

Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen - Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen

Rühlmann, Liesa

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rühlmann, L. (2021). Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen - Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4), 448-461. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen

Liesa Rühlmann

Zusammenfassung

Forschung mit Kindern stellt zwar die Perspektive von Kindern in den Fokus, jedoch ist auch hier der Blick Forschender zentral. In der Erhebung von Interviews nehmen Forschende durch ihre Anwesenheit Einfluss auf den Verlauf des Gesprächs und entscheiden in der Auswertung, welche Aussagen sie als bedeutsam einordnen und wie sie diese interpretieren. Im Artikel blicke ich (selbst-)reflexiv auf eine von mir durchgeführte Studie, in welcher Kinder zum Erleben ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule befragt wurden. Zunächst gehe ich auf die zentralen Ergebnisse der Studie ein. Der Fokus liegt anschließend auf zwei Reflexionsfolien: Erst reflektiere ich anhand meines Vorgehens übergreifend die Forschung mit mehrsprachigen Kindern. Anschließend werden sich daraus ergebende ethische Aspekte beleuchtet.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Kindheitsforschung, Forschungsethik, (Selbst-)Reflexion

Talking to Children about Plurilingualism – Methodological (Self-)Reflection of an Interview Study with Fourth Graders

Abstract

Research with children puts children in the spotlight. Nevertheless, the researcher's gaze is central. When conducting interviews, researchers influence the course of the interview with their presence, and in the analysis, they decide which data they find relevant and how they interpret it. In the article, I (self-)reflect on a study I conducted in which children were asked about their experiences as plurilinguals in school. I discuss central findings of the study, and then focus on two reflection modes: I first address research with plurilingual children in general by reflecting on my study. Thereafter, I discuss ethical aspects deriving from this kind of study.

Keywords: Multilingualism, Childhood Research, Research Ethics, (Self-)Reflection

1 Einleitung

Dass ein Thema, ein Umstand, eine Lebenswelt beforscht wird, heißt, dass sich jemand für diese Thematisierung interessiert und Auskünfte erhalten möchte, um den Gegenstand zu verstehen und möglicherweise aus der Forschung Handlungsempfehlungen und -wei-

sen ableiten zu können. Das Forschungsinteresse ist in der Regel strukturell und institutionell verankert. Den Themenfeldern Migration und (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit kommt bildungspolitisch und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein großes Interesse zu. Doch welche Rolle nimmt im Themenbereich der Migrationsforschung in diesem Prozess des Verstehen-wollens – des Forschens – die forschende Person ein, welchen Einfluss hat der Blick Forschender und wie kann und sollte dieser reflektiert werden? Der Artikel fokussiert diese Fragen mit Blick auf eine im Jahr 2016 von mir durchgeführte Studie, in welcher das Erleben mehrsprachiger Grundschüler*innen in der Schule untersucht wurde. Ich orientiere mich in meinem Mehrsprachigkeitsverständnis am von İnci Dirim (2016, S. 313) geprägten Begriff der „migrationsgesellschaftliche[n] Mehrsprachigkeit“. Der Begriff umfasst eine machtkritische Perspektive nicht nur auf sogenannte „Migrationssprachen“, „sondern [es werden] auch alle anderen Sprachen in der Migrationsgesellschaft und deren Gebrauch [...] in den Blick genommen“ (Dirim, 2016, S. 313). Dieses Verständnis berücksichtigt, dass alle Menschen mit Sprachvarietäten und -registern in Berührung kommen, wobei diskursiv wirksame Bewertungslogiken Anerkennung oder Abwehr mehrsprachiger Praxen prägen (Dirim, 2016, S. 313).

Astrid Messerschmidt (2011, S. 93) formuliert den Ansatz des „Involvierten Forschens“, der hervorhebt, dass Forschende in gesellschaftliche Machtstrukturen verstrickt sind. Dies beeinflusst, wie der Forschungsgegenstand betrachtet wird und die Forschung sich gestaltet (Messerschmidt, 2011, S. 93). Dieser Perspektive folgend beschäftige ich – eine *weiße cis*¹ Frau, die im sozialen Umfeld primär die deutsche Sprache nutzt – mich aus retrospektiver Betrachtung (selbst-)reflexiv mit dem methodischen Vorgehen meiner Studie unter einem Fokus auf Überlegungen zu Interviews mit Schüler*innen der Grundschule, die mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit zu ihren Erfahrungen in der Schule befragt wurden. Ich ordne dabei die Auseinandersetzung mit meiner Subjektivität und den genannten Positionierungen als zentrales Reflexionsmoment ein.

Die Forschung mit Kindern zeichnet sich durch die Notwendigkeit einer fortlaufenden (Selbst-)Reflexion aus, die in allen Phasen des Forschungsprozesses stattfinden muss und auch in der schriftlichen Darlegung relevant wird. Dieser (selbst-)reflexive Blick bedeutet für diesen Artikel, dass ich mein Vorgehen reflektiere und meine Rolle im Forschungsprozess betrachte. Dabei stelle ich u.a. Überlegungen zu alternativen Vorgehensweisen an. Es ergeben sich aus dieser Perspektive insbesondere ethisch relevante Überlegungen für die Forschung mit mehrsprachigen Kindern.

Durch die in diesem Beitrag diskutierten und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) ausgewerteten episodischen Interviews mit mehrsprachigen Kindern wird deutlich, dass die Perspektiven von Kindern auf mehrsprachiges Erleben in der Schule sehr aufschlussreich sind. Die mit mehrsprachigen Kindern geführten Interviews fokussieren ihre Wahrnehmungen, Wünsche und Vorstellungen und stellen ein Mittel dar, diese in der Erziehungswissenschaft stärker zu reflektieren und davon ausgehend Handlungsempfehlungen herauszuarbeiten. Anhand von Aussagen befragter Schüler*innen wird „deutlich, dass [...] [sie] im schulischen Raum nicht nur explizites, sondern auch implizites Wissen erlangen und dies auch wahrnehmen und artikulieren können“ (Plöger & Rühlmann, im Ersch.).

