



Masterstudiengang Lehramt Primarstufe

Masterarbeit

**Grundschulkinder
mit direkter Migrationserfahrung:**

Selbstkonzept und Mehrsprachigkeit

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaft

Vergabe des Themas (Datum): 12.09.2022

Vorgelegt von: Name: Sophie LANDAUER
Matrikelnummer: 1487388 (ITS)

Korrektor/in: Erstkorrektorin:
Prof. Dr. Andrea Eickhoff Óhidy (PH Freiburg)
Zweitkorrektorin:
Anemone Geiger-Jaillet (Université de Strasbourg / INSPE Colmar)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen herzlich bedanken, die mir bei dem Erstellen dieser Masterarbeit geholfen und mich unterstützt haben.

Einen besonderen Dank möchte ich an die Freiburger Grundschule richten, bei der ich meine Studie durchführen konnte. Vielen Dank an den Schulleiter, Herr N., der mich bei der Auswahl der Teilnehmenden beraten hat. Herzlichen Dank dafür, dass Sie mein Projekt von Anfang an ernst genommen haben! Ich möchte mich ebenfalls bei den drei Klassenlehrerinnen bedanken, die mir Zeit und Raum mit ihren Schüler*innen verschafft haben. Danke für Ihre wertvolle Hilfe bei der Organisation der Interviews. Besonders bedanken möchte ich den neun Kindern, die bereitwillig an der Studie teilgenommen haben. Danke für eure Offenheit und euer Vertrauen, mit mir über euer persönliches Leben zu sprechen. Danke für eure Geduld und eure ehrliche Antworten. Es war für mich eine große Freude, auf persönlicher Ebene mehr über eure Herkunftsländer und -sprachen zu erfahren. Ihr seid inzwischen schon in der sechsten Klasse. Ich wünsche euch das Beste für die Zukunft!

Besonderer Dank gebührt auch meinen beiden betreuenden Professorinnen, welche die Entwicklungsschritten dieser Arbeit während mehr als anderthalb Jahr geduldig abgewartet und unterstützt haben, obwohl wir uns nie persönlich getroffen haben. Vielen Dank, Frau Óhidy für Ihre Ermunterungen und Vertrauen. Einen besonderen Dank geht an Frau Geiger-Jaillet, da Sie mit Ihren wertvollen fachlichen Ratschlägen meine Arbeit und Forschungshaltung ständig perfektionierten.

Ich danke von ganzem Herzen meinen deutschen Freund*innen, die als exzellente Sprachkorrektor*innen eingesprungen sind. Jannik. Mia. Lea. Christina. Mayra. Danke, dass ihr euch so viel Zeit genommen habt, um die sprachliche Qualität meiner Masterarbeit zu verbessern. Ich bin so dankbar, mit euch allen eine wundervolle Erfahrung in Namibia erlebt zu haben.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Freundinnen, meiner Familie und meinem Freund bedanken. Ihr habt mir in diesem langdauernden Prozess immer zugehört, mich unterstützt, beraten und motiviert. Danke, dass ihr an mich geglaubt habt! Ich hab euch lieb.

Un grand merci à tous !

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Inhaltsverzeichnis.....	3
1 Einleitung	5
1.1 Ein wichtiges Gesellschaftsthema	5
1.2 Bestimmung des Forschungsgegenstands	6
1.3 Formulierung der Problematik	7
1.4 Vorstellung der Studie	7
I. Theoretische Grundlagen	9
2 Migration in Deutschland.....	9
2.1 Migration in den öffentlichen Diskursen.....	9
2.2 Psychologische Prozesse der Akkulturation.....	11
2.3 Migration und Identität	13
3 Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen	17
3.1 Konzepte um die Mehrsprachigkeit	17
3.2 Lernschwierigkeiten von Kindern mit DaZ und Migrationshintergrund.....	20
3.3 Sprachliche Integration in deutschen Schulen	24
4 Selbstkonzept.....	27
4.1 Definierung und Entwicklung des Begriffs	27
4.2 Eine facettenreiche und organisierte Einheit	28
4.3 Entwicklung des Selbstkonzepts	33
4.4 Bedeutung für die pädagogisch-psychologische Forschung.....	34
5 Forschungsstand: Selbstkonzept und Migrationshintergrund.....	36
5.1 Methoden zur Erfassung des Selbstkonzepts	36
5.2 Akademisches Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund.....	38
5.3 Soziales Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund	41
5.4 Grenzen im Forschungsstand.....	43
II. Empirische Studie	45
6 Methodisches Vorgehen.....	45
6.1 Perspektive der Studie.....	45
6.2 Gestaltung des individuellen Schülerfragebogens	47
6.3 Gestaltung des Leitfadens für die Gruppeninterviews.....	50
6.4 Weitere Elemente der Studie.....	53
7 Beschreibung der Untersuchung	55
7.1 Auswahl der Zielgruppe	55
7.2 Durchführung des Fragebogens.....	57
7.3 Durchführung der Gruppeninterviews.....	58
7.4 Auswahl der Methode für die Inhaltsanalyse.....	61
8 Ergebnisse zum schulischen Selbstkonzept.....	65

8.1	Thema 1: Mathematik versus Deutsch: Zwei Fächer, zwei Gegenpole	65
8.2	Thema 2: Unterschiedliche akademische Profile	67
9	Ergebnisse zum Selbstkonzept der sprachlichen Fähigkeiten	71
9.1	Thema 3: Deutsch als Zweitsprache, die Sprache des Aufnahmelandes	71
9.2	Thema 4: Die Erstsprache, Sprache der Herkunft.....	74
9.3	Thema 5: Ansichten über die Mehrsprachigkeit	78
9.4	Bemerkungen für die Interpretation	81
10	Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept	83
10.1	Thema 6: Freundliche Peerbeziehungen	83
10.2	Thema 7: Angespante Peerbeziehungen	84
10.3	Thema 8: Beziehung zur Familie: das Herkunftsland, nah und fern	87
10.4	Bemerkungen für die Interpretation	89
11	Ergebnisse zum allgemeinen Selbstkonzept mit der Identität	92
11.1	Thema 9: Allgemeines Selbstkonzept und Zukunft	92
11.2	Thema 10: Eine plurale Identität: Zwischen zwei Kulturen aufwachsen	94
11.3	Bemerkungen für die Interpretation	97
12	Fazit und Ausblick	99
12.1	Fazit der Ergebnisse aus der Studie.....	99
12.2	Grenzen der Studie.....	102
12.3	Ausblick.....	104
	Literaturverzeichnis	106
	Abbildungsverzeichnis.....	113
	Tabellenverzeichnis.....	113
	III. Anhang.....	114
	Anhangsverzeichnis	114
	Anhang A. Demografische Daten der Schule – Statistik 2020/2021	115
	Anhang B. Brief zur Einwilligung an die Eltern	116
	Anhang C. Elterneinwilligungen.....	118
	Anhang D. Modell des Fragebogens an die Grundschüler*innen	120
	Anhang E. Ausgefüllte Fragebögen der Schüler*innen	122
	Anhang F. Analyse der Fragebögen.....	131
	Anhang G. Interviewleitfaden für das Gruppeninterview der Schüler*innen	135
	Anhang H. Transkriptionsregeln für die Gruppeninterviews.....	137
	Anhang I. Transkript des Gruppeninterviews A_14-06 (Ahmed, Dardan, Sohrab)	138
	Anhang J. Transkript des Gruppeninterviews B_15-06 (Leela, Munir, Nadina)	151
	Anhang K. Transkript des Gruppeninterviews C_24-06 (Ana, Sohail, Teena).....	161
	Anhang L. Analyse der Gruppeninterviews (Link zur Excel-Tabelle)	170
	Zusammenfassung.....	171
	Eigenständigkeitserklärung	172

1 Einleitung

1.1 *Ein wichtiges Gesellschaftsthema*

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges kam es in Deutschland zu mehreren sukzessiven Zuwanderungswellen, die zunächst zum ‚Wirtschaftswunder‘ der Nachkriegszeit beitrugen (Liedke / Riehl 2018: 2). Zwischen 1955 und 1973 wurden die sogenannten ‚Gastarbeiter‘*innen aus Italien, Spanien, Griechenland und der Türkei gezielt nach Deutschland gesteuert. In den 1990er Jahren fand eine zweite Migrationswelle statt: Die sogenannten ‚Spätaussiedler‘*innen aus den ehemaligen Ostblockstaaten, u.a. aus der DDR, Polen, Ex-Jugoslawien und Bulgarien, kamen nach Deutschland. Im Jahr 2015 war jedoch laut Statistischem Bundesamt der Wanderungsüberschuss mit rund einer Million Menschen so hoch wie nie zuvor (Liedke / Riehl 2018: 4). 2017 war Deutschland das als zweithöchste gelistete Empfangsland für neue individuelle Asylbewerber (UNHCR 2018: 3). Im Vergleich zu den Zuwanderer*innen der ersten beiden Wellen kommen die aktuellen Migrantengruppen seit 2016 nicht aus Europa, sondern meistens aus Syrien, Afghanistan und Irak (BAMF 2022: 23). Sie entfliehen meist Krisen- und Kriegsgebieten. Deutschland ist demnach im Laufe der Geschichte zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer der modernen Welt geworden.

Bei einer Zuwanderung muss häufig eine neue Sprache sowie eine unterschiedliche Kultur erlernt werden. Diese plötzlichen Veränderungen benötigen eine sprachliche und soziale Akkulturation, welche schwierig und langsam verlaufen können, sowie Einbußen im Selbstkonzept verursachen können. Familien, welche als Migranten in Deutschland ankommen, haben häufig Kinder, die in Deutschland das Recht auf Bildung haben. Im Jahr 2017 waren circa 5 Millionen Schüler*innen in deutschen Schulen, die einen direkten oder indirekten Migrationshintergrund hatten (Mikrozensus 2017, zitiert in Geis-Thöne 2021: 6). Weiter lebten 2,4 Millionen Kinder und Jugendliche in nichtdeutschsprachigen Haushalten. Dies entspricht fast ein Fünftel aller Schüler*innen in Deutschland. Der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache ist für sie wesentlich, da diese die Grundlage ist, um Schulleistungen erbringen und um sich mit den Mitschüler*innen verständigen zu können.

1.2 Bestimmung des Forschungsgegenstands

In meinen Praktika sowie meinen Berufserfahrungen, welche ich in deutschen Grundschulen sammeln durfte, habe ich Schüler*innen mit direkter Migrationserfahrung getroffen, deren Sprachlern- und Akkulturationsfähigkeiten mich tief beeindruckt haben. Da ich selbst schon mehrmals erfahren habe, wie unsicher man sich fühlen kann, wenn man in einem Land ankommt, dessen Sprache man nicht völlig beherrscht, haben mich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache¹ besonders berührt. Sie waren erst seit ein bis fünf Jahren im Land, schienen sich aber sehr schnell an die deutsche Kultur und Sprache angepasst zu haben. Immerhin kann man sich gut vorstellen, dass das Ankommen in einem fremden Land und das Erlernen einer Zweitsprache, welche immer im Unterricht benutzt wird, mit Veränderungen im Selbstvertrauen und der Identitätsvorstellung dieser Kinder verbunden sind.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit befinden sich demnach Grundschul Kinder, die im Ausland geboren sind, eine eigene, direkte Migrationserfahrung gemacht und Deutsch als Zweitsprache gelernt haben. Das Ziel ist nicht, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu messen oder ihre Schulleistungen zu evaluieren, denn der Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund wurde bereits häufig erforscht (zum Beispiel in den PISA-Studien). In dieser Arbeit liegt der Fokus vielmehr auf dem Selbstkonzept von DaZ-Kindern. Es soll untersucht werden, wie sie ihre Persönlichkeit und ihre Beziehungen zu anderen ansehen, und wie sie ihre Schulfähigkeiten sowie ihre Erfahrung als Zweitsprachlernende empfinden. Hauptinteresse dieser Arbeit ist somit das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationserfahrung und Deutsch als Zweitsprache. Das Thema ist aus zwei Gründen besonders relevant: Erstens stellen Kinder aus nichtdeutschsprachigen Familien fast ein Fünftel der gesamten Schülerschaft dar. Deutsch als Zweitsprache betrifft somit viele Kinder und ist keine Ausnahme im deutschen Schulwesen, sondern ein wichtiges Gesellschaftsthema. Zweitens ist das Thema ‚Selbstkonzept‘ seit langem für die Motivationsforschung bedeutend, da es Annahmen über das Selbst, das Erleben und das Verhalten stark beeinflussen kann. Für Lehrkräfte ist es deshalb wichtig zu wissen, welchen Blick ihre Schüler*innen auf ihre eigene Fähigkeiten, ihr Aussehen, ihre soziale Integration, usw. werfen, um sie generell besser zu verstehen und mit ihnen entsprechend umgehen zu

¹ Im Folgenden wird die Abkürzung ‚DaZ‘ für ‚Deutsch als Zweitsprache‘ verwendet.

können. Das Thema der vorliegenden Arbeit umfasst somit die Bereiche Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaften.

1.3 Formulierung der Problematik

Die der gesamten Arbeit zugrundeliegende Problematik lautet wie folgt:

Inwiefern wird das Selbstkonzept von Grundschulkindern mit direkter Migrationserfahrung durch ihre Erfahrungen der Migration und der Mehrsprachigkeit geprägt?

Wie integrieren diese deutschen Grundschüler*innen die Pluralität ihrer Herkunft in ihren Äußerungen über sich selbst? Welche Rolle spielen die Erfahrung verschiedener Kulturen und das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache für die Bildung ihrer Identität? Wie beeinflussen diese besonderen biografischen Elementen ihre Selbstrepräsentationen über ihre eigene sprachlichen Fähigkeiten, ihre Schulleistungen und ihre soziale Integration? In der Arbeit wird überprüft, inwiefern die direkte Migrationserfahrung der untersuchten Kinder sich in ihrem Selbstkonzept wiederfindet, und ob die vermeintlichen Auswirkungen eher positiv, negativ, realistisch sind bzw. in ihren Eigenrepräsentationen auftreten. Es wird analysiert, wie diese Kinder verschiedene Elemente der Herkunftskultur, der Migrationserfahrung, des Erlernens einer Zweitsprache ab ihrem Ankommen in der deutschen Grundschule, der kulturellen Durchmischung, der Mehrsprachigkeit, usw. in ihren Äußerungen über ihr Selbst integrieren. Da die Lebensgeschichten, die mit der Migration zusammenhängen vielfältig und komplex sind, beabsichtigt diese Arbeit keine allgemeinen Aussagen über das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationserfahrung. Anhand individueller Fälle wird versucht, einige Neigungen und Dynamiken herauszuarbeiten.

1.4 Vorstellung der Studie

Neben der Literaturrecherche zum Thema wurde eine qualitative Studie in einer Freiburger Grundschule durchgeführt. Das Ziel dieser Studie war, den Stimmen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Ende der Grundschulzeit zuzuhören und Äußerungen zu ihrem gesamten Selbstkonzept zu erheben. Hierfür haben neun Viertklässler*innen im Juni 2021 einen kurzen Fragebogen über ihr Selbstkonzept ausgefüllt. Anschließend wurden Gruppeninterviews über das Thema Selbstkonzept und Migrationserfahrung durchgeführt. So hatten die Kinder die Gelegenheit,

Äußerungen über ihre Erfahrungen zu treffen sowie sich mit Mitschüler*innen in einer ähnlichen Situation auszutauschen.

Die Arbeit gliedert sich demnach in zwei Teile. Der erste Teil erläutert den theoretischen Hintergrund zu den Themen Migration, Zweisprachigkeit und Selbstkonzepte. Außerdem wird der aktuelle Diskussionsstand über das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund vorgestellt. Der zweite Teil beschäftigt sich mit unserer empirischen Studie: dem methodischen Rahmen, der Beschreibung der Stichprobe und der Durchführung. Schließlich werden die Ergebnisse themenorientiert dargestellt.

I. Theoretische Grundlagen

2 Migration in Deutschland

In diesem ersten Kapitel wird das Thema der Migration im deutschen Kontext beschrieben. Wichtige Begriffe werden erläutert und aktuelle Zahlen vorgestellt. Weiter werden die Auswirkungen der Zuwanderung auf gesellschaftlicher und psychologischer Ebene geschildert.

2.1 *Migration in den öffentlichen Diskursen*

2.1.1 Deutschland: eine Migrationsgesellschaft

Deutschland hat im Laufe der Jahrzehnten einen ‚Bevölkerungswandel‘ erlebt, indem Migration zu einem „stabilisierenden Faktor im Bevölkerungsaufbau geworden ist“ (Braun 2012: 9). Die Integration der Migrant*innen in der deutschen Gesellschaft ist besonders für das Bildungssystem und das Arbeitsfeld eine Herausforderung. Es gibt nach Castro Varela und Mecheril (2010: 42ff) drei gesellschaftliche Perspektiven über Migration. Während der Begriff ‚Immigration‘ den Akzent auf die Anpassung der Migrant*innen im Aufnahmeland durch die eindimensionale Assimilation der Werte der Aufnahmegesellschaft setzt, erkennt das Konzept einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ Heterogenität an und stellt die kulturelle Identität der Minderheitsgruppen in Vordergrund. Dagegen greift allein die Perspektive der ‚Transmigration‘ die neue komplexe Realität mit ein, die durch Migration entsteht. Sie ermöglicht „plurale Identitäten, Mehrfachzugehörigkeiten und Hybridität“ (Liedke & Riehl 2018: 24) und zielt auf die Bewusstmachung und das Abbauen der kulturellen Repräsentationen ab. Die Auswahl der gesellschaftlichen Perspektive über Migration hängt stark von den Einstellungen und politischen Entscheidungen ab. Auf jeden Fall sollte laut Mecheril (2016: 12) Deutschland als „Migrationsgesellschaft“ gesehen werden, da die Einwanderungsprozesse die Institutionen, Werte und Lebensweisen der Gesellschaft ganz und komplex betreffen:

Migration stellt einerseits einen wichtigen Motor der Modernisierung und Veränderung dar. Andererseits führt sie auch zu Abgrenzungsprozessen gegenüber dem Neuen und Fremden, durch die sich das Bestehende seiner selbst vergewissert. (Liedke / Riehl 2018: 22)

2.1.2 Migrationshintergrund oder Migrationserfahrung?

Das Statistische Bundesamt hat den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ geprägt und ihn wie folgt definiert: Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie „entweder selbst nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurde oder aber mindestens einen Elternteil ha[t], der nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt 2021 online: Abs.1). Laut des Mikrozensus lebten im Jahr 2019 in Deutschland 21,2 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Dies entspricht jedem vierten Einwohner*in. Weiter hatten 5,3 Millionen Kinder und Jugendliche einen Migrationshintergrund, was wiederum 39 Prozent der in Deutschland lebenden Minderjährigen entspricht (Statistisches Bundesamt 2021). Laut dieser Definition fallen somit in die Kategorie ‚mit Migrationshintergrund‘ zwei Gruppen von Menschen (Braun 2012):

- Personen, die im Ausland geboren und nach Deutschland eingewandert sind. Sie weisen also eine direkte Migrationserfahrung auf;
- Personen, die in Deutschland geboren sind, ihre gesamte Schulbildung in Deutschland erhalten haben, und deren Eltern oder Großeltern ursprünglich aus dem Ausland zugewandert sind. Diese Personen werden auch ‚Migrant*innen der ‚zweiten‘ bzw. ‚dritten Generation‘ genannt.

Diese breite Kategorie hat den Vorteil, nicht nur auf die aktuelle Staatsangehörigkeit zu referieren, sondern auch eine komplexe familiäre Zuwanderungsgeschichte miteinzuschließen, die einen bedeutenden Teil des Lebens und der Identität eines Menschen prägen kann (Ahrenholz 2017). Jedoch besteht, bei dem vor allem im politischen Bereich verbreiteten Begriff die Gefahr, die Menschen mit Migrationshintergrund als eine homogene Gruppe zu behandeln, obwohl heutzutage eine ‚*Super-diversity*‘ der Staatsangehörigkeiten und Zuwanderungsgründe besteht (Vertovec 2010). Zudem wird der Begriff im öffentlichen Diskurs oft negativ konnotiert oder diskreditierend verwendet (Ahrenholz 2017).

Da das Konzept des Migrationshintergrunds eine sehr heterogene Bevölkerungsgruppe umfasst, ist es sinnvoll, Personen zu differenzieren, die im Ausland geboren sind und selbst eine direkte ‚Migrationserfahrung‘ gemacht haben. Im Jahr 2019 hatten 13,9 Millionen Menschen eine eigene Migrationserfahrung nach Deutschland (Statistisches Bundesamt 2021). Nur 21% der Kinder mit

Migrationshintergrund sind selbst im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert. Die 1,3 Millionen Schüler*innen ohne deutschen Pass entsprechen 11,8% der gesamten Schülerschaft (Statistisches Bundesamt 2020). Neu zugewanderte Schüler*innen, die im Schulsystem später eintreten und geringe Deutschkenntnisse aufweisen, nennt man häufig ‚Seiteneinsteiger*innen‘ (Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018).

2.2 *Psychologische Prozesse der Akkulturation*

2.2.1 Akkulturationsmodell nach Berry

Eine Zuwanderung, d.h. sein Land, seine Familie und seine Freunde zu verlassen, um in einer neuen Gesellschaft alles neu aufzubauen, ist ein komplexer Prozess, welcher die Identität prägt. Die neu angekommenen Migrant*innen sollen im Zuwanderungsland mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen ein neues soziales Netzwerk wiederaufbauen (Biichlé 2018), um sich in der Gesellschaft zu integrieren. Man kann vier verschiedene Formen der Sozialintegration unterscheiden (Esser 2001, nach Braun 2012: 25). ‚Plazierung‘ bedeutet das Besetzen einer anerkannten gesellschaftlichen Position, die Rechte wie Staatsbürgerschaft und Wahlrecht verleiht, aber auch ein Platz im Bildungs- und Berufssystem bewahrt. ‚Identifikation‘ meint die emotionale Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft. ‚Interaktion‘ hingegen umfasst wechselseitige soziale Beziehungen. Zuletzt lässt sich die ‚Kulturation‘ nennen, unter welcher der Erwerb der notwendigen Kompetenzen für die Interaktion verstanden wird. Folgend soll diese näher beschrieben werden.

Um die Implikationen der Migration zu beschreiben, wurde das psychologische Konzept der ‚Akkulturation‘ theorisiert, das „Veränderungsprozesse bezeichnet, die sich im Kontakt mit einer neuen kulturellen Umgebung vollziehen“ (Shajek / Lüdtkke / Stanat 2006: 129). In seinem psychologischen Akkulturationsmodell unterscheidet Berry vier Akkulturationsorientierungen (Berry 1984, nach Strohmeier / Spiel 2005): ‚Integration‘, ‚Separation‘, ‚Assimilation‘ und ‚Marginalisierung‘. Sie befinden sich auf einem Kontinuum zwischen Beibehaltung der eigenen Kultur (‚Separation‘) und Übernahme derjenigen des Aufnahmelandes (‚Assimilation‘). Die Strategie der ‚Integration‘ ermöglicht beide Kulturen beizubehalten. Diese ist jedoch nur möglich, wenn im Einwanderungsland kulturelle Vielfalt akzeptiert wird. ‚Marginalisierung‘ tritt ein, wenn das Individuum an der kulturellen Anpassung scheitert (Braun 2012). Nach

der Migration kann nämlich ein sogenannter ‚akkulturativer Stress‘ (Berry 1997) auftreten, dessen Folge ein mangelndes Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen sowie eine Beeinträchtigung der „physische[n], psychische[n] und soziale[n] Gesundheit der Individuen“ sein kann (Shajek / Lüdtker / Stanat 2006: 129). Um die Anpassungsleistungen zu begünstigen, nennt Berry (1997: 9) zwei zentrale Faktoren: „*cultural maintenance*“ (kulturelle Erhaltung) und „*contact and participation*“ (Kontakt und Teilnahme). Laireiter und Baumann (1992, nach Strohmeier / Spiel 2005) betonen währenddessen eher die Wichtigkeit der Einbindung in soziale Netzwerke. Akkulturation ist nämlich sowohl eine Gruppen- als auch eine Individualleistung.

2.2.2 Akkulturation der Kinder in der Schule nach Roebers

Berrys Modell bezieht sich eher auf Erwachsene mit direkter Migrationserfahrung, jedoch führen Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2010, nach Braun 2012) an, dass auch Kinder nachfolgender Generationen die Akkulturationsprozesse durchgehen sollen. Roebers (1997, nach Braun 2012) hat eine Theorie, deren Unterteilung empirisch bestätigt wurde, über die Akkulturation von Kindern mit Migrationshintergrund im besonderen Fall der Schule entwickelt. Ihre Formen, Kriterien und Einflussfaktoren werden in Brauns Modell zusammengefasst (sh. Abb.1, aus Braun 2012: 34). Es sind darin sowohl objektive als auch soziale

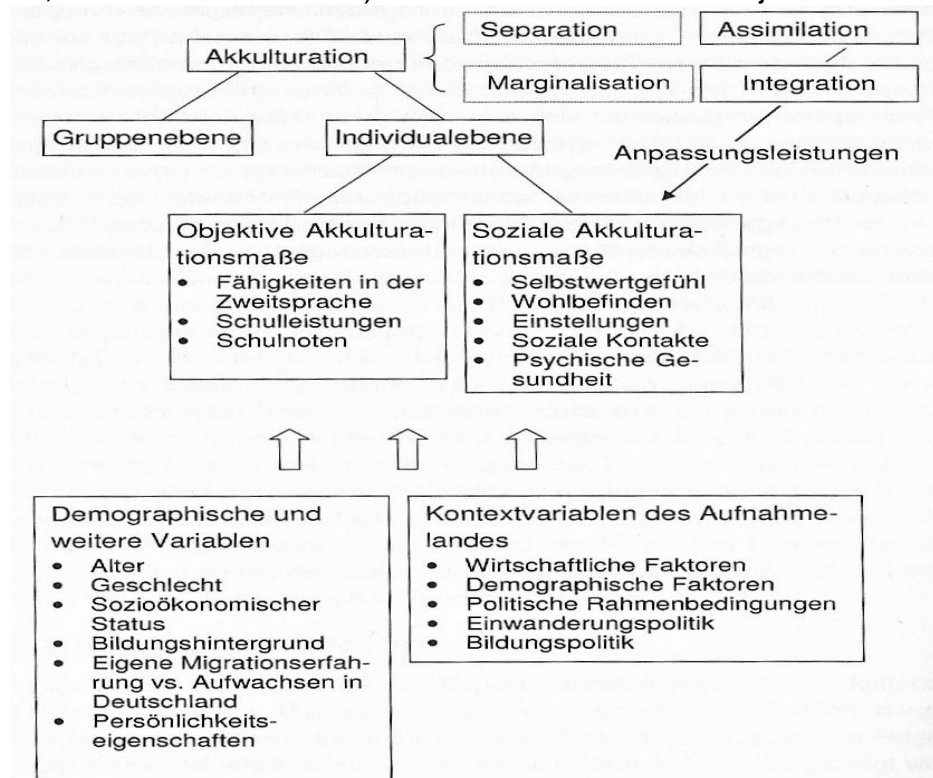


Abbildung 1: Akkulturation – Formen, Kriterien und Einflussfaktoren (in Braun 2012: 34)

Kriterien der Anpassungsleistungen wiederzufinden. Mit „objektive[n] Akkulturationsmaße[n]“ sind mehr oder weniger messbare Konstrukte gemeint, welche die gleichberechtigte Teilhabe am offiziellen Leben umfassen, wie bspw. die Fähigkeiten in der Zweitsprache oder Schulleistungen und -noten. Die soziale Ebene besteht aus Konstrukten wie dem Selbstwertgefühl, dem Wohlbefinden, Einstellungen, sozialen Kontakte sowie die soziale Position in der Schulklasse und die psychische Gesundheit. Zudem spielen noch demographische (z.B. sozioökonomischer Status, Migrationserfahrung, Persönlichkeit) und kontextuelle Einflussvariablen (z.B. Einwanderungs- und Bildungspolitik des Aufnahmelandes) eine bedeutsame Rolle für die Akkulturationsprozesse. Ein solches Modell hilft, um die vielen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu erbringenden Leistungen und Bedingungen für eine erfolgreiche Akkulturation besser zu verstehen. Braun äußert jedoch folgende Kritik:

Nicht berücksichtigt sind in diesem Modell u.a. auch andere Variablen, die im Sinne der Integration eine Beibehaltung verschiedener Normen, Werte und Gepflogenheiten des Herkunftslandes umfassen, also bspw. der Gebrauch und die Fähigkeiten in der Erstsprache, religiöse Orientierungen, etc.. Fokussiert werden lediglich die Leistungen, die mit einer Anpassung an die aufnehmende Gesellschaft einhergehen. (Braun 2012: 35)

2.3 Migration und Identität

2.3.1 Identität

„Identität“ ist ein Begriff, welcher häufig im Alltag verwendet wird, aber schwer definierbar ist. Der Begriff beinhaltet gleichzeitig individuelle und kollektive Prozesse. Laut einer konstruktivistischen Konzeption, welche in den Sozialwissenschaften häufig wiederzufinden ist, sind Identitäten sehr instabil und beweglich (Costa 2021). Zudem hängt unsere Identität laut des französischen Philosophen Ricoeur stark von sozialen Zusammenhängen ab. Um die Frage „Wer bin Ich?“ zu beantworten, wird häufig eine Antwort in den Blicken der Anderen gesucht: „Was sagen die Anderen über Mich?“ (Ricoeur 1997, nach Kádas 2017). Ein Unterbegriff, der oft wiederzufinden ist, ist die ‚Zugehörigkeit‘ (*appartenance*): Darunter wird die Art und Weise verstanden, wie Individuen sich selbst in Kategorien stellen und sich die Identifikationen und soziale Repräsentationen ihrer Gruppen aneignen (Avanza / Laferté 2005, nach Costa 2021). Da Identität kollektive Aspekte beinhaltet, verursacht eine Migration häufig Einflüsse auf die Identitätsbildung. Familie und Schule sind privilegierte Orte, an denen neu zugewanderte Kinder ihre Identität aufbauen (Kanouté 2002, nach Kádas 2017).

2.3.2 Identität von Kindern mit Migrationshintergrund

Immer häufiger wird in soziologischen Studien das Erlebnis von Kindern mit Migrationserfahrung beforscht. Besonderer Fokus liegt hierbei auf ihrem Platz in der Aufnahmegesellschaft, ihrem kulturellen Zugehörigkeitsgefühl und auf ihrer Identitätsbildung (Draghici 2019). Häufig wird berichtet, dass neu zugewanderte Kinder ein soziales Elend und Diskriminierungen erleben. Ihre kulturellen Wurzeln seien zerstört: „Sie wissen nicht mehr, wo sie herkommen und wo sie hingehören.“ (Shah 2015:15). Durch ihre Zweitsprache sei es schwieriger, ihre Persönlichkeit zu äußern (Miller 2004, nach Kádas 2017: 150).

Dagegen setzen manche Studien den Akzent nicht auf ihre Verletzbarkeit, sondern eher auf ihre aufgrund der schweren Bedingungen neu erworbenen Kompetenzen der Resilienz (cf. Ensor / Gozdziaik 2010, nach Draghici 2019). Migration kann ebenfalls eine Stärke darstellen, da diese Kinder durch ihre Kenntnisse über verschiedene Sprachen und Kulturen besonders aufgeschlossen sein können. In diesem Zusammenhang fokussiert das Konzept des *transnationalism* die Art und Weise, wie Personen mit Migrationshintergrund in ihrem Alltag Brücken oder Netzwerke zwischen ihren beiden Kulturen herstellen: *“a process where migrants through their daily activities and their social, economic and political relations create social spaces that transcend national borders”* (Basch / Glick Schiller / Szanton Blanc 1994: 22, nach Bak / Von Brömssen 2010: 115).

In der Studie von Bak und Von Brömssen (2010) über kulturelle Zugehörigkeit und Identität von Grundschulkindern einer schwedischen Vorstadt, wurde die Frage gestellt, welches Land sie als Heimat (*homeland*) identifizieren. Wurde als Antwort das Herkunftsland genannt, lag die Begründung meistens darin, dass die Kinder sich dort daheim fühlten, wo ihre Angehörige sind, mit welchen sie ihre Kultur und ihre Sprache teilten. Selten wurden nur bestimmte Orte, Landschaften, Essen oder Lebensweisen vermisst. Auch wenn die Kinder das Aufnahmeland als ihre Heimat betrachteten, lag der Grund meist an den damit verbundenen Menschen. Dies zeigt die Wichtigkeit des Soziallebens für Identifikationsprozesse. Da Kinder mit Migrationshintergrund nicht selten Angehörige sowohl im Herkunftsland als auch im Aufnahmeland hatten, nahmen die Kinder ihr Anderssein bewusst wahr, und konnten ihre multiple Zugehörigkeit harmonisch empfinden:

These young children did not in general express their diasporic consciousness as confusion, as being dislocated or out of context. At this stage in life, most of them seemed to embrace quite harmoniously their different belongings and be inspired by their wider world. [...] 'We are in between' and 'we are both'. (Bak / Von Brömssen 2010: 121)

In diesem Fall wurde eine ‚plurale Identität‘ beobachtet („*identité plurielle*“, Biichlé 2018: 47).

2.3.3 Sprachliche Repräsentationen

Die Entwicklung der Identität und der kulturellen Werte ist weitgehend sprachgebunden. Im Falle eines späteren Zweitspracherwerbs soll eine neue Art der Kommunikation und der Selbstdarstellung erlernt werden (Biichlé 2018), obwohl die Persönlichkeit schon stark mit dem Akzent und der Stimme verbunden ist. Deshalb besteht die Annahme, dass die Identitätsentwicklung bei mehrsprachigen Personen schwieriger ist (Brunner 1987). Grund hierfür ist, dass sie ihre verschiedenen Sprachen und Kulturen in ihr Selbstkonzept harmonisch vereinen müssen.

Das Konzept der ‚sprachlichen Repräsentationen‘ ist in der Soziologie und der Psychologie häufig wiederzufinden. Laut Jodelet sind Repräsentationen eine Form des Wissens, die durch soziale Prozesse ausarbeitet wird, und dabei hilft, eine kollektive und praktisch verwendbare Realität zu erstellen (Jodelet 1989, nach Boyer 2021). Aufgrund dessen sind Repräsentationen über die gesprochenen Sprachen dynamisch und subjektiv (Castellotti / Moore 2002). Sie werden von den Interaktionen und den sozial verbreiteten Stereotypen über Sprachen beeinflusst, die z.B. in der Familie oder in der Schule überwiegen (Lüdi / Py 1986, nach Auger 2008). Woolard (1998, nach Kádas 2017) betont, dass sprachliche Repräsentationen nicht nur die linguistische Form der Sprachen umfasst, sondern ebenfalls ihre Verhältnisse zur Identität, Ästhetik und Moral erschließen, d.h. die Person im Ganzen mit seiner sozialen Gruppe.

In Europa, wo eher eine monolinguale Praxis herrscht, sind die kollektiven sprachlichen Repräsentationen über Mehrsprachigkeit häufig mit Verwirrung und Vergesslichkeit verknüpft (Castellotti / Moore 2002). Dazu wird die fremdsprachliche Kompetenz der Personen mit Migrationshintergrund selten wertgeschätzt (Kádas 2017). Grund dazu ist das Bestehen einer Hierarchie der Sprachen (Duchêne 2021), die Sprachen einen höheren Status verleiht, wenn sie eine hohe ökonomische Stellung haben, von vielen gesprochen werden und in der Schule unterrichtet werden (Auger

2018). Hierunter fallen bspw. Englisch und Französisch. In den fremdsprachigen Haushalten Deutschlands wird hingegen meistens Türkisch (17,5%), Arabisch (12,5%) und Russisch (11,6%) gesprochen (Geis-Thöne 2021: 9). Diese Herkunftssprachen haben einen niedrigen Status, was Stigmatisierungen verursachen kann.

Diese eher negative kollektive Repräsentation ihrer Sprache beeinflusst auch die eigene sprachliche Repräsentation der Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Labov hat diesbezüglich ab 1976 das Konzept der ‚sprachlichen Unsicherheit‘ untersucht: Wenn das durch die Sprechenden wahrgenommene Verhältnis zwischen der korrekten Standardsprache und ihrer eigenen Nutzung nicht übereinstimmt, können die Sprechenden Angst, Scham und Schuldgefühl entwickeln. Als Antwort dazu verändern sie ihr Verhalten, indem sie Hyperkorrektur, Selbstabwertung oder sogar Stummheit entwickeln (Labov 1976, nach Biichlé 2018). Generell können negative sprachliche Repräsentationen sich negativ auf das Selbstvertrauen und das Selbstkonzept auswirken. Brunner schlussfolgert:

Zweisprachigkeit, sofern sie bewußt erlebt und gelebt wird, macht eine kreative Identitätsentwicklung möglich; ein Entwickeln von individueller Identität vor dem Hintergrund und mit Bezug auf eine kollektive, ethnische Identität. Denn sie sensibilisiert für Widersprüche im gesellschaftlichen Kontext und motiviert zur Reflexion der Genese des eigenen Ich. (Brunner 1987: 74)

Im ersten Kapitel wurde das demographische Phänomen der Migration in Deutschland dargestellt. Neben konkreten Zahlen und offiziellen Definitionen eines ‚Migrationshintergrunds‘, wurden die komplexen Konsequenzen sowohl für die aufnehmende Gesellschaft, als auch auf individueller Ebene vorgestellt. Neu angekommene Personen sollen die Prozesse der Akkulturation durchgehen und werden verschiedenen sprachlichen Repräsentationen ausgesetzt. Die Erfahrung der Migration wirkt sich häufig stark auf die Identität der betroffenen Personen aus.

3 Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen

Die Beibehaltung der Herkunftssprache kann für Migranten der ersten und zweiten Generation ein Weg sein, die kulturelle Identität, die Verbindung zur Familie und zum Herkunftsland zu behalten (Draghici 2019). Deshalb haben sich zahlreiche soziolinguistische Studien seit den 1950er Jahren für den Zusammenhang von Sprache und Migration interessiert. In Hinblick auf die Pluralität der koexistierenden Sprachen in Deutschland werden im folgenden Kapitel zuerst die ‚Mehrsprachigkeit‘ und ihre nah verwandten Begriffe näher definiert. Es wird dann die besondere Lage der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im deutschen Schulsystem beschrieben.

3.1 Konzepte um die Mehrsprachigkeit

3.1.1 Mehrsprachigkeit und deren Formen des Spracherwerbs

Lange Zeit war man der Ansicht, „jemand, der mehrsprachig sei, müsse zwei oder mehr Sprachen in muttersprachlicher Kompetenz beherrschen“ (zurückgehend auf Bloomfield 1933, nach Fehlings de Acurio 2016: 14). Dies bringt jedoch Mehrsprachigkeit in Verbindung „mit einem in der Realität seltener anzutreffenden Ideal umfassender, balancierter Sprachkompetenz“ (Ahrenholz 2017: 5). Deshalb hat sich im Laufe der Jahre Grosjeans Aussage durchgesetzt, dass „jemand mehrsprachig ist, der zwei oder mehr Sprachen angemessen gebrauchen kann“ (zurückgehend auf Grosjean 1989, nach Fehlings de Acurio 2016: 14). Diese Aussage setzt den Akzent eher auf den situationsgerechten Gebrauch als auf die Kompetenz. Eine Person „handelt mehrsprachig“, wenn sie

beide (oder alle) Sprachen regelmäßig benutzt, auch wenn sie noch Schwierigkeiten in einer der Sprachen hat, nach Wörtern sucht, einen Akzent hat oder nicht immer die richtige Grammatik verwendet. (zurückgehend auf Baker 2014, nach Fehlings de Acurio 2016: 15)

Mehrsprachigkeit betrifft vielfältige sprachliche Gebrauchs- und Erwerbssituationen. Der Begriff ‚bilingualer Erstspracherwerb‘ wird für Kleinkinder verwendet, die vom Geburt an zwei Sprachen parallel erwerben (Liedke / Riehl 2018: 10). Man kann auch die Sprachen sukzessiv als Zweitsprache erwerben, z.B. im Fall Erwachsener nach ihrer Ankunft im Aufnahmeland. In dem besonderen Fall von Kindern ab dem Alter von drei differenziert man einen ‚kindlichen Zweitspracherwerb‘ (Liedke / Riehl 2018: 11), denn nach dessen Zeitpunkt wurde die Erstsprache bereits größtenteils erworben. Nach der Pubertät sind manche physische und psychische

Entwicklungen bereits abgeschlossen, was die Erwerbsprozesse nochmal verändert (Ahrenholz 2017).

3.1.2 Mehrsprachige Kompetenzen

In den meisten Ländern ist Mehrsprachigkeit die Norm: Es werden nämlich weltweit mehr als 5000 Sprachen gesprochen und ungefähr 60% der Weltbevölkerung ist mehrsprachig (Auger 2018: 57). In der europäischen Gesellschaft wird jedoch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit häufig schlecht angesehen und führt zu Ungerechtigkeiten in verschiedenen öffentlichen Bereichen (Tabouret-Keller 1982, nach Duchêne 2021). Auch in deutschen Schulen wird kindliche Mehrsprachigkeit immer noch häufig als Defizit wahrgenommen, das die Schule kompensieren muss (Oomen-Welke 2017). So werden die bilingualen Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund häufig entmachtet (Hélot 2007, nach Kádas 2017).

Die Annahme, dass die Familiensprache der Kinder mit Migrationshintergrund eine Hürde zum Erlernen der Schulsprache sei (Rüesch 1998, nach Braun 2012), wurde beispielsweise durch Cummins empirisch widerlegt und stattdessen wurden positive Auswirkungen des Bilingualismus auf die kognitive Entwicklung bewiesen. Wenn Kinder mehrere Sprachen beherrschen, entwickeln sie nämlich eine bessere Sprachbewusstheit, die ihnen wiederum das Erlernen weiterer Sprachen vereinfacht. Laut Cummins (2001) sind deshalb die Sprachniveaus interdependent: Kenntnisse werden von einer Sprache zur anderen übertragen. Cummins (2001) hat sich deswegen besonders dafür eingesetzt, die Erstsprache der mehrsprachigen Kindern in der Schule anzuerkennen, aufzuwerten und weiterzuentwickeln. Er behauptet, dass das Verbot, seine Herkunftssprache zu sprechen, die Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern zerstört und eine Zurückweisung seiner Kultur bewirkt. Es sei also erstens eine Verletzung der Kinderrechte, und zweitens eine Zerstörung nationaler Ressourcen in unserer aktuellen globalisierten Welt.

Ein gutes Beispiel bilingualer Kompetenzen ist das *Code-Switching*, d.h. der vermischte Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb eines Gesprächs (Léglise 2021a). Die Soziolinguisten Blom und Gumperz haben diese Praxis bereits in den 1970er Jahren erforscht und gezeigt, dass es vielmehr als ein Zeichen der sprachlichen Verwirrung ist und bestimmte grammatische Regel und pragmatische Funktionen befolgt (Léglise 2021a). Durch dieses ständige Wechseln entwickeln sich Fähigkeiten

wie die Hemmung irrelevanter Informationen, die Lösungsfindung und die Aufmerksamkeit (Festman 2012). Der sprachwissenschaftliche Begriff ‚Sprachenrepertoire‘ (*linguistic repertoire*) stellt eine Möglichkeit dar, alle spezifischen semiotischen Ressourcen und Äußerungen in allen durch das mehrsprachige Individuum gesprochenen Sprachen als eine komplexe und einzigartigen Gemeinsamkeit zu betrachten (Gumperz 1964, nach Léglise 2021b). Diese sprachlichen Ressourcen entwickeln sich durch den Kontakt mit verschiedenen Bereichen (Familie, Freunde, Schule). Sie werden je nach Situation unterschiedlich eingesetzt (Léglise 2021b). Durch die Sprachwahl wird teilweise Identität ausgedrückt.

3.1.3 Familiensprache, Muttersprache, Erstsprache

Um die Herkunftssprache der Personen mit Migrationshintergrund zu bezeichnen, wird oft der Begriff ‚Familiensprache‘ verwendet, welcher auf den erlebten Sprachgebrauch hinweist, ohne aber zu erkennen, dass es in den meisten mehrsprachigen Familien zu häufigen Sprachwechseln mit dem Deutschen oder anderen Sprachen kommt (Ahrenholz 2017). Darüber hinaus wird im politischen Diskurs der Begriff ‚Muttersprache‘ benutzt, welcher die emotionale Dimension und den Bezug zur Identität gut darstellt, aber das Bild der Spracherwerbssituation verzerrt, an der auch andere Verwandte beteiligt sind (Ahrenholz 2017). Dagegen wird in der sprachwissenschaftlichen Literatur und im Folgendem eher die Bezeichnung ‚Erstsprache‘ verwendet. Sie setzt die zeitliche Dimension in Vordergrund: Die Erstsprache ist die erste Sprache, die man von Geburt an lernt. Sie hat deswegen auch einen höheren Status als die später erlernten Sprachen, denn sie impliziert „ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild“ (Ahrenholz 2017: 5).

Laut des Mikrozensus lebten 2017 in Deutschland 2,37 Millionen Minderjährige in nichtdeutschsprachigen Haushalten, d.h. 17,7% aller Kinder und Jugendlichen (Geis-Thöne 2021: 6). Weiter sprechen 47% der Minderjährigen mit Migrationshintergrund in ihrem Haushalt vorwiegend ihre Herkunftssprache. Besonders die neu zugewanderten Familien sprechen zuhause wenig Deutsch: 77,5% der Kinder mit mindestens einem in den letzten Jahrzehnten zugezogenen Elternteil lebten 2017 in fremdsprachigen Haushalten (Geis-Thöne 2021: 7).

3.1.4 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

In deutschen Schulen ist das Deutsche die „zentrale Voraussetzung für den Erwerb von Wissen“ (Liedke / Riehl 2018: 18). Im Unterricht ist die Sprache hinsichtlich der Sprechgeschwindigkeit, des Wortschatz und der Satzstrukturen jedoch häufig nicht an den Kompetenzen der Schüler*innen in einer Zweitspracherwerbssituation angepasst (Ahrenholz 2017). Für Schüler*innen, die in fremdsprachigen Haushalten leben, seien sie in Deutschland oder im Ausland aufgewachsen, reicht das alltägliche Sprachbad nicht aus. Der Erwerb muss durch eine explizite Sprachförderung unterstützt werden, welche mit dem Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) beschrieben wird.

Das Fach ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) wird oft dichotomisch im Vergleich zum Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF) definiert, mit den Erwerbsumständen als Hauptunterschied. Während eine Fremdsprache eher gesteuert durch unterrichtliche Vermittlung im Ausland erlernt wird, wird eine Zweitsprache meistens ungesteuert in natürlichen Lebenssituationen im zielsprachigen Land erworben (Liedke / Riehl 2018). So ist bei Personen mit Migrationshintergrund das Deutsche das zentrale Kommunikationsmittel und hat deshalb eine hohe Bedeutung für die Bewältigung des Alltags (Ahrenholz 2017). Nicht nur Deutschlehrkräfte sollen dieses Fach in der Schule unterrichten, sondern Lehrkräfte aller Fächer, die nicht unbedingt genug sprachdidaktisch vorbereitet wurden. Die Gruppe, die Deutschförderung benötigt, ist außerdem bezüglich der Lebensumstände, des Sprachniveaus, der Bildungserfahrung und der Lernmotivation höchst heterogen. Nicht nur die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland ist für einen guten Spracherwerb bestimmend, sondern eher die interpersonellen Kontakten mit deutschsprachigen Sprechern und die Integration in deutschen sozialen Netzwerken (Biichlé 2018).

3.2 Lernschwierigkeiten von Kindern mit DaZ und Migrationshintergrund

3.2.1 Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund

Wie beispielweise der Artikel 11 der Landesverfassung des Bundeslands Baden-Württemberg, welches „jede[m] junge[n] Mensch[en] ohne Rücksicht auf [seine] Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung“ gewährt (Verfassung des Landes Bade-Württemberg 195:

173), haben in vielen anderen Bundesländern neu zugewanderte Schüler*innen ebenfalls Schulpflicht. Mehrere Studien zeigen jedoch, dass Kinder mit Migrationshintergrund oft bezüglich ihrer Schulleistung ein Risikopotential aufweisen, da sie sich mit einer Schule auseinandersetzen müssen, die monokulturell und monolingual orientiert ist (Braun 2012). Die PISA-Studie erhebt 2018 in der Lesekompetenz in Deutschland einen Leistungsabstand von 63 Punkten zu Ungunsten der Kinder mit Migrationshintergrund², während der europäische Mittelwert „nur“ -36 Punkten hat (OECD 2019a: 1). Die Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die ihre ganze Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, hatten zwar einen Leistungsvorsprung von 21 Punkten gegenüber denen der ersten Generation. Es verbleibt jedoch weiter ein großer Leistungsunterschied zu deutschstämmigen Schüler*innen.

Wechselt man die Blickrichtung, kann erkannt werden, dass sich 16% der Kinder mit Migrationshintergrund trotzdem im obersten Quartil der Leseleistungen befinden (OECD 2019a: 1). Dies zeigt, dass manche es schaffen, die schulischen Herausforderungen anzunehmen. Im Gegensatz zu einer defizitorientierten Sicht sieht man z.B. bei der Analyse des Fachs Englisch in der Studie „Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI)“, dass mehrsprachig aufgewachsene Kinder bessere Leistungen in Englisch als die anderen Gruppen erbringen (Gogolin 2009). Jedoch zeigen noch weitere Merkmale, dass Kinder mit Migrationshintergrund akademisch nicht so erfolgreich wie ihre deutschstämmige Mitschüler*innen sind. Sie verlassen das Schulsystem doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss und erreichen die Hochschulreife dreimal seltener (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 175).

3.2.2 Erklärungsansätze des Unterschieds im Schulerfolg

Einer der Faktoren für den Schulmisserfolg der Kindern mit Migrationshintergrund ist die Bildungsferne der Eltern. Das mittlere Bildungsniveau in Afrika und in dem mittleren Osten ist nämlich signifikant schwächer als in Europa (Maué / Diehl / Schumann 2021) und die Bildungsbiographie der Flüchtlingen wird oft durch ihre Migration unterbrochen (Liedke / Riehl 2018). So zeigt der Mikrozensus,

² In den PISA-Studien gilt ein „Migrationshintergrund“ nur bei Kindern, von denen beide Eltern im Ausland geboren sind (OECD 2019a), im Gegensatz zur Definition des Statistischen Bundesamts.

dass bei 42,6% der Kindern, die in fremdsprachigen Haushalten leben, kein Elternteil einen berufsqualifizierenden Abschluss hat, was nur bei 6,1% der Kindern ohne Migrationshintergrund der Fall ist (Geis-Thöne 2021). Dagegen wird oft vergessen, dass die zugewanderte Eltern eine positiv selektierte Gruppe darstellen (Herwartz-Emden 2005, nach Braun 2012), die häufig hohe Bildungsaspirationen für ihre Kindern haben, weil sie ihnen die Chance eines sozialen Aufstiegs ermöglichen möchten (OECD 2019b).

Der wichtigste Faktor für den Schulerfolg ist jedoch der sozioökonomische Status. Wird dieser Faktor betrachtet, haben die Kinder mit Migrationshintergrund laut PISA-Studie 2018 „nur noch“ einen Leistungsrückstand von 17 Punkten (auf 63) in ihrer Leseleistungen zu denen ohne Migrationshintergrund (OECD 2019a). Es ist zu berücksichtigen, dass unter den 22% der deutschen Schülerschaft, die einen Migrationshintergrund haben, knapp die Hälfte sozioökonomisch benachteiligt ist (OECD 2019a). In diesem Sinn wird von Böhme, Heppt und Stanat (2017) gezeigt, dass Lernschwächen von Kindern aus mehrsprachigen Familien sehr ähnlich zu denen aus deutschsprachigen aber sozioökonomisch benachteiligten Familien sind.

Die Variable des sozioökonomischen Status des Elternhauses ist zwar entscheidend, jedoch nicht alles erklärend, da nach ihrer Kontrolle weiterhin Leistungsunterschiede verbleiben. Einen letzten wichtigen Faktor, der zum Schulmisserfolg beiträgt, ist die Fremdsprachigkeit im Haushalt. Betrachtet man die Art der weiterführenden Schule, wird sichtbar, dass Kinder, die in ihrer Familie lediglich die Herkunftssprache sprechen, mit 23,2% viel seltener ein Gymnasium als Kinder mit sonstigen Sprachen (35,3%) und ohne Migrationshintergrund (38,1%) besuchen (Geis-Thöne 2021: 17). Es ist somit erst die Kombination aus der Fremdsprachigkeit des Haushalts und dem sozioökonomischen Status, die einen besonderen Risikofaktor für den Leistungsrückstand bedeutet.

3.2.3 Bildungssprache: die sprachliche Variante der Schule

Laut Kniffka und Neuer (2017) spielt die Sprache drei Rollen in der Schule: erstens ist sie Gegenstand des Unterrichts im Fach Deutsch, zweitens ist sie generelles Vermittlungsinstrument und drittens ist sie Fachsprache. Empirisch wurde gezeigt, dass ein Grund des Leistungsrückstands der Faktor ist, dass in der Schule eine besondere sprachliche Variante benutzt wird. Zurückgehend auf Habermas

(1977, Gogolin 2009) bezeichnet man als ‚Bildungssprache‘ das sprachliche Register, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin 2009: 268). Dieses formelle Sprachregister wird im Bildungskontext viel verwendet und wird von erfolgreichen Schüler*innen umso intensiver erwartet je weiter die Bildungsbiographie fortgeschritten ist (Gogolin 2009). Hohe sprachliche Kompetenzen werden in allen Fächern benötigt, sogar in Mathematik, um bspw. Lösungswege zu argumentieren oder in Biologie, um bspw. Fachtexten zu rezipieren (Kniffka / Neuer 2017).

Zusammenfassend und global charakterisiert, weist also ‚Bildungssprache‘ tendenziell die Merkmale formeller, monologischer schriftförmiger Kommunikation auf, während Alltagssprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist. (Gogolin 2009: 270)

In diesem Zusammenhang differenziert Cummins (1979, nach Cummins 2000) zwischen den *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Unter ersterem werden grundlegende interpersonale Sprachfertigkeiten im Alltag verstanden, unter zweiterem hingegen akademische Sprachfertigkeiten. Sie unterscheiden sich auf zwei Kontinua zwischen dem kognitiven Anspruchsniveau und der kontextuellen Einbettung. Kommunikation wird nämlich oft durch interpersonale Hinweise wie Gestik, Mimik und Intonation erleichtert (Cummins 2000). Im Unterricht wird meistens CALP benutzt, was einer kontextreduzierten, abstrakten und grammatisch komplexen Sprache entspricht (Neumann 2008, nach Braun 2012).

Lehrkräfte nehmen häufig an, dass Kinder, die das alltägliche Deutsch flüssig sprechen, die Bildungssprache ebenfalls beherrschen. Diese wird allerdings weder in bildungsfernen und sozioökonomisch schwächeren Familien erlernt, noch in den Schulen ausreichend geübt (Braun 2012). Laut Cummins (2000) brauchen zugewanderte Schüler*innen zwei Jahre, um funktionale alltägliche Gespräche in der Zweitsprache zu führen, während sie mindestens fünf Jahre benötigen, um die akademischen Sprachfertigkeiten der Erstsprachler*innen aufzuholen. Die ‚Sprachbildung‘ (Abshagen 2017), der ‚sprachensible Fachunterricht‘ (cf. Leisen 2010) und das *Scaffolding* (Gibbons 2015, zurückgehend auf Wood / Bruner / Ross 1976) sind gute Möglichkeiten, mit denen alle Schüler*innen explizit die

Bildungssprache erlernen können, indem fachliche Inhalte kontinuierlich mit sprachlichen Komponenten verknüpft werden.

3.3 Sprachliche Integration in deutschen Schulen

3.3.1 Rahmenbedingungen zur Integration von Schüler*innen mit DaZ

Deutsche Schulen haben die spezifische Aufgabe, neu zugewanderte Schüler*innen in Staat und Gesellschaft zu integrieren, ohne dabei die Pluralität und Individualität der Schülerschaft unter die herrschende Kultur zu werfen (Tenorth 2017). Dafür sieht Tenorth (2017) ein vierstufiges Programm vor, welches das ganze Bildungswesen in seiner Organisation sowie in seinen Interaktionen betrifft. Die erste Stufe ist die Sicherung der Beschulung und die Bereitstellung der Lernorganisation. Bezüglich der Schulpflicht, gibt es bundesweit enorme Unterschiede (Liedke / Riehl 2018). Als zweite Stufe sieht Tenorth (2017) das Beibringen grundlegender Kompetenzen wie Lesen und Schreiben. Das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache, um die Teilhabe in der Gesellschaft zu stabilisieren, stellt die dritte Stufe dar. Die vierte Stufe umfasst die globale Erziehung zur Demokratie.

Je nach Bundesland und Schule gibt es grundsätzlich fünf konkrete schulorganisatorische Formen der Einbindung von Kindern mit DaZ (Abshagen 2017), die mehr oder weniger die Spannung zwischen Integration in einer Regelklasse und sprachförderlicher Differenzierung vereinbaren (Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018):

- Im ‚submersiven‘ Modell besuchen die Schüler*innen mit DaZ von Anfang an die Regelklasse. Lediglich durch Binnendifferenzierung, also ohne spezifische Sprachförderung, sollen sie die Sprache im alltäglichen Sprachgebrauch erlernen.
- Im ‚integrativen‘ Modell haben die Schüler*innen mit DaZ auch Regelunterricht, erhalten jedoch zusätzlich eine spezielle Sprachförderung außerhalb der Klasse.
- Im ‚teilintegrativen‘ Modell wird zunächst die Regelklasse nur in einigen beschränkten Fächern wie Sport, Kunst oder Biologie besucht. Zudem bekommen die betroffenen Schüler*innen DaZ-Sprachförderung in separaten Klassen, bis sie allmählich in den Regelunterricht überführt werden.
- Die sogenannten ‚Willkommens-‘ oder ‚Vorbereitungsklassen‘ sind speziell eingerichtete DaZ-Klassen, in denen die neu-angekommenen Schüler*innen unterrichtet werden, bis sie ein Basisniveau im Deutschen erlangen.

- Im ‚parallelen‘ Modell bleiben die Schüler*innen ausschließlich in besonderen DaZ-Klassen bis zum Schulabschluss.

Selbst wenn die ‚Submersion‘ den Vorteil hat, dass die Schüler*innen mit DaZ ohne Sonderstatus gleich sozial integriert werden, stellt sie doch häufig sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrkräfte eine Überforderung dar. Dagegen ermöglichen DaZ-Förderungen in parallelen Klassen das Erlernen der Sprache mit Mitschüler*innen, die ähnlichen Erfahrungen gemacht haben. Die Forschungslage zur Wirksamkeit der unterschiedlichen Modellen ist jedoch uneinheitlich und lückenhaft (Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018). Mehrsprachigkeit wird in den Bildungsplänen nur am Rand berücksichtigt. Selbst Länder wie Baden-Württemberg, die curriculare Richtlinien mit Lernzielen für den DaZ-Unterricht entwickelt haben, greifen nur wenig wissenschaftlich fundierte Aspekte auf (Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018). Zudem haben die Schulen Gestaltungsfreiräume in der Umsetzung von Maßnahmen. Weiter sind Lehrkräfte unterschiedlich bezüglich des Themas ausgebildet und es fehlen oft passende Lehrmaterialien (Abshagen 2017).

3.3.2 Merkmale einer gelungenen Sprach- und Integrationsförderung

Mehrere Autoren haben Vorschläge für die Praxis gemacht, um die Sprachförderung, die Integration und das Wohlfühlen von mehrsprachigen Schüler*innen zu verbessern. Der erste Verbesserungspunkt nach Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel (2018) ist die Ausbildung der Lehrkräfte. Viele Lehrpersonen vertreten weiterhin den dominierenden „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) und haben negative Einstellungen gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt. Als Antwort dazu suchte 2010 das ‚bundesweite Integrationsprogramm‘, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu rekrutieren. Doch das COACTIV-Forschungsprogramm konnte herausfinden, dass es „nicht der Migrationshintergrund per se ist, der zu höheren Selbstwirksamkeitserwartungen führt, sondern vielmehr multikulturelle Überzeugungen“ (Hachfeld 2012: 60). Dieser Reflexionsprozess um die Themen der interkulturellen Kompetenz und der DaZ-Förderung sollte deshalb für alle Lehrkräfte in ihrer allgemeinen Bildung verankert sein.

Für einen nachhaltigen Erfolg der DaZ-Förderung ist eine kontinuierliche Förderung der Zweitsprache notwendig (Paetsch / Wolf / Stanat / Darsow 2014), die so früh wie möglich anfängt und so lange wie nötig andauert. Über die sprachlichen

Lernziele hinaus ist es für Abshagen (2017) auch wichtig, Lernstrategien und kommunikative Arbeitsformen zu vermitteln. Zudem bringt es große Vorteile, die Mehrsprachigkeit als Ressource zu würdigen und in den Lernprozess miteinzubeziehen. Im Rahmen einer mehrsprachigen Erziehung schlägt Oomen-Welke vor (2015, nach Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018), Schüler*innen mit DaZ als Experten ihrer Erstsprache erscheinen zu lassen, indem ihre Fähigkeiten des *Code-Switchings* und des Übersetzens (Dirim 2008, nach Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018) in Lernaktivitäten einbezogen werden. Da sie dadurch die Möglichkeit haben, aktiv und kompetent am Unterricht teilzunehmen, trägt dies zum *Empowerment* (Auger 2018) der Kinder mit DaZ, und daher auch zu ihrem Kompetenzgefühl und Selbstvertrauen bei. Zudem kann die ganze Klasse die sprachliche Diversität als Normalität erleben und ein stärkeres Sprachbewusstsein im Deutschen erwerben.

