



2

Sprachliche Teilhabe
in mehrsprachigen Kontexten

Marco Triulzi

Biliteracy im Italienischen und im Deutschen

Mehrsprachige Kinder
im Übergang zwischen
bilingualer Grundschule
und monolingualer
weiterführender Schule

WAXMANN

Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten

herausgegeben von

Prof. Dr. Katja F. Cantone

Prof. Dr. Heike Roll

Prof. Dr. Tobias Schroedler

Band 2

Marco Triulzi

Biliteracy im Italienischen und im Deutschen

Mehrsprachige Kinder im Übergang zwischen
bilingualer Grundschule und monolingualer
weiterführender Schule



Waxmann 2023
Münster • New York

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2023 angenommen.

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

Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten, Band 2

ISSN 2751-4196

Print-ISBN 978-3-8309-4839-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9839-6

<https://doi.org/10.31244/9783830998396>

Waxmann Verlag GmbH, 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Danksagung. Ringraziamenti	9
Einleitung.....	11
Hintergrund und Fragestellungen der vorliegenden Studie.....	12
Aufbau der vorliegenden Arbeit	15
1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	18
1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit	18
1.1.1 Merkmale individueller Mehrsprachigkeit.....	19
1.1.1.1 Zwei- und Mehrsprachigkeit.....	19
1.1.1.2 Spracherwerbsbedingungen	21
1.1.1.3 Kompetenzen und Domänen	23
1.1.1.4 Mutter-, Erst-, Familien-, Herkunfts- und MinderheitsSprache(n).....	26
1.1.2 Bilingualer Spracherwerb Italienisch-Deutsch: Forschungsstand.....	28
1.1.2.1 Spracheinfluss und Sprachmischungen	29
1.1.2.2 Morphosyntaktische Kompetenzen.....	32
1.1.2.3 Spracherhalt	33
1.2 Institutionelle Mehrsprachigkeit	38
1.2.1 Mehrsprachigkeit in der Schule.....	40
1.2.1.1 Schule und sprachlicher Habitus	40
1.2.1.2 Multilingual turn und Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	41
1.2.2 Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung.....	44
1.2.2.1 Bildungssprache und Schriftsprache	45
1.2.2.2 Biliteracy: Definitionen und Forschungsstand	48
1.2.3 Institutionelle Bildungsmodelle und -angebote zur Förderung von Biliteracy	53
1.2.3.1 Bilinguale Schulmodelle	54
1.2.3.2 Herkunftssprachlicher Unterricht	58
1.2.3.3 Bilinguale Schulen und herkunftssprachlicher Unterricht mit Italienisch in Köln	62
1.3 Zwischenfazit I.....	66
2 Empirische Studie	69
2.1 Methodik: Anlage, Durchführung und Auswertung.....	69
2.1.1 Methodenauswahl und Instrumente	69
2.1.1.1 Elternfragebögen	74
2.1.1.2 Diagnostikverfahren: Tulpenbeet und KLLA	76
2.1.1.3 Kinder- und Elterninterviews	81
2.1.2 Feldzugang und Durchführung der Datenerhebung	88
2.1.3 Zwischenfazit II	93
2.2 Ergebnisse I: Untersuchungsgruppe und Bestimmung der Fokusgruppe.....	96
2.2.1 Mehrsprachige Kinder in den bilingualen Grundschulen in Köln – und ihre Familien: die Untersuchungsgruppe	96
2.2.1.1 Familienzusammensetzung und Sprachgebrauch.....	96
2.2.1.1.1 Herkunft	97
2.2.1.1.2 Herkunftssprache(n).....	98

2.2.1.1.3 Sprachgebrauch in der Familie.....	102
2.2.1.1.4 Herkunftssprache(n) und Sprachgebrauch: Korrelations- und Kontingenzanalyse	107
2.2.1.1.5 Einschätzung der allgemeinen Sprachkompetenzen	108
2.2.1.1.6 Beruf der Eltern.....	111
2.2.1.2 Überblick zu den Biliteracy-Kompetenzen der Kinder der Untersuchungsgruppe.....	113
2.2.1.2.1 Textbewältigung.....	113
2.2.1.2.2 Anzahl der Wörter, Verb-, Nomen- und Adjektivtypes	115
2.2.2 Die acht Kinder der Fokusgruppe	118
2.3 Ergebnisse II: Biliteracy-Kompetenzen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule.....	130
2.3.1 Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen am Beispiel zweier Fokuskinder.....	132
2.3.1.1 „E ancora oggi la foto sta a quella parete“ – ARTURO.....	132
2.3.1.1.1 Deutsch	132
2.3.1.1.2 Italienisch	137
2.3.1.1.3 Kompetenzen im Vergleich.....	143
2.3.1.2 „Hanno buttato il fotografo nell giardino“ – LUCA	145
2.3.1.2.1 Deutsch	145
2.3.1.2.2 Italienisch	148
2.3.1.2.3 Kompetenzen im Vergleich.....	151
2.3.2 Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen aller Fokuskinder	151
2.3.2.1 „E poi ... pum!“ – Textbewältigung und narrative Gestaltungselemente	151
2.3.2.1.1 Deutsch	151
2.3.2.1.2 Italienisch	155
2.3.2.1.3 Kompetenzen im Vergleich.....	158
2.3.2.2 „Non potresti andare un pochino più indietro“ – Wortschatz, bildungssprachliche Elemente und Satzverbindungen	161
2.3.2.2.1 Deutsch	161
2.3.2.2.2 Italienisch	165
2.3.2.2.3 Kompetenzen im Vergleich.....	170
2.3.2.3 „Jeder der den Titel liest musste lachen“ – linguistische Analyse der deutschsprachigen Texte	174
2.3.2.3.1 Syntax	175
2.3.2.3.2 Bildung und Gebrauch von Verbformen	176
2.3.2.3.3 Nominalphrase	178
2.3.2.3.4 Orthografie	181
2.3.2.3.5 Resümee	181
2.3.2.4 „Sono andati nell un parco bello“ – linguistische Analyse der italienischsprachigen Texte	182
2.3.2.4.1 Syntax	182
2.3.2.4.2 Bildung und Gebrauch von Verbformen	183
2.3.2.4.3 Lexik und Orthografie.....	186
2.3.2.4.4 Resümee	189

2.3.3	Zwischenfazit III	189
2.4	Ergebnisse III: Kinder- und Elterninterviews	191
2.4.1	Schulwahl	191
2.4.1.1	„È la situazione ideale, no?“ – Wahl der bilingualen Schule	192
2.4.1.2	„C’è una rottura“ – Wahl der weiterführenden Schule	194
2.4.2	Mehrsprachigkeit in der weiterführenden Schule	199
2.4.2.1	„I maestri lo sanno che siamo mezzi italiano“ – Lehrpersonen und Mehrsprachigkeit	200
2.4.2.2	„Sempre tedesco“ – Mitschüler:innen und Mehrsprachigkeit	204
2.4.2.3	„Stomach è come stomaco“ – Italienischkompetenzen als Ressource in der weiterführenden Schule	208
2.4.2.4	„Io voglio sapere l’italiano“ – herkunftssprachlicher Unterricht	209
2.4.3	Mehrsprachigkeit in familiären Kontexten	213
2.4.3.1	„La nostra lingua di famiglia è mista“ – familiäre Sprachenpolitiken	213
2.4.3.2	„Ma poi c’è San Google“ – Lernen zu Hause	217
2.4.3.3	„Le mie due nonni sempre parlano italiano“ – Kommunikation mit Verwandten	219
2.4.3	Zwischenfazit V	222
3	Schlussfolgerungen und Ausblick	225
3.1	Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule: Triangulation der Ergebnisse	225
3.2	Bildungsadministrative und didaktische Schlussfolgerungen	229
3.3	Limitationen	233
3.4	Desiderata	234
	Literatur	237
	Onlinequellen	255
	Tabellenverzeichnis	257
	Abbildungsverzeichnis	258
	Anhänge	260

Danksagung. Ringraziamenti.

Diese Publikation ist das Ergebnis jahrelanger Arbeit, mal härter, mal leichter, von Momenten der Frustration und Momenten der Freude. Aber sie ist auch das Ergebnis der Hilfe und Unterstützung vieler Menschen.

Zuallererst möchte ich meinen Dottorgenitori, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Prof. Dr. Katja Francesca Cantone-Altıntaş, danken. Ihre tatkräftige Unterstützung und Beratung hat es mir ermöglicht, mir neue wissenschaftliche und persönliche Kompetenzen anzueignen und eine spannende disziplinübergreifende Arbeit zu verfassen.

Mein besonderer Dank gilt auch Dr. Stefanie Bredthauer, Dr. Ina-Maria Maahs, Dr. Christina Winter, Rode Veiga-Pfeifer, Dr. Erol Hacısalıhoğlu und Waltraud Steinborn, die mich sowohl inhaltlich als auch moralisch bei dieser Arbeit unschätzbar unterstützt haben. Schean gedonkhet an Anna Nissen per tutto il sostegno und das fantastische Korrekturlesen. Grazie per le vostre smisurate competenze, sia nei contenuti che nell'amicizia.

Ein herzliches Dankeschön geht an Rosella Benati, ohne deren Hilfe ich nicht die Möglichkeit gehabt hätte, die Daten in den bilingualen Schulen überhaupt zu erheben. Grazie, cara. Grazie anche a tutti i bambini e tutte le babbine che hanno condiviso con me un passaggio importante della loro vita, ai loro disponibilissimi genitori und den freundlichen und äußerst engagierten Grundschul- und HSU-Lehrkräften, die ich kennenlernen durfte.

Ein besonderer Dank geht natürlich an meine Freund:innen der Italo-Gäng in Köln: Andrea, Caterina, Elisa, Luca e Maria Rosaria. Eure Freundschaft und Unterstützung, le cene della nonna, le maratone, i tarallucci e vino haben mich über Jahre hinweg meisterhaft begleitet. Grazie. Danke auch an Giulia und Fulvia, die mich immer wieder in die Realität zurückgerufen haben, wenn es manchmal sehr schwierig schien. Grazie all'Arturo valsusino, Martino, Mari e Stefano. Und danke an meine römisch-nicht-römischen Freundinnen Josephine, Martina, Natascha, Noemi, per terrazze, oasi e piazze e confronti.

Und schließlich möchte ich meiner Familie danken: meinen Eltern Ornella und Fabio und meinem Bruder Luca, die zwar (fast) kein Deutsch verstehen und nicht ganz genau wissen, was ich mache, mich aber trotzdem bedingungslos unterstützen. Danke auch an meinen Neffen Edoardo, der (noch) nicht weiß, was eine Dissertation ist, mich aber immer anlächelt.

Einleitung

„No, siamo solo tre italiani, sì tre e non parliamo veramente italiano perché siamo in Germania/in una scuola tedesca in Germania, non parlo veramente italiano, sì perché gli altri amici non capiscono e quindi se parlo solo con la mia amica italiano non è bello perché gli altri non capiscono [...]“ (EMILIA, 5. Klasse)

Die gegenwärtige deutsche Gesellschaft ist geprägt von einer großen sprachlichen Vielfalt. Ein Großteil der in Deutschland lebenden Menschen weist vielschichtige Sprachbiografien auf, die zu ebenso komplexen individuellen sprachlichen Repertoires führen. Diese komplexen Sprachrepertoires können aus Gründen entstehen, die mit direkten oder indirekten Migrationserfahrungen, dem Erlernen von Fremdsprachen oder weiteren Umständen zusammenhängen, und können sowohl Standardsprachen als auch Sprachvarietäten umfassen. Menschen setzen ihre diversen Sprachkompetenzen, die nicht nur der Sprache der Mehrheitsgesellschaft entsprechen, zur Erreichung unterschiedlicher Kommunikations- und Handlungszwecke ein. Die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft ist in jedem Bereich des öffentlichen Lebens präsent, auch in den unterschiedlichen Etappen der schulischen Bildung. In den letzten Jahrzehnten ist Mehrsprachigkeit daher zu einem zentralen Thema in der öffentlichen und (bildung-)politischen Diskussion sowie in der wissenschaftlichen Forschung im Zusammenhang mit staatlichen Bildungskontexten geworden.

Seit der Jahrhundertwende haben sich verschiedene bildungspolitische Dokumente mit den Themen Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung beschäftigt. Im Jahr 2001 veröffentlichte der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, ein Instrument, das im Rahmen des Projekts Language Learning for European Citizenship in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren entwickelt wurde und den Grundwert der Europäischen Union, die sprachliche Vielfalt zu schützen und zu verbreiten, unterstützen soll.¹ In dem Referenzrahmen wird Mehrsprachigkeit als „Norm“ (Europarat 2001, S. 133) bzw. „Regelfall“ (Europarat 2001, S. 163) innerhalb der Europäischen Union verstanden und insbesondere die individuelle Mehrsprachigkeit eindeutig als eine komplexe und dynamische Kompetenz bezeichnet, „die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen“ (Europarat 2001, S. 162). Menschen können „in verschiedenen Situationen [...] flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen“ (Europarat 2001, S. 17).

1 Diese Grundwerte werden in unterschiedlichen Grundverträgen der Europäischen Union formuliert. Laut Artikel 3 des Vertrags über die Europäischen Union (EUV) wahrt die Union „den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt“. In Artikel 165 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union wird die „Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“ als Ziel der Union selbst identifiziert.

Mit dem Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2013 benennt die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) Grundsätze „für die systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen“ (KMK 2013, S. 3) und hält unter anderem fest, dass

„die Schule] die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr[nimmt] und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“ (KMK 2013, S. 3)

Die praktische Umsetzung der formulierten Grundsätze bedeutet eine „Wertschätzung und Anerkennung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit“ (KMK 2013, S. 7) sowie die „Nutzung der mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ (KMK 2013, S. 9) und die „Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“ (KMK 2013, S. 9).

Bei der Anwendung dieser mit interkultureller Bildung verbundenen Grundsätze geht es u.a. darum, den benachteiligenden monolingualen Habitus der Schule (vgl. Gogolin 1994) zugunsten der Etablierung einer Bildung der (sprachlichen) Vielfalt aufzugeben. Bis heute gilt jedoch, dass der monolinguale Habitus in deutschen Bildungseinrichtungen noch nicht überwunden worden ist (vgl. Becker 2016; Bredthauer & Engfer 2016; Montanari & Panagiotopoulou 2019), und Bestrebungen in Richtung einer flächendeckenden Umsetzung von interkultureller Bildung und insbesondere von Mehrsprachigkeitsdidaktik bleiben weiterhin sporadisch und unsystematisch. Infolgedessen erhalten mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen in den meisten Fällen immer noch keine angemessene sprachliche Bildung, die auf die Anerkennung, Nutzung und Förderung ihres gesamten sprachlichen Repertoires und nicht nur ihrer Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch abzielt.

Hintergrund und Fragestellungen der vorliegenden Studie

Zu den Bildungsmodellen, die auf den Prinzipien der interkulturellen Bildung beruhen und auf die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen abzielen, gehören die bilingualen Schulen, d.h. Schulen, in denen Sach- und Fachunterricht in zwei oder mehr Sprachen erteilt wird. Bilinguale Bildungsmodelle haben in Deutschland eine eher begrenzte Verbreitung, und auch wenn die meisten von ihnen eine an deutschen Schulen üblicherweise als Fremdsprache unterrichtete Sprache wie Englisch und Französisch als Partnersprache neben Deutsch haben (vgl. Di Venanzio & Cantone 2016), sind auch Beispiele für bilin-guale Klassen oder Schulen mit allochthonen Minderheitensprachen wie Polnisch, Portugiesisch, Griechisch, Türkisch, Italienisch usw. als Partnersprachen zu finden. Dies ist zum Beispiel der Fall der bilingualen Grundschulklassen in Hamburg, die als Schulversuch im Schuljahr 2000–2001 entstanden sind und über vier Jahre von einem

Forschungsteam unter der Leitung von Hans-Joachim Roth, Ingrid Gogolin und Ursula Neumann wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. Die Ergebnisse der Begleitung unterstreichen die Wirksamkeit des Besuchs dieser mehrsprachigkeitsorientierten Klassen hinsichtlich der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen sowohl in der Mehrheitssprache Deutsch als auch in der jeweiligen Partnersprache und gelten somit als adäquate Modelle für die Erreichung der im oben genannten KMK-Beschluss enthaltenen interkulturellen Ziele (vgl. Roth, Neumann & Gogolin 2007; Dirim, Döll, Neumann & Roth 2009). Im selben Zeitraum verbreitete sich das gleiche Modell auch in Köln, wo drei Grundschulen in den Bezirken Südstadt, Kalk und Ehrenfeld mit der Einführung bilingualer Klassen mit Deutsch und Italienisch starteten, die noch heute bestehen und u.a. von Schüler:innen besucht werden, die in einem familiären Umfeld aufwachsen, in dem Italienisch zur Umgangssprache gehört.

Das Italienische ist in Deutschland als allochthone Minderheitssprache weit verbreitet, auch als Folge von drei großen Auswanderungswellen aus Italien in die Bundesrepublik im Laufe des 20. Jahrhunderts, von denen die letzte 1956 nach der Unterzeichnung des ersten Anwerbeabkommens zwischen Italien und Deutschland am 20. Dezember 1955 ihren Anfang nahm (Schmid 2014, S. 263 ff.) bis hin zu einem Höchststand von 630.000 Personen mit italienischer Staatsbürgerschaft in Deutschland im Jahr 1973 (Schmid 2014, S. 25). Laut den Erstergebnissen des Mikrozensus des Statistischen Bundesamts lebten im Jahr 2021 923.000 Personen mit einem italienischen Migrationshintergrund in Deutschland (Destatis 2022, S. 65).² Der Mikrozensus liefert auch Daten über die Bevölkerung nach Migrationsstatus und Sprachgebrauch zu Hause. Daraus geht hervor, dass im Jahr 2021 insgesamt 502.000 Personen angaben, zu Hause vorwiegend Italienisch zu sprechen, davon 354.000 mit eigener Migrationserfahrung und 135.000 ohne eigene Migrationserfahrung (Destatis 2022, S. 505 ff.). Obwohl diese Statistiken verschiedene methodische Probleme im Hinblick auf die Erhebung von Daten über die sprachlichen Repertoires der Bevölkerung und ihren tatsächlichen Gebrauch aufweisen, lassen sie das Ausmaß der Präsenz des Italienischen als allochthone Minderheitssprache im heutigen Deutschland deutlich erkennen.³ In deutsch-italienischen bilingualen Grundschulen haben Schüler:innen mit dieser Minderheitssprache als Bestandteil ihrer individuellen Mehrsprachigkeit somit die Möglichkeit, lesen und schreiben zu lernen und altersangemessene schriftsprachliche Kompetenzen in den beiden Sprachen Italienisch und Deutsch, d.h. Biliteracy-Kompetenzen, zu erwerben.

Es fehlt der Forschung jedoch noch an ausreichenden Informationen über die Merkmale dieses Spracherwerbs, insbesondere des Schriftspracherwerbs für das spezifische Sprachenpaar Italienisch und Deutsch. Über welche schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen am Ende der bilingualen

2 Migrationshintergrund wird im Mikrozensus wie folgt definiert: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (Destatis 2022, S. 5).

3 Die im Mikrozensus gestellte Frage „Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorwiegend gesprochen?“ beschränkt die Antwort auf eine einzige Sprache, mit der anschließenden Reduzierung des Sprachgebrauchs auf eine sehr vereinfachte quantitative Dimension, die in Konkurrenz mit der Mehrheitssprache Deutsch steht (vgl. auch Adler 2018).

Grundschule in den beiden Sprachen? Wie entwickeln sich diese Kompetenzen in der anschließenden Bildungsetappe? Im Fall von Köln ist der Übergang auf eine monolinguale deutschsprachige weiterführende Schule weitgehend erzwungen, sofern dafür kein Umzug vorgesehen ist, oder die Option des Besuchs einer privaten Schule außerhalb der Stadt in Erwägung gezogen wird. Diese Übergangsphase von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule ist bisher noch nicht empirisch untersucht worden.

Für die vorliegende Studie lässt sich auf Grundlage der angeführten Überlegungen folgende Hauptforschungsfrage formulieren: Welche charakterisierenden Merkmale in Bezug auf individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit lassen sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule erkennen?

Die vorliegende Arbeit wird sich dieser Frage aus einer disziplinübergreifenden Perspektive zwischen (Erwerbs-)Linguistik und Bildungswissenschaften widmen, mit einem Schwerpunkt auf Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung.⁴ Forschungssubjekte der Studie sind mehrsprachig aufwachsende Kinder mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch, die die bilingualen Grundschulen in der Stadt Köln besuchen und sich in der Übergangsphase von der vierten in die fünfte Klasse der weiterführenden monolingualen Schule befinden. Um eingehende Informationen über die familiären Sprachkontakte, den familiären Sprachgebrauch und die Gründe für die Wahl von Schulangeboten zur Förderung der Kompetenzen in Italienisch zu erhalten, werden auch die Eltern der Schüler:innen in diese Untersuchung einbezogen. Für die Erhebung und Analyse der empirischen Daten wird ein Mixed-Methods-Design (vgl. Kuckartz 2014) angewandt. Dabei werden die folgenden Verfahren verwendet, um entsprechende Teilstudienfragen zu beantworten:

- a) Elternfragebögen
 - Welche unterschiedlichen komplexen Familienzusammensetzungen hinsichtlich der Herkunftssprache(n) der Eltern und des tatsächlichen Sprachgebrauchs in der Kommunikation in der Familie lassen sich bei Kindern erkennen, die eine bilinguale Grundschule mit dem Sprachenpaar Italienisch und Deutsch besuchen?
- b) Generierung von Texten auf Italienisch und Deutsch und anschließende Analyse mittels der Sprachdiagnostikverfahren Tulpeneet (Reich, Roth & Gantefort 2008) und Kompetenzorientierte Linguistische Lerner:innentextanalyse (Veiga-Pfeifer et al. 2020)

4 Wie bereits an der Pluralform erkennbar, bezeichnet der Begriff Bildungswissenschaften per se nicht nur eine, sondern mehrere (Teil-)Disziplinen, wie z.B. empirische Bildungsforschung, Psychologie, Soziologie, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft. Bildungswissenschaften können daher als Sammeldisziplin verstanden werden (vgl. Terhart 2012). In dieser Arbeit wird daher auf die Bildungswissenschaften als Disziplin Bezug genommen und diese als Sammeldisziplin verstanden.

- Wie entwickeln sich schriftliche Biliteracy-(Erzähl-)Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch und in der Minderheitssprache Italienisch im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule?
 - Inwiefern lässt sich eine parallele Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Syntax, Morphologie, Lexik und Orthografie in den geschriebenen Texten in beiden Sprachen (nicht) wiederfinden?
 - Welche Spracheinflussphänomene sind in den Texten zweisprachig aufwachsender Kinder in der vierten und in der fünften Klasse erkennbar?

c) Eltern- und Kinderinterviews

- Welche Gründe spielen bei der Wahl bilingualer Bildungsangebote eine Rolle?
 - Welche Gründe spielen für Eltern von bilingual aufwachsenden Kindern bei der Wahl der weiterführenden Schule eine Rolle?
 - Wie wird das Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts wahrgenommen?
- Wie interagieren individuelle Mehrsprachigkeit und institutionelle Mehr- bzw. Einsprachigkeit nach dem Übergang in die institutionell monolinguale Schule?
 - Wie nehmen mehrsprachig aufwachsende Kinder die Einbindung ihrer Kompetenzen in der Minderheitssprache Italienisch in der institutionell monolingualen weiterführenden Schule wahr?
 - Welche Rolle spielen Kompetenzen in der Minderheitssprache Italienisch nach dem Übergang in die institutionell monolinguale Schule?
 - Wie gestaltet sich das Lernen mit den italienischsprachigen Eltern zu Hause sprachlich?

Die Triangulation der auf diese Weise erfassten Ergebnisse wird dazu dienen, die oben formulierte Hauptforschungsfrage zu beantworten. Im nächsten Abschnitt wird der Aufbau der Arbeit im Detail vorgestellt.

Aufbau der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen. Im ersten Teil (Kapitel 1.1 und 1.2) werden die theoretischen Grundlagen und der einschlägige Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit und Biliteracy-Kompetenzen vorgestellt. Der zweite Teil (Kapitel 2.1, 2.2, 2.3, 2.4) ist der durchgeführten empirischen Studie gewidmet. Im Kapitel 3 werden anschließend zusammenfassende Schlussfolgerungen formuliert.

Kapitel 1.1 befasst sich mit der individuellen Mehrsprachigkeit. Dabei wird auf die verschiedenen Merkmale dieses Phänomens eingegangen, darunter die verschiedenen Spracherwerbsbedingungen, die Ausprägung der Kompetenzen in den zum sprachlichen Repertoire gehörenden Sprachen sowie die Domänen, in denen sie ausgedrückt werden. Unterschiedliche Definitionen werden vorgestellt und diskutiert, die sich aus der

Berücksichtigung oder dem Ausschluss dieser Merkmale sowie aus der Beobachtung von Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven ergeben. Auf Grundlage dieser theoretischen Einbettung wird im zweiten Teil des Kapitels der Forschungsstand zu Erwerb und Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen mit Fokus auf dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch unter besonderer Berücksichtigung von Studien zu Sprach-einfluss, Sprachmischung und Spracherhalt dargestellt.

Kapitel 1.2 umfasst theoretische und empirische Aspekte institutioneller Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Im ersten Teil des Kapitels wird auf den monolingualen Habitus der deutschen Schule und die anschließende Entwicklung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze zu seiner Überwindung eingegangen. Anschließend wird der Schwerpunkt auf die sprachliche Bildung aus einer mehrsprachigen Perspektive gelegt und es werden entsprechende Definitionen und der Forschungsstand zum Phänomen der Biliteracy vorgestellt. Im letzten Teil des Kapitels werden Bildungsmodelle zur Förderung von Biliteracy-Kompetenzen, wie z.B. bilinguale Schulen und der herkunftssprachliche Unterricht, mit einem besonderen Fokus auf der Situation in der Stadt Köln, beleuchtet. Der erste Teil der Arbeit schließt mit einem Zwischenfazit zu den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand.

In Kapitel 2.1 wird die Anlage des gesamten Forschungsprozesses vorgestellt. Zunächst wird die Auswahl eines Mixed-Methods-Ansatzes zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage erörtert. Anschließend werden die verschiedenen Phasen des empirischen Forschungsprozesses einzeln und in ihrem Zusammenspiel erläutert. Insbesondere werden die für die Datenerhebung gewählten Instrumente sowie deren quantitative und qualitative Analyse beschrieben und diskutiert.

In Kapitel 2.2 werden die ersten Ergebnisse aus der Datenerhebung mittels Elternfragebögen vorgestellt, mit besonderem Fokus auf sprachlichen Aspekten der Haushaltssammensetzungen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch, die die drei bilingualen Grundschulen in Köln besuchen. Dabei wird die Komplexität dieser Zusammensetzungen sowie des Sprachgebrauchs in den unterschiedlichen Familien beleuchtet. Anschließend wird ein Überblick über die Analyse der schriftsprachlichen Kompetenzen im Italienischen und im Deutschen in der vierten Klasse für alle Schüler:innen der Untersuchungsgruppe (n=33) angeboten. Schließlich werden die Kinder der engeren Fokusgruppe beschrieben (n=8), die beim Übergang in die fünfte Klasse der institutionell monolingualen Schule untersucht wurden.

Kapitel 2.3 widmet sich der Analyse der Biliteracy-Kompetenzen im Italienischen und im Deutschen beim Übergang von der vierten Klasse der institutionell bilingualen Schule in die fünfte Klasse der institutionell monolingualen Schule. Hier werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der schriftsprachlichen Daten der acht Fokus-kinder vorgestellt. Dabei werden sie sowohl zwischen den beiden Sprachen für die jewei-lige Klasse als auch in ihrer Entwicklung beim Übergang von der vierten in die fünfte Klasse verglichen. Es werden dabei insbesondere Entwicklungen in den Bereichen Text-bewältigung, narrative Gestaltungselemente, bildungssprachliche Elemente sowie Mor-phologie, Syntax, Lexik und Orthografie beobachtet. Im anschließenden Zwischenfazit werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse dieses Teils zusammengefasst.

In Kapitel 2.4 werden die Ergebnisse der Analyse der mit den acht Fokuskindern und jeweils einem ihrer Elternteile geführten Interviews vorgestellt. Im Vordergrund stehen dabei die Gründe für die Wahl der bilingualen Grundschule und der weiterführenden Schule und die Wahrnehmung und Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen in der weiterführenden Schule sowie in familiären Kontexten. In dem Zwischenfazit dieses Kapitels werden die somit ermittelten Ergebnisse zusammengefasst.

Kapitel 3 ist das letzte Kapitel der vorliegenden Arbeit, in dem Schlussfolgerungen auf Grundlage der in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Ergebnisse formuliert werden. Darauf basierend werden didaktische Konsequenzen für eine angemessene mehrsprachigkeitsorientierte sprachliche Bildung gezogen. Abschließend werden die Limitationen der durchgeführten Untersuchung reflektiert sowie Desiderata für zukünftige, daran anknüpfende empirische Studien formuliert.

1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Das Phänomen der Mehrsprachigkeit ist vielschichtig und kann aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen, beschrieben und untersucht werden. Eine erste Unterscheidung betrifft die allgemeinen Erscheinungsebenen des Phänomens. Lüdi und Py (1984) identifizieren in ihrer Arbeit unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit: individuelle oder personale, gesellschaftliche oder territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit. Institutionelle Mehrsprachigkeit betrifft die Anwendung von mehr als einer Sprache in Institutionen und Organisationen. Beispiele dafür sind Behörden, in denen mehrsprachiges Personal arbeitet, mehrsprachige Formulare ausgefüllt werden können usw. oder auch Bildungseinrichtungen, die mehr als eine Sprache fürs Unterrichten und fürs institutionelle Leben verwenden (vgl. Busch 2017, S. 156; Montanari & Panagiotopoulou 2019, S. 14). Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit betrifft den Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb einer Gesellschaft, z.B. im Falle von mehrsprachigen Staaten wie Luxembourg oder von allochthonen Minderheiten, die in ihrer Gesellschaft sowohl die Minderheiten- als auch die Mehrheitssprache verwenden (vgl. Romaine 1995, S. 23; Riehl 2014, S. 62 ff.). Die Ebene der individuellen Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Situationen, in denen Individuen (oder Familien) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen und in der Kommunikation und im Handeln Gebrauch finden.

In Anlehnung an die Terminologie von Lüdi und Py (1984, vgl. auch Franceschini 2011) werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Vorüberlegungen und der Forschungsstand zur Mehrsprachigkeit in zwei Kapitel mit den Titeln *Individuelle Mehrsprachigkeit* und *Institutionelle Mehrsprachigkeit* unterteilt. Dieses erste Kapitel befasst sich daher mit der personalen Ebene der Mehrsprachigkeit, die sich auf Formen und Situationen bezieht, in denen Individuen (oder Familien) mehrere Sprachen zur Verfügung stehen und diese in der Kommunikation und im Handeln Gebrauch finden. Dabei werden theoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen berücksichtigt, die sich mit der Thematik beschäftigen – unter anderem die Erwerbslinguistik und die Bildungswissenschaften –, und diese miteinander in Dialog gebracht, um die für die vorliegende Untersuchung relevanten Aspekte zu beleuchten.

Insbesondere soll in Abschnitt 1.1.1 eine disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit stattfinden. Dabei wird der Terminus unter Berücksichtigung der Anzahl und der Natur der Sprachen, die darunter subsumiert werden, der unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen sowie der Ausprägung der Kompetenzen und der Domänen, in denen diese Kompetenzen Ausdruck finden, bestimmt. Der einschlägige Forschungsstand wird zur besseren Einordnung des Forschungsprojektes auf der Basis der theoretischen Einrahmung und mit besonderer Berücksichtigung von Studien zu Spracheinfluss und -mischung für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch sowie zum Spracherhalt in Abschnitt 1.1.2 präsentiert. Die Ebene der institutionellen

Mehrsprachigkeit wird am Beispiel mehrsprachiger Bildungsangebote mit Fokus auf den deutschen Bildungskontext in Kapitel 1.2 beleuchtet.

1.1.1 Merkmale individueller Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit steht seit mehreren Jahrzehnten im Fokus unterschiedlicher Disziplinen. Die disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit dem Thema hat zur Formulierung ähnlicher oder ganz unterschiedlicher, sich ergänzender oder sich widersprechender Definitionen geführt, auf deren Basis empirische Untersuchungen durchgeführt und/oder konzeptionelle Modelle und didaktische Ansätze entworfen wurden. Entsprechend sind in der Geschichte der Erforschung von Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven und zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten Definitionen zu finden, die entweder sehr wenige Menschen (z.B. Bloomfield 1933) oder die ganze Menschheit (z.B. Busch 2012) einschließen. Diese Definitionen sind nicht an den zwei Polen eines Kontinuums zu verankern und ergeben sich nicht aus punktuellen Ein- und Ausgrenzungen, sondern sie sind jeweils das Resultat der Auswahl von verschiedenen Faktoren und Facetten, die Mehrsprachigkeit ausmachen können. Verfolgt man die Entwicklung der Definition(en) von Mehrsprachigkeit, dann ist eine Tendenz zur Erweiterung des Begriffs um Dimensionen und um Perspektiven zu beobachten.

1.1.1.1 Zwei- und Mehrsprachigkeit

Eine der ersten Begriffsbestimmungen in der Forschungsgeschichte der individuellen Mehrsprachigkeit ist die bereits erwähnte Definition des US-amerikanischen Linguisten Bloomfield im Jahr 1933, der als mehrsprachige Menschen solche Individuen bezeichnet, die zwei oder mehr Sprachen balanciert und perfekt beherrschen. Ein erster Faktor zur begrifflichen Abgrenzung des Phänomens ist konsequenterweise die Anzahl der Sprachen, die involviert sind. Auf den ersten Blick mag das trivial erscheinen, doch es existieren sowohl in der Alltagssprache als auch in der Fachsprache verschiedener Disziplinen Begriffe wie Zweisprachigkeit, Dreisprachigkeit (und ihre lateinischen Dubletten Bilingualismus, Trilingualismus ...)⁵ usw., die eine Verortung von Mehrsprachigkeit innerhalb, über oder neben den erwähnten Begriffen erforderlich machen.

In der Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung bis in die aktuellen Zeiten scheint es keinen Konsens über die Verwendung dieser Begriffe zu geben, und jede theoretische und empirische Arbeit, die sich mit diesen Themen befasst – insbesondere, wenn disziplinübergreifend angelegt –, stößt auf die Problematik, die Grenzen zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit festzulegen oder den einen Begriff in den anderen einzuschließen, und zwar häufig unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte im Zusammenhang mit diesen Phänomenen. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass zumindest im englischsprachigen Raum der Begriff *bilingualism*, der auf eine klar

5 Im Rahmen dieser Arbeit werden folgende Termini synonymisch verwendet: zweisprachig und bilingual; Zweisprachigkeit und Bilingualismus und Bilingualität.

definierte Anzahl von Sprachen hinzuweisen scheint, häufig tatsächlich für eine Kondition verwendet wurde, in dem nicht unbedingt nur zwei, sondern zwei oder mehr Sprachen involviert sein können (vgl. z.B. Weinreich 1953; Grosjean 1992), wenngleich andere Forscher:innen deutlich darauf hinweisen, dass sich der Begriff *bilingualism* auf die Involvierung von zwei Sprachen bezieht (vgl. z.B. Oksaar 1971), in Abgrenzung zum Begriff Mehrsprachigkeit, der die Involvierung von mehr als zwei Sprachen vorsieht (vgl. z.B. Apeltauer 1997a; Quay & Montanari 2019).

Gogolin (2005, S. 13) verwendet im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs die Begriffe *bilingualism* und *multilingualism*, um auf unterschiedliche Formen des Vorhandenseins von mehr als einer Sprache hinzuweisen. Sie bezeichnet mit *bilingualism* den Zustand von Individuen oder einer kleinen Gruppe („individuals or families“, Gogolin 2005, S. 13) und bezieht sich mit *multilingualism* „to the parallel existence of several languages in a given society“ (Gogolin 2005, S. 13) und identifiziert damit mit unterschiedlichen Begriffen die Formen der Mehrsprachigkeit, die Lüdi und Py (1984) als individuelle Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bezeichnen.

Cantone (2011) führt aus erwerbslinguistischer Perspektive an, dass die Begriffe synonym verwendet werden können, denn unabhängig davon, ob ein Individuum in seiner Kindheit zwei oder drei oder mehr Sprachen erworben hat, handelt es sich um eine gemeinsame Voraussetzung, die es von einem Individuum unterscheidet, das von Geburt an nur eine Sprache erworben hat, was sich zum Beispiel in entsprechenden Unterschieden beim Erlernen einer Fremdsprache zeigt. In ihrer breit angelegten und aus soziolinguistischer Perspektive formulierten Definition von Mehrsprachigkeit betrachtet Riehl (2014, S. 9) Bilingualismus als eine Form von Mehrsprachigkeit und schließt ihn entsprechend damit ein. Ein weiterer wesentlicher Punkt in dieser Definition ist die Tatsache, dass Riehl (2014) nicht nur die so genannten Nationalsprachen wie Italienisch und Deutsch in die Anzahl der Sprachen einbezieht, die Mehrsprachigkeit ausmachen, sondern, wie Lüdi (1996), auch Sprachvarietäten.

Fabbro und Cargnelutti (2018, S. 27), die sich aus einer neurolinguistischen Perspektive mit dieser Thematik befassen, definieren Bilingualismus ebenfalls als eine Kondition, die (a) zwei oder mehr Sprachen oder (b) zwei oder mehr Dialekte oder (c) zwei oder mehr Sprachen und Dialekte umfasst, ohne jedoch die Sprachvarietäten zu nennen, die in Lüdi (1996) und Riehls (2014) Definition enthalten sind. Wird im Zusammenhang mit Sprachvarietäten das Modell von Coseriu (1977) betrachtet, das die drei Dimensionen diaphasisch, diastratisch und diatopisch umfasst, so wird klar, wie in einer weit gefassten Definition von Mehrsprachigkeit die gesamte Menschheit als mehrsprachig betrachtet werden kann, wenn man davon ausgeht, dass jedes Individuum einen oder mehrere Sozioklekte oder einfach Sprachregister kennt.

Selbst wenn von einer nur anscheinend trivialen Gegebenheit wie der Anzahl der zu berücksichtigenden Sprachen ausgegangen wird, wird deutlich, wie der Begriff Mehrsprachigkeit eng oder weit definiert worden ist und noch werden kann. Im Hinblick auf die vorliegende Studie wird eine weite Definition von *Mehrsprachigkeit* in Bezug auf die involvierten Sprachen verwendet, insbesondere unter Berücksichtigung der angeführten Überlegungen von Cantone (2011) und der Tatsache, dass auch Sprachvarietäten Teil des

sprachlichen Repertoires der Kinder und ihrer Familien sind. *Bilingual/zweisprachig* wird hier im Zusammenhang mit der besonderen Art des Spracherwerbs und der institutionellen Mehrsprachigkeit verwendet, wenn nur jeweils ein Sprachenpaar wie z.B. Italienisch und Deutsch im Fokus steht. Im Folgenden soll erörtert werden, wie individuelle Mehrsprachigkeit entsteht und sich ausdrücken kann. Dabei werden insbesondere Entstehungssituationen und Ausdrucksmöglichkeiten erläutert, die für die Zwecke der vorliegenden Arbeit von Bedeutung erscheinen.

1.1.1.2 Spracherwerbsbedingungen

Cantone (2011) weist darauf hin, dass das Adjektiv *mehrsprachig* im Alltagsgebrauch u.a. zur Beschreibung einer punktuellen Situation benutzt wird, und zwar um Menschen zu bezeichnen, die sich mehrerer Sprachen für die Kommunikation bedienen. „Dabei wird nicht darauf eingegangen, wann die auf die Erstsprache folgende(n) Sprache(n) gelernt worden ist (sind)“ (Cantone 2011, S. 226). Die Möglichkeit eines Individuums der Nutzung mehrerer Sprachen kann sich aus der persönlichen Geschichte der Kontakte und der Expositionen zu anderen Sprachen ergeben, die sich auf disparate Weise gestalten können. Wird der (früh-)kindliche Spracherwerb betrachtet, so wird in der Literatur zur Spracherwerbsforschung der Begriff *Zweisprachigkeit/Bilingualismus* verwendet, um Kinder zu bezeichnen, die innerhalb eines bestimmten begrenzten Zeitraums in den Jahren nach ihrer Geburt mehr als eine Sprache erworben haben (vgl. Genesee 1989; Köppe 1997). Die Spracherwerbsabläufe, die bei Menschen in der (frühen) Kindheit *mehrsprachige Kompetenzen* entwickeln lassen, beziehen sich auf zwei Typologien, die in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen erhalten haben, obwohl sie jeweils mehr oder weniger denselben Erwerbsprozess bezeichnen. Beim ersten Fall handelt es sich um eine Spracherwerbssituation, in der das Kind zwei Sprachen ungesteuert und gleichzeitig mit Beginn des Kontaktes mit den beiden Sprachen in den ersten Lebenstagen erwirbt (De Houwer 1990). Für diesen Fall werden die Begriffe „*bilingualer Erstspracherwerb*“ (Riehl 2014), „*doppelter Erstspracherwerb*“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000), „*simultaner Erwerb*“ (Müller et al. 2007) verwendet. Bei der zweiten Typologie des *mehrsprachigen Spracherwerbs* in der Kindheit erwirbt das Kind von Geburt an eine einzige Sprache, die nicht gleichzeitig und nicht von den ersten Lebenswochen an von einer zweiten Sprache begleitet wird. Dies geschieht erst in einer zweiten Phase, also *sukzessiv*. In diesem Fall wird von „*sukzessivem Zweitspracherwerb*“ gesprochen (Heimann-Bernoussi 2011; Jeuk 2021).

Kein eindeutiger Konsens herrscht in der Forschung über das Alter, das eine Trennlne zwischen dem Ende des Zeitraums, in dem von simultanem Erwerb gesprochen werden kann, und dem Beginn des sukzessiven Erwerbs markiert, noch darüber, wie lange diese Zeitspanne andauert (vgl. Abrahamsson 2012; Liu & Cao 2016). Dennoch kommen einige Forscher:innen zu vergleichbaren Schlussfolgerungen: Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) sehen den Zeitpunkt des Übergangs von einer Art des Spracherwerbs zur anderen am Ende des zweiten Lebensjahres; Vihman und McLaughlin (1982) behaupten, dass der Erwerb der zweiten Sprache bis zum dritten Lebensjahr erfolgen muss, um von

einem simultanen Erwerb sprechen zu können, fügen aber hinzu, dass entscheidend ist, dass der Kontakt mit dieser Sprache vor dem Abschluss des Erwerbs der ersten Sprache stattfindet.⁶ Genesee (1989) legt die Trennlinie zwischen den beiden Erwerbstypen sogar noch weiter nach oben, nämlich bis zum fünften Lebensjahr, während laut Riehl (2014) erst ab dem sechsten Lebensjahr nicht mehr von „frühkindlichem Spracherwerb“ gesprochen werden kann, da sich das Kind zum einen in der sogenannten kritischen Phase (Lenneberg 1967) befinden könnte, in der die geänderte neuronale Plastizität zu unterschiedlichen Spracherwerbsmechanismen führt;⁷ zum anderen begegnet es der Institution Schule, in der die Entwicklung des Spracherwerbs gesteuert weitergeführt wird, was über den ungesteuerten Erwerb hinausgeht.

In empirischen Studien zum mehrsprachigen Erwerb wird die Unterscheidung zwischen simultan und sukzessiv vorgenommen, um eventuelle abweichende Entwicklungen beim Spracherwerb der Forschungssubjekte zu interpretieren. Bislang lassen sich aus den durchgeföhrten Studien keine endgültigen und nicht widersprüchlichen Aussagen darüber ableiten, ob und welche Unterschiede, die auf eine unterschiedliche Art des Spracherwerbs zurückzuföhren sind, bei bilingualen Kindern in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen zu erkennen sind. Einiges weist jedoch darauf hin, dass möglicherweise Unterschiede in der Art und Weise bestehen, wie Sprache erworben und im Gehirn verarbeitet wird. Ein grundlegender Beitrag in diesem Bereich kommt aus der Neurolinguistik. Wartenburger et al. (2003) untersuchen die Aktivierung verschiedener Hirnareale mittels MRT in drei Gruppen bilingualer Kinder mit dem Sprachenpaar Italienisch und Deutsch. Die Kinder der ersten Gruppe haben zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr beide Sprachen erworben, die der zweiten haben Deutsch zwischen dem dritten und achten Lebensjahr und die der dritten Gruppen haben es erst nach dem achten Lebensjahr erworben. Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen sind auf neurobiologischer Ebene zu beobachten. Für den Erwerb nach dem dritten Lebensjahr wird eine höhere Repräsentation des Deutschen im Gehirn und damit ein höherer Energiebedarf für den Gebrauch der Sprache beobachtet. Auf der Kompetenzebene scheint der sukzessive Erwerb jedoch zu vergleichbaren Ergebnissen zu führen wie der simultane Erwerb.

In ihrer empirischen Studie zum Spracherhalt (siehe auch Abschnitt 1.1.2.3) beobachtet z.B. Olfert (2019) keine Unterschiede in der Sprachkompetenz bilingualer Jugendlicher, die auf die unterschiedliche Art des Spracherwerbs zurückzuföhren sind. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden auch Daten zur Erwerbsbiografie der untersuchten Kinder unter Verwendung dieser Terminologie und der Unterscheidung

6 Hinzu kommt allerdings noch die Frage, wann der Spracherwerbsprozess als abgeschlossen betrachtet werden kann. Die Festlegung eines möglichen Abschlusses des Spracherwerbsprozesses hängt einerseits von der zu Grunde gelegten Spracherwerbstheorie ab, von den Aspekten, die man zu berücksichtigen gedenkt (z.B. Syntax, Lexikon, Semantik ...) und andererseits von den Besonderheiten der einzelnen Sprachen, die man in Betracht zieht.

7 Seit den 1950er Jahren haben sich viele empirische Studien in den Bereichen Psycholinguistik, kognitive Linguistik und Neurolinguistik mit der Hypothese der kritischen Phase beschäftigt. In ihrer Übersicht über die oben genannten Studien weist Li (2018) darauf hin, dass die Existenz einer kritischen Phase, ihre konkrete Ausprägung und die Methoden, mit denen sie erforscht werden sollte, nach wie vor umstritten bleiben.

zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb erhoben (vgl. Kapitel 2.2), um durch die Datenanalyse ermitteln zu können, ob Hinweise auf Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichen Spracherwerbsarten erkennbar sind. Ein Forschungsstand zum (früh)kindlichen bilingualen Spracherwerb wird in Abschnitt 1.1.2 angeboten. Dabei werden insbesondere empirische Studien aufgeführt, die sich mit dem Sprachenpaar Deutsch und Italienisch beschäftigen.

1.1.1.3 Kompetenzen und Domänen

Neben der Angabe der Anzahl der Sprachen, die berücksichtigt werden sollen, um von Mehrsprachigkeit sprechen zu können, führt Bloomfields Definition von 1933 auch eine Abgrenzung hinsichtlich eines weiteren Faktors ein, und zwar des Kompetenzniveaus (im Originaltext „control“, S. 56), das für ihn in beiden Sprachen „native-like“ (Bloomfield 1993, S. 56) und damit einhergehend auf einem sehr hohen Niveau liegen muss. In der Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung wurde diese Definition des Öfteren als eine maximalistische Interpretation von Mehrsprachigkeit interpretiert und mit Definitionen kontrastiert, die keine perfekte Beherrschung der beiden Sprachen vorsehen. Der US-amerikanische Anthropolinguist Diebold (1961) positioniert sich beispielsweise in völligem Gegensatz zur maximalistischen Interpretation und vertritt die Auffassung, dass bereits eine minimale Kompetenz in einer zweiten Sprache ausreicht, um ein Individuum als zweisprachig zu betrachten. Diese Position wird als eine minimalistische Definition der Mehrsprachigkeit angesehen. Auffällig ist, dass sowohl in der maximalistischen als auch in der minimalistischen Interpretation die Dimension des Kompetenzniveaus mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit verwoben ist, eine Variable, die angeblich eindeutig gemessen werden kann und niedrig oder hoch sein kann. Auch in späteren Jahrzehnten wurde die Idee einer perfekten Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen durch eine Person mit einer gewissen Skepsis aufgenommen. Deprez (1994) stellt sich beispielsweise eine Person in der realen Welt vor, die equilingual ist, d.h., eine Person, „who speaks both languages equally well, has no preferences for one or the other and never confuses them“ (Deprez 1994, S. 23), und kommt zu dem Schluss, dass eine solche Person nicht existiert und dass die maximalistische Interpretation von Mehrsprachigkeit ein Mythos ist. Auch in späteren Jahrzehnten wurde die Idee einer perfekten Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen durch eine Person mit einer gewissen Skepsis aufgenommen. Derselbe Standpunkt wird auch von Grosjean (1997) vertreten, der anmerkt, dass keine zweisprachige Person über die gleichen Kompetenzen in beiden Sprachen verfügen kann, da die jeweiligen Domänen, in der die Sprachen verwendet werden soll, berücksichtigt werden muss und das wirksame Handeln in diesen Domänen oft unterschiedliche Kompetenzen verlangen kann. Auch Baker und Wright (2017) betonen die Unmöglichkeit der Bemessung von Mehrsprachigkeit in ihrer Globalität, da alle Domänen berücksichtigt werden sollten, in denen sich die Mehrsprachigkeit eines Menschen ausdrückt, und alle Kompetenzen in diesen Situationen erfasst werden sollten, wobei gilt, dass „skills and subskills to measure bilingualism potentially infinite“ sind (Wright 2015, S. 6).

Diese Überlegungen zu mehrsprachigen Kompetenzen ähneln den Überlegungen, die zu einsprachigen Kompetenzen formuliert werden können. Wenn sich ein Mensch häufig in Situationen befindet, in denen er:sie Texte verfasst oder verfassen muss, sei es aus beruflichen oder privaten Gründen oder einfach aus Neigung und Leidenschaft, wird er:sie seine:ihre Fähigkeiten in der Schriftsprache wahrscheinlich stärker entwickeln als eine Person, die sich nicht in dieser Situation befindet. Wenn diese Tätigkeit in einer anderen Sprache ausgeführt werden kann oder muss, ist dies ebenfalls der Fall. Die Kompetenzen können in beiden Sprachen oder nur in einer Sprache auf vergleichbarem oder unterschiedlichem Niveau entwickelt sein. Die Analyse der schriftlichen produktiven Kompetenzen eines mehrsprachigen Individuums liefert Informationen über die schriftlichen produktiven Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem bestimmten Kontext und nicht über alle anderen Domänen, in denen mehrsprachige Kompetenzen zum Tragen kommen. Deshalb wäre es falsch, von einer allgemeiner balancierten Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit zu sprechen.⁸ Mehrsprachige Menschen können Kompetenzen in mehreren Sprachen verwenden „wenn die Situation es erfordert“ (Ok-saar 2003, S. 31) und um kommunikative Bedürfnisse zu befriedigen (Christ 2000; Euro-parat 2001; Riehl 2014; Gogolin & Lüdi 2015). Jørgensen (2008) sowie Gogolin und Lüdi (2015) betonen in ihren Definitionen von Mehrsprachigkeit, dass die Möglichkeit des Einsatzes mehrsprachiger Kompetenzen nicht vom Niveau der Beherrschung der einzelnen berücksichtigten Sprachen abhängt. Selbst rudimentäre Kompetenzen in mehr als einer Sprache befähigen ein Individuum, über die Grenzen einer einzigen Sprache hinaus und entsprechend mehrsprachig zu handeln. Diese Handlungsbereiche werden von Lüdi und Nelde (2004) und Li (2008) explizit nicht nur im Rahmen der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, sondern auch in Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen angeführt. Die mehrsprachigen Kompetenzen eines Individuums lassen sich daher nicht auf eine einheitliche sprachliche Dimension reduzieren, um die herum das Gesamtbild eines:r (kompetenten) Mehrsprachigen aufgebaut werden könnte, sondern sind in komplexen dynamischen Zusammenhängen verwoben, die ein breites Spektrum mehrsprachiger Handlungen ermöglichen können und je nach Ort, Zeit, Situation, Gesprächspartner:innen und dem Erwerb zusätzlicher Kompetenzen variieren (Herdina & Jessner 2002; García 2009).

Grosjean und Li (2013) reflektieren über die Bemessung des Kompetenzniveaus eines:r Mehrsprachigen angesichts des dynamischen Charakters der Mehrsprachigkeit und postulieren, dass das Kompetenzniveau von der tatsächlichen Notwendigkeit des Gebrauchs bestimmter Sprachen abhängt, der je nach den verschiedenen Kontexten, in denen sich die Sprecher:innen befinden, den verschiedenen Zielen, die sie sich setzen oder erreichen müssen, und den verschiedenen Gesprächspartner:innen, mit denen sie in Kontakt treten wollen, können oder müssen, variieren kann. Aufgrund dieser Vielschichtigkeit schlagen Baker und Wright (2017) vor, Mehrsprachigkeit nicht aufgrund eines allgemeinen Kompetenzniveaus zu beschreiben, sondern stattdessen die Verwendung

8 Aufgrund der gleichen Argumentation wäre es unrealistisch und falsch, das Erreichen gleicher Sprachleistungen in allen Domänen in den verschiedensten Handlungssituationen als Bildungsziel zu haben.

verschiedener Sprachen in unterschiedlichen Lebenskontexten zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen bei der Beschreibung von Mehrsprachigkeit bei Individuen die unterschiedlichen Erwerbsbedingungen, die Entwicklung von Kompetenzen, die Orte, an denen Individuen handeln, sowie die sozialen und kommunikativen Kontexte, in die sie eingebettet sind, berücksichtigt werden (vgl. Coveri, Benucci & Diadori 1998). Solche Überlegungen wurden auch in sprachenpolitischen Dokumenten rezipiert. So werden mehrsprachige Kompetenzen im vom Europarat veröffentlichten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) als dynamisches Produkt aller „Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen“ (Europarat 2001, S. 163) von Individuen verstanden, bei dem unterschiedliche Sprachen von den Individuen selbst im Gebrauch nicht explizit strikt voneinander getrennt werden und vielmehr eine „gemischte Kompetenz“ (Europarat 2001, S. 163) ausdrücken, die „nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen“ (Europarat 2001, S. 163) zu verstehen ist. Mehrsprachigkeit ist zusammenfassend „nicht als Derivat von Einsprachigkeit“ zu konzipieren (Auer 2009, S. 92; vgl. auch Grosjean 2013) oder soll nicht als Summe mehrerer Einsprachigkeiten verstanden werden, so wie mehrsprachige Menschen nicht die Summe einzelsprachiger Menschen(teile) sind (vgl. Grosjean 1989).

Vor dem Hintergrund dieser dynamischen Prozesse und wechselseitigen Beziehungen zwischen den Sprachen lassen sich auch Dominanzverhältnisse zwischen den Sprachen im Repertoire mehrsprachiger Menschen einzig auf der Basis der beobachteten Kompetenzen schwer definieren. In der Mehrsprachigkeitsforschung wird häufig die Dominanz einer Sprache auf die andere(n) thematisiert, und zwar anhand verschiedener Kriterien wie beispielsweise das Träumen in einer bestimmten Sprache, die Häufigkeit von Zögerungen oder der Umfang des Wortschatzes (vgl. Übersicht in Müller et al. 2007, S. 59). In Anbetracht des dynamischen Charakters der Mehrsprachigkeit, der unter anderem von den Erwerbsbedingungen und der Motivation bzw. Notwendigkeit abhängt, einen bestimmten Teil des gesamtsprachlichen Repertoires zu verwenden, scheint eine breite Anwendung des Begriffs Dominanz nicht passend für die Beschreibung der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern zu sein. Cantone et al. (2008) schlagen aufgrund ihrer empirischen Forschung mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern einen Perspektivenwechsel in Bezug auf Sprachdominanzverhältnisse vor und plädieren dafür, statt die Dominanz per se die Distanz (*language distance*, vgl. Kupisch 2007) zwischen den Sprachen zum beobachteten Zeitpunkt zu berücksichtigen. Betrachtet man in einer bestimmten Phase eine schnellere Entwicklung der Kompetenzen in einer der Sprachen, die das Repertoire eines Individuums ausmachen, so gilt es nicht automatisch zu behaupten, diese Sprache dominiere generell die anderen. Die beobachtete Distanz der zwei Sprachen und in Bezug auf eine im Voraus festgelegte bilinguale Norm für den Erwerb eines bestimmten Sprachenpaares in einer bestimmten evolutiven Phase kann je nach Individuum unterschiedlich sein (vgl. Cantone et al. 2008). Die Beziehungen zwischen den Sprachen könnten sich außerdem schnell verändern, z.B. indem Räume dafür geschaffen werden und Ressourcen darin investiert werden, die Kompetenzen in der oder den anderen Sprache(n) auch schneller entwickeln zu lassen und überhaupt die Möglichkeit oder die Notwendigkeit gegeben wird, diese Ressourcen anzuwenden. Blommaert, Collins und Slembrouck

(2005) schlussfolgern bezüglich des zuletzt genannten Punkts, dass „multilingualism is not what individuals have or lack, but what the environment, as structured determination and interactional emergence, enables and disables them to deploy“ (S. 213). Die Frage nach der Schaffung dieser Bedingungen scheint ein zentraler Punkt in der Diskussion zu sein.

An dieser Stelle sei deshalb darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Studie weder die sprachlichen Kompetenzen der untersuchten Kinder im Allgemeinen noch die Gesamtheit der Domänen, in denen diese Kompetenzen zum Einsatz kommen können, analysiert werden. Auch darf nicht nur eine der beiden Sprachen betrachtet werden, z.B. nur Italienisch, ohne dabei zu berücksichtigen, dass mehrsprachige Kompetenzen nicht in un durchlässige Segmente aufgeteilt sind. Um die sprachlichen Fähigkeiten in spezifischen Domänen und innerhalb einer bestimmten Handlungssituation zu analysieren, ist es notwendig, das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder zu betrachten. Des Weiteren zielt die Analyse nicht darauf ab, ‚kompetentere‘ und/oder ‚weniger kompetente‘ Mehrsprachige zu identifizieren oder die Ausgewogenheit der schriftlichen Kompetenzen in Italienisch oder Deutsch als positiv oder negativ zu bewerten, sondern diese zu beschreiben und zu analysieren. Es sollen vielmehr Daten bereitgestellt werden, die Auskunft geben über die vorhandenen oder nicht vorhandenen mehrsprachigen Kompetenzen in der spezifischen Situation der untersuchten Kinder während der besonderen Phase des Übergangs von der bilingualen Grundschule in die monolinguale weiterführende Schule und mit dem Fokus auf die Sprachen Deutsch und Italienisch als ein Teil eines komplexeren mehrsprachigen Repertoires dieser Kinder, das bei der Analyse nicht außer Acht gelassen werden darf.

1.1.1.4 Mutter-, Erst-, Familien-, Herkunfts- und MinderheitsSprache(n)

Im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen Erwerb und der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen werden verschiedene Begriffe verwendet, um auf die Sprachen zu verweisen, die zum individuellen Repertoire der betrachteten Subjekte gehören, wobei sie oft aus unterschiedlichen Blickwinkeln den gleichen Gegenstand bezeichnen sollen. Dies ist zum Beispiel im deutschsprachigen Kontext bei Begriffen wie *Muttersprache(n)*, *Erstsprache(n)*, *Herkunftssprache(n)*, *FamilienSprache(n)*, *MinderheitsSprache(n)* der Fall.

An dieser Stelle soll keine ausführliche Diskussion über die Entstehungsgeschichte, die Grenzen und die Problematiken jedes einzelnen Begriffs eröffnet werden, dennoch ist es notwendig, ihre Verwendung in der vorliegenden Arbeit zu bestimmen. Für eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Anwendung von Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Sprecher:innen und ihrer sprachlichen Repertoires sei auf Triulzi, Maahs, Winter (2023) verwiesen. Im Allgemeinen wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Muttersprache* nicht vom Autor selbst für die Beschreibung des Sprachrepertoires der Kinder gebraucht. Dieser Begriff findet in der Alltagssprache am häufigsten Verwendung und hat gerade deshalb unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Ausprägungen und Assoziationen angenommen, die oft nichts mit der Beschreibung von Merkmalen eines bestimmten Spracherwerbs zu tun haben, sondern eher mit der Identifizierung mit einer

sprachlichen und/oder nationalen Gruppe, in der die Beherrschung dieser Sprache bei (oft idealen oder idealisierten) *native speakers* bzw. Muttersprachler:innen eine Repräsentation findet (vgl. Skutnabb-Kangas 1984; Apeltauer 1997b; Hufeisen & Riemer 2010; Bonfiglio 2010). Der Begriff *Muttersprache* wird hier nur dann verwendet, wenn er in offiziellen Dokumenten oder Nomenklaturen erscheint (z.B. bei *Muttersprachlicher Unterricht* in Brandenburg). Der Begriff Herkunftssprache scheint ein weniger vager Ausdruck zu sein, um andere Sprachen als die *Mehrheitssprache* des Einwanderungslandes zu bezeichnen, aber er schafft eine starke Verbindung zu einer fremden Herkunft (die im Falle der Kinder der zweiten Generation jedoch Deutschland sein kann, was aber oft nicht impliziert wird) und zu den dort verwendeten Amtssprachen (Brizić 2013, Lüttenberg 2010, Cantone 2020a). *Herkunftssprache* wird hier im Fragebogen an die Eltern verwendet, die auch explizit nach ihrem Herkunftsland gefragt werden. Es wird auch für offizielle Angebote wie den herkunftssprachlichen Unterricht verwendet. Für die Beschreibung des Sprachgebrauchs im Haushalt scheint der Terminus *FamilienSprache* am besten geeignet, da sich dieser aus verschiedenen Sprachen, Varietäten und Sprachmischungen zusammensetzen kann (Lüttenberg 2010). Es ist jedoch problematisch, den Begriff für eine Nicht-Mehrheitssprache in einem institutionellen Kontext wie einer Schule zu verwenden, z.B. in einer bilingualen Schule mit Italienisch und Deutsch, wo Italienisch nicht als FamilienSprache bezeichnet werden kann, da es sich dabei nicht um einen familiären Kontext handelt.

An dieser Stelle ist es notwendig, eine persönliche Positionierung zu verdeutlichen, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, nämlich die Idee, dass in Gesellschaften, in denen Demokratie und Grundrechte grundlegende Werte sind, das Recht auf Sprache ein unverzichtbares Element ist, das gefordert und gefördert werden muss. Damit einhergehend umfasst das Recht auf Sprache auch das Recht, das eigene sprachliche Repertoire begrifflich zu definieren. Dieser Aspekt wird im Rahmen dieser Studie weder mit den Eltern noch mit ihren Kindern direkt angesprochen. Eine Etikettierung der Forschungssubjekte auf der Grundlage der hier vorgestellten Begriffe soll daher eher vermieden werden, da sie nicht unproblematisch und jedenfalls nicht mit den Subjekten selbst besprochen werden sind. Auf der anderen Seite entsteht bei einer wissenschaftlichen Produktion das Dilemma, Dinge zu benennen, mit denen man sich beschäftigt. Für den vorliegenden Beitrag wird die Entscheidung getroffen, die Begriffe *Erstsprache(n)* und *Minderheitensprache(n)* zusätzlich zu anderen Begriffen nur in den oben genannten Fällen zu verwenden. Der Begriff *Erstsprache(n)* wird in der Beschreibung des Spracherwerbs hauptsächlich dann verwendet, wenn er sich auf eine zeitliche Abfolge des Erwerbs selbst bezieht. Der Begriff *Minderheitensprache(n)* wird im Kontext der sprachlichen Bildung verwendet, wenn auf den Minderheitenstatus dieser Sprachen im Vergleich zur Mehrheitssprache in der Gesellschaft und in der Institution hingewiesen wird. Im Falle von Italienisch in Deutschland wird darunter auch bei Nichtangabe des Attributs eine *migrationsbedingte* bzw. *allochthone Minderheitensprache* verstanden (vgl. Extra & Gorter 2007). In Bezug auf die Kinder selbst wird aufgrund ihres Spracherwerbs (vgl. Übersicht in Abschnitt 2.2.2) von mehrsprachigen Kindern gesprochen.

1.1.2 Bilingualer Spracherwerb Italienisch-Deutsch: Forschungsstand

Die mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern im Schulalter sind in einigen Fällen auf einen frühkindlichen Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen zurückzuführen (vgl. Abschnitt 1.1.1.2). Im Fall der für diese Untersuchung berücksichtigten Kinder der Fokusgruppe⁹ (n=8, vgl. Kapitel 2.2 ff.) sind die Kompetenzen in den hier betrachteten Sprachen Italienisch und Deutsch in jedem Fall das Ergebnis von Spracherwerbserfahrungen in der (frühen) Kindheit. Diese Erfahrungen lassen sich in den Kategorien des simultanen und des sukzessiven mehrsprachigen Erwerbs zusammenfassen, obwohl sie hinsichtlich zahlreicher Variablen differieren, z.B. bezüglich der Person(en), über die das Kind mit dem Italienischen und/oder mit dem Deutschen in Kontakt gekommen ist, der Orte, an denen dieser Erwerb stattfand, des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins von Varietäten des Italienischen und Deutschen in der Familie, der Migrationsgeneration und der Sprachbiografie der Eltern (vgl. Kapitel 2.2). Im Rahmen dieser Studie werden keine direkten Sprachdaten der Kinder zur ersten Phase des Spracherwerbs erhoben, da die Beobachtungszeit der Untersuchung die Übergangsphase von der vierten in die fünfte Klasse betrifft. Informationen zur sprachlichen Zusammensetzung der Familie und zur Art des Spracherwerbs werden dennoch anhand quantitativer und qualitativer Methoden ermittelt. Daher erweist sich als notwendig, hier einige zentrale Studien zur (früh)kindlichen Spracherwerbsforschung zu berücksichtigen. Zum einen soll die Darstellung des Forschungsstands dazu dienen, den Erwerbskontext, der bei der Entwicklung der Sprachkompetenzen der Kinder eine Rolle gespielt hat und weiterhin spielt, besser nachvollziehen zu können, und zum anderen, um die vorliegende Untersuchung in die Forschung zu Kindern mit einem Erwerbhintergrund mit den Sprachen Italienisch und Deutsch besser einordnen zu können.

In den letzten Jahrzehnten hat die Forschung zum bilingualen Erwerb zu allgemeinen Erkenntnissen über die Mechanismen, die den Erwerb regeln, über die Variablen, die diesen beeinflussen können, über die Natur von Sprachmischungen und weiterer Kontaktphänomene sowie zu spezifischeren Einsichten geführt, die die in den jeweiligen empirischen Studien in Betracht gezogenen verschiedenen Sprachenpaare und/oder -tripletten betreffen. Gleichzeitig wird in dem im Folgenden dargestellten Forschungsstand deutlich, dass weiterhin zahlreiche Aspekte noch weitgehend unzureichend erforscht sind. Hinsichtlich der Relevanz der durch die Spracherwerbsforschung gewonnenen Erkenntnisse für die Fragestellung dieser Arbeit ist insbesondere anzumerken, dass Studien zum bilingualen Spracherwerb ab dem fünften bzw. sechsten Lebensjahr rarer werden. Umso mehr gilt dies für die Forschung zum bilingualen Erwerb mit dem Sprachenpaar Italienisch und Deutsch, für das generell immer noch nur wenige Studien zu allen Phasen des (früh-)kindlichen Spracherwerbs und der weiteren Sprachentwicklung zu finden sind. Dennoch sollen hier einschlägige vorhandene Studien zum Thema vorgestellt werden, erstens, um die bisherigen Richtungen der Erforschung dieses Phänomens besser

9 Dabei handelt es sich um Kinder der gesamten Untersuchungsgruppe, die in der Übergangsphase von der vierten in die fünfte Klasse untersucht werden. Nähere Informationen zur Untersuchungsgruppe und zur Auswahl der Kinder der Fokusgruppe sind in Kapitel 2.1 und 2.2 zu finden.

nachvollziehen zu können, und zweitens, um die daraus stammenden Ergebnisse und Schlüsse zu vergleichen, die insbesondere im Hinblick auf die Forschung zum zweisprachigen Erwerb des Italienischen und Deutschen gezogen wurden, um diese schließlich in einen Diskurs zu bringen. Studien zum Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter – selbst mit dem Sprachenpaar Deutsch-Italienisch – werden in diesem Zusammenhang nicht berücksichtigt. Ein Abriss des Forschungsstands zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im Kontext von Mehrsprachigkeit mit Fokus auf Biliteracy-Kompetenzen ist in Abschnitt 1.2.2.2 zu finden.¹⁰

1.1.2.1 Spracheinfluss und Sprachmischungen

Zu den wichtigsten Schwerpunkten der Forschung über den (früh-)kindlichen bilingualen Erwerb gehört die Untersuchung von Spracheinflüssen, das heißt der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen berücksichtigten Sprachen. In der Geschichte der Spracherwerbsforschung wurden verschiedene Hypothesen über das bloße Vorhandensein und über die möglichen Mechanismen des Spracheinflusses formuliert, von denen einige empirisch widerlegt wurden, während andere noch Gegenstand von weiteren Debatten und Studien sind. Eine der ersten Hypothesen, die zum Teil auf den Ergebnissen einer frühen Studie zum bilingualen Erwerb von Italienisch und Deutsch beruht, wurde von Volterra und Taeschner (1978) vorgeschlagen und ist als *Single System Hypothesis* bekannt. Nach dieser Theorie verfügen zweisprachige Kinder zu Beginn des Spracherwerbs über ein einheitliches lexikalisches System, das aus Wörtern in beiden Sprachen besteht und sich dann in zwei unterschiedliche lexikalische Systeme aufteilt, zunächst mit nur einem einheitlichen syntaktischen System und später mit zwei, ebenfalls unterschiedlichen, syntaktischen Systemen. Taeschner (1983) untersucht in ihrer Studie die aufgenommenen Sprachproduktionen ihrer bilingual aufwachsenden Tochter mit dem Sprachenpaar Deutsch-Italienisch und setzt den Fokus auf die Analyse der lexikalischen Produkte in den zwei Sprachen. Im Alter von zwei bis drei Jahren bestand der Wortschatz des Kindes zu etwa einem Drittel aus Äquivalenten (d.h. aus dem gleichen Wort in den zwei Sprachen) und zu zwei Dritteln aus neu erworbenen Wörtern. Diese empirischen Befunde wurden von Taeschner zur Untermauerung ihrer Hypothese vorgebracht.

Die *Single System Hypothesis* wurde später durch die Ergebnisse anderer Untersuchungen in Frage gestellt und widerlegt (vgl. u.a. Cantone 2007). In die entgegengesetzte Richtung zur Idee der Entwicklung eines ersten einheitlichen Sprachsystems geht die Hypothese von De Houwer (1990), die *Separate Development Hypothesis*, die, wie der Name schon verrät, besagt, dass sich von Beginn des bilingualen Erwerbs an zwei Systeme entwickeln und somit starke Einflüsse der Morphosyntax der einen Sprache auf die Entwicklung der morphosyntaktischen Kompetenzen in der anderen Sprache ausgeschlossen werden. Die Idee der Existenz zweier Sprachsysteme bei simultan bilingualen Kindern wird durch die Befunde empirischer Studien untermauert (Köppe & Meisel 1995; Paradis, Nicoladis & Genesee 2000). Diese Studien beschäftigen sich mit der Analyse von

¹⁰ Vgl. ebenfalls Abschnitt 1.2.2.2 für die Definition des Begriffes Biliteracy.

Sprachmischungen, wodurch argumentiert wird, dass Kinder in der Lage sind, unterschiedliche morphosyntaktische Regeln für ihre jeweiligen Sprachen zu unterscheiden und anzuwenden.

Weitere Forscher:innen beschäftigen sich mit der Frage, ob diese Sprachsysteme bei bilingualen Kindern völlig voneinander getrennt sind oder ob Einflussbeziehungen bestehen. Paradis und Genesee (1996) vertreten die Auffassung, dass ein Einfluss zwischen den beiden Sprachsystemen besteht, der sich bei bilingual aufwachsenden Kindern in Form von Verzögerung, Transfer und Beschleunigung beim Erwerb von grammatischen Strukturen im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern in der gleichen Sprachentwicklungsphase zeigen kann. Ausgehend von der in den folgenden Jahrzehnten empirisch untermauerten Annahme, dass beim bilingualen Erwerb Einflussverhältnisse zwischen den morphosyntaktischen Systemen der beiden beteiligten Sprachen bestehen, stellt sich die Frage, wie diese Einflussverhältnisse funktionieren, d.h., in welche Richtung(en) sie verlaufen können, und wodurch sie gesteuert werden.

Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) schlagen auf der Grundlage des Konzepts der Sprachdominanz vor, dass die stärkere Sprache im Allgemeinen die schwächere Sprache beeinflusst. Wie bereits in Abschnitt 1.1.1.3 diskutiert, gilt das Konzept einer allgemeinen Sprachdominanz als umstritten. Hulk und Müller (2000) verfolgen auch die Hypothese, dass bilingual aufwachsende Kinder nicht nur über ein einziges Sprachsystem verfügen, sondern über zwei Sprachsysteme, die nicht komplett voneinander getrennt sind und die sich doch gegenseitig beeinflussen (*Cross-linguistic Influence Hypothesis*). Auf der Grundlage dieser Hypothese distanzieren sich Müller et al. (2002) von der Vorstellung, dass die vermeintlich dominantere Sprache die schwächere Sprache bei bilingual aufwachsenden Kindern generell beeinflusst. In dieser und in nachfolgenden Untersuchungen (vgl. Kupisch 2006; Müller & Patuto 2009) wird argumentiert, dass das Vorhandensein – oder auch das Fehlen – des Spracheinflusses einer Sprache auf die andere vorhergesagt werden kann, weil dieser von den grammatischen Strukturen der beiden Sprachen abhängt, die beim bilingualen Erwerb in Kontakt kommen. Auch in diesem Zusammenhang ergibt sich jedoch die Frage, in welche Richtung dieser Einfluss verläuft. Roeper (1999) postuliert, dass beim zweisprachigen Erwerb einfachere Strukturen vor komplexeren gelernt werden. Müller et al. (2002) greifen diese Annahme am Beispiel von Deutsch und romanischen Sprachen auf und erarbeiten drei Komplexitätskriterien, anhand derer bestimmt werden kann, welche Strukturen in der einen oder anderen Sprache komplexer oder weniger komplex sind, und das Vorhandensein oder Fehlen eines Spracheinflusses prognostiziert werden kann.

Spracheinflüsse sind besonders gut in den Äußerungen bilingualer Kinder zu beobachten, insbesondere wenn ihre Sprachen nicht strikt voneinander getrennt verwendet. Spracheinflusserscheinungen sind daher zu einem in diesem Zusammenhang wichtigen Forschungsgegenstand der Erwerbslinguistik bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern geworden. Da es sich bei den Subjekten der vorliegenden Studie um Kinder im Alter von 9;1 bis 12;4 Jahren handelt, wird im Rahmen dieses Forschungsstands zum (früh-)kindlichen bilingualen Erwerb nicht näher auf die Diskussion über die Existenz oder Nichtexistenz von genauen Unterschieden bei Spracheinflusserscheinungen wie Code-Switching

und kindlichem Code-Mixing eingegangen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik kann in Cantone (2007) nachgelesen werden. Zu unterstreichen ist hier eher, dass die Forschung zum bilingualen Erwerb sich nicht nur mit den Erscheinungsformen von Sprachmischungen befasst hat, sondern auch mit ihrer Natur, oder besser mit den möglichen Gründen für diese Mischungen.

Genesee, Nicoladis und Paradis (1995) stellen in diesem Zusammenhang eine Verbindung zwischen Ursachen für Sprachmischungen und dem Konzept der Sprachdominanz her und behaupten, dass Sprachmischungen tendenziell von der stärkeren Sprache auf die schwächere Sprache erfolgen. In ihrer Untersuchung zum Code-Switching (nicht zufällig Code-Switching und nicht Code-Mixing genannt) bei zweisprachigen Kindern mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch belegt Cantone (2007) allerdings, dass keine eindeutige Tendenz der Sprachmischung in Richtung von der stärkeren zur schwächeren Sprache zu erkennen ist, und schlägt als Interpretation der von ihr analysierten Daten vor, dass Kinder Code-Switching als eine der ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksformen nutzen und dass ihre Auswahl von individuellen Entscheidungen abhängen scheint (vgl. auch Cantone 2005, 2009). Mit diesem Interpretationsvorschlag fordert Cantone (2007) zugleich auch nachfolgende Untersuchungsvorhaben dazu auf, weitere Elemente in Betracht zu ziehen, die diese individuellen Entscheidungen beeinflussen können, wie z.B. die Gesprächspartner, mit denen das Kind interagiert. Somit expandiert sie den Horizont der Analyse über die Grenzen der morphosyntaktischen Strukturen der betrachteten Sprachen hinaus. Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass im hier für die Zwecke der vorliegenden Studie präsentierte Forschungsstand einige Themen hervorgetreten, die für die Erforschung des zweisprachigen Erwerbs in der (frühen) Kindheit von besonderer Relevanz zu sein scheinen und die auch für den individuellen Spracherwerb und die Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeitskompetenzen in den folgenden Lebensabschnitten berücksichtigt werden sollen. Insbesondere lässt sich in der angeführten Literatur beobachten, dass mehrsprachige Kompetenzen in den durchgeführten Studien nicht nur separat betrachtet werden können. Wenn es sich z.B. um das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch handelt, sollen demnach nicht nur Produktionen in der einen oder in der anderen Sprache untersucht werden, sondern in beiden Sprachen. Der *Cross-linguistic Influence Hypothesis* zufolge werden diese zwei Sprachsysteme in einer gewissen Kommunikation miteinander geschen, und zwar nicht allgemein aufgrund von Dominanzverhältnissen, sondern insbesondere wegen der einzelnen morphosyntaktischen Spezifika und außersprachlichen Faktoren. In Bezug auf Sprachmischungsphänomene betont Cantone (2007), dass diese in erster Linie in den Produktionen bilingual aufwachsender Kinder zu erwarten sind, und zwar nicht als Kompressionsstrategie, sondern als mögliche Ausdrucksform. Dies wird bei der Analyse der im Rahmen der vorliegenden Studie untersuchten schriftlichen Kompetenzen berücksichtigt, wenn Sprachmischungen erkannt werden können.

Hinzuzufügen ist außerdem, dass neuere Studien zum mehrsprachigen Erwerb die Bedeutung einer systematischen Erforschung des Einflusses externer Faktoren auf Mechanismen des *Cross-linguistic Influence* betonen (vgl. u.a. Armon-Lotem, Rose & Altman 2021; Otwinowska et al. 2021, Meir & Jannsen 2021). In ihrer Studie mit bilingual

aufwachsenden Kindern mit Minderheitssprache Russisch und jeweils Mehrheitssprache Niederländisch bzw. Hebräisch untersuchen Meir und Janssen (2021) beispielsweise, wie externe Faktoren des *Cross-linguistic Influence* mildern können. Dabei berücksichtigen sie insbesondere das Alter des Erwerbsbeginns der Mehrheitssprache, den Sprachgebrauch in der Familie, die Familienkonstellation, die Intensität des Inputs und die Sprachkompetenzen in beiden Sprachen. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, wie einerseits der Erwerb der Kasusmorphologie in der Minderheitssprache eng mit den sprachlichen Merkmalen der Mehrheitssprache zusammenhängt, aber auch, wie externe Faktoren wie längere ununterbrochene Erwerbszeiträume in der Minderheitssprache und die konsequente Steigerung der Kompetenzen im Russischen mögliche negative Effekte vom Spracheinfluss kompensieren.

Die bisherigen Untersuchungen zum bilingualen Spracherwerb und zum Spracheinfluss in der (Früh-)Kindheit erlauben soweit, folgende Punkte festzuhalten: Die Annahme, dass bilingual aufwachsende Kinder von klein an über getrennte Sprachsysteme verfügen, wird bestätigt; laut Müller und ihrer Forschungsgruppe sind diese Systeme nicht strikt undurchlässig, sondern sie können sich gegenseitig beeinflussen. Dieser Einfluss ist nicht willkürlich, sondern vorhersehbar. Die Richtung des Einflusses ist nicht mit Dominanzverhältnissen verbunden, sondern hängt von der Komplexität der einzelnen morphosyntaktischen Strukturen der beiden Sprachen ab, die miteinander in Kontakt kommen. Externe Faktoren spielen außerdem eine wesentliche Rolle bei der Qualität des Spracheinflusses zwischen Mehrheitssprache und Minderheitssprache.

1.1.2.2 Morphosyntaktische Kompetenzen

Im Korpus der Untersuchungen zum Spracheinfluss und zu Sprachmischungen, die das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch im bilingualen Erwerb von Kindern berücksichtigen, finden sich einige Studien, die sich mit dem Erwerb und der Entwicklung ausgewählter morphosyntaktischer Aspekte beschäftigen. Die Mehrzahl dieser Studien befasst sich mit der Realisierung von Subjekten seitens bilingual aufwachsender Kinder. Einer der Hauptunterschiede auf syntaktischer Ebene zwischen dem Italienischen und dem Deutschen ist die notwendige oder fehlende Realisierung von Subjektpronomen: Während das Italienische eine Pro-Drop- oder Nullsubjektsprache ist, ist das Deutsche eine Nicht-Nullsubjektsprache. Das bedeutet, dass der Ausdruck des Subjektpronomens im Italienischen in einem unmarkierten Satz fakultativ ist (*Ø cosa fai?* vgl. mit *tu cosa fai?*) und im Falle eines nichtargumentativen Subjekts unmöglich ist (*Ønevica*), während im Deutschen das argumentative Subjekt obligatorisch ist (*es schneit*) und das nicht-argumentative Subjekt meist obligatorisch ist (in der Standardsprache, während es in der Umgangssprache und in regionalen Varietäten fakultativ sein kann). Die Arbeiten von Schmitz (2007), Schmitz, Patuto und Müller (2011) und Patuto (2012), die dieses Phänomen untersuchen, kommen zu dem Ergebnis, dass bilingual aufwachsende Kinder mit Italienisch und Deutsch mehr Subjekte im Italienischen realisieren als ihre monolingual aufwachsenden Gleichaltrigen, und zwar gerade als Folge des Einflusses der Nicht-Nullsubjektsprache auf die Nullsubjektsprache.

Untersucht wurde außerdem die Satzstellung bei bilingualen italienisch-deutschen Kindern und insbesondere die Position von Adjektiven im Nominal-satz mit einem Determinans als Kopf. Auch in diesem Bereich zeigen sich Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Italienischen (vgl. auch Bosco Coletsos & Costa 2013). Während im Deutschen das attributive Adjektiv vor dem Substantiv steht, auf das es sich bezieht, und zwischen Determinans und Substantiv positioniert wird (*die neugierige Katze*), wird es im Italienischen eher dem Substantiv nachgestellt, auf das es sich bezieht, wenn die getragene Information unmarkiert ist (*il gatto curioso*, vgl. auch Serianni 2016, S. 199-205). In der Studie von Cantone und MacSwan (2009) beurteilen zehn Teilnehmende die grammatischen Korrektheit von Nominal-sätzen mit einem Determinans als Kopf und einem Adjektiv, in denen Sprachmischungen vorkommen (z.B.: *una glückliche Frau, ein ernster Mann*, Cantone & MacSwan 2009, S. 263). Diese Art von Sprachmischungen wurden bei Kindern mit deutsch-italienischem bilingualen Spracherwerb beobachtet. Auf der Grundlage ihrer Daten schlussfolgern Cantone und MacSwan (2009), dass die Sprache, in der das Adjektiv ausgedrückt ist, die Wortstellung bestimmt.

Nicht unerwähnt bleiben sollen auch die Studien von Schmitz (2006) und Scherger (2016), die sich mit dem Kasuserwerb im Deutschen, insbesondere des Dativs, von bilingualen italienisch-deutschen Kindern beschäftigen. Bei der Analyse des Spracherwerbs von vier zweisprachigen Kindern bis zum Alter von fünf Jahren stellt Schmitz (2006) fest, dass bei diesen Kindern eine Verzögerung bei dem Erwerb des deutschen Dativs im Vergleich zu monolingualen Gleichaltrigen zu beobachten ist. Scherger (2016), die das gleiche Phänomen bei bilingualen Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren untersucht, bestätigt diese Verzögerung bei Vierjährigen, konstatiert aber, dass mit sieben Jahren keine Unterschiede zwischen Kindern mit bilingualer Erwerb und Kindern mit monolingualer Erwerb in der Produktion des Dativs festzustellen sind.

Die noch wenigen verfügbaren Studien zur italienisch-deutschen Zweisprachigkeit legen schließlich den Schwerpunkt im Bereich der Morphosyntax auf Phänomene, die im Sprachkontrast von Interesse sind, d.h., sie fokussieren sich auf Strukturen, die in den zwei Sprachen nicht gleich vorhanden sind. Dadurch kann Spracheinflussphänomene direkt beobachten.

1.1.2.3 Spracherhalt

Der Großteil der Forschungsarbeiten zum bilingualen Erwerb für das Sprachenpaar Italienisch und Deutsch befasst sich mit den frühen Phasen des Spracherwerbs, in der Regel von der Geburt bis zu den ersten Lebensjahren, und damit bis zur Einschulung in die Primarstufe. Die einzige oben zitierte Untersuchung, die auch den Spracherwerb von Kindern über das fünfte bis sechste Lebensjahr hinaus berücksichtigt, ist die bereits erwähnte Studie von Scherger (2016), die jedoch z.B. den Eintritt in das deutsche Bildungssystem und damit den Kontakt mit der institutionellen Sprachförderung als Variable für die Weiterentwicklung des Spracherwerbs nicht direkt und eingehend berücksichtigt. Zu den Forschungsfragen im Bereich des bilingualen Erwerbs gehört die Untersuchung der Entwicklung der simultanen und sukzessiven Zweisprachigkeit nach den ersten Lebensjahren. Der

Einstieg in die institutionelle Bildung, der einen intensiveren kommunikativen Kontakt mit Menschen und Strukturen außerhalb der Familie mit sich bringt und Alphabetisierung als Ziel hat, ist einer der Wendepunkte in der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern, die einen bilingualen Spracherwerb erlebt haben. Mit den Worten von Quay und Chevalier (2019, S. 223): „Early successful multilingualism before children enter school and society is no guarantee of later multilingualism when family-external influence on communication and language learning become more prevalent“. Können die erworbenen (oder nicht erworbenen) Sprachkenntnisse beibehalten werden? Werden sie sich weiter entwickeln? Oder, wenn sie in den ersten Lebensjahren nicht produktiv wahrnehmbar waren, werden sie anfangen, sich zu entwickeln? Wie werden sich die bilingualen Kompetenzen in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben ausdrücken? Oder wird ein Kompetenzverlust, d.h. ein Sprachverlust, beobachtet werden? Köpke und Schmid (2004, S. 5) definieren letzteres Phänomen als eine „non-pathological decrease in proficiency in a language that has previously been acquired by an individual“. Ecke (2004, S. 322) weist darauf hin, dass Sprachverlust auch einzelne Domänen betreffen kann und dass das Phänomen bis zu einem gewissen Grad „is assumed to be a normal, often inevitable aspect of language development in the lifespan of a bi- or multilingual speaker“ (Ecke & Hall 2013, S. 735).

Bei der empirischen Forschung zum Thema Sprachverlust bzw. Spracherhalt – die andere Seite der Medaille – werden sowohl sprachliche als auch außersprachliche Daten berücksichtigt. Hakuta (1986) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, nicht nur Daten zu internen Aspekten über bilingualen Individuen zu erheben, wie z.B. ihre Sprachproduktion oder die Art des bilingualen Erwerbs, sondern auch über die Bedingungen, die einen Einfluss auf die Entwicklung, den Erhalt und die Aufgabe mehrsprachiger Kompetenzen haben können.

Nach Herdina und Jessner (2002) ist die mit Spracherhalt verbundene Arbeit meist nicht einfach und erfordert nicht nur den Einsatz persönlicher Ressourcen, sondern auch ein ständiges Bemühen um Anerkennung, da Institutionen und Gesellschaft in der Regel nicht die notwendigen Räume für den Erhalt der Minderheitensprache zur Verfügung stellen und konzentrieren sich auf die Entwicklung der Kompetenzen in der Mehrheitssprache – was als selbstverständlich angesehen wird.

In den letzten Jahrzehnten wurden in der Forschung Einflussfaktoren für die Aufgabe oder den Erhalt von Sprachen identifiziert, und dabei mehrere Dimensionen in Betracht gezogen, die eventuell mit dem Phänomen in Zusammenhang stehen. Köpke (2007) nennt beispielsweise externe und interne Faktoren, die den Sprachverlust beeinflussen können, und zählt zu den externen Faktoren den kulturellen Kontext, in dem sich das Individuum befindet, die Qualität und Quantität des Sprachkontakts und des Sprachgebrauchs und zu den internen Faktoren die Art des Spracherwerbs, die persönliche Motivation und das Bildungsniveau. Braun und Cline (2014) erkennen den Umfang des Kontakts zur Minderheitensprache als Schlüsselfaktor für den Spracherhalt und postulieren, dass ein höheres Maß an Sprachkontakt zu einer höheren Wahrscheinlichkeit des Spracherhalts führt. Bellay (2016) hebt in diesem Zusammenhang die besondere Bedeutung von Liedern, Reimen, Geschichten und Kinderfernsehen als wichtige Quellen für den Input in der

Minderheitensprache hervor. Montrul (2015) identifiziert den tatsächlichen Sprachgebrauch als den einflussreichsten Faktor für den Spracherhalt, gefolgt von sozio-emotionalen und soziopolitischen Faktoren. Ein von Festman, Poarch und Dewaele (2017) identifizierter Faktor, nämlich die im Herkunftsland verbrachte Zeit, die eine wichtige Rolle beim Spracherhalt spielen könnte, hängt möglicherweise sowohl mit der Exposition gegenüber der als auch mit dem Sprachgebrauch in der Minderheitensprache zusammen, aber auch mit dem Kontext, in dem sich die Person beim Besuch im Herkunftsland befindet.

In ihrer umfangreichen Querschnittsuntersuchung mit 202 mehrsprachigen Schüler:innen der neunten Klasse in Deutschland, die entweder bis zum Alter von sechs Jahren zugewandert oder in Deutschland geboren sind, von denen aber mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist und daher eine Minderheitensprache im Vergleich zur Mehrheitssprache Deutsch spricht, erarbeitet und überprüft Olfert (2019) systematisch eine Reihe von Faktoren, die den Spracherhalt beeinflussen oder nicht beeinflussen. In dieser Studie wird zunächst festgestellt, dass die Art des bilingualen Spracherwerbs, sei es simultan oder sukzessiv, keinen Einfluss auf die Sprachkompetenz in der Minderheitensprache hat. Olfert (2019) bestätigt in ihrer systematischen Analyse den Einfluss der Häufigkeit der Besuche im Herkunftsland (dem eigenen oder dem der Eltern) auf die Sprachkompetenz in der Minderheitensprache, wie bereits in der oben zitierten Untersuchung dargelegt wurde. In ähnlicher Weise wird die Bedeutung sozio-emotionaler Faktoren als Einflussvariable auf die Sprachkompetenz hervorgehoben, zu der noch die Einstellung zur Mehrsprachigkeit hinzukommt, die den Spracherhalt begünstigen oder erschweren kann. Gleichermassen bedeutsam im Hinblick auf den Spracherhalt sind die Kontexte des Sprachgebrauchs und der Gebrauch der Minderheitensprache in der Kommunikation mit den Eltern. Der Gebrauch der Minderheitensprache mit den Peers hat auch positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der untersuchten Personen, allerdings nur in den Bereichen Verstehen und mündliche Produktion. Hingegen konnten in der Studie keine signifikanten Korrelationen zwischen der Sprache, in der ferngeschenkt wird, und der Sprachkompetenz ermittelt werden. Als weiterer Befund dieser Studie kann festgehalten werden, dass der Besuch bzw. Nicht-Besuch von herkunftssprachlichem Unterricht, der den Erhalt der Sprache fördern soll (vgl. Abschnitt 1.2.3.2), keine signifikanten Effekte auf die Sprachkompetenz in der Minderheitensprache hat.

In diesem Zusammenhang ist außerdem der Einfluss der unterschiedlichen „Familienkonstellation[en]“ (Olfert 2019, S. 117) zu erwähnen. Dabei sind hier die unterschiedlichen Zusammensetzungen der Haushalte in Bezug auf Herkunftssprache und Migrationsgenerationszugehörigkeit sowie hinsichtlich des Sprachgebrauchs unter Familienmitgliedern intendiert. Zunächst einmal ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Familien die gleiche Kombination in Bezug auf die Eltern und ihre Herkunftssprachen aufweisen. So kann es vorkommen, dass die Eltern dieselbe Herkunftssprache teilen, die der Minderheitensprache entspricht, oder dass ein Elternteil die Mehrheitssprache und der andere die Minderheitensprache spricht, oder dass beide Eltern zwei verschiedene Minderheitensprachen sprechen. In den letzten Jahrzehnten haben Studien zum mehrsprachigen Spracherwerb wie bereits erwähnt gezeigt, dass eine größere Exposition gegenüber der

Minderheitensprache zu einer höheren Wahrscheinlichkeit führt, die Minderheitensprache zu erhalten (Braun & Cline 2014). So kommen zum Beispiel die Studien von Kane (1997) und De Klerk (2001) zu dem Ergebnis, dass die sprachliche Homogenität der Eltern in den Minderheitensprachen zu einem höheren Spracherhalt bei ihren Kindern führt. Im Hinblick auf gemischte Familien aus sprachlicher Sicht zeigt Tsunoda (2006), dass dies nicht zwangsläufig zu einem höheren Grad der Sprachaufgabe führt, und verweist als zusätzliche Variable auf das Prestige, das die Minderheitensprache in dem mehrheitssprachlichen Kontext genießt, in den sie eingebettet ist, eine Variable, die den Erfolg des Spracherhalts in nachfolgenden Generationen maßgeblich beeinflussen kann.

Der letztgenannte Punkt bezieht sich auf die jüngste Forschung zur familiären Sprachenpolitik (*Family Language Policy*), nämlich die „*explicit and overt as well as implicit and covert language planning by family members in relation to language choice and literacy practices within home domain and among family members*“ (Curdt-Christiansen 2018, S. 420). In den 1990er Jahren konzentrierte sich die Forschung zur familiären Sprachenpolitik auf interne Faktoren wie den Umfang des Inputs in der Minderheiten- und der Mehrheitssprache, vor allem bei binationalen Familien, bei denen ein Elternteil meistens in der ersten Generation eine europäische Minderheitensprache als Herkunftssprache hat. In jüngerer Zeit hat sich der Fokus auf externe Faktoren wie die Einstellung der Eltern zur Mehrsprachigkeit (also ihre explizite oder implizite Sprachideologie) und andere gesellschaftspolitische und emotionale Faktoren verlagert (Curdt-Christiansen 2018, S. 425). Die Interviews, die mit den Eltern der Kinder, die Gegenstand der vorliegenden Studie sind, geführt werden (siehe Kapitel 2.1 für die Methodik und Kapitel 2.4 für die Analyse), werden einige dieser Aspekte für den hier betrachteten Kontext ans Licht bringen.

Die bisher durchgeführten empirischen Studien zum Sprachverlust und -erhalt bei bilingualen Personen mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch sind sehr spärlich und noch nicht ausreichend, um ein vollständiges Bild des Phänomens zu erhalten. Einige Forschungsrichtungen und -ergebnisse lassen sich aber festhalten. Diese werden im Folgenden angeführt, um einen besseren Überblick über das immer noch weitgehend unvollständige Mosaik zu erhalten, in das sich die vorliegende Untersuchung teilweise einfügt.

Krefeld (2004) analysiert die Phänomene des Sprachkontakte in den mündlichen Produktionen von Jugendlichen mit italienisch-deutscher Zweisprachigkeit, die in Deutschland geboren wurden oder mit ihren Familien vor der Einschulung in die Primarstufe nach Deutschland zugewandert sind, und reiht sich damit in den Forschungsstrang zu Sprachaufgabe und -erhalt ein. In dieser Studie konnten zum Teil Sprachverlust und Unsicherheit bei dem Gebrauch der Minderheitensprache festgestellt werden. Zu beachten ist dabei, dass sowohl Verlust als auch Unsicherheit eine gewisse Variation innerhalb der betrachteten Gruppe aufzuweisen scheinen.