Im Folgenden gehe ich zunächst auf das Forschungsinteresse und zentrale Ergebnisse der Studie ein. Anschließend lege ich dar, welche forschungsmethodischen Überlegungen angestellt werden sollten, wenn mehrsprachige Kinder als Interviewpartner*innen agieren. Dabei betrachte ich das verwendete methodische Vorgehen mit Fokus auf die Daten-

erhebung. Abschließend diskutiere ich forschungsethische Aspekte. Die Kapitel begleitend wird meine subjektive Verwobenheit in den Forschungsprozess beleuchtet.

2 Zur Studie: Mehrsprachiges Erleben an zwei Hamburger Grundschulen

Obwohl viele in Deutschland lebende Schüler*innen mehrsprachig sind – so nutzen bspw. 48,6% der Vierjährigen in Hamburg (auch) nicht deutsche Sprachen im Elternhaus (Heckt & Pohlmann, 2020) – herrscht an Schulen größtenteils ein „monolingualer Habitus“ (Gogolin, 2008). Eine Umfrage von Plewnia und Rothe (2011) zeigt, dass in ihrer Studie befragte Schüler*innen insbesondere Spanisch und Englisch als „sympathische Sprachen“ bewerten, Türkisch und Russisch hingegen wurden bei der Frage nach „unsympathischen Sprachen“ am häufigsten genannt. Diese Ergebnisse deuten auf diskursiv wirksame Bewertungen von Sprachen hin. Sprachen werden somit Wertigkeiten zu- oder abgesprochen (Knappik & Ayten, 2020). Da viele sogenannte Migrationssprachen an Schulen keinen regulären Platz erhalten und einige Sprachen mehr Anerkennung erfahren als andere lässt sich festhalten, dass mehrsprachige Personen sehr unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit machen. Dies ist u.a. daran erkennbar, dass bspw. Englisch diskursiv als geschätzte „Fremdsprache“ gilt, die ein gängiges Unterrichtsfach ausmacht, während marginalisierte Sprachen in Form des „herkunftssprachlichen Unterrichts“ in weniger umfangreichem Angebot an Schulen etabliert sind.

Ausgehend davon, dass Schüler*innen in der Schule nicht nur anwendungsorientiertes Wissen erlangen, „sondern auch Wissen über den eigenen Platz in der Welt“ (Bjegač & Pokitsch, 2019, S. 224) interessierte ich mich in meiner Masterarbeit dafür, welcher Platz in der Welt Schüler*innen in der Schule mit Blick auf ihre Mehrsprachigkeit zukommt und wie sie diesen verhandeln. Im Jahr 2016 habe ich acht zehnjährige Viertklässler*innen zweier Hamburger Grundschulen in Einzelinterviews zu ihrer Mehrsprachigkeit befragt. Untersucht wurde, wie die Schüler*innen die Umgebung einer sprachlich (nicht) anerkennenden Schule wahrnehmen und wie sie mehrsprachige Praxen reflektieren. Dabei wurde die Beziehung von Mehrsprachigkeit und Identität fokussiert, wobei ich retrospektiv stattdessen eine adressierungsanalytische Perspektive und einen Blick auf Subjektivierungsprozesse² empfehle, da ein solcher Ansatz diskursive Machtebenen stärker fokussiert und in ihren Auswirkungen beleuchtet (Rühlmann et al., in Vorb.).

Es wird anhand der Daten deutlich, dass die befragten Schüler*innen erkennen, ob und wie von ihnen gesprochene Sprachen abgewertet, wertgeschätzt und/oder in ihrer Nutzung als normalisiert verortet werden. Dies wiederum hat einen Einfluss darauf, wie sie sich in der Schule verorten, bspw. als Personen, denen ein natürlicher Platz als mehrsprachige Person zukommt oder als Person, die auf das Sprechen der – im Fall der Befragten – türkischen Sprache verzichten muss und/oder kriminalisiert wird. Aus subjektivierungstheoretischer Perspektive wird deutlich, dass die Schüler*innen entweder als selbstverständlicher Teil einer mehrsprachigen Gemeinschaft anerkannt werden oder aber ihre Mehrsprachigkeit keinen Raum in der Schule erfährt und die Kinder Ablehnung der Nutzung bestimmter Sprachen erfahren. Sie erlangen auf diese Weise Wissen über ihren Platz in der Welt, sie lernen bspw. ob die von ihnen gesprochenen Sprachen „wertvoll“,

„nicht nützlich“ oder gar abzulehnen sind. Aufgrund der diskursiven Macht, die der Schule als „Raum der Normierung“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 84) zukommt, lernen Schüler*innen, ob sie Teil der „Norm“ sind bzw. warum sie als davon abweichend gekennzeichnet werden.³

In einem Interview berichtet Defne⁴, eine Viertklässlerin einer der beiden fokussierten Hamburger Grundschulen, von Reaktionen nicht-türkischsprachiger Kinder, wenn sie in der Pause Türkisch spricht:

Also die, die uns nicht verstehen? Wenn wir in der Schule sind, dann verpetzen die uns. Ich habe zum Beispiel eine Freundin, die heißt Aylin. Wenn ich mit ihr Türkisch spreche, dann petzen die anderen Kinder das und dann verbietet uns unser Lehrer das, also dass wir nicht mehr Türkisch sprechen können und seit der vierten Klasse, also Anfang vierte Klasse, sprechen wir auch kein Türkisch mehr, weil die anderen es dann petzen. Dann bekommen wir Ärger.

