



Chapter Title: Einleitung

Book Title: Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule

Book Subtitle: Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen

Book Author(s): Martin Schastak

Published by: Verlag Barbara Budrich

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvx077z3.6>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



This content is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.



Verlag Barbara Budrich is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule*

JSTOR

1. Einleitung

Bilingualität – verstanden als Aufwachsen mit und/oder als alltäglicher Gebrauch von zwei Sprachen – stellt aus internationaler Perspektive den linguistischen Normalfall dar, während Monolingualität eher als eine Ausnahmeerscheinung zu bezeichnen ist (vgl. z. B. Gogolin, 2015, S. 293; Tracy, 2011, S. 72). Diverse einwohnerreiche Staaten wie z. B. China, Indien, Pakistan, Nigeria, Mexiko oder Kanada haben entweder mehr als eine offizielle Amtssprache und/oder erkennen je nach Region weitere Sprachen als legitime Amtssprachen neben der allgemeingültigen Verkehrssprache an. Selbst wenn Staaten lediglich eine offizielle Amtssprache anerkennen, kann dennoch kaum von Monolingualität innerhalb von Staaten gesprochen werden: „Der weitaus größte Teil der Staaten der Welt beheimatet mehr als eine Sprache“ (Gogolin, 2015, S. 293). Dieses Postulat stellt angesichts der Sprachenvielfalt von ca. 7000 verschiedenen Sprachen (vgl. Lewis, Simons & Fennig, 2015) bei weltweit ungefähr 195 Staaten keine Überraschung dar. Insbesondere Kolonialismus und Migrationsbewegungen tragen Sprachen über Staatsgrenzen hinaus, sodass mehrsprachige Gemeinschaften in Teilen der Welt entstehen, in denen die jeweiligen Sprachen zuvor nicht gesprochen sowie gelebt wurden. Unabhängig davon, ob Bilingualität kollektiv im Selbstverständnis eines Staates implementiert ist oder individuell durch eigene oder familiäre Migrationsbewegungen entsteht (Edwards, 2013, S. 6), stellt der Gebrauch von mehr als einer Sprache im Alltag die Realität für eine Vielzahl von Menschen dar.

Nichtsdestotrotz vertreten einige Staaten wie z. B. die Bundesrepublik Deutschland vehement ein monolinguales Selbstverständnis, selbst wenn sie faktisch Einwanderungsgesellschaften sind (vgl. Gogolin, 2015, S. 292f). Das monolinguale Selbstverständnis Deutschlands lässt sich historisch rekonstruieren, ist in zentralen Institutionen wie z. B. der Regelschule verankert (vgl. Gogolin, 1994) und wird auch von Teilen der Gesellschaft vertreten, obwohl Deutschland spätestens mit der Gastarbeiterbewegung ab den 1950er Jahren als Einwanderungsland bezeichnet werden kann. Auch diverse gesetzliche Grundlagen zur Zuwanderung unterstützen eine Kategorisierung Deutschlands als Einwanderungsland. So regeln z. B. das Asylrecht, der „Aufenthaltstitel“ oder die „Personenfreizügigkeit“ die Zuwanderung der Bundesrepublik Deutschlands auf gesetzlicher Ebene. Insbesondere die gesetzlichen Grundlagen der Personenfreizügigkeit, welchen allen Bürgern der Europäischen Union (EU) prinzipiell eine dauerhafte Niederlassung in der Bundesrepublik Deutschland samt Arbeitserlaubnis gewährt, sprechen deutlich für den Status Deutschlands als Einwanderungsland. Ein monolinguales Selbstverständnis erscheint dementsprechend unangemessen.

Während der Migration und auch in den Generationen danach werden die jeweilige, von der ursprünglichen Herkunft geprägte Identität und Kultur nicht

aufgegeben, sondern innerhalb diverser Anpassungsprozesse bewahrt und/oder adaptiert (vgl. z. B. Bohnsack & Nohl, 2001; Hu, 2007; Keim, 2012; Stojanov, 2006, 2011). Hierbei handelt es sich aber nicht zwingend nur um unidirektionale Anpassungsprozesse einer gesellschaftlichen Minderheit an eine gesellschaftliche Mehrheit, da z. B. bei dem Fusionsmodell der Akkulturation (vgl. Arends-Tóth & van de Vijver, 2006) auch reziproke, bidirektionale Anpassungsprozesse der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft im Kontext der Einwanderung beobachtet werden können. Identität und Kultur sind eng mit Sprache verbunden, da Sprache sowohl zur Konstituierung von Identität und Kultur beiträgt als auch für beide Phänomene als salienter Marker fungieren kann (vgl. Hu, 2007). Migranten in Europa geben ihre Erstsprache (L1) nach zwei Generationen nicht auf, wie es z. B. im Kontext der Vereinigten Staaten von Amerika der Fall ist (vgl. Gogolin, 2015, S. 293). Hierbei erwerben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (MH) in Europa häufig die L1 ihrer Eltern früher als oder parallel zur Verkehrssprache des jeweiligen Einwanderungslandes. Folglich kommunizieren bilingual aufwachsende Kinder und Jugendliche mit MH in Deutschland im familiären Umfeld (vgl. Reich, 2009) und in ihrer bilingualen Peer-Group (vgl. Keim, 2007, 2012) in ihren beiden Sprachen. Hierbei befinden sie sich in einem „bilingualen Sprachmodus“ (Grosjean, 2008), in welchem es zu intensiven Formen von Sprachwechseln und -mischungen kommen kann (vgl. z. B. Auer, 2009; Fuller, 2009; Gardner-Chloros, 2009; Potowski, 2009).