Bernhard (2013) führt Interviews mit sechs Studierenden, von denen fünf in Deutschland und einer in Italien geboren wurden. In drei Fällen sind beide Elternteile aus Sizilien zugewandert, in zwei weiteren Fällen handelt es sich um Familien, in denen ein Elternteil italienisch und der andere deutsch ist, im letzten Fall ist die Mutter Italienerin und der Vater Bosnier. Vier dieser Kinder sind mit einem simultanen bilingualen Erwerb von

Deutsch und Italienisch aufgewachsen, eines mit einem sukzessiven bilingualen Erwerb von Italienisch und Deutsch, eines mit einem simultanen bilingualen Erwerb von Sizilianisch und Deutsch und sukzessiv mit Italienisch. In den Interviews stellt Bernhard (2013) den sechs Jugendlichen Fragen zum Sprachgebrauch in ihrem Alltag, zur Einstellung ihrer Peers zu Mehrsprachigkeit, zu ästhetischen Aspekten der beiden Sprachen und zu Sprachmischungen. Die qualitative Analyse der Antworten zeigt ein sehr differenziertes Bild, das nicht zu einer Identifizierung klarer Gemeinsamkeiten unter den Jugendlichen in den verschiedenen Fragenkategorien führen kann. Vielmehr lassen sich zahlreiche Unterschiede feststellen. Die einzige Ausnahme scheint die allen gemeinsame Unsicherheit über den Erhalt der eigenen mehrsprachigen Kompetenzen zu sein, die sich dadurch erklären lässt, dass Italienisch in Deutschland weder die Umgebungssprache ist, zu der man tendiert, da sie in allen Bereichen des täglichen Lebens präsent ist, noch eine weit verbreitete Fremdsprache wie Englisch, die mithin in der Mehrheitsgesellschaft präsenter und gebräuchlicher ist.

Cantone und Olfert (2015) stellen in ihrem Beitrag ein Pilotprojekt für eine Studie mit italienischsprachigen Jugendlichen der zweiten und dritten Generation in Deutschland vor, in der die Adjektivstellung und die Subjektrealisierung in den Fokus der Analyse gerückt werden. Dabei sollen bilinguale Personen die grammatischen Korrektheit von Sätzen beurteilen, die nur gehört und nicht gelesen werden. Anschließend wird eine Aufgabe zur Textproduktion mit Hilfe der Geschichte „Frog Where Are You?“ (Mayer 1969), die in der Forschung als *frog story* bekannt ist, bearbeitet. An der Pilotierung nehmen ein 15-jähriger Junge und ein 16-jähriges Mädchen, zwei Geschwister, teil. Cantone (2020b) beschreibt den Erwerbshintergrund der beiden Jugendlichen ausführlich. Ihre italienisch-deutsche Zweisprachigkeit ist als sukzessiv einzustufen, da zu Hause immer nur Italienisch – und Sizilianisch – gesprochen wurde und Deutsch erst durch den Kontakt mit der Gesellschaft außerhalb der Familie erworben wurde. Beide Jugendliche identifizieren sich sprachlich und kulturell als Italiener:innen, schätzen aber ihre Sprachkompetenzen, vor allem im schriftlichen Bereich, im Deutschen höher ein als im Italienischen. Diese Selbsteinschätzung wird durch die Ergebnisse der Pilotstudie insbesondere anhand der Sprachproduktionen durch die *frog story* bestätigt, in der beide im Deutschen bessere Resultate zeigen als im Italienischen, mit dem Unterschied, dass die ältere Schwester auch im Italienischen gute Kompetenzen aufweist, der Bruder dagegen weniger gute. Anhand dieser Pilotierung wird suggeriert, dass zwei Individuen, die in den ersten Lebensjahren den gleichen Erwerbsweg durchlaufen haben und sich mit der Minderheitensprache und -kultur identifizieren, unterschiedliche Kompetenzen in dieser Sprache aufweisen können. Ein Unterschied besteht darin, dass die Schwester die Bedeutung der italienischen Sprache für sich selbst hervorhebt, während der Bruder behauptet, sie sei für ihn nicht so wichtig. Die vollständige Studie wird in Cantone (2020b) vorgestellt. Daran nehmen 17 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren teil, von denen 15 in Deutschland und zwei in Italien geboren wurden. Drei von ihnen sind mehrmals von Italien nach Deutschland und umgekehrt umgezogen. Mit Ausnahme eines Falles, in dem der Vater Deutscher und die Mutter Italienerin ist, sind die Eltern der Jugendlichen alle Italiener:innen. In allen Haushalten werden neben der Standardsprache auch andere Varietäten des Italienischen

gesprochen, insbesondere das Sizilianische und das Neapolitanische. Die Analyse der erhobenen sprachlichen und außersprachlichen Daten zeigt, dass kein direkter Zusammenhang zwischen guten Italienischkompetenzen und der Präferenz für diese Sprache besteht, wenn man die Wahl zwischen Italienisch und Deutsch hat. Auch scheint kein direkter Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur italienischen Sprache und der Wahl für den Gebrauch dieser Sprache zu bestehen. Insgesamt kommt Cantone (2020b) zu dem Schluss, dass der Spracherwerb und -erhalt in der zweiten Generation ein besonders heterogenes und komplexes Phänomen ist, und betont, dass die Bedingungen für das Erwerben und den Erhalt der Minderheitensprache vielfältiger zu sein scheinen als diejenigen, die für die erste Generation zweisprachiger Menschen gelten.

Die Frage, wie zwei- und dreisprachige Familien mit dem Erhalt der Minderheitensprache umgehen, ist Gegenstand der Studie von Cantone (2019), in der vier mehrsprachige Familien mit jeweils mindestens einem zweisprachigen Elternteil untersucht werden. In drei der vier Familien ist ein Elternteil zweisprachig Italienisch-Deutsch. Die Studie, anhand derer der Umfang des Inputs in der Minderheitensprache an Kinder in der Altersspanne von null bis 30/36 Monaten erfasst wird, zeigt, dass zweisprachige Elternteile mit einsprachigen Partner:innen dazu neigen, ihre Minderheitensprache nicht weiterzugeben, im Gegensatz zu Elternteilen mit einem:r Partner:in, der:die ebenfalls zweisprachig ist und neben dem Deutschen mit einer anderen Minderheitensprache als dem Italienischen aufgewachsen ist. In dieser Studie werden keine Auswirkungen auf den Sprachgebrauch der Kinder festgestellt, vor allem, weil diese noch sehr jung sind.

Wenngleich die Variablen, die den Erhalt von Minderheitensprachen begünstigen können, noch nicht vollständig erforscht sind, so zeigen die in den letzten Jahren durchgeführten und hier vorgestellten Forschungsarbeiten deutlich, dass bestimmte interne und externe Faktoren eine direkte Rolle dabei zu spielen scheinen. Unter anderem werden hier Aspekte, die auch für die vorliegende Studie zentral sind, wie die Art des tatsächlichen Sprachgebrauchs und die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit, besonders hervorgehoben. Betont wird auch, dass die Chancen des Spracherhalts nicht nur von den Bemühungen des Individuums oder seiner Familie abhängt, sondern auch von den gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen, denen es ausgesetzt ist.

1.2 Institutionelle Mehrsprachigkeit

In Kapitel 1.1 wird durch die Analyse theoretischer Arbeiten zum Thema argumentiert, dass individuelle Mehrsprachigkeit ein weit verbreitetes Phänomen ist, das nach der weiten Definition als Eigenschaft der gesamten Menschheit angesehen werden kann. Diese Überlegung ist keine Besonderheit der gegenwärtigen Zeit und historisch gesehen nichts Neues. Wenn die Koexistenz und Nutzung kodifizierter und nicht kodifizierter Sprachen und Sprachvarietäten durch die Individuen die menschlichen Gesellschaften jahrhundertelang prägte, kam es mit der Verbreitung der Idee des Nationalstaats, die ab dem 18. Jahrhundert in Europa weit verbreitet war und im 19. Jahrhundert weitgehend realisiert wurde, zu keiner bzw. keiner durchgängigen Institutionalisierung individueller Mehr-

sprachigkeit meistens zugunsten einer institutionellen nationalen Einsprachigkeit (vgl. Roth 2006). Der Nationalstaat ist ein politisches Modell, in dem der Staat – d.h. die zentrale politische Organisation einer Gesellschaft in einem bestimmten Gebiet – und die Nation – d.h. die Gemeinschaft von Menschen mit gemeinsamen Merkmalen wie Kultur, Geschichte und Sprache – zusammenfallen und somit einem nationalen Territorium entsprechen, in dem das politische Handeln des Staates in einer nationalen Sprache zum Ausdruck kommt (vgl. Roth 2012). Das Modell des Nationalstaates ist auch in diesem Jahrhundert immer noch das am weitesten verbreitete in Europa, und sein Erfolg scheint so groß zu sein, dass die Verbreitung alternativer Modelle insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit sehr eingeschränkt bleibt. Bekannte Beispiele auf europäischem Boden sind die föderalen und mehrsprachigen Staaten der Schweiz und Belgiens. Als Beispiel sei außerhalb Europas u.a. der plurinationale Staat Bolivien genannt, in dem mehrere Nationen, die sich innerhalb desselben Staats befinden, mehreren Sprachen entsprechen und in dessen Verfassung von 2017 36 Amtssprachen anerkannt sind, d.h. neben dem Spanischen alle Sprachen der autochthonen Sprachgruppen auf dem Staatsgebiet.¹¹

Deutschland ist verfassungsrechtlich kein plurilingualer Staat, aber obwohl Deutsch offensichtlich mehrheitliche Landessprache ist, wird es in der Verfassung der Bundesrepublik in keiner Weise als offizielle Landessprache oder als Amtssprache angegeben. Der Gebrauch von Deutsch als Amtssprache auf Bundesebene ist nur in Gesetzen indiziert, die sich auf den rechtlichen Kontext (§ 23 VwVfG – R5) und den Verwaltungskontext (§ 184 GVG – R4) beziehen. Die Bestimmung der Amtssprache obliegt den einzelnen Bundesländern mittels Landesverwaltungsverfahrensgesetz, und sie muss nicht unbedingt (nur) Deutsch entsprechen. So hat z.B. Schleswig-Holstein neben Hochdeutsch auch Niederdeutsch, Friesisch und Dänisch, die autochthone Minderheitensprachen in seinem Gebiet sind, als Amtssprachen festgelegt (§ 82 b LVwG SH), während z.B. Berlin, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt auf eine einheitliche Angabe der Amtssprache in ihrem Hoheitsgebiet verzichtet haben. Eine Verankerung allochthoner Minderheitensprachen in institutionellen Kontexten ist in den Gesetzen der Bundesrepublik nicht zu finden. Das Fehlen einer systematischen institutionellen Anerkennung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit hat auch Auswirkungen auf das öffentliche Bildungssystem als tendenziell monolinguale Institution des tendenziell monolingualen Nationalstaates.

In diesem Kapitel werden theoretische und empirische Forschungsaspekte im Zusammenhang mit der institutionellen Mehrsprachigkeit im Bildungskontext erörtert. In Abschnitt 1.2.1 wird insbesondere die aktuelle Situation in der deutschen Schule im Spannungsfeld zwischen *monolingualer Habitus* (1.2.1.1) und *multilingual turn* (1.2.1.2) dargestellt. In Abschnitt 1.2.2 wird der besondere schulische Auftrag der sprachlichen Bildung in diesem Zusammenhang näher betrachtet und mit einem Schwerpunkt auf der Förderung von Bilingualität-Kompetenzen (1.2.2.2) untersucht. Anschließend werden in 1.2.3 die derzeit existierenden Modelle und schulischen Angebote für den Erhalt und die Entwicklung von Kompetenzen in Minderheitensprachen beleuchtet, mit besonderem

11 Constitución política del Estado, Primera parte, Título I, Capítulo primero, Artículo 5: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Augenmerk auf die Situation in Köln, dem örtlichen Kontext der vorliegenden Studie (1.2.3.3). Abschnitt 1.3 bietet ein Zwischenfazit der gesamten theoretischen Grundlagen und des in den ersten beiden Kapiteln vorgestellten Forschungsstandes.

1.2.1 Mehrsprachigkeit in der Schule

1.2.1.1 Schule und sprachlicher Habitus

Mit Ausnahme der Bundesländer, in denen autochthone regionale sprachliche Minderheiten anerkannt werden (Brandenburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Sachsen), wo teilweise öffentliche Schulen Unterricht in den Minderheitensprachen erteilen können, sowie der nichtdeutschsprachigen privaten Schulen und der wenigen Europa-Schulen und bilingualen Schulen (vgl. Abschnitt 1.2.3) findet der Unterricht in der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland überwiegend oder ausschließlich – teilweise mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts – in deutscher Sprache statt, ohne Berücksichtigung der Vielzahl der in Deutschland vorhandenen allochthonen Minderheitensprachen – und ihrer Sprecher:innen.¹²

In ihrer Studie von 1994 hebt Gogolin den Widerspruch des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Titel) hervor, ein Ausdruck, der in den Bildungswissenschaften großen Erfolg erlebt hat und weiterhin erlebt, da er die Diskrepanz zwischen der mehrsprachigen Realität der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft und den Praktiken, die dieser sprachlich diversen Gesellschaft innerhalb der Institution Schule heute immer noch nicht gerecht werden (Becker 2016, S. 41), sehr prägnant auf den Punkt bringt.

Die monolingualen Haltungen und Praktiken in den schulischen Einrichtungen bleiben nicht ohne Folgen für die mehrsprachigen Individuen, die in dieses System eintreten. Dadurch beeinflusst werden u.a. die Entwicklung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen, ihre allgemeine kognitive Entfaltung und folglich auch ihre schulischen Leistungen auf der Ebene des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung (Brizić 2006; Gogolin 2005). Im Bildungsbereich werden Minderheitensprachen im Vergleich zur Mehrheitssprache Deutsch oft als weniger prestigeträchtig für Lernzwecke (und nicht nur) angesehen (vgl. Schneider 2005; Montanari & Panagiotopoulou 2019). Anderssprachige Kompetenzen, die sich aus dem familiären Hintergrund und dem damit verbundenen kindlichen Spracherwerb ausschließlich oder zusätzlich in einer anderen Sprache als Deutsch ergeben, werden nicht als Kompetenz, sondern oft als Hindernis für das Erlernen der Sprache gesehen, in der Wissen und Kompetenzen vermittelt werden (Dirim 2015, S. 28) und in der am Ende der Schulpflicht die Teilnahme am gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben stattfinden sollte.

Aufgrund des familiären Hintergrunds mit direkter oder indirekter Zuwanderungs geschichte und mit dem oft daraus resultierenden Erstspracherwerb einer anderen Sprache als Deutsch – auch im simultanen bilingualen Erstspracherwerb –, erleben Kinder oftmals

12 Auch beim Fremdsprachenunterricht kann aber die Unterrichtssprache die deutsche Sprache sein.

einen erschweren Zugang zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen und Kenntnisse, da diese in der Regel nur in einer ihrer Sprachen erfolgt, nämlich der Mehrheitssprache Deutsch. Die vorwiegend monolinguale Konzeption der öffentlichen Bildung in der Nationalsprache kann entsprechend zu einer institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2009, S. 22 ff.) der „Migrationsandere[n]“ (Mecheril 2016, S. 15) bzw. der ‚Sprachanderen‘ führen, die zu den Differenzmerkmalen u.a. ihre sprachlichen Repertoires mitbringen. Dies äußert sich nicht selten in einer Bildungsbeteiligung, die zu unzureichenden Bildungserfolgen und somit zu einem eingeschränkten Zugang z.B. nach der Grundschule zu weiterführenden Bildungswegen mit dem Ziel eines Abiturs führt, das wiederum den Zugang zu einem Hochschulstudium ermöglicht. In den letzten zwei Jahrzehnten haben groß angelegte Studien zum Bildungserfolg in den OECD-Staaten gezeigt, dass auch in Deutschland mehrsprachige Schüler:innen mit direktem oder indirektem Migrationshintergrund (d.h. erster, zweiter oder auch einer späteren Generation) niedrigere Bildungsergebnisse erzielen als ihre Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund (Baumert, Stanat & Watermann 2006; Haag, Böhme & Stanat 2016). Zu der Gruppe dieser Bildungsbeteiligten gehören auch Schüler:innen mit einem auf Italien und die italienische Sprache bezogenen Migrationshintergrund. Schmid (2014) und Cantone (2020a) führen beispielhaft vor Augen, dass Schüler:innen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland nach der Grundschule überproportional oft in die Hauptschule (im Verhältnis zu den anderen Schulformen der Sekundarstufe) übergehen. Diese Beobachtungen untermauern die These einer institutionellen Diskriminierung u.a. aufgrund von der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler:innen.

1.2.1.2 *Multilingual turn* und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Im Anschluss an die Arbeit von Gogolin (1994), die als Anklage gegen ein Bildungsmodell rezipiert wurde, das an den Ressourcen, Identitäten und Bedürfnissen der Schüler:innen vorbeigeht, haben sich die Bildungswissenschaften (und auch andere Disziplinen) eingehend mit dem Thema befasst und das Recht auf sprachliche Teilhabe und Ermächtigung mehrsprachiger Individuen eingefordert. Verlangt wird die Einbeziehung der Herkunftssprachen mehrsprachiger Individuen in den Unterricht (Salgado 2014; Niedrig 2015) und dadurch überhaupt „ein Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung“ (Roth 2006, S. 11). In den letzten zwanzig Jahren ist das Thema Mehrsprachigkeit in komplexen Gesellschaften und insbesondere im schulischen Kontext immer wieder in den Mittelpunkt internationaler Debatten, theoretischer Arbeiten und empirischer Untersuchungen gerückt. In diesen Diskursen hat die Sprach(en)frage in sprachlich diversen Nationalstaaten einen neuen Aufschwung erfahren (vgl. Castiglione & Longman 2007), weg von der Idee einer am monolingualen Habitus orientierten Bildung und hin zu einer kritischen Positionierung gegenüber der einsprachigen Konzeption des Unterrichts zuerst in den Sprach- und dann auch in den Sachfächern, was in der wissenschaftlichen Literatur als *multilingual turn* bezeichnet wird (vgl. Conteh & Meier 2014; May 2014). Diese setzt sich aus allen Akteur:innen und ihren wissenschaftlichen und praktischen Beiträgen

zusammen, die Mehrsprachigkeit und nicht Einsprachigkeit als Norm in Gesellschaft und Bildung betrachten (vgl. Fürstenau 2016).

Dass Mehrsprachigkeit Norm, Ressource und Bildungsziel ist, wird in wichtigen institutionellen Dokumenten zum Sprachenlernen und zur allgemeinen Schulbildung verankert. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen befasst sich z.B. ausführlich mit dem Thema Mehrsprachigkeit. Das Dokument positioniert sich klar für eine Auffassung von Mehrsprachigkeit als ein Set von dynamischen Kompetenzen, die dazu dienen, in mehrsprachigen Kontexten zu handeln. Diese mehrsprachigen Kompetenzen, die sich aus den verschiedenen „Spracherfahrungen eines Menschen“ (Europarat 2001, S. 133) ergeben und somit (früh-)kindlichen Mehrspracherwerb, Zweitspracherwerb und das Erlernen von Fremdsprachen nach der Kindheit umfassen, sind als Ressource zu sehen, auf Basis derer weitere Sprachkompetenzen entwickelt werden können.

Auch die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) beschäftigt sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit und hat dies in Zusammenhang mit der Bildung und insbesondere der sprachlichen Bildung gestellt. So heißt es im Rahmen der Formulierung der Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Grundschule, vierter Jahrgang, dass

„[f]ür viele Kinder die deutsche Sprache nicht die erste und nicht die Familiensprache ist. Sie verfügen dadurch z.T. über andere sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen als einsprachige Kinder. Der Deutschunterricht sollte dies auch für eine interkulturelle Erziehung aller Kinder nutzen.“ (KMK 2005a: 6)

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der neunten Klasse von Hauptschulen wird der Sprachbildungsauftrag des Unterrichts nicht nur im betreffenden Fach, sondern in allen Fächern betont, in denen die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen berücksichtigt werden muss:

„Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung. Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden durch ein möglichst breit angelegtes sprachliches Lernen nachhaltig unterstützt.“ (KMK 2005b: 7)

Im Beschluss von 2013 zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule fordert die KMK erneut, die mehrsprachigen Kompetenzen aller Schüler:innen als Ressource zu begreifen, die Akzeptanz und Anwendung finden muss (KMK 2013a, vgl. auch Fürstenau 2017, S. 12; Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 18) und dass die Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, dass diese Kompetenzen sich entfalten und weiterentwickeln können, eine notwendige Bedingung dafür, dass die Potenziale, die sich aus einer mehrsprachigen Biografie ergeben, ihren vollen Ausdruck finden können (vgl. Roth 2006, S. 13).

Beschlüsse an sich sind Regelungsprinzipien, die angewandt werden müssen, um Ausdruck zu finden und so zu einer Veränderung der Realität zu führen. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Beschlüsse umgesetzt werden können, d.h., wie (mehr-)sprachige

Bildung generell konzipiert werden soll. In den letzten Jahrzehnten sind verschiedene Ansätze entwickelt worden, die als Ausgangspunkt die Aktivierung und Einbeziehung mehrsprachiger Repertoires und als Lernhorizont die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen haben, die in der Literatur unter dem Sammelbegriff der Mehrsprachigkeitsdidaktik zusammengefasst werden.¹³ Die in dieser Gruppe aufgeführten Ansätze weisen, wenn auch mit Unterschieden in der jeweiligen Schwerpunktsetzung, Gemeinsamkeiten auf wie beispielsweise das Einbeziehen des gesamten sprachlichen Repertoires der Schüler:innen in den Lernprozess, die Förderung des interlingualen Transfers, die Entwicklung von Sprachbewusstheit und die Reflexion von Sprachlernstrategien (vgl. Übersicht in Bredthauer 2018, S. 278).

Zur wirksamen Umsetzung einer mehrsprachigkeitsorientierten sprachlichen Bildung im Praxiskontext

„bedarf es [außerdem] einer Konzeption institutioneller Mehrsprachigkeit, d.h. eines Konzepts von Mehrsprachigkeit, das die Dimensionen Curriculum-, Unterrichts- und Schulentwicklung umfasst und dann strukturell wie didaktisch zu implementieren ist.“ (Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 28)

Darüber hinaus mangelt es weitgehend an einer entsprechenden Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals (Panagiotopoulou & Rosen 2015; Bredthauer & Engfer 2016; Maahs, Triulzi & Hacısalıhoğlu 2020), an einer adäquaten Orientierung an Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Lehrwerken (Oleschko & Moraitis 2012; Bredthauer et al. 2021; Bredthauer et al. eingereicht) und an angemessenen Verfahren zur Diagnostik mehrsprachiger Kompetenzen (Roth 2006; Triulzi et al. 2020; Settinieri & Jeuk 2019).

Die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze bleibt in der Praxis daher sporadisch und erfolgt nicht systematisch, was vertiefte empirische Untersuchungen erschwert, die mit ausreichenden Daten und über eine längere Zeitspanne erforschen, wie Mehrsprachigkeitsdidaktik in Sprach- und Sachfächern umgesetzt wird, welche kurz- und langfristigen Effekte sie hat und welche Faktoren diese Effekte beeinflussen (vgl. Sierens & van Avermaet 2014, S. 211). Die vorliegenden empirischen Studien, die vor allem zur Interkomprehensionsdidaktik und zum sprachenübergreifenden Lernen in Sprachfächern durchgeführt wurden (vgl. Marx 2005; Behr 2007; Bär 2009; Bär 2010; Marx 2010; Morkötter 2016), zeigen jedoch nicht nur, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik keine negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schüler:innen hat (vgl. Bredthauer, Kaleta & Triulzi 2021), sondern dass im Gegenteil positive Effekte auf Lernmotivation, Lernleistung und Sprachbewusstheit nachgewiesen werden können (vgl. Übersicht in Bredthauer,

13 Zu den bekanntesten gehören die *Interkomprehensionsdidaktik* (Meißner 1995; Hufeisen & Marx 2007; Mehlhorn 2011), das *sprachenübergreifende Lernen* (Barkowski & Krumm 2010, Morkötter, Schmidt & Schröder-Sura 2020), die *Didaktik der Sprachenvielfalt* (Oomen-Welke 2000) und das *pädagogische Translanguaging* (García 2009, Gantefort 2020, Cenoz & Gorter 2021). Einige dieser Konzepte werden in Abschnitt 7.2 aufgegriffen, in dem aus den Ergebnissen der in dieser Studie ausgewerteten schriftlichen Produktionen und Interviews didaktische Konsequenzen gezogen werden.

Kaleta & Triulzi 2021; Bredthauer 2018). Derartige positive Auswirkungen der Einbeziehung mehrsprachiger Kompetenzen werden nicht nur in Sprachfächern festgestellt. Empirische Studien zur Einbeziehung von Herkunftssprachen in den Mathematikunterricht zeigen insbesondere, dass die aktive Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen der Schüler:innen zu einer Verbesserung der Lernleistung führt (Meyer & Prediger 2011; Wessel et al. 2016; Schüler-Meyer et al. 2019). Trotz dieser positiven Ergebnisse aus der empirischen Forschung werden mehrsprachige Ansätze bislang noch nicht in großem Umfang und strukturell in der Schule eingesetzt. Dies betrifft sowohl das fachspezifische Lernen als auch die sprachliche Bildung im Allgemeinen, die Gegenstand des nächsten Abschnitts ist.

1.2.2 Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung

Wie bei Individuen, bei denen der Spracherwerb in der Familie einsprachig verläuft, endet auch bei bilingualen Personen die Entwicklung der Sprachkompetenzen nicht mit den ersten Lebensjahren, sondern sie setzt sich in der späteren Kindheit, im Jugend- und im Erwachsenenalter fort. In den vorhergehenden Abschnitten wurde bereits hervorgehoben, dass der Eintritt in die institutionelle Schulbildung einen bedeutsamen Wendepunkt im Leben eines Individuums darstellt, unabhängig davon, ob der Spracherwerb bislang ein- oder mehrsprachig verlaufen ist. Es handelt sich dabei um einen wichtigen Moment, der eine Reihe von Variablen mit sich bringt, die außerhalb der Familie einen Einfluss u.a. auf die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen in der Minderheitensprache haben können. In der Schule kommen Kinder mit verschiedenen Sprachinputs in Kontakt, die neben diejenigen in ihren Familien und in ihrem sozialen Umfeld außerhalb der Bildungseinrichtung treten (vgl. Grosjean 2020). Dort erwerben sie die Fähigkeit, mit Sprache zu agieren, um Handlungen im Zusammenhang mit fachlichem und sprachlichem Lernen vollbringen zu können, die nicht nur über Mündlichkeit, sondern auch bzw. zu- meist über Schriftlichkeit vermittelt und ausgedrückt werden. Dieser Sprache zum Lernen und der Schriftlichkeit wird in der Schule eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. So besteht eine der ersten Aufgaben der Grundschulbildung in dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit seitens der Schüler:innen, Kompetenzen, die im Laufe der ganzen Bildungslaufbahn verstetigt und ausgebaut werden.

Ehlich (2013, S. 202 f.) identifiziert acht sprachliche Basisqualifikationen, die von den Lehrkräften gefördert und von den Schüler:innen im Laufe des Bildungsprozesses erworben werden müssen, die sich nicht nur auf das Beherrschene morphosyntaktischer und lexikalischer Strukturen beschränken, sondern auch Pragmatik, Semantik und Literalität betreffen. Denn die Schule ist eine „versprachlichte Institution“ (Ehlich 2013, S. 200), in der Sprache und insbesondere die Schriftsprache das Medium ist, durch das die Aneignung von Wissen und der Erwerb von Kompetenzen ermöglicht werden und die zugleich selbst Gegenstand des Lehrens und Lernens ist.

Demnach besteht eine der wichtigsten Aufgaben der schulischen Bildung darin, die Entwicklung von Sprachkompetenzen auf kontinuierliche und strukturierte Weise zu fördern, d.h., die Schule soll die Aufgabe der sprachlichen Bildung übernehmen.

„Sprachliche Bildung ist Aufgabe der Bildungsinstitution für alle Kinder und Jugendlichen. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich in allen Fächern.“ (Schneider et al. 2012, S. 23, zitiert in Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 17).

In der Definition von Schneider et al. (2012) zur sprachlichen Bildung wird neben den oben genannten Aspekten vor allem betont, dass dieser besondere Bildungsauftrag nicht nur einem Bildungsbereich zugeschrieben werden kann und soll, sondern in allen Bildungsetappen, beginnend bereits vor der Grundschule, erfüllt werden muss. Ferner wird festgestellt, dass sprachliche Bildung eine allgemeine Aufgabe der schulischen und vor-schulischen Bildung und somit aller Fächer, nicht nur der Sprachfächer wie Deutsch und des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts, ist. Hier werden wiederum keine spezifischen Sprachen genannt, in denen diese sprachliche Bildung stattfinden soll. Denn sprachliche Bildung betrifft nicht nur die Erweiterung von Kompetenzen nur in einer bestimmten Sprache, sondern kann sich auf das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen erstrecken.

Diese Gegebenheiten für eine wirksame Implementierung mehrsprachigkeitsorientierter sprachlicher Bildung sind, wie bereits erwähnt, auch heute noch nur rudimentär vorhanden. Auch empirische Studien, die untersuchen, welche Auswirkungen eine Implementierung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in deutschen Schulen auf die sprachliche Bildung in Bezug auf das gesamtsprachliche Repertoire von Schüler:innen hat, sind immer noch rar.

1.2.2.1 Bildungssprache und Schriftsprache

Ein hervorzuhebender Aspekt, wenn von sprachlicher Bildung in der Schule die Rede ist, sind die Merkmale dieser Sprache, die einerseits durch die Institution zu fördern ist und die andererseits im Rahmen des Unterrichts sowie der Demonstration des erworbenen Wissens und der entwickelten Kompetenzen seitens der Schüler:innen verwendet werden muss (Gogolin 2013, S. 11). Dabei handelt es sich nicht um Alltagssprache, d.h. die Sprache, die von Menschen in der alltäglichen Kommunikation verwendet wird, sondern um die sogenannte Bildungssprache, ein Begriff, der

„ein heuristisches, äußerst instruktives und Disziplinen verbindendes Konzept zur Beschreibung und Verständigung über diejenigen sprachlichen Fähigkeiten, die wesentlichen Anteil an gelingenden Bildungsprozessen in allen Fächern haben“ bezeichnet (Becker-Mrotzek & Roth 2017, S. 29).

Als Grundlage für das Begriffsverständnis der Bildungssprache dienen Konzepte des amerikanischen Soziolinguisten Basil Bernstein¹⁴, des britischen Sprachwissenschaftlers

¹⁴ Vgl. *restricted language* (Bernstein 1971).

M.A.K. Halliday¹⁵ und des kanadischen Erziehungswissenschaftlers Jim Cummins¹⁶, deren gemeinsames Hauptmerkmal in einer Orientierung am schriftlichen Sprachregister besteht, was einen hohen Grad an Dekontextualisierung impliziert.¹⁷ Spezifische Merkmalskataloge der deutschen Bildungssprache aus pragmatischer, semantischer und morphosyntaktischer Sicht finden sich in verschiedenen Beiträgen aus den Bildungswissenschaften (vgl. z.B. Gogolin & Roth 2007; Gogolin & Lange 2011; Feilke 2012; Becker-Mrotzek & Roth 2017). Eine Systematisierung der Merkmale der deutschen Bildungssprache auf drei Ebenen (diskursive Merkmale, grammatische Merkmale, lexikalische Merkmale) wird von Heppt (2016) ausgearbeitet und findet sich in der Zusammenfassung von Lange (2020, S. 55) und in Tabelle 1 wieder. In Anlehnung an die Ausarbeitung der Konzepte von BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive academic language proficiency*) durch Cummins (1979) haben sich die Bildungswissenschaften auch im italienischsprachigen Kontext mit den Merkmalen des so genannten *italiano per studiare* befasst (Favaro 1999), das folglich die bereits für CALP identifizierten Merkmale einer tendenziell dichten, präzisen und insgesamt ökonomischen Sprache aufweist. Genauere Angaben zu den für CALP charakteristischen morphosyntaktischen Merkmalen in der italienischen Sprache finden sich in den Beiträgen von Coluccio (2011), der insbesondere die Sprache des Faches Geschichte analysiert, und Rosi (2020) über das Italienische für das Universitätsstudium. Ihre Beschreibungen stimmen weitgehend überein und weisen die Verwendung von abstrakten Substantiven (*difficoltà*) und Nominalisierungen (*dimostrazione*), von unpersönlichen (*si rimanda*) und passiven Konstruktionen, von Funktionsverbgefügen (*trovare una soluzione*) sowie den Gebrauch dichter Syntagmen mit adjektivischen Attributen (*la stampa a caratteri mobili è la più geniale e rivoluzionaria introduzione tecnica del quindicesimo secolo*), die Anwendung von Zeitformen und Modi, die in der alltäglichen Kommunikation weniger frequent sind, und die extensive Verwendung von Konnektoren und hypotaktischen Strukturen, mit einer gewissen Tendenz zur Bildung langer und gleichzeitig dichter Satzgefüge, auf.

In den beiden spezifischen Fällen des Deutschen und des Italienischen scheinen die Merkmale der Bildungssprache/der *lingua per studiare* weitgehend übereinzustimmen, und dies sowohl hinsichtlich der diskursiven, lexikalischen als auch der morphosyntaktischen Ebene. Insbesondere ist anzumerken, dass in beiden Sprachen nicht der höhere Grad an Komplexität das Merkmal darstellt, das die Bildungssprache von der AlltagsSprache unterscheidet, da auch die Alltagssprache komplexe morphosyntaktische Strukturen aufweist, sondern dass es der höhere Grad an Verdichtung und lexikalischer Präzision ist. Dies ist bei aller Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Strukturen der beiden Sprachen (vgl. Bosco Coletsos & Costa 2013) ein hervorzuhebender Aspekt, weil dadurch eine potenziell fruchtbare Grundlage für positive Transfers von Strukturen von einer Sprache in die andere geschaffen werden könnte.

15 Vgl. *discoursal* bzw. *textual function* (Halliday 1970).

16 Vgl. *cognitive academic language proficiency* – CALP (Cummins 1979).

17 Vgl. *literat* (Maas 2004) und *konzeptionelle Schriftlichkeit* (Koch und Oesterreicher 1986).

Tabelle 1: Merkmale der deutschen Bildungssprache nach Heppt (2016, zusammengefasst in Lange 2020, S. 55)

Diskursive Merkmale	
Merkmal	Beispiel
• eher monologische Formen • spezifische Sprachhandlungen	Vortrag, Aufsatz Beschreiben, Erklären, Definieren, Argumentieren
• spezifische Textsorten • stilistische Konventionen	Bericht, Protokoll, Erörterung Sachlichkeit, logische Gliederung, Präzision
Grammatische Merkmale	
Merkmal	Beispiel
• eher lange und komplexe Sätze und Satzstrukturen	Nebensätze, Funktionsverbgefüge, Partizipial- und Passivkonstruktionen
Lexikalische Merkmale	
Merkmal	Beispiel
• abstrahierende und differenzierende Begriffe • genaue Begriffe	Fachbegriffe, Nominalisierungen Präfix- und Partikelverben, Komposita

Bei der Beschreibung der Merkmale der Bildungssprache wird die vorwiegende Orientierung an dem schriftlichen Sprachregister hervorgehoben, sowohl in Bezug auf mündliche als auch auf schriftliche Texte. Wie bereits erwähnt, ist das in der Schule vorherrschende Sprachmedium das schriftliche. Ehlich (2013, S. 202 f.) nennt unter den acht Basisqualifikationen in Bezug auf den Erwerb von Sprachkompetenzen in der schulischen Bildung auch zwei Qualifikationen, die mit der Schriftsprache zu tun haben, und zwar die „literale Qualifikation I“ und die „literale Qualifikation II“ (Ehlich 2013, S. 203). Die „literale Qualifikation I“ kommt im „Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen“ (Ehlich 2013, S. 203) zum Ausdruck und sieht die „Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt“ vor (Ehlich 2013, S. 203). Die „literale Qualifikation II“ betrifft die „Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit“. Der Erwerb von Kompetenzen im Zusammenhang mit der Schriftlichkeit erscheint somit als eine der zentralen Aufgaben der schulischen Bildung.

Feilke (2006, S. 179) definiert den Schriftspracherwerb als den Erwerb der „Fähigkeit, schriftliche Texte zu verfassen. [...] Aneignung der Formen der schriftlichen Sprache (Formaspekt, konzeptionell schriftlich) und der Normen der Schriftsprache (Normaspekt) im Medium geschriebener Sprache (medialer Aspekt)“. Bei mehrsprachigen Schüler:innen sollte dies nicht nur für die Mehrheitssprache des Unterrichts gelten, sondern für die Gesamtheit ihrer Sprachen. Im folgenden Abschnitt werden theoretische

Grundüberlegungen in Bezug auf die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen in der Schriftsprache angeführt und empirische Studien vorgestellt, die sich mit dem Thema beschäftigen.

1.2.2.2 Biliteracy: Definitionen und Forschungsstand

Wenn sprachliche Bildung alle sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen betrifft, mit hin mehrsprachige Ressourcen, scheint es naheliegend, dass dies auch den Schriftspracherwerb tangiert. Die Entwicklung literater Kompetenzen in mehr als einer Sprache ist Gegenstand verschiedener theoretischer Arbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit, in denen die Begriffe Biliteracy und Transnational literacy geprägt wurden, die im Folgenden erläutert werden sollen, sowie empirischer Untersuchungen, von denen eine Auswahl im weiteren Verlauf dieses Abschnitts behandelt wird.

Eine erste Definition von Biliteracy findet sich im Beitrag von Fishman et al. (1985, S. 377), in dem sie als „mastery of reading in particular, and also of writing, in two (or more) languages“ definiert wird, wobei der Schwerpunkt auf der rezeptiven Lesekompetenz liegt, ohne jedoch das Schreiben auszuschließen, und eine Beherrschung dieser Fertigkeiten dafür vorausgesetzt wird. Hornberger (2003: xii) verwendet denselben Begriff, definiert ihn aber aus einer veränderten Perspektive, d.h. nicht mehr im Hinblick auf die Beherrschung, sondern hinsichtlich des tatsächlichen kommunikativen Gebrauchs mehrerer Sprachen in Bezug auf das Schreiben: „biliteracy: any or all instances in which communication occurs in two (or more) languages“. Eine zusätzliche Erweiterung des Konzepts um die Dimension der Ziele, die mit der Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen verfolgt werden, wird von Warriner (2007) vorgeführt. Er fügt sich in die Forschung zum Transnationalismus ein, der von Basch, Glick Schiller und Szanton Blanc (1993, S. 7, zitiert in Warriner 2007, S. 210) als „[the] processes by which immigrants forge and sustain multistranded social relations that link together their societies of origin and settlement“ verstanden wird, und beschreibt darauf aufbauend Transnational Literacies als „the complicated and consequential relationships between global/transnational/local processes and individual literacy practices, including the use of language and semiotic resources in both written and multimodal forms to foster, maintain, or transform transnational relations and identities“ (Warriner 2007, S. 210 f.). Das Vorhandensein von Transnational-Literacy-Kompetenzen befähigt folglich das Individuum, seine Praktiken mit der globalen Gesellschaft zu verbinden, in der es sich bewegt und mit der es interagiert.

Die drei angeführten Definitionen umreißen das Phänomen der Biliteracy und bilden somit das theoretische Fundament für eine empirische Untersuchung dieser Kompetenzen. Dabei wird insbesondere untersucht, wie sich ihre Entwicklung vollzieht und welche sprachlichen und außersprachlichen Dimensionen dabei eine Rolle spielen. Empirische Studien zum Thema Biliteracy konnten bereits zeigen, dass sprachübergreifende Transferphänomene beim Erwerb schriftlicher Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen nachweisbar sind. Auf der Grundlage einer qualitativen Studie über die Sprachproduktion von 26 bilingualen Viertklässlern mit Spanisch und Englisch in den Vereinigten Staaten ermittelten Durgunoğlu, Mir und Ariño-Martí (2002) beispielsweise Belege für einen

sprachübergreifenden Transfer in den Bereichen Phonem-Graphem-Korrespondenz, Syntax, Wortschatz und narrative Strukturen und betonen die Notwendigkeit, bei der Auseinandersetzung mit Biliteracy sowohl auf bestimmte morphosyntaktische als auch auf textuelle Gestaltungsstrukturen zu achten. Ebenfalls im US-amerikanischen Kontext bestätigt auch Pearson (2002) durch die Analyse der Textproduktionen von 80 Schüler:innen der zweiten und fünften Klasse mit Englisch- und Spanisch-Zweisprachigkeit anhand von durch die *frog story* verfassten Texten die Übertragbarkeit von Textgestaltungsfähigkeiten in der Textsorte der Erzählung (vgl. auch Gantefort 2013).

Auch im deutschen Kontext wurden in den letzten Jahrzehnten einige Studien zur Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen durchgeführt. Im Folgenden wird der Stand der empirischen Forschung in diesem Bereich dargestellt. Dies wird sich hier nicht auf Studien zu Italienisch und Deutsch beschränken, da diese sehr rar sind, sondern es werden auch andere Minderheitensprachen in Kombination mit Deutsch berücksichtigt, um einen breiteren Überblick zu bieten. Spezifisch mit der Entwicklung solcher Kompetenzen seitens bilingualer Schüler:innen zwischen der fünften und sechsten Klasse mit dem Sprachenpaar Deutsch-Portugiesisch befasst sich Duarte (2011) in ihrer vergleichenden, über zwei Jahre gehenden Längsschnittstudie. Für ihre Untersuchung vergleicht sie die Kompetenzentwicklung von 15 zweisprachigen deutsch-portugiesischen Schüler:innen in zweisprachigen Klassen in Hamburg mit der von 15 Schüler:innen mit vergleichbarem bilingualen Spracherwerb in einsprachigen deutschen Klassen in der gleichen Region und mit der von weiteren 15 Schüler:innen mit einsprachigem Portugiesisch-Erwerb in Portugal. Duarte erhebt Daten zum Leseverstehen nach der Methodik der internationalen PIRLS-Studien (*Progress in International Reading Literacy Study*) und zur schriftlichen Erzählkompetenz mit dem mehrsprachigen Diagnoseinstrument *Tulpenbeet* (Reich, Roth & Gantefort 2008, vgl. Abschnitt 2.1.1.2) und ermittelt signifikante Korrelationseffekte zwischen der Verwendung literarischer Elemente durch die bilingualen Schüler:innen und ihren Leistungen in den anderen Kategorien des Diagnoseinstruments sowie zwischen der Verwendung hypotaktischer Strukturen und dem Umfang des verwendeten Wortschatzes in Bezug auf bessere Leistungen im Allgemeinen bei schriftlichen Erzählungen. Beim Vergleich zwischen Schüler:innen in einem bilingualen Programm und Schüler:innen in einem monolingualen Bildungssetting lässt sich ein deutlicher qualitativer Unterschied in den Textproduktionen mit dem Erreichen besserer Ergebnisse bei den Schüler:innen der bilingualen Klasse feststellen.

Gantefort (2013) analysiert Daten zur Erzählkompetenz zweisprachiger Kinder mit Deutsch und Sorbisch, die in der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „2Plus – Die zweisprachige sorbisch-deutsche Schule“¹⁸ erhoben werden. Die Daten werden zu drei Messzeitpunkten erhoben. Im zweiten Grundschuljahr werden sie mit dem mehrsprachigen Diagnoseinstrument *HAVAS 5* (Reich & Roth 2002) und im vierten und sechsten Jahr

¹⁸ 2plus: Unterricht nach dem schulartübergreifenden Konzept der zweisprachigen sorbisch-deutschen Schule im sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsen (Landesamt für Schule und Bildung Freistaat Sachsen 2018), verfügbar unter https://www.schule.sachsen.de/download/Konzept_2plus_deutschsorbische_Schulen.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

mit *Tulpenbeet* erzeugt. Gantefort betrachtet für seine Analyse 40 bilinguale Schüler:innen, die in zwei Gruppen unterteilt werden. Die erste Gruppe zeichnet sich durch den simultanen Erwerb von Deutsch und Sorbisch, durch Hinweise auf eine symmetrische Sprachbeherrschung in beiden Sprachen und durch einen stärkeren Gebrauch des Sorbischen oder einen ausgewogenen Gebrauch von Sorbisch und Deutsch im familiären Kontext aus. Bei den Kindern der zweiten Gruppe erfolgte der Erwerb des Sorbischen sukzessive, sie zeigen eine asymmetrische Beherrschung der beiden Sprachen und in familiären Kontexten ist eine stärkere Präsenz des Deutschen im Vergleich zum Sorbischen festzustellen. Gantefort bringt die Merkmale der beiden Gruppen und insbesondere die Verwendung der Sprachen im familiären Kontext mit den Ergebnissen der narrativen Produktionen in Beziehung und kommt zu dem Schluss, dass bei der Gruppe mit einer stärkeren Präsenz des Sorbischen im Elternhaus eine ausgewogene Entwicklung in beiden Sprachen zu beobachten ist, während bei der zweiten Gruppe eine Verlangsamung des Kompetenzerwerbs in der Minderheitensprache festzustellen ist. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Einflussfaktoren aus dem außerschulischen Umfeld auf die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen.

Böhmer (2015) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit bilingualen Schüler:innen mit dem Sprachenpaar Deutsch und Russisch und analysiert die schriftlichen und mündlichen Produktionen, die Lesekompetenz und den rezeptiven Wortschatz von 33 bilingualen Schüler:innen der fünften und sechsten Klasse und vergleicht sie mit monolingual russischsprachigen und monolingual deutschsprachigen Kontrollgruppen. Ein Schwerpunkt liegt hier auf dem Unterschied in den Kompetenzen von bilingualen Schüler:innen der ersten und der zweiten Migrationsgeneration. Von den 33 Schüler:innen wurden 13 in einem Staat der ehemaligen Sowjetunion geboren und gehören somit zur ersten Generation, während 20 in Deutschland geboren wurden und zur zweiten Generation gehören. Auch in diesem Fall werden die schriftlichen Produktionen der Jugendlichen mithilfe des Diagnostikinstruments *Tulpenbeet* elizitiert. Böhmer kommt zu dem Schluss, dass die monolingualen Kontrollgruppen im Allgemeinen höhere durchschnittliche Ergebnisse im Wortschatz erzielen. In Bezug auf die bilingualen Schüler:innen belegt sie, dass die Schüler:innen der ersten Generation im Russischen bezüglich des Wortschatzes doppelt so hohe Mittelwerte aufweisen wie die Schüler:innen der zweiten Generation, während für das Deutsche keine signifikanten Unterschiede festzustellen sind. Böhmer berichtet auch über die Ergebnisse einer linguistischen Analyse der bilingualen Texte der Schüler:innen, die Abweichungen von der Norm bei der Verwendung des Präteritums im Deutschen sowie bei der Verwendung des Kasussystems erkennen lassen. Auf der Grundlage der analysierten Daten stellt die Autorin außerdem fest, dass der Erwerb von Schriftsprache bei allen ein- und zweisprachigen Schüler:innen der fünften und sechsten Klasse noch nicht abgeschlossen zu sein scheint.

Auch Yilmaz Woerfel und Riehl (2016) setzen in ihrer Analyse der schriftlichen Kompetenzen von zehn bilingualen Kindern mit Türkisch und Deutsch die in den Produktionen erzielten Ergebnisse in Zusammenhang mit äußeren Faktoren, die Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. In der Studie werden die schriftlichen Kompetenzen von zehn Schüler:innen der neunten Klasse untersucht, von denen vier den

herkunftssprachlichen Unterricht für Türkisch besuchen. Mithilfe eines visuellen Impulses werden von den Schüler:innen zunächst Texte in türkischer und vier Wochen später in deutscher Sprache verfasst. Yilmaz Woerfel und Riehl (2016) stellen fest, dass die Kompetenzen im Türkischen in Bezug auf die behandelte Textsorte stärker variieren als diejenigen im Deutschen. Die Türkischkompetenzen scheinen deutlich weniger entwickelt zu sein als die Deutschkompetenzen.

Derzeit liegen nur wenige Studien vor, die sich mit der Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen in Italienisch und Deutsch im deutschen Schulsystem befassen. Einige Daten zu Kindern in der zweiten Klasse der Grundschule finden sich bei Grevé, Neumann und Roth (2004), die ihren Bericht über die wissenschaftliche Begleitung bilingualer Modellgrundschulen in Hamburg dem Thema der Biliteralität widmen. Zu den analysierten Modellklassen gehört eine zweisprachige Klasse mit Italienisch und Deutsch. Auf der Grundlage der Geschichte *Katze und Vogel* (vgl. HAVAS 5, Reich & Roth 2002) legt die Forschungsgruppe den Kindern, die in der Studie nach ihrem Spracherwerbsverlauf vor Eintritt in die bilinguale Klasse in vier Gruppen (A-D) eingeteilt werden, eine Schreibprobe vor. Zu Gruppe A gehören neun Schüler:innen mit einsprachigem Erwerb des Deutschen, zu Gruppe B ein Kind mit einsprachigem Erwerb des Italienischen, Gruppe C besteht aus vier Kindern mit zweisprachigem Erwerb des Deutschen und einer anderen Sprache als Italienisch und in Gruppe D befinden sich acht bilinguale Kinder mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch. Die Analyse der schriftlichen Produktionen zeigt, dass die auf Deutsch verfassten Texte im Allgemeinen deutlich länger sind als die italienischsprachigen und dass die Länge dieser Texte für alle Kinder weitgehend homogen ist. Im Italienischen hingegen ist eine größere Varianz zwischen den verschiedenen Sprachgruppen festzustellen, wobei die längsten Texte von Gruppe B und Gruppe D verfasst werden. Bessere Ergebnisse im Deutschen finden sich auch im Verbalwortschatz der Gruppe D, während der Schüler mit einsprachigem Erwerb des Italienischen ausgeglichene Werte aufweist. Hinsichtlich der Verbalmorphologie zeigt sich, dass in allen Texten, sowohl im Deutschen als auch im Italienischen, das Präsens dominiert. Hinsichtlich der Verwendung von Vergangenheitsformen weisen die Autor:innen darauf hin, dass im Deutschen hauptsächlich Präteritum-Formen mit sporadischen Beispielen für die Verwendung von Perfekt und Plusquamperfekt vorkommen. Im Italienischen kommen nur wenige Beispiele für die Verwendung von *passato prossimo* und *imperfetto* vor, während das *passato remoto* nur einmal und das *trapassato prossimo* (Bosco Coletsos 2013, S. 47 ff. für einen Überblick über das Verbalsystem des Italienischen im Sprachvergleich) zweimal verwendet werden. Literarische Elemente treten in den Texten der zweisprachigen Kinder ausgewogen zwischen den beiden Sprachen. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass die direkte Rede im Deutschen doppelt so häufig verwendet wird wie im Italienischen.

Die Studie von Baake und Hoppe (2016) mit sechs Viertklässler:innen einer bilingualen Grundschule in Baden-Württemberg beschäftigt sich mit der Entwicklung bilingualer Erzählkompetenz. Bei den berücksichtigten Kindern handelt es sich um bilinguale Kinder mit dem Sprachenpaar Deutsch-Italienisch, die in Deutschland geboren sind. Für die Studie wird das Instrument *Tulpenbeet* verwendet, wodurch Texte auf Deutsch und Italienisch verfasst werden. Das Schreiben der beiden Texte findet am selben Tag

nacheinander statt, wobei die Kinder zuerst den Text auf Deutsch und unmittelbar danach denjenigen auf Italienisch schreiben. Gleichzeitig werden die Schüler:innen aufgefordert, ihre Gedanken während der Planungs-, Ausarbeitungs- und Überarbeitungsphase laut und in einer beliebigen Sprache zu äußern, wobei diese Gedanken mithilfe von Lautes-Denken-Protokollen aufgezeichnet und ausgewertet werden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Texte im Italienischen und im Deutschen gewisse Ähnlichkeiten aufweisen, was darauf hindeutet, dass die Kinder über das sprachliche Material verfügen, um in beiden Sprachen die gleichen erzählerischen Ziele zu erreichen. Die italienischsprachigen Texte sind jedoch keine exakten Kopien der neu geschriebenen deutschen Texte. Die Analyse der Lautes-Denken-Protokolle bringt auch ans Licht, dass Kinder ihre mehrsprachigen Erfahrungen in den verschiedenen Phasen der Textgestaltung explizit nutzen.

Eine der jüngsten Studien über die Biliteracy-Kompetenzen von zweisprachigen Schüler:innen mit dem Sprachenpaar Italienisch und Deutsch im deutschen Schulsystem ist diejenige von Barberio (2021), die das Phänomen an Gymnasien, Realschulen und einer Europaschule in und um München untersucht. An der Studie nehmen Schüler:innen der neunten ($n=25$) und zehnten ($n=28$) Klassen teil, also insgesamt 53 bilinguale Proband:innen, von denen 18 bilinguale Klassen besuchen. Darüber hinaus wird eine einsprachige Kontrollgruppe an einem Gymnasium in Italien untersucht. 17 der Kinder in Deutschland sind mit einem simultanen bilingualen Erwerb aufgewachsen, 29 mit einem sukzessiven italienisch-deutschen Erwerb, drei mit einem sukzessiven deutsch-italienischen Erwerb und vier dreisprachig. Etwa die Hälfte der Teilnehmer:innen der Studie hat während ihrer Schulzeit nie am Italienischunterricht teilgenommen. Für die Studie führt Barberio (2021) Interviews zu Sprachbiografien durch und lässt die Schüler:innen im Abstand von zwei Wochen mithilfe von Bildimpulsen argumentative und narrative Texte auf Italienisch und Deutsch verfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Transferphänomene sowohl auf lexikalischer, morphosyntaktischer als auch auf textueller Ebene nachweisen lassen und dass diese in den Texten von Schüler:innen, die eine monolinguale Schule in Deutschland besuchen, häufiger zu finden sind. Im Bereich der diskursiven Strategien zeigt die Autorin, dass die Schüler:innen der bilingualen Schule die Tendenz aufweisen, ähnliche Strategien wie die Kontrollgruppe in Italien zu verwenden, während die Schüler:innen der deutschen monolingualen Schule eher einen argumentativen Stil verwenden, der für die deutsche schriftsprachliche Sozialisation typisch und für die italienische untypisch ist.¹⁹ Generell wird festgestellt, dass die Teilnahme an zweisprachigen Programmen eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Biliteracy- Kompetenzen spielt, ebenso wie der Gebrauch der italienischen Sprache zu Hause oder mit Freund:innen. Im Gegensatz dazu lassen sich keine Hinweise auf eine positive Wirkung des Besuchs von herkunftssprachlichem Unterricht erkennen, wenn dieser weniger als mindestens sieben Jahre lang besucht wird.

Die hier angeführten Studien über die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen bei bilingual aufwachsenden Kindern weisen folgende Gemeinsamkeiten auf: Nahezu alle

19 Letzteres bestätigt die Befunde von Grießhaber, Özal und Rehbein (1996), die auf eine „funktionale Trennung in Organisations- und Textbearbeitungssprache“ (S. 17) bei bilingual aufwachsenden Kindern in der deutschsprachigen Schule hinweisen.

Studien fokussieren auf die Erzählkompetenzen und erheben Daten zur Schriftsprache mittels Bildimpulsen, im deutschen Kontext zumeist mit dem Instrument *Tulpenbeet*. Die betrachteten Studien berücksichtigen bei der Analyse die Ergebnisse in den beiden Sprachen und vergleichen sie im Hinblick auf die textlichen und oft auch lexikalischen und morphosyntaktischen Kompetenzen. In einigen Untersuchungen werden auch externe Faktoren als Einflussfaktoren für die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen berücksichtigt, wie zum Beispiel der Sprachgebrauch zu Hause, der Besuch einer bilingualen Schule oder des herkunftssprachlichen Unterrichts. Für die deutsch-italienische Zweisprachigkeit im deutschen Bildungskontext liegen dabei nur sehr wenige Studien mit dem Fokus auf Biliteracy-Kompetenzen und ihrer Entwicklung vor, obwohl das Italienische im gegenwärtigen Deutschland eine bereits seit mehreren Jahrzehnten stark vertretene allochthone Minderheitensprache ist.

Die wissenschaftliche Begleitung der bilingualen Modellklassen in Hamburg (Gogolin, Neumann & Roth 2003; Grevé, Neumann & Roth 2004; Roth, Neumann & Gogolin 2007) ist die einzige Längsschnittstudie in diesem Bereich, die wertvolle Informationen zu der Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen im Sprachenpaar Deutsch-Italienisch liefert. Diese Studie beschäftigen sich nicht ausschließlich mit bilingualen Kindern mit Italienisch-Deutsch und nicht nur mit schriftlichen Kompetenzen. Letztgenannte werden im Bericht über die vierte Klasse weniger ausführlich dargestellt als in den vorherigen Berichten. Baake und Hoppe (2016) befassen sich mit den Erzählkompetenzen von Viertklässler:innen in einer bilingualen Schule, wobei sie nicht näher auf morphosyntaktische Aspekte eingehen. Die Studie von Barberio (2021) betrachtet Transferphänomene, biografische Faktoren und Textkompetenz in der Sekundarstufe sowohl in bilingualen als auch in monolingualen Klassen und stellt nutzbringende Ergebnisse vor, jedoch nur im Rahmen einer Bemessung zu einem einzelnen Messzeitpunkt.

Die im Folgenden vorgestellte Studie reiht sich ein in das hier illustrierte Forschungsfeld zur italienisch-deutschen Biliteracy in schulischen Kontexten in Deutschland. Dabei werden die Textkompetenzen anhand erzählerischer Produktionen zweisprachiger Kinder an zwei Messzeitpunkten in der Schulwechselphase von der institutionell bilingualen Grundschule zur institutionell monolingualen weiterführenden Schule analysiert. Der Schwerpunkt liegt hierbei u.a. auf der Analyse morphosyntaktischer, bildungssprachlicher und textueller Merkmale in den deutschsprachigen und italienischsprachigen Texten im Vergleich sowie auf der qualitativen Untersuchung außersprachlicher Elemente, die die Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen beeinflussen können.

1.2.3 Institutionelle Bildungsmodelle und -angebote zur Förderung von Biliteracy

Institutionell bilinguale Bildungsmodelle existieren schon seit Jahrhunderten – wenn aber auch in unterschiedlichen Formen (vgl. Mackey 1978). Abgesehen von allen Prägungen der nicht institutionellen informellen Bildung, bei denen ebenfalls vermutet werden könnte, dass sie in mehrsprachigen Ausprägungen schon seit sehr alten Zeiten existieren, ist auch die institutionelle bilinguale Schulbildung ein relativ junges Phänomen im

westlichen Kontext. In den Vereinigten Staaten beispielsweise wurden in den 1830er Jahren eine Vielzahl von Gesetzen erlassen, die den zweisprachigen Unterricht an öffentlichen Bildungseinrichtungen zulassen. Das erste dieser Gesetze wurde 1834 in Pennsylvania verabschiedet. Darin wurde die Möglichkeit des zweisprachigen Unterrichts in Deutsch und Englisch für Schüler:innen eingeführt, deren Erstsprache nicht Englisch ist (Kloss 1977). In Deutschland ist die erste institutionelle Einführung einer bilingualen Klasse erst mehr als ein Jahrhundert später zu finden (Wenderott 2005).

1.2.3.1 Bilinguale Schulmodelle

Die Bezeichnung *bilinguale Schulbildung* bezieht sich auf eine Beschlungsform, bei der zwei oder mehr Sprachen in der Schule und für das Unterrichten verwendet werden (Freeman 1998; Hamers & Blanc 2000; Cummins 2010). Hierbei wird das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler:innen berücksichtigt, sodass mehrsprachige Kompetenzen auch im Hinblick auf schriftsprachliche Praktiken gefördert werden können (García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmán 2006, S. 14). Die Umsetzung dieser Beschlungsform kann nach verschiedenen Modellen erfolgen, die sich je nach den gesetzten sprachlichen Zielen, den ideologischen Orientierungen und den Charakteristika der Gesellschaft hinsichtlich der kulturellen Vielfalt unterscheiden (Freeman 1998, S. 3).

Baker (2011) listet in seinem Grundlagenwerk zur bilingualen Schulbildung alle Formen von Bildungsmodellen auf, in denen bilinguale Kinder beschult werden können, und unterteilt sie in zwei dichotomische Gruppen. Die in der ersten Gruppe aufgeführten Bildungsmodelle betreffen *schwache* Formen der bilingualen Bildung und umfassen beispielsweise *submersive Programme*, bei denen Schüler:innen, die eine (oder mehrere) Minderheitensprache(n) in ihrem sprachlichen Repertoire mitbringen, in Klassen untergebracht werden, in denen die Unterrichtssprache die Mehrheitssprache ist. Bildungsziele solcher Modelle sind u.a. die Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft und die sprachlichen Ziele bestehen in der Entwicklung einer kompetenten Einsprachigkeit. Eine Variante des submersiven Modells ist das *Mainstream-Modell*, das neben der allgemeinen Bildung in der Mehrheitssprache die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen vor sieht und ein gewisses Maß an Mehrsprachigkeit zum Ziel hat – was jedoch nicht unbedingt Kompetenzen in den Minderheitensprachen einschließt, die von den Schüler:innen in solche Programme mitgebracht werden. Dieses subtraktive Bildungsmodell, das nicht direkt auf den Erhalt und die Entwicklung von Kompetenzen in Minderheitensprachen ausgerichtet ist, ist das am weitesten verbreitete Modell in Deutschland. Ein weiteres in den USA verbreitetes und in Deutschland inexistentes Modell ist die sogenannte *transitional bilingual education*. In diesem Programm werden Kinder ohne Englisch als Erstsprache in erster Linie in ihrer Sprache unterrichtet und gleichzeitig intensiv in der Mehrheitssprache gefördert. Dadurch soll ein allmählicher Übergang von der Minderheitensprache zur Mehrheitssprache mit dem Ziel der Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft gewährleistet werden (vgl. auch May 2017).

Die zweite Gruppe besteht aus vier von Baker als stark bezeichneten Modellen der bilingualen Bildung. Dazu gehören Modelle für die Entwicklung zweisprachiger

Kompetenzen in zwei Mehrheitssprachen, wenn der betreffende Staat offiziell zweisprachig oder mehrsprachig ist, aber auch das sogenannte *Two-Way/Dual-Language*-Modell. Dabei handelt es sich um ein Bildungsangebot, das sich u.a. – aber nicht ausschließlich – an Kinder mit Kompetenzen sowohl in einer Minderheiten- als auch in der Mehrheitssprache richtet. Der Unterricht wird in beiden Sprachen angeboten und das Ziel ist der Erhalt und die Erweiterung bilingualer Ressourcen zum Erreichen von altersstufengerechten Biliteracy-Kompetenzen (vgl. auch Lindholm-Leary 2000) sowie die Förderung des Pluralismus in der Gesellschaft. Baker (2011, S. 225 f.) identifiziert einige gemeinsame Aspekte für eine wirksame Umsetzung dieses Modells und betont die Wichtigkeit der Gleichstellung beider Sprachen innerhalb der Bildungseinrichtung sowie die Erkennbarkeit des offenen und mehrsprachigkeitsorientierten Charakters der Schule nicht nur im Unterricht, sondern auch in der allgemeinen Schulkultur. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass die betreffenden Sprachen in vielen Fällen in *Two-Way/Dual-Language*-Programmen nicht nur im Fachunterricht, sondern auch separat als Sprachfächer unterrichtet werden. Außerdem ist das Schulpersonal oft mehrsprachig. Baker fügt hinzu, dass ein solches Programm nicht zu befriedigenden Ergebnissen führen kann, wenn es nur für die Dauer von zwei oder drei Schuljahren besucht wird. Die Teilnahme an einem Programm von mindestens vier oder fünf Jahren ist das Minimum, um den Erfolg zu garantieren. Wünschenswert wäre, den Besuch eines solchen Angebots über die fünf Jahre hinaus fortzusetzen (Baker 2011, S. 226).

Der erste offizielle bilinguale Zug im deutschen Schulsystem wurde 1969 eingerichtet (Wenderott 2005). Es handelt sich um die bilinguale Klasse am Hegau-Gymnasium in Singen, Baden-Württemberg, in der ab dem Schuljahr 1969/1970 der Geschichts- und Erdkundeunterricht in französischer Sprache angeboten wurde (KMK 2013b, S. 3). In Deutschland lassen sich im Folgenden drei Hauptwege der Umsetzung bilingualer Programme unterscheiden: die Einrichtung bilingualer Klassen innerhalb einer Bildungseinrichtung, der bilinguale Unterricht in einem oder mehreren Sachfächern oder die Implementierung von bilingualen Modulen in den Unterricht (KMK 2013b, S. 8). Die Einrichtung bilingualer Klassen ist die intensivste dieser Formen und ähnelt dem von Baker beschriebenen *Two-Way/Dual-Language*-Modell. Bilinguale Klassen in Deutschland scheinen immer erfolgreicher zu werden, mit einem kontinuierlichen Anstieg der zweisprachigen Angebote im gesamten Bundesgebiet von 2006 bis 2013 (KMK 2013b, S. 10). Die meisten bilingualen Angebote richten sich jedoch nicht unbedingt an die autochthonen oder allochthonen Minderheitensprachen, sondern an die Sprachen, die an deutschen Schulen üblicherweise als Fremdsprachen unterrichtet werden (vgl. Di Venanzio & Cantone 2016: 24).²⁰ Bilinguale Angebote für Englisch und Französisch lassen sich demnach in allen Bundesländern finden, während 2013 bilinguale Zweige mit z.B. Türkisch nur in

20 Bilinguale Angebote mit den autochthonen Minderheitensprachen Dänisch und Sorbisch sind in den Bundesländern zu finden, in denen diese Sprachen verbreitet sind. Für die dänischen Schulen in Schleswig-Holstein, vgl. <https://www.skoleforeninger.org/institutioner/skoler> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023]. Für die sorbischen Schulen in Sachsen und Brandenburg, vgl. <https://www.sorabischer-schulverein.de/de/soratisch-in-der-schule> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Berlin und Hamburg vertreten waren (KMK 2013b, S. 13, aktuellere offizielle Daten liegen nicht vor).

Ein besonderes Schulmodell in Deutschland, in dem auch bilinguale Zweige vertreten sein können, ist das der Europaschulen – nicht zu verwechseln mit den tendenziell elitären „europäischen Schulen“.²¹ Die Verbreitung von Europaschulen in Deutschland erfolgte nach der 1991 veröffentlichten Neufassung der bereits 1978 herausgegebenen Empfehlung „Europabildung in der Schule“ (KMK 1978; KMK 2020). Laut des Bundesnetzwerkes Europaschule e.V. existieren heute in Deutschland mindestens 639 Europaschulen (die Zahlen für die Länder Baden-Württemberg, Bayern und Saarland sind nicht bekannt).²² Abgesehen von der Empfehlung der KMK, die allerdings keinen normativen Charakter hat, ist derzeit auf Bundesebene nicht einheitlich geregelt, welche Merkmale eine Schule aufweisen muss, um als Europaschule anerkannt zu werden; die Kriterien werden von den einzelnen Bundesländern festgelegt. Ein länderübergreifender Kriterienkatalog ist auf der Webseite des Bundesnetzwerks Europaschule e.V. zu finden und umfasst u.a. die Integration europäischer Themen in die schulische Bildung und das Erlernen von Fremdsprachen. Darin heißt es, „in den weiterführenden Schulen bestehen bilinguale Angebote in Form von Zweigen oder Unterrichtsmodulen“, wobei nicht erwähnt wird, ob dieselben bilingualen Angebote in der Grundschule vorgesehen sind oder sein müssen.²³ In Abschnitt 1.2.3.3 wird das Thema Europaschulen am Beispiel von Nordrhein-Westfalen vertieft.

In den letzten Jahrzehnten haben verschiedene empirische Studien im amerikanischen Kontext die positiven Auswirkungen der bilingualen Bildung auf die Entwicklung der Kompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen nachgewiesen (Cummins 2001; August & Shanahan 2006; Lindholm-Leary & Borsato 2006 und die Metastudie von Collier & Thomas 2017 zu ihren Langzeitstudien über 32 Jahre). Im Zusammenhang damit sei hier auf die Studie von Montanari, Simón-Cereijido und Hartel (2016) verwiesen, die sich gezielt mit Kindern mit Italienisch als Erstsprache befasst, die bilinguale Bildungsgänge in Los Angeles durchlaufen. Die Längsschnittstudie untersucht die Entwicklung bilingualer Kompetenzen von 110 Schüler:innen von der ersten bis zur fünften Klasse. Die Ergebnisse der umfassenden Studie zeigen, wie die Kinder im bilingualen Bildungsgang ihre Erzählkompetenz sowohl in Englisch als auch in Italienisch erfolgreich entwickeln. Montanari, Simón-Cereijido und Hartel (2016) betonen als wichtigen Einflussfaktor neben der Teilnahme am bilingualen Programm selbst den Sprachgebrauch im familiären

21 „Die Europäischen Schulen wurden bereits 1957 eingerichtet, um die Kinder der Bediensteten der Europäischen Gemeinschaften gemeinsam zu unterrichten. Sie bilden ein Schulsystem besonderer Art, bei dem die Mitgliedstaaten zusammenarbeiten.“ https://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/lernen-in-europa/europaeische-schulen/europaeische-schulen_node.html [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

22 Bundesnetzwerk Europaschule e. V.: Karte der Europaschulen unter <https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/europaschulen.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

23 Bundesnetzwerk Europaschule e. V.: Länderübergreifende Kriterien unter <https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/kriterien-f%C3%BCr-europaschulen-173.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Kontext. Die Kinder, die zu Hause sowohl Italienisch als auch Englisch verwenden, erzielen bessere Ergebnisse als diejenigen, die nur Englisch verwenden.

Im deutschen Kontext finden sich bislang nur wenige Studien zu bilingualen Angeboten, aber von den wenigen existierenden befassen sich einige u.a. mit bilingualen Klassen mit dem Sprachenpaar Deutsch und Italienisch. Eine der umfangreichsten Arbeiten in diesem Bereich ist die bereits erwähnte wissenschaftliche Begleitung von bilingualen Modelklassen in Hamburg durch die Arbeitsgruppe von Hans-Joachim Roth, Ingrid Gogolin und Ursula Neumann. Die wichtigsten Ergebnisse sind in den verschiedenen, bereits erwähnten Berichten enthalten, die während des Untersuchungszeitraums (erste bis vierte Klasse) veröffentlicht wurden, und insbesondere in dem extensiven Abschlussbericht (Roth, Neumann & Gogolin 2007). Generell wird hier hervorgehoben, dass alle Kinder, die an dem bilingualen Programm teilgenommen haben, ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache und zu einem großen Teil auch in ihrer Partnersprache (Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch, aber auch Türkisch, vgl. Dirim, Döll, Neumann & Roth 2009) erweitert haben. Insbesondere wird festgestellt, dass Kinder mit frühkindlichem bilingualen Spracherwerb am Ende der vierten Klasse keine Nachteile im Vergleich zu einsprachig mit Deutsch aufwachsenden Kindern aufweisen. Es lässt sich außerdem beobachten, dass bei bestimmten morphosyntaktischen und lexikalischen Aspekten ein kontinuierlicher Kompetenzzuwachs von der ersten bis zur vierten Klasse zu verzeichnen ist. Dies betrifft z.B. den verbalen Wortschatz für Schüler:innen der Gruppe B und D. Hinsichtlich der bildungssprachlichen Kompetenzen sind Unterschiede zwischen Kindern der Gruppe D und der Gruppe B festzustellen, wobei letztere weniger ausgebauten Fähigkeiten aufweisen als Kinder der Gruppe D, die keine signifikanten Unterschiede zu den Kindern mit monolingualer Erwerb der deutschen Sprache erkennen lassen. Auch die wissenschaftliche Begleitung des ersten Jahrgangs des bilingualen deutsch-italienischen Zweigs an der Grundschule Zugweg in Köln zeigt positive Ergebnisse im Hinblick auf die Entwicklung der Kompetenzen in beiden betrachteten Sprachen, auch bei Schüler:innen, die zu Beginn des bilingualen Programms niedrigere Ergebnisse erzielen (Roth 2005).

Eine weitere umfangreiche Untersuchung betrifft die wissenschaftliche Evaluation im Rahmen der EUROPA-Studie der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Möller et al. 2017), die – neben Deutsch – bilinguale Zweige mit Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch im Unterricht der Primar- und Sekundarstufe anbieten. Die Evaluation umfasst Querschnittsuntersuchungen zu verschiedenen Jahrgangsstufen und eine Längsschnittuntersuchung über drei Jahre (vierte bis sechste Klasse), mit Vergleichen zu monolingualen Parallelklassen, deren Daten teilweise aus bereits durchgeführten und vorliegenden Studien stammen (z.B. PIRLS-Studien). Für die Studie werden Angaben zur Person und zu den schulischen Leistungen der Schüler:innen (Noten) herangezogen, Leistungstests in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch durchgeführt und Daten mittels eines Fragebogens erhoben, der sich an Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern richtet (Hohenstein et al. 2017). Zu den schriftlichen Produktionskompetenzen werden hingegen weder im Deutschen noch in den anderen Sprachen Daten erhoben. Die Auswertung der Ergebnisse bestätigt, dass der Besuch von bilingualen Klassen innerhalb der Europaschule für

die Schüler:innen keine Nachteile im Hinblick auf den Deutschunterricht mit sich bringt im Vergleich zu Schüler:innen, die monolinguale Programme besuchen. Was die Partnersprachen betrifft, so zeigt die Analyse der Ergebnisse zum Textverständnis und zu den Kompetenzen in den Naturwissenschaften in nicht-deutscher Sprache, dass die Schüler:innen befriedigende oder gute Ergebnisse erzielen, obwohl mehr als die Hälfte nicht zu Ergebnissen gelangen, die vergleichbar sind mit denjenigen von Schüler:innen in den Staaten, in denen die betreffende Sprache Amtssprache ist. In der Studie von Duarte (2011) wird ein solcher Unterschied – allerdings in Bezug auf die narrativen und nicht auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen – zwischen bilingual aufgewachsene Schüler:innen, die ein bilinguales Programm Portugiesisch-Deutsch in Deutschland besuchen und monolingual aufgewachsene Schüler:innen, die eine monolinguale Schule in Portugal besuchen, nicht festgestellt.

Wenngleich noch nicht erschöpfend, erbringt die derzeit verfügbare empirische Forschung eindeutig positive Ergebnisse für das Modell des *Two-Way/Dual-Language*-Bildungsmodells im deutschen Kontext im Hinblick auf die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen in den beiden beteiligten Sprachen. Demnach scheint dieses Modell institutioneller Schulbildung gut geeignet zu sein, um die Bedürfnisse und Ziele bilingualer Schüler:innen – und nicht nur dieser – zu erfüllen.

1.2.3.2 Herkunftssprachlicher Unterricht

Neben der schulalltagsintegrierten (mehr-)sprachigen Bildung im Regelunterricht in bilingualen Programmen besteht für Schüler:innen mit einer Herkunftssprache anders als Deutsch seit einigen Jahrzehnten die Möglichkeit, den herkunftssprachlichen Unterricht zu besuchen.²⁴ Die Geschichte des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland beginnt in den 1960er Jahren, als mit Unterstützung der Europäischen Gemeinschaft infolge der großen Zuwanderung von nicht-deutschsprachigen Arbeitskräften und deren Kindern im Rahmen der Anwerbeverträge Unterrichtsangebote für die Herkunftssprache geschaffen wurden (Boos-Nünning et al. 1983). Mit Ausnahme von Sachsen-Anhalt ist der herkunftssprachliche Unterricht heute in fast allen Bundesländern verbreitet, wenn auch teilweise in unterschiedlicher Form (MDI 2020²⁵). Reich und Roth (2002) betonen um die Jahrtausendwende die Notwendigkeit, die Erstsprachkompetenzen von Kindern, die keinen frökhkindlichen Spracherwerb des Deutschen erlebt haben, zu fördern, um den Schulerfolg zu erleichtern. Demgegenüber stehen Unterrichtsmodelle, die sich nur auf die Entwicklung der Kompetenzen in der Zweitsprache (in diesem Fall Deutsch) konzentrieren, während die Kompetenzen in der Erstsprache vernachlässigt werden. Die meisten dieser

24 In Berlin heißt der herkunftssprachliche Unterricht *Erstsprachenunterricht* (ESU), in Brandenburg *muttersprachlicher Unterricht*. In der vorliegenden Arbeit wird die allgemeine Bezeichnung *herkunftssprachlicher Unterricht* verwendet.

25 In Thüringen soll der herkunftssprachliche Unterricht ab dem Schuljahr 2022/2023 starten (TMMJV 2021), verfügbar unter: https://justiz.thueringen.de/fileadmin/user_upload/VOE_01.06.2021_Ausschreibung_LP_Foerderung-der-Herkunftssprache_3.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Schüler:innen befinden sich in der Regel in submersiven, nicht-bilingualen Unterrichtsmodellen, da bilinguale Programme vergleichsweise begrenzt verbreitet und somit „Tropfen auf dem heißen Stein“ sind (Roth 2006, S. 12). Die Verbreitung und Weiterentwicklung vom herkunftssprachlichen Unterricht ist daher eine unabdingbare Maßnahme.

Allemann-Ghionda (2008) betont die Wichtigkeit der Förderung der Herkunftssprache und sieht sie als institutionelle Aufgabe, die nicht ausschließlich an die Familie delegiert werden kann, und zwar aus verschiedenen Gründen. Wenn z.B. beide Elternteile berufstätig sind, ist die Zeit für die Erfüllung dieser Aufgabe zu Hause oft sehr begrenzt, oder wenn sie selbst vor langer Zeit nach Deutschland zugewandert sind und ihr Sprachrepertoire in der Herkunftssprache kaum noch gebrauchen bzw. pflegen, dann kann ein veralteter Wortschatz – oder auch veraltete Grammatikstrukturen – an die Kinder weitergegeben werden. Grundsätzlich weist Allemann-Ghionda (2008) auf den offensichtlichen Umstand hin, dass eben nicht alle Eltern Sprachwissenschaftler:innen oder Pädagog:innen sind. Sie können die Entwicklung der Kompetenzen in der Minderheitensprache zwar durchaus begleiten, aber die Förderung kann und soll nicht ausschließlich ihnen überlassen werden.

Kurse zur Förderung der Herkunftssprache werden nicht nur in Deutschland angeboten. Bei der Analyse der Art und Weise, wie der herkunftssprachliche Unterricht in verschiedenen europäischen Ländern gestaltet wird, identifiziert Reich (2017) drei Hauptmodelle: Die skandinavische Option, bei der die Kurse logistisch, inhaltlich und wirtschaftlich von dem Staat organisiert werden, in den die Migration stattgefunden hat; die französische Option, bei der bilaterale Abkommen zwischen den einzelnen Herkunftsstaaten und dem Einwanderungsstaat für die Organisation solcher Kurse geschlossen werden; und die britische Option, bei der Kurse in der Herkunftssprache nicht auf staatlicher institutioneller Ebene durchgeführt werden, sondern von den Communitys der Zugewanderten angeboten werden. Von diesen drei Modellen sind das skandinavische und das französische in Deutschland am weitesten verbreitet (wobei im letzteren Fall die Kurse als *Konsulatsunterricht* bezeichnet werden, da sie von den Botschaften oder Konsulaten verschiedener Staaten organisiert werden), in einigen Fällen auch in einem gemischten Modell, bei dem die Kurse für einige Sprachen vom Bundesland und andere von den Konsulaten organisiert werden (MDI 2020).

Der herkunftssprachliche Unterricht ist ein didaktisches Modell der sprachlichen Bildung in der Herkunftssprache, das zwar schon seit mehreren Jahrzehnten existiert, aber in den Lehrplänen, in der Lehrerausbildung und in der schulischen Praxis oft noch nicht vollständig entwickelt zu sein scheint. Aus diesem Grund werden in der Literatur neben der Anerkennung der Notwendigkeit dieser Art von Unterricht an sich auch verschiedene Diskussionspunkte hervorgehoben, die noch immer teilweise offenbleiben. Eine erste Frage betrifft die Akzeptanz des Unterrichts in der Herkunftssprache im öffentlichen Schulsystem. Krüger-Potratz (2011) erläutert, wie die Entwicklung von Kompetenzen in der Herkunftssprache hat in den letzten Jahrzehnten Kritik im Zusammenhang mit dem Verhältnis zur Mehrheitssprache und der damit verbundenen Aufgabe der öffentlichen Schulbildung, nämlich u.a. Kompetenzen in der Nationalsprache zu vermitteln, durchlaufen. Sie kommt zu dem Schluss, dass erst in jüngster Zeit Anzeichen für eine Entwicklung

in Richtung einer größeren Akzeptanz der sprachlichen Heterogenität erkennbar sind, der Prozess sich meistens stockend vollzieht und bei weiten noch nicht abgeschlossen ist (Allemann-Ghionda 2008, S. 25).

Der herkunftssprachliche Unterricht ist faktisch nicht Teil des regulären Unterrichtsangebots der Bildungseinrichtung, in der sich die dadurch angesprochenen Schüler:innen befinden, sondern entspricht einem Zusatzangebot außerhalb der Schulzeit, dessen Stundenpläne und Unterrichtsräume oft nicht angemessen oder jedenfalls nicht mit denen des regulären Unterrichts vergleichbar sind (vgl. Reich 2017). Küppers und Schroeder (2017) betonen die problematische Natur des Status des herkunftssprachlichen Unterrichts als Zusatzunterricht. Die fehlende Integration in den normalen Schulalltag und die damit verbundene Gleichsetzung mit anderen Unterrichtsfächern weist dem herkunftssprachlichen Unterricht eine zweitrangige und eher unwesentliche Rolle zu. So symbolisiert das Angebot zwar einerseits die Wertschätzung von Sprachkompetenzen in Nicht-Mehrheitssprachen und deren Entwicklung, birgt aber andererseits aufgrund dieser marginalen Positionierung innerhalb der schulischen Bildung die Gefahr, die Ausgrenzung und Geringwertigkeit dieser Minderheitensprachen zu verkörpern und folglich diese negativen Eigenschaften auf die teilnehmenden Schüler:innen zu übertragen (Dirim 2015). Nicht zu vernachlässigen ist auch die Notwendigkeit, Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht in das Schulpersonal einzubinden und ihnen die Möglichkeit zu geben, qualifizierte Fort- und Weiterbildungsangebote zu besuchen (Altun & Gürsoy 2015).

Ein erfolgreicher Versuch, den herkunftssprachlichen Unterricht in den Regelunterricht zu integrieren, ist das KOALA-Programm. Der Name dieses Programms leitet sich ursprünglich von der Abkürzung für „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“ ab, wie es in den ersten Versuchen an der Francke-Schule in Frankfurt in den 1990er Jahren genannt wurde (Bezirksregierung Köln 2021, S. 15), aber heute steht es für „Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen“ (Maahs & Sánchez Oroquieta 2021, S. 1) und geht, wie der Name schon andeutet, inzwischen über die erste Stufe der Alphabetisierung hinaus. Die Umsetzung dieses Programms kann von Schule zu Schule variieren (Maahs & Sánchez Oroquieta 2021, S. 8). Einige grundlegende Gemeinsamkeiten sind jedoch gegeben, wie z.B. die Integration der von den Schüler:innen mitgebrachten Minderheitensprachen in den Regelunterricht, die Zusammenarbeit sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der tatsächlichen Durchführung der KOALA-Stunden im Teamteaching zwischen der Regelunterrichtslehrkraft und der Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht und die Teilnahme der gesamten Klassengruppe an diesen Aktivitäten und nicht nur der Schüler:innen, die eine Minderheitensprache sprechen, wie es beim herkunftssprachlichen Unterricht der Fall ist. Dieses innovative Programm ist in Nordrhein-Westfalen besonders ausgeprägt, wo es derzeit an 28 verschiedenen Grundschulen implementiert wird (Bezirksregierung Köln 2021, S. 17).

Ein weiterer Diskussionspunkt in Bezug auf den herkunftssprachlichen Unterricht bezieht sich auf die tatsächlich unterrichtete Sprache und die zu erreichenden sprachlichen Ziele. In Bezug auf Kinder mit Italienisch als Herkunftssprache zeigt beispielsweise Allemann-Ghionda (2008) – aber auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit –, dass Kinder, die den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, in der Familie oft

verschiedene Varietäten des Italienischen sprechen, wie z.B. Sizilianisch oder Neapolitanisch. Der herkunftssprachliche Unterricht orientiert sich nicht an Sprachvarietäten, sondern an den Amtssprachen, die in den Herkunftsländern der Kinder, ihrer Eltern oder Großeltern Gebrauch finden. Welche Sprache unterrichtet werden soll, wie dialektale und diatopische Varietäten thematisiert und einbezogen werden sollen und welche Lernziele in diesem Zusammenhang genau zu verfolgen sind, bleiben noch weitgehend offene Punkte.

Heutzutage sind viele der in diesem Abschnitt angesprochenen Fragestellungen nicht oder nur unzureichend erforscht. Empirische Untersuchungen zum herkunftssprachlichen Unterricht sind immer noch sehr rar. Einige Befunde stammen aus der Untersuchung von Schader (2006), die allerdings in einem Schweizer Kontext durchgeführt wurde. In der Studie von Schader geht es vor allem darum, die Auswirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts²⁶ auf Jugendliche mit Herkunftssprache Albanisch zu illustrieren. Dabei wird deutlich, dass nur 10% der Jugendlichen, die keinen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, über gute Biliteracy-Kompetenzen verfügen. Schader (2006) weist darauf hin, dass der Abbruch des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts häufig in der siebten Klasse erfolgt, was in der Schweiz dem Übergang in die weiterführende Schule entspricht. Die Gründe für die Nichtteilnahme an diesem Unterricht liegen im knappen Angebot selbst, in der mangelnden Information über die Kurse und, besonders zu Beginn der siebten Klasse, in den zunehmenden Anforderungen der neuen Bildungsetappe. Eine wichtige Variable betrifft auch das mangelnde Interesse an der Teilnahme an solchen Kursen.

Lengyel und Neumann (2016) untersuchen die Perspektive der Eltern auf den herkunftssprachlichen Unterricht bei 3.110 Eltern mit Migrationshintergrund in Hamburg mit Kindern in der Sekundarstufe (10–18 Jahre). Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zeigen, dass die meisten Eltern den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts für wichtig halten und sich über das geringe quantitative Angebot an solchen Kursen, die Verfügbarkeit des Unterrichts für einige Sprachen nur an schwer erreichbaren Orten und die unzureichende Information über das Angebot selbst beklagen.

Brehmer und Mehlhorn (2018) untersuchen in einer Studie die Einstellungen von Eltern und Kindern gegenüber dem herkunftssprachlichen Unterricht. Unter den Gründen, die für den herkunftssprachlichen Unterricht sprechen, nennen die Eltern den Erhalt der Herkunftssprache und die damit verbundene Entwicklung von Kompetenzen in dieser Sprache – insbesondere in der Schriftsprache – sowie die Möglichkeit für die Kinder, mit anderen Sprecher:innen dieser Sprache in Kontakt zu treten und soziale Bindungen aufzubauen. Die Kinder erwähnen auch die Möglichkeit, ihre mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen auszubauen, sowie die allgemeine Freude am Besuch vom herkunftssprachlichen Unterricht und am Erlernen ihrer MinderheitsSprache zusammen mit ihren Freund:innen. Als Gründe für die Nichtinanspruchnahme des herkunftssprachlichen Unterrichts nennen die Eltern Zeitmangel, vor allem zugunsten anderer Aktivitäten für die Kinder, und eine gewisse Skepsis gegenüber der Nützlichkeit der Erweiterung der

26 In der Schweiz: *Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK).

Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache im Handlungskontext des Einwanderungslands. Zeitmangel als Grund für den Nichtbesuch des herkunftssprachlichen Unterrichts wird ebenfalls von den Schüler:innen selbst erwähnt, und einige fügen hinzu, dass sie mit ihrem Sprachniveau in der Herkunftssprache zufrieden sind und keinen Bedarf an einem Ausbau ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen sehen. Die Ablehnung sowohl seitens der Eltern als auch der Kinder gegenüber dem Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht ist vor dem Hintergrund eines Systems erklärbar, das, wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, großen Wert auf die Kompetenzen in der Mehrheitssprache legt, den migrationsverbundenen in Deutschland gelebten Minderheitensprachen jedoch einen deutlich marginalen Wert beimisst.

1.2.3.3 Bilinguale Schulen und herkunftssprachlicher Unterricht mit Italienisch in Köln

Eindeutige Zahlen über die Verbreitung bilingualer Angebote in Nordrhein-Westfalen sind auf den öffentlich zugänglichen Schulplattformen nicht zu ermitteln. Das Schulministerium des Landes gibt auf seiner Webseite zwar an, dass mehr als 250 Schulen mit bilingualem Unterricht in den Sprachen Englisch, Französisch, Niederländisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Neugriechisch und Portugiesisch existieren²⁷, allerdings lassen sich keine genauen Zahlen finden, und im Portal für die Schulsuche des Ministeriums ist es beispielsweise nicht möglich, nach bilingualen Angeboten für Portugiesisch zu suchen.²⁸ Auf der Webseite des Netzwerks der Europaschulen in Nordrhein-Westfalen sind alle anerkannten Europaschulen des Landes aufgelistet, insgesamt 254 Einrichtungen, davon acht im Raum Köln.²⁹ Die Bezeichnung Europaschule wurde in diesem Bundesland vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes am 9. Mai 2007 eingeführt und folgt im Wesentlichen den vom Bundesnetzwerk Europaschule e.V. genannten Kriterien, zu denen auch die Notwendigkeit eines bilingualen Angebots in Form von bilingualen Zweigen oder in „flexibler Form“ an der weiterführenden Schule gehört, damit eine Anerkennung als Europaschule erfolgen kann. Auch hier ist diese Voraussetzung für die Grundschulen nicht vorgesehen.³⁰ Laut des Schulsuchportals des Schulministeriums bieten 15 Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen bilingualen Unterricht mit Italienisch an, darunter vier Grundschulen, eine Realschule, zwei Gesamtschulen, drei Gymnasien und fünf Berufskollegs. Von den vier Grundschulen befinden sich drei im Kölner Raum. Diese drei Schulen werden von den Kindern besucht, die für die vorliegende empirische

27 Vgl. MSW NRW (o. J. a) <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

28 Vgl. MSW NRW (o. J. b) https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/pages/schulsuche/schule_formular.xhtml [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

29 Europaschulen in Nordrhein-Westfalen unter <https://www.europaschulen.nrw.de/europaschulen/liste-der-europaschulen.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

30 Vgl. MSW NRW: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Kriterienkatalog_Zertifizierung.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Studie berücksichtigt werden. Im Folgenden werden die drei Einrichtungen auf der Grundlage der Informationen auf ihren offiziellen Webseiten kurz beschrieben.³¹

Katholische Grundschule Zugweg³²

Die Katholische Grundschule Zugweg befindet sich in der Kölner Südstadt, einem Zentrum der italienischen Migration in der Zeit nach den Anwerbeverträgen (Kißler & Eckert 1998, S. 118). Die Schule bietet seit 2001 einen bilingualen Zweig an und ist damit die erste bilinguale Schule mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch in der Stadt Köln. Das Modell richtet sich nicht ausschließlich an Kinder mit Erstspracherwerb des Italienischen, sondern ist für alle offen. Der zweisprachige Zweig bietet vier Stunden Italienischunterricht pro Woche, der von einer muttersprachlichen (sic!) Lehrkraft erteilt wird. Der Sachunterricht wird zweisprachig im Teamteaching von der Deutsch- und der Italienischlehrkraft abgehalten. Alle Klassen haben ein Team von zwei Klassenlehrer:innen, bestehend aus einer deutschsprachigen und einer italienischsprachigen Lehrkraft. Die Schule ist seit 2013 als Europaschule in Nordrhein-Westfalen anerkannt und unterhält Kontakte zu mehreren Schulen in Italien, auch über eTwinning³³, nimmt am Lese-Förderprogramm Antolin³⁴ u.a. für Deutsch und Italienisch teil, ist beteiligt am QuisS-Programm³⁵ und hat zusammen mit den beiden anderen Grundschulen mit bilingualem Angebot für Italienisch und Deutsch an der Entwicklung der in der Fantasmino-Sammlung³⁶ enthaltenen Materialien für die interkulturelle Erziehung mitgewirkt.

Katholische Grundschule Vincenz-Statz³⁷

Die Katholische Grundschule Vincenz-Statz liegt im Kölner Stadtteil Ehrenfeld, der historisch gesehen ebenfalls von der italienischen Zuwanderungsgeschichte nach

31 In den weiteren Teilen dieser Arbeit werden die Schulen anonymisiert, um direkte Verbindungen zu den an der Studie teilnehmenden Kinder und Eltern zu vermeiden.

32 Webseite der Katholischen Grundschule Zugweg: <https://www.kgszugweg.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

33 eTwinning ist eine digitale Austauschplattform für Schulen in Europa, die im Rahmen des Projekts Erasmus+ entstanden ist: <https://www.etwinning.net/de/pub/index.htm> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

34 Antolin ist eine online-Bibliothek mit Quizfragen zu mehr als 100.000 Kinder- und Jugendbüchern in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch, Schwedisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch: <https://antolin.westermann.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

35 Das Programm „QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen“ ist ein Unterstützungsprogramm der Bezirksregierung Köln zu Themen der Mehrsprachigkeit: <https://www.bezreg-koeln.nrw.de/themen/schule-und-bildung/schulformuebergreifende-themen-und-aufgaben/arbeitsstelle-migration-6> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

36 Vgl. Bezirksregierung Köln (2017), https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_fantasmino_schueler.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

37 Webseite der Katholischen Grundschule Vincenz Statz: <https://www.kgs-vincenz-statz.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Deutschland geprägt ist.³⁸ Für den bilingualen deutsch-italienischen Zweig der Schule sind fünf Stunden Deutschunterricht und fünf Stunden Italienischunterricht pro Woche vorgesehen. Der Sprachunterricht findet nicht mit dem gesamten Klassenverband statt, sondern in kleineren Gruppen. Während die eine Hälfte der Klasse am Deutschunterricht teilnimmt, besucht die andere Hälfte den Italienischunterricht; anschließend wechseln die beiden Gruppen. Der Sachunterricht findet im Teamteaching auf Italienisch und Deutsch statt und auch hier finden sich zwei Co-Klassenlehrer:innen, eine italienischsprachige und eine deutschsprachige Person. Die Katholische Grundschule Vincenz-Statz ist keine Europaschule, orientiert sich aber ausdrücklich an diesem Modell.

Gemeinschaftsgrundschule Westerwaldstraße³⁹

Die Gemeinschaftsgrundschule Westerwaldstraße liegt ebenfalls in einem Stadtteil mit jahrzehntelanger italienischer Zuwanderung, nämlich Kalk, und ist die erste Europaschule in der Stadt Köln (seit 2009).⁴⁰ Mit dem Schuljahr 2003/2004 hat die Schule das KOALA-Programm für Deutsch und Italienisch eingeführt, aus dem sich kurz darauf der bilinguale Zweig mit Italienisch und Deutsch entwickelt hat. Die Schüler:innen der bilingualen Klasse erhalten zusätzlich fünf Stunden Italienischunterricht pro Woche, eine Stunde pro Tag. Der Sachunterricht findet im Teamteaching auf Italienisch und Deutsch statt. Die Schule setzt einen Schwerpunkt auf das Thema gelebte Mehrsprachigkeit, mit mehr als 40 Sprachen, die in der Schule durch die Schüler:innen und ihre Eltern vertreten sind, nimmt am QuisS-Programm teil und hat Austauschpartner in Italien, auch über eTwinning.

Die bilingualen Grundschulen der Stadt Köln teilen bei kleineren Unterschieden vor allem zahlreiche Gemeinsamkeiten. Alle drei befinden sich in Bezirken mit langjähriger italienischer Zuwanderung und sehen Italienisch als gleichberechtigtes Unterrichtsfach neben Deutsch sowie bilingualen Sachunterricht im Teamteaching vor.

