
- Hacisalihoglu, E. (2009). Türkisch-deutsche Sprachalternation im Grundschulalter. In U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (Bd. 6, S. 91–127). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Hamburger, F. & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. *Magazin Schüler*, S. 30–31.
- Hannover, B., Morf, C. C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C. & Zander-Musić, L. (2013). How Immigrant Adolescents' Self-Views in School and Family Context Relate to Academic Success in Germany. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), S. 175–189.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00991.x>
- Häussler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Naturwissenschaftsdidaktische Forschung*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Heilmann, B. (2019). *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht. Das Praxishandbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L., Braun, C. & Reiss, K. (2011). Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen. Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Berücksichtigungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (Bd. 32, S. 11-34). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Heinzel, F. (2003). Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht. In E. Brinkmann, N. Kruse & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder schreiben und lesen. Beobachten - verstehen - lehren* (S. 19–35). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 22–35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (2. Aufl., S. 43–68). Stuttgart: Raabe.
- Hering, L. & Jungmann, R. (2019). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 619-632). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Herwartz-Emden, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In K.-S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.-U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 661–709). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Herwartz-Emden, L. (2005). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 7–24). Berlin: BMBF.

- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. S. & Waburg, W. (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten* (Bd. 5). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hessisches Kultusministerium. (2020a). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht*. Zugriff am 17.06.2020. Verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_sachunterricht_prst_2011.pdf
- Hessisches Kultusministerium (2020b). *Herkunftssprachlicher Unterricht an hessischen Schulen*. Zugriff am 17.06.2020. Verfügbar unter <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/herkunftssprache-und-mehrsprachigkeit/herkunftssprachlicher-unterricht/angebotene-sprachen>
- Hinnenkamp, V. (2005). "Zwei zu bir miydi?". Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs. In V. Hinnenkamp & K. Meng (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (S. 51–103). Tübingen: Gunter Narr.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 236–251. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4751/pdf/ZfPaed_2005_2_Hopf_Zweisprachigkeit_Schulleistung_Migrantenkinder_D_A.pdf
- Hövelbrinks, B. (2014). *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim: Beltz.
- Hradil, S. & Schiener, J. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (Bd. 1809, 8. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Humboldt, W. v. (1981). Fragmente der Monographie. Über die Basken. In A. Flitner und K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. V. Kleine Schriften. Autobiographisches. Dichtungen, Briefe. Kommentare und Anmerkungen zu Band I-V*. (S. 100-112) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier Michael (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier Michael, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hurrelmann, K. & Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hußmann, A., Stubbe, T. C. & Kasper, D. (2017a). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 195–214). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hußmann, A., Wendt, H., Kasper, D., Bos, W. & Goy, M. (2017b). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016). In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 29-78). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- ISCED. Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen. Zugriff am 20.12.2020. Verfügbar unter [http://Glossary:International standard classification of education \(ISCED\) - Statistics Explained \(europa.eu\)](http://Glossary:International%20standard%20classification%20of%20education%20(ISCED)%20-%20Statistics%20Explained%20(europa.eu)).
- Kalthoff, H. (2004). Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 115–140). Weinheim: Juventa Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Keggenhoff, F. (2007). *Erste Hilfe. Das offizielle Handbuch: Sofortmaßnahmen bei Babys, Kindern und Erwachsenen*. München: Südwest.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempert, S., Schalk, L. & Saalbach, H. (2019). Sprache als Werkzeug des Lernens: Ein Überblick zu den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache und deren Bedeutung für den fachlichen Wissenserwerb. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (66), S. 176-195.
- Kiper, H. (2015). Gesundheits- und Sexualerziehung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Müller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Bd. 8621, 2. Aufl., S. 184–193). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (1995). "Schlüsselprobleme" als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von "Allgemeinbildung". In W. Münzinger & W. Klafki (Hrsg.), *Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung* (Bd. 3, S. 9–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* (StandardWissen Lehramt, 3. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knigge, M., Klinger, T., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2015). Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturationseinstellungen. Eine Pilotstudie bei Jugendlichen und ihren Eltern mit russischem, türkischem und vietnamesischem Sprachhintergrund in Hamburg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (18), S. 143–167. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-014-0606-2>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündigkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In O. Deutschmann, H. Flasche, B. König, M. Kruse, W. Pabst & W.-D. Stempel (Hrsg.), *Romanistisches Jahrbuch* (S. 15–43). Berlin: De Gruyter.
- Köhnlein, W. (2007). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 89-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Köhnlein, H.-E. & Weller, S. (2004). *Erste Hilfe* (10. Aufl.). Stuttgart: Thieme.
<https://doi.org/10.1055/b-002-54073>
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorenge-schützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krägeloh, N. & Meyer, M. (2012). „Erkläre es mal auf Türkisch“. Anknüpfen an die Ressource Erst-sprache im Mathematikunterricht. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54(45), S. 24–27.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2013). *Habitus* (5. Aufl.). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3. Aufl.). Frankfurt: Campus-Verlag.
- Kropp, A. (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 107-130). München: Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität. Zugriff am 20.10.2020. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/40521/1/Kropp_%28Herkunftsbedingte%29_Mehrsprachigkeit_als_Ressource.pdf
- Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migran-tinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bi-lingualism Controversy* (S. 233–247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J. (2010a). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung* (S. 289–295). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Krumm, H.-J. (2010b). *Mehrsprachigkeit in Sprachporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten* (AkDaF Rundbrief 61). Zugriff am 20.09.2020. Verfügbar unter http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien: Eviva – Wiener Verlags Werkstatt.
- Kruse, J., Weber, K.-M., Dresing, T., Pehl, T. & Schmieder, C. (2015). *Qualitative Interviewfor-schung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2003). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Soft-ware. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 584-598). Weinheim: Juventa Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Zugriff am 02.07.2020. Ver-fügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkultu-reller-Bildung.pdf
- Kupfer, A. (2011). *Grundlagen der Bildungssoziologie. Mit thematischen Vertiefungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, L. (2014). *Verändert sich das krankheits-und gesundheitsbezogene Wissen von Vorschulkin-dern durch einen Besuch der „Teddyklinik Marburg“? Eine Pilotstudie*. Zugriff am 18.08.2020. Verfügbar unter <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0706/pdf/dlk.pdf>