Dementsprechend herrscht auch in der Bundesrepublik Deutschland faktisch eine Sprachenvielfalt, die allerdings ähnlich wie dessen Status als Einwanderungsland von Teilen der Politik, Medien und Gesellschaft nicht anerkannt wird. Dies spiegelt sich auch in der vorherrschenden Sprachideologie wider, die als „assimilation ideology“ (vgl. Bourhis, 2001, S. 13-14) bezeichnet werden kann. Diese Sprachideologie greift zwar nicht direkt in die Privatsphäre von gesellschaftlichen Minderheiten ein, allerdings drückt sie implizit die Erwartungshaltung aus, dass sich gesellschaftliche Minderheiten im Lauf der Zeit freiwillig an die Mehrheitsgesellschaft anpassen und somit deren Werte, kulturelle Praktiken und Sprache übernehmen. Sprachideologien operieren auch über die sprachliche Gestaltung staatlicher Institutionen. So herrscht z. B. in der deutschen Regelschule ein „monolingualer Habitus“, in welchem das Lernen und die Kommunikation stets einsprachig – mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts – in der Verkehrssprache Deutsch erfolgt und die Lehrkräfte sich an der „monolingualen Norm“ ihrer Schülerschaft orientieren (vgl. Gogolin, 1994). Weiterhin tragen die in der Bundesrepublik Deutschland weit verbreiteten und regelmäßig auftretenden Mythen über Mehrsprachigkeit ebenfalls zur Problematisierung und Diffamierung von migrationsbedingter Bilingualität bei. So zeichnen Prämissen wie z. B. „Mehrsprachigkeit ist eine Überforderung für die Kinder“, „zunächst muss ein Kind seine

Muttersprache beherrschen bevor es eine andere Sprache lernen kann“, „mehrsprachige Kinder lernen keine Sprache richtig“ oder „auch nicht-deutsche Eltern sollten mit ihren Kindern mehr Deutsch sprechen“ (vgl. z. B. Kersten et al., 2011), welche alle auf Basis empirischer Evidenz als falsch zu beurteilen sind, ein inadäquates Bild von Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Insbesondere die ersten beiden zitierten Mythen weisen auf den selbst in der Bilingualismusforschung verbreiteten „monolingual bias“ (vgl. Butler, 2013, S. 119f) hin, welcher Monolingualität und den monolingualen Spracherwerb als sprachliche Norm definiert und aus dieser Perspektive Bilingualität betrachtet. Der „monolingual bias“ (vgl. ebd.) spricht Bilingualität und bilinguaalem Spracherwerb stets eine gewisse Devianz beziehungsweise Andersartigkeit zu.

Mehrsprachigkeit stellt allerdings ein zentrales Bildungsziel in einer globalisierten Welt dar, welches auf verschiedenen politisch-gesellschaftlichen Ebenen gefördert wird. So wird Mehrsprachigkeit z. B. von der EU in der Charter zum Schutz und zur Förderung von linguistischen Minderheiten wertgeschätzt und im multilingualen Spracherwerbsziel „mother tongue plus two“ gefördert (vgl. Yağmur, 2016). In Deutschland stellt Mehrsprachigkeit sowohl durch die langfristige Etablierung des Fremdsprachenunterrichts in den schulischen Curricula der Länder als auch im vorschulischen Bereich in den Bildungs- und Erziehungsplänen ein zentrales Bildungsziel dar (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009). Dementsprechend gilt Mehrsprachigkeit als eine relevante Fähigkeit zur Teilhabe an einer globalisierten Gesellschaft sowie zur internationalen Zusammenarbeit, über welche auch hinsichtlich der verschiedenen politischen Ebenen Konsens als zentrales Bildungsziel herrscht.

Diese in der Bundesrepublik Deutschland vorliegende Paradoxie eines monolingualen Selbstverständnisses trotz des Status als Einwanderungsland bei gleichzeitiger Bestrebung des Bildungsziels Mehrsprachigkeit kann damit erklärt werden, dass nicht alle Arten von Bilingualität und Mehrsprachigkeit gleichermaßen anerkannt, wertgeschätzt und gefördert werden. Hinsichtlich der individuellen und gesellschaftlichen Wahrnehmung von Sprachen lässt sich eine gewisse Sprachenhierarchie konstatieren, die einigen Sprachen und Sprachkombinationen ein höheres Prestige zuspricht als anderen (vgl. Hélot, 2006). Für die Bundesrepublik Deutschland werden neben dem Deutschen primär Sprachen des Fremdsprachenkanons wie Englisch, Französisch und Latein präferiert und priorisiert, während Sprachen von gesellschaftlichen Minderheiten mit MH wie Türkisch, Polnisch, Italienisch oder Russisch kaum wertgeschätzt und gefördert werden (vgl. Tracy, 2014, S. 20). So tragen z. B. die letztgenannten Sprachen in der Institution Schule weder den Status als legitime Sprachen im Unterricht noch – mit wenigen Ausnahmen einzelner Bundesländer (vgl. Schröder & Küppers, 2016) – als versetzungsrelevante Sprachen des Fremdsprachenkanons. Mit Ausnahme des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU), der weder an allen Schulen noch für alle Sprachen angebo-

ten wird und auch nicht mit dem Regelunterricht verbunden sowie gleichgestellt ist (vgl. ebd.), stehen mehrsprachigen SuS keine institutionalisierten Angebote vom Staat zum Ausbau ihrer (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten in ihrer anderen Sprache neben dem Deutschen zur Verfügung. Zudem sehen ein nicht zu unterschätzender Anteil an Lehrkräften (vgl. Wlossek & Rost-Roth, 2016) und pädagogischen Fachkräften (vgl. Kratzmann et al., 2017) zwischen der deutschen Sprache und Sprachen von gesellschaftlichen Minderheiten ein Konkurrenzverhältnis, in welchem die Förderung der einen Sprache auf Kosten der anderen geht. Diese Prämisse eröffnet eine Defizitperspektive auf die mehrsprachige Disposition von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit MH, die keine Ressource darstellt, sondern ein Hindernis für die Entwicklung deutschsprachiger Fähigkeiten. Dementsprechend können medial diskutierte Forderungen der sprachlichen Fokussierung auf das Deutsche (vgl. z. B. Reimann, 2014; Seibel, 2016) wie der oben bereits angesprochene Mythos, Eltern mit MH sollen zuhause mit ihren Kindern Deutsch sprechen (vgl. Kersten et al., 2011, S. 90f), oder die „Deutschpflicht auf dem Schulhof“ sowohl als Formen eines impliziten Assimilationsdrucks als auch einer Hierarchisierung von Sprachen interpretiert werden.