Diese Aussage tätigt Defne, als sie gefragt wird, wie andere Kinder reagieren, wenn sie in der Schule Türkisch spricht. Es wird deutlich, dass sie nach Sprachverboten handelt, wenn diese im schulischen Rahmen die Regel darstellen. Defne erklärt, dass es demnach Kinder gibt, die entweder Türkisch sprechen oder darauf verzichten müssen und Kinder, welche die Nutzung der türkischen Sprache bei Lehrkräften als fehlerhaftes Verhalten melden. Bereits durch Defnes Nachfrage „Also die, die uns nicht verstehen?“ wird deutlich, dass sie antizipiert, wonach gefragt wird. Sie antwortet demnach in der Logik einer Binarität, nach der es die *einen* und die *anderen* Kinder und Reaktionen gibt und nicht nur eine Gruppe *anderer* Kinder aus ihrer Position heraus. Dies deutet auf die Verwobenheit mehrsprachigen Erlebens in gesellschaftliche Diskurse hin, in welchen Positionierungen von „uns“ und den „anderen“ (Mecheril, 2010; Said, 1978) wirksam sind. Diese diskursive Eingebundenheit verweist auf die Relevanz der reflexiven Betrachtung methodischer Überlegungen, die sich aus diskursiven, subjektiven Verortungen ergeben, die in der Interviewsituation selbst wirksam sind.

An dieser Stelle kommt meiner Verortung als Forscherin eine wichtige Rolle zu: Ich bin eine *weiß* positionierte Frau, die in der Regel als deutschsprachig adressiert wird. Die befragten Kinder hingegen wurden im Forschungsprozess als mehrsprachige Personen adressiert, worin demnach eine Differenzlinie wirksam wird; sie wurden somit nicht als Kinder, die sich zum Thema Mehrsprachigkeit äußern, sondern als mehrsprachige Kinder, die sich zum Thema Mehrsprachigkeit äußern, adressiert. Dieser Adressierung inhärent ist eine von mir in diesem Moment bedeutsam gemachte Positionierung, die von meiner persönlichen abweicht sowie damit einhergehend eine Differenzsetzung, wodurch ein Blick von mir auf als „anders“ Markierte nicht nur stattfand, sondern auch eine Andersmachung (re-)produziert wurde. Dies könnte demnach auch Einfluss auf die Markierung „anderer“ durch Defne bedeutet haben, in welcher meine Verwendung des Begriffs von ihr auf diese Weise eingeordnet wurde.

3 Forschung mit Kindern: Methodische Überlegungen und Vorgehen

Kindheitsforschung wird zwar bereits seit über 400 Jahren betrieben, die Perspektive von Kindern selbst wurde jedoch bis in die 1980er Jahre vernachlässigt (Heinzel et al., 2012). Seither hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen, in dessen Folge Kinder nunmehr als

handlungsfähige „soziale Akteure“ (Alanen, 2005, S. 68) gesehen werden. Besonders durch Interviews ist es möglich, die Perspektiven von Kindern zu erfassen (Vogl, 2015). Dementsprechend habe ich eine Befragung genutzt, um zu untersuchen, wie Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit erleben und in der Schule (nicht) akzeptiert und gefördert sehen.

Die in die Studie einbezogenen zehnjährigen Viertklässler*innen wurden kurz vor den Sommerferien befragt. Bei der Auswahl der befragten Kinder dienten die Lehrkräfte an beiden Schulen als „Gatekeeper“ (Vogl, 2015, S. 93). Sie wählten somit auf Basis ihres Vorwissens Kinder aus, die u.a. wegen ihrer Mehrsprachigkeit und ihrer „Erzählfreudigkeit“ (Vogl, 2015, S. 30) für ein Interview in Frage kamen. Die Auswahl war somit von Zuschreibungen der Lehrkräfte bestimmt und die Anfrage nicht offen, sondern gezielt an bestimmte Kinder gerichtet. Dieser Umstand wird im weiteren Verlauf des Artikels kritisch eingeordnet, wobei alternative Vorgehensweisen diskutiert werden. Ich besuchte im Vorfeld beide Schulen, um den Schüler*innen von meinem Vorhaben zu erzählen. Ich händigte ihnen die auszufüllende Einverständniserklärung für ihre Eltern aus, die wenige Tage später von mehreren Kindern unterschrieben bei den jeweiligen Lehrkräften abgegeben wurde. Die Information über die Forschung sowie die Einverständniserklärung wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch ausgeführt. Lehrkräfte beider Schulen informierten mich zuvor darüber, dass aufgrund der Sprachpraxen vieler Eltern Informationen in der Regel auf Deutsch und Türkisch ausgehändigt werden. An einer der beiden Schulen hatte ich sechs Monate vor Durchführung der Interviews ein einmonatiges Praktikum durchgeführt, sodass einige der Kinder mich bspw. durch Pausenaufsichten im Kontext der Schule bereits kennenlernen konnten.⁵

Die in der Studie gewonnenen Daten wurden mithilfe episodischer Interviews erhoben, bei denen das subjektive Erleben der Schüler*innen fokussiert wurde:

Einerseits enthält das episodische Interview Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen. Andererseits zielt es auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben. Dazu ist eine Reihe von Erzählaufforderungen enthalten. Zentraler Ansatzpunkt dieser Interviewform ist die regelmäßige Aufforderung, Situationen zu erzählen. (Flick, 2011, S. 274)

Konkret wurde beispielsweise erfragt, wie die Kinder sich beim Abendbrot mit ihrer Familie unterhalten und wie Lehrkräfte auf den Gebrauch verschiedener Sprachen in der Pause reagieren. Aufgrund bestehender Differenzannahmen auf Basis des jungen Alters der Befragten verzichtete ich auf eine zeitaufwendige Interviewsituation. Ich nutzte keine Fachwörter und versuchte mich kurz zu fassen sowie klar auszudrücken. Susanne Vogl (2015, S. 17) erklärt, dass Schüler*innen ab einem Alter von acht Jahren in der Lage sind, über sich zu reflektieren und dementsprechend zu äußern. Da Schüler*innen am Ende der vierten Klasse befragt wurden, ist davon auszugehen, dass sie reflexiv auf ihre Grundschulzeit zurückblicken konnten. Überdies ermöglichte der bevorstehende Wechsel an eine weiterführende Schule realistisch bedeutsame Fragen nach Vorstellungen und Wünschen für den Besuch der neuen Schule, aus denen sich gleichzeitig Rückschlüsse auf den Besuch der Grundschule ziehen ließen, bspw.: „Würdest du an deiner weiterführenden Schule gern (weiterhin) ein Türkischangebot nutzen?“ Dieser Ja/Nein-Frage schloss sich in den Interviews eine Nachfrage zur Begründung an, um auf diese Weise die subjektiven Eindrücke der Befragten zu erfassen.