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2020). *Schulen mit zweisprachiger Erziehung in Berlin*. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/faecher/sprachen/start-zwerz/schulen-mit-zweisprachiger-erziehung/>
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, A. & Lenhard, W. (2017). *Diagnostik von Lesestörungen mit ELFE II bei Kindern mit Migrationshintergrund (inklusive adaptierter Normen)*. Dettelbach: Psychometrica.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education* (Bd. 28). Avon: Multilingual Matters.
- Lohaus, A. (1990). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Lohaus, A. & Ball, J. (2006). *Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Luchtenberg, S. (2010). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9, 2. Aufl., S. 107–117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda (Hrsg.) (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mc Laughlin, B. (1984). Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues. In M. Paradis & Y. Lebrun (Hrsg.), *Early Bilingualism and Child Development* (S. 19–45). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mecheril, P. & Seukwa, L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), S. 8–13.
- Meinhardt, R. (2009). Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 38, 3. Aufl., S. 24–55). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Meisel, J. M. (1994). Code-Switching in Young Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), S. 413–439. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013449>
- Meyer, M. & Prediger, S. (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Berücksichtigungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (Bd. 32, S. 185–204). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meyer, M. & Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik* (Mathematik im Fokus). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Micheel, H.-G. (2010). *Quantitative empirische Sozialforschung* (Bd. 10). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Milroy, L. & Muysken, P. (Hrsg.) (1995). *One Speaker, two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867>
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Möller, K. (2015). Genetisches Lernen und Conceptual Change. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Bd. 8621, 2. Aufl., S. 243–249). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), S. 67–101.
<https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch - Französisch - Italienisch* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Münz, R., Seifert, W. & Ulrich, R. (1999). *Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Muysken, P. (1995). Code-Switching and Grammatical Theory. In L. Milroy & P. Muysken (Hrsg.), *One Speaker, two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (S. 177–198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nauck, B. (2004). Soziales Kapital, intergenerative Transmission und interethnischer Kontakt in Migrantenfamilien. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung. 4. Ausgabe*. (S. 18–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), S. 701–722.
- Neumann, U. (2009). Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 317–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, U. (2015). Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule und Hochschule. In A. Dittmann, B. Giblak & M. Witt (Hrsg.), *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit/Towards the Aim of Education: Multilingualism* (Bd. 1, S. 21–35). Leipzig: Leipziger Uni-Verlag.

- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 89–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In P. H. Nelde (Hrsg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Languages in contact and conflict = Langues en contact et en conflit = Taalcontact en taalconflict* (Bd. 32, S. 43–52). Wiesbaden: Steiner.
- Oswald, I. (2007). *Migrationssoziologie* (Bd. 2901). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), S. 281–307.
- Otremba, K. (2013a). Kinder mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung. In M. Cinar, K. Otremba, M. Stürzer & K. Bruhns (Hrsg.), *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund* (S. 14–22). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Otremba, K. (2013b). Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Familien. In M. Cinar, K. Otremba, M. Stürzer & K. Bruhns (Hrsg.), *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund* (S. 23–119). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), S. 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Pfleiderer, W. (1954). Grammatik und Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht – Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*, 6(4), S. 21–38.
- Pieper, I., Stolle, A.-K., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (EBL-Schweitzer). Wiesbaden: Springer.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (Bd. 2, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Pschyrembel, W. (2017). *Pschyrembel klinisches Wörterbuch* (267. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (Bd. 8607, 5. Aufl.). Ulm: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Rademacher, S. (2016). Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier Michael (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 231–248). Wiesbaden: Springer.
- Rauin, U., Herrle, M. & Engartner, T. (Hrsg.). (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.

- Redert, N. (2012). Eine Klasse - viele Sprachen. Wie begegnen Schülerinnen und Lehrerinnen der Sprachenvielfalt? In W. Hortsch & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im pädagogischen Alltag. Feldstudien von angehenden GrundschullehrerInnen* (Bd. 9, S. 87–102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzel, F. (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 911–924). Weinheim: Beltz.
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb* (S. 113–172). München: Hueber.
- Rehbein, J. (2011). ‚Arbeitssprache‘ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule - ein Plädoyer. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Berücksichtigungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (Bd. 32, S. 205-232). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Reich, H. H. (2010). Herkunftssprachenunterricht. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (Bd. 9, 2. Aufl., S. 445–456). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, H. H. (2011/2015). *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich* (2. Aufl.). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter https://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_reich_evaluierung.pdf
- Reich, H. H. (2014). *Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012*. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodez.pdf
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport*. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung* (EBL-Schweitzer). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roche, J. (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb-Kognition-Transkulturation-Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rohmann, H. & Yu, S.-Y. (2001). Zweitspracherwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 722–731). Berlin: Walter de Gruyter.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. Aufl.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Weinheim, München: Beltz.

- Rousseau, J.-J. (2010). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen* (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 1770). Stuttgart: Reclam.
- Saxe, G. B. (1998). Linking Language with Mathematics Achievement. Problems and Prospects. In R. R. Cocking & J. P. Mestre (Hrsg.), *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics* (S. 47–62). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (Bd. 5). Tübingen: Gunter Narr.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen; [3. Tagung einer Reihe von interdisziplinären fachdidaktischen Tagungen vom 14. - 15. Oktober 2011]* (Bd. 3, S. 25–40). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schniotalle, M. (2003). *Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule*. Berlin: TENEA Verlag.
- Schönknecht, G. (2011). *Lernen fördern: Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht. Unterricht in der Grundschule. Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Schönknecht, G. & Hartinger, A. (2010). *Lernen begleiten, Lernergebnisse beurteilen. Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule* (Sinus-Transfer Grundschulen). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N9.pdf
- Schönknecht, G. & Maier, P. (2012). *Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Handreichungen des Programms Sinus an Grundschulen* (Sinus an Grundschulen). Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Schoenknecht_Maier.pdf
- Schroeter-Brauss, S., Wecker, V. & Henrici, L. (2018). *Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Einführung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schwede, S. (2004). *Koordinierte Alphabetisierung (Koala)*. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://www.stadtteilarbeit.de/index.php/soziale-kulturelle-infrastruktur/schule-im-stadtteil/koordinierte-alphabetisierung-koala>
- Schwingel, M. (2009). *Pierre Bourdieu zur Einführung* (6. Aufl.). Hamburg: Junius-Verlag.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012*. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter

- https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 19, S. 229–234). Wiesbaden: Springer.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976) *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Zugriff am 21.07.2020. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000191/019149eb.pdf>
- Söhn, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg* (AKI-Forschungsbilanz). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration. Verfügbar unter http://edoc.vifapoll.de/opus/volltexte/2009/1558/pdf/iv05_akibilanz2.pdf
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. A. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11-45). Frankfurt: Campus Verlag.
- Sozio-oekonomisches Panel (2020). *Aufgaben und Struktur*. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter https://www.diw.de/de/diw_01.c.600489.de/ueber_uns.html
- Spering, M. & Schmidt, T. (2012). *Allgemeine Psychologie. Kompakt* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2013). *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile
- Steinbach, A. (2006). Sozialintegration und Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kinder* (Bd. 4, S. 185-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 7(1), S. 20–32.
<https://doi.org/10.1007/s11618-004-0003-3>
- Steinhübl, D. (2005). Sag mir wo du wohnst... Risiken und Ressourcen unterschiedlicher Räume für Kinder. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 1, S. 239–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strehmel, P. (2005). Weniger gefördert? Elterliche Arbeitslosigkeit als Entwicklungskontext der Kinder. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 1, S. 217–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (1. Aufl., S. 299–316). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Stubbe, T. C., Tarelli, I. & Wendt, H. (2012). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 231–246). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sumfleth, E., Kobow, I., Tunali, N. & Walpuski, M. (2013). Fachkommunikation im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen [3. Tagung einer Reihe von interdisziplinären fachdidaktischen Tagungen vom 14. - 15. Oktober 2011]* (Bd. 3, S. 255–276). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Sutton, C. (1998). New Perspectives on Language in Science. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Hrsg.), *International Handbook of Science Education. Part 1* (S. 27-38). London: Kluwer Academic.
- Szymanski, M. (2014). *CSU fordert Deutsch-Pflicht für zu Hause*. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/zuwanderer-in-deutschland-csu-fordert-deutschpflicht-fuer-zu-hause-1.2254388>
- Tajmel, T. (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 139-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tarelli, I., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2012). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 247–267). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13-33). Heidelberg: Springer VS.
- Traub, A. (2006). Wann ist ein Freund ein Freund? In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben - Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kinder* (Bd. 4, S. 291–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, A. (2011). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Tuppat, J. & Becker, B. (2014). Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil? Die Bedeutung genereller und aufnahmelandsspezifischer Kompetenzen für die Wahrscheinlichkeit einer Rückstellung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), S. 219–241. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0255-8>
- Verbandkoffer Domino. Gramm medical DIN 13157. Zugriff am 25.10.2020. Verfügbar unter https://www.contorion.de/arbeitskleidung-arbeitsschutz/gramm-medical-verbandkoffer-domino-din-13-157-73026235?gclid=EAIaIQobChMInvjRrj65AIVCeJ3Ch0fywNbEAYYA-iABEgJp_vD_BwE&aid=383268462461&targetid=pla-817094730139&ef_id=EAIaIQobChMInvjRrj65AIVCeJ3Ch0fywNbEAYYA-iABEgJp_vD_BwE:G:s
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Tübingen: Gunter Narr.
- Wagenschein, M. (1995). *Die pädagogische Dimension der Physik*. Aachen: Hahner Verlag.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Welsch, W. (2017). *Transkulturalität. Realität - Geschichte - Aufgabe*. Wien: New Academic Press.
- Weltgesundheitsorganisation. (1946). *Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche. Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. Zugriff am 15.10.2020. Verfügbar unter <https://www.ad-min.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf>
- Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wendt, H., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2016). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (1. Aufl., S. 317–331). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wirtz, A. (2013). Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In H. Bertram (Hrsg.), *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland* (S. 134–145). Weinheim: Beltz.

- Wlotzka, P. & Ralle, B. (2008). Experimentieren in der Muttersprache. Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht durch muttersprachliche Experimentieranleitungen - eine Fallstudie. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 19(106/107), S. 62–65.
- Wulfhorst, B. (2012). Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung. In K. Hurrelmann & O. Razum (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (5. Aufl., S. 729–756). Weinheim: Beltz.
- Wulfhorst, B. & Hurrelmann, K. (2009). Gesundheitserziehung: Konzeptionelle und disziplinäre Grundlagen. In B. Wulfhorst & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitserziehung* (S. 9–34). Bern: Huber.
- Zeybek, D. (2021). „Erste Hilfe“ im Sachunterricht. „Bunun ismini bilmiyorum“- Den Namen davon weiß ich nicht. *Die Grundschulzeitschrift*, 328, S. 32–34.
- Zydati, W. (1998). Ein Spracherwerbskonzept für die Staatliche Europaschule Berlin. In M. Gohlich (Hrsg.), *Europaschule - das Berliner Modell. Beitrage zu Zweisprachigem Unterricht, Europaischer Dimension, Interkultureller Padagogik und Schulentwicklung* (S. 66–76). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Zydati, W. (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Max Hueber.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verhältnis von Leistung und (angegebenem) Buchbesitz	27
Tabelle 2: Kategorie der Fallauswahl und deren Merkmale.....	112
Tabelle 3: Gesamtheit der zur Datenerhebung ausgewählten Kinder.....	113
Tabelle 4: Grundlegende Wortstellungsmuster	125
Tabelle 5: WWTextexpressiv Kurzform 3 (Testalter: 10;2).....	132
Tabelle 6: Verteilung der Fähigkeiten im Bereich der Wortarten	132
Tabelle 7: a) Leseverständnis	133
Tabelle 8: b) Lesegeschwindigkeit	133
Tabelle 9: Auswertung des Textes von Timur mit der Sprachprofilanalyse	137
Tabelle 10: WWTextexpressiv Kurzform 3 (Testalter: 8;9).....	149
Tabelle 11: Verteilung der Fähigkeiten im Bereich der Wortarten.....	149
Tabelle 12: a) Leseverständnis:	150
Tabelle 13: b) Lesegeschwindigkeit:	150
Tabelle 14: Auswertung des Textes von Murat mit der Sprachprofilanalyse	155
Tabelle 15: WWTextexpressiv Kurzform 3 (Testalter: 10;3).....	169
Tabelle 16: Verteilung der Fähigkeiten im Bereich der Wortarten.....	169
Tabelle 17: a) Leseverständnis:	171
Tabelle 18: b) Lesegeschwindigkeit:	171
Tabelle 19: Auswertung des Textes von Ceyda mit der Sprachprofilanalyse	177