Die Krux an dem monolingualen Habitus und der Sprachenhierarchisierung der deutschen Regelschule ist nicht, dass bestimmten Sprachen eine höhere Relevanz zugesprochen wird als anderen. Angesichts der Bedeutung der deutschen Sprache für die Teilhabe an der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland stellt der Erwerb hoher (bildungs-)sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen ein zentrales Bildungsziel dar, dem auch Bürger mit MH zustimmen (Gogolin, 2015, S. 294). Auch die Relevanz einer Fremdsprache wie Englisch als internationale „lingua franca“ in einer globalisierten Welt erscheint absolut nachvollziehbar und verständlich. Vielmehr liegt die zentrale Problematik des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin, 1994) und der Sprachenhierarchisierung der deutschen Regelschule in den unterschiedlichen Narrativen der rechtlichen Anerkennung und sozialen Wertschätzung der vorliegenden Mehrsprachigkeit abhängig von dem jeweiligen Sprachenprofil. So wird z. B. die L1 Englisch von SuS, die Deutsch als Zweitsprache (L2) erwerben, aufgrund ihres Status als Sprache des Fremdsprachenkanons im Gegensatz zum Türkischen, Polnischen, Russischen etc. nicht problematisiert, sondern eher wertgeschätzt. Diese Form der Sprachenhierarchisierung dürfte zu einem nicht zu unterschätzenden Anteil durch den empirisch robusten Zusammenhang der Einstellungen zu einer Sprache in Abhängigkeit von der Wahrnehmung des Status der prototypischen Gruppe der Sprecher dieser Sprache bedingt sein (vgl. Chin & Wigglesworth, 2007, S. 108; Myers-Scotton, 2006, S. 120). Sprache kann dementsprechend als „Sozialdiagnostik“ fungieren, indem der Gebrauch einer bestimmten Sprache zu einer Assoziation des Sprechers mit einer bestimmten Gruppe führt (vgl. Myers-Scotton, 2006, S.110).

Zudem gilt es die fehlende Sensibilität des monolingualen Habitus der Regelschule (vgl. Gogolin, 1994) für spracherwerbsbedingte Unterschiede in den verkehrssprachlichen sowie mehrsprachigen Kompetenzen und Voraussetzungen von bilingual aufwachsenden SuS mit MH zu kritisieren. Ein bilingualer Spracherwerb weist quantitative und qualitative Unterschiede zum monolingualen Spracherwerb auf (vgl. z. B. Schulz & Grimm, 2012; Grimm & Schulz, 2014, 2016; Tracy, 2008), die sich unter anderem in Kompetenzunterschieden hinsichtlich bestimmter sprachlicher Fähigkeiten der Einzelsprachen manifestieren. Andererseits sind mit Bilingualität allerdings auch bestimmte metalinguistische (vgl. z. B. Bialystok, 2013; Bien-Miller et al., 2017), diskursiv-rhetorische (vgl. z. B. Auer, 2009; Fuller, 2009; Keim, 2012; Potowski, 2009) und bildungsbezogene (vgl. z. B. Barwell, 2014; Clarkson, 2007; García & Kano, 2014; García & Wei, 2014; Moschkovich, 2007; Rauch et al., in Vorb.; Schüler-Meyer et al. 2017) Vorteile verbunden, die als Ressourcen für Bildungsprozesse eingesetzt werden können. Werden diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Ressourcen bilingual aufwachsender SuS mit MH in Bildungsinstitutionen nicht adäquat und produktiv berücksichtigt und sie stattdessen anhand einer sozialen Bezugsnorm monolingual aufwachsender SuS beurteilt, kann dies zur Bildungsbenachteiligung mehrsprachig aufwachsender SuS mit MH beitragen. SuS mit MH, die häufig durch eigene Migrationserfahrungen oder die Migration ihrer Eltern bilingual aufwachsen, sind in Deutschland bereits früh sowie langfristig von Bildungsbenachteiligung betroffen. Dies lässt sich an einer Vielzahl empirischer Studien belegen (siehe z. B. Baumert & Schümer, 2001; Britz, 2006; Gomolla & Radtke, 2009; Haag et al., 2012, 2016; Kempert et al., 2016; Rauch et al., 2016; Tarelli, Schwippert & Stubbe, 2012; Wendt & Schwippert, 2017). Obwohl die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen multidimensional und komplex sind (vgl. z. B. Baumert & Schümer, 2001; Britz, 2006), stehen sprachliche Defizite im Deutschen bis heute stets im Vordergrund des Diskurses über die Gründe für die Bildungsbenachteiligung dieser Gruppe. Allerdings kann auch eine frühzeitig einsetzende und intensive Förderung der Verkehrssprache Deutsch die Bildungsbenachteiligung dieser Schülerschaft nicht neutralisieren, was sich anhand der ernüchternden Ergebnisse flächendeckender, zum Teil verpflichtender Sprachdiagnostik und -förderung im Zuge des „PISA-Schocks“ des Jahres 2001 erkennen lässt.