Jedoch besteht die Integrationsaufgabe der Schule nicht nur in sprachlichen, sondern auch in sozialen Aspekten. Die soziale Integration der mehrsprachigen Kindern findet vor allem in der Schule statt, wo sie heterogene Freundeskreise haben. In der österreichischen Studie von Strohmeier und Spiel (2005) geben allerdings 5% der Schüler*innen an, mehrmals in der Woche wegen ihrer Herkunft beschimpft zu werden. Dies zeigt, dass es nicht ausreicht, Kinder verschiedener Herkunft in denselben Schulklassen zu unterrichten, um kulturelle und rassistische Vorurteile zu lösen. Als Prävention gegen Rassismus ist das interkulturelle Lernen wichtig, welches als Grundgedanke im alltäglichen Unterricht vermittelt werden sollte. In diesem Rahmen wird „die Zugehörigkeit von Menschen zu verschiedenen sozialen und kulturellen Gruppen explizit angesprochen“ (Strohmeier / Spiel 2005: 29), ohne jedoch eine Kulturalisierung der Kinder zu verursachen (Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel 2018).

Im vorliegenden Kapitel wurden zuerst die Merkmale der Mehrsprachigkeit, die besonderen bilingualen Kompetenzen und das Fach Deutsch als Zweitsprache eingeführt. Anschließend wurden Ergebnisse zum Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund angeführt, die zeigen, dass die Kombination einer unprivilegierten sozioökonomischen Herkunft und eines fremdsprachlichen Haushalts einen Risikofaktor für den Schulerfolg der Kinder darstellt. Der Erwerb der Bildungssprache wird nicht genügend von der Schule unterstützt. Aufgrund einer Vielfalt von Modellen und Umsetzungsmöglichkeiten für die sprachliche und soziale Integration der Kinder mit DaZ, ist vor allem die Haltung der Lehrkräfte entscheidend.

4 Selbstkonzept

In diesem Kapitel wird der Begriff des Selbstkonzepts eingeführt. Wie definiert man das Selbstkonzept? Wie wurde das Konzept im Laufe der Geschichte der Psychologieforschung entwickelt? Wie wird das Selbstkonzept in kleinere Einheiten unterteilt? Wie entwickelt sich die Idee des Selbst im Grundschulalter? Warum ist es wichtig für die Schulpraxis?

4.1 Definierung und Entwicklung des Begriffs

4.1.1 Definierungsversuche

Versucht man, den Begriff ‚Selbstkonzept‘ näher zu bestimmen, findet man keine einheitliche Definition. Während manche Definitionen eine eher rationale, informationelle Orientierung haben, bevorzugen es Möller und Trautwein (2015: 178), von „Einschätzungen und Einstellungen bezüglich ganz unterschiedlicher Aspekte der eigenen Person“ zu sprechen, dem eine wertende, subjektive Dimension inbegriffen ist. Laut Valtin et al. (2005, zitiert in Braun 2012: 93) wird das Selbstkonzept als eine „kognitive Repräsentation des Wissens über sich selbst und die darin eingeschlossenen Überzeugungen“ verstanden. Braun versucht in ihrer Arbeit, die verschiedenen Definitionsversuche in einer einzigen zu vereinigen:

Zusammengefasst umschreibt das Selbstkonzept also die Einschätzung, Beschreibung und Bewertung eigener Fähigkeiten, Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften. (Braun 2012: 94)

Besonders ihre Definition wurde als Bezugnahme für die vorliegende Arbeit ausgewählt, denn sie greift sowohl möglichst neutrale als auch gefühlsmäßige und evaluative Komponenten der Informationen über die eigene Person.

4.1.2 Historische Entwicklung des Selbstkonzepts

Die heutige Idee des Selbstkonzepts geht auf den Ansatz des Amerikaners William James zurück, der als Begründer der Selbstkonzeptforschung am Ende des 19. Jahrhunderts gilt (Möller / Trautwein 2015). James unterscheidet zwischen zwei Komponenten des *self* oder Selbst. Einerseits bezeichnet das *I* das betrachtende Subjekt, also die denkende und handelnde Person („*self as knower*“). Andererseits stellt das *Me* das betrachtete Objekt der Erkenntnis („*self as known*“) dar, es entspricht also dem Selbstkonzept. „Das *I* betrachtet also das *Me*.“ (Möller / Trautwein 2015: 179).

Auf der Grundlage von James wurde am Anfang des 20. Jahrhunderts der Ansatz des ‚symbolischen Interaktionismus‘ z.B. von Cooley und Rogers entwickelt. Er besagt, dass Selbstkonzepte von Interaktionen mit der sozialen Umwelt beeinflusst sind. Cooley meint mit dem ‚*looking-glass-self*‘ (1902, nach Möller / Trautwein 2015: 180), dass wir unsere soziale Umgebung wie einen Spiegel nutzen, um unser Selbstbild zu konstruieren. Die Normen der Bezugsgruppe werden internalisiert und das Individuum misst sich selbst daran (Felson 1993, nach Möller / Trautwein 2015). Der Ansatz des ‚symbolischen Interaktionismus‘ wird in dieser Arbeit betrachtet, denn die Kinder mit Migrationshintergrund sind unter dem Einfluss von verschiedenen Bezugsgruppen: zwischen ihrer Herkunftskultur und den schulischen Normen, was eine Auswirkung auf ihr Selbstkonzept bewirken kann.

Ein dritter wichtiger Ansatz ist in den 1970er Jahren mit der kognitiven Wende der Psychologie entstanden: die ‚gedächtnispsychologischen Modelle‘ des Selbstkonzepts. Da das Selbstkonzept laut dieses Ansatzes eine kognitive Funktion ist, die vor allem mit Aufnahme und Verarbeitung der Informationen funktioniert, unterscheidet Markus (1977, nach Möller / Trautwein 2015) zwischen überdauernden und situationalen Aspekten des Selbstkonzepts. Sie erklärt, dass es im Hintergrund des *working self-concept* stabile Merkmale gibt und aber in manchen konkreten Situationen andere Aspekte, die aktiviert werden und es vorübergehend verändern. Auch dieser Ansatz ist für unsere Studie interessant, weil die besondere Situation der Forschung das gegenwärtig geäußerte Selbstkonzept kurzweilig verändern könnte.

4.2 *Eine facettenreiche und organisierte Einheit*

4.2.1 Ein multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzeptmodell

Obwohl die Konzeptualisierung des Selbstkonzepts Probleme darstellt, einigt ein Merkmal die Theoretiker*innen seit James (Möller / Trautwein 2015): Es besteht aus verschiedenen organisierten Facetten, die zusammen ein Konstrukt bilden, denn eine Person kann sich in verschiedenen Teilbereichen sehr unterschiedlich wahrnehmen. Das ‚multidimensionale und hierarchische Selbstkonzeptmodell‘ von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) gründet eine weit verbreitete Referenz. An seiner Spitze steht das allgemeine Selbstkonzept. Auf der unter stehenden Hierarchieebene wird zwischen schulischem Selbstkonzept und nicht-schulischem Selbstkonzept unterschieden, wie etwa das soziale, das emotionale und das physische

Selbstkonzept, die jeder noch weitere Subdimensionen des Selbstkonzepts enthalten. So wird der schulische Bereich noch nach Fach unterteilt und dann jeweils nach unterschiedlichen Teilfertigkeiten (Möller / Trautwein 2015). Das soziale Selbstkonzept ist entweder durch die Beziehungen zu den Peers oder zu „signifikante[n] Andere[n]“, also z.B. der Familie oder den Lehrkräften beeinflusst. Das physische Selbstkonzept kann sowohl körperliche, sportliche Fähigkeiten als auch das Aussehen und das Attraktivitätsvermögen umfassen. Die folgende Abbildung ermöglicht es, einen guten Überblick über das Modell von Shavelson und ihren Kollegen zu bekommen:

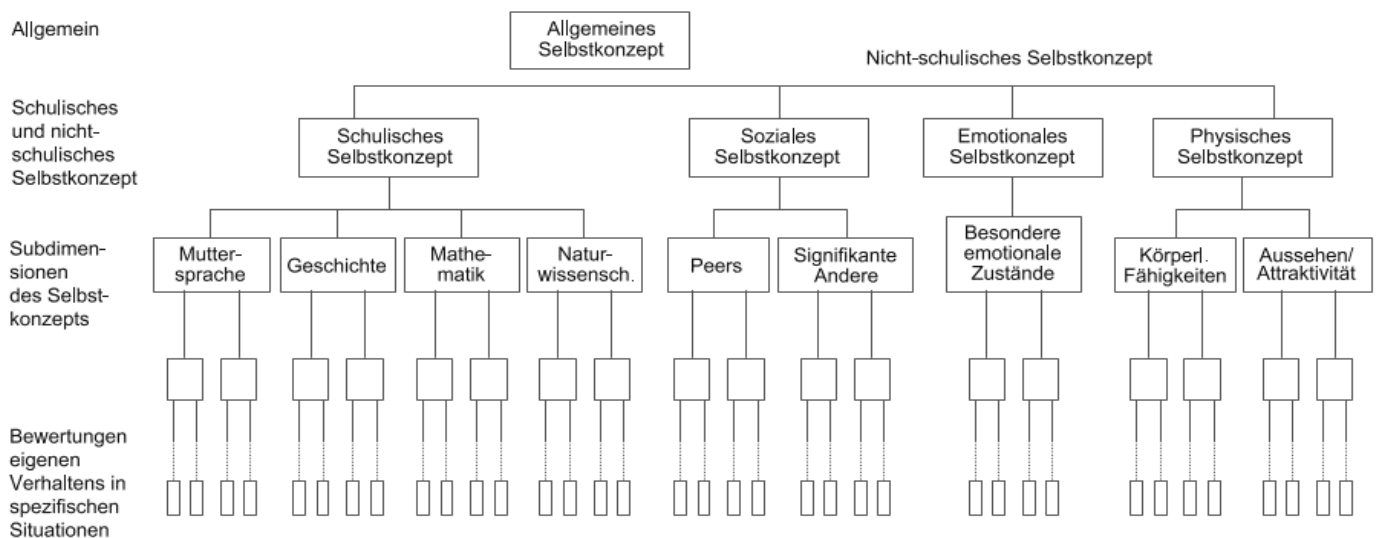


Abbildung 2: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept (Übersetzung von Shavelson / Hubner / Stanton 1976: 413, nach Möller / Trautwein 2015: 180).

Braun (2012) weist darauf hin, dass das allgemeine Selbstkonzept eher fest bleibend ist, während die Subdimensionen instabiler und situationsabhängiger sind. Shavelson et al. sind von einem Bottom-Up-Ansatz ausgegangen: Ein Teilselbstkonzept könne durch wiederholte Erfahrungen geändert werden, aber eine Veränderung des globalen Selbstkonzepts könne nur die Folge von Modifizierungen von Teilbereichen sein. Das ‚Shavelson-Modell‘ hat sich als eines der wirkungsvollsten Modelle für die Forschung um das Selbstkonzept erwiesen. Hiermit stellen die Autoren einen praktisch verwendbaren Instrument mit einer empirisch überprüften Grundlage.

4.2.2 Schulisches bzw. Fähigkeitsselbstkonzept

In der Literatur ersetzen verschiedene Begriffe das ‚schulische Selbstkonzept‘ von Shavelson, allerdings jeweils mit bestimmten Variationen (Braun 2012: 179): das ‚akademische Selbstkonzept‘, die ‚Selbstwirksamkeitsüberzeugungen‘, usw. Unter dem ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ wird „die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen

eigener Fähigkeiten verstanden“ (Dickhäuser / Schöne / Spinath / Stiensmeier-Pelster 2002: 394). Insofern wird jeglicher Begriff für unsere Arbeit behaltet, denn er ist generell und kann deshalb sowohl die schulischen Leistungen, als auch die Kompetenzen in der Erstsprache einbeziehen.

Das schulische Selbstkonzept steht stark im Zusammenhang mit den tatsächlichen Schulleistungen der Kinder. Einerseits nimmt der *Skill-Development*-Ansatz an, dass fachbezogene Selbstkonzepte von schulischen Rückmeldungen, also von erbrachten Leistungen beeinflusst werden. Andersrum geht der *Self-Enhancement*-Ansatz davon aus, dass Selbstkonzepte die Leistungen beeinflussen (Möller & Trautwein 2015: 193). Verschiedene Theorien und Studien unterstützen diesen Ansatz, wie z.B. der ‚aktionale Anstrengungsaspekt‘ von Helmke (1992, zitiert nach Braun 2012). Laut ihr führen positive Fähigkeitsselbstkonzepte zu Motivationsprozessen und zu einer stärkeren kognitiven Aktivität, welche die Lernprozesse ermöglichen. Auch wenn manche Studien gezeigt haben, dass das Selbstkonzept „wesentlich stärker von den zuvor erbrachten Leistungen als umgekehrt“ abhängt (Braun 2012: 105), konnten Martschinke und Frank (nach Braun 2012) zeigen, dass der Einfluss des schulischen Selbstkonzepts auf die Leistungen besonders für die schwächeren Schüler*innen bedeutsam ist. Wie die verschiedenen Theorien sowie empirischen Studien zeigen, ist der Zusammenhang zwischen dem akademischen Selbstkonzept und den Schulleistungen also eine komplexe Wechselwirkung.

4.2.3 Fähigkeitsselbstkonzepte und Bezugsnormen

Zudem findet die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen oft ihren Ursprung in mehr oder weniger expliziten Vergleichen zu Bezugsnormen. Marsh beschreibt dieses Phänomen 1986 mit seinem sogenannten *Internal / External frame of reference modell*, im Deutschen ‚Bezugsrahmenmodell‘ genannt. Es besagt, dass die Schüler*innen ihre Leistungsfähigkeiten einschätzen, indem sie sie mit internen, dimensional Normen, sowie mit externen, sozialen Normen vergleichen (Braun 2012). Zum einen nutzt ein Lernender bei dem intraindividuellen, dimensional Vergleich „seine eigenen Leistungen in einem Fach B als Referenz, um seine eigene Leistungsfähigkeit in A zu erschließen“ (Dickhäuser 2006: 6). Schüler*innen mit guten bzw. schwachen Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftliches Fach wie

Mathematik werden ihre Fähigkeiten in verbalen Fächer wie Deutsch abwerten bzw. aufwerten. Dies erklärt starke Kontraste zwischen schulischen Teilselbstkonzepten von Schüler*innen, die aber nicht so starken Unterschieden in ihren Leistungen haben (Möller / Trautwein 2015: 187).

Die zweite Informationsquelle zur Beurteilung der schulischen Kompetenzen ist der Vergleich mit den Mitschüler*innen innerhalb der Schulklasse, der meistens durch die Leistungsrückmeldung der Lehrkräfte erfolgt. Diese interindividuellen, sozialen Bezugsnormen werden von Marsh 2005 anhand des *Big-Fish-Little-Pond-Effekts* näher veranschaulicht. Laut seinem Ansatz entwickeln zwei Lernende mit ähnlichen durchschnittlichen Leistungen unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte, je nach akademischem Niveau der besuchten Klasse (Dickhäuser 2006). Ein Kind in einer leistungsschwachen Klasse wird ein hohes schulisches Selbstkonzept entwickeln, also sich wie ein großer Fisch in einem kleinen Teich fühlen, und umgekehrt in einer leistungsstarken Klasse. Marsh konnte seine Theorie für jedes Schulniveau in den USA empirisch beweisen (2005: 123), und die Replikationen der Studie in verschiedenen Ländern haben seine Relevanz weltweit bewiesen.

4.2.4 Soziales Selbstkonzept der Peerakzeptanz

Obwohl das schulische Selbstkonzept in den Studien überrepräsentiert ist, wird auch häufig das soziale Teilselbstkonzept, besonders der Peerakzeptanz untersucht. Das ‚soziale Selbstkonzept der Peerakzeptanz‘ wird von Renner als „interne kognitive Repräsentation der eigenen sozialen Kompetenz und Anerkennung der Kinder durch Klassenkameraden“ (Renner 2008: 59, nach Braun 2012: 120) definiert. Es umfasst laut Helmke (1992, nach Braun 2012: 123) die Wahrnehmung der folgenden Variablen: „Selbstwertgefühl, Ausgeglichenheit, Gelassenheit, Stabilität, soziale Kompetenz, Beliebtheit und Selbstsicherheit“.

Innerhalb einer *Peergroup* bestehen Beziehungsstrukturen, die aufgrund gemeinsamer Aktivitäten oder Interessen gebildet werden. Die Bezugsgruppe der Gleichaltrigen hat eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung: Sie gibt nämlich eine normative Orientierung für das Aussehen, die Leistungen, das Verhalten, usw. (Braun 2012). Die Verhältnisse sind nicht unbedingt freundlicher Art, denn Freundschaft setzt eine gegenseitige Beziehung zwischen zwei Kindern voraus, die sich durch Sympathie, Interesse, Nähe und Reziprozität auszeichnet. Freundschaften

und gute Peerbeziehungen seien laut Esser (1990, nach Braun 2012) besonders für die Kinder mit Migrationshintergrund ein zentraler Indikator ihrer dauerhaften Integration in der Aufnahmegesellschaft. Zudem können in den Schulklassen ethnisch heterogene Freundeskreise gebildet werden, was eine schnelle Entwicklung der Sprachkenntnisse und den Abbau von Vorurteilen ermöglicht.

Die große Bedeutung des Selbstkonzepts der Peerakzeptanz für den schulischen Erfolg ist eine kollektive Annahme, die nach Braun (2012: 123) aber kaum untersucht wurde. Es besteht allerdings ein korrelativer Zusammenhang zwischen den Leistungen und das Selbstkonzept der Peerakzeptanz, vermittelt durch die tatsächliche Beliebtheit innerhalb der Klasse. So konnten 2007 Bakker und seine Kollegen in niederländischen Grundschulen zeigen, dass „Mädchen, die schlechtere Leistungen erbrachten, weniger beliebt waren und ihre Beliebtheit auch schlechter einschätzen, während beliebtere Mädchen mit besseren Leistungen sich auch als beliebter einstufen“ (in Braun 2012: 128). Bei den Jungen hing die Peerakzeptanz nicht besonders von den Schulleistungen ab. Allerdings schätzen Jungen mit generellen Lernstörungen ihre eigene Beliebtheit schlechter als die Wirklichkeit ein.

4.2.5 Selbstwertgefühl: individuell und kollektiv

Neben den bereichsspezifischen, deskriptiven Teilselbstkonzepten, stellt das ‚Selbstwertgefühl‘ (*self-worth*) eine globale, affektive und bewertende Instanz des Selbst dar (Helmke 1992, nach Braun 2012). Die Studie von Asendorpf und van Aken (1993) zeigt, dass der Selbstwert in der Grundschule sehr eng mit dem Faktor des Aussehens verbunden ist.

Das Selbstwertgefühl kann sich auf eigene Persönlichkeitseigenschaften als auch auf kollektive Merkmale, wie die ethnische Gruppenzugehörigkeit, beziehen (Wolfgramm / Rau / Zander-Musić / Neuhaus / Hannover 2010). Der ‚kollektive Selbstwert‘ kann als „die affektiven Komponenten des auf eigene Gruppenzugehörigkeiten bezogenen Wissens“ definiert werden (Wolfgramm et al. 2010: 61), wie etwa der Stolz, aus seinem Herkunftsland zu stammen. Das kollektive Selbstwertgefühl kann wie folgt gemessen werden: Erstens „wie sehr sich die Person als wertvolles Mitglied der Gruppe sieht“, zweitens „wie sie die eigene Gruppe selbst bewertet“ und drittens „wie wichtig die Zugehörigkeit zur kulturellen Gruppe für ihre Identität ist“ (Wolfgramm et al. 2010: 64). Laut Braun (2012) gibt es kaum empirische

Arbeiten zu dieser Thematik. Für die Minoritätsangehörige habe die Gruppenzugehörigkeit eine stärkere Selbstwertrelevanz als für die Vertreter der Mehrheitsgruppe.

4.3 Entwicklung des Selbstkonzepts

4.3.1 Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter

Die Differenzierung und Organisation des Selbstkonzepts in einer hierarchischen und multidimensionalen Einheit erfolgt allmählich mit dem Alter. Dazu dienen als theoretische Grundlage die entwicklungspsychologischen Arbeiten von Harter (1998, nach Möller / Trautwein 2015), die in Anlehnung an James und Piaget ein ‚Modell der kognitiven Entwicklung des Selbstkonzepts‘ entwickelte. Ihr mehrmals empirisch überprüftes Modell umfasst sechs Stufen, von dem Säuglingsalter bis zur späten Adoleszenz. Je nach Alter beschreiben sich Kinder und Jugendliche unterschiedlich hinsichtlich der Struktur, der Inhalte und der Realitätsangemessenheit (Braun 2012). Am Anfang der Grundschulzeit haben die Kleinkinder ein sehr hohes Selbstkonzept, das häufig lediglich beobachtbare Fähigkeiten und Eigentum darstellt (Möller / Trautwein 2015: 182). Ab dem Alter von acht Jahren, also in der Mitte der Grundschulzeit, hat generell das Selbstkonzept, außer das soziale Selbstkonzept, abgenommen und die Einschätzungen nähern sich der Realität der erbrachten Leistungen und Fähigkeiten an (Braun 2012: 107). Erst am Ende des Grundschulalters kann das Selbstkonzept auch negative oder widersprechende Attribute einbeziehen und ein globales Selbstwertgefühl entstehen (Braun 2012: 98). Bis zum Jugendalter wird die Realitätsangemessenheit und die Binnendifferenzierung abgeschlossen.

4.3.2 Geschlechtsunterschiede

Zu diesen Altersunterschieden sind ferner Geschlechtsunterschiede zu betrachten, die von der Empirie bewiesen wurden. So zeigten Valtin und ihre Kollegen mit einer Stichprobe aus beinahe 3000 Jugendlichen, dass männliche Siebtklässler ein höheres Selbstwertgefühl und Fähigkeitsselbstkonzept äußerten als Mädchen (Valtin et al. 2002, nach Braun 2012). Es führt dazu, dass Jungen mehr Erfolg erwarten als Mädchen und den Misserfolg weniger fürchten. In einer fachdifferenzierten Studie haben Schilling, Sparfeld und Rost (2006, nach Filipp 2006) beim Vergleich einzelner Teilselbstkonzepte mit den tatsächlichen Schulleistungen herausgefunden, dass die

Jungen vergleichsweise zu hohe Selbsteinschätzungen in den mathematischen und logischen Fächern (wie Mathematik, Biologie, Physik) äußern. Die höheren Selbstkonzepte der Mädchen in den verbalen Bereichen (wie Deutsch, Englisch, Geschichte) lassen sich dagegen mit ihren tatsächlichen generell besseren Leistungen in diesen Bereichen erklären. Laut Möller und Trautwein (2015: 191) erscheinen diese Geschlechtsunterschiede vor allem durch die stereotypisierten Repräsentationen, Erwartungen und Rückmeldungen der Eltern und Lehrkräfte, welche die mathematischen Fächer als „männlich“ und die verbalen Fächer als „weiblich“ interpretieren.

4.4 Bedeutung für die pädagogisch-psychologische Forschung

Die verschiedenen Ansätze über das Selbstkonzept zeigen, dass seit dem Ende des 19. Jahrhunderts das Selbstkonzept ein Schlüsselbegriff der Psychologie ist. Es ist nämlich auf verschiedenen Gründen wichtig, sich für das Selbstkonzept der Schüler*innen zu interessieren. Erstens bezeichnen Dickhäuser und Kollegen das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten als eins der „zentralen Untersuchungsgegenstände der Leistungsmotivationsforschung“ (2002: 394), denn es habe einen Einfluss auf die Höhe der Erfolgserwartung und damit auf die Anstrengung im Lernprozess. Aus zahlreichen empirischen Studien kann man zusammenfassen, dass das schulische Selbstkonzept – neben den intellektuellen Fähigkeiten – das Merkmal ist, das „den größten Beitrag zur Erklärung von Unterschieden in Leistungsmaßen und Schulnoten zwischen Schülern leistet“ (Roebers et al. 1998: 724).

Zweitens kann auch das soziale Selbstkonzept Auswirkungen auf den Schulerfolg haben. Die Peerakzeptanz und ihre Selbsteinschätzung durch die Betroffenen ist eine wichtige Variable in der Erziehung. Die Zurückweisung durch Peers kann nämlich spätere Auffälligkeiten, wie Schulabbruch, kriminelle Handlungen oder psychopathologische Symptomen verursachen (Pior 1998, nach Braun 2012). Drittens wird viel im Bereich des Selbstkonzepts geforscht, denn es handelt sich vor allem generell „um einen wichtigen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, der für das psychische Wohlbefinden einer Person zentral ist“ (Shajek, Lüdtke und Stanat 2006: 127), und eine Rolle im ganzen Leben spielt, wie Möller und Trautwein es erklären:

Wer zu einer bestimmten Zeit ein vergleichsweise hohes [globales] Selbstkonzept berichtet hat, berichtet auch noch Jahre später mit einer gewissen

Wahrscheinlichkeit ein vergleichsweise hohes Selbstkonzept. (Möller / Trautwein 2015: 185)

Allerdings sei laut Dickhäuser (2006) als wünschenswertes Ziel vielmehr ein *realistisches* als ein *hohes* Selbstkonzept in die eigenen Fähigkeiten zu erreichen, da eine Selbstüberschätzung langfristig negative Konsequenzen haben könne.

In diesem Kapitel wurde das Selbstkonzept definiert und in seiner Forschungsgeschichte eingebettet. Es wurde gezeigt, dass das Selbstkonzept ein hierarchisches Konstrukt aus verschiedenen Facetten ist, die sich im Laufe der Grundschulzeit allmählich differenzieren. Deshalb kann man auch von Selbstkonzepten im Plural sprechen: das Fähigkeitsselbstkonzept, das Selbstkonzept der Peerakzeptanz und das Selbstwertgefühl wurden näher beschrieben.

5 Forschungsstand: Selbstkonzept und Migrationshintergrund

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Auswirkungen eines Migrationshintergrunds auf die Entwicklung des Selbstkonzepts vorgestellt. Personen mit Migrationshintergrund werden nämlich „in ihrer Identitätsentwicklung typischerweise den Einflüssen zweier (oder mehrerer) verschiedener Kulturen über einen längeren Zeitraum hinweg ausgesetzt“ (Wolfgramm et al. 2010: 59) und müssen diese verschiedenen Aspekte in ihrem Selbstkonzept vereinigen. Zuerst wird die allgemeine Methodik zur Erfassung des Selbstkonzepts erklärt. Dann werden Befunde über das Merkmal des Migrationshintergrunds auf das akademische und das soziale Selbstkonzept vorgelegt.

5.1 Methoden zur Erfassung des Selbstkonzepts

5.1.1 Fragebogen: ein Erhebungsverfahren, verschiedene Instrumente

Die meisten Erhebungen der Selbstkonzepte von Kindern oder Erwachsenen erfolgen durch einen Fragebogen. Deswegen liegt für die Empirie eine Vielfalt von standardisierten Fragebögen vor, welche die Unterschiede in der Konzeption des Selbstkonzepts widerspiegeln (Möller / Trautwein 2015). Manche Instrumente erfassen lediglich kognitiv-evaluative Komponenten wie das schulische oder das soziale Selbstkonzept, während andere globaler sind oder auch affektive Komponenten wie das Selbstwertgefühl miteinbeziehen. Trotz dieser Variationen hinsichtlich der ausgewählten Dimensionen beinhalten die Mehrzahl der eingesetzten Tests zumindest gemeinsame akademische, soziale, physische und emotionale Facetten in Anlehnung an das ‚Shavelson-Modell‘ (Marsh et al. 2006, nach Braun 2012). Die meisten Fragebögen eignen sich eher für die Forschung als für Einzelfalldiagnostiken, mit Ausnahme der „Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts“ (SESSKO) von Schöne et al. (2002, nach Möller / Trautwein 2015). Wer einen reliablen Fragebogen ausschließlich für die Erhebung des Selbstwertgefühls braucht, kann die Rosenberg-Skala (1965, nach Möller / Trautwein 2015) benutzen, die noch heute als Standardinstrument angesehen wird.

5.1.2 Ein Beispiel für die Grundschule: die Harter-Skalen

Allgemein sind die Fragebögen zur Erfassung des Selbstkonzepts wie folgt aufgebaut: Aussagen, die ausdrücken, dass sich eine Person positive Attribute oder hohe Fähigkeiten zuschreibt, sollen von den Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene Person beurteilt werden, indem sie eine Antwort ankreuzen

(Dickhäuser et al. 2002). Dieses schriftliches Format erschwert die Erhebung bei jungen Kindern, sowie bei Personen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Es können nämlich Verständnisschwierigkeiten oder bei langen Testen Konzentrationsprobleme auftreten, was erfordert, die Befragung individuell auszuführen (Asendorpf & van Aken 1993). Deswegen haben Harter und Pike einen Fragebogen in vier Dimensionen mit unterstützenden Bildern entwickelt, der bereits im Kindergarten und bis zur dritten Klasse geeigneter ist (*„Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children“*, PSCA, Harter & Pike 1984, nach Braun 2012). Harter hat neben der PSCA eine rein verbale Version in sechs Dimensionen für Kinder ab der 3. Klasse entwickelt: die Skala *„Self-Perception Profile for Children“* oder SPPC (Harter 1982, nach Braun 2012). Asendorpf und van Aken (1993) haben eine deutschsprachige Version von beiden sogenannten ‚Harter-Skalen‘ entwickelt. Sie haben sie im deutschsprachigen Raum getestet und konnten ihre gute interne Konsistenz beweisen.

Als Beispiel eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern kann man also die deutsche Adaptation der ‚Harter-Skalen‘ näher beschreiben. Die fünf untersuchten Dimensionen sind die „kognitive Kompetenz“, die „Sportkompetenz“, die „Peerakzeptanz“, das „Aussehen“ und das „Selbstwertgefühl“ (Asendorpf & van Aken 1993: 66). Jede Skala enthält jeweils sechs Items, die zweistufig beantwortet werden: Erstens überlegen die Kinder, welche Aussage auf ihre eigene Situation zutrifft, und zweitens bestimmen sie, ob es „ganz genau“ oder nur „so ungefähr“ der Fall ist (Asendorpf & van Aken 1993: 66). Es hat den Vorteil, dass die Kinder sich die Zeit nehmen, um ehrlich zu antworten, und nicht nur eine dichotomische Auswahl haben. Die Antworten werden dann auf einer vierstufigen Skala kodiert, mit dem höchsten Selbstkonzept am vierten Niveau.

5.1.3 Realitätsangemessenheit

Das Ziel der Studien über das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund ist nicht nur zu bestimmen, ob sie ein hohes oder niedriges Selbstkonzept äußern. Auch die Realitätsangemessenheit der Befunde wird überprüft, indem die subjektiven Äußerungen über das Selbstkonzept mit objektiven Sekundärdaten verglichen werden. So wird das schulische Selbstkonzept entweder mit den Ergebnissen von einem Testverfahren in einem bestimmten Fach, oder mit

bereits vorhandenen Schulnoten verglichen. Shajek, Lüdtke und Stanat (2006) haben beispielsweise das akademische Selbstkonzept von 5208 deutschen und zugewanderten Jugendlichen im Zusammenhang mit ihren erbrachten Leistungen in den Tests der PISA-Studien 2001 und 2004 untersucht.

Auch das soziale Selbstkonzept wird hinsichtlich seiner Realitätsangemessenheit untersucht, indem die Befunde entweder mit Beobachtungen, Beliebtheitseinschätzungen durch die Lehrkraft oder der gemessenen soziometrischen Position ergänzt werden. Die Soziometrie sei die zuverlässigste Quelle, weil das Ausmaß an Integration eines Kindes in der Klassengemeinschaft direkt durch die Gleichaltrigen beurteilt wird (Braun 2012).

5.1.4 Weitere Vergleiche

Zudem kann es interessant sein, die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund mit einer Kontrollgruppe aus Nicht-Migrant*innen zu vergleichen, wie Roebbers, Mecheril und Schneider (1998), welche die deutsche Kontrollgruppe einerseits mit Zuwanderer*innen aus der ehemaligen DDR und andererseits mit Spätaussiedlerkindern verglichen haben.

Die Angaben können auch durch zeitliche Vergleiche geprüft werden. Deswegen finden viele Erhebungen des Selbstkonzepts im Rahmen von Längsschnittstudien statt. Roebbers, Mecheril und Schneider (1998) haben beispielsweise zwei Messungen innerhalb von zwei Jahren durchgeführt, was ihnen ermöglicht hat, die Entwicklung des Selbstkonzepts im Laufe der Grundschulzeit zu erfassen, und sie mit der zunehmenden Integration der Schüler*innen in der deutschen Gesellschaft zu analysieren. Wenn nicht genug Zeit vorhanden ist, besteht eine andere Möglichkeit in der Durchführung von Strukturgleichungsmodellen (wie Braun 2012): Die querschnittlich erhobenen Daten werden auf ihre Übereinstimmung mit den empirischen Daten aus ähnlichen Studien geprüft.

5.2 *Akademisches Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund*

5.2.1 Negatives akademisches Selbstkonzept

Die erste mögliche Hypothese ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein negatives akademisches Selbstkonzept äußern.

Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind nämlich meistens sozio-ökonomisch benachteiligter und erbringen generell schwächere Leistungen als deutschstämmige Lernende, wie die PISA-Studien es angeprangert haben, (sh. Kapitel 3.2.1). Es wäre im Sinne des *Skill-Development-Ansatzes* logisch zu denken (sh. Kapitel 4.2.2), dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer schlechteren Schulleistungen häufiger Misserfolge erleben und deshalb ein niedriges akademisches Selbstkonzept äußern (Shajek / Lüdkte / Stanat 2006: 129).

Beweise für diese negativen Selbstwertungsprozesse hat jedoch lediglich Jerusalem gefunden (1988, nach Roebbers, Mecheril & Schneider 1998). Er hat damals gezeigt, dass Gastarbeiterjugendliche, die vorhatten, auf Dauer in Deutschland zu bleiben, ihre Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und ihren Selbstwert negativer einschätzten als diejenigen, die nur für eine Übergangsphase in Deutschland waren. Grund dafür war, dass die Ersten sich mit der einheimischen Bevölkerung verglichen, die generell bessere Schulleistungen und einen höheren sozialen Status hatten.

5.2.2 Positives akademisches Selbstkonzept

Zahlreiche Studien widerlegen die eben genannte Hypothese und die Befunde von Jerusalem (1988). Manche Studien konnten keine oder geringe Unterschiede zwischen dem akademischen Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund und demjenigen von deutschstämmigen Kindern beweisen. Viele Forscher*innen haben sogar für die Kinder mit Migrationshintergrund bessere globale und schulische Selbstkonzepte als diejenigen der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund herausgefunden, und damit einen divergierenden Zusammenhang zu den Schulleistungen entdeckt (Braun 2012: 118). Roebbers, Mecheril und Schneider (1998) fanden bei Dritt- und Viertklässler*innen mit einem Aussiedlungshintergrund ein signifikant besseres Fähigkeitsselbstkonzept in den Bereichen Mathematik und Deutsch, trotz der geringen Kenntnisse in der Zweitsprache am Anfang des Schuljahrs. Billmann-Mahecha und Tiedemann (2006, nach Braun 2012) zeigten z.B., dass Viertklässler*innen mit Türkisch oder einer anderen Herkunftssprache sich hinsichtlich ihrer schulischen Fähigkeiten stärker als deutsche Kinder überschätzten. Nach der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe wiesen allerdings die Kinder mit Migrationshintergrund geringere, realistischere Selbstkonzepte hinsichtlich ihrer Leistungen auf. Erklärungsansätze dazu können laut Braun (2012) sein, dass die

Eltern mit Migrationshintergrund, die meistens niedrigere Ausbildungen und sozio-ökonomischen Status haben, manchmal niedrigere Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben. Ansonsten sei es auch „denkbar, dass diese Kinder zwar wissen, dass sie keine guten Leistungen erbringen, dies aber aus selbstschutztechnischen Gründen nicht zugeben“ (Braun 2012: 114).

Eine dritte Möglichkeit zur Erklärung dieser Befunde ist, dass diese Kinder einen hohen kollektiven Selbstwert in Bezug auf ihre Herkunft haben. Nach Wolfgramm et al. (2010) kann dies als Ressource wirken, wenn die Jugendlichen mit Migrationshintergrund danach streben, ihre Herkunftsgruppe in der Aufnahmegesellschaft positiv erscheinen zu lassen. In diesem Fall haben sie einen stärkeren Willen, sich in ihr schulisches Lernen zu engagieren und die deutsche Sprache zu beherrschen. Allerdings sahen Wolfgramm et al. einen hohen kollektiven Selbstwert andererseits auch als mögliches Hemmnis für die soziale Integration, den schulischen Erfolg und die Sprachlernmotivation, wenn solche Kinder sich von der Aufnahmekultur ausgrenzen wollen und sich daher mit Distanz oder Opposition zur Schule als deutsche Institution verhalten. Empirisch wurden Korrelationen in beiden Richtungen gefunden, deshalb gleichen sich die Auswirkungen eines hohen kollektiven Selbstwerts im Endeffekt aus (Wolfgramm et al. 2010: 74).

5.2.3 Positives mathematisches Selbstkonzept und negatives verbales Selbstkonzept

Eine dritte Hypothese hinsichtlich des schulischen Selbstkonzepts von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist auf die interne Ebene des Bezugsrahmenmodells von Marsh (sh. Kapitel 4.2.3) zurückzuführen. Man nimmt an, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, ihr Sprachniveau im Deutschen und deshalb ihr Schulniveau im Fach Deutsch eher als niedrig einschätzen. Sie nutzen dann ihr Selbstkonzept in den verbalen Fächern bzw. im Fach Deutsch als dimensionale Referenz, um ihr Selbstkonzept im Fach Mathematik zu erschließen (Dickhäuser 2006). Im Kontrast zum Fach Deutsch und als unbewusster Kompensationsversuch wird das mathematische Selbstkonzept überschätzt. Verschiedene Studien konnten diesen Ansatz beweisen. Shajek, Lüdtke und Stanat (2006) fanden heraus, dass die Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Vergleich zu deutschstämmigen Schüler*innen deutlich schlechtere Selbstkonzepte im

Fach Deutsch hatten. Dagegen äußerten die Jugendlichen mit DaZ „trotz vergleichbarer Mathematiknote“ (Shajek / Lüdtkke / Stanat 2006: 141) ein viel besseres mathematisches Selbstkonzept als die einheimische Vergleichsgruppe.

Auch Roebers, Mecheril und Schneider (1998) fanden bei Aussiedlerkindern positivere mathematische als verbale Selbstkonzepte heraus. Interessanterweise wurden im Verlauf der Untersuchung die verbalen Selbstkonzepte der Aussiedlerkinder immer schlechter, desto besser ihre Deutschkenntnisse wurden. Die Autoren konnten diese negative Korrelation zwischen dem Sprachniveau und dem verbalen Selbstkonzept dadurch erklären, dass „die immer noch vorhandenen Lücken umso deutlicher erkannt werden je mehr Kenntnisse man in einer Zweitsprache erwirbt“ (Roebers / Mecheril / Schneider 1998: 730). Dazu hat noch die soziale Bezugsgruppe einen Einfluss, denn die Schüler*innen vergleichen sich vermutlich mit der Bezugsgruppe, die Deutsch als Erstsprache gelernt hat. Deswegen ist aufgrund des *Big-Fish-Little-Pond*-Effekts wichtig, auch die Klassenzusammensetzung zu beachten, denn je weniger Kinder mit DaZ eine Klasse besuchen, desto schlechter schätzen die Kinder mit Migrationshintergrund ihr Selbstkonzept im Fach Deutsch ein.

5.3 Soziales Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund

5.3.1 Negatives soziales Selbstkonzept der Peerakzeptanz

Eine ebenfalls viel erforschte Facette des Selbstkonzepts von Kindern mit Migrationshintergrund ist das soziale Selbstkonzept der Peerakzeptanz. Laut Berry (1997), kann der sogenannte ‚akkulturative Stress‘ die sozialen Fähigkeiten des Individuums beeinträchtigen und Einbußen im Selbstkonzept verursachen. Somit kann die Zugehörigkeit zu einer Minderheitsgruppe auch „mit Einbußen in der Einschätzung der eigenen Beliebtheit einhergehen“ (Braun 2012: 120), was sich wiederum negativ auf die soziale Präferenz auswirken kann. Tatsächlich haben Oswald und Krappmann (2006) bewiesen, dass Berliner Kinder mit Migrationshintergrund der zweiten Generation generell weniger beliebt sind als Kinder ohne Migrationshintergrund. Deshalb ist es wichtig zu untersuchen, ob das soziale Selbstkonzept der Kinder mit Migrationshintergrund im Einklang mit der tatsächlichen Peerakzeptanz ist, die oft gering ausfällt.

Boivin und Bégin (1989, nach Braun 2012) haben die Realitätsangemessenheit des sozialen Selbstkonzepts von Kindern mit Migrationshintergrund analysiert. Sie haben herausgefunden, dass die abgelehnten Kinder sich in zwei Gruppen unterteilen. Die Ersten werden wegen ihres sozialen Rückzugs abgelehnt und äußern deutlich schlechtere soziale Selbstkonzepte als die Wirklichkeit. Die zweite Subgruppe besteht aus aggressiv-abgelehnten Kindern, die dagegen keine Selbstkonzepteinbußen erleben und sogar ein überhöhtes Selbstwertgefühl und Selbstkonzept des Aussehens äußern. Die soziale Benachteiligung in Bezug auf eine kulturelle Minderheitsgruppe scheint also lediglich für introvertierte Kinder eine negative Wirkung auf das soziale Selbstkonzept zu haben. Allerdings sind die Mechanismen, die diese Effekte bedingen, nur teilweise geklärt (Muldoon / Trew 2000 in Braun 2012) und die Befunde sehr widersprüchlich.

5.3.2 Positives bzw. neutrales soziales Selbstkonzept der Peerakzeptanz

Im Gegenteil dazu haben die meisten Studien keinen wesentlichen Unterschied zwischen den sozialen Selbstkonzepten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund herausgefunden, wie z.B. Roebbers (1997, nach Braun 2012). Dagegen äußerten die Kinder mit Migrationshintergrund ein eher positives Selbstkonzept der Peerakzeptanz. Braun (2012) konnte dies in der Longitudinalstudie „Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie“ (SOKKE) mit einer Stichprobe von 435 Schüler*innen zeigen. Die Mittelwerte zeigten, dass die Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, „ihre eigene Beliebtheit bei Freunden vergleichbar und hoch einschätzen“ (Braun 2012: 161). Braun konnte ebenfalls keinen bedeutsamen Unterschied zwischen dem sozialen Selbstkonzept und der realen sozialen Präferenz aufzeigen.

Man kann aufgrund der ‚Homophilie-Theorie‘ (*„the tendency to associate with similar others“* Karimi / Génois / Wagner / Singer / Strohmaier 2018: 1) davon ausgehen, dass die jeweilige Zusammensetzung der Klasse die Peerakzeptanz und somit die Einschätzung der eigenen Beliebtheit beeinflussen kann (Braun 2012). Laut diesem Prinzip der Ähnlichkeitsattraktion, sollten Kinder mit Migrationshintergrund beliebter in Klassen sein, in denen der Migrantenanteil höher ist. Diese Annahme konnte Dees (2008, nach Braun 2012) anhand des Nürnberger Kinderpanels für Sieben- bis Neunjährige beweisen. Kinder mit Migrationshintergrund geben zu 75%

Peers mit Migrationshintergrund als Freunde an und 50% einheimische Kinder. Diejenigen mit deutschen Eltern befolgen noch stärker die ‚Homophilie‘, indem sie zu 80% deutschstämmige Kindern benennen und nur 30% Kinder mit einer ausländischen Herkunft. Auch wenn Kinder am meisten Freunde aus der gleichen Herkunft nennen, sprechen sie meistens Deutsch im Freundeskreis (Braun 2012).

5.4 Grenzen im Forschungsstand

5.4.1 Uneinheitliche Messinstrumente

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstands zeigt uns, dass das Thema des Selbstkonzepts der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund seit den 1990er Jahren häufig beforscht wurde. Allerdings sind die Ergebnisse sehr widersprüchlich, was es erschwert, eine kollektive Übereinstimmung über das soziale oder das schulische Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund zu finden. Die Studien sind untereinander meistens schlecht vergleichbar, denn sie benutzen zwar generell Fragebögen zur Erfassung des Selbstkonzepts, haben allerdings selten eine gemeinsame Konzeption des Konstrukts als Basis. Manche Studien erfassen das globale Selbstkonzept, während andere nur das soziale oder nur das schulische Selbstkonzept erforschen. Selbst innerhalb der einzelnen Facetten gibt es Uneinigheiten bezüglich des jeweiligen Inhaltes: Soll man auch die emotionalen Aspekte miteinbeziehen? Sollen die Kinder nur im Fach Deutsch und Mathematik ihre Fähigkeiten einschätzen oder auch in anderen Schulfächern? Jede*r Forscher*in scheint eine andere Ansicht über diese Fragen zu haben. Deshalb gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Fragebögen, die jeweils für die eigene Studie entwickelt oder angepasst wurden.

5.4.2 Auswahl der Stichprobe

Ein zweiter Grund für diese widersprüchlichen Befunde ist die jeweils ausgewählte Stichprobe. Die Gruppengröße und -zusammensetzung variiert stark von einer Studie zur anderen (Braun 2012: 130). Auch der Erhebungszeitpunkt und -ort ist sehr unterschiedlich. Der Untersuchungszeitraum reicht nämlich von den 1990er bis zu den 2020er Jahren. Selbst wenn man die Studien in den USA oder in der Schweiz ausschließt, hat sich die deutsche Gesellschaft innerhalb von drei Jahrzehnten stark geändert. Die Beweggründe für Gastarbeiter*innen waren nicht dieselben in den

1960er Jahren, wie für Aussiedler*innen aus dem Ostblock in den 1980er Jahren oder für Asylbewerbende der Migrationswelle um das Jahr 2015. Auch die deutsche Migrationspolitik und die Qualität der Aufnahme in den Schulen haben sich seitdem geändert. Jede Zuwanderergruppe hat andere Erfahrungen und Motivationen, die man auf keinen Fall für alle verallgemeinern kann. Deshalb ist es schwer, Studien zu vergleichen, die verschiedene Stichproben hinsichtlich des Alters, des Schulniveaus, der Ethnie, usw. untersuchen. Zudem haben die vorliegenden Studien jeweils verschiedene Kriterien für das Vorliegen eines Migrationshintergrunds ausgewählt: Während manche die familiäre Herkunftssprache beobachten, wählen andere die Staatsangehörigkeit des Kindes oder das Geburtsland eines oder beider Elternteile. Diese unterschiedliche Zusammensetzungen der Stichprobe erklären daher ebenso die uneinheitlichen Befunden der vorgestellten Studien.

Das vorliegende Kapitel hat gezeigt, dass das Selbstkonzept der Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den drei letzten Jahrzehnten viel beforscht wurde. Die allgemein benutzte Methodik ist der Fragebogen. Trotz gemeinsamer Instrumenten wie die ‚Harter-Skalen‘ werden überwiegend noch sehr unterschiedliche Messinstrumente für das Selbstkonzept eingesetzt. Deshalb und aufgrund der unterschiedlichen Stichproben sind die Ergebnisse, sowohl für das soziale als für das akademische Selbstkonzept, häufig extrem widersprüchlich.

II. Empirische Studie

6 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die verwendeten Methoden und Forschungsinstrumente der Studie beschrieben und deren Auswahl begründet. Was waren die Grundideen hinter der Studie?

6.1 Perspektive der Studie

6.1.1 Gegenstand und Ziele der Studie

Grundlegend für die Auswahl der Kinder mit Migrationserfahrung als Forschungsgegenstand war die Annahme, dass sie häufig als defizitär oder problematisch für das deutsche Schulwesen angesehen werden, anstatt die kulturelle und sprachliche Diversität als Ressource wahrzunehmen. Es besteht generell eine stereotypisierte und oftmals negative Vorstellung, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten haben, sich den Anforderungen der Schule anzupassen. Dabei wird oft übersehen, dass die Erfahrungen der Kinder mit Migrationserfahrung sehr unterschiedlich sind, sowohl in Bezug auf ihre Migrationsgeschichte und eigene Persönlichkeit, als auch in Bezug auf ihre Erfahrungen in der Schule.

In dieser Studie ging es nicht nur darum, „über“ diese Kinder mit Migrationserfahrung als eine generelle Kategorie zu schreiben, sondern vielmehr „mit“ ihnen zu reden und ihre Erfahrungen zu hören, um so ihre Erlebnisse der Migration und Selbstkonzepte besser verstehen zu können. Denn die Kinder selbst sind die besten Experten ihres eigenen Lebens. Dies wird auch mit dem soziologischen Begriff *competent child* ausgedrückt: *“This perspective focuses on the child as an active participant in society and in social life, and in research the children’s voices are listened to seriously as children are understood to be competent interpreters of their own life”* (Bak & Von Brömssen 2010: 114). Erwartet von der Studie war herauszufinden, ob sich die ausgewählten Kinder ihrer Mehrsprachigkeit bewusst waren, wie sie ihre unterschiedlichen kulturellen Identitäten in ihrer Persönlichkeit integrierten, über welches Selbstkonzept sie verfügten, und wie sie sich in der deutschen Schule fühlten. Eine weitere Ambition der Studie war, unter den Kindern die Diskussion über die Themen Migration und Integration zu eröffnen. Die Erfahrung, dass jemand sich für

ihren Standpunkt interessiert, konnte des Weiteren zu *Empowerment* führen. Dabei sollten die Kinder auch dazu angeregt werden, ihre Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit als Ressourcen zu betrachten.

6.1.2 Auswahl der Erhebungsmethoden

Da die Studie das Verständnis eines subjektiven Standpunkts zielte, eigneten sich qualitative Herangehensweisen. Die zentrale Methode der Studie war das Gruppeninterview (Misosch 2015). Dabei konnten die Kinder frei über ihre persönlichen Erfahrungen reden, ohne von einem 1:1-Format mit dem Forschenden eingeschüchtert zu werden. Durch die entstandenen Diskussionen hatten die Kinder die Möglichkeit, über ähnliche Erlebnisse ihrer Mitschüler*innen zu erfahren. Das Gruppeninterview wurde zusätzlich durch einen Fragebogen angeregt, vorbereitet und unterstützt. Als erster Schritt und in der Tradition der Forschung über das Selbstkonzept erhob der Fragebogen persönliche Einschätzungen über das Selbstkonzept. So hatte jedes Teilnehmende die Möglichkeit, sich zunächst vor dem Interview in Ruhe Gedanken zu machen, wie es sich selbst bezüglich seiner zweisprachigen Praktiken sowie seines akademischen, sozialen und globalen Selbstkonzepts darstellte und fühlte.

6.1.3 Erwartete Ergebnisse

Die Fragestellung dieser Studie lautete: „Inwiefern wird das Selbstkonzept von Grundschulkindern mit direkter Migrationserfahrung durch ihre Erfahrungen der Migration und der Mehrsprachigkeit geprägt?“. Ich hatte die induktive Herangehensweise im Sinne der sogenannten *grounded theory* (Glaser & Strauss 1999, nach Draghici 2019) herangezogen und vor der Durchführung der Interviews keine Hypothesen formuliert. Diese Theorie beschreibt, dass der Forscher allmählich während der Erhebungs- und Analysephasen die Aspekte des erforschten Sozialphänomens entdeckt: „Forschungsprozesse müssen das Ziel haben, vor allem in den Daten begründete Theorien herauszuarbeiten, nicht einfach in einem bloß deduktiven Sinne Theorien an die Daten heranzutragen“ (Kruse 2015: 94). Natürlich hat man aber als Mensch eigene Erwartungen und Vorurteile, die die Erkenntnisse beeinflussen (Lakatos 1982, nach Kruse 2015). So hatte ich erwartet herauszufinden, dass die Schüler*innen mit Migrationserfahrung ein niedriges schulisches Selbstkonzept äußerten, besonders im Fach Deutsch. Bezüglich des sozialen

Selbstkonzepts hatte ich erwartet, dass sie aufgrund sprachlicher und kultureller Barrieren weniger Freundschaften verbunden hatten. Zu den Aspekten der Mehrsprachigkeit hatte ich angenommen, dass die Kinder selbst ihre Herkunftssprache nicht als Ressource wahrnehmen würden. Außerdem hatte ich gedacht, dass sie sich gerne über ihre Herkunft und Sprache äußern würden. Es wird während der Analyse der Aussagen dieser ausgewählten Schüler*innen überprüft, inwiefern diese Hypothesen und Erwartungen stimmen.

6.2 Gestaltung des individuellen Schülerfragebogens

6.2.1 Form des Fragebogens

Der Fragebogen diente sowohl zur Vorentlastung des Gruppeninterviews als auch zur individualisierten Erhebung persönlicher Daten über die Biografie und das Selbstkonzept der teilnehmenden Kinder. Deswegen hat der Fragebogen eine eher geschlossene Form, die so vollständig wie nötig aber so komprimiert wie möglich ist, damit die Kinder bis zum Ende fokussiert bleiben. Aufgrund des Alters und der möglichen sprachlichen Schwierigkeiten der Viertklässler*innen mit Deutsch als Zweitsprache soll vermieden werden, dass lange Aussagen gelesen oder geschrieben werden müssen. Der Fragebogen (cf. Anhang D) wurde daher in Form einer Doppelseite mit 18 Fragen verfasst. Davon sollen zehn Fragen durch Ankreuzen beantwortet werden, sieben durch eine kurze Antwort in Stichworten und eine durch eine Zeichnung. Die ersten fünf Fragen dienen ausschließlich der Erhebung sozialstatistischer Daten über die Vorgeschichte der Kinder, sodass der Kontext besser verständlich wird. Dabei werden folgende Parameter abgefragt: Alter, Geburtsland, Länder in denen gelebt wurde, Alter bei der Ankunft in Deutschland und Land des Schuleintritts.

Die Mehrzahl der darauf folgenden Fragen (Nummer 7 bis 17, außer 11) orientiert sich an typischen Fragebögen über das Selbstkonzept, so wie sie in den meisten Untersuchungen in diesem Bereich verwendet werden (cf. Kapitel 5.1.2). Zu jeder Aussage soll das Kind auswählen, welches der vier Niveaus auf das eigene Selbst zutrifft. Die vier Antwortmöglichkeiten wurden in Anlehnung an Asendorpf und van Aken (1993) formuliert: „stimmt ganz genau“, „stimmt so ungefähr“, „stimmt nicht wirklich“ und „stimmt überhaupt nicht“. Außerdem werden sie von selbsterklärenden visuellen Symbolen (Doppelhäkchen, Häkchen, Kreuz, Doppelkreuz) begleitet, um

eine rein verbale Form zu vermeiden. So wird das Verständnis der Teilnehmenden sichergestellt und deren Motivation aufrechterhalten.

6.2.2 Fragen zum schulischen Selbstkonzept

Die Fragen sieben bis zehn betreffen das schulische Selbstkonzept. Während sich die Fragen sieben und acht auf globale schulische Fähigkeiten beziehen, betrifft die neunte spezifisch das Fach Deutsch und die zehnte das Fach Mathematik, weil die Selbstkonzepte in mathematischen und verbalen Fächern häufig weitgehend getrennt sind (Möller / Trautwein 2015). Zudem spiegeln die Formulierungen dieser Fragen explizit die unterschiedlichen Bezugsnormen nach Dickhäuser und Kollegen (2002) wider. Demnach werden im Messinstrument soziale, individuelle und kriterienbezogene Bezugsnormen verwendet. So ist die erste Aussage absolut formuliert („In der Schule in Deutschland bin ich gut“), während die zweite eine individuelle Norm beinhaltet („Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland“) und die zwei fachspezifischen einen sozialen Vergleich heranziehen („Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut“).

6.2.3 Fragen zum sozialen Selbstkonzept und zu weiteren Dimensionen des Selbstkonzepts

In Anlehnung an das multidimensionale und hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976), werden im Fragebogen mehrere Dimensionen des Selbstkonzepts abgefragt. Die zwölfte Frage („In meiner Klasse habe ich viele Freunde“) bezieht sich auf das soziale Selbstkonzept der Peerakzeptanz. In der elften Frage sollen die Untersuchten ihre Beliebtheit einschätzen, bzw. wie viele Freund*innen sie in der Klasse, in der Schule und außerhalb haben. Frage 13 dient zur Untersuchung der Mehrsprachigkeitspraktiken im Freundeskreis des Kindes („Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich“). Darüber hinaus wird in Frage 14 („Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht“) sowohl das soziale Selbstkonzept durch die Wahrnehmung von Fremdeinschätzungen, als auch das kollektive Selbstwertgefühl erfragt. Die 15. Aussage („Ich mag mein Aussehen“) betrifft einen Aspekt des physischen Selbstkonzepts, der laut Asendorpf und van Aken (1993) in der Grundschule in engem Zusammenhang mit dem individuellen Selbstwertgefühl steht. Die 16. Frage („Generell

fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule“) bezieht sich auf das Wohlbefinden in der schulischen Einrichtung. Es werden abwechselnd negativ und positiv formulierte Aussagen verwendet, um die Reliabilität der Antworten zu erhöhen. Da dies aber zur Verwirrung bei den Befragten führen kann, wird in den negativen Aussagen (Nummer 14 und 16) das Wort „nicht“ unterstrichen.

6.2.4 Fragen zum sprachlichen Selbstkonzept und mehrsprachigen Praktiken

Da der Zusammenhang zwischen Identität und Sprache bereits vielfach in der Forschung bewiesen wurde, wird in der vorliegenden Studie auch das sprachliche Selbstkonzept in den verschiedenen gesprochenen Sprachen einbezogen, obwohl sie nicht detailliert in den klassischen Überlegungen über das Selbstkonzept zu finden sind. Das sprachliche Selbstkonzept wird in den Fragen 6, 17 und 18 untersucht. Die 6. Frage („Welche Sprachen sprichst du?“) wird in tabellarischer Form beantwortet. In der ersten Spalte können die Kinder bis zu fünf Sprachen notieren. Die zweite Spalte untersucht die mehrsprachigen Praktiken genauer: „Wo und mit wem“ wird diese Sprache gesprochen? In der dritten Spalte wird das Fähigkeitsselbstkonzept in der jeweiligen Sprache fokussiert, indem die Untersuchten jeweils ihr Niveau auf einer Skala von 1 bis 4 einschätzen sollen (1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen, aber ich muss noch viel lernen / 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt). Die 17. Aussage („Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen“) fragt nach dem Willen des Kindes, die deutsche Sprache zu verbessern. Jedoch wird gleichzeitig impliziert, dass die Schüler*innen noch Defizite im Deutschen haben. Damit sind sie vielleicht nicht einverstanden, wenn sie ein hohes sprachliches Selbstkonzept haben. Die Antworten sollen deswegen vorsichtig interpretiert werden.

Die letzte Aufforderung („Zeichne dich und deine Sprachen!“) soll in Form einer Zeichnung beantwortet werden. Nach dem Prinzip des „Sprachenporträts“ (Krumm 2001, nach Manconi 2019) sollen die Kinder ihre gesprochenen Sprachen in dem Umriss eines Menschen einordnen. Die Anweisung zu diesem Item erfolgte verbal. Den Kindern wurde erklärt, dass sie die Sprachen in Form von Flaggen, Farben oder Wörtern darstellen konnten. Dieses freie Instrument ermöglicht einen ganzheitlichen Blick auf die sprachliche Biografie, denn es verbindet die Bereiche Sprache, Gefühl und Körper (Busch 2010). Es eröffnet damit eine Selbstreflexion über die sprachlichen Repräsentationen und Praktiken jedes Kindes. Dabei besteht jedoch die

Herausforderung, dass eine Zeichnung aufgrund verschiedener Interpretationsmöglichkeiten nicht nach objektiven Kriterien ausgewertet werden kann. Für die Analyse ist es daher notwendig, sie durch eine mündliche Erklärung zu unterstützen (Manconi 2019). Darauf bezieht sich die zehnte Frage des Gruppeninterviews.

6.3 Gestaltung des Leitfadens für die Gruppeninterviews

6.3.1 Methode des Gruppeninterviews mit Kindern

Als Hauptmethode der Datenerhebung wurde das Gruppeninterview ausgewählt, welches laut Misoch (2015) von den Begriffen ‚Fokusgruppe‘ und ‚Gruppendiskussion‘ abgegrenzt wird. Bei dieser Methode geht es nämlich weniger um freie Diskussion und Interaktionen der Teilnehmenden, sondern vielmehr „um die Durchführung von mehreren Interviews zur selben Zeit am selben Ort“ (Misoch 2015: 165). Kennzeichen des Gruppeninterviews sind, dass der Interviewende den Kommunikationsprozess anhand eines Leitfadens mit konkreten Fragen steuert. Das Erkenntnisinteresse liegt nicht in gruppenspezifischen Aspekten, sondern in den Inhalten des Kommunizierten. Der Vorteil dieser Methode im Vergleich zu Einzelinterviews besteht darin, dass die Befragten sich „gegenseitig ergänzen, korrigieren, zum Erzählen und Detaillieren anregen“ können (Misoch 2015: 160). Deswegen wird das Gruppeninterview als zeitökonomisch angesehen: Es ermöglicht, vielfältige Meinungsbilder effizient zu erheben. Ein möglicher Nachteil der starken Strukturierung ist, dass die Interaktionen an Spontaneität und Tiefe verlieren. Es sollte auch auf eine möglichst gleiche Beteiligung der Teilnehmer*innen geachtet werden, um eine Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die einzeln geäußerten Meinungen dem normativen Einfluss der Gruppen unterstellt sind (Przyborski & Riegler 2020).

Das Gruppeninterview eignet sich besonders für die Durchführung mit Kindern, denn es kann Schüchternen helfen, das Gespräch mit einem Erwachsenen zu eröffnen und zu dynamisieren (Baudrit 1994). Es gibt aber Grenzen, die beim Gruppeninterview mit Kindern – vor allem mit Migrationserfahrung – berücksichtigt und adaptiert werden müssen. Zum einen fehlen den Kindern laut Baudrit (1994) möglicherweise Sprachfertigkeiten, um ihre Ideen in Wörtern zu äußern. Zum anderen haben sie unter Umständen Schwierigkeiten, über einen längeren Zeitraum auf ein Thema fokussiert

zu bleiben und tendieren dazu, vom Thema abzuschweifen. Deshalb muss der Interviewende regelmäßig den Fokus auf das Relevante wiederherstellen, wodurch die Gesprächsdynamik unterbrochen wird. Als proaktive Maßnahme ist die Gestaltung des Leitfadens besonders wichtig. Dieser sollte nicht zu lang sein, denn wenn die Konzentration der Kinder abnimmt, vermindert sich die Qualität ihrer Antworten (Misoch 2015). Der Leitfaden strukturiert das Interview und stellt sicher, dass alle Themen angesprochen werden. Gleichzeitig sollen die Fragen offen formuliert werden, um Freiraum zur selbstläufigen Erzählung zu lassen. Der in dieser Studie verwendete Leitfaden (siehe Anhang G) besteht aus Bemerkungen zum Einstieg und Schluss des Interviews sowie aus zwanzig Hauptfragen mit Unterfragen, die in fünf thematische Kategorien aufgeteilt sind. Im Folgenden wird die Gestaltung des Leitfadens detailliert dargestellt und begründet.