Ich strebte bei der Befragung an, „kindgerechte“ Methoden“ (Vogl, 2015, S. 15) zu nutzen. Larissa Jacob (2021) merkt an, dass mit dem Begriff „kindgerecht“ Zuschrei-

bungspraxen zum Tragen kommen, die seitens Forschender reflexiv betrachtet werden müssen:

Möchte man ‚kindgerecht‘ forschen, so gilt es zunächst den Terminus selbst und seine Genese zu hinterfragen. So erscheint der Anspruch, kindgerecht zu handeln, in sich widersprüchlich, da dieser auf von Erwachsenen konstruierte Kindheitsbilder zurückzuführen ist und sich somit an ihren Wertesystemen ausrichtet. An dieser Stelle soll deshalb herausgestellt werden, dass bereits die hier vorgenommene Beschreibung der Anforderungen beim Forschen mit Kindern zur Konstruktion der Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit beiträgt. (Jacob, 2021, S. 120)

Es ist demnach wichtig, dass generationale Differenz- und Ordnungslinien bedacht werden, in welchen auch die eigene Positionierung relevant ist (Alanen, 2005). Dabei müssen die ungleichen Machtverhältnisse beachtet werden, die mit Konstruktionen der „beiden generationalen Kategorien Kinder und Erwachsene [einhergehen]“ (Alanen, 2005, S. 79). Diese und weitere relevante Überlegungen für die Forschung mit Kindern fokussiere ich in Kapitel 4 mit Blick auf den Themenkomplex der Mehrsprachigkeit genauer.

Für die Gespräche mit den Kindern wurde mir jeweils ein Klassenraum zur Verfügung gestellt. Nacheinander interviewte ich die Schüler*innen, welche ich dafür jeweils aus dem regulären Unterricht abholte und wieder dorthin brachte. Insbesondere das vorherige Kennenlernen schien den Einstieg zu erleichtern. Ich nahm die Atmosphäre als angenehm und gelöst wahr. Ob auch die Befragten selbst den Interviewrahmen als angenehm empfunden haben, ist fraglich, insbesondere im Hinblick auf die nicht etablierte (pädagogische) Beziehung und das kürzliche Kennenlernen. Auch ist zu hinterfragen, inwieweit seitens der Kinder ein Interesse an der Erhebung bestand und ob diese für sie gefühlt einer Prüfungssituation glich. Auf diese Fragen gehe ich im Verlauf des Artikels näher ein. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 30 Minuten. Die Schüler*innen konnten mir am Ende der jeweiligen Interviews Wunschnamen mitteilen, die ich in der Verschriftlichung der Studie nutzte.

Bevor das leitfadengestützte Interview begann, wurde den Schüler*innen als Anregung für den Erzählprozess zunächst eine stehende Körpersilhouette vorgelegt, die ihnen als „Sprachenmännchen“ vorgestellt wurde. Vogl (2015, S. 69) sieht bei Interviews den Einsatz von Bildern oder Gegenständen als „[k]ommunikationsunterstützende Hilfsmittel“, die es ermöglichen, die Erhebung für Befragte zu erleichtern und neue Zugänge zu schaffen. Sie erhielten folgende Aufgabe: „Male alle deine Sprachen in das Sprachenmännchen. Nutze für jede Sprache eine andere Farbe“. Aufgrund der nicht-genderneutralen Verwendung des „Männchens“ nutze ich in diesem Artikel fortlaufend den Begriff der Sprachenfigur. In diesem Begriff sehe ich auch zur ebenfalls gängigen Bezeichnung des „Sprachenporträts“ einen Vorteil, da der Terminus die Körperlichkeit der Methode näher fokussiert und m.E. damit treffender beschreibt.

In nutzte diese Methode in dem Verständnis, dass sie „einen ganzheitlichen Blick auf [die] Sprachen [einer Person ermöglicht]“ (Krumm, 2009, S. 236). Das Ausmalen der Sprachenfigur stellte nicht den Fokus des Interviews dar, sondern sollte dazu dienen, einen Einstieg zu schaffen und zu erleichtern. Aus diesem Grund wurde die Aufgabe, die Sprachenfigur auszumalen, kurz gehalten und mündlich gegeben. Überdies wurden den Kindern keine Beispiele des Ausmalens genannt oder gezeigt. Der Begriff des „Malens“ gab hier allerdings eine Richtung vor und auch in der Bezeichnung „deine Sprachen“ wird eine Zuschreibung wirksam.

Die Verwendung der Sprachenfigur ist aus retrospektiver Betrachtung zu problematisieren. So sehen Argyro Panagiotopoulou und Lisa Rosen (2016) in der Nutzung der

Sprachenfigur eine Reproduktion von Alltagstheorien, da sie in einer Durchführung mit Studierenden erkennen, dass die Darstellungen „auf dem verbreiteten Alltagswissen um vorgefertigte Kategorien wie ‚Landessprache‘ oder ‚Nationalsprache‘ [basieren]“ (Panagiotopoulou & Rosen, 2016, S. 250-251) und stark von Normvorstellungen und zugeschriebenen Wertigkeiten verschiedener Sprachen geprägt sind. Damit verweisen sie auf die Relevanz des Bewusstseins, dass Methoden nicht lediglich zu einem Erkenntnisgewinn beitragen, sondern auch Gesellschafts- und Machtverhältnisse (re-)produzieren können. Die Methode der Sprachenfigur kann dazu führen, dass Befragte v.a. sich selbst für Negativzuschreibungen und Diskriminierungserfahrungen verantwortlich machen, als dass für sie erkennbar ist, inwiefern die Schule als „Raum der Normierung“ (Mecheril & Shure, 2018, S. 84) Einfluss auf eben solche Zuschreibungen hat. Der Sprachenfigur ist eine biologische Andeutung inhärent, die den Körper einer mehrsprachigen Person als zentral für mehrsprachiges Erleben setzt und bedeutsam macht.⁶ Es wäre daher erstrebenswert, zukünftig für ähnliche Vorhaben eine Methode zu nutzen, die diskursive Praktiken fokussiert sowie mögliche (Selbst-)Abwertungen mitdenkt und zu minimieren versucht.