Die vorliegende Studie versucht einen Beitrag zur Überwindung dieses problematischen Umgangs mit der Mehrsprachigkeit von SuS mit MH für den Regelschulkontext der Bundesrepublik Deutschland zu leisten. Hierfür wird auf Basis der Erkenntnisse der Bilingualismusforschung sowie anerkenntnistheoretischer Reflexionen eine im Regelschulunterricht umsetzbare Möglichkeit zur Implementation der Mehrsprachigkeit von SuS mit MH durch ein bilinguales Interaktionsangebot innerhalb der Sozialform des Peer-Learnings

(PL) mit Hilfe eines quasi-experimentellen Treatment-Kontrollgruppen Designs unter Verwendung von Mixed-Methods untersucht. Die Implementation der Mehrsprachigkeit von SuS mit MH in den Regelunterricht wird bereits seit einiger Zeit gefordert (vgl. z. B. Rehbein, 2011). Allerdings ist die bisherige empirische Befundlage noch nicht in der Lage, evidenzbasierte, effektive und auch umsetzbare Methoden zur Implementation und Förderung der Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht zu empfehlen. PL, definiert als „the acquisition of knowledge and skill through active helping and supporting among status equals or matched companions“ (Topping, 2005, S. 631), scheint hierfür eine fruchtbare Methode darzustellen, da SuS mit dem gleichen Sprachprofil beim gemeinsamen Lernen bilingual interagieren können, ohne dass die Lehrkraft selbst über die nicht-verkehrssprachlichen Fähigkeiten der SuS verfügen muss.

Dementsprechend verfolgt die vorliegende Studie primär drei Ziele: 1) Zunächst soll eine adäquate Beschreibung des Phänomens Bilingualität sowie der damit verbundenen Kompetenzen und Konsequenzen erfolgen, die es für angemessene und fruchtbare Bildungsprozesse von bilingual aufwachsenden SuS mit MH zu berücksichtigen gilt. 2) Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der bilingualen Disposition bei Bildungsprozessen dieser Schülerschaft wird hierbei nicht nur über die Lernwirksamkeit und positiven Effekte eines adaptiven Umgangs mit Bilingualität motiviert, sondern auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive legitimiert (vgl. Honneth, 2003; Mecherill, 2005; Stojanov, 2006, 2011). Hierbei wird sich zeigen, dass der von dem monolingualen Habitus und der Sprachenhierarchisierung geprägte Umgang der Regelschulen der Bundesrepublik Deutschland mit der Bilingualität von SuS mit MH eine Missachtung sowohl der Anerkennungsformen des Rechts als auch der Solidarität darstellt. Diese Missachtungen hemmen ihre Entwicklung zu autonomen, selbstbestimmten Individuen, was den in der vorliegenden Studie postulierten Handlungsbedarf zu einem anderen Umgang mit Bilingualität argumentativ begründet. 3) Darauf aufbauend soll mit einem bilingualen Interaktionsangebot bei der Sozialform des PL geprüft werden, ob sich diese Methode zur Implementation der Bilingualität von bilingual aufwachsenden SuS mit MH eignet. Unter der Annahme, dass unterrichtliche Settings lediglich Angebote machen, die von den SuS unterschiedlich angenommen und umgesetzt werden können (siehe z. B. Helmke, 2017, S. 69-101; Seidel, 2014), stellt die Optionalität des bilingualen Sprachangebots eine vielversprechende Eigenschaft der PL-Intervention dar. Angesichts der fehlenden Erfahrung der SuS mit dem bildungssprachlichen Gebrauch ihrer weiteren Sprache neben dem Deutschen gilt es zu klären, ob bilinguale SuS ihre beiden Sprachen beim PL für zentrale schulische Inhalte überhaupt (förderlich) nutzen (können) oder ob sie ein solches bilinguales Sprachverhalten in Bildungsprozessen als zusätzliche Belastung empfinden.

Zur empirischen Untersuchung eines solchen bilingualen Interaktionsangebots beim PL liegt eine adäquate Datengrundlage aus der „BiPeer-Studie“ vor,

die unter anderem das bilinguale Sprachangebot beim PL für bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsende SuS der dritten und vierten Klasse systematisch für die Lerninhalte Lese- und Rechenstrategien variiert. Mit Hilfe dieses quasi-experimentellen Treatment-Kontrollgruppen Designs und einem Mixed-Methods Vertiefungsdesign (Kuckartz, 2014, S. 78) als Studienanlage soll in der vorliegenden Studie die Umsetzung des bilingualen Sprachangebots durch die SuS untersucht werden. Die zentralen Erkenntnisinteressen fokussieren aus quantitativer Perspektive die Prävalenz bilingualen Sprachverhaltens, deren Abhängigkeit von individuellen Eigenschaften, von der PL-Gruppe, vom Lerninhalt sowie von bestimmten Phasen und Aufgaben beim PL. Hinsichtlich qualitativer Aspekte des bilingualen Interaktionsangebots beim PL werden selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung des Sprachangebots und die Funktionen bilingualer Gesprächsbeiträge untersucht.

Die Zielsetzungen und Argumentationsstränge der vorliegenden Studie verlangen eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit den zu untersuchenden Phänomenen. Die relevanten Phänomene und Teilaspekte des in der Studie umgesetzten bilingualen Interaktionsangebots beim PL werden entweder vornehmlich von einer Fachwissenschaft unter disziplinelogischer Perspektive erforscht oder von mehreren Fachwissenschaften mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen untersucht. Dementsprechend werden primär diejenigen Perspektiven und Zugänge der Disziplinen Erziehungswissenschaft, Linguistik, Didaktik, Philosophie und Psychologie gewählt, die für die jeweiligen zu betrachtenden Teilaspekte am fruchtbarsten erscheinen.

Die vorliegende Studie ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst bedarf es einer kurzen, grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache (Kapitel 2), um ein adäquates Verständnis des Phänomens Bilingualität erhalten zu können. Hierfür wird der Begriff „Sprache“ näher erläutert und die Bandbreite distinkter sprachlicher Formen anhand verschiedener Varietäten verdeutlicht (Abschnitt 2.1). Aufbauend auf diesem Grundverständnis von Sprache wird die Grammatik von Sprache näher betrachtet, wobei ausgehend von einem modularen Ansatz die einzelnen Teilsysteme der Grammatik sowie weitere zentrale linguistische Wissenssysteme dargestellt werden (Abschnitt 2.2). Anschließend gilt es auf Basis der in Abschnitt 2.2 erworbenen Erkenntnisse zu reflektieren, was in Anbetracht eines modularen Sprachsystems unter sprachlichem Wissen und Sprachkompetenz zu verstehen ist (Abschnitt 2.3), wobei auch die Funktion von Sprache als kognitives Werkzeug (Abschnitt 2.3.1) und metalinguistische Bewusstheit (Abschnitt 2.3.2) fokussiert werden. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse des zweiten Kapitels zusammengefasst (Abschnitt 2.4).