6.3.2 Fragen zu Identität, Vergangenheit und Zukunft

Der erste Teil des Leitfadens betrifft die persönliche Migrationserfahrung und die Identität der Kinder. Die erste Frage ist breit angelegt, weil sie auch als Warm-Up dienen soll: Jedes Kind soll sich bezüglich seines Herkunftslands, seiner Ankunft in Deutschland und seiner gesprochenen Sprachen vorstellen. Die zweite Frage („Vermisst ihr manchmal das Herkunftsland?“) eröffnet einen Raum für Erzählungen über die eigene Kultur. Diese können Bezüge zum kollektiven Selbstwertgefühl, sowie zum sozialen Selbstkonzept mit der Familie beinhalten. Parallel dazu beinhaltet die nächste Frage, was den Teilnehmenden in Deutschland besser gefällt, d.h. ihr Bezug zur Aufnahmekultur. So wird einen Vergleich von beiden Kulturen erstellt.

Am Schluss des Interviews befindet sich ebenfalls eine allgemeine Kategorie, die eher zukunftsorientiert ist. Eine Frage handelt von dem Wunschberuf der Teilnehmenden und ihrer Erwartung, diesen zu erreichen. In einem größeren Zusammenhang betrachtet geht es also um das akademische und globale Selbstkonzept, Selbstvertrauen, Ehrgeiz und Vertrauen in die Zukunft. Die 19. Frage („Ich wünsche mir, ich wäre besser in...“) geht darauf ein, in welchen Domänen die Kinder ein niedrigeres Selbstkonzept haben, und welche Bereiche sie selbst als wichtig empfinden, um sich darin zu verbessern.

6.3.3 Fragen zur Mehrsprachigkeit und zum sprachlichen Selbstkonzept

Das zweite Thema des Interviews ist die Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Repräsentationen. Die vierte Frage bezieht sich auf die individuelle Deutschlernbiografie und auf das sprachliche Selbstkonzept in der deutschen Sprache. Die fünfte Frage beinhaltet einen Vergleich der sprachlichen Fertigkeiten in der Erstsprache und der deutschen Sprache. Dadurch sollen Aussagen zum sprachlichen Selbstkonzept angeregt werden, die sich an individuellen Bezugsnormen orientieren. Die sechste Frage erfordert eine Präferenz zwischen den gesprochenen Sprachen. Die Kinder können die Sprachen aus ästhetischen wie auch emotionalen Gründen auswählen. Die Auswahl wird jedoch vermutlich ihren sprachlichen Repräsentationen entsprechen. In der siebten Frage werden die Kinder gefragt, ob die Lehrkraft ihre Herkunftssprache im Unterricht berücksichtigt, und ihre Gefühle dazu. Dadurch sollen die Praktiken der Lehrkräfte bezüglich der Mehrsprachigkeit untersucht werden, aber auch die Bereitschaft der Schüler*innen, ihre eigene Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit zu zeigen. Bei der achten Frage sollen die Teilnehmende entscheiden, ob sie ihre Mehrsprachigkeit als eine Chance oder eine Schwierigkeit ansehen. Die nächste Frage behandelt die Fremdeinschätzung ihrer Herkunftssprache durch ihre Mitschüler*innen und Lehrkräfte. Auch hier wird Bezug genommen auf die sprachlichen Repräsentationen, sowie das soziale und sprachliche Selbstkonzept. Die zehnte Frage bezieht sich auf das letzte Item des Fragebogens, denn es geht um die Erklärung des Sprachenporträts (sh. 6.2.4).

6.3.4 Fragen zu schulischen und sozialen Selbstkonzepten

Im Anschluss folgen vier Fragen über das schulische Selbstkonzept. Die elfte Frage geht um die Erinnerungen am ersten Schultag in Deutschland. Dabei werden die Gefühle bei der Ankunft in der neuen Kultur und die Einstellungen zur schulischen Institution thematisiert. Anschließend wird gefragt, welche Lieblings- und Hassfächer die Schüler*innen haben, bzw. welche Fächer sie als einfacher oder schwieriger einschätzen. Da Beliebtheit und empfundener Schwierigkeitsgrad eines Fachs häufig korrelieren, kann ein direkter Zugang zum schulischen Selbstkonzept der Kinder ermöglicht werden. Frage 13 beinhaltet die Korrelation zwischen schulischem Erfolg und eventuellen sprachlichen Schwierigkeiten. Dies betrifft sowohl das sprachliche als auch das schulische Selbstkonzept. Danach werden auf Aspekten der Beziehung zur

Lehrkraft eingegangen, indem gefragt wird, ob die Schüler*innen sich mehr Unterstützung wünschen würden. Dadurch könnten ebenfalls Hinweise zum schulischen Selbstkonzept geäußert werden.

Der darauf folgende Teil geht um das soziale Selbstkonzept. Die 15. Frage befragt, ob die anderen Kinder „nett“ zu den Befragten sind, also das empfundene Verhalten der Peers ihnen gegenüber. Es wird auch gefragt, ob sie „gute Freunde“ in der Klasse haben, wodurch ein Bezug zum sozialen Selbstkonzept hergestellt wird. Die 16. Frage geht um das generelle Wohlfühlen in der Schule, das von verschiedenen individuellen, akademischen und sozialen Faktoren beeinflusst sein kann. Die 17. Frage beinhaltet die mehrsprachigen Praktiken mit den Peers. Dabei geht es darum, ob sie interkulturelle Freundschaften haben und ob sie es als schwierig empfinden, Freundschaften mit Kindern zu knüpfen, die nicht ihre Herkunftssprache sprechen.

6.4 Weitere Elemente der Studie

6.4.1 Datentriangulation

Um die Validität der Ergebnisse einer qualitativen Studie zu sichern, kann die sogenannte Datentriangulation angewendet werden. So werden in unserer Studie die soziodemografischen Daten über die Migrationsgeschichte und die Sprachen durch die Eltern als Drittquelle validiert. Vor der Durchführung der Studie haben die ausgesuchten Kinder einen Brief für die Eltern erhalten. Dieser beinhaltete eine kurze Einführung in das Vorhaben sowie die Bitte um die Elterneinwilligungserklärung (cf. Anhang B). In dem Versuch, mehr Eltern zu erreichen, wurde der Brief auf Deutsch und Englisch verfasst. Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass manche Eltern vielleicht keine der beiden Sprachen auf ausreichendem Niveau beherrschen. Nach der Einwilligung wurden die Eltern zu folgenden Informationen über das Kind befragt: Geburtsdatum und Geburtsland, Jahr und Grund der Ankunft in Deutschland, und zuhause gesprochene Sprachen (mit prozentueller Einschätzung der Häufigkeit). Falls die Kinder bei der Ankunft in Deutschland noch jung waren, können sie sich unter Umständen nicht mehr an den genauen Zeitpunkt erinnern. Auch die Frage zu den Sprachen ist wichtig, da die Eltern vielleicht einen anderen Standpunkt über die familiäre Mehrsprachigkeit haben.

6.4.2 Besondere Stellung des Forschers

Wichtig für die Studie ist ebenfalls zu nennen, dass ich als Interviewende eine besondere Beziehung bezüglich der Befragten hatte, da ich in der Grundschule, in welcher die Studie durchgeführt wurde, zwei Monate vor der Durchführung der Studie gearbeitet hatte. Ich war sowohl in der regelmäßigen Notbetreuung im Kontext der Covid19-Pandemie, als auch in der Förderung einzelner Schüler*innen und in der Übernahme von Vertretungsstunden eingesetzt. Dies ermöglichte mir zum einen, die teilnehmenden Schüler*innen zu identifizieren und auszuwählen, da ich einen bevorzugten Zugang zu ihnen und ihren Lehrkräften hatte. Zum anderen kannte ich schon jedes Kind (außer eines) vor den Interviews, was meine Sicht unter Umständen verzerrte. Es ermöglichte auch verfeinerte Interpretationen aufgrund meiner Beobachtungen ihrer schulischen Leistungen, sprachlichen Fertigkeiten und des sozialen Verhaltens. Ich bin mir bewusst, dass meine subjektive Sicht als Forscherin die Datenerhebung sowie die Interpretation beeinflussen kann, aber es ist nicht unbedingt ein Nachteil. Außerdem hatte es ähnlich wie in der Studie von Kádas (2017) den Vorteil, dass durch die Nähe zu den befragten Kindern diese vermutlich weniger eingeschüchtert waren und mir mehr vertrauten und dadurch auch ehrlicher erzählten. Außerdem könnte der Fakt, dass ich selbst Erfahrungen als Französin und Lernende des Deutschen als Zweitsprache habe, die Eröffnung eines vertrauten Dialogs zur Folge haben.

In diesem Kapitel wurde das methodische Vorgehen der Studie von der Auswahl bis zur Gestaltung der Instrumente vorgestellt und begründet. Als Verfahren wurden der individuelle Fragebogen sowie das Gruppeninterview ausgewählt, die komplementär für die Analyse im Sinne der Datentriangulation verwendet wurden. So hatten die Befragten die Möglichkeit, sowohl individuell schriftlich über ihr Selbstkonzept und ihre mehrsprachliche Praktiken und Repräsentationen zu reflektieren, sowie auch an einem Gruppeninterview über die Themen Herkunft, Identität, Sprachen, Schule und Freunde teilzunehmen.

7 Beschreibung der Untersuchung

Im Folgenden wird der Verlauf der Untersuchung beschrieben. Diese fand im Juni 2021 in einer Freiburger Grundschule statt. Die Wahl der Stichprobe wird erläutert und der Ablauf des Ausfüllens des Fragebogens sowie der Gruppeninterviews dargestellt. Auch die Auswahl der Datenanalyse wird begründet.

7.1 Auswahl der Zielgruppe

7.1.1 Auswahl der Schule

Die Untersuchung fand an einer Grundschule der Stadt Freiburg-im-Breisgau (Baden-Württemberg) statt. Am Ende des Jahres 2020 lag in Freiburg der Anteil von 6- bis 18-Jährigen mit Migrationshintergrund bei 28,3% (Amt für Schule und Bildung der Stadt Freiburg 2022 :7). Der Name der ausgewählten Grundschule wird aus Anonymisierungsgründen nicht genannt, dennoch ist es wichtig den Kontext vorzustellen. Die Auswahl der Schule lag unter anderem in ihrer vielfältigen Schülerschaft begründet. Laut Statistik, die von der Schulleitung bereitgestellt wurde (cf. Anhang A), wurden im Schuljahr 2020-2021 28,6% der 377 Schüler*innen als „Migrationsschüler“ bezeichnet, was dem Mittelwert der Stadt entsprach. In der Schule hatten 13,8% der Schüler*innen keine deutsche Staatsangehörigkeit, was auch dem landesweiten Mittelwert entsprach³. 13,5% der Schüler*innen wurden im Ausland geboren und 25,7% hatten eine andere Sprache als Deutsch als „Verkehrssprache“ (cf. Anhang A). Die Schule hatte im jeglichen Schuljahr eine Vorbereitungsklasse, in der acht neu angekommene Schüler*innen eingeschult wurden. Diese Daten bestätigen, dass die ausgewählte Schule eine durchschnittliche Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund hatte, wodurch eine ausreichende und vielfältige Stichprobe sicher gestellt werden konnte.

Auch praktische Gründe trugen zur Wahl der Schule bei. Ich hatte vor und während der Untersuchung insgesamt drei Monate lang an dieser Grundschule als studentische Aushilfskraft gearbeitet. Dies ermöglichte mir, den besonderen Kontext der Schule zu verstehen und die Kinder vor der Auswahl persönlich kennenzulernen. In den Monaten vor der Untersuchung konnte ich schon informell mit den Kindern über

³ Anteil der ausländischen Schüler*innen in deutschen Grundschulen im Jahr 2020-2021: 13,2% laut statistischem Bundesamt: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235965/umfrage/anteil-auslaendischer-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen-in-deutschland/>

ihre Herkunft und Erstsprachen reden, wodurch bestätigt wurde, dass sie über das gesuchte Profil verfügten und an der Teilnahme an der Studie interessiert waren.

7.1.2 Zusammenstellung der Stichprobe

Die Auswahl der Schüler*innen entsprach folgenden Kriterien: Sie sollten im Ausland geboren sein und in ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Die Kombination beider Kriterien stellte sicher, dass die ausgewählten Kinder über eigene Migrationserfahrung verfügten und sich in der Situation der Mehrsprachigkeit befanden. Um einheitliche Ergebnisse zu bekommen und die Stichprobe zu reduzieren, wurden nur Viertklässler*innen ausgewählt. Die Begründung in der Auswahl dieser Klassenstufe lag darin, dass Kinder mit zunehmendem Alter ihre Ideen besser äußern können. Außerdem ist das Selbstkonzept nach dem ‚Modell der kognitiven Entwicklung des Selbstkonzepts‘ von Harter (1998 in Möller / Trautwein 2015) erst am Ende der Grundschulzeit hierarchisch und multidimensional organisiert und realitätsangemessener (sh. 4.3.1). Auf der Basis meiner Beobachtungen und nach Absprache mit dem Schulleiter und den Lehrkräften wurden in drei vierten Klassen jeweils drei Schüler*innen ausgewählt. Es wurde zuerst mit den Kindern persönlich geredet, um ihr Einverständnis für die Studie zu holen. Im Anschluss wurde die schriftliche Einwilligung der Eltern eingeholt (cf. Anhang C).

Für Baudrit ist die sogenannte ‚komplementäre Heterogenität‘ („*hétérogénéité complémentaire*“ 1994: 223) eine Bedingung für ein produktives Gruppeninterview, um eine „Vielfalt an Meinungen und Erfahrungen zu aktivieren“ (Misoch 2015: 138). Laut Misoch sollten diese unterschiedlichen Profile trotzdem einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben, um eine konstruktive Diskussion zu ermöglichen. Daher führte ich die Gruppeninterviews jeweils mit den Schüler*innen einer selben Klasse aus, weil die Kinder sich untereinander schon kannten. Nach Baudrit (1994) äußern sich die Kinder umso natürlicher, je mehr das Gruppeninterview wie ein gewöhnliches Gespräch erscheint.

7.1.3 Soziodemografische Informationen

Soziodemografische Daten wurden über die befragten Kinder zusammengefasst. Die Daten stammen aus den drei Quellen der Datentriangulation:

- a) individuelle Antworten der Kinder aus ihrem Fragebogen (cf. Anhang E),

- b) Antworten im Rahmen des Gruppeninterviews (Vorstellungsfrage),
- c) Informationen der Eltern laut Elterneinwilligung (cf. Anhang C).

Aus Anonymisierungsgründen wurden Pseudonyme für die Kinder in Form von Vornamen, die zur kulturellen Zone des originellen Namen gehören, ausgewählt.

Die neun Interviewten waren vier Mädchen und fünf Jungen. Der Medianwert ihres Alters war 10 Jahre und 5 Monate. Das jüngste Kind war 9 Jahre und 10 Monate und das älteste 11 Jahre und 9 Monate alt. Der Medianwert ihres Alters bei der Ankunft in Deutschland war 4 Jahre alt. Drei Kinder waren vor 4 Jahren in Deutschland angekommen, vier Kinder waren mit 4 bis 5 Jahren angekommen. Zwei Kinder hatten ihre Schullaufbahn im Ausland angefangen, da sie mit dem Alter von 7 bzw. 9 Jahren nach Deutschland zugewandert waren. Bezüglich des Herkunftslandes, kamen vier Kinder aus dem mittleren Osten, drei aus Südasien und zwei aus Ost- oder Südeuropa. In der Tabelle werden die persönlichen Daten pro Kind zusammengefasst:

Gruppe	Vorname	Geschlecht	Alter	Geburtsland	Alter bei Ankunft	Land des Schulanfangs	Herkunftssprache(n)
A	Ahmed	m	11; 9	Libanon	2	Deutschland	Arabisch
	Dardan	m	10; 4	Kosovo	2	Deutschland	Albanisch
	Sohrab	m	10; 11	Irak	4	Deutschland	Kurdisch
B	Leela	w	9; 10	Indien	0,5	Deutschland	Englisch, Hindi, Tamil
	Nadina	w	10; 3	Syrien	5	Deutschland	Arabisch, Kurdisch
	Munir	m	10; 3	Irak	4	Deutschland	Kurdisch
C	Sohail	m	11	Pakistan	7	Pakistan	Urdu
	Ana	w	9; 10	Georgien	9	Georgien	Georgisch, Russisch
	Teena	w	10; 11	Afghanistan	4	Deutschland	Englisch, Afghanisch ⁴

Tabelle 1: Eigenschaften der Teilnehmenden

7.2 Durchführung des Fragebogens

7.2.1 Ablauf der Durchführung

Der Fragebogen wurde im Juni 2021, jeweils vor dem Gruppeninterview von den Schüler*innen ausgefüllt, teilweise am selben Tag oder in der vorherigen Woche. Die drei Teilnehmende einer Gruppe wurden jeweils aus der Klasse geholt und konnten den Fragebogen in einem Nebenraum unter der Beaufsichtigung der Forscherin in Ruhe ausfüllen. So konnte ich die Fragen nach Bedarf klären und die

⁴ Es wird von Teena niemals genauer angegeben, welche der vielen afghanischen Sprachen sie meint.

Kinder dazu anregen, die Fragebögen für sich selbst zu bearbeiten. Die Bearbeitungszeit war meistens kurz. Die Teilnehmenden waren nach ungefähr zehn Minuten mit der Beantwortung der Fragen 1 bis 17 fertig. Für die 18. Frage, die eine Zeichnung erforderte, nahmen sich die meisten Schüler*innen mehr Zeit. Die meisten Verständnisschwierigkeiten traten bei der 13. Aussage auf („Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich“). Die Schüler*innen hatten teilweise Schwierigkeiten, das lange Wort „Migrationshintergrund“ zu lesen und waren vermutlich auch nicht mit dem Begriff vertraut. Es wurde ihnen gesagt, die achte Aussage auszulassen, da die Mehrzahl der interviewten Kinder die Schule in Deutschland und nicht im Herkunftsland angefangen hatte. Der Fragebogen wurde von jedem Kind ernsthaft und bis zum Ende ausgefüllt (siehe Anhang E).

7.2.2 Vorgehen bei der Auswertung

Im Anschluss an die Durchführung des Fragebogens wurden die Ergebnisse in einem Excel-Dokument (cf. Anhang F) eingegeben, um die Darstellung zu vereinfachen. Jedes Teilnehmende wurde in einer Reihe dargestellt und jede Spalte beinhaltet eine Information oder Antwort. Die Spalten wurden chronologisch je nach Großthema geordnet: soziodemografische Daten, mehrsprachige Praktiken und sprachliches Selbstkonzept, schulisches Selbstkonzept, soziales Selbstkonzept, allgemeines Selbstkonzept. Die Antworten wurden wie bei Asendorpf und van Aken (1993) auf einer Skala von 1 bis 4 Punkte kodiert. Je höher der Skalenwert, desto positiver die Äußerung des Selbstkonzepts. Zum Beispiel wird eine Antwort „stimmt so ungefähr“ für das Item 7 („In der Schule in Deutschland bin ich gut“) mit 3 Punkten kodiert, während eine Antwort „stimmt ganz genau“ bei dem Item 14 („Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht“) mit einem Punkt kodiert wird, weil sie ein niedriges Selbstkonzept äußert. Aus den Antworten zu den Fragen 6, 7, 9, 10, 12, 14 und 15 wurden am Ende für jedes Kind der Mittelwert und der Medianwert der Selbstkonzepte ausgerechnet.

7.3 Durchführung der Gruppeninterviews

7.3.1 Ablauf der Gruppeninterviews nach Gruppe

Die Gruppeninterviews bildeten das zentrale Korpus der Studie. Diese wurden per Audio mit eigenem Handy aufgenommen und teilweise gefilmt – Kinder, die keine

Elterneinwilligung für die Verfilmung hatten, erschienen nicht auf dem Bild. So wurde die Gruppe C gar nicht gefilmt, da kein Elternteil das Einverständnis für die Verfilmung gegeben hatte. Die Gruppeninterviews fanden in einem geschlossenen Nebenraum statt, in dem lediglich die drei Interviewten und die Forscherin saßen, um eine ruhige Atmosphäre zu schaffen. Im Allgemeinen waren die Schüler*innen zu Beginn motiviert und erzählbereit. Im letzten Drittel des Gesprächs wurden einige Teilnehmer*innen ungeduldig. Daraus kann gefolgert werden, dass die Interviews wahrscheinlich zu lange dauerten. Generell regten die Fragen zu den Unterschieden zwischen Deutschland und dem Herkunftsland (2 und 3), zu den Lieblingsfächern (12) und zu den Berufswünschen (18) die Interviewten besonders zu Erzählungen an. Dagegen antworteten die Schüler*innen eher wortkarg zu den Themen der Beziehung zur Lehrkraft und der schulischen Schwierigkeiten (Fragen 7, 13 und 14). Der Austausch zwischen den Interviewten war überwiegend freundlich und humorvoll, auch wenn es manchmal zum Wettstreit zwischen den Kindern kam.

- Gruppe A:

Gruppe A wurde am 14. Juni 2021 um 11 Uhr 15 interviewt (siehe Transkription A_14-06 im Anhang I). Das Interview dauerte ungefähr 45 Minuten. Die Gruppe bestand aus drei Jungen: Ahmed aus dem Libanon, Sohrab aus dem Irak und Dardan aus dem Kosovo. Ahmed hat sich meistens ruhig, entspannt und ernsthaft verhalten. Sohrab war anfangs sprachlich unsicher, ruhig und eher schüchtern. Gegen Ende verhielt er sich jedoch, als ob er mit Dardan im Wettstreit liegen würde. Dardan riss oft das Wort an sich, indem er detaillierte Anekdoten erzählte, die auch manchmal vom Thema abschweiften. Sein Verhalten zur Forscherin und zu den Mitschülern war oft wenig respektvoll. Insgesamt wollten die Kinder anfangs viel erzählen, deshalb unterbrachen sie sich oft gegenseitig. Besonders ausgiebig wurden Besonderheiten im Herkunftsland (Fragen 2 und 3) und vom ersten Schultag (Frage 11) besprochen.

- Gruppe B:

Das Interview der Gruppe B fand am 15. Juni 2021 um 11 Uhr 25 statt und dauerte ungefähr eine halbe Stunde (siehe Transkription B_15-06 im Anhang J). Die Gruppe bestand aus zwei Mädchen und einem Jungen: Leela aus Indien, Nadina aus Syrien und Munir aus dem Irak. Nadina erzählte am meisten und sehr begeistert, auch

wenn sie manchmal lispelte. Munir machte gerne Witze, wurde aber am Ende ungeduldig. Leela antwortete leise und ernsthaft auf die Fragen. Im Allgemeinen verhielt sie sich eher zurückhaltend zu den beiden anderen Kindern, die sich eher freundschaftlich zueinander verhielten. Die Interviewten dieser Gruppe sprachen besonders gerne über ihre Vorliebe zu Sprachen (Frage 6), während sie sich weniger als andere Gruppen über die Fremdeinschätzung der Herkunftssprache (9), das soziale Selbstkonzept (15) und das Wohlfühlen in der Schule (16) äußerten.

- Gruppe C:

Die Gruppe C wurde am 24. Juni 2021 um 12 Uhr 30 interviewt (siehe Transkription C_24-06 im Anhang K). Auch dieses Interview dauerte ungefähr eine halbe Stunde. Die Gruppe bestand aus zwei Mädchen und einem Jungen: Ana aus Georgien, Teena aus Afghanistan und Sohail aus Pakistan. Teena antwortete anfangs selbstsicher und überlegt, unterbrach jedoch häufig die Gespräche und zeigte am Ende weniger Motivation. Sohail antwortete anfangs ernsthaft auf die Fragen, wurde aber am Ende so ungeduldig, dass er den Raum verließ. Sohail und Teena konkurrierten oft gegeneinander, aber scherzten auch gerne zusammen. Ana zeigte sprachliche Unsicherheiten, antwortete jedoch bis zum Ende ruhig und lächelnd auf die Fragen. Das Gespräch ging anfangs sehr in die Tiefe mit konkreten, persönlichen Beispielen der Kinder. Im Vergleich zu den anderen Gruppen regten die Fragen zur Lernbiografie (Frage 4) und zur Einbringung der Herkunftssprache im Unterricht (7) die Teilnehmer*innen besonders zum Erzählen an. Auf die achte Frage zu den Chancen und Schwierigkeiten der Mehrsprachigkeit konnten alle zügig antworten.

7.3.2 Auswahl der Transkriptionsregel

Im Anschluss an die Interviews wurde jedes Interview manuell im Zeilensystem transkribiert. Es wurde entschieden, nicht das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) auszuwählen, sondern ein orthografisches Transkriptionssystem. Dieses erlaubt, den Gesprächsverlauf flüssiger nachvollziehen zu können und eignet sich daher für die Inhaltsanalyse. Umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke und Fehler im Satzbau wurden mit der möglichsten Annäherung an die Standardorthographie beibehalten. Dadurch konnten die Ausdrucksweisen und sprachlichen Praktiken der Teilnehmenden möglichst nah an den originalen Äußerungen dargestellt werden. Um die Anonymität zu wahren

wurden Orte und andere genannte Personen als die Teilnehmer*innen durch die generelle Abkürzung [AN] ersetzt. Die Aussagen wurden in themenbezogene Turns geschnitten und in der linken Spalte zusammen mit der Fragenummer und der Zeit im drei-Minuten-Takt notiert. Im Vorspann befinden sich jeweils Informationen über Zeit, Ort, Teilnehmende und Bemerkungen über den Verlauf des Gesprächs. Die Transkriptionsregeln wurden wie folgt ausgewählt:

I	Interviewende (Autorin der Studie SL)
<i>Kursivschrift</i>	ausländische Wörter oder Orte, akustisch transkribiert.
<lacht> / <zu X>	non-verbale Handlungen
AKZENT	besondere Akzentuierung
↑	besonders ausgeprägte steigende Intonation
+	Überlappungen und Simultansprechen
/	kleine Pause bis zwei Sekunden
(2.0)	gemessene Pause länger als 2 Sekunden
Ge- gegessen	Wortabbruch
(X)	Wort unverständlich
(XXX)	Satzteil unverständlich
(mein Haus)	vermutete Aussage
(mein Haus / mein Maus)	mögliche Alternative
[KL]	Klassenlehrerin, anonymisiert
[AN]	andere anonymisierte Namen, mit Präzisierung wenn nötig

Abbildung 3: Transkriptionsregeln für die Gruppeninterviews

7.4 Auswahl der Methode für die Inhaltsanalyse

7.4.1 Themenbezogene Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der Daten wurde die Inhaltsanalyse thematisch strukturiert, wie Misoch (2015: 160) es als Kennzeichen des Gruppeninterviews beschreibt. Für die Generalisierungsarbeit war es weniger sinnvoll, die Daten nach Personen zu strukturieren, weil sich alle Teilnehmenden auch unabhängig von ihren Migrationserfahrungen durch ihre Persönlichkeit und Erfahrungen unterscheiden. Die Daten nach Themen zu analysieren war geeigneter, um für jeden Aspekt des Selbstkonzepts oder dazugehörige Themen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Aussagen der Teilnehmenden darzustellen. Je nach Thema fiel auf,

dass sich die Antworten der Interviewten teilweise wiederholten oder sich innerhalb einer Gruppe auf eine Antwort geeinigt wurde. Auch besondere Antworten oder Reaktionen einzelner Kinder sollten herausgestellt werden.

Vor der Analyse wurden vier Großthemen mit jeweils zwei bis drei Unterthemen ausgewählt. Die Themen wurden im Sinne des ‚multidimensionalen und hierarchischen Selbstkonzeptmodells‘ von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) (siehe 4.2.1) ausgewählt und um die Dimension der Mehrsprachigkeit ergänzt. Daraus ergaben sich folgende Themenblöcke: schulisches, sprachliches, soziales und allgemeines Selbstkonzept. Diese Einteilung ergab sich auch grob aus der Gliederung des Interviews. Die Unterthemen wurden während des Analyseprozesses allmählich deduktiv gefunden und mehrfach geändert, um die Problematik zu beantworten: „Inwiefern wird das Selbstkonzept von Grundschulkindern mit direkter Migrationserfahrung durch ihre Erfahrungen der Migration und der Mehrsprachigkeit geprägt?“.

7.4.2 Technische Auswahl zwischen zwei Methoden

Für die Auswertung der Gruppeninterviews wurden zwei semiautomatische Analysemethoden ausprobiert:

- 1) Zunächst wurde eine inhaltsorientierte Analyseverfahren in Anlehnung an Bardin (1997) ausprobiert. Die Tabelle zur Transkription wurde in einem Word-Dokument angelegt. Darin wurden die prägende Aussagen je nach Thema farblich markiert (gelb: schulisches Selbstkonzept, blau: sprachliches Selbstkonzept, grün: soziales Selbstkonzept, lila: globales Selbstkonzept) und mit Codes in der rechten Spalte ergänzt. Verfeinerte Bemerkungen für die Interpretation wurden stichwortartig dazugeschrieben. So konnten die Großthemen durch die farbliche Einteilung schnell erkannt und die Unterthemen anhand der automatischen Suche im Dokument gefunden werden. Diese Technik hatte den Nachteil, dass die Themen nur chronologisch nach Gesprächsverlauf des Interviews geordnet waren. So konnten die Aussagen aus verschiedenen Interviews oder Fragen schwer miteinander verknüpft werden.

7 F.3	<p>I: Oooh... nett! Ihr könnt auch untereinander reagieren und Frage stellen, wenn ihr wollt, ja. Und gibt es etwas, was euch in Deutschland bESSer gefällt als dort im Land?</p> <p>Ahmed: Also ja. / Ich / ich find es hier besser, weil ich hab hier in Deutschland mehr Freunde als im Libanon ↑ / ähm und / ich kann halt viel besser / Deutsch als Arabisch schon. / Also ich kann beide gleich gut aber ich sprech mehr so / Deutsch / / Ähm und ich / ich bin halt / also / keine Ahnung mehr! <Lacht></p>	<p>Mag DE besser (Freundschaft) SozSK.Peers DE+ SprachSK.1-SprachSK.D+ MSK</p>
8	<p>Dardan: Also. Mir gefällt auch Deutschland / also / nicht mehr als Kosovo, ich mag Kosovo mehr. / Ich sprech halt mehr Albanisch als Deutsch.</p>	<p>DE vs HL schwierig: beide Länder ausgewogen → Sprache als Beweis der Liebe zum Land MSK</p>
9	<p>Sohrab: Und ich mag / äh, Deutschland, äh / Ich hab halt mehr Freunde hier als / in Irak, und ich / äh / hier ist find ich besser von / das, das man / nicht alle Waffen haben dürfen, sondern halt niemand hier Waffen dürfen, außer die Polizisten und / so, aber in Irak darf man halt / jEDer Waffen / äh Waffen haben, und / in Irak find ich cooler, weil da dürfen ALLE Auto fahren, alle Kinder, Babys...</p>	<p>Freundschaft in DE+ SozSK.Peers, Unsicherheit im HL, versucht was cooles an seinem Land zu finden (HL+)</p>
10 06:04	<p>I: Kinder? Äh? Sohrab: Und ich fahre auch Auto. Dardan: Ich auch. I: Echt? Ahmed: Ich auch in Libanon, Aber mit (X) + Dardan: + NEIN ! <Handbewegungen> Ich war auf der / ich war auf der Straße 60 KH, mit meinem Onkel + Sohrab: + (X) war mit meinem Opa.</p>	<p>Gemeinsamkeit: Kinder dürfen im HL+ Auto fahren (übertrieben / andere Realität erfinden?)</p>

Tabelle 2: Beispiel der ersten Analysetechnik (A_14-06, t7-t10)

SL Sophie Landauer
Schamm aufzugeben, als die Herkunftssprache

Répondre

SL Sophie Landauer
Lüge?

Répondre

SL Sophie Landauer
übertrumpfen

Répondre

Interview	Turn	Name	Frage	Aussage	Generalisierung	Bemerkung Interpretation
C_24-06	42	Teena	9	Nein aber es ist / SO / [Ana] / da- manchmal mit ihrer Hausaufgaben (X), sie hat halt ganz oft zu bei- Wörter wie zum Beispiel DIE Stuhl und so genommen <sie und Ana lachen> und da hab ich immer so (gesagt): "DIE Stuhl [Ana], es ist DAS Stuhl!", so.	Gegenseitige Hilfe	und Ana kann von ihren Anfängen lachen, Fortschritte in der Lernbiografie (2.2)
C_24-06	54	Teena	11	Ich kannte halt niemand von der Klasse! Ich (fühlte) mich so "Wer seid ihr alle, geht doch weg!"	Schüchtern mit neuen Peers	
C_24-06	55	Sohail	11	Ana: Ich / habe nichts verste-hen... Sohail: Verstanden! Ana: JA! verstanden, okay.	Gegenseitige Hilfe	bzw Sprachkorrektur... = Wettbewerb?
C_24-06	56	Sohail Teena	11	I: Du hast nicht verstanden, und / wie hast du dich gefühlt vielleicht noch? Sohail: Schlecht. Ana: Ja. <Sohail lacht>. I: <Lacht> Du weißt, dass sie sich schlecht gefühlt hat? Haha, super. Teena: Haha, (wir haben) ihr Gesicht gesehen.	Kenntnisse oder Interesse für Mitschüler	

Tabelle 3: Beispiel der zweiten Analysetechnik mit dem Thema „soziales Selbstkonzept der Peersbeziehungen“

2) Aufgrund dieser Herausforderung wurde die halb automatisierte Analysetechnik in Spaltenform ausprobiert. Für jedes Unterthema wurde eine Excel-Tabelle erstellt und die wichtigen Aussagen jedes Interviews in diese Tabelle kopiert. In der rechten Spalte „Generalisierung“ wurden die Unterthemen durch wiederkehrende Codes sortiert. In der letzten Spalte konnten Notizen für die Interpretation ergänzt werden. Die Farben der vier Hauptthemen wurden beibehalten, um die Großthemen weiterhin

schnell wiederfinden zu können. Mit dieser Technik konnten die Ergebnisse besser nach Themen organisiert werden und die Analyse vertieft erfolgen. Durch das Auslassen irrelevanter Informationen der Gespräche blieb die Auswertung übersichtlich. So befanden sich alle Informationen der verschiedenen Interviews nach Unterthemen geordnet auf einer Seite. Dadurch konnte man auch sehen, ob manche Kategorien zu eng oder zu breit gefasst waren. Dieses Vorgehen ermöglichte mehr Flexibilität, wenn die Aussagen in eine andere Kategorie übertragen werden sollten. Daher wurde diese Technik gegenüber der ersten bevorzugt und für die Analyse der Interviews verwendet (cf. Anhang L).

In diesem Kapitel wurden das Forschungsdesign und die erhobenen Daten grob dargestellt. Die Auswahl der Schule und der Teilnehmer*innen wurde begründet sowie die Durchführung der Befragung und Gruppeninterviews detailliert beschrieben. Danach wurden die Transkriptionsregeln und die Auswertungsmethoden erläutert. Es wurde eine thematisch orientierte Inhaltsanalyse mit Hilfe von einer Excel-Tabelle durchgeführt.

8 Ergebnisse zum schulischen Selbstkonzept

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie nach Themen geordnet dargestellt und analysiert. Der erste Teil betrifft das schulische Selbstkonzept. Wie beurteilen die Befragten ihre eigenen akademischen Fähigkeiten? Sehen sie Besonderheiten in ihrer Schullaufbahn aufgrund ihrer Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Sind sie eher motiviert gute Leistungen zu erbringen? Fühlen sie sich wohl in der Schule? Um diese Fragen zu beantworten, werden im Folgenden zwei Themen für die Analyse aufgegriffen: „Mathematik versus Deutsch“ und „Unterschiedliche akademische Profile“.

8.1 Thema 1: Mathematik versus Deutsch: Zwei Fächer, zwei Gegenpole

8.1.1 Eher niedriges Selbstkonzept im Fach Deutsch

Nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) und ihrem multidimensionalen und hierarchischen Selbstkonzeptmodell wird das schulische Selbstkonzept in Subdimensionen nach Fächern unterteilt. Ein zentrales Fach in der Grundschule ist Deutsch. Die neunte Aussage des Fragebogens („Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut“) beantworteten lediglich zwei Teilnehmer*innen mit „stimmt genau“, was auf ein hohes (4) schulisches Selbstkonzept im Fach Deutsch hindeutet. Dardan äußerte sich besonders begeistert und selbstsicher über seine Kompetenzen im Fach Deutsch beim Interview:

„Ich kann also DEutsch / bin ich der Beste! (...) Nein, nicht der Beste aus alle / aber ich bin halt gut im Deutsch, ich mag halt Deutsch mehr als Mathe / weil b-bin gut im Deutsch“ (Dardan, A_14-06, T81)

Insgesamt äußerten nur zwei Schüler*innen ein höheres Selbstkonzept im Fach Deutsch als im Fach Mathematik. Zwei bewerteten die Frage zum Selbstkonzept in beiden Fächern mit der gleichen Punktzahl. Drei Schüler*innen erhielten drei Punkte in der Frage nach dem Selbstkonzept im Fach Deutsch, und vier zwei Punkte. Demnach wurde für die meisten ein mittleres bis niedriges Selbstkonzept in diesem Bereich geschlossen. Der Mittelwert der Antworten zum neunten Item betrug 2,77 Punkte. Diese Ergebnisse können darauf zurückgeführt werden, dass durch die Formulierung der Aussage ein Vergleich zu einer externen, sozialen Bezugsnorm hergestellt wurde. Im Allgemeinen besteht das Risiko, dass Schüler*innen mit Migrationserfahrung ihr Niveau im Fach Deutsch oft mit Mitschüler*innen mit Deutsch als Muttersprache vergleichen, und sich nach dem *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (Marsh

2005) deshalb öfter als leistungsschwächer wahrnehmen. Auch die PISA-Studien ergaben, dass Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich schlechtere Lesekompetenzen als ihre Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund hatten (OECD 2019a). Daher kann angenommen werden, dass die eher niedrigen Selbstkonzepte der Teilnehmer*innen dieser Studie eine realistische Einschätzung der tatsächlichen Leistungen widerspiegelte. Im Rahmen dieser Studie konnten die schulischen Selbstkonzepte jedoch nicht mit den tatsächlichen Leistungen der Interviewten verglichen werden. Die Antworten im Interview zeigten darüber hinaus, dass die Schwierigkeiten im Fach Deutsch häufig zu einer niedrigeren Motivation in diesem Bereich führten:

„I: Und warum hasst du Deutsch? (...)

Munir: Ich mag's nicht und ich kann das nicht.“ (Munir, B_15-06, T62)

8.1.2 Höheres Selbstkonzept im Fach Mathematik

Parallel zum Item über das Fach Deutsch wurde auch das Selbstkonzept im Fach Mathematik (Frage 10) abgefragt. Vier Kinder stimmten völlig zu („stimmt ganz genau“), besser als ihre Mitschüler*innen in Mathe zu sein. Vier beantworteten die Aussage auf der Skala mit 3 („stimmt so ungefähr“) und waren damit eher positiv. Demnach zeigten sich bei den meisten Interviewten gute bis sehr gute mathematische Selbstkonzepte. Nur Sohail stach hervor: Er bewertete die Aussage mit einem Punkt („stimmt überhaupt nicht“) und äußerte im Interview mehrmals seine Abneigung gegenüber dem Fach:

„SCHWierig ist Mathe↑, und mein HASSfach ist auch Mathe. D- Ich hasse das!“

(Sohail, C_24-06, T64)

Dabei ergab sich im Vergleich zum Fach Deutsch mit 3,22 Punkten ein besserer Mittelwert. Fünf Teilnehmer*innen äußerten somit ein höheres Selbstkonzept als im Fach Deutsch. Diese Ergebnisse passen zu den Ergebnissen von Roebers, Mecheril und Schneider (1998), die bei Kindern mit Migrationshintergrund positivere mathematische als verbale Selbstkonzepte ermittelten. In den Gruppe A und B begründeten die Kinder ihre Aussagen durch ihre schulischen Noten. Die Ergebnisse können mit dem *Skill-Development*-Ansatz (siehe Möller & Trautwein 2015) begründet werden: Fachbezogene Selbstkonzepte der Schüler*innen werden von ihren erbrachten Leistungen beeinflusst. Wiederum wirkt sich im Sinne des *Self-*

Enhancement-Ansatz die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen darauf aus, ob die Schüler*innen das Fach mögen oder nicht, und wie sehr sie sich dafür anstrengen:

*"Sohrab: MaTHE / ist / richtig cool /
Ahmed: Ich find's auch." (Sohrab & Ahmed, A_14-06, T78)*

8.1.3 Vergleich der Selbstkonzepte in den Fächern Mathe und Deutsch

Mathematik und Deutsch schienen zwei Gegenpole in den schulischen Fächern darzustellen. Wer Mathematik „hasste“, mochte dagegen Deutsch, und wer Deutsch als Lieblingsfach angab, mochte Mathematik weniger. Dieser Kontrast zwischen den ausgewählten Lieblingsfächern bzw. den Teilselbstkonzepten ist damit zu erklären, dass ein ständiger Vergleich auf der Ebene der internen, dimensional Normen stattfindet. Das Bezugsrahmenmodell nach Marsh (1986) erklärt diesen Zusammenhang. Demnach werten Schüler*innen mit schlechteren Leistungen in verbalen Fächern wie Deutsch ihre Fähigkeiten in mathematischen Fächern auf, und umgekehrt.

Einige Schüler*innen äußerten jedoch ausgewogene Kompetenzen oder Gefühle in Bezug auf die beiden Fächer. Ana z.B. vergab im Fragebogen 4 Punkte für das Fach Deutsch und 4 für Mathematik:

„Ich glaube Deutsch / so einfach wie Mathe.“ (Ana, C_24-06, T19)

8.2 Thema 2: Unterschiedliche akademische Profile

8.2.1 Andere beliebte Fächer

Bei der Frage, welche Fächer die Schüler*innen bevorzugen, zeigte sich eine Vorliebe der Mehrzahl der Schüler*innen für weniger akademische Fächer. Das Fach Sport wurde sechs Mal benannt – nur ein Kind mochte das Fach Sport nicht. Auch das Fach Musik wurde in der Gruppe B zwei Mal als Lieblingsfach benannt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass in den weniger schulisch-akademischen Fächern, weniger verbale Kompetenzen benötigt werden, was für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vorteilhaft sein kann. Da diese Fächer die Vorerfahrungen der Schüler*innen einbeziehen können, wird ihre Motivation dafür erhöht.

*„Leela: Ich / Ich mag Musik / und / ich find's auch einfach, weil ich schon Klavier /
weil ich Klavier spiele und dann ist auch alles sehr viel einfacher↑
I: Hmhm.
Leela: Weil... und deshalb hab ich auch immer Einsen in Musik.“*

Nadina: Ja! Und bei Musik, ich mag halt ähm / auch MuSik / weil da / TANzen wir / halt auch / manchmal und spielen halt.“

(Leela & Nadina, B_15-06, T58)

Nach Cummins (2001) und Gogolin (2009) fällt das Erlernen weiterer Fremdsprachen mehrsprachigen Kindern aufgrund besserer Sprachbewusstheit leichter. Daher wurde erwartet, dass die Teilnehmer*innen das Fach Französisch als eher einfach oder beliebt einstufen. Dies war aber nur bei Leela der Fall. Von Ahmed wurde das Fach als negativ und schwierig beurteilt. Dies begründete er jedoch mit der Beziehung zur Fachlehrkraft.

8.2.2 Globales schulisches Selbstkonzept

Fünf Schüler*innen stimmten der siebten Aussage des Fragebogens („In der Schule in Deutschland bin ich gut“) völlig zu (4 Punkte). Drei stimmten eher zu (3), ein Kind stimmte eher nicht zu (2) (siehe Anhang F). Damit hatten die meisten interviewten Kinder mit einer durchschnittlichen Bewertung von 3,44 Punkten ein hohes bis sehr hohes allgemeines schulisches Selbstkonzept. Auch im Gespräch waren solche positive Äußerungen über ihr schulisches Niveau und ihre schulischen Leistungen wiederzufinden. Die meisten Interviewten äußerten bei der 14. Frage ihre Eigenständigkeit bei schulischen Aufgaben:

*„Sohrab: Also ich brauch gAR keine Unterstützung +
Dardan: + Ich auch nicht.“ (Sohrab & Dardan, A_14-06, T87)*

Diese allgemein positiven schulischen Selbstkonzepte wurden manchmal durch die Schilderung von Misserfolgserlebnissen (z.B. Teena, C_24-06, T67) oder den Wunsch nach einer Verbesserung in bestimmten Fächern (meistens Deutsch) relativiert:

„Also ich will besser in Französisch, Mathe und Deutsch sein.“

(Leela, B_15-06, T92)

Aufgrund der durch die Mehrsprachigkeit bedingten Schwierigkeiten waren diese eher hohen schulischen Selbstkonzepte von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache eher unerwartet. Sie stimmten jedoch mit den Ergebnissen zahlreicher Studien überein (z.B. Braun 2012). Ein Erklärungsansatz dafür ist nach Wolfgramm et

al. (2010) das kollektive Selbstwertgefühl, das Kinder mit Migrationshintergrund dazu bewegen kann, ihre Herkunftsgruppe als besonders leistungsstark einzuschätzen.

8.2.3 Weiterführende Perspektiven

Wie Bildungsberichte wie der von Harr / Terrasi-Haufe / Woerfel (2018) gezeigt haben, hatten die Teilnehmenden trotz dieser positiven Selbstkonzepte eher schwächere akademische Profile bei weiterführenden Schulen. Die meisten Interviewten wurden nach der vierten Klasse eine Real- oder Hauptschule besuchen. Von den Teilnehmer*innen dieser Studie war nur bei Leela der Besuch des Gymnasiums geplant. Dadurch wurde eine heftige Diskussion in der Gruppe B ausgelöst:

*„Leela: + Ich will niemals an eine Realschule gehen, weil ich finde, ich schAFF das in einem Gymnasium, ich will auch / ähm also ich find ich kann besser lernen in einem Gymnasium (...) Und / und ich find einfach, ich will einfach nicht in die Realschule auch. Weil ich finde, ich bin gut genug für eine / für ein Gymnasium und wenn halt nicht, dann (X) ich +
Munir: + Im Gymnasium sind einfach nur die Streber!“*

(Leela & Munir, B_15-06, T87-88)

Dieser Ausschnitt des Gruppeninterviews zeigt, dass die Wahl zwischen den verschiedenen weiterführenden Schulen schulischen Druck ausüben kann. Auch wenn der Ehrgeiz der Eltern und die Empfehlung der Grundschullehrkraft eine wichtige Rolle spielen, brauchen Schüler*innen ein besonders gutes schulisches Selbstkonzept, um sich in ein Gymnasium einschreiben zu wollen. Außerdem zeigte sich, dass die Teilnehmenden bereits zum Ende der Grundschule gesellschaftliche Vorurteile zu den unterschiedlichen Schularten internalisiert hatten.

8.2.4 Genereller Bezug zur schulischen Institution

Auch die Erinnerungen an ihrem ersten Schultag zeigten den Bezug der Teilnehmer*innen zur schulischen Institution. Viele Kinder (besonders der Gruppe A) nannten die Erfahrung des Verbotenes, der Freiheitbeschränkung und der Hierarchie zwischen Kindern und Lehrkräften als erste Eindrücke. Die Schule wurde demnach häufig als Institution mit strengen Regeln empfunden, in der man sich anstrengen soll oder sich langweilt. Die mit dem ersten Schultag verbundenen Gefühle waren Aufregung, Schüchternheit oder andere negative Gefühle:

„Ahmed: Und da hat [Dardan] geweint. (...) Weil er / ähm weil / weil er nicht / weil er kein Bock hatte / wegen der alten Schule. Er wollte nicht mehr in die Schule gehen.

Dardan: (...) Aber hier ist es NOch schöner. Hier ist ein Paradies!“

(Ahmed & Dardan, A_14-06, T72)

Die Schule war für sie jedoch auch ein Ort, an dem man Spaß haben kann. In Verbindung mit dem ersten Schultag wurde oft über gute Erinnerungen mit Freund*innen erzählt. Bei der Aussage 16 des Fragebogens über das Wohlbefinden in der Schule vergaben sieben Schüler*innen vier Punkte. Nur zwei kreuzten an, dass sie sich eher schlecht fühlten. Dies ergab eine durchschnittliche Punktzahl von 3,55, was auf einem guten Wohlfühlen hindeutete. Im Gespräch äußerten bis auf drei Teilnehmer*innen alle, dass sie sich in der Schule wohlfühlten. Sohrab äußerte sich besonders negativ und nannte als Grund dafür seine Mitschüler*innen. Dies zeigt die Bedeutung von Freundschaften und sozialer Integration in der Schule (sh. Kapitel 10). Der folgende Ausschnitt zeigt beispielhaft, wie unterschiedlich die Kinder sich über ihr Wohlbefinden in der Schule äußerten:

„I: Wie fühlt ihr euch in der Schule und warum?“

Sohail: Schlecht. Spaß. <Lacht>

Teena: Scheiße. Ich hasse Schule.

Ana: Ich liebe Schule.

Teena: Auch (X) +

Sohail: + Äh ich mag mittel, weil / äh weil weil weil ich Ganzzzeit ARbeiten muss↑, und / das Gute ist +

Teena: + Ich hasse nur Schule, weil man so früh aufstehen muss! +

Sohail: <Lauter:> Das GUte ist, wenn wir Ausflüge und so machen.“

(Sohail, Teena und Ana, C_24-06, T74-75)

Zusammengefasst ergibt die Analyse der ersten beiden Themen in Bezug auf das schulische Selbstkonzept, dass die interviewten Kinder automatisch die Fächer Deutsch und Mathematik miteinander verglichen. Obwohl sie kontroverse Meinungen über ihre Vorlieben und Kompetenzen äußerten, zeigten sich durchschnittlich höhere Selbstkonzepte in Mathematik als in Deutsch. Die meisten Schüler*innen äußerten gute bis sehr gute allgemeine schulische Selbstkonzepte und erzählten, dass sie sich in der Schule im Allgemeinen wohl fühlten, auch wenn diese für einige einen strengen Ort darstellte.

9 Ergebnisse zum Selbstkonzept der sprachlichen Fähigkeiten

Breiter angelegt als das ‚schulische‘ Selbstkonzept in dem Shavelson-Modell (Shavelson / Hubner / Stanton 1976), ermöglicht die Bezeichnung ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ (Dickhäuser et al. 2002), auch den Miteinbezug der sprachlichen Repräsentationen. Im Folgenden werden die Selbstkonzepte der Teilnehmer*innen bezüglich des Deutschen als Zweitsprache sowie ihrer Erstsprache dargestellt. Daraufhin werden ihre Ansichten über ihre Mehrsprachigkeit erläutert.

9.1 Thema 3: Deutsch als Zweitsprache, die Sprache des Aufnahmelandes

9.1.1 Hohes Selbstkonzept bei DaZ

Die untersuchten Kinder befanden sich in der Situation eines ‚kindlichen Zweitspracherwerbs‘ (Liedke / Riehl 2018) der deutschen Sprache: Sie erwarben die deutsche Sprache in ihrem Alltag ab drei Jahren bis zur Pubertät. Insofern konnte erwartet werden, dass ihr sprachliches Niveau in Deutsch niedriger als das ihrer Erstsprache war. Auch im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache ließ sich ein geringeres Niveau vermuten. Jedoch war die deutsche Sprache ihr häufigeres Kommunikationsmittel außerhalb der Familie und mit Gleichaltrigen und hatte deswegen eine große Relevanz im Alltag (Ahrenholz 2017). Bei der Spalte „Mit wem?“ in der Frage 6 des Fragebogens gaben die Kinder an, Deutsch für die Schule (fünf Mal genannt) oder mit Freund*innen (vier Mal genannt) anzuwenden. Ansonsten nannten sie noch weitere Kontexte wie „Deutschland“, „mit allen“, „draußen“, „zuhause“, „Geschwister“. Deswegen hatten die meisten Kinder ein hohes Selbstkonzept in ihrer Zweitsprache:

„Deutsch kann ich eigentlich schon ultra gut.“ (Ahmed, A_14-06, T21)

Im Fragebogen bei der Tabelle der sechsten Frage schätzten fünf Kinder ihr Niveau im Deutschen mit der maximale Punktzahl 4, was bedeutete, dass sie ihr Niveau als „perfekt“ einschätzten. Bei der Aussage 17 („Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“) schrieb Leela „Ich kann perfekt Deutsch sprechen!“. Zwei Kinder schrieben sich die Note 3, also „gut, aber ich mache noch Fehler“, zu, was einem eher realistischen Selbstkonzept entsprach. Auch während des Interviews bei der Frage 5 sagten zwei Drittel der Kinder, dass sie Deutsch besser als ihre Herkunftssprache beherrschten. Manche Kinder hatten besonders im externen

Vergleich zu ihren Familienmitglieder*innen oder Mitschüler*innen, die ebenfalls Deutsch als Zweitsprache gelernt hatten, ein hohes Selbstkonzept in DaZ:

*„Dardan: [...] da konnt ich schOn gut Deutsch↑.
Sohrab: Aber nicht so gut wie [Ahmed] und mir. +
Dardan: + Doch! Ich kann besser als du Deutsch, ich war hier in Vorschule und Kindergarten!
Sohrab: Ja, und? “* (Dardan & Sohrab, A_14-06, T88)

Vier Kinder, die beim Sprachenporträt (Frage 18) die deutsche Sprache auf ihren Mund zeichneten, erklärten es später im Gruppeninterview damit, dass sie Deutsch am häufigsten sprachen oder das Sprechen noch verbessern gemocht hätten. Wenn sie Deutsch auf ihre Hände zeichneten (bei zwei Kindern), begründeten sie es damit, dass sie damit handelten oder schrieben.

9.1.2 Motiviert für weitere Fortschritte

Dennoch äußerten manche Kinder niedrigere Selbstkonzepte bei DaZ in dem Fragebogen. Ana, die erst vor Kurzem in Deutschland angekommen war, schrieb sich eher realistisch 2 Punkte zu (was für „man kann mich verstehen, aber ich muss noch viel lernen“ steht). Ein Grund für negativere Einschätzungen könnte sein, dass die Teilnehmer*innen als Vergleich ihre individuelle Bezugsnorm oder die soziale Bezugsnorm der Klasse benutzten (Dickhäuser et al. 2006). Ein besonderer Fall ist die erstaunliche Antwort von Munir, der bei Deutsch zwischen 1 („nur ein paar Wörter“) und 2 Punkte zögerte. Da der Junge mit vier Jahren in Deutschland angekommen war, seine ganze Schullaufbahn in deutschen Schulen verbracht hatte und im Gespräch flüssig redete, erschien diese Einschätzung als besonders abweichend. Er zeigte also Zeichen einer sprachlichen Unsicherheit im Sinne von Labov (1976, nach Bichlé 2018): Er empfand eine Diskrepanz zwischen der korrekten Standardsprache und seinem eigenen Gebrauch. Sogar im Englischen, das seine Fremdsprache war, bewertete er sich selbst mit 2 Punkten. Im Interview äußerte er dagegen keine besondere Abwertung, sondern eher Motivation zum Lernen:

„Nein, jetzt mach ich einfach nach. Ich challenge mich selber. Ich red mit allen / Deutsch“ (Munir, B_15-06, T34)

Diese Motivation wurde jedoch in der Aussage 17 im Fragebogen „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen“, widersprochen. Er wählte nämlich die Antwort „stimmt überhaupt nicht“, was darauf schließen ließ, dass er dafür nicht

motiviert war. Eine andere Schülerin wählte ebenfalls „stimmt eher nicht zu“. Diese Antworten waren aber Ausnahmen, denn fünf Kinder stimmten der Aussage völlig zu. Dies zeigte, dass sie sich bewusst waren, sich verbessern zu können und damit ihre hohen Selbstkonzepte meistens relativierten. Gleichzeitig zeigten sie Interesse für die Sprache, einen Verbesserungswunsch, und damit verbundene Lernmotivation, sowie Ana:

„Also, ich kann nicht sehr gut Deutsch↑ sprechen aber ich glaube Deutsch sehr schön.“ (Ana, C_24-06, T29)

Bei zwei Kindern konnte die Frage, welchen Bezug zum Deutschen sie hatten, nicht vollständig beantwortet werden, da sie in ihrem Sprachenporträt die deutsche Sprache nicht dargestellt hatten. Es wurde nicht weiter geklärt, ob sie es vergessen hatten, weil es für sie selbstverständlich war, oder ob sie hingegen keinen starken Bezug zur deutschen Sprache hatten.

9.1.3 Biografie des Deutschlernens

Ein Grund für die besonders hohen Selbstkonzepte bei DaZ war wahrscheinlich die individuelle Bezugsnorm, auf die sich die Kinder stützten (Dickhäuser et al. 2006). Sie bewerteten ihr aktuelles Deutschniveau teilweise durch einen Vergleich mit ihren früheren wahrgenommenen Fähigkeiten. Dies wurde bei der Schilderung der Deutschlernbiografie deutlich. Die Kinder gaben meistens an, anfangs viele Schwierigkeiten in der deutschen Sprache gehabt zu haben. An ihrem ersten Schultag hatten sich sieben von neun Kinder verloren gefühlt, denn sie hatten gar nichts oder nicht alles verstehen können, was in der Klasse gesagt wurde.

*„I: Warum komisch? Erzählt, wie es war!
Sohail: Weil ich nicht verstanden hab, wei- was sie alle gesagt / gesagt haben, denn ich so ‚was REden die da eigentlich?‘.“ (Sohail, C_24-06, T53)*

Jedoch merkten die Kinder eine rasche Entwicklung in ihrem Erwerb von DaZ, und schauten rückblickend stolz auf ihren eigenen Fortschritt zurück. Ihr aktuelles Selbstkonzept im DaZ war deshalb höher als zu Beginn.

„Dann halt konnt ich immer besser, besser, besser / und dann musste ich und [Ahmed] dann nach Vorschule hingehen, und da konnten wir schon richtig gut / Deutsch (...) Und jetzt sind wir in der Schule und können am meisten gut Deutsch.“ (Dardan, A_14-06, T18)

Dieser Eindruck schneller Fortschritte wurde manchmal auch vom Feedback der Lehrkräfte unterstützt:

*"Ana: + Und einmal m- äh / Lehrer hat gesagt, ich / also äh / +
Sohail: + Dass du so schnell Deutsch lernst.
Ana: Ja." (Ana & Sohail, C_24-06, T41)*

Ein Kind erzählte, es sich noch daran zu erinnern, dass sein erst gelerntes Wort auf Deutsch „Flugzeug“ gewesen war. Drei Kinder nannten „Hallo“ als ihr erstes deutsches Wort, oder noch „Wie geht’s?“. Sie erinnerten sich auch an Situationen, in denen ihre Peers ihren Deutscherwerb unterstützt hatten. Freunde, die aus Deutschland stammten oder bereits eine Weile in Deutschland lebten, hatten für sie gerne im Unterricht übersetzt, erklärt oder Sprachfehler verbessert.

„Äh also / ich konnt erst nicht DEUtsch. Ähm als ich ins Kindergarten kam hab ich erstmal nur mit meinem Bruder / und / äh mein / meinem Freund gespielt / und dann / hab ich ähm [Mathias] kennengelernt, er ist auch mein Freund / Ähm der konnte dai- dann Deutsch und hat mir das dann / so langsam beigebracht.“

(Munir, B_15-06, T13)

So half ihnen die soziale Integration beim Zweitspracherwerb. Es sind vor allem die interpersonellen Kontakte mit deutschsprachigen Kommunikationspartnern und die Integration in deutsche soziale Netzwerke, die den Spracherwerb positiv beeinflussen (Biichlé 2018). Das Bedürfnis, mit ihren Peers zu kommunizieren, um Freundschaften zu schließen, stellte ein Motivationsfaktor für den DaZ-Erwerb dar. Die Kinder brachten ihre Lernbiografie der deutschen Sprache stark mit dem schulischen Leben in Verbindung. Die Schule war nämlich der Ort, in dem die Schüler*innen die meisten ihrer Freunde trafen, außerdem lernen sie dort die Sprache am schnellsten. Die deutsche Sprache ist nämlich die zentrale Voraussetzung für das Lernen in deutschen Schulen (Liedke / Riehl 2018).

9.2 Thema 4: Die Erstsprache, Sprache der Herkunft

Bei der Vorstellung der Teilnehmer*innen (ob mündlich im Interview, schriftlich in der Tabelle oder grafisch im Sprachenporträt), nannte jedes Kind eine bis drei Herkunftssprachen: Dreimal wurde Kurdisch genannt, zweimal wurden je Arabisch und Englisch genannt, einmal wurden Albanisch, Hindi, Tamil, Urdu, Georgisch, Russisch und Afghanisch genannt.