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der soziale Raum nach Bourdieu (Burzan, 2011, S. 131)	38
Abbildung 2: 0- bis 14-jährige Kinder mit und ohne Migrationshintergrund nach Geschwisterzahlen, 2009 (in %) (Otremba, 2013b, S. 31)	43
Abbildung 3: 0- bis 14-jährige Kinder unterschiedlicher familialer nationaler Herkunft nach höchstem Bildungs- und Berufsabschluss der Eltern, 2009 (%) (Otremba, 2013b, S. 61).....	44
Abbildung 4: 0- bis 14-jährige Kinder unterschiedlicher familialer nationaler Herkunft nach Erwerbskonstellationen in der Familie, 2009 (%) (Otremba, 2013b, S. 62f.)	45
Abbildung 5: 0- bis 14-jährige Kinder unterschiedlicher familialer nationaler Herkunft nach Erwerbstätigkeit der Mutter, 2009 (in %) (Otremba, 2013b, S. 64)	45
Abbildung 6: Hinweisschild (vgl. Dirim, 2010, S. 101)	65
Abbildung 7: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Deutsch	136
Abbildung 8: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Türkisch	137
Abbildung 9: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Deutsch	153
Abbildung 10: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Türkisch	154
Abbildung 11: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Deutsch	174
Abbildung 12: Wenn jemand Erste Hilfe braucht, was machst du dann? Schülertext auf Türkisch	175
Abbildung 13: Bezüge des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Lernstände der Kinder.....	204
Abbildung 14: Beziehungen zwischen den sachbezogenen Lernständen und dem Sprachstand	209

Anhang (separat)

Zu dieser Publikation gehört ein Anhang mit Analysen, Transkripten und Materialien, der online veröffentlicht wurde bei KOBRA (Kasseler OnlineBibliothek, Repository und Archiv), dem digitalen Archiv für die wissenschaftlichen Dokumente der Universität Kassel:

<https://doi.org/10.17170/kobra-202211257160>

In ihrer Dissertation untersucht Durdane Zeybek, wie deutsch- und türkischsprachige Kinder mit Migrationshintergrund ihre Wissensbestände zum Lerngegenstand Erste Hilfe darstellen und in welchen Beziehungen dies zu ihren weiteren sprachlichen, schulischen Leistungen sowie ihrem familiären Hintergrund steht. Für diese mehrperspektivische Betrachtung wurde die Methode der lernstandsbezogenen Fallanalyse entwickelt. Die explorative Untersuchung umfasst kompetenzbezogene Tests und Interviews mit 16 Kindern. In den Interviews bestand die Möglichkeit, türkisch oder deutsch zu sprechen und die Sprachen auch zu mischen. Anhand dreier kontrastiver Fälle werden die Ergebnisse präsentiert. Die Studie zeigt eindrücklich, wie notwendig es ist, die Passung zwischen Lernausgangslagen und schulischen Angeboten im Sachunterricht zu verbessern.



Durdane Zeybek ist Grundschullehrerin und hat als Pädagogische Mitarbeiterin von 2014 bis 2022 an der Universität Kassel gearbeitet.

ISBN 978-3-7376-1090-2



9 783737 610902 >