Im nächsten Kapitel werden zentrale Aspekte des Phänomens Bilingualität dargestellt, die für die vorliegende Studie von besonderer Relevanz sind (Kapitel 3). Zu Beginn werden der Begriff „Bilingualität“ und dessen Vielfalt

möglicher Definitionen betrachtet, um eine Arbeitsdefinition dieses Phänomens für die vorliegende Studie festzulegen (Abschnitt 3.1). Anschließend werden verschiedene Aspekte von Bilingualität näher beleuchtet, wobei der bilinguale Spracherwerb (Abschnitt 3.2), bilinguale (Sprach-)Kompetenzen (Abschnitt 3.3), die Zusammenhänge von Identität, Kultur und Sprache bei bilingualen Sprechern (Abschnitt 3.4), bilingualer Sprachgebrauch (Abschnitt 3.5) sowie Bilingualität und Bildung (Abschnitt 3.6) fokussiert werden.

Den ersten zu vertiefenden Aspekt nach der Begriffsbestimmung von Bilingualität stellt der bilinguale Spracherwerb dar, der vom monolingualen Spracherwerb abzugrenzen ist (Abschnitt 3.2). Hierbei werden verschiedene Spracherwerbstypen präsentiert, wobei insbesondere der doppelte Erstspracherwerb (2L1a), der Zweitspracherwerb (L2a) sowie der monolinguale Spracherwerb (L1a) definitorisch voneinander abgegrenzt werden (Abschnitt 3.2.1). Anschließend werden deren Bedingungen und Entwicklungsverläufe im Kontext der Verkehrssprache Deutsch miteinander verglichen (Abschnitt 3.2.2), um potentielle Unterschiede der verschiedenen Spracherwerbstypen hinsichtlich der Sprachkompetenz im Deutschen vor allem zu Beginn und während der Grundschule angemessen einschätzen zu können. Die zentralen Erkenntnisse des Abschnitts 3.2 werden in Abschnitt 3.2.3 zusammengefasst.

Anschließend werden bilinguale (Sprach-)Kompetenzen intensiv betrachtet (Abschnitt 3.3), da diese in ihrer Bedeutung für die Wahrnehmung und Wertschätzung bilingualer Sprecher sowie für den konkreten Umgang mit bilingualen Dispositionen von hoher Bedeutung sind. Ausgehend von einem kurzen historischen Abriss der Bilingualismusforschung zu sprachlichen und kognitiven Kompetenzen von bilingualen Sprechern (Abschnitt 3.3.1) werden Theorien und empirische Befunde zu (meta-)linguistischen Kompetenzen bilingualer Sprecher (Abschnitt 3.3.2) und (meta-)kognitiven Konsequenzen von Bilingualität (Abschnitt 3.3.3) vorgestellt. In Abschnitt 3.3.2.1 wird die Besonderheit von Sprachkompetenzprofilen von bilingualen Sprechern erläutert, woraufhin theoretische Reflexionen sowie empirische Befunde zu linguistischen (Abschnitt 3.3.2.2) und metalinguistischen Kompetenzen bilingualer Sprecher präsentiert werden (Abschnitt 3.3.2.3). Angesichts der Bedeutung früherer Literacyerfahrungen insbesondere zu Beginn der Grundschulzeit wird die Literacyentwicklung im Kontext der Bilingualität ebenfalls reflektiert (Abschnitt 3.3.2.4). Hinsichtlich (meta-)kognitiver Konsequenzen von Bilingualität werden sowohl der Zusammenhang von Kognition und Bilingualität (Abschnitt 3.3.3.1) als auch von exekutiven Funktionen und Bilingualität (Abschnitt 3.3.3.2) näher betrachtet. Diese beiden Aspekte sind nicht nur für die Grundlagenforschung der Kognitionspsychologie und Linguistik von hoher Relevanz, sondern können auch als potentielle, nicht auf sprachliche Fähigkeiten fokussierte Argumentationspositionen für einen förderlichen Umgang mit der bilingualen Disposition von bilingualen Sprechern fungieren. Die zentralen Erkenntnisse des Abschnitts 3.3 werden in Abschnitt 3.3.4 zusammengefasst.

In Abschnitt 3.4 werden die Zusammenhänge von Identität, Kultur und Sprache erläutert, da diese insbesondere im Kontext der migrationsbedingten Bilingualität eine hohe Bedeutung für das psychosoziale Empfinden sowie das Selbstkonzept von bilingualen Sprechern haben. Zunächst werden sukzessiv der theoretische Zusammenhang von sowohl Identität und Sprache (Abschnitt 3.4.1) als auch von Kultur und Sprache (Abschnitt 3.4.2) betrachtet, bevor die Erkenntnisse dieser beiden Abschnitte hinsichtlich der Trias von Identität, Kultur und Sprache zusammengeführt werden (Abschnitt 3.4.3). Im Anschluss hieran werden theoretische Reflexionen und empirische Befunde zu Einstellungen zu Sprache(n) und Bilingualität präsentiert (Abschnitt 3.4.4), wobei insbesondere auch Sprachideologien und deren Bedeutung für den Umgang einer Gesellschaft mit migrationsbedingter Bilingualität diskutiert werden. Abschließend wird nochmals die identitätsstiftende Funktion von Sprache bei bilingualen Sprechern fokussiert, wobei hier stärker empirische Befunde im Kontext der migrationsbedingten Bilingualität akzentuiert werden (Abschnitt 3.4.5). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse des Abschnitts 3.4 in Abschnitt 3.4.6 zusammengefasst.