Das institutionelle und öffentliche bilinguale Angebot mit Italienisch und Deutsch in Köln besteht bis zum Ende der vierten Klasse. Zurzeit existieren in der Stadt keine bilingualen Angebote für die weiterführende Schule. Ein solches bilinguale Angebot für Deutsch und Italienisch nach dem *Two-Way/Dual-Language*-Modell hat es in Köln für die weiterführenden Schulen zwar nie gegeben, jedoch existierten in der Vergangenheit italienische Schulen im Stadtgebiet, die in erster Linie für die Bildung italienischsprachiger Zugewanderter und ihrer Kinder konzipiert waren. Rechtliche Grundlage dafür bildete unter anderem das Gesetz Nr. 153 der Italienischen Republik aus dem Jahr 1971, das die Schaffung und/oder Unterstützung von Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungsinitiativen im Ausland zugunsten italienischer Arbeitskräfte und ihrer Angehörigen vorsieht,

38 Rutzen, Gabriele: Vom Gastarbeiter zum ausländischen Mitbürger. Informationsdienst Wissenschaft, 24.08.2000. Online unter: <https://idw-online.de/de/news23725> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

39 Webseite der Gemeinschaftsgrundschule Westerwaldstraße: <https://ggswesterwaldstr-koeln.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

40 Rutzen, Gabriele: Vom Gastarbeiter zum ausländischen Mitbürger. Informationsdienst Wissenschaft, 24.08.2000. Online unter: <https://idw-online.de/de/news23725> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

mit dem Ziel der Ermöglichung eines Zugangs zu höherer Bildung, der Förderung der Integration im Ausland, der Möglichkeit der Anerkennung von Qualifikationen im Falle einer Rückkehr nach Italien und der Notwendigkeit der Aufrechterhaltung einer Verbindung mit dem Herkunftsland (Castellani 2019, S. 73). Die Italienische Katholische Mission in Köln organisierte ab 1970 Abendkurse zum Erwerb der *licenza di scuola media* und des *diploma di istituto magistrale*.⁴¹ Ab 1976 wurde das Angebot an Tagesunterricht erweitert und es entstand das Istituto Scolastico Italiano G.B. Scalabrini, das auch ein Sprachgymnasium und ein kaufmännisches Gymnasium umfasste.⁴² Die Schule stellte ihre Tätigkeit 1999 ein. Im Jahr 1997 wurde außerdem das Istituto Italo Svevo gegründet, die einzige in Deutschland staatlich anerkannte italienische Schule zu dieser Zeit. Es handelte sich um ein gleichgestelltes Gymnasium (*scuola superiore paritaria*), d.h. um eine vom italienischen Staat voll anerkannte private Bildungseinrichtung. Es war auf vier Jahre angelegt und konnte nach Abschluss der *terza media* in Italien oder nach acht Schuljahren in Deutschland besucht werden. Das Institut war ein neusprachliches Gymnasium (*liceo linguistico*). In Deutschland wurde das Gymnasium als Ergänzungsschule anerkannt und der erworbene Abschluss entsprach dem Abitur.⁴³ Das Gymnasium wurde Ende der 2010er Jahre geschlossen. Im selben Gebäudekomplex befand sich auch die bilinguale Gesamtschule Francesco Petrarca, in der Italienisch ab der sechsten Klasse unterrichtet wurde.⁴⁴ Die Gesamtschule schloss ihre Pforten zur gleichen Zeit wie das Istituto Italo Svevo. Derzeit wird Italienisch nur als Fremdsprache an neun weiterführenden Schulen in Köln angeboten.⁴⁵ Darunter bietet das private Montessori-Gymnasium als einzige Schule Italienisch als zweite Fremdsprache ab der sechsten Klasse an.

Neben bilingualen Schulen mit Italienisch und dem Unterricht des Italienischen als Fremdsprache in den weiterführenden Schulen besteht in Köln ein breites Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht für die Sprache Italienisch sowohl für Grundschulen als auch für weiterführende Schulen. Seit 1971 wird in Nordrhein-Westfalen nach Veröffentlichung der Empfehlung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (KMK 1971) das skandinavische Modell für den herkunftssprachlichen Unterricht umgesetzt (Reich 2017). Derzeit wird der herkunftssprachliche Unterricht im Land in 18 verschiedenen Minderheitensprachen angeboten,⁴⁶ darunter Italienisch in Köln an 17 schulischen

41 Für das italienische Bildungssystem vgl. Blöchle (2017).

42 Geschichte der Italienischen Katholischen Mission in Köln: <https://www.mci-colonia.de/synapse-core.php?mode=&type=utf8&mainnode=synapsepatherm/PARROCCHIA/Storia> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

43 Webseite des Liceo Italo Svevo im Online-Archiv: <https://web.archive.org/web/20150815073230/http://italo-svevo-koeln.de/56-II-liceo.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

44 Deutsch-Italienische Schule Francesco Petrarca: <https://www.abitur-und-studium.de/Schulen/Koeln/Deutsch-Italienische-Gesamtschule-Francesco-Petrarca> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

45 Kölner Bildungsportal: Schulsuche mit Italienisch als Fremdsprache: https://www.bildung.koeln.de/schule/schulen_koeln/perform_schulen_suche.html?suche=4&pn=1&rpp=5&spu=alle&kl5=alle&kl6=alle&kl7=alle&kl8=alle&kl9=alle&kl10=alle&kl11=alle&kurs=GK&fch=26&biu=alle&bid=alle&did=alle [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

46 Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch (Kurmanci), Kurdisch (Sorani), Persisch (Farsi), Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch, Twi, Ukrainisch, https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf40/Schulamt/standorte_herkunftssprachlicher-unterricht.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Einrichtungen.⁴⁷ Der Unterricht findet nachmittags statt und hat einen Umfang von drei bis fünf Stunden pro Woche. Der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts ist von der ersten bis zur zehnten Klasse möglich. Um den Unterricht in Anspruch nehmen zu können, müssen die Schüler:innen jedes Jahr jeweils für ein Jahr an den Schulen angemeldet werden, an denen der Unterricht angeboten wird. Die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht wird durch ein Zertifikat bescheinigt und die Note wird in den Zeugnissen unter den Bemerkungen eingetragen. Am Ende der zehnten Klasse kann eine Sprachprüfung für die italienische Sprache abgelegt werden, deren Ergebnis in das Abschlusszeugnis eingetragen wird. Die Sprachprüfung besteht aus einem schriftlichen Teil, bei dem Texte auf der Grundlage eines vorgegebenen Impulses verfasst werden müssen, und einer mündlichen Abweichungsprüfung, die einen monologischen und einen dialogischen Teil umfasst. Das Niveau des Tests entspricht einem Niveau A2 nach dem GER mit Anteilen von B1 für Schüler:innen, die einen Mittleren Schulabschluss erzielen und einem vollen B1-Niveau für Schüler:innen, die das Abitur erzielen.⁴⁸ Eine Bewertung, die der Note „gut“ oder „sehr gut“ entspricht, kann angerechnet werden, um eine „mangelhafte“ Leistung in einer Fremdsprache auszugleichen. Für den herkunftssprachlichen Unterricht in NRW findet sich nur für die Klassen 7 bis 10 ein Kernlehrplan, der sich stark an den GER anlehnt und nicht sprachenspezifisch ist (MSW NRW 2006). Konkrete Zahlen über den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts von Kindern mit Italienisch als Herkunftssprache liegen nicht vor.

1.3 Zwischenfazit I

Mehrsprachigkeit ist eine entstandene und entstehende Kondition eines Individuums und/oder einer Gesellschaft, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln beobachten und beforschen lässt – und beobachtet und beforscht werden soll. Mehrsprachigkeit lässt sich nicht ausschließlich auf die Beschreibung von Sprachkompetenzen in mehr als einer Sprache und auch nicht auf eine einzelne Person beschränken, sondern ist in der Interaktion dieser Person im Verlauf ihres Lebens mit anderen Menschen, Gesellschaften und Institutionen und inneren und äußerem sich verändernden Bedingungen zu betrachten. Aufgrund ihres vielschichtigen und dynamischen Charakters wird Mehrsprachigkeit aus der Perspektive verschiedener Disziplinen untersucht. Diese Perspektiven schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen sich in dem Versuch, ein mehrdimensionales Bild des Phänomens wiederzugeben, mit dem Ziel, es in seiner Gesamtheit besser zu verstehen. Die vorliegende Arbeit reiht sich in diese Forschungslinien zur Mehrsprachigkeit

47 In den Stadtteilen Bilderstöckchen, Buchforst, Ehrenfeld, Höhenberg, Humboldt-Gremberg, Kalk, Neustadt-Nord, Neustadt-Süd, Nippes, Porz, Vingst, Worringen, Zollstock https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf40/Schulamt/standorte_herkunftssprachlicher-unterricht.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

48 Handreichung für die Sprachprüfung im Herkunftssprachlichen Unterricht – Schriftliche Prüfung (Schulministerium Nordrhein-Westfalen, 2021): https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/SFP-HSU/SP_HSU_Handreichung_Schriftliche_Pruefung.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

ein. Sie greift ihre Komplexität auf und betrachtet sie gleichzeitig aus verschiedenen Perspektiven in einem disziplinübergreifenden Ansatz zwischen Linguistik und Bildungswissenschaften. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Beobachtung von Veränderungen in der individuellen Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Veränderung der institutionellen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargelegt, dass Mehrsprachigkeit sich nicht nur auf das dekontextualisierte Niveau sprachlicher Kompetenzen in mehreren Sprachen reduzieren lässt. Umso weniger geht es dabei um ein Aufzählen von Sprachen, die Teil eines sprachlichen Repertoires eines Menschen sind. Diese und andere Komponenten von Mehrsprachigkeit sollen im Zusammenhang mit den (Sprach-)Biografien der Individuen untersucht und beschrieben werden, d.h. mit den Merkmalen ihres eigenen Spracherwerbs, aber auch mit dem ihrer Eltern, der (sprachlichen) Zusammensetzung des Haushalts, den familiären und außerfamiliären Bereichen, in denen die Mehrheits- und/oder Minderheitssprache verwendet wird, den institutionellen und nicht-institutionellen Möglichkeiten zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen in den verschiedenen Phasen der Schulbildung, der Rolle der *literacy* in den verschiedenen Sprachen, die zum individuellen Sprachrepertoire gehören usw.

Die Forschung zum (früh-)kindlichen bilingualen Erstspracherwerb hat zu verschiedenen Erkenntnissen und daraus resultierenden Hypothesen über die Natur und die Mechanismen des mehrsprachigen Spracherwerbs in den ersten Lebensjahren geführt. Im Hinblick auf das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch sind auch mehrere empirische Studien zu Spracheinflussphänomenen zwischen morphosyntaktischen Strukturen und zu Sprachmischungen durchgeführt worden. Andererseits lassen sich nur wenige Studien über die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen bei Kindern mit bilingualem Erstspracherwerb mit den Sprachen Italienisch und Deutsch finden. Die wenigen vorhandenen Studien befassen sich mit der Entwicklung der zweisprachigen Kompetenzen im Verlauf der Inanspruchnahme bilingualer Bildungsangebote oder beschreiben eine punktuelle Bestandsaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsverlauf. Bisher wurden für das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch außerdem noch keine Studien durchgeführt, die den Erhalt oder die Entwicklung zweisprachiger Kompetenzen beim Übergang von der Teilnahme an bilingualen Bildungsangeboten zu monolingualen Programmen in der Mehrheitssprache in den Fokus nehmen und die das Fehlen der institutionellen Förderung der Mehrsprachigkeit als Variabel für den Erhalt bzw. die Aufgabe der Minderheitssprache berücksichtigen.

Für das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch finden sich darüber hinaus nur wenige qualitative Studien und nur eine einzige Forschungsstudie, in der Interviews mit mehrsprachigen Subjekten über Themen des Spracherhalts durchgeführt wurden. In diesem Fall handelt es sich um Jugendliche, die in der Schule monolingual unterrichtet werden. Es wurden noch keine Interviews mit Kindern in bilingualen Programmen und insbesondere im Übergang von der bilingualen in die monolinguale Schule durchgeführt. Auch die Eltern dieser bilingual deutsch-italienisch aufwachsenden Kinder selbst scheinen in der Forschung noch nicht repräsentiert zu sein.

Ausgehend von den in der Einleitung formulierten Forschungsfragen und auf der Basis der hier zusammengefassten Überlegungen, die sich aus der Analyse der dem Phänomen zugrundeliegenden Theorie und dem damit verbundenen Forschungsstand ergeben, werden in den folgenden Kapiteln die angewandten Forschungsmethoden beschrieben und die erhobenen empirischen Daten vorgestellt und diskutiert.

2 Empirische Studie

2.1 Methodik: Anlage, Durchführung und Auswertung

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer empirischen Datenerhebung mit mehrsprachigen Kindern im schulischen Kontext. Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen und des im ersten Teil dargestellten Forschungsstands wird im Folgenden die für die Zwecke dieser Studie gewählte Untersuchungsmethodik näher erläutert, anhand derer die in der Einleitung formulierten Forschungsfragen beantwortet werden sollen.

Das Phänomen Mehrsprachigkeit kann, wie bereits erläutert, sowohl in der Theorie als auch in der empirischen Forschung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, Mehrsprachigkeit gleichzeitig aus linguistischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen, und versteht sich daher als ein disziplinübergreifender Beitrag. Entsprechend sollen für die Erhebung und Analyse der empirischen Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen passende Methoden verwendet werden. Die Analyse der Forschung zum Spracherwerb, zur Untersuchung der individuellen Mehrsprachigkeit in der Institution Schule und zum Spracherhalt hat die unterschiedlichen Methoden ans Licht gebracht, die zur Erforschung der jeweiligen Aspekte verwendet werden, sie lässt dabei jedoch keine einheitliche Methode erkennen, die den Anforderungen der vorliegenden empirischen Forschung gerecht werden kann. Um einen multiperspektivischen Zugang zum Phänomen Mehrsprachigkeit zu finden, scheint es daher notwendig, sich verschiedener Methoden zu bedienen, die zu einer differenzierteren Datenerhebung und -analyse führen können. Insbesondere ist es wichtig, bei der Suche nach geeigneten Methoden die Eigenschaften der Forschungssubjekte, d.h. mehrsprachige Kinder im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, und der Forschungsobjekte, d.h. ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in den Sprachen Deutsch und Italienisch, zu berücksichtigen.

In Abschnitt 2.1.1 werden daher die ausgewählten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung im Einzelnen vorgestellt, während in Abschnitt 2.1.2 Informationen über den Feldzugang und die tatsächliche Durchführung der Datenerhebung angeboten werden. Bevor die Ergebnisse der Datenanalyse in Kapitel 2.2, Kapitel 2.3 und Kapitel 2.4 vorgestellt werden, wird in Abschnitt 2.1.3 ein Zwischenfazit zur Methodik formuliert.

2.1.1 Methodenauswahl und Instrumente

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, wurde ein multimodaler Ansatz gewählt (*mixed methods*), d.h. eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden (Kuckartz 2014). Zunächst wurde eine Fokusgruppe (n=8) aus einer breiteren Untersuchungsgruppe (n=33) anhand zweier quantitativer Datenerhebungsmethoden identifiziert (vgl. *sampling*, Bryman 2006). Die Untersuchungsgruppe besteht aus mehrsprachig aufwachsenden Kindern in den vierten Klassen der drei in Abschnitt 1.2.3.3 vorgestellten

bilingualen Grundschulen mit den Sprachen Italienisch und Deutsch in der Stadt Köln. Um direkte Identifizierungen zu vermeiden, werden die drei Schulen im Folgenden als Schule A, Schule B und Schule C anonymisiert. Die Buchstabenreihenfolge entspricht nicht der Reihenfolge, in der die Schulen im oben genannten Abschnitt präsentiert wurden. Zwecks der Bestimmung der Fokusgruppe, d.h. der Hauptsubjekte der vorliegenden Forschung, die in der Übergangsphase von der vierten in die fünfte Klasse untersucht werden, wurde zunächst ein Elternfragebogen (Abschnitt 2.1.1.1) verwendet. Die Ergebnisse aus der Analyse der durch den Fragebogen gesammelten Daten werden in Kapitel 2.2 (Abschnitt 2.2.1.1) vorgestellt. Parallel wurden von allen Schüler:innen in der Untersuchungsgruppe mit dem Instrument *Tulpenbeet*, das bereits in mehreren Studien in diesem Zusammenhang verwendet wurde (vgl. 1.2.2.2), Texte auf Italienisch und Deutsch verfasst. Für das *sampling* wurden die mit *Tulpenbeet* erhobenen Daten ausschließlich quantitativ ausgewertet. Die Fokusgruppe wurde durch die erste Analyse der mit diesen quantitativen Methoden erhobenen Daten ermittelt. Die Ergebnisse dieser Analyse werden ebenfalls in Kapitel 2.2 (Abschnitt 2.2.1.2) präsentiert.

Um Informationen zur Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch und der Minderheitensprache Italienisch zwischen der vierten und fünften Klasse zu erhalten, wurden die Schüler:innen der Fokusgruppe zu zwei Messzeitpunkten, nämlich je einmal in der vierten und in der fünften Klasse, dazu aufgefordert, Texte auf Italienisch und Deutsch mittels des Instruments *Tulpenbeet* zu verfassen. Diese Texte wurden sowohl quantitativ mit dem Auswertungsbogen von *Tulpenbeet* als auch qualitativ anhand der *Kompetenzenorientierten Linguistischen Lerner:innentextanalyse (KLLA*, vgl. Veiga-Pfeifer et al. 2020, Abschnitt 3.1.2) untersucht. Die Ergebnisse wurden sowohl innerhalb jedes Messzeitpunkts als auch zwischen den beiden verschiedenen Messzeitpunkten miteinander verglichen und kontrastiert (vgl. *triangulation*, Bryman 2006) und werden in Kapitel 2.3 präsentiert.

In der Diskussion zum Forschungsstand (vgl. Kapitel 1.1 und 1.2) ist bereits auf die Zentralität externer Faktoren in Bezug auf die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen und auf den Spracherhalt in der Minderheitensprache eingegangen worden; Aspekte, die, so konnte aufgezeigt werden, insbesondere für das Sprachenpaar Italienisch und Deutsch im deutschen Bildungssystem in der Forschung bisher wenig Beachtung gefunden haben. Insbesondere wurde hervorgehoben, dass bisher noch keine quantitativen oder qualitativen Studien mit Schüler:innen in der Übergangsphase von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule durchgeführt worden sind und dass im Allgemeinen die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen in den Sprachen Italienisch und Deutsch als wenig erforscht gilt (vgl. Kapitel 1.2). Zur Sammlung entsprechender Informationen von den Fokuskindern und ihren Eltern hinsichtlich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit, der diese beeinflussenden externen Faktoren und der Veränderungen, die mit dem Übergang von der institutionellen Schulzweisprachigkeit zur institutionellen Einsprachigkeit verbunden sind, wurden Interviews mit den Kindern der Fokusgruppe in den vierten und fünften Klassen sowie mit jeweils einem Elternteil zu einem einzelnen Messzeitpunkt in der fünften Klasse geführt. Diese qualitativen Daten ergänzen die Informationen über die durch Fragebögen und *Tulpenbeet* erhobenen Daten.

Sie bieten eine nützliche Grundlage für eine erweiterte Auswertung der Ergebnisse, die durch die Analyse von Textproduktionen gewonnen werden, und ermöglichen somit ein besseres Verständnis des beobachteten Phänomens, da mehr Elemente dafür zur Verfügung stehen (vgl. *enhancement*, Bryman 2006). Die Ergebnisse dieser Analyse werden in Kapitel 2.4 präsentiert.

Vor Beginn der ersten Erhebungsphase an den drei bilingualen Schulen haben die Eltern der Kinder entsprechende Informationen und Formulare für die Einverständniserklärung in deutscher und italienischer Sprache erhalten. Für alle Kinder und Eltern, deren Daten auf den folgenden Seiten präsentiert werden, liegen unterschriebene Einverständniserklärungen vor. Die verschiedenen Implementierungsschritte der unterschiedlichen Methoden und ihr Verhältnis zueinander sind in Abbildung 1 dargestellt. Tabelle 2 bietet einen Überblick der eingesetzten Erhebungsmethoden zu den jeweiligen Zeitpunkten der Datengewinnung. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Erhebungsinstrumente ausführlich beschrieben.

Abbildung 1: Methodisches Gesamtvorgehen (eigene Darstellung)

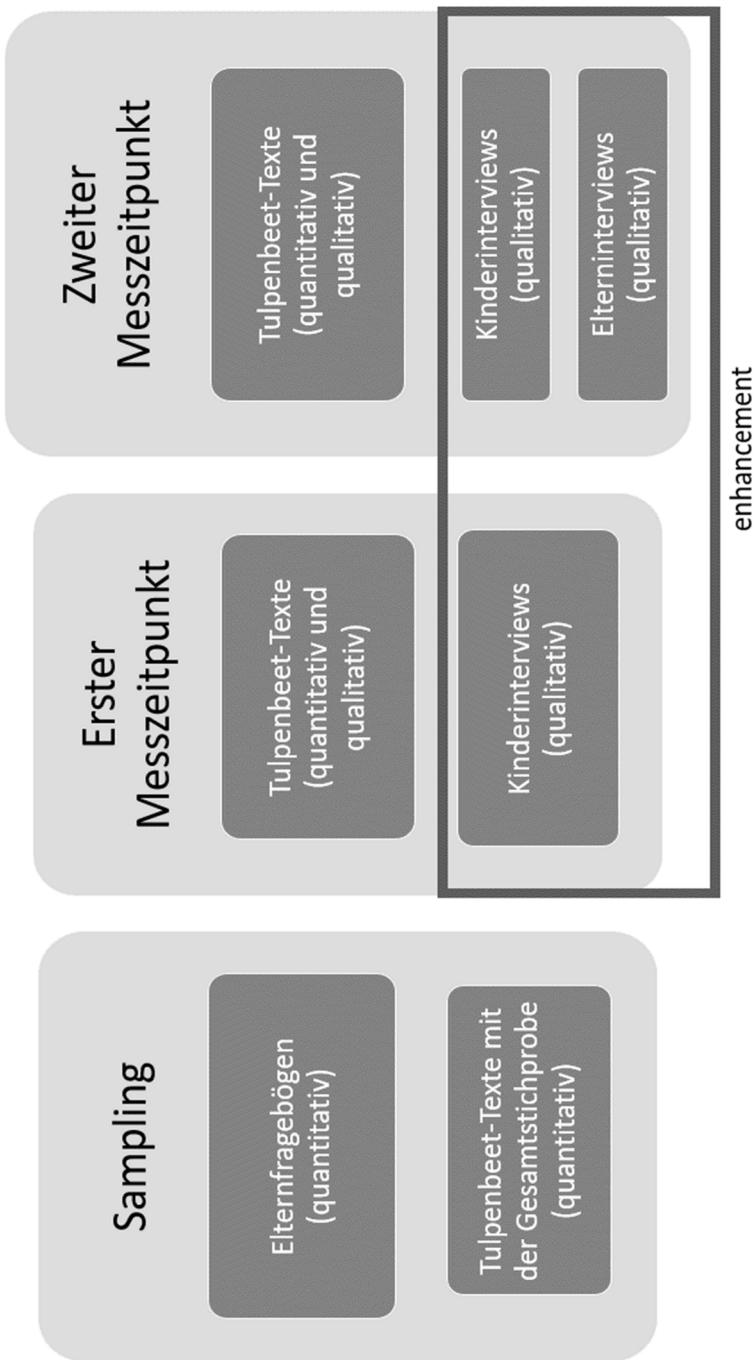


Tabelle 2: Überblick angewendeter Datenerhebungsverfahren

Verfahren	Ziel	Teilnehmende	Zeitpunkt
Elternfragebögen	Erhebung grundlegender Informationen zum Haushalt und zum Sprachgebrauch im Haushalt	Eltern der Kinder der Untersuchungsgruppe (n=33) (inkl. der Fokuskinder)	Dezember 2017
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch (1)	Erhebung schriftsprachlicher Produktionen auf Italienisch in der bilingualen Grundschule	Kinder der Untersuchungsgruppe (n=33) (inkl. Fokuskinder)	Dezember 2017
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch (1)	linguistische Analyse schriftsprachlicher Produktionen auf Deutsch in der bilingualen Grundschule	Kinder der Untersuchungsgruppe (n=33) (inkl. Fokuskinder)	Januar 2018
Kinderinterviews (1)	Zugang zu den Kindern ermöglichen, erste Informationen zur Übergangsphase	Fokuskinder (n=8)	März/April 2018
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch (2)	Erhebung schriftsprachlicher Produktionen auf Italienisch nach dem Übergang	Fokuskinder (n=8)	März bis Juli 2019
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch (2)	Erhebung schriftsprachlicher Produktionen auf Deutsch nach dem Übergang	Fokuskinder (n=8)	März bis Juli 2019
Kinderinterviews (2)	Erhebung detaillierter Informationen zur Übergangsphase und zur individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit in der weiterführenden Schule	Fokuskinder (n=8)	März bis Juli 2019
Elterninterviews	Erhebung detaillierter Informationen zur Übergangsphase aus der Elternperspektive	Jeweils ein Elternteil pro Fokuskind (n=8)	März bis Juli 2019

2.1.1.1 Elternfragebögen

Grundlegende Informationen über die Familien, in denen die Kinder der drei in Betracht gezogenen bilingualen Schulen aufwachsen, wurden anhand einer strukturierten schriftlichen papierbasierten Befragung in Form von Fragebögen erhoben, die von den Eltern aller Kinder der Untersuchungsgruppe auszufüllen waren. Der Elternfragebogen wurde mit dem Ziel eingesetzt, erste Informationen zu den persönlichen Allgemein- und Sprachbiografien der Kinder und ihrer Eltern einzuholen, sozioökonomische Angaben zu den Haushalten zu erfragen und darüber hinaus erste Auskünfte zur sprachlichen Umgebung und zum Sprachgebrauch in der Familie zu erhalten. Diese Informationen wurden in einem folgenden Schritt in den Interviews mit den Fokuskindern und mit den Eltern abgeglichen und bei Notwendigkeit ergänzt. Es wurde darauf verzichtet, diese Informationen nur im Gespräch mit den Kindern zu erfragen, da „vor allem die Erfassung soziodemographischer Daten“ bei Kinderbefragungen „Schwierigkeiten bereitet“ (Grunert & Krüger 2012, S. 38 f.). Die Erhebung solcher Aspekte anhand eines Elternfragebogens stellt eine erprobte Methode im Kontext der Spracherwerbsforschung, der Bildungsforschung und der Mehrsprachigkeitsforschung dar (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yagmur 2003).

Das Konstrukt des Elternfragebogens für diese Studie wurde basierend auf allgemeinen Richtlinien zur Erstellung eines Fragebogens (Hollenberg 2016) sowie nach den Beispielen von in anderen Studien zum Thema Mehrsprachigkeit angewendeten Elternfragebögen konzipiert (vgl. u.a. Keller & Grob 2013; ifbq 2015; Brandt, Dünkel & Heimler 2019). Der Fragebogen wurde in einer Expert:innengruppe entlang der von Hollenberg (2016, S. 7) formulierten sieben Fragen zu den Gütekriterien eines schriftlichen Fragebogens im Vorfeld reflektiert und angepasst. Alle Kinder der Untersuchungsgruppe erhielten die Elternfragenbögen in der Klasse in deutschsprachiger und italienischsprachiger Fassung. Die zweisprachige Fassung des Fragebogens ergibt sich einerseits aus der mehrsprachigen Zusammensetzung der Haushalte, an die sich das Instrument richtet. Es kann außerdem nicht davon ausgegangen werden, dass alle Elternteile über ausreichende Kompetenzen in einer der zwei Schriftsprachen verfügen und damit monolinguale Formulare nur in der einen oder der anderen Sprache ohne Mühe ausfüllen können. Daher wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, das Formular in der von ihnen bevorzugten Sprache auszufüllen. Die ursprünglichen Fragen auf Deutsch wurden vor der Aushändigung des Bogens ins Italienische übersetzt. Die Übersetzung des Fragebogens erfolgte nach einem TRAPD-Verfahren ohne Rückübersetzung (Harkness 2003), durchgeführt mithilfe von drei Menschen mit bildungssprachlichen Kenntnissen in der deutschen und italienischen Sprache und in einem Fall auch mit fachlichen und beruflichen Kenntnissen im Übersetzungsbereich zwischen den zwei Sprachen. Zusammen mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen wurde den Kindern erklärt, dass sie die Fragebögen den Eltern überreichen sollten, damit sie diese ausfüllen. Diese Informationen wurden auf Deutsch und Italienisch gegeben. An insgesamt 36 Schüler:innen der drei bilingualen Schulen in Köln wurden Familienfragebögen verteilt, mit der Bitte, sie von ihren Eltern ausfüllen zu lassen und an den:die Klassenlehrer:in zurückzugeben. Die Fragebögen wurden am Tag des Abfassens der ersten *Tulpenbeet*-Texte ausgehändigt, so dass die Kinder, von deren Familien mit

diesem Instrument Daten erhoben werden sollten, mit den Kindern übereinstimmen, die an diesem Tag tatsächlich im Klassenzimmer waren, um den Text zu schreiben. Die ausgefüllten Fragebögen wurden in den folgenden Wochen in den Schulen abgeholt. Von 36 Kindern brachten 33 die ausgefüllten Fragebögen zurück.

Der Fragebogen enthält 22 Items und ist in vier Teile aufgeteilt: 1. persönliche Angaben; 2. Sprachgebrauch; 3. Einschätzung von Sprachkompetenzen; 4. Lesegewohnheiten. Im ersten Teil des Fragebogens werden allgemeine Informationen zu dem Kind und der Familie erhoben. Durch sieben Items mit offenem Antwortfeld wird nach a) dem Geburtsort des Kindes, b) dem Geburtsort der Mutter und c) dem Geburtsort des Vaters gefragt. Darüber hinaus wird in diesem Teil nach d) dem Beruf der Mutter, e) dem Beruf des Vaters, f) den Herkunftssprache(n) der Mutter und g) den Herkunftssprache(n) des Vaters gefragt. Die Frage nach den Herkunftssprache(n) wird in der Singular- und Pluralform formuliert, um die Möglichkeit offen zu lassen, dass mehr als eine Sprache und/oder Sprachvarietät genannt werden können. Im zweiten Teil werden fünf Fragen mit offenem Antwortfeld als Freitextangaben gestellt, deren Antworten ein Bild des Sprachgebrauchs in der Familie ergeben. Gezielt gefragt wird danach, welche Sprachen und/oder Sprachvarietäten in der familiären Alltagskommunikation zum Einsatz kommen. Im ersten Item dieses Teils sollen die Elternteile angeben, welche Sprache(n) sie am häufigsten in der Kommunikation untereinander benutzen. In den zwei folgenden Items sollen die Sprachen angegeben werden, die jeweils die Mutter und der Vater in ihrer Kommunikation mit dem Kind verwenden, um der Frage nachzugehen, ob alle angegebenen Herkunftssprachen in der Kommunikation mit dem Kind auch wirklich angewendet werden. Die letzten beiden Items beziehen sich auf die Kommunikation zwischen dem Kind und den Peers (Geschwistern und Freunden). Der dritte Teil fokussiert sich auf die Einschätzung der Kompetenzen in den Sprachen Deutsch und Italienisch. Die Elternteile werden gebeten, ihre eigenen Sprachkompetenzen und die ihrer Kinder auf Deutsch und Italienisch einzuschätzen. Es handelt dabei um eine Selbst- und Fremdeinschätzung anhand einer fünfstufigen Likert-Skala („keine“, „geringe“, „mittlere“, „gute“, „sehr gute“). Die angegebenen fremd eingeschätzten Kenntnisse der italienischen und der deutschen Sprache der Kinder seitens der Eltern werden in einem nächsten Schritt mit der Auswertung der mit dem Instrument *Tulpenbeet* durchgeföhrten Sprachstandsdagnostik verglichen. Im letzten Teil des Fragebogens werden einige grundlegende Fragen zu den Lesegewohnheiten mit den Kindern zu Hause gestellt und zwar a) ob überhaupt Bücher auf Deutsch und auf Italienisch zu Hause vorhanden sind und b) wie oft die Eltern mit den Kindern gemeinsam lesen.

Die anhand des beschriebenen Instruments erhobenen Daten wurden einer quantitativen statistischen Auswertung anhand von SPSS unterzogen. Insbesondere wurde hier der Fokus auf die Häufigkeitsverteilung und eine Korrelationsanalyse gesetzt, um Tendenzen und mögliche Zusammenhänge zu identifizieren. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in Kapitel 2.2 präsentiert und dienen zusammen mit den ersten *Tulpenbeet*-Ergebnissen der Identifizierung der Fokusgruppe.

2.1.1.2 Diagnostikverfahren: *Tulpenbeet* und *KLLA*

In dieser Studie wurden Daten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder im Italienischen und im Deutschen zu zwei Messzeitpunkten erhoben, einmal in der vierten Klasse, also im letzten Schuljahr der bilingualen Grundschule, und einmal in der fünften Klasse, dem ersten Jahr der monolingualen weiterführenden Schule. Da das Ziel darin besteht, Daten in zwei Sprachen zu erheben, war es erforderlich, nach einem Erhebungsinstrument zu suchen, mit dem Texte in verschiedenen Sprachen erstellt werden können. Da die Textproduktionen sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert werden sollten, war es außerdem notwendig, ein Instrument zu verwenden, das eine multimodale Analyse der von den Schüler:innen verfassten Texte erlaubt, und insbesondere eine quantitative Analyse mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens zulässt.

Die Suche nach einem geeigneten Instrument mündete in einen Bereich, in dem teilweise reliabel, objektive, standardisierte und erprobte Instrumente zur Untersuchung von Sprachkompetenzen zu finden sind, nämlich der Sprach(förder-)diagnostik. Es wurde ein Verfahren ausgewählt, das die Anwendung schriftsprachlicher Kompetenzen im Rahmen einer schultypischen Aufgabe elizitiert, wie auch in anderen Studien zu Biliteracy-Kompetenzen der Fall ist (vgl. Abschnitt 1.2.2.2). Dabei soll erwähnt werden, dass das Angebot an standardisierten Diagnostikverfahren, die eine Untersuchung schriftsprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen von Schüler:innen in der Grundschule in mehreren Sprachen ermöglichen, zum Datum der Untersuchung eingeschränkt war – und dies auch einige Jahre später weiterhin ist (Triulzi et al. 2020). Zu den Zwecken der vorliegenden Studie wurde ein Verfahren zur Untersuchung von Erzählkompetenzen eingesetzt: das *Tulpenbeet* (Reich, Roth & Gantefort 2008). Die Entscheidung für diese Wahl gründet auf mehreren Faktoren:

- a) *Tulpenbeet* ist ein standardisiertes und erprobtes Verfahren, das nachweislich in der Forschung aus theoretischer Sicht fundierte Ergebnisse liefert (Reich, Roth & Gantefort 2008.);
- b) das Instrument wurde bereits mehrmals zu empirischen Forschungszwecken im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung angewendet. Dadurch werden schriftsprachlicher Kompetenzen mehrsprachiger Kinder mit Fokus auf schriftsprachliche und bildungssprachliche Kompetenzen zu den Zwecken unterschiedlicher Studien erhoben (vgl. Abschnitt 1.2.2.2);
- c) Das Verfahren kann zeitökonomisch sowohl in einer Lerngruppe als auch individuell eingesetzt werden;
- d) Der zeitliche Aufwand der Auswertung der Ergebnisse hält sich dank des ausführlichen Auswertungsbogens in überschaubaren Grenzen;
- e) Das Instrument ist frei zugänglich und nicht mit zusätzlichen Kosten verbunden, sodass eine Wiederholung der Studie zum Vergleich der Ergebnisse unmittelbar möglich ist;
- f) Das Instrument (als einziges in seiner Art) wurde für die Untersuchung schriftsprachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern in der vierten und in der fünften Klasse, also in der Übergangsphase zwischen Primär- und Sekundarstufe,

entwickelt und eignet sich für die Zwecke der vorliegenden Studie, die genau diesen Zeitraum in der Bildungsbiografie mehrsprachiger Schüler:innen betrachtet.

Das Sprachstandsdagnostikinstrument *Tulpenbeet* besteht aus fünf Farbbildern in chronologischer und linearer Abfolge von links nach rechts, durch die die Geschichte einer erwachsenen Person und zweier Kinder, die während eines Spaziergangs in einem Park entscheiden, ein Foto von sich zu machen, bildlich dargestellt wird (Abbildung 2). Das vierte Bild zeigt, wie der Erwachsene (plötzlich) in einem Tulpenbeet liegt.

Abbildung 2: *Bildergeschichte und Aufgabenstellung aus dem Instrument Tulpenbeet*



Bild ©SCHUBI. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990.

Das zentrale dritte Bild wurde aus der Sequenz entfernt und durch ein Fragezeichen ersetzt. Beim Schreiben der Geschichte müssen die Verfasser:innen die Sequenz vervollständigen und sich vorstellen, was im fehlenden Bild (d.h. der Grund für den Sturz der erwachsenen Person in das Tulpenbeet) dargestellt sein könnte. Die Kinder haben 30 Minuten, um die Geschichte zu schreiben. Die Geschichte wird zunächst in nur einer der Sprachen, z.B. Deutsch, geschrieben. Zu einem späteren Zeitpunkt (nicht am selben Tag) schreiben die Kinder die Geschichte erneut, aber diesmal in der anderen Sprache, z.B. Italienisch.

Der Auswertungsbogen des Instruments (Reich, Roth & Gantefort 2008) sieht die Vergabe von Punkten nach verschiedenen Bereichen und Teilbereichen vor, um ein individuelles sprachliches Profil zu erstellen. Dabei handelt es sich um die Evaluation folgender Bereiche und Teilbereiche (vgl. Tabelle 3). Der Auswertungsbogen bietet eine umfangreiche Basis für eine ausführliche quantifizierbare Analyse der schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder in der vierten und fünften Klasse unter differenzierten Perspektiven.

Tabelle 3: Auswertungsbereiche und -teilbereiche für Tulpenbeet (vgl. Reich, Roth & Gantefort 2008)

Bereich	Textbewältigung	Wortschatz	Bildungssprachliche Elemente	Verbindung von Sätzen
Teilbereiche	a. Aufgabenbewältigung b. Literarische Elemente c. Auswertung der ausgelassenen Szene d. Anzahl der Bilder	a. Verben b. Nomina c. Adjektive	/	/

Für die Untersuchung spezifischer literarischer Kompetenzen in der Textsorte Erzählung sieht das Instrument die Analyse von Daten zur Markierung der Ereignisstruktur und der affektiven Merkmale vor (vgl. Gantefort & Roth 2008, S. 38 ff.), basierend auf den von Boueke et al. (1995) identifizierten spezifischen Kategorien. Der erste Teil *Textbewältigung* ist in vier Unterabschnitte unterteilt. In *Aufgabenbewältigung* wird die Vollständigkeit der Thematisierung der einzelnen Szenen, die von den fünf Bildern vertreten werden, bewertet. Je nach Komplexität der Einbindung der Szene in die Geschichte kann eine Punktzahl von null bis vier vergeben werden. Unter *Literarische Elemente* werden die Vollständigkeit und Komplexität der Gestaltung des Anfangs, der Exposition und des Schlusses bewertet. Ergänzt werden diese Ausführungen durch Beobachtungen zu den narrativen Gestaltungselementen im Text. In *Auswertung der ausgelassenen Szene* wird die szenische Komplexität bewertet, mit der die ausgelassene Szene in den Erzählungen dargestellt wird, wobei insbesondere die Ursachen für den Sturz der erwachsenen Figur und die gleichzeitigen Handlungen der Kinder betrachtet werden. Auch für die Anzahl der thematisierten Bilder werden zusätzliche Punkte vergeben.

Im Hinblick auf die affektiven Markierungen wird im Teilbereich Wortschatz zwischen affektionsmarkierender Lexik und anderer Lexik unterschieden. Die erste Kategorie wird als *expressive* Verben, *expressive* Nomina und *evaluative* Adjektive bezeichnet, um sie von weiteren Verben, Nomina und Adjektiven zu unterscheiden. Für die Analyse des Wortschatzes, der bildungssprachlichen Elemente und der verwendeten Satzverbindungen sieht das Verfahren eine in *types* und *tokens* unterteilte Zählung vor, wonach ein *type* einer im Text vorkommenden Art von Element entspricht, während die *tokens* sich darauf beziehen, wie oft dieses Element wiederkehrt. Wenn zum Beispiel das Wort *parco* im italienischsprachigen Text viermal vorkommt, werden ein *type* und vier *tokens* dafür gezählt. Die Summe der *types* dient dazu, das Spektrum an Wortschatz, bildungssprachlichen Strukturen und Satzverbindungen zu beschreiben, das die Kinder beim Verfassen ihrer Texte verwenden.

Der Auswertungsbogen von *Tulpenbeet* ermöglicht demzufolge auch eine qualitative Analyse von Lerner:innentexten, beispielsweise in Bezug auf den verwendeten Wort-

schatz und die Syntax. Für den Zweck dieser Studie wird es jedoch für notwendig erachtet, die Untersuchung aus einer systematischen sprachkontrastiven und -vergleichenden Perspektive zu erweitern, um die Natur und die Ursachen der sprachlichen Produktionen der Kinder der Fokusgruppe besser nachzuvollziehen. Zusätzlich zur Analyse mit Hilfe des genannten Auswertungsbogens werden die Texte basierend auf den Prinzipien des Tools *Kompetenzorientierte linguistische Lerner:innentextanalyse (KLLA)*, Veiga-Pfeifer et al. 2020) linguistisch untersucht, wobei der Schwerpunkt auf Morphosyntax, Wortschatz und Orthografie liegt. Im Mittelpunkt des Instruments steht die sprachvergleichende und sprachkontrastive Analyse der linguistischen Produkte, die sich zunächst auf die in den von den Verfasser:innen produzierten Texten zum Ausdruck gebrachten Kompetenzen konzentriert und die normabweichenden Realisierungen aus einer mehrsprachigkeitsorientierten Perspektive analysiert. Dabei werden Erscheinungen von Sprach-einflüssen in den Bereichen Lexik, Morphologie, Syntax und Orthografie berücksichtigt. Hinsichtlich der Analyse von Normabweichungen sieht das Instrument drei Schritte für deren Beschreibung vor, nämlich die *Identifizierung*, *Klassifizierung* und *Erklärung* auf sprachvergleichender Basis der Ursachen der Abweichung selbst (Veiga-Pfeifer et al. 2020, S. 15). Für diese Analyse werden Phänomene von besonderer Relevanz im Sprachvergleich zwischen den Sprachen Deutsch und Italienisch berücksichtigt (vgl. Bosco-Coletsos & Costa 2013).

Für die Datenerhebung in den Klassen wurde das Instrument *Tulpenbeet* in der Originalfassung auf Deutsch eingesetzt. Dafür wurden die originalen Aufgabeblätter und der originale Auswertungsbogen benutzt. Für das Instrument sind eine türkische und eine russische Version vorhanden, jedoch keine italienische.⁴⁹ Zum Zweck der Datenerhebung wurde die Aufgabenstellung ins Italienische übersetzt (Abbildung 3). Auch in diesem Fall wurde die Übersetzung über ein TRAPD-Verfahren mit den oben genannten Beteiligten angefertigt. Eine Erprobung der übersetzten Aufgabenstellung erfolgte im November 2017. Die Aufgabe wurde dafür einem bilingualen Kind im Bekanntenkreis des Autors gestellt, das in Deutschland von italienischen italienischsprachigen Eltern geboren wurde und eine deutsche monolinguale Schule in der vierten Klasse besuchte (Alter: 10; 2). Das Kind hat die Aufgabe erfüllt, ohne Verständnisfragen zur Aufgabenstellung zu äußern. In Bezug auf den Auswertungsbogen wurden Überlegungen über die Notwendigkeit bzw. Zweckmäßigkeit einer Übersetzung ins Italienische angestellt. Angesichts der mehrsprachigen Kompetenzen des Autors wurde es jedoch für die Zwecke dieser Untersuchung nicht für notwendig befunden, eine italienische Version des Auswertungsinstruments zu erstellen, weshalb die Angaben auf Deutsch bleiben.

49 Beschreibung des Instruments *Tulpenbeet* auf der FörMig-Seite der Universität Hamburg: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Abbildung 3: Bildergeschichte und Aufgabenstellung aus dem Instrument Tulpenbeet – Übersetzung ins Italienische

Cos'è successo?

Osserva attentamente le immagini e scrivi una storia. Scrivi qualcosa per ogni immagine.

Dove vedi il punto di domanda manca un'immagine. Descrivi cos'è successo secondo te.

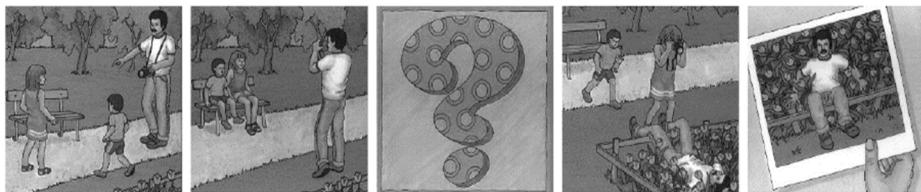


Bild ©SCHUBI. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990

Problematischer erweist sich dagegen ein inhaltlicher Aspekt. Es muss angemerkt werden, dass einige sprachliche Elemente, die für die Analyse der Ergebnisse der deutschen Version identifiziert werden, hinsichtlich ihrer Relevanz für die italienischsprachigen Textproduktionen abweichen. Die Anwendung der für die deutsche Version vorgesehnen Kategorien könnte in diesem Fall bei der Betrachtung italienischsprachiger Texte in die Irre führen. Das betrifft insbesondere den Teilbereich zu den im Text identifizierbaren bildungssprachlichen Elementen. Obwohl, wie in Abschnitt 1.2.2.1 beschrieben, einige gemeinsame Merkmale der Bildungssprache im Italienischen und im Deutschen festgestellt werden können, scheint eine direkte Transposition aller im Auswertungsbogen für das Deutsche identifizierten bildungssprachlichen Elemente, d.h. Nominalisierungen, Komposita, attributive Adjektive, Passivformen und Konjunktiv II, für das Italienische nicht unmittelbar sinnvoll und zielführend. Einseits besteht schon hinsichtlich des Vorhandenseins einiger dieser Elemente (z.B. im Falle des Konjunktiv II) keine direkte Entsprechung zwischen den Sprachen. Andererseits gestalten sich andere Elemente wie z.B. Komposita sehr unterschiedlich in Bezug auf ihre morphologischen Komponenten und ihre syntagmatischen Verhältnisse, und auch ihre Anwendungsfrequenz ist nicht vergleichbar (Bosco Coletsos 2013, S. 114 ff.).

Für die Analyse der schriftlichen Sprachkenntnisse im Italienischen wurde daher die Kategorie Konjunktiv II, die im Deutschen eine einzige Kategorie darstellt, für das Italienische als zwei Kategorien betrachtet, von denen eine die Zeitformen des *congiuntivo* und die andere die des *condizionale* zusammenfasst. Angesichts dieses Aspekts zeigt sich erneut, dass eine vertiefte qualitative Sprachanalyse notwendig ist, um die Erkenntnisse zu ergänzen, die sich aus der Analyse mithilfe des Auswertungsbogens von *Tulpenbeet* ableiten lassen. Insbesondere wird betont, dass das komplexe System der Verbaltempora in der italienischen Sprache, bestehend z.B. aus den Formen des *indicativo presente, passato prossimo, imperfetto, trapassato prossimo, passato remoto, trapassato remoto* und den entsprechenden Verlaufsformen – wenn bildbar – neben den bereits erwähnten Modi

congiuntivo und *condizionale*, in der Textsorte Erzählung oft in seiner ganzen Bandbreite entfaltet wird (Serafini 2009, S. 64 ff.). Diese Aspekte werden in der deutschen Fassung des Instruments *Tulpenbeet* nicht berücksichtigt, da das System der Tempora im Deutschen sowie ihre Verwendung in der betrachteten Textsorte im Vergleich zum Italienischen weniger komplex ist und die typische Zeitform der Erzählung in erster Linie das Präteritum ist (Pusch 1983, S. 229 ff.; Bosco Coletsos 2013, S. 50; Puato 2017, S. 25).

In Kapitel 2.4 werden die Analysen der mittels *Tulpenbeet* erhobenen Daten zu den schriftsprachlichen Kompetenzen in Italienisch und Deutsch der Schüler:innen der Fokusgruppe in der vierten und fünften Klasse präsentiert. Die Analyse der schriftlichen Produktionen durch den Auswertungsbogen des Instruments ermöglicht dabei quantitative Betrachtungen. Die linguistische Analyse auf der Grundlage von *KLLA* erlaubt dann die Formulierung von qualitativen Beobachtungen. Qualitative und quantitative Daten werden anschließend trianguliert, um das Verständnis für das untersuchte Phänomen zu vertiefen.

2.1.1.3 Kinder- und Elterninterviews

Für die vorliegende Studie wird der Übergang von der bilingualen Grundschule in die monolinguale weiterführende Schule nicht nur hinsichtlich der Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen in der Mehrheits- und in der Minderheitensprache betrachtet. Diese erste Beobachtung wird durch eine weitere Analyse ergänzt, die parallel und gleichzeitig innerhalb dieses Übergangs darauf abzielt, die Wahrnehmungen von mehrsprachigen Kindern und ihren Eltern zu Fragen der individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit zu untersuchen. Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde hervorgehoben, dass nur wenige Studien über mehrsprachige Kinder mit bilingualem Spracherwerb Italienisch-Deutsch im Allgemeinen und insbesondere im deutschen Kontext vorliegen. Darüber hinaus wird auch die Notwendigkeit der direkten Partizipation der untersuchten Subjekte durch ihre Stimmen und nicht nur durch die fremde Analyse ihrer Sprachprodukte betont. Ein solcher Zugang, der das Einbringen der eigenen Sichtweise von Mehrsprachigkeit ermöglicht, wird angestrebt, um den „untersuchten Gegenstand aus der Perspektive der Beteiligten zu erfassen“ (Flick 2009, S. 25).

Ziel dieses Vorhabens ist es, externe Faktoren zu erschließen, die über die Textproduktionen hinausgehen und die die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen beeinflussen könnten. Die Kinder der Fokusgruppe sollen dabei nicht nur *Objekte* der empirischen Beobachtung sein, sondern als *Subjekte* der Forschung selbst wahrgenommen werden. Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird in der Mehrsprachigkeitsforschung für einen solchen Perspektivenwechsel plädiert (Zinnecker & Silbereisen 1996, S. 14), der mittlerweile einige Umsetzungen in der empirischen Forschung gefunden hat (vgl. Plewnia & Rothe 2011; Groskreutz 2016; Anstatt 2017; Olfert 2019; Putjata 2019). Mehrsprachige Individuen und insbesondere Schüler:innen sollen dabei als hauptsächliche Informant:innen verstanden werden, sie sollen anhand unterschiedlicher Methoden direkt angesprochen werden, und zwar als „Akteur:innen“ (Honig 1996, S. 15) und „aktive Handelnde“

und (Mit-)Gestaltende“ (Mey 2018, S. 230). Denn sie sind schließlich diejenigen, die (nicht) mit ihrer Mehrsprachigkeit agieren können, wollen, dürfen.

Im Falle von Kindern als Untersuchungspersonen könnte die Frage gestellt werden, ob es sinnvoll sei, Nicht-Erwachsene zu befragen. Impliziert ist die Annahme, dass Kinder weniger glaubwürdig seien als Erwachsene. Die Vorstellung, dass die durch die Befragung von Erwachsenen gewonnenen Informationen unvoreingenommen seien, ist aber selbst fragwürdig. Außerdem, da die Kinder selbst die Subjekte der Studie sind und nicht ihre Eltern bzw. andere Erwachsene, weisen Petermann und Windmann (1993) z.B. darauf hin, dass es „durchaus legitim“ ist, Selbstauskünfte über die Themen, auf die sich die Studie bezieht, direkt von Kindern zu erhalten. Es ist nicht nur legitim, sondern auch unumgänglich, weil es nicht ausreichend sein kann, nur die Menschen als Informant:innen zu betrachten, die in der direkten Umgebung der Kinder handeln, während man die im Fokus stehenden Subjekte selbst vernachlässigt (Fuhs 2012, S. 81). Diese Studie setzt sich also das Ziel, durch die ausgewählte Methode der Datenerhebung so nah wie möglich direkte Auskünfte über den untersuchten Gegenstand direkt von den Kindern der Fokusgruppe zu erhalten.

In den Sozial- und Bildungswissenschaften sowie in der Fremdsprachen-, Zweitsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung werden unterschiedliche Befragungs- und Interviewmethoden in empirischen Forschungsarbeiten mit Erwachsenen als Subjekte verwendet. In den vergangenen Jahrzehnten wurde in diesem Zusammenhang bemängelt, dass die Übertragung solcher Methoden auf die Forschungsarbeit mit Kindern weitgehend eingeschränkt ist und dass die Reflexion darüber eine Forschungslücke repräsentiert (Oswald & Krappmann 1995, S. 25 ff.; Wilk 1996, S. 72). Empirische Studien, die mit Kindern unterschiedlichen Alters in den letzten Jahren durchgeführt wurden, weisen die Anwendung eines breiten Spektrums an Methoden auf (vgl. Heinzel 1997), darunter a) standardisierte schriftliche Befragungen mit Fragebögen, b) standardisierte Befragungen mit Fragebögen, die bei laufenden Gesprächen mit den Kindern von der forschenden Person ausgefüllt werden (vgl. Zinnecker & Silbereisen 1996), c) qualitativ auszuwertende Interviews unterschiedlicher Art (insbesondere leitfadengestützte, narrative und biografische Interviews). Groß angelegte Studien zur Untersuchung der Übergangsphase von der Grundschule in die weiterführende Schule, d.h. mit Schüler:innen im gleichen Alter wie die Kinder der Fokusgruppe für die vorliegende Studie, liefern dennoch wertvolle Ergebnisse über relevante Fragen dieser Phase aus der Perspektive der Kinder (vgl. Mitzlaff & Wiederhold 1989; Büchner & Koch 2001). Diese werden hier als methodologisches Ausgangsbeispiel für die Auswahl der anzuwendenden empirischen Instrumente berücksichtigt. Gemeinsame Nenner dieser Studien sind, neben der großen Anzahl an interviewten Kindern, die direkte Untersuchung der Kinderperspektive und die Wahl qualitativer Zugänge zu diesem Zweck.

Mitzlaff und Wiederhold (1989) führen Kleingruppeninterviews mit Kindern und Büchner und Koch (2001) interviewen Schüler:innen mithilfe eines standardisierten Fragebogens, der von den Interviewer:innen ausgefüllt wird. In Anlehnung an diese Studien wird für die vorliegende Studie neben dem in 2.1.1.1 und 2.1.1.2 präsentierten quantitativen auch ein qualitativer Zugang zur Untersuchung von mehrsprachigkeitsrelevanten

Aspekte in der Übergangsphase von der bilingualen Grundschule in die monolinguale weiterführende Schule gewählt, wobei der Fokus auf der Arbeit mit Kinderinterviews liegt. Eine standardisierte schriftliche Befragung mit Fragebögen wird ausgeschlossen, um das Risiko zu vermeiden, dass die den Kindern ausgehändigten Fragebögen gegebenenfalls mit der Hilfe von Eltern oder Lehrkräften ausgefüllt werden. Fände z.B. das Ausfüllen des Fragebogens zu Hause statt, bestünde keine direkte Kontrolle seitens des Forschenden über die Situation, in der dieser bearbeitet wird (Walper & Tippelt 2010, S. 209). Auf einen im Gespräch auszufüllenden Fragebogen wird ebenfalls verzichtet, um den Bias der Interpretation von Seiten des Forschenden zu reduzieren. Die ausgewählte Methode orientiert sich am Beispiel von Röhner (2003), die biografische Interviews mit Kindern in der Grundschule über das Thema Lernen inner- und außerhalb der Bildungsinstitution Schule führt. Die Durchführung von Interviews erlaubt den Kindern, ihre Meinungen direkt auszudrücken und „durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Akteurperspektive, Handlungsorientierungen oder Deutungsmuster von Kindern erfasst werden“ (Heinzel 2012, S. 22).

Die Durchführung von Interviews mit Kindern könnte auch mit einigen Herausforderungen verbunden sein, u.a. a) die Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit der Aussagen (Fuhs 2012: 89), b) das realitätstreue Erinnern an Ereignisse in der Vergangenheit und c) die Machtverhältnisse zwischen Interviewer:in und Interviewten (Hülst 2012, S. 55). Da es in der Studie darum geht, die subjektive Perspektive der Kinder zu den Themen ihrer Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, d.h., sie „ihre subjektive Welt sprachlich ausdrücken“ zu lassen (Fuhs 2012, S. 88), wird keine objektive Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit der Aussagen der Kinder aus der Sicht von angeblich glaubwürdigen und verlässlichen Erwachsenen erwartet, denn es geht nicht darum, objektive Wahrheiten zu erfassen, sondern subjektive Interpretationen und damit verbundene Wertungen und Emotionen zum Ausdruck zu bringen. Darüber hinaus betonen Schneider und Büttner (1995, S. 704), dass „Schulkinder ab etwa sieben Jahren in der Regel zuverlässige Berichte abgeben und durch irreführende Informationen wenig beeinflusst werden“, sodass die Aussagen der im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren als zuverlässig verstanden werden können.

Der Aspekt der Realitätstreue bei Kinderinterviews kann „vor allem [bei der] Erfassung soziodemographischer Daten durch Kinderbefragungen, vor allem [bei] Angaben zur finanziellen Situation oder zu den Ausbildungsabschlüssen und beruflichen Tätigkeiten der Eltern“ herausfordernd sein (Grunert & Krüger 2012, S. 39). Bei der Auswertung dieser Aspekte, die allerdings in den für die vorliegende Studie durchgeföhrten Kinderinterviews eine eher untergeordnete Rolle spielen, kann ein Vergleich mit den mittels der Elternfragebögen gesammelten Daten hergestellt werden. Weiterhin werden hier die Aussagen der Kinder mit denen ihrer Eltern aus den Elterninterviews verglichen (vgl. Lang & Breuer 1985), um ein breiteres Bild der angesprochenen Themen zu bekommen.

Die Erinnerungen der Kinder können von „verwirrende[n] Fragen oder starke[n] Emotionen, wie Angst beispielsweise“ beeinträchtigt werden (Fuhs 2012, S. 89). Aus diesem Grund wurden leitfadengestützte Interviews konzipiert, die zugleich aber auch eine

gewisse Freiheit in der konkreten Formulierung der Fragen im Interviewgeschehen gewährleisten, so dass mögliche Fragen, die von den Kindern als verwirrend empfunden werden könnten, auch anders (oder in anderen Sprachen) gestellt werden könnten. Außerdem soll vermieden werden, dass die Kinder starke (eher negative) Emotionen dem Interviewer, dem Interviewkontext und dem Interviewthema gegenüber empfinden. Zu vermeiden sind in allererster Linie allzu unsymmetrische Machtverhältnisse zwischen dem erwachsenen Interviewer (dem Autor dieser Studie) und den Kindern, denn „Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern ist in unserer Kultur in vielfacher Weise in Sorge- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden, die die Erwachsenen als kompetent, ‚rational‘ und verantwortlich und die Kinder als ‚irrational‘, unwissend (lernend) und unmündig definieren“ (Fuhs 2012, S. 91). Damit die Kinder sich ernst genommen fühlen, wurden zuerst sie (in der vierten Klasse) und insgesamt zweimal interviewt, und ihre Eltern nur im Nachhinein einbezogen (als die Kinder in der fünften Klasse sind). Die Kinder selbst wurden gefragt, ob es für sie in Ordnung ist, dass auch die Eltern interviewt werden, so dass klar wurde, dass keine Geheimgespräche zwischen Erwachsenen hinter ihrem Rücken stattfinden. Bei den Kinderinterviews war die „Generierung einer Interviewsituation und einer Erwachsenen-Kind-Beziehung“ wichtig, „die nicht vordringlich durch Machtverhältnisse geprägt ist“ (Fuhs 2012, S. 92; vgl. auch Zinnecker 1996, S. 45). Diese Überlegungen finden sich in der Struktur des geplanten Interviews wieder. Sowohl die Kinderinterviews als auch die Elterninterviews wurden als semistrukturierte leitfadengestützte Interviews mit offenen Fragen konzipiert (vgl. Heinzel 1997, S. 402 f.). An den Kinderinterviews nahmen die acht Kinder der Fokusgruppe teil. Die situationsnahen Kinderinterviews fanden im Rahmen der Möglichkeit „in der konkreten räumlichen und zeitlichen Lebenswelt statt, in der auch der Gegenstand des Interviews angesiedelt ist“ (Fuhs 2012, S. 94). Alle Kinderinterviews im vierten Schuljahr fanden in den jeweiligen Schulen zu Unterrichtszeiten statt. Da die Kommunikation mit den Kindern beim zweiten Interview nicht mehr über die bilinguale Grundschule, sondern meistens über die Eltern erfolgte, fanden diese Interviews an unterschiedlichen vertrauten Orten statt.

Wie auch in den bereits zitierten Studien wurden neben Kinderinterviews auch Interviews mit den Eltern geführt (vgl. Mitzlaff & Wiederhold 1989; Büchner & Koch 2001; Däschler-Seiler 2004). Obwohl die Kinder die direkten Subjekte der Forschung sind, erscheinen die Eltern ebenfalls als wichtige Akteur:innen in diesem Kontext, da sie im Spracherwerb, in der sprachlichen Bildung, im Spracherhalt und in den Entscheidungen bezüglich der institutionellen Förderung mehrsprachiger Kompetenzen direkt involviert sind. Bei den Interviews mit den Eltern handelte es sich ebenfalls um leitfadengestützte Interviews. Im Gegensatz zu den Kinderinterviews wurden die Elterninterviews nur zu einem Messzeitpunkt durchgeführt, nämlich im fünften Schuljahr der Kinder. Die Interviews fanden aus logistischen Gründen mit nur einem der Elternteile an verschiedenen Orten statt, je nach den zeitlichen Möglichkeiten der Befragten und des Interviewers. Geplant war ursprünglich, beide Elternteile gleichzeitig zu interviewen, aber nachdem die ersten Antworten nach der Kontaktaufnahme darauf hinwiesen, dass oft ein Elternteil aus beruflichen Gründen nicht zur gleichen Zeit wie der andere Elternteil anwesend sein konnte, wurde beschlossen, einheitlich nur einen Elternteil pro Haushalt zu befragen. Die

Entscheidung, wer befragt werden sollte, oblag den Familien. In sechs von acht Fällen handelte es sich bei der befragten Person um die Mutter, in zwei Fällen um den Vater. Bei den sechs Müttern und einem Vater werden als Gründe für die Wahl immer die größere zeitliche Flexibilität genannt. In nur einem Fall gibt die Mutter des Kindes den Vater, von dem sie geschieden ist, als besten Ansprechpartner an, da er die italienische und italienischsprachige Person in der Familie ist und laut der Mutter für die Zwecke des Gesprächs besser geeignet ist.

Die Kinder- und Elterninterviews zielen darauf ab, externe Aspekte in Bezug auf die Förderung mehrsprachiger Kompetenzen insbesondere in der Minderheitensprache Italienisch in der Übergangsphase von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule zu untersuchen. Die Interviews wurden sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern vorwiegend auf Italienisch durchgeführt, da die interviewende Person sich beim ersten Kontakt mit den Kindern und ihren Eltern als vorwiegend italienischsprachiger Mensch vorgestellt hat und da der Kontakt vorwiegend in der italienischen Sprache stattfand. Andere Sprachen waren dabei allerdings explizit nicht ausgeschlossen.

Für die Zwecke dieser Studie wird keine Gesprächsanalyse oder linguistische Analyse des mündlichen Sprachmaterials durchgeführt, obwohl es womöglich gewinnbringend wäre, dies zu einem späteren Zeitpunkt zu tun. Eine solche Untersuchung könnte zwar wichtige Informationen über den mündlichen Spracherwerb, Sprachgebrauch und Spracherhalt der Kinder in der betrachteten Übergangsphase liefern. In der vorliegenden Studie stehen dennoch schriftsprachliche Kompetenzen im Fokus. Da die Interviews vorwiegend auf Italienisch geführt wurden, könnte man außerdem das erhobene Sprachmaterial nicht mit einer deutschen Entsprechung vergleichen, um zwischen den zwei Sprachen Parallelen im Bereich der mündlichen Kompetenzen zu ziehen.

Die Auswertung der Kinder- und Elterninterviews erfolgt anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). Dafür wurden alle Interviews in einfacher Form in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) transkribiert. Das Transkribieren sowie die inhaltliche Analyse erfolgte technisch mithilfe der Software MAXQDA zur computergestützten qualitativen und Mixed-Methods-Analyse. Bei teilweise schwer verständlichen Stellen wurde die Transkription von italienisch- und/oder deutschsprachigen Bekannten kontrollgehört. Bei der Analyse wurde im inhaltlich-strukturierenden Analyseverfahren in einem ersten Schritt deduktiv von den Themenblöcken der vorformulierten Leitfäden für die Interviews ausgegangen. Das deduktive System wurde durch eine induktive Kategorienbildung angepasst und erweitert (Kuckartz 2018). Im Folgenden werden die Themenblöcke der Kinder- und Elterninterviews vorgestellt. Ein exemplarischer Ausschnitt des deduktiv-induktiv erstellten Kategoriensystems für die Oberkategorie „Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule“ befindet sich in Tabelle 4. Die Ergebnisse der Analyse der mittels Kinder- und Elterninterviews gesammelten Daten werden in Kapitel 2.4 präsentiert.

Tabelle 4: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem zur qualitativen Analyse: Oberkategorie „Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule“

Unterkategorien (Beispiele)	Definition	Ankerbeispiel
Italienisch in der Schule	Die weiterführende Schule wird aufgrund der Möglichkeit ausgewählt, dort Italienisch zu lernen	„[...] und er hat auch Italienisch, da bin ich auch ganz glücklich geworden und ja, wir sind, ich bin glücklich, dass ich diesen Weg gemacht habe“
Nähe zum Wohnort	Die weiterführende Schule wird aufgrund der günstigen Entfernung zum Wohnort ausgewählt	„Secondo me la scuola migliore è una scuola vicina, purché sia buona. Qua siamo per fortuna in centro, abbiamo tre scuole, tre licei nel circondario“
Spezifisches Fächerangebot	Die weiterführende Schule wird aufgrund der dort angebotenen Fächer ausgewählt	„è una specie di liceo classico diciamo, che comincia col latino, io sono insegnante di latino e italiano, quindi un attimino (lacht) come dire, è chiaro che per me sia un criterio anche questo“
Guter Ruf	Die weiterführende Schule wird aufgrund ihres guten Rufs ausgewählt	„[...] e una discreta fama, quindi, sì lo abbiamo scelto per questo“
Wunsch des Kindes	Die weiterführende Schule wird aufgrund der vom Kind ausgedrückten Präferenz ausgewählt	„Caterina è sensibile, vediamo, gli piace quella scuola là, iscriviamola in quella scuola“
Freund:innen in der weiterführenden Schule	Die weiterführende Schule wird ausgewählt, weil diese auch von einem:r Freund:in besucht wird	„quando ho visto e la mia amica migliore, Emilia, va, voleva andare al (SCUOLA 1)“
Schulform	Die weiterführende Schule wird aufgrund der Schulform ausgewählt	„Luca ist normalerweise ein Kind gewesen, der auch ins Gymnasium hätte gehen können, aber ich wollte das nicht, [...] jetzt bin eigentlich sehr zufrieden, dass ich das auch gemacht habe, dass ich die Gesamtschule gewählt gemacht habe“

Das erste Interview mit den acht Fokuskindern in der vierten Klasse wurde zum Teil als exploratives Interview verstanden. Eines der Hauptziele war es, einen Zugang zu den Kindern mit dem Format des leitfadengestützten Interviews und zu Themen in Bezug auf

Mehrsprachigkeit und den Übergang von der bilingualen Grundschule in die monolinguale Schule zu schaffen. Beim ersten Interview sollte es außerdem darum gehen, den Kindern eine Stimme zu geben und Informationen über für sie relevante Themen zu sammeln, die dann im zweiten Interview vertieft werden konnten.

Für das erste leitfadengestützte Kinderinterview wurden folgende thematische Punkte identifiziert: Aktuelle Themen im schulischen und außerschulischen Leben der Kinder; Pläne für die Sommerferien; Reflexion über die eigenen Sprachproduktionen auf Deutsch; Reflexion über die eigene Mehrsprachigkeit; Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch in der Minderheitensprache; Übergang in die weiterführende Schule. Die Interviewfragen wurden auf Italienisch gestellt. Die Kinder wurden vorher darüber informiert, dass sie sich frei fühlen sollen, beim Antworten alle ihre Sprachen zu benutzen und bei Missverständnissen auf Italienisch oder auf Deutsch nachzufragen. Die individuellen Antworten der Kinder erfolgten meist auf Italienisch. Die in der vierten Klasse geführten Kinderinterviews wurden unmittelbar in den darauffolgenden Wochen nach der oben beschriebenen Methodik transkribiert und ausgewertet.

Auf der Grundlage der durchgeführten Analyse und der Überlegungen des Forschenden zu den Themen, die für das Interview in der fünften Klasse von Interesse sind, wurden zusätzliche Themenblöcke identifiziert, auf deren Basis ein neuer Leitfaden erstellt wurde. Der Leitfaden wurde in Expert:innenrunden ausführlich besprochen und punktuell angepasst. Im zweiten Kinderinterview wird ausführlicher auf folgende Aspekte eingegangen: Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule; Lernen in der weiterführenden Schule; Mehrsprachigkeit in der weiterführenden Schule; Förderung des Italienischen innerhalb und außerhalb der neuen Bildungsinstitution; Hausaufgaben und Lernen zu Hause; Soziale Kontakte innerhalb und außerhalb der neuen Bildungsinstitution. Auch hier wurden die Fragen auf Italienisch gestellt und die Kinder konnten sich in den von ihnen bevorzugten Sprachen ausdrücken. Auch hier wurden die Antworten meist auf Italienisch gegeben.

Parallel zu den zweiten Kinderinterviews wurden auch die Elterninterviews durchgeführt. Die Auswahl der in den Interviews zu behandelnden Themen ergab sich wie bei den Kinderinterviews teilweise induktiv aus theoretischen Überlegungen und den gesichteten empirischen Studien und teilweise ausgehend von der Analyse der ersten Kinderinterviews in der vierten Klasse. Die identifizierten Themenblöcke für die Elterninterviews überschneiden sich zum Teil mit denen der zweiten Kinderinterview. Dabei wurde auch nach der Perspektive des interviewten Elternteils auf die für das eigene Kind relevanten Themen gefragt. Im Elterninterview wird auf folgende Aspekte eingegangen: Wahl der Grund- und weiterführenden Schule; Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule; Umgang mit Mehrsprachigkeit in der jeweiligen Bildungsetappe; Förderung des Italienischen innerhalb und außerhalb der Schule; Hausaufgaben und Lernen zu Hause; Soziale Kontakte innerhalb und außerhalb der Schule; Reflexion über die eigene Mehrsprachigkeit; Erwartungen an das Bildungssystem. In sieben von acht Fällen wurden die Fragen auf Italienisch gestellt. Die Eltern antworteten überwiegend auf Italienisch, hatten aber die Freiheit, ihr gesamtsprachliches Repertoire anzuwenden. In einem Fall, mit LUCAS Mutter, wurde nach den ersten Fragen auf Italienisch explizit der Wunsch

geäußert, das Interview in der deutschen Sprache weiterzuführen. Dies war auch das einzige Interview, das per Telefon und nicht persönlich stattfand.

2.1.2 Feldzugang und Durchführung der Datenerhebung

Nach der Erstellung und Übersetzung der Elternfragebögen sowie der Übersetzung von *Tulpenbeet* wurden ab Dezember 2017 in Absprache mit den jeweiligen bilingualen Grundschulen die ersten Daten erhoben. Für diese Studie wurde beschlossen, alle drei bilingualen Schulen in Köln zu berücksichtigen, um eine breitere Untersuchungsgruppe für die Auswahl der Kinder der Fokusgruppe sicherzustellen. Außerdem war anzunehmen, dass die drei Schulen, die sich in drei verschiedenen Stadtteilen befinden, von Kindern besucht werden, deren Familiengeschichte in Bezug auf Zuwanderungsgeschichte, Migrationsgenerationszugehörigkeit, Familienzusammensetzungen, sozioökonomische Situation usw. entsprechend dem jeweiligen Standort der Einrichtung variieren kann. Der Kontakt zu den drei Schulen erfolgte zunächst auf Initiative des Autors dieser Studie auf offiziellen Wegen über die Vermittlung von Rosella Benati von der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. Die drei Schulen signalisierten sofort ihr Interesse an einem möglichen Forschungsprojekt mit den bilingual aufwachsenden Kindern, die ihre bilingualen Klassen besuchen. Alle Beteiligten von schulischer Seite erklärten ihre Bereitschaft, Zeit und Räume zur Durchführung der ersten Erhebung mit *Tulpenbeet* mit den jeweiligen vierten Klassen des bilingualen Zweigs zur Verfügung zu stellen, vorbehaltlich der Einverständniserklärung der Eltern der Kinder. Über die Italienischlehrer:innen bzw. die Klassenlehrer:innen wurden den Familien die Einverständniserklärungen überreicht und die unterschriebenen Dokumente eingesammelt. Anschließend wurden die Termine für die Datenerhebung mit *Tulpenbeet* auf Italienisch und Deutsch festgelegt.

Die Abfassung von Texten auf Italienisch und Deutsch anhand von *Tulpenbeet* mit der Untersuchungsgruppe zum ersten Messzeitpunkt erfolgte in Präsenz während der Unterrichtszeit. Die jeweiligen Lehrpersonen für Italienisch und/oder die Klassenlehrer:innen stellten einen Teil ihrer Unterrichtsstunden zur Durchführung von *Tulpenbeet* in der Klasse zur Verfügung. Alle Schüler:innen, die an den jeweiligen Tagen anwesend waren, schrieben nach Rücksprache mit den Italienischlehrer:innen die *Tulpenbeet*-Erzählung mit. Es handelte sich dabei auch um Kinder, die monolingual mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, und die die bilinguale Grundschule besuchten, ohne dass die Minderheitensprache Italienisch in der Familie vertreten ist. Für die vorliegende Studie wurden nur die Textproduktionen jener Schüler:innen berücksichtigt und entsprechend ausgewertet, bei denen das Italienische im (früh-)kindlichen Spracherwerb in der Familie eine Rolle gespielt hat und für die eine von den Eltern unterschriebene Einverständniserklärung vorliegt. Tabelle 5 bietet eine Übersicht der ersten Datenerhebung mit *Tulpenbeet* in der vierten Klasse an.

Tabelle 5: Durchführung von Tulpenbeet mit den bilingual aufwachsenden Kindern in der vierten Klasse (alle Grundschulen)

Verfahren	Datum	Schule	Anzahl der Texte
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch	04.12.2017	Schule C	14
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch	05.12.2017	Schule B	18
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch	08.12.2017	Schule A	14
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch	15.01.2018	Schule C	18
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch	16.01.2018	Schule B	19
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch	19.01.2018	Schule A	12
		Summe	95

Insgesamt stehen nach der ersten Erhebung 95 Texte von Kindern mit einem familiären Bezug zur italienischen Sprache zur Verfügung. Es handelt sich um 43 italienischsprachige Texte und 48 deutschsprachige Texte. Die Diskrepanz zwischen den zwei Summen ergibt sich aus dem Grund, dass nicht alle Schüler:innen, die im Dezember 2017 den Text auf Italienisch geschrieben haben, auch bei der Datenerhebung für Deutsch anwesend waren, was zu einer Verkleinerung des vergleichbaren Datenkorpus führte. Für zwei Kinder liegt keine unterschriebene Einverständniserklärung seitens der Eltern vor und ihre Texte sind entsprechend nicht verwertbar. Diese Umstände führten zu der ersten festen Zusammenstellung des schriftlichen Datenkorpus, bestehend aus Elternfragebögen, *Tulpenbeet* Italienisch und *Tulpenbeet* Deutsch. Insgesamt handelt es sich damit um 66 Texte von 33 Schüler:innen, die die Untersuchungsgruppe ausmachen, und 33 Elternfragebögen.

Die von der Untersuchungsgruppe produzierten Texte (n=66; 33 italienischsprachige und 33 deutschsprachige Texte) wurden quantitativ vollständig anhand des Auswertungsbogens von *Tulpenbeet* für Deutsch und Italienisch ausgewertet. Eine ausführlichere linguistische Analyse erfolgte nicht für alle Texte. Ein solche detaillierte Untersuchung der *Tulpenbeet*-Texte zusammen mit der Durchführung von Kinder- und Elterninterviews ist im Rahmen dieser Studie nicht leistbar, weil alle Erhebungen nur vom Autor selbst direkt getätigten werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Untersuchungsgruppe auf eine überschaubare Fokusgruppe zu reduzieren.

Die Hauptfragestellung dieser Studie betrifft die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen im Italienischen und im Deutschen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule. Eine solche Entwicklung kann sich auf verschiedene Art und Weise gestalten, und die Kompetenzen

können sich vergleichbar oder nicht vergleichbar entwickeln. Um Unterschiede bei der Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen in den zwei Sprachen zu beobachten, ist eine vergleichbare Ausgangssituation erforderlich. Die Wahl der Schüler:innen der Fokusgruppe fällt entsprechend auf die Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt vergleichbare Ergebnisse hinsichtlich der Anzahl der geschriebenen Wörter, in der erreichten Punktzahl im Bereich Textbewältigung und in Bezug auf die angewendeten Verb-, Nomen- und Adjektiv-*types* erreichten (Tabelle 6). Ausgehend von einer vergleichbaren Grundlage kann beobachtet werden, ob die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen parallel weiterläuft oder nicht (vgl. Kapitel 2.3 für die detaillierte quantitative und qualitative Analyse der Textproduktionen der Schüler:innen der Fokusgruppe zu den zwei Messzeitpunkten).

Tabelle 6: Erste Tulpenbeet-Ergebnisse für die Fokusgruppe (Auswahl)⁵⁰

Kind ⁵¹	Wörter IT	Wörter DE	Textbewältigung IT	Textbewältigung DE	Verb. IT	Verb. DE	Nom. IT	Nom. DE	Adj. IT	Adj. DE
ARTURO	196	235	38	40	21	34	24	31	2	4
EMILIA	164	120	33	37	17	15	18	11	1	4
SILVIA	146	154	30	28	14	21	10	10	3	2
NICOLE	45	73	20	22	5	7	9	15	0	0
LUCA	34	43	14	17	5	7	4	9	0	0
GIULIA	68	93	30	27	11	12	10	12	0	2
CATERINA	99	78	29	25	11	8	13	15	2	0
ROSELLA	90	113	37	36	12	15	13	13	1	3

Insbesondere die Ergebnisse für den Bereich Textbewältigung scheinen zum ersten Messzeitpunkt bei den acht Kindern der Fokusgruppe gut vergleichbar zu sein und auf eine homogene Entwicklung der Kompetenzen in beiden Sprachen hinzudeuten. Die Ergebnisse rangieren von unter 50% bis 100% der Gesamtpunktzahl (40 Punkte), sind aber für die beiden Sprachen weitgehend vergleichbar, ein Hinweis darauf, dass diese Kinder zum Zeitpunkt der ersten *Tulpenbeet*-Erhebung über vergleichbare Biliteracy-Kompetenzen bezüglich der Bewältigung von schriftlichen Texten in Italienisch und Deutsch verfügten. Die Textproduktionen, die von den auf diese Weise identifizierten Kindern in der vierten

50 Für Verben, Nomen und Adjektive werden *types* angegeben.

51 Den Kindern wurden Pseudonyme vergeben.

Klasse verfasst wurden, wurden dann mit den Textproduktionen in der fünften Klasse verglichen, um mögliche Entwicklungen bei den quantitativen Parametern, die vom Instrument *Tulpenbeet* vorgegeben werden, und bei den qualitativen linguistischen Aspekten in der deutschen und italienischen Sprache zu beobachten. Die Schüler:innen der Fokusgruppe sowie ihre Eltern zeigten unterschiedliche Merkmale bezüglich der Migrationsgeneration, der Erstsprache(n) sowie des Sprachgebrauchs in der Familie (vgl. Abschnitt 2.2.2). Diese Daten ergaben sich aus der Auswertung der Elternfragebögen und wurden zusammen mit den *Tulpenbeet*-Ergebnissen berücksichtigt, um die acht Kinder dieser Gruppe zu ermitteln.

Nach der Analyse der durch Elternfragebögen und *Tulpenbeet* gesammelten Daten und der Identifizierung der acht Kinder der Fokusgruppe wurden die ersten Kinderinterviews organisiert. Die Kinder und die Eltern wurden entsprechend erneut kontaktiert und gefragt, ob sie weiterhin an der Studie teilnehmen und interviewt werden wollten. Die Modalitäten des Interviews (Ort, Aufzeichnung, Dauer, Sprachen) wurden ihnen erklärt, damit sie eine informierte Entscheidung treffen konnten. Alle acht Kinder und ihre Eltern stimmten dem Interview zu. Anschließend wurde mit den Lehrkräften vereinbart, dass die Interviews in den Räumlichkeiten der jeweiligen Grundschule und während der Unterrichtszeit stattfinden sollten, möglicherweise während einer Italienischstunde. Alle Lehrkräfte zeigten sich sehr kooperativ und mit diesen Bedingungen einverstanden und es konnten Termine für die ersten Kinderinterviews festgelegt werden. Die Interviews wurden gegen Ende des Schuljahres 2017/2018 zwischen dem 1. Juni und dem 9. Juli durchgeführt (Tabelle 7).

Tabelle 7: Durchführung der 1. und 2. Kinderinterviews mit den Fokuskindern

Kind	Bilinguale Grundschule	Datum 1. Int.	Länge 1. Int.	Datum 2. Int.	Länge 2. Int.
ARTURO	Schule A	01.06.2018	43:37	27.05.2019	43:27
EMILIA	Schule A	29.06.2018	26:29	12.06.2019	25:45
SILVIA	Schule A	29.06.2018	41:44	12.06.2019	26:41
NICOLE	Schule B	02.07.2018	25:20	12.05.2019	28:59
LUCA	Schule B	21.06.2018	37:26	19.06.2019	20:26
GIULIA	Schule C	09.07.2018	18:15	23.05.2019	20:45
CATERINA	Schule C	09.07.2018	17:00	27.06.2019	15:12
ROSELLA	Schule C	09.07.2018	23:33	06.06.2019	26:31

Bereits während des ersten Interviews wurden die Schüler:innen gefragt, ob sie damit einverstanden waren, im folgenden Jahr von dem Autor dieser Studie erneut kontaktiert

zu werden, um neue Texte auf Italienisch und Deutsch zu schreiben und erneut interviewt zu werden. Alle Kinder nahmen diese Einladung in dem Moment positiv auf. Einige Monate nach dem Schulanfang in den unterschiedlichen weiterführenden Schulen wurden die Kinder und ihre Familien erneut kontaktiert, um die zweite *Tulpenbeet*-Erhebung, das zweite Kinderinterview und das Elterninterview durchzuführen. Da die Kinder sich zu diesem Zeitpunkt an unterschiedlichen Schulen mit unterschiedlichen Schulzeiten befanden und da der direkte Kontakt zum Lehrpersonal nicht immer möglich war, erstreckte sich die Datenerhebung über mehrere Monate. Die *Tulpenbeet*-Erhebungen zum zweiten Messzeitpunkt erfolgten vom 18. März bis zum 3. Juli 2019 (Tabelle 8).

Tabelle 8: Durchführung von Tulpenbeet mit den Fokuskindern zu den zwei Messzeitpunkten

Kind	Bilinguale Grund- schule	Tulpenbeet IT 1	Tulpenbeet DE 1	Tulpenbeet IT 2	Tulpenbeet DE 2
ARTURO	Schule A	08.12.2017	19.01.2018	18.03.2019	20.03.2019
EMILIA	Schule A	08.12.2017	19.01.2018	08.05.2019	12.06.2019
SILVIA	Schule A	08.12.2017	19.01.2018	08.05.2019	12.06.2019
NICOLE	Schule B	05.12.2017	16.01.2018	19.03.2019	12.04.2019
LUCA	Schule B	05.12.2017	16.01.2018	10.04.2019	05.06.2019
GIULIA	Schule C	04.12.2017	15.01.2018	09.05.2019	23.05.2019
CATERINA	Schule C	04.12.2017	15.01.2018	27.06.2019	03.07.2019
ROSELLA	Schule C	04.12.2017	15.01.2018	16.05.2019	06.06.2019

Da es sich in den meisten Fällen als schwierig erwies, mit den Lehrkräften der Kinder in den weiterführenden Schulen Kontakt aufzunehmen, oder es ohnehin nicht möglich war, Absprachen für die Datenerhebung mit *Tulpenbeet* und für die Durchführung von Interviews innerhalb der Schulzeiten und -räume zu treffen, mussten andere Lösungen gefunden werden: ARTURO, NICOLE, CATERINA, GIULIA und ROSELLA schrieben ihre Texte zu Hause, in der Anwesenheit des Autors der Studie. Die zweiten Interviews (vgl. Tabelle 7) wurden ebenfalls bei ihnen zu Hause geführt. EMILIA und SILVIA besuchten in der fünften Klasse denselben herkunftssprachlichen Unterricht, der in ihrer ehemaligen Grundschule und mit ihrer ehemaligen Italienisch- und Sachunterrichtslehrerin stattfand. In Absprache mit der Lehrerin konnte sowohl die Datenerhebung mit *Tulpenbeet* als auch die Interviews im Anschluss an den herkunftssprachlichen Unterricht durchgeführt werden. In LUCAS Fall war es möglich, Absprachen mit der Lehrperson für den herkunfts sprachlichen Unterricht Italienisch zu treffen, die an der von ihm besuchten Gesamtschule

Teil des Lehrerkollegiums war und direkt im Anschluss an die letzte Regelstunde dort den Italienischunterricht abhielt. In diesem Fall wurde *Tulpenbeet* auf Italienisch mit allen Schüler:innen im Rahmen des herkunftsprachlichen Unterrichts durchgeführt. Nur LUCA schrieb zusätzlich an einem anderen Tag den Text auch auf Deutsch. Das Interview fand auch in den Räumlichkeiten der weiterführenden Schule im Anschluss an den herkunftsprachlichen Unterricht statt. Die Elterninterviews wurden je nach Verfügbarkeit der Eltern zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten durchgeführt. Die Interviews mit den Eltern fanden nicht an denselben Tagen statt wie diejenigen mit den Kindern und wurden aufgrund unterschiedlicher persönlicher und beruflicher Verpflichtungen in einem breiteren Zeitfenster vom 18. März bis zum 7. August 2019 durchgeführt. In einem Fall wurde das Interview per Telefon geführt, da LUCAS Familie im August Verwandte in Sizilien besuchte (Tabelle 9).

Tabelle 9: Durchführung der Elterninterviews

Kind	Elternteil	Datum	Ort	Länge
ARTURO	Vater	18.03.2019	Bei ARTURO zu Hause	22:18
EMILIA	Mutter	08.05.2019	Grundschule A	37:38
SILVIA	Vater	02.04.2019	Café in Köln	31:30
NICOLE	Mutter	12.04.2019	Bei NICOLE zu Hause	12:55
LUCA	Mutter	07.08.2019	telefonisches Interview	13:46
GIULIA	Mutter	09.05.2019	Bei GIULIA zu Hause	12:42
CATERINA	Vater	08.07.2019	Café in Köln	19:07
ROSELLA	Mutter	16.05.2019	Bei ROSELLA zu Hause	27:52

2.1.3 Zwischenfazit II

In diesem Kapitel wurden die auf der Grundlage der im ersten Teil analysierten Theorie angestellten Überlegungen dargelegt, die zu den methodischen Entscheidungen für die Erhebung und die Analyse der empirischen Daten für die vorliegende Studie geführt haben. Um die formulierten Forschungsfragen zu beantworten, wurde beschlossen, einen Mixed-Methods-Ansatz für die Untersuchung der Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule zu wählen. In Anlehnung an die Methodik, die bereits in anderen Studien zu Biliteracy-Kompetenzen im deutschen Kontext angewandt wurde, wurde auch hier beschlossen, die Texte mithilfe eines Bildimpulses generieren zu

lassen. Dafür wurde für das Diagnostikinstrument für mehrsprachige Schriftsprachkompetenzen *Tulpenbeet* optiert, das bereits in einer Reihe von Studien in diesem Bereich eingesetzt wird (vgl. Duarte 2011; Gantefort 2013; Böhmer 2015; Baake & Hoppe 2016), und das die Produktion und Analyse von Texten sowohl in der Mehrheits- als auch in der Minderheitensprache ermöglicht. Die auf diese Weise gesammelten Daten wurden sowohl anhand des Auswertungsbogens des Instruments selbst als auch durch eine linguistische Analyse ausgewertet. Die schriftlichen Daten wurden zu zwei Messzeitpunkten erhoben, einmal in der vierten, einmal in der fünften Klasse. Dazu verfassten zum ersten Messzeitpunkt alle zweisprachig aufwachsenden Viertklässler:innen der drei bilingualen Grundschulen mit den Sprachen Italienisch und Deutsch der Stadt Köln, für die eine unterschriebene Einverständniserklärung seitens der Eltern vorliegt, also die Untersuchungsgruppe, Texte mithilfe von *Tulpenbeet*. Gleichzeitig wurden alle ihre Eltern gebeten, einen Elternfragebogen auszufüllen. Insgesamt liegen Texte von 33 Kindern mit italienisch-deutschem bilingualen Spracherwerb vor, die für die Analyse im Rahmen dieser Studie verwendet werden können. Die Entscheidung, die Analyse auf eine kleinere Gruppe von Kindern zu beschränken (Fokusgruppe, $n=8$), wurde getroffen, um eine vertiefte Untersuchung der Übergangsphase von der vierten zur fünften Klasse zu ermöglichen. Für die Fokusgruppe wurden acht Kinder ausgewählt. Die Kinder wurden auf der Grundlage der quantitativen Ergebnisse von *Tulpenbeet* zum ersten Messzeitpunkt und der mit dem Elternfragebogen erhobenen Daten ausgewählt. Diese Schüler:innen wurden zusätzlich während der vierten Klasse interviewt und diese Interviews werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In der fünften Klasse wurden die bereits in der vierten Klasse durchgeführten Datenerhebungen wiederholt. Darüber hinaus wurden Interviews mit jeweils einem Elternteil der Kinder der Fokusgruppe geführt. Tabelle 10 fasst die Zusammensetzung des Gesamtdatenkorpus zusammen. Tabelle 11 stellt das Alter der Fokuskinder bei den unterschiedlichen Erhebungsphasen dar. Die Ergebnisse der Analyse der erhobenen Daten wird in den folgenden Kapiteln 2.2, 2.3 und 2.4 vorgestellt.

Tabelle 10: Zusammensetzung des Gesamtdatenkorpus

Instrument zur Daten-erhebung	Analyse	Anzahl
Elternfragebögen	quantitativ	33 (davon 8 Fokuskinder)
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch 4. Klasse	quantitativ (Auswertungsbogen) u. qualitativ (linguistisch)	33 (davon 8 Fokuskinder)
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch 4. Klasse	quantitativ (Auswertungsbogen) u. qualitativ (linguistisch)	33 (davon 8 Fokuskinder)
<i>Tulpenbeet</i> Italienisch 5. Klasse	quantitativ (Auswertungsbogen) u. qualitativ (linguistisch)	8
<i>Tulpenbeet</i> Deutsch 5. Klasse	quantitativ (Auswertungsbogen) u. qualitativ (linguistisch)	8
Kinderinterviews 4. Klasse	qualitativ	8
Kinderinterviews 5. Klasse	qualitativ	8
Elterninterviews	qualitativ	8

Tabelle 11: Alter der Fokuskinder in den unterschiedlichen Phasen der Datenerhebung

Kind	Tulp. IT 1	Tulp. DE 1	Int. 1	Tulp. IT 1	Tulp DE 2	Int. 2
ARTURO	9; 1	9; 2	9; 7	10; 4	10; 4	10; 6
EMILIA	9; 11	10; 0	10; 6	11; 5	11; 6	11; 6
SILVIA	9; 9	9; 10	10; 3	11; 2	11; 3	11; 3
NICOLE	9; 8	9; 9	10; 3	10; 11	11; 0	11; 1
LUCA	9; 11	10; 0	10; 5	11; 3	11; 5	11; 5
GIULIA	9; 11	10; 0	10; 6	11; 4	11; 4	11; 4
CATERINA	10; 3	10; 4	10; 10	11; 9	11; 10	11; 10
ROSELLA	10; 10	10; 11	11; 5	12; 3	12; 4	12; 4

2.2 Ergebnisse I: Untersuchungsgruppe und Bestimmung der Fokusgruppe

Nach der Darlegung der theoretischen Grundlagen dieser Studie und der Diskussion des Forschungsstandes, auf deren Grundlage eine geeignete Methodik zur Beantwortung der inhärenten Forschungsfragen erarbeitet wurde, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der Analyse der erhobenen Daten vorgestellt. Im ersten Teil wird die Analyse der Daten der Untersuchungsgruppe (n=33) dargeboten, zu der auch die Schüler:innen der Fokusgruppe (n=8) gehören. Nach der Vorstellung der mit Hilfe der Elternfragebögen erhobenen Daten (2.2.1.1) mit besonderem Fokus auf die sprachlichen Aspekte der Haushaltzusammensetzungen der Kinder werden ausgewählte quantitative Ergebnisse zu Bilingualität-Kompetenzen aus der ersten Erhebung in der vierten Klasse vorgelegt (2.2.1.2). Anschließend werden die Kinder der Fokusgruppe beschrieben (2.2.2), bevor in den folgenden Kapiteln (2.3 und 2.4) die eingehende Analyse ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen im Italienischen und im Deutschen im Übergang von der vierten in die fünfte Klasse, die qualitative Inhaltsanalyse sowohl der mit ihnen als auch der mit ihren Eltern geführten Interviews vorgestellt werden.

2.2.1 Mehrsprachige Kinder in den bilingualen Grundschulen in Köln – und ihre Familien: die Untersuchungsgruppe

2.2.1.1 Familienzusammensetzung und Sprachgebrauch

In den folgenden Abschnitten wird die Analyse der durch die Elternfragebögen gesammelten Daten vorgestellt. Die Elternfragebögen wurden von den Eltern der Kinder der Untersuchungsgruppe zwischen Dezember 2017 und Januar 2018 ausgefüllt. Jeder einzelne Elternfragebogen (n=33) richtet sich an beide Elternteile der Kinder der Untersuchungsgruppe, so dass für die demografischen Angaben doppelt so viele Daten vorliegen (insgesamt 66 bei zwei Elternteilen), da diese Angaben sowohl über die Mütter als auch über die Väter erhoben werden. In den meisten Fällen wird der Fragebogen von beiden Elternteilen vollständig ausgefüllt, auch wenn sie getrennt oder geschieden sind. Nur in einem Fall füllt eine getrennt lebende Mutter nicht alle Teile des Fragebogens für ihren Ex-Mann aus, sondern gibt nur seine persönlichen Daten an. Im Allgemeinen werden in einigen Fällen einzelne Antwortfelder leer gelassen.

In den folgenden Abschnitten wird eine deskriptive Analyse der Antworten der Eltern in Bezug auf die Herkunft (2.2.1.1.1), die Herkunftssprache(n) (2.2.1.1.2), den Sprachgebrauch in der Familie (2.2.1.1.3) sowie die Korrelationsanalyse für die Kategorien Herkunftssprache(n) und Sprachgebrauch (2.2.1.1.4), die persönliche Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse im Italienischen und im Deutschen und die ihres Kindes (2.2.1.1.5) und den Beruf der Eltern (2.2.1.1.6) angeboten.

2.2.1.1.1 Herkunft

Im ersten Teil des Fragebogens geben die Eltern der 33 Kinder ihren Geburtsort an. Für diesen Teil gaben beide Elternteile eine Antwort, sodass insgesamt 66 Antworten vorliegen, 33 von den Müttern und 33 von den Vätern.