Eine solche Möglichkeit, Kindern einen bildlichen Einstieg in die Reflexion des sprachlichen Gebrauchs und Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, wäre die Verwendung des „Sprachenporträt[s] der Schule“ (Portnaia, 2014) gewesen. Hierbei handelt es sich um den Umriss eines Gebäudes, welches den Ort der Schule darstellt. Natalia Portnaia hat Schüler*innen in ihrer Studie folgende Aufgabe gestellt: „Male alle Sprachen hinein, die es in deiner Schule gibt“ (Portnaia, 2014, S. 155). Im Rahmen dieses Vorgehens wird insbesondere der diskursive Raum betrachtet, was auf das besondere Potential des Vorgehens nach Portnaia hinweist. Durch das Sprachenporträt der Schule kann bildlich deutlich werden, welche Rolle den jeweiligen Sprachen der Schüler*innen in der Schule zukommt bzw. vor allem, wie Schüler*innen dies wahrnehmen. Es wird weniger angedeutet, dass Mehrsprachigkeit für das mehrsprachige Subjekt (nur) körperlich *in sich* zentral ist. Durch diese Methode kann sowohl in der Erhebung als auch in der Auswertung ein stärkerer Fokus auf Diskursen liegen, die ausschlaggebend dafür sind, ob mehrsprachige Subjekte eine Ablehnung, Anerkennung und/oder Normalisierung mehrsprachiger Nutzung erleben und erkennen.

Mit Blick auf beide methodischen Zugänge ist zu bedenken, „dass Kinder auch diskriminierende Erfahrungen aufgrund ihrer mehrsprachigen Alltagspraxis sowie Traumatisierungen zum Ausdruck bringen könnten und dass sie damit nicht allein gelassen werden dürfen“ (Panagiotopoulou, 2019, S. 75). Dies verweist darauf, dass die Arbeit mit bzw. an Beforschten nach Beendigung der Erhebung nicht als abgeschlossen betrachtet werden darf, sondern zu erarbeiten gilt, wie Befragte nachträglich begleitet werden können und wollen.

4 Forschungsethische Überlegungen

Ich verstehe forschungsethische Fragen als „immanente[n] Bestandteil der empirischen Forschungspraxis“ (von Unger, 2014, S. 16). Aus Interviews mit jungen Schüler*innen ergeben sich ethische Überlegungen, die insbesondere das Alter der Befragten und den Ort der Schule betreffen. Im Folgenden gehe ich detailliert auf drei forschungsethisch re-

levante Aspekte ein, die im Rahmen meiner Studie von wichtiger Bedeutung sind: Zum einen ist beim Aspekt der Freiwilligkeit zu hinterfragen, an welche Bedingungen diese geknüpft ist. Zudem ist auch zu bedenken, wer die Forschung durchführte, genauer, welche Macht- und Hierarchieebenen hierbei bedeutsam wurden. Abschließend gehe ich auf die Gefahr des Otherings (Leiprecht, 2018; Said, 1978) ein, die meinem Forschungsinteresse inhärent ist.

a) Zum Aspekt der Freiwilligkeit

Die Befragten wurden darüber informiert, dass ein Einblick in unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit gewonnen werden sollte. Zu bedenken ist, dass die Eltern der befragten Kinder eine Einverständniserklärung unterzeichnet haben, was in jedem Fall unabdingbar war, jedoch darauf hindeutete, dass die Entscheidung über eine (Nicht-)Teilnahme bei den Eltern und nicht (nur) bei den befragten Kindern lag.

Zwar macht die Freiwilligkeit der Teilnahme ein forschungsethisches Grundprinzip aus (DGS & BDS, 2017). Im Kontext der Freiwilligkeit ist allerdings das Abhängigkeitsverhältnis zu berücksichtigen, in welchem Schüler*innen zu Lehrkräften stehen. Es stellt sich im Rahmen meiner Studie daher die Frage, inwieweit eine tatsächliche Freiwilligkeit gegeben war. Die befragten Kinder kannten mich vor den Interviews nur von einem vorherigen Kennlernbesuch bzw. aus dem Pausenkontext und ihre Lehrkräfte haben ihnen die Teilnahme vorgeschlagen. Zwar konnten sie eine Teilnahme auch ausschlagen, doch ist fraglich, inwieweit Schüler*innen sich Vorschlägen von Lehrkräften entziehen würden. Arouna (2018) reflektiert mit Blick auf ihre Forschung mit geflüchteten Jugendlichen die Rolle der Betreuer*innen der Jugendlichen in Bezug auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an ihrer Studie:

An dieser Stelle wurde mir das Moment der (vermeintlichen) ‚Freiwilligkeit‘ bewusst. Ging ich zu nächst selbstverständlich davon aus, dass die Bereitschaft zu einem Interview auf Freiwilligkeit basierte, wurde mir spätestens hier klar, dass diese Annahme ein Irrtum sein kann: Das Machtverhältnis, das der gesellschaftlichen Situation und so auch der Interviewsituation immanent ist, bestimmt auch das Verhältnis zwischen Jugendlichen und ihren Betreuer_innen. (Arouna, 2018, S. 126)