In Abschnitt 3.5 steht der bilinguale Sprachgebrauch im Fokus. Hierbei werden insbesondere soziolinguistisch orientierte Theorien und Modelle der Sprachwahl und des Sprachverhaltens adressiert (Abschnitt 3.5.1). Diesbezüglich wird zunächst ein Überblick über verschiedene Modelle gegeben (Abschnitt 3.5.1.1), bevor die Sprachmodi nach Grosjean (2008) näher erläutert werden (Abschnitt 3.5.1.2), da das Modell nach Grosjean (ebd.) das für die vorliegende Arbeit präferierte soziolinguistische Modell der Sprachwahl und des Sprachverhaltens bilingualer Sprecher darstellt. Nach diesen primär theoretischen Reflexionen werden empirische Befunde zur Sprachwahl sowie zum bilingualen Sprachgebrauch (Abschnitt 3.5.1.3) und zu diskursiv-rhetorischen Zwecken von Sprachwechseln und -mischungen präsentiert (Abschnitt 3.5.2). Die zentralen Erkenntnisse werden in Abschnitt 3.5.3 zusammengefasst.

Der letzte zentrale Abschnitt des dritten Kapitels widmet sich dem Zusammenhang von Bilingualität und Bildung (Abschnitt 3.6). Ausgehend von einer Begriffsbestimmung von Bildung nach Stojanov (2006) (Abschnitt 3.6.1) werden die zwei grundlegenden Positionen zum Zusammenhang von Bilingualität und Bildung vorgestellt (Abschnitt 3.6.2). Die wertschätzende Position der Bilingualität als Bildungsressource wird anhand der Threshold- (Abschnitt 3.6.3.1) und Interdependenzhypothese von Cummins (2000) näher ausgeführt (Abschnitt 3.6.3.2). Anschließend werden verschiedene Schulformen für bilinguale SuS näher betrachtet (Abschnitt 3.6.4), wobei der Submersionskontext monolingualer Bildung (Abschnitt 3.6.4.1) sowie Immersion, „transitional bilingual education“ und „dual language education“ bilingualer Bildung dargestellt werden (Abschnitt 3.6.4.2). Daraufhin werden bilinguale Praktiken – in der vorliegenden Studie definiert als alle vokalsprachlichen Handlungen, die

nicht ausschließlich in der Verkehrssprache kommuniziert werden – in Bildungsprozessen beleuchtet (Abschnitt 3.6.5). In diesem Abschnitt werden zunächst sowohl das aktuell viel diskutierte Konstrukt „Translanguaging“ (Abschnitt 3.6.5.1) als auch potentielle Motive für bilinguale Praktiken in Bildungsprozessen (Abschnitt 3.6.5.2) näher betrachtet. Darauf aufbauend wird die empirische Befundlage hinsichtlich bilingualler Praktiken in Bildungsprozessen (Abschnitt 3.6.5.3) sowie bezüglich Einstellungen von Lehrkräften zu bilingualem Sprachverhalten im Unterricht präsentiert (Abschnitt 3.6.5.4). Die zentralen Erkenntnisse des Abschnitts 3.6 werden in Abschnitt 3.6.6 zusammengefasst.

In Abschnitt 3.7 werden die wichtigsten Aspekte des dritten Kapitels anhand des soziokognitiven Interaktionsmodells der Sprachentwicklung nach Hamers und Blanc (2000) nochmals im Sinne eines Fazits zusammengeführt und miteinander verbunden. Als Ergebnis dieses Abschnittes wird die Frage aufgeworfen, ob der Umgang der deutschen Regelschule mit der Bilingualität von SuS mit MH eine Form von Bildungsbenachteiligung darstellt. Um dieses Postulat zu prüfen, wird im vierten Kapitel Bildungsgerechtigkeit unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive näher betrachtet. Hierbei gilt es sich zunächst klar zu machen, was unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen ist (Abschnitt 4.1). Da die Definition, Beschreibung sowie potentielle Lösungsansätze von Bildungsgerechtigkeit von der zu Grunde gelegten Konzeption von Gerechtigkeit determiniert werden, gilt es die populärsten Ansätze zu betrachten und miteinander zu vergleichen. Zunächst wird die auf Gleichheit basierende Verteilungsgerechtigkeit nach Rawls (2014) inspiziert (Abschnitt 4.1.1). Diese Position prägt auch stark das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit in Deutschland (Abschnitt 4.1.1.1) und dominierte auch implizit die PISA-Debatte um die Jahrtausendwende (Abschnitt 4.1.1.2). Danach wird die auf Menschenwürde basierende Verteilungsgerechtigkeit nach Nussbaums (2014) Fähigkeitenansatz dargestellt (Abschnitt 4.1.2), bevor die anerkennungstheoretische Konzeption von Bildungsgerechtigkeit nach Stojanov (2011) betrachtet wird (Abschnitt 4.1.3). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit werden in Abschnitt 4.1.4 adressiert, woraufhin sich der anerkennungstheoretische Ansatz als vielversprechendes Analyseinstrument zur Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit herausstellen wird.