Von allen Elternteilen ist etwas mehr als die Hälfte (39) in Italien geboren und später nach Deutschland ausgewandert. Das betrifft 17 Mütter und 22 Väter. Von den 17 Müttern stammt die Mehrheit (13) aus Sizilien, eine aus Venetien, eine aus Molise, eine aus Kalabrien und eine aus Latium. Von den 22 Vätern stammt die Mehrheit (15) ebenfalls aus Sizilien, drei aus Sardinien, einer aus Piemont, einer aus Kalabrien, einer aus der Lombardei, einer aus Emilia-Romagna. Ein Vater macht keine näheren Angaben. 16 Mütter und zehn Väter sind in Deutschland geboren. Von den 16 Müttern ist die Mehrheit (12) in Nordrhein-Westfalen und zwei in Baden-Württemberg geboren. Zwei Mütter machen keine näheren Angaben. Von den zehn Vätern ist ebenfalls die Mehrheit (8) in Nordrhein-Westfalen und einer in Rheinland-Pfalz geboren. Ein Vater macht keine näheren Angaben. Zwei Elternteile geben andere Herkunftsländer an. Eine Mutter ist in Litauen und ein Vater in Rumänien geboren. Tabelle 12 zeigt die Zusammensetzungen der Familien nach den Herkunftsländern der zwei Elternteile. In etwa der Hälfte der Haushalte sind sowohl die italienische als auch die deutsche Herkunft vertreten. In zwei dieser Fälle sind die Eltern getrennt und leben daher nicht im selben Haushalt.

Tabelle 12: Zusammensetzung der Familien nach den Herkunftsländern der Elternteile

Italien + Italien	Deutschland + Deutschland	Italien + Deutschland	Italien + Rumänien	Italien + Litauen
11	5	15	1	1
Summe Familien			33	

Die 15 Haushalte, in denen ein Elternteil Deutschland und ein Elternteil Italien als eigene Herkunft angibt, können weiterhin differenzierter betrachtet werden. In den meisten Fällen (10) wurde die Mutter in Deutschland geboren, während in fünf Fällen der Vater in Deutschland geboren wurde. Bei den 11 Haushalten, in denen beide Elternteile aus Italien kommen, wurde in fast allen Fällen (9) sowohl die Mutter als auch der Vater in Sizilien geboren.

Während die Mehrheit der Väter und Mütter in Italien geboren sind, ist die Mehrheit ihrer Kinder in Deutschland geboren. So sind 27 von 33 Kindern in Deutschland und sechs in Italien geboren. Die Hälfte der in Italien geborenen Kinder wurde in Sizilien geboren, ein Kind in Molise und eins in der Lombardei. Für ein Kind liegen keine genaueren Angaben vor. In zwei Fällen sind beide Elternteile eines Kindes, das in Italien geboren ist, selbst in Italien geboren. In den restlichen vier Fällen ist nur ein Elternteil in Italien geboren (in zwei Fällen die Mutter, in den anderen zwei Fällen der Vater).

2.2.1.1.2 Herkunftssprache(n)

Zwischen Geburtsort und Herkunftssprache(n) besteht kein unmittelbarer Zusammenhang. Die Analyse der Ergebnisse der Elternfragebögen bezüglich der Herkunftssprache(n) der Elternteile ergibt selbst bei einer rechnerisch relativ kleinen Gruppe (insgesamt 66 Elternteile aus den 33 befragten Familien) ein besonders facettenreiches Bild und bringt somit die Komplexität der in den Haushalten vorhandenen sprachlichen Repertoires zum Vorschein.

Aus dem Vergleich der Angaben in 2.2.1.1.1 und hier in Tabelle 13 wird deutlich, dass Herkunft und Herkunftssprache oft nicht übereinstimmen. Italienisch wird z.B. in einigen Fällen nicht nur von Eltern, die in Italien geboren sind, sondern auch von in Deutschland geborenen Müttern und Vätern als einzige Herkunftssprache angegeben. In 15 Fällen wird Italienisch von in Deutschland geborenen Elternteilen als einzige Herkunftssprache angegeben. In weiteren zwei Fällen wird Italienisch zusammen mit Deutsch als eine von zwei Herkunftssprachen angegeben. In beiden Fällen ist der Geburtsort Deutschland. In zwei Fällen wird eine Varietät des Italienischen (Sizilianisch) als Herkunftssprache zusammen mit dem Italienischen angegeben. In beiden Fällen sind die Elternteile in Sizilien geboren. Berücksichtigt man Sprachvarietäten wie das Sizilianische auf der gleichen Ebene wie Sprachen (vgl. Abschnitt 1.1.1), so ist festzustellen, dass einige Elternteile in Bezug auf ihre Herkunftssprachen angeben, bilingual aufgewachsen zu sein, entweder mit dem Deutschen, mit Varietäten des Italienischen oder mit anderen Sprachen. Obwohl im Fragebogen ausdrücklich vermerkt wird, dass auch Varietäten als Herkunftssprachen angegeben werden können, kann es trotzdem vorstellbar sein, dass einige Eltern aus verschiedenen Gründen, wie z.B. Zugehörigkeit zu einem Land oder Sprachprestige, nur Standarditalienisch als ihre Herkunftssprache angegeben haben, obwohl sie vielleicht (auch) mit einer Varietät des Italienischen, wie z.B. Sizilianisch, aufgewachsen sind. Die ermittelte Vielfalt der Herkunftssprachen der Eltern der Kinder der Untersuchungsgruppe unterstreicht das Vorhandensein eines mehrsprachigen Potenzials in den Familien, das auch über das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch hinausgeht und Sprachvarietäten sowie weitere Sprachen inkludiert. Tabelle 14 fasst die Zusammensetzung der Familien entsprechend der Herkunftssprachen der Eltern zusammen.

In den meisten Fällen ist nur Italienisch als Herkunftssprache in den Familien vertreten, und zwar von beiden Elternteilen. Es ist jedoch zu beachten, wie bereits betont, dass Sprachvarietäten möglicherweise nicht erwähnt werden. Diese Annahme wird bei der Analyse der Sprachen bestätigt, die in der Familie für die Kommunikation zwischen den Eltern und mit den Kindern verwendet werden (vgl. Abschnitt 2.2.1.1.3).

Tabelle 13: Herkunftssprache(n) der Eltern⁵²

	IT	DE	IT-DE	IT-SCN	DE-EN	Andere ⁵³
Mutter	25	3	2	1	/	2
Vater	28	2	/	1	1	1
Gesamt	53	5	2	2	1	3
						Summe Elternteile
						66

Tabelle 14: Zusammensetzung der Familien entsprechend der Herkunftssprachen der Eltern⁵⁴

IT + IT	IT + DE ⁵⁵	IT-DE + IT ⁵⁶	IT-SCN + IT-SCN	IT + DE-EN	IT + Andere ⁵⁷
21	5	2	1	1	3
					Summe Familien
					33

In allen betrachteten Familien ist das Italienische immer durch mindestens ein Elternteil vertreten, in 24 Fällen durch beide, wenn auch in unterschiedlichen Kombinationen mit anderen Sprachen (Deutsch) oder Sprachvarietäten (Sizilianisch). Die deutsche Sprache ist hingegen in den meisten Familien nicht als Herkunftssprache vertreten; nur in fünf Fällen wird Deutsch als Herkunftssprache eines der beiden Elternteile angegeben. Andere Sprachen (Kroatisch, Litauisch und Rumänisch) sind zwar in der Familie vorhanden, werden aber weder in der Kommunikation unter den Eltern noch in der Kommunikation mit den Kindern verwendet, wofür Italienisch oder Deutsch bevorzugt werden (mit Ausnahme eines einzigen Falles, in dem Deutsch mit Litauisch kombiniert wird, vgl. 2.2.1.1.3). Dies ist jedoch bei den Varietäten des Italienischen nicht der Fall (vgl. 2.2.1.1.3).

Bei Berücksichtigung der verschiedenen Kombinationen in der Familie auf der Grundlage des Geburtsortes des Kindes, der Mutter, des Vaters, der Herkunftssprachen

52 IT = Italienisch; DE = Deutsch; SCN = Sizilianisch; EN = Englisch

53 Kroatisch (Mutter), Litauisch (Mutter), Rumänisch (Vater).

54 IT = Italienisch; DE = Deutsch; SCN = Sizilianisch; EN = Englisch

55 In einem Fall handelt es sich um getrennte Eltern.

56 In einem Fall handelt es sich um getrennte Eltern.

57 Kroatisch (Mutter), Litauisch (Mutter), Rumänisch (Vater).

der Mutter und des Vaters lassen sich verschiedene Ähnlichkeiten feststellen, so dass die Kinder in acht Gruppen eingeteilt werden können, die gleiche oder sehr ähnliche Merkmale aufweisen. Einige dieser Gruppen sind sehr stark vertreten, während andere Gruppen aus weniger Einheiten bestehen. Die Merkmale der einzelnen Gruppen werden im Folgenden erläutert. Detaillierte Informationen zu jedem einzelnen Kind der Untersuchungsgruppe in diesem Zusammenhang finden sich in Tabelle A im Anhang.

Gruppe A1 – in Deutschland geborene Kinder, beide Elternteile italienischsprachig und in Italien geboren

Mit neun Kindern und damit fast einem Drittel aller Kinder in der Untersuchungsgruppe ist Gruppe A1 am stärksten vertreten. Diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl die Mütter als auch die Väter aus Italien stammen und ihre Herkunftssprache Italienisch ist, während die Kinder in Deutschland geboren wurden und somit zur zweiten Generation gehören. In GIACOMOS Fall geben die Eltern neben dem Standarditalienischen auch Sizilianisch als ihre Herkunftssprache an.

Gruppe A2 – in Deutschland geborene Kinder, italienischsprachige Eltern, ein Elternteil in Italien und ein Elternteil in Deutschland geboren

Gruppe A2 ist auch unter den Kindern der Untersuchungsgruppe relativ stark vertreten, insgesamt sechs Kinder gehören dazu. Diese Gruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder in Deutschland geboren sind und beide Eltern italienischsprachig sind, obwohl ein Elternteil in Deutschland geboren wurde und somit der zweiten Generation angehört, während der andere Elternteil in Italien geboren wurde. In fünf Fällen ist der in Italien geborene italienischsprachige Elternteil der Vater und nur in einem Fall die Mutter.

Gruppe A3 – in Deutschland geborene Kinder, italienischsprachige Eltern, beide in Deutschland geboren

Gruppe A3 umfasst drei Kinder, die in Deutschland geboren wurden. In diesem Fall sind beide Elternteile in Deutschland geboren und italienischsprachig. Sie gehören somit zur zweiten Migrationsgeneration. Die Kinder gehören daher zur dritten Migrationsgeneration.

Gruppe A4 – in Deutschland geborene Kinder, ein in Italien geborener italienischsprachiger Elternteil und ein in Deutschland geborener deutschsprachiger Elternteil

Zu dieser Gruppe gehören fünf in Deutschland geborene Kinder mit Eltern unterschiedlicher Herkunft und Herkunftssprache. In drei von fünf Fällen ist der Vater italienischsprachig und in Italien geboren, während die Mutter deutschsprachig und in Deutschland geboren ist. In den anderen beiden Fällen ist das Verhältnis umgekehrt.

Gruppe A5 – in Italien geborene Kinder, italienischsprachige Eltern, beide in Italien geboren

Diese Gruppe besteht aus zwei Kindern der ersten Generation, deren Eltern beide italienischer Herkunft sind und Italienisch als Herkunftssprache haben. Die ganze Familie kommt dementsprechend aus Italien und die Herkunftssprache der Familie ist Italienisch.

Gruppe A6 – in Italien geborene Kinder, ein italienischsprachiger, in Italien geborener Elternteil, ein italienisch-deutsch zweisprachiger, in Deutschland geborener Elternteil
Die beiden Kinder in dieser Gruppe wurden in Italien geboren, als Kinder eines italienischen italienischsprachigen Vaters und einer deutschen Mutter mit zweisprachigem Erwerb des Italienischen und Deutschen.

Gruppe A7 – in Italien geborene Kinder, ein italienischsprachiger, in Italien geborener Elternteil, ein italienischsprachiger, in Deutschland geborener Elternteil

Nur ein Kind, ANDREA, geboren in Italien von italienischsprachigen Eltern, gehört zu dieser Gruppe. Die Mutter stammt aus Italien, während der Vater Italiener der zweiten Generation aus Deutschland ist, der nach Italien zurückgekehrt ist und nach der Geburt des Kindes wieder nach Deutschland gekommen ist.

Gruppe A8 – Kinder, deren Eltern andere Herkunftssprachen als Italienisch und Deutsch haben

Zu dieser Gruppe gehören die vier Kinder, deren Eltern auch eine andere Herkunftssprache als Italienisch und Deutsch, teilweise neben Italienisch und Deutsch, in ihrer Familie haben (Rumänisch, Litauisch, Kroatisch und Englisch). Diese Gruppe könnte noch weiter unterteilt werden, je nach den vorhandenen Sprachen und dem Elternteil, der diese Sprachen mitbringt. Für die Zwecke dieser Studie wird eine weitere Diversifizierung nicht als erforderlich erachtet.

Die Identifizierung dieser acht Gruppen innerhalb der Untersuchungsgruppe in den drei Klassen der bilingualen Grundschulen lässt den Grad der Heterogenität der Kinder, die diese Schulen besuchen, in diesem Fall nur auf der Grundlage ihres Herkunftsortes, des Herkunftsortes ihrer Eltern und der Herkunftssprachen ihrer Eltern veranschaulichen. Zu erwähnen ist auch, dass in der Untersuchungsgruppe keine Kinder berücksichtigt werden, die nicht über ihre Eltern einen Bezug zum Italienischen haben, was erwarten lässt, dass die tatsächliche Vielfalt in den Klassen noch größer ist. Die meisten Kinder in der Untersuchungsgruppe gehören zur ersten Gruppe (A1), bei der beide Elternteile aus Italien stammen, also Zugewanderte der ersten Generation sind und Italienisch als Herkunfts sprache haben. Interessanterweise gehört kein Kind der Fokusgruppe zu A1, d.h., keines der Kinder aus Gruppe A1 erfüllt die in Kapitel 2.1 dargestellten Vergleichbarkeitsparameter in den Textproduktionen der vierten Klasse. Die Kinder in der Fokusgruppe gehören entsprechend der Herkunft und Herkunftssprache(n) der Eltern zu folgenden Gruppen: Zwei (GIULIA und NICOLE) gehören zu Gruppe A2, beide mit einer in Deutschland geborenen italienischsprachigen Mutter; vier (ARTURO, EMILIA, SILVIA und LUCA) gehören zu Gruppe A4, drei davon mit einem italienischsprachigen Vater und eines mit einer italienischsprachigen Mutter; ein Kind (ROSELLA) gehört zu Gruppe A5 und eines

(CATERINA) zu Gruppe A6. In Abschnitt 2.2.2 wird detaillierter auf die einzelnen Kinder der Fokusgruppe eingegangen. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass die angegebene(n) Herkunftssprache(n) nicht unbedingt mit der oder den Sprache(n) übereinstimmen muss bzw. müssen, in der oder in denen in der Familie kommuniziert wird. Im folgenden Abschnitt werden Daten zu diesem Aspekt vorgestellt.

2.2.1.1.3 Sprachgebrauch in der Familie

Dass eine oder mehrere Herkunftssprache(n) in der Familie durch ein Elternteil vertreten sind, bedeutet nicht zwangsläufig, dass diese im Haushalt tatsächlich immer und in der Kommunikation mit allen Familienmitgliedern verwendet werden. Darüber hinaus entsprechen die angegebenen Herkunftssprachen nicht unmittelbar den tatsächlich verwendeten Sprachen in der Familie. So ist das Sizilianische z.B. nach den Angaben zu den Herkunftssprachen der Eltern nur in einer Familie vertreten, aber diese Varietät des Italienischen tritt in den Antworten auf die Fragen nach den sprachlichen Gewohnheiten in der Kommunikation zwischen Elternteilen (vgl. Tabelle 15) und zwischen Eltern und Kindern (vgl. Tabelle 16) neben einer anderen Varietät (Neapolitanisch) allein oder in unterschiedlichen Kombinationen auf. Erwähnenswert ist, wie bereits in Abschnitt 2.2.1.1.2 thematisiert, dass, obwohl der Fragebogen eindeutig darauf hinweist, auch die Sprachvarietäten im Feld Herkunftssprache(n) zu erwähnen, die Eltern in den meisten Fällen nur die Standardsprache genannt haben, auf die sich diese Varietäten beziehen. Allerdings nennen einige von ihnen im Sprachgebrauch gar nicht die angegebene Herkunftssprache, d.h. Italienisch, sondern nur die Varietät, wie z.B. Sizilianisch.

Tabelle 15: Sprachgebrauch in der Kommunikation Elternteil/Elternteil⁵⁸

IT	DE	IT + DE	IT + SCN	DE + SCN	SCN	EN	IT + SCN + DE
12	5	5	4	3	2	1	1
						Summe Familien	33

Tabelle 15 zeigt, dass in den meisten Fällen Eltern untereinander ausschließlich Italienisch verwenden. In fünf Fällen wird ausschließlich Deutsch gesprochen. Zwei Elternpaare verständigen sich auf Sizilianisch, ein Paar auf Englisch. In weiteren elf Fällen werden mehr als eine Sprache für die Kommunikation verwendet. Vergleicht man Tabelle 15 und Tabelle 16, die die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern betrifft, lässt sich feststellen, dass diese nicht übereinstimmen.

58 IT = Italienisch; DE = Deutsch; SCN = Sizilianisch; EN = Englisch

Tabelle 16: Sprachgebrauch in der Kommunikation Eltern/Kind⁵⁹

IT + DE	IT DE	SCN + DE	DE	SCN + IT	NAP + IT	IT + DE + SCN	SCN + DE + LIT + IT
14	9	2	2	1	1	1	1
Summe Familien						31⁶⁰	

In den meisten Fällen werden von den Elternteilen in der Kommunikation mit den Kindern die Sprachen Italienisch und Deutsch angewendet. In neun Fällen erfolgt die Kommunikation mit den Kindern ausschließlich auf Italienisch und in zwei Fällen ausschließlich auf Deutsch. Nur in drei Fällen ergibt sich ein homogenes Bild in Bezug auf die Übereinstimmung zwischen der einzigen angegebenen Herkunftssprache der Mutter und des Vaters (Italienisch) und der einzigen Kommunikationssprache zwischen Elternteilen und mit den Kindern angeht. In all diesen drei Fällen geben alle Elternteile Italien als Geburtsort an.

Im Folgenden werden einige Überlegungen zu den von den Eltern angegebenen Herkunftssprachen und den in der tatsächlichen Kommunikation mit ihren Kindern verwendeten Sprachen angestellt. Detaillierte Informationen zu jedem einzelnen Kind finden sich in Tabelle B im Anhang.

In 29 von insgesamt 64 Einzelfällen stimmen die Sprachen, die für die Kommunikation mit den Kindern benutzt werden, mit den Herkunftssprachen der einzelnen Elternteile überein.⁶¹

In 15 Fällen werden die jeweiligen Herkunftssprachen um mindestens eine Sprache ergänzt. So wird darunter neben der Herkunftssprache Italienisch in zehn Fällen in der Kommunikation auch das Deutsche verwendet. In einem weiteren Fall werden bei Herkunftssprache Italienisch, Deutsch und Sizilianisch als Kommunikationssprache zwischen Vater und Kind erwähnt. Auch in zwei weiteren Fällen kommt das nicht als Herkunftssprache angegebene Sizilianische als Kommunikationssprache mit dem Kind vor. Die Mütter von NICOLE und LUCA, die ausschließlich Deutsch als Herkunftssprache angeben, sprechen mit den Kindern neben dem Deutschen auch Italienisch. Die Mutter von TERESA spricht mit ihrer Tochter sowohl in ihrer Herkunftssprache Litauisch als auch auf Deutsch.

In fünf Fällen ist eine Reduzierung des laut Selbstauskünfte vorhandenen Sprachenrepertoires der Eltern bei der Kommunikation mit den Kindern festzustellen. So verwenden GIACOMOS Eltern, die neben Italienisch auch Sizilianisch als ihre Herkunftssprache angeben, in der Kommunikation mit ihrem Sohn ausschließlich Italienisch. CATERINAS

59 IT = Italienisch; DE = Deutsch; SCN = Sizilianisch; NAP = Neapolitanisch; LIT = Litauisch

60 Im Fall von ZENO und GIOVANNA sind die Sprachen, die der Vater mit dem Kind verwendet, nicht angegeben.

61 Vollständige Informationen liegen in diesem Fall nur für insgesamt 64 Elternteile vor.

Vater und GIOVANNAS Mutter, die sowohl Italienisch als auch Deutsch als Herkunfts-sprachen angeben, sprechen mit dem jeweiligen Kind nur Italienisch. Auch CORINNAS Vater, der in Deutschland geboren ist und Englisch und Deutsch als seine Herkunftsspra-chen angibt und Englisch mit CORINNAS Mutter spricht, spricht mit der Tochter nur Deutsch.

In 15 Fällen wird bei der Kommunikation mit den Kindern nicht die Herkunftsspra-che(n) angewendet, die angegeben wurde(n). Darunter wird in sieben Fällen mit dem Kind Deutsch gesprochen, obwohl die Herkunftssprache des jeweiligen Elternteils Itali-enisch ist. Darüber hinaus erwähnt GIORGIAS Mutter Italienisch als Herkunftssprache, gibt aber an, Neapolitanisch mit der Tochter zu sprechen, ähnlich wie MARCOS Mutter, die Italienisch als Herkunftssprache angibt und Sizilianisch mit dem Sohn spricht. Sowohl ANTONIOS Mutter als auch sein Vater nennen Italienisch als Herkunftssprache, sprechen mit dem Kind aber Italienisch und Deutsch. Zwei Elternteile, die weder Deutsch noch Italienisch als Herkunftssprache angeben (CHRISTIANS Mutter, Kroatisch, und ORNELLAS Vater, Rumänisch), verwenden diese Sprachen in der Kommunikation mit den jeweiligen Kindern nicht. ORNELLAS Vater (Herkunftssprache Rumänisch) spricht Italienisch mit ihr, während CHRISTIANS Mutter (Herkunftssprache Kroatisch) Italienisch und Deutsch mit dem Sohn spricht.

Berücksichtigt man die verschiedenen Sprachen, die in den Familien bei der Kom-munikation mit den Kindern verwendet werden, können für die Untersuchungsgruppe auch in diesem Fall acht Gruppen identifiziert werden, die in Bezug auf den Sprachge-bräuch der Eltern in sich gleiche Merkmale aufweisen, auch wenn die Herkunftsspra-che(n) oder das Herkunftsland der einzelnen Elternteile unterschiedlich sein können. Zu beachten ist, dass diese Gruppen nicht mit den im Abschnitt 2.2.1.1.2 identifizierten Gruppen zusammenfallen.

Gruppe B1 – zwei Personen, eine Minderheitssprache

Zu dieser Gruppe gehört die Mehrheit der Kinder (sieben), bei denen jeweils beide El-ternteile angeben, dass sie in der Kommunikation mit ihnen ausschließlich Italienisch verwenden. In fünf Fällen entspricht die verwendete Sprache bei beiden Elternteilen der Herkunftssprache. In einem Fall ist die Herkunftssprache des Vaters Rumänisch, aber letzterer spricht mit seiner Tochter Italienisch. In einem weiteren Fall wird Sizilianisch, das von beiden Eltern als Herkunftssprache zusammen mit Italienisch angegeben wird, in der Kommunikation mit dem Kind nicht verwendet.

Gruppe B2 – zwei Personen, eine Mehrheitssprache

Zu dieser Gruppe gehört nur ein Kind, SILVIA, mit dem beide Elternteile, auch der itali-nische und italienischsprachige Vater, auf Deutsch kommunizieren. SILVIA hat vor al-lem durch ihre Großeltern (vgl. Abschnitt 2.2.2) einen Bezug zum Italienischen.

Gruppe B3 – eine Person, eine Sprache

Zu dieser Gruppe gehören fünf Kinder, deren Eltern angeben, dass sie jeweils nur eine Sprache mit ihnen sprechen. In zwei Fällen spricht die italienischsprachige Mutter mit

ihren Kindern Italienisch, während der deutschsprachige Vater mit ihnen Deutsch spricht. In den anderen drei Fällen verwendet die italienischsprachige Mutter in der Kommunikation mit ihren Kindern Italienisch und der italienischsprachige Vater Deutsch. Von letzteren geben zwei Italien und einer Deutschland als Herkunft an.

Gruppe B4 – zwei Personen, zwei Sprachen

In zwei Fällen verwenden beide Elternteile sowohl die Mehrheits- als auch die Minderheitensprache, wenn sie mit ihren Kindern kommunizieren. In einem Fall geben beide Elternteile an, dass sie in Bezug auf ihre Herkunftssprache italienischsprachig sind, im anderen Fall ist die Mutter deutschsprachig und der Vater italienischsprachig.

Gruppe B5 – eine Person, eine Minderheitensprache; die andere, zwei Sprachen

Zu dieser Gruppe gehören fünf Kinder, bei denen ein Elternteil in der Kommunikation nur die Minderheitensprache Italienisch verwendet, während der andere Elternteil sowohl Italienisch als auch Deutsch benutzt. In drei Fällen sind es die Mütter, die beide Sprachen verwenden, in zwei Fällen die Väter. In allen Fällen geben die Eltern, die nur Italienisch in der Kommunikation mit ihren Kindern verwenden, Italienisch als ihre Herkunftssprache an.

Gruppe B6 – eine Person, die Mehrheitssprache; die andere, zwei Sprachen

Wie bei den Kindern in Gruppe B5 verwendet ein Elternteil, in diesem Fall immer die Mutter, in der Kommunikation mit den Kindern beide Sprachen, Italienisch und Deutsch, während die vier Väter nur Deutsch verwenden. Drei von ihnen geben Italienisch als ihre Herkunftssprache an. Davon geben zwei Deutschland als ihr Herkunftsland an, einer Italien. Der vierte Vater nennt Englisch und Deutsch als seine Herkunftssprachen.

Gruppe B7 – Sprachvarietäten

Zu dieser Gruppe gehören fünf Kinder, bei denen ein oder beide Elternteile neben Italienisch und/oder Deutsch auch Sprachvarietäten des Italienischen sprechen. In vier Fällen ist dies Sizilianisch, das in drei Fällen von beiden Elternteilen und in einem Fall nur vom Vater zusammen mit Italienisch gesprochen wird. In einem anderen Fall ist es Neapolitanisch, das die Mutter in der Kommunikation mit ihrem Kind verwendet.

Gruppe B8 – Sprachvarietäten und andere Sprachen

Zu dieser Gruppe gehört nur TERESA, die einzige, mit der die Mutter neben Italienisch und Deutsch auch ihre Herkunftssprache, Litauisch, spricht. Der Vater spricht mit ihr auf Italienisch, Sizilianisch und Deutsch.

Es ist nicht möglich, GIOVANNA und ZENO einer dieser Gruppen zuzuordnen, da nicht angegeben ist, welche Sprache(n) ihre jeweiligen Väter in der Kommunikation mit ihnen verwenden. Die Kinder der Fokusgruppe lassen sich folgendermaßen entsprechend des Sprachgebrauchs mit den Eltern zuordnen: Jeweils eins gehört zu Gruppe B1 (ROSELLA), B2 (SILVIA) und B2 (EMILIA); zwei gehören zu Gruppe B4 (NICOLE und ARTURO) und

drei zu Gruppe B5 (CATERINA, LUCA und GIULIA). In Abschnitt 2.2.2 wird detaillierter auf die einzelnen Kinder der Fokusgruppe eingegangen.

Die Vielfalt der angewendeten Sprachen in der Kommunikation reduziert sich drastisch, wenn die Ansprechpartner:innen Geschwister oder Peers (Freund:innen in diesem Fall) sind. Von 33 Kindern haben 30 mindestens einen Bruder oder eine Schwester. Nach Einschätzung der Eltern sprechen 14 Kinder ausschließlich Deutsch mit ihren Geschwistern, sieben ausschließlich Italienisch und zehn Italienisch und Deutsch. Varietäten des Italienischen sowie andere Sprachen, die in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern angewendet werden, werden in diesem Fall nicht erwähnt. Obwohl nur in zwei Haushalten ausschließlich Deutsch in der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern angewendet wird, wird die deutsche Sprache in der Mehrheit der Fälle in der Kommunikation unter Geschwistern benutzt. Gleichermaßen wird ausschließlich Deutsch in der Kommunikation mit den Freund:innen von 23 Kindern angewendet. Acht Kinder benutzen dafür sowohl Deutsch als auch Italienisch. In einem Fall wird erneut eine Varietät des Italienischen (Sizilianisch) in der Kommunikation mit den Freund:innen erwähnt. Für ein Kind liegen keine Angaben vor.

Auch hier lassen sich wiederkehrende Muster erkennen, die es ermöglichen, die Kinder der Untersuchungsgruppe in sechs verschiedene Gruppen einzurichten. Detaillierte Informationen zu jedem einzelnen Kind finden sich in Tabelle C im Anhang.

Gruppe C1 – ausschließlich Mehrheitssprache mit Geschwistern und Freund:innen

Mehr als ein Drittel der Kinder der Untersuchungsgruppe gehört zu dieser Gruppe. Sie verwenden laut Angaben ausschließlich Deutsch in der Kommunikation mit ihren Geschwistern und Freund:innen. Zu dieser Gruppe gehören Kinder mit sehr unterschiedlichen Merkmalen in Bezug auf die Familienzusammensetzung und die in der Familie gesprochenen Sprachen.

Gruppe C2 – Mehrheits- und Minderheitensprache mit Geschwistern, nur Mehrheitssprache mit Freund:innen

Zu dieser Gruppe gehören sechs Kinder, die in der Kommunikation mit ihren Geschwistern sowohl die Mehrheits- als auch die Minderheitensprache verwenden und in der Kommunikation mit Freund:innen nur die Mehrheitssprache. In fünf von sechs Fällen werden sowohl Deutsch als auch Italienisch von mindestens einem Elternteil in der Kommunikation mit ihrem Kind verwendet und in allen Fällen sind beide Sprachen im Sprachgebrauch der Familie generell präsent.

Gruppe C3 – nur Minderheitensprache mit Geschwistern, Mehrheits- und Minderheitensprache mit Freund:innen

Zu dieser Gruppe gehören sechs Kinder, die ausschließlich Italienisch mit ihren Geschwistern sprechen, während sie in der Kommunikation mit Freund:innen sowohl die Minderheiten- als auch die Mehrheitssprache verwenden. In zwei Fällen ist die deutsche Sprache in der Eltern-Kind-Kommunikation nicht vertreten.

Gruppe C4 – nur Minderheitssprache mit Geschwistern, nur Mehrheitssprache mit Freund:innen

Drei Kinder, bei denen beide Elternteile mit ihnen ausschließlich auf Italienisch sprechen, kommunizieren mit ihren Geschwistern nur auf Italienisch und mit ihren Freund:innen nur auf Deutsch. In zwei von drei Fällen wurden die Kinder in Italien geboren.

Gruppe C5 – beide Sprachen mit Geschwistern und Freund:innen

Zu dieser Gruppe gehören drei Kinder, die sich sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch mit ihren Geschwistern und Freund:innen verständigen. In zwei von drei Fällen wird in der Eltern-Kind-Kommunikation kein Deutsch verwendet.

Gruppe C6 – nur Mehrheitssprache mit Geschwistern, Minderheitssprache (oder Varianten der Minderheitssprache) und Mehrheitssprache mit Freund:innen

Zwei Kinder kommunizieren nur auf Deutsch mit ihren Geschwistern, aber mit ihren Freund:innen sprechen sie auch die Minderheitssprache oder, im Fall von SERENA, eine Variante davon (Sizilianisch).

EMILIA und SILVIA sind die einzigen beiden Kinder der Untersuchungsgruppe, die keine Geschwister haben. Sie verwenden die Mehrheitssprache für die Kommunikation mit Freund:innen. GIOVANNA verwendet Italienisch und Deutsch für die Kommunikation mit ihren Geschwistern, aber es liegen keine Informationen über die Sprachen vor, die in der Kommunikation mit Freund:innen verwendet werden. Die Kinder der Fokusgruppe, neben EMILIA und SILVIA, lassen sich folgendermaßen entsprechend des Sprachgebrauchs mit Geschwistern und Freund:innen zuordnen: Nur ein Fokuskind gehört der größten Gruppe an, Gruppe C1 (NICOLE); drei Kinder gehören Gruppe C2 an (GIULIA, ARTURO und LUCA); jeweils ein Kind gehört Gruppe C4 (ROSELLA) und C5 (CATERINA) an. In Abschnitt 4.2 wird detaillierter auf die einzelnen Kinder der Fokusgruppe eingegangen.

2.2.1.4 Herkunftssprache(n) und Sprachgebrauch: Korrelations- und Kontingenzanalyse

Die Korrelations- und Kontingenzanalyse der bis hier vorgestellten Daten aus den Elternfragebögen lässt folgende Schlussfolgerungen festhalten:

a) Die Beziehung zwischen Herkunft der Eltern und ihrer Herkunftssprache(n) bzw. der Sprache, die als solche betrachtet wird, scheint auf der Grundlage einer ersten deskriptiven Analyse nicht immer eindeutig zu sein. Es lassen sich allerdings signifikante Zusammenhänge sowohl zwischen Herkunft und Herkunftssprache(n) der Mutter ($r = .000$; $p = .025$) als auch zwischen Herkunft und Herkunftssprache(n) des Vaters ($r = .000$; $p = .028$) finden.⁶²

62 Die Zusammenhänge zwischen nominal skalierten Daten werden anhand Chi-Quadrat-Verteilung, Phi/Cramer-V und Kontingenzkoeffizient überprüft. Wenn diese drei Maßen übereinstimmen, wird hier nur Phi/Cramer-V angegeben.

b) Die Herkunftssprache(n) eines oder mehrerer Elternteile kann in der Kommunikation innerhalb der Familie vollständig verschwinden und/oder durch eine andere Sprache oder Sprachen ersetzt werden. Hier gilt es aber zwischen Herkunft und Herkunftssprache(n) sowie zwischen Müttern und Vätern zu differenzieren. Signifikante Zusammenhänge bestehen im Falle der Mütter zwischen ihrer Herkunft und der Sprache, die für die Kommunikation mit dem Kind verwendet wird ($r = .000$; $p = .015$). Kein signifikanter Zusammenhang ist allerdings zwischen ihrer Herkunftssprache und der mit dem Kind angewendeten Sprache ($r = .040$; $p = .885$). Für die Väter sind in Bezug auf die angewendete Sprache in der Kommunikation mit dem Kind weder mit der Herkunft ($r = .371$; $p = .227$) noch mit den Herkunftssprache(n) ($r = .999$; $p = .998$) signifikante Zusammenhänge zu finden.

c) Varietäten des Italienischen, die teilweise nicht als Herkunftssprachen angegeben werden, werden als Kommunikationssprache innerhalb der Familie verwendet. Das familiäre Umfeld, in dem die untersuchten Kinder aufwachsen und Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachsystemen erwerben und diese gebrauchen, ist sprachlich komplex und besteht auch aus Varietäten und nicht nur aus dem reinen Sprachenpaar Italienisch-Deutsch (vgl. Cantone & Olfert 2015, S. 39; Jessner & Allgäuer-Hackl 2015, S. 209 f.).

d) Aufgrund der oben besprochenen Merkmale lassen sich die Kinder nach wiederkehrenden Mustern in unterschiedliche Gruppen einordnen. Zwischen den identifizierten Gruppen bestehen keine signifikanten Zusammenhangsverhältnisse (Gruppe A*Gruppe B: $r = .595$; $p = .578$; Gruppe B*Gruppe C: $r = .473$; $p = .410$; Gruppe A*Gruppe C $r = .140$; $p = .293$). Signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen den Gruppen und ihrer Verteilung in der drei Schulen wiederfinden (Gruppe A*Schule: $r = .092$; $p = .027$; Gruppe B*Schule: $r = .142$; $p = .048$; Gruppe C*Schule: $r = .113$; $p = .039$). Das bedeutet, dass die identifizierten Gruppen in den drei Schulen nicht gleich verteilt sind, sondern dass es in einer Klasse wahrscheinlicher ist als in einer anderen, Kinder anzutreffen, die einer bestimmten Gruppe angehören. Anhand der verfügbaren Daten ist es nicht möglich zu erklären, worauf diese unterschiedliche Verteilung zurückzuführen ist. Es lässt sich ein Zusammenhang mit dem Stadtteil vermuten, in dem sich die Schulen befinden, aber diese Hypothese müsste mit einer Stichprobe von mehreren Klassen über mehrere Schuljahre überprüft werden.

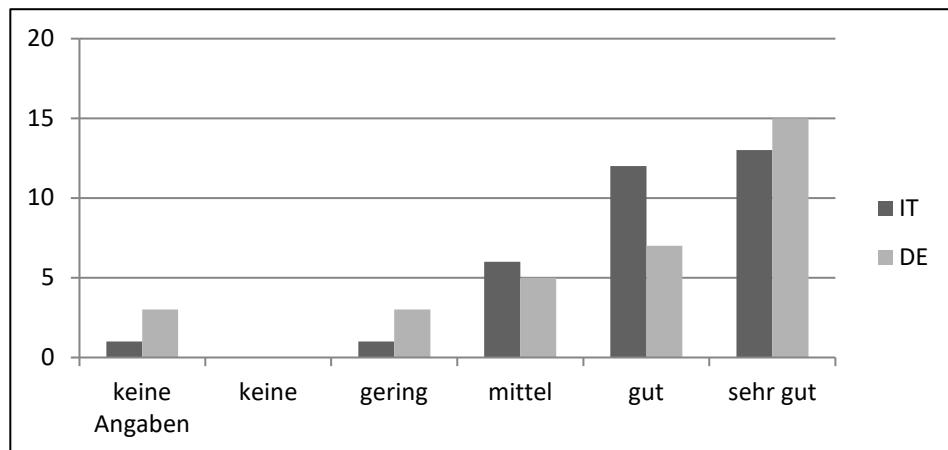
2.2.1.5 Einschätzung der allgemeinen Sprachkompetenzen

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Eltern zu ihren eigenen Italienisch- und Deutschkenntnissen sowie ihre Wahrnehmung der Fähigkeiten ihrer Kinder in denselben Sprachen kurz dargestellt.

Die Mütter der Kinder der Untersuchungsgruppe schätzen ihre Sprachkompetenzen sowohl in der italienischen als auch in der deutschen Sprache tendenziell als gut bis sehr gut ein (25 insgesamt gut/sehr gut für Italienisch und 22 für Deutsch, vgl. Abbildung 4). Die Mehrheit der Mütter, die gute bis sehr gute Italienischkenntnisse angeben, sind selbst mit der Herkunftssprache Italienisch aufgewachsen. Auch drei Mütter, die nur Deutsch als Herkunftssprache angeben, schätzen ihre Italienischkenntnisse als gut (zwei) oder sehr gut (eine) ein. CATERINAS Mutter, die Italienisch und Deutsch als Herkunftssprachen

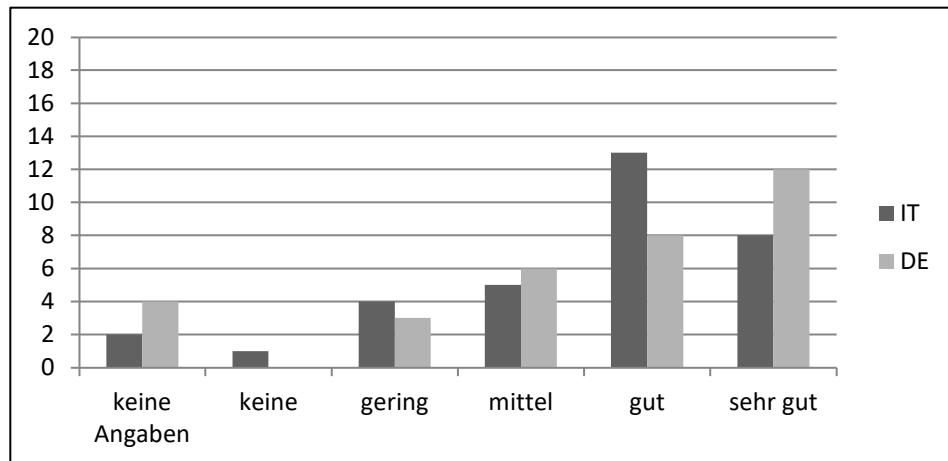
nennt, gibt mittlere Italienischkenntnisse an. Vier Mütter erwähnen nur das Italienische als ihre Herkunftssprache, schätzen ihre Italienischkenntnisse allerdings als mittel ein. Von diesen vier sind zwei in Deutschland geboren. CHRISTIANS Mutter, derer Herkunfts sprache Kroatisch ist, gibt mittlere Italienischkenntnisse an. Fast alle Mütter, die mittlere oder geringe Deutschkenntnisse angeben, sind in Italien geboren und bezeichnen Italienisch als ihre Herkunftssprache. GIORGIAS Mutter (mittlere Deutschkenntnisse) ist als einzige in Deutschland geboren.

Abbildung 4: Selbsteinschätzung Sprachkompetenzen (Mütter)



Auch die entsprechenden Väter schätzen ihre Italienischkenntnisse eher als gut oder sehr gut ein (insgesamt 25, vgl. Abbildung 5). Auch EMILIAS Vater, der in Deutschland mit Deutsch als Herkunftssprache geboren ist, gibt gute Italienischkenntnisse an. Das betrifft ebenfalls ORNELLAS Vater, der in Rumänien geboren ist und Rumänisch als seine Herkunftssprache bezeichnet. Fünf Väter geben mittlere Italienischkenntnisse an. Davon haben fast alle Italienisch als Herkunftssprache. Vier von ihnen sind in Italien (einer mit den Herkunftssprachen Sizilianisch und Italienisch) und einer in Deutschland (Herkunftssprache Italienisch) geboren. Vier weitere Väter geben geringe Italienischkenntnisse an. Davon sind drei in Deutschland geboren, einer gibt Englisch und Deutsch, einer Deutsch und einer Italienisch als Herkunftssprache an. In einem Fall handelt es sich um einen in Italien geborenen Menschen mit Herkunftssprache Italienisch. Auch die Deutschkenntnisse werden überwiegend als gut oder sehr gut eingeschätzt (20). Fast alle Väter, die geringe oder mittlere Deutschkenntnisse angeben, sind in Italien geboren und haben Italienisch als Herkunftssprache. Nur in einem Fall werden mittlere Deutschkenntnisse von einem Vater angegeben, der in Deutschland geboren ist und Italienisch als Herkunftssprache hat. Die Deutschkenntnisse der Kinder werden von den Eltern vorwiegend hoch eingeschätzt (18 sehr gut, 12 gut, vgl. Abbildung 6).

Abbildung 5: Selbsteinschätzung Sprachkenntnisse (Väter)

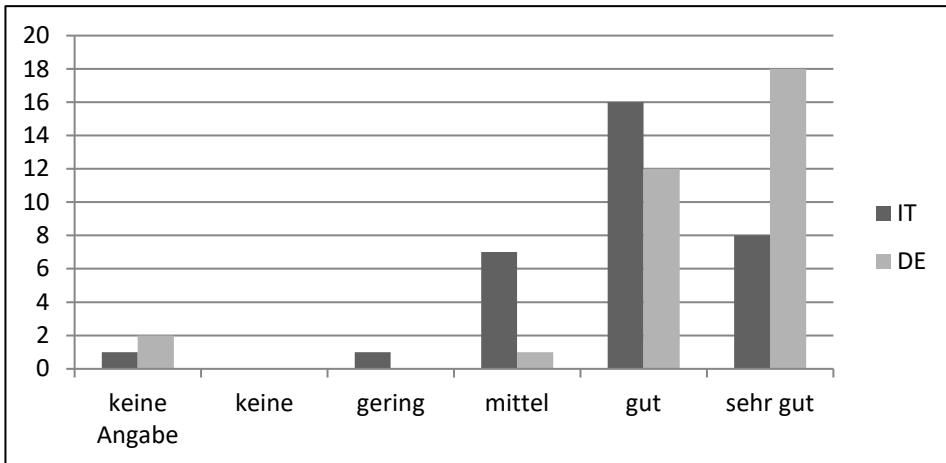


Nur im Fall von GIOVANNA werden mittlere Deutschkenntnisse angegeben. GIOVANNAS Eltern sind getrennt und sie lebt mit der Mutter zusammen, die in Deutschland geboren ist und Italienisch und Deutsch als Herkunftssprachen angibt. Sie spricht mit ihrer Tochter auf Italienisch. In 22 Fällen werden auch die Italienischkenntnisse der Kinder als gut oder sehr gut eingeschätzt. Die Italienischkenntnisse von sieben Kindern werden als mittelmäßig eingestuft. In zwei Fällen stimmt diese Einstufung mit der Einschätzung der Italienischkenntnisse beider Elternteile überein. In einem Fall gibt die Mutter selbst mittlere und der Vater keine Italienischkenntnisse an. CHRISTIANS Mutter gibt ebenfalls mittlere Italienischkenntnisse an und spricht mit dem Sohn Deutsch und Italienisch. Sein Vater gibt gute Italienischkenntnisse an, spricht mit dem Sohn aber nur Deutsch. Auch im Falle von SILVIA (vgl. Abschnitt 2.2.2) wird nur Deutsch mit der Tochter von beiden Elternteilen gesprochen. In einem einzigen Fall werden geringe Italienischkenntnisse angegeben. ALESSANDROS Eltern, die Italienisch als Herkunftssprache nennen (die Mutter ist in Deutschland geboren) und mit dem Kind Italienisch und Deutsch (Mutter) oder nur Deutsch (Vater) sprechen, stufen die Italienischkenntnisse ihres Kindes als gering ein.

Anschließend soll nach Hinweisen auf Zusammenhänge zwischen den genannten Dimensionen gesucht werden. Die Korrelationsanalyse zeigt stark signifikante Korrelationen zwischen den von den Eltern eingeschätzten Italienischkenntnissen der Kinder und der Selbsteinschätzung der jeweiligen Italienischkenntnisse der Mutter ($r = .418$; $p = .007$) und des Vaters ($r = .479$; $p = .001$).⁶³ Im Falle der Deutschkenntnisse ist eine stark signifikante Korrelation mit den eingeschätzten Deutschkenntnissen der Mutter zu ermitteln ($r = .442$; $p = .004$).

63 Bei ordinalskalierten Werten werden die Korrelationen anhand des Kendall'schen Rangkorrelationskoeffizienten (Kendall-Tau) angegeben.

Abbildung 6: Einschätzung der Sprachkenntnisse durch die Eltern (Kinder)



Zwischen eingeschätzten Deutschkenntnissen des Kindes und des Vaters lässt sich eine schwach signifikante Korrelation berechnen ($r = .311$; $p = .044$). Es könnte vermutet werden, dass dies auf eine stärkere Präsenz der Mutter im Familienalltag zurückzuführen ist, auch in Anbetracht dessen, dass einige Mütter als Beruf Hausfrau angeben (vgl. Abschnitt 2.2.1.1.6). Die Untersuchung der Korrelationen zwischen dem Beruf der Eltern und der Einschätzung der Sprachkenntnisse der Kinder zeigt jedoch keine signifikanten Werte. Zumindest auf der Basis dieser Einschätzung scheinen die Deutschkenntnisse der Kinder weniger davon abzuhängen, wie gut die Eltern (mindestens die Väter) Deutsch sprechen. Im Zusammenhang mit den verwendeten Sprachen in der Kommunikation mit dem Kind zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen eingeschätzten Deutsch- und Italienischkenntnissen des Kindes und der KommunikationsSprache zwischen Mutter und Kind.⁶⁴ Gleichermaßen gilt auch für die Väter. Kein signifikanter Zusammenhang besteht außerdem zwischen den Italienisch- und Deutschkenntnissen der Eltern und der von ihnen gewählten KommunikationsSprache mit dem Kind. Zwischen den angegebenen Herkunftssprachen der Eltern und den eingeschätzten Deutsch- und Italienischkenntnissen des Kindes bestehen ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge. Dies könnte auf die Bedeutung anderer Variablen hinweisen, wie z.B. die bilinguale Schulbildung und damit verbundene familienexterne Dimensionen.

2.2.1.6 Beruf der Eltern

Von den 66 Elternteilen sind 26 Mütter und 30 Väter berufstätig, sechs Mütter sind Hausfrauen. Insgesamt vier Elternteile machen keine Angaben zu ihren Berufstätigkeiten. Die Mütter nennen 20 unterschiedliche Berufstätigkeiten, die 33 Väter 26. Die

⁶⁴ Die Zusammenhänge zwischen nominalskalierten und ordinalskalierten Werten werden anhand Chi-Quadrat ermittelt.

unterschiedlichen Berufsbilder werden hier auf der Grundlage der für die Berufsausbildung identifizierten ISCO-08-Kategorien (ILO 2012) gruppiert.

Tabelle 17: Berufstätigkeit der Eltern nach ISCO-08

Kategorie nach ISCO-08	Mütter	Väter
1. Managers	/	4
2. Professionals	4	5
3. Technicians and Associate Professionals	/	3
4. Clerical Support Workers	4	1
5. Services and Sales Workers	14	4
6. Skilled Agricultural, Forestry and Fishery Workers	/	0
7. Craft and Related Trades Workers	/	5
8. Plant and Machine Operators and Assemblers	/	6
9. Elementary Occupations	3	2
0. Armed Forces Occupations	/	/
Freelancer	1	/
Hausfrauen/-männer	6	/
keine Angabe	1	3
Summe	33	33

Aufgrund der kleinen Stichproben und der geringen absoluten Häufigkeiten pro Kategorie ist keine für die Studie relevante Erkenntnis aus diesen Daten zu gewinnen. Die Berechnung von Korrelationseffekten mit den anderen erhobenen quantitativen Daten führt ebenfalls zu keinen signifikanten Ergebnissen. Dies betrifft zum Beispiel Zusammenhänge mit Herkunft und Herkunftssprachen der Eltern sowie mit den Ergebnissen aus der ersten *Tulpenbeet*-Auswertung (Anzahl der Wörter Italienisch/Deutsch, Textbewältigung Italienisch/Deutsch, *types* von Verben, Nomina und Adjektiven Italienisch Deutsch). Allerdings unterstreicht diese Angabe die Heterogenität (bis auf eine gewisse Häufung in der Kategorie 5) der Untersuchungsgruppe.

2.2.1.2 Überblick zu den Biliteracy-Kompetenzen der Kinder der Untersuchungsgruppe

Parallel zur Datenerhebung mit dem Elternfragebogen werden Daten zur den Biliteracy-Kompetenzen der Kinder der Untersuchungsgruppe über *Tulpenbeet* erhoben. Die Kinder der drei verschiedenen vierten Klassen der bilingualen Grundschulen verfassten Texte auf Italienisch und Deutsch, die mit dem Auswertungsbogen des Instruments analysiert wurden. Ausgewählte Ergebnisse zur Textbewältigung und zur Verwendung von Verben, Nomen und Adjektiven werden im Folgenden dargestellt. Alle deutschsprachigen und italienischsprachigen Texte der Untersuchungsgruppe befinden sich im Anhang.

2.2.1.2.1 Textbewältigung

Im ersten Teil des Instruments *Tulpenbeet* werden Punkte (maximal 40) für die Textbewältigung, die die Unterteile Aufgabenbewältigung, Gestaltung des Anfangs, Ausführlichkeit der Exposition, Gestaltung des Schlusses, Auswertung der ausgelassenen Szene, Anzahl der in der Geschichte berücksichtigten Bilder umfasst. Diese Bereiche beziehen sich somit nicht ausschließlich auf die Sprachkompetenzen der Kinder im Deutschen und Italienischen, sondern auf übersprachliche Fähigkeiten, die die entsprechenden sprachlichen Mittel erfordern, um so zum Ausdruck zu kommen. In Abbildung 7 sind die Ergebnisse für Italienisch und Deutsch im Bereich Textbewältigung für jedes einzelne Kind der Untersuchungsgruppe im Vergleich dargestellt.

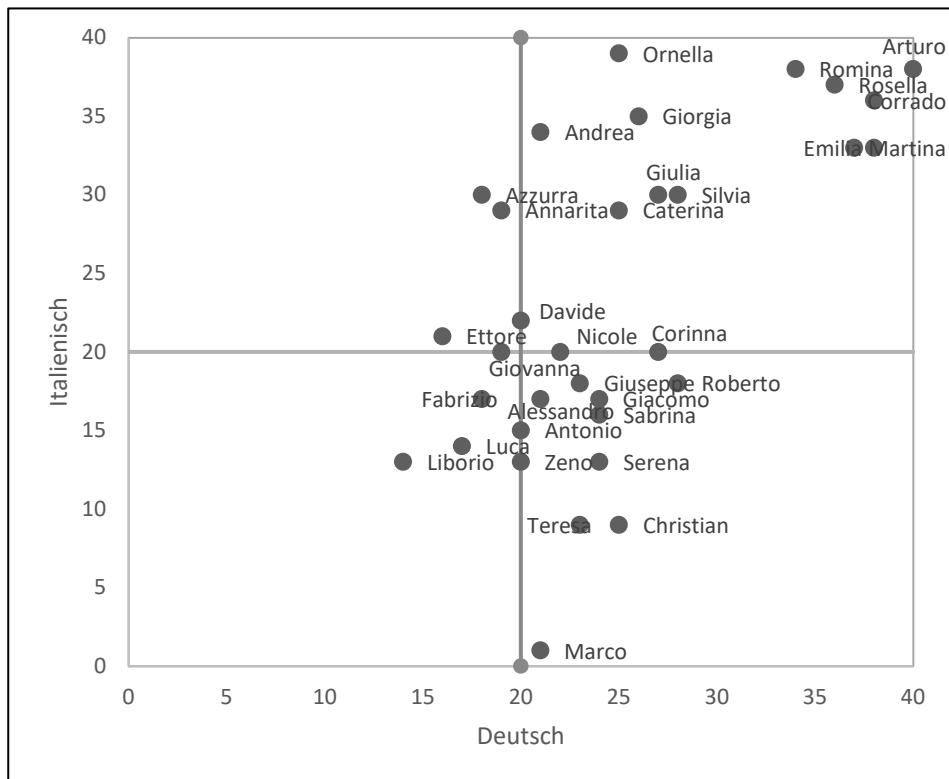
Insgesamt erreichen 20 Kinder im Bereich der Textbewältigung bessere Ergebnisse im Deutschen als im Italienischen (13). In fast der Hälfte der Fälle (15/33) unterscheiden sich die im Italienischen und im Deutschen erreichten Punktzahlen um wenige Punkte (<5), wovon acht eine bessere Punktzahl auf Deutsch und sieben auf Italienisch erreichen. In einem einzigen Fall (MARCO) beträgt der Unterschied im Bereich der Textbewältigung zwischen dem deutschsprachigen und dem italienischsprachigen Text 20 Punkte (im italienischsprachigen Text wird nur ein Punkt erreicht). Insgesamt erreichen die Kinder bessere Textbewältigungsergebnisse im deutschsprachigen Text, mit einem Mittelwert von 24,79 (23,15 für Italienisch), wobei der Medianwert 24 entspricht (20 für Italienisch). Die Standardabweichung ist außerdem für die deutschsprachigen Texte kleiner (6,88,) als für die italienischsprachigen (10,18). Das legt nahe, dass die sprachlichen Leistungen im Deutschen für die Untersuchungsgruppe insgesamt homogener ausfallen als im Italienischen.⁶⁵

Anschließend wird untersucht, ob mögliche Korrelationen zwischen den per Elternfragebogen erhobenen Daten und der erreichten Punktzahl im Bereich Textbewältigung bestehen, insbesondere in Bezug auf die Herkunft des Kindes, die Herkunft der Mutter und des Vaters, die Herkunftssprachen der Eltern sowie ihren Beruf, die

⁶⁵ Dies betrifft allerdings in der vierten Klasse nicht die acht Fokuskinder, die homogene Kompetenzen aufweisen (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Kommunikationssprache zwischen Eltern und Kind sowie zwischen Kind und Geschwistern und Kind und Freund:innen.⁶⁶

Abbildung 7: *Textbewältigung Tulpenbeet nach Kind (Untersuchungsgruppe) Italienisch-Deutsch im Vergleich*



n = 33

Für jede betrachtete Variable lassen sich weder für das Italienische noch für das Deutsche signifikante Korrelationen mit der in der Textbewältigung erzielten Punktzahl feststellen. Das Gleiche gilt für die Korrelationsanalyse unter Berücksichtigung der Zugehörigkeit zu den Gruppen A, B und C, die in den vorherigen Kapiteln beschrieben wurden. Auch in diesem Zusammenhang könnte vermutet werden, dass neben den Eigenschaften des Spracherwerbs, der sprachlichen Zusammensetzung der Familien und des Sprachgebrauchs in der Familie auch andere Variablen, die nicht mit dem familiären Umfeld, sondern mit dem schulischen Kontext, in diesem Fall insbesondere mit der bilingualen Bildung, zu tun haben, bei der Suche nach korrelierenden Faktoren berücksichtigt werden sollten. Teilweise wird dies auch durch die Analyse des Zusammenhangs zwischen der

66 Die Korrelationen zwischen nominalskalierten und metrischen Werten werden anhand Eta-Koeffizient ermittelt.

besuchten Schule und der in der Textbewältigung erzielten Punktzahl bekräftigt. Eine schwach signifikante Korrelation lässt sich für Deutsch ermitteln ($r = .852$; $p = .049$). Für Italienisch kann jedoch keine signifikante Korrelation zwischen der besuchten Schule und den in der Textbewältigung erzielten Ergebnissen festgestellt werden ($r = .862$; $p = .159$).

2.2.1.2.2 Anzahl der Wörter, Verb-, Nomen- und Adjektivtypes

Im Folgenden werden einige Ergebnisse zu den Verb-, Nomen- und Adjektiv-*types*, die die Kinder der Untersuchungsgruppe in ihren italienischsprachigen und deutschsprachigen Texten in der vierten Klasse verwenden, sowie zur Gesamtzahl der geschriebenen Wörter kurz vorgestellt. Ausführlichere Analysen zu diesen Aspekten sowie zu den weiteren Bereichen, die der Auswertungsbogen von *Tulpenbeet* vorsieht, und die qualitative Analyse der schriftlichen Produktionen werden nur für die acht Kinder der Fokusgruppe in Kapitel 5 vorgestellt.

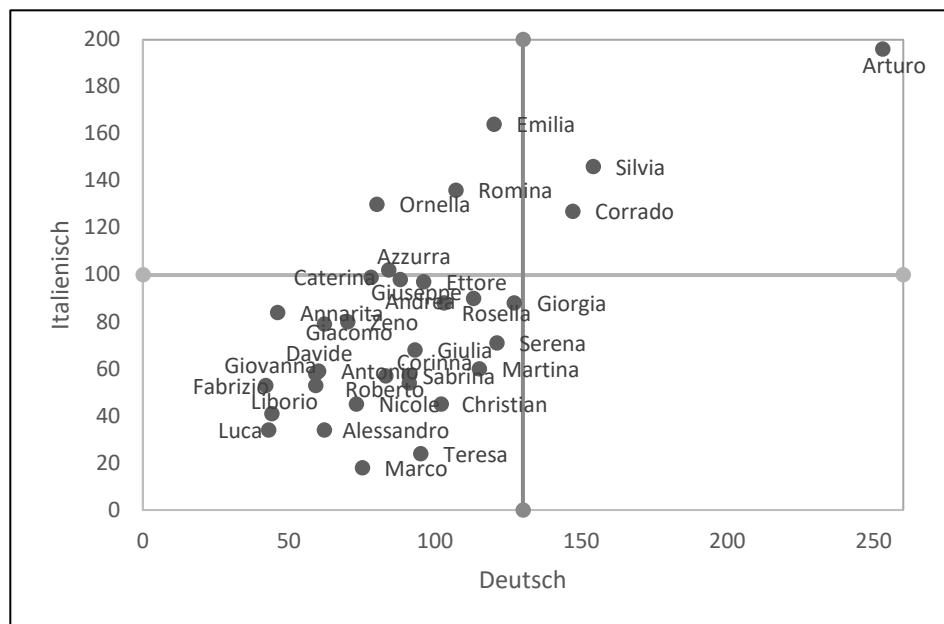
Die auf Italienisch verfassten Texte sind deutlich kürzer als die deutschsprachigen Produktionen (Abbildung 8). Im Durchschnitt schreiben die Kinder 79,85 Wörter auf Italienisch, während sie bei deutschen Texten durchschnittlich 92 Wörter verwenden. Von 33 Kindern schreiben acht Kinder längere Texte auf Italienisch als auf Deutsch. Die Standardabweichung für die im Deutschen verwendeten Wörter ist mit 40,71 sehr groß, aber vergleichbar mit der für italienische Texte, die 41,21 beträgt.

Auch die *types* von Verben, Nomen und Adjektiven, und damit die Breite des lexikalischen Spektrums in diesen Kategorien, weisen im Deutschen höhere Werte auf als im Italienischen (vgl. Abbildung 9 und 10). Die durchschnittliche Anzahl der verwendeten Verb-*types* liegt im Deutschen bei 12,33, während sie im Italienischen mit einem Wert von 9,36 niedriger ist. Allerdings ist die Standardabweichung in den deutschsprachigen Texten für Verben höher (5,62) als in den italienischsprachigen (4,22). Sieben Kinder verwenden mehr Verb-*types* im Italienischen als im Deutschen. Davon entsprechen fünf denjenigen, die auch mehr Wörter auf Italienisch als auf Deutsch schreiben.

Eine höhere Standardabweichung im Deutschen als im Italienischen lässt sich auch im Zusammenhang mit den verwendeten Nomen-*types* feststellen (Deutsch: 5.52; Italienisch: 4.75), obwohl auch in diesem Fall der Durchschnitt der im Deutschen verwendeten Nomen-*types* höher ist (10.48) als die im Italienischen (9.30). Auch bei den Nomen werden im Italienischen in acht Fällen mehr *types* verwendet als im Deutschen. Von diesen verwenden drei Schüler:innen auch mehr Verb-*types* und schreiben mehr Wörter auf Italienisch, während nur ein Kind mehr Wörter auf Italienisch schreibt.

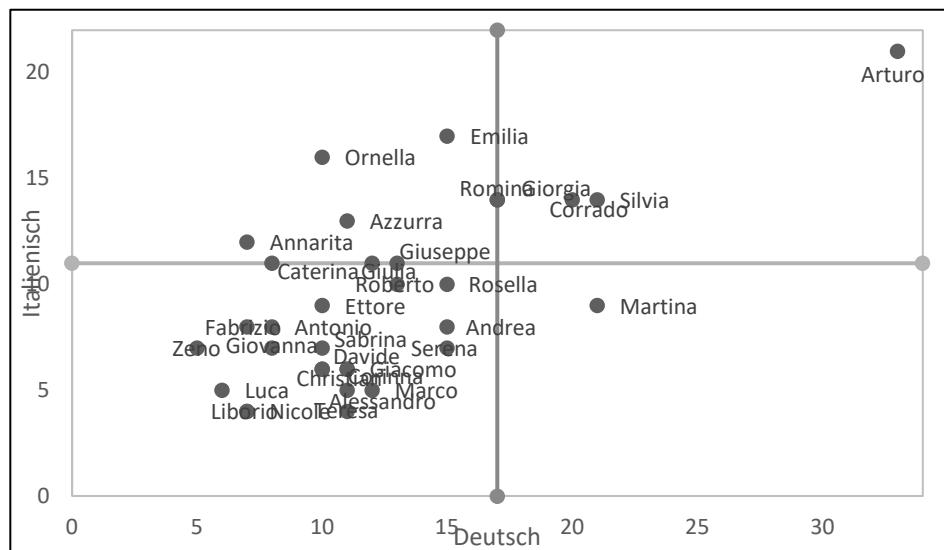
Im Allgemeinen verwenden die Kinder der Untersuchungsgruppe in ihren Texten nicht viele Adjektiv-*types*, weder auf Italienisch noch auf Deutsch (maximal drei im Italienischen, maximal sieben im Deutschen). Auch hier sind jedoch beim Vergleich der Produktionen in den einzelnen Sprachen Unterschiede festzustellen. Bei den italienischsprachigen Texten verwendet weniger als die Hälfte der Schüler:innen (14) mindestens ein Adjektiv in ihrer Erzählung, während dies im Deutschen fast alle Kinder (27) betrifft.

Abbildung 8: Anzahl der geschriebenen Wörter für die Tulpenbeet-Texte nach Kind (Untersuchungsgruppe), Italienisch-Deutsch im Vergleich



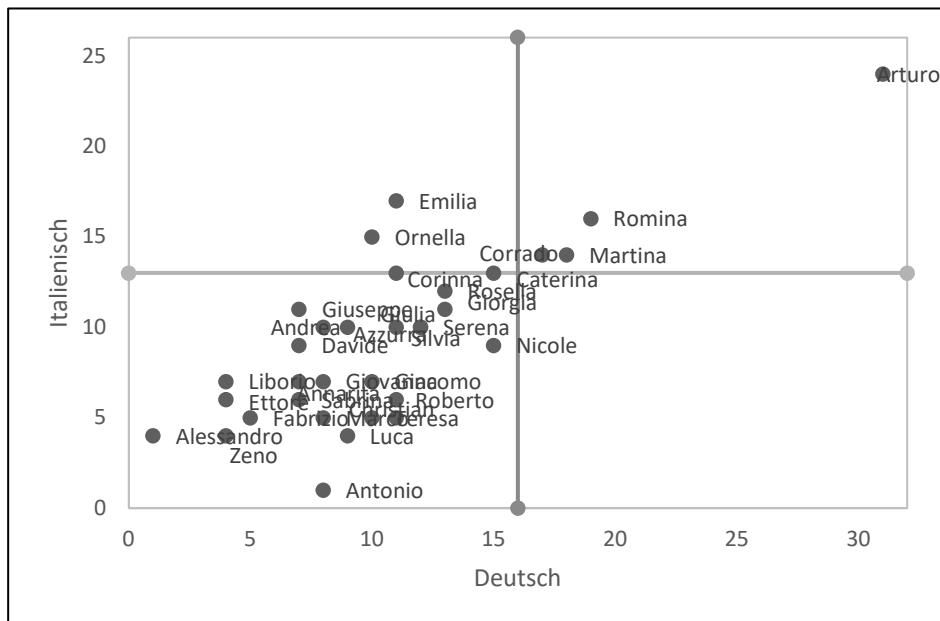
n = 33

Abbildung 9: Anzahl der Verb-types für die Tulpenbeet-Texte nach Kind (Untersuchungsgruppe), Italienisch-Deutsch im Vergleich



n = 33

Abbildung 10: Anzahl der Nomen-types für die Tulpenbeet-Texte (Untersuchungsgruppe), Italienisch-Deutsch im Vergleich



$n = 33$

Wenn mindestens ein Adjektiv-type in einer Sprache verwendet wird, lässt sich in den meisten Fällen auch in der anderen Sprache mindestens ein Adjektiv-type finden. Von den sechs Kindern, die im Deutschen keine Adjektive verwenden, benutzen fünf von ihnen auch keine im Italienischen. Im deutschen Text von CATERINA kommen keine Adjektive vor, während sie in ihrem italienischen Text drei verschiedene Adjektiv-types verwendet.

Für die soeben erörterten Variablen werden ebenfalls Zusammenhänge mit anderen oben genannten Dimensionen gesucht. Weder für das Italienische noch für das Deutsche können signifikante Korrelationen zwischen der Anzahl der geschriebenen Wörter, der Anzahl der verwendeten Substantiv-, Verb- und Adjektiv-types und der Zugehörigkeit zu den Gruppen A, B, C, der Herkunft der Kinder oder der Eltern, den Herkunftssprachen der Eltern, den in der Familie gesprochenen Sprachen, den mit Freund:innen gesprochenen Sprachen und dem Beruf der Eltern ermittelt werden. Die einzige Korrelation, die mit einer außertextlichen Dimension zu finden ist, besteht zwischen der besuchten Schule und der Verwendung von Verb-types im Italienischen ($r = .852$; $p = .014$). Dies könnte durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden, die Intensität des rezeptiven und produktiven Umgangs mit italienischsprachigen narrativen Texten oder durch andere Dimensionen im Zusammenhang mit dem Unterricht oder der Schule im Allgemeinen erklärt werden. Unter den textbezogenen Variablen, d.h. der in der Textbewältigung erzielten Punktzahl, der Anzahl der Wörter und der Anzahl der verwendeten Verb-, Substantiv- und Adjektiv-

types, lassen sich fast immer stark signifikante oder signifikante Korrelationen feststellen. Dies betrifft auch die Analyse von Korrelationen zwischen den beiden Sprachen. So finden sich beispielsweise stark signifikante Korrelationen zwischen den im Deutschen verwendeten Verb-*types* und denen im Italienischen, aber auch mit den im Italienischen verwendeten Nomen-*types*. Die Korrelationsbeziehungen zwischen den Faktoren, die sich auf Texte in verschiedenen Sprachen beziehen, lassen sich dadurch erklären, dass es sich bei den narrativen Fähigkeiten um kognitive Kompetenzen handelt, die sich auf sprachliche Materialien stützen, anhand denen sie ausgedrückt werden können. Diese kognitiven Kompetenzen sind nicht an eine bestimmte Sprache gebunden, sondern können auf andere Sprachen übertragen werden. Wenn die Schüler:innen diese Kompetenz und das sprachliche Material in den verschiedenen Sprachen zu ihrer Umsetzung erworben haben, sind sie in der Lage, sie zu übertragen, weshalb Korrelationen zwischen den Dimensionen gefunden werden können, die zwei verschiedene Sprachen betreffen, sich aber auf die gleiche Kompetenz beziehen. Keine signifikanten Korrelationen lassen sich meistens im Bereich der Adjektiv-*types* finden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass insbesondere im Italienischen im Allgemeinen keine oder nur sehr wenige Adjektive verwendet werden.

Die Auswertung dieser ersten Daten aus den durch *Tulpenbeet* generierten italienisch- und deutschsprachigen Texten dient als Grundlage für die Auswahl der acht Fokuskinder, die an der vollständigen Studie teilnehmen werden. Im folgenden Teil werden die acht Kinder kurz beschrieben, bevor eine Analyse der für die Fokusgruppe erhobenen Daten angeboten wird.

2.2.2 Die acht Kinder der Fokusgruppe

Die vorliegende Arbeit setzt sich als Ziel, die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen mehrsprachiger Kinder sowie den Umgang mit ihrer individuellen Mehrsprachigkeit in der Übergangsphase von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule zu untersuchen. In Bezug auf die schriftsprachlichen Kompetenzen soll anhand dieser Studie untersucht werden, ob ihre Entwicklung in der weiterführenden Schule parallel weiterläuft, oder ob ein Stagnieren bzw. ein Rückgang der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen in der Minderheitensprache zu beobachten ist. Hauptkriterium für die Wahl der Schüler:innen der Fokusgruppe, die für die gesamte Dauer der Studie begleitet werden, betrifft dementsprechend die Vergleichbarkeit der Ergebnisse für die deutsch- und italienischsprachigen Texte bei der ersten *Tulpenbeet*-Erhebung in der vierten Klasse. Dabei ist nicht relevant, ob die Ergebnisse für beide Texte besonders gut oder nicht gut sind bzw. in welcher Sprache leicht höhere Ergebnisse erreicht werden. Ein vollkommen gleiches Ergebnis in beiden Texten in Bezug auf Textbewältigung, Wortanzahl usw. zu erreichen, ist natürlich schwierig, wenn nicht unmöglich. Kleine Unterschiede in den Ergebnissen könnten von situationsabhängigen oder sogar zufälligen Einflussfaktoren verursacht werden, wie z.B. Motivation, Müdigkeit, Gesundheitszustand an den zwei unterschiedlichen Erhebungstagen.

Um die Fokusgruppe zu bestimmen, werden daher in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Textbewältigung verglichen, wobei Texte mit einer niedrigen Differenz in der

Punktzahl (<5 von insgesamt 40 Punkten) als vergleichbar angesehen werden. In Frage kommen entsprechend insgesamt 15 Kinder. Davon besuchen sechs Schule A, vier Schule B und fünf Schule C. Das erarbeitete Forschungsdesign und die entsprechenden Datenerhebungen an zwei Messzeitpunkten mit zwei unterschiedlichen Methoden und zusätzlich dazu die Elterninterviews für insgesamt 15 Kinder stellt allerdings einen Forschungsaufwand dar, der von einer einzelnen Person nicht zu bewältigen ist. Aufgrund von Überlegungen zur logistischen und zeitlichen Durchführbarkeit der Studie soll die Stichprobe um drei Schüler:innen pro Schule verkleinert werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass, wenn die Kinder in der vierten Klasse nur drei unterschiedliche Schulen besuchen, mit deren Lehrkräften bereits gute Beziehungen bestehen, zum Zeitpunkt der Ermittlung der Fokusgruppe weder bekannt ist, welche und wie viele weiterführende Schulen die Kinder besuchen würden (potenziell fünfzehn verschiedene Schulen), noch, wie herausfordernd es sein würde, sie im folgenden Jahr zu erreichen. Um die Stichprobe zu reduzieren, wird weiterhin auch die Vergleichbarkeit der verwendeten *types* von Verben, Substantiven und Adjektiven sowie die Anzahl der geschriebenen Wörter berücksichtigt. Es wird außerdem versucht, eine heterogene Gruppe in Bezug auf die Familienzusammensetzung nach den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Dimensionen zu bilden. Schließlich muss auch die Kooperation der Familien gesichert werden, da die Kinder in der fünften Klasse nicht mehr über die Lehrkräfte in den bilingualen Schulen zu erreichen sind. Auf der Basis dieser Kriterien werden ARTURO, EMILIA und SILVIA für Schule A, GIULIA, ROSELLA und CATERINA für Schule B und NICOLE, LUCA und LIBORIO für Schule C ausgewählt. LIBORIO beschließt jedoch kurzfristig, nicht an dem ersten Interview teilzunehmen, eine Entscheidung, die auch von seinen Eltern unterstützt wird, die ihren Sohn schließlich nicht mehr an der Studie teilnehmen lassen. Die Fokusgruppe wird daher auf acht Schüler:innen reduziert. Im Folgenden werden Kurzporträts der acht Kinder der Fokusgruppe vorgestellt.

ARTURO

Zur Zeit der ersten *Tulpenbeet*-Untersuchung besucht ARTURO die bilinguale Schule A zusammen mit SILVIA und EMILIA. Als er die *Tulpenbeet*-Geschichte auf Italienisch schreibt, ist er 9;1 Jahre alt. Den deutschsprachigen Text schreibt er mit 9;2 Jahre. Ungefähr ein Jahr später verfasst er die Texte zum zweiten Messzeitpunkt mit 10;4 Jahren. Das erste Interview findet statt, als er 9;7 Jahre alt ist. Beim zweiten Interview ist er 10;6 Jahre alt.

ARTURO wurde in Köln geboren. Seine Mutter ist Deutsche und deutschsprachig und wurde in Dortmund geboren. Sie ist Theologin und verfügt nach eigenen Angaben über sehr gute Kompetenzen im Italienischen. ARTUROS Vater ist Italiener und italienischsprachig. Er wurde in Mailand geboren und ist als Erwachsener nach Deutschland zugewandert. Seine Familie stammt zum Teil aus Süditalien (Neapel). Er ist Lehrer für Italienisch und Latein und unterrichtet an einem Gymnasium. Seine Deutschkenntnisse stuft er selbst als sehr gut ein. Seine Eltern (ARTUROS Großeltern) wohnen in Italien. Sowohl ARTUROS

Vater, mit dem das Elterninterview geführt wird, als auch ARTURO selbst teilen mit, die Großeltern in Italien oft zu besuchen.

ARTURO hat zwei Geschwister: einen zwei Jahre älteren Bruder und eine drei Jahre jüngere Schwester. ARTUROS Bruder war auf derselben bilingualen Schule und besucht nun dasselbe Gymnasium, für das sich ARTUROS Eltern und ARTURO selbst auch entschieden haben. Die jüngere Schwester besucht ebenfalls die bilinguale Schule A. Besonders zu seinem Bruder scheint ARTURO eine sehr gute und teilweise von Hochachtung geprägte Beziehung zu haben.

ARTURO hat von Geburt an Italienisch und Deutsch im doppelten Erstspracherwerb erworben. In den ersten drei bis vier Lebensjahren des Kindes haben die Elternteile nach eigenen Angaben eine strenge Eine-Person-eine-Sprache-Politik zu Hause implementiert. In der Familie werden zum Zeitpunkt der Erhebung konsequent beide Sprachen, Deutsch und Italienisch, gesprochen. Mutter und Vater unterhalten sich in beiden Sprachen, mit ARTURO spricht die Mutter vorwiegend Deutsch, aber auch Italienisch, und der Vater spricht in der Kommunikation mit dem Sohn vorwiegend Italienisch, aber auch Deutsch. Mit den Geschwistern spricht ARTURO beide Sprachen. Mit den Freunden spricht er fast ausschließlich Deutsch. ARTURO wurde regelmäßig auf Italienisch und auf Deutsch vorgelesen. In der fünften Klasse gibt ARTURO an, noch viel zu lesen. In der Regel liest er abwechselnd ein italienischsprachiges und ein deutschsprachiges Buch. Er besucht den herkunftssprachlichen Unterricht nicht. Sein Vater hat den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts nicht explizit verboten, im Elterninterview erwähnt er aber, tendenziell dagegen zu sein, da die Italienischkenntnisse seines Sohnes schon gut genug seien.

ARTURO scheint ein sehr kommunikatives und gesprächsfreudiges Kind zu sein. Dieser Eindruck hat sich im Übergang von der Grundschule in der weiterführenden Schule nicht geändert. Sowohl in der vierten Klasse als auch in der fünften verfasst er die längsten Texte (sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch) und mit ihm werden an beiden Messzeitpunkten die längsten Interviews durchgeführt. In der ersten *Tulpenbeet*-Erhebung erreicht er sehr hohe Textbewältigungspunktzahlen sowohl auf Italienisch (38) als auch auf Deutsch (40). Er redet gern über Fußball und ist ein Fan von mehreren Fußballmannschaften in Deutschland und in Italien. Er beschäftigt sich gerne mit Musik, spielt Euphonium in der Brassband der Schule und hört gerne italienische Trap-Musik.

EMILIA

EMILIA scheint beim ersten Interview etwas schüchtern zu sein, dieser Eindruck wird aber im Laufe des Interviews nach einer ersten Kennenlernphase zerstreut. Dieses erste Interview findet statt, als sie 10;6 Jahre ist. Das zweite Interview findet ein Jahr später statt. Davor schreibt sie mit 9;11 den ersten *Tulpenbeet*-Text auf Italienisch, einen Monat später schreibt sie den deutschsprachigen Text. Im Deutschen erreicht sie fast die volle Punktzahl für die Textbewältigung (37), für das Italienische erreicht sie vier Punkte weniger (33). Beide Ergebnisse liegen eindeutig über den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe (siehe 4.1.2) Die zweite Erhebung für Italienisch findet statt, als sie 11;5 ist. Einen Monat später verfasst sie den italienischsprachigen Text.

EMILIA wurde als Tochter einer italienischsprachigen Italienerin und eines deutschsprachigen Deutschen in Köln geboren. Sie ist Einzelkind. Ihre Mutter stammt aus Rom und ist als Erwachsene nach Deutschland gezogen. Sie hat Jura studiert und ist zur Zeit der Erhebung Hausfrau. Sie lebt als einzige ihrer Familie in Deutschland, all ihre Verwandten wohnen in Italien. Im Elternfragebogen schätzt sie ihre Deutschkenntnisse höher als ihre Italienischkenntnisse ein (Deutsch: gut, Italienisch: mittel). Diese Angabe steht nach persönlicher Beobachtung im Widerspruch mit ihrem tatsächlichen Sprachgebrauch, denn sie benutzt im Rahmen des auf Italienisch geführten Interviews eine sehr gewählte Sprache auf Lexik- und Morphosyntaxebene. Die Italienischkenntnisse des Vaters von EMILIA, dessen Erstsprache Deutsch ist, werden höher eingestuft (gut) als die der Mutter mit Erstsprache Italienisch. EMILIAS Mutter gibt im Interview an, dass ihr Ehemann fließend Italienisch spreche und dass die Kommunikation zwischen ihnen auf Italienisch erfolge.

EMILIA hat von Geburt an Deutsch und Italienisch im doppelten Erstspracherwerb erworben. Ihre Eltern orientieren sich nur teilweise an einer Eine-Person-eine-Sprache-Politik, wobei die Mutter mit EMILIA immer auf Italienisch spricht, auch wenn die Tochter auf Deutsch antwortet und der Vater meistens Deutsch mit ihr spricht, außer wenn die Tochter ihm auf Italienisch antwortet. In der alltäglichen Familienkommunikation werden beide Sprachen angewendet. EMILIAS Vater wurde in Bergisch Gladbach geboren und spricht mit seiner Tochter gelegentlich auch rheinischen Dialekt. EMILIA hat keine Geschwister und spricht nach Angaben der Eltern Deutsch mit ihren Freund:innen. EMILIA wurde als Kind oft auf Italienisch und Deutsch vorgelesen.

EMILIA besuchte bis zur vierten Klasse die bilinguale Grundschule A und ab der fünften Klasse geht sie auf das gleiche Gymnasium wie ARTURO und SILVIA. Während der ganzen Grundschulzeit besucht sie außerdem eine mehrsprachige Projektgruppe in einem Verein in der Kölner Umgebung. Seit der fünften Klasse besucht sie einmal die Wochen von ihrer alten Grundschule angebotenen herkunftssprachlichen Unterricht mit ihrer ehemaligen Italienischlehrerin. Daran nimmt auch SILVIA teil.

SILVIA

SILVIA ist in Köln geboren und Einzelkind. Ihre Mutter ist deutschsprachige Deutsche, in Krefeld geboren, und von Beruf ist sie Marketingreferentin. Der Vater wurde in Italien, in Rimini geboren und seine Erstsprache ist Italienisch. Er ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Bereichen Nachhaltigkeit und Kultur tätig. Mit 23 wanderte er nach Deutschland aus. Aufgrund seines Wunsches, Abstand von Italien und von Italiener:innen zu nehmen (sowohl in Italien als auch in Köln), erlebte er zum Teil einen individuellen Sprachwechsel, so dass er Italienisch nur sporadisch in Italien spricht und in Deutschland ausschließlich auf Deutsch kommuniziert. Seine Deutschkenntnisse stuft er als sehr gut ein. Obwohl er selbst angibt, nicht häufig Italienisch zu sprechen, stuft er seine Italienischkenntnisse ebenfalls als sehr gut ein.

SILVIAS Eltern sprechen unter sich auch ausschließlich Deutsch. In den ersten fünf Jahren nach ihrer Geburt hat SILVIA über die Eltern nur die deutsche Sprache erworben,

wobei sie im Sommer bei Besuchen bei der Familie des Vaters in Italien zumindest rezeptiv mit der italienischen Sprache in Kontakt gekommen ist. SILVIAS Großeltern, die in Italien wohnen, übten auf ihren Sohn Druck aus, die italienische Sprache an seine Tochter weiterzugeben. Besonders unerfreulich fanden sie, dass das Enkelkind mit ihnen nicht kommunizieren konnte. Die deutschsprachige Mutter war damit einverstanden, da sie selbst Italienisch gelernt hatte – sie stuft ihre Kompetenzen als gut ein –, um mit der Familie von SILVIAS Vaters kommunizieren zu können. Daher entschieden sie sich für die bilinguale Schule A und einen intensiveren Kontakt (per Telefon über das ganze Jahr und persönlich im Sommer) mit den italienischsprachigen Großeltern. Somit erlebte SILVIA einen teils ungesteuerten (Großeltern und italienischsprachige Kontakte in der bilingualen Schule) und teils gesteuerten (Unterricht in der bilingualen Schule) kindlichen Zweispracherwerb.

Als SILVIA in der dritten Klasse war, trennten sich ihre Eltern. SILVIA lebt bei der Mutter und spricht mit ihr Deutsch. Montags und dienstags ist SILVIA bei ihrem Vater, mit dem sie ebenfalls vorwiegend Deutsch spricht. SILVIA wurde als Kind sehr oft vorgelesen, allerdings nur auf Deutsch. SILVIA hat keine Geschwister. Ihre Italienischkenntnisse stufen ihre Eltern als mittlere ein, dennoch erreicht sie 30 von 40 Punkten bei der Textbewältigung des ersten italienischsprachigen Textes, zwei Punkte mehr als in der deutschen Version.

Zur Zeit der ersten *Tulpenbeet*-Erhebung auf Italienisch ist SILVIA 9;9 Jahre alt und 9;10 Jahre, wenn sie die deutschsprachige Version verfasst. Beim zweiten Messzeitpunkt (Italienisch) ist sie 11;2 Jahre und 11;3 Jahre (Deutsch) alt. Das erste Interview findet statt, wenn sie 10;3 Jahre alt ist. Das zweite Interview findet genau ein Jahr später statt. Die fünfte Klasse besucht SILVIA am gleichen Gymnasium wie ARTURO und EMILIA und sie besucht außerdem den von der Schule A angebotenen herkunftssprachlichen Unterricht zusammen mit EMILIA. Bis zur vierten Klasse nimmt sie ebenfalls an der gleichen mehrsprachigen Projektgruppe mit EMILIA zusammen teil. SILVIA scheint sehr gesprächs-freudig, kommunikativ und zielstrebig zu sein. In den Interviews erzählt sie u.a. von ihren Zukunftsplänen, zu denen zum Beispiel die Verwaltung der großelterlichen Wohnung in Italien gehört.

NICOLE

NICOLE ist das älteste von drei Geschwistern (drei und sechs Jahre jünger als sie). Sie wurde in Köln geboren. Ihre Mutter, deren Familie aus Sizilien stammt, wurde ebenfalls in Nordrhein-Westfalen geboren, in Duisburg, und ihre Herkunftssprache ist laut eigener Angaben im Elternfragebogen Italienisch. Im Interview gibt sie an, mit der Familie nur Sizilianisch (Licatese) gesprochen zu haben. Deutsch hat sie später in der Schule gelernt. Standarditalienisch hat sie ebenfalls nicht von den Eltern erworben, sondern durch das italienischsprachige Fernsehen, das Radio und die Musik gelernt. Sie ist Friseurin. NICOLES Vater arbeitet in der Exportbranche. Er wurde in Sizilien geboren, ist aber mit seiner Familie als Grundschulkind nach Deutschland gezogen und dort aufgewachsen. Seine Herkunftssprache ist Italienisch, er erlebte aber einen sukzessiven

Zweitspracherwerb. Im Interview wird berichtet, dass er ebenfalls Sizilianisch (Licatese) spricht. Die Eltern unterhalten sich dementsprechend untereinander auf Sizilianisch (obwohl sie im Elternfragebogen angeben, dass sie miteinander Italienisch sprechen). Beide Elternteile schätzen ihre Italienischkenntnisse als mittlere und ihre Deutschkenntnisse als sehr gut ein.

NICOLE hat Italienisch und Deutsch im doppelten Erstspracherwerb erworben und betrachtet das Italienische als Sprache ihrer Eltern und als ihre Muttersprache. NICOLES Eltern verfolgten keine strenge Eine-Person-eine-Sprache-Politik und sprechen im familiären Alltag immer noch alle Sprachen, über die sie verfügen (Italienisch, Sizilianisch, Deutsch), ohne situations- bzw. adressatenbedingte Einschränkungen vorzunehmen. Mit ihren Geschwistern spricht NICOLE meistens Deutsch. Mit der Großmutter, die ebenfalls in Deutschland lebt, aber nicht so gut Deutsch spricht, kommuniziert NICOLE ausschließlich auf Italienisch. Italienisch benutzt sie auch in der schriftlichen Kommunikation über WhatsApp mit Freund:innen in Italien, die über keine Deutschkenntnisse verfügen. Als Kind wurde NICOLE selten und nur auf Italienisch vorgelesen. Ihre Eltern schätzen ihre Italienischkenntnisse als mittlere und ihre Deutschkenntnisse als sehr gut ein, allerdings erreichte sie vergleichbare Ergebnisse im Bereich Textbewältigung auf Deutsch (22/40) und Italienisch (20/40). In beiden Fällen liegen die Ergebnisse unter den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe. Sowohl NICOLE selbst als auch ihre Eltern geben an, dass sie Sizilianisch verstehen und auch ein bisschen sprechen kann.

NICOLE ist bis zur vierten Klasse in der bilingualen Schule B und besucht ab der fünften Klasse eine Realschule. Zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung besucht NICOLE den herkunftssprachlichen Unterricht nicht. Allerdings haben ihre Eltern vor, sie dafür ab dem folgenden Jahr anzumelden. Ein Umzug in eine andere Stadt in Nordrhein-Westfalen steht zwischen den Schuljahren an, dann würden sie sich über die Möglichkeit des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts für NICOLE informieren.

Zur Zeit der ersten *Tulpenbeet*-Erhebung ist NICOLE 9;8 Jahre alt. Den deutschsprachigen Text schreibt sie einen Monat später. Zur Zeit der zweiten Erhebung in der fünften Klasse ist sie 10;11 Jahre alt, wenn sie den italienischsprachigen Text, und 11;0, wenn sie den deutschsprachigen Text verfasst. Beim ersten Interview ist sie 10;3 und beim zweiten 11;1 Jahre alt.

LUCA

LUCA ist 9;11 Jahre alt, wenn er den ersten *Tulpenbeet*-Text auf Italienisch schreibt. Mit 10;0 verfasst er den Text auf Deutsch. Zu der Zeit besucht er die Schule B in derselben Klasse wie NICOLE. In beiden Texten erreicht er unter 50% der Punkte für die Textbewältigung (Italienisch: 14, Deutsch: 17). Seine Ergebnisse liegen deutlich unter den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe. Ein Jahr später schreibt er mit 11;3 Jahren den Text erneut auf Italienisch und zwei Monate später auf Deutsch. Die fünfte Klasse besucht er in einer Gesamtschule, in der er auch am herkunftssprachlichen Unterricht teilnimmt. Der Unterricht findet direkt nach dem Schultag in den Räumlichkeiten der Gesamtschule statt.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist er 10;5 Jahre als, das zweite Interview findet genau ein Jahr später statt.

LUCA ist in Köln geboren, so wie seine Mutter. Die Mutter, Arzthelferin von Beruf, ist in Deutschland von einer deutschen deutschsprachigen Mutter und einem italienischen Vater geboren, der als Erwachsener nach Deutschland gekommen ist. Als Kind erwarb sie nur Deutsch als Erstsprache, da ihr Vater nach ihrer Angabe mit ihr ausschließlich auf Deutsch sprach. Mit ihren Eltern hat sie aber auch Sizilianisch gesprochen. Als sie ihren Mann kennenlernte, sprach sie zunächst Dialekt (Sizilianisch) mit ihm. Später lernte sie auch Standarditalienisch, fühlt sich aber auf Deutsch wesentlich sicherer, weswegen das Interview mit ihr auch auf Deutsch durchgeführt wird. Als sie in der Hauptschule war, nahm sie am herkunftssprachlichen Unterricht teil. Ihre Italienischkenntnisse stuft sie als gut ein. LUCAS Vater ist in Sizilien geboren und wanderte als Erwachsener nach Deutschland aus. Seine Deutschkenntnisse stuft er im mittleren Bereich ein.

LUCA erwarb von Geburt an Italienisch und Deutsch im doppelten Erstspracherwerb. Seine Mutter spricht mit ihm Deutsch und Italienisch, sein Vater nur Italienisch. Mit seinen zwei jüngeren Geschwistern spricht er nach Angaben der Eltern sowohl Deutsch als auch Italienisch. Mit seinen italienischsprachigen Großeltern spricht LUCA ebenfalls Italienisch. Als Kind wurde LUCA in beiden Sprachen manchmal vorgelesen.

LUCA scheint ein eher zurückhaltendes Kind zu sein. Beim ersten Interview ist es schwierig, einen Zugang zu finden und mit ihm ins Gespräch zu kommen. Da er ein begeisterter Fußballfan ist, dient das Thema Fußball als Eisbrecher. Im zweiten Interview drückt sich LUCA vom Anfang an freier aus.

GIULIA

GIULIA ist in Köln geboren. Ihre Mutter, deren Eltern aus Sardinien stammen, ist ebenfalls in Deutschland geboren. GIULIAS Großeltern haben mit GIULIAS Mutter Italienisch gesprochen, sodass sie Italienisch als einzige Erstsprache erwarb, und sie bezeichnet diese auch als einzige Herkunftssprache. Da sie die deutschsprachige Grundschule besuchte, erwarb sie sukzessiv im kindlichen Zweitspracherwerb die deutsche Sprache. In Köln Mühlheim besuchte sie dann fünf Jahre lang das *Liceo Linguistico* (neusprachliches Gymnasium) am *Istituto Scolastico Italiano Scalabrinii* (Italienisches Schulinstitut Scalabrinii) und erlangte das italienische Abitur. Sie spricht heute noch fast ausschließlich Italienisch mit ihren Eltern, in der Kommunikation mit den Geschwistern und mit in Deutschland aufgewachsenen italienischsprachigen Freund:innen verwendet sie die deutsche Sprache. Ihre Italienischkenntnisse schätzt sie als sehr gut ein. Von Beruf ist sie Sekretärin. GIULIAS Vater ist in Sardinien geboren und im erwachsenen Alter nach Deutschland ausgewandert. Seine Deutschkenntnisse stuft er im mittleren Bereich ein. Er ist Maurer von Beruf.

In der Kommunikation untereinander sprechen GIULIAS Eltern sowohl Deutsch als auch Italienisch. GIULIA hat beide Sprachen im doppelten Erstspracherwerb erworben. Sie hat einen vier Jahre älteren Bruder, der ebenfalls in Deutschland geboren ist und einen doppelten Erstspracherwerb erlebt hat. Zum Zeitpunkt der Studie gibt GIULIAS Mutter an,

mit den Kindern sowohl Deutsch als auch Italienisch zu sprechen, während GIULIAS Vater mit ihnen Italienisch spricht. GIULIA und ihr Bruder benutzen in der Kommunikation untereinander sowohl Deutsch als auch Italienisch. Da sowohl GIULIAS Vater als auch ihre Mutter noch Verwandte in Sardinien haben, die Sardisch sprechen und die sie mindestens einmal im Jahr besuchen, berichtet GIULIA, dass sie außerdem in der Lage ist, Sardisch zu verstehen, auch wenn sie die Sprache nicht produktiv benutzt.

GIULIA besuchte vor der bilingualen Grundschule C einen bilingualen Kindergarten (Italienisch-Deutsch) in Köln. Ihr Bruder besuchte auch die gleiche bilinguale Schule C, aber nicht den bilingualen Kindergarten, weil die Eltern diesen damals nicht kannten. In der fünften Klasse geht GIULIA auf das gleiche Gymnasium, an dem auch ihr Bruder eingeschrieben ist. GIULIA besucht den herkunftssprachlichen Unterricht nicht, weil die Eltern aufgrund der guten Italienischkenntnisse ihrer Tochter keine Notwendigkeit dafür sehen.

Zur Zeit der ersten *Tulpenbeet*-Erhebung ist GIULIA 9;11. Den zweiten Text schreibt sie einen Monat später. In der Textbewältigung erreicht sie 30 Punkte auf Italienisch und 27 Punkte auf Deutsch. Die Ergebnisse liegen somit über den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe. Die zweiten *Tulpenbeet*-Texte auf Italienisch und Deutsch schreibt sie mit 11;4 Jahren. Das erste Interview findet 10;10 Jahre und das zweite ein Jahr später statt. GIULIA scheint ein ruhiges und dennoch auskunftsreiches Kind zu sein. Sie hört gerne zeitgenössische italienischsprachige Musik und schaut sich gerne italienischsprachige Serien im Internet an, darunter eine Reality-Show (*Il collegio*) über Teenager, die in einem Internat wohnen.

CATERINA

CATERINA wurde in Italien geboren und ist mit viereinhalb Jahren mit der Familie nach Deutschland gekommen. CATERINAS Vater ist in Sizilien geboren und spricht Italienisch als Erstsprache, wobei er auch das Sizilianische beherrscht. Er ist zum ersten Mal mit 18 nach Deutschland ausgewandert, wo er die zukünftige Mutter von CATERINA kennengelernt hat. Seine Deutschkenntnisse schätzt er im mittleren Bereich ein. CATERINAS Mutter ist in Köln geboren, ihre Eltern stammen aus Sizilien und sind im erwachsenen Alter nach Deutschland gekommen. Mit der Tochter sprachen sie Sizilianisch, weswegen CATERINAS Mutter als Kind das Sizilianische als Erstsprache und das Deutsche durch die spätere Sozialisierung und Einschulung ungesteuert und gesteuert erworben hat. Ihre Kenntnisse des Standarditalienische sind erst dann besser geworden, als sie CATERINAS Vater kennengelernt hat. Ihre Italienischkenntnisse schätzt sie im mittleren Bereich ein. Zusammen mit ihrem Mann wanderte sie dann nach Norditalien aus, wo die Familie bis zum vierten Lebensjahr von CATERINA lebte, als sie arbeitsbedingt zurück nach Köln zogen. CATERINAS Vater ist in Köln Besitzer von zwei Läden im Gastronomiebereich und ihre Mutter ist Hausfrau.