9.2.1 Unterschiedliche Fähigkeiten in der Erstsprache

Auf die Frage 5, welche Sprache die Kinder am besten können, antworteten nur zwei Kinder spontan, dass sie ihre Herkunftssprache besser als Deutsch sprachen, was auch mit ihren Antworten bei der Frage 6 des Fragebogens übereinstimmte. Im Fragebogen gab lediglich Ahmed weniger Punkte für sein Niveau in der Erstsprache als für sein Deutschniveau an, während fünf Teilnehmende die gleiche Punktzahl für beide Sprachen angaben. Darunter entschieden sich später im Gruppeninterview zwei Kinder direkt für höhere Kompetenzen im Deutsch und ein Junge (Dardan) für die Herkunftssprache. Die Kinder hatten seltenere Gelegenheiten, ihre Erstsprache zu üben, denn sie gaben bei der Frage 6 des Fragebogens an, sie fast ausschließlich zuhause oder mit der Familie zu sprechen. Weiter einmalig erwähnte Kontexte waren das Herkunftsland und Freunde mit derselben Sprache. Außerhalb dieser privaten Kontexte, und besonders weil die Erstsprachen der befragten Kinder nicht in der Schule beigebracht werden, können sie diese, und besonders das Schriftliche, nicht über den Alltagskontext hinaus entwickeln. Manche Kinder äußerten ein eher niedriges sprachliches Selbstkonzept in der Erstsprache und schienen an sich selbst hohe Erwartungen in Bezug darauf zu haben, dass sie die Kompetenzen ihrer Erstsprache weiterentwickeln:

„Arabisch eigentlich ist eine ultra schwierige Sprache. Und / es braucht halt Jahre bis man die gelernt hat [...] und ich kann es halt immer noch nicht perfekt Arabisch“ (Ahmed, A_14-06, T21)

In diesem Beispiel wünschte sich Ahmed, Fortschritte in seiner Erstsprache zu machen. Ein besonderes Phänomen ergab sich bei den Kindern, die angaben, ihre Erstsprache teilweise vergessen zu haben. Sohail (Gruppe C) konnte während des Interviews nicht spontan in Urdu grüßen, als ob er blockiert wäre. Er sagte später auch, dass er früher mit seinem Onkel auf Englisch gesprochen hatte, aber dass er es jetzt vergessen hatte. Da er erst mit sieben Jahren nach Deutschland angekommen war und die Sprache zuhause sprach, erzeugte es Überraschung, Unverständnis und sogar Auslachen seiner Mitschülerinnen während des Interviews. Auch Munir merkte einen Verfall seines Niveaus im Kurdischen:

*„Munir: Ich kann eigentlich / Elgentlich hätt ich Kurdisch gelernt... /
Nadina: Du kannst doch Kurdisch!
Munir: Nicht mehr SO gut wie früher...
Nadina: Dein ERnst?“*

*Munir: Ja Mann. <Nadina lacht> Wegen / hab ich Deutsch gelernt.
I: Du hast es ein bisschen vergessen?
Munir: Ja. Ja richtig schlimm. [...] Ich will besser können, aber / ich kann's nicht mehr so gut wie früher.“*

(Munir & Nadina, B_15-06, T36-38)

Immerhin war laut Munir seine Erstsprache diejenige, die er am besten beherrschte. Im Fragebogen bei der Frage 6 bewertete er sein Niveau darin mit 3 Punkten („gut aber ich mache noch Fehler“, sowie auch Sohail) und gab er keine andere Sprache an, die er „perfekt“ beherrschte. Man merkte bei den Kindern den Wunsch an, ihre Erstsprache zu verbessern, und damit verbundene Gefühle wie Verlegenheit oder Scham, sie verlernt zu haben.

9.2.2 Hohes Selbstkonzept in der Erstsprache

Auch wenn der Mittelwert des Niveaus im Deutschen leicht besser als derjenige für die Erstsprachen war (3,31 gegen 3,21 Punkte), äußerten alle Teilnehmende hohe bis sehr hohe Fähigkeitsselbstkonzepte im Bereich der Erstsprache. Im Fragebogen beim Item 6 gaben drei Kinder für ihr Niveau in der Erstsprache 3 Punkte („gut, aber ich mache noch Fehler“), während sechs Kinder ihr Niveau als „perfekt“ (4) einschätzten. Gaben die Kinder mehr als zwei Herkunftssprachen an, erhielt die an zweiter Stelle genannte Sprache häufig viel niedrigere Punkte als die Erstgenannte. Es konnte vermutet werden, dass dies Sprachen waren, die ihnen kulturell wichtig waren, aber nicht erworben oder praktiziert wurden. Ein allgemeines Phänomen fand in jedem Gruppeninterview statt: Die Kinder brachten gerne den anderen ihre Herkunftssprache bei, sowie im folgenden Auszug.

*„Nadina: <Satz auf Arabisch (4.0) mit vielen Handgesten>
I: <Lacht leise:> Was bedeutet das?
Nadina: Was? Äh / ,Niemand redet mit mir‘.
I: Ahah.
Nadina: Also ,niemAND / Sagt‘ / äh
Leela: Bei mir sagt man ,Anda‘.
I: Anda?
Leela: Ja anda heißt eigentlich ,Eier‘, aber man sagt das manchmal für ,Null‘ +
Nadina: + <Laut:> Andah! Andah!“*

(Nadina & Leela, B_15-06, T41-42)

Dies zeigte eine besondere Sprachbewusstheit und auch ihr Stolz, Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache zu zeigen. Um seine Sprachkompetenz zu unterstreichen, erklärte Dardan (Gruppe A), dass er sich in der Erstsprache flüssiger und natürlicher

als im Deutschen äußern konnte und dass die albanische Aussprache aus seiner Sicht einfacher war:

„Ich finde also Albanisch schöner [...] weil da komm ich einfach locker dadurch und bei Deutschland muss man da immer stoppen wenn man kein Wort / also / schau, das da ist jetzt ein Karton / und / wenn jetzt einer nicht so gut Deutsch kann, dann sagt man ein Ka-Ka / Ka / ka-ton und vergisst man immer das R und halt bei Albanisch kannst du es einfach ganz locker.“ (Dardan, A_14-06, T26)

9.2.3 Deutsch versus Herkunftssprache, eine Herzenssache

Frage man den Kindern, welche Sprache sie bevorzugten (Frage 6), nannten sieben von neun Kindern ihre Herkunftssprache, auch wenn sie ihr Niveau im Deutschen gleich oder besser einschätzten. Sie begründeten die Auswahl, indem mehrere sagten, die Klänge und die Wörter der Erstsprache „schöner“ zu empfinden, sowie Dardan im vorigen Beispiel. Diese Begründung war auch affektiv: Die Erstsprache erinnerte an das Herkunftsland und an der Familie.

„I: Und bei dir also welche Sprache gefällt dir am meisten?

Nadina: Arabisch und Kurdisch. / Ja.

I: Warum?

Nadina: Weil... (2.0) Weil bei Arabisch / halt bei / ja bei Arabisch ha-hab ich / konnte ich halt schon längst / sprechen, auch in der Syrien als ich klein war, und Deutsch halt nicht.“ (Nadina, B_15-06, T23)

Die erste erworbene Sprache hatte häufig einen höheren Status als weitere gelernte Sprachen. Gleichzeitig mit der Sprachentwicklung wurde als Kleinkind nämlich auch die kognitive sowie emotionale Entwicklung sowie das Selbstbild ausgebildet (Ahrenholz 2017). Diese Sonderstellung der Herkunftssprache fand sich auch im Sprachenporträt der Teilnehmenden wieder. Die Herkunftssprachen wurden am häufigsten (sieben von neun Teilnehmenden) im Kopf dargestellt, denn es war die Sprache, in der oft gedacht wurde. Dass die Herkunftssprache oft mitten auf die Stirn geschrieben wurde, ist ein Zeichen für Identität. Sie wurde auch auf den Händen (drei Mal), auf dem Mund (einmal) und auf dem Herz (zwei Mal) dargestellt, was einen besonderen affektiven Bezug zeigte. Die Identität, die kulturellen Werte und das Selbstbild sind weitgehend sprachgebunden (Biichlé 2018).

Jedoch fiel es manchen Kindern schwer, zwischen Deutsch und der Erstsprache zu wählen. Sei es bezüglich des Niveaus (Frage 5) oder der Beliebtheit (Frage 6), wurde es deutlich, dass die Schüler*innen die Ausgewogenheit anstrebten.

„Also Ich / kann eigentlich beides gut, ich kann auch / aber ein bisschen kann ich besser / wie heißt es, Albanisch als Deutsch. Aber ich kann beide gut.“

(Dardan, A_14-06, T22)

„Also <haut auf den Tisch> find ich Albanisch also schönere Sprache als Deutsch. / Aber Deutsch auch. Deutsch auch gut.“

(Dardan, A_14-06, T27)

Dardan konnte nicht endgültig für eine der beiden Sprachen entscheiden. Es zeigt deutlich, dass mehrsprachige Kinder zwischen zwei Sprachen und zwei Welten leben. Mehr als die Summe dieser Welten, besteht eine komplexe, eingeflochtene Beziehung zwischen den verschiedenen Sprachen und Identitäten.

9.3 Thema 5: Ansichten über die Mehrsprachigkeit

9.3.1 Bewusst erlebte Mehrsprachigkeit

Fünf Kinder vermuteten, dass sich ihr Niveau im Deutschen und das ihrer Erstsprache ausglich: Sie gaben sich im Fragebogen bei der Tabelle der Frage 6 die gleiche Note für beide Sprachen. Manche interviewten Kinder trennten und verglichen die unterschiedlichen Teilkompetenzen (mündlich Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben):

„Lesen kann ich Kurdisch ein bisschen, schreiben kann ich Kurdisch. [...] Aber mit den Buchstaben von Deutschland.“ (Sohrab, A_14-06, T23)

Folglich waren die meisten Teilnehmer*innen sich darüber bewusst, dass Mehrsprachigkeit keine umfassende und balancierte Sprachkompetenz ist (Ahrendholz 2017). Mehrsprachige Personen beherrschen nicht unbedingt alle Sprachfertigkeiten im gleichen Ausmaß. Die Teilnehmer*innen waren sich auch darüber bewusst, dass sie mehrsprachig ‚handeln‘ (Baker 2014, nach Fehlings de Acurio 2016), indem sie je nach Situation unterschiedliche mehrsprachige Praktiken einsetzen, um mit den Personen situationsgerecht zu kommunizieren. So begründete Leela ihr Sprachenporträt:

„Ähm / und Deutsch und Englisch in den Händen, weil ich damit handle und so. Wie / äh Deutsch red ich in der Schule, zuhause Englisch und so, oder wie wenn ich / in einem anderen Land bin, ist einfach wenn ich einfach Englisch kann.“

(Leela, B_15-06, T50)

9.3.2 Mehrsprachigkeit als beschämende Auffälligkeit

Obwohl die Teilnehmenden sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst waren, schienen sie es nicht unbedingt als eine Besonderheit anzusehen. Bei der Frage 8, die sich um Mehrsprachigkeit als Chance oder Schwierigkeit drehte, fanden vier Kinder (besonders in der Gruppe C), dass es „gar nix von beiden“ war (Leela, B_15-06, T32). Besonders Leela und Teena empfanden ihre Sprachkompetenz nicht als außergewöhnlich:

„Ich war letztens im Nebenraum hier mit Frau [KL], und ich hab einfach nur etwas erzählt, was sie gefragt hat, und ich hab also eine Geschichte daraus gemacht. / Die äh Frau [KL] ist dann immer SO, sie sag immer direkt ‚Du sprichst wirklich super Deutsch!‘. <Lachend:> Ich so: ‚Ja, kein Wunder, ich bin seit 2013 hier!‘ <Als Nachahmung der Lehrkraft flüsternd:> ‚Super, super, super!‘“

(Teena, C_24-06, T39)

Die Teilnehmenden mochten es nicht, aufgrund ihrer Herkunftssprache oder Mehrsprachigkeit im Unterricht aufzufallen. Die Lehrkräfte bezogen selten die Herkunftssprachen der Schüler*innen in ihren Unterricht mit ein. Fragte man die Schüler*innen jedoch, ob sie sich den Miteinbezug ihrer Herkunftssprachen wünschten, antworteten sie alle kategoriell: Nein. Die erwähnten Gründe in diesem Zusammenhang waren, dass sie Angst hatten, die erfragten Wörter in ihrer Erstsprache nicht direkt übersetzen zu können (so wie Ahmed, A_14-06, T34), oder sich wünschen, ‚normal‘ zu sein:

„Ich fü- ich würde mich einfach irgendwie / auch irgendwie anders fühlen halt / als ob / ich / irgendwie komisch wär oder sowas.“ (Leela, B_15-06, T30)

Teena hatte sich schon einmal in der Situation befunden, dass sie wegen ihrer Erstsprache von ihren Peers ausgelacht worden war. Seitdem empfand sie Scham, ihre Erstsprache in der Klasse zu sprechen:

„Das war mal im Französisch, ich wurde gezwungen, bis äh / zwanzig oder so zu zählen, auf meiner Sprache, obwohl ich nicht wollte! [...] Und danach kommen immer diese Jungs von der Klasse, und sagen sie yenieniee! Und sprechen sie die ganze Zeit NAch! [...] Das (gegen) wie drei Wochen so oder so! Das hat richtig genervt, die sind immer in der Pause hingekommen und irgendwelche ZAHlen gesagt auf meiner Sprache, so richtig fAlsch! / Das hat so richtig genervt.“ (Teena, C_24-06, T30-31)

Für sie stellte die Mehrsprachigkeit offenbar eine beschämende Besonderheit dar, die sie im schulischen Kontext lieber verheimlichen mochte.

9.3.3 Hürden von Mehrsprachigkeit

Vier Kinder empfanden die Verwirrung die sie fühlten, wenn sie die Sprachen „aus Versehen verwechseln“ (so Ahmed, A_14-06, T34) als negativen Aspekt ihrer Mehrsprachigkeit. Das Thema des *Code-Switchings* wurde in allen Gruppen ohne Induktion der Interviewenden erwähnt. So nahmen die Kinder die kollektiven sprachlichen Repräsentationen an, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit Verwirrung und Vergesslichkeit assoziieren (Castellotti / Moore 2002).

„Munir: Also ich / halt wenn ich äh / immer Deutsch rede, dann kann ich auch nicht gleichzeitig Kurdisch reden, weil / das ist dann irgendwie find ich /

Nadina: K-Komisch!

Munir: Ja! Weil ich +

Nadina: + Bei mir auch. [...] Ähm / Also Arabisch / muss ich immer reden. Manchmal we-wenn ich mich halt melde / muss ich Arabisch reden, weil ich denke a-a-a / auf Arabisch halt in der SYrien. / Ja / und danach sag ich auf einmal auf Deutsch <lacht leise>.“

(Munir & Nadina, B_15-06, T35-37)

Das *Code-Switching* wurde weder von der Schule noch von den Kindern als eine besondere Sprachkompetenz mehrsprachiger Personen angesehen, die bestimmten grammatischen und pragmatischen Regeln befolgt (Léglise 2021a), sondern als Hürde im Schulbereich.

9.3.4 Nutzen von Mehrsprachigkeit

Jedoch sahen die Teilnehmenden auch positive Aspekte der Mehrsprachigkeit. Sohrab wandte das *Code-Switching* mit seiner Mutter an und er empfand es als praktisch. Er konnte sich seinem gesamten Sprachenrepertoire vermischt bedienen, welches Deutsch und Kurdisch umfasste, ohne zwischen den Sprachen auswählen zu müssen.

„Ich find gut, dass dass äh / meine Mutter / auch ein bisschen Deutsch kann, weil / wenn ich etwas auf Kurdisch nicht weiß / sag ich das auf Deutsch meiner Mutter und die versteht das.“ (Sohrab, A_14-06, T42)

Wie Cummins (2001) es unterstreicht, hat die Mehrsprachigkeit positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung. Die Kinder entwickeln ihre Sprachbewusstheit und ihre Übersetzungskompetenzen. Die Teilnehmenden brachten den Mitschüler*innen der Interviewgruppe stolz ihre Erstsprache bei:

"Sohail: <Zu Ana:> DU musst jetzt bis zehn zählen!

Ana: <Zählt sehr schnell bis zehn auf Georgisch und dann Russisch 5.0> Eins,
zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht +
Sohail: + Das war tr- bis zwanzig oder nicht?
Ana: Nein! Ich / äh ich hab auf Georgen, auf Russisch und auf Deutsch!
Teena: Oh waw! Ah!" (Sohail, Ana & Teena, C_24-06, T35)

Sie zeigten Interesse für die Herkunftssprachen der Mitschüler*innen. Sie nahmen es als wichtig wahr, mehreren Sprachen zu beherrschen. Oft hatten sie schon einige Kenntnisse in einer Fremdsprache oder zogen spontan Parallelen zu ihrer eigenen Erstsprache:

"Dardan: Also es gibt zwei Albanisch, es gibt so eine in Albanien / da reden sie auch Albanisch und so komischer / Tiefalbanisch.
Ahmed: Hochara - Hochalbanisch." (Dardan & Ahmed, A_14-06, T41)

Ein weiterer positiver Aspekt ergab sich für manche Teilnehmenden durch die Begebenheit, dass sie ihre Herkunftssprache nur mit wenigen Mitschüler*innen teilten. Dadurch ergab sich, dass sie ihre Erstsprache als eine Art Geheimsprache und für private Informationen nutzen konnten. Mit Verwandten oder engen Freund*innen mit der gleichen Erstsprache konnten sie kommunizieren, ohne von den anderen Schüler*innen und sogar Lehrpersonen verstanden zu werden. Besonders die Jungen der Gruppe A betonten diese Besonderheit:

„Also ich möchte nicht, dass / meine Fr- also die Kinder aus meiner Klasse / wissen, also Kurdisch können, weil wenn ich zum Beispiel / meiner Schwester oder so etwas sage, dann können die es verstehen, oder ich zum Beispiel ein Geheimnis meinem Freund sage / laut / und andere, viele können aa-aber wenn dieses nicht können / dann / dann kann ich laut sagen / und niemand versteht das / aber wenn die können, da muss ich in Ohr sagen.“

(Sohrab, A_14-06, T39)

9.4 Bemerkungen für die Interpretation

9.4.1 Anas widersprüchliches sprachliches Selbstkonzept im DaZ

Ana sagte während des Interviews, dass sie Deutsch besser als ihre Herkunftssprachen sprach (C_24-06, T20). Es wurde jedoch im Laufe der Erkenntnisphase und der Studie beobachtet, dass sie die deutsche Sprache noch nicht fehlerfrei und zweifellos beherrschte. Dieser Stand ihrer Sprachkompetenz war normal, denn Ana lebte zum Zeitpunkt der Studie erst seit einigen Monaten in Deutschland. Es korrelierte mit den Befunden von Roebers, Mecheril und Schneider (1998), die in ihrer Studie herausfanden, dass die verbalen Selbstkonzepte der Kinder

abnehmen, desto besser ihre Deutschkenntnisse wurden, weil sie dann imstande waren, ihre Mängel zu identifizieren. Jedoch äußerte sich Ana an anderen Stellen der Studie negativer bzw. bewusster über ihr Sprachniveau, wie etwa bei der sechsten Frage des Fragebogens: Sie beschrieb ihr Niveau in Deutsch mit „man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen“, was eine realitätsnähere Einschätzung war. Zwei gegenseitige Antworten zum sprachlichen Selbstkonzept lagen für Ana also vor. Vielleicht hatte Ana die Frage im Gruppeninterview nicht richtig verstanden, oder sie sprach die Antworten ihrer Mitschüler*innen in diesem Moment nach, oder sie wollte vor den Mitschüler*innen keine Schwäche erscheinen lassen. Anas Beispiel zeigt einerseits, dass die Einschätzungen der Kinder über ihr Selbstkonzept instabil und situationsabhängig sind. Andererseits zeigt dies, dass die soziale Situation des Gruppeninterviews die Realitätsangemessenheit der Ergebnisse verzerren kann.

9.4.2 Phänomene der Überbietung

Übertrieben positive Aussagen wurden ebenfalls in Situationen geäußert, in denen die Teilnehmenden in einer Art Wettbewerb gegen ihre Mitschüler*innen teilnahmen. Jeder übernahm den Gegenpol des Anderen und hob seine Position hervor, bis es eskalierte. Im Gruppeninterview A und C kam es mehrmals zum Streit, um den Besten in einem Fach oder einer Sprache herauszufinden, beispielsweise zum Sprachniveau im DaZ:

*„Dardan: Ich kann besser als du Deutsch. Und +
I: + Okay.*

Dardan: / Und / und halt (3.0)

Sohrab: <Herausfordernd> Ich kann besser als du Deutsch immer noch.

Dardan: Jaja.

Sohrab: Doch.

Dardan: Lüg weiter." (Dardan & Sohrab, A_14-06, T88)

Wird das Selbstkonzept der sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder analysiert, ergeben sich komplexe Phänomene. Die Tendenz der Studie war ein eher hohes Selbstkonzept in der Erst- sowie der Zweitsprache Deutsch. Die Kinder waren stolz auf ihrer Biografie des Deutschlernens, auch wenn sie sich ihrem Verbesserungspotenzial bewusst waren. Manche Schüler*innen hatten den Eindruck, dass sie die Erstsprache teilweise vergessen hatten und wünschten sich deshalb, sich darin zu verbessern. Die Teilnehmenden empfanden ihre Mehrsprachigkeit als eine Mischung aus schlechten (Verwirrung, Auffallen im Unterricht) und guten Aspekten (Code-Switching, Geheimsprache).

10 Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept

Die soziale Integration und das soziale Selbstkonzept haben eine große Bedeutung für das Selbstwertgefühl, aber auch für den Erwerb der Zweitsprache, sowie für den schulischen Erfolg. Es stellt sich die Frage, wie die Kinder mit Migrationserfahrung ihre Beliebtheit in der Klassengemeinschaft einschätzen.

10.1 Thema 6: Freundliche Peerbeziehungen

10.1.1 Positives soziales Selbstkonzept der Peerakzeptanz

Wenn die Kinder gefragt wurden, ob sie eine gute Beziehung mit ihren Mitschüler*innen hatten, bzw. ob diese nett zu ihnen waren (Frage 15), antworteten sieben von neun Kinder rückhaltlos: Ja. Freundschaft setzt gegenseitige Sympathie, Interesse, Nähe und Reziprozität voraus (Braun 2012). Fragte man die Teilnehmenden, wie viele Freund*innen sie hatten (elfte Frage im Fragebogen), erhielt man eine breite Spannweite. In der Klasse zählten sie im Schnitt acht Freund*innen, die Anzahl umfasste drei bis zwölf Freund*innen. In der gesamten Schule lag die Anzahl zwischen 0 und 70 Freund*innen, der Medianwert war 13. Außerhalb der Schule lag der Medianwert bei 10 Freund*innen. Die Teilnehmenden gaben dabei noch ein breiteres Spektrum an: von 3 bis 100 Freund*innen. Sehr deutlich wurde, dass die Mädchen eher weniger Freund*innen außerhalb der Schule nannten als die Jungen der Stichprobe.

Die Anzahl an genannten Freund*innen hing davon ab, was das einzelne Kind unter diesem Begriff verstand. Obwohl manche Teilnehmende eine eher geringe Anzahl angaben, bedeutete dies nicht unbedingt, dass sie sich als weniger beliebt einschätzten. Im Fragebogen bei der Aussage 12 stimmten die Mehrheit der Kinder (sieben von neun) dafür, dass sie „viele Freunde“ hatten. Die zwei Verbleibenden kreuzten an, dass es eher zutraf, was in der Rechnung der Studie 3 Punkte entsprach. Es konnte somit darauf geschlossen werden, dass die interviewten Kinder ein hohes bis sehr hohes soziales Selbstkonzept der Peerakzeptanz hatten. Auch Braun konnte in ihrer Studie SOKKE (2012) zeigen, dass die Kinder mit Migrationshintergrund ihre Beliebtheit so hoch und realistisch wie ihre Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund einschätzten.

10.1.2 Wenn Freundschaften den schulischen Alltag verschönern

Die Kinder gaben mehrmals positive Erinnerungen im Kontext der Schule wieder, die sie mit Freund*innen verbanden. Manche erinnerten sich noch ganz genau an die Situation, wie sie ihre Freund*innen am ersten Schultag getroffen hatten:

„Ich saß neben meiner Klassenkameradin. [X] war die, sie ist meine Freundin. Und dann hatte sie so richtig kurze Haare, ungefähr so <zeigt die Länge>, und sie hat mich so angeschaut so: ‚Was macht dIESe KOMische Lady NEben mir?‘ <lacht>, und ich / ähm ich hab sie genauso angeschaut ‚Äh du siehst doch voll hässlich aus‘, und jetzt sind wir (eher schon) dicke Freunde.“

(Leela, B_15-06, T55)

Die Schule war für die Schüler*innen wichtig, um Freund*innen zu treffen. Freund*innen verschönerten ihr schulische Erlebnis, z.B. indem sie sich gegenseitig bei schulischen Aufgaben halfen. Auch wenn sie selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt hatten, verbesserten die Mitschüler*innen wohlwollend sprachliche Fähigkeiten oder erklärten ihnen gerne, wenn etwas nicht verstanden wurde.

„Ich fühle mich auch wohl in der Schule auch, weil / ich auch Freunde hab und so und / auch oft zu denen gehen kann, wenn mir / wenn ich was nicht verstehe oder / etwas nicht / so gut finde oder sowas / und dann / es hilft auch / ähm mit denen zu sprechen.“ *(Leela, B_15-06, T73)*

Als Begründung ihres Wohlfühls oder Unwohlfühls in der Schule wurden häufig als erstes die Peerbeziehungen genannt. Es war für manche Schüler*innen auch der Grund dafür, welche weiterführenden Schule ausgewählt wurde. Auch das Wohlfühlen in Deutschland hing stark von ihren sozialen Kontakten, bzw. ihren Freundschaften ab. Laut Esser (1990, nach Braun 2012) seien gute Peerbeziehungen ein zentraler Indikator der dauerhaften Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in der Aufnahmegesellschaft.

„Ich find es hier besser, weil ich hab hier in Deutschland mehr Freunde als im Libanon.“ *(Ahmed, A_14-06, T7)*

10.2 Thema 7: Angespannte Peerbeziehungen

10.2.1 Negatives soziales Selbstkonzept der Peerakzeptanz

Trotz dieser vielen positiven Erlebnisse der Freundschaft waren die beschriebenen Peerbeziehungen nicht immer einfach. Mehrere Kinder erzählten, dass

sie am ersten Schultag schüchtern gewesen waren und Angst gehabt hatten, keine Freunde zu treffen:

„Sohrab: Ah. Ich / hab mich als / ersten Schultag ähm / Das war hier in der richtigen Schule direkt / erster Schultag. Und da hab ich mich richtig / sch / Scheiße gefühlt, weil ich gedacht hab / alle sind jetzt Freunde und / ich / bin alleine.

I: Warum?

Sohrab: Aber da hab / weiß ich nicht. Weil im Kindergarten war es auch so. / Alle waren Freunde außer ich war alleine.“ (Sohrab, A_14-06, T71)

Sieben Kinder gaben bei der zwölften Frage im Fragebogen an, dass sie viele Freund*innen hatten. Dem stimmen Nadina (Gruppe B) und Ana (Gruppe C) nur teilweise zu. Außerschulisch zählten die zwei Mädchen am wenigsten Freund*innen, und Nadina nannte insgesamt besonders wenige: drei Freunde in der Klasse, keiner in der Schule und vier außerhalb der Schule. Diese Ergebnisse deuteten zwar nicht auf ein sehr negatives soziales Selbstkonzept hin, relativierten aber die mündlichen Aussagen der Mädchen, sich in der Klassengemeinschaft wohlfühlen zu können. Die Mitschüler*innen waren zwar meist nett zu ihnen, aber ihre Beliebtheit schätzten sie geringer als bei anderen ein. Es konnte mit einem potenziellen ‚akkulturativen Stress‘ verbunden sein, der laut Berry (1997) die sozialen Fähigkeiten beeinträchtigen kann. Diese scheinbar introvertierten Mädchen würden laut Boivin und Bégin (1989, nach Braun 2012) zu der ersten Subgruppe der abgelehnten Kinder gehören. Sie wurden eher wegen eines sozialen Rückzugs von den anderen abgelehnt und äußerten ein schlechteres soziales Selbstkonzept als andere.

10.2.2 Aggressivität in den Beziehungen

Auch die zweite Kategorie von Boivin und Bégin (1989, nach Braun 2012) konnte in der Studie wiedergefunden werden: Aggressiv-abgelehnte Kinder, die ein eher überhohes soziales Selbstkonzept und Selbstwertgefühl äußerten. Besonders Sohrab und Dardan (Gruppe A) schilderten Spannungen mit den Mitschüler*innen. Sie trennten streng zwischen den Freund*innen und den anderen, mit denen es zu verbaler und physischer Aggressivität kommen konnte. Um diese Gewalt zu begründen, stellten sie sich häufig in der Rolle des Opfers dar, das nur auf die Aggressivität der Anderen reagierte.

„I: Also, wie fühlt ihr euch in der Schule? [...]

Sohrab: Schlecht.

I: Schlecht, und warum?

Sohrab: Weil viele mich mobben / und dann wenn ich den Einmal / sage / wollt ihr Stress? Wa - heulen die rum und gehen hinter Turnhalle und so / und deshalb fühl / fühl ich mich schlecht. / Und einmal wenn ich lache / über ein Witz oder so / und einer kein / grad weint / sagen alle, ich hab über lachen gelacht / obwohl ich über ein Witz gelacht habe!“ (Sohrab, A_14-06, T99)

Auch die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungs schienen manchmal angespannt zu sein. Die Teilnehmenden nannten hauptsächlich Freund*innen des gleichen Geschlechts. Ahmed (A_14-06, T36) schilderte, dass Nadina (Gruppe B) ihn wegen seines Gewichts beleidigt hatte. Zwei Mädchen schilderten von einem Unwohlgefühl mit manchen Jungs, weil sie ihre Erstsprache auslachten (Teena, Gruppe C, sh. Kapitel 9.3.2) oder Unruhe in der Klasse verursachten:

„Weil ich einfach finde, dass es mal ohne Jungs auch gut ist / weil dann nicht so viel Quatsch in der Klasse ist.“ (Leela, B_15-06, T83)

10.2.3 Externe Repräsentationen über die Herkunft und Erstsprachen

Wurden die Kinder gefragt, ob sie wegen ihrer Herkunft oder Erstsprache Ablehnung von Anderen empfanden (Frage 14 im Fragebogen), antworteten fünf von neun Kindern, dass sie gar keine Diskriminierung erlebten. Allerdings empfanden vier Schüler Feindseligkeit, die sie ihrem Migrationshintergrund attribuierten. Der negative Eindruck war besonders stark für Dardan, Sohrab (Gruppe A) und Sohail (Gruppe C). Für sie ging die Zugehörigkeit zu einer Minderheitsgruppe mit Einbußen in der Beliebtheit einher (Braun 2012). Das Thema der negativen externen sprachlichen Repräsentationen (Auger 2008) kam auch im Interview vor. Die oben genannten Schüler waren der Überzeugung, dass die Lehrkräfte und Mitschüler*innen ihre Herkunftssprache schlecht ansahen und damit auch ihre ganze Herkunftsgruppe verachteten (Woolard 1998, nach Kádas 2017).

„Dardan: Viele ärgern mich also auch / Und ich denk halt / die finden auch Albanisch / Kosovo nicht so gut. [...] Und ich denke, die Lehrerin finden auch Albanisch / Kosovo Scheiße. / Und / halt ja.

I: Und warum hast du diesen Eindruck? Sagen sie manchmal was zu dir?

Dardan: <Langsam, zögernd:> Ja /

I: Wegen der Sprache? +

Dardan: + Aber ich denke halt, sie lügt nur. Also paar Kinder aus meiner Klasse die lügen halt nur. Weil / sie sagen als ob / <macht sie mit tiefer Stimme nach:> ‚Oh mein Gott wir ma-mögen, wir Mögen Kosovo überall!‘ Und dann halt / bin ich mal an der Wand gestoppt und hab ich halt gehört und dann halt haben sie / draußen gesagt: ‚NEin wir hassen / wir hassen Kosovo‘. Und so halt mag ich halt auch nicht alle aus meiner Klasse.“

(Dardan, A_14-06, T49)

Diese Gruppe von Kindern fühlte sich aufgrund ihrer Herkunft und Erstsprache nicht willkommen in der Schule und nahm hiermit die Opferrolle ein.

10.3 Thema 8: Beziehung zur Familie: das Herkunftsland, nah und fern

10.3.1 Die erweiterte Familie, eine affektive Verbindung zum Herkunftsland

Frage man die Teilnehmenden, was sie aus ihrem Herkunftsland vermissten, antworteten sie ausnahmslos als Erstes: die Familie. Manche Kinder hatten nicht lange in ihrem Herkunftsland gelebt und erinnerten sich vorwiegend an familienbezogenen Erlebnissen. Leela zählte die Mitglieder*innen ihrer erweiterten Familien auf:

„Ich vermisse meine Großeltern, äh meine Cousinsen und Cousins, meine Tanten, Großtanten, Großcousinen und so.“ (Leela, B_15-06, T6)

Auch wenn diese Familienmitglieder in dem Herkunftsland geblieben waren, blieben sie durch Videoanrufe in Kontakt und reisten regelmäßig in ihr Herkunftsland, wenn es die aktuelle Sicherheitslage ermöglichte.

„I: Und geht ihr oft dorthin?“

Dardan: <Flüstert:> Natürlich.

Ahmed: Also ich war dort seit zwei Jahren nicht mehr, wegen Corona / konnten wir nicht mehr gehen, aber dieses Jahr gehen wir / ja. Und das / und es freut mich halt.

Dardan: Ich auch.“ (Dardan & Ahmed, A_14-06, T4)

Für diese Kinder mit Migrationserfahrung stellte also ihre erweiterte Familie eine starke und aktive affektive Verbindung zum Herkunftsland. Wie auch Bak und Von Brömssen (2010) herausgefunden hatten, fühlten sich die Kinder dort daheim, wo ihre Angehörigen waren.

„Bei mir in Kosovo leben mal voll viele Cousins und oft spielen wir halt Fußball [...] deshalb halt viel Spaß, und so mag ich halt Kosovo besser <atmet ein>. Ich vermiss halt immer wenn ich / wenn ich nach Kosovo wieder in Deutschland beim / komme, DAnn vermiss ich's halt / <atmet ein> vermiss ich halt Kosovo und dann weine ich auch manchmal... <Versteckt sich kurz die Augen mit den Händen aber lächelt>“ (Dardan, A_14-06, T15)

10.3.2 Mehrsprachigkeitspraktiken zuhause in der Familie

Besonders charakteristisch für die Interaktionen innerhalb der Familie ist die verwendete Sprache. Neu zugewanderte Haushalte sprechen zuhause vorwiegend die Herkunftssprache (Geis-Thöne 2021). Da die Familienmitglieder*innen seit ihrer Einwanderung unterschiedliche Sprachniveaus entwickelt hatten, verblieb die

Herkunftssprache sowohl in der erweiterten Familie als auch manchmal in der Kernfamilie die einzige Kommunikationsmöglichkeit. Im folgenden Beispiel wurde offenbar, dass die Beherrschung der Herkunftssprache eine privilegierte Verbindung mit der älteren Generation ermöglicht.

„Dardan: Mein Opa kann auch Deutsch gut / nicht so gut. Meine Oma kann halt nur ‚Auf Wiedersehen‘ und / sagen und so, auch nicht so gut. Aber alle sprechen Deutsch in unserer Familie aber nur ‘n bisschen. [...] Mein, unser Opa trinkt halt Tabletten und so / und dann sagt er eine Farbe auf / wie heißt es / aUF / +

Ahmed: + Albanisch +

Dardan: + Albanisch! / Also wie zum Beispiel ‚schwarz‘ / sagt man halt auf m / auf Albanisch zeh und halt / dann verwechselt [meine Schwester] halt, denkt sie einfach mal ‚rot‘, ‚gelb‘ und dann komm ich / und kann halt besser Deutsch und dann sag ich auch [AN-Schwester] was er meint und so.“

(Dardan, A_14-06, T44-45)

Die Teilnehmenden bestätigten im Fragebogen bei der sechsten Frage: Allgemein beschrieben sprachen sie Deutsch eher in der Schule und mit Freunden, und zuhause ihre Erstsprache. Teena (Gruppe C) führte aber ihre Mehrsprachigkeitspraktiken genauer aus: Sie sprach mit ihrer Mutter Englisch, mit ihrem Vater Afghanisch und mit den Geschwistern Deutsch. An ihrem Beispiel erkennt man, dass die Sprachen nicht streng zwischen Familie und Außenwelt getrennt sind. Ebenso gaben die vier teilnehmenden Eltern in ihrem Fragebogen an, dass sie zuhause in einem Anteil von 10 bis 30% der Zeit auf Deutsch sprachen. Es findet in den meisten mehrsprachigen Familien häufige Sprachwechsel statt (Ahrenholz 2017).

„Sohail: + Wenn ich halt mal die Sprache spreche, dann sag ich immer so paar Wörter in Deutsch immer.

I: Aah okay.

Teena: Ich auch!

I: Du auch? +

Ana: + Also ich / äh ich zuhause / ALso spreche: oder RUssisch / mi- ähm Russisch mit Georgisch und mit Deutsch. Ich kann nicht nur mit einer Sprache <l lacht> sprechen!“ (Sohail, Teena & Ana, C_24-06, T21)

So entwickelten die mehrsprachigen Familien besondere Sprachgebräuche, in denen die Sprachen gemischt vorkamen. Allerdings konnte je nach Sprachenpolitik der Familie das *Code-Switching* nicht unbedingt im privaten Bereich akzeptiert werden, sowie bei Teenas Familie:

„Egal was ich sage bei meiner Mutter / auf / zum Beispiel jetzt Afghanisch, dann sag ich immer noch mit so / einfach so, weil es mir angewöhnt ist ‚Dings‘. Und meine Mutter so ‚F-f-was heißt dieses Dings?! Sei mal leise!“

(Teena, C_24-06, T23)

10.3.3 Bemerkung: Mutter und Vater

Bemerkenswert wurde beobachtet, dass die Mitglieder*innen der Kernfamilie ungleichmäßig erwähnt wurden. So erwähnten die Teilnehmenden in den gesamten Interviews neun Mal ihre Geschwister und elf Mal ihre Mütter, während sie ihre Väter (manchmal unter dem Begriff „Eltern“) nur vier Mal erwähnten. Es konnte so interpretiert werden, dass die Teilnehmenden, die ihre Väter nicht erwähnten, eine engere Beziehung mit ihrer Mutter als mit ihrem Vater hatten. Es konnte auch vermutet werden, dass diese Kinder weniger Zeit mit ihrem Vater verbrachten, oder nicht mit ihm zusammen lebten. Sohrab war der Einzige, der diesen Mangel explizit schilderte:

"Sohrab: Mein Vater kann gar nicht Deutsch. / Weil er schon tot ist. /

Dardan: Echt tot, in Krieg? /

I: Oh.

Dardan: Hast du ihn schon mal, hast du ihn schon mal zum ersten Mal gesehen?

Sohrab: / Als ich klein war. +

Dardan: + Also ist er so tot? +

Sohrab: + Mit drei Jahren gesehen.“ (Sohrab & Dardan, A_14-06, T47)

Dieser Auszug erinnert daran, dass viele Kinder mit Migrationserfahrung aus schwierigen Familiensituationen kommen, herausfordernde oder sogar traumatische Erfahrungen gemacht haben und prinzipiell problematische Lebensbedingungen haben. In diesen Fällen können Auswirkungen auf ihr ganzes Selbstkonzept erwartet werden.

10.4 Bemerkungen für die Interpretation

10.4.1 Verzerrte Einschätzungen

Die Teilnehmenden der Studie äußerten mehrmals extrem positive Aussagen, die überraschen konnten und von deren Realität aufgrund eigener Beobachtungen der Forscherin bezweifelt werden konnte. Munir und Sohrab gaben z.B. bei der elften Frage des Fragebogens an, außerschulisch 100 Freund*innen zu haben. Zwar äußerte diese Angabe ein sehr positives soziales Selbstkonzept, aber es konnte angezweifelt werden, dass diese Teilnehmenden sich wirklich die Zeit genommen hatten, über ihre Freundschaften nachzudenken, und rund hundert Freund*innen gezählt hatten. Es konnte sein, dass diese Kinder wirklich viele Bekannte außerhalb der Schule hatten, die sie als Freund*innen bezeichneten, aber auch, dass sie Schwierigkeiten hatten,

eine große Anzahl realistisch einzuschätzen. Dazu blieb allgemein offen, ob die Teilnehmenden ihre Freund*innen eher in oder außerhalb der Schule getroffen hatten, da die Daten fluktuierten und wegen Ungenauigkeiten nicht verwertbar waren (inkludierten sie z.B. die Freunde der Klasse bei der Anzahl in der Schule?).

10.4.2 Aggressives Verhalten mit Opferrolle

Die Beziehungen zwischen den Kindern konnten während des Gruppeninterviews beobachtet werden. Aussagen über freundliche Beziehungen wurden damit bestätigt, indem die Teilnehmenden oft Interesse an oder Kenntnisse über ihre Mitschüler*innen äußerten. Doch man merkte auch teilweise aggressives Verhalten unter den Schüler*innen. So fanden in der Gruppe A und C Situationen statt, in denen die Teilnehmenden sich stritten, um das Wort zu ergreifen oder sich beleidigten:

*„Sohrab: + Weil +
Dardan: + <Schreiend:> Äh ich bin, Kumpel!
Sohrab: Ich bin komplett (X) +
Dardan: Ich brauch auch keine I / Unterstützung aber jetzt [Sohrab] braucht immer
Unterstützung. +
Sohrab: + NEIN! Bist du dumm?“ (Sohrab & Dardan, A_14-06, T87)*

Es wurde besonders bei Dardan (Gruppe A) beobachtet, dass er seine Mitschüler auslachte und sich ständig über sie stellte, um sich besser darzustellen. Jedoch beschwerte er sich, sowie andere Teilnehmende mit ähnlichem Verhalten, über aggressive Peerbeziehungen oder Mobbing, indem er sich in der Opferrolle darstellte. Obwohl es während der Studie nicht geklärt werden konnte, wer die Feinseligkeit tatsächlich anfang, war in Dardans Fall aber klar, dass die Gewalt auf beiden Seiten stattfand. Es wäre interessant gewesen, näher zu analysieren, warum aggressive Kinder die Verantwortung eher auf die Mitschüler*innen abwälzten, und sich dagegen als unschuldig fühlten bzw. darstellten.

10.4.3 Erfahrung der migrationsbedingten Diskriminierung

Als Teilnehmende schilderten, implizite Diskriminierungen wegen ihrer Herkunft zu erfahren, war es schwierig festzustellen, inwiefern die Eindrücke der Teilnehmenden der Wahrheit entsprachen oder es sich um eigenen Vermutungen der Kinder über externe Repräsentationen handelte. Immerhin ist es in europäischen Schulen häufig der Fall, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Defizit

angesehen wird (Oomen-Welke 2017). Da Diskriminierung meist implizit erfolgt, war es schwierig, die Realitätsangemessenheit dieses Phänomens zu bewerten. Es ist aber wichtig zu erkennen, dass die betroffenen Teilnehmenden sich nicht immer in der Schule willkommen fühlten. Diese migrationsbedingte Diskriminierung hing wahrscheinlich teilweise von der Klassengemeinschaft und dem Verhältnis der Lehrkraft ab. Während Teena (Gruppe C) von ihren Mitschülern explizit wegen ihrer Sprache ausgelacht wurde, erzählte keiner der Teilnehmenden aus der Gruppe B von solchen Erlebnissen. Es konnte deshalb sein, dass die Klassengemeinschaft der Gruppe B toleranter war. Laut der Homophilie-Theorie sollten Schüler*innen mit Migrationshintergrund umso beliebter sein, je höher der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse ist (Karimi et al. 2018). Fragte man die Kinder, ob sie mehr Freunde mit oder ohne Migrationshintergrund hatten (Fragebogen Frage 13), erhielt man gemischte Antworten, die eher zur Richtung mit Migrationshintergrund tendierten. Die meisten Teilnehmenden hatten einige Freund*innen, die ebenso einen Migrationshintergrund hatten. Es wäre interessant gewesen, die ethnische Heterogenität des Freundeskreises im Bezug zu den Vorurteilen näher zu analysieren.

Ein Großteil der Teilnehmenden äußerte ein hohes soziales Selbstkonzept bezüglich der Peerakzeptanz. Ihre Freund*innen waren hilfsbereit und sorgten dafür, dass sie sich in der Schule wohlfühlten. Allerdings waren die Kinder sich auch bewusst, dass man nicht mit allen befreundet sein kann. Manche hatten Angst, nicht genug integriert zu werden und andere hatten aggressive Beziehungen zu manchen Mitschüler*innen. Sie empfanden teilweise negative externe Repräsentationen über ihrem Migrationshintergrund. Bezüglich der Familie waren ihre Mitglieder*innen die Verbindung der Kinder zum Herkunftsland und ihre Erstsprache war ihr Hauptkommunikationsmittel zu ihren Verwandten.

11 Ergebnisse zum allgemeinen Selbstkonzept mit der Identität

In diesem Kapitel wird das Selbstkonzept der teilnehmenden Kinder weniger spezifisch analysiert und der Fokus stattdessen auf das Kind als Ganzes gesetzt. Wie fühlten sich und stellten sich die Teilnehmenden im Allgemeinen dar? Welchen Blick warfen sie auf ihre Zukunft? Welche Identität entwickelten sie unter den Einflüssen zweier Kulturen?

11.1 Thema 9: Allgemeines Selbstkonzept und Zukunft

11.1.1 Physisches und allgemeines Selbstkonzept

Das physische Selbstkonzept bezieht sich sowohl auf das Aussehen wie auch auf körperliche Fähigkeiten (Shavelson, Hubner und Stanton 1976). Die meisten Teilnehmenden der Studie äußerten ein hohes physisches Selbstkonzept, indem sie Sport als eins ihrer Lieblingsfächer auswählten (6/9 Kindern bei der Frage 12). Nur zwei gaben an, dass sie keinen Sport mochten. Fragte man die Kinder, ob sie ihr Aussehen mochten (Frage 15 im Fragebogen), antworteten sechs von neun, dass es ungefähr stimmte (3 Punkte) und zwei, dass es genau stimmte (4 Punkte für Dardan und Sohail). Damit äußerten die meisten ein mittelhohes bis hohes Selbstkonzept des Aussehens, mit einem Mittelwert von 3. Der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept des Aussehens und Selbstwertgefühl (laut Asendorpf und van Aken 1993) konnte im Rahmen der Studie nicht bewiesen werden. Teena kreuzte an, dass sie ihr Aussehen überhaupt nicht mochte und äußerte damit ein sehr niedriges physisches Selbstkonzept, obwohl ihre Durchschnittsnote des allgemeinen Selbstkonzepts am höchsten von allen war. Umgekehrt schätzte Sohail 4 Punkte für sein Aussehen ein, während sein allgemeines Selbstkonzept am niedrigsten war.

Alle Teilnehmende hatten als Medianwert des allgemeinen Selbstkonzepts 3 oder 4 Punkte. Die Mittelwerte streckten sich zwischen 2,8 und 3,6 Punkte. Zwei Kinder hatten knapp unter 3 Punkte (Munir 2,9 und Sohail 2,8), während drei Kinder durch einen besonders hohen Wert hervorstachen (Dardan 3,5; Ana 3,6 und Teena 3,6). Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden durchschnittlich positive Selbstkonzepte hatten: Der Mittelwert aller allgemeinen Selbstkonzepte war 3,2 und der Medianwert war 3. Diese Werte spiegelten sich auch in den meisten Äußerungen über das Selbst im Interview wider. Manche Teilnehmende äußerten überpositive Selbstkonzepte:

„Ich bin der größte Albaner aus gANz Kosovo.“ (Dardan, A_14-06, T105)

Dagegen konnten auch teilweise sehr negative Äußerungen wiedergefunden werden:

„Ich wünschte, ich wär besser in alles. (...) Alles. Schule, alles alles / alles. Gewicht / bisschen niedriger und so / und Muskel / Sixpack!“ (Sohrab, A_14-06, T123)

11.1.2 Blick auf die Zukunft: zwischen Ehrgeiz und Realität

Ein guter Indikator des allgemeinen Selbstkonzepts ist die Vorstellung der Zukunft. Laut Esser (2001, nach Braun 2012) ist die ‚Plazierung‘ eine Form der Sozialintegration. Die Frage stellte sich, in welcher weiterführenden Schule sie platziert wurden (hier meistens in der Realschule, sh. Kapitel 8.2.3) und wie hoch ihre Chancen in der Berufswelt sein wurden. Fragte man die interviewten Kinder, welchen Beruf sie später ausüben wollten, waren sie eher ideenreich und ehrgeizig. Drei Berufsfelder stachen besonders heraus:

- Die wissenschaftlichen Berufe waren am beliebtesten: Mädchen und Jungs wollten Arzt*in (2 Kinder), Laborant*in, Chemiker*in, Archäologe*in oder Zahnarzt*in werden. Es sind bildungshohe Berufe, die hohe akademische Selbstkonzepte voraussetzen, einen hohen Platz in der Gesellschaft verleihen und zu gesellschaftlichen Fortschritten beitragen.
- Soziale Berufe waren auch eine erwähnte Möglichkeit. So wollten zwei Teilnehmende Lehrer*in werden. Dieser Wunsch zeigte einen guten Bezug zur Schule, auch wenn die Kinder es nicht so attraktiv wie andere Berufskategorien ansahen:

„Und dann nOCH etwas↑ / würd ich arbeiten / vielleicht wenn ich's nicht schaffe. / Dann werde ich / Lehrer.“ (Dardan, A_14-06, T113)

- Sportliche Berufe wurden von zwei Jungen der Gruppe A sehnlichst erwünscht: Sie wollten professioneller Fußballer oder Basketballer werden. Dies hatte einen Zusammenhang mit einem hohen physischen Selbstkonzept.

Ferner wurde noch ein Beruf im Kunstbereich erwähnt (Schauspieler*in) und einer im Sicherheitsbereich (Polizist). Die meisten Teilnehmenden gaben begeistert verschiedene Ideen von Berufen an. Nur ein Kind wusste es nicht und äußerte damit einen weniger positiven Ausblick auf die Zukunft:

„Ich weiß nicht was ich werden soll.“ (Ahmed, A_14-06, T111)

Man merkt zudem, dass die Kinder auf Berufe herabschauten, die in der Sozialhierarchie niedriger gestellt sind, aber häufig von Personen aus bildungsfernen Milieus und mit Migrationshintergrund geübt werden: Bauarbeiter (Gruppe A) und Reinigungskraft (Gruppe C).

*"Sohail: + <Zu Teena:> Und du willst (halt) so / KLOputzerin! <lacht>
Teena: <Ermüdete Stimme:> Jaaa. Bestimmt. Ich glaub du wirst nicht Polizist, wirst dann Klo putzen."
(Sohail & Teena, C_24-06, T82)*

Diese Verachtung für niedriger gestellte Berufe zeigte weiter ihren Wunsch nach sozialem Ausstieg durch Bildung. Wie die OECD (2019b) gezeigt hat, haben die Eltern mit Migrationserfahrung häufig hohe Bildungsaspirationen für ihre Kindern, was sich wiederum auf die schulischen Motivation der Kinder auswirkt.

Frage man die Teilnehmenden, ob sie glaubten, ihr Ziel zu schaffen, zeigten sie meistens Vertrauen in die Zukunft, indem sie begeistert bejahten. Dennoch hatten die meisten bereits eine realistische Vorstellung von dem nötigen Weg und wussten, dass ein Studium mit viel Arbeit verbunden ist:

„Nein, das ist kein Gymnasium, weil ich kann nicht jetzt gut DEUTSCH! Und ich kann nicht im Gymnasium gehen / aber ich geh in [AN-Schule], wo kann ich gut / Deutsch lernen, und in fünfte Klasse glaub ich, geh ich im Gymnasium.“

(Ana, C_24-06, T90).

11.2 Thema 10: Eine plurale Identität: Zwischen zwei Kulturen aufwachsen

11.2.1 Die Herkunftskultur in der Identität

Die interviewten Kinder erzählten gerne von ihrem Herkunftsland. Alle erinnerten sich an manche einheimische Besonderheiten, die sie in Deutschland vermissten. Sie assoziierten ihr Herkunftsland besonders mit kulinarischen Spezialitäten und Geschmächen, mit besonderen Waren und Läden:

„Dardan: Das Brot vermiss ich sehr / weil dort schmeckt das Brot besser als von Deutschland. Gibt viel / mal.

Ahmed: Ich vermiss so in Libanon da diese Spielzeugläden↑, weil die waren ultra cool, da konnten wir mal alle Sachen↑ / so zuerst ausprobieren, bevor man sie kauft↑ / ja, und dann noch viele mehr.“ (Dardan & Ahmed, A_14-06, T5)

Ab und zu erwähnten die Kinder schöne Landschaften, wie den Strand oder einen Berg mit prächtigem Ausblick. Sonst vermissten die Kinder meistens wichtige Orte ihrer Kindheit, wie ihr ehemaliges Haus oder einen besonderen Spielplatz. Die

Orte ihrer Erinnerungen assoziierten sie mit Personen, bzw. Freund*innen oder Mitglieder*innen der erweiterten Familie:

„Sohail: Mein Opa hat so ein Freund, der hat so ein Markt / und da dürfen wir immer so / grad des Ch- äh / Süßes holen immer. Ohne Geld!

I: Cool!

Ana: Und meine Mamas äääh / Freundin hat sehr viel Süßes / gegeben"

(Sohail & Ana, C_24-06, T6)

Anhand dieser ausgewählten Aspekten beschrieben sie ein Land mit Bewohner*innen, die eine eigene Kultur und Sprache haben. Diese Kultur teilten die Kinder mit Migrationserfahrung in unterschiedlichen Maßen, je nach individueller Geschichte. Die meisten Teilnehmenden bewerteten ihre kulturellen Gruppe explizit positiv. Bei manchen Kinder wie Dardan (Gruppe A) gab es starke Anzeichen eines hohen kollektiven Selbstwertgefühls (Wolfgramm et al. 2010). Ebenfalls repräsentierte die Herkunftssprache, die die Kinder in ihrem Alltag unterschiedlich häufig anwandten, ein wichtiges Zugehörigkeitssymbol. Sie war für die Kinder nah mit der Kultur verflochten, sodass sie im Gespräch häufig mit dem Land verwechselt wurde, wie z.B. bei den Erklärungen des Sprachenporträts.

„Ich / äh hab / IrAK / hier im Kopf gezeichnet / weil ich immer an Irak denke↑“

(Sohrab, A_14-06, T55)

11.2.2 Sicherheit im Aufnahmeland

Neben allen positiven Erinnerungen, die die Kinder von ihrem Herkunftsland behielten, waren sie sich dennoch über die dortigen Lebensbedingungen, die ihre Auswanderung verursacht hatten, bewusst. So schilderten die Teilnehmenden der Gruppe A und C Geschichte mit Gewalt, Gefahr und Tod. Dardan erzählte detailhafte, grausame Geschichten über den Kosovo, wo Straßenhunde leichtsinnig getötet wurden und verrückte Nachbarn ihre Kinder ermordeten. Teena und Sohail erzählten von wiederholten Terroranschlägen in pakistanischen und afghanischen Schulen. Obwohl sie diese nicht selbst erlebt hatten, kannten die Kinder Geschichten von Bekannten, die es erlebt hatten.

„Teena: Also meine Tante hat mir mal erzählt, dass sie als sie jünger war, also irgendwie so in der / äh neunten Klasse oder so war, dass mal bei ihr in der Schule Amokalarm gab / ja und sie wurde da ziemlich verletzt.

I: Deine Tante?

Teena: Ja. Also die hat jetzt immer noch hier eine Wunde <zeigt ihren Arm>, also die wurde hier getroffen. (...) Deswegen hab ich hier immer noch so Angst in die Toiletten zu gehen <sie und Sohail lachen>, weil ich immer daran denk, dass es passiert!“ (Teena, C_24-06, T13-14)

Diese Phänomene menschlicher Gewalt verursachten bei den Kindern unter anderem Angstgefühle, die sie noch später in ihrem Alltag in Deutschland empfanden, sowie Traurigkeit für die Opfer oder Zorn:

„Und ich hASSe es halt da im Pakistan, dass da so viele Mörder herumlaufen.“

(Sohail, C_24-06, T11)

Sie verurteilten die Allgegenwärtigkeit von Waffen im Alltag und das Versagen der Polizei. Im Vergleich dazu nahmen sie Deutschland als ein geregeltes Land wahr, wo man sich sicher fühlen konnte.

„Hier ist find ich besser von / das, das man / nicht alle Waffen haben dürfen, sondern halt niemand hier Waffen dürfen, außer die Polizisten und / so, aber in Irak darf man halt / jEDer Waffen / äh Waffen haben.“ (Sohrab, A_14-06, T9)

Auch natürliche Lebensbedingungen waren anders als im Herkunftsland. Teena hatte selbst zwei Erdbeben in Afghanistan erlebt. Leela fiel die Weiterentwicklung Deutschlands bezüglich des Umweltschutzes auf, da sie die Umweltverschmutzung in Indien gesehen hatte:

„Die Straßen sind sauberer auch / ähm es ist nicht so viel Verkehr / und dort liegt nicht so viel Müll auf den Straßen rum.“ (Leela, B_15-06, T10)

Die interviewten Kinder hatten zwar einen affektiven Bezug zu ihrem Herkunftsland, aber sie waren sich bewusst, dass sie in Deutschland in Sicherheit und mit besseren Lebensbedingungen aufwachsen konnten. Deshalb entwickelten sie auch eine emotionale Hinwendung zu Deutschland, wo sie ihr Leben aufbauten und ihre Freunde hatten. Die ‚Identifikation‘ zur Aufnahmegesellschaft ist eine der vier Formen der Sozialintegration laut Esser (2001, nach Braun 2012).

"Ana: Ich bleib hier!

Sohail: Immer?

Ana: Immer." (Ana & Sohail, C_24-06, T7)

11.2.3 Ständig Gewogenheit suchen

Laut Cooleys ‚*looking-glass*‘-Theorie (1902, nach Möller / Trautwein: 2015) nutzen wir unsere soziale Umgebung wie einen Spiegel, um unser Selbstbild zu

konstruieren. Die Kinder mit Migrationserfahrung entwickeln ihr Selbstkonzept und ihre Identität zwischen zwei Bezugsgruppen und zwei Kulturen: einerseits die Familie, das Herkunftsland, und andererseits die Schulfreunde in Deutschland. Man merkte an den Aussagen der Teilnehmenden, dass sie nie vollständig ein Land bevorzugten, sondern immer versuchten, einen Ausgleich zu äußern.

„Es / ist auch einfach schön hier manchmal. Ja. Aber ich mag's auch / in Indien halt.“ (Leela, B_15-06, T10)

Interessant wäre gewesen, für jedes Kind näher zu analysieren, inwiefern sie nach Berry akkulturiert worden waren (1984, nach Strohmeier / Spiel 2005). Kein Kind schien, ausschließlich die eigene Kultur beibehalten zu haben (Separation) oder Marginalisierung zu erleben. Jedoch übernahmen sie in unterschiedlichem Maße die Kultur des Aufnahmelandes: Die meisten befanden sich vermutlich in der Phase der ‚Integration‘ und manche vielleicht sogar in der Phase der kompletten ‚Assimilation‘. Wie in der Studie von Bak und Von Brömssen (2010) waren die Kinder zwischen zwei Kulturen, und gehörten zu beiden Kulturen. Manche Teilnehmer äußerten den Wunsch, beide Seiten ihrer Identität zu vereinigen:

„Und ich vermiss / ja, ich vermiss auch meine Familie in IrAK / und / ich hoffe dass die auch hierher kommen / nach Deutschland.“ (Sohrab, A_14-06, T2)

Die Kinder mit Migrationserfahrung erstellten Brücken zwischen ihren beiden Ländern und Kulturen: Sie erlebten *transnationalism* (Basch et al. 1994, nach Bak / Von Brömssen 2010). Ein letztes wichtiges Beispiel ihrer Dualität war das Thema der Namen. Die drei Teilnehmenden der Gruppe A erklärten, dass ihr Name unterschiedlich ausgesprochen wurde, je nachdem mit wem sie redeten.

„Mein / Also mein / deutsche Name ist [Ahmed] / und mein arabische Name ist Aloushi.“ (Ahmed, A_14-06, T31)

Der Name ist zentral für die Identitätsbildung. Daraus konnte man erschließen, dass diese Kinder mit Migrationserfahrung eine plurale Identität entwickelten (Biichlé 2018).

11.3 Bemerkungen für die Interpretation

11.3.1 Bezug zu Gewalt

Es konnte bei mehreren Teilnehmenden ein besonderer Bezug zu Gewalt beobachtet werden, indem sie erlebte oder gehörte grausame Geschichten erzählten.

Es konnte sein, dass die Kinder die Gewalt dann unkontrolliert in ihren Peerbeziehungen reproduzierten. Sohail z.B. redete am Anfang des Interviews detailliert von erschreckenden Terroranschlägen:

„Und ich hASSe es halt da im Pakistan, dass da so viele Mörder herumlaufen.“

(Sohrab, C_24-06, T11)

Später erfuhr man, dass Sohail Polizist werden wollte. Es könnte bedeuten, dass er Sicherheit verlangte und die Bürger*innen beschützen wollte. Seine Begründung dazu lässt jedoch die Frage offen, ob er durch diesen Beruf selbst Gewalt ausüben möchte:

„Weil ich / eine Pistole haben will <lacht>.“ (Sohail, C_24-06, T80)

11.3.2 Legenden über das Herkunftsland

Während der Darstellung der Herkunftskultur konnten Phänomene der Überbietung unter den Teilnehmenden stattfinden. Manche Teilnehmenden erzählten Aspekte ihres Herkunftslands, die sehr unrealistisch klangen:

„Sohrab: in Irak find ich cooler, weil da dürfen ALLE Auto fahren, alle Kinder, Babys...“

I: Kinder? Äh?

Sohrab: Und ich fahre auch Auto.

Dardan: Ich auch.

I: Echt?

Ahmed: Ich auch in Libanon. Aber mit (X) +

Dardan: + NEIN ! <Handbewegungen> Ich war auf der / ich war auf der Straße 60

KH, mit meinem Onkel +

Sohrab: + (X) war mit meinem Opa.“

(Sohrab, Dardan und Ahmed, A-14-06, T9-10)

Wenn die Teilnehmenden selbst die Stereotypen über ihre Kultur herausbrachten und übertrieben, trugen sie dazu bei, eine kollektive Legende über ihr Herkunftsland zu verbreiten. Sie beschrieben die schönen Aspekte ihres Herkunftslands und ließen es erscheinen, wie sie es gerne haben würden.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass die teilnehmenden Kinder mit Migrationserfahrung generell ein positives allgemeines Selbstkonzept entwickelt hatten. Ihre Identität war dual, da sie die richtige Gewogenheit zwischen zwei Kulturen finden sollten. Einerseits hatten sie einen affektiven Bezug zu ihrer Herkunftskultur und andererseits sahen sie auch Werten des Aufnahmelandes, wo sie in Sicherheit leben konnten. Generell hatten die Kinder Vertrauen in ihre Zukunft und zeigten Ehrgeiz für ihren späteren Platz in der Berufswelt.