Dementsprechend wird das Konzept der Anerkennung näher betrachtet (Abschnitt 4.2). Zunächst werden die Bedeutungsfacetten und Dimensionen von Anerkennung inspiziert (Abschnitt 4.2.1). Anschließend wird Honneths (2003) Anerkennungstheorie erläutert (Abschnitt 4.2.2), indem sukzessive die Anerkennungsformen der Liebe (Abschnitt 4.2.2.1), des Rechts (Abschnitt 4.2.2.2) sowie der Solidarität (Abschnitt 4.2.2.3) dargestellt werden. Die primär in der Sozialphilosophie zu verortende Anerkennungstheorie Honneths

(2003) wird anschließend hinsichtlich ihrer erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Rezeption ausgeführt (Abschnitt 4.2.3), wobei insbesondere Anerkennung als Strukturmoment jeder menschlichen Kommunikation (Abschnitt 4.2.3.1) sowie als Herstellung von Zuschreibungen unter Berücksichtigung von Machtstrukturen (Abschnitt 4.2.3.2) reflektiert werden. Anschließend wird die Anerkennung von SuS in Bildungsprozessen näher beleuchtet (Abschnitt 4.2.3.3), bevor die Umsetzung der Anerkennungsformen des Rechts (Abschnitt 4.2.3.4) und der Solidarität (Abschnitt 4.2.3.5) für SuS mit MH in der Bildungsinstitution Schule in Deutschland analysiert wird. Die zentralen Erkenntnisse des Abschnitts 4.2 zur Anerkennung werden in Abschnitt 4.2.4 zusammengefasst. Abschließend wird in Abschnitt 4.3 ein Fazit gezogen, welches den Handlungsbedarf hinsichtlich der Missachtung bilingual aufwachsender SuS mit MH sowie deren bilingualer Disposition durch die deutsche Regelschule auf den Anerkennungsformen des Rechts und der Solidarität als Bildungsungerechtigkeit akzentuiert und potentielle Lösungsansätze auch unter Berücksichtigung der in Kapitel 3 dargestellten Erkenntnisse der Bilingualismusforschung reflektiert. Hierbei wird sich herausstellen, dass eine Möglichkeit, die bilinguale Disposition bilingual aufwachsender SuS phasenweise in den deutschen Regelunterricht zu implementieren, in einem bilingualen Interaktionsangebot beim PL besteht.

Dementsprechend wird im fünften Kapitel die Sozialform des PL adressiert. Hierbei werden zunächst Grundlagen und Formen des PL beschrieben (Abschnitt 5.1), wobei formelles und informelles Peer-Learning nach Johnson und Johnson (1999) differenziert (Abschnitt 5.1.1), Subtypen des Peer-Learnings am Beispiel des Peer-Tutoring dargestellt (Abschnitt 5.1.2) und die Basiselemente förderlichen PL nach Johnson & Johnson (ebd.) ausgeführt werden (Abschnitt 5.1.3). Anschließend werden zentrale empirische Befunde zur Lernwirksamkeit von PL aus Meta-Analysen berichtet (Abschnitt 5.2), bevor die Bedeutung der Interaktion beim PL näher inspiziert wird (Abschnitt 5.3). Hierbei wird zunächst die Interaktion selbst als Determinante erfolgreichen, förderlichen PL betrachtet (Abschnitt 5.3.1), wobei insbesondere förderliche Sprachhandlungen und Dialogtypen in den Abschnitten 5.3.1.1 respektive 5.3.1.2 anhand theoretischer Reflexionen und empirischer Evidenz ausgeführt werden. Danach werden zwei weitere zentrale Phänomene für die Koordination der Gruppenaktivitäten beim PL adressiert und zwar Task-Management und metakognitive Regulation (Abschnitt 5.3.2), die ebenfalls sukzessive in den Abschnitten 5.3.2.1 respektive 5.3.2.2 reflektiert werden. Daraufhin werden die Bedeutung und Wirkmechanismen von Interaktion beim PL für Bildungs- und Lernprozesse betrachtet (Abschnitt 5.3.3), um die zuvor dargestellten Reflexionen und Befunde innerhalb adäquater lerntheoretischer Positionen zu erklären. Hierfür wird zunächst die Beziehung von Kommunikation und Lernen fokussiert (Abschnitt 5.3.3.1), bevor Piagets und Vygotskis Perspektiven auf Lernen und Entwicklung für die Sozialform des PL ausgeführt und reflektiert

werden (Abschnitt 5.3.3.2). Zudem wird das Potential von PL zur Steigerung der Partizipation und des Outputs diskutiert (Abschnitt 5.3.3.3). Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zur Interaktion beim PL zusammengefasst (Abschnitt 5.3.4).

Bevor bilinguale Interaktion als Angebot beim PL theoretisch sowie hinsichtlich der aktuellen empirischen Evidenz ausgeführt wird, werden zuvor kognitive Lernstrategien näher beschrieben (Abschnitt 5.4), da diese häufig den Lerninhalt beim PL darstellen, was auch in der vorliegenden Studie der Fall ist. Zunächst werden kognitive Lernstrategien selbst näher beschrieben (Abschnitt 5.4.1), um anschließend ihren Erwerb und ihre Vermittlung (Abschnitt 5.4.2) sowie empirische Evidenz zu ihrer Lernwirksamkeit (Abschnitt 5.4.3) zu erläutern. Danach werden Lesestrategien (Abschnitt 5.4.4) sowie Halbschriftliche Rechenstrategien (Abschnitt 5.4.5) als domänenspezifische kognitive Lernstrategien näher betrachtet, die auch in der PL-Intervention der Datengrundlage der vorliegenden Studie als Lerninhalte verwendet werden. Die zentralen Erkenntnisse des Abschnitts 5.4 werden in Abschnitt 5.4.6 zusammengefasst.

Im vorletzten Abschnitt des Kapitels zu PL wird bilinguale Interaktion als Angebot beim PL reflektiert (Abschnitt 5.5). Hierbei werden primär aktuelle empirische Befunde zu bilingualer Interaktion beim Peer-Learning für die Kontexte bilingualer Bildung (5.5.1) und der Submersion (5.5.2) getrennt dargestellt, da die Voraussetzungen und der Umgang mit der bilingualen Disposition von bilingual aufwachsenden SuS sich in diesen Kontexten deutlich unterscheiden. Die Erkenntnisse dieser beiden Abschnitte werden in Abschnitt 5.5.3 zusammengefasst, wobei insbesondere die Forschungslücken und -unzulänglichkeiten der bisherigen Evidenz zu bilingualer Interaktion beim PL adressiert werden. Das Kapitel zu PL endet mit einem Fazit (Abschnitt 5.6), welches zu den übergeordneten und untergeordneten Fragestellungen der vorliegenden Studie überleitet (Kapitel 6).