Von Geburt an hat CATERINAS Mutter mit dem Kind Deutsch und Italienisch gesprochen, verwendete aber häufiger Italienisch und Sizilianisch, da sich die Familie damals in Italien befand. Seitdem sie nach Deutschland gezogen ist, spricht CATERINAS Mutter

mit den Kindern beide Sprachen, aber vorwiegend Deutsch. CATERINAS Vater spricht Italienisch mit den Kindern. Die Elternteile unterhalten sich meistens auf Sizilianisch. Nach Angaben von CATERINAS Vater kann CATERINA Sizilianisch verstehen und ein bisschen sprechen. CATERINA hat eine drei Jahre jüngere Schwester, mit der sie Italienisch und Deutsch spricht und eine elf Jahre jüngere Schwester, die zum Zeitpunkt der zweiten *Tulpenbeet*-Erhebung gerade erst geboren wurde und noch nicht gesprochen hat. Als Kind wurde CATERINA manchmal auf Deutsch vorgelesen.

CATERINA war in Italien zwei Jahre lang im italienischsprachigen Kindergarten. Darauffolgend besuchte sie ein Jahr lang einen deutschsprachigen Kindergarten in Köln und dann die bilinguale Grundschule C, wo auch ihre jüngere Schwester eingeschrieben wurde. Als einziges der Kinder in der kleinen Stichprobe geht CATERINA nach der Grundschule in eine integrierte deutsch-italienische Gesamtschule. Es handelt sich dabei um eine katholische Schule des Erzbistums, die sich außerhalb von Köln befindet.

CATERINA schreibt den ersten italienischsprachigen Text mit 10;3 Jahren. Einen Monat später verfasst sie den deutschsprachigen Text. Sie erreicht 29 Punkte für die Textbewältigung des Textes auf Italienisch (eindeutig über dem Mittelwert) und 25 Punkte für den Deutschtext (knapp über dem Mittelwert). Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist sie 10;10 und das zweite Interview findet genau ein Jahr später statt. Bei der zweiten *Tulpenbeet*-Erhebung ist sie 11;9, wenn sie den Italienischtext schreibt, und einen Monat älter, wenn sie den deutschen Text verfasst.

ROSELLA

Als Tochter zweier italienischer italienischsprachiger Eltern wurde ROSELLA in Italien geboren. In den ersten Jahren ihres Lebens hat sie somit nur Italienisch als Erstsprache erworben. ROSELLA hat in Italien den Kindergarten und das komplette erste Jahr der italienischsprachigen Grundschule besucht. Sie besucht daraufhin die ersten zwei Monate die zweite Klasse der italienischen Grundschule, bevor sie dann mit den Eltern nach Deutschland kommt und die erste Klasse in der bilingualen Grundschule C in Köln wiederholt. Deutsch erwarb sie gesteuert (Unterricht) und ungesteuert über soziale Kontakte mit den Mitschüler:innen und mit den Freund:innen im kindlichen Zweitspracherwerb ab ihrem siebten Lebensjahr.

ROSELLAS Mutter ist zur Zeit der Studie Hausfrau und lernt Deutsch im B2-Kurs in der Volkshochschule. Ihre Deutschkenntnisse schätzt sie im mittleren Bereich ein. ROSELLAS Vater arbeitet als Kellner. Seine Deutschkenntnisse stuft er als gering ein. ROSELLA hat eine Schwester, die sechs Jahre jünger ist und die im folgenden Jahr ebenfalls die bilinguale Grundschule C besuchen wird. In der Familie wird Italienisch gesprochen. Als Kind wurde ROSELLA manchmal auf Italienisch vorgelesen. ROSELLA selbst scheint sehr leseaffin zu sein und liest selbstständig zahlreiche Romane, meistens auf Italienisch.

Da ROSELLA infolge der Migration ihrer Familie ein Jahr in der Grundschule wiederholen musste, ist sie schon 10;10 Jahre alt, wenn sie das erste Mal den italienischen *Tulpenbeet*-Text schreibt. Den deutschsprachigen Text schreibt sie einen Monat später. In

beiden Versionen erreichte sie hohe Punktzahlen für die Textbewältigung (Italienisch: 37, Deutsch: 36). Mit 12;3 Jahren schreibt sie den zweiten Text auf Italienisch und einen Monat später den Text auf Deutsch. Das erste Interview wird durchgeführt, wenn sie 11;5 Jahre alt ist. Beim zweiten Interview ist sie 12;4. Seit der fünften Klasse geht ROSELLA auf das Gymnasium. Dort besucht sie bislang keinen herkunftssprachlichen Unterricht, hauptsächlich, weil die Eltern nach eigenen Angaben ungenügende Informationen darüber bekommen haben. In der Familie wird dennoch überlegt, ROSELLA im folgenden Jahr gegebenenfalls für den herkunftssprachlichen Unterricht anzumelden.

Die Fokusgruppe: Zusammenfassung

Die acht Fokuskinder weisen biografisch einige Ähnlichkeitsmerkmale auf. Alle Kinder außer SILVIA haben Italienisch als Erstsprachen im monolingualen oder im bilingualen Erwerb seit der Geburt erworben (vgl. Tabelle 18). In sechs von acht Fällen handelt es sich um einen simultanen doppelten Erstspracherwerb. In sechs von acht Fällen werden von den Eltern – wenngleich in unterschiedlichen Kombinationen – sowohl Deutsch als auch Italienisch in der Kommunikation mit den Kindern verwendet. Ein Unterschiedsmerkmal ist auch im Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts zu beobachten. In der weiterführenden Schule nehmen nur drei Kinder dieses Bildungsangebot wahr. CATERINA besucht eine private bilinguale Schule, in der allerdings in der fünften Klasse pro Woche nur eine Stunde Italienischunterricht angeboten wird.

Weitere Ähnlichkeitsmerkmale können im Spracherwerb, in den Herkunftsländern und in den Herkunftssprachen der Väter gefunden werden (vgl. Tabelle 19). Sechs von acht Vätern sind in Italien geboren und haben Italienisch als einzige Erstsprache von Geburt an erworben. Deutsch haben sie im Erwachsenenalter gelernt. Im Falle der Mütter zeigt sich ein heterogeneres Bild. Die meisten Mütter sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, aber fünf von ihnen haben Italienisch oder Sizilianisch als Erstsprache erworben.

Nach der Darstellung der ersten quantitativen Ergebnisse aus den Elternfragebögen und den in der vierten Klasse verfassten Texten in Italienisch und Deutsch für alle Kinder der Untersuchungsgruppe und nach der Identifizierung der acht Schüler:innen der Fokusgruppe, die in der vierten Klasse der bilingualen Grundschule eine homogene Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen im Italienischen und Deutschen aufweisen, sollen im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Analyse der im Übergang von der vierten in die fünfte Klasse erhobenen Daten präsentiert werden.

Tabelle 18: Spracherwerbsmerkmale der Fokuskinder⁶⁷

	IT seit	DE seit	Erwerb	Sprache Mut- ter/Kind	Sprache Va- ter/Kind	HSU⁶⁸
ARTURO	Geburt	Geburt	simultan	IT/DE	IT/DE	nein
EMILIA	Geburt	Geburt	simultan	IT	DE	ja
SILVIA	5 J.	Geburt	sukzessiv (IT)	DE	DE	ja
NICOLE	Geburt	Geburt	simultan	IT/DE	IT/DE	nein
LUCA	Geburt	Geburt	simultan	IT/DE	IT	ja
GIULIA	Geburt	Geburt	simultan	IT/DE	IT	nein
CATERINA	Geburt	Geburt	simultan	IT/DE	IT	bil. GeS
ROSELLA	Geburt	7 J.	sukzessiv (DE)	IT	IT	nein

67 IT = Italienisch; DE = Deutsch

68 Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU)

Tabelle 19: Spracherwerbsmerkmale der Eltern⁶⁹

	GO Mutter	MG Mutter	SE Mutter	GO Vater	MG Vater	SE Vater
ARTURO	GER	D	Erstsprach- erwerb DE	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT
EMILIA	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT	GER	D	Erstsprach- erwerb DE
SILVIA	GER	D	Erstsprach- erwerb DE	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT
NICOLE	GER	2	Erstsprach- erwerb SCN; kindlicher Zweitsprach- erwerb DE	ITA	1,5	Erstsprach- erwerb IT; kindlicher Zweitsprach- erwerb DE
LUCA	GER	2	Erstsprach- erwerb DE	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT
GIULIA	GER	2	Erstspracher- werb IT; kindlicher Zweitsprach- erwerb DE	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT
CATERINA	GER	2	Erstsprach- erwerb SCN; kindlicher Zweitsprach- erwerb DE	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT
ROSELLA	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT	ITA	1	Erstsprach- erwerb IT

69 GO = Geburtsort; MG = Migrationsgeneration; SE = Spracherwerb; GER = Deutschland; ITA = Italien; IT = Italienisch; DE = Deutsch; SCN = Sizilianisch; D = in Deutschland geboren

2.3 Ergebnisse II: Biliteracy-Kompetenzen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule

Im Folgenden werden detaillierte Analysen aller durch *Tulpenbeet* elizitierten Textproduktionen der acht Fokuskinder auf Italienisch und Deutsch in der vierten und fünften Klasse (insgesamt vier Texte pro Schüler:in) vorgelegt. Auf Grundlage des Auswertungsbogens des Instruments wird zuerst eine quantitative Analyse der Texte anhand des Auswertungsbogen von *Tulpenbeet* angeboten. Die quantitative Analyse wird dann durch eine qualitative linguistische Analyse der sprachlichen Produktion ergänzt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Strukturen, die im Sprachvergleich sowohl morphologisch als auch semantisch in den Sprachen Italienisch und Deutsch unterschiedlich realisiert werden. Das wiederholte Auftreten von normgerechten Erscheinungen in Bezug auf eine bestimmte Sprachstruktur oder ihren Gebrauch wird als Zeichen für den vollständigen Erwerb dieser Struktur und ihres Gebrauchs interpretiert. Normabweichende Erscheinungen ermöglichen eine Reflexion über die Natur dieser Erscheinungen. Insbesondere wird untersucht, a) ob es sich um normabweichende Realisierungen handelt, die einmal oder wiederholt im Text vorkommen, um daraus zu schließen, ob sie als *Performanz-/Flüchtigkeitsfehler* oder als *Kompetenzfehler* interpretiert werden sollen (vgl. Corder 1967; Veiga-Pfeifer et al. 2020); b) ob die Ursache der normabweichenden Realisierung in den Strukturen der Sprache selbst zu finden ist, in der sie ausgedrückt wird (*intralingual*, vgl. Dulay & Burt 1974; Veiga-Pfeifer et al. 2020) oder ob sie auf den Einfluss einer anderen Sprache zurückzuführen ist (*interlingual*, vgl. Lado 1957; Veiga-Pfeifer et al. 2020).

Im ersten Teil dieses Kapitels (2.3.1) soll beispielhaft eine detaillierte quantitative und qualitative Analyse aller vier deutschsprachigen und italienischsprachigen Texte von zwei Kindern (ARTURO und LUCA) angeboten werden. Diese ausführliche Darlegung der vorgenommenen Auswertung soll einerseits dazu dienen, besser zu veranschaulichen, welche Informationen einzelnen Texten entnommen werden können und wie diese im Rahmen der vorliegenden Studie ausgearbeitet worden sind. Andererseits soll exemplarisch für mögliche weitere Studien in diesem Kontext dadurch erschöpfend gezeigt werden, nach welchen spezifischen Daten gesucht werden kann, um diese u.a. auch mit den hier angebotenen Beispielen zu vergleichen. Die Wahl von LUCA und ARTURO beruht auf den unterschiedlichen Merkmalen, die die beiden Kinder aufweisen. Bei den Texten der vierten Klasse erzielt ARTURO sowohl im Deutschen als auch im Italienischen sehr gute Ergebnisse, während LUCA deutlich niedrigere dennoch vergleichbare Ergebnisse erzielt. Darüber hinaus weisen die beiden Kinder weitere Unterschiedsmerkmale auf: besuchte bilingualen Grundschule, Migrationsgenerationszugehörigkeit und Herkunftssprache(n) der Eltern, Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts (vgl. Abschnitt 2.2.2). Ziel dieser ausführlichen Darstellung soll sein, ähnliche und unterschiedliche Entwicklungen von Biliteracy-Kompetenzen zweier Kinder, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, exemplarisch zu präsentieren.

Im zweiten Teil (2.3.2) werden die Ergebnisse aller weiteren Schüler:innen präsentiert. Die Auswertungen werden in diesem Zusammenhang weniger detailliert zusammen-

gefasst. Hier werden Erkenntnisse zu erzählkompetenzbezogenen sprachlichen Entwicklungen aus quantitativer und qualitativer Sicht zusammengefasst präsentiert. Ausgewählte Beispiele aus den Texten dienen hier der besseren Veranschaulichung der vorgestellten Ergebnisse. Für die italienischsprachigen Passagen werden Übersetzungen in deutscher Sprache in den Fußnoten angeboten. In einigen Fällen werden außerdem Befunde präsentiert, die nur in einzelnen Texten zu finden sind, wenn diese für die gesamte Analyse von Bedeutung sind.

Die linguistische Analyse konzentriert sich auf Phänomene, die auf die mehr oder weniger normgerechte Bildung und Anwendung von morphosyntaktischen und semantischen Strukturen in den beiden Sprachen hindeuten. Spezifisch sollen Befunde ermittelt werden, die einen Spracheinfluss in eine oder beide Richtungen aufweisen. Bei der Beschreibung dieser Phänomene werden die Textproduktionen der Fokuskinder mit der sprachlichen Norm der Grammatik, Semantik und Pragmatik der beiden Sprachen verglichen.⁷⁰ Hierbei geht es nicht darum, ‚falsche‘ oder ‚inkorrekte‘ Sprachproduktionen wertend zu klassifizieren, sondern darum, Konformitäten und Abweichungen von den Normen linguistisch unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zu erkennen und zu erklären. Den sprachlichen Normen konforme Erscheinungen werden in dieser Studie als *normgerecht* oder *normgemäß* identifiziert. Abweichungen werden als *normwidrig* oder *normabweichend* identifiziert. *Fehler* wird nur in Bezug auf *Kompetenz- und Performancefehler* (vgl. Terminologie in Veiga-Pfeifer et al. 2020) und synonym zu *Abweichung* verwendet. Als Basisreferenzgrammatiken wird für die deutsche Sprache die *Duden-Grammatik* (Dudenredaktion 2016) und für das Italienische die *Grammatica italiana* von Serianni (2016) verwendet. Weitere Quellen zur Erklärung der einzelnen analysierten Befunde werden in den entsprechenden Passagen im Fließtext zitiert. Als Grundlage für die Ermittlung von sprachlichen Einflussphänomenen aus einer vergleichenden und kontrastiven Perspektive gelten die im Werk *Italiano e tedesco: questioni di linguistica contrastiva* (Bosco Coletsos & Costa 2013) identifizierten Strukturen.

Die in den unterschiedlichen Sprachen und zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten verfassten Texten werden hier mit folgenden Kürzeln identifiziert:

- im vierten Schuljahr verfasste deutschsprachige Texte: DE-4
- im fünften Schuljahr verfasste deutschsprachige Texte: DE-5
- im vierten Schuljahr verfasste italienischsprachige Texte: IT-4
- im fünften Schuljahr verfasste italienischsprachige Texte: IT-5

70 Hier soll darauf hingewiesen werden, dass für die vorliegende Studie die präskriptiven Normen der italienischen und der deutschen Grammatik als Bezugsgrundlage herangezogen wurden, da zurzeit keine Normwerte für bilinguale Kinder mit Italienisch und Deutsch im betrachteten Alter vorliegen. Hier können daher die erzielten Ergebnisse der Fokusgruppe mit einer normalen Entwicklung grammatischer Fähigkeiten von Kindern im gleichen Alter und unter den gleichen Bedingungen nicht verglichen werden. Präskriptive Normen stellen allerdings einen Orientierungsrahmen dar, nach dem die analysierten Ergebnisse strukturiert werden können.

2.3.1 Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen am Beispiel zweier Fokuskinder

2.3.1.1 „E ancora oggi la foto sta a quella parete“ – ARTURO

2.3.1.1.1 Deutsch

19.01.2018 – erster Messzeitpunkt, vierte Klasse, bilinguale Grundschule

„Es war einmal ein Vater, der wollte ein Foto von seinen Kindern machen. Deswegen ging er in einen Park. Dort wollte er eine schöne Stelle finden um das Foto zu machen. Er fand eine Bank vor einer Wiese mit vielen Bäumen. Er zeigte mit einem Finger auf die Bank und forderte sie auf sich dort hinzusetzen. Der 4-Jährige Sohn rannte direkt zur Bank. Doch die 7-Jährige Tochter ließ sich Zeit. Der Vater, der eine Fotokamera dabei hatte, zückt sie, als seine Kinder sich hingestellt hatten. Er drehte einen Film, dann schoss er ein paar Fotos. Er wollte grade noch ein Foto schießen, als ein Hund vorbei kam. Er ging durch seine Beine, der Vater verlor das Gleichgewicht und stürzte nach hinten. Doch zum Glück war hinter ihm ein Tulpenbeet, er fiel ins Tulpenbeet. Seine Kamera viel runter. Doch das Mädchen fing die Kamera auf. Sie schoss ein Foto bevor der Vater sich aufrappeln konnte. Die Kinder lachten ihn aus. Als der Vater wider auf den Beinen war, fragten die Kinder ob sie das Foto ausdrucken konnten. Der Vater zögerte erst, doch dann nickte er. Sie gingen zum Bruder vom Vater, der war Fotograf. Dort druckten sie das Foto aus. Der Onkel der Kinder fragte wie das Foto entstanden ist. Die Kinder erzählten es und der Onkel fing an zu lachen. Sie gingen nach Hause, dort erzählten sie alles ihrer Mutter. Sie lachte auch. Dann durfte der Junge im Arm von der Mutter das Bild an die Wand hängen und noch heut hängt das Foto dort.“ (ARTURO)

18.03.2019 – zweiter Messzeitpunkt, fünfte Klasse, monolinguale weiterführende Schule

„Einmal ging ein Vater mit seinen Kindern Marco und Elena in den Park um ein schönes Foto zu schießen. Elena war 7 Jahre alt und Marco 5. Als sie eine schöne Bank vor einem noch schöneren Hintergrund, einer grünen Wiese mit mehreren Bäumen. Als die Kinder sich gesetzt hatten zückte der Vater seine Kamera. Plötzlich schrie ein Vogel. Der Vater schreckte auf und stolperte über seine Füße und fiel in ein Tulpenbeet, das er vorher nicht gesehen hatte. Im Fall verlor er seine Kamera. Marco, der die Kamera vor dem Aufprall bewacht hatte, knipste sofort ein Foto. Dabei lachten sich Marco und Elena schlapp. Der Vater schimpfte wütend aber auch lachend: „Warum lacht ihr? Es gibt nichts zu lachen!“ Marco rief: „Aber wenn du dir dieses Foto anschaust wirst du auch lachen. Der Vater schaute sich das Foto an und lachte noch lauter, als die Kinder. Elena fragte: „Können wir nicht dein Foto, anstatt unseres nehmen?“ Der Vater antwortet mit ja. Sofort gingen sie zu ihm und druckten das Foto aus. Zuhause erzählten sie alles ihrer Mutter und Marco hing das Bild auf. So wurde das Bild von Generation zu Generation vererbt und immer mit derselben, lustigen Geschichte.“ (ARTURO)

Von den acht Fokuskindern schreibt ARTURO im Rahmen der *Tulpenbeet*-Erhebung bei allen Texten die längsten Texte (DE-4: 253 Wörter; IT-4: 196; DE-5: 196; IT-5: 278). DE-4 schreibt ARTURO mit einem Kugelschreiber und in Druckbuchstaben, während er

in DE-5 die Laufschrift verwendet. Die zwei Texte schreibt ARTURO in einem zeitlichen Abstand von einem Jahr und zwei Monaten.

Die quantitative Analyse der beiden Texte auf der Basis des Auswertungsbogens von *Tulpenbeet* zeigt keine signifikanten Unterschiede im Bereich der Textbewältigung (vgl. Tabelle 20), obwohl ARTURO in DE-5 nicht die volle Punktzahl erreicht, weil er die erste Szene nur anhand allgemeiner Ausdrücke darstellt. Da er diese bereits in DE-4 ausführlich beschrieben hat und da er immer noch über einen breiten Wortschatz zur Darstellung dieser Szene verfügt (vgl. Abbildung 11), scheint der Grund dafür nicht in den Sprachkompetenzen zu liegen. Die weiteren Szenen werden in beiden Fällen sehr ausführlich dargestellt. Die Figuren tragen Namen, die Kinder haben ein Alter und zusätzliche Figuren werden erwähnt, die im Bildimpuls nicht vorhanden sind (DE-4: *Mutter, Hund*, DE-5: *Mutter, Vogel*).

Tabelle 20: Textbewältigung DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO)

Teilbereich	DE-4	DE-5
Aufgabenbewältigung	20	17
Literarische Elemente	9	9
Auswertung der ausgelassenen Szene	6	6
Anzahl der Bilder	5	5

Ein erster Unterschied zwischen den beiden deutschsprachigen Texten besteht in der Anwendung einer breiteren Varietät an narrativen Gestaltungselementen in DE-5, was die Erzählung insgesamt spannender wirken lässt (Tabelle 21). Wenn ARTURO in DE-4 auf die direkte Rede verzichtet und generell die Figuren zugunsten einer ausführlichen Beschreibung der Szenen weniger interagieren lässt, werden in DE-5 Empfindungen und Wünsche durch direkte Rede ausgedrückt:

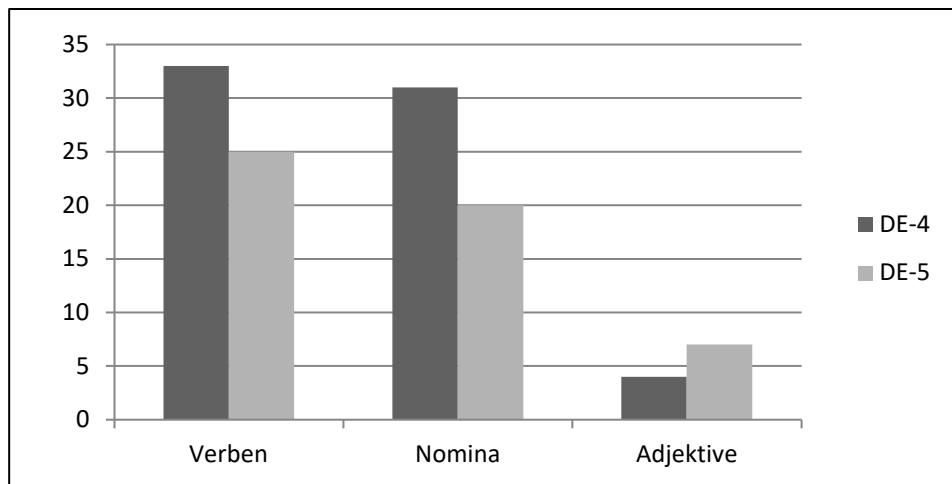
(T1) Der Vater schimpfte wütend aber auch lachend: „**Warum lacht ihr? Es gibt nichts zu lachen!**“

Obwohl ARTURO in beiden Texten insgesamt eine hohe Anzahl unterschiedlicher Verb- und Nomen-*types* verwendet, ist in DE-5 im Vergleich zu DE-4 eine reduzierte Bandbreite an *types* zu finden. Hinsichtlich der Adjektive fällt beim Vergleich zwischen DE-4 und DE-5 auf, dass in letzterem Text eine größere Anzahl von Adjektiv-*types* – fast doppelt so viele – verwendet wird (Abbildung 13).

Tabelle 21: Narrative Gestaltungselemente DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO)

Phänomen	DE-4	DE-5
Direkte Rede	nicht vorhanden	vorhanden
Indirekte Rede	vorhanden	vorhanden
Verbalisierung von Empfindungen	vorhanden	vorhanden
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	vorhanden	vorhanden
Stilistische Wiederholung (Iteration)	nicht vorhanden	nicht vorhanden
Lautmalerei	nicht vorhanden	nicht vorhanden
Markierung von Plötzlichkeit	nicht vorhanden	vorhanden

Abbildung 11: Wortschatz (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO)



Bezüglich der bildungssprachlichen Elemente (Abbildung 12) sind in DE-4 bereits zwei Komposita-types zu verzeichnen, derer Anwendung durch die Aufgabe elizitiert werden: *Tulpenbeet* und *Fotokamera*. In diesem Text wird der Fotoapparat einmal *Fotokamera* und einmal *Kamera* genannt. In DE-5 verzichtet ARTURO dabei auf die Zusammensetzung und nennt den Gegenstand konsequent nur *Kamera*. Dafür wird auch in diesem Fall *Tulpenbeet* und darüber hinaus das Präposition-Nomen-Kompositum *Hintergrund* angewendet:

(T2) Als sie eine schöne Bank vor einem noch schöneren **Hintergrund** [...]

ARTURO benutzt in zwei Fällen Nominalisierungen. In einem Fall wird dadurch die syntaktische Komplexität eines Satzes mit eingeschobenem Relativsatz reduziert:

(T3) Marco, der die Kamera vor dem **Aufprall** bewahrt hatte, knipste sofort ein Foto.

Im zweiten Fall ersetzt die Temporalergänzung mit Nominalisierung einen Temporalsatz und bietet eine stilistische Variation an, indem auf einen weiteren durch die Subjunktion *als* eingeleiteten Nebensatz verzichtet wird:

(T4) Im **Fall** verlor er seine Kamera.

Wie bereits erwähnt werden in DE-5 sieben unterschiedliche Adjektiv-*types* verwendet. Es handelt sich dabei in ihrer Anwendung in vier Fällen um attributive Adjektive, die teilweise auch gesteigert werden und insgesamt eine detailliertere Beschreibung der Erzählkulisse gewährleisten:

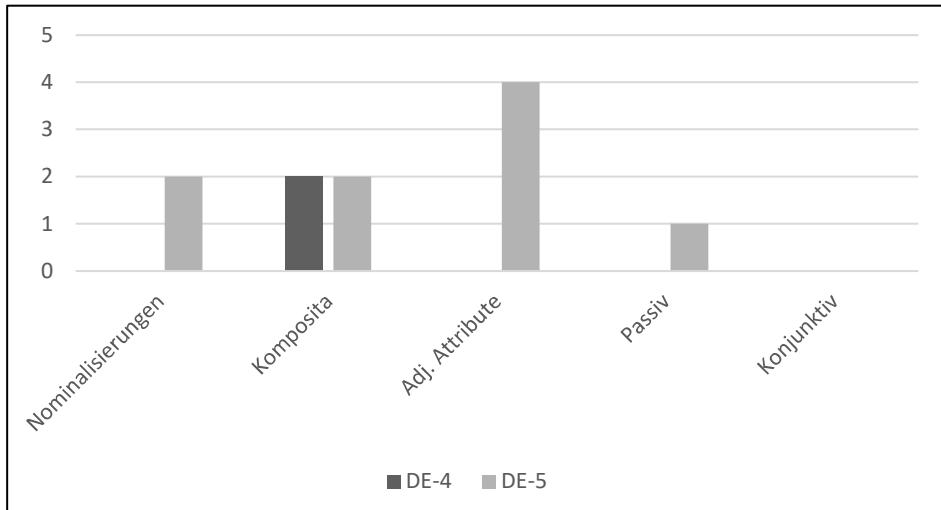
(T5) Als sie eine **schöne** Bank vor einem noch **schöneren** Hintergrund, einer **grünen** Wiese mit **mehreren** Bäumen [...]

In der letzten Passage dieses Textes verwendet ARTURO auch eine Passivform im Präteritum:

(T6) So **wurde** das Bild von Generation zu Generation **vererbt** [...]

Durch diese elaborierte Erzählstrategie wird eine zeitliche Erstreckung der Handlung ohne Eingrenzung ausgedrückt, um eine Art Moral der Geschichte als Koda zu formulieren.

Abbildung 12: *Bildungssprachliche Elemente (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO)*



Bereits in DE-4 bildet ARTURO komplexe Satzgefüge, die entweder durch Konjunktionen oder durch Subjunktionen eingeleitet werden. Insgesamt zählt man im ersten Text neun

und im zweiten Text sieben Satzverbindung-*types*. In DE-4 bildet er komplexe Satzgefüge mit mehreren eingeleiteten Nebensätzen:

(T7) Der Vater, **der eine Fotokamera dabei hatte**, zückte sie, **als seine Kinder sich hin gesetzt hatten**.

Hier benutzt ARTURO das Präteritum und das Plusquamperfekt als typische Erzähltempora. Er verwendet außerdem unterschiedliche eingeleitete Nebensätze (Finalsätze, Relativsätze, indirekte Fragesätze, Temporalsätze) und Infinitivsätze, bei denen die Verbendstellung immer normgerecht realisiert wird. Auf der morphologischen Ebene ist eine normgerechte Bildung des Präteritums mit Modalverben (*wollte*), starken (*ging*) und schwachen trennbaren und nicht trennbaren Verben zu beobachten. Beide Texte werden fast durchgängig im Präteritum verfasst, außer an jeweils einer Stelle, an denen ARTURO das Plusquamperfekt morphologisch normgerecht bildet und semantisch passend verwendet. Die Passivform im Präteritum wird ebenfalls morphologisch normgerecht gebildet. Wenn auch einige Adjektive bereits im ersten Text verwendet werden, werden in DE-5 Text vermehrt attributive Adjektive benutzt, die in der Nominalphrase immer normgerecht flektiert werden. Darüber hinaus werden hier in zwei Fällen Adjektive gesteigert:

(T8) [...] vor einem noch **schöneren** Hintergrund [...]

(T9) [...] und lachte noch **lauter**, als die Kinder.

Zu beobachten sind auf Morphologie-Ebene außerdem die normgerechte Bildung und Anwendung einer Präpositionalphrase [Präposition + [Pronomen]] im Genitiv (T10), vom Futur I (T11) und vom Partizip I in adverbialer Funktion (T12):

(T10) Können wir nicht dein Foto **anstatt unseres** nehmen?

(T11) „Aber wenn du dir dieses Foto anschaust **wirst** du auch **lachen**.

(T12) Der Vater schimpfte wütend aber auch **lachend** [...]

Sowohl in DE-4 (T13) als auch in DE-5 (T14) verwendet ARTURO ein umgangssprachliches Register, das stilistisch für das gesamte Register der Erzählung passend eingesetzt wird:

(T13) [...] bevor der Vater **sich aufrappeln** konnte.

(T14) Dabei **lachten** sich Marco und Elena **schlapp**.

Realisierungen zu beobachten. Im ersten Text handelt es sich um eine nicht normgerechte Verschriftlichung des Phonems [f] durch das Graphem <v> beim Präteritum des Verbs *fallen*:

(T15) Seine Kamera **viel** runter.

Diese Realisierung ist intralingualbedingt normwidrig durch die Existenz mehrerer Allographen (u.a. <f> und <v> für [f]) und die Homophonie der Wörter *viel* und *fiel* zu erklären. Diese orthografische Abweichung ist für Kinder im vierten Schuljahr nicht unüblich (vgl. Valtin et al. 2003: 239). Im gleichen Text wird *fiel* allerdings auch einmal orthografisch normgerecht geschrieben. In DE-5 bildet ARTURO einen verblosen Satz:

(T16) **Als sie eine schöne Bank vor einem noch schöneren Hintergrund, einer grünen Wiese mit mehreren Bäumen.** Als die Kinder sich gesetzt hatten [...]

Da ARTURO im darauffolgenden Satz den Temporalsatz wieder aufnimmt und er generell sonst in der Lage ist, komplexe und lange Satzgefüge normgerecht zu bilden, lässt sich diese Normabweichung als Performanzfehler interpretieren. Außerdem wird *vorher* im Text einmal als *voher* realisiert. Auch in diesem Fall lässt sich die orthografische Normabweichung als Performanzfehler einstufen.

2.3.1.1.2 Italienisch

08.12.2017 – erster Messzeitpunkt, vierte Klasse, bilinguale Grundschule

„Una volta un padre con la sua figlia e il suo figlio (che avevano sette e cincue anni) è andato al parco. Il padre aveva portato una fotocamera. Voleva fotografare delle cose molto belle. Aveva trovato una panca davanti a un prato molto bello con tanti alberi. Lui diceva a sui figli di sedersi su quella panca, perche li voleva fotografare. I bimbi si sedevano sulla panca. Il padre voleva appena fotografarli quando veniva un ucciello. Ma il padre odiava uccelli. Così con la mano provò a mandarlo via. Lui si era agitato così tanto che cadeva. Cadeva in dietro. Per fortuna dietro di lui c'era una aiuola di tulipani. Lui ci cadeva dentro. La fotocamera cadeva. La bambina sella prendeva e fotografava il padre. Il bimbo si metteva a ridere. Però il padre diceva che non era divertente. Poi sono andati da un fotografo per stampare la foto. Dopo che sono andati dal fotografo sono andati a casa. La madre si è messa a ridere quando ha sentito la storia. Poi ha preso in braccio il bimbo. Il bimbo ha attaccato la foto all'aparete. E così ancora oggi che la foto in loro casa.“ (ARTURO)

20.03.2019 – zweiter Messzeitpunkt, fünfte Klasse, monolinguale weiterführende Schule

„Una volta c'erano un padre e due figli. La bimba Elena aveva otto anni e il bimbo Marco aveva cincue anni. Il padre voleva andare al parco per fare una foto dei suoi figli. Il parco dove volevano andare era il parco Solari. Prima hanno giocato un po' e poi volevano guardare dove fanno la foto. Quando poi videro una panca il padre ha detto: “Bimbi! Andiamo qua che dietro c'è tanto verde.” Poi i bimbi si sono seduti sulla panca. Il padre poi ha preso la sua fotocamera e l'ha indirizzata su di loro. Poi andava un po' indietro perché non si vedeva tutto. Ma incampò sulle sue gambe e cado in un'aiuola di tulipani, che nessuno di loro prima aveva visto. Il padre quando è caduto ha perso la fotocamera. Elena l'ha presa subito e ha fatto una foto prima che il loro padre poteva rialzarsi. I figli tutto il tempo ridevano e ridevano. Quando il padre si era rialzato ha detto: “Non c'è niente da ridere!” Marco poi li disse: “Ma è veramente molto divertente.” Elena aggiunse “E adesso guardati questa foto.” Il padre guardava la foto e si messe a ridere. Poi Marco e Elena li ciedevano se devono

ancora fare la foto e se invece che la foto dei figli potevano prendere la foto del padre. Il padre rispose con sì. Subito sono andati dal fotografo e facevano la foto. Poi sono andati a casa. A casa Marco e Elena raccontavano tutto alla loro mamma. Poi la mamma prendeva in braccio Marco e lui la metteva sulla parete. E ancora oggi la foto sta a quella parete, mai spostata un millimetro.“ (ARTURO)

Auch die beiden italienischsprachigen Texte werden von ARTURO bereits im vierten Schuljahr mit Kugelschreiber geschrieben. Auch in diesem Fall schreibt er IT-4 in Druckschrift und IT-5 in Laufschrift. Die zwei Texte schreibt ARTURO in einem zeitlichen Abstand von einem Jahr und drei Monaten. Im vierten Schuljahr schreibt ARTURO einen im Vergleich mit den anderen Produktionen langen (196 Wörter) und im fünften einen noch längeren (278 Wörter) Text. Auch in beiden italienischsprachigen Produktionen erreicht er eine hohe Punktzahl im Bereich Textbewältigung (Tabelle 22). Alle Szenen werden vollständig bis sehr ausführlich dargestellt. In IT-4 tragen die Figuren keine Namen, haben aber ein Alter (sieben und fünf). In IT-5 heißen die Geschwister Elena und Marco und sind acht und fünf Jahre alt. In beiden Texten tritt auch die Mutter am Ende der Geschichte auf.

Tabelle 22: *Textbewältigung IT-4 und IT-5 im Vergleich (ARTURO)*

Teilbereich	IT-4	IT-5
Aufgabenbewältigung	19	17
Literarische Elemente	8	9
Auswertung der ausgelassenen	6	6
Szene		
Anzahl der Bilder	5	5

In beiden seiner Texte verwendet ARTURO viele unterschiedliche *types* narrativer Gestaltungselemente (Tabelle 23). Wegen der fehlenden Interaktion zwischen den Figuren weist IT-4 allerdings einen deskriptiven Charakter auf. Kommunikationsmomente unter den Figuren sind in nur zwei Passagen zu beobachten, in denen ARTURO die indirekte Rede benutzt:

(T17) Lui **diceva a suoi figli di sedersi** [...]⁷¹

(T18) Però il padre **diceva che non era divertente**.⁷²

In IT-5 sind häufigere Interaktionen zwischen den Erzählfiguren zu beobachten, die sowohl durch indirekte als auch durch direkte Rede (T19) realisiert werden:

71 Er sagte seinen Kindern, sich zu setzen [...]

72 Aber der Vater sagte, dass es nicht witzig war.

(T19) „**Bimbi! Andiamo qua, che dietro c’è tanto verde.**“⁷³

ARTURO benutzt in IT-5 auch einmalig die Iteration als Gestaltungselement:

(T20) I figli tutto il tempo **ridevan e ridevano e ridevano.**⁷⁴

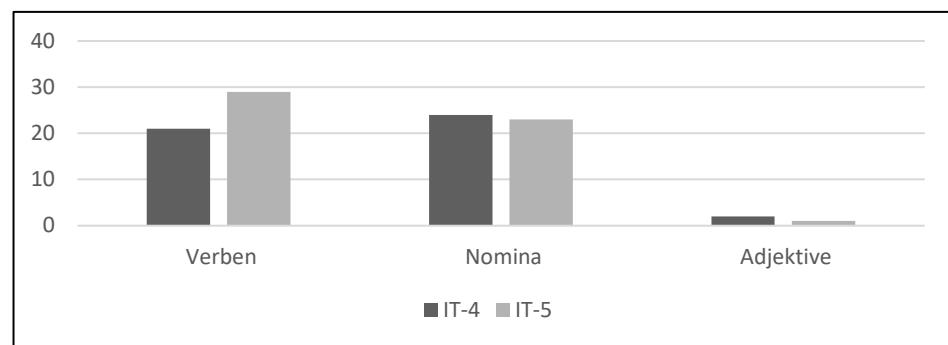
Tabelle 23: *Narrative Gestaltungselemente IT-4 und IT-5 im Vergleich (ARTURO)*

Phänomen	IT-4	IT-5
Direkte Rede	nicht vorhanden	vorhanden
Indirekte Rede	vorhanden	vorhanden
Verbalisierung von Empfindungen	vorhanden	vorhanden
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	vorhanden	vorhanden
Stilistische Wiederholung (Iteration)	nicht vorhanden	vorhanden
Lautmalerei	nicht vorhanden	nicht vorhanden
Markierung von Plötzlichkeit	vorhanden	vorhanden

ARTUROS lexikalisches Spektrum in der italienischen Schriftsprache erscheint in IT-4 sehr breit zu sein (Abbildung 13). In diesem Text verwendet er 21 Verb- und 24 Nomen-types. Für den zweiten, längeren Text wird ungefähr die gleiche Anzahl an Nomen-types verwendet, während ARTUROS verbaler Wortschatz ein breiteres Spektrum aufweist (29 Verb-types). ARTURO verwendet in beiden Texten wenige Adjektive. In IT-4 benutzt er die Adjektive *bello* und *divertente*, in IT-5 wird nur das Adjektiv *divertente* benutzt.

ARTURO verwendet in beiden Texten das Kompositum *fotocamera*. Dieses bildungssprachliche Element ist in beiden Texten zu finden. In IT-4 wird außerdem ein Adjektiv in attributiver Funktion verwendet. Die Anwendung weiterer bildungssprachlichen Elemente ist in den beiden italienischsprachigen Texten nicht zu beobachten.

Abbildung 13: *Wortschatz (types) IT-4 und IT-5 im Vergleich (ARTURO)*



73 „Kinder! Lass uns hier hingehen, da hinten ist viel Grün!“

74 Die Kinder haben die ganze Zeit gelacht und gelacht und gelacht.

Um Sätze zu verbinden, benutzt ARTURO schon in IT-4 eine Vielzahl von Konjunktionen und Subjunktionen (insgesamt 9 *types*). Er bildet Kausalsätze (T21), Temporalsätze (T22), Konsekutivsätze (T23), Objektsätze (T24).

(T21) [...] **perche li voleva fotografare.**⁷⁵

(T22) **Dopo che sono andati dal fotografo** sono andati a casa.⁷⁶

(T23) Lui si era agitato **così tanto che cadeva.**⁷⁷

(T24) Però il padre diceva **che non era divertente.**⁷⁸

In IT-5 wird fast die gleiche Anzahl an *types* Satzverbindungen (acht), mit verstärktem Auftreten erzähltypischer Satzverbindungen, verwendet. Hier benutzt ARTURO vermehrt Temporalsätze zum Ausdruck von Vor- und Nachzeitigkeit. Sowohl Hauptsätze als auch Nebensätze werden in den Texten syntaktisch normgerecht gebildet.

ARTURO ist bereits in IT-4 in der Lage, verschiedene Tempora des *indicativo* zum Ausdruck der Vergangenheit zu verwenden. Der Text ist durchgehend in Vergangenheitsformen geschrieben, es finden sich keine Präsensformen. ARTURO benutzt das *passato prossimo* (*è andato, sono andati, si è messa, ha sentito, ha preso, ha attaccato*), das *imperfetto* (*voleva, diceva, si sedevano, veniva, odiava, cadeva, c'era, prendeva, metteva*) das *trapassato prossimo* (*aveva portato, aveva trovato, si era agitato*) und einmalig das *passato remoto* (*provò*). Diese Verbformen werden morphologisch immer normgerecht gebildet. Eine semantisch unpräzise Anwendung des *imperfetto* ist hingegen zum Beispiel in folgender Passage zu beobachten:

(T25) Lui **diceva** a sui figli di sedersi su quella panca, perche li voleva fotografare. I bimbi **si sedevano** sulla panca. Il padre voleva appena fotografali cuando **veniva** un uccielo.⁷⁹

Hier wäre eine perfektive Verbform (*passato remoto* oder – weniger literarisch – *passato prossimo*) aufgrund der Versprachlichung einer abgeschlossenen Handlung passend. Die Anwendung des *imperfetto* an diesen und weiteren Stellen im Text lässt einen Spracheinfluss aus dem Deutschen auf die Wahl des im Italienischen zu verwendenden Erzähltempus erkennen. Im Schlussteil des Textes benutzt ARTURO allerdings nur das *passato prossimo* zur Beschreibung perfektiver Handlungen:

75 [...] weil er sie fotografieren wollte.

76 Nachdem sie zum Fotografen gingen, gingen sie nach Hause.

77 Er hatte sich so aufgeregzt, dass er stürzte.

78 Aber der Vater sagte, dass es nicht lustig war.

79 Er sagte seinen Kindern, sie sollten sich auf diese Bank setzen, weil er sie fotografieren wollte. Die Kinder setzen sich auf die Bank. Der Vater wollte gerade ein Foto von ihnen machen, als ein Vogel vorbeikam.

(T26) Dopo che **sono andati** dal fotografo **sono andati** a casa. La madre **si è messa** a ridere quando **ha sentito** la storia.⁸⁰

Die normgerechte Anwendung des *passato prossimo* in dieser Passage und des *imperfetto* in weiteren Teilen des Textes lässt vermuten, dass ARTURO die unterschiedlichen semantischen Bedeutungen dieser Verbalformen erlernt hat. In diesem Text ist er aber immer noch nicht völlig in der Lage, diese Bedeutungen präzise zu unterscheiden, vermutlich aufgrund eines Einflusses aus der Semantik des deutschen Präteritums, das beide Merkmale [+perfektiv] und [+imperfektiv] ausdrücken kann (Bosco Coletsos 2013, S. 50; Puato 2017, S. 25). In IT-5 lässt sich eine eindeutige Entwicklung der Kompetenz von ARTURO bezüglich der Unterscheidung in der Anwendung perfektiver und imperfektiver Formen im Italienischen beobachten:

(T27) Elena l'**ha presa** subito e **ha fatto** una foto prima che il loro padre poteva rialzarsi. I figli tutto il tempo **ridevano** e ridevano e ridevano.⁸¹

Das *imperfetto* wird hier normgerecht zur Beschreibung von Personen und Orten in der Vergangenheit (T28) und von imperfektiven Aktionen verwendet, während ARTURO für perfektive Handlungen das *passato prossimo* und fünfmal das *passato remoto* anwendet.

(T28) Elena **aveva** otto anni [...]⁸²

In zwei Fällen wird das *passato remoto* morphologisch – auch wenn in einem Fall nicht orthographisch – normgerecht (*videro*, *rispose*, *incampò*), und in zwei Fällen normwidrig gebildet (*cado*, vermutlich *cadò* statt *cadde* und *messe* statt *mise*). Hier handelt es sich vermutlich um einen intralingualen Performanzfehler (*cadò* wird wie *incampò* im gleichen Satz gebildet). Im letzten Teil des Textes benutzt ARTURO erneut das *imperfetto* in perfektiver Funktion:

(T29) A casa Marco e Elena **raccontavano** tutto alla loro mamma. Poi la mamma **prendeva** in braccio Marco [...]⁸³

Das lässt vermuten, dass der Erwerb der normgerechten Anwendung der unterschiedlichen Vergangenheitsformen des italienischen *indicativo*, der im Vergleich zum deutschen Indikativ komplexer ist, bei ARTURO immer noch nicht vollkommen abgeschlossen ist.⁸⁴ Ein anderes Zeichen dafür ist die gleichzeitige Anwendung von *passato remoto* und *passato prossimo* in einem einzelnen Satz (T30) sowie im ganzen Text, was darauf hinweist,

80 Nachdem sie zum Fotografen gegangen waren, gingen sie nach Hause. Die Mutter fing an zu lachen, als sie die Geschichte hörte.

81 Elena schnappte sie sich sofort und machte ein Foto, bevor ihr Vater wieder aufstehen konnte. Die Kinder haben die ganze Zeit gelacht und gelacht und gelacht.

82 Elena war acht [...]

83 Zu Hause haben Marco und Elena ihrer Mutter alles erzählt. Dann nahm die Mutter Marco in den Arm [...]

84 Der *indicativo* besteht im Italienischen aus acht Tempora: *presente*, *imperfetto*, *passato remoto*, *futuro semplice*, *passato prossimo*, *trapassato prossimo*, *trapassato remoto*, *futuro anteriore*.

dass die unterschiedlichen semantischen Bedeutungen dieser Tempora sowie ihre Anwendung in textsortenspezifischen Kontexten noch nicht vollständig erworben worden sind:

(T30) Quando poi **videro** una panca il padre **ha detto** [...]⁸⁵

ARTURO verwendet auch in IT-5 das *trapassato prossimo* (*aveva visto, si era rialzato*).

Weitere Normabweichungen im Bereich des Temporagebrauchs sind in der Bildung von Nebensätzen zu beobachten. In einem Fall bildet ARTURO einen subjektlosen Nebensatz, nutzt dabei aber den *indicativo presente* statt *infinito presente*:

(T31) [...] e poi volevano guardare dove **fanno** la foto.⁸⁶

In drei weiteren Fällen (Temporalsatz und indirekter Fragesatz) benutzt ARTURO den *indicativo* anstelle des *congiuntivo*:

(T32) [...] prima che il loro padre **poteva** rialzarsi.⁸⁷

(T33) Poi Marco e Elena li ciedevano se **devono** ancora fare la foto e se [...] **potevano** prendere la foto del padre.⁸⁸

Hierbei könnte es sich um eine interlingualbedingte normwidrige Realisierung handeln, da diese Ausdrücke im Italienischen den *congiuntivo* verlangen würden, während im Deutschen der Indikativ verwendet wird (Bosco Coletsos 2013, S. 56). Zu vermuten ist, dass die Formen des *congiuntivo* im Italienischen von ARTURO in der fünften Klasse noch nicht erworben worden sind, sehr wahrscheinlich, weil diese weder in der vierten Klasse noch später zu Hause explizit eingeführt worden sind.

ARTUROS Wortschatz im Italienischen zeigt ein breites und differenziertes Spektrum. Nur in einem Fall wird ein Gegenstand in beiden Texten erkennbar dennoch nicht semantisch präzise benannt. Vermutlich aufgrund eines interlingualen Einflusses wird die Bank auf Italienisch *panca* (statt *panchina*) genannt. Das Wort bezeichnet im zeitgenössischen Standarditalienischen ausschließlich eine Holzsitzgelegenheit ohne Arm- und Rücklehnen.⁸⁹ Ein weiterer intralingualer lexikalischer Einfluss lässt sich im Beispiel (T34) in IT-5 erkennen, bei dem das Deutsche *mit* als *con* statt *di* ausgedrückt wird.

(T34) Il padre rispose **con** sì.⁹⁰

85 Als sie dann eine Bank sahen, sagte der Vater [...]

86 [...] und dann wollten sie schauen, wo sie das Foto machen.

87 [...] bevor ihr Vater aufstehen konnte.

88 Dann haben Marco und Elena gefragt, ob sie das Foto nochmal machen müssen und ob [...] sie das Foto von ihrem Vater nehmen können.

89 <https://www.treccani.it/vocabolario/panca/> [eingesehen am 09.09.2023].

90 Der Vater antwortete mit ja.

ARTUROS Texte sind bereits in der vierten Klasse meistens orthografisch normgerecht, dennoch ist auch in diesem Bereich eine Entwicklung zu verzeichnen, insbesondere bezüglich der Anwendung von Akzenten und Apostrophen, die in IT-4 nicht immer verwendet werden, während in IT-5 mehrere Beispiele ihrer normgerechten Anwendungen zu finden sind (IT-4: *cera, una aiuola*, 5. Klasse: *c'è, un'aiuola*). Einige Unsicherheiten bestehen noch bei den Graphemen <c> und <q>. In beiden Texten wird die Zahl fünf als *cincue* statt *cinque* geschrieben, auf der anderen Seite wird das normwidrige *cuando* in IT-4 zum normgerechten *quando* in IT-5.

2.3.1.1.3 Kompetenzen im Vergleich

ARTUROS Erzähl- und Sprachkompetenzen sind bereits in der vierten Klasse sehr gut entwickelt, sowohl im Italienischen als auch im Deutschen. In beiden Sprachen ist er in der Lage, detaillierte und narrativ abwechslungsreiche Erzählungen durch unterschiedliche narrative Gestaltungselemente zu verfassen. Er integriert immer alle Bildimpulse und ergänzt die Geschichten in beiden Sprachen um weitere Figuren, Gegenstände und Ereignisse. Der Grund für den Sturz ins Tulpenbeet ist in jeder Geschichte ein anderer (IT-4: Vogel, der vorbeifliegt, DE-4: Hund; IT-5: Vater, der stolpert, DE-5: Vogelgeschrei).

Im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr sind für beide Sprachen sowohl nach der quantitativen als auch nach der qualitativen Analyse Entwicklungen in den verschiedenen untersuchten Bereichen zu beobachten. Dies betrifft die Texte in beiden Sprachen. Dabei ist zu beachten, dass ARTURO weder in der Schule Italienischunterricht hat noch den herkunftssprachlichen Unterricht besucht und somit nicht an institutionellen Programmen zur expliziten Förderung von Sprachkompetenzen in Italienisch teilnimmt. Dies ist insbesondere in Bezug auf die verwendeten narrativen Gestaltungselemente festzustellen (Tabelle 24). ARTURO benutzt meistens in beiden Texten alle stilistische Mittel, über die er verfügt.

Auch in der Bildung und Anwendung sprachlicher Strukturen zeigt ARTURO in der vierten Klasse bereits hervorstechende Kompetenzen im Deutschen und im Italienischen. In manchen Bereichen sind die in der fünften Klasse im Italienischen erworbenen Fähigkeiten jedoch nicht mit denen im Deutschen vergleichbar. Das lässt sich insbesondere in der Anwendung von Adjektiven (Abbildung 14) einerseits und von unterschiedlichen bildungssprachlichen Elementen (Abbildung 15) andererseits erkennen. Der größte Unterschied zwischen den zwei im fünften Schuljahr produzierten Texten ist, dass der deutschsprachige Text auf allen sprachlichen Ebenen (bis auf einen unvollständigen Satz) normgerecht verfasst ist. Der IT-5 Text zeigt im Gegensatz dazu viele Merkmale von sich noch entwickelnden Sprachkompetenzen auf morphologischer, verbsemantischer und orthografischer Ebene. In der Anwendung des italienischen Verbalsystems für die Gestaltung narrativer Texte ist eine positive Entwicklung zu verzeichnen, dieser Erwerb scheint aber noch nicht abgeschlossen zu sein.

Tabelle 24: *Narrative Gestaltungselemente (alle Texte) im Vergleich (ARTURO)*

Phänomen	DE-4	IT-4	DE-5	IT-5
Direkte Rede	nicht vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden
Indirekte Rede	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Verbalisierung von Empfindungen	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden
Stilistische Wiederholung (Iteration)	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	vorhanden
Lautmalerei	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden	nicht vorhanden
Markierung von Plötzlichkeit	nicht vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden

Abbildung 14: *Adjektiv-types (alle) im Vergleich (ARTURO)*

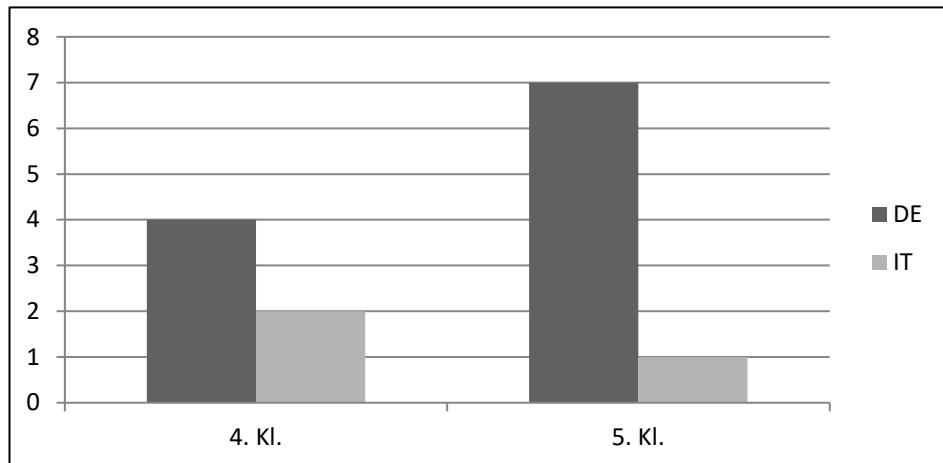
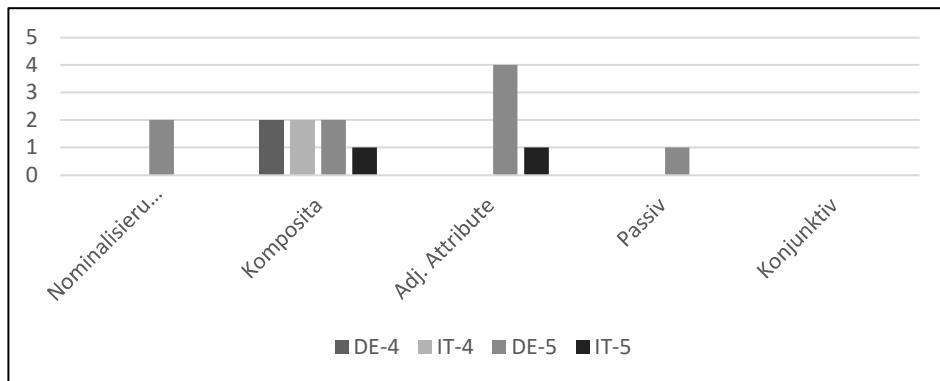


Abbildung 15: Bildungssprachliche Elemente (alle) im Vergleich (ARTURO)



2.3.1.2 „Hanno buttato il fotografo nell giardino“ – LUCA

2.3.1.2.1 Deutsch

16.01.2018 – erster Messzeitpunkt, vierte Klasse, bilinguale Grundschule

„Eines Tages kam ein Fotograf in den Park und wollte 2 Personen einen Foto machen dann standen sie auf und nahmen die Kamera weg danach haben sie den Fotograf in die Pflanzen geschmissen und sie machten ein Foto am Ende entstand ein Fotobild.“ (LUCA)

05.06.2019 – zweiter Messzeitpunkt, fünfte Klasse, monolinguale weiterführende Schule

„Es sind zwei Kinder die einen Foto machen wollen und die haben da den Kameramann gefragt ob sie einen Foto machen können der Kameramann sagt ja und dann hat der Kameramann ein Foto gemacht und die Kinder mögten das Bild nicht deswegen haben die Kinder den Kameramann in den kleinen Garten reingeschmissen un haben davon einen Foto gemacht.“ (LUCA)

Sämtliche Texte von LUCA teilen einige Gemeinsamkeiten: Sie sind alle kürzer als die Texte der anderen Fokuskinder, meistens benutzt er beim Verfassen nur die erste Seite (DE-4: 43 Wörter, IT-4: 34 Wörter; DE-5: 58 Wörter, IT-5: 41 Wörter). Dennoch enthalten diese sehr kurzen Texte einige narrative Elemente, die es ermöglichen, die Handlung, wenn auch sehr einfach und unvollständig, von Anfang bis Ende zu verfolgen. Beide deutschsprachigen Texte sind in Druckbuchstaben verfasst. Während LUCA in DE-4 mit Bleistift schreibt, schreibt er in DE-5 mit Kugelschreiber. Die zwei Texte schreibt LUCA in einem zeitlichen Abstand von einem Jahr und fünf Monaten.

Quantitativ betrachtet sind beide von LUCA auf Deutsch verfassten Texten sehr ähnlich, obwohl DE-5 um 15 Wörter länger ist. Sowohl in DE-4 als auch in DE-5 erreicht LUCA die gleichen Ergebnisse (17 Punkte) im Teil Textbewältigung, die in den Unterteilen dieses Bereichs auch gleich verteilt sind (Tabelle 25). In beiden Texten wird die erste

Szene der *Tulpenbeet*-Geschichte ausgelassen, in dem ersten wird die letzte Szene kurz dargestellt, in dem zweiten wird diese auch komplett weggelassen. Dafür werden die anderen Szenen im zweiten Text ein wenig ausführlicher dargestellt. In beiden Texten werden die Aktant:innen in ihren Rollen als *Kinder* und *Fotograf* (DE-4) bzw. *Kameramann* (DE-5) beschrieben.

Tabelle 25: *Textbewältigung DE-4 und DE-5 im Vergleich (LUCA)*

Teilbereich	DE-4	DE-5
Aufgabenbewältigung	7	7
Literarische Elemente	2	2
Auswertung der ausgelassenen Szene	4	4
Anzahl der Bilder	4	4

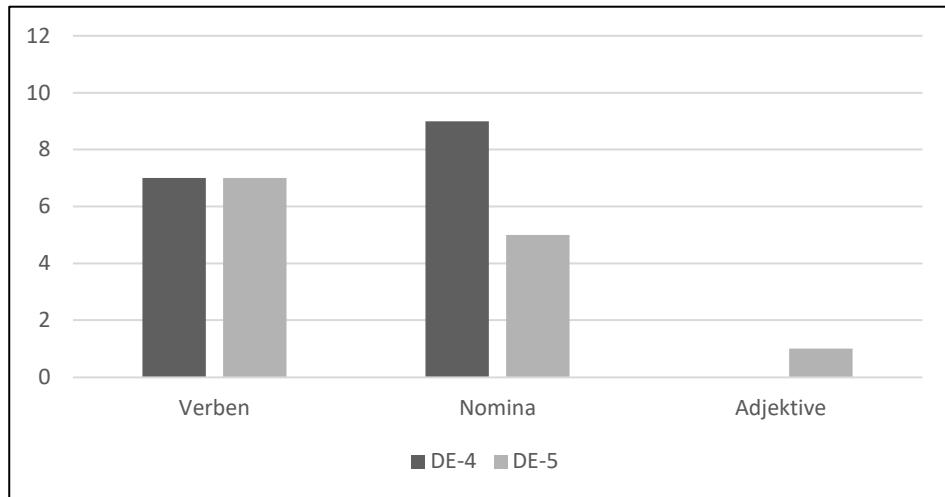
DE-4 gleicht im Großen und Ganzen hinsichtlich des Aufbaus eher einer Beschreibung als einer Erzählung. LUCA erläutert, was in den jeweiligen Bildern passiert, lässt aber die Figuren kaum miteinander interagieren. DE-5 enthält einige narrative Gestaltungselemente mehr, z.B. interagieren die Figuren in einer Passage direkt und indirekt miteinander:

(T35) [...] die haben da den Kameramann gefragt **ob sie einen Foto machen können** der Kameramann **sagt ja** [...]

Insgesamt werden in beiden Texten wenige narrative Gestaltungselemente verwendet, allerdings lässt sich in diesem Bereich eine Entwicklung im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr beobachten. Während LUCA in DE-4 nur einmalig eine Absicht verbalisiert, verwendet er in DE-5 auch die direkte und die indirekte Rede.

LUCA verwendet einen deutlich eingeschränkten Wortschatz in seinen Textproduktionen (Abbildung 16). In beiden Texten werden zwar alle zentralen Figuren erwähnt, allerdings werden nicht alle vorhandenen Gegenstände genannt. Die Bank findet in beiden Texten keine Nennung. Ebenfalls wird das Tulpenbeet nicht direkt erwähnt. In DE-4 umschreibt LUCA das Tulpenbeet mit *Pflanzen* und in DE-5 mit *kleiner Garten*. In dieser Nominalphrase tritt auch das einzige verwendete Adjektiv (als Attribut) auf. Er verfügt über den notwendigen Wortschatz zur Beschreibung des Geschehens. Es handelt sich dabei um eine nicht allzu detaillierte Beschreibung, die sich auf das Wesentliche konzentriert. So wird z.B. der Mann in DE-4 schlicht *in die Pflanzen geschmissen* und in DE-5 einfach *in den kleinen Garten reingeschmissen*. Auch im Bereich der Anwendungbildungssprachlicher Elemente ist eine kleine Entwicklung zu verzeichnen. In beiden Texten wird jeweils ein Kompositum verwendet.

Abbildung 16: Wortschatz (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (LUCA)



In DE-4 wird allerdings ein morphologisch normgerecht gebildetes, dennoch nicht lexikalisiertes und redundantes Kompositum verwendet: *Fotobild*. In DE-5 wird der Mann **ALS Kameramann** identifiziert, als der Mann mit der Kamera. Darüber hinaus benutzt LUCA in DE-5 ein adjektivisches Attribut.

Festzustellen ist in DE-5 eine Entwicklung in Bezug auf die verwendeten Satzverbindung-types. DE-4 besteht aus einem einzigen Satzgefüge, das aus mehreren Hauptsätzen besteht, die durch die Konjunktionen *und* und *dann/danach* verbunden werden (insgesamt 2 types). DE-5 besteht aus mehreren Satzgefügen, obwohl diese nicht durch Interpunktionszeichen markiert werden. Insgesamt sind in DE-5 vier Satzverbindung-types zu zählen. Neben Hauptsätzen benutzt LUCA in diesem Text auch einen indirekten Fragesatz (T35) und einen Relativsatz (T36):

(T36) Es sind zwei Kinder **die einen Foto machen wollen** [...]

Diese Nebensätze werden syntaktisch in Bezug auf die Verbendstellung mit Modalverb und Vollverb normgerecht gebildet.

Bezüglich der Anwendung der Verbaltempora ist anzumerken, dass LUCA in DE-4 seinen Text weitgehend im Präteritum verfasst, das er morphologisch auch bei schwachen Verben – bis auf eine kleine Abweichung von der orthografischen Norm – morphologisch normgerecht bildet (*kam, standen.. auf, endstand*). In einem Fall verwendet er das Perfekt (*haben geschmissen*), das ebenfalls morphologisch normgerecht gebildet wird. In DE-5 wird am Anfang des Textes dagegen das Präsens verwendet (T37). Diese Gegenwarts-ebene vermischt sich dennoch nicht linear mit einer Vergangenheitsebene:

(T37) [...] und die **haben** da den Kameramann **gefragt** ob sie einen Foto machen können
der Kameramann **sagt** ja

In diesem Text wird eine einzige morphologisch nicht normgerecht gebildete Präteritumsform verwendet: *mögten*. Dabei handelt es sich um eine Übergeneralisierung der Flexion schwacher Verben im Präteritum beim Sonderfall der Flexion von Modalverben (Dudenredaktion 2016: 468 f.) und dementsprechend um eine intralingual bedingte normabweichende Realisierung. Außerdem lassen sich die normgerechte Kasuszuweisung bei der Wechselpräposition *in* in beiden Texten sowie die normgerechte Flexion des attributiven Adjektivs in DE-5 beobachten (39):

(T38) [...] in **die** Pflanzen geschmissen [...]

(T39) [...] in **den kleinen** Garten reingeschmissen

Zu beobachten ist in DE-4 die unsichere Genuszuweisung beim Substantiv *Foto*. In diesem Text findet man entsprechend folgende Passagen:

(T40) [...] und wollte 2 Personen **einen** Foto machen

(T41) [...] und sie machten **ein** Foto.

Diese Unsicherheit ist in DE-5 immer noch in ähnlichen Fällen beobachtbar:

(T42) [...] dann hat der Kameramann **ein** Foto gemacht

(T43) [...] und haben davon **einen** Foto gemacht

Diese Normabweichungen lassen sich nicht interlingual durch einen Einfluss aus dem Italienischen erklären (*la foto*, feminin).

2.3.1.2.2 Italienisch

05.12.2017 – erster Messzeitpunkt, vierte Klasse, bilinguale Grundschule

„Dario è un fotografico. Dario fa una foto a Gabriele e Sara. Sara e Gabriele si alzono e si prendono la camera e poi Sara butta Dario nei fiori e Sara fa una foto.“ (LUCA)

10.04.2019 – zweiter Messzeitpunkt, fünfte Klasse, monolinguale weiterführende Schule

„C’era una volta un fotografo che si chiamava Matteo. Un giorno ha fatto una foto di due bambini poi i bambini hanno visto la foto e non ci piacevano poi hanno buttato il fotografo nel giardino e hanno fatto una foto.“ (LUCA)

Auch beide italienischsprachigen Texte verfasst LUCA in Druckbuchstaben. In IT-4 schreibt er mit Bleistift, in IT-5 mit Kugelschreiber. Die zwei Texte schreibt LUCA in einem zeitlichen Abstand von einem Jahr und vier Monaten.

Im Bereich der Textbewältigung erreicht LUCA für beide Texte vergleichbare Ergebnisse (Tabelle 26). In IT-5 wird ein Punkt mehr im Teilbereich literarische Elemente

erreicht, weil LUCA seine Geschichte mit der formelhaften Einführung *c'era una volta (es war einmal)* anfängt. In IT-4 tragen alle Figuren Namen (*Dario, Sara und Gabriele*). In IT-5 wird nur der Name des Fotografen (*Matteo*) erwähnt.

Tabelle 26: *Textbewältigung IT-4 und IT-5 im Vergleich (LUCA)*

Teilbereich	IT-4	IT-5
Aufgabenbewältigung	6	6
Literarische Elemente	1	2
Auswertung der ausgelassenen Szene	4	4
Anzahl der Bilder	3	3

In beiden italienischsprachigen Texten verwendet LUCA keine (IT-4) bis kaum (ein *type* in IT-5) narrative Gestaltungselemente. Weder in IT-4 noch in IT-5 bedient er sich der direkten oder der indirekten Rede, sodass beide Erzählungen sich auf die Beschreibung von Handlungen beschränken.

LUCAS Wortschatz zeigt im Italienischen in beiden Texten ein eingeschränktes Spektrum (Abbildung 19). Mit wenigen Nomen-*types* gestaltet er aber eine zwar kurze und knappe, aber in sich kohärente Geschichte. In IT-4 erwähnt LUCA explizit nur die Rolle des Mannes (*fotografico*), während die anderen zwei Figuren zwar Namen tragen, aber nicht gesagt wird, dass es sich bei ihnen um Kinder handelt. In IT-5 wird auch ihre Rolle genannt (*bambini*). In keinem Text werden alle in den Bildimpulsen vorhandenen Gegenstände genannt. Die Bank wird nicht erwähnt und auch das Tulpenbeet (*aiuola di tulipani*) wird nicht als solches genannt. In IT-4 – wie in DE-4 – wird es allgemein als *fiori* (*Blumen*) und in IT-5 als *giardino* (*Garten*) identifiziert. In beiden Texten werden weder Adjektive verwendet noch sind bildungssprachliche Elemente zu finden.

In IT-4 schreibt LUCA am Anfang zwei durch Interpunktionszeichen getrennte Hauptsätze, worauf nach einem weiteren Punkt ein langes Satzgefüge folgt. Dieses Satzgefüge besteht aus Hauptsätzen, die durch die Konjunktionen *e/e poi* (*und/und dann*) verbunden sind (ein *type*). IT-5 wird von einer Hauptsatz-Relativsatz-Gefüge eingeleitet:

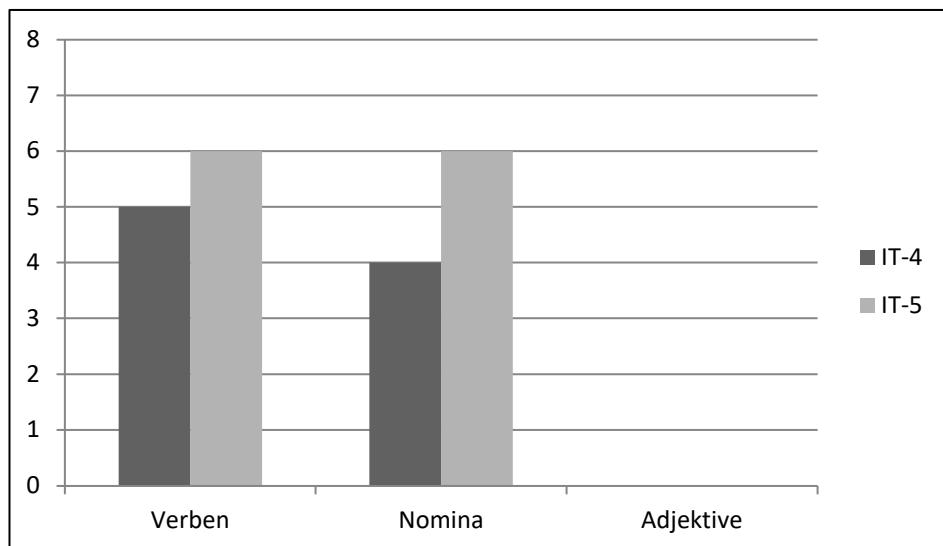
(T44) C'era una volta un fotografo **che si chiamava** Matteo.⁹¹

Der zweite Teil des Textes besteht aus einem längeren Satzgefüge, das ausschließlich aus Hauptsätzen besteht (koordiniert durch *e/poi*). Insgesamt können in diesem Text zwei unterschiedliche Satzverbindung-*types* gezählt werden.

In IT-4 verwendet LUCA ausschließlich den *indicativo presente* (*è, fa, si alzono, si prendono, butta*). In IT-5 werden für die Erzählung des Geschehens verschiedene Vergangenheitsformen verwendet.

91 Es war einmal ein Fotograf, der Matteo hieß.

Abbildung 17: Wortschatz (types) IT-4 und IT-5 im Vergleich (LUCA)



Dafür benutzt er das *imperfetto* und das *passato prossimo*. Diese werden im Ausdruck von perfektiven und imperfektiven Handlungen im ganzen Text semantisch normgerecht angewendet:

(T45) [...] poi i bambini **hanno visto** la foto e non ci **piacevano** poi **hanno buttato** il fotografo nel giardino [...]⁹²

Bei der Form *ci piacevano* ist außerdem zu beobachten, dass das Verb in der dritten Person Plural (statt Singular) konjugiert wird. Hier ist eine Verwechslung vom impliziten gedroptten Subjekt (*la foto*) und indirekten Objekt (*a loro*) zu vermuten. Die normwidrige Verwendung des pronominalen Objekts *ci* ist vermutlich auf die Verwechslung mit der Pronominalpartikel *ci* für die erste Person Plural zurückzuführen, die im umgangssprachlichen mündlichen Gebrauch dokumentiert ist (Sabatini 1985: 160 f.). Hier wäre *a loro/gli* normgerecht.

Auf Lexik-Ebene ist die Anwendung des Adjektivs *fotografico* als Substantiv (statt *fotografo*) in IT-4 anzumerken. Es handelt sich hier vermutlich um eine intralingualbedingte normabweichende Realisierung aufgrund einer Verwechslung mit anderen Berufsbezeichnungen (z.B. *medico*), die auch die Suffixierung *-ico* aufweisen. In IT-5 wird das Wort *fotografo* normgerecht angewendet. In IT-4 sind keine Verstöße gegen orthografische Normen zu finden. In IT-5 schreibt LUCA *nell (giardino)* statt *nel*, allerdings ist nach dem überzähligen <l> eine Korrektur zu sehen, was vermuten lässt, dass er vielleicht ein anderes Wort statt *giardino* verwenden wollte. Außerdem wird die Konjunktion *e*

92 [...] dann sahen die Kinder das Foto und mochten es nicht, dann warfen sie den Fotografen in den Garten [...]

einmalig als Verb *è* geschrieben. Im gleichen Text (sowie durchgängig in IT-4) wird die Konjunktion orthografisch normgerecht geschrieben, daher handelt es sich hier um einen Performanzfehler.

2.3.1.2.3 Kompetenzen im Vergleich

LUCA zeigt in allen vier Texten begrenzte schriftsprachliche Kompetenzen. Er ist sowohl im Deutschen als auch im Italienischen dennoch eingeschränkt in der Lage, eine kurze Geschichte zu verfassen, die allerdings zum Teil zu Beschreibungen statt zu Narrationen tendiert. Obwohl die Inhalte nicht sehr ausführlich dargestellt werden, ist die Sprachverwendung sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch fast weitgehend syntaktisch, morphologisch, lexikalisch und orthografisch normgerecht.

Im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr lassen sich sowohl in den italienisch- als auch in den deutschsprachigen Texten nur wenige Entwicklungen seiner Erzähl- und Sprachkompetenzen beobachten. In DE-5 fängt LUCA an, einige narrative Gestaltungselemente wie die direkte und die indirekte Rede anzuwenden. Dies geschieht im Italienischen nicht. Sowohl in IT-5 als auch in DE-5 kann eine Erweiterung des Satzbaus beobachtet werden. In DE-5 verwendet LUCA einen Relativsatz und einen indirekten Fragesatz, in IT-5 verwendet er ebenfalls einen Relativsatz.

2.3.2 Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen aller Fokuskinder

In den folgenden Abschnitten werden Ergebnisse der Analyse der *Tulpenbeet*-Texte aller acht Fokus Kinder erst einmal getrennt nach Sprachen und anschließend im Sprachvergleich präsentiert. Ziel ist es, einen Überblick über die relevanten Kompetenzentwicklungen in der Schriftsprache im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr anzubieten. Im ersten Teil (2.3.2.1) werden die Bereiche Textbewältigung und narrative Gestaltungselemente in den Fokus genommen. Der zweite Teil (2.3.2.2) widmet sich dem Wortschatz, den bildungssprachlichen Elementen und den Satzverbindungen, die in den Texten zu finden sind. Bei besonders prägnanten Befunden werden sowohl quantitative als auch qualitative Ergebnisse vorgestellt. Eine vertiefte linguistische Analyse der schriftlichen Produktionen wird ferner in Abschnitten 2.3.2.3 für das Deutsche und 2.3.2.4 für das Italienische angeboten.

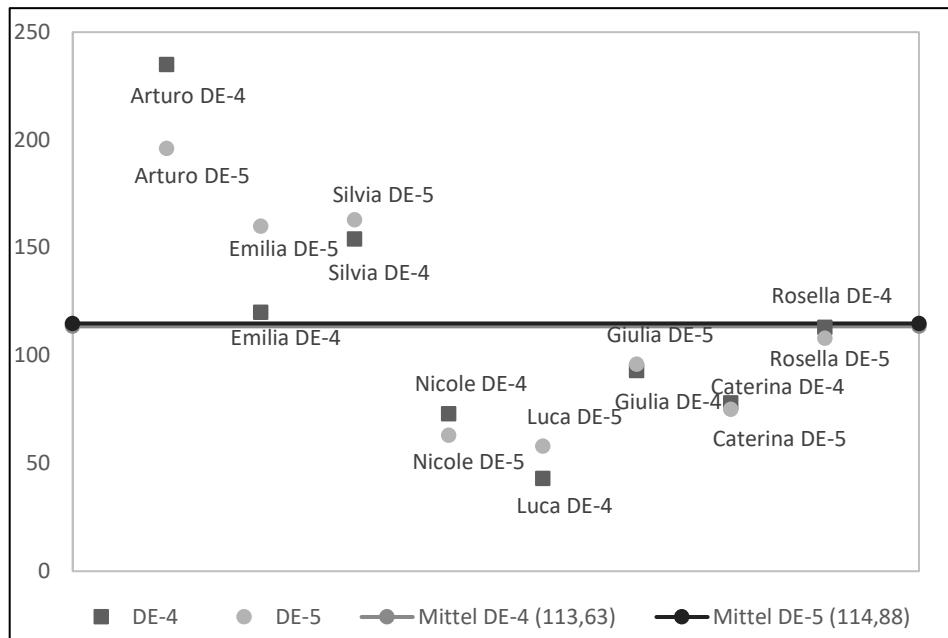
2.3.2.1 „E poi ... pum!“ – Textbewältigung und narrative Gestaltungselemente

2.3.2.1.1 Deutsch

Durchschnittlich schreiben die acht Fokus Kinder 113,63 Wörter in DE-4 und 114,88 in DE-5. Neben ARTURO benutzt auch SILVIA bereits in der vierten Klasse überdurchschnittlich viele Wörter für ihre deutschsprachige Produktion, während NICOLE, CATERINA und LUCA deutlich unter dem Durchschnitt liegen (Abbildung 18). In DE-5 schreiben EMILIA,

SILVIA, LUCA und GIULIA längere Texte, wobei es sich bei GIULIA um einen kleinen (drei Wörter mehr) und bei EMILIA um einen deutlichen (+40 Wörter) Unterschied handelt.

Abbildung 18: Anzahl der Wörter DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



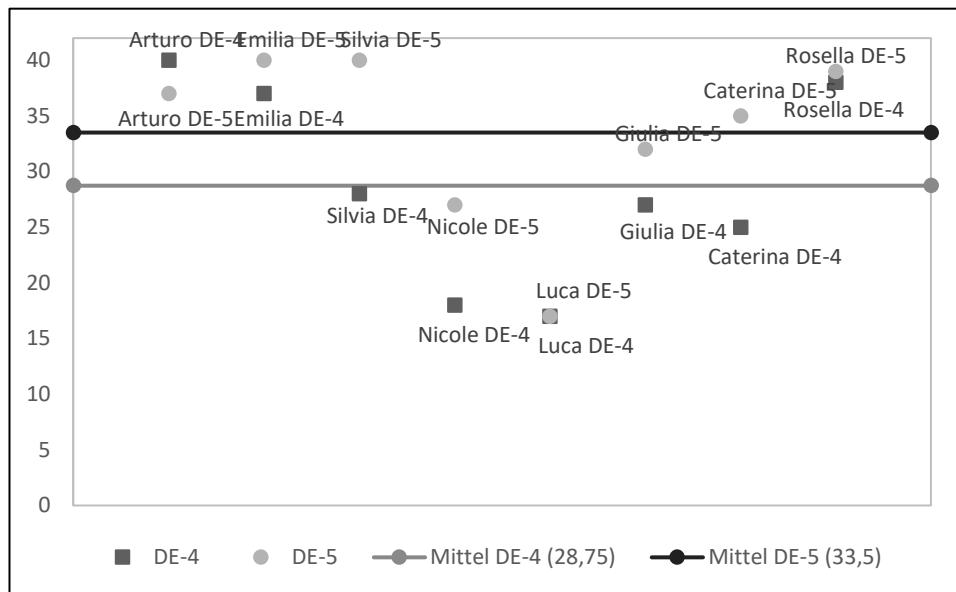
Bei der Textbewältigung in der vierten Klasse erzielen ARTURO, EMILIA und ROSELLA für den Mittelwert der Fokusgruppe überdurchschnittliche Ergebnisse (Abbildung 19). In DE-5 erreichen außer ARTURO und LUCA alle sechs Kinder höhere Ergebnisse. Neben ARTURO, EMILIA und ROSELLA erzielen SILVIA und CATERINA ebenfalls überdurchschnittliche Ergebnisse. In beiden Texten erzielt GIULIA knapp unterdurchschnittliche Ergebnisse. NICOLE und LUCA bleiben in beiden Fällen unter dem Mittelwert.

Die deutlichsten Entwicklungen im Bereich der Textbewältigung sind in den Texten von SILVIA (+13 Punkte), CATERINA (+10) und NICOLE (+9) zu verzeichnen. SILVIA erreicht in DE-4 leicht unterdurchschnittliche Ergebnisse, weil sie u.a. den Sturz ins Tulpenbeet nicht explizit erwähnt:

(T46) [...] sie wollten das Rafaell sich vor das Tulpenbeet stellen sollte dann sagten sie:
 „Noch ein Stückchen....“, : „Aua!“ sagte Rafaell [...]

Die Anwendung von Auslassungspunkten im Zusammenspiel mit der Interjektion lässt implizit verstehen, dass etwas passiert sein muss. In DE-5 wird die Szene anhand narrativer Gestaltungselemente (Iteration und Lautmalerei) und durch außertextliche Hinweise signalisiert.

Abbildung 19: Textbewältigung DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



SILVIA malt hier außerdem am Textrand ein Bild und zeichnet drei Pfeile, die auf die Textpassagen verweisen, die sich auf die ausgelassene Szene beziehen. Darüber hinaus wird hier die Handlung explizit wiedergegeben:

(T47) Dann wollte das Mädchen einverstanden und sagte: „Weiter na hinten! **Noch weiter! Noch weiter!**“ Doch irgendwann „**Bums! Klick!**“ Marco war in das Tulpenbeet gefallen und das Mädchen hatte in dem moment ein Foto geschossen.

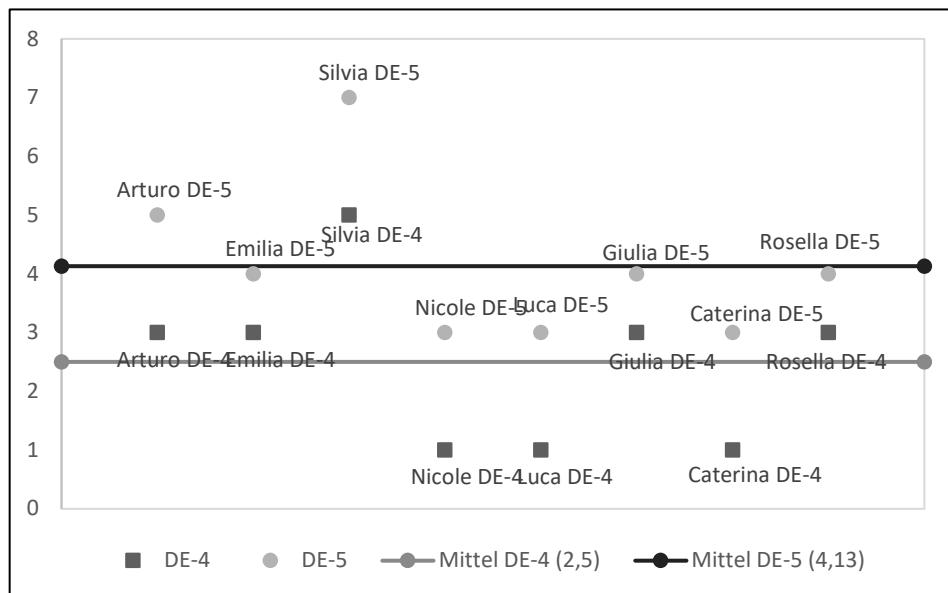
In beiden Texten tritt SILVIA als Autorin direkt in die Erzählung ein. So drückt sie in DE-4 die eigene Meinung aus (T48) und erwähnt in DE-5 einen vermutlichen Weiterverlauf der Handlungen (49):

(T48) **Ich glaube** Rafaell hat sich sehr geirrt. Ende.

(T49) [...] er bedankte sich nochmal und war schon Weg (**Wahrscheinlich zum Foto Wettbewerb**). Ende.

In allen DE-4 werden von den Kindern der Fokusgruppe unterschiedliche narrative Gestaltungselemente benutzt (Abbildung 20). Während in den Texten von NICOLE, LUCA und CATERINA nur jeweils ein Element zu finden ist, benutzen ARTURO, EMILIA, GIULIA und ROSELLA drei und SILVIA fünf unterschiedliche narrative Gestaltungselemente. Alle acht Kinder verwenden in DE-5 insgesamt mehr narrative Gestaltungselemente als im ersten Text mit einem Zuwachs um ein (EMILIA, GIULIA, ROSELLA) bzw. zwei (ARTURO, SILVIA, NICOLE, LUCA, CATERINA) *types*.

Abbildung 20: Narrative Gestaltungselemente DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Am Beispiel von NICOLE lässt sich diese Entwicklung prägnant erkennen. In ihrem DE-4 sind bis auf die Verbalisierung von Absichten durch das Modalverb *wollen* keine weiteren narrativen Gestaltungselemente zu finden. Im zweiten Text lässt NICOLE das Mädchen durch direkte Rede zu Wort kommen, nachdem sie außerdem die Plötzlichkeit der Handlung durch die Wendung *auf einmal* markiert:

(T50) Und **auf ein mal** stand die Tochter auf und sagte: „Warte mal Papa.“

Im Bereich der narrativen Gestaltungselemente lässt sich außerdem im Allgemeinen beobachten, dass mehr Kinder im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr ihre Figuren durch direkte oder indirekte Rede interagieren lassen. In DE-4 benutzen bereits EMILIA, GIULIA (T51) und ROSELLA (T52) die direkte und ARTURO die indirekte Rede, während nur in SILVIAS Text beide zu finden sind.

(T51) [...] „das sieht so aus als ob der Fotograf auf einer Bank sitzt und von den Blume aufgegessen wird.“

(T52) Der Papa sagt zu den Kinder: „Sara, Simon, setzt euch auf der roten Bank.“

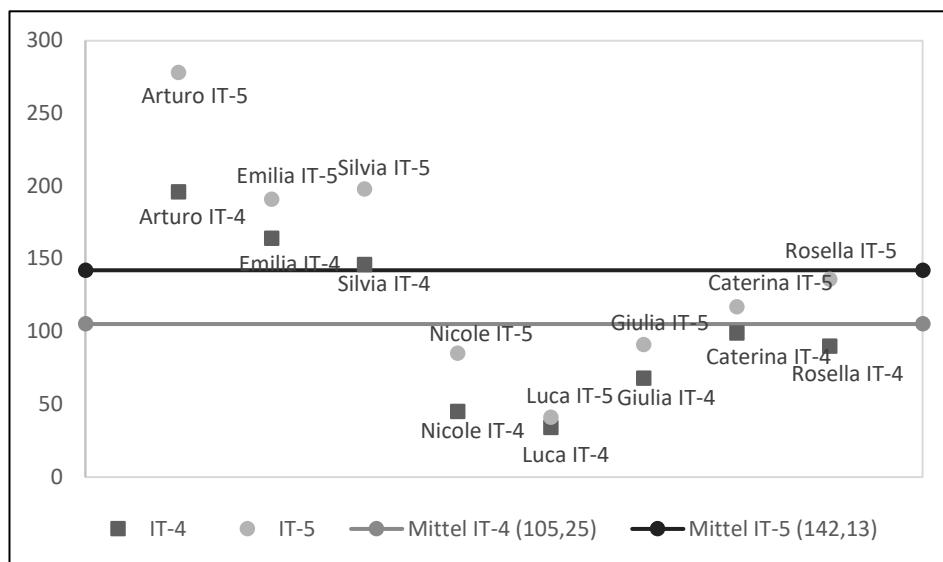
In DE-5 benutzen LUCA, ARTURO, SILVIA und CATERINA sowohl die direkte als auch die indirekte Rede, während EMILIA und NICOLE nur die direkte Rede verwenden. GIULIA und ROSELLA (T53) benutzen in diesem Fall keine direkte Rede mehr, sondern nur die indirekte.

(T53) Der Vater sagt zu Lisa und Marco sie sollten sich auf eine rote Bank setzen.

2.3.2.1.2 Italienisch

Auch für IT-4 schreiben EMILIA, ARTURO und SILVIA überdurchschnittlich viele Wörter. Außerdem ist CATERINAS Text auch durchschnittlich lang (Abbildung 21). LUCAS und NICOLEs IT-4 liegen hinsichtlich ihrer Länge deutlich unter dem Mittelwert der Fokusgruppe. In IT-5 schreiben alle Kinder noch längere Texte. Auch hier verfassen ARTURO, EMILIA und SILVIA deutlich längere Texte im Vergleich zum Mittelwert der Fokusgruppe, ein Mittelwert, der per se aber immer weniger repräsentativ ist, wenn man bedenkt, dass ARTURO für IT-5 278 Wörter schreibt und LUCA 41.

Abbildung 21: Anzahl der Wörter IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Entwicklungen bei allen Kindern sind auch im Bereich der Textbewältigung zu beobachten (Abbildung 22). Neben ARTURO erreichen auch EMILIA und SILVIA bereits in IT-4 überdurchschnittliche Punktzahlen. Diese Texte sind unter Berücksichtigung der Erzählstruktur komplexer als die anderen Texte der Kinder der Fokusgruppe. EMILIAS IT-4 ist z.B. nicht nur ausführlich und detailliert, sondern geht über die reine erzählerische Darstellung der einzelnen Szenen hinaus. Die letzte Passage dieses Textes besteht zum Beispiel aus einer Anmerkung der Autorin, der ein Smiley folgt:

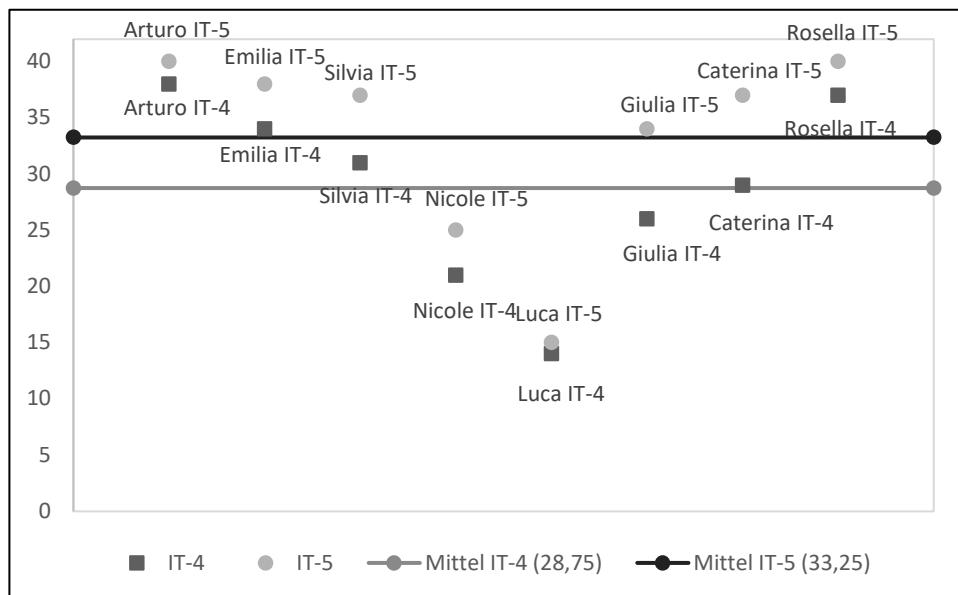
(T54) E Quá la storia è finita ma una vi voglio dire i gemelli facevano ancora migliaia di scherzi :-P.⁹³

93 Und hier ist die Geschichte zu Ende, aber eines will ich euch noch sagen, die Zwillinge haben noch Tausende von Streichen gespielt.

Die deutlichsten Entwicklungen im Bereich Textbewältigung sind bei GIULIA und CATERINA zu erfassen (jeweils acht Punkte mehr). In IT-5 erreicht GIULIA bessere Ergebnisse sowohl im Teilbereich Aufgabenbewältigung als auch in der Auswertung der ausgelassenen Szene, die sie ausführlicher darstellt. Als einziger der vier von GIULIA verfassten Texte trägt IT-4 einen Titel: *Le foto* (Die Fotos).

Im Bereich der Textbewältigung ist im Fall von NICOLE ein kleiner Kompetenzzuwachs im Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zu beobachten. In beiden Texten werden die meisten Szenen allerdings nicht ausführlich oder sehr einfach in der Erzählung behandelt.

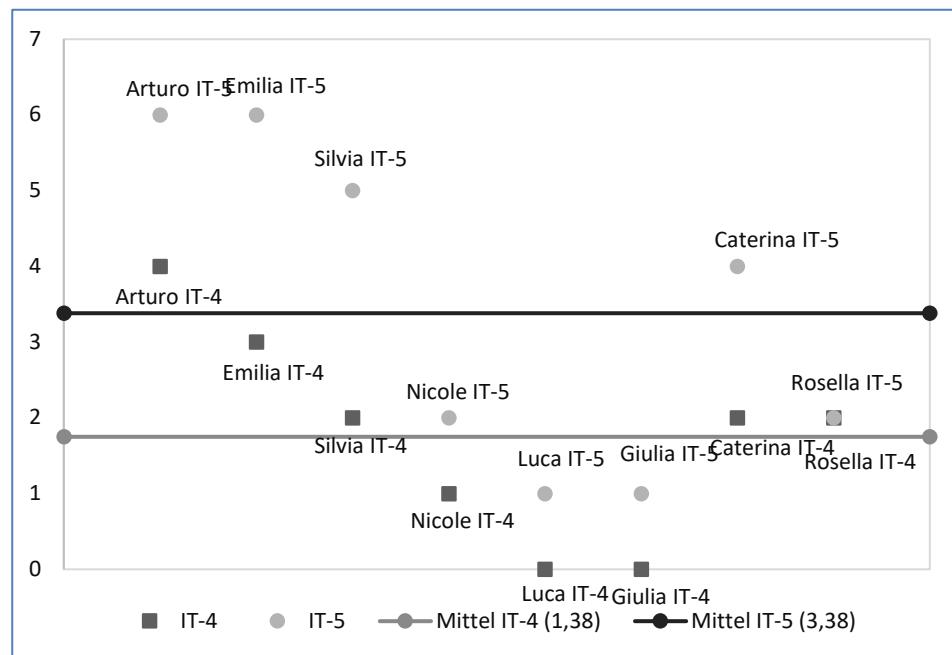
Abbildung 22: Textbewältigung IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



In sechs von acht IT-4 ist mindestens ein narratives Gestaltungselement zu finden (Abbildung 23). Nur in den Texten von LUCA und GIULIA ist dies nicht der Fall. Entwicklungen in diesem Bereich sind für alle Kinder außer ROSELLA anhand der Analyse von IT-5 zu verzeichnen. In IT-5 werden von allen Kindern mindestens eins (GIULIA, LUCA) bis sechs (ARTURO, EMILIA) unterschiedliche narrative Gestaltungselemente verwendet.

Die deutlichste Entwicklung in diesem Zusammenhang ist in den Texten von SILVIA und EMILIA zu finden, die jeweils drei narrative Gestaltungselemente mehr in IT-5 als in IT-4 verwenden. EMILIA verbalisiert die Empfindungen ihrer Figuren bereits in IT-4, in IT-5 wird dieses Gestaltungselement noch häufiger eingesetzt, auch um Wechsel in den Empfindungen zu beschreiben.

Abbildung 23: Narrative Gestaltungselemente IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



In (T55) zum Beispiel signalisiert sie durch dieses Gestaltungselement den Stimmungswechsel einer der Protagonist:innen der Geschichte, die zunächst entnervt, dann aber wieder fröhlich ist:

(T55) [...] dice Lea un po' **stufata**. Però poi fa un **sorriso profondo** [...]⁹⁴

Um Spannung zu schaffen und wieder zu lösen, kombiniert EMILIA in IT-5 unterschiedliche Gestaltungselemente wie z.B. Iteration und Lautmalerei:

(T56) Va **indietro e indietro e poi... pum!**⁹⁵

Auch bei den italienischsprachigen Texten erscheint es aufschlussreich, die Entwicklung des Gebrauchs der direkten und indirekten Rede in den Texten der beiden MESSZEITPUNKTE zu betrachten. Wie in ihren deutschsprachigen Texten verwenden EMILIA, GIULIA, ROSELLA und SILVIA die direkte Rede in IT-4. Gleches macht auch NICOLE, obwohl in ihrem Text die direkte Rede nicht grafisch eingeleitet wird:

94 [...] sagt Lea, ein bisschen genervt. Aber dann lächelt sie tief [...]