12 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde auf das besondere Erleben der Schulzeit von Grundschulkindern mit direkter Migrationserfahrung fokussiert. Dabei wurde untersucht, inwiefern das schulische, sprachliche und soziale Selbstkonzept sowie die Identitätsbildung der Teilnehmenden durch ihre Erfahrungen der Migration und der Mehrsprachigkeit geprägt wurden. Dafür wurden neun Viertklässler*innen ausgewählt, die im mittleren Osten, Südasien, Ost- oder Südeuropa geboren waren und zwischen sechs Monaten und neun Jahren alt waren, als sie in Deutschland einwanderten. Die Teilnehmer*innen wurden über ihre schulischen Leistungen, ihre Bezüge zu Deutschland und zu ihrem Herkunftsland, ihre Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache sowie in der deutschen Sprache, ihre sozialen Beziehungen und ihre Vorstellung der Zukunft befragt. Die Datenerhebung erfolgte sowohl schriftlich durch einen individuellen Fragebogen, wie auch mündlich durch ein Gruppeninterview, sodass jedes Kind die Möglichkeit hatte, sich ausführlich zu den Themen zu äußern.

Dieses letzte Kapitel dient dazu, einen zusammenfassendes Fazit zu ziehen, und die Ergebnisse der Studie abschließend zu betrachten. Daraufhin soll über die Grenzen der Studie reflektiert werden. Schließlich werden die Beiträge für die künftige Forschung und die schulische Praxis vorgestellt.

12.1 Fazit der Ergebnisse aus der Studie

12.1.1 Schulisches Selbstkonzept

Acht von neun Teilnehmenden der Studie stellten sich als gute bis sehr gute Schüler*innen dar. Sie äußerten positive allgemeine schulische Selbstkonzepte, die einen Mittelwert von 3,44 / 4 möglichen Punkten erreichten. Bemerkenswert war, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen sowie Vorliebe für die Fächer Mathematik und Deutsch ständig intern verglichen. Die Tendenz der erhobenen Ergebnisse korrelierte mit den Ergebnissen der PISA-Studien (OECD 2019a). Die Teilnehmenden schätzten meisten ihre Kompetenzen im Fach Deutsch als niedriger als ihre Kompetenzen in Mathematik. Mit einem Mittelwert von 3,22 von 4 erreichbaren Punkten wurden die Leistungen und somit die Selbstkonzepte in Mathematik besser als die Selbstkonzepte in Deutsch (2,78) empfunden. Nur zwei Kinder äußerten ein besseres Selbstkonzept im Fach Deutsch als in Mathematik. Bezüglich der Schule ergab sich, dass manche

Schüler*innen mit Migrationserfahrung bei ihrer Ankunft die Schule als eine strenge Institution empfunden hatten. Während zwei Teilnehmenden angaben, dass sie sich in der Schule eher schlecht fühlten, gaben sieben von neun an, dass sie sich in der Schule sehr wohl fühlten. Als Gründe dafür erzählten die Teilnehmenden vorwiegend gute Erinnerungen mit ihren Mitschüler*innen. Die guten Ergebnisse der meisten Teilnehmenden bezüglich ihres schulischen Selbstkonzept war im Zusammenhang mit ihren empfohlenen weiterführenden Schulen widersprüchlich. Lediglich eine der neun Teilnehmenden wurde im folgenden Jahr ein Gymnasium besuchen, während die meisten eine Realschule besuchen wurden. Dieses Phänomen kann mehrere Gründe haben. Ein Erklärungsversuch könnte darin bestehen, dass die meisten Schüler*innen überrealistische schulische Selbstkonzepte im Vergleich zu ihren tatsächlichen Leistungen besaßen. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass das deutsche Grundschulsystem nicht ausreichend die leistungsstarke Schüler*innen anerkennt, die eine Migrationsgeschichte haben.

12.1.2 Sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept

Die Teilnehmenden verglichen ihr aktuelles Niveau in Deutsch mit ihren Peers und Verwandten, die ebenfalls DaZ lernten, also mit externen, sozialen Normen. Darüber hinaus nutzten sie auch als interne Vergleiche ihre Wahrnehmung der eigenen Fortschritte seit ihren Anfängen im deutschen Schulsystem. Die Kinder zeigten sich besonders stolz im Hinblick auf ihre Biografie des Deutschlernens. In der deutschen Sprache äußerten sieben von neun Teilnehmenden der Studie hohe bis sehr hohe sprachliche Fähigkeitsselbstkonzepte, was einen Mittelwert von 3,31 von 4 Punkten ergab. Ihre Kenntnisse der jeweiligen Erstsprache schätzten die Schüler*innen oft ähnlich hoch wie die der deutschen Sprache ein. Doch es ergaben sich auch Unregelmäßigkeiten, da sich wenige Schüler*innen besser oder auch schlechter im Vergleich zu DaZ einschätzten. Insgesamt ergab sich einen etwas niedrigeren Mittelwert der sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzepte in der Erstsprache mit 3,21 Punkten. Es wurde festgestellt, dass mehrere Teilnehmende unrealistische sprachliche Selbstkonzepte äußerten (sei es in Deutsch oder in der Erstsprache), da sie sich außergewöhnlich negativ oder positiv über ihr Sprachniveau äußerten.

Wurde ein Mangel in einer der Sprachen erkannt, wirkte sich dies häufig positiv auf die Lernmotivation des Kindes aus, da es sich dann in einer der Sprachen

verbessern wollte. Obwohl die meisten Kinder versuchten, einen Ausgleich zwischen ihren Sprachen zu finden, neigten sie aus ästhetischen und affektiven Gründen leicht dazu, ihre Erstsprache zu bevorzugen. Bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit hatten die Teilnehmenden verschiedene Ansichten. Manche sahen sie als etwas nicht besonders an, während andere Scham empfanden, wenn sie im Unterricht hervorgebracht wurde. Doch die meisten Kinder teilten gerne Kenntnisse in ihrer Erstsprache ihren Mitschüler*innen mit. Das *Code-Switching* wurde meistens als Verwirrung erlebt, während jedoch auch seine praktischen Nutzungen in der Familie erkannt wurde. Die Erstsprache hatte als weiteren Vorteil, dass sie als Geheimsprache dienen konnte, welche die Kinder für private Gespräche gerne auch innerhalb der Schule nutzten.

12.1.3 Soziales Selbstkonzept

Ein anderer Aspekt des Selbstkonzepts ist der soziale Aspekt. Die meisten Teilnehmende gaben an, viele Freund*innen und gute Beziehungen mit ihren Peers zu haben. Freund*innen verschönerten ihren schulischen Alltag beispielweise durch gegenseitige Hilfe. Von den Peerbeziehungen hing stark das Wohlfühlen in der Schule bzw. in Deutschland ab. Trotz dieser vielen positiven Ergebnisse, erlebten die meisten Teilnehmende doch auch negative Aspekte der Peerbeziehungen. Manche waren am ersten Schultag schüchtern, schätzten ihre Beliebtheit gering ein und äußerten damit ein eher negatives soziales Selbstkonzept. Manche schilderten Situationen mit Auslachen, Beleidigungen oder Streite in den Peerbeziehungen. Fast die Hälfte der Teilnehmenden gab an, schonmal migrationsbedingte Diskriminierung erlebt zu haben. Diese Kinder empfanden die externen Repräsentationen über ihre Sprache und Herkunft in dieser Hinsicht als negativ. Wenn die Kinder über ihre Familien sprachen, beschrieben sie auch Mehrsprachigkeitspraktiken, die komplexe Sprachwechsel befolgten. Die Herkunftssprache konnte als Verbindung zu manchen Familienmitglieder*innen wie z.B. Großeltern dienen. Vom Herkunftsland vermissten die Teilnehmenden vor allem ihre Verwandten, die eine aktive und affektive Verbindung zum Herkunftsland darstellten.

12.1.4 Allgemeines Selbstkonzept und Identität

Letztlich zeigten die Ergebnisse, dass die meisten Teilnehmende ein hohes bis sehr hohes allgemeines Selbstkonzept hatten. Rechnet man das allgemeine Selbstkonzept aller Teilnehmenden, ergab sich einen Mittelwert von 3,24 von 4

Punkten. Die physischen Selbstkonzepte der Teilnehmenden waren meist positiv, auch wenn keine Korrelation zwischen dem physischen und dem allgemeinen Selbstkonzept gefunden werden konnte. Ein interessanter Hinweis für das akademische sowie für das allgemeine Selbstkonzept war der Blick der Kinder auf die Zukunft. Dabei zeigten die Teilnehmenden generell Ehrgeiz, denn viele strebten entweder nach bildungsnahen Berufen, oder wünschten sich, prominente Sportler zu werden. Dies zeigte ihr Willen, eine hohe Stelle in der Gesellschaft zu erreichen. Von diesen Ergebnissen und Erzählungen ließ sich ableiten, dass die Kinder mit Migrationserfahrung in der vorliegenden Studie eine plurale Identität entwickelten und sich in beiden Kulturkreisen verständigten. Trotz des Zugehörigkeitsgefühls zu ihrer Herkunftskultur, das durch das Erzählen von Erinnerungen erkannt wurde, waren die Kinder sich jedoch bewusst, dass die Lebensbedingungen in ihrem Herkunftsland meist schlechter bzw. gefährlicher als in Deutschland waren. Die meisten Teilnehmenden waren ständig auf der Suche eines Ausgleichs zwischen den beiden Sprachen, Kulturen und Ländern. Von ihren kosmopolitischen Geschichten entwickelten sich komplexe Selbstkonzepte, die von einem Kind zum anderem sehr unterschiedlich sein konnten.

12.2 Grenzen der Studie

12.2.1 Sozialverhalten

Das Gruppeninterview hatte den Vorteil, dass sich die Teilnehmenden schneller in das Gespräch einfanden und ihnen eine Gelegenheit gegeben wurde, in einer homogenen Gruppe über Migration zu sprechen. Jedoch wurde auch der Nachteil beobachtet, dass dieser soziale Aspekt die Antworten verzerren könnte. So wiederholten die Kinder manchmal das Gesagte von anderen, reformulierten die Ideen, zu denen sie sich sonst vermutlich nicht geäußert hätten, oder stellten die Gegenposition übertrieben dar. Manchmal kam es ebenfalls dazu, dass die Gruppe den Fokus verlor und die Teilnehmenden sich gegenseitig durch Witze ablenkten. Wenn ein Teilnehmende eine Frage nur knapp antwortete, so folgten die anderen mit demselben Verhalten. Bei der Auswertung der Ergebnisse war es deswegen manchmal schwierig festzustellen, inwiefern die Teilnehmenden ehrlich waren, und inwiefern sie ihre Antworten an die der Anderen anpassten. Deshalb wurden zusätzlich individuellen Fragebogen erstellt und die Ergebnisse beider Verfahren ständig

zueinander in Beziehung gesetzt. Doch auch dies hat sich nicht als optimal herausgestellt, denn die Meinungen können nicht durch eine quantitative Methode erhoben werden. Es soll im Blick behalten werden, dass die in dieser Arbeit geschilderten Ergebnisse an einem besonderen Zeitpunkt und in der besonderen Situation der Studie erhoben wurden.

12.2.2 Möglichkeiten des Vergleichs

Es reicht nicht aus, zu messen, wie positiv oder wie negativ das Selbstkonzept einer Person ist, sondern es soll auch analysiert werden, wie realistisch oder wie gewünscht das Selbstkonzept ist. Um den Realismus der Ergebnisse zu überprüfen, wurden die Eltern der teilnehmenden Schüler*innen als Drittquelle befragt. Allerdings wurde bei der Analyse der Ergebnisse bemerkt, dass diese Quelle für die Datentriangulation nicht ausreichte. Interessant und wichtig wäre, die Äußerungen der Teilnehmenden auf mehrere Ebene zu vergleichen. Erstens könnten die Ergebnisse mit objektiveren Daten über den Teilnehmenden verglichen werden: ihre Schulleistungen für das schulische Selbstkonzept, Sprachtests für das sprachliche Selbstkonzept, Beobachtungen oder soziometrische Erhebungen für das soziale Selbstkonzept, und Tests der Akkulturation für die Identität. Eine zweite Ebene des Vergleichs wären die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. So könnte man die Fragebögen auch von den anderen Mitschüler*innen der Klasse ausfüllen lassen. Durch den Vergleich der Daten könnte so getrennt werden, was häufig für Kinder in diesem Alter herausgefunden wird, und was besonders von ihrer Migration und Zweisprachigkeit abhängt. Solche Vergleiche sind wichtig zu betrachten, nehmen aber Zeit in Anspruch und wären über den Umfang dieser Masterarbeit hinausgegangen.

12.2.3 Eingeschränkte Stichprobe

Die Studie wurde mit einer eingeschränkten Anzahl an Teilnehmenden durchgeführt. Jedes Kind hat seine eigene Persönlichkeit, Migrationsgeschichte, schulische Erfahrung, Meinungen, kognitive Fähigkeiten, freundliche und familiäre Beziehungen. Daher ist es schwierig, manche Aspekte für Kinder mit Migrationserfahrung im Allgemeinen zu generalisieren. Es konnten zwar generelle Ausrichtungen identifiziert werden, aber die Individualität der Teilnehmenden blieb dabei jedoch sehr präsent. Um mehr Generalisierung zu schlussfolgern, wäre es

wünschenswert gewesen, die Studie mit einer größeren Stichprobe durchzuführen, was aus zeitlichen Aspekten für diese Arbeit auch unmöglich war.

12.3 Ausblick

12.3.1 Forschungsperspektiven

Die vorliegende Studie wurde querschnittlich erhoben, als sich die Teilnehmenden am Ende der vierten Klasse befanden. Es wäre interessant gewesen, das Selbstkonzept derselben Teilnehmenden erstens bei ihrer Ankunft zu messen, wie etwa für Ana der Fall war. Es wäre ebenfalls interessant, die weitere Entwicklung derselben Schüler*innen nach der Pubertät und dem Übergang in der Sekundarstufe wieder zu erheben. Die Fragen der Identität und des Selbstkonzepts sind nämlich bei Jugendlichen noch geprägt. Für den Forschungsstand wäre von hoher Bedeutung, solche Längsschnittstudien durchzuführen, die an drei bis vier unterschiedliche Zeitpunkten das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationserfahrung erheben. Die Kinder einer Vorbereitungsklasse könnten z.B. 3 Monate, ein Jahr, drei Jahre und fünf Jahre nach ihrer Ankunft hinsichtlich ihres Selbstkonzepts interviewt werden.

Generell ist von hoher Bedeutung, Interviews mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund durchzuführen. So können die Mechanismen ihrer Integration und Identitätsbildung besser verstanden werden, und dadurch vermutlich auch Wege für die Verbesserung ihres schulischen Erfolgs gefunden werden. Die unterschiedlichen Teilselbstkonzepte sollten noch verfeinert analysiert werden, besonders mit der Frage „Warum?“. So könnte das soziale Selbstkonzept parallel zum Migrationsanteil der Klasse untersucht werden, oder das schulische Selbstkonzept parallel zu den kulturellen Überzeugungen und der Praxis der Lehrkraft. Das sprachliche Selbstkonzept könnte im Bezug zu den Mehrsprachigkeitspraktiken der Familie und der Methoden im DaZ-Unterricht gesetzt werden, und die allgemeine Identität im Bezug zu den Meinungen der Eltern über Integration gesetzt werden. Generell wäre das Ziel weiterer Studien, verfeinert zu verstehen, welche Faktoren dazu führen, warum die Kinder ein bestimmtes Selbstkonzept haben.

12.3.2 Pädagogische Implikationen

Ich empfand es als Lehramtsanwärterin sehr interessant für meine künftige Praxis, Gruppeninterviews mit Kindern mit Migrationserfahrung durchzuführen. So

hatte ich die Möglichkeit, der Meinungen der Kinder zuzuhören und sie in dieser Arbeit hervorzuheben. Allgemein ist es wichtig, dass Lehrkräfte sich für das Interesse und die Persönlichkeit ihrer Schüler*innen interessieren. Neulich wurde mit dem Krieg in der Ukraine das Thema der Migration wieder aktuell in Europa. Da die deutschen und französischen Schulen eine immer steigende Anzahl an Kindern mit Migrationserfahrung aufnehmen, sollten die Lehrkräfte sich darüber bewusst sein, dass die Migrationserfahrung und die Zweisprachigkeit das Selbstkonzept der Schüler*innen beeinflussen kann. Wie die Studie gezeigt hat, reden die Kinder mit Migrationserfahrung gerne von ihrem Land oder ihrer Sprache, wenn man sich die Zeit für persönliche Gespräche nimmt. Diese Studie hat mich in meinem Ziel gefestigt, in meiner Praxis besonders Wert darauf zu legen, inklusive Pädagogik für den Empfang von zugewanderten Kindern einzusetzen.

Es ist von hoher Wichtigkeit, dass die Kinder bewusst über ihre Erstsprache und Mehrsprachigkeit werden, und dass die Schule sie wertschätzt. Man sollte die Schule als ein Ort des Empfangs für Kinder mit Migrationserfahrung gestalten, damit sie sich dort wohlfühlen. Die mögliche Spaltung zwischen ihren zwei Welten – zuhause mit der Herkunftskultur versus die deutsche Schule – soll aufgehoben werden. Es gibt dafür eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, die weitgehend von den Lehrkräften bzw. der schulischen Einrichtung abhängen. Um die soziale Integration der Kinder zu unterstützen kann es nützlich sein, an der generellen Stimmung der Klasse durch Gruppenarbeiten oder Kohäsionsaktivitäten zu arbeiten. Es soll auch großen Wert auf die Absetzung der Stereotype und des gewaltsamen Verhaltens von Kindern gelegt werden. Definitiv beginnen diese Handlungen mit einer einzigen Sache: die Einstellungen der Lehrkräfte über sprachliche und kulturelle Heterogenität. Nur dann können sie durch *Empowerment*-Praktiken zur positiven Entwicklung des Selbstkonzepts und der Identität der Kinder mit Migrationserfahrung beitragen.

Literaturverzeichnis

- Abshagen, Maike (2017). Schulische Integration zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In H. Günther / G. Kniffka / G. Knoop / T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 50-69.
- Ahrenholz, Bernt (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-20.
- Amt für Schule und Bildung der Stadt Freiburg (2022). *Schulentwicklungsbericht 2022 der Stadt Freiburg*. Verfügbar unter: https://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/get/params_E-1135544043/1616725/Schulentwicklungsbericht2020.pdf
- Asendorpf, Jens & van Aken, Marcel (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (1), 64-86.
- Auger, Nathalie (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30(1), 57-66.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/h_web2016.pdf
- Avanza, Martina & Laferté, Gilles (2005). Dépasser la "construction des identités" ? Identification, image sociale, appartenance. *Genèses* 61(4), 134-152. <https://doi.org/10.3917/gen.061.0134>
- Bak, Maren & Von Brömssen, Kerstin (2010). Interrogating childhood and diaspora through the voices of children in Sweden. *Childhood*, 17(1), 113–128.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022). *Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021.html;jsessionid=4DF1D55876FCAC948F7C396AB6CA3F1A.intranet671?view=renderPdfViewer&nn=284738>
- Bardin, Laurence (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Basch, Linda / Glick Schiller, Nina & Szanton Blanc, Christina (1994). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-States*. New York: Gordon and Breach.
- Baudrit, Alain (1994). L'entretien collectif avec des enfants. *SPIRALE - Revue de Recherche en Éducation*, (13), 219-230.
- Berry, John W. (1984). Cultural relations in plural societies. In N. Miller, & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation*. Orlando FL: Academic, 11-27.
- Berry, John W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation: Lead Article. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. Verfügbar unter: http://www.cultureresearch.org/sites/default/files/berry_1997.pdf
- Biichlé, Luc (2018). Intégration, réseaux sociaux et représentations langagières de migrants en France. *Langage et société*, 163, 33-56. <https://doi.org/10.3917/lis.163.0033>
- Billmann-Mahecha, Elriede & Tiedemann, Joachim (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.),

- Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-207.
- Böhme, Karin / Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2017). Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten und Ansatzpunkte für sprachliche Fördermaßnahmen. In M. Becker-Mrotzek / H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 187-210.
- Boivin, Michel & Bégin, Guy (1989). Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60(3), 591-596.
- Boyer, Henri (2021). Représentation. *Langage et société*, HS1, 301-304. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0302>
- Braun, Cornelia (2012). *Soziale Akkulturation, Selbstkonzept und Schulerfolg bei Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Hamburg: Kovač.
- Brunner, Karl-Michael (1987). Zweisprachigkeit und Identität: Probleme sprachlicher Identität von ethnischen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 11(4), 57-75. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-250010>
- Busch, Brigitta (2010). „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick“ – Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In R. De Cillia et al. (Hrsg.), *Diskurs, Politik, Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 235-244. Verfügbar unter: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch2010 in FS wodak.pdf
- Castellotti, Véronique & Moore, Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Abgerufen am 17. Dezember 2022, von [https://www.researchgate.net/publication/255602221 REPRESENTATIONS SOCIALES DES LANGUES E T ENSEIGNEMENTS Guide pour l%27elaboration des politiques linguistiques educatives en Europe - De la diversite linguistique a l%27education plurilingue](https://www.researchgate.net/publication/255602221_REPRESENTATIONS_SOCIALES_DES_LANGUES_ET_ENSEIGNEMENTS_Guide_pour_l%27elaboration_des_politiques_linguistiques_educatives_en_Europe_-_De_la_diversite_linguistique_a_l%27education_plurilingue)
- Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril / M. Castro Varela / I. Dirim / A. Kalpaka / C. Melter (Hrsg.), *Bachelor/Master: Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, SS.23-53.
- Cooley, Charles H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Costa, James (2021). Identité. *Langage et société*, HS1, 165-169. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0166>
- Cummins, Jim (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, Jim (2000). BICS and CALP. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. New-York: Routledge, 76-79.
- Cummins, Jim (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Dees, Werner (2008). Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern. Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels. (Arbeits- und Diskussionspapiere) Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/22031/ssoar-2008-dees-das_freizeitverhalten_von_grundschulkindern.pdf?sequence=1
- Dickhäuser, Oliver (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5-8.

- Dickhäuser, Oliver / Schöne, Claudia / Spinath, Birgit & Stiensmeier-Pelster, Joachim (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 393–405.
- Dirim, İnci (2008). Erfassung, Bewertung und schulische Nutzung der Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Eine erste Annäherung. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 231–244.
- Draghici, Cornelia (2019). *Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle. Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels*. [Doktorarbeit, Université Paris-Nord – Paris XIII] <https://theses.hal.science/tel-03228135/document>
- Duchêne, Alexandre (2021). Inégalités. *Langage et société, Hors-Série 1*, 175-178. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0176>
- Ensor, Marisa O. & Gozdzia, Elżbieta M. (Hrsg.) (2010). *Children and migration : At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Esser, Hartmurt (1990). Interethnische Freundschaften. In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 185-205.
- Esser, Hartmurt (2001). Integration und ethnische Schichtung. *Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung*, 40. Verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>
- Fehlings de Acurio, Regine (2016). *Mehr Sprachen – mehr Chancen. Über Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Felson, Richard B. (1993). The (somewhat) social self: How others affect self-appraisals. In J. M. Suls (Ed.), *The self in social perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (1–26)
- Festman, Julia (2012). Schüler mit Migrationshintergrund – Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In E. Winters-Ohle / B. Seipp / B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. München: Waxmann, 183-191.
- Filipp, Sigrun-Heide (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 65–72.
- Geis-Thöne, Wido (2021). Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit fremdsprachigen Elternhäusern. *Institut der Deutschen Wirtschaft Köln*, 48(1), 3-22. Abgerufen am 19. September 2022, von <https://www.iwkoeln.de/studien/iw-trends/beitrag/wido-geis-thoene-lebenslagen-von-kindern-und-jugendlichen-mit-fremdsprachigen-elternhaeusern-496174.html>
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1999). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neuman (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263-280.
- Gumperz, John J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66, 137-53. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100

- Hachfeld, Axinja (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer. Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In E. Winters-Ohle / B. Seipp / B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. München: Waxmann, 47-65.
- Harr, Anne-Katharina / Terrasi-Haufe, Elisabetta & Woerfel, Till N. (2018). *Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem*. In *Deutsch als Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, 171-207. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_7
- Harter, Susan (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, Susan (1998). The development of self-representations. In W. Damon, & N. Eisenberg (Hrsg.), *Social, emotional, and personality development*. 5. Aufl. *Handbook of child psychology* (Band 3). New York: Wiley, 553-617.
- Harter, Susan & Pike, Robin (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Helmke, Andreas (1992). *Selbstkonzept und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Herwartz-Emden, Leonie (2005). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. In Arbeitsstelle für interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 7-24.
- Herwartz-Emden, Leonie / Schurt, Verena & Waburg, Wiebke (2010). *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92481-6>
- Jerusalem, Matthias (1988). Selbstwert, Ängstlichkeit und Sozialklima von jugendlichen Migranten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 19(1), 53-62.
- Jodelet, Denise (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 45-78.
- Kádas, Tímea (2017). *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Langues, représentations, identités en contexte*. [Doktorarbeit, Université de Strasbourg – Université du Luxembourg] https://publication-theses.unistra.fr/public/theses_doctorat/2017/Kadas_Timea_2017_ED520.pdf
- Kanouté, Fasal (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Karimi, Fariba / Génois, Mathieu / Wagner, Claudia / Singer, Philipp & Strohmaier Markus (2018). Homophily influences ranking of minorities in social networks. *Springer Scientific Reports*, 8(1107). <https://doi.org/10.1038/s41598-018-29405-7>
- Kniffka, Gabriele & Neuer, Birgit (2017). Sprachliche Anforderungen in der Schule. In H. Günther / G. Kniffka / G. Knoop / T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 37-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebedinge Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Labov, William (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.

- Laireiter, Anton-Rupert & Baumann, Urs (1992). Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses. In H.O.F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support*. Washington: Hemisphere, 33-55.
- Léglise, Isabelle (2021a). Alternance de langues. *Langage et société*, *HS1*, 23-26. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0024>
- Léglise, Isabelle (2021b). Répertoire. *Langage et société*, *HS1*, 297-299. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0298>
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (2018). Migration und Spracherwerb. In A.-K. Harr, M. Liedke & C. M. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache*. Stuttgart: J.B. Metzler, 1-26. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_1
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Manconi, Thérèse (2019). La « silhouette des langues »: dessiner et représenter les identités plurielles. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *11(17)*, 107-123.
- Markus, Hazel (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 63–78.
- Marsh, Herbert W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, *23*, 129–149.
- Marsh, Herbert W. (2005). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *19(3)*, 119-127.
- Marsh, Herb / Trautwein, Ulrich / Lüdtke, Oliver / Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (2006). Integration of Multidimensional Self-Concept and Core Personality Constructs: Construct Validation and Relations to Well-Being and Achievement. *Journal of Personality*, *74(2)*, 404-456.
- Maué, Elisabeth / Diehl, Claudia & Schumann, Stephan (2021). Young refugees in prevocational preparation classes. Who is moving on to the next step? *Journal for educational research online*, *13(1)*, 105-127. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.01.04>
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Miller, Jennifer. (2004). Identity and language use: The politics of speaking ESL in schools. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters, 290-315.
- Misoch, Sabine (2015). *Qualitative Interviews*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Möller, Jens & Trautwein, Ulrich (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 177-200.
- Neumann, Ursula (2008). Schulisch lernen. Die Bildungssprache der Schule können (Migranten-)Kinder nur in der Schule lernen. *Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung*, *40(2)*, 36-38.
- OECD (2019a). *Deutschland – Ländernotiz – Ergebnisse PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU_German.pdf
- OECD (2019b). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Oomen-Welke, Ingelore (2015). Sprachen vergleichen, reflektieren, wertschätzen. In A. Holzbrecher / U. Over (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz, 138–145.

- Oomen-Welke, Ingelore (2017). Zur Geschichte der DaZ-Forschung. In: M. Becker-Mrotzek/H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 55-76.
- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (2006). Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg – unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd 1 und 2*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 752-764. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-145008>
- Paetsch, Jennifer / Wolf, Katrin M. / Stanat, Petra & Darsow, Ann-Kathrin (2014). Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(S2), 315–347.
- Pior, Rainer (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern*. Münster: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja & Riegler, Julia (2020). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. Wiesbaden: Springer, 395-412.
- Renner, Günter (2008). *Das Selbstkonzept sozialer Integration bei Kindern in der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe. Eine quasiexperimentelle Längsschnittstudie*. [Dissertation – Universität Nürnberg].
- Ricoeur, Paul (1997). *Interview. Pensée de notre temps*. Paris: Ina - Arte France 2005.
- Roebers, Claudia (1997). *Migrantenkinder in vereinigten Deutschland. Eine Längsschnittstudie zu differentiellen Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Akkulturationsprozess von Schülern*. Münster: Waxmann.
- Roebers, Claudia M. / Mecheril, Anita & Schneider, Wolfgang (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 723-736.
- Rosenberg, Morris (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rüesch, Peter (1998). Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Peter Lang.
- Schilling, Suzanne R. / Sparfeldt, Jörn R. & Rost, Detlef H. (2004). Wie generell ist das Modell? – Analysen zum Geltungsbereich des Internal/External Frame of Reference Modells. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 221–230.
- Schöne, Claudia / Dickhäuser, Oliver / Spinath, Birgit & Stiensmeier-Pelster, Joachim (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Shah, Hanne (2015, November). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule – Eine Handreichung* (2. veränderte Auflage). Stuttgart: Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Shajek, Alexandra / Lüdtko, Oliver & Stanat, Petra (2006). Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 36(2), 125-145.
- Shavelson, Richard J. / Hubner, Judith J. & Stanton, George C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Statistisches Bundesamt (2020, 12. März). *0,3 % weniger Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/2020*. Abgerufen am 19. September 2022, von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/03/PD20_090_211.html
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2021). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Datenreport 2021*. Abgerufen am 19. September 2022, von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329502/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/>

- Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2005, Februar). *Interkulturelle Beziehungen an Wiener Schulen (IBW): Freundschaften und Feindschaften in multikulturellen Schulklassen. Projektbericht.* http://images.derstandard.at/20060223/bericht_end_interkulturelle_beziehungen.pdf
- Tabouret-Keller, Andrée (1982). Entre bilinguisme et diglossie. Du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social. *La linguistique*, 18, 17-43.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2017). „Integration“ – Erwartungen an die Schule, Möglichkeiten der öffentlichen Erziehung. In H. Günther / G. Kniffka / G. Knoop / T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (SS.22-36). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees (2018, 25. Juni). *Global Trends. Forced Displacement in 2017*. Genf: United Nations High Commissioner for Refugees. Abgerufen am 17. Dezember 2022, von <http://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>
- Valtin, Renate / Stallmann, Martina / Wagner, Christine & Darge, Kerstin (2002). Bericht über das Projekt AIDA. Adaptation in der Adoleszenz. Berlin: Humboldt-Universität. Verfügbar unter: https://amor.cms.hu-berlin.de/~h0319kfm/forschung/download/projekt_aida.pdf
- Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 (1953). *Artikel 11 GBl*, 173. https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/rechtliche_grundlagen/Landesverfassung.pdf
- Vertovec, Steven (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal*, 61(199), 83-95.
- Wolfgang, Christine / Rau, Melanie / Zander-Musić, Lysann / Neuhaus, Janine & Hannover, Bettina (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 59-77.
- Wood, David / Bruner, Jérôme S. & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.
- Woolard, Kathryn A. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin / K. A. Woolard & P. V. Kroskity (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory*. New York: Oxford University Press, 3-47.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Akkulturation – Formen, Kriterien und Einflussfaktoren (in Braun 2012: 34)	12
Abbildung 2: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept (Übersetzung von Shavelson / Hubner / Stanton 1976: 413, in Möller / Trautwein 2015: 180)	29
Abbildung 3: Transkriptionsregeln für die Gruppeninterviews.....	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigenschaften der Teilnehmenden.....	57
Tabelle 2: Beispiel der ersten Analysetechnik (A_14-06, t7-t10)	63
Tabelle 3: Beispiel der zweiten Analysetechnik mit dem Thema „soziales Selbstkonzept der Peersbeziehungen“	63

III. Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang A.	Demografische Daten der Schule – Statistik 2020/2021	115
Anhang B.	Brief zur Einwilligung an die Eltern	116
Anhang C.	Elterneinwilligungen	118
Anhang D.	Modell des Fragebogens an die Grundschüler*innen	120
Anhang E.	Ausgefüllte Fragebögen der Schüler*innen	122
Anhang F.	Analyse der Fragebögen	131
Anhang G.	Interviewleitfaden für das Gruppeninterview der Schüler*innen	135
Anhang H.	Transkriptionsregeln für die Gruppeninterviews.....	137
Anhang I.	Transkript des Gruppeninterviews A_14-06 (Ahmed, Dardan, Sohrab)	138
Anhang J.	Transkript des Gruppeninterviews B_15-06 (Leela, Munir, Nadina).....	151
Anhang K.	Transkript des Gruppeninterviews C_24-06 (Ana, Sohail, Teena)	161
Anhang L.	Analyse der Gruppeninterviews (Link zur Excel-Tabelle).....	170

Anhang A. Demografische Daten der Schule – Statistik 2020/2021

Von der Schule gesendete Auszüge aus den Schulstatistiken 2020/2021, nicht veröffentlichtes Dokument. Stand: 15/07/2021.

Klassenübersicht-Statistik GS/WRS alle (2020/2021)											-Grundschule-		Freiburg								
Kl./St.	Σ	m	w	Migr. Ausl.		Bekenntnis				Rel.-Unterricht			Wahlpflichtfach		Wahlfach				VKL		
				ev	Ausl.	ev	rk	sonst	ohne	ev	rk	Eth	sonst	ohne	AES	Te	BK	Mus		Sp	Inf
1a	23	14	9	4	2	5	5	2	11	15	1	-	-	7	-	-	-	-	-	-	2
1b	24	16	8	4	2	3	6	2	13	18	1	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-
1c	22	14	8	8	6	5	-	7	10	-	14	-	-	8	-	-	-	-	-	-	1
1d	22	13	9	3	2	4	3	3	12	-	18	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
FKA	6	5	1	3	1	-	1	-	5	1	1	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
FKB	5	2	3	1	-	1	-	-	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1	102	64	38	23	13	18	15	14	55	39	35	-	-	28	-	-	-	-	-	-	3
2a	21	13	8	6	2	3	5	4	9	11	6	-	-	4	-	-	-	-	-	-	1
2b	21	13	8	7	4	4	5	5	7	8	5	-	-	8	-	-	-	-	-	-	1
2c	19	11	8	6	4	2	7	6	4	7	5	-	-	7	-	-	-	-	-	-	2
2d	24	11	13	8	2	5	3	6	10	12	3	-	-	9	-	-	-	-	-	-	1
FKA	5	3	2	-	-	-	1	1	3	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
FKB	5	1	4	-	-	-	2	-	3	1	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
2	95	52	43	27	12	14	23	22	36	41	23	-	-	31	-	-	-	-	-	-	5
3a	22	9	13	7	3	7	4	5	6	14	2	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
3b	23	9	14	10	4	7	1	7	8	15	2	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
3d	17	5	12	7	4	3	2	6	6	9	2	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
3e	17	10	7	3	3	5	3	4	5	8	6	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
FKA	3	2	1	1	-	-	-	1	2	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
FKB	4	3	1	1	1	1	1	1	1	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
3	86	38	48	29	15	23	11	24	28	46	14	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-
4a	19	9	10	9	4	6	3	5	5	10	3	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
4b	21	10	11	5	4	4	6	6	5	7	6	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-
4c	21	8	13	6	3	4	7	4	6	7	8	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
4d	21	8	13	6	1	5	6	4	6	10	6	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-
FKA	5	4	1	-	-	1	1	-	3	3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
FKB	7	4	3	3	-	2	-	1	4	3	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
4	94	43	51	29	12	22	23	20	29	40	26	-	-	28	-	-	-	-	-	-	-

Seite 1/2

15.07.2021, 12:01:48

Schüler/innen mit Migrationshintergrund

schule

Name	Keine deutsche Staatsangehörigkeit	Geburtsland nicht Deutschland	Verkehrssprache nicht Deutsch
Schüler/innen in Klassen insgesamt: 377 davon Migrationsschüler/innen: 108 (entspricht 28,6%)	52 (13,8%)	51 (13,5%)	97 (25,7%)

Stand: 15.07.2021

- Seite 5/5 -

Anhang B. Brief zur Einwilligung an die Eltern

Einwilligung der Eltern zur Teilnahme an einer Studie

- - - English version on the back - - -

Liebe Eltern,

ich heiße Sophie Landauer und arbeite in der Loretto-Schule in der Notbetreuung. Ich studiere Lehramt und schreibe jetzt meine Masterarbeit über das Thema „Das Selbstkonzept der Kinder mit Migrationshintergrund“. Ihr Kind ist in der 4. Klasse und ich möchte es gern interviewen, weil er/sie :

- nicht in Deutschland geboren ist
- im Laufe der Grundschulzeit in Deutschland angekommen ist und/oder
- in der Familie eine andere Sprache als Deutsch spricht

Mich interessiert zum Beispiel : Wie fühlt sich Ihr Kind in der Schule? Wie sieht es seine Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen ? Welche Chancen / Schwierigkeiten empfindet es wegen der Sprache?

Für meine Studie möchte ich, dass ihr Kind zuerst einen kurzen Fragebogen ausfllt. Dann möchte ich mit einer kleinen Gruppe ein Interview durchführen, in dem die Kinder sich über ihre Erfahrungen austauschen. Wären Sie damit einverstanden, dass ich Ihr Kind während des Austausches filmen darf? Das Vorgehen würde es mir erleichtern, das Interview zu Hause besser auswerten zu können. Nur ich werde das Video anschauen und es wird nicht veröffentlicht. Ich werde die Namen Ihrer Kinder in meiner Masterarbeit anonymisieren, das heißt, dass ich nur Pseudonyme verwenden werde.

Ich werde meine Studie am 14. und 15. Juni 2021 in der Schule durchführen. Bitte geben Sie die Einwilligung bis spätestens **Montag, dem 14. Juni** zurück.

- Wenn Sie Fragen über meine Studie haben, können Sie mich gerne anrufen:
+33 7 [] oder eine E-Mail schreiben: []@gmail.com

Vielen Dank !

Elterneinwilligung :

Hiermit erkläre ich, (*Name des Elternteils*) _____, mich damit einverstanden, dass mein Kind (*Vorname*) _____ : (*bitte ankreuzen*)

- den Fragebogen ausfllt: Ja Nein
- an dem Gruppeninterview teilnimmt: Ja Nein
- während des Interviews gefilmt wird: Ja Nein (*Ich kann z.B. nur von hinten filmen*)

Informationen über das Kind / die Familie:

- Geburtsdatum: ___/___/_____ und Geburtsland: _____
- Jahr der Ankunft in Deutschland: _____ Warum? (*Sie müssen nicht unbedingt beantworten*)

-
- Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihre Kinder zuhause ? Wie oft ungefähr?
(z.B.: Türkisch 80%, Deutsch 20%)

- _____ - _____ %
- _____ - _____ %
- _____ - _____ %

Datum:

Unterschrift:

Parental consent for the participation to a study

- - - deutsche Verfassung auf der Rückseite - - -

Dear parents,

My name is Sophie Landauer and I work in the "Notbetreuung" at the Loretto-Schule. I study education and I will be writing my master thesis about "The self-concept of children with a foreign background". Your child is in the 4th grade and holds my interest for he/she:

- was not born in Germany
- has arrived in Germany after the beginning of primary school and/or
- speaks another language than German at home

I am, for example, interested in: How does the child feel at school? How does they view their own skills at speaking languages? What opportunities / difficulties are caused by the language?

For my study, I would first like your child to fill in a short survey. I would then like to interview small groups of children together, where they can express themselves about their experiences. I need to film the interviews to be better able to write down the conversations. I am the only person who will see this video and I will not publish it anywhere. I will also make the children anonymous in my work, meaning that I will not write their names but use pseudonyms.

I will carry out my study at school on the 14th and 15th of June 2021. Could you please have the parental consent form returned to me by **Monday 14/06**?

→ If you have questions about the study, you can call me: +33 7 [redacted]

or write me an e-mail: [redacted]@gmail.com

Thank you very much!

Parental consent:

I undersigned, (*name of the parent*) _____ do hereby give permission for my child (*name*) _____ to: (*please check the answers*)

- fill in the survey: yes no
- participate in a group interview: yes no
- be filmed during the interview: yes no
(*If not, then the child will have his back to the camera*)

Information about the child / family:

- Date of birth: ___/___/_____ and country of birth: _____
- Year of the arrival in Germany: _____ Why? (*this answer is optional*)

-
- What language(s) do you and your children speak at home? Approximately how often?
(e.g. Turkish 80%, German 20%)

- _____ - _____%
- _____ - _____%
- _____ - _____%

Date:

Signature:

Anhang C. Elterneinwilligungen

Gruppe A:

- Sohrab

Elterneinwilligung :

Hiermit erkläre ich, (Name des Elternteils) _____, mich damit einverstanden, dass mein Kind (Vorname) Sohrab (bitte ankreuzen)

- den Fragebogen ausfüllt: Ja Nein
- an dem Gruppeninterview teilnimmt: Ja Nein
- während des Interviews gefilmt wird: Ja Nein (Ich kann z.B. nur von hinten filmen)

Informationen über das Kind / die Familie:

- Geburtsdatum: 02/09/2011 und Geburtsland: Irak
- Jahr der Ankunft in Deutschland: 2015 Warum? (Sie müssen nicht unbedingt beantworten): _____
- Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihre Kinder zuhause ? Wie oft ungefähr? (z.B.: Türkisch 80%, Deutsch 20%)
 - Kurdisch 70 % - 30 %
 - _____ - _____ %
 - _____ - _____ %

Datum: 13.6.2021 Unterschrift: _____

Gruppe C:

- Ana

Elterneinwilligung :

Hiermit erkläre ich, (Name des Elternteils) _____, mich damit einverstanden, dass mein Kind (Vorname) Ana : (bitte ankreuzen)
am Montag 14/06 12-13 Uhr nach der Schule

- den Fragebogen ausfüllt: Ja Nein
- an dem Gruppeninterview teilnimmt: Ja Nein
- während des Interviews gefilmt wird: Ja Nein (Ich kann z.B. nur von hinten filmen)

Informationen über das Kind / die Familie:

- Geburtsdatum: 27/08/2011 und Geburtsland: Georgien
- Jahr der Ankunft in Deutschland: 2021 Warum? (Sie müssen nicht unbedingt beantworten): politische Unruhe u. Chaos im Heimatland
- Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihre Kinder zuhause ? Wie oft ungefähr? (z.B.: Türkisch 80%, Deutsch 20%)
 - russisch - 60 %
 - georgisch - 30 %
 - deutsch - 10 %

Datum: 12.06.2021 Unterschrift: _____

Gruppe B:

- Leela

- Munir

- Nadina

Parental consent:

I undersigned, (name of the parent) _____ do hereby give permission for my child (name) Leela to: (please check the answers)

- fill in the survey: yes no
- participate in a group interview: yes no
- be filmed during the interview: yes no
(If not, then the child will have his back to the camera)

Information about the child / family:

- Date of birth: 24/08/2011 and country of birth: INDIA
- Year of the arrival in Germany: 2012 Why? (this answer is optional): _____
- What language(s) do you and your children speak at home? Approximately how often? (e.g. Turkish 80%, German 20%)
 - o ENGLISH - 90 %
 - o GERMAN+HINDI+TAMIL - 10 %
 - o _____ - _____ %

Date: 14.06.21 Signature: _____

Elterneinwilligung :

Hiermit erkläre ich, (Name des Elternteils) _____, mich damit einverstanden, dass mein Kind (Vorname) Munir : (bitte ankreuzen)

- den Fragebogen ausfüllt: Ja Nein
- an dem Gruppeninterview teilnimmt: Ja Nein
- während des Interviews gefilmt wird: Ja Nein (Ich kann z.B. nur von hinten filmen)

Informationen über das Kind / die Familie:

- Geburtsdatum: 20/3/2011 und Geburtsland: Irak, Mossul
- Jahr der Ankunft in Deutschland: 2015 Warum? (Sie müssen nicht unbedingt beantworten): _____
- Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihre Kinder zuhause ? Wie oft ungefähr? (z.B.: Türkisch 80%, Deutsch 20%)
 - o Deutsch - 30 %
 - o Kurdisch - 70 %
 - o _____ - _____ %

Datum: 13.6.2021 Unterschrift: _____

Elterneinwilligung :

Hiermit erkläre ich, (Name des Elternteils) _____, mich damit einverstanden, dass mein Kind (Vorname) Nadina : (bitte ankreuzen)

- den Fragebogen ausfüllt: Ja Nein
- an dem Gruppeninterview teilnimmt: Ja Nein
- während des Interviews gefilmt wird: Ja Nein (Ich kann z.B. nur von hinten filmen)

Informationen über das Kind / die Familie:

- Geburtsdatum: 12/3/2011 und Geburtsland: Syrien
- Jahr der Ankunft in Deutschland: 2015 Warum? (Sie müssen nicht unbedingt beantworten): Weil wir Krieg hatten.
- Welche Sprache(n) sprechen Sie und Ihre Kinder zuhause ? Wie oft ungefähr? (z.B.: Türkisch 80%, Deutsch 20%)
 - o Arabisch - 100 %
 - o Kurdisch - 30 %
 - o Deutsch - 40 %

Datum: 15.6.2021 Unterschrift: _____

Anhang D. Modell des Fragebogens an die Grundschüler*innen

Vorname : _____

Fragebogen : Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich
--

- ① Geburtstag : ___ / ___ / _____ ② Geburtsland : _____
- ③ In welchen Ländern hast du außer Deutschland gelebt? _____
- ④ Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich _____ Jahre alt war.
- ⑤ In welchem Land hast du die Schule angefangen? _____
- ⑥ Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen /
 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

Meine Sprachen	Wo / mit wem :	Mein Niveau

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

- ⑦ „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht |
- ⑧ „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | | |
- ⑨ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | | |
- ⑩ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
- | | | | |
|--|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | | |
- ⑪ Wie viele Freunde hast du
- | | |
|---------------------------|-------|
| ... in der Klasse? | _____ |
| ... in der Schule? | _____ |
| ... außerhalb der Schule? | _____ |

⑫ „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“

<input type="checkbox"/> ✓✓	<input type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> XX
stimmt ganz genau	stimmt so ungefähr	stimmt nicht wirklich	stimmt überhaupt nicht

⑬ „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“

<input type="checkbox"/> ✓✓	<input type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> XX
-----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

⑭ „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“

<input type="checkbox"/> ✓✓	<input type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> XX
-----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

⑮ „Ich mag mein Aussehen.“

<input type="checkbox"/> ✓✓	<input type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> XX
-----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

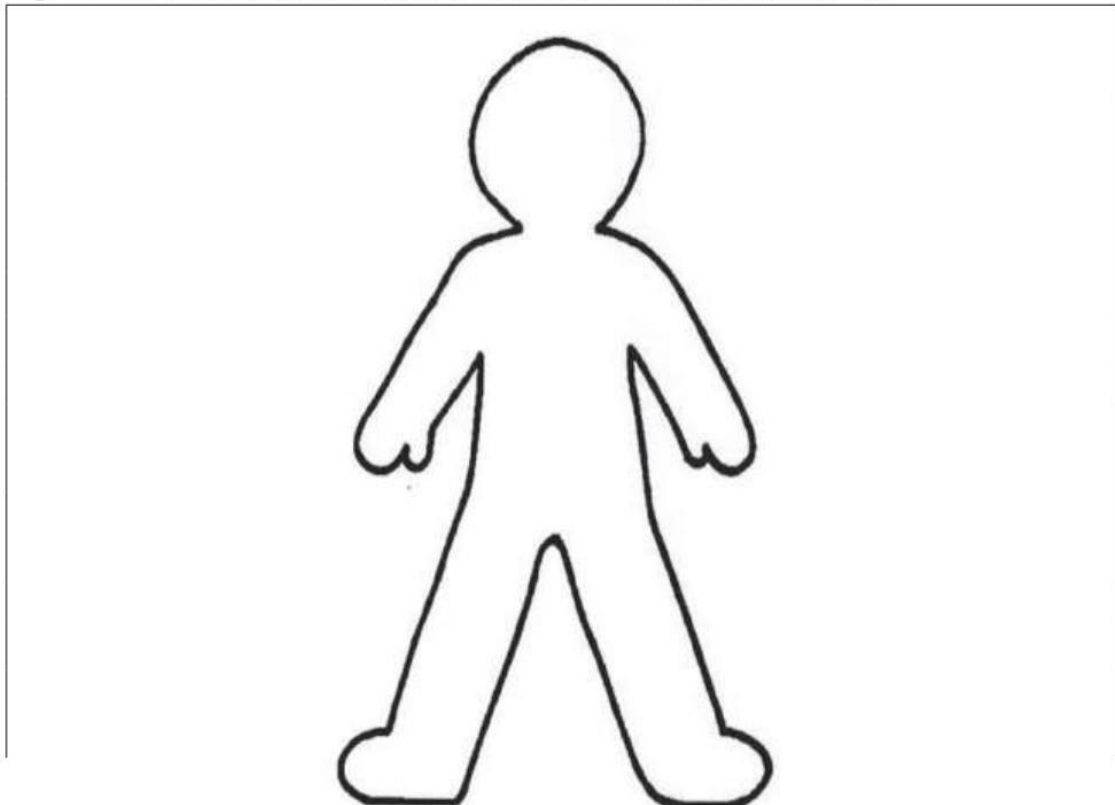
⑯ „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“

<input type="checkbox"/> ✓✓	<input type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> XX
-----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

⑰ „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“

<input type="checkbox"/> ✓✓	<input type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> X	<input type="checkbox"/> XX
-----------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

⑱ Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



Anhang E. Ausgefüllte Fragebögen der Schüler*innen

Gruppe A: Ahmed

Vorname: Ahmed

Fragebogen : Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich

1. Geburtstag : 10/9/2009 2. Geburtsland : Libanon

3. In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Deutschland

4. Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 2 Jahre alt war.

5. In welchem Land hast du die Schule angefangen? Deutschland

6. Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen /
 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

Meine Sprachen	Wo / mit wem :	Mein Niveau
Deutschland	Dardan	4
Arabisch	meine Familie	3
Englisch	Dardan	1

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

7. „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht XXX

8. „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
 XXX

9. „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
 XXX

10. „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
 XXX

11. Wie viele Freunde hast du
 ... in der Klasse? 8
 ... in der Schule? 9
 ... außerhalb der Schule? 5

12. „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht XXX

13. „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“
 XXX

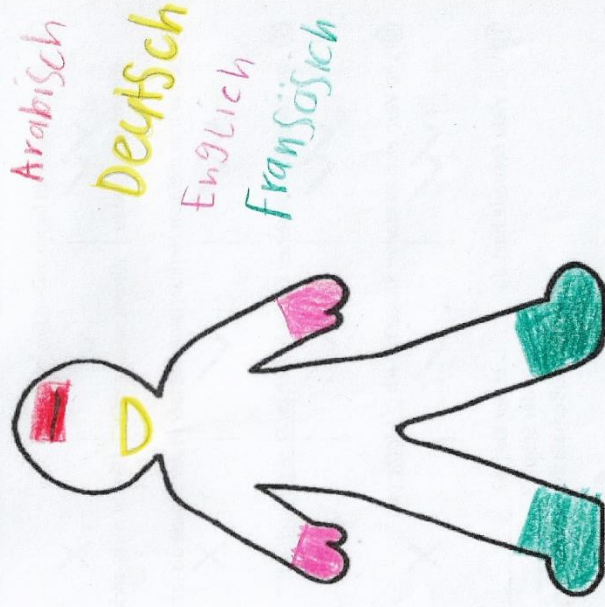
14. „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“
 XXX

15. „Ich mag mein Aussehen.“
 XXX

16. „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“
 XXX

17. „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“
 XXX

18. Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



Vorname: Dardan

Fragebogen : Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich

- ① Geburtstag : 24 / 6 / 2010 ② Geburtsland : KOSOVO
 ③ In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Frankreich
 ④ Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 2 Jahre alt war.
 ⑤ In welchem Land hast du die Schule angefangen? Deutschland

⑥ Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen /
 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

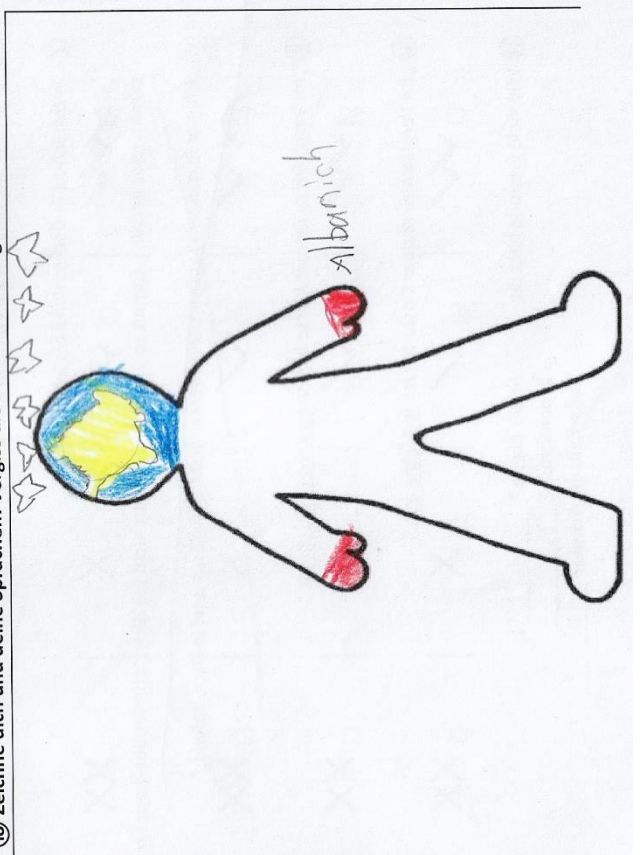
Meine Sprachen	Wo / mit wem :	Mein Niveau
Deutsch	Deutschland mit Freunden	4
Französisch	keine	2
Englisch	Ahmed	2
Albanisch	Meine Familie	4

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

- ⑦ „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht
- ⑧ „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
- ⑨ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
- ⑩ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
- ⑪ Wie viele Freunde hast du
 ... in der Klasse? 8
 ... in der Schule? 16
 ... außerhalb der Schule? 10

- ⑫ „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht
- ⑬ „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“
- ⑭ „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“
- ⑮ „Ich mag mein Aussehen.“
- ⑯ „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“
- ⑰ „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“

⑱ Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



Vorname: Leela

Fragebogen : Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich

- ① Geburtstag: 21 / 8 / 2011 ② Geburtsland: Indien
- ③ In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Indien
Wende
- ④ Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 5 Jahre alt war.
- ⑤ In welchem Land hast du die Schule angefangen? Deutschland
- ⑥ Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen / 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

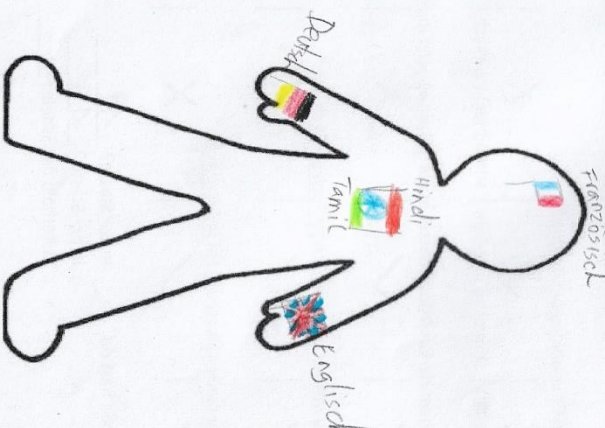
Meine Sprachen	Wo / mit wem :	Mein Niveau
<u>Englisch</u>	<u>Zuhause</u>	<u>4</u>
<u>Deutsch</u>	<u>mit Freunden/ in der Schule</u>	<u>4</u>
<u>Hindi</u>	<u>fast nie</u>	<u>2</u>
<u>Tamil</u>	<u>fast nie</u>	<u>2</u>

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

- ⑦ „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht
- ⑧ „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
- ⑨ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
- ⑩ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
- ⑪ Wie viele Freunde hast du
 ... in der Klasse? 19
 ... in der Schule? 19
 ... außerhalb der Schule? 17

- ⑫ „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht
- ⑬ „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“
- ⑭ „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“
- ⑮ „Ich mag mein Aussehen.“
- ⑯ „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“
- ⑰ „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“

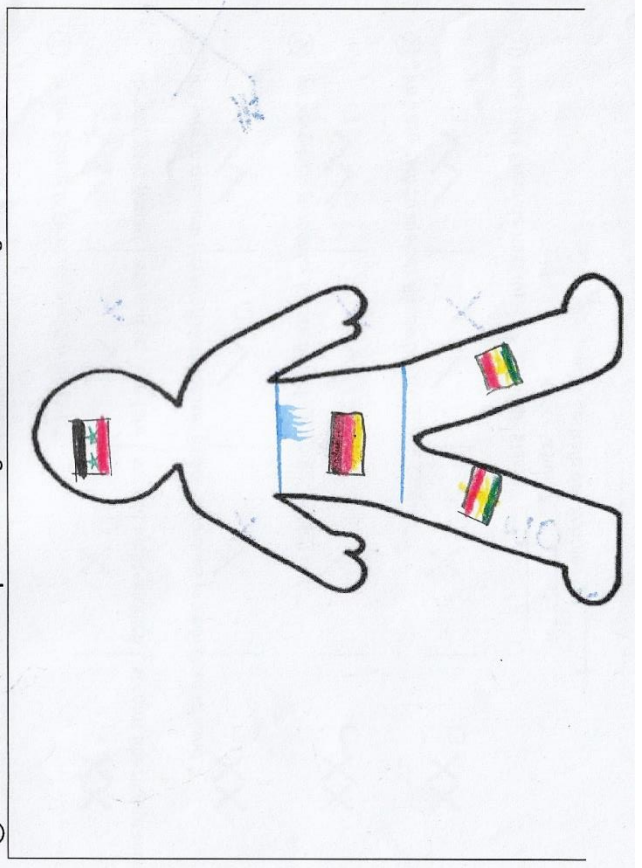
⑱ Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



ich kann Deutsch sprechen!

- 12 „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht
- 13 „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“
- 14 „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“
- 15 „Ich mag mein Aussehen.“
- 16 „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“
- 17 „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“

18 Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



- Vorname: Nadina
- Fragebogen: Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich
- 1 Geburtstag: 7/3/2011 2 Geburtsland: Syrien
- 3 In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Syrien
- 4 Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 7/7 Jahre alt war. Deutschland
- 5 In welchem Land hast du die Schule angefangen? Deutschland
- 6 Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen / 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

Meine Sprachen	Wo / mit wem:	Mein Niveau
Arabisch	in Syrien	4
Kurdisch	in Syrien	1/4
Deutsch	in Deutschland	3

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

- 7 „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
 stimmt ganz genau stimmt so ungefähr stimmt nicht wirklich stimmt überhaupt nicht
- 8 „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
- 9 „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
- 10 „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
- 11 Wie viele Freunde hast du
 ... in der Klasse? 3
 ... in der Schule? 0
 ... außerhalb der Schule? 4

Vorname: Ana

Fragebogen : Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich

- ① Geburtstag : 27/08/2017 ② Geburtsland : Georgien
- ③ In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Georgien
- ④ Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 9 Jahre alt war.
- ⑤ In welchem Land hast du die Schule angefangen? Georgien

⑥ Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen /
 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

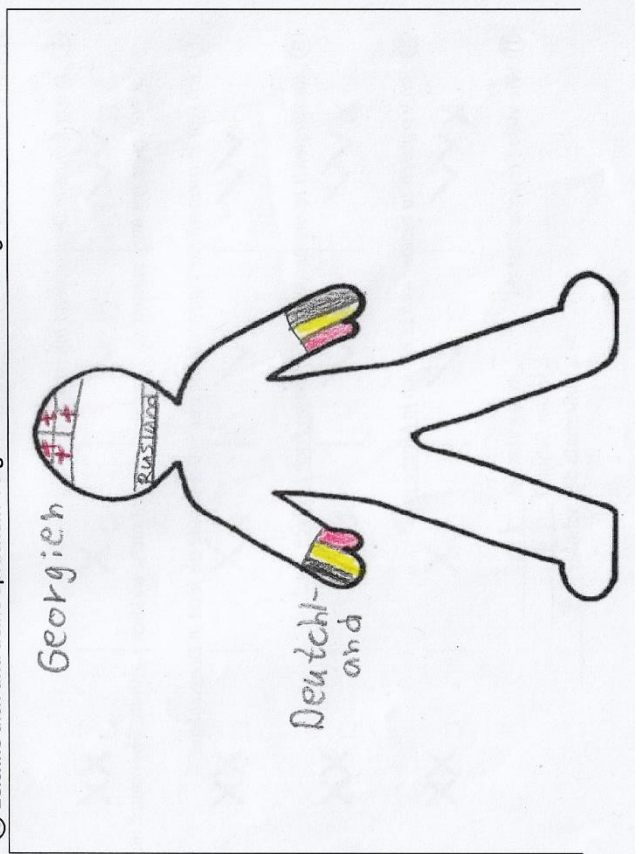
Meine Sprachen	Wo / mit wem :	Mein Niveau
Georgisch	Zu Hause	4
Russisch	Zu Hause	4
Deutsch	in Schule, zu Hause	1, 2
Französisch	in Schule	1

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

- ⑦ „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
 ... in der Klasse? 10
 ... in der Schule? 19
 ... außerhalb der Schule? 9
- ⑧ „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑨ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑩ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht

- ⑫ „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑬ „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑭ „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑮ „Ich mag mein Aussehen.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑯ „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht
- ⑰ „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht

⑱ Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



12 „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht

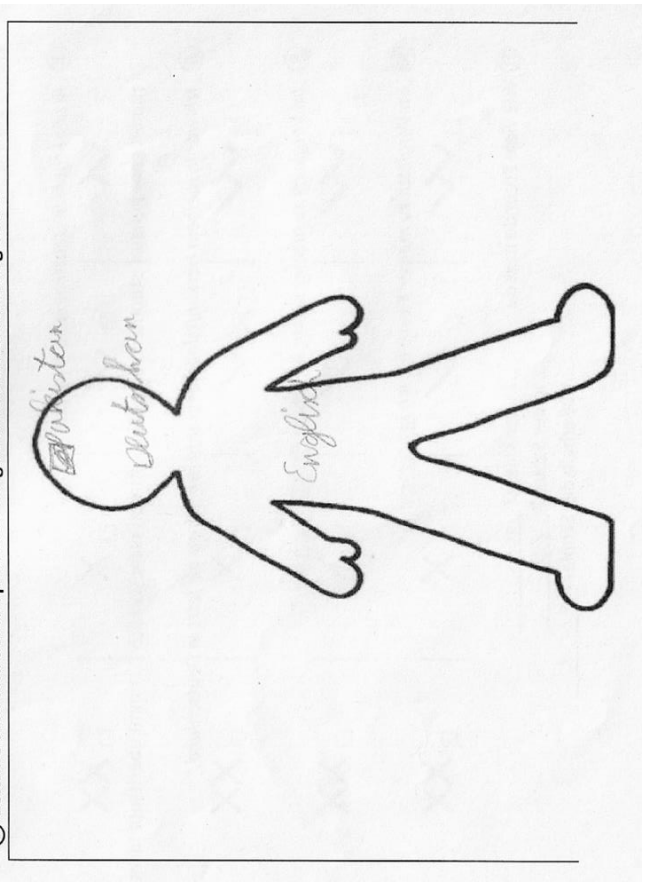
13 „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“
 | | |

14 „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“
 | | |

15 „Ich mag mein Aussehen.“
 | | |

16 „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“
 | | |

17 „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“
 | | |



Vorname: Sohail

Fragebogen: Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich

1 Geburtstag: 4/6/2010 2 Geburtsland: Pakistan

3 In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Dubai

4 Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 7 Jahre alt war.