In meiner Studie wurden keine geflüchteten Kinder oder Jugendlichen befragt, dennoch stellt sich die Frage der Freiwilligkeit mit Blick auf Machtverhältnisse in der Schule ebenfalls. In der Schule stehen Schüler*innen in einer Beziehung zu ihren Lehrkräften, die vom obligatorischen Schulbesuch geprägt ist und der demnach Verpflichtungen und Abhängigkeiten inhärent sind. Es ist möglich, dass Schüler*innen sich demnach in einer Bringschuld sehen bzw. ungern gegen einen Vorschlag einer Lehrperson entscheiden. Hier stellt eine Verlagerung einer Erhebung ins außerschulische Umfeld eine Möglichkeit dar, diesem Abhängigkeitsverhältnis zu entgehen. Hierfür könnten bspw. Kinder- und Jugendstätten einen möglichen Rahmen zur Kontaktaufnahme darstellen. Auf diese Weise würde der Raum der Schule verlassen werden, was es erleichtern könnte, über ebendiesen Raum des Interesses aus einer (räumlichen) Distanz zu sprechen. Insbesondere Schüler*innen, die sich im schulischen Raum weniger wohlfühlen, könnten auf diese Weise einen besseren Zugang zur Teilnahme erhalten. Auch eventuell im schulischen Kontext wirksame Gefühle, etwas falsch zu machen, werden auf diese Weise weniger zentral gesetzt und das Interview könnte weniger als eine Wissensabfrage wahrgenommen werden.

b) Zur Relevanz der Positionierung Forschender: Eine Selbstreflexion

Ich bin eine *weiß* positionierte Frau, die in ihrer Familie die deutsche Sprache spricht. Die Positionierung als *weiße* Frau, als Person, die nicht von Rassismus betroffen ist, ist für die Forschung von Relevanz: Diese gesellschaftliche Positionierung steht dafür, dass ich zwar in einem rassistischen System lebe, durch dieses aber nicht diskriminiert, sondern privilegiert werde (Kilomba, 2019). Diese Positionierung ist im Kontext von Mehrsprachigkeit relevant, da Adressierungen von mehrsprachigen Personen nicht allein auf gesprochenen Sprachen, sondern auch auf Annahmen davon, wer (nicht) mehrsprachig ist, beruhen (Rühlmann et al., in Vorb.). Meine *weiße* Positionierung ist eine, die aus der Perspektive der Raciolinguistics (Flores & Rosa, 2015) – einer soziolinguistischen, rassismuskritischen Analysebrille – nicht für Mehrsprachigkeit steht. Im Sinne eines „looking like a language“ (Rosa, 2019) ist diese Positionierung eine, die v.a. mit Deutschsprechen in Verbindung gebracht wird. Dies führt dazu, dass Annahmen von einer bestehenden „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin, 2004) weniger in Erscheinung treten, während bei Personen of Color und Schwarzen Menschen gesellschaftlich häufiger Zuschreibungen einer Mehrsprachigkeit bzw. Nicht-Deutschsprachigkeit wirksam sind (Kilomba, 2019). Schüler*innen haben in der Regel, auch durch den schulischen Kontext, bereits diskursives Wissen dazu gesammelt, wer als mehrsprachig gilt und wer nicht (Bjegač & Pokitsch, 2019). Dies könnte dazu beigetragen haben, dass die befragten Schüler*innen mich als nicht-mehrsprachig wahrgenommen haben. Es bestand also die Möglichkeit, dass die Schüler*innen eine Differenzlinie in unseren Erfahrungswerten angenommen haben, was einen Einfluss auf die Erhebung gehabt haben könnte. Zum anderen ist meine Positionierung als *weiße* Frau insofern relevant, als dass viele Lehrkräfte in Deutschland dieser Positionierung entsprechen, womit die Interviewsituation sich in Erfahrungen von Gesprächen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen eingereiht haben könnte. Unter Umständen wurden dadurch Gefühle einer Bringschuld oder Prüfungssituation verstärkt. Im Sinne eines „Involvierten Forschens“ ist darüber hinaus „zu reflektieren, durch welche Faktoren Gesprächssituationen beeinflusst [...] [wurden] und welche Vorerfahrungen und Einstellungsmuster bei [mir als] Moderierende [...] eine Rolle [spielten]“ (Messerschmidt, 2011, S. 85). Meine Positionierung hatte nicht nur Einfluss darauf, wie die Befragten mich einschätzten, sondern sie prägte ebenfalls, wie ich die Befragten adressiert habe. An dieser Stelle ist es notwendig, nicht nur zu reflektieren, wer die Forschung betreibt, sondern auch zu erarbeiten, wie weniger machtvolle Erhebungssettings ermöglicht werden können (hierfür exemplarisch Pokitsch, 2021).

c) Zur Gefahr des Otherings

Eine Forschung wie die meinige läuft Gefahr des Otherings, einem „Prozess der Besonderung [...], in denen Großgruppen im Kontext rassialisierender und kulturalisierender Vorstellungen und Praxisformen als ‚Andere‘ oder ‚Fremde‘ konstruiert werden“ (Leiprecht, 2018, S. 257). Dies gilt es zu berücksichtigen und somit zu reflektieren, warum welche Kinder (nicht) interessant für die vorliegende Forschung waren. Ich verstehe dabei die „Forschungssituation [...] auch als Aushandlungs- bzw. gegenseitiges Adressierungsmoment [...], in dem sich die sozialen Verhältnisse einer Gesellschaft niederschlagen und als Positionierung(en) im sozialen Raum deutlich werden“ (Berger, 2015, S. 321).