95 Er läuft nach hinten und ach hinten und dann.. pum!

(T57) Un giorno Pappa Angelo ha detto ha Aurora e Matteo **dai andiamo al parko ce fagiamo una foto Per mamma, Ok Pappa.**⁹⁶

ARTURO lässt als einziger in IT-4 seine Figuren durch die indirekte Rede interagieren, benutzt aber neben EMILIA, SILVIA, NICOLE und CATERINA auch die direkte Rede in IT-5. ROSELLA verwendet ausschließlich die indirekte Rede in IT-5, während SILVIA und CATERINA sowohl die direkte als auch die indirekte Rede verwenden.

2.3.2.1.3 Kompetenzen im Vergleich

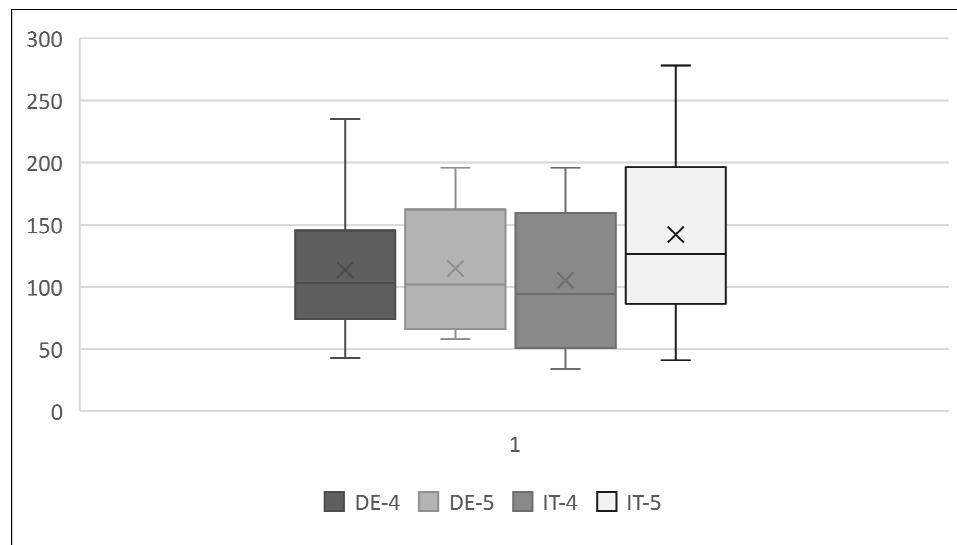
Bezüglich der Anzahl der geschriebenen Wörter ist der größte durchschnittliche Zuwachs für die italienischsprachigen Texte zu verzeichnen (Abbildung 24). Während die Mittelwerte für IT-4 und DE-4 relativ vergleichbar sind (DE-4: 113,63; IT-4: 105,25) unterscheiden sich die Mittelwerte für die im fünften Schuljahr geschriebenen Texte um ca. 30 Einheiten (DE-5: 114,88; IT-5: 142,13). Diese Daten bedeuten allerdings nicht, dass alle Kinder erheblich längere italienischsprachige Texte im fünften Schuljahr verfassen, sondern, wie es aus Abbildung 24 ersichtlich wird, dass nur einige Kinder wesentlich längere Texte schreiben, während andere in diesem Bereich nur einen geringen Zuwachs zeigen. Die Standardabweichung in IT-5 wird nämlich größer. Während dieser Wert für DE-4 (59,45) und IT-4 (51,90) noch vergleichbar bleibt und sogar leicht abnimmt, was bedeutet, dass die Fokusgruppe in dieser Hinsicht dazu tendiert, homogenere interindividuelle Ergebnisse in Bezug auf die Länge der Texte zu erzielen, vergrößert sich die Spanne für die italienischsprachigen Texte beträchtlich. Sie reicht von 58,20 für IT-4 bis 76,29 für IT-5. Diese größere Standardabweichung deutet auf eine stärkere Streuung und damit auf heterogenere Ergebnisse hinsichtlich der Länge der in der fünften Klasse geschriebenen Texte hin.

Die gleiche Beobachtung gilt auch für die Ergebnisse im Bereich der Textbewältigung (Abbildung 25). Hier ist zu erkennen, wie in den Texten der vierten Klasse die Kinder der Fokusgruppe genau die gleichen Mittelwerte erreichen (DE-4: 28,75; IT-4: 28,75) und wie diese Parallelität teilweise auch zum zweiten Messzeitpunkt beibehalten wird, mit einem etwas höheren Mittelwert für Italienisch (DE-5: 33,50; IT-5: 33,75).

Allein aufgrund dieser Berechnung ließe sich somit vermuten, dass sich die Kompetenzen in den beiden Sprachen, bezogen auf die Textbewältigung, parallel entwickeln. Dies scheint teilweise zuzutreffen, aber aus der Berechnung der Standardabweichung wird ersichtlich, dass diese für Deutsch kleiner (von 8,88 auf 8,11) und für Italienisch größer (von 8,21 auf 8,81) wird, was ein leichtes Anzeichen für eine Abnahme der Streuung in Bezug auf deutschsprachige Produktionen und eine Zunahme derselben im Italienischen darstellt. Dies könnte eine Tendenz zur Homogenisierung der Ergebnisse für die Mehrheitssprache und eine Heterogenisierung für die Minderheitssprache signalisieren.

96 Eines Tages sagte Papa Angelo zu Aurora und Matteo kommt, wir gehen in den Park und machen ein Foto für Mama, okay, Papa.

Abbildung 24: Anzahl geschriebener Wörter (alle Texte in beiden Sprachen aller Fokus-kinder)



Im Bereich der narrativen Gestaltungselemente ist in IT-5 eine höhere Streuung zu beobachten (Abbildung 26). Bereits in DE-4 werden durchschnittlich mehr narrative Gestaltungselemente benutzt (2,50) als in IT-4 (1,75). Alle Kinder verwenden in den Texten in beiden Sprachen im fünften Schuljahr mehr narrative Gestaltungselemente als in den Texten der vierten Klasse. Die Standardabweichung wird allerdings für die deutschsprachigen Texte kleiner (von 1,41 auf 1,36) und für die italienischsprachigen Texte sensibel größer (von 1,39 auf 2,13).

Diese Daten deuten auch darauf hin, dass die Entwicklung der Kompetenzen im Deutschen, wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen, in diesem Fall in homogeneren und wahrscheinlich strukturierteren Phasen verläuft, während dies im Italienischen nicht der Fall zu sein scheint. Es könnte vermutet werden, dass der Besuch einer monolingual deutschen Schule, in der Deutsch weitergefördert wird, eine Variable darstellt, die sich auf die Dimension der Streuung der Ergebnisse auswirkt. Um die größere Streuung im Italienischen zu verstehen, sollten dann weitere Variablen berücksichtigt werden. Der deutlichste Zuwachs in diesem Bereich für die italienischsprachigen Texte sind beispielsweise bei EMILIA und SILVIA zu beobachten, die in der gleichen Klasse der bilingualen Grundschule waren und im fünften Schuljahr den gleichen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen.

Abbildung 25: Textbewältigung (alle Texte in beiden Sprachen aller Fokuskinder)

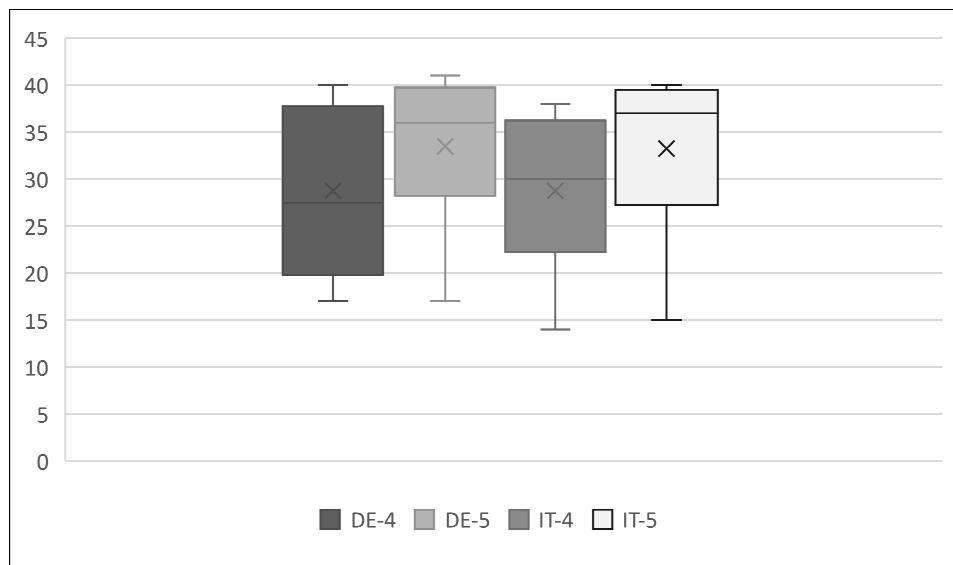
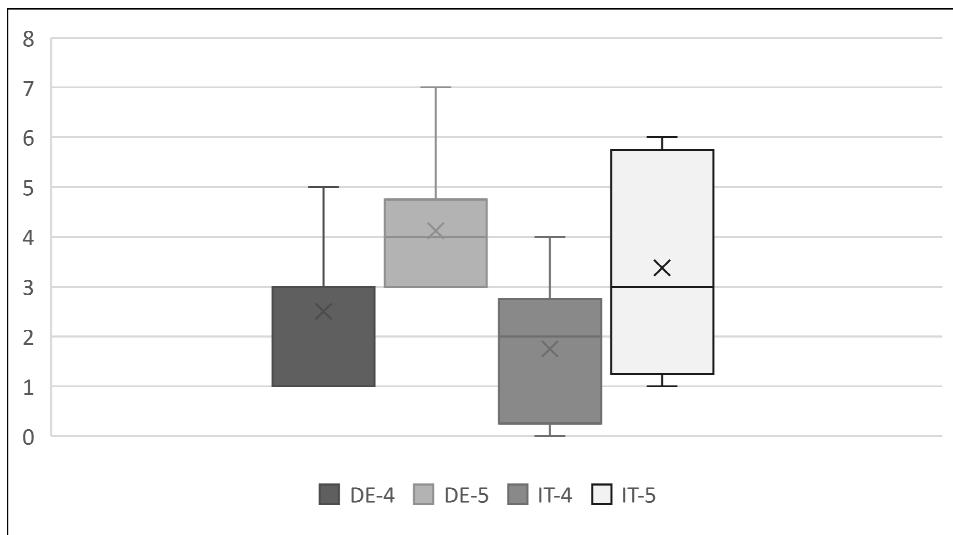


Abbildung 26: Narrative Gestaltungselemente (alle Texte in beiden Sprachen aller Fokuskinder)

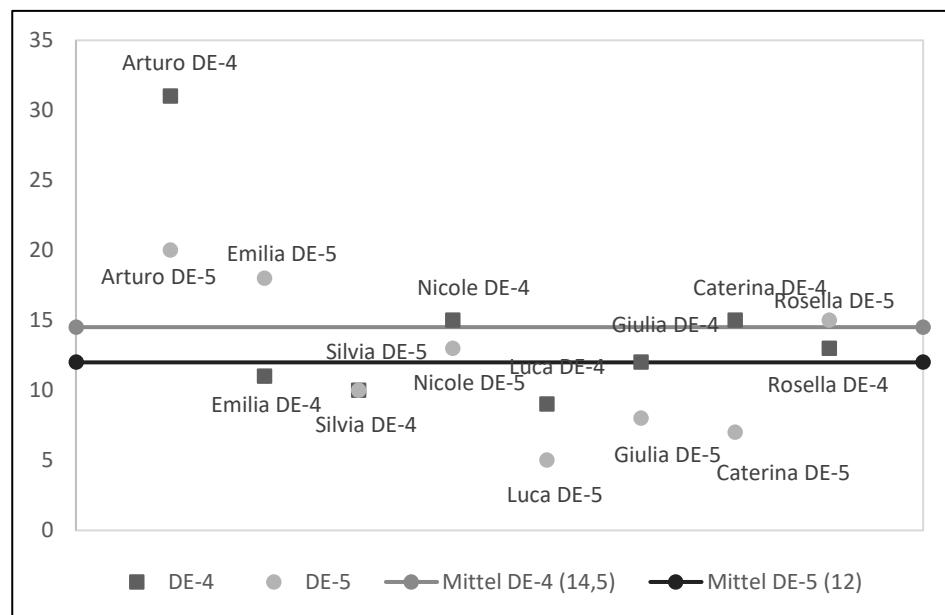


2.3.2.2 „Non potresti andare un pochino più indietro“ – Wortschatz, bildungssprachliche Elemente und Satzverbindungen

2.3.2.2.1 Deutsch

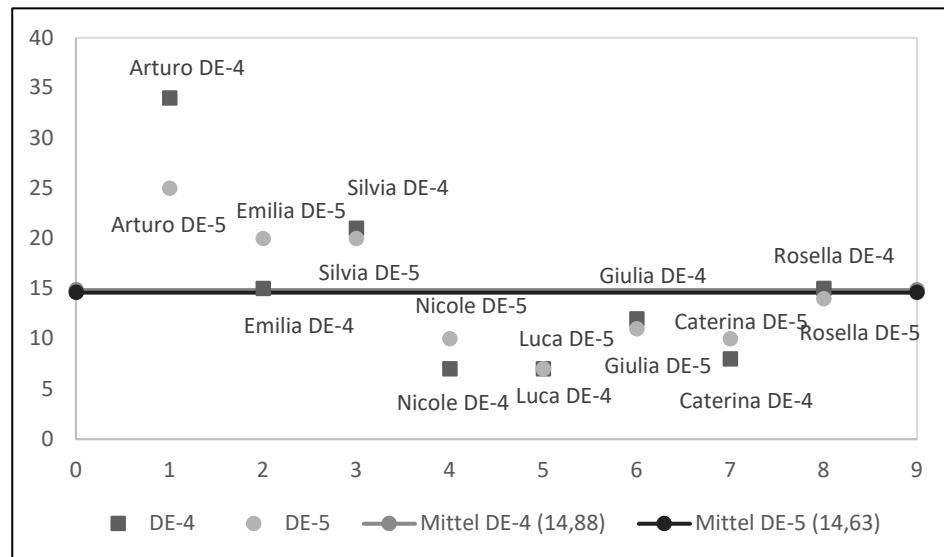
Im Durchschnitt verwenden die Schüler:innen der Fokusgruppe 14,50 verschiedene *Nomen-types* für DE-4, während sie für DE-5 durchschnittlich zwölf unterschiedliche *types* verwenden (Abbildung 27). Eine Abnahme der verwendeten *Nomen-types* ist bei fast allen Kindern außer ROSELLA und EMILIA zu verzeichnen. Dieser Abschwung könnte durch eine stärkere Fokussierung der Kinder auf die Erwähnung der wichtigsten Substantive, aus denen sich das Szenario der Geschichte zusammensetzt, und eine konsequente Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Handlung der Erzählung selbst erklärt werden, die durch eine größere Vielfalt von Verb-*types* und Satzverbindungen zum Ausdruck kommt.

Abbildung 27: Nomen-types DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Allerdings lässt sich im Verbalbereich keine große Steigerung der Anzahl an verwendeten Verb-*types* beim zweiten Messzeitpunkt erkennen. Ein deutlicher Zuwachs von 15 auf 20 *types* lässt sich bei EMILIA verzeichnen. In allen anderen Fällen sind die Zahlen sowie der Mittelwert für die Fokusgruppe vergleichbar (Abbildung 28).

Abbildung 28: Verb-types DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Im Bereich der Adjektive ist in fünf von acht Fällen ein Anstieg der Anzahl verwendeter *types* zu beobachten. Während in DE-4 drei Kinder keine Adjektive in ihren Texten verwenden, betrifft das bei DE-5 nur ein Kind, NICOLE. Die deutlichste Entwicklung in diesem Bereich ist bei SILVIA zu beobachten. In ihrem DE-4 treten zwei Adjektiv-*types* auf (*schön, wunderschön*), in DE-5 steigt die Anzahl an *types* um sechs (*schön, perfekt, glücklich, brav, gefühlt, gut, überglücklich, einverstanden*). Dagegen benutzen GIULIA und ROSELLA in DE-5 weniger Adjektive als in DE-4. In DE-4 verwendet ROSELLA drei *types* Adjektive, und diese jeweils mindestens einmal in adverbialer (T58), prädikativer (T59) und attributiver Funktion:

(T58) Simon sagt **schnell** zu Sara: „Schnell Sara mach Papa ein Foto im Tulpenbeet!“

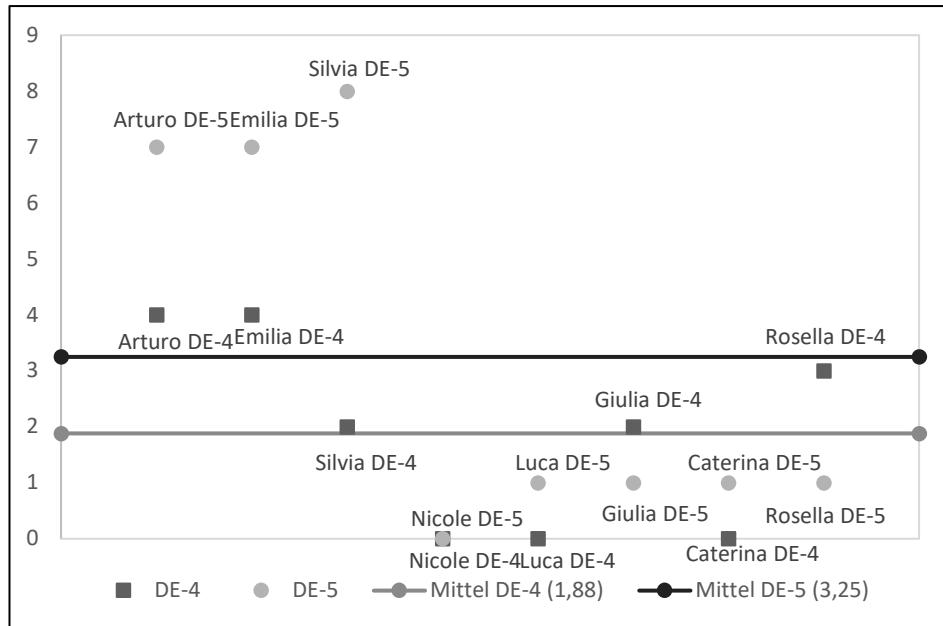
(T59) „Das Foto ist **wunderschön** dass müssen wir auf die Wand hängen!“

In DE-5 benutzt sie nur ein Adjektiv in attributiver Funktion (*auf eine rote Bank*). Adjektivische Attribute werden insgesamt von sechs Kindern entweder in DE-4, in DE-5 oder in beiden Texten verwendet. EMILIA setzt zum Beispiel adjektivische Attribute in beiden Texten ein, die sowohl in DE-4 (T60) als auch in DE-5 normgerecht flektiert werden (T61):

(T60) [...] und die Zwillinge wurden in der **ganzen** Welt mega mega berühmt.

(T61) „Herr Vater sollten sie nicht auch den **schönen** hintergrund mit fotografieren?“

Abbildung 29: Adjektiv-types DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Bei sechs Kindern ist ein Zuwachs in den angewendeten types bildungssprachlicher Elemente zu verzeichnen. Während bei NICOLE keine Veränderung zu beobachten ist (ein type in DE-4 und ein type DE-5), findet bei GIULIA einen Rückgang (drei types weniger in DE-5) statt (Abbildung 30). Sechs Kinder verwenden in ihren Texten Komposita. So werden zum Beispiel neben *Tulpenbeet* zusammengesetzte Nomen wie *Hintergrund* (EMILIA), *Wettbewerb* (SILVIA) und *Grundschule* (GIULIA) benutzt. ROSELLA benutzt die meisten Komposita. Neben *Tulpenbeet* und *Fotokamera* in DE-4 verwendet sie in DE-5 weitere drei Komposita: *Gleichgewicht*, *Wohnzimmer* und *Tennis Ball*, wobei sie letzteres getrennt schreibt. Das Kompositum *geburstag*, das in beiden Texten ohne <t> und kleingeschrieben wird, ist das einzige bildungssprachliche Element, das in den zwei Produktionen von NICOLE zu finden ist. Bereits in DE-4 benutzen zwei Kinder Passivformen in ihren Texten. GIULIA verwendet in DE-4 zweimal Vorgangspassiv (T62, T63), während SILVIA ein Zustandspassiv benutzt (T64)

(T62) nun **wird** Marie **aufgerufen** [...]

(T63) [...] als ob der Fotograf [...] **aufgegessen wird**.

(T64) [...] da **war** das Foto auch schon **gemacht**.

Neben ARTURO verwendet auch CATERINA das Passiv in DE-5:

(T65) [...] wo das Foto **ausgedruckt wurde** [...]

Konjunktivformen werden von SILVIA in beiden Texten und von EMILIA, ROSELLA und ARTURO nur in DE-5 verwendet. SILVIA benutzt in DE-4 Konjunktiv-II-Formen zum Ausdruck höflicher Bitten (T66):

(T66) „Ja, **dürften** wir dann vielleicht auch ein Foto von ihnen machen?“

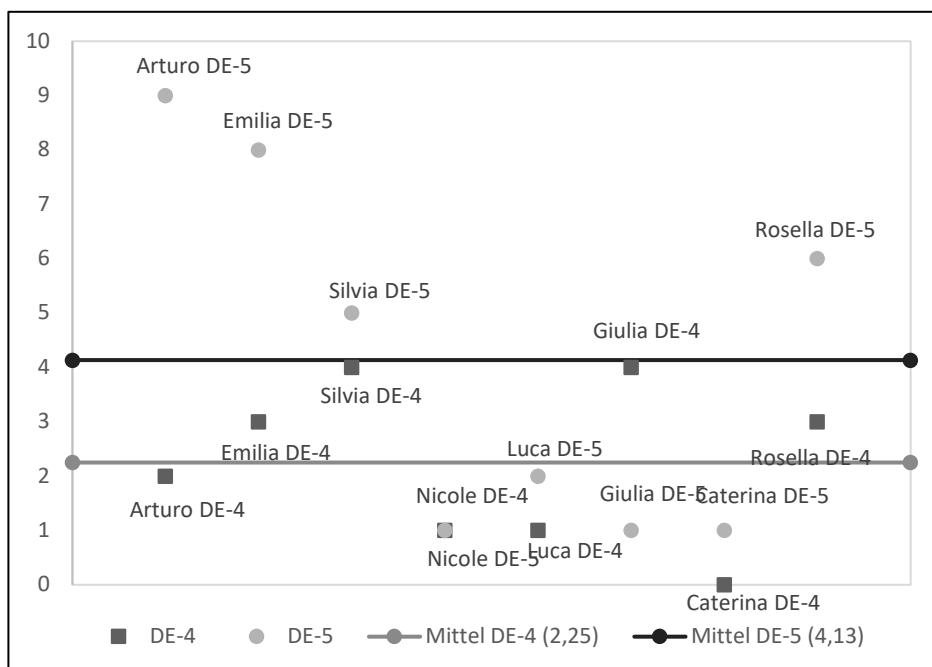
Diesen benutzt sie auch in DE-5 für den Ausdruck indirekter Rede durch einen indirekten Fragesatz:

(T67) So fragte er die Kinder ob er von ihnen ein Foto machen **könnte**.

ROSELLA drückt mit dem Konjunktiv II eine mögliche zukünftige Absicht in DE-5 Text aus:

(T68) [...] um ein Bild zu machen was sie dann im Wohnzimmer **aufhängen würden**.

Abbildung 30: Bildungssprachliche Elemente (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Im Bereich der Satzverbindungen ist in drei Fällen (SILVIA, LUCA, CATERINA) ein Zuwachs der angewendeten *types* zu beobachten. In weiteren drei Fällen (NICOLE, GIULIA, ROSELLA) gibt es keine Veränderung. Dagegen benutzen ARTURO und EMILIA in DE-5 weniger Satzverbindung-*types* als in den ersten Texten. Generell lässt sich feststellen, dass die Kinder in DE-5 häufiger eingeleitete Nebensätze und Infinitivanschlüsse neben

nebengeordneten Hauptsätzen verwenden. Sie sind somit in der Lage, ein bestimmtes Spektrum an Subjunktionen zu nutzen, um die Handlung der Erzählung syntaktische komplexer zu strukturieren. Temporalsätze verwenden z.B. vier Kinder entweder schon in DE-4 oder in DE-5. Bereits in DE-4 sind auch Kausalsätze bei NICOLE (T69) und GIULIA zu finden:

(T69) die Kinder gehen mit dem Papa in den Park **weil die Mutter hatte geburstag**.

Eine besonders deutliche Entwicklung ist bei der Verwendung von Relativsätzen zu verzeichnen. ARTURO und EMILIA benutzen sie bereits in DE-4 (T70), in DE-5 werden sie von sieben der acht Kinder eingesetzt.

(T70) und der neue Titel war **der dann in der Zeitung vorkam**: „DER FOTOGRAF IM TULPENBEET“ war der neue Titel.

Weitere Typen von Nebensätzen sind eher sporadisch und nur bei einigen Kindern zu finden. Finalsätze werden z.B. nur von ARTURO und ROSELLA in beiden Texten gebildet und ROSELLA ist auch die Einzige, die in DE-5 einen Konsekutivsatz verwendet (T71):

(T71) Als sie wieder zu Hause waren, mochten sie das Bild **so sehr, dass sie es im Wohnzimmer aufhangten**.

Als einzige bildet GIULIA außerdem einen Modalsatz in DE-4:

(T72) [...] als ob der Fotograf auf einer Bank sitzt und von den Blume aufgegessen wird.

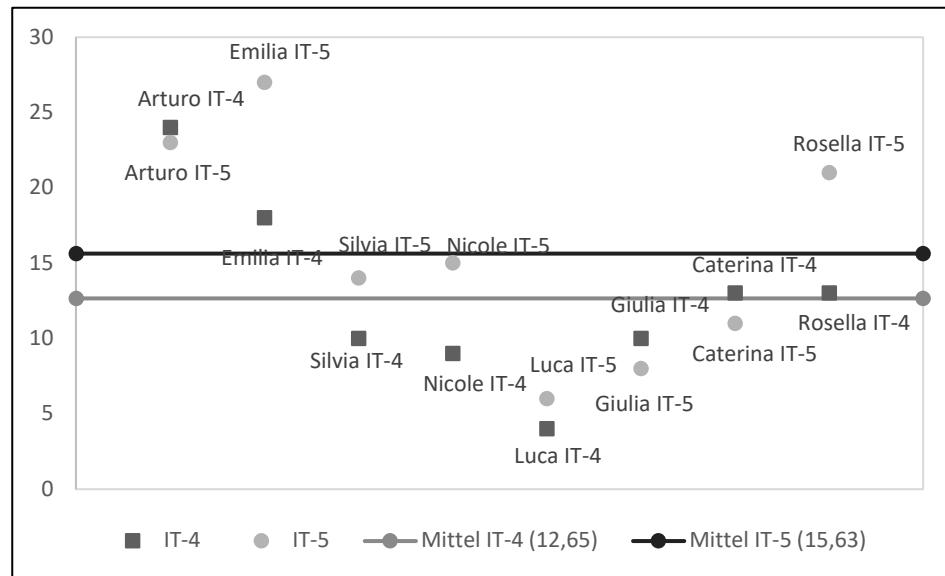
Vergleicht man die zu den beiden Messzeitpunkten verfassten deutschsprachigen Texte, so lassen sich generell in fast allen hier betrachteten Bereichen Entwicklungen für die Fokusgruppe feststellen. Der einzige Bereich, in dem die Gruppe einen niedrigeren Mittelwert für DE-5 als für DE-4 erreicht, ist der der verwendeten Nomen-*types*. Die zunehmende Verwendung von Adjektiven ermöglicht jedoch Spezifizierungen bei der Anwendung desselben Nomen-*type*. Darüber hinaus findet sich ein breiteres Spektrum an Satzverbindungen und bildungssprachlichen Elementen, die dazu dienen, die Erzählhandlung genauer und komplexer zu gestalten. Nur bei GIULIA sind Abnahmen in mehreren Bereichen zu verzeichnen, und zwar bei Nomen- und Adjektiv-*types* und bildungssprachlichen Elementen.

2.3.2.2 Italienisch

Anders als für die deutschsprachigen Texte benutzen in IT-5 nur drei Kinder (ARTURO, GIULIA und CATERINA) weniger Nomen-*types* als in IT-4 (Abbildung 31). In allen anderen Fällen ist ein Anstieg der verwendeten Nomen-*types* zu beobachten. Auch in diesem Fall steigert sich die Anzahl der verwendeten Nomen-*types* bei EMILIA am meisten, gefolgt, parallel zu den Veränderungen bezüglich der deutschsprachigen Texte, von ROSELLA. ARTURO, EMILIA und ROSELLA benutzen in IT-5 deutlich überdurchschnittlich

viele Nomen-*types*, während die entsprechenden Werte für LUCA und NICOLE unter dem Mittelwert der Fokusgruppe liegen.

Abbildung 31: Nomen-*types* IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Beim Vergleich der angewendeten Verb-*types* in den zwei italienischsprachigen Texten können auch wie im Falle der deutschsprachigen Produktionen außer bei ARTURO und NICOLE wenige Veränderungen beobachtet werden. In NICOLEs zweitem längeren Text sind doppelt so viele Verb-*types* wie im ersten Text zu finden. Neben den Verben *andare*, *fare*, *dire* verwendet sie in einer einzigen Passage sechs unterschiedliche Verb-*types*, um den Grund des Sturzes ins Tulpenbeet erzählerisch wiederzugeben:

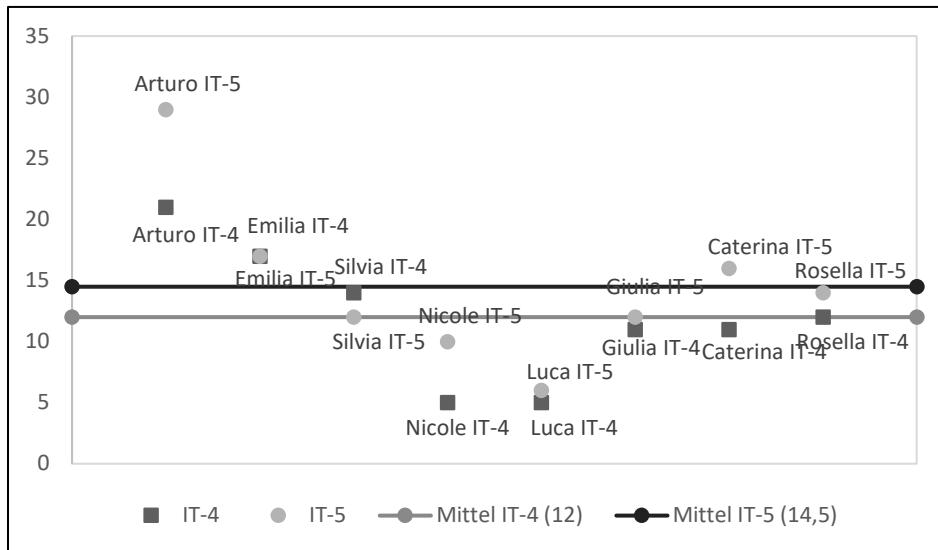
(T73) [...] è piu à **teta** la Bimba **arspetta** **devo fare** und cosa piu s **allata** è à **spinto** il suo Papa.⁹⁷

Auch in den italienischsprachigen Texten ist in fünf von acht Fällen ein Anstieg der Anzahl verwendeteter Adjektiv-*types* zu beobachten (Abbildung 33). Wie bei den deutschsprachigen Texten benutzen NICOLE und LUCA in ihren italienischsprachigen Produktionen in der vierten Klasse keine Adjektive. Während bei ARTURO ein kleiner Rückgang zwischen den beiden Texten zu verzeichnen ist, benutzen EMILIA, SILVIA und ROSELLA mehr Adjektiv-*types* in IT-5. Insgesamt ist eine hohe interindividuelle Varianz bei den italienischsprachigen Texten zu verzeichnen. Dies ist auch qualitativ beobachtbar. Bereits in IT-4 benutzt SILVIA zwei Adjektive in attributiver Funktion, eins davon im relativen Superlativ:

97 [...] und dann sagte das Mädchen warte ich muss etwas machen dann stand sie auf und schubste ihren Papa.

(T74) „vero che e bello mi avete convinti e **la piu bella** foto da tutti“⁹⁸

Abbildung 32: Verb-types IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



In IT-4 werden von ihr drei Adjektive in attributiver Funktion benutzt. Bei den meisten Adjektiven handelt es sich um absolute Superlative:

(T75) „**Bravissimo, bellissimo, perfetto!** Grazie a voi per la **perfetta** foto per la mia moglie!“⁹⁹

ROSELLA benutzt in IT-5 fünf Adjektive, davon drei in attributiver Funktion (*una bella mattina, una panchina rossa, al povero papà*). Darüber hinaus beendet sie den Text mit dem Adverb *bene*, das einem deutschen Adjektiv in adverbialer Funktion entspricht:

(T76) Alla fine andò tutto **bene**.¹⁰⁰

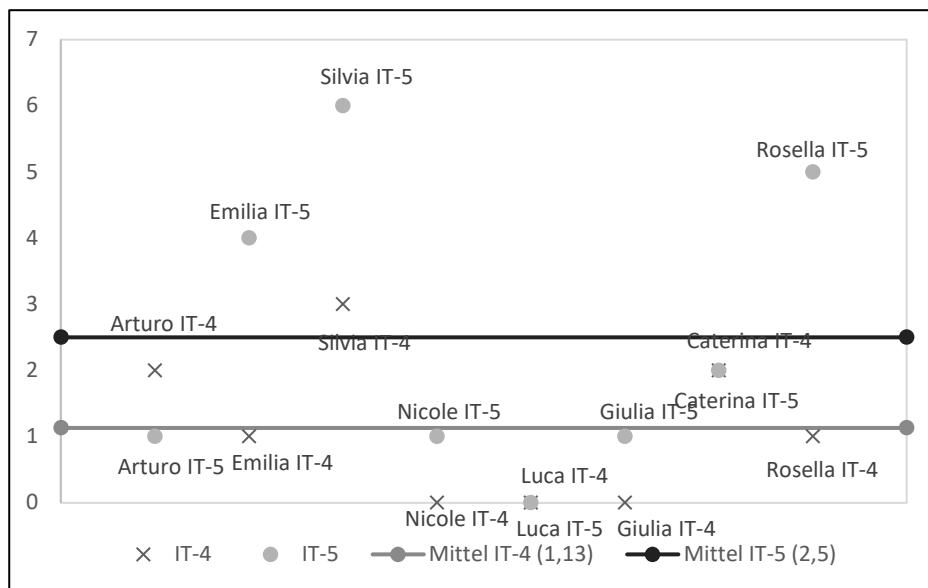
Eine hohe interindividuelle Varianz ist auch im Bereich der bildungssprachlichen Elemente zu verzeichnen (Abbildung 34). In IT-4 von EMILIA, LUCA und GIULIA sind keine bildungssprachlichen Elemente zu finden. Während sich diese Situation in IT-5 bei LUCA nicht ändert und GIULIA nur ein bildungssprachliches Element verwendet, beobachtet man bei EMILIA einen großen Zuwachs in diesem Bereich mit der Verwendung sechs unterschiedlicher bildungssprachlicher Elemente.

98 „stimmt, es ist schön, ihr habt mich überzeugt, das Foto ist am schönsten“

99 „Sehr gut, wunderschön, perfekt! Vielen Dank für das perfekte Foto für meine Frau!“

100 Am Ende ging alles gut.

Abbildung 33: Adjektiv-types IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



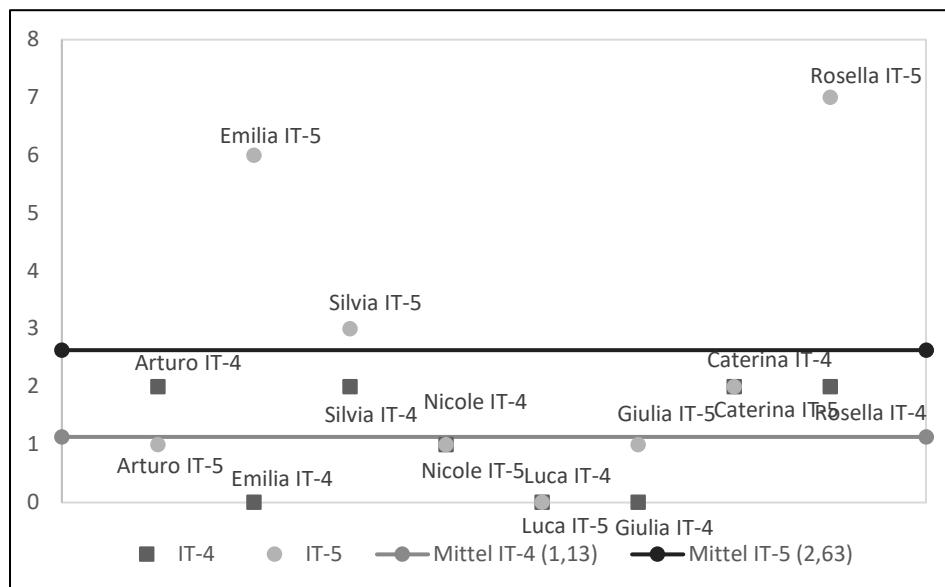
Auch für ROSELLA erhöht sich die Anzahl bildungssprachlicher Elemente zwischen den beiden Texten sensibel. NICOLES und CATERINAS Werte in diesem Bereich bleiben unverändert und ARTURO ist das einzige Kind, bei dem ein kleiner Rückgang beobachtet werden kann. In vier Texten ist das Kompositum *fotocamera* zu finden. NICOLE und ARTURO erwähnen diesen Gegenstand in IT-4, während EMILIA und CATERINA das Wort in IT-5 verwenden. In IT-4 benennt CATERINA die Kamera ebenfalls durch ein Kompositum: *telecamera (Videokamera)*. In IT-5 wird die Kamera – wenn auch nicht orthografisch normgerecht – passender *fotocamera* genannt. SILVIA und EMILIA verwenden jeweils die gleiche Nominalisierung: *sorriso (Lächeln)*. Passiv- und Konjunktivformen werden in keinem Text benutzt. Ein *condizionale presente* zum Ausdruck einer höflichen Aufforderung ist in EMILIAS IT-5 zu finden:

(T77) „Non **potresti** andare un pochino più indietro così si vede anche l’erba e gli alberi!“¹⁰¹

Fünf Kinder (SILVIA, LUCA, GIULIA, CATERINA, ROSELLA) benutzen in IT-5 mehr Satzverbindung-types als in IT-4. Insbesondere ist ein großer Zuwachs bei CATERINA zu beobachten (von drei auf sieben). Bei ARTURO ist ein kleiner Rückgang zu verzeichnen, während EMILIA fast halb so viele Satzverbindung-types in ihrem zweiten Text (fünf) benutzt wie im ersten.

101 „Könntest du nicht ein bisschen weiter nach hinten gehen, sodass man auch das Gras und die Bäume sehen kann!“

Abbildung 34: Bildungssprachliche Elemente IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokuskinder)



Wie im Falle des Deutschen ist es auch hier aufschlussreich zu untersuchen, welche Typen von Nebensätzen von den Kindern für die Gestaltung ihrer Erzählungen verwendet werden. Insgesamt sind auch in den italienischsprachigen Texten neun unterschiedliche *types* von Nebensätzen/Infinitivanschlüssen zu finden und, parallel zu den deutschsprachigen Texten, verwenden die Kinder am meisten Temporal- und Relativsätze. Als einzige bildet GIULIA in IT-4 einen Subjekt- (T78) und im zweiten einen Konsekutivsatz (T79):

(T78) [...] e quand guardano la foto sembra **che il fotografo e seduto in pancia**.¹⁰²

(T79) [...] I bambini l'hanno trovato **così divertente che gli hanno scattato una foto**.¹⁰³

Einige Kinder bilden komplexere Satzgefüge mit mehreren Nebensätzen. Bereits in IT-4 bildet CATERINA subjektlose Objektsätze (T80) und subjektlose Finalsätze (T81):

(T80) Alessandro chiede ha due bambini **di** fargli una foto [...]¹⁰⁴

(T81) Dopo i due bambini sono andati ha casa **per** stampare la foto [...]¹⁰⁵

102 [...] und wenn sie sich das Bild ansehen, sieht es so aus, als ob der Fotograf auf der Bank sitzt.

103 [...] Die Kinder fanden das so lustig, dass sie ein Foto davon machten.

104 Alessandro bittet zwei Kinder, ihn zu fotografieren [...]

105 Danach gingen die beiden Kinder nach Hause, um das Foto auszudrucken [...]

In IT-4 bildet sie neben Relativsätze, indirekten Fragesätzen mit *se* und einem Modalsatz mit *come* auch einen subjektlosen Temporalsatz mit dem Prädikat im *infinito passato*:

(T82) Dopo aver stampato la foto [...]¹⁰⁶

In einer Passage in IT-5 bildet ROSELLA auch einen subjektlosen Relativsatz, der einem Finalsatz folgt:

(T83) [...] per scattare una foto **da** appendere in casa.¹⁰⁷

Ein Vergleich der von den Kindern der Fokusgruppe in den vierten und fünften Klassen verfassten italienischsprachigen Texte zeigt, wie bei den deutschsprachigen Texten, eine allgemeine Entwicklung in allen hier berücksichtigten Kategorien. Die Durchschnittswerte der Gruppe sind bei IT-5 immer höher als bei IT-4. Betrachtet man jedoch die einzelnen Ergebnisse, so wird deutlich, dass die Varianz zwischen den Ergebnissen der einzelnen Kinder in IT-5 viel höher ist als in IT-4. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel im Vergleich zu den Ergebnissen für die deutschsprachigen Texte näher untersucht.

2.3.2.2.3 Kompetenzen im Vergleich

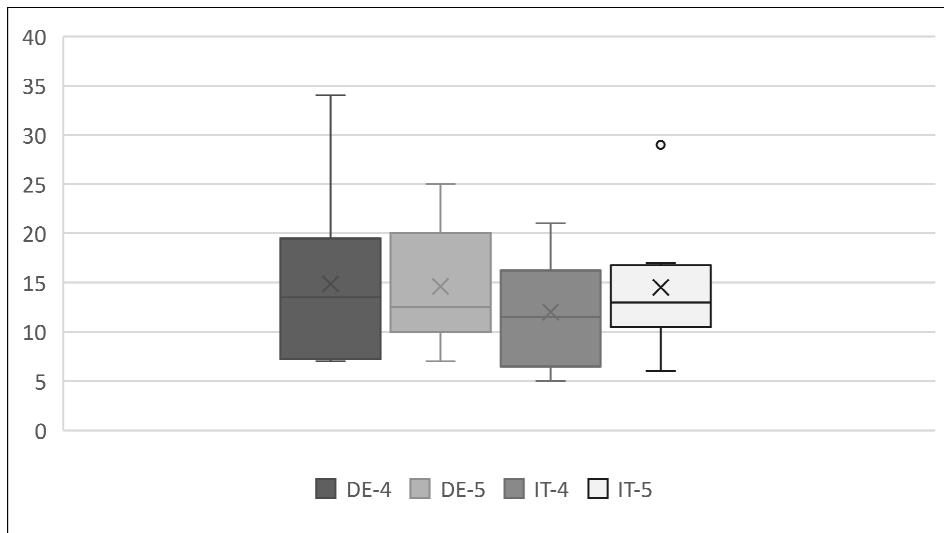
Auch für die hier analysierten Bereiche gelten teilweise im Vergleich zwischen den deutschsprachigen und den italienischsprachigen Texten im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr ähnliche Beobachtungen wie für die Anzahl der Wörter, der erreichten Ergebnisse in der Textbewältigung und der verwendeten narrativen Gestaltungselemente. Bei der Betrachtung der entsprechenden Mittelwerte der Fokusgruppe zeigt sich, dass wie bei den deutschsprachigen Texten auch die Werte für die italienischsprachigen Texte eine Entwicklung aufweisen. In der vierten Klasse liegt der Mittelwert der für die italienischen Texte verwendeten Verb-*types* beispielsweise bei zwölf und damit fast drei Punkte niedriger als der entsprechende Wert für DE-4 (Abbildung 35). In der fünften Klasse hingegen ist der Mittelwert der in den italienischsprachigen Texten verwendeten Verb-*types* mit dem der deutschsprachigen Texte vergleichbar (IT-5: 14,50; DE-5: 14,63). Allerdings reduziert sich die Standardabweichung für die deutschsprachigen Texte sensibel (von 9,13 auf 6,32), während sie für die italienischsprachigen Texte größer wird (von 5,48 auf 6,80).

Hinsichtlich der Mittelwerte der Nomen-*types* lassen sich in den italienischen und deutschsprachigen Texten auf einen ersten Blick unterschiedliche Tendenzen erkennen (Abbildung 36). Diese sinken nämlich für das Deutsche (DE-4: 14,50; DE-5: 12,00) und steigen für das Italienische (IT-4: 12,65; IT-5: 15,63). Auch in diesem Bereich ist aber ein Rückgang der Standardabweichung bei den deutschsprachigen Texten von 7,01 auf 5,40 und ein Anstieg desselben Wertes bei den italienischsprachigen Texten von 6,09 auf 7,44 zu beobachten.

106 Nachdem sie das Foto gedruckt haben [...]

107 [...] um ein Foto zu machen, das im Haus aufgehängt werden soll.

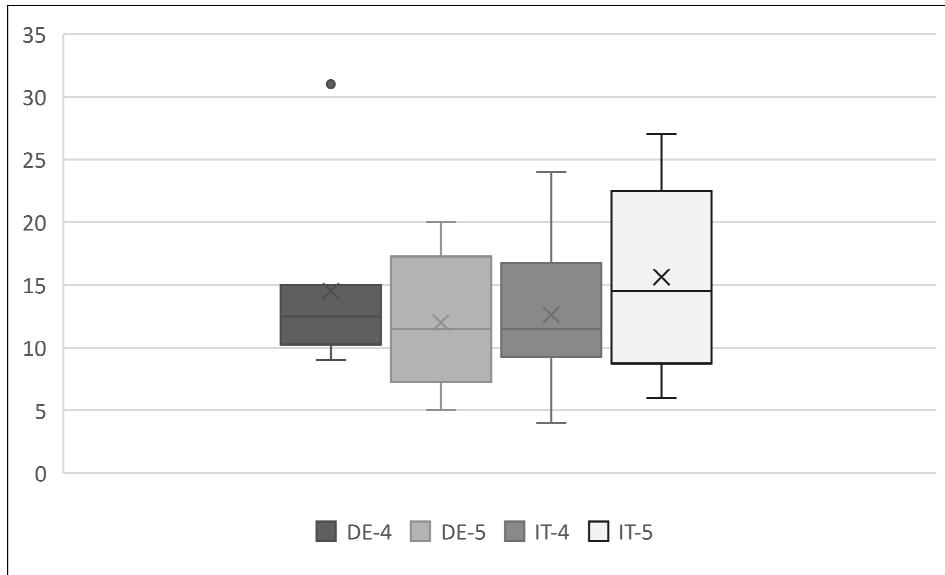
Abbildung 35: Verb-types im Vergleich (gesamt)



Dies deutet auf eine Zunahme der interindividuellen Varianz in diesem Bereich hin und wird dadurch erklärt, dass einige Kinder in IT-5 viel mehr Nomen-*types* verwenden, während andere weniger benutzen, so dass keine homogene Tendenz, sondern eher eine Zunahme der Heterogenität der Ergebnisse in diesem Bereich festgestellt werden kann. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Zu- bzw. Abnahme der Verb- und Nomen-Typen im Vergleich zwischen den Texten der vierten und fünften Klasse relativ zu betrachten ist. Da es sich zu den zwei Messzeitpunkten um dieselbe Geschichte handelt, ist nicht mit einer wesentlichen Zunahme der zum Erzählen verwendeten Nomen- und Verb-*types* zu rechnen, insbesondere wenn die Kinder bereits im Text der vierten Klasse über den für die Aufgabe erforderlichen Wortschatz verfügen, der für die gleiche Erzählung in der fünften Klasse auch verwendet werden kann. Möglicherweise wäre es aber auch denkbar gewesen, in den italienischen Texten der fünften Klasse eine deutliche Abnahme der Nomen- und Verb-*types* zu beobachten, wenn durch die fehlende Förderung des Italienischen in der weiterführenden Schule auch eine Sprachaufgabe hinsichtlich des für die Erzählzwecke der *Tulpenbeet*-Geschichte notwendigen Wortschatzes stattgefunden hätte. Die quantitative Analyse scheint dies nicht zu belegen. Ein kleiner Rückgang in der Verwendung von Nomen-*types* im Deutschen lässt sich darüber hinaus vermutlich dadurch erklären, dass die Texte der vierten Klasse einiger Kinder der Fokusgruppe, wie oben erwähnt, insgesamt oder in einigen Teilen mehr zur Beschreibung als zur Erzählung tendieren.

Im Hinblick auf die Adjektive kann festgestellt werden, dass sowohl in den deutschsprachigen als auch in den italienischsprachigen Texten alle Kinder der Fokusgruppe in der fünften Klasse mindestens ein Adjektiv-*type* verwenden (Abbildung 37). Insgesamt lässt sich für beide Sprachen ein Anstieg der Mittelwerte der Gruppe beobachten (DE-4: 1,88; IT-4: 1,13; DE-5: 3,25; IT-5: 2,50).

Abbildung 36: Nomen-types im Vergleich (gesamt)



Für Deutsch ist dieser Anstieg signifikanter, allerdings ist auch im Italienischen eine deutliche Entwicklung zu erkennen, obwohl ein Übergang in die monolinguale deutschsprachige Schule stattgefunden hat und die explizite Förderung des Italienischen im schulischen Kontext nicht mehr angeboten wird. In diesem Fall wird jedoch sowohl für Italienisch als auch für Deutsch eine größere Standardabweichung in den Texten der fünften Klasse erkennbar (DE: von 1,73 auf 3,41; IT: von 1,13 auf 2,20), was auf eine gewisse interindividuelle Varianz für beide Sprachen hinweist.

Für die bildungssprachlichen Elemente gelten ähnliche Beobachtungen wie für die Adjektive. Ein Vergleich der Ergebnisse zeigt bereits bei den in der vierten Klasse verfassten Texten einen Unterschied zwischen den beiden Sprachen von einem Punkt in den Mittelwerten der Fokusgruppe (DE-4: 2,25; IT-4: 1,13). Während der Mittelwert in diesem Bereich in den Texten der fünften Klasse für die deutschsprachigen Texte deutlich höher ist (DE-5: 4,13), ist im Falle der italienischsprachigen Texte ein allgemeiner Anstieg bei der Verwendung bildungssprachlicher Elemente zu erkennen, aber der Durchschnittswert bleibt immer noch deutlich niedriger als im Deutschen (IT-5: 2,63). Hierbei ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass in der weiterführenden Schule die deutsche Sprache ausdrücklich gefördert und in allen Schulfächern verwendet wird, in denen bildungssprachliche Elemente typischerweise zum Einsatz kommen. Für beide Sprachen lässt sich jedoch eine Vergrößerung der Standardabweichung feststellen (DE: von 1,49 auf 3,31; IT: von 0,99 auf 2,56), wenn man die Texte der vierten und fünften Klassen vergleicht, die in beiden Sprachen auf eine größere interindividuelle Varianz zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt verweisen.

Abbildung 37: Adjektiv-types im Vergleich (gesamt)

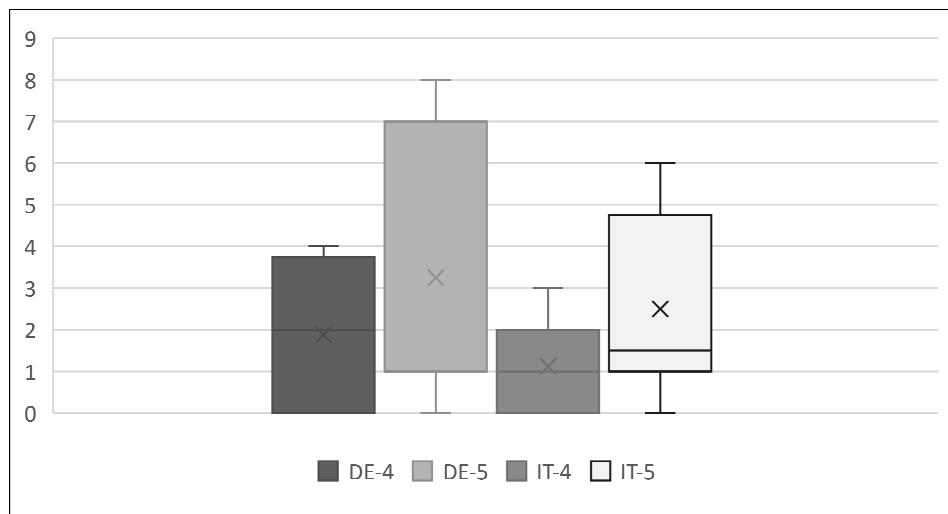
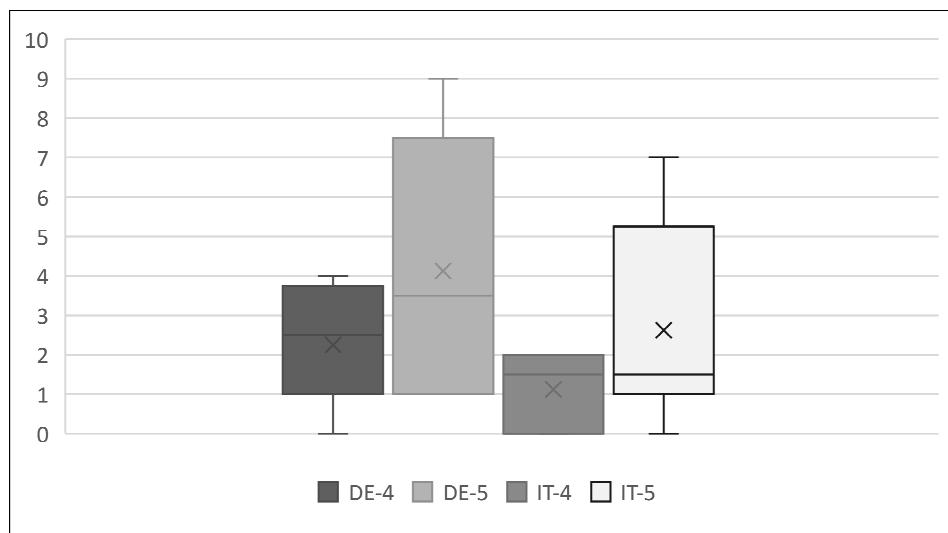


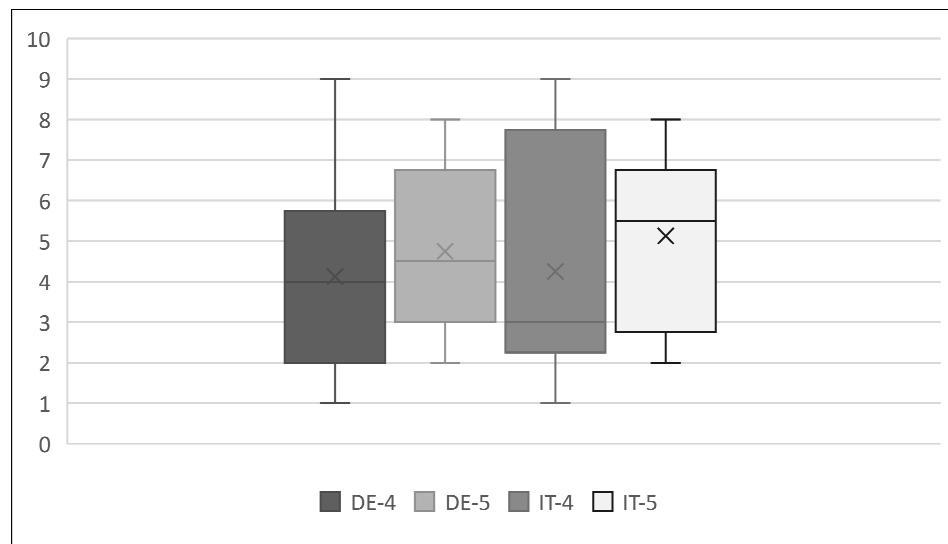
Abbildung 38: Bildungssprachliche Elemente im Vergleich (gesamt)



Anders als bei all den anderen in Betracht gezogenen Bereichen scheint die Entwicklung der Anwendung unterschiedlicher Satzverbindung-*types* zu den zwei Messzeitpunkten für die beiden Sprachen parallel zu verlaufen (Abbildung 39). Die Mittelwerte für die Fokusgruppe in der vierten Klasse sind vergleichbar (DE-4: 4,13; IT: 4,25) und entwickeln sich im Übergang in die fünfte Klasse nicht sensibel auseinander (DE-5: 4,75; IT-5: 5,13). Während die Standardabweichung in den Texten der vierten Klasse in diesem Bereich in den italienischsprachigen Produktionen größer ist als in den deutschsprachigen (DE-4:

2,59; IT-4: 3,06), lässt sich eine Verkleinerung dieses Werts und der Gefälle zwischen den beiden Sprachen für die Texte der fünften Klasse beobachten (DE-5: 2,12; IT-5: 2,17). Dies deutet darauf hin, dass die Syntax für beide Sprachen hinsichtlich der interindividuellen Varianz zu einer Stabilisierung tendiert. In diesem Fall ist hervorzuheben, dass zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt sowohl bei den deutschsprachigen als auch bei den italienischsprachigen Texten nur eine geringe Steigerung der Mittelwerte zu beobachten ist und dass, wie in Abbildung 39 zu sehen ist, bei DE-5 im Vergleich zu DE-4 der Maximalwert der verwendeten Satzverbindung-types höher ist, während dieser bei Italienisch niedriger ist. Für das Deutsche ist daher in diesem Bereich eine leicht aufwärts gerichtete Entwicklungstendenz zu beobachten, während für das Italienische eine leicht abwärts gerichtete Entwicklungstendenz zu erkennen ist. Datenerhebungen zu späteren Messzeitpunkten könnten diesen Trend bestätigen oder widerlegen.

Abbildung 39: Satzverbindung-types im Vergleich (gesamt)



Auch für diese Kategorien sticht der große Zuwachs im Bereich der Adjektive und derbildungssprachlichen Elemente bei EMILIA und SILVIA heraus. In diesem letzten Bereich ist der Zuwachs außerdem mit der Entwicklung von ROSELLA vergleichbar.

2.3.2.3 „Jeder der den Titel lies musste lachen“ – linguistische Analyse der deutschsprachigen Texte

Nach der quantitativen Analyse der Textproduktionen der Fokuskinder zu den zwei Messzeitpunkten sollen im Folgenden DE-4 und DE-5 qualitativ aus einer linguistischen Perspektive genauer analysiert werden, um den Schriftspracherwerb im Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule auf den Ebenen der Syntax, der Morphologie,

Lexik und Orthografie detaillierter beschreiben zu können. Dabei werden insbesondere Phänomene in Betracht gezogen, die im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch besonders relevant scheinen, d.h., bei denen mögliche Spracheinflüsse beobachtbar sein könnten (vgl. Bosco Coletsos & Costa 2013; Triulzi 2023). In Abschnitt 2.3.2.4 werden nach den gleichen Prinzipien linguistische Beobachtungen für die italienischsprachigen Texte vorgestellt.

2.3.2.3.1 Syntax

In allen ihren Texten bilden CATERINA, SILVIA und ROSELLA durchgehend syntaktisch normgerechte Haupt- und Nebensätze. Dabei werden Verbstellung und Satzklammer stets normgerecht realisiert. Auch EMILIA bildet fast alle Sätze immer syntaktisch normgerecht. In DE-5 formuliert sie allerdings einen eingeschobenen Relativsatz, bei dem sie die Verbendstellung beim finiten Verb respektiert, aber das Verb *sein* im Hauptsatz verdoppelt und dieses sowohl vor den Relativsatz als auch nach dem Zitat setzt:

(T84) und der neue Titel war **der dann in der Zeitung vorkam**: „DER FOTOGRAF IM TULPENBEET“ war der neue Titel.

Am Ende des gleichen Textes ist ein weiterer Relativanschluss zu finden, der syntaktisch normgerecht gebildet wird:

(T85) Jeder **der den Titel lies musste** lachen [...]

Die Verdopplung des Verbs *sein* im ersten Beispiel kann also als Performanzfehler betrachtet werden.

GIULIA (T86) und SILVIA (T87) schieben in zwei Sätzen Elemente ins Nachfeld. In beiden Fällen handelt es sich um extrapolierte Präpositionalangaben:

(T86) [...] und wollte schöne Fotos machen **für den Foto Wettbewerb**.

(T87) nun wird Marie aufgerufen **mit einem Jungen**

Vermutlich wird in diesem Fall das enge Nachfeld realisiert, um bestimmte Informationen in den Fokus zu stellen (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 1650). Eine Orientierung an der Sprechsprache könnte in diesem Fall auch denkbar sein. Vor dem Nachfeld wird die Satzklammer syntaktisch normgerecht realisiert. In DE-4 von GIULIA wird die Verbendstellung sowohl bei Temporal- als auch im Komparativsatz normgerecht realisiert, im Kausalsatz befindet sich allerdings das Prädikat in der zweiten Position. Gleches kann in NICOLES DE-4 beobachtet werden. Dies kann durch die geläufige Verbzweitstellung bei durch die Subjunktion *weil* eingeleiteten Kausalsätzen im mündlichen Gebrauch erklärt werden (Zifonun et al. 1997, S. 2342; Dudenredaktion 2016, S. 1222).

2.3.2.3.2 Bildung und Gebrauch von Verbformen

In DE-4 sind in den Texten von sechs von acht Kindern Vergangenheitsformen zu finden. Zwei Kinder verwenden keine Tempora der Vergangenheit, sondern nur das Präsens. In DE-5 sind in allen Texten der Fokus Kinder Vergangenheitsformen zu finden. Sechs Kinder benutzen in DE-4 Präteritumsformen, die in vier Fällen durchgängig morphologisch normgerecht gebildet werden. In DE-5 verfassen alle Kinder ihre Texte vorwiegend im Präteritum und in sechs Fällen werden alle Verbalformen in diesem Tempus durchgängig morphologisch normgerecht gebildet.

EMILIA verfasst beide Texte in der Vergangenheit. Für den ersten Text benutzt sie ausschließlich das Präteritum. Die Zeitform kann sie sowohl bei schwachen als auch bei starken Verben morphologisch bis auf ein einziges Beispiel morphologisch normgerecht bilden (*rufen*, aber *taten*, *standen...* *auf*, *kam* usw.). In DE-5 werden alle Präteritumsformen morphologisch normgerecht gebildet. In einem Fall benutzt EMILIA ein Verb im Perfekt, das ebenfalls morphologisch, aber nicht orthografisch normgerecht realisiert wird (88). Da sie ein Ereignis beschreiben möchte, das vor dem angegebenen Referenzpunkt in der Vergangenheit liegt, hätte hier außerdem ein Plusquamperfekt benutzt werden sollen:

(T88) Das Bild von Lea's Vater im Tulpenbeet fiel aus der Zeitung. Denn Lea und Luis **haben** in alle Briefkisten von ihren Nachbarn das Foto **reingeschmiessen**.

DE-4 verfasst SILVIA auch vorwiegend im Präteritum, das sie immer normgerecht einsetzt und bildet. Präsensformen werden bei der direkten Rede und bei dem Ausdruck der persönlichen Meinung der Autorin eingesetzt. Im Satzgefüge (T89) fügt SILVIA im Objektsatz ein Modalverb hinzu, das allerdings pleonastisch wirkt:

(T89) [...] sie wollten das Rafaell sich vor das Tulpenbeet stellen **sollte** [...]

Der Satz wäre normgerecht gebildet, wenn im Prädikat des Hauptsatzes z.B. das Verb *sagen* statt *wollen* stünde. Auch DE-5 wird bis auf die Verbalisierung der direkten Rede vorwiegend im Präteritum verfasst. Hier wird einmal eine Verbalform in der dritten Person Singular nicht normgerecht gebildet (*fande*). Diese Realisierung lässt sich aufgrund der Flexion schwächer Verben intralingual erklären. In zwei Sätzen wird das Plusquamperfekt benutzt, um die Vorzeitigkeit einer Handlung zu markieren:

(T90) Dass er **hingefallen war** **hatte** er schon längst **vergessen**.

CATERINA verfasst einen Teil von DE-5 in der Vergangenheitsform, mischt diese aber mit der Gegenwartsform. So werden die ersten zwei Sätze im Präteritum geschrieben, ab dem dritten Satz wird aber ins Präsens gewechselt. In der Mitte des Textes findet erneut ein Tempuswechsel statt:

(T91) [...] und Angelo **macht** ein Foto. Dann **machten** die andere Foto's [...]

Die Erzählung wird dann bis zum Ende im Präsens geschrieben. Auf morphologischer Ebene ist hier die normgerechte Bildung der Präteritumsform des schwachen Verbs *machen* (*machten*) zu beobachten, aber während CATERINA beim starken Verb *heissen* zwar den Vokalwechsel berücksichtigt, flektiert sie dennoch das Verb nach dem Paradigma schwacher Verben (*histe*). DE-5 verfasst CATERINA fast durchgängig in der Vergangenheitsform (außer bei der direkten Rede). Sie benutzt dafür das Präteritum außer in einem Fall, in dem sie ein Plusquamperfekt verwendet, um die Reihenfolge der Handlungen darzustellen:

(T92) Der Fotograf **hatte** sich auf den Blumen langsam **hingelegt**. Die Kinder machten ein Foto.

In diesem Text werden alle Präteritumsformen morphologisch normgerecht realisiert (*gingen, trafen, fragte, saßen, machte* ...). Im Satzgefüge (T93) wird die Gleichzeitigkeit zweier Aktionen morphologisch nicht wiedergegeben:

(T93) Der Fotograf **fragte** ob er den Kindern ein Foto machen **konnte**?

Die Erklärung dafür könnte eine normabweichende orthografische Realisierung sein (*konnie* statt *konnte*). Da im Text aber sonst keine Konjunktive vorkommen, könnte es sich hier um eine interlingual bedingte normabweichende Bildung handeln, da die Zeitenfolge im Italienischen in diesem Fall den *indicativo imperfetto* im indirekten Fragesatz erlauben würde (vgl. Serianni 1997, S. 398, Mancini & Marani 2015).

NICOLE formuliert DE-4 vorwiegend im Perfekt. Im ersten Teil wechselt sie allerdings nach der formelhaften Einführung im Präteritum zum Präsens, um dann wieder eine Vergangenheitsform zu benutzen:

(T94) Es **war** einmal eine Familie die Kinder gehen mit dem Papa in den Park weil die Mutter **hatte** geburstag.

Der restliche Text ist in der Vergangenheit verfasst. Die Perfektformen bildet NICOLE morphologisch immer normgerecht, sowohl bezüglich der angewendeten Hilfsverben als auch der Bildung der Partizipien (*genommen, aufgestanden, gegangen, geschmiesen*, auch wenn letzteres orthografisch nicht normgerecht realisiert wird). DE-5 verfasst NICOLE vollständig im Präteritum und bildet sowohl schwache als auch starke Verben vorwiegend normgerecht. Das Präteritum des Verbs *geben* realisiert NICOLE als *gibten*. Diese morphologische Konstruktion ist intralingual zu begründen: Das starke Verb wird hier als schwaches Verb konjugiert mit einem zusätzlichen Vokalwechsel (vermutlich in Anlehnung an den Vokalwechsel bei der zweiten und dritten Person Singular im Indikativ Präsens). In einem weiteren Fall wird das Verb *sich hinsetzen* im Präteritum als *sitzten sich hin* realisiert. Hier handelt es sich um eine intralinguale Verwechslung mit dem starken Verb *sitzen*. Am Anfang des Textes werden im Relativsatz sowohl das Modalverb als auch das Hauptverb im Präteritum konjugiert (*machten wollten*). In diesem

Fall findet sich weder eine nachvollziehbare interlinguale noch intralinguale Begründung und es könnte sich um einen Performanzfehler handeln.

In DE-4 verfasst GIULIA ihren Text vollständig im Präsens, während sie in DE-5 durchgängig das Präteritum benutzt, das sie morphologisch normgerecht bildet (*ging, flog, fiel, fanden, erschreckte sich*), bis auf eine intralingualbedingte Übergeneralisierung bei *bittete*. In einem weiteren Fall verwechselt GIULIA die Präteritumsform des starken Verbs *sitzen* mit der des schwachen Verbs *sich (hin)setzen*:

(T95) Die Kinder **saßen** sich **hin** [...]

Im letzten Teil des Textes verwendet GIULIA auch ein Plusquamperfekt:

(T96) Doch als er das Bild sah **hatte** er auch **angefangen** zu lachen.

DE-4 verfasst ROSELLA konsequent im Präsens. Eine einzige Perfektform ist im durch *nachdem* eingeleiteten Temporalsatz zu finden. Das Perfekt wird hier normgerecht benutzt, um eine vorzeitige Handlung zu kennzeichnen. In DE-5 wechselt ROSELLA inko-härent und zum Teil von Satz zu Satz vom Präsens zum Präteritum. Nur den letzten Textteil verfasst sie durchgehend im Präteritum. Sowohl schwache als auch starke Verben im Präteritum werden morphologisch normgerecht gebildet (*gingen, hinterherlief, verlor, fiel, fing ... auf, gab*).

2.3.2.3.3 Nominalphrase

Alle Nominalphrasen in den deutschsprachigen Texten von SILVIA und GIULIA werden in Bezug auf Art des Artikelworts, Genus- und Kasuszuzuweisung und Kongruenz durchgehend normgerecht gebildet. NICOLE realisiert in einem Fall in DE-4 die Akkusativmarkierung des Possessivartikels nicht:

(T97) das Mädchen [...] und der Bruder [...] haben **sein** Vater in die Blumen geschmiesen.

Da es im Text keine weiteren Akkusativobjekte im Maskulinum gibt, kann hier nicht nachvollzogen werden, ob es sich um einen Performanz- oder um einen Kompetenzfehler handelt. Hier benutzt NICOLE außerdem das Possessivpronomen in der dritten Person Singular maskulin statt in der dritten Person Plural. Hier könnte es sich womöglich um eine interlinguale Übertragung aus dem Italienischen handeln (dritte Pers. Sing.: *suo*; dritte Pers. Plur.: *suoi*). In der darauffolgenden Passage realisiert NICOLE ein Dativobjekt mit Personalpronomen als Akkusativobjekt:

(T98) Sie haben die Kamera genommen und **ihn** ein Foto gemacht

In DE-5 werden alle Akkusativ-, Dativ- und Präpositionalobjekte morphologisch normgerecht realisiert. Im letzten Satz ist außerdem ein Genitivattribut zu finden:

(T99) Am geburstag **der Mutter** gibten sie ihr das.

In DE-4 von EMILIA werden die Nominalphrasen in zwei unterschiedlichen Präpositionalphrasen, einmal bei der Wechselpräposition *an* (*an einen Sonntag*) und einmal mit der Präposition *von* anstelle eines Genitivus obiectivus (T99) im Akkusativ statt im Dativ ausgedrückt. In diesem Text sind aber auch Beispiele von Präpositionalphrasen zu finden, bei denen die Nominalphrase sowohl bei Präpositionen, die den Dativ regieren, als auch bei Wechselpräpositionen im Dativ ausgedrückt werden (*von der Bank, im Tulpenbeet*). In DE-5 werden alle Nominalphrase im passenden Kasus ausgedrückt. Im morphologischen Bereich ist darüber hinaus in DE-4 anzumerken, dass EMILIA das schwache Substantiv *Fotograf* normgerecht dekliniert (auch wenn das unbestimmte Artikel bei (T100) im Nominativ statt im Akkusativ steht):

(T100) Also ruften sie **ein Fotografen** an.

(T101) **Der Fotograf** wollte gerade ein Foto machen [...]

(T102) Dann machten die Zwillinge ein Foto **von den Fotografen** [...]

Weder das Substantiv *Fotograf* noch weitere schwache Substantive werden in DE-5 benutzt.

Unsicherheiten in Bezug auf die Kasuszuweisung bei Wechselpräpositionen können in den Texten von CATERINA und ROSELLA gefunden werden. In beiden Texten scheint CATERINA die Verwendung von Akkusativ und Dativ in Verbindung mit direktionalen oder lokalen Präpositionen und Verben nicht immer klar voneinander trennen zu können, obwohl sie durchgängig die passenden Präpositionen verwendet. So benutzt sie den Dativ für direktionale Angaben (T103) und den Akkusativ für lokale Angaben (T104) mit Wechselpräpositionen:

(T103) Lola und Luca setzen sich **auf der Bank**.

(T104) Dann machten die andere Foto's **auf den Baum auf der Wiese**.

Am Anfang des Textes benutzt sie außerdem den Akkusativ bei einer direktionalen Angabe:

(T105) Angelo Lola und Luca gehen **ins Park**.

Eine Systematik lässt sich aufgrund der wenigen Beispiele nicht erkennen. In DE-5 weisen zwei Stellen darauf hin, dass CATERINA die normgerechte Kasuszuweisung in Bezug auf Wechselpräpositionen immer noch nicht vollständig erworben hat:

(T106) Eines Tages gingen zwei Kinder **im Park**.

(T107) Der Fotograf hatte sich **auf den Blumen** langsam hingelegt.

Zu beobachten ist bei (T106), dass CATERINA hier im Vergleich zu DE-4 *Park* als maskulines Nomen erkennt, aber den Dativ für den Ausdruck einer direktonalen Angabe mit Wechselpräposition verwendet. In DE-5 findet sich außerdem eine normabweichende Realisierung des Akkusativobjektes im Maskulinum:

(T108) [...] und trafen **ein** Fotograf.

Fotograf wird im darauffolgenden Satz als Maskulinum identifiziert (*der Fotograf*), die Begründung der normabweichenden Realisierung liegt also in der Kasusmorphologie. Dem Nomen *Foto* wird auch im Nominativ das passende Genus zugewiesen (*ein Foto, das Foto*), als Akkusativobjekt tritt es aber in Zusammenhang mit einem maskulinen Bestimmungswort auf:

(T109) [...] zeigten die Kinder **den Foto** seinen Eltern.

Eine mögliche Unsicherheit in der Kasuszuweisung kann in DE-5 auch am Beispiel des Worts *Kinder* festgestellt werden. So heißt es am Anfang des Textes im Nominativ *zwei Kinder* und als Dativobjekt *den Kindern*. In dem darauffolgenden Satz behält das Nomen in der Pluralform im Nominativ allerdings die Endung *-n* der Dativdeklination:

(T110) Die **Kindern** saßen auf der Bank [...]

Hierbei könnte es sich aber um einen Performanzfehler handeln, da CATERINA nachfolgend im Text die Pluralform im Nominativ wieder zweimal normgerecht bildet.

ROSELLA dekliniert Artikel und Adjektive immer normgerecht (*auf der roten Bank*), allerdings weist sie manchmal der Nominalphrase nicht den notwendigen Kasus zu. Insbesondere fällt das bei Wechselpräpositionen auf, bei denen die direktionale Angabe oft im Dativ steht (*gehen im Park, setzt euch auf der roten Bank, der Vater fällt im Tulpenbeet*). Im gleichen Text verwendet sie aber auch zweimal den Akkusativ nach einer Wechselpräposition bei einer direktonalen Angabe:

(T111) Die Kinder setzen sich **auf die Bank** und lecheln.

(T112) [...] dass müssen wir **auf die Wand** hängen!“

Hier lassen sich Versuche einer Systematisierung in Bezug auf die Kasuszuweisung nach Wechselpräpositionen erkennen, die noch nicht abgeschlossen ist. Lexikalisch ist außerdem anzumerken, dass bei (T112) die Präposition *auf* statt *an* verwendet wird. Die Ursache könnte interlingual sei, weil beide Präpositionen der italienischen Präposition *su* entsprechen können (Putzer 1987; Bosco Coletsos 2013, S. 90). Im Text findet man außerdem weitere Stellen, an denen ROSELLA eine Akkusativergänzung statt einer Dativergänzung verwendet. Während bei *helfen die Kinder den Vater* eine interlinguale Erklärung gefunden werden kann, weil das entsprechende Verb *aiutare* im Italienischen ein direktes Objekt verlangt, ist *zeigen ihn das Foto* nicht interlingual zu begründen, weil

dem Verb *mostrare* auf Italienisch ebenfalls ein indirektes Objekt (*a lui/gli*) folgt. Auch in DE-5 sind Unsicherheiten in der Anwendung des Dativs sowohl als direkte Ergänzung als auch als direktionale Angabe nach einer Wechselpräposition (statt Akkusativ) zu beobachten (*der ein Tennis Ball hinterherließ, ein Foto von ihren Vater, der im Tulpenbeet gefallen war*). In einer Passage benutzt ROSELLA aber den Akkusativ, um eine direktionale Angabe nach einer Wechselpräposition normgerecht zu formulieren (*sie sollten sich auf eine rote Bank setzen*).

2.3.2.3.4 Orthografie

Alle Kinder verfassen ihre Texte sowohl in DE-4 als auch in DE-5 meistens orthografisch normgerecht. Einige Verstöße gegen die orthografischen Normen liegen in Bezug auf die satzinterne Groß- und Kleinschreibung vor, die als normabweichungsträchtigster Orthografiebereich ab der vierten Klasse (vgl. Röber 2015) vorwiegend in DE-4 zu finden ist. Das betrifft EMILIA, SILVIA, NICOLE, GIULIA und CATERINA. EMILIA verschriftlicht außerdem in DE-5 den sächsischen Genitiv durch Apostroph. Die Schreibform ist vermutlich interlingual auf die schriftliche Realisierung desselben Phänomens im Englischen zurückzuführen. Auch die Pluralform *Fotos* wird in CATERINAS DE-4 durchgängig mit Apostroph geschrieben (*Foto's*). Weder eine interlinguale noch eine intralinguale Begründung konnte hierfür gefunden werden.

In ROSELLAS Texten sind die meisten Verstöße gegen die orthografische Norm zu finden. Neben einem fehlenden Doppelkonsonanten bei *angerant* und der einmaligen Verwechslung von *das* als Artikel und *dass* als Subjunktion, realisiert sie dreimal den Laut /ɛ/ als <e> bei Wörtern, bei denen dieser als <ä> verschriftlicht wird (*lecheln, werend, hengen*). Da dieser Laut sowohl als <e> als auch als <ä> verschriftlicht werden kann, kann die Erklärung dieser Verwechslung als intralingual gedeutet werden. Aufgrund der Abwesenheit des Graphems <ä> und der Verschriftlichung des existierenden Lauts /ɛ/ als <e> im Italienischen, könnte hier die normabweichende Realisierung auch interlingual verstanden werden. Am Anfang von DE-5 schreibt ROSELLA das Verb *aufhängen* orthografisch normgerecht mit ä. Ganz am Ende fehlt aber das ä beim Partizip II desselben Verbs (*aufhangten*). Das Präteritum des Verbs *fallen* wird in einer Passage intralingual bedingt als *viel* geschrieben. Genau eine Zeile später findet man die gleiche Verbform, diesmal aber mit <f>.

2.3.2.3.5 Resümee

Die detaillierte linguistische Analyse der deutschsprachigen Textproduktionen der Fokuskinder in der vierten und fünften Klasse führt zu den im Folgenden zusammengefassten Beobachtungen. In Bezug auf die Syntax zeigt sich, dass alle Schüler:innen über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, normgerechte Haupt- und Nebensätze im Deutschen zu formulieren. Spracheinflussphänomene, die zu interlingual bedingten normabweichenden Realisierungen führen, lassen sich nicht erkennen. Auch in Bezug auf die Morphologie werden weitgehend normgerechte Produktionen beobachtet. Insbesondere lässt sich eine Entwicklung im Gebrauch der Verbformen der Vergangenheit

feststellen. Die Texte der Fokuskinder in DE-5 werden vorwiegend im Präteritum verfasst, der typischen Zeitform der Erzählung in der deutschen Sprache. Die ermittelten Normabweichungen in der verbalen Morphologie sind fast ausschließlich intralingualer Natur. Auch die Nominalphrasen in DE-5 werden fast durchgehend normgerecht gebildet. Bei ROSELLA und CATERINA werden Normabweichungen in der Kasuszuweisung bei lokalen und direkionalen Ergänzungen beobachtet, die von Wechselpräpositionen angeleitet werden. Besonders im Fall von ROSELLA beobachtet man in der Kasuszuweisung auch bei weiteren Ergänzungen wiederholt interlingual bedingte normabweichende Realisierungen.

2.3.2.4 „Sono andati nell un parco bello“ – linguistische Analyse der italienischsprachigen Texte

2.3.2.4.1 Syntax

Im Bereich der Syntax bilden sieben von acht Kindern in allen Texten durchgehend normgerechte Haupt- und Nebensätze. Dabei ist festzustellen, dass die Verbstellung im Italienischen von allen Kindern sowohl in einfachen Aussagesätzen als auch in allen verwendeten Nebensätzen normgerecht realisiert wird. Ein Einfluss des Deutschen auf die Stellung des finiten Verbs ist folglich nicht zu erkennen. Bei Modalverben und analytischen Temporakonstruktionen bilden alle Kinder außerdem keine Satzklammer. In der Nominalphrase werden attributive Adjektive in der Regel dem Substantiv präponiert.

Nur NICOLE stellt zweimal attributive Adjektive postnominal statt pränominal in IT-5:

(T113) Sono andati nell un parco **bello**.¹⁰⁸

(T114) Le Bambini volevan fare una foto nell una bankia **bella**.¹⁰⁹

Die syntaktisch normwidrige Adjektivstellung im Italienischen seitens deutschsprachiger Menschen könnte interlingual bedingt sein (vgl. Gislomberti 1993: 22 ff.; Cantone & MacSwan 2009; Bosco Coletsos 2013: 82; Cantone & Olfert 2015), in diesem Fall ist jedoch eine intralinguale Erklärung plausibel, denn normalerweise folgt das Adjektivattribut im Italienischen auf das Substantiv, aber im Fall von *bello* ist eine unmarkierte Stellung vor dem Substantiv, auf das es sich bezieht, durchaus geläufiger.

Nur in GIULIAS IT-5 ist an einer Stelle eine Inversion von Prädikat und Subjekt zu finden:

(T115) Un giorno **è andato** un fotografo a una scuola elementare.¹¹⁰

108 Sie sind in einen schönen Park gegangen.

109 Die Kinder wollten ein Foto auf der schönen Bank machen.

110 Eines Tages ging ein Fotograf in eine Grundschule.

Dadurch besetzt das Prädikat die zweite Position. Eine solche Inversion ist in diesem Fall im Italienischen syntaktisch nicht zugelassen (Serrianni 2016: 91). Es lässt sich hier eine interlinguale Erklärung finden. Da GIULIAS Syntax ansonsten in den Texten durchgängig den Normen entspricht, handelt es sich hier um einen Performanzfehler.

2.3.2.4.2 Bildung und Gebrauch von Verbformen

In IT-4 verwenden vier von acht Kindern für ihre Texte durchgängig Vergangenheitsformen. In drei Fällen werden die Texte nur teilweise in der Vergangenheit formuliert und in einem Fall wird der Text ausschließlich im *indicativo presente* geschrieben. In der fünften Klasse ist eine Entwicklung dieses Aspekts zu beobachten. Sechs Kinder verwenden durchgängig Vergangenheitsformen im Text und nur in zwei Fällen sind zeitliche Sprünge zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu beobachten. Es handelt sich um EMILIA und ROSELLA. Auch in IT-4 verwendet EMILIA die Formen des *indicativo* nicht konsequent und es ist anzunehmen, dass diese Kompetenz in IT-5 noch nicht vollständig erworben ist. ROSELLA hingegen verwendet in IT-4 nur Vergangenheitsformen, so dass es sich bei IT-5 möglicherweise um performanzbedingte Normabweichungen handelt. Die Entwicklung der Kompetenzen der anderen Fokus Kinder in diesem Bereich könnte auf einen Transfer von kognitiven Kompetenzen aus dem Deutschen zurückzuführen sein, der mit einer Reaktivierung der morphologischen Kompetenzen der Vergangenheitsformen im Italienischen zusammenhängt, die bereits in der bilingualen Schule vermittelt wurden und vermutlich auch in der Alltagskommunikation in der Familie verwendet werden. Da der Gebrauch von Verbformen aus sprachvergleichender Linguistik-Perspektive für das Italienische und das Deutsche von besonderer Bedeutung ist, werden im Folgenden die Texte aller Kinder (bis auf die von LUCA und ARTURO, die bereits in Abschnitt 2.3.1 präsentiert wurden) im Detail betrachtet.

EMILIA verfasst ihre zwei Texte vorwiegend im *indicativo presente*, obwohl sowohl in IT-4 als auch in IT-5 weitere Tempora zu finden sind. Den letzten Teil von IT-4 verfasst sie ausschließlich unter Verwendung von Vergangenheitsformen. Die Formen des *passato remoto* und des *imperfetto* werden morphologisch normgerecht gebildet (*si sedettero, tornarono, sentirono, erano*). In (T116) benutzt EMILIA *das passato remoto* statt des *imperfetto*, um eine unvollendete sich wiederholende Handlung auszudrücken:

(T116) Sempre quando i gemelli **andarono** fuori **sentirono** solo ridere, ridere, ridere e ridere.¹¹¹

In einer Passage benutzt sie außerdem das *futuro semplice* normgerecht, um eine Vermutung auszudrücken:

(T117) [...] e tutta la gente che legge il giornale **si dovrà** mettere ha ridere.¹¹²

111 Immer, wenn die Zwillinge rausgingen, hörten sie nur lachen, lachen und lachen.

112 [...] und alle, die die Zeitung lesen, werden lachen müssen.

Nur in einem Fall bildet sie ein Verb nicht morphologisch normgerecht (*siedetevi*). Die Bildung kann hier intralingual gedeutet werden, denn die zweite Person Singular des *imperativo presente* (Infinitiv *sedersi*) wird unregelmäßig gebildet (*siediti*, vgl. Serianni 2016, S. 440). Auch IT-5 ist vorwiegend im *indicativo presente* verfasst und auch in diesem Fall werden nur im letzten Teil Vergangenheitsformen benutzt. Im Gegensatz zum ersten Text verwendet EMILIA hier aber ein *imperfetto* (*cominciava*) bei dem punktuellen Anfang einer Handlung, der durch ein *passato prossimo* oder *remoto* auszudrücken ist.

In IT-4 erzählt SILVIA die Handlung fast durchgehend mit Verben im *indicativo presente*, die morphologisch normgerecht gebildet werden. Bei der Beschreibung einer Passage (das Ende des Fotografierens) benutzt sie außerdem ein *trapassato prossimo*:

(T118) quando **era finito** la foto diccono a Rafaello [...]¹¹³

Um diese Passage normgerecht zu formulieren, sollten hier allerdings das Verb *finire* mit dem Hilfsverb *avere* im *trapassato prossimo* und der anschließende in der Passage fehlende Infinitivsatz subjektlos gebildet werden (*quando aveva finito di fare le foto*). In IT-4 bildet SILVIA aber keine subjektlosen Sätze. In der direkten Rede des Fotografen verwendet sie außerdem zweimal das *passato prossimo*. In einem Fall wird die Verbalform morphologisch normgerecht gebildet (*sono caduto*), im zweiten Fall ist nur die Konkordanz normwidrig (*mi avete convinti* statt *convinto*). Hierbei handelt es sich um eine intralingualbedingte normabweichende Realisierung, denn bei Verben mit Hilfsverb *essere* wäre diese Konkordanz normgerecht (vgl. Serianni 2016, S. 464 f.). IT-5 verfasst SILVIA fast ausschließlich im *imperfetto*. Sie benutzt diese Temporalform nicht immer semantisch normgerecht und drückt dadurch auch perfektive Handlungen aus:

(T119) Dopo un po Marco **vedeva** 2 bambini [...]¹¹⁴

Manchmal wechselt sie außerdem zum *indicativo presente*, anstatt die Handlung kohärent in einer Vergangenheitsform weiterzuerzählen:

(T120) Marco **chiedeva** se **potevano** andare agli banchi. Marco **fa** tantissime foto di loro.¹¹⁵

IT-4 schreibt NICOLE vorwiegend im *passato prossimo*. Den *indicativo presente* benutzt sie nur bei der direkten Rede. Den *passato prossimo* bildet NICOLE meistens morphologisch normgerecht bis auf das *participio passato* des Verbs *spingere*, das sie wie ein *participio* der ersten Konjugation (Verben mit Endung -are) konjugiert. Ein Einfluss des Sizilianischen ist hier auszuschließen (it. *spingere* = scn. *ammuttari*, vgl. Piccitto 1977, S. 173). Auch IT-5 verfasst NICOLE durchgehend in der Vergangenheit und benutzt das *passato prossimo* für vollendete Handlungen und das *imperfetto* bei Modalverben. Das *passato prossimo* bildet sie hier zwar morphologisch, aber nicht immer orthografisch normgerecht (*sono andati, à fato, la rechalato*). In diesem Text wird das *participio*

113 als das Foto zu Ende war, sagen sie Rafaello [...]

114 Nach einer Weile sah Marco zwei Kinder [...]

115 Marco fragte, ob sie zu den Bänken gehen können. Marco macht viele Fotos von ihnen.

passato des Verbs *spingere* normgerecht gebildet (*spinto*). Beim *passato prossimo* des Reflexivverbs *alzarsi* fehlt das Hilfsverb *sein* (*s' allsata*). Beim *participio passato* ist außerdem eine normwidrige Konkordanz mit dem Genus der Sprecherin zu beobachten (à *teta*), weil die Sprecherin Subjekt und nicht Objekt des Prädikats ist.

In IT-4 von GIULIA werden Vergangenheits- (*imperfetto, passato prossimo*) und Gegenwartsformen vermischt:

(T121) [...] **dovevano** farsi fare le foto e il fotografo **ha chiamato** Claudia e Guglielmo. **Si fanno** fare le foto.¹¹⁶

Diese Formen werden morphologisch normgerecht gebildet. IT-5 verfasst GIULIA durchgängig in Vergangenheitsformen. Dabei werden *imperfetto* und *passato prossimo* morphologisch normgerecht gebildet. In einem Fall wird außerdem ein Verb in der Verlaufsform im *imperfetto* verwendet:

(T122) [...] poi mentre **stava facendo** le foto è passato un uccello [...]¹¹⁷

Den ersten Text verfasst CATERINA sowohl in Vergangenheits- als auch in Gegenwartsformen, ohne eine kohärente Zeitenfolge zu beachten:

(T123) **chiede** ha due bambini di fargli una foto i due bambini **dissero** si. I due bambini **si siedono** sulla panchina [...]¹¹⁸

Im Text benutzt sie das *imperfetto* (*c'era*), das *passato remoto* (*dissero*) und das *passato prossimo* (*sono andati*) jeweils nur einmal. Diese Verbalformen bildet sie morphologisch und orthografisch normgerecht. In IT-5 ist eine stringenter Zeitenfolge zu beobachten. CATERINA verwendet durchgängig nur Vergangenheitsform bis auf die Präsensform *vede*. Da sie aber nur an dieser Stelle eine Präsensform verwendet und sonst vorwiegend das *passato remoto* benutzt, könnte man dies hier als eine Verwechslung mit der normgerechten Form *vide* interpretieren. CATERINA verwendet in diesem Text das *passato remoto*, das *passato prossimo*, das *imperfetto* und das *trapassato prossimo*. Das *passato remoto* der Verben *dire* und *prendere* bildet sie morphologisch normgerecht, für das Verb *fare* verwendet sie zweimal morphologisch normgerechte Formen (*fece, fecero*), bei denen allerdings eine Korrektur beim *e* zu beobachten ist, vermutlich vom *i* zu *e*. Im Text ist nämlich auch die Form *fice* zu finden. Diese normwidrige Flexion könnte auf die Bildung des *passato remoto* im Sizilianischen zurückzuführen sein (*fici*, vgl. Da Tos & Benincà 2010, S. 73). Auch bei der normwidrigen Form *cadi* könnte es sich um eine interlingualbedingte normabweichende Realisierung durch das Sizilianische handeln (*cadiu*, vgl. Da Tos & Benincà 2010, S. 69 ff.). Beim Verb *raccontaro* wurde die letzte Silbe *no*

116 [...] sie mussten sich fotografieren lassen und der Fotograf rief Claudia und Guglielmo an. Sie lassen sich fotografieren.

117 [...] dann während er fotografierte, flog ein Vogel vorbei [...]

118 er bittet zwei Kinder, ein Foto von ihm zu machen, die beiden Kinder sagen ja. Die beiden Kinder setzen sich auf die Bank [...]

vermutlich aufgrund eines Performanzfehlers nicht geschrieben. Im Verbalbereich ist außerdem die semantisch und morphologisch normgerechte Anwendung einer Verlaufsform im *imperfetto* (*stavano giocando*) zu beobachten.

IT-4 verfasst ROSELLA fast ausschließlich im *passato remoto*. Nur bei der Einleitung der direkten Rede wechselt sie zum *indicativo presente*, obwohl die Handlung in der Vergangenheit stattfindet. Nach den Worten des Vaters wechselt sie dann wieder zum *passato remoto*:

(T124) Il papà **dice**: „Sedetevi li sulla panchina.“ e **scatto** una foto.¹¹⁹

Alle Formen des *passato remoto* bildet ROSELLA morphologisch normgerecht (z.B. *prese*, *diede*, *disse*). Anzumerken ist hier aber, dass sie die Verben in der dritten Person Singular des *passato remoto* (*arrivo*, *scatto*, *ascolto*) durchgehend ohne Akzent schreibt. Diese Schreibweise entspricht der ersten Person Singular des *presente*. Da ROSELLA bereits mehrere Tempora beherrscht, ist es eher nicht anzunehmen, dass es sich hier um einen Verstoß gegen die morphologische Norm handelt. Eine orthografische Erklärung scheint wahrscheinlicher. Im ersten Teil von IT-5 wechselt ROSELLA vom *presente* zum *passato prossimo*, um dann wieder zum *presente* zurückzukehren. Nach dem durch *mentre* eingeleiteten Temporalsatz, den sie normgerecht im *imperfetto* formuliert, wechselt sie wieder zum *passato remoto* und bleibt bei diesem Tempus bis zum Ende des Textes. Nur in einer Passage verwendet ROSELLA ein *trapassato prossimo*, um eine vorzeitige Handlung auszudrücken:

(T125) Marco che **aveva preso** la fotocamera al volo la diede a Lisa [...]¹²⁰

Auch diese Verbformen bildet ROSELLA durchgehend morphologisch normgerecht.

2.3.2.4.3 Lexik und Orthografie

Auch im Hinblick auf die Lexik und Orthografie weisen die Texte der Kinder meistens normgerechte Realisierungen auf. In einigen Texten lassen sich Passagen finden, die einen Spracheinfluss vom Deutschen ins Italienische erkennen lassen und die im Folgenden genauer analysiert werden.

EMILIA benutzt zum Beispiel in IT-4 einige Ausdrücke, die für das Italienische unüblich sind und möglicherweise aus dem Deutschen entliehen werden. So drückt sie zum Beispiel *ogni volta/tutte le volte che* als *sempre quando* (*immer wenn*) aus und im letzten Teil übersetzt sie wortwörtlich den deutschen Ausdruck *eins möchte ich (euch) noch sagen* als *ma uno vi voglio dire* (statt *ma vi voglio dire ancora una cosa*) mit *uno* als Pronomen anstatt als Objekt mit dem Substantiv *cosa*. Auch in IT-5 ist in zwei Fällen der Einfluss des Deutschen zu beobachten:

119 Papa sagt: „Setzt euch da auf die Bank.“ und machte ein Foto.

120 Marco, der die Kamera schnell aufgefangen hatte, gab sie Lisa [...]

(T126) **Al prossimo giorno** la famiglia più Matteo fanno la colazione e i genitori di Lea **si guardano** il giornale.¹²¹

Al prossimo giorno scheint hier die wörtliche Übersetzung vom Deutschen *am nächsten Tag* zu sein. Üblicher wäre *il giorno dopo/seguinte/successivo*. Das Verb *guardare* wird außerdem hier reflexiv in Anlehnung an *sich ansehen* benutzt.