5 In welchem Land hast du die Schule angefangen? Pakistan

6 Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen / 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

Meine Sprachen	Wo / mit wem:	Mein Niveau
<u>Urdu</u>	<u>Zuhause</u>	<u>3</u>
<u>Deutsch</u>	<u>in der Schule</u>	<u>3</u>
	<u>Lehrer</u>	

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

7 „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“
 stimmt ganz genau | stimmt so ungefähr | stimmt nicht wirklich | stimmt überhaupt nicht

8 „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“
 | | |

9 „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“
 | | | |

10 „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“
 | | | |

11 Wie viele Freunde hast du
 ... in der Klasse? 6
 ... in der Schule? 10
 ... außerhalb der Schule? 15

Vorname: Teena

Fragebogen : Mein Herkunftsland, meine Sprachen und ich

① Geburtstag : 12 / 7 / 2010 ② Geburtsland : Afghanistan

③ In welche Länder hast du außer Deutschland gelebt? Afghanistan, England

④ Wann bist du in Deutschland angekommen? Als ich 4 Jahre alt war.

⑤ In welchem Land hast du die Schule angefangen? Deutschland

⑥ Welche Sprachen sprichst du? Wo und mit wem? Schätze jeweils dein Niveau ein!
 1: nur ein paar Wörter / 2: man kann mich verstehen aber ich muss noch viel lernen /
 3: gut aber ich mache noch Fehler / 4: perfekt

Meine Sprachen	Wo / mit wem :	Mein Niveau
English	Mama	4
Afghanisch	Papa	4
Deutsch	Geschwister, Schule	4
Französisch	Schule	1

Kreuze jeweils an, was am ehesten auf dich zutrifft:

⑦ „In der Schule in Deutschland bin ich gut.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑧ „Ich war in meinem Herkunftsland besser in der Schule als jetzt in Deutschland.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑨ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich im Fach Deutsch gut.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input checked="" type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	--	--	---

⑩ „Im Vergleich zu meiner Klasse bin ich in Mathe gut.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑪ Wie viele Freunde hast du

... in der Klasse?	<u>10</u>
... in der Schule?	<u>17</u>
... außerhalb der Schule?	<u>7</u>

⑫ „In meiner Klasse habe ich viele Freunde.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑬ „Die meisten meiner Freunde haben einen Migrationshintergrund, wie ich.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑭ „Ich habe den Eindruck, manche Leute mögen mich wegen meiner Erstsprache oder meiner Herkunft nicht.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑮ „Ich mag mein Aussehen.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

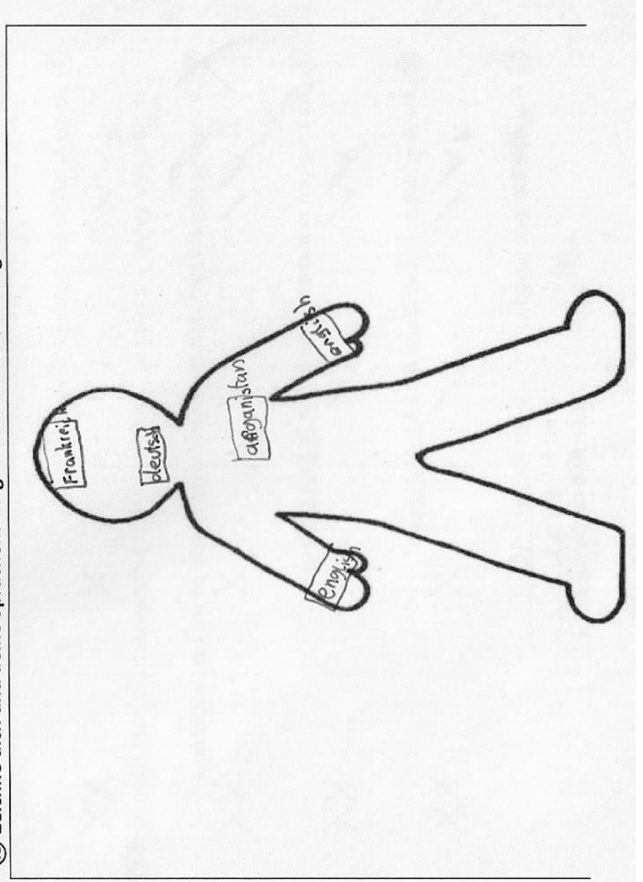
⑯ „Generell fühle ich mich nicht wohl in der deutschen Grundschule.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑰ „Ich wünsche mir, ich könnte perfekt Deutsch sprechen.“

<input checked="" type="checkbox"/> stimmt ganz genau	<input type="checkbox"/> stimmt so ungefähr	<input type="checkbox"/> stimmt nicht wirklich	<input type="checkbox"/> stimmt überhaupt nicht
---	---	--	---

⑱ Zeichne dich und deine Sprachen! Vergiss die Zeichenerklärung nicht!



Anhang F. Analyse der Fragebögen

Selbst erstellte Excel-Tabelle aus den Antworten der Schüler*innen in den Fragebögen

Vorname (AN)	Interview-gruppe	Geschlecht	1) Alter	2) Geburtsland	3) Hat gelebt in...	4) Alter bei Ankunft	5) Land des Schulanfangs
Soziodemografische Daten							
Ahmed	A_14-06	männlich	11,8	Libanon	/	2	Deutschland
Dardan	A_14-06	männlich	10,9	Kosovo	Frankreich	2	Deutschland
Sohrab	A_14-06	männlich	10,4	Irak	Irak	4	Deutschland
Leela	B_15-06	weiblich	9,8	Indien	Indien	0,5	Deutschland
Nadina	B_15-06	weiblich	10,3	Syrien	Syrien	5	Deutschland
Munir	B_15-06	männlich	10,3	Irak	Irak	4	Deutschland
Sohail	C_24-06	männlich	11	Pakistan	Dubai	7	Pakistan
Ana	C_24-06	weiblich	9,8	Georgien	Georgien	9	Georgien
Teena	C_24-06	weiblich	10,9	Afghanistan	Afghanistan; England	4	Deutschland

Mittelwert	10,578	4,16666667
Medianwert	10,4	4
	männlich 5 weiblich 4	Deutschland 7 anderes Land 2

Vorname (AN)	6/18) Sprachen	6) Kontext	6) SprachSK Niveau	18) Körperteil	18) Darstellungsform	E) Häufigkeit zuhause
Mehrsprachige Praktiken & sprachliches Selbstkonzept						
Ahmed	Deutsch Arabisch Englisch Französisch	nennt Freund Familie nennt Freund /	4 3 1 /	Mund Kopf Hände Füsse	gelb Flagge (Libanon) rosa grün	N/A
Dardan	Deutsch Französisch Englisch Albanisch Kosovarisch?	Deutschland; Freunde "Keine" nennt Freund Familie /	4 2 2 4 /	/ / / Hände Kopf	/ / / rot Flagge (Kosovo) gross	N/A
Sohrab	Deutsch Kurdisch Englisch Französisch	Schule; Freunde Familie Onkel Lehrer*in	4 4 3 1	Mund Kopf Hände /	Schrift Flagge (Irak) schwarz /	30% 70% / /
Leela	Englisch Deutsch Hindi Tamil Französisch	zuhause Freunden; Schule "fast nie" "fast nie" /	4 4 2 1 /	rechte Hand linke Hand Herz Herz Kopf	Flagge (Deutschland) Flagge (Vereinigtes Königreich) Flagge (Indien) Flagge (Frankreich)	90% 10% / /
Nadina	Arabisch Kurdisch Deutsch	Syrien Syrien Deutschland	4 2,5 3	Kopf; 3/3 Beine; 1/3 Bauch; 2/3	Flagge (Syrien) Flagge (Kurdistan) Flagge	100% 30% 40%
Munir	Kurdisch Deutsch Englisch	Familie ; kurdische Freunde mit allen Lehrer*in	3 1,5 2	Kopf; 3/3 Bauch; 2/3 Beine; 1/3	Flagge (rot mit gelbem Stern/Sonne) Flagge (Deutschland) Flagge (England)	70% 30% /
Sohail	Urdu Deutsch Englisch	zuhause Schule; draussen /	3 3 /	Kopf Mund Bauch	Schrift (Pakistan) Schrift ("Deutschan") Schrift	N/A
Ana	Georgisch Russisch Deutsch Französisch	zuhause zuhause Schule; zu hause Schule	4 4 2 1	Kopf Mund Hände /	Flagge (Georgien) Schrift Flagge (Deutschland falsche Ordnung) /	30% 60% 10% /
Teena	Englisch "Afghanisch" Deutsch Französisch	Mama Papa Geschwister; Schule Schule	4 4 4 1	Hände Herz Mund Kopf	Schrift Schrift Schrift Schrift	N/A

Mittelwert	2,85714286
Medianwert	3
Mittelwert D	3,3125
Medianwert D	4
Mittelwert HS	3,208333333
Medianwert HS	3,5
Mittelwert Eng	2,66666667
Medianwert Eng	2,5
Mittelwert FR	1,25
Medianwert FR	1

Vorname (AN)	17) Verbesserungswunsch Deutsch	7) SchulSK generell	9) SchulSK Deutsch	10) SchulSK Mathe	11) Freunde in Klasse	11) Freunde in Schule	11) Freunde außer Schule	12) SozSK Viele Freunde
		Schulisches Selbstkonzept			Soziales Selbstkonzept			
Ahmed	4	4	2	3	8	9	5	4
Dardan	4	4	4	3	8	70	10	4
Sohrab	4	3	2	3	8	"keine Ahnung"	100	4
Leela	N/A "Ich kann perfekt Deutsch sprechen!"	4	3	4	12	13	17	4
Nadina	2	3	3	3	3	0	4	3
Munir	1	2	2	4	6	30	100	4
Sohail	4	3	2	1	6	10	15	4
Ana	4	4	4	4	10	13	3	3
Teena	1	4	3	4	10	21	7	4
Mittelwert	3	3,4444444	2,7777778	3,2222222	7,8888889	20,75	29	3,7777778
Medianwert	4	4	3	3	8	13	10	4

Die Farben bedeuten: mehr (grün), gleich (gelb) oder weniger (rot) als der Medianwert aller Kinder > Vergleich zur Gruppe

Vorname (AN)	13) eher Freunde mit MH	14) keine Ablehnung wegen MH	15) SK Aussehen	16) Wohlgefühl Schule	/ Mittelwert Selbstkonzepte	/ Medianwert Selbstkonzepte
	Soziales Selbstkonzept		Globales Selbstkonzept			
Ahmed	2	3	3	4	3,25	3
Dardan	4	1	4	4	3,5	4
Sohrab	3	2	3	2	3,125	3
Leela	1	4	3	4	3,3	4
Nadina	3	4	3	4	3,16666667	3
Munir	3	4	3	4	2,9375	3
Sohail	3	2	4	2	2,75	3
Ana	2	4	3	4	3,55555556	4
Teena	4	4	1	4	3,55555556	4
Mittelwert	2,77777778	3,11111111	3	3,55555556	3,237808642	
Medianwert	3	4	3	4	3	

Anhang G. Interviewleitfaden für das Gruppeninterview der Schüler*innen

Leitfaden Gruppeninterview

Gruppe von 3-5 Viertklässlern mit DaZ
Raum: Nebenraum, so schlicht wie möglich, Stuhlkreis, Fotoapparat diskret
Zeit: ~60 Minuten; vormittags; Juli 2021

Einstieg:

- Danke für eure Zeit
- Einfache Vorstellung von mir und der Studie:
„Ich studiere, um eine Lehrerin zu werden und muss deshalb forschen, um meine Abschlussarbeit zu schreiben. Dafür interessiere ich mich sehr für euch, nämlich für SuS, die im Ausland geboren sind, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist und die zuhause diese Sprache sprechen. Ich möchte gerne erforschen, wie ihr euch fühlt und wie ihr eure Sprachen und eure eigenen Fähigkeiten in der Schule seht.“
- Verfilmung, Anonymisierung
- Unter sich versuchen, dass alle sprechen dürfen
- Fragen dürfen auch unbeantwortet bleiben
- Kein richtig/falsch → ihre Sicht verstehen
- Ziel: Wirklich eine Diskussion unter den Kindern, Austausch über die Erfahrungen

Leitfaden:

A) Persönliche Migrationserfahrung und Identität:

- 1) Könnt ihr euch den anderen kurz vorstellen: Aus welchem Land kommt ihr, wann seid ihr in Deutschland angekommen und welche Sprache spricht ihr zuhause?
- 2) Vermisst ihr manchmal das Herkunftsland / die Familie dort? Was vermisst ihr dort?
- 3) Gibt es etwas, was euch in Deutschland besser gefällt als dort?

B) Zweisprachigkeit und sprachliche Repräsentationen:

- 4) Wann habt ihr angefangen, Deutsch zu lernen? Wie war es? (schnell, einfach, kompliziert...)
- 5) Sprecht ihr besser auf Deutsch oder in der Herkunftssprache? (Vergesst ihr manchmal die Herkunftssprache?)
- 6) Welche Sprache gefällt euch besser zu sprechen / findet ihr am schönsten? Beispiele von Wörtern?
- 7) Verweist eure Lehrkraft manchmal auf eure Herkunftssprache? (übersetzen, Sprachvergleich, usw.) Wie fühlt ihr euch, wenn es der Fall ist? (frustriert, stolz, usw.)

8) Bringt euch eure zweite Sprache mehr Chancen oder mehr Schwierigkeiten? Beispiele? (Freundschaften, Leistungen, Zukunft, usw.).

9) Was denken / sagen die andere Mitschüler / Lehrer über ihre Herkunftssprache? (wegen Akzent ausgelacht, Diskriminierung, usw.)

10) Zur Zeichnung im Fragebogen: Könnt ihr uns erklären, warum ihr euch so dargestellt habt?

C) Schulisches Selbstkonzept:

11) erinnert ihr euch noch daran, wie der erste Schultag in Deutschland war? Könnt ihr uns bitte erzählen, wie es gelaufen ist? Wie habt ihr euch gefühlt?

12) Welche Fächer sind einfacher / mögt ihr am besten? Welche sind schwieriger / mögt ihr nicht? Warum? (z.B.: Deutsch vs. Mathe)

13) Habt ihr schon mal eine Übung nicht geschafft, weil ihr die Sprache nicht richtig verstanden hattet? Erzähl, wie hat es sich angefühlt?

14) Würdet ihr manchmal mehr Unterstützung von der Lehrerin brauchen? Wann? Wozu?

D) Soziales Selbstkonzept:

15) Sind die anderen Kinder in der Klasse/Schule nett zu euch? Habt ihr gute Freunde in der Klasse?

16) Wie fühlt ihr euch in der Schule? Warum? (wohl/unwohl + in welcher Situation)

17) Welche Sprache sprecht ihr meistens mit euren Freunden? Ist es schwierig, Freunde zu haben, die eure Herkunftssprache nicht verstehen?

E) Generell und Zukunft:

18) Welchen Beruf möchtet ihr später ausüben? Warum? Glaubst du, du schaffst das? (Auf welche weiterführende Schule (Schulart) geht ihr?)

19) Beende den Satz: „*Ich wünsche mir, ich wäre besser in...*“

20) Wollt ihr uns noch eine Erfahrung / einen Gedanke mitteilen?

Schluss:

- Danke für eure Bereitschaft und Zeit
- Interessante Aspekte nennen
- Alles Gute für die Zukunft und die weiterführende Schule

Anhang H. Transkriptionsregeln für die Gruppeninterviews

I	Interviewende (Autorin der Studie SL)
<i>Kursivschrift</i>	ausländische Wörter oder Orte, akustisch transkribiert.
<lacht> / <zu X>	non-verbale Handlungen
AkZENT	besondere Akzentuierung
↑	besonders ausgeprägte steigende Intonation
+	Überlappungen und Simultansprechen
/	kleine Pause bis zwei Sekunden
(2.0)	gemessene Pause länger als 2 Sekunden
Ge- gegessen	Wortabbruch
(X)	Wort unverständlich
(XXX)	Satzteil unverständlich
(mein Haus)	vermutete Aussage
(mein Haus / mein Maus)	mögliche Alternative
[KL]	Klassenlehrerin, anonymisiert
[AN]	andere anonymisierte Namen, mit Präzisierung wenn nötig

Abkürzungsverzeichnis für die Spalte „Thema“:

- HL: Herkunftsland
- HS: Herkunftssprache
- MSK: Mehrsprachigkeit
- SK: Selbstkonzept
- DE: Deutsch / Deutschland
- FR: Französisch

Anhang I. Transkript des Gruppeninterviews A_14-06 (Ahmed, Dardan, Sohrab)

Interview Gruppe A

Code: A_14-06

Datum: Montag, den 14. Juni 2021

Uhrzeit: 11 Uhr 15 – 12 Uhr (gleich nach dem Fragebogen)

Dauer: 46'43

Ort: Im Nebenraum des Klassenzimmers.

(Mit einem Aufnahmegerät (Handy) aufgenommen und einer Kamera (nur bis 29'52) gefilmt.)

Teilnehmende: (anonymisierte Vornamen)

- Ahmed (11; 9); Junge aus dem Libanon ; spricht Deutsch und Arabisch ; Ankunft in Deutschland vor dem Kindergarten.
- Sohrab (10; 4); Junge aus Irak ; spricht Deutsch und Kurdisch ; Ankunft in Deutschland zur Einschulung in der Grundschule.
- Dardan (10; 11); Junge aus Kosovo ; spricht Deutsch und Albanisch ; Ankunft in Deutschland vor dem Kindergarten.

Bemerkung: Ahmed hat sich meistens ruhig, entspannt und ernsthaft verhalten. Sohrab war anfangs sprachlich unsicher, ruhig und eher schüchtern. Gegen Ende verhielt er sich jedoch, als ob er mit Dardan im Wettstreit liegen würde. Dardan hat oft das Wort an sich gerissen, indem er detaillierte Anekdoten erzählt hat, die auch manchmal vom Thema abschweiften. Sein Verhalten zur Forscherin und zu den Mitschülern war oft wenig respektvoll. Insgesamt wollten die Kinder anfangs viel erzählen, deshalb haben sie sich gegenseitig oft unterbrochen. Sie waren am Ende ungeduldig, das Interview zu beenden.

Turn +Zeit +Frage	Gespräch	Thema
1 00:00 F.1	<p>I: Könnt ihr euch den anderen kurz vorstellen: Also aus welchem Land kommt ihr, wann seid ihr in Deutschland angekommen und welche Sprache spricht ihr zuhause? Ganz kurz nochmal sagen. /</p> <p>Ahmed: <Zeigt Dardan> [Dardan] fang an?</p> <p>Dardan: <Zeigt Ahmed> Nein du!</p> <p>Ahmed: Ich komme aus Libanon. Ich bin mit 2 nach Deutschland gekommen und sprich zuhause nur Arabisch.</p> <p>Dardan: Ich bin / ich bin / Ich komme aus Kosovo / und / ich bin mit / auch mit 2 Jahren nach Deutschland gekommen / und ich spreche auch Albanisch zuhause.</p> <p>Sohrab: Äh ich / komm aus / Irak. Ich / äh / ich bin mit 4 Jahren nach Deutschland gekommen und sprech zuhause nur Kurdisch. / Nein bisschen Deutsch.</p>	Vorstellung
2 F.2	<p>I: Vermisst ihr manchmal das Herkunftsland, also Kosovo usw., oder die Familie dort? Und was vermisst ihr dort?</p> <p>Ahmed: Also ich vermisse dort meine ganze Familie, weil ich dort seit Jahren nicht mehr war... Ja weil / weil (X) ich Videoanrufe sehen und mit ihnen kommunizieren / also reden.</p> <p>Dardan: Ja also, bei mir auch, ich vermisse auch die Familie in Kosovo.</p> <p>Sohrab: Und ich vermiss / ja, ich vermiss auch meine Familie in IrAK / und / ich hoffe, dass die auch hierher kommen / nach Deutschland +</p> <p>Dardan: + (U-Kaka) <lacht></p>	Familie vermissen
3	<p>I: Und ihr habt noch Kontakt zu ihnen mit den Videos alle?</p> <p>Sohrab: Ja mit dem Videoanrufen, ich darf. Und manchmal ohne Videoanruf. +</p> <p>Dardan: + Ja.</p>	Kontakt mit Familie per Videoanruf
4	<p>I: Aha. Und geht ihr oft dorthin?</p> <p>Dardan: <Flüstert:> Natürlich.</p> <p>Ahmed: Also ich war dort seit zwei Jahren nicht mehr, wegen Corona / konnten wir nicht mehr gehen, aber dieses Jahr gehen wir / ja. Und das / und es freut mich halt.</p> <p>Dardan: Ich auch.</p>	Aufenthalte im HL
5	<p>I: Okay. Und außer der Familie, gibt es Dinge, die im Land dort besser sind? Dass ihr vermisst?</p> <p>Dardan: Ja.</p> <p>I: Zum Beispiel etwas zum Essen oder so +</p> <p>Dardan: + Das Brot vermiss ich sehr / weil dort schmeckt das Brot besser als von Deutschland / gibt viel / mal.</p> <p>Ahmed: Ich vermiss so in Libanon da diese Spielzeugläden↑, weil die waren ultra cool, da konnten wir mal alle Sachen↑ / so zuerst ausprobieren, bevor man sie kauft↑ / ja, und dann noch viele mehr.</p> <p>Dardan: Ich vermisse auch die S-/ also den / Ich vermisse auch die Stadt, wo ich wohne. Es ist kein Stadt / sondern ein Dorf / wo ich wohne, und / alle anderen auch.</p> <p>Sohrab: Und ich / äh ich vermiss auch die Läden, weil...</p> <p>I: Die was?</p> <p>Sohrab: Ich vermiss die Läden vom Essen, weil ähm / da kann man sich halt, ähm / In manchen Chipstüten / wenn man sie kauft, gibt's ein bisschen Geld drin, da einmal hab ich ein Chipstüten gekauft, da war Geld drin, hab ich mir noch einen mit dem gleichen Geld, was in der Chipstüte war, gekauft.</p> <p>I: Es gibt Geld in der Chipstüte?</p> <p>Sohrab: Ja.</p> <p>I: Okay, wow! <lacht></p> <p>Sohrab: Mit Chipsen aber!</p>	Spezialitäten aus dem HL (Essen, Laden, Stadt)

6 03:15	<p>Dardan: Also ich vermiss auch das Spaß mit meinen Cousins und / Cousine dort / weil in / Kosovo wo wir wohnen / nicht wohnen / wo unsere Onkel da sind↑ / da vermiss ich auch, weil hier gibt's eine ganz lustiger Dorf / weil / die Kuhe gehen einfach in Feuerwehrstationen rein...</p> <p>I: <Lacht> Die Kühen?</p> <p>Dardan: Ja! Und aber / halt / das schlechte ist daran, als / die Hunde halt / es gibt kein / Behaltenhund, es gibt sondern nur Straßenhunde / die wollten nur / nur in der Straße bleiben und meistens werden halt die / überfAhren oder getötet. Einfach im Wasser geschmissen <Mundgeräusch>. Und / und das große / äh, bei / und so / wo ich / wo bei mir die Onkel sind, diese Dorf heißt <i>Junik</i> und wir haben da ganz große Berg / es heißt <i>Mölnitz</i> / Heiß es. / und es ist halt richtig groß / und es gibt so Steine wo man sich sitzen, man kann da hingehen / und sich hinsetzen. Und da kann man sich den ganzen Ausblick von / ganz Kosovo genießen.</p>	Darstellung des HL-Dorfs, wilde Tiere, Natur Unsicherheit für die Tiere
7 F.3	<p>I: Oooh... nett! Ihr könnt auch untereinander reagieren und Frage stellen, wenn ihr wollt, ja. Und gibt es etwas, was euch in Deutschland bESSer gefällt als dort im Land?</p> <p>Ahmed: Also ja. / Ich / ich find es hier besser, weil ich hab hier in Deutschland mehr Freunde als im Libanon↑ / ähm und / ich kann halt viel besser / Deutsch als Arabisch schon. / Also ich kann beide gleich gut aber ich sprech mehr so / Deutsch. / Ähm und ich / ich bin halt / also / keine Ahnung mehr! <Lacht></p>	Mag Deutschland besser (Freundschaft)
8	<p>Dardan: Also. Mir gefällt auch Deutschland / also / nicht mehr als Kosovo, ich mag Kosovo mehr. / Ich sprech halt mehr Albanisch als Deutsch.</p>	Ausgewogenheit + Sprache/Land
9	<p>Sohrab: Und ich mag / äh, Deutschland, äh / Ich hab halt mehr Freunde hier als / in Irak, und ich / äh / hier ist find ich besser von / das, das man / nicht alle Waffen haben dürfen, sondern halt niemand hier Waffen dürfen, außer die Polizisten und / so, aber in Irak darf man halt / jEDer Waffen / äh Waffen haben, und / in Irak find ich cooler, weil da dürfen ALLE Auto fahren, alle Kinder, Babys...</p>	Unsicherheit im HL, Freundschaft in DE
10 06:04	<p>I: Kinder? Äh?</p> <p>Sohrab: Und ich fahre auch Auto.</p> <p>Dardan: Ich auch.</p> <p>I: Echt?</p> <p>Ahmed: Ich auch in Libanon. Aber mit (X) +</p> <p>Dardan: + NEIN! <Handbewegungen> Ich war auf der / ich war auf der Straße 60 KH, mit meinem Onkel +</p> <p>Sohrab: + (X) war mit meinem Opa.</p>	Gemeinsamkeit: Kinder dürfen im HL Auto fahren (übertrieben?)
11	<p>Dardan: Ich finde halt es in Kosovo besser, denn dort sind immer die Sachen billiger / viel billiger +</p> <p>Sohrab: + Ja, in Irak auch.</p> <p>Dardan: Hier / also ich hab mir ein Ball gekauft / für 19 Euros. N' Ball! Und in Kosovo bekommst du 'n Ball für 50 cents.</p> <p>I: Hmmh...</p> <p>Dardan: bekommst du 'n blauer Ball.</p>	HL billiger
12	<p>I: Haha. <Zu Sohrab:> Gibt's in / also in Irak auf der Straße haben alle Leute / einfach Waffen so?</p> <p>Sohrab: Ja.</p> <p>I: Und tut's dir Angst oder?</p> <p>Sohrab: Nein! Also nicht ALLE haben Waffen halt, aber wenn man / wenn man findet oder bAUen kann, Waffen hat, darf man sich halt bauen oder ffff / äh äh suchen, und dann darf man auch Leute erschießen, aber nur die wo er/ man darf einfach, äh Leute erschießen, wenn man halt dann / äh äh / in der Schule darf man sich halt schlAGEN und so aber / hier nicht.</p>	Gewalt und Unsicherheiten im HL: Waffen
13	<p>Dardan: Also ich finde auch, also / Dort bei uns / also, also bei uns in Kosovo, gibt's halt auch verrückte Leuten, die wollten (ganz sein) Kontakt verlieren, also ich kenn ein / der heißt Ismet Habibi, der / der ist in meinem Dorf /</p> <p>Sohrab: Ich kenn die.</p> <p>Dardan: Nein, nicht Ismet aus unsere +</p> <p>Sohrab: + Ich weiß, ich weiß +</p> <p>Dardan: + Sein HAAre sind so spitz <zeigt eine Spitze auf seinem Kopf> / Und er ist richtig verrückt. / So, er hat 'nen Kind / er hat zwei Kinder und +</p> <p>Sohrab: + Du hast mich schon mal erzählt +</p> <p>Dardan: + und 'nen Kind, und 'nen Kind / hat bei ihm richtig viel Quatsch gemacht, und dann hat er ihm genommen und hat ihm / und hat ihm genommen und hat ihn da oben <zeigt nach oben> ins Fensterglas und hat ihn dann richtig geschlagen, die Polizei konnte ja nichts machen /</p> <p>I: Oh</p> <p>Dardan: Und dann hat er / hat er der einfach genommen / so durch / so genommen <nimmt sich den Kragen am Nacken>, und hat ihn einfach ins Wasser geschmissen, ins Meer. Und dann hat / ist er ertrunken und hat / halt / hat halt / gess / hat / dann ist er / hat er kein Kind, sondern nur ein Kind mehr, und der Kind, wie heißt es jetzt, der Kind von / ah / den, der hörte sein Vater richtig gut zu und er hat Angst dass er ihn auch schmeißt. So halt ich, in Kosovo, und meine ganze Cousins, wenn wir den seht, dann halten wir lieber mal ein bisschen Abstand vor ihn. / Also wir gehen niE↑ / in seiner / (komm mal!). Er gauff / er geht auf zu <zeigt mit seinen Händen auf dem Tisch> / hier, und sieht halt aus richtig so wie 'n komisch / er will immer jemand angreifen, er hat immer was dabei / so müssen wir immer Abstand haben, und / manchmal, manchmal wenn du halt viel guckst auf ihn, und (machst das in seine) AUge↑ / und guckst halt immer, da kann er auf dich auch zu rennen und dann halt / die Polizei ist ja nichts / in Kosovo die Polizei ist auch nicht so streng wie, wie es ist hier. Die lassen (dich) einfach dort <haut auf den Tisch> und die Polizei +</p>	Anekdote HL: verrückte Leute, Unsicherheit
14 08:50	<p>Sohrab: + Bei mir in Irak auch...+</p> <p>Dardan: + Wenn du ihn / guck mal wenn du ihn / <haut auf den Tisch> von der Polizei / abhaust, von einer Strafenkon / Streifenkontrolle / Kontrolle, ähm wenn du abhaust <haut auf den Tisch>, dann SUchen die dich nicht mehr! <Haut</p>	Unsicherheit im HL, Polizei ratlos

	auf den Tisch> / Dann bleiben sie einfach stehen. <Haut auf den Tisch> / Sie suchen dich nicht mehr. Das ist, das ist / es ist nicht so wie Deutschland, da wird dich suchen. So wenn dich halt+ I: + Dann ist es besser in Deutschland, dass die Polizei so besser aufpasst ?+	
15	Dardan: + Nein ich finde trotzdem bei / ha is n halt / man kann / halt da bei mir in Kosovo leben mal voll viele Cousins und oft spielen wir halt Fußball, gegeneinander Freiburg / Und ich hab auch paar Cousins, die sind in München, <lächelnd> und da spielen wir immer Freiburg gegen München, Freiburg gegen Kosovo, und so, deshalb halt viel Spaß, und so mag ich halt Kosovo besser / <atmet ein> Ich vermiss halt immer wenn ich / wenn ich nach Kosovo wieder in Deutschland beim / komme / Dann vermiss ich's halt / <atmet ein> vermiss ich halt Kosovo und dann weine ich auch manchmal... <Versteckt sich kurz die Augen mit den Händen aber lächelt> I: Oooh... Sohrab: Ich auch.	Gute Erinnerungen im HL, Traurigkeit, es zu verlassen
16 F.4	I: Okay. Also jetzt: Wann habt ihr angefangen, Deutsch zu lernen und wie war es? Ahmed: Also ich hab mit / ähm / vier konnt ich ein paar Sätze auf Deutsch reden, aber jetzt nicht so gut / ähm und wo ich sechs war, bin ich und [Dardan] auf eine Vorschule gegangen, wo wir Deutsch reden gelernt haben. Wir waren in der gleichen Klasse / es war eigentlich schon ultra schwer für mich und [Dardan] <sieht Dardan an, Dardan nickt>/ am meisten mit der Lehrerin zu reden / ähm ja / und es war halt / nicht so schön / ähm also die ganze Zeit + Sohrab: + <Leise:> Wie hier oder? Ahmed: Ja also wir mussten fast einfach nur alles schreiben / auf Blättern / ja.	Vorschul- erfahrung in Deutschland, Schwierig-keiten am Anfang
17	Dardan: Und die Lehrerin hieß Frau <i>Busa</i> . <Lächelt> Ahmed: <Lacht> Ja, auf / auf Arabisch heißt Frau <i>Busa</i> , Frau Eis <lacht>. I: Eis? Wie zum Essen? <Lacht>	Wort auf Arabisch beibringen
18	Dardan: Also ich hab / Deutsch gelernt / Ah mein erstes Wort / wo ich im Kindergarten zum ersten Mal war, / mein erstes Wort war... Flugzeug / I: <Lacht> Echt? Dardan: Ja <lacht>. Und im / im Kindergarten oder jetzt / Wenn / konnt ich jetzt immer / wo ich immer / im Kindergarten hier war, ich war voll lang / vier, drei Jahre alt / Jahre war ich bei den / und / dann halt konnt ich immer besser, besser, besser / und dann musste ich und [Ahmed] dann nach Vorschule hingehen, und da konnten wir schon richtig gut / Deutsch + Ahmed: + Deutsch + Dardan: + und jetzt sind wir in der Schule und können am meisten gut Deutsch. <Lächelt stolz mit verschränkten Armen>	Stolz auf das Deutschlern- biografie + Anekdote erstes Wort
19	I: Haha. Und für dich [Sohrab], wie war es? Sohrab: Und äh ich / hab angefangen / Anfang vIer hab ich angefangen, also wo ich nach Deutschlang gekommen bin + <Gleichzeitig haut Dardan regelmäßig mit einem Radiergummi auf den Tisch, I streckt ihm die Hand entgegen, um es zu nehmen> Ahmed: + Es ist meiner! + <Dardan gibt es nicht und spielt weiter laut, Ahmed und I versuchen, es zu nehmen> Sohrab: + bin ich / ähm eins, zwei Monate / äh äh zuhause geblieben, also ein Monat bin ich zuhause geblieben / dann ähm I: Ja? Als du 4 warst? Hör auf [Dardan] bitte! Dardan: <Schreiend:> BITTE! <haut laut auf den Tisch> I: <Zu Ahmed:> Ja, du kannst es aufräumen. <Zu Sohrab:> Ja, mach weiter.	Spätere Ankunft in Deutschland Dardan unruhig
20 11:51	Sohrab: Und / Anfang vIer / hab / muss / war ich dann hier und hab dann ein paar Tage zuhause geblieben, und da musste ich in Kindergarten. Mein erstes Wort war HallU / aber mit U, HallU! I: HallU? <Lacht> Sohrab: Und / ähm / Mitte vier, konnt ich danach schon richtig <leise Stimme> (gut Deutsch). I: Okay! Sohrab: Und sechs konnt ich ähm / RICHTig / gut Deutsch halt. <Dardan seufzt>	Ebenfalls kaum Sprach- schwierigkeiten + Anekdote erstes Wort
21 F.5	I: Und jetzt sprecht ihr besser auf Deutsch oder / auf der Herkunftssprache / also auf Arabisch, auf Kurdisch und so? Ahmed: Also / Was was wir besser können? + I: + Ja. + Ahmed: + sprechen. Also meine (Mama) kann besser Deutsch als Arabisch, weil Arabisch eigentlich ist eine ultra schwierige Sprache. Und / es braucht halt Jahre bis man die gelernt hat, ich denk so / ich denk es ist auch sowie bei [Sohrab] seine Sprache und bei [Dardan] ist denk ich auch schwer gewesen / die zu lernen / ja und / und ich kann es halt immer noch nicht perfekt Arabisch, aber Deutsch kann ich eigentlich schon ultra gut. I: Okay. Und Arabisch kannst du nicht schreiben, hast du gesagt, nur sprechen. + Ahmed: + Ja also ich kann nicht schreiben und nicht viel lesen.	Besser auf Deutsch ; Arabisch schwierig ; Unterschiede mündlich / schriftlich
22	Dardan: Also Ich / kann eigentlich beides gut / ich kann auch / aber ein bisschen kann ich besser / wie heißt es, Albanisch als Deutsch. Aber ich kann beide gut und / I: Ja! Und Albanisch kannst du auch schreiben oder nur sprechen? Dardan: Ja. Ich kann schreiben, ich kann sprechen, ich kann lesen. I: Okay. Dardan: Aber / schreiben kann ich / aber lesen kann ich schon / aber jetzt auch nicht so gut. Ein paar Sätze muss mmmh... Spa(X).	Kompetent in beiden Sprachen, Albanisch leicht besser (vor allem mündlich)
23	Sohrab: Also ich find ich kann ein BISSCHEN / Deutsch besser / und / aber Kurdisch kann ich auch richtig gut / und lesen kann ich Kurdisch ein bisschen, schreiben kann ich Kurdisch.	Leicht besser auf Deutsch

	<p>I: Okay. Dardan: Ganz gut oder? Sohrab: Ich kann Kurdisch schreiben / k-gut. Aber mit den Buchstaben von Deutschland. / Also halt mit i, wie geschrieben wie / in Deutschland. Dardan: Ja. <Flüstert:> Weiter!</p>	(Kurdisch vor allem mündlich)
24 F.6	<p>I: Und welche Sprache gefällt euch am besten zu sprechen, oder findet ihr am Schönsten? Ahmed: Also ich find / Arabisch schon schöne Sprache, also schon so / also die Wörter sind schon so schöner als deutsche finde ich. +</p>	Bevorzugt die HS („schön“, Esthetik)
25	<p>I: + Kannst du Beispiele von Wörtern sagen? Ahmed: Äh? I: Kannst du Beispiele von Wörtern sagen, die du schön findest? Ahmed: Hmmh / <i>Salam Haleikoum</i> / Dardan: <Lächelt> <i>Haleikoum SalAM!</i> Ahmed: Ja, das auch. Dann auch / ähm / ähm / was gibt's noch so? Äh / <i>Siyara</i> ↑ Dardan: Und was bedeutet <i>Siyara</i> jetzt sag? Ahmed: Auto. Dardan: Ahah. <i>Kade kade.</i> I: Hmmh. Also du findest Arabisch schöner? Ahmed: Ja. I: Okay.</p>	Kenntnisse und Interesse für die HS der anderen Kindern (Arabisch)
26 14:55	<p>Dardan: Ich finde also Albanisch schöner + Sohrab: + <i>Ramsa, ramsa.</i> Ahmed: Ja. + Dardan: + weil da komm ich einfach locker dadurch und bei Deutschland muss man da immer stoppen wenn man kein Wort / also / schau, das da ist jetzt ein Karton / und / wenn jetzt einer nicht so gut Deutsch kann, dann sagt man ein Ka-Ka / Ka / ka-ton und vergisst man immer das R und halt bei Albanisch kannst du es einfach ganz locker. <Haut auf den Tisch> I: Hmmh.</p>	Bevorzugt Albanisch weil „lockerer“ (= weniger Sprachunsicherheit) ; deutsche Aussprache schwierig
27	<p>Dardan: Also <haut auf den Tisch> find ich Albanisch also schönere Sprache als Deutsch. / Aber Deutsch auch. Deutsch auch gut.</p>	Ausgewogenheit zw DE und HS
28	<p>Sohrab: Äaah / Ich mag / also ich find / Arabisch auch ein bisschen schöne Sprache, weil das ist witzig / weil, weil + Ahmed: + <i>Habibi!</i> Sohrab: Nein. Äh äh <i>Haleikoum Asalam</i> ↑, mein Onkel heißt / äh äh / <i>Salam</i>, deshalb / äh + Dardan: + <i>Salami mmhh!</i> + Sohrab: + Find ich, es ist witzig und +</p>	Interesse für Arabisch
29	<p>I: + Aber mit Kurdisch? + Sohrab: + Aber Kurdisch / äh äh find ich schönere Sprache als Deutsch.</p>	Kurdisch ästhetischer
30	<p>I: Okay. Hast du Beispiele von schönen Wörtern? Sohrab: Ja, zum Beispiel mein Name / Viele sagen hier äh äh <spricht seinen Name mit einem deutschen [ʁ] aus>, aber eigentlich heiß ich <Name mit einem Zungen-R> / äh mit langes R als [r] <macht Zugen-R> / aber äh / die können nicht und sagen alle / ein paar können aber / fast alle aus meiner ganzen Klasse nennen mich <Name mit deutschem [ʁ]>.</p>	Aussprache des Namen – Identität
31	<p>Dardan: Also ich / ich habe auch noch eine / also in Kosovo ist mein Name nicht [Dardan] gesprochen. Ahmed: Meine auch nicht, [Ahmed]. Dardan: Guel und + Sohrab: + Giesi? + Dardan: + Nein! mein + I: + Wie sagst du? + Dardan: + Also mein Onkel sagt zu mir OrgETZ und / halt die Kinder und alle so sagen mir GEsi / Gesi. + Ahmed: + Mein / Also mein / deutsche Name ist [Ahmed] / und mein arabische Name ist Aloushi. I: Aloushi. Dardan: Hh hhh hhh ALOUSHI!</p>	Gemeinsamkeit: Unterschiedliche Vor- und Spitznamen je nach Land.
32 F.7	<p>I: Haha! Und / verweist eure Lehrkraft / also Frau [KL], manchmal auf eure Herkunftssprache? Also zum Beispiel, sagt sie: Und wie sagt man das auf Arabisch und so? Dardan: <i>Salam Haleikoum.</i> <Lächelt> I: Und äh, also ich meine, sag Frau [KL] / manchmal was zu eure Sprachen? + Sohrab: + Ja, ja die hat einmal zu / uns gesagt. Dardan: Nein zu [Ahmed] nur! Zu mir hat sie noch nie gesagt! Sohrab: Ja, zu mir auch nicht! I: Was / Was sagt sie zu dir? Dardan: Aber man brauch halt Jahre bis man / ja / nein. / Das hat uns sie Nicht gesagt, aber / Buchstaben (XXX) hatte gesagt und dann halt zu [Ahmed] hatte gesagt <i>Salam Haleikoum.</i></p>	Lehrkraft verweist selten auf HS, mit Unterschieden
33	<p>I: Ähm. Und sonst / äh sagt sie gar nichts, dass ihr eine andere Sprache könnt? + Dardan: + (Niemals.) <Schüttelt den Kopf> Ahmed: Nee. Sohrab: Mh-mh.</p>	Keine eindeutige Antwort

	<p>I: Und wie fühlt ihr euch? Dass sie nicht sagt + Sohrab: + schlecht I: Ja / in Kosovo / äh auf Arabisch wie sagt man das, auf Kurdisch, auf + Dardan: + schlecht? I: Schlecht? Fühlt ihr euch schlecht? Dardan: Nein.</p>	
34	<p>Ahmed: Also ich würd mich da schon so 'n bisschen schleCHT fühlen. + Sohrab: + Ich auch (nicht). + Dardan: Wieso? Ahmed: Weil ähm / Weil weil es dann schon ultra viel Zeit kostet, weil weil wie ich gesagt hab, ich kann nicht so gut Arabisch. Ähm deshalb / ähm zz / zz /wisa / deshalb brauche ich ganz lange nachdenken / bis ich + Sohrab: + ich auch + Ahmed: bis ich das richtige Wort gefunden hab, weil ich kenn ultra viele Wörter auf Arabisch / deshalb deshalb würde es schon lange dauern / bis ich / ähm / bis ich verwechsle Wörter und es wieder herausgefunden hab.</p>	<p>Würde es peinlich finden, Arabisch vor der Klasse sprechen zu müssen</p>
35 18:03	<p>Dardan: Bei mir also / ich fühl mich auch / nicht SO gut / I: Möchtest du, dass ähm / Möchtet ihr / äh ja, die andere Sprache lernen, so in der Schule? Dardan: Ja aber Deutschland / ja JA JA↑! aber ab 5. Klasse dann kann man Französisch lernen. / Nein nicht Französisch! + Ahmed & Sohrab: + Englisch! Dardan: Englisch.</p>	<p>Miss- verständnis</p>
36	<p>I: Ja aber ich meine so / ähm / Möchtet ihr, dass andere Leute in der Schule eure Sprache spricht oder lernt? + Ahmed: + Also es gibt nur eine + I: + Zum Beispiel deutsche Schüler, die Arabisch + Ahmed: + Es gibt eine / es gibt zwei Personen in der Schule, die meine Sprache sprechen. Dardan: In der Schule? Ahmed: Ja. [Nadina] und und ihr kleine Bruder / Die beiden reden auch Arabisch / aber [Nadina] will mich eigentlich, also fast nur / fast beleidigen, dann soll ich halt auch beleidigen zurück. / <Lacht> Deshalb, mag ich sie nicht so / und ihr kleinen Bruder [AN] sind immer / ich mag ihn nicht so / weil der b/ i-immer zu mir Fettsack sagt und (Beselbeineis).</p>	<p>Schlechte Beziehungen mit den Kindern der Schule, die dieselbe HS haben</p>
37	<p>Dardan: Ja! <Sohrab lacht> Also <lacht>, also also / ich hab / ss / Nein äh wie viele Albaner gibt es in der Schule? Ahmed: [AN-Schwester] Dardan: [AN-Schwester] und [AN-Junge]. Halt ja und oft. / Sohrab: Und der / und der kleine Bruder von [AN-Junge]. Dardan: Ja und ich mag gar nicht, dass, wie heißt es + Sohrab: + [AN-Junge]! + Dardan: + Dass die anderen / wie heißt es / dass die anderen aus meiner Klasse so / auch Albanisch lernen, ich mag's halt nicht so↑... <Atmet ein> / weil + I: + Du magst es nicht? Ahmed: Nein. + Dardan: + Nein. I: Warum? Dardan: Weil + Ahmed: + Weil sie (X) alles verstehen !+ Dardan: + Nein, nein / ja. Wenn man Geheimnis so erzählt bei 'n andere, zum Beispiel mal meiner Schwester und so, dann hört sie halt alles und dann halt <Mundgeräusch> / es ist doch nicht so schön, man hat dann ein schlechtes Gefühl. I: Hahaha. Du möchtest einfach deine Sprache so für dich, wie ein Geheimnis haben, okay.</p>	<p>Zweitsprache praktisch für Geheimnisse</p>
38	<p>I: Und bringt euch eure zweite Sprache, also Arabisch, äh, Albanisch und so + Sohrab: + Ich hab noch nichts gesagt + I: + MEhr / Ah wolltest du noch was sagen? Sorry.</p>	
39	<p>Sohrab: Ja. Also ICH / ähm / Ich hab / äh ein paar Freunde und ein pAAr / die wohl nicht meine Freunde sind / die / wo Kurdisch ko-können. Und meine SchwestER / Dardan: <Lächelnd> Und [AN]! Und [AN]. Sohrab: Und äh / das ist äh / ich find mich sch / sch / schei äh schlecht, dass / ähm ich find / ähm also ich möchte nicht, dass / meine Fr- also die Kinder aus meiner Klasse / wissen, also Kurdisch können, weil wenn ich zum Beispiel / meiner Schwester oder so etwas sage, dann können die es verstehen, oder ich zum Beispiel ein Geheimnis meinem Freund sage / laut / und andere, viele können aa-aber wenn dieses nicht können / dann / dann kann ich laut sagen / und niemand versteht das / aber wenn die können, da muss ich in Ohr sagen. Ist dann Scheiße find ich / deshalb find ich äh dass die Kinder aus meiner Klasse nicht + Dardan: + <Flüstert:> Wie viel Uhr? <Schaut auf das Handy> I: <Flüstert:> Wir haben noch Zeit. Ahmed: <Flüstert zu Dardan> Wie viel Uhr? + Sohrab: + Dass Kinder aus meiner Klasse niCHt Kurdisch können. I: Okay. Also wie wie [Dardan], du möchtest eher äh Geheimnis sagen so. Dardan: Ja. Sohrab: Ich auch.</p>	<p>Zweitsprache für Geheimnisse (Langweile Dardan und Ahmed)</p>
40 21:26 F.8	<p>I: Also und ich wollte jetzt äh wissen / äh bringt eure zweite Sprache mehr Chancen oder mehr Schwierigkeiten? Insgesamt. Findet ihr es gut, eine zweite Sprache zu haben, oder +</p>	<p>Gute und schlechte Aspekte der</p>

	Ahmed: + Also ich find's schon gut. / Aber manchmal verwechsle ich halt / ähm / ähm Deutsch mit Arabisch verwechsle ich manchmal aus Versehen. / Ja das find ich halt nicht so gut zwei, man / Wenn man mich dann halt nicht so richtig versteht.	MSK, Verwechslung
41	Dardan: Also ich AUch. Ich verwechsle / ich ver / Ich bin auch Albaner und ich verwechsle auch mal die Sprachen mit Albanisch und Albanisch / Also es gibt zwei Albanisch, es gibt so eine in Albanien / da reden sie auch Albanisch und so komischer / Tiefalbanisch. Ahmed: Hochara - Hochalbanisch. Dardan: Ja / äh Und / und halt in Kosovo reden wir einfach gAnz normal und so / und halt / ich find halt gut eine zweite Sprache zu haben. I: Okay.	MSK gut; Info über die Sprache, Ahmed vergleicht es mit Arabisch
42	Sohrab: Ich finde auch gut eine zweite Sprache zu haben weil / ich / äh / weil ich / <räuspert sich> verwechsle halt / gar nix / und ähm ich find gut, dass dass äh / meine Mutter / auch ein bisschen Deutsch kann, weil / wenn ich etwas auf Kurdisch nicht weiß / sag ich das auf Deutsch meiner Mutter und die versteht das.	MSK gut: code-switching mit der Mutter
43	I: Hmh. Und sprechen äh / eure Eltern auch Deutsch oder nur? + Ahmed: + Meine beiden Eltern / mein Vater und meine Mutter können beide gut Arabisch und gu und gut Deutsch.	Perfekt zweisprachige Eltern
44	Dardan: Also mein VAtter kann auch gut Deutsch. / Meine Mutter kann jetzt auch nicht so gut Deutsch. Mein Opa kann auch Deutsch gut / nicht so gut. Meine Oma kann halt nur Auf Wiedersehen und / sagen und so, auch nicht so gut. Aber alle sprechen Deutsch in unserer Familie aber nur 'n bisschen. I: Ähm. Du, du bist der beste auf Deutsch in der Familie? Dardan: Ja. Aber ich habe noch + Sohrab: + Nee [AN-Schwester]! + Dardan: + NEIN! Ich hab noch eine Schwester. I: Ah.	Unterschiedliche Sprachniveaus in der erweiterte Familie
45	Dardan: Und ich bin besser als sie in Deutsch und in Albanisch, weil / oft versteht sie na / Mein Opa / ihr etwas sagt / mein, unser Opa trinkt halt Tabletten und so / und dann sagt er eine Farbe auf / wie heißt es / aUF / + Ahmed: + Albanisch + Dardan: + Albanisch! / Also wie zum Beispiel schwarz / sagt man halt auf m / auf Albanisch zeh und halt / dann verwechselt sie halt / denkt sie einfach mal rot, gelb und dann komm ich / und kann halt besser Deutsch und dann sag ich auch [AN-Schwester] was er meint und so. / Oft. Weil sie versteht auch nicht mANchmal. Manchmal versteht sie, manchmal nicht. I: Okay.	Wettbewerb mit der Schwester für das Sprachniveau ; Beziehung mit dem Großvater durch Sprache
46 24:15	Sohrab: Äh was war die Frage nochmal? I: Ähm / Ob die Eltern auch gut Deutsch können. Sohrab: Ja meine Mutter kann ein bisschen gut Deutsch. /	Mutter gutes Sprachniveau
47	Dardan: Und Vater? Sohrab: Meine Schwester kann / gut Deutsch. Mein Vater kann gar nicht Deutsch. / Weil er schon tot ist. / Dardan: Echt tot, in Krieg? / I: Oh. Dardan: Hast du ihn schon mal, hast du ihn schon mal zum ersten Mal gesehen? Sohrab: / Als ich klein war. + Dardan: + Also ist er so tot? + Sohrab: + Mit drei Jahren gesehen. Dardan: Nur drei Jahre? <erstaunt, dann guckt er ihn mit Mitleid> (6.0)	Vater im Krieg gestorben, Fragen von Dardan
48 F.9	I: Ähm / Jetzt eine andere Frage <lacht verlegen>. Was denken oder sagen die anderen Mitschüler / oder die Lehrer über eure Her - Herkunftssprache also / über die Sprache? Sohrab: Also ICH / dENKe, dass / i - alle Kinder, außer meine Freunde in meiner Klasse / denken äh / und ein bisschen die Lehrer, diese Sprache ist SCH / einfach SchElße / einfach nur Scheiße / denke ich / und deshalb manchmal / deshalb mag ich nicht so viele Kinder aus meiner Klasse, nur ein bisschen + Dardan: + Also halt + I: + Was + Sohrab: + Nur meine Freunde halt. Dardan: Mir / I: Warum denkst du das? Sohrab: Weil ähm / viele mich nur ärgern außer meine Freunde / und /	Eindruck, niemand mag seine Sprache – „Scheiße“ Opferrolle
49	Dardan: Viele ärgern mich also auch / Und ich denk halt / die finden auch Albanisch / Kosovo nicht so gut. Aber / Man soll's halt nicht sagen / man kann / man kann mal dahin gehen und es schauen / die Stadt. Und ich denke, die Lehrerin finden auch Albanisch / Kosovo SchElße. / Und / halt ja. I: Und warum hast du diesen Eindruck? Sagen sie manchmal was zu dir? Dardan: <Langsam, zögernd:> Ja / I: Wegen der Sprache? + Dardan: + Aber ich denke halt, sie lügt nur. Also paar Kinder aus meiner Klasse die lügen halt nur. Weil / sie sagen als ob / <macht sie mit tiefer Stimme nach:> "Oh mein Gott wir ma-mögen, wir MÖgen Kosovo überall!" Und dann halt / bin ich mal an der Wand gestoppt und hab ich halt gehört und dann halt haben sie / draußen gesagt: "NEIN wir hassen / wir hassen Kosovo". / Und so halt mag ich halt auch nicht alle aus meiner Klasse.	Empfindet die Interesse der anderen Kinder für HL / HS als Heuchelei
50	I: Und bei dir [Ahmed]? Ahmed: Äh? <Dehnt sich, man sieht, dass er Ränder unter den Achselhöhlen hat.>	Unaufmerksam (Langweile?)