Es wäre entgegen des Vorgehens bspw. eine Möglichkeit gewesen nicht ausschließlich Kinder, die bestimmte Sprachen (bspw. „Migrations Sprachen“) – im vorliegenden Fall Türkisch – sprechen, sondern alle Kinder anzusprechen, um zu erfahren, wie Kinder den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule erleben. Da alle Kinder, wenn auch nur indirekt, mit Mehrsprachigkeit in Berührung kommen, wäre deshalb eine Möglichkeit, diejenigen Kinder zu interviewen, die sich zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit äußern möchten, als dass manchen Kindern eine Adressat*innenrolle zugesprochen wird. Ein solches Vorgehen findet sich bspw. in der Dissertation von Doris Pokitsch (2021), die Gruppendiskussionen mit Jugendlichen durchgeführt hat. Eine Adressierung *bestimmter* Kinder läuft Gefahr, dass Kinder als *Andere* – Paul Mecheril prägte hierfür den Begriff der „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2010) – angesprochen werden. Auf diese Weise könnte es passieren, dass Kinder als mehrsprachig konstruiert und wahrgenommen werden, die sich mitunter selbst nicht als mehrsprachig verstehen.

Diejenigen, die mehrsprachig sind oder so positioniert werden, können dann als Abweichung der Norm markiert werden, die einsprachig verstanden wird. Forschung kann diese Verständnisse von Norm(-abweichungen) verstärken, wenn sie diese nicht reflektiert, irritiert und konfrontiert. Durch eine Ansprache aller Kinder (bspw. einer Klasse) kann eine Zuschreibungspraxis vermieden werden und es wird vielmehr ermöglicht, dass interessierte Schüler*innen teilnehmen (Pokitsch, 2021). Dies wäre auch im Sinne eines Interesses an mehrsprachigem Erleben von Relevanz, da dieses in Diskurse eingebunden ist und somit alle Menschen einen Wissensbestand darüber entwickeln, wer als mehrsprachig gilt und wie als mehrsprachig markierte Personen anzusprechen sind (Bjegač & Pokitsch, 2019; Dirim, 2016). Ein solches Vorgehen ist auch im Hinblick auf die Reflexion der Freiwilligkeit im schulischen Kontext positiv zu bewerten, da Gefühle der Abhängigkeit sowie Erwartungshaltungen weniger vordergründig scheinen, wenn in einem Klassenkontext niemand explizit, sondern offen nach Personen gefragt wird, die Interesse an einer Teilnahme hätten.

5 Fazit

Im Artikel habe ich herausgestellt, dass Interviews mit Kindern über Mehrsprachigkeit nicht nur möglich, sondern auch besonders wichtig sind. Nur durch das Befragen der untersuchten Gruppe selbst wird deutlich, wie sie den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit an der Schule erleben und welche Erfahrungen sie in ihren Subjektivierungsprozessen bedeutsam machen. In dieser Forschung muss ein besonderer Fokus auf der Rolle Forschender liegen. Im Artikel habe ich exemplarisch an meiner Studie gezeigt, welche (Selbst-)Reflexionsmomente sich ergeben. Diese waren vor, während und nach der Erhebung und Auswertung von Relevanz und auch der nun zeitlich distanzierte Blick auf die 2016 durchgeführte Studie ermöglichte mir eine tiefergehende Reflexion. Dies verdeutlicht, dass Reflexionsprozesse fortlaufend stattfinden können und müssen. Durch eine kritische und positionierungssensible Reflexion des eigenen Agierens können Erkenntnisse über notwendige Veränderungen für zukünftige Forschungsprojekte und -ansätze erfolgen. Insbesondere forschungsethische Überlegungen müssen Beachtung finden, um dem Anspruch einer freiwilligen Teilnahme gerecht zu werden und Othering zu vermeiden bzw. zu irritieren, was insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige Aufgabe darstellt.

Hierbei ist eine Möglichkeit, nicht *bestimmte* Kinder – solche die als „mehrsprachig“ gelten –, sondern alle Kinder (bspw. einer Klasse) als mögliche Interviewpartner*innen anzusprechen. Auf diese Weise könnte ein Weg „zu einer Forschung, die Gesellschaft insgesamt aus der Perspektive der Migration betrachtet und analysiert“ (Römhild, 2018, S. 71) geschaffen werden anstatt im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit nur als „anders“ markierte Personen zu fokussieren. So könnte Mehrsprachigkeit als gesamtgesellschaftliches Phänomen (Dirim, 2016) verhandelt und in dieser Bedeutsamkeit thematisiert werden. Eine Forschung, die nur Kinder in den Fokus nimmt, die mehrsprachig sind oder als solche adressiert werden, kann Bilder von Norm(-abweichungen) verstärken. In Bezug auf die vorliegende Forschung wäre es wichtig gewesen, nicht nur Kinder zu interviewen, die – wie es in einer der beiden Schulen geschieht – als „Normabweichung“ markiert sind, sondern auch Kinder, die nicht mit dieser Markierung gemeint sind. Wie erleben sie den Umgang mit Mehrsprachigkeit an ihrer Schule?

Danksagung

Ich danke den Reviewer*innen sowie Cathleen Grunert für ihre hilfreichen Hinweise. Inci Dirim danke ich für den stets anregenden Austausch, der maßgeblich zu diesem Artikel beigetragen hat. Pauline Runge danke ich für den fortwährenden Austausch zu einem positionierungssensiblen und machtkritischen Blick auf forschungsethische Fragen. Ein herzlicher Dank gilt ihnen beiden sowie Felix Ampoma für ihr hilfreiches Feedback zu verschiedenen Versionen dieses Artikels.