Danach werden im siebten Kapitel die methodischen Aspekte der vorliegenden Mixed-Methods Studie ausgeführt, wobei zu Beginn die Motivation und Legitimation der Entscheidung für die in der vorliegenden Studie verwendete Mixed-Methods Forschungsanlage erläutert wird. Anschließend wird die Datengrundlage des Forschungsvorhabens näher beschrieben, die aus der BiPeer-Studie stammt (Abschnitt 7.1). Im Folgenden wird das Design (Abschnitt 7.1.1) sowie zentrale Bestandteile der Interventionen (Abschnitt 7.1.2) hinsichtlich der Interventionsphasen (Abschnitt 7.1.2.1), des Lese- (Abschnitt 7.1.2.2) und Rechentrainings (Abschnitt 7.1.2.3) sowie der Implementation des bilingualen Interaktionsangebots beim PL der BiPeer-Studie dargestellt (Abschnitt 7.1.2.4). Anschließend wird die Stichprobe des vorliegenden Forschungsvorhabens auf Individual- und Dyadenebene beschrieben (Abschnitt 7.2). Da bilinguale Praktiken, welche in der vorliegenden Studie sowohl in Form von monolingual türkischsprachigen als auch türkisch-deutschsprachig

gemischten Äußerungen auftreten, das zentrale Konstrukt der vorliegenden Studie darstellen, wird deren Datengrundlage und Datenaufbereitung in Abschnitt 7.3 näher ausgeführt. Hierbei werden die Datengrundlage (Abschnitt 7.3.1), die Sequenzierung der Trainings (Abschnitt 7.3.2), die Transkription der Audioaufnahmen (Abschnitt 7.3.3), die Operationalisierung (Abschnitt 7.3.4) und Auszählung bilingualer Praktiken unter Verwendung des Programms MAXQDA (Abschnitt 7.3.5) beschrieben.

Anschließend werden die methodischen Aspekte der Analyse der quantitativen Fragestellungen in Abschnitt 7.4 sukzessive vorgestellt. Hinsichtlich der Prüfung der Abhängigkeit der Prävalenz bilingualer Praktiken von der Dyade (Abschnitt 7.4.1) werden die Stichprobe (Abschnitt 7.4.1.1), die Datengrundlage (Abschnitt 7.4.1.2) und die Analysemethoden beschrieben (Abschnitt 7.4.1.3). Die Methodik der Untersuchung der Prävalenz explizit angebotener bilingualer Praktiken beim PL (Abschnitt 7.4.2) beginnt ebenfalls mit der Stichprobendarstellung (Abschnitt 7.4.2.1), bevor die verwendeten Konstrukte und Instrumente (Abschnitt 7.4.2.2), die Datengrundlage und Durchführung (Abschnitt 7.4.2.3) sowie die konkreten Analysemethoden der einzelnen Unterfragestellungen F2a bis F2c präsentiert werden (Abschnitt 7.4.2.4). Die letzte quantitative Fragestellung fokussiert potentielle Zusammenhänge zwischen sprachlichen sowie motivationalen Eigenschaften und Merkmalen mit der Prävalenz bilingualer Praktiken (Abschnitt 7.4.3). Auch hier wird zunächst die Stichprobe adressiert (Abschnitt 7.4.3.1), bevor die verwendeten Konstrukte und Instrumente (Abschnitt 7.4.3.2), die Datengrundlage und Durchführung (Abschnitt 7.4.3.3) und abschließend die konkreten Analysemethoden der einzelnen Unterfragestellungen F3a und F3b erläutert werden (Abschnitt 7.4.3.4).

Danach werden die methodischen Aspekte der qualitativen Fragestellungen in Abschnitt 7.5 sukzessive dargestellt. Zunächst wird der methodische Umgang mit den Selbstberichten zum bilingualen Sprachgebrauch im Training und dessen Begründung präsentiert (Abschnitt 7.5.1), wobei die Stichprobe (Abschnitt 7.5.1.1), die verwendeten Instrumente sowie die Durchführung der Erhebung (Abschnitt 7.5.1.2), die Analysemethoden und Datenauswertung (Abschnitt 7.5.1.3) und abschließend das konkrete Kategoriensystem zur Kodierung der selbstberichteten Gründe für die Annahme oder Ablehnung des Angebots zur bilingualen Interaktion beschrieben werden (Abschnitt 7.5.1.4). Die zweite qualitative Fragestellung adressiert die Funktionen bilingualer Praktiken beim PL (Abschnitt 7.5.2). Auch hier wird zunächst die Stichprobe (Abschnitt 7.5.2.1), die Analysemethoden (Abschnitt 7.5.2.2) sowie das Kategoriensystem (Abschnitt 7.5.2.3) präsentiert und abschließend das konkrete Kodierverfahren samt Hinweisen zum Umgang mit ambivalenten Fällen und potentiellen Mehrfachkodierungen näher erläutert (Abschnitt 7.5.2.4).

In Kapitel acht werden die Ergebnisse der übergeordneten Fragestellungen sowie ihrer Unterfragestellungen sukzessive präsentiert. Die Diskussion der

Ergebnisse im neunten Kapitel ist so strukturiert, dass zunächst die Ergebnisse der Fragestellungen einzeln reflektiert und in den bisherigen Forschungsstand eingebettet werden (Abschnitt 9.1). Anschließend werden die quantitativen und qualitativen Befunde der vorliegenden Studie in Form der Datenintegration von Mixed-Methods Untersuchungen miteinander in Beziehung gesetzt (Abschnitt 9.2). Auf Basis dieser Erkenntnisse werden praktische Implikationen abgeleitet (Abschnitt 9.3). Abschließend werden die Limitationen der Studie kritisch reflektiert sowie sich hieraus ergebende Forschungsdesiderata präsentiert (Abschnitt 9.4). Im zehnten Kapitel wird abschließend ein Fazit gezogen.