	<p>I: Bei dir / äh denkst du, die die Mitschüler oder die Lehrer finden deine Sprache nicht so gut und so? + Sohrab: + <Zeigt Ahmeds Achselhöhlen> [Dardan] riecht mal da dran, [Dardan] riecht mal da dran! Ahmed: Also ich weiß es nicht so gut + + <Dardan riecht Ahmeds Achselhöhlen, Dardan hustet, Sohrab und Dardan lachen, Dardan spuckt im Waschbecken> I: Hör auf.</p>	Ahmed ausgelacht wegen körperliches Merkmales
51 26:55	<p>Ahmed: Ich weiß es nicht so gut / also ich weiß es überhaupt nicht. I: Ja. Aber meinst du so / äh / Ich meine so äh / Warst du schon mal wegen dein Akzent oder deien Herkunft ausgelacht oder / oder so vielleicht? Dardan: Wie deiner Sprache... Ahmed: Nee / Nee, nee.</p>	Keine Erfahrung der Diskriminierung
52	<p>I: Und die anderen? Dardan: Äh ICH ein / Mal / nein nicht, noch nie eigentlich. Ich denke. I: Okay.</p>	Nicht explizit ausgelacht
53	<p>Ahmed: <Zu Dardan:> [Dardan] (XXX) <Lacht> Dardan: <Zu Ahmed:> Ich hab nicht gezeigt!</p>	Nebengespräch Ahmed-Dardan
54 F.10	<p>I: Und / äh / Zur Zeichnung im Fragebogen, könnt ihr kurz erklären, warum ihr euch so dargestellt habt? <teilt die Fragebögen aus> Dardan: Okay. I: Kannst du anfangen, [Sohrab]? Sohrab: Wie? I: Kannst du erklären, warum du es so gezeichnet hast? Sohrab: Das? I: Ja.</p>	Fragen Sohrab
55	<p>Sohrab: / Ich / äh hab / IrAK / hier im Kopf gezeichnet <zeigt den Kopf auf dem Fragebogen> / weil ich immer an Irak denke↑ / Und Englisch hab ich halt / bei den Händen gezeichnet. / Weil ich ähm / weil ich / halt / Weil / ich denke man braucht halt Deutschland / äh äh Irak überall einfach / ein bisschen Englisch. Dardan: Immer braucht man Englisch, immer. I: Okay.</p>	Erklärung Sprachenporträt Sohrab
56	<p>Dardan: Also ICH / hab also / mein / mein Mensch + Sohrab: + mein wunderschönes Mensch! + Dardan: + Erstmal / erstmal in dem Kopf / auch Kosovo gemalt, weil jeden Tag denk ich auch an Kosovo. Und / in die Hände hab ich auch Albanien / weil ich in Al / weil / ich Albanien noch in die Hände habe und ich hab (X), weil es gibt noch gute Stä- / Weil es gibt noch ganz gute Dörfe da / deshalb hab ich noch Albanien in die Hände. I: Hmmh.</p>	Erklärung Sprachenporträt Dardan
57	<p>Ahmed: Also ich hab ähm Ar- / also ich hab ArabISCH↑ zu mein Gehirn + Sohrab: + Zeigen, zeigen! Ahmed: Ich hab mein / ich hab Arabisch / als mein Gehirn gemacht / ähm / weil ich / weil ich ein, weil ich / eine Sprache / schon so gut denk, also / nachdenk. Und Deutsch hab ich an mein Mund gemacht, weil ich halt / fast immer nur Deutsch rede. / Englisch hab ich an meinen Händen gemacht / weil weil ich sprech schon manchmal Englisch. / Ähm und / Französisch hab an meinen Füßen gemacht, weil / weil ich Französisch nicht so mag.</p>	Erklärung Sprachenporträt Ahmed (Interesse der anderen)
58	<p>Dardan: Okay ich hab eine Frage. / Kannst du / Sag mal äh / ein Satz. Aus Englisch. Ahmed: (2.0) Welcome [Dardan]. Dardan: Ja, welcome weiß jeder. Es gibt doch in jeden Hotel. Ahmed: <Lacht.> Dardan: Schau er weiß es nicht, er lügt nur! I: Nee! Dardan: DOch! Was kann er denn?! I: Er sagt, er kann Englisch, dann kann er Englisch. + Dardan: + Welcome. Es steht in jedem Hotel, welcome.</p>	Hinterfragt die Sprachkompetenz des Mitschülers
59 29:54	<p>I: Und ich wollte noch fragen, ihr beide <zu Sohrab und Dardan> habt gar kein Deutsch in der Zeichnung gemacht, könnt, könnt ihr kurz erklären warum? Dardan: Äah weil / Ahmed: Langweilig Mann. Sohrab: WEILL / also ICH / weil ich es vergessen habe. Dardan: Äh wie? I: Okay, und du? Dardan: Ich / Also ich /</p>	Deutsch im Sprachenporträt vergessen
60	<p>Sohrab: [Dardan] mach einfach Deutsch hierhin! <Zeigt die Hodengegend auf der Zeichnung>. Dardan: <Lacht.> Ich hab es auch, also Deutsch vergessen. <Sohrab lacht>. Aber Deutsch habe ich so / an dem Pimmel. <Beide lachen und sagen Unverständliches während 8 Sekunden></p>	Sohrab & Dardan lachen
61	<p>Dardan: Deutsch hab ich <lacht> DEUtsch / Deutsch hab ich in den Füße. / I: In Füße? Dardan: Ja. I: Okay, mach's kurz.</p>	Deutsch in den Füßen, ohne Erklärung
62	<p>Sohrab: Weiß, weil / +</p>	Sohrab und Ahmed explizit

	<p>Dardan: + Hey wie viel Uhr haben wir? Ich will sehen, wie viel Uhr? <Guckt auf dem Handy> Man sieht nicht! Elf Uhr Vier-und-vierzig. <Mit dem Handy im Hand: >Danke ich gehe! <Alle Kinder lachen> Ahmed: Noch 16 Minuten. + Sohrab: + Ja komm ich auch. I: Es gibt noch ein paar Fragen. Okay. Noch acht Fragen okay? Dardan: Acht?! Sohrab: Oui!</p>	ungeduldig: I versucht, sie zu motivieren
63 F.11	<p>I: Also. Ähm / Erinnert / Ah nee, das machen wir nicht, denn ihr habt nicht in Deutschland angefangen. Dardan: Doch doch! I: Oder doch / aja. Dardan: Was ist die Frage? + Sohrab: + Alle + I: + Erinnert ihr euch noch daran, wie der erste Schultag in Deutschland war? + Dardan: + <Laut:> Ja, ja! Ahmed: Ja.</p>	Entscheidung mit den Kindern getroffen
64	<p>I: Könnt ihr uns bitte erzählen, wie es gelaufen ist, und wie habt ihr eus / euch gefühlt. Ahmed: Also meiner erste + Dardan: + <Schreiend:> ICH haa, ich bin als erste! + Ahmed: + <Lauter:> Mein erster Schul / Schultag + Dardan: + Erzähl (XXX)! + Ahmed: + war es mit [Dardan] zusammen Dardan: Schmutz! <Schmutzgeräusch> Ahmed: Also / aber mein / aber aber meinen Sie äh in wo / wo ich und [Dardan] in der ersten Schule waren oder hier in der [AN] Schule? I: Äh / Die erste Schule.</p>	Ahmed und Dardan streiten, um das Wort zu ergreifen.
65	<p>Ahmed: Ähm. Also ich und [Dardan] waren in einer Vorschule / ähm bin erstmal reingegangen, dann suchten wir in welcher Klasse wir / wir sind. Dann dann überall mal reingegangen / dann dann / <lacht> dann sind wir auf unsere Klasse vorbeigelaufen. [Dardan] sagte mir: "Hey [Ahmed], <lacht> sollten wir mal da reingucken?". Dann sind wir dortHIN gegangen. / Dann war das Klassenzimmer. / Aber / dann haben wir gesehen, dass keiner da war / Da / Da wollt / die haben draußen gewart die ganze Zeit. Da war die Tür abgeschlossen, weil / weil man da nicht / weil man darf da nicht rein. Dardan: Doch, doch! + Ahmed: + Wenn da Unterricht ist. Dann wieder Unterricht + Dardan: + Nein doch + Ahmed: + (XXX) nicht mehr rein. Ähm / Nur 'n Lehrerin da dran, weil sie Schlüssel haben. Da mussten ich und [Dardan] warten bis die Schule / Also bis es oh / vorbei ist. Also bis unsere Eltern kommen + Dardan: + Ja.</p>	Gemeinsame Erinnerung am ersten Schultag, Beschreibung des Schulgebäudes
66	<p>Ahmed: Uns abholen. <Lacht.> Und dann musst halt [Dardan] und ich / musst halt ich und [Dardan] vier Stunden draußen alleine warten. Sohrab: Aja? Dein Leben? + Dardan: + (XXX) + Ahmed: + Da / da da haben wie Fangen gespielt. Da hat [Dardan] nur geschummelt! / Der Junge rennt einmal im Kreis / <Sohrab lacht>. Dann will / und ich hab ihn gefangen, er akzeptiert's nicht. Dann haben wir Verstecken gespielt, er steht (X) hinter mich <Dardan lacht>. Macht Schritt frei /</p>	Erinnerung: Spiel mit Dardan
67	<p>I: Also. Und die anderen? Dardan: Ich finde auch halt so die Vorschule richtig sch- schLEcht. Weil erstens↑ / meiner erste Schultag war glaub ich im September / <zeigt Ahmed> wir beide. Im September? Zehnter? Ahmed: Ja. Dardan: September? Ahmed: Nicht zehnter, achter.</p>	Gemeinsame Erinnerung, Ahmed hilft Dardan
68	<p>Dardan: Achter September. UND / Da hab ich mich halt voll / schlecht gefühlt. I: Warum? Dardan: Weil ich wollt in einer richtigen Schule, nicht in einer Vorschule. / Und ich fand halt alles sch / fast Scheiße, weil / weil das / dieses Flur / es war mini, mini. Es war + Ahmed: + Ja. So wirklich mini!</p>	Schlecht gefühlt Beschreibung des Schulgebäudes
69	<p>Dardan: Es war / es war + I: + Aber sonst, so wegen der Sprache + Dardan: + Nein! + Ahmed: + Und es waren zehn Stockwerke, wo wir hochgehen mussten! + Dardan: + Ja, ja / Und, und / und und / die / P- Pausenhof / das ist locker nur / von hier bis / hier <zeigt zwei Wände im Raum>. Ahmed: Aber ich will noch kurz was sagen / ähm / be / Ich find es so UNfair früher bei uns in der Schule. Die Lehrer dürfen den Aufzug benutzen aber / aber wir nicht die Kinder!</p>	Beschreibung des Schulgebäudes, Unge-rechtigkeit
70 33:25	<p>Dardan: Ja! Und und und wo die Narren gekommen sind, da hatte ich und [Ahmed] Angst dass sie <er und Ahmed lachen> + Ahmed: + <Lacht> Ich und [Dardan] sind hinten gegangen, haben unsere Sachen aus dem Bo(X) gerissen und sind weggerannt.</p>	Gute Erinnerung Fasching? Ausweichung vom Thema

	<p>Dardan: Und dann sind wir recht (XXX) <Sohrab lacht> Und dann / ha / aber die Narren, die verfolgen die Hexen / die verfolgen dich auch drinne! Dann sind die zu / direkt auf <schreiend:> (XXX)! +</p> <p>Ahmed: + (XXX) auch gegangen +</p> <p>I: + Okay. Okay. Okay. Jetzt sind wir ein bisschen weiter vom Thema.</p>	
71	<p>Sohrab: Ich bin, ich bin.</p> <p>I: Ja.</p> <p>Sohrab: Ah. Ich / hab mich als / ersten Schultag ähm / Das war hier in der richtigen Schule direkt / erster Schultag. Und da hab ich mich richtig / sch / Scheiße gefühlt, weil ich gedacht hab / alle sind jetzt Freunde und / ich / bin alleine.</p> <p>I: Warum?</p> <p>Sohrab: Aber da hab / weiß ich nicht. Weil im Kindergarten war es auch so. / Alle waren Freunde außer ich war alleine. / Und dann / da hab ich / da habe ich und / da hab ich / ähm halt / mein erster Freund in der Klasse war [AN] glaub ich.</p> <p>Dardan: Nein mich!</p> <p>Sohrab: Oder [Dardan].</p>	Erster Schultag: Angst, keine Freunde zu finden
72	<p>Ahmed: Und da hat [Dardan] geweint.</p> <p>Dardan: Ja.</p> <p>Sohrab: Ja.</p> <p>Ahmed: Weil er / ähm weil / weil er nicht / weil er kein Bock hatte / wegen der alten Schule. Er wollte nicht mehr in die Schule gehen.</p> <p>Dardan: Ja, Junge, das war so / ta - Kacke und ich dachte / was in der alten Ba(sur) / Schule ist / gibt's hier auch. Aber hier ist es NOch schöner. Hier ist ein Paradies!</p> <p>I: Aah!</p> <p>Sohrab: Hier ist noch schlimmer weißt du?</p>	Dardan mag die Schule, Sohrab nicht
73	<p>I: Und ich meine auch wegen der Sprache und so, dass / äh habt / Am ersten Schultag habt ihr gar nicht die deutsche Sprache gesprochen, oder?</p> <p>Sohrab: Nein +</p> <p>Dardan: + <Lauter:> Doch, ICH / Ich hab einfach ab und zu +</p> <p>Sohrab: + Ich hab / ich hab die ganze Zeit +</p> <p>Dardan: + Ich hab einfach nicht geredet +</p> <p>Sohrab: + Ich war, ich war +</p> <p>Dardan: + ich war der beste aber hab nicht geredet +</p> <p>I: + HALT! Ich kann nicht beide hören!</p> <p>Dardan: Ja doch, warum hast du zwei Ohren?</p> <p><Sohrab und Dardan lachen.></p>	Unterbrechen sich + Frechheit Dardan: Sehr hohes sprachliches SK
74	<p>I: Also mach weiter / Äh er <zeigt Dardan> sagt kurz war und dann sagst +</p> <p>Dardan: + Also ich hab / Ich und [Ahmed] / haben halt +</p> <p>Ahmed: + Wir sind zusammen gekommen /</p> <p>Dardan: Ja, und aber / ich hab / irgendwie / ich hab / ich und [Ahmed] haben uns ja nicht getraut mit der Lehrerin zu reden /</p> <p>Ahmed: Ja.</p> <p>Dardan: Als wir kein Deutsch können.</p>	Schüchtern wegen Sprachmangel
75	<p>Ahmed: Deshalb / deshalb haben meine Eltern kurz äh / (XXX) und [Dardan] seine Mutter / äh kurz mit Frau [KL] geredet.</p> <p>Dardan: Nicht mit Frau [KL], Frau Buza.</p> <p>Ahmed: Nein, nein Frau [KL], hier in der [AN] Schule.</p> <p>Dardan: Ah!</p> <p>Ahmed: Da / da Frau [KL] / da haben unsere Eltern mit Frau [KL] geredet, dass wir nicht so gut Deutsch können / Da mussten wir halt / ähm +</p>	Kommunikation Eltern / Klassenlehrer
76	<p>Dardan: + Da hab ich oft nur mit [Ahmed] geredet und so +</p> <p>Ahmed: + Ja</p> <p>Dardan: + Dann hab ich gesagt <flüsternd:> "[Ahmed] was machen die, was machen die?". Weil ich konnte halt / ich hab halt <atmet ein, lauter:> Ich konnte Deutsch aber ich hab meist nicht verstanden, was die Lehrerin sagt +</p> <p>Ahmed: + Also Or / also ich konnte Deutsch, da hat mich [Dardan] immer so gepackt: "[Ahmed] was sagen sie?". Da musste ich / da muss is / da hab ich ihn immer erklärt.</p> <p>Dardan: Ja.</p>	Peerunterstützung bei sprachlichen Schwierigkeiten
77 36:07	<p>I: Okay. / Und bei dir [Sohrab]?</p> <p>Sohrab: Also bei mir / hab ich ähm / Deutsch hab ich / gekonnt / weil ich / im Kindergarten / hab ich / richtig / also / Mitte vier oder fünf hab ich dann richtig Deutsch gelernt / und mit sechs konnt ich dann auch schon / zehn von zehn Deutsch.</p> <p>Dardan: Näh!</p> <p>I: Okay.</p> <p>Sohrab: Aber nicht SO gut wie jetzt.</p>	Deutsch rasch gelernt
78 F.12	<p>I: Und jetzt eine andere Frage, denn wir haben nicht so viel Zeit übrig. / Also welche Fächer sind einfacher oder mögt ihr am Besten in der Schule? +</p> <p>Sohrab: + Mathe. +</p> <p>Dardan: + Deutsch. +</p> <p>I: + Und welche sind schwieriger? Also sagt jeder für sich. +</p>	Mathe und Deutsch als Lieblingsfächer; Wettbewerb Sohrab-Dardan

	<p>Sohrab: + Also ich finde + Dardan: + Deutsch und Mathe + Sohrab: + MaTHE / ist / richtig cool / Ahmed: Ich find's auch.</p>	
79	<p>Sohrab: Und / aber Deutsch kann ich nicht so gut aber bekomme ich immer zwei bis drei oder (X) + Ahmed: + Ich kann Französisch gar nicht gut. + Dardan: + Oder vier oder bis zwölf. Sohrab: Nein (XXX) +</p>	Begründung durch Noten; Wettbewerb Sohrab-Dardan
80	<p>Ahmed: + Ich kann / ich kann Französisch gar nicht, ich bin ultra schlecht +</p>	Schlecht in FR Sprache
81	<p>Dardan: + Ich kann also DEUTSCH / bin ich der Beste! Sohrab: Lüg wElter! Dardan: Nein, nicht der Beste aus alle / aber ich bin halt gut im Deutsch, ich mag halt Deutsch mehr als Mathe / weil b-bin gut im Deutsch + Sohrab: + Und ich mag Deu- Mathe mehr als Deutsch, weil + Dardan: + (X) fast immer nur (X) + Sohrab: + Weil bei Mathe krieg ich halt immer nur zwei / äh eins bis zwei oder zwei / + Dardan: + und bei Deutsch + Sohrab: + oder eins + Dardan: + oft eine eins oder 'ne zwei. Sohrab: Nein [Dardan] das hast du nicht! Drei minUS ! <Lacht / Dardan räuspert sich> +</p>	Dardan äußert ein hohes SK im Fach Deutsch; Sohrab hinterfragt es
82	<p>I: + Und [Ahmed] also du magst Französisch magst du nicht und was magst du sonst? + Dardan: + So 'n Test + I: Pshcht! Ahmed: Ich mag kein Französisch allgemein aber meistens wegen Frau [französische Fachlehrerin], weil / weil weil die irgendwelche Sachen erfindet / sowie braune und weiße Bären in Afrika / + Dardan: + Ja und Eis / Eisbären wohnen in Afrika / sagt sie! <Haut mehrmals auf den Tisch> Ahmed: Es macht kein Sinn! Sohrab: Und es gibt keine rote Frosche! + Dardan: + Doch! + Sohrab: + Natürlich gibt's rote Frosche! Es gibt rote Frosche!</p>	Abweichung: mögen die FR Lehrerin nicht kennen sich mit Tieren aus
83	<p>I: Okay. Aber ich meine so, die Fächer in sich. / Sohrab: Find ich gar / also ich find + I: + Gibt es ein Fach, dass du besonders magst, [Ahmed]? + Dardan: Alle / voll / Kacke! <Sohrab lacht></p>	Unruhe
84	<p>I: Gibt's ein Fach, dass du besonders magst? Dardan: Ja. Ahmed: Ja Mathe. I: Mathe, und du? + Ahmed: Und Sport. Dardan: Und Deutsch. I: Deutsch, okay. + Sohrab: + Sport find ich gar nicht gut.</p>	Fächer: Sport, Mathe, Deutsch
85 F.13	<p>I: Und welche / Fächer sind / ah nee, das hab ich schon gefragt, sorry. Habt ihr schon mal eine Übung nicht geschafft, weil ihr die Sprache nicht richtig verstanden hattet? Ahmed: Nee, bei mir ist noch nie passiert. + Sohrab: + Nein + Dardan: + Bei mir auch noch nie passiert.</p>	keine Sprachschwierigkeiten / Schulschwäche
86 F.14	<p>I: Okay. Würdet ihr manchmal mehr Unterstützung von der Lehrerin brauchen? Und wann oder wozu? (2.0) Dardan: Äahmm... + Ahmed: + Ich brauche Unterstützung bei den Hausaufgaben manchmal. Sonst nicht.</p>	Wünscht sich Unterstützung bei den Hausaufgaben
87	<p>Sohrab: Also ich brauch gAR keine Unterstützung + Dardan: + Ich auch nicht. + Sohrab: + Weil + Dardan: + <Schreiend:> Äh ich bin Kumpel! Sohrab: Ich bin komplett (X) + Dardan: Ich brauch auch keine I / Unterstützung aber jetzt [Sohrab] braucht immer Unterstützung. + Sohrab: + NEIN! Bist du dumm? + Dardan: + Natürlich.</p>	Unterstützung brauchen = Schande Wettbewerb Sohrab-Dardan
88 38:50	<p>I: Egal, jeder spricht für sich, okay? Dardan: Ja, und / Ich brauch halt keine Unterstützung / aber wo ich erste Klasse war / Da / wie heißt es / da konnte ich schon gut Deutsch ↑. Sohrab: Aber nicht so gut wie [Ahmed] und mir. + Dardan: + Doch! Ich kann besser als du Deutsch, ich war hier in Vorschule und Kindergarten! Sohrab: Ja, und? Dardan: Ich kann besser als du Deutsch. Und + I: + Okay.</p>	Sohrab hinterfragt Dardans Deutschniveau, Wettbewerb

	<p>Dardan: / Und / und halt (3.0) Sohrab: <Herausfordernd> Ich kann besser als du Deutsch immer noch. Dardan: Jaja. Sohrab: Doch. Dardan: Lüg weiter. +</p>	
89	<p>I: + Okay, also keine / keine Unterstützung von der Lehrerin? Sohrab: Ich brauch GAR keine Unterstützung von der Lehrerin.</p>	Eigenständigkeit
90	<p>Ahmed: <Zu Dardan:> Ich (lese) schon wieder. (X) grad vermerkt. I: Hör auf. Ahmed: Ich bin schon Seite 38.</p>	Privatgespräch Ahmed-Dardan
91 F.15	<p>I: <Lauter> ÄÄhm ich hab noch / äh fünf Fragen. Also: sind die anderen Kinder in der Klasse oder Schule nett zu euch? Habt ihr gute Freunde in der Klasse? Sohrab: Ich hab + Ahmed: + Ja + Dardan: + Ja, ja + Sohrab: + ein pAAr gute Freunde aber nicht so viele +</p>	Wenige Freunde für Sohrab
92	<p>Dardan: + ganz kurz + <nimmt das Handy> Ahmed: + Ich hab, ich hab viele Freunde außer [Moritz] + Dardan: + 58 / 11 Uhr 53 + Ahmed: + Also alle sind in meiner Klasse +</p>	Viele Freunde für Ahmed Ungeduld Dardan
93	<p>Sohrab: + Alle Jungs, außer [Moritz]. Ahmed: Ja (XXX) + Dardan: + Hey mobbt ihn doch nicht jetzt Jungs! Ahmed: Ja / der schlägt mich und dann schlag ich ihn natürlich zurück. Dardan: Ja aber + Sohrab: + Und der und der und den den / den den den / den den + Ahmed: + Und ich mag [Moritz] nicht, weil / Ich mag [Moritz] nicht weil [Moritz] in der (X)gang ist / Dardan: Heeyy! Ahmed: Und ich in der Bananen-Gang. Sohrab: Wir sind ein Bananen-Gang! <mit einem komischen Akzent:> Banana Banana! +</p>	Diskussion über den Status eines gemobbten Kindes
94	<p>Dardan: + Ich habe eine Frage. <schreiend:> Ich habe eine Frage, ich hab noch eine Frage! I: Ja. Dardan: Kommt das Video auf YouTube? I: Nee. Dardan: Wo dann? I: Ich hab gesagt, ich benutze es nur für mich. Also nur um zu sehen, wer was gesagt hat. Dardan: Ja.</p>	Sorge um das Video
95	<p>I: Denn ich kann vielleicht die Stimme nicht so erkennen. / Okay, ähm. Und die Anderen, sind sie nett zu euch? Das war meine Frage. Sohrab: Als ob er weinen würde> Neiii! Ahmed: Wer Anderen? Dardan: (XXX) + I: + (XXX) Also habt ihr Freunde, oder? Dardan: Alle / alle / Alle haben Respekt vor uns. + Ahmed: + (XXX) ich hab Freunde + Sohrab: + Alle haben Respekt vor mir und [Dardan]. Wer / wer kein Respekt hat... / SchÄLLE! <Dardan und Sohrab lachen.></p>	Die Anderen zeigen „Respekt“ = haben Angst?
96	<p>Ahmed: Ja komm mal eins gegen eins. Komm eins gegen eins. <Ahmed und Dardan fangen an, sich zu prügeln> I: Okay. Jetzt machen wir weiter. Dardan: Komm mal hier! I: Hör auf! Dardan: Komm mal (XXX) Sohrab: <Leise:> Fettsack <Dardan lacht></p>	Unruhe, Streit
97 F.16	<p>I: Wie fühlt ihr euch in der Schule und warum? Das hab ich schon im Fragebogen gefragt, aber + Dardan: <frecher Intonation:> + Ja komm wir machen noch einmal, was geht ab? Sohrab: Schlecht. + I: + Könnt ihr <Sohrab macht, als ob er weinen würde>, viel / vielleicht erzählen? Gut, schnell? Äh gut, schlecht, warum? In welcher Situation? Sohrab: Schlecht.</p>	Sohrab fühlt sich schlecht in der Schule x2
98	<p>Ahmed: Ich guck kurz wie viel Uhr wir haben. I: Ja, es gibt noch / fünf Minuten oder so. Okay? Ahmed: <Schaut sich das Handy an> Sechs Minuten. Sohrab: Ichühl mich + I: + Ja sechs Minuten. Könnt ihr bitte die Frage beantworten? Ich glaube es gibt + Dardan: + <Steht bei der Kamera auf> Es ist aus! I: Ja! <Lauter:> Egal! Jetzt haben / hab ich noch ein paar Fragen! Okay? Ich hab es auch so aufgenommen. + Dardan: + Du siehst halt nichts und + I: + [Dardan]! Ich hab es auch aufgenommen, es ist nicht so schlimm!</p>	Ungeduld Ahmed / Frechheit Dardan

	<p>Dardan: NEIN! I: Also ich hab noch ein paar Fragen, bitte! Dardan: <Schreiend:> BITTE! Ahmed: (XXX) Dardan: Ich kann ja (Deutsch)!</p>	
99	<p>I: Also, wie fühlt ihr euch in der Schule, wollt ihr nicht beantworten? Ahmed: Nee + Sohrab: + Hab ich doch. I: Okay. Sohrab: Schlecht. I: Schlecht, und warum? Sohrab: Weil viele mich mobben / und dann wenn ich den ElnMAL / sage / wollt ihr Stress? Wa - heulen die rum und gehen hinter Turnhalle und so / und deshalb fühl / fühl ich mich schlecht. / Und einmal wenn ich lAche↑ / über ein Witz oder so↑ / und einer kein / grad weint↑ / sagen alle, ich hab über lHn gelacht / obwohl ich über ein Witz gelacht habe! / Diese kleine Hu(X) +</p>	Soziales SK: Sohrab nimmt die Opferrolle ein
100 42:10	<p>Dardan: + Ja was war die Frage noch einmal? I: Ja äh / Wie ihr euch in der Schule fühlt. Sohrab: Schlecht + Dardan: + Ja / ba ich fühle mich <mit übertriebener Stimme:> SEHR SEHR SEHR gut in der Schule!</p>	D fühlt sich gut
101	<p>I: Okay. Und du [Ahmed]? Ahmed: Ich fühle mich gar nicht schlecht in der Schule. <Als ob er weinen würde:> Ich fühle mich sehr schlecht wegen [Dardan], es gibt mir + Dardan: + Mach mal richtig jetzt, die Kamera auf YouTube! + I: + Nee aber jetzt ernst!</p>	Witz
102	<p>Ahmed: <Wieder ernst:> Ich fühle mich / schon gut in der Schule. I: Ja. Ahmed: Ähm weil / weil ich mich gut fühle. Und ich krieg (X). <Dardan lacht></p>	A fühlt sich gut, ohne weitere Erklärung
103 F.17	<p>I: Okay. UND / noch eine Spra / äh Frage. Welche Sprache sprecht ihr meistens mit euren Freunden? Ahmed: DEU-tsch! I: Deutsch. Sohrab: DEU-tsch!</p>	Meistens deutsche Freunde
104	<p>I: Ist es schwierig, Freunde zu haben, die eure Herkunftssprache nicht verstehen? Dardan: Ja. Ich mag / Fr-Freunde aus meiner Herkunft / halt nicht / <zu Sohrab:> Komm mal hier hier hier! <Spielt mit einem Gegenstand, Sohrab lacht>. I: Ja? Dardan: Dass / die halt / das nicht verstehen / das mag ich halt sehr. I: Okay. Also es ist nicht schwierig. + Sohrab: + Ich auch! + I: + Dann ist es besser sogar. Sohrab: Ja. Ist besser sogar. Aber viel besser.</p>	Sprache als Geheimnis, privater
105	<p>I: <Zu Ahmed:> Du auch? Dardan: Aber aber aber! + Ahmed: + Ja. + Dardan: + Wenn ich meiner Mutter etwas sage und so / dann weiß hier eigentlich nicht ALLE / sondern nur / also / gibt's ah in der Schule voll wenig Albaner / Also ich bin lBANer / ich bin der größte Albaner aus gANz Kosovo.</p>	Herkunftsgruppe klein
106	<p>Ahmed: Der größte? Dardan: Ich bin der Präsident aus Kosovo. I: Haha. Dardan: Alle haben Respekt vor mir. <Ahmed lacht leise> I: Also jetzt haben wir zwei Fragen + Ahmed: + <Zu Dardan:> (X) bin Weltmeister.</p>	Übertrieben hohes Selbstkonzept, Unruhe
107 F.18	<p>I: Welchen Beruf möchtet ihr später ausüben + Sohrab: + Baustelle <lacht> Dardan: <Lacht, mit einem komischen Akzent:> BAUstelle. + I: + / und warum? Und + Sohrab: + Nein. Keine Baustelle! Also <lauter:> ich WILL /</p>	Lachen Bauarbeiter aus
108	<p>I: Ja. Sohrab: Ich will Arzt / und Fußballer werden. I: Was, Arzt? Sohrab: Und Fußballer.</p>	Intellektueller und sportlicher Beruf
109	<p>I: Aah! Und glaubst du, du schaffst das? Sohrab: <Atmet ein> Also ich schaff / auf jedem Fall FUSSballer + Dardan: + Nein nein! Nein! Das kann man nicht schaffen. + Sohrab: + Doch. Dardan: Manchmal schafft man es aber / das kommt drauf an wie dein Gewicht ist, wie schnell du drauf kommt / wie / wie deine Schüsse sind aufs TOR / und so kommt's an.</p>	Dardan hinterfragt die Kompetenzen seines Mitschülers
110	<p>I: Okay. <Zu Sohrab:> Bist du fertig, oder wolltest du noch was sagen? + Ahmed: + Okay ich bin dran. +</p>	Vertrauen in die Zukunft

	Sohrab: + Also Arzt... schaff ich / vielleicht, aber Fußballer... schaff ich glaub ich.	
111	Ahmed: Mein Name ist <i>Haloukoushi</i> und ich weiß nicht was ich werden soll. <Lacht> I: Und die anderen? Sohrab: Mein Name ist <i>Naro</i> / äh mein Name ist / <i>Sas</i> / Dardan: + Also ich + Sohrab: + mein Name ist <i>Hitashi</i> und ich mag sehr sehr gerne Adler. + Dardan: + Mach mal, mach mal richtig was du groß werden willst. Ahmed: Weiß ich doch / weiß ich noch nicht!	Witz, Dardan ruft ihn zur Ordnung, keine Berufspläne
112	Dardan: Ja also, ICH... Ich / will auch / wenn ich groß bin ein Fußballer werden. Und / Basketballer / Sohrab: ÄH?! Beides auf einmal geht nicht! Dardan: Ja aber national! Sohrab: Man kann nur ein nehmen, Job hey! Dardan: Ja okay okay. Dann nehm ich / + Ahmed: + Fußball.	2 sportliche Berufe
113	Dardan: Dann nehm ich Fußballer / Und / als BerUF / werde ich halt im LabOR arbeiten. / Und dann Sachen erfinden / und so / Ahmed: (X) erfinden? Dardan: <Lauter:> Und dann NOCH etwas↑ / würd ich arbeiten / vielleicht wenn ich's nicht schaffe. / Dann werde ich / Lehrer. Herr Doktor [Dardan]!	2 intellektuelle Berufe (Lehrer!), Ehrgeiz
114 45:02	I: Haha! Und glaubst du, du schaffst das alles? Ahmed: Nein. Dardan: Äh! Auf jedem Fall Schule / Lehrer / und Fußballer.	Vertrauen in die Zukunft
115	I: Und was für ein Lehrer? + Sohrab: + Hallo! + Dardan: + Äaah / Deutschlehrer. Ahmed: Aaahhh!	Berufswunsch: Deutschlehrer
116	I: Und du [Ahmed]? Ahmed: Weiß ich noch nicht! I: Okay, keine Ahnung. Ahmed: Ja.	Keine Berufspläne
117	I: Und auf welche weiterführende Schule geht ihr? Ahmed: <Nennt eine Realschule>. Dardan: <Nennt dieselbe>. I: Real, Real, und du? <Zu Sohrab>	Realschule
118	Dardan: Hauptschule. Sohrab: Also ich KEINE / Ahnung, weil ich umziehe. Dardan: Er geht in gar keine Schule. Er war / er ist aber / Er müSste zur Hauptschule hingehen. Sohrab: Nein. Dardan: Natürlich. Sohrab: Nein. Dardan: Die [AN]-Hauptschule, oder? Sohrab: NEIN! Ich musste ähm / [AN], das Realschule! I: Ja, also alle drei geht in Realschule. Okay und ähm /	Dardan hinterfragt die Kompetenzen, Hauptschule als Beleidigung
119 F.19	Ahmed: War letzte Frage. I: Ja. Jetzt beende den Satz: "Ich wünsche mir, ich wäre besser in..." Ahmed: Deutsch. +	Verbesserungswünsche in Deutsch– Fach?
120	Dardan: + <Lauter:> Ich wünsche mir, ich wäre der beste BAUsteller der Welt! / Ich mach neu / Ich wünsche / er wär der beste in + I: + Nee, ich wäre BESSer in...? / Besser als jetzt?	Witz + Frage nicht verstanden
121	Ahmed: In Deutsch. I: [Ahmed] hat gesagt in Deutsch. Und du? Ahmed: Ich / Ich werde was anderes sagen / es war Spaß. +	Schwäche nicht abgeben
122	Dardan: + In ALles / und im Fußball will ich mehr (X) + Ahmed: + Ich wünschte, ich wär besser im Auto fahren! I: <Lacht> Im Auto fahren, und du? Dardan: Ich auch im Moto (X) so / so (X) machen.	Verbesserungswünsche sportlich + Witz
123	Sohrab: Ich wünschte, ich wär besser in alles. I: In alles? Sohrab: Ja. I: Was ist alles? In der Schule meinst du oder? + Ahmed: + (Mathe) + Sohrab: + Alles. Schule, alles alles / alles. Gewicht / bisschen niedriger und so / und Muskel / Sixpack! / Und nicht sowie [Ahmed] Speck-peck!	Verbesserungswünsche „in alles“ und körperlich + Beleidigung
124 46:43	I: Okay, also jetzt sind wir fertig!	Schluss

Anhang J. Transkript des Gruppeninterviews B_15-06 (Leela, Munir, Nadina)

Interview Gruppe B

Code: B_15-06

Datum: Dienstag, den 15. Juni 2021 **Uhrzeit:** 11.25 Uhr – 11.50 Uhr **Dauer:** 26'24

Ort: Im Betreuungsraum der Schule. (Mit einem Aufnahmegerät (Handy) aufgenommen und eine Kamera vollständig gefilmt.)

Teilnehmende: (anonymisierte Vornamen)

- Leela (9; 10) ; Mädchen aus Indien ; spricht Deutsch, Englisch und Hindi ; Ankunft in Deutschland mit fünf Monaten.
- Nadina (10; 3) ; Mädchen aus Syrien ; spricht Deutsch, Arabisch und Kurdisch ; Ankunft in Deutschland vor dem Kindergarten.
- Munir (10; 3) ; Junge aus Irak ; spricht Deutsch und Kurdisch ; Ankunft in Deutschland vor dem Kindergarten.

Bemerkung: Das Interview wurde am Tag nach dem Ausfüllen des Fragebogens durchgeführt. Nadina erzählte am meisten und sehr begeistert, auch wenn sie manchmal gelispelt hat. Munir machte gerne Witze, wurde aber am Ende ungeduldig. Leela antwortete leise und ernsthaft auf die Fragen. Im Allgemeinen verhielt sie sich eher zurückhaltend zu den beiden anderen Kindern, die sich eher freundschaftlich zueinander verhielten. Sie durfte nicht auf dem Video erscheinen.

Turn +Zeit +Frage	Gespräch	Thema
1 00:00 F.1	I: Also! / Zuerst könnt ihr euch den anderen kurz vorstellen? Aus welchem Land kommt ihr? Wann seid ihr in Deutschland angekommen und welche Sprache sprecht ihr zuhause? Nadina: Okay. Fang an [Munir].	Vorstellung
2	Munir: Okay. Äh ich bin / seit 2015 hier↑ und (3.0) ich spreche Kurdisch äh / Deutsch und / ein bisschen Englisch / I: Und aus welchem Land kommst du? Munir: Irak. I: Irak.	Vorstellung Munir
3	Nadina: ICH bin / ich bin / ähm ich bin auch in / 2015 in Deutschland gekommen Und / ich spreche / Arabisch und bisschen Kurdisch↑ Und / ich komme aus Syrien. I: Okay.	Vorstellung Nadina
4	Leela: Ähm. Ich bin in 2012 hier hergekommen. Ich / spreche Englisch, Deutsch, ein paar Wörter Hindi und Tamil. Ähm, und / ich (2.0) I: Das war's, glaub ich <lacht>. Munir: Aus welchem + Leela: + Und ich komme aus Indien. I: <Leise:> Du kannst näher kommen, man sieht dich nicht.	Vorstellung Leela
5 F.2	I: Ja. Also vermisst ihr manchmal das Herkunftsland oder die Familie dort? Munir: Ja. I: Und was vermisst ihr dort? Munir: Äh / ich vermisse / mein Land, meine Familie, ja.	Familie vermissen, keine neue Info
6	Nadina: Und ich / vermisse / ähm halt meine / so- äh halt meine Cousin-nee, Cousinen und Cousins / <leiser> Cousinen und Cousi- JA! Ja. Leela: Ich vermisse meine Großeltern, äh meine Cousinen und Cousins, meine Tanten, Großtanten, Großcousinen und so. <Atmetet ein> Ja.	Aufzählung der Familien- mitglieder
7	I: Okay, und + Leela: + ja auch einfach den Strand, weil dort ist sehr viel Strand, Wasser, dort schmeckt das Essen noch sehr nice- gut.	Landschaft & Essen
8	I: Oh ! und in euren Ländern + Nadina: + <Lauter:> Noch den Spielplatz bei mir! Ja das vermiss ich auch + I: + Ah! Wie ist es? Nadina: <Lächelt, begeistert:> Das ist SO cool, es ist so wie Training ääh / Spielplatz also so wie man bei / Munir: Fitness. Nadina: Fitness geht, des so cool, da waren wir schon mit meiner Familie.	Spielplatz
9 F.3	I: Ha! Okay. / Und gibt es etwas, was euch in Deutschland besser gefällt als dort? Munir: Nein. Nadina: <Nachdenkend> Ääh... I: Einfach nichts? Warum? Munir: Nein. Gar nichts. I: Okay.	Nichts besser in DE
10	Leela: Die Straßen sind sauberer auch / ähm es ist nicht so viel Verkehr↑/ und dort liegt nicht so viel Müll auf den Straßen rum. Es / ist auch einfach schön hier manchMAL. Ja. Aber ich mag's auch / in Indien halt.	Sauberkeit DE (Gewogenheit)
11	Nadina: Ja und bei mir dass ich Freunde gefunden hab. I: <Lacht leise> Leela: Ja!	Freundschaften in DE

12	<p>I: Und bei dir ist es alles besser in Syrien findest du?</p> <p>Munir: Ähm+</p> <p>Nadina: + <Schreit empört:> In IrAK!</p> <p>Munir: In Irak.</p> <p>I: Ah Irak! Aja sorry sorry!</p> <p>Nadina: Ich bin Syrien!</p> <p>I: Ja-ha sorry! <An Munir:> Du darfst auch ja sagen.</p> <p>Munir: Ja.</p> <p>I: Okay.</p>	Reaktion bei der Verwechslung des Lands
13 03:00 F.4	<p>I: Ähm / Also dann / wann habt ihr angefangen, Deutsch zu lernen, und wie war es?</p> <p>Munir: Äh also / ich konnte erst nicht DEUtsch. Ähm als ich ins Kindergarten kam hab ich erstmal nur mit meinem Bruder / und / äh mein / meinem Freund gespielt↑ / und dann / hab ich ähm [Mathias] kennengelernt, er ist auch mein Freund / Ähm der konnte dai- dann Deutsch und hat mir das dann / so langsam beigebracht.</p> <p>I: Ähm.</p>	Deutsche Sprache durch Peers gelernt
14	<p>Nadina: Ja und bei mir ist das / Äh ich hab auch in Kindergarten Deutsch gelernt / und ich konnte halt nicht so viel Deutsch sprechen. Ich konnte so / so / drei-zwei Wörter / sprechen.</p>	Im Kindergarten angekommen
15	<p>Leela: Ich hab's einfach gelernt weil ich's gehört hab, weil andere Leute es geredet haben. +</p> <p>Munir: + Ich auch.</p> <p>Nadina: Ich auch. +</p> <p>Leela: + Ich war ja auch in der Kita, hab ich's halt gelernt. / Ähm, weil andere halt so viel Deutsch geredet haben, dann hab ich langsam auch den Sinne / der Wörter verstanden auch. Äh / die haben mir auch, wenn ich was nicht verstanden hab, haben (wir/sie) es mir gesagt und dann hab ich / einfach <atmet ein> / nö-, Nicht vergessen.</p>	Analyse des natürlichen Spracherwerbs
16	<p>I: Also für dich war es nicht besonders schwierig oder so?</p> <p>Leela: Nee, nee also ich +</p> <p>I: + Und für euch ? +</p> <p>Leela: + Im Kinder- im Kindergarten +</p> <p>Munir: + War richtig schwierig!</p> <p>Nadina: <Zustimmend nickend:> Ja-a!</p> <p>Leela: Anfang Kindergarten konnt ich schon alles flüssig, also fast.</p> <p>Nadina: Was?!</p> <p>Munir: Ich konnte gar nix.</p> <p>Nadina: Ich konnte auch gar nix. Ich konnte nur zwei-drei Wörter.</p> <p>I: Denn ihr seid später angekommen, deswegen. Sie ist fast wie eine Deutsche großgeworden.</p>	Schwierigkeiten beim Lernen
17 F.5	<p>I: Also dann ähm / Strech- / sprecht ihr besser auf Deutsch oder in der Herkunftssprache?</p> <p>Munir: Herkunftssprache.</p> <p>Nadina: Herkunftssprache.</p>	Besseres SK in der HS
18	<p>Leela: Deutsch.</p> <p>Nadina: Ja okay.</p> <p>I: Also Deutsch oder Englisch? Oder beide gleich?</p> <p>Leela: Hmm / Englisch sprech / sprecht man ja auch im Herkunfts- Land von mir aber / ich sprech (eigentlich Englisch) gleich gut. Vielleicht die Rechtschreibfehler sind ähm / im Englisch intensiver aber (trotzdem).</p> <p><Munir flüstert etwas zu Nadina, beide lachen> +</p>	Vergleich sprechen / schreiben
19	<p>I: + Also du denkst, du machst mehr Fehler im Schreiben im Englisch?</p> <p>Leela: Ja weil ich finde manche Wörter einfach ganz unlogisch finde, wie <i>night</i> schreibt man ja mit N-I-G-H / T.</p> <p>I: <Zustimmend> Hmm.</p> <p>Munir: Weigt?</p> <p>Leela: <spricht buchstäblich aus:> Niget.</p> <p>Munir: Niget.</p> <p>I: Niget.</p> <p>Nadina: Nagel.</p> <p>Leela: Da kann man welche gleich (X) <zu leise>.</p>	Sprachbewusstheit, Interesse für die anderen
20 F.6	<p>I: + Und welche Sprache gefällt euch besser zu sprechen? Oder findet ihr am Schönsten?</p> <p>Munir: Herkunftssprache.</p> <p>I: Warum? Also gab / hast du Beispiele von Wörtern... ?</p> <p>Munir: Äh / Ja weil / ähm / die sind ÄHnlich aber ich find die besser. Weil wenn man die auf Deutsch sagt, ähm / halt wenn ich sage / <i>Domat</i> es bedeutet Tomate, aber wenn ich ein Satz sage, kommt es sich im Deutschen ganz komisch vor.</p>	Bevorzugt Kurdisch (Klänge?)
21	<p>I: Äh kannst du +</p> <p>Nadina: + Red mal irgend ein Satz!</p> <p>Munir: Ähm pff / äh ba / äh äh <Satz auf Kurdisch (4.0)></p> <p>Leela: <Lacht></p> <p>Nadina: <Lacht> Ich weiß, was es ist!</p> <p>I: Es war jetzt Urdu?</p> <p>Munir: Was?</p> <p>Nadina: KUrdisch.</p> <p>Munir: Kurdisch.</p>	Interesse für die Sprachen der anderen

22 06:04	<p>I: Ah Kurdisch. <Zu Nadina:> Und du sprichst auch Kurdisch. Munir: Nein Arabisch. Nadina: Also ich rede Arabisch und äh / ich verstehe halt richtig gut Kurdisch↑ + Munir: + Aber sie kann nicht gut Kurdisch sprechen. Nadina: Ja ich kann auch so BISSchen Kurdisch sprechen.</p>	Komplexität der MSK: Verstehen vs Reden
23	<p>Ana: Aha. <Zu Nadina:> Und bei dir also welche Sprache gefällt dir am meisten? Nadina: Arabisch und Kurdisch. / Ja. I: Warum? Nadina: Weil... (2.0) Weil bei Arabisch / halt bei / ja bei Arabisch ha-hab ich / konnte ich halt schon längst / sprechen, auch in der Syrien als ich klein war, und Deutsch halt nicht. I: Hmm.</p>	HS bevorzugt aufgrund des Sprachniveaus , erst gelernt
24	<p>Leela: Ich mag Französisch, ich finde das ist eine leichte Sprache also, Deutsches find ich irgendwie <i>a little</i> hArt↑, also ich weiß nicht (X) gehört hat irgendwie, ich kann's nicht erklären + Munir: + Galu galum + Leela: + Und ich mag aber auch Spanisch / das find ich auch / ganz toll aber auch / Hindi und Tamil. I: Okay. Nadina: Hindi. Handy Handy! + Leela: + Aus meinem Herkunftsland. Da meine Mutter↑ / die kommt aus dem Süden und / der Papa halt vom NOrden↑ / und äh / die Mama kann Tamil und der Papa halt Hindi und dann sprechen sie auch / ganz auch viel mit (X) ihre / Herkunftssprache und so.</p>	Interesse für und Kenntnis von Sprachen generell
25	<p>Munir: <Flüstert zu I:> Weiter! Nadina: Handy! <Hält das Handy ans Ohr> I: Eh lass es! Nadina: <Zu Munir:> Handy <lacht> I: Also. / Okay. Danke für die Antworten.</p>	Langweile / Witze wenn Leela spricht
26 F.7	<p>I: Verweist eure Lehrkraft manchmal auf eure Herkunftssprache? Also zum Beispiel sagt sie "Um wie sagt man das auf Kurdisch, und wie sagt man das äh / oder so? Nadina: Was? + Munir: + Nein. Nein, nein, nein, nein, nein, nein. I: Sagt sie manchmal was zu Arabisch oder zu Kurdisch oder zu Englisch? Nadina: Ja. Leela: Was? Munir: Nein, nein. Nein, nein.</p>	Direkte Antwort, keine Verweisung der Lehrkraft
27	<p>I: Und wie + Leela: + Okay, Englisch... MANCHmal aber wirklich nur sehr selten. Nadina: Was? I: Also sagt sie manchmal "Oh ja ich kann verstehen, du verstehst es nicht, weil du Arabisch spricht" oder so was? Munir: Nein. Nadina: <Kopf schüttelnd> Nein...</p>	
28	<p>I: Und wie fühlt ihr euch, dass sie es nicht macht? Leela: Achso nee, das tut sie bei mir auch nicht, dass ich irgendwas nicht verstehe, (zum Glück). I: Aja. Weil du / Deutsch perfekt kannst. <Flüsternd zu Munir, der seinen Mundschutz ausgezogen hatte:> Kannst du's behalten?</p>	Keine Verweisung der Lehrkraft, kein Wunsch
29	<p>I: Also wie fühlt äh / Möchtet ihr, dass sie öfter etwas zu Arabisch oder zu Kurdisch sagt oder? Leela: Nein. Munir: Nein. Nadina: <Verneinend:> Mhmh. Sowas mag ich echt nicht. <Lacht> I: Okay. Warum? Nadina: Oh. Weil... / Munir: Weil. Weil: weil. Nadina: Weil weil bye bye.</p>	Mag es nicht aber kann es nicht erklären
30	<p>I: Kannst du versuchen zu erklären warum du es nicht machen willst? Nadina: <Lacht verlegen> Neehe kann ich nicht. Munir: Es gEHt gar nicht. I: Weil du dich dann vielleicht anders von den anderen fühlst? Nadina: <Verneinend:> M-Mhmh. Leela: Ich fü- ich würde mich einfach irgendwie / auch irgendwie anders fühlen halt / als ob / ich / irgendwie komisch wär oder sowas. Ich weiß (XXX). +</p>	Sich anders fühlen
31	<p>Munir: + ApIl- pll- Können wir weiter machen? <Nadina lacht> I: Ja wir machen weiter! Es ist halt die Diskussion da! Es ist auch gut, dass wir untereinander sprechen, weißt du? (2.0) Wir sind jetzt schon ganz schnell, alles gut!</p>	Ungeduld Munir
32 09:00 F.8	<p>I: Und ich wollte fragen: Bringt euch eure zweite Sprache mehr Chancen oder mehr Schwierigkeiten? Munir: Ja. Leela: Gar nix von beiden.</p>	Leela sieht sich nicht anders wahr
33	<p>Munir: Ja. Naja / Schwierigkeiten. I: Mehr Schwierigkeiten? + Nadina: + Beim Deutsch? Munir: Ja!</p>	Verwendung der HS zum Denken

	<p>I: Also + Munir: + Immer wenn ich an Deutsch denke, dann kann ich nicht mehr + I: + dass ihr Arabisch oder Kurdisch spricht? Munir: Nein, gar nicht! Gar nicht! Nadina: Nee! Nee, nee, ich denke immer (in) Arabisch oder Kurdisch.</p>	
34	<p>Munir: Nein, jetzt mach ich einfach nach. Ich challenge mich selber. Ich red mit allen / Deutsch, außer mit [Mathias], mit dem red ich Kurdisch. Nadina: <Lacht> I: Dann ist es schwieriger, eine zweite Sprache zu haben, oder? + Leela: + <Zu Munir:> Äh? Du redest mit [Mathias] Kurdisch? Munir: Ja. (X) + Nadina: + [Mathias] kann doch kein Kurdisch! Munir: Ist doch egal! (X) +</p>	Bewusste Verwendung der deutsche Sprache im Alltag, um sich zu verbessern
35	<p>I: + Ich verstehe eure Antwort nicht. Also. Munir: Also ich / halt wenn ich äh / immer Deutsch rede, dann kann ich auch nicht gleichzeitig Kurdisch reden, weil / das ist dann irgendwie find ich / Nadina: K-Komisch! Munir: Ja! Weil ich + Nadina: + Bei mir auch.</p>	Schwierig, zwischen den Sprachen zu wechseln
36	<p>Munir: Ich kann eigentlich / Elgentlich hätt ich Kurdisch gelernt... / Nadina: Du kannst doch Kurdisch! Munir: Nicht mehr SO gut wie früher... Nadina: Dein ERnst? Munir: Ja Mann. Nadina: <Lacht> Munir: Wegen / hab ich Deutsch gelernt. I: Du hast es ein bisschen vergessen? Munir: Ja. Ja richtig schlimm. +</p>	Schlechtes SK Kurdisch, hat es vergessen
37	<p>Nadina: + Und Deutsch vergesste ich + Munir: <Macht Geräusche, Nadina schlägt ihn auf dem Bein> I: Jetzt spricht sie, okay? Nadina: Ähm / Also Arabisch / muss ich immer reden. Manchmal we-wenn ich mich halt melde / muss ich Arabisch reden, weil ich denke a-a-a / auf Arabisch halt in der SYrien. / Ja / und danach sag ich auf einmal auf Deutsch <lacht leise>.</p>	Nadina verwechselt Deutsch und Arabisch, sehr präsent im Kopf
38	<p>I: Haha okay. Und [Munir], wie fühlt es sich, dass du Kurdisch / ähm vergessen hast? Munir: Äh / richtig Scheiße. I: Ja, du wolltest es besser sprechen? + Nadina: + Er kann Kurdisch! (Geh doch!) Munir: Ich will besser können, aber / ich kann's nicht mehr so gut wie früher.</p>	Munir wünscht sich, besser Kurdisch zu sprechen
39	<p>Nadina: [Munir], warum redest du dann mit [SOHrab]? Kurdisch? I: Aber zuhause sprichst du nur Kurdisch? + Munir: + Weil ich das nicht / Ja! I: Okay. Ähm. Nadina: Weitermachen bitte! (XXX <auf Arabisch>)</p>	N findet sein Niveau gut. Spaltung Sprachniveau Haus / Schule?
40 F.9	<p>I: Okay. Und was denken oder sagen die anderen Mitschüler / oder die Lehrer über eure Herkunftssprache? Munir: Gar nichts. Leela: Nichts. Nadina: Nichts. I: Sie sagen nichts? Leela: Nee, Null. I: Sie haben äh / + Munir: + Ja auch (X)</p>	Keine empfundene Diskriminierung / Interesse / besondere Stellung
41	<p>Leela: <i>Anda</i> I: Sie haben euch äh / Munir: Null. I: nie + Nadina: <Satz auf Arabisch (4.0) mit vielen Handgesten> I: <Lacht leise:> Was bedeutet das? Nadina: Was? Äh / Niemand redet mit mir. I: Ahah. Nadina: Also niemAND / SAgt / äh</p>	Eigene Sprache gerne beibringen, Übersetzungskompetenz
42	<p>Leela: Bei mir sagt man <i>Anda</i>. I: Anda? Leela: Ja <i>anda</i> heißt eigentlich Eier, aber man sagt das manchmal für Null + Nadina: + <Laut:> Andah! Andah! I: Für Null? Ahah. Nadina: <zeigt Null mit ihren Finger> Andah! Andah!</p>	Eigene Sprache gerne beibringen, Interesse von N

43	<p>I: Also / niemand hat euch nie ausgelacht, weil ihr nicht gut Deutsch könnt oder so? Nadina: Ja nee. Munir: <Schreiend:> JAA! I: Ja oder nein? Munir: Ja.+ Nadina: + Na! I: Niemand, nie? Munir: Nie. I: Ja dafür, okay. <Lacht> Nadina: <Lacht> Ja, nein, doch, nein, keine Ahnung!</p>	Keine Diskriminierung, schwierige Frage zu verstehen
44 12:00 F.10	<p>I: Also! Und jetzt zur Zeichnung im Fragebogen, also zu dieser Zeichnung. Könnt ihr uns erklären, warum ihr euch so dargestellt habt, ganz kurz? <Teilt die Fragebögen aus> Leela: Naja aber eigentlich sehe ich ja nicht so aus, ich hab eigentlich keine Glatze. I: <Lachend:> Jaha. Aber sonst für die Sprachen? Leela: Und ich hab auch keine Puppenarme / Finger. Ich hab (XXX). <Munir spielt mit den Blättern> Nadina: [Munir]!</p>	Witz Leela + Unruhe
45	<p>I: Aber ich meine die Sprachen, warum du sie so / gezeichnet hast. Leela: Ich habe Französisch gewählt, weil / <leiser:> ich (X) Französisch (ausgewählt) / äh nee! Weil ich manchmal ein bisschen Französisch / im Kopf habe / (find ich).</p>	Fremdsprache im Sprachenporträt
46	<p>I: Okay. / Und die anderen? / Warum habt ihr so gemacht? Munir: Also / ich hab richtig viele Freunde in der Klasse + I: Nee nur für die Zeichnung! <Dreht seinen Fragebogen um></p>	Unaufmerksamkeit Munir
47	<p>Munir: Achso. Hier. / Äh da hab ich / äh immer Striche gemacht, dass wo ich das / diese Sprache fühle / und / Kurdisch fühle ich bis mein ähm / Bauchnabel. Äh Deutschland bis mein / Füßen halt <Nadina lacht> halt (Knapp)fuß. Und Englisch + Nadina: + (Kne) Beine Knie (X) + Munir: + Füße. I: Und du füllst es aus vom Kopf aus? So, oder von Füße aus? Munir: Nein. Leela: Also bei mir ist es eigentlich / Französisch + Munir: + Deutschland fühle ich hier. I: Dann bist du voll mit Kurdisch oder + Munir: + Ja. + I: + nur halb voll? Munir: Halb voll. I: Ah okay. Und nur so ein Drittel mit Deutsch + Nadina: <Schreiend:> Oh my god [Munir] du (darfst) nicht das! [lacht]</p>	Prozentanteil der gesprochenen Sprachen, HS wichtiger
48	<p>I: Okay, wir machen weiter. Nadina: Ja. Und ich, ich muss noch! + Leela: + Ich war noch nicht fertig. I: Aja sorry. Munir: <Flüsternd:> Darf ich mal auf Toilette? I: Okay, wir machen weiter.</p>	Fokus wiederfinden
49	<p>Nadina: Ja und / Ich hab halt Syrien genommen, weil Syrien sprech ich halt SO viEL / zuhause. Und bei / Deutsch, kann halt nicht so gut Deutsch. Deswegen hab ich SO gemacht + I: + im Bauch. <Lacht> Nadina: Und bei Kurdisch / kann ich halt richtig gut verstehen. I: Okay. Munir: Abla- bll.</p>	Beschreibung Zeichnung Nadina (hohes SK HS, niedrigeres für DE)
50	<p>Leela: Bei mir ist Französisch im Kopf weil / ähm / weil ich halt wie im Französischunterricht manchmal + Munir: + <Flüsternd:> Oh sie hat doch schon! <stampft mit den Füßen> Leela: Ähm / Ähm. Manche Wörter halt schon kann, weil ich halt / in (X) war. Ähm / und Deutsch und Englisch in den Händen, weil ich damit handle und so. Wie / äh Deutsch red ich in der Schule, zuhause Englisch und so, oder wie wenn ich / in einem anderen Land bin, ist einfach wenn ich einfach Englisch kann. Munir: Und ich fühl das hier <Nadina lacht> + Leela: + Und Hindi und Tamil in meinem Herzen, also ich würd es gerne lernen, kann ich aber halt noch nicht / so gut. I: Dann im Herz einfach. Okay.</p>	Vollständige Erklärung der Zeichnung, sehr bewusst + Spannungen mit Leela
51	<p><Munir benimmt sich schlecht> Nadina: [Munir] die können dich sehen, da ist Kamera! [Munir] da ist Kamera! I: O-kay. Wir fokussieren noch ein bisschen, es gibt noch + Nadina: + Wie viel Minuten? I: Zehn Fragen, wir haben die Hälfte gemacht. Okay? Leela: <Ironisch> Oh my god. Nadina: <Macht sie nach> Oh my ga!</p>	Unruhen

52 F.11	<p>I: Also. Erinnert ihr euch noch daran, wie der erste Schultag in Deutschland war?</p> <p>Munir: Scheiße.</p> <p>Nadina: Scheiße!</p> <p>Munir: Nein, richtig cool! Ich hab da / ähm +</p> <p>I: + Also wie habt euch gefühlt?</p>	Gemischte Gefühle, wiederholen, unterbrechen
53	<p>Munir: Halt ich hab mich halt +</p> <p>Nadina: <streckt ihr Finger> + Ich hab mich +</p> <p>Munir: + Einfach irgendwo hingesezt, und / äh [Mathias] mein Freund, der saß da einfach neben mir und wir haben uns gesagt: "Was machst DU hier digga, was machst du hier digga?" <Lacht leise></p> <p>I: Aber dann mein ich auch der erste Tag im Kindergarten!</p> <p>Nadina: Ja! Ja ich ma +</p> <p>Munir: + Ja. Es war auch so. +</p>	Wiederfindung des Freundes, sich verloren fühlen
54 14:57	<p>Nadina: + Ich meine in der / in / in der ich / wo ich in der ersten Schultag in die Schule gegangen bin, hab ich mich ähm / hab ich mich halt nicht geTRAUT↑ / zu gehen / und /</p> <p>I: Warum ?</p> <p>Nadina: Weil mir ist halt peinlich, weil / w-wenn ich halt / beim ersten Schul- / äh Schule gehe↑, halt bei dem / Schule gehe / zum ersten Mal, da traue ich mich halt nicht, denn / wegen die Leute und so... Auch nicht mal wegen die Leute! Irgend- <Handbewegungen> / Keine Ahnung! Irgendwie so!</p>	Schüchtern, neue Leute kennenzulernen
55	<p>Leela: Ich war auf-gereg↑ / aber ich fand's auch irgendwie lustig, also jetzt find ich's eher lustig. Da weiß ich nicht mal, da was ich nicht mal was ich gefühlt hab, denn ich saß neben meiner Klassenkameradin. [X] war die, sie ist meine Freundin. Und dann hatte sie so richtig kurze Haare, ungefähr so <zeigt die Länge>, und sie hat mich so angeschaut so: "Was macht DIESe KOMische Lady NEben mir?" <I lacht>, und ich / ähm ich hab sie genauso angeschaut "Äh du siehst doch voll hässlich aus", und jetzt sind wir (eher schon) dicke Freunde.</p>	Gute Erinnerung, erstes Treffen mit der Freundin
56	<p>I: Jetzt ist sie / ist sie deine Freundin? +</p> <p>Munir: + Seid ihr schon dicke Freunde? <I lacht></p> <p>Leela: <Ironisch> Ja, richtig fett weißt du, ich bin ja auch SO fett, weißt du [Munir]?</p> <p>Munir: Ja, ja so richtig!</p> <p>I: Haha!</p> <p>Nadina: Ich bin / ich bin SO fett! <mit Handbewegungen></p> <p>Leela: Ich bin sogar fetter als (X), weißt du.</p> <p>I: Okay.</p> <p>Nadina: <Zu Munir, zeigt ihr Blatt> Vorsicht dies, Vorsicht dies, du hast's gemacht in /</p>	Interesse / Witze
57 F.12	<p>I: Welche Fächer sind einfacher oder mögt ihr am besten, und welche sind schwieriger / oder äh schlecht?</p> <p>Leela: Ich mag Musik! +</p> <p>Nadina: + Was welche Fächer / ?</p> <p>I: Fächer! Ein FACH. In der Schule +</p> <p>Nadina: + Ja ich weiß, was Fach ist, ich weiß welche (X) +</p>	Verstehens-schwierigkeiten
58	<p>Leela: + Ich / Ich mag Musik / und / ich find's auch einfach, weil ich schon Klavier / weil ich Klavier spiele und dann ist auch alles sehr viel einfacher↑ /</p> <p>I: Hmhm.</p> <p>Leela: Weil... und deshalb hab ich auch immer Einsen in Musik.</p> <p>Nadina: Ja! Und bei Musik, ich mag halt ähm / auch MuSik / weil da / TANzen wir / halt auch / manchmal und spielen halt +</p>	Vorliebe für Musik > Leela weil sie gut kann, Nadina weil sie Spaß hat
59	<p>Munir: + <Tanzend und flüsternd:> Ah jaja!</p> <p>Nadina: <Lacht laut></p> <p>I: [Munir] bitte, können wir versuchen, weiter zu machen! +</p> <p>Nadina: + <Laut:> + Hallo (X)! Schau wie weit wir / ist bei schon / ein +</p> <p>Munir: + Ich hab nur gesungen, was wollt ihr? +</p> <p>I: + Trag deine Maske bitte.</p>	Unruhe
60	<p>Nadina: Ja. Ich hal / ich mag mi / Ich mag halt Musik, weil da wir auch tanZEN / und / ähm /</p> <p>I: Ja, ich hör dich zu.</p> <p>Nadina: Äh weil / und / da tanzen wir halt und ich finde halt / ich mag halt richtig gut / TANzen. / <Atmet ein> Ja. <Atmet aus> / Und / bei Mathe / mag ich auch Mathe bisschen / wegen geteilt.</p> <p>I: Wegen was?</p> <p>Munir: Geteilt. +</p> <p>Nadina: + DiviSION! Division. / Das mag ich am meisten.</p>	Mag Mathe
61	<p>I: Ah. Okay und du [Munir]?</p> <p>Munir: Also ich mag / SPORt wie immer äh, Fußball +</p> <p>Nadina: + <Begeistert, steht auf:> Ich auch! Ich mag auch Sport und Fußball!</p> <p>Leela: Ja ich auch! Ich mag auch Sport!</p> <p>I: Also.</p> <p>Nadina: Und tanzen.</p>	Vorliebe für Sport
62	<p>Munir: Also ich mag SPORT, Mathe bin ich ähm (2.0) gut / mmh / ähhmm / ja und mein hasstes Fach ist Deutsch.</p> <p>Nadina: Sowie mein Bruder!</p> <p>Munir: Ja! Lala!</p> <p>I: Und welche Fächer mögt ihr nicht oder findet ihr schwieriger? +</p> <p>Munir: + Aber / ich finde das so komisch +</p> <p>Nadina: + Deutsch glaube ich?</p>	Mag Mathe, Deutsch ist schwierig, der Bruder mag es aber