EMILIA schreibt in IT-4 das Wort *Foto* immer mit großem <f>. Das gleiche ist für *Fotografo* zu beobachten, aber dieses wird im Text zweimal auch mit kleinem <f> geschrieben. Alle anderen Substantive schreibt EMILIA mit kleinen Anfangsbuchstaben. Die Großschreibung von Substantiven in italienischen Texten ist eindeutig interlingual erklärbar (Katelhön 2013, S. 33). In IT-5 schreibt sie nur einmalig ein Substantiv groß statt klein (*Idea*). Ein fehlendes <h> bei der dritten Person Singular des Hilfsverb *avere* ist in EMILIAS IT-4 einmalig zu beobachten (*a trovato*). Es handelt sich hier wahrscheinlich um eine intralingualbedingte normabweichende Realisierung (Serianni 2016, S. 44 f.). Beim Substantiv *panca* wird außerdem ein pleonastisches <h> hinzugefügt (*pancha*). Vermutlich handelt es sich hier um eine intralingual bedingte Verwechslung mit der Schreibweise des Worts *panchina*. Der Digraf <ch> wird sonst im Text durchgehend normgerecht vor den Vokalen /i/ und /e/ eingesetzt, um den stimmlosen velaren Plosiv zu verschriftlichen.

SILVIA verwendet in beiden Texten Lokal-, Temporal- und Modalpräpositionen, in zwei Fällen sind allerdings nicht normgerechte Anwendungen zu beobachten. In IT-4 folgt dem Verb *sedersi* die Direktionalpräposition *a* (mit Artikel) statt der Präposition *su* vor dem Substantiv *banca* (Putzer 1987; Bosco Coletsos 2013, S. 90). In IT-5 wird die gleiche Präposition nach dem Verb *andare* und in Bezug auf dasselbe Substantiv benutzt. Hier wird außerdem die Direktionalpräposition *nel* im Zusammenhang mit dem Substantiv *parco* statt *al* verwendet – Präposition, die SILVIA in IT-4 im gleichen Kontext benutzt. Die nicht normgerechte Anwendung dieser Präposition kann zweifach erklärt werden: Entweder intralingual (vgl. *nel bosco, nella foresta*) oder interlingual (vgl. *in den Park*). In einem Relativsatz benutzt SILVIA ein lokales Relativpronomen, um eine Zeitangabe auszudrücken, was keine zielsprachige Formulierung darstellt und vermutlich als Übertragung des relativen *wo* im Deutschen (vgl. Eisenberg 2006, S. 271) zu verstehen ist:

(T127) Loro fanno una foto in quel momento **dove** cade.¹²²

Doppelkonsonanten werden auch in beiden Texten von SILVIA nicht immer realisiert (IT-4: *aspetate, perfeto, Rafaello*, IT-5: *femina, machina*, aber *perfetto*). In IT-4 wird darüber hinaus in einem Fall ein Einzelkonsonant als Doppelkonsonant realisiert (*diccono, dicono* im zweiten Text).

NICOLE schreibt in ihrem ersten Text das Substantiv *papà* (das ohne Akzent und mal mit einem, mal mit doppeltem <p> geschrieben wird) stets groß. Die anderen Substantive schreibt sie klein. In DE-5 werden mehrere Substantive großgeschrieben, die allerdings

121 Am nächsten Tag frühstückt die Familie zusammen mit Matteo und Leas Eltern sehen sich die Zeitung an.

122 Sie machen ein Foto in dem Moment, in dem er fällt.

in weiteren Passagen auch mit kleinem Anfangsbuchstaben zu finden sind (*Familia, Papa/papa, Bambini, Bimba, Bimbo, Mama/mama*). Sie schreibt bis auf *a fatto* die dritte Person des Hilfsverbs *avere* immer mit <h>, allerdings fügt sie auch in einem Fall das <h> der Präposition *a* (*ha Aurora*, aber weiter im Text *al parko*) und der Konjunktion *e* hinzu:

(T128) [...] ha preso la fotocamera **he a** fatto una foto [...]¹²³

In diesem Fall handelt es sich wahrscheinlich um eine Verwechslung (<h> bei *e* statt bei *ha* geschrieben). Ein weiteres fehlende <h> ist bei *che* (*ce*) zu beobachten. Hier wird das Phonem /k/ mit dem Graphem <c> verschriftlicht. Das gleiche Phonem verschriftlicht NICOLE im Wort *parko* auch mit <k> statt mit <c>, was interlingual aufgrund der deutschen Entsprechung *Park* zu erklären ist. NICOLE verschriftlicht außerdem den Doppelkonsonanten <cc> bei *facciamo*, der dem Laut /tʃ/ entspricht, mit einem <g> und fügt ein zusätzliches <u> dem Konnektor *poi* (*puoi*). Dies ist womöglich als eine intralinguale Verwechslung mit der zweiten Person Singular *indicativo presente* des Verbs *potere* (*puoi*) zu deuten. In IT-5 werden Doppelkonsonanten stets als einfache Konsonanten realisiert (*compleano, Mama, fato, teta*). Die dritte Person Singular des Hilfsverbs *avere* beim *passato prossimo* wird konsequent als *à* realisiert. Der Akzent wird hier vermutlich benutzt, um das konjugierte Hilfsverb von der Präposition *a* zu unterscheiden. Auch in diesem zweiten Text wird der Konnektor *poi* nicht orthografisch normgerecht realisiert. Zweimal wird er als *piu* und einmal als *piuoi* verschriftlicht. Die Begründung bleibt unklar. In einem Fall wird der stimmhafte alveolare Plosiv mit <t> (*teta*) und weiter im Text wird die stimmlose alveolare Affrikate mit <s> (*allsata*) verschriftlicht. Weder eine interlinguale (mit Deutsch und Sizilianisch) noch eine intralinguale Erklärung ist hierfür zu finden. Das Phonem /k/ wird in dem Text meistens nomgerecht als <c> (*parco*) oder <ch> (*Chiara*) realisiert. Nur in einem Fall wird es als <k> verschriftlicht. Es handelt sich um das Wort *bankia*, welches *panchina* heißen sollte. Hier wird dem deutschen Wortstamm *Bank* eine italienische Feminin-Endung hinzugefügt. Es könnte sich dabei um die Endung -*ina* (wie bei *panchina*) handeln, bei der aber ein <n> fehlt. Ohne eindeutige Erklärung bleibt die Verwendung von mit bestimmten Artikeln kontrahierten Präpositionen mit zusätzlichen unbestimmten Artikeln (*nell un parco, nell una bankia*). Diese Schreibweise ist auch im Text von LUCA zu beobachten (vgl. Abschnitt 2.3.1.2.2). Möglicherweise wurde die verschmolzene Präposition *nell* als einfache Präposition (wie *in*) verstanden und hier unflektiert sowohl für ein maskulines als auch für ein feminines Substantiv verwendet. In dem zweiten Beispiel sollte lexikalisch passend die Präposition *su* (*auf*) benutzt werden. Die Begründung der Verwendung von *nell* ist hier weder intra- noch interlingual zu erklären.

In IT-4 von CATERINA ist die Schreibung der Präposition *a* als *ha* zu beobachten, eine intralingualbedingte normabweichende Realisierung aufgrund der Homophonie mit der dritten Person Singular *indicativo presente* des Verbs *avere* (*ha*). In IT-5 schreibt CATERINA die Präposition *ai* orthografisch normgerecht. Sowohl in IT-4 als auch in IT-5

123 [...] hat die Fotokamera genommen und ein Foto gemacht [...]

sind nicht normgerechte Konsonantenverdopplungen (*fotocamera*, *telecamera*, *subbito*) zu beobachten, die möglicherweise auf das Sizilianische zurückzuführen sind, in dem die Konsonanten nach dem betonten Vokal oft lang ausgesprochen werden (vgl. Pitre 2004, S. 33). Im zweiten Text schreibt CATERINA die Konjunktion *und* einmal normgerecht als *e* und zweimal als *è*. Die dritte Person Singular des Hilfsverbes *sein* schreibt sie umgekehrt *e* statt *è*. Auch in diesem Fall könnte diese Realisierung durch den Einfluss des Sizilianischen erklärt werden, da der Laut /e/ im Sizilianischen nicht vorhanden ist (vgl. Cruschina 2006, S. 1) und entsprechend *e* und *è* homophon sind.

2.3.2.4.4 Resümee

Auch in den italienischsprachigen Texten wird die Syntax sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen bis auf sehr wenige Beispiele weitgehend normgerecht realisiert. Nur in einem Fall ist ein möglicher Spracheinfluss aus dem Deutschen bei der Adjektivstellung zu verzeichnen. Wie in den deutschsprachigen Texten ist auch hier eine Entwicklung in dem Gebrauch der Verbformen zwischen IT-4 und IT-5 zu erkennen. In IT-5 verwenden sechs Kinder durchgängig Vergangenheitsformen. Unsicherheiten in allen Texten bezüglich der Verwendung der Vergangenheitsformen des *indicativo*, insbesondere beim Ausdruck von perfektivem und imperfektivem Handeln, sind jedoch hervorzuheben. Solche normwidrigen Realisierungen lassen sich meistens interlingual erklären. Es ist allerdings festzustellen, dass die Schüler:innen meist versuchen, mehrere Vergangenheitsformen zu verwenden und nicht nur eine, z.B. das *imperfetto*, als Pendant zum deutschen Präteritum. In Bezug auf Lexik produzieren EMILIA und SILVIA teilweise interlingual bedingt normwidrige, dennoch verständliche Ausdrücke. Hervorzuheben ist außerdem der Einfluss des Sizilianischen auf das Standarditalienische im Falle von Kindern, in deren Haushalte die Sprachvarietät vertreten ist.

2.3.3 Zwischenfazit III

Basierend auf den hier vorgestellten Ergebnissen der durchgeführten Analyse der Bilingualität-Kompetenzen in den Sprachen Italienisch und Deutsch im Übergang vom vierten Schuljahr in der bilingualen Grundschule ins fünfte Jahr der institutionell monolingualen weiterführenden Schule lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

a) Zum ersten Messzeitpunkt im vierten Schuljahr der bilingualen Grundschule sind alle Fokuskinder in der Lage, wenn auch mit interindividuellen Unterschieden, deutschsprachige und italienischsprachige narrative Texte angemessen zu verfassen und das abgesehen von der eigenen Migrationsgenerationszugehörigkeit, der Migrationsgenerationszugehörigkeit der Eltern, der Art ihres kindlichen Spracherwerbs, der Zusammensetzung der Haushalte im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen inklusive Sprachvarietäten des Italienischen. Diese Texte werden in Bezug auf Syntax, Morphologie, Lexik und Orthografie weitgehend normgerecht verfasst.

b) Im fünften Jahr der weiterführenden Schule sind alle Fokuskinder immer noch in der Lage, deutschsprachige und italienischsprachige narrative Texte angemessen und

weitgehend normgerecht in beiden Sprachen zu verfassen. Dabei wird das Italienische in der weiterführenden Schule nicht mehr institutionell weitergefördert und nur einige Kinder nehmen am herkunftssprachlichen Unterricht teil, in dem die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Minderheitensprache weiterentwickelt werden. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen in der italienischen Sprache, die in der zweisprachigen Schule erworben wurden, auch ein Jahr nach Beendigung des zweisprachigen Schulzyklus für die analysierte Textsorte erhalten bleiben. Eine Sprachaufgabe wird daher nicht beobachtet. Die von der bilingualen Schule geleistete Sprachbildungskompetenz scheint somit zumindest bis zum Abschluss des fünften Schuljahres in der deutschen monolingualen Schule für die Kinder der Fokusgruppe nachhaltig zu sein.

c) Bei näherer Betrachtung der Kompetenzentwicklung im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr lassen sich Unterschiede zwischen den deutschsprachigen und den italienischsprachigen Texten zu beiden Messzeitpunkten beobachten. Insbesondere ist anzumerken, dass die Anzahl der narrativen Gestaltungselemente, der Adjektiv-*types* und der bildungssprachlichen Elemente in IT-5 im Vergleich mit DE-5 niedriger ist. Für die Bereiche Textbewältigung, Anzahl der Wörter, narrative Gestaltungselemente, Verb-*types* und Nomen-*types* wird außerdem die Standardabweichung im Übergang vom vierten ins fünfte Schuljahr für die analysierten deutschsprachigen Produktionen kleiner und für die italienischsprachigen größer. Dies deutet auf einen möglichen Homogenisierungsprozess bezüglich der Kompetenzen für die deutsche Sprache in diesen Bereichen und für die untersuchte Textsorte und auf einen gleichzeitigen Heterogenisierungsprozess für die italienischsprachigen Kompetenzen in denselben Bereichen und in der gleichen Textsorte hin. Die Ergebnisse für die angewendeten Satzverbindung-*types* bleiben für die zwei Sprachen im Übergang vergleichbar und die Kinder benutzen im Italienischen und im Deutschen vergleichbar viele unterschiedliche Nebensatz-*types*.

d) Eine Homogenisierung ist außerdem bezogen auf den Gebrauch der Verbformen der Vergangenheit für die Verfassung narrativer Texte in deutscher Sprache zu beobachten, da alle Fokuskinder für DE-5 vorwiegend das Präteritum verwenden, das sie in den meisten Fällen morphologisch normgerecht bilden. Für das Italienische bestehen in IT-5 insgesamt noch beträchtliche Unsicherheiten in der Auswahl und im Gebrauch angemessener Tempora für die Darstellung perfektiver und imperfektiver Handlungen bzw. Beschreibungen in der Vergangenheit im Kontext narrativer Texte.

e) Ein signifikanter und vergleichbarer Kompetenzzuwachs in den italienischsprachigen Texten und insbesondere betreffend der angewendeten narrativen Gestaltungselemente und Adjektiv-*types* ist bei EMILIA und SILVIA zu beobachten, die den gleichen herkunftssprachlichen Unterricht in ihrer ehemaligen bilingualen Grundschule und mit der ehemaligen Italienischlehrerin besuchen.

f) Interlingualbedingte Interferenzen sind in den Texten der Fokuskinder – mit Ausnahme des Orthografiebereichs – nur eingeschränkt zu beobachten. Diese betreffen meistens den Gebrauch von Verbformen im Italienischen und insbesondere die Vergangenheitstempora des *indicativo*. In den italienischsprachigen Texten von NICOLE und CATERINA sind auch Interferenzen aus dem Sizilianischen zu finden. In beiden Fällen ist das Sizilianische die Erstsprache der Mutter.

g) Unsicherheiten sowohl in DE-4 als auch in DE-5 bezüglich der eindeutigen Kasuszuweisung bei Wechselpräpositionen im Falle der Angabe von lokalen und direkionalen Angaben im Deutschen sind bei zwei Kindern zu beobachten. Beide Kinder, CATERINA und ROSELLA, sind in Italien geboren und haben die ersten Kindheitsjahre dort verbracht.

2.4 Ergebnisse III: Kinder- und Elterninterviews

Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) der Kinder- und Elterninterviews vorgestellt (vgl. Abschnitt 2.1.1.3). In Abschnitt 2.4.1 werden die Befunde zu den Gründen für die Wahl der bilingualen Grundschule und der weiterführenden Schule vorgestellt. Im Anschluss daran wird in Abschnitt 2.4.2 der Fokus auf Mehrsprachigkeit im Kontext der weiterführenden Schule gelegt, insbesondere durch die Darstellung von Befunden zu der Wahrnehmung und den Handlungen von Lehrkräften und Mitschüler:innen in Bezug auf die in der individuellen Mehrsprachigkeit der Fokuskinder. In diesem Abschnitt werden außerdem die Ergebnisse der Analyse der Beweggründe bezüglich des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts ab der weiterführenden Schule vorgestellt. Die Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf Mehrsprachigkeit in Familienkontexten werden in Abschnitt 2.4.3 präsentiert. Dabei werden insbesondere die familiären Sprachenpolitiken, die Nutzung verschiedener Sprachen für das Lernen zu Hause und die Kommunikation mit anderen Verwandten außer den Eltern beleuchtet. Neben einer Zusammenfassung der strukturierenden Analyse der Befunde zu den oben erwähnten Themen werden prägnante Beispiele in der Interviewsprache Italienisch¹²⁴ zur Veranschaulichung der Ergebnisse aufgeführt. Hier sei darüber hinaus darauf hingewiesen, dass eine Analyse des mündlichen Sprachgebrauchs der Fokuskinder und ihrer Eltern auf der Basis der durch die Interviews gesammelten Daten aus linguistischer Perspektive potenziell ergiebig zu sein scheint. In der vorliegenden Studie liegt der Fokus jedoch auf den schriftlichen Textproduktionen der Fokuskinder und ihren schriftlichen Biliteracy-Kompetenzen, weshalb eine linguistische Analyse der mündlichen Produktionen hier nicht angeboten wird, sondern im Rahmen von Folgestudien durchgeführt werden soll.

2.4.1 Schulwahl

In den folgenden Abschnitten werden Argumente für die Schulwahl sowohl in Bezug auf die bilinguale Grundschule (2.4.1.1) als auch hinsichtlich der weiterführenden Schule (2.4.1.2) thematisiert. Die Entscheidungsgründe für die Wahl der Grundschule stammen ausschließlich aus den Interviews mit den Eltern, weshalb im ersten Teil nur Zitate aus diesen Interviews wiedergegeben werden. Diese Entscheidung wurde mit Rücksicht auf

124 23 von 24 Interviews wurden vorwiegend auf Italienisch geführt. Das Interview mit Lucas Mutter fand bis auf den ersten Teil auf Deutsch statt. [...] also das Bewusstsein im Alter von sechs, sieben Jahren, die Sprache der Mutter, also die Zweitsprache, zu lernen, weil sie zweisprachig aufwächst, war es meiner Meinung nach richtig, eine zweisprachige Schule zu besuchen.

das Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Wahl der Grundschule getroffen und die dadurch bedingte Wahrscheinlichkeit, dass sie direkt an der Wahl beteiligt waren. Im Hinblick auf die Wahl der weiterführenden Schule werden Befunde sowohl aus den Eltern- als auch aus den Kinderinterviews vorgestellt.

2.4.1.1 „È la situazione ideale, no?“ – Wahl der bilingualen Schule

Die interviewten Eltern der acht Fokuskinder geben in ihren Aussagen mehrere Einflussfaktoren für die Wahl der Grundschule an, wobei das bilinguale Angebot Italienisch-Deutsch von allen Elternteilen erwähnt wird. Die Eltern führen unterschiedliche Begründungen zur Wahl dieses Angebots insbesondere in Bezug auf den Spracherwerb ihrer Kinder an. EMILIAS Mutter sieht zum Beispiel eine stringente Logik darin, dass ihr zweisprachig aufwachsendes Kind eine institutionell bilinguale Grundschule besucht, und dass EMILIA bewusst in diesem Kontext ihre zweite Erstsprache lernt:

(11) „[...] quindi la consapevolezza a sei anni, sette anni di apprendere la lingua della mamma, cioè la seconda lingua, perché lei crescendo bilingue era giusto secondo me frequentasse una scuola bilingue.“¹²⁵ (EMILIAS Mutter, #00:03:30.1)

Diese institutionelle Bilingualität des Grundschulangebots wird auch als Möglichkeit gesehen, einen sukzessiven Spracherwerb zu begleiten oder gar zu initiieren. Letzteres ist der Fall von SILVIA, die bis zu ihrem fünften Lebensjahr hauptsächlich Deutsch durch ihre deutsche Mutter und ihren italienischen Vater erworben hat. Aufgrund ihrer Italienischkenntnisse war sie bis zur ersten Klasse nur eingeschränkt in der Lage, mit den italienischsprachigen Großeltern in Italien zu kommunizieren. Die Entscheidung, das Kind an einer zweisprachigen Schule anzumelden, verfolgt das Ziel, fundierte Kompetenzen im Italienischen zu erwerben:

(12) „E quindi diciamo sia la madre che io pensavamo fosse importante che mia figlia parlasse finalmente la lingua per poter comunicare anche coi nonni e la scuola è la possibilità per imparar finalmente la lingua.“¹²⁶ (SILVIAS Vater, #00:02:57.0)

In SILVIAS Fall repräsentiert die Möglichkeit, eine zweisprachige Schule zu besuchen, also die Gelegenheit des Spracherhalts innerhalb der Familie über die Sprachenpolitik der Eltern hinaus (vgl. 2.4.3.1), die beide vor der Einschulung ihrer Tochter ausschließlich die Mehrheitssprache Deutsch in der Kommunikation mit ihr verwendet haben. Dank der bilingualen Grundschule wird ein Moment der Rückgewinnung der von Sprachaufgabe potenziell gefährdeten Minderheitensprache und eine Chance des Erhalts über die erste

125 [...] also das Bewusstsein im Alter von sechs, sieben Jahren, die Sprache der Mutter, also die Zweitsprache, zu lernen, weil sie zweisprachig aufwächst, war es meiner Meinung nach richtig, eine zweisprachige Schule zu besuchen.

126 Deshalb hielten sowohl die Mutter als auch ich es für wichtig, dass meine Tochter endlich die Sprache spricht, damit sie auch mit ihren Großeltern kommunizieren kann, und die Schule ist die Gelegenheit, endlich die Sprache zu lernen.

Migrationsgeneration (die des Vaters) hinaus geschaffen. Parallel dazu haben sich die Eltern von ROSELLA und von CATERINA für eine zweisprachige Schule entschieden, weil ROSELLA zunächst einsprachig aufgewachsen ist und bis zur Einschulung keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatte, und weil CATERINA nach Einschätzung der Eltern über eher unsichere Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügte:

(I3) „Allora, perché era bilingue e quindi trasferendoci dall’Italia abbiamo pensato per una questione di facilità di iscriverla a una bilingue, cosicché il tedesco non fosse un trauma.“¹²⁷ (ROSELLAS Mutter, #00:01:44.6)

(I4) „Caterina parlava bene già l’italiano, visto che abitavamo prima a Milano pure e abbiamo pensato, visto che il tedesco non era così diciamo cento per cento hm buono, abbiamo pensato di iscriverla a una scuola bilinguale italiano tedesco.“¹²⁸ (CATERINAS Vater, #00:01:06.3)

ARTUROS Vater betont außerdem die allgemeine Rolle der Schule beim kindlichen Spracherwerb, insbesondere wenn dieser zweisprachig erfolgt. Die Schule ermögliche nämlich eine Entlastung der Familie hinsichtlich der Aufgabe der (mehr-)sprachlichen Bildung:

(I5) „Quella l’abbiamo scelta anche per questo motivo, perché mia moglie è tedesca e io sono italiano, abitando qua e non volendo lasciare tutta la, il fatto d’insegnare la lingua a, per un genitore è la situazione ideale, no?“¹²⁹ (ARTUROS Vater, #00:01:22.4)

Zusätzliche Entscheidungsfaktoren betreffen die Nähe der schulischen Einrichtung zum eigenen Zuhause, die Tatsache, dass die bilinguale Schule eine Bekenntnisschule (katholisch) ist, der vorherige Besuch der gleichen Grundschule durch Geschwister und der Ruf der Schule selbst, sei es im Allgemeinen oder direkt in Bezug auf den Umgang mit Zweisprachigkeit:

(I6) „È una scuola storica questa qua, non ci ha fatto pensare ad altro, ad altre possibilità.“¹³⁰ (EMILIAS Mutter, #00:02:07.1)

(I7) „È una scuola che sicuramente, ormai non so quanti anni d’esperienza, venti, trent’anni col bilinguismo.“¹³¹ (ARTUROS Vater, #00:02:00.0)

127 Weil sie zweisprachig war und da wir aus Italien kamen, dachten wir, dass es einfach wäre, sie auf eine zweisprachige Schule zu schicken, so dass Deutsch kein Trauma ist.

128 Caterina sprach bereits gut Italienisch, da wir vorher in Mailand gelebt hatten, und wir dachten, da ihr Deutsch vielleicht nicht hundertprozentig gut war, dachten wir, sie in einer zweisprachigen italienisch-deutschen Schule einzuschreiben.

129 Wir haben uns auch aus diesem Grund dafür entschieden, denn meine Frau ist Deutsche und ich bin Italiener, wir leben hier und ich wollte nicht das Ganze überlassen, das Beibringen einer Sprache, und für einen Elternteil ist diese Situation ideal, oder?

130 Dies ist eine historische Schule, die uns nicht an etwas anderes denken ließ, an keine andere Möglichkeit.

131 Die Schule verfügt sicher über zwanzig, dreißig Jahre Erfahrung mit der Zweisprachigkeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Wahl der Grundschule die Faktoren Entfernung zum Wohnort und das Vorhandensein eines zweisprachigen Angebots eine wichtige Rolle spielen. Der Besuch einer bilingualen Klasse für die eigenen Kinder wird aus mehreren Gründen in Betracht gezogen. Zunächst einmal ermöglicht die bilinguale Schule den Erhalt und die Erweiterung der Kompetenzen in der Minderheitssprache. Das institutionelle bilinguale Angebot gestattet es der Familie auch, die Aufgabe der sprachlichen Bildung in der Minderheitssprache zu teilen, so dass die Eltern für die Förderung von Biliteracy-Kompetenzen ihrer Kinder nicht allein verantwortlich sein müssen. Darüber hinaus erleichtert die bilinguale Schule auch das Erlernen der Mehrheitssprache für Kinder, die einen sukzessiven Spracherwerb des Deutschen erlebt haben.

2.4.1.2 „C’è una rottura“ – Wahl der weiterführenden Schule

Fast alle Eltern geben in den Interviews explizit an, ihre Kinder bei der Wahl der weiterführenden Schule einbezogen zu haben. Die Kinder bestätigen ihrerseits in ihren Aussagen, dass ihre Meinungen und Vorlieben eine Rolle dabei gespielt hätten und dass die Entscheidung bezüglich der weiterführenden Schule weitgehend im gegenseitigen Einvernehmen getroffen worden sei:

(I8) „Allora prima hm abbiamo guardato tutti, pure a (*Schulname anonymisiert*) e così prima vo/, la mia mamma ha detto che eigentlich Gesamtschule per abbiamo guardato, era in Innenstadt perché era pure così piccola e però poi non m’hanno preso e poi sono andata là perché là era bellissimo e io quando abbiamo visto la scuola io e un’amica hanno detto questa è la nostra scuola.“¹³² (NICOLE, 5. Klasse, #00:04:59.5)

(I9) „E quindi ho fatto scegliere anche a lei, lei ha deciso di, ha preferito di andare alla Realschule.“¹³³ (NICOLES Mutter, #00:02:06.3)

Die Wahl der weiterführenden Schule ist insgesamt von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst worden. Wie bei der Wahl der Grundschule ist auch bei der weiterführenden Schule die Entfernung eine Variable, die von den Eltern berücksichtigt wird:

(I10) „Allora, intanto secondo me la scuola migliore è una scuola vicina, purché sia buona.“¹³⁴ (ARTUROS Vater, #00:04:04.2)

132 Dann erst hm haben wir uns alles angeschaut, auch bei (*Schulname anonymisiert*) und so erst vo/, meine Mama hat gesagt eigentlich Gesamtschule, weil wir haben geschaut, es war in Innenstadt, weil es auch so klein war, und dann haben sie mich aber nicht genommen und dann bin ich dahingegangen, weil es dort schön war und ich, als wir die Schule gesehen haben, habe ich und eine Freundin gesagt, das ist unsere Schule.

133 Und so habe ich sie auch wählen lassen, sie hat sich entschieden, sie wollte lieber auf die Realschule gehen.

134 Also, erstens ist meiner Meinung nach die beste Schule eine Schule in der Nähe, solange sie gut ist.

Neben diesem und weiteren bereits erwähnten Entscheidungsfaktoren wie der vorherige oder aktuelle Besuch der gleichen Schule durch Geschwister wird auch die schulische Empfehlung als grundlegende Entscheidungsbasis erwähnt:

(I11) „La maestra ci ha consigliato che Rosella essendo una bambina diligente avrebbe potuto frequentare un ginnasio e per cui abbiamo scelto due ginnasi.“¹³⁵ (ROSELLA's Mutter, #00:05:36.8)

Außer den angebotenen Fächern und dem Ruf der Schule, Faktoren, die insbesondere für die Eltern von ARTURO, EMILIA und SILVIA für ihre Kinder eine Rolle spielen, die die gleiche Schule besuchen und das Fach Latein ab dem fünften Schuljahr lernen, wird der Besuch der gleichen Schule seitens Freund:innen der Kinder auch als beeinflussender Faktor angeführt. Im Falle von SILVIA handelt es sich außerdem um Freund:innen, die die gleiche bilinguale Grundschule besucht haben:

(I12) „Una cosa importante era trovare una scuola dove lei avesse anche altri amici della scuola elementare che l'accompagnassero nella nuova situazione e qui nella classe in cui lei è adesso ci sono quattro che vengono dalla scuola elementare che hanno fatto anche questa esperienza di bilinguismo.“¹³⁶ (SILVIA's Vater, #00:09:58.6)

SILVIA selbst betont die Wichtigkeit, gemeinsam mit einer bereits bekannten Freundin auf die neue weiterführende Schule zu gehen, stellt aber fest, dass ihr Wunsch auch von der Distanz der Schule von den Wohnorten ihrer getrennt lebenden Eltern abhängt. Diesem Wunsch wurde schließlich nachgegangen:

(I13) „[...] quando ho visto che la mia amica migliore, Emilia, va, voleva andare al (*Schule anonymisiert*) e così hm la mia mamma prima ha detto no perché non posso andare lì, perché è molto hm non vicino sì e così, ma dopo la mia mamma ha visto che posso andare in dieci minuti lì con la Bahn, sì con il treno mi sa e con il mio papà è anche velocissimo andare lì, così ho visto e dopo mi piaceva moltissimo e così volevo andare.“¹³⁷ (SILVIA, 5. Klasse #00:06:08.1)

Die Eltern von EMILIA, GIULIA, SILVIA, ROSELLA und LUCA haben bei der Wahl der weiterführenden Schule auch das Thema Zweisprachigkeit oder das Vertretensein der italienischen Sprache in der Schule berücksichtigt. Die Suche nach einem zweisprachigen

135 Die Lehrerin riet uns, dass Rosella als fleißiges Kind ein Gymnasium besuchen könnte, und so entschieden wir uns für zwei Gymnasien.

136 Ein wichtiger Punkt war, eine Schule zu finden, in der sie andere Freunde aus der Grundschule hatte, die sie in ihrer neuen Situation begleiten, und hier in der Klasse, in der sie jetzt ist, gibt es vier aus der Grundschule, die auch diese zweisprachige Erfahrung gemacht haben.

137 [...] als ich gesehen habe, dass meine beste Freundin, Emilia, geht, sie wollte zur (*Schule anonymisiert*) gehen und so hm meine Mama hat erst nein gesagt, weil ich da nicht hingehen kann, weil es sehr hm nicht in der Nähe ist ja und so, aber nachdem meine Mama gesehen hat, dass ich in zehn Minuten mit der Bahn, ja mit dem Zug glaube ich hinfahren kann und mit meinem Papa ist es auch sehr schnell, dorthin zu gehen, so habe ich es gesehen und danach hat es mir sehr gut gefallen und so wollte ich hingehen.

Angebot in den Kölner weiterführenden Schulen hat aber nicht zu den erwünschten Ergebnissen geführt:

(I14) „Hm a livello logistico non abbiamo trovato la stessa offerta qualitativa come nelle scuole elementari. Io conoscevo l’istituto Italo Svevo [...] però penso non s/hm forse non ci sia un liceo qui a Colonia bilinguale per italiani, c’è una rottura, rispetto alla qualità che viene offerta in questa scuola qui non abbiamo trovato la stessa cosa per le scuole.“¹³⁸ (SILVIAS Vater, #00:08:14.0)

EMILIAS Mutter hatte ebenfalls den Wunsch, dass ihre Tochter eine bilinguale weiterführende Schule besucht. Da eine solche öffentliche Schule in Köln nicht zu finden ist, hat sie sich über das private Montessori-Gymnasium der Stadt informiert, das Italienisch als Fremdsprache bereits ab dem sechsten Schuljahr anbietet. Die Grundsätze der Montessoripädagogik interessieren sie für ihre Tochter allerdings nicht, weshalb die Schule letztlich für sie nicht in Frage kam:

(I15) „Allora sì è stato una scelta difficile stavo dicendo, difficile perché avrei voluto che Emilia frequentasse un ginnasio con la lingua italiana, in cui si offrisse come materia la lingua italiana. E o non ce ne sono nei dintorni, anzi, nei dintorni non ce ne sono e basta, oppure avrei dovuto optare per esempio per la Montessori, ma non è la metodologia che m’interessa.“¹³⁹ (EMILIAS Mutter, #00:12:47.5)

Auch ROSELLAS Mutter hätte bevorzugt, dass ihre Tochter eine Schule besucht, in der Italienisch als Fremdsprache angeboten wird. Da ROSELLA aber lieber eine andere Schule besuchen wollte, in der der Fokus mehr auf den MINT-Fächern liegt, hat sich dieser Wunsch nicht erfüllen können:

(I16) „Quello di (*Ortsname anonymisiert*) è più a indirizzo linguistico e infatti c’è l’insegnamento dell’italiano, e in effetti io l’ho pregata per questioni personali, per hm per vantaggiarmi il contatto con i professori di prendere quella e lei veramente ci ha pensato. Poi il giorno delle scuole aperte siamo andati a vederle e abbiamo avuto quel feeling, un feeling maggiore con questa qua di (*Ortsname anonymisiert*) e questa qui tra l’altro è, privilegia le materie scientifiche, che a Rosella interessano di più e quindi abbiamo scelto que/lei ha scelto.“¹⁴⁰ (ROSELLAS Mutter, #00:05:36.8)

138 Hm, logistisch gesehen haben wir nicht das gleiche Qualitätsangebot wie in den Grundschulen vorgefunden. Ich kannte das Istituto Italo Svevo [...] aber ich glaube, es gibt hier in Köln kein zweisprachiges Gymnasium für Italiener, es gibt einen Bruch, im Vergleich zu der Qualität, die in dieser Schule angeboten wird, wir haben nicht das Gleiche für die Schulen hier gefunden.

139 Ja, es war eine schwierige Entscheidung, wie ich schon sagte, schwierig, denn ich hätte mir gewünscht, dass Emilia ein Gymnasium mit Italienisch als Fach besucht. Und entweder gibt es keine in der Gegend, oder besser gesagt, es gibt keine in der Gegend, oder ich hätte mich zum Beispiel für Montessori entscheiden müssen, aber das ist kein Ansatz, der mich interessiert.

140 Das von (*Ortsname anonymisiert*) ist eher neusprachlich orientiert und es gibt tatsächlich Italienisch als Unterrichtsfach, und ich habe sie aus persönlichen Gründen gebeten, damit ich den Kontakt zu den Lehrern nutzen kann, das zu wählen, und sie hat wirklich darüber nachgedacht. Dann, am Tag der offenen Schulen, haben wir sie uns angeschaut und wir hatten ein besseres Gefühl bei dieser (*Ortsname anonymisiert*) und diese richtet sich, neben anderen Dingen, an die

Im Interview legt ROSELLA den Schwerpunkt ihrer Wahl nicht wie ihre Mutter auf das Fächerangebot der weiterführenden Schule, sondern auf ihr Gefühl, sich aufgrund der Größe der Schule wohler zu fühlen, und bestätigt, die Wahl der Schule getroffen zu haben:

(I17) „Sì, l'ho scelta io perché ci stavano due scuole, una a (*Ortsname anonymisiert*) e l'altra qui e siamo andati in tutt'e due le scuole a vedere, al giorno delle porte aperte, si chiama qua, però mi è piaciuta più questa qua a (*Ortsname anonymisiert*) perché, non lo so, l'altra era più grande, mi sembrava troppo [...]“¹⁴¹ (ROSELLA, 5. Klasse, #00:07:31.4)

Für LUCAS Mutter war ebenfalls das Angebot von Italienischunterricht ein Kriterium für die Schulwahl und sie zeigt sich zufrieden mit der Entscheidung, eine Schule gefunden zu haben, in der der herkunftssprachliche Unterricht im normalen Schultag integriert ist:

(I18) „Allora la scuola l'ho preso di più per Luca perché così s'imparano a parlare anche in italiano e il risultato invece si vede già.“¹⁴² (LUCAS Mutter, #00:00:35.3)

Dass die Wahl der weiterführenden Schule eher von seiner Mutter bestimmt worden ist, wird auch im Interview mit LUCA bestätigt, wobei er hinzufügt, dass auch er an der Entscheidung beteiligt war:

(I19) „I.: Hai scelto tu di venire in questa scuola?

L.: Hm mia madre (.) e io anche.“¹⁴³ (LUCA, 5. Klasse, #00:04:48.6)

ARTUROS Vater spricht sich explizit gegen ein bilinguales Angebot mit Italienisch in der weiterführenden Schule aus, zugunsten einer intensiveren Vertiefung von Kompetenzen in anderen Sprachen, die international anerkannter seien:

(I20) „Il fatto del plurilinguismo oggi come oggi (..) hm non troverei sensato mandare mio figlio in una scuola bilingue italo-tedesca a lungo qua, perché l'italiano comunque non è la lingua internazionale, allora, mi farebbe più piacere che imparasse il cinese a scuola, o l'inglese fatto bene.“¹⁴⁴ (ARTUROS Vater, #00:10:47.9)

naturwissenschaftlichen Fächer, an denen Rosella mehr Interesse hat und so haben wir diese gewählt/sie hat diese gewählt.

- 141 Ja, ich habe mich dafür entschieden, weil es zwei Schulen gab, eine in (*Ortsname anonymisiert*) und die andere hier, und wir sind zu beiden Schulen gegangen, um sie uns anzusehen, am Tag der offenen Tür, so heißt das hier, aber die hier in (*Ortsname anonymisiert*) hat mir besser gefallen, weil, ich weiß nicht, die andere war größer, sie schien mir zu viel zu sein [...].
- 142 Ich habe die Schule also eher für Luca gewählt, weil er auf diese Weise auch Italienisch lernt, und das Ergebnis kann man schon sehen.
- 143 I.: Hast du die Schule ausgewählt?; L.: Hm, meine Mutter (.) und ich auch.
- 144 Die Sache mit der Mehrsprachigkeit heutzutage (...) hm, ich fände es nicht sinnvoll, meinen Sohn hier auf Dauer in eine deutsch-italienische zweisprachige Schule zu schicken, weil Italienisch sowieso keine Weltsprache ist, da würde ich mich eher freuen, wenn er in der Schule Chinesisch oder Englisch gut lernen würde.

Bereits im Interview in der vierten Klasse berichtet ARTURO von diesem Wunsch seines Vaters und drückt sein Bedauern über das Fehlen der italienischen Sprache in der weiterführenden Schule aus. Er erwähnt darüber hinaus bereits Kontexte, in denen die Verwendung der italienischen Sprache aufrechterhalten wird. Im zweiten Interview bestätigt er, dass er Italienisch in der weiterführenden Schule vermisst, aber dass er es mit EMILIA, seiner Mitschülerin und Freundin seit der bilingualen Grundschule, sprechen kann:

(I21) „Quello è un peccato e qua hm non lo farò. Perché il mio papà dice che non mi serve e sì, allora lo farò a casa, sì perché parliamo anche sempre, andiamo in vacanza, sì.“¹⁴⁵ (ARTURO, 4. Klasse, #00:01:34.1)

(I22) „Hm (...) bene, oddio, hm sì, l’italiano mi manca un po’ (...) ma visto che poi Emilia e io siamo vicini di banco e poi in realtà parliamo anche sempre italiano, poi a casa si parla italiano [...]“¹⁴⁶ (ARTURO, 5. Klasse, #00:29:20.5)

CATERINAS Vater hatte den Wunsch, dass seine Tochter keine bilinguale Schule besucht, damit ihr Deutsch besser wird. Da aber ihre Tochter in die gleiche Schule ihrer besten Freundin gehen wollte, hat sich die Familie letztendlich für eine private bilinguale Schule außerhalb von Köln entschieden:

(I23) „Allora, sinceramente abbiamo scelto la scuola a (*Ortsname anonymisiert*), a (*Ortsname anonymisiert*) per il fatto che, non perché era bilinguale, non perché è bilinguale, perché sinceramente dopo la Grundschule abbiamo, io volevo iscrivere Caterina ad una scuola solo tedesca per migliorare il tedesco [...]“¹⁴⁷ (CATERINAS Vater, #00:04:28.3)

Im Interview führt CATERINA ihre Freundin nicht als Grund für die Wahl der weiterführenden Schule an, und während sie bestätigt, dass die Wahl auch von ihr und nicht nur von ihren Eltern getroffen wurde, erwähnt sie als erstes Argument, dass es sich um eine italienische Schule handelt:

(I24) „Va beh diciamo un po’ io e un po’ i miei genitori [...] Hm allora hm abbiamo diciamo questa scuola perché è pure italiana, così posso continuare pure un po’ l’italiano.“¹⁴⁸ (CATERINA, 5. Klasse, #00:02:25.8)

Für die Wahl der weiterführenden Schule werden seitens der Eltern zum Teil ähnliche Gründe wie für die Wahl der Grundschule erwähnt, z.B. die Entfernung der Schule vom

145 Das ist schade und hier hm werde ich es nicht haben. Weil mein Papa sagt, ich brauche es nicht und ja, dann mache ich es zu Hause, ja, weil wir auch die ganze Zeit reden, wir fahren in den Urlaub, ja.

146 Hm (...) also, ach ja, hm ja, ich vermisste Italienisch ein bisschen (...) aber da Emilia und ich Nachbarn sind und wir eigentlich die ganze Zeit Italienisch sprechen, dann sprechen wir zu Hause Italienisch [...].

147 Also, ehrlich gesagt haben wir die Schule in (*Ortsname anonymisiert*), in (*Ortsname anonymisiert*) gewählt, nicht weil sie zweisprachig ist, nicht weil sie zweisprachig ist, denn ehrlich gesagt, nach der Grundschule, wollten wir, wollte ich Caterina in einer reinen Deutschschule anmelden, um ihr Deutsch zu verbessern [...].

148 Na ja, sagen wir mal ein bisschen ich und ein bisschen meine Eltern [...] Hm, dann haben wir, sagen wir mal, diese Schule, weil die auch italienisch ist, also kann ich auch ein bisschen Italienisch weitermachen.

Wohnort, aber auch ihr Ruf, oder der Besuch derselben Schule von älteren Geschwistern, durch die die betreffende Bildungsinstitution bereits bekannt ist. Hinzu kommen weitere Gründe, die für diese Übergangsphase spezifisch sind, wie die von der weiterführenden Schule angebotenen Fächer und die schulische Empfehlung. Laut Angaben fast aller Eltern werden insgesamt in erster Linie die Wünsche der Kinder berücksichtigt, die von anderen Gründen abhängen können, z.B. ob ein:e Freund:in in dieselbe Schule gehen wird, oder von anderen Faktoren wie der Größe der Schule oder dem allgemeinen Gefühl, das das Kind beim Besuch der Schule hatte. In ihren Interviews bestätigen die Kinder, dass sie an der Entscheidung für die weiterführende Schule beteiligt waren. Die Möglichkeit, eine weiterführende bilinguale Schule zu besuchen, wird ebenfalls explizit als Entscheidungsfaktor – obwohl nicht erfüllbar – genannt, und einige Eltern berichten von ihren eigenen erfolglosen Versuchen, ein solches Angebot in Köln zu finden. Nur ARTUROS Vater spricht sich ausdrücklich gegen die Idee aus, seinen Sohn weiterhin auf einer bilingualen Schule mit Italienisch unterrichten zu lassen, ein Gedanke, den ARTURO selbst nicht unbedingt teilt. Auch CATERINAS Vater hätte den Besuch einer monolingualen deutschen Schule für ihre Tochter bevorzugt, das sie seiner Meinung nach ihre Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch stärker ausbauen sollte.

2.4.2 Mehrsprachigkeit in der weiterführenden Schule

In den Interviews im fünften Schuljahr lassen sich Informationen bezüglich der Anwesenheit, der Sichtbarmachung, des Einbezugs und der Förderung von Mehrsprachigkeit in der weiterführenden Schule erkennen. Bereits in den Interviews im vierten Schuljahr wird das Fehlen der italienischen Sprache nach dem schulischen Übergang angesprochen. Alle Kinder, die keine bilinguale weiterführende Schule besuchen werden, sind sich bewusst, dass Italienisch als Fach in ihrer zukünftigen Bildungseinrichtung fehlen wird und dass es auch keine geläufige Kommunikationssprache in der schulischen Einrichtung sein wird. Nach dem Übergang thematisieren diese Kinder die untergeordnete Rolle zum Ausdruck, die die italienische Sprache und Mehrsprachigkeit im Allgemeinen erfährt. EMILIA begründet dies zusammenfassend damit, dass sie eine deutsche Schule in Deutschland besuchen, was eine schnell verinnerlichte Einstellung gegenüber der Normalität einer Nationalsprache in einem nationalen Gebiet vermuten lässt:

(I25) „[...] e non parliamo veramente italiano perché siamo in Germania/in una scuola tedesca in Germania [...]“¹⁴⁹ (EMILIA, 5. Klasse #00:10:55.8)

EMILIA hatte genau diese Begründung bereits im Interview im vierten Schuljahr zum Ausdruck gebracht, als sie gefragt wurde, ob es in ihrer weiterführenden Schule die Möglichkeit gäbe, Fächer auf Italienisch zu belegen:

¹⁴⁹ [...] und wir sprechen nicht wirklich Italienisch, weil wir in Deu/in einer deutschen Schule in Deutschland sind [...]

(I26) „I: Ma le materie chimica, storia eh le farai in tedesco o in italiano?
E: Tedesco, tedesco, è una scuola tedesca“¹⁵⁰ (EMILIA, 4. Klasse, #00:17:59.2)

Insgesamt scheinen die Sichtbarmachung und, nur in wenigen Fällen, der Einbezug der Mehrsprachigkeit der Kinder nicht von schulischen bzw. didaktischen Konzepten abzuhängen, sondern meistens von einzelnen Personen wie Lehrpersonen (Abschnitt 2.4.2.1) und Mitschüler:innen (Abschnitt 2.4.2.2). Eine Ausnahme ist CATERINA, da sie eine bilinguale Gesamtschule außerhalb von Köln besucht und Italienisch als Fach am Nachmittag in der Ganztagsschule hat. Im Folgenden werden entsprechend Sichtbarmachung, Einbezug und Anwendung der Mehrsprachigkeit der Fokus Kinder in Bezug auf diese Personengruppen dargestellt. Darüber hinaus werden anschließend die Ergebnisse zu Reflexion über die Potenziale oder den Ausschluss von Mehrsprachigkeit beim Lernen in der Schule dargestellt. In den folgenden Abschnitten werden vorwiegend Befunde aus den Kinderinterviews präsentiert, in denen sie von ihrer direkten Erfahrung berichten.

2.4.2.1 „I maestri lo sanno che siamo mezzi italiano“ – Lehrpersonen und Mehrsprachigkeit

Die individuelle Mehrsprachigkeit der Kinder scheint in der fünften Klasse von ihren Lehrkräften meistens nicht systematisch einbezogen oder gar angesprochen und sichtbar gemacht zu werden. Die Kinder auf der anderen Seite verfügen anscheinend über einige Informationen über das sprachliche Repertoire ihrer Lehrer:innen, die sich nicht nur auf das Vorhandensein von Kompetenzen in der italienischen Sprache einschränken. Mehrsprachige Kompetenzen werden allerdings in diesen Fällen entweder auf die Herkunft der Lehrperson, auf die unterrichteten Fremdsprachen und nur teilweise auf demonstrierte Sprachkompetenzen bezogen. Nach dem sprachlichen Repertoire ihrer Lehrpersonen gefragt, antworten ARTURO und EMILIA mit einer herkunftsbezogenen Aussage bezüglich ihrer Mathematiklehrerin, der bei EMILIA eine spezifischere Angabe über ihr sprachliches Repertoire folgt:

(I27) „C’è hm allora ce n’è una che viene dal Congo.“¹⁵¹ (ARTURO, 5. Klasse, #00:36:16.6)

(I28) „La mia insegnante di matematica che è anche la mia insegnante di classe è, viene dal Congo credo e parla quindi anche francese.“¹⁵² (EMILIA, 5. Klasse, #00:19:12.8)

Einen ähnlichen Bezug auf nationale Zugehörigkeiten und ethnische Minderheiten in Deutschland stellt auch NICOLE als Antwort auf die gleiche Frage her, ohne aber Informationen über das sprachliche Repertoire der Lehrerin anzugeben:

150 I: „Aber die Fächer Chemie, Geschichte usw. machst du auf Deutsch oder Italienisch?“; E: „Deutsch, Deutsch, es ist eine deutsche Schule“.

151 Es gibt hm also es gibt eine aus dem Kongo.

152 Meine Mathelehrerin, die auch meine Klassenlehrerin ist, kommt, glaube ich, aus dem Kongo und spricht daher Französisch.

(I29) „Allora una viene aus Irak, è Kurde.“¹⁵³ (NICOLE, 5. Klasse, #00:16:50.1)

Als Einzige verbindet GIULIA das unterrichtete Sprachfach mit dem sprachlichen Repertoire ihrer Lehrkräfte:

(I30) „[...] poi la mia maestra d'inglese l'inglese e il tedesco, sì però poi non (.) poi i maestri di francese, spagnolo, tutti così.“¹⁵⁴ (GIULIA, 5. Klasse, #00:11:38.9)

Laut ihrer Angaben geht GIULIA außerdem davon aus, dass auch ihr Deutschlehrer Englisch sprechen kann. Obwohl sie einige Informationen über das sprachliche Repertoire ihrer Lehrkräfte geben kann, ist sie die Einzige, die nicht einschätzen kann, ob ihre Lehrkräfte wissen, dass sie selbst eine andere Familiensprache neben Deutsch hat bzw. dass sie eine bilinguale Grundschule besucht hat. Sie vermutet, dass ihr Klassenlehrer vermutlich erst in dem Moment davon erfahren hat, als GIULIA ihm vom Interview für die hier vorgestellte Studie erzählt hat:

(I31) „Hm mi sa che lo sa solo Herr (*Name anonymisiert*), ma non lo so che lo sa, però gli ho raccontato che oggi veniva lei e poi sicuramente sapeva che parlo l'italiano per questo.“¹⁵⁵ (GIULIA, 5. Klasse, #00:12:03.8)

EMILIA, ARTURO und SILVIA geben außerdem Informationen über das sprachliche Repertoire von Lehrkräften an, die in der Klasse einzelne Male auf Italienisch gesprochen haben. Es handelt sich um eine Vertretungslehrerin, die mit einem Italiener verheiratet ist und mit den italienischsprachigen Kindern einmal Smalltalk gehalten hat, sowie einen Deutschlehrer, der ab und zu Italienisch im Unterricht verwendet:

(I32) „[...] poi hm una che conosco solo di Vertretung che ha un marito italiano e parla benissimo italiano.“¹⁵⁶ (ARTURO, 5. Klasse, #00:36:16.6)

(I33) „[...] e il mio maestro di tedesco, anche mio maestro di classe sa parlare un pochino d'italiano.“¹⁵⁷ (EMILIA, 5. Klasse, #00:19:12.8)

Obwohl mehrsprachige Kompetenzen in den unterschiedlichen Klassenverbänden sowohl seitens der Schüler:innen als auch seitens der Lehrer:innen vorhanden sind, finden sie laut Angaben der Fokuskinder wenig bis keinen Einsatz im schulischen Geschehen. In einigen Fällen berichten dennoch die Kinder von vereinzelten Episoden, in denen ihre Mehrsprachigkeit unsystematisch miteinbezogen worden ist. ARTURO gibt zum Beispiel

153 Also eine kommt aus dem Irak, sie ist Kурд.

154 [...] dann mein Englischlehrerin Englisch und Deutsch, ja aber dann nicht (.) dann die Französischlehrer, Spanischlehrer, alle so.

155 Hm, ich glaube, das weiß nur Herr (*Name anonymisiert*), aber ich weiß nicht, ob er es weiß, aber ich habe ihm gesagt, dass Sie heute kommen, und dann hat er sicher gewusst, dass ich Italienisch spreche, deswegen.

156 [...] dann hm eine kenne ich nur von Vertretung, die hat einen italienischen Mann und spricht sehr gut Italienisch.

157 [...] und mein Deutschlehrer, auch mein Klassenlehrer, kann ein bisschen Italienisch.

an, dass sein Deutschlehrer das Italienische anwendet, um ihm Inhalte des Fachunterrichts zu erklären, die er nicht verstanden hat:

(I34) „Si e poi c’è anche il mio insegnante di tedesco, quello che parla anche italiano, che mi è anche abbastanza simpatico, che (.) ogni tanto quanto io non capisco niente in tedesco me lo spiega in italiano.“¹⁵⁸ (ARTURO, 5. Klasse, #00:10:36.6)

Der gleiche Lehrer verwendet seine Italienischkenntnisse laut EMILIA auch zu nicht un-terrictsbezogenen Zwecken in der Klasse, z.B. zum anscheinend nicht direkt personen-bezogenen Schimpfen, was EMILIA witzig findet:

(I35) „[...] quando è un po’ arrabbiato dice parolacce italiane così nessuno lo capisce, però io e le mie amiche capiscono tutto e io mmm facciamo uno sguardo proprio così (lacht).“¹⁵⁹ (EMILIA, 5. Klasse, #00:19:12.8)

Die fachbezogene Anwendung des Italienischen findet laut Aussagen von SILVIA in der-selben Klasse neben dem Deutschunterricht auch im Lateinunterricht statt, vermutlich, um Sprachvergleiche zwischen dem Lateinischen und dem Italienischen zu ziehen:

(I36) „[...] e qualche volta in tedesco, in latino fanno hm fanno hm (..) Fragen che è simile come in italiano, no? E dopo perché i maestri lo sanno che siamo anche mezzi italiano e così chiederanno.“¹⁶⁰ (SILVIA, 5. Klasse, #00:16:01.1)

Die Angaben zum Einbezug des Italienischen werden außerdem auch von ARTUROS Va-ter bestätigt, der allerdings betont, dass dieser sporadisch, nicht systematisch und abhän-gig von der Lehrperson im Unterricht stattfindet:

(I37) „Hm molto dipende dagli insegnanti, per esempio il suo insegnante di tedesco ha un’affinità con l’Italia, ogni tanto gli spiega qualcosa o gli fa un confronto con l’italiano, si diverte anche lui, insomma, un pochino hm l’insegnante di latino a volte tematizza proprio in classe come dite nelle vostre lingue, poi fa vedere il concetto in una lingua straniera, ci sono, però ecco è sporadico, non è un sistema l’approccio al plurilinguismo.“¹⁶¹ (ARTUROS Vater, #00:09:01.9)

158 Ja, und dann ist da noch mein Deutschlehrer, der auch Italienisch spricht, den ich auch ganz nett finde, der (.) ab und zu, wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, erklärt er es mir auf Italienisch.

159 [...] wenn er ein bisschen wütend ist, sagt er italienische Schimpfwörter, damit ihn niemand versteht, aber meine Freunde und ich verstehen alles, und ich mache so einen Blick (lacht).

160 [...] und manchmal in Deutsch, in Latein stellen sie hm, sie stellen hm (..) Fragen, was ähnlich ist wie im Italienischen, oder? Und nachher, weil die Lehrer wissen, dass wir auch Halbitaliener sind, und deshalb werden sie fragen.

161 Hm, es hängt viel von den Lehrern ab, z.B. sein Deutschlehrer hat eine Affinität zu Italien, ab und zu erklärt er ihm etwas oder macht einen Vergleich mit dem Italienischen, also das macht ihm auch ein bisschen Spaß hm, der Lateinlehrer thematisiert manchmal im Unterricht, wie sagt ihr das in euren Sprachen, dann zeigt er das Konzept in einer Fremdsprache, das passiert, aber es ist sporadisch, es ist kein Systemansatz zu Mehrsprachigkeit.

Auch ROSELLA berichtet vom Einbezug des Italienischen in einem Fall im Erdkundeunterricht, wobei sie aber in Schwierigkeiten geraten ist und auf den Begriff auf Italienisch nicht zugreifen konnte:

(I38) „Hm in geografia martedì hm il maestro ha chiesto una cosa però io non lo sapevo, perché (.) hm (..) dovevam/avevamo una cartina e dovevamo scrivere quali erano i conti/no, non i continen/, si i continenti hm sì e mi ha chie/poi ci stavano anche i (..) il (.) certe volte non mi viene il nome hm (...) Fluss? [...] Eh, i fiumi e il mare, le isole oder pure mezze isole e l’Italia era qualcosa non lo so (Rosellas Mutter ruft aus der Küche: „Penisola!“) [...] come si chiama, però io non lo sapevo [...] Ha chiesto forse Rosella lo sa dire meglio, però io non lo sapevo.“¹⁶² (ROSELLA, 5. Klasse, #00:21:27.5)

NICOLE dagegen erwähnt im Interview als Einzige ein Beispiel für eine strukturierte Aktivität zur Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit in der Klasse, um zu begründen, wie ihre Lehrkräfte und ihre Mitschüler:innen von ihrer Mehrsprachigkeit erfahren haben:

(I39) „Sì, perché hm l’hanno scoperto così che tutti hanno detto aus welchem Land sie kommen, also welche Sprache die sprechen e io ho detto italiano e poi là hanno scoperto tutto.“¹⁶³ (NICOLE, 5. Klasse, #00:17:14.7)

Die Sprachkompetenzen der Fokuskinder in der Minderheitensprache Italienisch werden laut eigener Angaben von den Lehrkräften gar nicht oder nur sporadisch anerkannt und in den Unterricht einbezogen. Von der systematischen Anwendung mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierter Ansätze im Unterricht wird insgesamt weder von den Fokuskindern noch von ihren Eltern berichtet. Biliteracy-Kompetenzen mit der italienischen Sprache scheinen in der weiterführenden Schule weder in den Sach- noch in den Sprachfächern gefördert zu werden. Von expliziten Verboten der Verwendung von Minderheitensprachen in der weiterführenden Schule wird in einem Fall von EMILIA berichtet, die davon erzählt, Italienisch mit einer Freundin in der Klasse gesprochen zu haben, was ihre Mitschüler:innen zum Lachen gebracht hat:

(I40) „Niente, hanno solo riso perché per loro è strano sentire gli altri parlare un’altra lingua e quindi la maestra dice sempre zitti qua, non parlate!“¹⁶⁴ (EMILIA, 5. Klasse, #00:11:50.7)

162 Hm in Erdkunde am Dienstag hm hat der Lehrer etwas gefragt, aber ich wusste es nicht, weil (...) hm (...) wir hatten/eine Karte und wir mussten schreiben, welches die Konten/nein, nicht die Kontinente/, ja die Kontinente hm ja und er hat mich gefragt/dann gab es auch die (..) die (.) manchmal verstehe ich den Namen nicht hm (...) Fluss? (...) Eh die Flüsse und das Meer, die Inseln, und auch halbe Inseln und Italien war etwas, was ich nicht weiß (Rosellas Mutter ruft von der Küche: „Halbinsel!“) [...] wie es heißt, aber ich wusste nicht [...] Er fragte, vielleicht kann Rosella es besser sagen, aber ich wusste es nicht.

163 Ja, weil hm haben es so entdeckt, dass alle gesagt haben, aus welchem Land sie kommen, auch welche Sprache die sprechen und ich habe gesagt Italienisch und dann haben sie alles entdeckt.

164 Nichts, sie haben nur gelacht, weil es für sie seltsam ist, wenn andere eine andere Sprache sprechen, und deshalb sagt die Lehrerin immer: Ruhe hier, nicht reden!

2.4.2.2 „Sempre tedesco“ – Mitschüler:innen und Mehrsprachigkeit

Alle Fokus Kinder befinden sich in mehrsprachigen Klassengruppen. Sechs von acht Kindern geben in ihren Interviews an, italienischsprachige Mitschüler:innen zu haben. Dabei handelt es sich teilweise um Kinder, die die gleiche bilinguale Schule und sogar die gleiche Klasse in der Grundschule besucht haben. Im Falle von ARTURO und GIULIA befinden sich außerdem die älteren Geschwister in der gleichen weiterführenden Schule. Vermutlich im Vergleich zu den Gegebenheiten, die sie aus der institutionell bilingualen Grundschule gewohnt waren, betonen die Kinder, dass subjektiv wenige Italiener:innen bzw. italienischsprachige Kinder in der Klasse oder in der Schule zu finden sind:

(I41) „No, siamo solo tre italiani, sì tre.“¹⁶⁵ (EMILIA, 5. Klasse, 00:10:55.8)

ARTURO ist der Meinung, dass in seiner Klasse insgesamt wenige mehrsprachige Mitschüler:innen anzutreffen seien, obwohl sie objektiv ein Drittel der gesamten Klasse ausmachen:

(I42) „Sì, ma c’ho hm allora tutti nella classe no, c’abbiamo anche un cinese, un russo, c’abbiamo qualcosa, ma (...) ma neanche più di tanto, al massimo dieci di trentuno.“¹⁶⁶ (ARTURO, 5. Klasse, #00:19:07.3)

ROSELLA weiß, dass es in der Schule andere italienischsprachige Kinder gibt, mit denen sie aber nicht in Kontakt ist. Das Fehlen der italienischen Sprache in der Schule sieht sie aber als Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern:

(I43) „Quest’anno va beh l’italiano non lo parla nessuno, ci sta qualcuno che parla italiano, però, a scuola, però non li conosco, però forse è anche meglio così imparo meglio il tedesco.“¹⁶⁷ (ROSELLA, 5. Klasse, #00:12:17.7)

Die Kommunikation auf Italienisch seitens der Fokus Kinder mit den italienischsprachigen Mitschüler:innen erfolgt meistens außerhalb des Unterrichts. In der Klasse selbst erleben die Fokus Kinder dagegen meistens eine Selbsteinschränkung der Anwendung des Italienischen. Dies wird damit begründet, dass nicht alle Mitschüler:innen Italienisch sprechen und verstehen können, so dass die Verkehrssprache der Mehrheit – Deutsch – verwendet werden soll, damit die anderen sich nicht ausgeschlossen fühlen.

(I44) „[...] sì ma non parliamo italiano perché non lo sanno l’italiano.“¹⁶⁸ (ARTURO, 5. Klasse, #00:18:29.4)

165 Nein, wir sind nur drei Italiener, ja drei.

166 Ja, aber ich habe hm dann nicht alle in der Klasse, wir haben auch einen Chinesen, einen Russen, wir haben etwas, aber (...) aber auch nicht mehr, höchstens zehn von einunddreißig.

167 Dieses Jahr spricht niemand Italienisch, aber in der Schule gibt es einige, die Italienisch sprechen, aber ich kenne sie nicht, aber vielleicht ist es besser so, so kann ich besser Deutsch lernen.

168 Ja, aber wir sprechen kein Italienisch, weil sie kein Italienisch können.

(I45) „[...] e non parliamo veramente italiano perché siamo in German/in una scuola tedesca in Germania, non parlo veramente italiano, si perché gli altri amici non capiscono e quindi se parlo solo con la mia amica italiano non è bello perché gli altri non capiscono, quindi.“¹⁶⁹ (EMILIA, 5. Klasse, #00:10:55.8)

Aus EMILIAS Aussage wird deutlich, dass dies aus Höflichkeitsgründen gegenüber der Mehrheit auch dann gilt, wenn sie mit einer italienischsprachigen Freundin spricht. Weitere Begründungen für eine Selbsteinschränkung bei der Anwendung des Italienischen werden außerdem im Kontext von Partner- und Gruppenarbeiten angeführt. ARTURO gibt an, bei diesen Arbeitsphasen meistens das Deutsche zu verwenden, weil die Sprache des Outputs Deutsch ist. Außerdem behauptet SILVIA, dass die Verwendung des Italienischen eine zusätzliche Anstrengung bei solchen Arbeitsphasen bedeuten würde, selbst wenn es um das Fach Latein geht:

(I46) „Eh, sì si un po’, allora là veramente di più anche tedesco ché quello che alla fine si deve fare è in tedesco.“¹⁷⁰ (ARTURO, 5. Klasse, #00:38:32.7)

(I47) „Sempre tedesco, anche quando abbiamo inglese o latino parliamo sempre in tedesco perché questa è la lingua che sappiamo e siamo anche un po’ faul per parlare questa lingua perché il latino è molto difficile, così parliamo sempre in tedesco.“¹⁷¹ (SILVIA, 5. Klasse, #00:13:22.9)

An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass gerade mehrsprachige Kinder, die die bilinguale Grundschule besucht haben, in der sie daran gewöhnt waren, ihre mehrsprachigen und Biliteracy-Kompetenzen zur Bewältigung von Aufgaben einzusetzen, nun das Italienische in der weiterführenden Schule als Belastung betrachten. Wenn in der bilingualen Schule nicht nur die Kompetenzen in der Mehrheitssprache, sondern auch diejenigen in der Minderheitssprache a) als Ressource und b) als zu entwickelnde Kompetenzen angesehen wurden, lässt sich beobachten, wie die Kinder nur wenige Monate nach dem Eintritt in die monolinguale deutschsprachige weiterführende Schule eine andere Einstellung zu ihren mehrsprachigen Kompetenzen in diesem Kontext zum Ausdruck bringen und Italienisch als etwas betrachten, das Arbeitsphasen verkompliziert, anstatt sie zu vereinfachen, selbst in einem Fach wie Latein, in dem es aufgrund der sprachlichen Nähe sinnvoll erscheinen würde, vom Italienischen auszugehen. Die Auswirkungen des monolingualen Habitus der Schule scheinen sich in den zitierten Passagen bereits bemerkbar zu machen: Das Vorhandensein von Kompetenzen in anderen Sprachen wird de facto nicht als Ressource angesehen – und dieser Diskurs wird offenbar auch von

169 [...] und wir sprechen nicht wirklich Italienisch, weil wir in einer deutschen Schule in Deutschland sind, ich spreche nicht wirklich Italienisch, ja, weil die anderen Freunde es nicht verstehen und wenn ich nur mit meinem italienischen Freund spreche, ist es nicht schön, weil die anderen es nicht verstehen, darum.

170 Ja ein bisschen, also da eher mehr Deutsch, da das, was man am Ende machen muss, auf Deutsch ist.

171 Immer Deutsch, auch wenn wir Englisch oder Latein haben, sprechen wir immer auf Deutsch, weil das die Sprache ist, die wir kennen, und wir sind auch ein bisschen faul, diese Sprache zu sprechen, weil Latein sehr schwierig ist, also sprechen wir immer auf Deutsch.

mehrsprachigen Kindern selbst schnell akzeptiert und reproduziert. Ein Element, das den Grund für diese Akzeptanz zu erhellen scheint, wird von ARTURO geäußert. Wenn der gesamte Unterricht monolingual konzipiert ist, erscheint das aktive Einbeziehen mehrsprachiger Kompetenzen, das von den Lehrkräften nicht angeregt wird, als eine Abweichung vom Zweck des Unterrichts und damit als dysfunktional für die Erreichung der gesetzten Ziele. Die schulische Kommunikation auf Italienisch mit anderen italienischsprachigen Kindern erfolgt daher meistens außerhalb des Unterrichts:

(I48) „Allora hm quando, allora, noi c'abbiamo sempre una lezione di quarantacinque minuti e poi c'abbiamo cinque minuti di pausa per andare al bagno, bere qualcosa e li a volte parliamo un po' (...) durante la lezione no, però hm anche nelle pause a volte.“¹⁷² (GIULIA, 5. Klasse, #00:06:34.4)

Die italienische Sprache wird teilweise aus Spaß oder als Geheimsprache in diesen Situationen verwendet:

(I49) „[...] perché parlo certe volte con un amico italiano perché mi diverto a parlar l'italiano.“¹⁷³ (EMILIA, 5. Klasse, #00:11:36.6)

(I50) „[...] Si parliamo poi, ci divertiamo anche che nessun altro ci capisce (...)“¹⁷⁴ (ARTURO, 5. Klasse, #00:37:51.4)

LUCA gibt an, Italienisch in der Schule mit seinem besten Freund, der die gleiche bilin-guale Grundschule besucht hat, aus Gewohnheit zu sprechen:

(I51) „Con (Name des Freundes anonymisiert) parlo di più italiano (...) [...] Perché lui è il mio migliore amico (...) [...] Io e (Name des Freundes anonymisiert) nella prima classe sempre abbiamo parlato italiano, ich hab mich dann daran gewöhnt.“¹⁷⁵ (LUCA, 5. Klasse, #00:09:07.9)

ARTURO führt als Grund für die Verwendung des Italienischen außerhalb des Unterrichts die Italienbezogenheit der besprochenen Themen an:

(I52) „Sì, no ma poi parliamo anche perché se parliamo della politica italiana non è bello parlarci in tedesco, perché sì.“¹⁷⁶ (ARTURO, 5. Klasse, #00:38:03.8)

172 Also hm, wenn, dann haben wir immer eine Unterrichtsstunde von fünfundvierzig Minuten und dann haben wir fünf Minuten Pause, um auf die Toilette zu gehen, etwas zu trinken und da reden wir manchmal ein bisschen (...) während des Unterrichts nicht, aber hm auch in den Pausen manchmal.

173 [...] weil ich mich manchmal mit einem italienischen Freund unterhalte, weil ich Spaß daran habe, Italienisch zu sprechen.

174 [...] Ja, wir reden dann, wir haben auch Spaß daran, dass uns sonst niemand versteht.

175 Mit (Name des Freundes anonymisiert) spreche ich mehr Italienisch (...) [...] Weil er mein bester Freund ist (...) [...] Ich und (Name des Freundes anonymisiert) haben in der ersten Klasse immer Italienisch gesprochen, ich hab mich dann daran gewöhnt.

176 Ja, nein, aber dann reden wir auch, denn wenn wir über italienische Politik reden, ist es nicht schön, auf Deutsch zu reden, denn ja.

NICOLE und GIULIA erwähnen außerdem, dass sie ihre Italienischkenntnisse auch mit anderen mehrsprachigen Mitschüler:innen verwenden und sich gegenseitig selbstinitiiert Elemente in anderen Sprachen beibringen:

(I53) „Allora la mia migliore amica è, parla hm allora come noi, però no italiano, il tur/ja Türkisch e poi dopo inglese, ma io ce imbaro un po' l'italiano pure.“¹⁷⁷ (NICOLE, 5. Klasse, #00:08:01.2)

(I54) „Hm mi chiedono sempre se gli posso insegnare qualcosa, perché la mia amica è turca e lei m'insegna anche qualcosa in turco e io glielo inseguo un po' l'italiano, è molto divertente (...).“¹⁷⁸ (GIULIA, 5. Klasse, #00:06:59.1)

Das Anwenden und entsprechend Hören einer anderen Sprache als Deutsch im schulischen Kontext erzeugt aber nicht nur Interesse, sondern auch klischeehafte herkunftsgebundene Assoziationen, mit denen einige Kinder identifiziert werden, oder Gelächter:

(I55) „I: Cosa dicono? Son curiosi?
L: Mi dicono sempre pizza.“¹⁷⁹ (LUCA, 5. Klasse, #00:10:04.1)

(I56) „Sì tutti, quando telefono con la mia mamma dicono sempre pizza, spaghetti e così.“¹⁸⁰ (NICOLE, 5. Klasse, #00:09:09.3)

Die mehrsprachigen Kompetenzen der Fokuskinder scheinen in der weiterführenden Schule kaum eine Rolle zu spielen, auch nicht bei der Kommunikation mit anderen (auch) italienischsprachigen Kindern, die dieselbe bilinguale Schule besucht haben – außer in sehr sporadischen Fällen. Insbesondere berichten die Kinder von ihrer Selbsteinschränkung im Gebrauch der Minderheitensprache Italienisch im Unterricht, und zwar, dass diese als nicht nützlich, sondern sogar als Belastung für das Lernen empfunden wird, selbst in Arbeitsphasen, in denen die Gruppe aus (auch) italienischsprachigen Mitschüler:innen besteht, und im Falle von Sprachfächern wie Latein. Im Allgemeinen scheinen die Kinder die Monolingualität der weiterführenden Schule, die sie seit kurzem besuchen, sehr schnell verinnerlicht zu haben. Deutsch scheint die Sprache zu sein, die zum Lernen, zur Demonstration von Wissen und Kompetenzen und sogar zur privaten Kommunikation im Klassenzimmer akzeptiert wird, da sie vermeintlich niemand anderen ausschließt und die ‚normale‘ Verkehrssprache in der nationalstaatlichen deutschen Schule ist.

177 Also meine beste Freundin ist, sie spricht hm also wie wir, aber kein Italienisch, tur/ ja Türkisch und dann auch Englisch, aber ich bringe ihr ein bisschen Italienisch bei.

178 Hm, sie fragen mich immer, ob ich ihnen etwas beibringen kann, denn meine Freundin ist Türkin und sie bringt mir auch etwas auf Türkisch bei und ich bringe ihr etwas Italienisch bei, das macht sehr viel Spaß (...).

179 I: Was sagen sie? Sind sie neugierig?; L: Sie sagen mir immer Pizza.

180 Ja, alle, wenn ich mit meiner Mutter telefoniere, sagen sie immer Pizza, Spaghetti und so weiter.

2.4.2.3 „Stomach è come stomaco“ – Italienischkompetenzen als Ressource in der weiterführenden Schule

Wenngleich die mehrsprachigen Kompetenzen der Fokuskinder von den Lehrpersonen nicht aktiv, systematisch und durchgängig wertgeschätzt und für das Lernen genutzt werden, scheinen einige Befunde aus den Interviews darauf hinzudeuten, dass die Kinder doch selbstständig ihre Italienischkompetenzen als Ressource für das fachliche Lernen in der Theorie und in der Praxis wahrnehmen können – selbst wenn diese Sichtweise nicht von allen geteilt wird und nicht für alle Fächer gilt. Dass Italienischkompetenzen als Ressource betrachtet werden, scheint ausschließlich die Sprachfächer zu betreffen, spezifisch Englisch, Latein und Französisch. SILVIA antizipiert bereits im Interview im vierten Schuljahr, dass ihre Kompetenzen im Italienischen ihr beim Lernen von Latein helfen werden, da diese Sprachen ähnlich sind:

(I57) „Ma Latein è anche un po' come italiano perché italiano va c'è di Latein.“¹⁸¹ (SILVIA, 4. Klasse, #00:37:25.3)

Auch EMILIA schildert den Eindruck, Latein sei für sie einfacher, da die Sprache mit dem Italienischen verwandt ist:

(I58) „Sì, non diciamo facilissimo però è più facile perché so l'italiano e il latino hm l'italiano viene dal latino e quindi sì molto più facile.“¹⁸² (EMILIA, 5. Klasse, #00:06:22.2)

Auch ARTURO teilt diese Meinung und präzisiert, dass die Ähnlichkeiten zwischen der lateinischen und der italienischen Sprache insbesondere den Wortschatzbereich betreffen:

(I59) „Sì e i vocaboli o quelli di latino vanno benissimo anche con l'italiano, perché in realtà quelli che non sono dell'it/che non li puoi sapere dall'italiano son quelli che sai ah là non c'è niente d'italiano, è quello e poi gli altri puoi vedere un po'.“¹⁸³ (ARTURO, 5. Klasse, #00:04:42.4)

NICOLE berichtet auch von konkreten Ähnlichkeiten zwischen Sprachen in der Lexik, aber nicht zwischen Latein und Italienisch. Sie hat in ihrer Realschule das Fach Latein nicht, stellt aber fest, dass Ähnlichkeiten im italienischen und englischen Wortschatz zu beobachten sind:

181 Aber Latein ist auch ein bisschen wie Italienisch, denn Italienisch geht, es gibt von Latein.

182 Ja, nicht gerade sehr einfach, aber es ist einfacher, weil ich Italienisch kann, und Latein hm Italienisch kommt aus dem Lateinischen, also ist es viel einfacher.

183 Ja, und die Wörter oder die aus dem Lateinischen sind auch im Italienischen völlig in Ordnung, denn in Wirklichkeit sind die, die nicht drin sind/die man nicht aus dem Italienischen kennt, die, die man weiß, ah, da ist nichts vom Italienischen, das ist es, und die anderen kann man dann ein bisschen sehen.

(I60) „Sì, perché inglese e italiano è un po' uguale perché quando c'ho le cose, zum Beispiel *stomach* è come *stomaco* e sì.“¹⁸⁴ (NICOLE, 5. Klasse, #00:18:59.3)

GIULIA überlegt sich außerdem genau aufgrund der Nähe zwischen Italienisch und anderen romanischen Sprachen, in der Zukunft Spanisch und Französisch zu lernen. Für sie stellt dies einen wichtigen Grund dar, ab dem siebten Schuljahr das Fach Französisch zu wählen. Neben den Vorteilen für Latein gibt EMILIA an, dass das Italienische auch für das Lernen der Grammatik in Deutsch nützlich sein kann. Diese Einschätzung schränkt sie allerdings unmittelbar ein und sagt, Italienisch sei eigentlich doch nicht so nützlich, weil die Sprache in ihrer Schule als Fach nicht angeboten wird:

(I61) „Il latino forse sì però forse anche in tedesco come la grammatica, però non veramente, perché non abbiamo l'italiano quindi non so in che materia mi dovrebbe servire.“¹⁸⁵ (EMILIA, 5. Klasse, #00:09:20.7)

Dass das Italienische in der weiterführenden Schule insgesamt kaum eine Ressource für das Lernen repräsentiert, denken auch NICOLE, SILVIA und GIULIA, die die Nützlichkeit der italienischen Sprache meistens auf die Kommunikation mit anderen ihnen bekannten italienischsprachigen Menschen einschränken.

2.4.2.4 „Io voglio sapere l'italiano“ – herkunftssprachlicher Unterricht

Von den acht Fokuskindern besuchen nur EMILIA, SILVIA und LUCA im fünften Schuljahr den herkunftssprachlichen Unterricht für die italienische Sprache. In den Interviews erwähnen die Eltern die Gründe für die Entscheidung, ihre Kinder für den herkunftssprachlichen Unterricht anzumelden oder nicht anzumelden. Der Hauptgrund für den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts ist das Fehlen der italienischen Sprache in der vom Kind besuchten weiterführenden Schule, sei es, weil kein bilinguales Angebot besteht, sei es, weil Italienisch in der besuchten Schule nicht als Fremdsprache angeboten wird:

(I62) „Scuola secondaria non c'è più il bilinguismo, cioè lei adesso impara inglese, impara altre lingue, però non l'italiano e noi abbiamo creato un momento di continuità con il fatto che lei continua a visitare la scuola elementare di prima mercoledì con l'italiano.“¹⁸⁶ (SILVIAS Vater, #00:07:07.1)

EMILIA, SILVIA und LUCA wurden laut eigener Angaben in diese Entscheidung miteinbezogen. EMILIA erwähnt, sie habe die Möglichkeit, jederzeit mit dem

184 Ja, weil Englisch und Italienisch sind ein bisschen gleich, weil wenn ich Sachen habe, zum Beispiel *stomach* ist wie *stomaco* und ja.

185 Latein vielleicht ja, aber vielleicht auch Deutsch zum Beispiel die Grammatik, aber nicht wirklich, denn wir haben kein Italienisch, also weiß ich nicht, in welchem Fach ich es brauchen sollte.

186 In der weiterführenden Schule gibt es keine Zweisprachigkeit mehr, ich meine, sie lernt jetzt Englisch, sie lernt andere Sprachen, aber nicht Italienisch, und wir haben ein Element der Kontinuität dadurch geschaffen, dass sie weiterhin am Mittwoch die Grundschule für Italienisch weiterhin besucht.

herkunftssprachlichen Unterricht aufzuhören, falls sie diesen Wunsch hätte. Das habe sie aber nicht vor, da sie den Unterricht sehr gerne besucht. SILVIA hat sich auch explizit und freiwillig für den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts entschieden und ihr Ziel ist es, ihre Kompetenzen in der italienischen Sprache zu vertiefen. Sie drückt außerdem die explizite Befürchtung einer Sprachaufgabe aus, sollte sie nicht weiter Italienisch lernen:

(I63) „[...] e quindi sono andata qua e ho detto ai miei genitori se non mi piace posso anche smettere, però non smetto perché mi piace troppissimo.“¹⁸⁷ (EMILIA, 5. Klasse, #00:15:36.5)

(I64) „La mia mamma mi ha detto che c’è e non ho (.) direttamente deciso, ma per me era già klar che an/che, che an/che an/si che ich gehe a italiano così voglio anche andare a italiano, anche che non mi p/anche che non mi piace così molto imparare ma di più io voglio sapere l’italiano e mi sa in due, un due anni anche se vado in Italia il mio italiano viene un po’ più brutto, sì.“¹⁸⁸ (SILVIA, 5. Klasse, #00:19:14.9)

Begünstigende Faktoren für den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts im Falle der drei Kinder ist die Verankerung dieses Unterrichts entweder in der weiterführenden Schule, wie bei LUCA, oder an der ehemaligen bilingualen Grundschule, wo SILVIA und EMILIA von ihrer ehemaligen Italienischlehrerin unterrichtet werden:

(I65) „Sapendo poi che c’era la signora (*Name der Italienischlehrerin anonymisiert*), che lei ha avuto come maestra per quattro anni, quindi, poi c’è (*Name einer Mitschülerin anonymisiert*), ci son tanti, alcuni compagni della sua ex classe della scuola, e quindi anche quello è stato quasi gioco-forza, quasi una cosa consequenziale.“¹⁸⁹ (EMILIAS Mutter, #00:13:54.0)

SILVIAS Vater betont bei diesem Angebot die Wichtigkeit, dass ihre Tochter dadurch eine Verbindung zu den Mitschüler:innen weiter pflegen kann, die die gleiche bilinguale Erfahrung in der Grundschule gemacht haben:

(I66) „Quest’offerta della scuola elementare praticamente sostituisce quello che abbiamo fatto prima all’associazione (*Name des Vereins anonymisiert*) ed era una buona possibilità

187 [...] und so ging ich hierher und sagte meinen Eltern, wenn es mir nicht gefällt, kann ich aufhören, aber ich werde nicht aufhören, weil es mir zu sehr gefällt.

188 Meine Mutter hat mir gesagt, dass es das gibt, und ich habe mich nicht direkt entschieden, aber für mich war es schon klar, dass an/dass an/ja, dass ich Italienisch lernen will, also ich will auch Italienisch lernen, auch, dass ich nicht p/ausch, dass ich nicht so viel lernen mag, sondern mehr ich will Italienisch können und ich weiß in zwei, zwei Jahren, auch wenn ich nach Italien gehe, wird mein Italienisch ein bisschen schlechter werden, ja.

189 Da wir wussten, dass es Frau (*Name der Italienischlehrerin anonymisiert*) gibt, die sie vier Jahre lang als Lehrerin hatte, dann gibt es (*Name einer Mitschülerin anonymisiert*), es gibt viele, einige Mitschüler:innen aus ihrer ehemaligen Schulkasse, und dann war auch das fast eine Selbstverständlichkeit, fast eine Konsequenz.

per tenere anche il contatto con la vecchia scuola, anche con gli altri ragazzi con cui ci si conosce.“¹⁹⁰ (SILVIAS Vater, #00:12:38.0)

LUCAS Mutter führt als weiteren Grund für den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts durch ihren Sohn die Möglichkeit an, eine Sprachprüfung für Italienisch abzulegen, um die erworbenen Italienischkenntnisse bescheinigt zu bekommen:

(I67) „Wir ziehen das Italienisch durch, weil er halt in der zehnten Klasse dann halt, eine kleine Prüfung abgeben muss, was nachher auch als Fremdsprache ange/hm angesprochen wird, dass er nachher eine Prüfung, irgendwas, ein Zertifikat in der Hand, das sagt, dass er Italienisch als Fremdsprache gelernt hat und das ist mir sehr wichtig.“ (LUCAS Mutter, #00:04:38.3)

Von den anderen Fokuskindern besucht CATERINA eine bilinguale Schule mit Italienisch und Deutsch, während GIULIA, NICOLE, ROSELLA und ARTURO nicht am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen. Das ist nur im Falle von GIULIA und ARTURO eine ganz bewusste und endgültige Entscheidung ihrer Eltern. NICOLES Mutter gibt an, nur über ungenügende Informationen über das Angebot verfügt zu haben.

(I68) „Sì sì non, se vuole fare lezione in italiano dovrebbe, ci dobbiamo informare dove lo fanno, ma non su quella scuola, lo fanno in un’altra scuola, non lo so.“¹⁹¹ (NICOLES Mutter, #00:04:08.6)

Auch ROSELLAS Mutter verfügt nur über unvollständige Informationen über den herkunftssprachlichen Unterricht und sagt, die logistischen Umstände eines Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts wären so belastend gewesen, dass sie auf diese Möglichkeit verzichtet haben:

(I69) „E in realtà, dicevo che è stata una mia colpa, in realtà hm credo che sia sempre o l’istituto italiano di cultura o il consolato, non so chi offre questa possibilità di continuare lo studio dell’italiano nelle secondarie [...] ma per una questione di stress, di movimento, accompagnare hm di logistica abbiamo lasciato perdere.“¹⁹² (ROSELLAS Mutter, #00:09:10.3)

GIULIAS Mutter und ARTUROS Vater drücken explizite Gründe aus, die sie dazu bewegt haben, ihre Kinder nicht für den herkunftssprachlichen Unterricht anzumelden. Insbesondere scheinen Bedenken hinsichtlich einer Überforderung der Kinder in dem Übergang

190 Dieses Angebot der Grundschule ersetzt praktisch das, was wir vorher im Verein (*Name des Vereins anonymisiert*) gemacht haben und war eine gute Möglichkeit, auch mit der alten Schule in Kontakt zu bleiben, auch mit den anderen Kindern, die man kennt.

191 Ja, ja, ja, wenn sie Italienisch lernen möchte, sollte sie das tun, wir müssen uns erkundigen, wo sie es anbieten, aber nicht in dieser Schule, sondern in einer anderen Schule, ich weiß es nicht.

192 Und eigentlich wollte ich sagen, dass es meine Schuld war, eigentlich hm ich glaube, es ist immer entweder das italienische Kulturinstitut oder das Konsulat, ich weiß nicht, wer diese Möglichkeit anbietet, das Lernen der italienischen Sprache in der Sekundarstufe fortzusetzen [...] aber wegen des Stresses, des Fahrens, hm der Logistik haben wir es sein lassen.

von der Grundschule in die anspruchsvollere weiterführende Schule eine wichtige Rolle zu spielen:

(I70) „Perché hanno già tanto da fare in questa scuola, essendo un Gymnasium hanno tanti compiti, devono studiare tanto e secondo me è troppo poi anche scuola italiana il pomeriggio [...]“¹⁹³ (GIULIAS Mutter, #00:04:12.5)

Der herkunftssprachliche Unterricht würde laut ARTUROS Vater auch mit weiteren außerschulischen Beschäftigungen seines Sohnes kollidieren bzw. eine zusätzliche Belastung bedeuten:

(I71) „È che ci sono tanti impegni in generale, vanno a scuola, poi ARTURO suona uno strumento, ci tengo di più che faccia bene anche quello che fa, che abbia tempo di fare esercizi e poi che abbia il tempo anche un attimo di godersi quest'età, non riempire ogni pomeriggio con un impegno, e onestamente la lezione di italiano mi pare eccedere.“¹⁹⁴ (ARTUROS Vater, #00:07:18.5)

Der fehlende Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts wird allerdings von GIULIAS Mutter und ARTUROS Vater nicht als gravierender Verlust wahrgenommen, denn ihre Kinder verfügen nach ihrer Einschätzung bereits über gute Kompetenzen in der italienischen Sprache. Außerdem wird laut ihrer Aussagen die Weiterführung des Erwerbs des Italienischen von der Familie übernommen, so dass es nicht zwingend notwendig ist, dass dies auch im Kontext des herkunftssprachlichen Unterrichts geleistet wird:

(I72) „[...] però io so come loro parlano, leggono anche libri in italiano, a casa si parla l'italiano, quindi non ci son problemi, quindi non vanno nemmeno al pomeriggio alla scuola italiana, né (*Name des Bruders anonymisiert*) e nemmeno Giulia.“¹⁹⁵ (GIULIAS Mutter, #00:03:40.5)

(I73) „Per uno che va cinque volte all'anno in Italia, che ha il padre insegnante di italiano non lo so, non mi sembra una cosa utilissima, queste due ore.“¹⁹⁶ (ARTUROS Vater, #00:07:59.3)

Dies scheint allerdings in offenem Widerspruch zu dem zu stehen, was ARTUROS Vater selbst bezüglich der Wahl der bilingualen Schule geäußert hat, nämlich dass es nicht nur die Familien sind, die für die sprachliche Bildung ihrer Kinder verantwortlich sein sollten

193 Weil sie in dieser Schule schon viel zu tun haben, da es ein Gymnasium ist, haben sie viele Hausaufgaben, sie müssen viel lernen und meiner Meinung nach ist es zu viel, dann noch italienische Schule am Nachmittag [...].

194 Es ist nur so, dass es generell so viele Termine gibt, sie gehen zur Schule, dazu spielt Arturo ein Instrument, ich mache mir mehr Sorgen, dass er gut macht, was er macht, dass er Zeit hat, zu üben und dann, dass er Zeit hat, dieses Alter zu genießen, anstatt jeden Nachmittag mit einem Termin zu füllen, und ehrlich gesagt scheint mir der Italienischunterricht zu viel zu sein.

195 [...] aber ich weiß, wie sie sprechen, sie lesen auch Bücher auf Italienisch, zu Hause sprechen sie Italienisch, also gibt es keine Probleme, also gehen sie nicht einmal nachmittags in die italienische Schule, weder (*Name des Bruders anonymisiert*) noch Giulia.

196 Für jemanden, der fünfmal im Jahr nach Italien fährt und dessen Vater Italienischlehrer ist, sind diese zwei Stunden nicht sehr nützlich.

und dass ein bilinguales Bildungsangebot eine Entlastung für die Familie repräsentiert (vgl. 2.4.1.1).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Eltern der Fokuskinder unterschiedliche Entscheidungen hinsichtlich der Fortsetzung des Italienischunterrichts in der weiterführenden Schule in Form des herkunftssprachlichen Unterrichts treffen. Logistische Überlegungen scheinen dabei eine sehr wichtige Rolle zu spielen. SILVIA und EMILIA besuchen den herkunftssprachlichen Unterricht in ihrer alten Grundschule, die schon wegen ihrer Nähe zu ihrem jeweiligen Wohnort ausgewählt wurde. LUCA besucht den herkunftssprachlichen Unterricht unmittelbar nach der Schule und im gleichen Schulgebäude, so dass seinen Eltern zusätzliche Fahrten erspart bleiben. Genau das war auch der Grund dafür, dass ROSELLAS Eltern das Angebot nicht in Betracht gezogen haben. Es können aber auch anhand der vorgestellten Befunde weitere Variablen identifiziert werden. SILVIA und EMILIA sind zum Beispiel befreundet und besuchen den herkunftssprachlichen Unterricht zusammen, was nicht nur aus logistischer Sicht vorteilhaft ist, da ein Elternteil beide Mädchen abwechselnd hinbringen und abholen kann, sondern auch im Hinblick auf die Motivation, diesen Unterricht zu besuchen, zumal SILVIA das von ihr besuchte Gymnasium auch deshalb gewählt hat, weil EMILIA ebenfalls dorthin geht. Außerdem kennen die Kinder und ihre Eltern die Italienischlehrerin bereits, die wiederum somit schon über umfassendere Informationen über den Entwicklungsstand der Kompetenzen in der italienischen Sprache der zwei Mädchen und über ihre spezifischen Bedürfnisse verfügt

2.4.3 Mehrsprachigkeit in familiären Kontexten

2.4.3.1 „La nostra lingua di famiglia è mista“ – familiäre Sprachenpolitiken

Insbesondere durch die Analyse der Elterninterviews lassen sich wichtige Informationen zu den familiären Sprachenpolitiken sammeln, die in den unterschiedlichen Familienzusammensetzungen Ausdruck finden. CATERINAS Vater gibt an, in der Familie von Anfang an eine Eine-Person-eine-Sprache-Politik durchzuhalten. Dies ergibt sich laut eigener Angaben aus seiner Einschätzung der Kompetenzen in der italienischen Sprache von CATERINAS Mutter, die in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und von den eigenen Eltern kein Italienisch, sondern Sizilianisch erworben hat. Daher hält CATERINAS Vater es für sinnvoller, wenn sie mit dem Kind Deutsch und er Italienisch spricht:

(I74) „Sì sì, è meglio che lei parli in tedesco perché mia moglie è cresciuta con i genitori, i miei suoceri parlavano solo il siciliano, quindi mia moglie il siciliano non sbaglia una virgola, però in italiano fa molti errori, diciamo che un pochettino, visto che stando con me ha imparato un pochettino i verbi, un pochettino di grammatica pure e è stato pure un vantaggio

pure per lei diciamo, però con la bimba è meglio che lei parli in tedesco perché così facciamo che uno parla il tedesco, uno parla l’italiano.“¹⁹⁷ (CATERINAS Vater, #00:12:48.1)

Auch ARTUROS Vater berichtet davon, die gleiche Politik in der Familie in den ersten Jahren nach der Geburt seiner Kinder verfolgt zu haben, obwohl diese in den letzten Jahren nicht mehr streng beachtet wird und es zu Mischungen der Familiensprachen Italienisch und Deutsch kommt:

(I75) „Noi abbiamo in generale la regola che noi qui a casa tendiamo a parlare, cioè ovviamente mia moglie parla in tedesco, io parlo italiano, se siamo tutti insieme si parla quindi più italiano, fuori si parla tedesco, quindi se sono io con loro hm a volte in italiano, a seconda delle cose capita se dev’essere in tedesco, in tedesco, diciamo ci siamo molto disciplinati quando erano piccoli, molto piccoli, nei primi tre, quattro anni di vita [...] poi vedendo che i problemi, non ci sono grandi problemi non stiamo più a controllare al cento per cento.“¹⁹⁸ (ARTUROS Vater, #00:13:54.3)

Eine Tendenz zur Trennung von Sprachen und Personen findet sich auch in LUCAS Familie wieder. LUCAS Mutter, die als Kind ausschließlich Deutsch von ihrer deutschsprachigen deutschen Mutter und ihrem italienischsprachigen italienischen Vater in Deutschland erworben hat, gibt an, sich im Italienischen oft nicht wohlzufühlen. Das begründet sie damit, dass sie erst als Erwachsene Italienisch gelernt hat, nachdem sie ihren Mann kennengelernt hatte, von dem sie zunächst Sizilianisch, das auch die Sprache ihres Vaters ist, und dann Italienisch gelernt hat. Dies führt dazu, dass LUCAS Mutter vorwiegend Deutsch und sein Vater Italienisch mit den Kindern spricht. Dies ist jedoch keine starre und feste Trennung und das Wechseln zwischen Italienisch und Deutsch gehört situationsbedingt zu den Sprachpraktiken der Familie:

(I76) „[...] und gibt es Situationen, wo ich nochmal draußen bin, wo ich mit den Kindern mehr Italienisch als Deutsch, damit die anderen mich dann nicht verstehen (lacht). [...] gibt’s auch Situationen, wo ich auch mehr mit meinen Kindern, was meine Kinder angeht, dann halt mehr Italienisch rede mit denen [...]“ (LUCAS Mutter, #00:10:28.0)

Eine situationsbedingte Trennung der Sprachen findet zum Teil auch in GIULIAS Familie statt. GIULIAS Mutter ist mit Italienisch als Erstsprache in Deutschland geboren und aufgewachsen, während ihr italienischsprachiger Mann im erwachsenen Alter von Italien

197 Ja, ja, es ist besser, dass sie Deutsch spricht, weil meine Frau ist bei ihren Eltern aufgewachsen, meine Schwiegereltern haben nur Sizilianisch gesprochen, also meine Frau macht keinen einzigen Fehler im Sizilianischen, aber im Italienischen macht sie viele Fehler, sagen wir, ein bisschen, seit sie mit mir zusammen ist, hat sie auch ein bisschen Verben gelernt, ein bisschen Grammatik, und das war auch ein Vorteil für sie, aber mit dem Kind ist es besser, dass sie Deutsch spricht, weil so machen wir es so, dass eine Deutsch und einer Italienisch spricht.