Anmerkungen

- 1 Dass ich mich als cisgeschlechtlich positioniere bedeutet, dass das mir bei der Geburt zugewiesene Geschlecht mit dem Geschlecht übereinstimmt, mit dem ich mich identifiziere. Während bisher v.a. Transgeschlechtlichkeiten benannt und auf diese Weise als nennenswerte Abweichung markiert werden, trägt die Markierung als cis dazu bei, zu normalisieren, dass das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht eine soziale Markierung ausmacht, die keiner Wahrheit entspricht und somit nicht natürlicherweise die geschlechtliche Positionierung einer Person ausmacht. Felicia Ewert (2020, S. 21) stellt heraus: „[Mit dem Begriff] soll klargemacht werden, dass cis Personen nicht ‚normal‘, sondern eben cis sind“.
- 2 Subjektivierung im Sinne Judith Butlers betrachtet das Werden eines Subjekts entlang von zu-, ab- und angesprochenen (Subjekt-)Positionen. Die Reaktion eines Subjekts auf solche Adressierungen vollzieht sich durch Readressierungen (Rose & Ricken, 2018), d.h. Subjekte verhalten sich zu dem, wie sie und als wer sie innerhalb von Diskursen adressiert werden. Dieser Prozess gestaltet sich als Unterwerfung, da Readressierungen erst durch Adressierungen möglich werden. Auch eine Ablehnung einer Adressierung geschieht diesem Verständnis nach im Kontext einer Reaktion auf diese Adressierung, weshalb auch hier Unterwerfung ein zentrales Moment ausmacht. Dies verweist auf die Relevanz der Betrachtung machtvoller Diskurse für Subjektwerdung (Rose & Ricken, 2018).
- 3 Ausführlichere Darlegungen der Ergebnisse finden sich in Rühlmann et al. (in Vorb.) sowie Plöger & Rühlmann (im Ersch.).
- 4 Es handelt sich bei dem Namen um ein von der Schülerin gewähltes Pseudonym.
- 5 Es handelt sich dabei um eine Schule, an der vor allem ein mehrsprachigkeitsanerkennender Umgang erkennbar ist und im Pausenkontext keine Sprachgebote oder -verbote bestehen. Die eingangs zitierte Schülerin Defne besuchte die andere in der Studie fokussierte Schule.

- 6 Im Sinne einer intersektionalen Perspektive auf die Methode ist zudem die Darstellung der zumeist verwendeten Körpersilhouetten kritisch zu hinterfragen. Diese orientieren sich in der Regel (und so auch in meinem Vorgehen) an einem Körper, der diskursiv als Norm konstruiert wird. Er ist schlank und ohne sichtbare Behinderung. Auf diese Weise werden Normvorstellungen davon (re-)produziert, wie ein Körper auszusehen hat und was als Abweichung gilt.

Literatur

- Alanen, Leena (2005). Kindheit als generationales Konzept. In Heinz Hengst & Helga Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65-82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arouna, Mariam (2018). *Positionierungen im Flucht-kontext: Zur Handlungsfähigkeit geflüchteter Jugendlicher vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Flüchtlingskonstruktionen*. Berlin: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Berger, Yvonne (2015). (Selbst-)Reflexivität als methodische und feldspezifische Herausforderung. Anmerkungen zur interkulturellen Biographieforschung in China. *Österreichische Zeitschrift Für Soziologie*, 40, 313-326.
- Bjegač, Vesna & Pokitsch, Doris (2019). Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungs-analytischer Perspektive. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35, 224-241.
- DGS & BDS (2017). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. Verfügbar unter: https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf [23.07.2021].
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311-325). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ewert, Felicia (2020): *Trans.Frau.Sein. Aspekte geschlechtlicher Marginalisierung*. (2. Aufl.). Münster: edition assemblage.
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flores, Nelson & Rosa, Jonathan (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühlingstagung zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-61). Tübingen: Gunter Narr.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Heckt, Meike & Pohlmann, Britta (2020). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2019/20*. ifbq. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/14751450/e687da1a197a41c1dd9054cc4f6cd620/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2019-2020.pdf> [23.07.2021].
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11 (1), 9-37.
- Jacob, Larissa (2021). *Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschülern auf ihren Tertiärspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31918-2>
- Kilomba, Grada (2019). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism* (5. Aufl.). Münster: Unrast Verlag.
- Knappik, Magdalena & Ayten, Asli Can (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismuselevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken* (S. 233-265). Wiesbaden: Springer VS.

- Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 233-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leiprecht, Rudolf (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 255-258). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka, & Claus Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 63-89). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In Ines Maria Breinbauer & Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II* (S. 81-95). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Panagiotopoulou, Julie A. (2019). Angehende Mehrsprachigkeit: Beobachtung und Dokumentation. In Elke G. Montanari & Julie A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung* (S. 63-79). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016). Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrations-gesellschaft* (S. 241-260). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4>
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Studien zur Deutschen Sprache* (Vol. 57, S. 215-253). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Plöger, Simone & Rühlmann, Liesa (im Ersch.). „Ich finde das voll unfair!“ – Zu Fragen der (Un-)Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In Hannelore Faulstich-Wieland, Hans Berkessel & Matthias Busch (Hrsg.), *8. Jahrbuch Demokratiepädagogik, Schwerpunkt Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Debus-Pädagogik.
- Pokitsch, Doris (2021). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Dissertationsschrift. Universität Wien.
- Portnaia, Natalia (2014). *Sprachlernsituation der Kinder mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Eine qualitative Studie unter besonderer Berücksichtigung der Herkunftssprache Russisch*. Berlin: Logos Verlag.
- Römhild, Regina (2018). Europa postmigrantisch. Entdeckungen jenseits ethnischer, nationaler und kolonialer Grenzen. In Naika Foroutan, Juliane Karakayali & Riem Spielhaus (Hrsg.), *Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik* (S. 69-82). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Rosa, Jonathan (2019). *Looking like a Language, Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and the Learning of Latinidad*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Martin Heinrich & Andreas Wernet, (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rühlmann, Liesa, Dirim, İnci & Dönmez, Ali (in Vorb.): ‚Sprachliche Identität‘ – ein Ergebnis von Adressierungen. In Jürgen Struger & Markus Pissarek (Hrsg.), *sprache.macht.bildung*. Berlin: Frank&Timme.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

- Vogl, Susanne (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Unger, Hella (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In Hella von Unger, Petra Narimani, & Rosaline M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>