	<p>Munir: Mein Bruder, der liebt Deutsch. I: Und warum hasst du Deutsch? Nadina: Mein Bruder, mag + Munir: Ich mag's nicht und ich kann das nicht. I: Du kannst nicht aber du sprichst ja Deutsch (X) +</p>	
63	<p>Nadina: + <Lauter:> Ja, und mein Bruder / weißt du / und mein kleiner Bruder magt / mag ähm / Er mag / Mathe↑ / und er mag kein Deutsch. Und er ist richtig gut in Mathe! + I: Aber du? Du? / Du was magst du nicht oder was findest du schwieriger? + Leela: + Welches Schulfach magst du überhaupt nicht. Nadina: Ja ich weiß, ich kann verstehen. / Ja. Ähm / ich glaube auch <lachend> Deutsch.</p>	Mag weniger Deutsch
64 18:18	<p>Munir: <Flüsternd zu I:> Ich muss auf Klo. Nadina: <Lacht laut> Hahaha! I: <Leise zu Munir:> Kannst du nicht fünf Minuten warten? <Zu Nadina:> Also mach weiter.</p>	Störung Munir
65	<p>Nadina: Ja. Ich / ich glaube auch Deutsch, weil / bei Deutsch kann ich halt halt nichts / so gut. I: Okay. Ähm +</p>	SK- im DE aber nicht gehasst
66	<p>Leela: + Ich, ich. I: Und welches Fach magst du nicht? <Munir rennt im Raum> Nadina: <schreiend:> [Munir!] <lacht> Leela: Ich / ich / Also bei mir mag ich Deutsch / also / ähm / Ich hAsse Deutsch halt nicht↑ / Ja (es gibt) kein Fach, dass ich richtig hasse↑/ Ich will / ähm / Deutsch und Mathe find ich halt jetzt einfach langweilig↑ / und / so aber halt + I: + Warum langweilig? Leela: Keine Ahnung, ich find's <i>a little bit</i> langweilig. Keine Ahnung warum Deutsch mag ich nicht so, weil ich / ich so gut im Rechtschreiben bin. Aber ich bin jetzt besser (X). I: Du bist was? Leela: Besser geworden. Also ich / ich hasse es jetzt nicht, aber ich mag's jetzt auch nicht.</p>	Mag alle Fächer aber Langweile für Deutsch und Mathe, schulisches SK Rechtschreiben niedriger
67	<p>I: Okay. / Warten wir kurz auf ihn (X) + Nadina: + Oh mein Gott! I: Wir warten kurz auf ihn? Nadina: Ja wir müssen kurz die Kamera aufmachen / kurz. (5 Minuten Pause, weil Munir zur Toilette gegangen ist)</p>	Pause Munir Toilette
68 F.13	<p>I: Und / habt ihr schon mal eine Übung nicht geschafft, weil ihr die Sprache nicht richtig verstanden hattet? Munir: Nein! Leela: Nein. + Nadina: + Nein.</p>	Geben keine besondere Schwierigkeiten zu
69 F.14	<p>I: Okay. Und würdet ihr manchmal mehr Unterstützung von der Lehrerin brauchen? Leela: Nein...+ Munir: JA! Nadina: <Langsam:> Ja... Naja. I: Also wann oder wozu? Munir: Nein, ich brauch keine. Leela: Ich auch nicht. I: <Zu Munir:> Du hast ja gesagt. Munir: Nein.</p>	Leela stellt sich als eigenständig dar, Munir & Nadina ändern ihre Meinung
70	<p>Nadina: Ich keine Ahnung, weil <lacht leise> / ich glaub schon / auch nein, doch nicht. Munir: Nee. Nadina: Eigentlich nicht / bei mir, weil ich / Leela: Bei mir auch net. + Nadina: Bisschen DEutsch / I: Für Deutsch brauchst du mehr Unterstützung? Nadina: Nein! (2.0) I: Also / ihr versteht immer die Sprache in den Übungen und so? Munir: Ja. Nadina: ManchMAL, aber / Manchmal verstehe ich und manchmal nicht.</p>	Manchmal Deutsch-schwierigkeiten, aber Gruppenzwang?
71 F.15	<p>I: Und dann / ähm sind die anderen Kinder in der Klasse oder in der Schule nett zu euch? Habt ihr + Munir: Ja! + Leela: + Jaa. Nadina: Ja. I: Und habt ihr gute Freunde in der Klasse? Munir & Leela: JA! I: Also keine Probleme mit den anderen? + Munir: + Nein! Nadina: Neeiin... I: Wenn ihr nur Ja und Nein sagt, dann kann ich nichts damit machen, also / ja ich möchte ein bisschen, dass wir sprechen, zusammen. Nadina: Äh wir sprechen.</p>	Alles gut im Bereich Freundschaft + Müdigkeit beim Antworten

72 F.16	<p>I: Okay. Und dann: Wir fühlt ihr euch in der Schule? Munir: Äh / ich fühle mich gut, weil / ich viele Freunde habe. I: Okay. Munir: Und wir spielen viel Fußball. + Nadina: + Ich fühle mich auch gut, weil / weil ich auch gute Freunde habe. <Ein Mann kommt im Raum an und sagt „Hallo“> I: Okay.</p>	Gutes Wohlfühlen wegen Freunden
73	<p>Leela: Ich fühle mich auch wohl in der Schule auch, weil / ich auch Freunde hab und so und / auch oft zu denen gehen kann, wenn mir / wenn ich was nicht verstehe oder / etwas nicht / so gut finde oder sowas / und dann / es hilft auch / ähm mit denen zu sprechen und / es gibt ja dieses / man sagt der so / <Viel Lärm im Hintergrund> I: Ich hab das Ende nicht verstanden. Leela: Ja also ähm / ich fühle mich wohl und so / und weil ich dann auch mit meinen Sachen zu meinen Freunden gehen kann. I: Okay. Leela: Wenn ich was nicht verstehe.</p>	Gegenseitige schulische Hilfe mit den Freunden
74 F.17 21:20	<p>I: Dann welche Sprache sprecht ihr meistens mit euren Freunden? Leela: Deutsch. + I: + Deutsch oder die andere Sprache? Nadina: Deutsch. + Munir: + Kurdisch. Ich spiel / ich sprich Kurdisch weil + Nadina: + Arabisch. + Munir: + ich mehr kurdische Freunde habe als Deutsche. Nadina: Arabisch. I: Du auch? Du hast mehr arabische Freunde als Deutsche? <Munir macht Lärm> Nadina: <Leise:> Ja.</p>	Geben zu, mehr kurdische / arabische Freunde zu haben
75	<p>Leela: Ich Deutsch, weil ich mehr Deutsche Freunde habe, weil Englisch so(lala)... in der Schule.</p>	Niemand spricht Englisch in der Schule
76	<p>Nadina: Äh / wann / äh was wann werden fertig, wie wir sind fertig nur wenn die Schule ausgeht, gell? I: Wir sind fast fertig. Wir haben noch drei Fragen. Dann geht ihr wieder zurück in der Klasse. Nadina: Okay mach.</p>	Organisatorische Frage (Langweile)
77	<p>I: Und ist es schwierig, Freunde zu haben, die eure Herkunftssprache nicht verstehen? Munir: Ääh... Leela: Nein. Nadina & Munir: Nein. Munir: Gar nicht. I: Ja, ihr könnt auch gute Freunde auf Deutsch haben. Munir: Ja! + Leela: (Like so or no) Munir: Also / ähm / es ist egAL, welche Freunde ich hab, au / außer ich kann ich mit denen nicht sprechen. Leela: Ja.</p>	Die Sprache ist egal für Freundschaft, solange man sich verstehen kann
78	<p>Nadina: <i>Ani tama!</i> Also: ich auch. Hehe. Leela: <i>Unless I can't talk to them.</i> I: Okay. Munir: Lustig.</p>	Bringen ihre eigene Sprache ins Gespräch mit
79 F.18	<p>I: Und welchen Beruf möchtet ihr später ausüben? Munir: Arzt + Leela: + Archäologin. Munir: Arzt. I: Warum? / Leela: Also / vielleicht nicht gleich ARchäologin aber die diese Medizin machen. Nadina: Dein Ernst [Munir], Arzt? Leela: Also Chemi-kalier, find ich... Ja das, oder / Archäologin.</p>	Wissenschaftliche Berufe
80	<p>Nadina: Ich vielleicht würd ich Lehrerin <lacht leise verlegt>. I: Lehrerin? Was für Lehrerin? Nadina: Äh weiß ich noch nicht. + Munir: + Mathe und Sport.</p>	Lehrkraft aber keinen genauen Plan
81	<p>I: Und du Arzt? Munir: Ja. Weil / ähm / ich find das mal cool / so / so ein Herz zu sehen (X) nicht so aus. I: Okay. Und glaubt ihr, ihr schafft das? Munir: Ja. Nadina & Leela: <Gleichzeitig:> Ja!</p>	Vertrauen in die Zukunft
82	<p>I: Okay. Und auf welche weiterführende Schule geht ihr? Munir: [AN]-Realschule. Weil / da sind / äh zwei / äh Kurdische, die ich kenne ↑ / und da sind viele Freunde von mir. UND da eins ein / äh Mädchen aus der Schule, in das [Mathias] verliebt ist! <Lacht> Nadina: <Lacht> Wie heißt es?</p>	Realschule

	Munir: [AN-Mädchen].	
83	<p>I: Und ihr?</p> <p>Leela: Ähm / ich geh auf die [AN-Schule], weil /</p> <p>I: Was ist es für eine Schule?</p> <p>Leela: Das ist ein Mädchen-Schule.</p> <p>I: Realschule oder Gymnasium? +</p> <p>Leela: + Äh Gymnasium. Es ist bei der [AN]-Straße, und ich gehe / oder wollte gern hingehen / also ich bin schon angemeldet. Ich geh da halt hin, weil meine Freundin / die geht da auch hin. Und da / und die wohnt halt (noch eine) Straße weit weg und dann können wir immer zusammen daHIN / und werden dann auch da / Englisch haben und so und dann kann sie wir / sie mir bei Deutsch / Hausaufgaben helfen / und ich ihr bei Englisch halt / und, weil dann können wir zusammen Hausaufgaben machen. +</p> <p>Nadina: + Ja / und +</p> <p>Leela: + So also nah wohnt und, weil ich einfach finde, dass es mal ohne Jungs auch gut ist↑ / weil dann nicht so viel QUAtsch in der Klasse ist. <Munir zeigt ihr seine Faust, sie lacht (3.0)></p>	Mädchen Schule Gymnasium, Ehrgeiz, will richtig lernen
84 24:00	<p>I: <Lacht leise> Und du [Nadina]?</p> <p>Nadina: Was? Und ich glaube, ich gehe / also ich geh +</p> <p>Munir: + Montessori.</p> <p>Nadina: / Was für Montessori ich gehe? Also, ja ich gehe in der [AN]-Realschule.</p> <p>I: Realschule auch, okay.</p> <p>Munir: Och ho! Gesamtschule!</p> <p>Nadina: Ja gesamt oder irgendwas!</p>	Gesamtschule (nicht sicher)
85	<p>I: Und wollt ihr in der Realschule gehen oder hat sie +</p> <p>Munir: + Ja. Real. Ich kann k-kein Gymnasium.</p> <p>Nadina: Ja ich auch nicht.</p>	KANN kein Gym, fühlt sich unfähig
86	<p>Leela: Ich WILL Gymnasium! +</p> <p>I: + Warum nicht?</p> <p>Nadina: Ich will auch nicht! +</p> <p>Leela: + Ich will nicht / ich ich will NICHT in +</p> <p>Nadina: <Zu Munir>: Willst du?</p> <p>Munir: Ich will kein Gymnasium.</p> <p>Nadina: Ich auch nicht. +</p>	WILL Gym (oder nicht), Gegenpositio n zu Leela, Spannung
87	<p>Leela: + Ich will niemals an eine Realschule gehen, weil ich finde, ich schAFF das in einem Gymnasium, ich will auch / ähm also ich find ich kann besser lernen in einem Gymnasium (X) +</p> <p>Munir: + Dann wenn ich in der siebten Klasse bin, guck ich mal, ob ich besser geworden bin.</p> <p>Leela: Und / und ich find einfach, ich will einfach nicht in die Realschule auch. Weil ich finde, ich bin gut genug für eine / für ein Gymnasium und wenn halt nicht, dann (X) ich +</p>	Sich fähig (oder nicht) fühlen
88	<p>Munir: + Im Gymnasium sind einfach nur die Streber!</p> <p>I: Sie spricht jetzt!</p> <p>Leela: Aber ich will erstmal ins Gymnasium. Ich hasse nämlich irgendwie Real oder keine Ahnung.</p> <p>I: Okay. +</p>	Verachten für Realschule / Streber
89	<p>Nadina: + Ich glaube, ich geh / ich wenn ich jetzt / Wenn ich denke für / Also wenn jetzt fünfte Klasse bin und danach denke, ich / ähm / bin ich / Wenn ich denke, dass ich jetzt irgendwie besser geworden bin, dann denk ich / ähm wenn ich dann sechste Klasse wer- halt so / andere Schule geh / ähm denke ich dann, ich will dann vielleicht in Ganam- / Gyn- Gym- oh G- <atmet tief ein></p> <p>Leela: Gymnasium. +</p> <p>I: Gymnasium.</p> <p>Nadina: Ja. Jetzt.</p> <p>I: Also du willst +</p> <p>Nadina: + Vielleicht!</p> <p>I: + vielleicht später die Schule v-wechseln.</p> <p>Nadina: Und vielleicht nicht. Aber ich glau- +</p> <p>Munir: + A- / Ich auch.</p> <p>Nadina: Ja.</p> <p>Munir: (XX sieben XX) +</p>	Unsicherheit Fähigkeiten, doch Wunsch auf Gymnasium
90 F.19	<p>I: + Und jetzt beende den Satz: +</p> <p>Nadina: + <Guckt ihre Schuhe> (Schuhgröße)</p> <p>I: "Ich wünsche mir, ich wäre besser in..."</p> <p>Leela: In... +</p> <p>Munir: + Kurdisch.</p> <p>I: / Okay.</p> <p>Nadina: Kurdisch und Arabisch.</p>	Wunsch, die Herkunfts- sprache besser zu beherrschen
91	<p>Leela: Französisch.</p> <p>I: Also es / äh es kann auch keine Sprache sein +</p> <p>Munir: + Ja Französisch auch, weil ich will mal / Mbappé treffen.</p> <p>Nadina: <Laut und begeistert:> Ja ich auch!</p> <p>I: <Lachend:> Mbappé.</p> <p>Munir: Und dann mit ihm reden.</p> <p>Nadina: Ja ich auch, <mit immer höherer Stimme:> ich auch, ich auch, ich auch!</p>	Motivation für FR = Fußballstar treffen

	<p>Leela: Was ist Bapé Ding? Nadina: Das + Munir: + Mbappé! Nadina: Ein Fußballer, Fußballer! I: Heute Abend gibt das Fußballspiel mit Portugal. Nadina: Ja heute ARD. Munir: <Begeistert:> Ich guck's, ich darf's gucken! + Nadina: Ich darf alles gucken! Munir: Meine Mutter hat's mir erlaubt! +</p>	
92	<p>Leela: + Also ich will besser in Französisch, Mathe und Deutsch sein. I: Okay. Okay, also nur so Fächer oder Sprachen. +</p>	Wieder ernst, Schulfächer
93 F.20	<p>Nadina: + Noch ein letztes gell? I: Ähm nee. Also jetzt wollt ihr noch uns eine Erfahrung oder einen Gedanke mitteilen / über etwas das wir gesprochen haben? + Nadina: + Nein. Nein. Munir: Nein. I: Okay. Dann sind wir fertig! Nadina: <Schreiend:> Ja Tschüss! [00:26:24]</p>	Schluss

Anhang K. Transkript des Gruppeninterviews C_24-06 (Ana, Sohail, Teena)

Interview Gruppe C

Code: C_24-06

Datum: Donnerstag, den 24. Juni 2021 **Uhrzeit:** 12Uhr30 – 13 Uhr **Dauer:** 26'52

Ort: Im Nebenraum des Klassenzimmers (nach dem Unterricht). (Nur mit einem Aufnahmegerät (Handy) aufgenommen.)

Teilnehmende: (anonymisierte Vornamen)

- Sohail (11) ; Junge aus dem Pakistan ; spricht Deutsch und Urdu ; Ankunft in Deutschland im 7. Lebensjahr.
- Ana (9; 10) ; Mädchen aus Georgien ; spricht Georgisch, Russisch und Deutsch ; Ankunft in Deutschland 4 Monate vor dem Gespräch.
- Teena (10; 11) ; Mädchen aus Afghanistan ; spricht Englisch, Afghanisch und Deutsch ; Ankunft in Deutschland erstmal im 4. Lebensalter, und dann wieder später nach 3 Jahren im England.

Bemerkung: Teena ist das einzige Kind, zu dem ich vor der Studie keinen Kontakt hatte. Sie antwortete anfangs selbstsicher und überlegt, unterbrach jedoch häufig die Gespräche und zeigte am Ende weniger Motivation. Sohail antwortete anfangs ernsthaft auf die Fragen, wurde aber am Ende so ungeduldig, dass er den Raum verließ. Sohail und Teena konkurrierten oft gegeneinander, aber scherzten auch gerne zusammen. Ana zeigte sprachliche Unsicherheiten, antwortete jedoch bis zum Ende ruhig und lächelnd auf die Fragen. Das Gespräch geht anfangs sehr in die Tiefe mit konkreten, persönlichen Beispielen der Kinder.

Turn +Zeit +Frage	Gespräch	Thema
1 00:00 F.1	<p>I: Die erste Frage ist: Könnt ihr euch den anderen kurz vorstellen? Aus welchem Land kommt ihr, und wann seid ihr in Deutschland angekommen und welche Sprache spricht ihr zuhause?</p> <p>Sohail: Ahmm nee. / Spaß <lacht leise>. Ich fang an.</p> <p>I: Ja.</p> <p>Sohail: Ich komme aus Pakistan / und rede Urdu / und Englisch manchmal. Aber kann nicht +</p> <p>I: + Auch zuhause?</p> <p>Sohail: Aber ich kann kein Englisch.</p> <p>I: Und wann bist du ähm in Deutsch +</p> <p>Sohail: + 2017.</p> <p>I: Okay.</p>	Vorstellung Sohail, Widerspruch mit dem Englischlevel
2	<p>Ana: Also. Ich komme aus Georgien, und ich ka- äh ich spreche äh Russisch, Georgisch und bisschen äh Deutsch. Und ich bin +</p> <p>Sohail: + Ich auch.</p> <p>Ana: Und ich bin gekommen / 2021.</p> <p>I: Ja. Also vor zwei Monaten oder so <lacht>.</p> <p>Ana: Ja.</p> <p>I: Oder mehr, ja.</p>	Vorstellung Ana, Zweifel am Deutschlevel
3	<p>Teena: Ich heiß [Teena], ich komme aus Afghanistan, / ich bin 2014 nach Deutschland gekommen / äh und ich spreche zuhause Afghanisch, / ganz selten Englisch / und mit mein Geschwister manchmal Deutsch.</p>	Vorstellung T, MSK Praktiken
4 F.2	<p>I: Okay. Und ähm vermisst ihr manchmal das Herkunftsland, also Georg +</p> <p>Ana: + Ja.</p> <p>Sohail: Ja ja ja ja. Ich schon.</p> <p>I: Was vermisst du dort?</p> <p>Sohail: Ja, meine Familie.</p> <p>I: Um? Hast du mehr dazu zu sagen?</p> <p>Sohail: Um nee.</p> <p>I: Ja, du darfst auch, nichts sagen. Die anderen? Auch die Familie oder so?</p>	Vermisst die Familie im Herkunftsland
5	<p>Teena: Also auch Familie mal. / Ich war ja da nicht lang, ich wurde ja nur irgendwie drei oder so, also.</p> <p>I: Und dann warst du...?</p> <p>Teena: Dann sind wir nach Deutschland gekommen.</p> <p>I: Okay. Erinnerst du dich gar nicht daran?</p> <p>Teena: Doch ich erinnere mich noch an unserem Haus, dass wir ein Hund hatten, der weggerannt ist.</p> <p>I: Ah!</p> <p>Sohail: Uum!</p>	Teena hauptsächlich in DE / Erinnerung Familie
6	<p>Ana: Mit Familie.</p> <p>I: Okay, die Familie. Und vielleicht, äh außer der Familie, etwas, was im Land besonders ist?</p> <p>Teena: Da gab so 'n Chips, die heiß [Teena] <lächelt>.</p> <p>I: <lacht>. Und die anderen?</p> <p>Sohail: <Leise:> Und / bei mir ↓ [4.0] <Lauter:> Bei mir, ist es halt so / ähm / Mein Opa hat so ein Freund, der hat so ein Markt / und da dürfen wir immer so / grad des Ch- äh / Süßes holen immer. Ohne Geld!</p> <p>I: Cool!</p> <p>Ana: Und meine Mamas äääh / Freundin hat sehr viel Süßes / gegeben. Ja.</p>	Anekdoten HL / Essen

7	<p>I: Hmhm okay! Und geht ihr manchmal wieder nach ähm? + Sohail: + Ich geh in Dezember. I: Ah okay! Ana: Ich bleib hier! Sohail: Immer? Ana: Immer.</p>	Besuch im HS vs in DE bleiben
8 F.3 03:00	<p>I: Gibt es etwas, was euch in Deutschland besser gefällt als dort? Sohail: Ähm bei mir... Ana: <Entschlossen:> Ja! Bei mir, das / äh das m- / äh weil DASS / äh so <atmet ein> Hier sind gute Freunden, alle, und in Georgien nicht so. Nichts. Sohail: Ja, bei mir ist auch so hier, ich find halt so freundliche / ähm Leute ähmm / ja. I: Okay.</p>	Freunde in Deutschland
9	<p>Teena: Ich finde halt dort, in Afghanistan gibt's halt solche Menschen, die machen halt so in verschiedene Orten einfach Bomben hin + Sohail: + Jaa! Teena: Zum Beispiel ist es in einer Schule passiert / und das gibt's halt hier nicht. / Oder JA s- + Sohail: + selten. Teena: Ja sehr selten. Und da gibt's das irgendwie so / zweimal im Monat. I: Ach ja...</p>	Bomben in Schulen im Herkunftsland = Unsicherheit
10	<p>Teena: Und deswegen <lachend:> bin ich dort nie im Kindergarten gegangen. Und / das andere ist auch bei so ausländischen Ländern so in Afghanistan, da gibt's so immer so / da wackelt so die ganze Welt. Und davon habe ich immer Angst gehabt. Da wackelt alles↑ / und dann können auch so Gebäude runterfallen. / Das ist so ganz wackelig und das musste ich zweimal miterleben. Und das gibt ja hier ganz / gar nicht eigentlich↑. I: Erdbeben meinst du? Teena: Ja. I: Ja, okay. Und + Teena: + Und da gibt's das ziemlich oft.</p>	Erdbeben im Herkunftsland = Unsicherheit
11	<p>I: Habt ihr schonmal erlebt, dass eine Schule, die ihr kennt äh / eine Bombe äh bekommen hat oder so? + Sohail: + Ja natürlich. + Teena: + Ja wir hatten das + Sohail: + Und ich haSSe es halt da im Pakistan, dass da so viele Mörder herumlaufen. Die ent(fliehen) halt den (X) + Teena: + <Schnell:> Hmm wir haben mal in / also uns das mal angeschaut bei so einer Serie, aber das ist schon zwei Hundert- zwei Tausend äh zwanzig, und dann wurde / da waren so mehreren Bomben an einer Schule und das war richtig traurig / ähm weil da gab's bloß so eine Geschichte dazu, die war so eine Tochter↑ / und dann meinte die Mutter: "Bitte geh nicht heute in die Schule, ich will noch heut- du muss mir heute mal helfen, wir bekommen halt Besuch." Und die Tochter meinte: "Nee ich helf dir später, ich geh zur Schule". Und sie ist ja an dem Tag gegangen und da war da eine Bombe... / Und wär sie nicht gegangen, dann... / Sohail: Ooh (dela)! I: Kennst du diese Schülerin? Sohail: Eh ich hab auch so eine Geschichte erlebt / im + Teena: + Ja ich kenn die Schülerin, es war eigentlich meine Cousine.</p>	Anekdote Bomben in der Schule (Widerspruch Teena: Film oder Verwandte?)
12	<p>Sohail: In Pakistan, halt / da gab's halt zwei ähm / ähm ältere / die waren halt Brüder, die waren schon so zwanzig aus↑, ähm / seine Mama hat gesagt / ähm: "Heute passiert etwas mit euch, geht nicht zur SCHULE." Dann sind sie aber / dann hat so einer gesagt↑ / sein Bruder war in der gleichen Klasse, er hat gesagt: "Bei mir passiert was cooles" / und dann ist er halt / sind die beiden zur Schule gekommen, und dann kommen dann Versöhnungsräuber mit einer Pu- äh / ähm / Waffe↑. Er hat halt NIEMAND getroffen aber dann / ist der einer halt an- so angegriffen / und er hat ihn so n- erschossen. Und dann kommen halt so die Polizisten, haben ihn erschossen aber / dann hat er noch so / einmal so geschossen und dann ist der zweite auch... / tot. I: Die Polizisten haben ihn + Sohail: Nein! Polizisten haben halt diesen Räuber erschossen und dann ist er / für paar Sekunden wieder erwacht und hat die / zweiten auch erschossen und dann ist die / Mutter ist traurig. I: Und hast du sie auch gekannt, diese Kinder? Sohail: <Verneinend:> Hm-hm.</p>	Anekdote Amokläufer in der Schule
13 06:00	<p>Teena: Und als meine Tante, also die Mutter von meiner Cousine da ins Krankenhaus gegangen ist, hat dann halt einfach gesehen, dass die Hand von der Tochter irgendwo halt lag, und der Kopf wo ganz anders, sie war einfach in Stückchen geteilt. I: Oh mein Gott. Teena: Und war einfach so richtig verbrannt / ääh / und ich weiß nicht mehr, das war (X) 2018 / ähm / ganz so meine ähm / Christina war. / Also meine Tante hat mir mal erzählt, dass sie als sie jünger war, also irgendwie so in der / äh neunten Klasse oder so war, dass mal bei ihr in der Schule Amokalarm gab / ja und sie wurde da ziemlich verletzt. I: Deine Tante? Teena: Ja. Also die hat jetzt immer noch hier eine Wunde, also die wurde hier getroffen. I: Warum machen solche Leute das in der Schule, also... Teena: Jaa... Sohail: Keine Ahnung.</p>	Weitere gruselige Details zur Anekdote

14	<p>Teena: Deswegen hab ich hier immer noch so Angst in die Toiletten zu gehen <sie und Sohail lachen>, weil ich immer daran denkt, dass es passiert! / Weil ich hab mir mal so ein Video angeguckt, und man soll sich einfach in der Toilette, in die letzte Toilette gehen, sich einsperren und auf die Toilette halt draufstehen / und einfach <leiser:> nicht atmen. So atmen aber leise. Und davor hab ich Angst. I: Das ist schon / schwierig für Kinder, das alles zu erleben. Teena: Ja. I: Das erlebt man in Deutschland nicht. Aber... Sohail: Das ist klar. Teena: Sie waren in Köln. I: Ah in Köln? Teena: Ja da war sie. I: Ah diese Geschichte. Okay. / Okay. Wir hören jetzt auf mit diesen schrecklichen Geschichten, oder? Teena & Sohail: <Zustimmend:> Hmhm.</p>	Auswirkungen auf das eigene Leben: Ängste
15 F.4	<p>I: Ja okay. Also! Meine Fragen sind jetzt zu euren Sprachen. Wann habt ihr angefangen, Deutsch zu lernen, und wie war es? Sohail: Äh ich hab zwei Tausend / siebzehn schon angefangen. I: Also + Sohail: + <lauter:> Also mein erstes Wort war im Deutschen halt "Wie geht's". I: Wie geht's. <Lachen zusammen>. In welcher Klasse warst du? Sohail: Ersten natürlich. Da hab ich gesagt: "Wie geht's!". I: <Lacht> Wie geht's.</p>	Erstes Wort auf Deutsch
16	<p>Teena: Also bist du in die Schule gekommen, also du warst noch nicht im Kindergarten? Sohail: Ja ↑. Teena: Ja. / Ich bin da noch paar Jahre im Kindergarten gegangen. Ana: Also + Teena: + Ich bin noch / Warte. / <Flüsternd:> Zwei drei. Ja drei Jahre bin ich noch im Kindergarten gegangen. I: Hmhm. Ana: Alsoo äh + I: + Hier im Deutschland meinst du? Teena: Ja.</p>	Interesse, Vergleich Kindergarten
17	<p>Ana: Ich hab in Georgien Deutsch lernen angefangen, mit meiner Schwester / <atmet tief ein> und äh / meine erste / erst- "Hallo" und "Tschuss" ja <lacht mit I>. Teena: Mein erstes Wort war "Hallo".</p>	DE zuerst als Fremdsprache gelernt
18	<p>I: Und wie war es, Deutsch zu lernen? War es schwierig oder schnell? + Teena: + Einfach. I: Einfach für dich? Sohail: Einfach. Ana: Also + Sohail: In so einem komisches Buch. Ana: Ich glaub, dass do- + Teena: Dieses "Willkommen in Deutschland". Sohail: Ja!</p>	Gemeinsame Erinnerung, keine Schwierigkeit
19	<p>Ana: Ich glaube Deutsch / so einfach wie Mathe. I: Ah! Sohail: Mathe?! Ich hasse diese Mathe! <Kinder lachen> Teena: Aber SIE hat Mathe in der Betreuung, bei Hausaufgabenbetreuung, sie hat irgendwie zwei Seiten von unserem Mathe- schriftliches Dings (Abosa), in fünf Minuten geschafft! <Ana lacht> Sohail: Toll.</p>	Vergleich mit Mathe (einfach)
20 F.5	<p>I: Und sprecht ihr besser auf Deutsch oder in der Herkunftssprache? Teena: Deutsch. Sohail: Deutsch. Ana: Deutsch. Sohail: Wenn ich halt, wenn ich + I: + Besser auf Deutsch als? +</p>	Besser im Deutschen
21 09:00	<p>Sohail: + Wenn ich halt mal die Sprache spreche, dann sag ich immer so paar Wörter in Deutsch immer. I: Aah okay. Teena: Ich auch! I: Du auch? + Ana: + Also ich / äh ich zuhause / Also spreche: oder Russisch / mi- ähm Russisch mit Georgisch und mit Deutsch. Ich kann nicht nur mit einer Sprache <I lacht> sprechen!</p>	Code switching
22	<p>Sohail: Äh! Sprich mal Russisch. Ana: Ja. Sohail: Sag mAL / "Hallo wie geht's / in Russisch + Ana: + Priviet kakediert. Sohail: Was? Ana: Priviets kakediert diela <alle lachen>. Sohail: <Macht sie nach:> Fr- Katikatakuta katush. +</p>	Interesse für die Sprache der anderen

23	<p>Teena: + Meine Mutter + I: + Und wie sagt man es auf Urdu? + Teena: + Ich sag immer / + Sohail: + Äh was / was + Teena: + Egal was ich sage bei meiner Mutter / auf / zum Beispiel jetzt Afghaniſch, dann sag ich immer noch mit so / einfach so weil es mir angewöhnt ist "Dings". Und meine Mutter so "F-f-was heißt dieses Dings?! Sei mal leise!" + I: + Dings! <lacht>. Teena: Ist so, "(Kahol) dieses "Dings", ja sie hat gesagt, äh ja dieses "Dings" Sohail: <Lacht> Sie sagt "(Kahol) Ding"! <Beide lachen> Teena: <Lachend:> Ja kumal Dings! / Was für Ding!</p>	Anekdote code switching
24	<p>I: <Lacht mit. Zu Sohail:> Und "Hallo, wie geht's", wie sagst du es auf Urdu? / Weißt du es noch? Sohail: Hallo? / Also ich kann nicht Hallo jetzt in / Pa- Urdu sagen + Ana: WAS? Sohail: Ja! Keine Ahnung! I: Oder (X) +</p>	S hat vergessen, wie man Urdu spricht
25	<p>Teena: + Nein! Sala! Sohail: <i>Salam aleikoum</i>, Spaß. Teena: <Lachend:> Bei uns ist es halt so wal- <i>Salam aleikoum</i>! Sohail: Warte warte! Ana: <Singend:> <i>Salam aleikoum, aleikoum assalamou!</i> + Sohail: + Warte warte! / Ich muss mal / Warte, wie sagt man nochmal? / <Mit tieferen Sprache:> <i>SalAM</i>, wie geht's! Spaß. <Alle lachen> / Ich kann nicht sagen.</p>	Sprachwissen arabisch, Gemeinsamke it
26	<p>I: Ah okay. <Zu Teena:> Und du? Teena: Was soll ich jetzt sagen? I: In deiner Sprache. Teena: Neiii! <i>Salam (chetourasi)</i>. <Sohail und Teena lachen>. I: Welche Sprache war das [Teena]? Teena: <Noch lachend:> Afghaniſch. I: Afghaniſch, okay! Ana: <Macht sie nach:> Kaman chuparoko! Teena: Du weißt es nicht mal, so chill! Sohail: <Lachend:> Sieht so / sieht so lustig an.</p>	Nachahmung der Sprache
27	<p>Teena: Du warst / du warst so at- älter zu hierhin gekommen, warum weißt du das nicht? Sohail: Keine Ahnung. Teena: <Lachend:> Wenn ich nicht, wär's ja okay, ich- ich war drei Jahre als ich gekommen bin, drei Jahre alt, Baby! Sohail: <Lauter:> ICH bin mit / Sieben glaub ich. Ana: Ich bin im Februar. Teena: (XXX) +</p>	Versteht nicht, dass man seine Herkunfts- sprache vergessen kann
28 F.6	<p>I: + Und welche Sprache gefällt euch besser zu sprechen? Teena: Hmm? I: Welche Sprache gefällt euch besser zu sprechen oder findet ihr am schönsten? Teena: Englisch. I: Englisch? Sohail: Englisch.</p>	HS gefällt am Besten Oder Fremdsprache für Sohail
29	<p>I: Ja, aber die Sprachen, die du äh / sehr gut sprechen kannst? Ana: Äh / ich äh + Sohail: + Deutsch. I: Deutsch? Teena: Ich kann Englisch sEhr gut sprechen. Ana: Also, ich kann nicht sehr gut Deutsch↑ sprechen aber ich glaube Deutsch sehr schön.</p>	Zweitsprache Deutsch gefällt
30 F.7	<p>I: Okay. Hmhm. Okay. Verweist eure Lehrkraft manchmal auf eure Herkunftssprache? Also sagt sie manchmal "Ja auf Russisch oder auf Urdu", irgendsowas? Sohail: Was? Teena: Ja, das nervt. I: Sie macht das? + Teena: Immer wenn wir so in F- in F- / äh das war mal im Französisch, ich wurde gezwungen, bis äh / zwanzig oder so zu zählen auf meiner Sprache, obwohl ich nicht wollte! I: Ah! Das findest du nicht / nicht + Teena: + Ich wollte / + Sohail: (X) Teena: Nein ich HAB keine Lust↑, ich will's nicht SAgen! I: Okay. Teena: <Mit höherer Stimme> Was ist dann so schlimm daran! (X) +</p>	Es nervt Teena, wenn die Lehrer verlangen, dass sie etwas in ihrer Herkunfts- sprache sagt...
31	<p>Sohail: + Ich kann bis zehn zählen vielleicht! + Teena: <Immer aufgeregter:> + Und danach kommen immer diese Jungs von der Klasse, und sagen sie yenieniee! Und sprechen sie die ganze Zeit NAch!</p>	... weil Peers sie und ihre

	<p>Sohail: Sie können selbst nicht mal. + Teena: + Das (gegen) wie drei Wochen so oder so! Das hat richtig genervt, die sind immer in der Pause hingekommen und irgendwelche ZAHlen gesagt auf meiner Sprache, so richtig fAlsch! / Das hat so richtig genervt. +</p>	Sprache auslachen
32	<p>Sohail: + Ich zähle mal bis zehn, dann zählst du auch bis zehn. Teena: Nö!</p>	Interesse an der Sprache
33 12:00	<p>I: Es hat dich genervt? Teena: Ja. I: Dass du in deiner Sprache sprechen musst? +</p>	
34	<p>Ana: <Zu Sohail:> + Zähl mal bis zehn! Sohail: <Zählt schnell bis zehn in seiner Sprache:> (<i>eh puk in jak punch, che sa ka no sens</i>) <Teena lacht>. I: Was ist es? Sohail: Ähm bis zehn gezählt! Teena: <Lachend:> Das ist doch Französisch, Mann!</p>	Sohail will seine Sprache zeigen; Teena lacht ihn dabei aus
35	<p>I: Nee! / Okay, und die anderen? Sohail: <Zu Ana:> DU musst jetzt bis zehn zählen! Ana: <Zählt sehr schnell auf ihrer Sprache 5.0> (<i>al tior sam iel ve jor tek schw ija tsra ; tia ...</i>) Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht + Sohail: + Das war tr- bis zwanzig oder nicht? Ana: Nein! Ich / äh ich hab auf Georgen, auf Russisch und auf Deutsch! Teena: Oh waw! Ah!</p>	Die anderen sind von Ana beeindruckt
36	<p>I: Ah okay. Aber / und für dich sag / sagen manchmal die Lehrkräfte was zu dir mit Urdu oder so was, zu deiner Sprache? <Sohail verneint leise> Nee.</p>	Interessen der Lehrkräfte für manchen
37	<p>I: <Zu Teena:> Und war- kannst du erklären, warum es dich nervt? Teena: Ja hab ich doch grad! Weil diese Jungs dann immer (X) sagen und machen Nieniemini! Wenn ich einMAL ein Wort auf Afghanisch sag, die nerven mich direkt damit! I: Oh, okay. Teena: Immer diese [AN] sagt: <macht ihn mit dummer Stimme nach:> AFghanenerin! <Ana und Sohail lachen>. Sohail: Ja, äh-äh [AN] sagt am meisten nur so <mit tiefer Stimme> "Afghaner-Banana" <die Kinder lachen>.</p>	Peers lachen die Ausländer aus
38 F.8	<p>I: Und denkt ihr, dass äh eure zweite Sprache, also zum Beispiel Russisch, Urdu und so, mehr Chancen oder mehr Schwierigkeiten gibt? Ana: <Verneinend:> Mh-mh. Sohail: <Verneinend:> Mh-mh. Ana: Nein. I: Mehr Chancen oder mehr Schwierigkeiten? Sohail: Mh-mh. I: Nix? Teena: Nix. I: Es ist einfach so? Also! Teena: Einfach normal! I: Habt ihr die Frage verstanden? Teena: <Zustimmend>: Mhh! Ana: Ja! Sohail: Ja. I: Weder Chancen, noch Schwierigkeiten? Teena: Ja. I: Es ist nur so: "Ich spreche zwei Sprachen" / alles egal! <Stimmen zu.></p>	MSK bringt weder Chancen noch Schwierigkeiten? Oder sie haben nicht verstanden, Oder keine Motivation für die Frage
39 F.9	<p>I: Okay. / Und dann, ähm: Was denken oder sagen die anderen Mitschüler o-oder Lehrer über euer Herkunftssprache? <Zu Teena:> Du hast es schon ein bisschen gesagt, dass sie dich + Teena: + Ja, das ist auch so / Ja die / Ich war letztes im Nebenraum hier mit Frau [KL], und ich hab einfach nur etwas erzählt, was sie gefragt hat, und ich hab also eine Geschichte daraus gemacht. / Die äh Frau [KL] ist dann immer SO, sie sag immer direkt "Du sprichst wirklich super Deutsch!". <Lachend:> Ich so: ja, kein Wunder, ich bin seit 2013 hier! <Flüsternd:> Super, super, super!</p>	Lehrer loben Teena aber sie findet es lächerlich, normal
40	<p>Sohail: (X) bei mir eigentlich nichts. I: Hmm? Sohail: Nichts. I: Sie sagen nichts zu dir? Und zu dir? Ana: Nix. I: Auch dein + Teena: + Sie haben doch früher / <Zu Sohail:> Frau [KL] hat doch immer früher zu dir gesagt, du kannst so gut sprechen. Zu dir. Sohail: <Leise:> Ja. Vielleicht das. I: Und vielleicht, dass sie ähm +</p>	Sohail kann sich an Lob nicht erinnern, aber Teena kann es für ihn
41	<p>Ana: + Und einmal m- äh / Lehrer hat gesagt, ich / also äh / + Sohail: + Dass du so schnell Deutsch lernst. Ana: Ja. I: Hmhm, ja. Und sagen manchmal Leute: "Hey, du hast gerade ein Fehler auf Deutsch gemacht", oder so, oder +</p>	Leute eher wohlwollend (Fortschritte und

	<p>Sohail: + NEIN, die erklärt, vielleicht. Ana: Ja, sie erklären! Teena: Ja, ich sag im- immer bei ihr welche (XXX) (erklären) <Ana und Teena lachen>. Sohail: Ja, nicht so <übertrieben> "Sie hat!" (2.0) Ana: Ein FEhler gemacht! Sohail: Also sie hat / äh [Ana] / äh sie heißt [Ana] aber sie hat [Ane] gesagt! HAHA! <haut auf dem Tisch> Sie hat [Ane] gesagt. Nee Spaß. <lacht>.</p>	Fehlererklärung)
42	<p>Teena: Nein aber es ist / SO / [Ana] / da- manchmal mit ihrer Hausaufgaben (X), sie hat halt ganz ganz oft zu bei- Wörter wie zum Beispiel DIE Stuhl und so genommen <sie und Ana lachen> und da hab ich immer so (gesagt): "DIE Stuhl [Ana], es ist DAS Stuhl!", so. Ana: Der, die Stuhl, alles klar! <Sohail lacht> Die Stuhle! + Teena: <lacht> + (Aber man muss halt gucken) oder so!</p>	Teena verbessert manchmal Ana
43 15:05	<p>Sohail: Wie lang geht das noch? Teena: Drei Stunden. I: Noch / so / vielleicht so 15 Minuten oder 10 Minuten.+ Teena: + (X) (fünfzehn) Minuten!</p>	Ungeduld (S)
44 F.10	<p>I: Vielleicht nicht, aber / Ähm könnt ihr jetzt vielleicht kurz erklären, warum ihr die Sprachen so gezeichnet habt, auf die Zeichnung? Teena: Weil es (X) + Sohail: + Weil ich krass bin. I: Uhm? (3.0)</p>	Witz
45	<p>Ana: Also, ich habe Georgien darum da hab ich gezeigt, weil ich kann / gut. Also / weil Russisch / ah + Teena: + Um, bei mir, ich fang an + I: + Warte! + Sohail: + Ich fang nicht an! + Ana: + Und DEUtsch / und Russisch hab im Mond gesch- äh / im Mund gezeigt, weil ↑ / ich spreche gut ↑. Ah und / na Deutschland hab ich darum in die Hände gezeigt, weil / ich schreibe. Und nicht SO viel / äh viele / äh glaub ich WEIss und / spreche.</p>	Zeichnung- erklärung Ana
46	<p>Sohail: Jetzt bin ich. Teena: Ich will jetzt. + I: + Kannst du besser auf Deutsch schreiben als auf Russisch zum Beispiel? + Sohail: + Ich bin. Teena: Ich bin. Sohail: ICH bin. Teena: ICH bin, ich bin. Sohail: Ich bin, ich bin. Teena: Ich bin bitte, ich bin. Sohail: Nee ich bin! Mädchen! Teena: Junge!</p>	Streit Sohail / Teena
47	<p>Ana: + Ah / ah im Russisch ich kann nicht schreiben aber ich lerne jetzt. Auf Georgien ich kenne / ich kann sehr gut schreiben ↑ und / Deutsch ich brauche (etwas mehr). Sohail: Also! + I: + Okay und lernst du Russisch in der / in der / zuhause oder ? Ana: Zuhause wir sprechen nur aber meine Schwester kann / äh gut schreiben ↑ und ich IEsen kann. Aber schreiben, ich kann nicht. I: Und das lernst du / mit deiner Schwester? +</p>	Weitere Details Ana
48	<p>Teena: + Weil ich mag mein Aussehen (haben) alle (irgendwas) gut (sich) so geil ist. / <Lacht></p>	Witz
49	<p>Sohail: Bei mir ↑ ist es so: / Urdu kann ich halt sehr gut + Teena: + Ich bin nicht selbst fertig. + Sohail: + GUT sprechen. Deutsch will ich LERnen / deshalb hab ich im Mund gemalt. Und Englisch / mag ich mal. Diese Sprache mag ich. I: Okay.</p>	Zeichnung- erklärung Sohail
50	<p>Teena: Also mein- bei- meine Kopf ist Französisch, weil wir machen das irgendwie / in der / Schule. <Leiser:> Oh ich kann das nicht (X). Deutsch ist in meinem Mund, Afghanistan in mein Herz, meine Hände sind Englisch. I: Hm-hm. Okay. <Sammelt die Blätter.> Danke schön!</p>	Zeichnung- erklärung Teena
51	<p>Sohail: Und jetzt darf man gehen! I: Es ist noch nicht fertig. Teena: Schade!</p>	Ungeduld steigert (S+T)
52 F.11	<p>I: Erinnert ihr euch noch daran, wie der erste Schultag in Deutschland war? Könnt ihr es ein bisschen erklären? + Teena: Ja! Er war / komisch. Sohail: Komisch. Ana: Komisch. Teena: <Lacht und flüstert zu Sohail:> (XXX) wirklich komisch. Sohail: (X)</p>	Erinnerung vom ersten Schultag als „komisch“: Gruppenzwang g?
53	<p>I: Warum komisch? Erzählt, wie es war! Sohail: Weil ich nicht verstanden hab, wei- was sie alle gesagt / gesagt haben, denn ich so "was REden die da eigentlich?". I: Denn +</p>	S: Sprache nicht verstanden

54	<p>Teena: + Ich kannte halt niemand von der Klasse! Ich (fühlte) mich so "Wer seid ihr alle, geht doch weg!" <lachend:> Geht doch alle, ich dachte, ich komm mit Kindergartenkindern in der Klasse + Ana: + Ich hab mein + Teena: + Da bin ich mit irgendwelche Mel- Menschen! Ana: Ich hab mein (X) + Teena: + Ich musste neben [AN] sitzen am ersten Schultag, neben [AN] und [AN]! Sohail: [AN]!</p>	T: neue Mitschüler. Unterbricht Ana.
55	<p>Ana: Ich habe / ääh ich bin gekommen und das war sehr komisch. Ich / habe nichts verste-hen... Sohail: Verstanden! Ana: JA! verstanden, okay. Äh verstanden, und das war sehr komisch (X). Teena: Haha, sie hat ein Wort falsch gesagt, sowie du! <lacht> Sohail: Verstand! / Okay, jetzt darf man gehen!</p>	A: Sprache nicht verstanden Sprachkorrektur
56 18:02	<p>I: Du hast nicht verstanden, und / wie hast du dich gefühlt vielleicht noch? Sohail: Schlecht. Ana: Ja. <Sohail lacht>. I: <Lacht> Du weißt, dass sie sich schlecht gefühlt hat? Haha, super. Teena: Haha, (wir haben) ihr Gesicht gesehen.</p>	S&T antworten für Ana (Gefühle)
57	<p>Sohail: Ich hab mich / <leiser:> mittel gefühlt. I: Uhm? Sohail: Mittel gefühlt. I: Wie war es bei dir? + Teena: + Und das ist so mittel geil gewesen, (X) so <lacht, Sohail lacht mit>!</p>	S: „mittel“ gefühlt
58	<p>I: Du hast auch gar nicht Deutsch gesprochen, bevor du in der Schule angekommen bist? Sohail: Ääh / Dann konnt ich halt gut Englisch und Frau [KL] + Teena: + Wärst du im Kindergarten gegangen, dann wär es besser halt! + Sohail: <Lauter:> + HAT mir halt dann es im Englischen erklärt. Teena: Im Kindergarten lernt man das noch super im Spiel.</p>	Vermittlungssprache Englisch (S) T wertschätzt Kindergarten
59	<p>I: Okay. Also Englisch kannst du so gut wie Deutsch? Sohail: Nee. Jetzt kann ich nicht mehr Englisch. I: Aah! Sohail: Da- Davor, hat er immER + Teena: <Lachend:> + Wieso kannst du (nicht mehr) Englisch, hellOO↑! Ana: Hi! I: Ja, was wolltest du sagen? Sohail: Nichts. / A- Wo ich / ersten Schultag ging's na so. I: Eher mittel. Sohail: Mittel.</p>	S: Englisch vergessen
60 F.12	<p>I: Okay. / Und / äh welche Fächer sind einfacher oder mögt ihr am besten in der Schule? Sohail: Deutsch! Teena: Deutsch. Sohail: Äh Schwimmen, Schwimmen, Schwimmen. Teena: Deutsch. I: Also welche sind einfacher und welche sind schwieriger? Sohail: Uhm... + + <Alle drei Kinder reden gleichzeitig>: (XXX)</p>	Deutsch als einfach
61	<p>Sohail: Nein, ich Sport! + Teena: + (X) bei Schwimmen machen, einfach nur / stehen <lacht> das kannst du vielleicht ja einfacher! Sohail: Äh ich kann / äh im Schwimmen hab ich am Anfang nur nichts gemacht! Aber / dann könnte ich schwimmen. Teena: (Wieso (XXX) schwimmen gehen?) + I: + Also Schwimmen ist schwierig oder einfach?</p>	S+T: Diskussion über Schwimmen
62	<p>Ana: Also. Äh... Sohail: ALso [Ana]! Geht's noch? Spaß! Ana: Also, äh / Für mich einfacher ist / äh Schwimmen und Mathe. I: Um. Sohail: MaTHE! Wer will Mathe machen! +</p>	Ana: Schwimmen und Mathe sind einfach, S nicht
63	<p>Ana: + Und / Schweriger ist / nur Deutsch. <Teena und Sohail reden im Hintergrund>. I: Okay. Sohail: Religion. + Teena: + Nein, Deutsch. Sohail: <Lauter:> Ich finde / einfach + I: + Religion ist schwierig? Oder nicht?</p>	A findet Deutsch schwierig
64	<p>Sohail: Ich finde einfach ist / Schwimmen, Sport und DEUTsch↑. Und / und + Teena: + Ich hab heute (Null) Bock auf Schwimmen. + Sohail: + SCHWlerig ist Mathe↑, und mein HASSfach ist auch Mathe. D- Ich hasse das! Ana: Warum hasst du? Sohail: Weil das (Kack macht)! Spaß. + Teena: + Mein / Mein Zeugnis war Richtig gut und dann kommt Mathe und verkackt alles und mit D und st- drei! <l und Ana lachen>. Ich hatte nur eins oder zwei und dann kommt dieses drei auf einmal!</p>	S+T mögen kein Mathe

	I: Ah!	
65	<p>Sohail: Okay, frag mal die (nächste) + I: + Was sind deine Lieblings- und äh / Teena: Deutsch, hab ich doch schon gesagt. I: <Leiser zu Sohail:> Bitte, bitte. Es gibt noch / es gibt noch eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben. Aber sie sind kurz. Teena: Ach NUR! Nuuur! <lacht>. Ich (XXX) keine Lust mehr! I: Ja! Sag mal! Nur sieben Fragen noch! Ana: Ich kann ja alles machen + Teena: + <tut als ob sie weint:> Was bringt dir denn dieses Interview? I: Ich / ähm das ist für einen Projekt für mein Studium. Sohail: Ja, ja ja.</p>	S+T richtig ungeduldig und frech, A weiterhin okay
66	<p>I: Also, sag kurz, was sind deine Lieblings oder + Teena: + Deutsch. I: Deutsch magst du oder magst du nicht? Teena: <Mit schwacher Stimme:> Mag ich. I: Und was magst du nicht? Teena: Mathe.</p>	T mag Deutsch aber kein Mathe
67 F.13	<p>I: Okay. Habt ihr schon mal eine Übung nicht geschafft, weil ihr die Sprache nicht richtig verstanden habt? Sohail: Ja! Teena: Ich ja. I: Und wie war es? Teena: Das war mei- unser erste Diktat, ich ko- ich wusste / ich hab kei- ich wusste / ich wusste nicht was ein Diktat ist! Ich wusste gar nicht, dass ich / das auch mitabschreiben musste!</p>	Diktat anfangs schwierig
68 21:00	<p>Ana: Ich gar nicht gehabt. <Leiser:> Spaß. I: Noch nicht / nie passiert? Teena: <Flüsternd:> Kann ich bitte + Sohail: Ja, die dürfte das Schwierige immer weglassen!</p>	S neidig von A?
69	<p>I: Ah! Und bei dir? Hast du schon / ? Sohail: Uhm (2.0). Das zweite Diktat. I: Das war was? Sohail: Das ZWEite LANge Diktat hatte ich so / keine Ahnung wie das ging + Teena: + Welche Note hattest du da? Sohail: Uhm? Teena: Welche Note hattest du da? Sohail: Sag ich dir nicht! Teena: Also bei mir war / bei dieser erste Diktat vier bis fünf!</p>	Ehrliche Antwort?
70 F.14	<p>I: Und würdet ihr manchmal mehr Unterstützung von der Lehrerin brauchen? Sohail: Nö. Teena: Nö. Ana: Nee. I: Nö? Okay! Sohail: Nö!</p>	Schnelle Antwort, geben nicht zu, Hilfe zu brauchen
71 F.15	<p>I: Ähm / sind die anderen Kinder in der Klasse nett zu euch? Teena: Ja. Ana: Ja! I: Habt ihr / ja? Sohail: <Verneinend:> Hm-hm. Teena: Doch. Sohail: Nicht alle. I: Nicht alle? Ana: <Zustimmend:> Hm-hm, ich glaube mit mir alle.</p>	Sohail gibt zu, dass die Mitschüler nicht alle nett sind, T&A empfinden sie als nett
72	<p>I: Und habt ihr gute Freunde in der Klasse? + Teena: + Geht ihr in die gleiche Schule wie ich?! Sohail: Ja. Ana: Ja. Sohail: Ja, und gleiche Klasse glaub ich. Teena: Äh, gehst du in die Kunstklasse oder gehst du in die Musikklasse? Sohail: Keine Ahnung.</p>	
73	<p>I: <Zu Sohail:> Warum sind die anderen Kinder nicht nett zu dir, oder was machen sie? + Sohail: + NEIIIN! Nee Spaß. I: Was? Sohail: Was? Nichts. I: Du willst nicht weiter erklären? Sohail: <Verneinend:> Hm-hm. I: Okay. Jetzt haben wir noch vier Fragen. Teena: Ich weiß! I: Es geht schnell, oder?</p>	Sohail ist nicht mehr motiviert (oder zu persönlich)

74 F.16	<p>I: Wie fühlt ihr euch in der Schule und warum?</p> <p>Sohail: Schlecht. Spaß. <Lacht></p> <p>Teena: Scheiße. Ich hasse Schule.</p> <p>Ana: Ich liebe Schule.</p> <p>Teena: Auch (X) +</p>	T hasst Schule, A mag Schule
75	<p>Sohail: + Äh ich mag mittel, weil / äh weil weil weil ich Ganzzeit ARbeiten muss↑, und / das Gute ist +</p> <p>Teena: + Ich hasse nur Schule, weil man so früh aufstehen muss! +</p> <p>Sohail: <Lauter:> Das GÜte ist, wenn wir Ausflüge und so machen.</p>	S hat eine mittlere, durchdachte Antwort
76	<p>I: Hmm! <Zu Teena:> Was hast du gesagt?</p> <p>Teena: <Mit klagender Stimme:> Ich hasse Schule Mann, weil wir ja zu früh AUFstehen müssen! Und ich STERBe von Müdigkeit!</p> <p>I: Oh! Du musst früher ins Bett! +</p> <p>Sohail: + Meine Augen sind da so, da muss ich so früh +</p> <p>Ana: + Ich steh ALLEINE / in die Schule.</p> <p>I: Ohne Wecker?</p> <p>Teena: + Ach früher auf(stehen)!</p> <p>Ana: Ja!</p> <p>Sohail: Ich schlAF bis fünf Uhr nachts.</p>	T beschwert sich über die frühe Uhrzeit, kleine Auseinander- setzung
77 F.17	<p>I: Und welche Sprache sprecht ihr meistens mit euren Freunden?</p> <p>Sohail: Ja natürlich +</p> <p>Teena: + Eher Deutsch, <lachend, ironisch:> du weißt, ich sprech mit denen Afghanisch! <lacht></p> <p>Ana: Natürlich Deutsch!</p> <p>I: Natürlich. Aber du hast auch eine / äh georgische Freundin.</p> <p>Ana: Ja. In 4A, [AN].</p> <p>Sohail: Äh! Ist [AN] Georgisch? (X) +</p>	Deutsch mit den Freuden
78	<p>I: + Und ist es schwierig /</p> <p>Sohail: Was?</p> <p>I: Ist es schwierig, Freunde zu haben, die eure Herkunftssprachen nicht verstehen?</p> <p>Teena: Nein, weil ich hab das [AN] beigebracht!</p> <p>I: Oh!</p> <p>Ana: Nein.</p> <p>I: Hast du?</p> <p>Ana: (XXX) +</p>	Ein paar Freunde, die die Herkunftssprache können
79	<p>Sohail: + Äh ich habe m- mein Freund, der ist nicht aus der Schule / ääh / ja der kann / besser als mich Urdu! <lacht>.</p> <p>I: Ah! Mit ihm sprichst du Urdu oder Deutsch?</p> <p>Sohail: Ja! Äh Deutsch und Urdu.</p> <p>I: Okay.</p> <p>Sohail: Geil, es (tat mich) SO so gut! <Leiser:> Muss noch (lernen).</p>	Sohail will die Herkunftssprache mehr lernen
80 F.18	<p>I: Okay, und welchen Beruf möchtet ihr später ausüben? Und warum.</p> <p>Sohail: Ähm! Polizei.</p> <p>I: Polizist? / Warum?</p> <p>Sohail: Weil ich / eine Pistole haben will <lacht>.</p> <p>I: <Lacht.> Okay.</p>	Sohail: Polizist
81	<p>Ana: Ich will eine Arzt- / äh Zähne-arzt.</p> <p>I: Ah! Zahnarzt! Warum? +</p> <p>Sohail: + Dann so, eklige Zähne vor dir!</p> <p>Teena: lllllh!</p> <p>Ana: Ich lebe / Arzt. +</p>	Ana: Zahnarzt
82	<p>Sohail: + <Zu Teena:> Und du willst (halt) so / KLOputzerin! <lacht></p> <p>Teena: <Ermüdete Stimme:> Jaaa. Bestimmt. Ich glaub du wirst nicht Polizist, wirst dann Klo putzen.</p>	Kleinstreit S+T
83 24:00	<p>Ana: Und du?</p> <p>Teena: Äh... (2.0)</p> <p>Sohail: <Macht Mundgeräusche> Spaß. Ich bin fertig!</p> <p>Teena: Ich weiß es noch nicht. (X) will Schauspielerin↑ +</p>	T unsicher, vielleicht Schauspielerin
84	<p>Sohail: + Kloputzerin. <Lacht></p> <p>I: Ah! Warum? <Zu Sohail:> Kannst du noch KURZ für eine Frage fokussieren? +</p> <p>Teena: PolIZIST! Stell ich mir so aal- als Polizist!</p> <p>I: (X) sitzen. Möchtest du auch Polizistin sein?</p> <p>Teena: NEIN!</p>	Witze S+T
85	<p>I: Schauspielerin, (Kunst)?</p> <p>Teena: Ja, Schauspielerin.</p> <p>I: Und / äh glau- glaubt ihr schafft das?</p> <p>Sohail: Hmm... (nee).</p> <p>Ana: Ich glaube ja, ich.</p>	Ana selbstsicher in die Zukunft

86	Teena: Also, die Musikklasse ist allgemein so, dass man da auch Schauspielerei noch macht, also für die ganze Schule / deswegen / vielleicht. Ana: Lernen, lernen, und / du schaffst das.	T hat ein klarer Plan, A motiviert sie
87	I: <Zu Sohail:> Und du, glaubst du, du schaffst das, Polizist zu werden? Sohail: Vielleicht. I: Und äh / + Ana: + Und wenn nicht? Sohail: Dann verprügel ich dich. Ana: Aah!	S unreif / ungenau
88	I: Und auf welcher weiterführenden Schule geht ihr? Sohail: [AN-Schule]. Chiao! <Geht weg>. I: Warte, warte, warte, warte! Es war nicht wirklich die letzte Frage. Noch eine: I: Also was für eine Schulart ist es? Sohail: <Aus dem Flur:> [AN-Schule]. I: Was für eine Schulart? Bleibe noch kurz für eine Frage! <Kurzes Gespräch mit Sohail im Flur. (20.0)>	S: Gesamtschule extrem frech
89	Teena: Kann er bitte die Schule wechseln, ich will nicht mit ihm in einer Schule, nein ich kann nicht. Bitte nicht in meiner Schule! Er will mich nachmachen! Bitte doch nicht in meiner Schule, bitte! I: Welche Schulart ist es? Sohail: Gesamtschule!	T auch Gesamtschule
90	Ana: Was? Ich verstehe nichts. I: Auf welche Schulart gehst du nach der vierte Klasse? Ana: Ich gehe in die [AN-aktuelle Schule] <alle lachen>. Nee, ich gehe in [AN-Schule], wo kann ich gut Deutsch lernen. I: Wo? Ana: Ich geh [AN-Schule], wo kann ich gut / Deutsch lernen. I: Ist es eine Förderschule oder? Ana: Nee, das / was? Teena: Wir essen gleich jetzt! I: Ist es ein Gymnasium, eine Realschule? Ana: Nein, das ist kein Gymnasium, weil ich kann nicht jetzt gut DEUtsch! Und ich kann nicht im Gymnasium gehen / aber ich geh in [AN-Schule], wo kann ich gut / Deutsch lernen, und in fünfte Klasse glaub ich, geh ich im Gymnasium.	A (Förderschule mit SP Sprache?) sehr realistisch über Gymnasium aber realistischer Plan für die Zukunft
91 F.19	I: Okay! Und jetzt, beende den Satz: "Ich wünsche mir, ich wäre besser in..." Teena: (2.0) Mathe. I: Mathe? Okay.	T will sich in Mathe verbessern
92 26:52	Ana: In... / was? I: Ich wünsche mir, ich wäre besser in...? Teena: Mathe. Ana: Deutsch. I: Okay, danke schön! Vielen, vielen Dank.	A will besser in Deutsch werden Schluss

Anhang L. Analyse der Gruppeninterviews (Link zur Excel-Tabelle)

Unter dem folgenden Link finden Sie die Excel-Tabelle, die von der Autorin zur Analyse der Gruppeninterviews erstellt wurde:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cKDqz480G2ir5QPJmy71KZLp4C5YUZ7v/edit?usp=sharing&oid=113423355906908097948&rtpof=true&sd=true>



Zusammenfassung

Grundschul Kinder mit direkter Migrationserfahrung: Selbstkonzept und Mehrsprachigkeit

Die vorliegende Masterarbeit interessiert sich für Kinder, die nach Deutschland zugewandert sind. Im Juni 2021 nahmen neun Freiburger Viertklässler*innen mit eigener Migrationserfahrung an einem Gruppeninterview teil, nachdem sie einen individuellen Fragebogen ausgefüllt hatten. Es wurde versucht herauszufinden, inwiefern ihr schulisches, soziales, sprachliches und allgemeines Selbstkonzept durch ihre Erfahrung der Mehrsprachigkeit und der Migration geprägt wurde. Die qualitative Auswertung der Daten analysierte Informationen über ihre bevorzugten Schulfächer, Peerbeziehungen, Ansichten zur Mehrsprachigkeit, ihrer Identität, Zukunft sowie Verbindungen zum Herkunftsland. Diese Arbeit kann den Lehrkräften dabei helfen, die Erfahrungen und Einstellungen ihrer Schüler*innen mit Migrationserfahrung besser zu verstehen, um entsprechend für ihre Integration in der Schule und Gesellschaft zu handeln.

Selbstkonzept – Grundschul Kinder – Migrationserfahrung – Mehrsprachigkeit – Identität

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass diese noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Bachelor- bzw. Masterarbeit oder anderweitige Studienabschlussarbeit eingereicht wurde. Darüber hinaus erkläre ich, dass die schriftliche Form der Arbeit und die elektronische Datei identisch sind.

Freiburg, den 30.12.2022

Sophie LANDAUER