198 Wir haben im Allgemeinen die Regel, dass wir hier zu Hause dazu tendieren zu sprechen, also natürlich spricht meine Frau deutsch, ich spreche italienisch, wenn wir alle zusammen sind, sprechen wir mehr italienisch, draußen sprechen wir deutsch, also wenn ich mit ihnen zusammen bin, hm, manchmal auf Italienisch, je nachdem, was passiert, wenn es auf Deutsch sein muss, auf Deutsch, sagen wir mal, wir waren sehr diszipliniert, als sie klein waren, sehr klein, in den ersten drei, vier Lebensjahren [...], dann haben wir festgestellt, dass die Probleme, es gibt keine großen Probleme, wir achten nicht mehr hundertprozentig darauf.

nach Deutschland zugewandert ist und weniger gut Deutsch spricht. In den Familiensituationen, in denen der Vater dabei ist, wird von allen Familienmitgliedern Italienisch gesprochen, während in der Kommunikation nur mit der Mutter meistens Deutsch von beiden Seiten verwendet wird.

Im Falle von EMILIA, die eine italienischsprachige italienische Mutter und einen deutschsprachigen deutschen Vater hat, scheint sich die Familie laut Angaben der Mutter explizit für keine Sprachtrennung in der Familie entschieden zu haben:

(I77) „No. No. Non c’è una divisione delle lingue, perché la nostra lingua di famiglia è mista.“¹⁹⁹ (EMILIAS Mutter, #00:28:36.1)

Erwähnt wird allerdings auch, dass in Situationen, in denen ein Elternteil sich allein mit dem Kind unterhält, vorwiegend die jeweils eigene Herkunftssprache verwendet wird. Im Falle von EMILIAS Vater handelt es sich neben dem Deutschen auch um das Kölsche:

(I78) „[...] lui parla con lei in tedesco, coloniese a volte, purtroppo, me ne rammarico ma è così.“²⁰⁰ (EMILIAS Mutter, #00:28:36.1)

Auch in NICOLES Familie findet keine explizite Sprachtrennung statt und eine Sprachvarietät, in diesem Fall des Italienischen, wird neben dem Deutschen und dem Standarditalienischen für die Kommunikation verwendet:

(I79) „Eh parliamo misto, un misto tra tedesco, italiano, siciliano.“²⁰¹ (NICOLES Mutter, #00:07:34.3)

NICOLES Mutter, die in Deutschland geboren ist und die als Erstsprache Sizilianisch und als ZweitSprache Deutsch angibt, spricht allerdings generell lieber Deutsch, weil sie die Sprache besser kann:

(I80) „Sì sì la maggior parte preferisco parlare tedesco perché lo parlo molto meglio dell’italiano [...] mi viene difficile, ci devo riflettere più di una volta, a volte mi mancano le parole giuste“²⁰² (NICOLES Mutter, #00:09:09.2)

Das Sizilianische scheint in der Familie häufig verwendet zu werden und NICOLE selbst sagt, dass sie als Kleinkind Sizilianisch und Italienisch erworben hat und dass sie auch beide Sprachen sprechen konnte. Seitdem sie ihren Bildungsweg im Kindergarten angefangen an, berichtet sie allerdings von einer Sprachaufgabe des Sizilianischen zugunsten der deutschen Sprache. Ihre Mutter schätzt ihre rezeptiven Kompetenzen im mündlichen Sprachgebrauch als gut ein, während ihre produktiven Kompetenzen eingeschränkt sind:

199 Nein, nein. Es gibt keine Sprachentrennung, denn unsere Familiensprache ist gemischt.

200 [...] er spricht mit ihr auf Deutsch, Kölsch manchmal, leider, ich mag es nicht, aber es ist so.

201 Wir sprechen gemischt, eine Mischung aus Deutsch, Italienisch, Sizilianisch.

202 Ja, ja, meistens spreche ich lieber Deutsch, weil ich es viel besser spreche als Italienisch [...] es ist schwierig für mich, ich muss mehr als einmal darüber nachdenken, manchmal fehlen mir die richtigen Worte.

(I81) „Allora io non lo so così bene il siciliano, perché prima allora quando ero, io ero ancora allora bambina potevo sempre parlare italiano e siciliano, però quando sono andata in Kindergart/ in Kindergarten ho parlato sempre in tedesco e poi ho sempre adesso parlato in tedesco.“²⁰³ (NICOLE, 4. Klasse, #00:18:51.3)

(I82) „Un pochettino, di capire lo capisce tutto, di parlare insomma, con l’accento diciamo, si sente che non lo parla proprio come noi.“²⁰⁴ (NICOLES Mutter, #00:07:49.2)

SILVIAS Situation unterscheidet sich von der der übrigen Familien der Fokuskinder, einerseits weil ihre Eltern getrennt leben, und andererseits aufgrund der persönlichen Einstellung ihres Vaters gegenüber der eigenen Erstsprache. SILVIAS Vater, der in Italien mit Italienisch als Erstsprache aufgewachsen ist und als Zwanzigjähriger nach Deutschland zugewandert ist, erwähnt im Interview, nach seiner Zuwanderung Abstand zu Italien und zum Italienischen gesucht zu haben, so dass er seit zwanzig Jahren im Alltag meistens Deutsch spricht, wenig Kontakt mit der Familie in Italien und geringe Verbindungen zu der italienischsprachigen Community in Köln hat. Mit seiner Tochter spricht er auch hauptsächlich nur Deutsch. SILVIAS Mutter hat dagegen eine gute Beziehung zu Italien und zu der Familie von Silvias Vater, weshalb sie selbst Italienisch gelernt hat. Diesen Aspekt findet SILVIAS Vater besonders wichtig, da die Mutter dadurch ein positives Beispiel für SILVIA darstellt und das Kind dazu ermutigt, auf Italienisch zu sprechen:

(I83) „Quindi anche (*Name der Mutter anonymisiert*), Silvia sente che sua madre parla italiano con i miei genitori in Italia, perché i suoi genitori sono un po’ diciamo hm modello, non bisogna dire al figlio impara l’italiano, ma quando i genitori lo fanno spontaneamente ha un altro effetto rispetto a quando si dice adesso impara l’italiano.“²⁰⁵ (SILVIAS Vater, #00:23:43.4)

In der Familie von ROSELLA wird überwiegend Italienisch gesprochen, weil beide Elternteile mit Italienisch als Erstsprache aufgewachsen sind und erst seit wenigen Jahren nach Deutschland zugewandert sind. Die deutsche Sprache ist aber nicht ausgeschlossen und die Kinder mischen im Familienalltag ihre Sprachen.

In einigen Familien existieren außerdem *policies* zur Kompetenzerweiterung der schriftsprachlichen Kompetenzen im Italienischen. ARTURO liest zum Beispiel immer jeweils ein Buch auf Italienisch und eins auf Deutsch. Auch in ROSELLAS Familie besteht eine ähnliche *policy*: Jedes zweite oder dritte Buch, das das Kind liest, soll auf Italienisch sein:

203 Also Sizilianisch kann ich nicht so gut, weil ich als Kind immer Italienisch und Sizilianisch sprechen konnte, aber als ich in den Kindergart/Kindergarten ging, habe ich immer Deutsch gesprochen und jetzt spreche ich immer Deutsch.

204 Ein bisschen, sie versteht alles, aber sie spricht es also mit einem Akzent, sagen wir, man hört, dass sie es nicht so spricht, wie wir.

205 Also auch (*Name der Mutter anonymisiert*), Silvia hört, dass ihre Mutter mit meinen Eltern in Italien Italienisch spricht, weil ihre Eltern ein bisschen ein Vorbild sind, man muss dem Kind nicht sagen, dass es Italienisch lernen soll, aber wenn die Eltern es spontan machen, hat das eine andere Wirkung, als wenn man sagt, jetzt lerne Italienisch.

(I84), „Però cosa facciamo per sopperire a questo fatto, siccome lei adesso dopo quattro anni, cinque anni di scuola tedesca si sente più a suo agio a leggere i libri tedeschi e quindi facciamo ogni due, tre libri tedeschi ne deve leggere uno italiano, facciamo così.“²⁰⁶
(ROSELLAS Mutter, #00:09:10.3)

2.4.3.2 „Ma poi c’è San Google“ – Lernen zu Hause

Alle Eltern geben an, ihre Kinder beim Lernen zu Hause zu unterstützen. ARTUROS Vater sagt, dass ARTURO meistens alleine lernt, eine Aussage, die auch von ARTURO selbst bestätigt wird. Nichtsdestotrotz wird ab und zu Unterstützung von den Eltern gebraucht und dabei teilen sich ARTUROS Vater und seine Frau die Aufgaben. Er selbst ist Lateinlehrer, daher hilft er ARTURO in diesem Fach, aber auch in Englisch. Dies geschieht vorwiegend auf Italienisch und in der Sprache des Fachs, obwohl das Deutsche nicht ausgeschlossen wird. Auch ROSELLA lernt meistens selbstständig, und ihre Mutter, die erst vor wenigen Jahren nach Deutschland zugewandert ist und zur Zeit des Interviews über ein B2-Zertifikat in der deutschen Sprache verfügt, hilft ihr bei Bedarf vorwiegend auf Italienisch. Die Ausgangssprache, das heißt die Sprache der Schulbücher, ist Deutsch. Bei Gelegenheit übersetzt ROSELLAS Mutter mithilfe von maschinellen Übersetzungsprogrammen Begriffe, die sie in der Sprache nicht kennt, und erklärt die Inhalte auf Italienisch:

(I85) „Ma poi c’è San Google e quindi andiamo con Google se qualcosa ci manca o va beh in italiano quando, ma in poche cose perché poi alla fin fine compiti non ce ne sono tanti, un po’ di biologia, ha avuto inizialmente qualche difficoltà qua con biologia e quindi siamo dovuti starle un po’ sotto con biologia più di una volta e quindi ho letto quel significato, ho capito velocemente quel significato e le ho potuto spiegare per lei dei concetti.“²⁰⁷
(ROSELLAS Mutter, #00:19:06.5)

In den anderen Familien der Fokuskinder ist die Sprache beim Lernen vorwiegend Deutsch. SILVIA erklärt, sie bevorzuge Deutsch beim Lernen, weil ihr Wortschatz auf Italienisch nicht ausreichen würde, um die Aufgaben angemessen gut zu verstehen:

(I86) „Tedesco, perché non lo ancora le parole in italiano che sono un po’ difficili come sì, che sono molto difficili questo non lo so ancora e per erklären ci serve molto di quelli parole così non capisco e voglio capire quella Aufgabe.“²⁰⁸ (SILVIA, 5. Klasse, #00:22:45.7)

206 Aber was machen wir, um das zu kompensieren, da sie sich nach vier oder fünf Jahren Deutschunterricht nun wohler fühlt, wenn Sie deutsche Bücher liest, machen wir das so, dass sie alle zwei oder drei deutsche Bücher ein italienisches lesen muss, so machen wir das.

207 Aber dann gibt es den Heiligen Google und so benutzen wir Google, wenn uns etwas fehlt, oder, na ja, in Italienisch, wenn, aber bei wenigen Dingen, denn schließlich gibt es nicht viele Aufgaben, ein bisschen Biologie, sie hatte anfangs einige Schwierigkeiten hier mit Biologie und so mussten wir sie bei Biologie mehr als einmal ein bisschen unterstützen und so habe ich diese Bedeutung gelesen, ich habe diese Bedeutung schnell verstanden und ich konnte ihr einige Konzepte erklären.

208 Deutsch, weil ich noch nicht die Wörter im Italienischen kenne, die ein bisschen schwierig sind, wie ja, die sehr schwierig sind, die ich noch nicht kenne und wir brauchen viele dieser Wörter zum Erklären, also verstehe ich nicht und ich möchte diese Aufgabe verstehen.

Aus diesem Grund lernt sie sowohl mit ihrer Mutter als auch mit ihrem Vater auf Deutsch. Für die nicht deutschsprachigen Eltern repräsentiert das Lernen auf Deutsch teilweise eine Herausforderung. In diesem Zusammenhang bewertet SILVIAS Vater, der in seinem Alltag und Beruf meistens nur Deutsch verwendet, seine Deutschkenntnisse niedriger im Vergleich zu denen eines idealen Muttersprachlers. Dies wird dadurch untermauert, dass SILVIA seine Aussprache auf Deutsch korrigiert:

(I87) „Matematica hm geografia, Erdkunde hm sono.. tedesco ovviamente preferisce avere uno che è di madrelingua. Quando siamo insieme agli altri è lei che mi corregge l'accento, mi dice non si dice così, si dice così, quindi non sono l'insegnante migliore.“²⁰⁹ (SILVIAS Vater, #00:14:29.3)

Auch EMILIA lernt lieber mit ihrem deutschsprachigen Vater zusammen, obwohl sie in der Grundschule zum Beispiel für das Fach Mathematik immer mit ihrer italienischsprachigen Mutter zusammen geübt hatte. In der weiterführenden Schule berichtet EMILIA von wachsenden Herausforderungen im Fach Mathematik. Als Grund dafür erwähnt sie, dass die Lehrerin in der weiterführenden Schule die Aufgaben nur einmal erklärt, während die Lehrkräfte in ihrer Grundschule mehrmals auf sie eingegangen sind, wenn sie etwas nicht verstanden hat:

(I88) „Non bene con la matematica che io, a me non piace veramente, prima stavo bene, andava bene, ma ora era un po' più difficile, certe volte non capisco e poi la nostra maestra non, prima ha sempre detto, della scuola primaria ha sempre detto tre volte, quattro volte come si fa hm la hm die Aufgabe, la.. E ora lo dice solo una volta, quindi se non si capisce peggio per me.“²¹⁰ (EMILIA, 5. Klasse, #00:04:12.5)

Das Lernen zu Hause scheint in der fünften Klasse auch nicht mehr so gut zu funktionieren und sowohl EMILIA als auch ihre Mutter berichten von Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang:

(I89) „Faccio fatica in matematica, Marco, perché non solo come lingua, io dico, la moltiplicazione, lei mi guarda, che cos'è? La moltiplicazione, come, anche in tedesco si dice Multiplikation, come termine tecnico, loro non usano il termine tecnico. È complesso. È complesso rapportarmi a lei in lingua italiana quando lei stessa ha difficoltà. [...] Poi pure ho difficoltà in tedesco, non so, non posso trasporre tutte le mie/le parole italiane nei gerghi, no, delle varie materie. Boh.“²¹¹ (EMILIAS Mutter, #00:26:45.2)

209 Mathe hm Geografie, Erdkunde hm sind... für Deutsch bevorzugt sie natürlich einen, der Muttersprachler ist. Wenn wir mit den anderen zusammen sind, korrigiert sie meinen Akzent, sie sagt mir, man sagt das nicht so, man sagt das so, daher bin ich nicht der beste Lehrer.

210 Nicht gut mit Mathe ich, ich mag es nicht wirklich, vorher war ich gut, es war gut, aber jetzt war es ein bisschen schwieriger, manchmal verstehe ich es nicht und dann unsere Lehrerin, vorher hat sie immer gesagt, in der Grundschule hat sie immer drei Mal, vier Mal gesagt, wie man hm die hm die Aufgabe macht, die.. Und jetzt sagt sie es nur noch einmal, also wenn man es nicht verstehst, Pech für mich.

211 Ich tue mich schwer in Mathematik, Marco, denn nicht nur sprachlich, ich sage, Multiplikation, sie schaut mich an, was ist das? Multiplikation, wie, auch im Deutschen sagt man Multiplikation, als Fachbegriff, sie benutzen den Fachbegriff nicht. Es ist komplex. Es ist schwierig, sich mit ihr auf

EMILIAS Mutter, die über sehr gute Kenntnisse im Deutschen verfügt, fühlt sich wie SILVIAS Vater (idealen) Muttersprachler:innen nicht ebenbürtig. Diese Bedingung ist ihrer Meinung nach für sie nicht erreichbar, weil sie die deutsche Sprache nicht von Geburt an erworben hat:

(I90) „È ovvio cioè, il tedesco che hm il mio tedesco è ovvio che non lo padroneggio, sono convinta che non si potrà mai padroneggiare un'altra lingua, anche se ci vivi da anni, solo se ci nasci, perché cresci con quella lingua, magari accompagnata da quella dei tuoi genitori di un'altra nazionalità, ma non essendo radicata qui, pur avendola studiata, imparata a suo tempo, non potrà mai raggiungere il livello di conoscenza che ha una persona che è nata qua. Per cui non posso dire che il mio tedesco è limitato, ho una buona conoscenza del tedesco, comprensione un po' così così perché per me è più facile parlare che capire e comunque sì, mi sforzo.“²¹² (EMILIAS Mutter, #00:31:11.1)

EMILIA sagt außerdem, dass ihre Mutter teilweise Schwierigkeiten habe, die Aufgaben zu verstehen, und dass diese außerdem das Fach anders angehe, als sie es in der Schule lernt:

(I91) „[...] matematica perché la mamma ha fatto un'altra cosa e di matematica ha altri, con altre soluzioni con/diverse, Tricks, sì come risolvere la cosa (...) Si anche per la lingua perché c'è sempre scritto in tedesco e la mia mamma non sempre capisce cosa c'è scritto e anche per quello che ho detto prima.“²¹³ (EMILIA, 5. Klasse, #00:22:51.6)

Neben dem sprachlichen Aspekt wird hier also betont, wie einige Herausforderungen bei der Lernunterstützung im familiären Kontext daraus resultieren können, dass die Eltern selbst andere Erfahrungen in anderen nationalen Bildungssystemen gemacht haben. Dadurch können manchmal Komplikationen bei der Vermittlung von Kompetenzen entstehen, die von einem System in ein anderes übertragen werden müssen.

2.4.3.3 „Le mie due nonni sempre parlano italiano“ – Kommunikation mit Verwandten

Die Fokuskinder verwenden ihre Kompetenzen in der italienischen Sprache außerdem dafür, mit italienischsprachigen Verwandten zu kommunizieren. Je nach

Italienisch zu unterhalten, wenn sie selbst Schwierigkeiten hat. [...] Dann habe ich auch Schwierigkeiten im Deutschen, ich weiß nicht, ich kann nicht alle meine/die italienischen Wörter in die Fachsprachen, also in die verschiedenen Fächer übertragen. Keine Ahnung.

212 Es ist klar, dass mein Deutsch hm mein Deutsch beherrsche ich nicht, ich bin davon überzeugt, dass man nie eine andere Sprache beherrschen kann, auch wenn man jahrelang dort lebt, sondern nur, wenn man dort geboren ist, denn man wächst mit dieser Sprache auf, vielleicht zusammen mit der Sprache seiner Eltern, die eine andere Nationalität haben, aber da ich nicht hier verwurzelt bin, kann ich, auch wenn ich sie studiert und gelernt habe, nie das Niveau erreichen, das ein hier geborener Mensch hat. Ich kann also nicht sagen, dass mein Deutsch begrenzt ist, ich habe gute Deutschkenntnisse, aber mein Verständnis ist mittelmäßig, weil es für mich leichter ist, zu sprechen als zu verstehen, und ja, ich gebe mir Mühe.

213 [...] Mathe, weil Mama hat eine andere Sache gemacht und Mathe hat andere, mit anderen Lösungen mit/anderen, Tricks, ja wie man die Sache löst (...) Ja auch für die Sprache, weil es ist immer auf Deutsch geschrieben und meine Mama versteht nicht immer, was geschrieben ist und auch für das, was ich vorher gesagt habe.

unterschiedlicher Migrationsgenerationszugehörigkeit, der allgemeinen Biografien der Eltern sowie deren Eltern befinden sich die näheren italienischsprachigen Verwandten (Großeltern, Tanten, Onkel, Cousins und Cousinen) in unmittelbarer örtlicher Nähe oder fern vom aktuellen Wohnort der Familie. Letzteres ist zum Beispiel der Fall von ROSELLAS Familie, die neu nach Deutschland zugewandert ist und deren Verwandte alle in Italien leben und keine direkte persönliche Geschichte mit Deutschland oder der deutschen Sprache haben. Dieser Aspekt wird von ROSELLAS Mutter positiv bewertet, da er für ihre Tochter eine konkrete Notwendigkeit darstellt, die italienische Sprache zu benutzen und eine dauerhafte Verbindung mit ihr zu erhalten:

(I92) „Con i parenti e tutti deve per fortuna parlare italiano, così come per la piccola, io non trovo logico andare all'estero e immergerti in una lingua. Bisogna integrarsi e impararla, ma non bisogna dimenticare da dove si viene, anche per i contatti da dove si viene.“²¹⁴ (ROSELLAS Mutter, #00:26:25.0)

Auch bei Kindern von gemischten Paaren, bei denen der italienischsprachige Elternteil zur ersten Generation gehört, leben alle italienischsprachigen Verwandten außerhalb von Köln bzw. generell nicht in Deutschland. Das ist der Fall von SILVIA, ARTURO und EMILIA:

(I93) „[...] tutto l'entourage familiare di mio marito, non parla nessuno italiano di loro, io qua sono l'unica che parla italiano come famiglia, tutti i miei sono in Italia, quindi in famiglia l'unica persona che parla italiano è Emilia, dopodiché in famiglia c'è solo la lingua tedesca.“²¹⁵ (EMILIAS Mutter, #00:30:08.3)

Im Falle der anderen Fokuskinder, deren italienischsprachige Elternteile der zweiten Generation angehören (beide oder auch nur einer), leben einige italienischsprachige Verwandte in Deutschland. Es handelt sich meistens um die Großeltern, die Onkel und Tanten und die Cousins und Cousinen. In allen Fällen lebt aber ein Teil der Familie noch in Italien. Mit den italienischsprachigen Verwandten in Italien erfolgt die Kommunikation meistens auf Italienisch. SILVIA berichtet davon, dass sie früher, als sie noch keine guten Italienischkompetenzen hatte, mit ihren Verwandten nicht so gern gesprochen habe. Diese Situation hat sich aber im Laufe der Jahre geändert und dank des Besuchs der bilingualen Grundschule wurde diese Sprachbarriere aufgehoben:

214 Mit den Verwandten und allen anderen muss sie zum Glück Italienisch sprechen, die Kleine auch, ich finde es nicht logisch, ins Ausland zu gehen und in eine Sprache einzutauchen. Man muss sich integrieren und die Sprache lernen, aber man darf nicht vergessen, woher man kommt.

215 [...] die ganze Familie meines Mannes spricht kein Italienisch, ich bin die Einzige hier, die in der Familie Italienisch spricht, meine Eltern sind alle in Italien, also ist die einzige Person in der Familie, die Italienisch spricht, Emilia, ansonsten gibt es nur Deutsch in der Familie.

(I94) „Ma sono molto felice che ho imparato perché allora parlo con la mia nonna italiano al telefono e quando ero nella prima classe non volevo parlare con loro perché non sapevo mai, una, neanche una parola.“²¹⁶ (SILVIA, 5. Klasse, #00:11:37.7)

Die Kommunikation mit den in Italien lebenden Verwandten erfolgt von Deutschland aus per Telefon oder durch Instant-Messaging-Dienste wie zum Beispiel WhatsApp. Dieses Medium wird zum Beispiel von NICOLE und GIULIA für die Kommunikation mit den Peers, das heißt Cousins und Cousinen und Freund:innen, die in Italien leben, genutzt. GIULIA gibt außerdem an, WhatsApp auch für die Kommunikation mit einer ehemaligen Mitschülerin zu benutzen, mit der sie auf Italienisch schreibt:

(I95) „Hm WhatsApp scrivo solo con la famiglia in Italia l’italiano e poi con un’amica che la conosco dalle elementari, con lei è italiana e con lei scrivo automatico italiano, perché alle elementari parlavamo anche italiano sempre, e per questo scriviamo in italiano.“²¹⁷ (GIULIA, 5. Klasse, #00:19:14.4)

Alle Kinder geben in ihren Interviews an, mindestens einmal im Jahr und meistens für eine längere Zeit nach Italien zu fahren. Dies geschieht in der Regel in der Sommerpause, einige Kinder berichten aber auch davon, mehrmals im Jahr nach Italien zu fahren. ARTUROS Verwandten wohnen zum Beispiel zwischen Mailand, Neapel und den Abruzzen verteilt. Die Verwandten im Mailand besucht ARTURO oft, auch aufgrund der guten Flugverbindung zwischen Köln und der lombardischen Stadt. Die Familie versucht aber neuerdings, auch die Verwandten in Neapel öfter zu besuchen:

(I96) „E anch’io hm noi non andiamo tanto a Napoli, perché i voli costano tanto, ma adesso proviamo ogni anno a andare a Napoli, perché la ci sono i miei cugini, zie, zii, tutto, sì.“²¹⁸ (ARTURO, 4. Klasse, #00:11:51.7)

Die Kommunikation mit Verwandten in Italien findet aber nicht nur auf Italienisch statt. Einige von EMILIAS Cousins und Cousinen lernen zum Beispiel Deutsch in der Schule und sie hilft ihnen im Sommer bei den Hausaufgaben und beim Erlernen dieser Sprache:

(I97) „Si sì, quasi tutti studiano il tedesco e la mia mamma o io aiutano loro a fare i compiti, perché loro hanno i compiti nelle vacanze, noi no.“²¹⁹ (EMILIA, 4. Klasse, #00:09:16.7)

216 Aber ich bin sehr froh, dass ich es gelernt habe, denn dann kann ich mit meiner italienischen Großmutter am Telefon sprechen, und als ich in der ersten Klasse war, wollte ich nicht mit ihnen sprechen, weil ich kein einziges Wort konnte.

217 Hm WhatsApp ich schreibe nur mit meiner Familie in Italien italienisch und dann mit einer Freundin, die ich seit der Grundschule kenne, sie ist Italienerin und mit ihr schreibe ich automatisch italienisch, weil wir in der Grundschule auch immer italienisch gesprochen haben und deshalb schreiben wir auf Italienisch.

218 Und ich hm, wir fliegen auch nicht oft nach Neapel, weil die Flüge so teuer sind, aber jetzt versuchen wir, jedes Jahr nach Neapel zu fliegen, weil da wohnen meine Cousins, Tanten, Onkel, alles, ja.

219 Ja, fast alle lernen Deutsch und meine Mama oder ich helfen ihnen bei den Hausaufgaben, denn sie haben in den Ferien Hausaufgaben, wir nicht.

GIULIA verbringt im Sommer in der Regel mehrere Wochen in Sardinien, wo ihre Großeltern väterlicherseits leben, die neben Italienisch auch Sardisch sprechen. GIULIA gibt in diesem Zusammenhang rezeptive Kompetenzen im Sardischen an, ihre produktiven Kompetenzen hat sie aber nicht aufgebaut, weil sie mit sardischsprachigen Menschen auf Italienisch kommuniziert, da die Sprache von ihren Ansprechpartner:innen auf Sardinien auch verstanden wird:

(I98) „Perché in Sardegna sanno parlare tutti l’italiano e non mi serve molto, solo li sento parlare loro e lo capisco, però io tanto rispondo sempre in italiano.“²²⁰ (GIULIA, 5. Klasse, #00:13:44.8)

Mit den in Deutschland lebenden italienischsprachigen Großeltern kommunizieren die Fokuskinder der zweiten und dritten Generation auch vorwiegend auf Italienisch. Die Großeltern von NICOLE sind zum Beispiel selbst nach Deutschland migriert, verstehen aber laut Angaben des Kinds nicht so gut Deutsch und NICOLE unterhält sich mit ihnen auf Italienisch:

(I99) „Si, sì la mia nonna, le mie due nonni sempre parlano italiano perché non capiscano così il tedesco e sì.“²²¹ (NICOLE, 4. Klasse, #00:24:25.1)

Im Allgemeinen pflegen alle Fokuskinder rege Beziehungen zu ihren italienischsprachigen Verwandten, unabhängig davon, ob sie in Italien oder in Deutschland leben. Letztgenannter Fall betrifft Kinder über die zweite Generation hinaus, d.h. in Fällen, in denen mindestens ein Elternteil in Deutschland als Kind italienischer Eltern geboren wurde. In anderen Fällen leben die Verwandten in Italien und die Kinder besuchen sie regelmäßig zusammen mit ihren Familien. Zusätzlich zu den persönlichen Besuchen halten sie Kontakt zu ihren Verwandten in Italien über Telefon oder soziale Medien. Die Kinder stehen nicht nur mit älteren Verwandten in Verbindung, sondern auch mit Gleichaltrigen, wie z.B. mit Cousins und Cousinen.

2.4.4 Zwischenfazit V

Die Ergebnisse der Analyse der Kinder- und Elterninterviews werden im Folgenden zusammengefasst. Abschließende Überlegungen, die auf der Triangulation der in diesem Kapitel und der in Kapitel 2.3 vorgestellten Ergebnisse basieren, sowie Schlussfolgerungen für die Didaktik und Desiderata für die Forschung sind in Kapitel 3 zu finden. Auf der Basis der hier vorgestellten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews mit den Fokuskindern und ihren Eltern lassen sich folgende Aspekte festhalten:

a) Ein bilinguales Angebot in der Grundschule ist ein expliziter Wunsch der Eltern bilingual aufwachsender Kinder. Ein solches schulisches Modell bietet den Kindern an,

220 Denn auf Sardinien sprechen alle Italienisch, und ich brauche es nicht so richtig, ich höre sie sprechen und verstehe sie, aber ich antworte immer auf Italienisch.

221 Ja, ja meine Großmutter, meine beiden Großeltern sprechen immer italienisch, weil sie nicht so gut Deutsch verstehen und ja.

in den zwei Sprachen alphabetisiert zu werden, die sie in der Familie erworben haben, ohne dass die Erreichung dieses Ziels lediglich Aufgabe der Familie selbst ist. Eltern von neu zugewanderten Kindern sehen die bilinguale Grundschule als eine Möglichkeit, in einer Umgebung Kompetenzen im Deutschen zu erwerben, in der die vertraute Erstsprache verwendet werden kann.

b) Das Vorhandensein eines bilingualen Angebots bzw. das Angebot der italienischen Sprache gilt als Entscheidungsfaktor für die meisten Eltern auch im Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Ein solches Modell ist allerdings in dem örtlichen Forschungskontext nicht vorhanden. Nur ARTUROS Vater würde ein solches institutionelles Angebot mit Italienisch explizit ablehnen und die Aufgabe der sprachlichen Bildung in der Minderheitensprache zugunsten des Erlernens in der Schule marktrelevanter Sprachen wieder auf sich nehmen.

c) Die Fokuskinder berichten insgesamt von einem geringeren Einbezug der italienischen Sprache und von mehrsprachigen Kompetenzen im Allgemeinen in der weiterführenden Schule. Seltene Fälle des Einbeugs mehrsprachiger Kompetenzen sind stark von der jeweiligen Lehrperson und weniger von curricularen Vorgaben abhängig. Dieser Einbezug ist unsystematisch, sporadisch und scheint sich nicht organisch an erkennbaren mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zu orientieren. Dies betrifft auch Sprachfächer wie Latein oder Englisch, die z.B. große Potenziale für direkte Sprachvergleiche anbieten.

d) Die Fokuskinder verwenden generell ihre mehrsprachigen Kompetenzen nicht für das fachliche Lernen im Unterrichtsgeschehen. Das passiert auch nicht in Sprachfächern wie Latein, obwohl die Kinder das Gefühl haben, ihre mehrsprachigen Kompetenzen könnten behilflich sein. Die Kinder selbst geben teilweise an, ihre Italienischkompetenzen als Ressource beim Lernen von Fremdsprachen zu verstehen und sind sich sprachvergleichend über Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen bewusst. Insgesamt scheint es für die Fokuskinder aber keine Gelegenheit zur Aktivierung und Einbringung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen zu geben. Dies führt dazu, dass das Deutsche als einzige berechtigte Sprache zum Lernen in der weiterführenden Schule betrachtet wird.

e) Die Kinder schränken sich auch in der unterrichtsungebundenen Kommunikation mit anderen italienischsprachigen Kindern ein, wenn sie sich in der Schule befinden. Dass die Mehrheitssprache Deutsch die Sprache mit der stärksten Legitimität ist, scheint von den Fokuskindern bereits wenige Monaten nach dem Übergang in die weiterführende Schule bereits verinnerlicht und reproduziert zu werden.

f) Auch beim Lernen zu Hause mit den Eltern wird das Deutsche meistens bevorzugt. Nicht nur diese Sprachwahl, sondern vielmehr auch die Unterschiede im Bildungssystem und in der Art und Weise, wie bestimmte Fächer in der italienischen und in der deutschen Schule behandelt werden, können für Frustrationsmomente bei italienischsprachigen Eltern der ersten Generation sorgen.

g) In den Familien werden meistens alle vorhandenen Familiensprachen inklusive Sprachvarietäten gemischt. Versuche, eine Eine-Person-eine-Sprache-Politik zu implementieren, werden spätestens nach der frühen Kindheit nicht konsequent durchgezogen.

Einige Familien richten Politiken zum Aufbau der Biliteracy-Kompetenzen im Italienischen ein.

h) Der herkunftssprachliche Unterricht wird nur von drei Fokuskindern wahrgenommen. In diesen Fällen wird das Angebot als Kontinuitätsmoment zwischen der bilingualen Grundschule und der monolingualen weiterführenden Schule in Bezug auf die Förderung von Biliteracy-Kompetenzen mit der Minderheitensprache Italienisch gesehen. Dies betrifft Fälle, bei denen der herkunftssprachliche Unterricht entweder direkt an der besuchten weiterführenden Schule oder an der ehemaligen Grundschule angesiedelt ist. Eltern, die sich gegen den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts seitens ihrer Kinder entscheiden, betrachten diesen als Überforderung für die Kinder, insbesondere im Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – aber auch für sich selbst aufgrund der teilweise komplexen Logistik. Der herkunftssprachliche Unterricht scheint besser angenommen zu werden, wenn er entweder an der weiterführenden Schule oder an der ehemaligen Grundschule direkt angesiedelt ist.

i) Alle Kinder haben gute Kontakte zu italienischsprachigen Verwandten in Deutschland und in Italien, mit denen sie auf Italienisch kommunizieren und die sie regelmäßig besuchen. Sie stehen auch schriftlich über soziale Medien mit gleichaltrigen Angehörigen in Kontakt.

3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Ziel der vorliegenden Studie ist es, charakterisierende Merkmale für den Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule im besonderen Fall von in Deutschland mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit der MehrheitsSprache Deutsch und der MinderheitsSprache Italienisch zu ermitteln. Dieses Ziel wird mithilfe quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Analysemethoden (Kapitel 2.1) verfolgt, wobei acht Schüler:innen aus drei verschiedenen bilingualen Grundschulen der Stadt Köln – und ihre Eltern – Forschungssubjekte der Untersuchung sind. Nachdem in Kapitel 2.3 die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der von den Fokuskindern verfassten Textproduktionen in Deutsch und Italienisch vorgestellt wurden, um Erkenntnisse über die Entwicklung ihrer Biliteracy-Kompetenzen in der Übergangsphase von der vierten in die fünfte Klasse zu gewinnen, wurden im Anschluss die Ergebnisse der qualitativen Analyse der mit den Kindern und ihren Eltern geführten Interviews zu Themen bezüglich der Anwendung und des Erhalts mehrsprachiger Kompetenzen im individuellen und familiären Umfeld sowie in der Institution Schule präsentiert (Kapitel 2.4).

In den folgenden Abschnitten sollen Schlussfolgerungen auf der Basis der dargelegten Ergebnisse gezogen werden. In Abschnitt 3.1 wird zunächst eine Triangulation der durch den *mix-methods*-Ansatz dieser Studie erzielten Ergebnisse angeboten. In Abschnitt 3.2 werden von diesen Ergebnissen abgeleitete didaktische Konsequenzen für eine gerechte und sensible sprachliche Bildung mehrsprachiger Schüler:innen formuliert. Anschließend werden in Abschnitt 3.3 die Limitationen der durchgeführten Untersuchung reflektiert und in 3.4 ausgewählte Desiderata für die weitere Forschung angeführt.

3.1 Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen im Übergang von der institutionell bilingualen Grundschule in die institutionell monolinguale weiterführende Schule: Triangulation der Ergebnisse

Bisherige Studien zur sprachlichen Bildung mehrsprachiger Schüler:innen zeigen, dass der Besuch bilingualer Bildungsangebote eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen spielt (Cummins 2001; August & Shanahan 2006; Lindholm-Leary & Borsato 2006; Roth, Neumann & Gogolin 2007; Duarte 2011; Collier & Thomas 2017; Barberio 2021). Die vorliegende Studie zielt darauf ab, eine mögliche Aufgabe oder den Erhalt bzw. die weitere Entwicklung solcher Kompetenzen auch nach dem Übergang in eine institutionell monolinguale weiterführende Schule mit der MehrheitsSprache Deutsch zu untersuchen. Dabei werden Merkmale berücksichtigt, die die Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen beeinflussen, wie der Sprachgebrauch in der Familie (Gantefort 2013; Montanari, Simón-Cereijido & Hartel 2016) und die Zugehörigkeit zu verschiedenen Migrationsgenerationen (Böhmer 2015).

Durch die Analyse der Texte in der vierten Klasse lassen sich Informationen über die durch den Besuch der bilingualen Schule erworbenen Biliteracy-Kompetenzen gewinnen.

In den Texten der fünften Klasse lassen sich deutliche Beweise für den Erhalt dieser Kompetenzen für die berücksichtigte Textsorte der Erzählung sowohl für die Mehrheitssprache Deutsch als auch für die Minderheitensprache Italienisch finden. Darüber hinaus ist ein allgemeiner Zuwachs schriftsprachlicher Kompetenzen zu erkennen. Bei den acht betrachteten Fokuskindern ist im Übergang von der bilingualen vierten Klasse zur monolingualen fünften Klasse sowohl in deutsch- als auch in italienischsprachigen Texten insgesamt eine Erweiterung narrativer Textkompetenzen zu verzeichnen (insbesondere im Bereich der Textbewältigung und der narrativen Gestaltungselemente, vgl. Abschnitt 2.3.2.1). Dieser Zuwachs ist bei den Kindern unabhängig von individuell unterschiedlichen sprachbiografischen und außerschulischen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb zu beobachten.²²²

Für die in der weiterführenden Schule nicht mehr institutionell geförderten Kompetenzen in der Minderheitensprache Italienisch ist im Falle der untersuchten Kinder kein Rückgang in den schriftsprachlichen Kompetenzen im Italienischen und damit einhergehend kein deutlicher Hinweis auf Sprachaufgabeprozesse, sondern eine Erweiterung dieser Kompetenzen zu dokumentieren. Die in der bilingualen Grundschule erworbenen Biliteracy-Kompetenzen scheinen folglich für die betrachteten Fokus Kinder zumindest noch bis zur fünften Klasse nachhaltig einsetzbar zu sein, selbst wenn das Italienische nicht mehr institutionell gefördert wird. Dies scheint auch die Fähigkeit zu inkludieren, schriftsprachliche Kompetenzen in der Minderheitensprache Italienisch durch neuen Input ggf. auch durch den Transfer neu erworbener Kompetenzen in der Mehrheitssprache Deutsch ungesteuert zu erweitern.

Die linguistische Analyse der italienischsprachigen und deutschsprachigen Texte zeigt ebenfalls eine Erweiterung der Kompetenzen in den Bereichen Syntax, Morphologie und Lexik in beiden Sprachen. Unter besonderer Berücksichtigung der Phänomene, bei denen am ehesten Hinweise auf Spracheinflüsse zu erwarten sind (vgl. Abschnitt 1.1.2.1 und 1.1.2.2), lässt sich feststellen, dass bei den Fokuskindern in der vierten Klasse der bilingualen Grundschule keine Normabweichungen in den schriftlichen Produktionen im Hinblick auf die Realisierung von Subjektpronomen im Italienischen festgestellt werden können (vgl. Schmitz 2007; Schmitz, Patuto & Müller 2011; Patuto 2012). Auch der Erwerb der Syntax der Haupt- und Nebensätze scheint weitgehend fortgeschritten zu sein und Hinweise auf Spracheinflüsse sind in den untersuchten Texten kaum zu finden. In einem einzigen Fall (NICOLE) sind Anzeichen für Unsicherheiten bei der Stellung des attributiven Adjektivs (vgl. Cantone & MacSwan 2009) zu verzeichnen. In Bezug auf den Erwerb der Kasusmorphologie im Deutschen zeigt sich eine mögliche Verzögerung in

222 Art des Spracherwerbs (simultan oder sukzessiv), Familienkonstellationen (Migrationsgenerationszugehörigkeit der Eltern, Haushalte überwiegend einsprachig Italienisch oder überwiegend zweisprachig mit Italienisch und Deutsch, Verwendung von Sprachvarietäten in der Familienkommunikation), familiäre Sprachpolitiken, Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts.

den Texten von ROSELLA und CATERINA, den beiden in Italien geborenen Kindern der Fokusgruppe mit sukzessivem Erwerb des Deutschen (vgl. Scherger 2016).²²³

Die Entwicklung der Biliteracy-Kompetenzen verläuft trotz einer allgemeinen Erweiterung sowohl im Italienischen als auch im Deutschen in den zwei Sprachen nicht in allen betrachteten Bereichen parallel. Bei Betrachtung der acht Fokus Kinder als Gruppe ist erkennbar, dass die Standardabweichung bei den Ergebnissen in den Bereichen Textbewältigung, narrative Gestaltungselemente, Verb- und Nomen-*types* und auch Anzahl der Wörter in der fünften Klasse für deutschsprachige Texte tendenziell kleiner und für italienische Texte größer wird. Dies deutet auf eine Tendenz zu einer gleichförmigen Entwicklung entsprechender Kompetenzen im Deutschen bei gleichzeitiger ungleichförmiger Entwicklung im Italienischen hin. Die linguistische Analyse der Texte der fünften Klasse bringt auch Evidenz für eine ausgeprägt lineare Entwicklung textueller und morphologischer Kompetenzen im Deutschen. Im Italienischen hingegen verläuft diese Entwicklung eher diskontinuierlich. Während in den von den Kindern auf Deutsch abgefassten Erzähltexten eine Stabilisierung der Verwendung des Präteritums zu verzeichnen ist, ist im Italienischen keine systematische Verwendung der Vergangenheitsformen des *indicativo*, insbesondere des *passato prossimo* und des *imperfetto*, zu erkennen. Wenn die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen im Italienischen und im Deutschen bis zur vierten Klasse sicherlich auch von verschiedenen Variablen abhängt, so beruhen beide doch wesentlich darauf, dass in der bilingualen Grundschule sprachliche Bildung nicht nur die Mehrheitssprache, sondern auch die Minderheitssprache umfasst, was die Chancen einer gleichförmigen Kompetenzentwicklung erhöhen kann. Dagegen betrifft in der monolingualen weiterführenden Schule die explizite sprachliche Bildung meistens nur die deutsche Sprache, und die Kompetenzen im Italienischen werden stärker von verschiedenen individuellen und außerschulischen Faktoren beeinflusst, was zu einer im Vergleich erhöhten Heterogenität der Ergebnisse sowie zur Herausforderung der selbstständigen Systematisierung spezifischer sprachlicher Aspekte führt. Diese Ergebnisse bestätigen die Bedeutung der Kontinuität eines mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts, der die Voraussetzungen der Schüler:innen, ihre Ziele und Entfaltungsmöglichkeiten adäquat berücksichtigt. Die Studie von Duarte (2011) belegt beispielsweise eindeutig, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder, die in langfristigen bilingualen Bildungsprogrammen unterrichtet werden, ihre Kompetenzen in der Minderheitssprache in vollem Umfang entwickeln, und zwar sowohl im Vergleich zu bilingualen Kindern, die im Land der Mehrheitssprache monolingual unterrichtet werden, als auch im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern, die sich im Land befinden, im dem die betrachtete Minderheitssprache Amtssprache ist. Die in dieser Studie vorgestellten Befunde ergänzen Duartes Ergebnisse und unterstreichen, wie sich die Unterbrechung eines angemessenen mehrsprachigen Bildungsangebots deutlich und unverzüglich negativ auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder auswirkt.

223 Hier ist anzumerken, dass die Ergebnisse der Studie von Scherger 2016 sich auf den Erwerb des Dativs bei simultan bilingualen Kindern beziehen, die nach dem siebten Lebensjahr keine Unterschiede zu deutschsprachig monolingual aufgewachsenen Kindern aufweisen.

Die monolinguale nationalstaatliche Schule erzielt, fördert und bewirkt eine „Ver-einheitlichung von Sprachfertigkeiten“ (Montanari & Panagiotopoulou 2019, S. 18) mit der impliziten oder expliziten Exklusion der Minderheitensprachen und ihrer Förderung. Das geht auch aus den Interviews mit den Fokuskindern in der fünften Klasse hervor, die ausdrücklich ihre Selbsteinschränkung im Gebrauch des Italienischen in der Schule und ihre Präferenz für den Gebrauch des Deutschen für das schulische Lernen zum Ausdruck bringen. Diese Präferenz betrifft nicht nur schulische, sondern auch außerschulische Lernsituationen, wie sich in den Interviews sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern herausstellt. Die Interviews mit den Kindern deuten auf eine Normalisierung der institutionellen Einsprachigkeit der weiterführenden Schule hin (vgl. Binanzer & Jessen 2020) und darauf, dass ihre mehrsprachigen Kompetenzen zu einer Privatsache werden, die im neuen Bildungsumfeld kaum Anerkennung oder Verwendung findet, obwohl diese Kompetenzen, wie die Kinder selbst berichten, z.B. beim Sprachenlernen wirksam eingesetzt werden könnten. Dass die Minderheitensprache Italienisch nicht zum Schulalltag gehört, scheint von den Kindern bereits ein Jahr nach dem Übergang in die neue Schule weitgehend akzeptiert worden zu sein. Die vom monolingualen Nationalstaat auferlegten Strukturen werden z.B. im Interview mit EMILIA ganz eindeutig als Begründung für die Nicht-Verwendung des Italienischen erklärt: „siamo in German/in una scuola tedesca in Germania, non parlo veramente italiano“. Trotz der mehrsprachigen Biografien ihrer Eltern und einiger ihrer Verwandten, ihrer eigenen individuellen und schulischen mehrsprachigen Erfahrung, in der sowohl die Minderheiten- als auch die Mehrheitssprache in gleichberechtigten Kontexten und für gleichberechtigte Zwecke, mündlich oder schriftlich erlebt und verwendet werden konnten, scheint der Übergang in die monolinguale weiterführende Schule die Kinder sehr schnell dazu zu führen, die neue monolinguale Realität zu akzeptieren, in der die legitime Sprache, die Amtssprache, die Schulsprache und die Unterrichtssprache ausschließlich der Sprache der Mehrheit entspricht.

Die vorgestellten Ergebnisse lassen festhalten, dass nach dem Übergang in die monolinguale weiterführende Schule, die keine mehrsprachigkeitsorientierten Ansätze strukturiert in ihrer Didaktik anwendet und die Biliteracy-Kompetenzen nicht explizit fördert, die Aufgabe der sprachlichen Bildung in der Minderheitensprache weitgehend der Familie – einschließlich ihrer Entscheidungen, ob sie ihre Kinder den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen lässt oder nicht – und letztlich den Kindern selbst überlassen ist. Wenn zwar keine Beweise für eine fortgeschrittene Aufgabe sprachlicher Kompetenzen, aber Anzeichen von Heterogenisierung von Kompetenzen bereits in der fünften Klasse zu finden sind, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Streuung der Kompetenzen in den folgenden Jahren noch stärker werden könnte, je nach Bemühungen der Familien und der persönlichen Neigung der Kinder. Dies unterstreicht, wie die weiterführende Schule die Chance verpasst, die dank des Besuchs der bilingualen Grundschule bereits weitgehend vorhandenen Biliteracy-Kompetenzen einzubeziehen und zu fördern, und damit ihren Auftrag der sprachlichen Bildung zum Teil verfehlt, indem letztere nur in Bezug auf die Mehrheitssprache Deutsch verstanden wird.

3.2 Bildungsadministrative und didaktische Schlussfolgerungen

Aus dem Beweis der Wirksamkeit bilingualer Bildungsmodelle folgt, dass die bildungs-politischen Instanzen in der Bundesrepublik Deutschland und in den einzelnen Bundes-ländern angesichts der vorliegenden empirischen Befunde die Verbreitung solcher Mo-delle noch stärker bundesweit und für mehr Minderheitensprachen fördern sollten. Das Angebot bilingualer Bildungsmodelle mit dem Sprachenpaar Deutsch und Italienisch ist, wie in der vorliegenden Arbeit beschrieben, für die Grundschule der Stadt Köln bereits relativ umfangreich und erprobt. Umso überraschender ist das Fehlen entsprechender An-gebote in der weiterführenden Schule, die dagegen in anderen deutschen Städten wie Ber-lin, Stuttgart, Frankfurt usw. zumindest ansatzweise vorhanden sind, ein Zustand, der von den meisten der befragten Eltern in Köln bemängelt wird.

Die Hälfte der Kinder in der Studie besucht auch nicht den herkunftssprachlichen Unterricht für Italienisch in der weiterführenden Schule. Insbesondere berichten die El-tern, dass sie es vorziehen, dass ihre Kinder in der für den herkunftssprachlichen Unter-richt vorgesehenen Zeit anderen Aktivitäten nachgehen. Erwähnt wird auch, dass der Be-such des herkunftssprachlichen Unterrichts durch ihr Kind generell mit organisatori-schem Stress verbunden ist, oder dass der erhöhte Schwierigkeitsgrad im Regelunterricht beim Übergang in die neue Bildungsetappe es nicht leicht macht, auch dieses zusätzliche Angebot wahrzunehmen (vgl. Schader 2006; Brehmer & Mehlhorn 2018). Das hängt oft damit zusammen, dass der herkunftssprachliche Unterricht außerhalb der normalen Schulzeiten angeboten wird und nicht unbedingt in derselben Schule, die die Kinder be-suchen. Wie in Abschnitt 1.2.3.2 diskutiert, ist der Status des herkunftssprachlichen Un-terrichts als Zusatzangebot außerhalb der Schulzeit problematisch (Reich 2017; Küppers & Schroeder 2017), was auch durch die hier durchgeführte Studie bestätigt wird. Außer-dem ist zu beobachten, dass der herkunftssprachliche Unterricht dann wahrgenommen wird, wenn er ein gewisses Maß an Institutionalisierung genießt, indem er (fast) Teil des Regelunterrichts ist oder in der ehemaligen bilingualen Grundschule verankert ist. Dieses Ergebniis ist dem Plädoyer für eine stärkere Integration des herkunftssprachlichen Unter-richts in die weiterführende Schule zuträglich, so dass er zu einem Bestandteil des tat-sächlichen Bildungsangebots der Schule wird und nicht ein Zusatzangebot darstellt, das nur mit größerem Aufwand in Anspruch genommen werden kann. Das Modell eines an der bilingualen Grundschule verankerten herkunftssprachlichen Unterrichts stellt einen wichtigen und seltenen Moment der Kontinuität für Kinder im Übergang in die weiter-führende Schule dar und soll vertiefter untersucht und bei positiven Beweisen seiner Wirksamkeit vermehrt implementiert werden.

Die Gestaltung eines koordinierten Übergangs von der Grundschule in die weiterfüh-rende Schule ist in dem KMK-Beschluss „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ (2015, S. 26) verankert:

„Grundschulen und weiterführende Schulen kooperieren auf der Grundlage eines gemein-sam verantworteten verbindlichen Kooperations- und Übergangskonzepts, das einen ange-messenen Zeitraum vor und nach dem Übertritt umfasst. In regelmäßigen Arbeitskreisen, gemeinsamen Konferenzen, Fortbildungen sowie gegenseitigen Hospitationen tauschen

sich die Lehrkräfte der verschiedenen Schularten über fachlich-inhaltliche Themen, didaktisch-methodische Vorgehensweisen und Bildungsstandards aus.“

Aus den Ergebnissen der hier präsentierten Studie ist allerdings keine effektive strukturierte Zusammenarbeit zwischen bilingualen Grundschulen und weiterführenden Schulen u.a. in Bezug auf Themen der Mehrsprachigkeit, der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Förderung von Biliteracy-Kompetenzen erkennbar, was von einer fehlenden Implementierung des genannten Beschlusses ausgehen lässt. Die Übergangsphase von der bilingualen Grundschule in die monolinguale weiterführende Schule bringt in den untersuchten Fällen entsprechend weitgehend eine Bruchphase zumindest in Bezug auf Mehrsprachigkeit mit sich.

In den mit Kindern und Eltern geführten Interviews ist im Allgemeinen keine Wahrnehmung einer kontinuierlichen und strukturierten Umsetzung von an Mehrsprachigkeitsdidaktik orientierten Ansätzen zu dokumentieren. In einigen Fällen wird auf von einzelnen Lehrkräften initiierte Sprachvergleiche verwiesen, aber diese erweisen sich als sporadisch und unsystematisch. Das betrifft vor allem Sprachfächer, wie Deutsch, Latein und Englisch. Die Kinder erkennen zum Teil selbst das Potenzial ihrer mehrsprachigen Fähigkeiten für das Lernen, insbesondere von Fremdsprachen, aber allein die Tatsache, dass sie über diese Kompetenzen verfügen, bedeutet nicht, dass sie sie automatisch nutzen können, um effizienter zu lernen (vgl. Schöpp 2015). Im Folgenden sollen drei Schritte zum adäquaten und systematischen didaktischen Einbezug mehrsprachiger Kompetenzen formuliert werden, um mehrsprachigen Kindern wie den hier untersuchten gerecht zu werden und ihre mehrsprachigen Kompetenzen wertzuschätzen und fördern zu können.

1. Ermittlung der Sprachbiografien und Sichtbarmachung der mehrsprachigen Repertoires der Schüler:innen

Um die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen einzubeziehen, ist es zunächst erforderlich, dass diese für andere (Mitschüler:innen und Lehrkräfte) und für sie selbst sichtbar gemacht werden. Dies kann zum Beispiel durch eine Klassenaktivität geschehen, bei der Sprachenporträts (vgl. Gogolin & Neumann 1991; Krumm 2001; Busch 2010) erstellt werden. Dabei werden Körpersilhouetten von den Schüler:innen selbstständig in verschiedenen Farben, denen die zum eigenen sprachlichen Repertoire gehörenden Sprachen zugeordnet werden, ausgemalt. Anschließend werden diese Sprachenporträts vorgestellt und reflektiert. Eine solche Aktivität eignet sich als Kennenlern-Moment zu Beginn der fünften Klasse und als Anregung, um das Bewusstsein für die große sprachliche Vielfalt in einer relativ kleinen Gesellschaft und die Neugier auf andere Sprachen als die bereits bekannten zu wecken (vgl. Oomen-Welke 2000). Informationen über die Sprachbiografien der Kinder und ihrer Eltern können auch durch Elterngespräche und durch eine stärkere Kooperation mit den Grundschulen ermittelt werden.

2. Diagnostik der vorhandenen Sprachkompetenzen

Eine angemessene Ermittlung der vorhandenen Sprachkompetenzen ist unabdingbar, um die sprachliche Bildung von mehrsprachigen Kindern effektiv zu unterstützen (Döll &

Dirim 2011; Schwarze, Geyer & Voet Cornelli 2016). Mit Blick auf das Anerkennen sowie das Ziel der Einbettung und Förderung der mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen betrifft die Diagnostik von Sprachkompetenzen nicht nur die Mehrheitssprache, in diesem Fall Deutsch, sondern auch die anderen Sprachen, die zum sprachlichen Repertoire der Kinder gehören. Wie aus dieser Studie deutlich hervorgeht, ermöglicht es eine solche Erfassung, zu identifizieren, welche sprachenübergreifenden Kompetenzen (z.B. narrative Kompetenzen) sowie welche spezifischen syntaktischen, morphologischen, lexikalischen und orthografischen Kompetenzen bereits systematisch erworben wurden oder weiterer Förderung bedürfen. Auch hier könnte die Erfassung der Fähigkeiten in den Minderheitensprachen ein Moment der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften für den herkunftssprachlichen Unterricht darstellen, mit einer konsequenten Einbeziehung derselben in den Regelunterricht. Die Ergebnisse der Sprachdiagnostik stellen die Grundlage für die weitere sprachliche Bildung dar, an der die Lehrkräfte selbstständig und gemeinsam arbeiten können. Zu berücksichtigen ist bei der Kompetenzerfassung die Anwendung angemessener mehrsprachigkeitsorientierter Diagnostikverfahren. Obwohl die Mehrheit der zurzeit vorhandenen Verfahren monolingual ausgerichtet ist (vgl. Settinieri & Jeuk 2019), existieren bereits Beispiele mehrsprachigkeitsorientierter Verfahren. Darunter zählen die in der vorliegenden Studie zitierten profilanalytischen Instrumente *HAVAS 5* für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich (Reich & Roth 2002) und *Tulpenbeet* für den Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich (Reich, Roth & Gantefort 2008) sowie die *Kompetenzenorientierte Linguistische Lerner:innentextanalyse*, die in allen Bildungsetappen Anwendung finden kann (Veiga-Pfeifer et al. 2020).

3. Strukturierte Umsetzung von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen

Die Analyse der Interviews verdeutlicht die unstrukturierten Versuche einiger Lehrkräfte, Sprachvergleiche mit dem Italienischen im Unterricht zu nutzen, was offensichtlich von den befragten mehrsprachigen Schüler:innen positiv aufgenommen wird. Besonders im Fall von Latein und anderen romanischen Sprachen ist es empfehlenswert, solche Sprachvergleiche im Sinne der Interkomprehensionsdidaktik (Meißner 1995) und des sprachenübergreifenden Lernens (Barkowski & Krumm 2010) didaktisch reflektiert zu gestalten. Solche Ansätze zielen darauf ab, durch gezielte und rekurrernde Aktivitäten, wie z.B. das gesteuerte Erkennen von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen, die Sprachbewusstheit und die Kompetenzen zu erhöhen, vor allem im Rahmen der rezeptiven Fertigkeiten der zu erlernenden Sprache. Dabei sollen die Ressourcen in den von den Kindern bereits vertrauten Sprachen – in diesem Fall in der romanischen Sprache Italienisch – aktiviert und genutzt werden.

Wie bereits erwähnt, bedeutet das Vorhandensein von mehrsprachigen Kompetenzen nicht automatisch deren Aktivierung für das Lernen – vor allem dann nicht, wenn die Routinen der monolingualen Schule eindeutig darauf hinweisen, dass nur eine Sprache, nämlich die der Mehrheit, legitim ist. Wenn Lehrkräfte nicht explizit auf das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler:innen zurückgreifen, führt dies dazu, dass diese Kompetenzen ausgeschlossen werden, selbst wenn sie vorhanden sind. Damit Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung, als Lernressource und als Bildungsziel anerkannt wird, ist

eine am Modell der institutionellen Mehrsprachigkeit orientierte Entwicklung von Schul- und Unterrichtsstrukturen und -praktiken erforderlich (MSW NRW 2017, S. 14 ff.). Im „Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW“ werden zu diesem Zweck u.a. folgende handlungsorientierte Prinzipien zur Umsetzung einer umfassenden Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schule genannt und dargestellt (MSW NRW 2017, S. 33 ff.):

- Sprachen zur Kenntnis nehmen
- Bilingual alphabetisieren und schriftsprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweisprache entwickeln
- Unterricht mit Blick auf Mehrsprachigkeit öffnen
- Mehrsprachigkeit im Unterricht aktivieren
- Sprachliche Anforderungen und bildungssprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweit- sprache analysieren
- Lernende mehrsprachig von der Alltags- zur Bildungssprache führen
- mit Visualisierungen mehrsprachig an Begriffen und Konzepten arbeiten
- Sprachvergleichend arbeiten und Sprachbewusstheit schaffen
- Sprachlernstrategien ausbilden und begleiten
- den Fachunterricht mit dem herkunftssprachlichen Unterricht verzähnen.

Konkret für die weiterführende Schule identifizieren Bredthauer, Kaleta und Triulzi (2021, S. 4) neun Aktivitäten, die in allen Fächern anwendbar sind, um mehrsprachige Kompetenzen einzubeziehen und zu entwickeln:

- Quellen in verschiedenen Sprachen recherchieren
- Inhalte von Quellen mehrsprachig erschließen
- Notizen mehrsprachig machen
- Austausch mit Partner:innen mehrsprachig gestalten
- Texte unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires schreiben
- Ergebnisse mehrsprachig präsentieren
- Sprache(n) kennenlernen und vergleichen
- Lern- und Arbeitsstrategien reflektieren
- Sprachenbiografien reflektieren.

Auf Grundlage dieser Überlegungen formulieren Bredthauer, Kaleta und Triulzi (2021) Unterrichtsvorschläge für unterschiedliche Fächer²²⁴, die auf die systematische Einbeziehung mehrsprachiger Kompetenzen der Schüler:innen zum Zweck des fachlichen Lernens und der Erweiterung ebendieser Kompetenzen abzielen. Dabei werden die aus der internen Perspektive mehrsprachiger Individuen betrachteten komplexen und dynamischen Sprachpraktiken, bei denen das vorhandene gesamtsprachliche Repertoire kommunikations- und handlungsorientiert verwendet wird (vgl. *translanguaging*, Otheguy, García & Reid 2015; García 2020), didaktisch geplant im Sinne des *pedagogical*

²²⁴ Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Musik, Philosophie, Physik, Soziolinguistik.

translanguaging (vgl. Cenoz & Gorter 2021) aktiviert, einbezogen und gefördert. Die strukturierte und durchgängige Integration des *pedagogical translanguaging* in den Sprach- und Fachunterricht würde die Schüler:innen ermutigen und daran gewöhnen, ihre gesamten Sprachkompetenzen für das schulische Lernen zu verwenden und zu erweitern.

3.3 Limitationen

Die Befunde der hier vorgestellten empirischen Untersuchung leisten einen Beitrag zur Bildungsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit, insbesondere in Bezug auf den Erwerb und Erhalt von schriftsprachlichen Kompetenzen in der Minderheitensprache bei mehrsprachigen Kindern mit dem Sprachenpaar Deutsch-Italienisch. Die Ergebnisse dieser Studie liefern zum Teil neue Informationen über die untersuchte Population, da bislang keine weiteren Studien zum Übergang von der bilingualen in die monolinguale Schule in Deutschland vorliegen und auch Studien zum bilingualen Erwerb für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch, die nach der Kindheit durchgeführt wurden, noch sehr rar sind (vgl. Abschnitt 1.1.2). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Ergebnisse zwar als Grundlage für die Formulierung entsprechender didaktischer Maßnahmen (vgl. Abschnitt 3.2) sowie für weiterführende Forschung in diesem Bereich (Abschnitt 3.4) dienen können, sie aber aufgrund der hier getroffenen methodischen Überlegungen auch kritisch betrachtet werden müssen.

Die Entscheidung, bei der Datenerhebung und -analyse nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Methoden anzuwenden, bedeutet im Kontext dieser Forschung, die von einer einzigen Person durchgeführt wurde, eine zwangsläufige Einschränkung der Stichprobe mit daraus resultierenden pragmatischen Entscheidungen in ihrer Festlegung. Andererseits hätte eine rein quantitative Untersuchung mit allen Kindern der Gesamtstichprobe ($n=33$) vielleicht zwar zu statistisch aussagekräftigeren Ergebnissen geführt, aber ohne die qualitative Analyse der Texte und die Interviews mit den Kindern und ihren Eltern hätte der Fokus nur auf einer bestimmten begrenzten Anzahl von Aspekten bezüglich der Entwicklung der Biliteracy-Kompetenzen in dieser Übergangsphase gelegen. Auch die berücksichtigte Zeitspanne mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von einem Jahr sollte kritisch betrachtet werden. Möglicherweise ergeben sich unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich des Erhalts von schriftsprachlichen Kompetenzen in der italienischen Minderheitensprache in einer Langzeitstudie, in der der zeitliche Abstand zum Besuch der bilingualen Grundschule größer wird.

Für die vorliegende Studie wurden die durch Interviews erhobenen Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit einem Mixed-Methods-Design wurde der Einsatz einer deskriptiv-strukturierenden Methode ausgewählt, u.a. um eine systematische dennoch nicht allzu zeitintensive Auswertung gewährleisten zu können. Allerdings bringt die Wahl dieser Methoden auch einige Einschränkungen mit sich. Eine rekonstruktive Herangehensweise, wie z.B. die Grounded Theory (Corbin & Strauss 2015), hätte potentiell ein tieferes

Verständnis der untersuchten Phänomene ermöglicht, hätte aber auch mehr Zeit und Resourcen erfordert.

Eine weitere kritische Reflexion muss über die Sprache angestellt werden, die für die Interviews mit den Kindern und ihren Eltern verwendet wurde, und insbesondere über die Machtverhältnisse zwischen forschenden und beforschten Personen im Kontext von Untersuchungen über Mehrsprachigkeit (siehe Winter 2021). Sowohl die Kinder als auch die Eltern hatten nur begrenzte Informationen über die sprachliche Biografie der forschenden Person, aber für alle war deutlich, dass die Interviews sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch geführt werden konnten. Dennoch wurde mit den Kindern und Eltern im Vorfeld nicht besprochen, in welcher Sprache sie sich bei der Befragung am wohlsten fühlen würden. Nur eine erwachsene Person, LUCAS Mutter, entschied sich ausdrücklich dafür, das Interview auf Deutsch zu führen. Die Kinder sprachen meistens Italienisch in den Interviews, mit einigen Beispielen von Code-Switching. Es stellt sich die Frage, ob es sich dabei um eine situativ überlegte freie Wahl handelt, oder ob die Sprachwahl durch die Positionierung der forschenden Person als externer italienischstämmiger und italienischsprachiger Erwachsener, der die allgemeinen Regeln der jeweiligen Messsituation bestimmt, implizit auferlegt wird und die Kinder sich selbst im Kontext der Interviews in ihrem sprachlichen Repertoire einschränken, so wie sie es auch im schulischen Kontext tun.

3.4 Desiderata

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Entwicklung von Biliteracy-Kompetenzen, einem Phänomen, das im deutschen Schulkontext noch wenig erforscht ist, insbesondere wenn es um das Sprachenpaar Italienisch-Deutsch und die Übergangsphase von der bilingualen Grundschule zum monolingualen Gymnasium geht. Während der Vorbereitungsphase und Durchführung der Untersuchung sind bereits einige Forschungsdesiderata auf diesem Gebiet deutlich geworden. Weitere lassen sich auf der Grundlage der hier präsentierten Ergebnisse formulieren.

Zum einen existieren zwar Studien über den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule im deutschen Kontext (vgl. u.a. Mitzlaff & Wiederhold 1989; Büchner & Koch 2001), diese berücksichtigen jedoch nicht direkt die Variablen der individuellen und der institutionellen Mehrsprachigkeit als Untersuchungsgegenstand. Auch ohne den besonderen Fall mehrsprachiger Kinder im Übergang von der zweisprachigen Grundschule in die monolinguale weiterführende Schule zu betrachten, ist es wichtig, individuelle Mehrsprachigkeit in ihrer Entwicklung und Wahrnehmung sowie ihre Beziehungen zur institutionellen Mehr- oder Einsprachigkeit der Grundschule und der weiterführenden Schule zu untersuchen, um Informationen über die Themen und ggf. Herausforderungen, die die Schüler:innen in dieser Übergangsphase beschäftigen (z.B. Mehrsprachigkeit und Schulwahl, Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Freund:innen usw.), zu erhalten und um aus quantitativer Sicht Variablen zur Erklärung von Phänomenen im Zusammenhang mit dieser Phase (z.B. Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit, zur

gesellschaftlichen und zur institutionellen Mehrsprachigkeit, Anwendung mehrsprachiger Kompetenzen, (schriftsprachlicher) Erwerb der Minderheitensprache, Code-Switching usw.) zu berücksichtigen.

Obwohl bereits eine Längsschnittstudie zu bilingualen Klassen in der Grundschule mit u.a. Italienisch durchgeführt wurde (Roth, Neumann & Gogolin 2007), bleiben viele Forschungsfragen zu den Prozessen offen, die zum Erwerb von Biliiteracy-Kompetenzen führen. Wie gestaltet sich die sprachliche Bildung zum Erwerb dieser Kompetenzen in der bilingualen Grundschule mit Italienisch und Deutsch? Welche Ansätze werden dafür umgesetzt? Welche davon sind besonders wirksam? Wie wird die Beziehung zwischen den beiden Sprachen im Unterricht thematisiert? Wie werden die Kinder auf den Übergang in die monolinguale weiterführende Schule vorbereitet? Welche konkreten Erwartungshorizonte setzt sich die bilinguale Grundschule in Bezug auf die Minderheitensprache Italienisch hinsichtlich der allgemeinen Textkompetenz, der Erzählkompetenz sowie der syntaktischen, morphologischen, lexikalischen und orthografischen Kompetenzen und wie werden diese konkret erzielt?

Besonders im Hinblick auf den letztgenannten Aspekt wird hier für umfangreiche quantitative und qualitative Forschung zum Erwerb der italienischen Sprache in der geschriebenen und gesprochenen Sprache sowohl in der Alltags- als auch in der Bildungssprache mit dem Fokus auf die Lebensphase nach dem Schuleintritt plädiert. Zwar existieren, wie in Abschnitt 1.1.2 dargestellt, mehrere Studien zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder mit dem Sprachenpaar Italienisch und Deutsch, aber nur wenige Untersuchungen zum Erwerb syntaktischer, morphologischer, lexikalischer und orthografischer Kompetenzen nach den ersten Lebensjahren. Somit ist es nicht möglich, einen empirisch fundierten Überblick über den Erwerb der italienischen Sprache als Minderheitensprache durch mehrsprachige Kinder im deutschen Schulkontext zu erhalten. Insbesondere der Erwerb von Bildung und Gebrauch der Vergangenheitsformen des *indicativo* in der Schriftsprache ergibt sich aus dieser Studie als zu vertiefender Untersuchungsgegenstand. Die Ergebnisse solcher Studien könnten eine wichtige Grundlage für die Entwicklung zielgerichteter Förderansätze bilden.

Hervorzuheben ist außerdem, dass die bisher durchgeführten Studien zum bilingualen Spracherwerb des Italienischen und des Deutschen meistens Familienzusammensetzungen berücksichtigen, in denen die italienischsprachigen Eltern der ersten Generation angehören. Aus der vorliegenden Untersuchung geht deutlich hervor, dass die meisten Familienzusammensetzungen der Kinder der Untersuchungsgruppe komplex sind (vgl. Abschnitt 2.2.1.1). Es bedarf umfangreicherer Forschung zu familiären Sprachpolitiken, Spracherwerbsverläufen, Code-Switching in der familiären Kommunikation unter Berücksichtigung der Migrationsgenerationszugehörigkeit und der mehrsprachigen Biografien der Eltern mehrsprachiger Kinder (vgl. Cantone 2019).

Eine weitere Beobachtung im Rahmen der Studie ist das Vorhandensein aktiver Kompetenzen in Varietäten des Standarditalienischen in einigen Haushalten (vgl. 2.2.1.1), die auch von den Kindern anerkannt und zum Teil erworben werden. Die Rolle dieser Varietäten für den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder in Deutschland ist noch nicht gründlich untersucht worden und es fehlen Studien, um auch Mechanismen und Richtungen

des Spracheinflusses aus z.B. dem Sizilianischen – wofür im Rahmen dieser Studie Hinweise gefunden wurden – zu verstehen. Gleichzeitig gilt es zu beleuchten, wie diese Varietäten in Bezug auf die in der bilingualen Schule und im herkunftssprachlichen Unterricht geförderte Standardsprache wahrgenommen und thematisiert werden.

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich abschließend festhalten, dass disziplinübergreifende multimodale empirische Zugänge großes Potenzial für die Beforschung von Zusammenhängen zwischen individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit bieten. Die auf diese Weise erlangten Informationen über die Entwicklung des Spracherwerbs mehrsprachig aufwachsender Individuen nach der ersten Lebensphase mit besonderer Berücksichtigung von Biliteracy-Kompetenzen in unterschiedlichen Bildungsetappen und -kontexten tragen darüber hinaus entscheidend dazu bei, die Integration mehrsprachigkeitsfördernder Ansätze und Angebote mit dem Ziel einer angemessenen sprachlichen Bildung und einer vielfaltsansprechenden und -fördernden Schulentwicklung wissenschaftlich fundiert zu planen.

Literatur

- Abrahamsson, N. (2012). Age of Onset and Nativelike L2 Ultimate Attainment of Morphosyntactic and Phonetic Intuition. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(2), 187–214. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000022>
- Adler, A. (2018). *Germany's micro census of 2017: The return of the language question*. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7857/file/Adler_Germanys_micro_census_2017_The_return_of_the_language_question_2018.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023]
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund der europäischen Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg. Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (S. 23–43). Berlin: Timme.
- Altun, T. & Gürsoy, E. (2015). Herkunftssprachenbildung – Zur Sprachbildung im Herkunftssprachenunterricht. In C. Benholz, M. Frank, & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (S. 187–196). Stuttgart: Füllbach.
- Anstatt, T. (2017). Language attitudes and linguistic skills in young heritage speakers of Russian in Germany. In L. Isurin & C.M. Riehl (Hrsg.), *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians* (S. 197–224). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/impact.44.c7>
- Apeltauer, E. (1997a). Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*, 18, 5–37.
- Apeltauer, E. (1997b). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Wien: Langenscheidt.
- Armon-Lotem, S., Rose, K. & Altman, C. (2021). The development of English as a heritage language: the role of chronological age and age of onset of bilingualism. *First Language*, 41, 67–89. <https://doi.org/10.1177/0142723720929810>
- Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streiffall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 91–110). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_6
- August, D. & Shanahan, T. (2010). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 341–348. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.503745>
- Baake, H. & Hoppe, H. (2016). Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt? In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 55–86). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. Auflage). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W.E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6. Auflage). Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz: Fallstudien zu Interkomprehensions-Unterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Bär, M. (2010). Motivation durch Interkomprehensionsunterricht – empirisch geprüft. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 281–290). Tübingen: Narr.
- Barberio, T. (2021). *Schreiben in zwei Sprachen: Argumentative und narrative Texte bilingualer italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler*. München: LMU München. <https://doi.org/10.5282/oph.11>
- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke. <https://doi.org/10.36198/9783838584225>

- Basch, L., Glick Schiller, N. & Szanton Blanc, C. (1993). *Nations Unbound. Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. London: Routledge.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Becker, S. (2016). Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 35–53). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_2
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I: Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bellay, C. (2016). Musical, audio-visual, poetic, and narrative input: A longitudinal case study of French-English bilingual first language acquisition. In M. Reif & J. A. Robinson (Hrsg.), *Cognitive Perspectives on Bilingualism* (S. 149–182). Berlin/Boston: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514190-009>
- Bernhard, G. (2013). „Vom Klang, finde ich, das Italienische ist weicher und gefühlvoller“: Erlebte italienisch-deutsche Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet. In G. Bernhard & F. Lebsanft (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bernstein, B.B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language. Volume 1*. London: Routledge.
- Bezirksregierung Köln. (2017). Meine Sprachen und Kulturen. Auf Entdeckungsreise mit Fantasmino. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_fantasmino_schueler.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Bezirksregierung Köln. (2021). *KOALA – Koordiniertes mehrsprachiges Lernen. Handreichung zum Planen und Vorbereiten*. https://www.bezreg-koeln.nrw.de/system/files/media/document/file/publikationen_schule_und_bildung_pub_abteilung_04_handreichung_plannen_vorbereiten.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57(Suppl 1), 45–77. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – Aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Blöchle, S.-J. (2017). Italien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (4. Auflage, S. 322–342). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blommaert, J., Collins, J. & Slembrouck, S. (2005). Spaces of Multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Böhmer, J. (2015). *Bilateralität – Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster: Waxmann.
- Bonfiglio, T.P. (2010). *Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker*. New York: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H.H. & Wittek, F. (1983). *Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg.

- Bosco Coletsos, S. & Costa, M. (Hrsg.). (2013). *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Bosco Coletsos, S. (2013). Morfologia e sintassi. In S. Bosco Coletsos & M. Costa (Hrsg.), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Boueke, T., Schülein, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Brandt, H., Dünkel, N. & Heimler, J. (2019). *Konstrukt und Operationalisierung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. MEZ Arbeitspapier Nr. 4. Universität Hamburg. www.mez.uni-hamburg.de
- Braun, A. & Cline, T. (2014). *Language Strategies for Trilingual Families*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091164>
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die deutsche Schule (DDS)*, 3(2018), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9, 104–121. <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.9.5>
- Bredthauer, S., Kaleta, M. & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente – Eine Handreichung für Lehrkräfte*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/mehr-sprachige-unterrichtselemente [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Bredthauer, S., Triulzi, M., Helbert, S., Kaleta, M. & Wörmann, L. (2021). Deko oder Didaktik? Mehrsprachigkeit in Schulbüchern für Sachfächer. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 75(1), 244–275. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2066>
- Bredthauer, S., Triulzi, M., Kaleta, M., Helbert, S. & Wörmann, L. (im Druck). Mehrsprachige Elemente in Schulbuchaufgaben – Einbindung oder Einbildung? *Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenvermittlung*.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch: Einstellungen und Effekte. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 259–292). Tübingen: Staufenburg.
- Brizić, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 339–362. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00122.x>
- Brizić, K. (2013). Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 223–242). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.223>
- Bryman, A. (Hrsg.). (2006). *Mixed Methods*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446262566>
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24, 283–294. <https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt/Wien: Drava.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Auflage). Wien: Facultas. <https://doi.org/10.36198/9783838547893>

- Cantone, K.F. (2005). Evidence against a third grammar: Code-switching in Italian-German bilingual children. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Hrsg.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (S. 47–496). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Cantone, K.F. (2007). *Code-switching in bilingual Children*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5784-7>
- Cantone, K.F. (2009). Sprachmischungen im simultanen Erwerb zweier Muttersprachen: Ein Fall von Sprachdominanz? In A. Hunstiger & U. Koreik (Hrsg.), *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt* (S. 443–460). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Cantone, K.F. (2011). Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in der Lehrerausbildung. In D. Elsner & A. Wildemann (Hrsg.), *Sprachen lernen – Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa* (S. 23–35). Hamburg: Peter Lang.
- Cantone, K.F. (2016). Förderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In R.S. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich* (S. 225–248). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cantone, K.F. (2019). Language Exposure in Early Bilingual and Trilingual Acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 19(3), 402–417. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1703995>
- Cantone, K.F. (2020a). Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext. In M. García, M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen (Schwerpunkt: Romanische Sprachen)* (S. 191–209). Tübingen: Narr.
- Cantone, K.F. (2020b). Sprachgebrauch und Sprachkenntnisse in der Migrationsgesellschaft. Ergebnisse einer Studie zu deutsch-italienischsprachigen Jugendlichen. In U. Hoinkes & M. Meyer (Hrsg.), *Der Einfluss der Migration auf Sprach- und Kulturräume – The impact of migration on linguistic and cultural areas*. (S. 135–157). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Cantone, K.F. & Haberzettl, S. (2008). Zielsprache „Schuldeutsch“: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Voraussetzungen, Verläufe, Diagnosen* (S. 93–113). Freiburg: Fillibach.
- Cantone, K.F., Kupisch, T., Müller, N. & Schmitz, K. (2008). Rethinking Language Dominance in Bilingual Children. *Linguistische Berichte*, 2008(215), 307–343.
- Cantone, K.F. & MacSwan, J. (2009). Adjectives and Word Order – A focus on Italian-German Codeswitching. In L. Isurin, D. Winford & K. de Bot (Hrsg.), *Multidisciplinary Approaches to Codeswitching* (S. 243–277). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.41.14can>
- Cantone, K.F. & Olfert, H. (2015). Spracherhalt im Kontext herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit Italienisch-Deutsch – Methodologische Überlegungen. In E.M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Akten zur gleichnamigen Sektion auf dem XXXIII. Romanistentag* (S. 25–42). Berlin: Frank & Timme.
- Castellani, D. (2019). *Scuole italiane all'estero. Memoria, attualità e futuro*. Milano: Franco Angeli.
- Castiglione, D. & Longman, C. (2007). *The language question in Europe and Diverse Societies*. London: Bloomsbury.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. New York/Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Christ, H. (2020). Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit. In B. Helbig, K. Kleppin, & F. G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung*

- des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag* (S. 3–20). Tübingen: Stauffenburg.
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Coluccio, M. (2011). Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale. *Italiano LinguaDue*, 3(1), 159–176.
- Conteh, J. & Meier, G. (Hrsg.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
- Corbin, J. M. & Strauss, A.L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. ed. Los Angeles u.a.: Sage.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(2), 161–170. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Coseriu, E. (1980). „Historische Sprache“ und „Dialekt“. In J. Göschel (Hrsg.), *Dialekt und Dialektologie* (S. 106–122). Wiesbaden: Steiner.
- Coveri, L., Benucci, A. & Diadori, P. (1998). *Le varietà dell'italiano: Manuale di sociolinguistica italiana* (2. Auflage). Torino: Bonacci.
- Cruschina, S. (2006). Il vocalismo della Sicilia centrale: Il tratto [ATR], metafonesi e armonia vocalica. *Rivista italiana di dialettopologia* 30, 75–101. <https://doi.org/10.1400/90329>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2. Auflage). Walnut: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2010). Introduction to Volume 5: Bilingual Education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Hrsg.), *Bilingual Education* (Bd. 5). Dordrecht: Springer.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2018). Family Language Policy. In J. W. Tollesfson & M. Pérez-Milans (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (S. 420–441). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.21>
- Da Tos, M. & Benincà, P. (2010). Note sulla morfologia verbale di alcune varietà siciliane. *Quadrerni di lavoro ASIt*, 11, 63–78.
- Däschler-Seiler, S. (2004). Übergänge: Zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. In L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten* (S. 15–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519789>
- De Klerk, V. (2001). The Cross-Marriage Language Dilemma. His Language or Hers? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(3), 197–216. <https://doi.org/10.1080/13670050108667728>
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Paris: Didier.
- Destatis (Statistisches Bundesamt). (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Di Venanzio, L. & Cantone, K.F. (2016). Spracherwerb und Spracherhalt im Ruhrgebiet und Umgebung. *UNIKATE*, 49, 19–25.
- Diebold, A.R. (1961). Incipient bilingualism. *Language*, 37(1), 97–112. <https://doi.org/10.2307/411253>

- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 2, S. 25–48). Schwalbach: Dabus.
- Dirim, İ., Döll, M., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2009). *Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.
- Döll, M. & Dirim, İ. (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 153–167). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_8
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Eigenverlag. Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Duarte, J. (2011). *Bilingual Language Proficiency: A Comparative Study*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830973171>
- Dudenredaktion. (2016). *Duden: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Dulay, H. & Burt, M. K. (1974). You can't learn without goofing. In J. C. Richards (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (S. 95–123). London: Longman.
- Durgunoğlu, A.Y., Mir, M. & Ariño-Martí, S. (2002). The Relationships Between Bilingual Children's Reading And Writing In Their Two Languages. In S. Randell & M.-L. Barbier (Hrsg.), *New Directions for Research in L2 Writing* (S. 81–100). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0363-6_4
- Ecke, P. (2004). Language Attrition and Theories of Forgetting: A Cross-Disciplinary Review. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 321–354. <https://doi.org/10.1177/13670069040080030901>
- Ecke, P. & Hall, C.J. (2013). Tracking tip-of-the-tongue states in a multilingual speaker: Evidence of attrition or instability in lexical systems? *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 734–751. <https://doi.org/10.1177/1367006912454623>
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die deutsche Schule (DDS)*, 105(2), 199–209.
- Eisenberg, P. (2006). *Grundriß der deutschen Grammatik*. Band 2: Der Satz. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Extra, G. & Gorter, D. (2007). Regional and Immigrant languages in Europe. In M. Hellinger (Hrsg.), *Language and Communication: Diversity and Change* (S. 15–52). Berlin: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198539.1.15>
- Fabbro, F. & Cargnelutti, E. (2018). *Neuroscienze del bilinguismo*. Roma: Astrolabio-Ubalдинi.
- Favarro, G. (1999). *Imparare l'italiano, imparare in italiano*. Milano: Guerrini.
- Feilke, H. (2006). Literalität. Kultur – Handlung – Struktur. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hrsg.), *Schriftlichkeit interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (S. 13–30). Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang von Goethe-Universität.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – Fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233(1), 4–13.
- Festman, J., Poarch, G. J. & Dewaele, J.-M. (2017). *Raising Multilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097586>
- Fishman, J.A., Gertner, M. H., Lowy, E. G. & Milán, W. G. (1985). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110863888>

- Flick, U. (2009). *Sozialforschung – Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence. A conceptual view. *The Modern Language Journal*, 95(9), 344–355. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>
- Freeman, R.D. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Auflage, S. 80–103). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fürstenau, S. (2016). Mehrsprachigkeit im Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 30(294), 29–31.
- Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 9–22.
- Fürstenau, S., Gogolin, I. & Yagmur, K. (Hrsg.). (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen: Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument „Tulpenbeet“. In T. Klinger, K. Schwipper & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG* (S. 29–50). Münster: Waxmann.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2020). Translanguaging and Latinx bilingual readers. *The Reading Teacher*, 73(5), 557–562. <https://doi.org/10.1002/trtr.1883>
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. (2006). Weaving Spaces and (De)constructing Ways for Multilingual Schools: The Actual and the Imagined. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzmán (Hrsg.), *Imagining Multilingual Schools* (S. 3–48). Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598968-002>
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). All Children Start out as Multilinguals. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Hrsg.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (S. 875–889). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161–179. <https://doi.org/10.1017/s0305000900013490>
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611–631. <https://doi.org/10.1017/s0305000900009971>
- Gislomberti, S. (1993). *Deutsch-Italienisch: Syntaktische und semantische Untersuchungen*. Wilhelmsfeld: Egert.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005). Hin und Her über Grenzen. Transmigration und Sprachenvielfalt. In S. Duxa, A. Hu & B. Schmenk (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen: Narr.

- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – Und wie man sie meistert* (S. 7–18). Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gogolin, I. & Lüdi, G. (2015). *Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen.* Redaktion Magazin Sprache, Goethe Institut. <https://www.goe-the.de/de/spr/mag/lld/20492171.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. Die *Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Bericht 2003. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Stand der wissenschaftlichen Begleitung.* Universität Hamburg.
- Gogolin, I. & Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 31–45). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gomolla, M. & Radtke, F.O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung.* Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Grevé, A., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2004). *Bericht 2004. Schwerpunktthema: Biliteralität – Schreiben und Lesen in zwei Sprachen.* Universität Hamburg.
- Grießhaber, W., Öznel, B. & Rehbein, J. (1996). Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 24(1), 3–20. <https://doi.org/10.25656/01:7924>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934X(89)90048-5)
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51–62. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61487-9](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61487-9)
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1–2), 163–187. <https://doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro>
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A Short Introduction. In F. Grosjean & P. Li (Hrsg.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (S. 5–26). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. & Li, P. (Hrsg.). (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism.* West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMoneagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2
- Groskreutz, A. (2016). *Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit. Theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschülerinnen und Grundschüler.* Frankfurt a.M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06640-1>
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2012). Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 36–51). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Haag, N., Böhme, K. & Stanat, P. (2016). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Läbdervergleich* (S. 431–480). Münster/New York: Waxmann.
- Hakuta, K. (1986). *The Mirror of Language: The Debate on Bilingualism.* New York: Basic Books.
- Halliday, M.A.K. (1970). Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English. *Foundations of Language*, 6(3), 322–361.

- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605796>
- Harkness, J.A. (2003). Questionnaire translation. In J.A. Harkness, F. van de Vijver & P.Ph. Mohler (Hrsg.), *Cross-cultural survey methods* (S. 35–56). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Heimann-Bernoussi, N. (2011). *Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Heinzel, F. (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 396–413). Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heppt, B. (2016). *Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache*. Dissertation. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18186> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hohenstein, F., Baumert, J., Fleckenstein, J., Adrian, E. D., Radmann, S. & Möller, J. (2017). Die EUROPA-Studie: Untersuchungsanlage, Stichproben, Erhebungsinstrumente und analytisches Vorgehen. In J. Möller, F. Hohenstein, J. Fleckenstein, O. Köller & J. Baumert (Hrsg.), *Erfolgreich integrieren – Die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster/New York: Waxmann.
- Hollenberg, S. (2016). *Fragebögen – Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*. Wiesbaden: Springer.
- Honig, M.-S. (1996). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Hornberger, N.H. (Hrsg.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596568>
- Hülst, D. (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (S. 52–79). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Frankfurt a.M.: Shaker.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bd. Band 1* (S. 738–753). Berlin/New York: de Gruyter.
- Hulk, A. & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(03), 227–244. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000353>
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (ifbq). (2015). *Fragebogen für mehrsprachige Kinder – Zur Beschreibung der Sprachkompetenzen des Kindes und zu seinem Umgang mit Mehrsprachigkeit (für pädagogische Fachkräfte und Eltern)*. <https://www.hamburg.de/contentblob/4541240/13164e82eb760da66a3c12850c02916a/data/pdf-bogen-zur-einschaetzung-der-sprachenbalance.pdf> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- International Labour Organisation (ILO). (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): Structure, group definitions and correspondence tables*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In E. Allgäuer-Hackl, K. Brogan, U. Henning, B. Hufeisen & J. Schlabach (Hrsg.), *MehrSprachen? – PlurCur!*

- Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula* (S. 209–229). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* (5. überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039003-4>
- Jørgensen, J.N. (2008). Introduction: Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Kane, D. (1997). Language Death and Language Revivalism. The Case of Manchu. *Central Asiatic Journal*, 41(2), 231–249.
- Katelhön, P. (2013). Ortografia e grafematica. In S. Bosco Coletsos & M. Costa (Hrsg.), *Italiano e tedesco. Questioni di linguistica contrastiva* (S. 21–38). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Keller, K. & Grob, A. (2013). Elternfragebogen zu Deutschkenntnissen mehrsprachiger Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 169–180. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000102>
- Kißler, M. & Eckert, J. (1998). Kulturelle und ethnische Pluralität in modernen urbanen Gesellschaften: Oder Südstadt, wat es dat? *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 21(2), 118–140.
- Kloss, H. (1977). *The American bilingual tradition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Köpke, B. (2007). Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In B. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer & S. Dostert (Hrsg.), *Language Attrition: Theoretical perspectives* (S. 9–37). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.33.03kop>
- Köpke, B. & Schmid, M.S. (2004). Language attrition: The next phase. In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer & L. Weilemar (Hrsg.), *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (S. 1). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.28.02kop>
- Köpke, R. (1997). *Sprachtrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch, Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Köpke, R. & Meisel, J. (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy & P. Muysken (Hrsg.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (S. 276–301). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.013>
- Krefeld, T. (2004). *Einführung in die Migrationslinguistik: Von der „Germania italiana“ in die „Romania multipla“*. Tübingen: Narr.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-922659-9_3
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1971). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 3. Dezember 1971.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1978). *Europa im Unterricht. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978*.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2005a). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München.

- https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildung_sstandards-Deutsch-Primar.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2005b). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. München. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildung_sstandards-Deutsch-Haupt.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013a). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkul-turelle-Bildung.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2013b). *Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf [zuletzt eingesehen am 16.02.2023].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2020). *Europabildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. D. F. vom 15.10.2020*. <https://www.bpb.de/medien/318087/2020-10-15-Europabildung-in-der-Schule-m-Anl.pdf> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Kupisch, T. (2006). The emergence of article forms and functions in the language acquisition of a German-Italian bilingual child. In L. Conxita (Hrsg.), *Interfaces in multilingualism: Acquisition and representation* (S. 139–178). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.4.07kup>
- Kupisch, T. (2007). *The Acquisition of Determiners in Bilingual German-Italian and German-French Children*. München: Lincom Europe.
- Küppers, A. & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46(1), 56–71.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Landesamt für Schule und Bildung Freistaat Sachsen. (2018). 2plus: Unterricht nach dem schulartübergreifenden Konzept der zweisprachigen sorbisch-deutschen Schule im sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsen. https://www.schule.sachsen.de/download/Konzept_2plus_deutschsorbische_Schulen.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Lang, S. & Breuer, S. (1985). Die Verlässlichkeit von Angaben acht- bis zehnjähriger Kinder über den Beruf des Vaters. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18(4), 403–422. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1985-0208>
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–60). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_7
- Lengyel, D. & Neumann, U. (2016). *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg: Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht*. Hamburg: Mimeo.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Li, Q. (2018). A Review of the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition. *International Journal of Linguistics and Communication*, 6(1), 61–68. <https://doi.org/10.15640/ijlc.v6n2a2>

- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M.G. Moyer (Hrsg.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (S. 3–17). Malden, MA: Blackwell.
- Lindholm-Leary, K. (2000). *Biliteracy for a Global Society: An Idea Book on Dual Language Education*. Washington DC: The George Washington University. <https://doi.org/10.21832/9781853595332>
- Lindholm-Leary, K. & Borsato, G. (2006). Academic Achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders & D. Christian (Hrsg.), *Educating English Language Learners* (S. 176–222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, H. & Cao, F. (2016). L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Brain and Language*, 159, 60–73. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2016.05.013>
- Lüdi, G. (1996). Mehrsprachigkeit. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (Hrsg.), *Kontaklinguistik – Contact Linguistics – Linguistique de contact: Bd. 1. Halbband* (S. 233–245). Berlin: de Gruyter.
- Lüdi, G. & Nelde, P.H. (2004). Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach of multilingualism. *Sociolinguistica*, 18(1), VII–XII. <https://doi.org/10.1515/9783484604650.VII>
- Lüdi, G. & Py, B. (1984). *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderungsgruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111372877>
- Lüttenberg, D. (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort*, 60, 299–315.
- Maahs, I.-M. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2021). KOALA. *Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen. proDaZ*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/maahs_sanchez_oroquieta_koala.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacışalihoglu, E. (2020). „Kaum Erfahrung, wo ansetzen?“ Vorwissen und Erwartungen von Lehrkräften im Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 63(2020), 5–21.
- Maas, U. (2004). Geschriebene Sprache. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Hrsg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch: Bd. 1.1* (S. 633). Berlin/New York: de Gruyter.
- Mackey, W. (1978). The importation of bilingual education models. In J. Atlatis (Hrsg.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* (S. 1–18). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Mancini, D. & Marani, T. (2015). *Il congiuntivo. Grammatica – Esercizi – Curiosità*. Firenze: ALMA Edizioni.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marx, N. (2010). eag and multilingualism pedagogy. An empirical study on students' learning processes on the internet platform English after German. In P. Doyé & F.-J. Meißen (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven* (S. 225–236). Tübingen: Narr.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Abingdon: Routledge.
- May, S. (2017). Language Education, Pluralism, and Citizenship. In T. McCarty & S. May (Hrsg.), *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 1–16). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_3-2
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Mediendienst Integration (MDI) (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Mehlhorn, G. (2011). Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht. In B. Rothstein (Hrsg.), *Sprachvergleich in der Schule* (S. 111–136). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meir, N. & Janssen, B. (2021). Child heritage language development: An interplay between cross-linguistic influence and language-external factors. *Frontiers Psychology* 12, 651730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651730>
- Meißner, F.-J. (1995). Umrisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (S. 173–187). Bochum: Brockmeyer.
- Mey, G. (2018). Entwicklungspsychologie der Kindheit und New Childhood Studies als Forschung „aus der Perspektive von Kindern“. Ansätze, Abgrenzungen, Annäherungen. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_10
- Meyer, M. & Prediger, S. (2011). Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In S. Prediger & E. Özil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung* (S. 185–204). Münster/New York: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2006). *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7-10*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen*. https://www.minden-luebbecke.de/media/custom/1891_4652_1.PDF [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Mitzlaff, H. & Wiederhold, K.A. (1989). Gibt es überhaupt ein Übergangsproblem? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In R. Portmann, H. Mitzlaff & K.A. Wiederhold (Hrsg.), *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12–41). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren – Die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster/New York: Waxmann.
- Montanari, E. G. & Panagiotopoulou, J.A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempo. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- Montanari, S., Simón-Cereijido, G. & Hartel, A. (2016). The Development of Writing Skills in an Italian-English Two-Way Immersion Program: Evidence from First Through Fifth Grade. *International Multilingual Research Journal*, 1(10), 44–58. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1118670>
- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Tübingen: Narr.
- Morkötter, S., Schmidt, K. & Schröder-Sura, A. (Hrsg.). (2020). *Sprachenübergreifendes Lernen: Lebensweltliche und schulische Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Müller, N., Cantone, K.F., Kupisch, T. & Schmitz, K. (2002). Zum Spracheneinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch-Deutsch. *Linguistische Berichte*, 190, 157–206.

- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K.F. (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Auflage). Tübingen: Narr.
- Müller, N. & Patuto, M. (2009). Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of the language combination. In P. Bernardini, V. Egerland & J. Granfeld (Hrsg.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire* (S. 299–319). Lund: Språk- och litteraturcentrum Romanska, Lunds Universitet.
- Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 68–86). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-003>
- Oksaar, E. (1971). Code Switching as an Interactional Strategy for Developing Bilingual Competence. *WORD*, 27(1–3), 377–385. <https://doi.org/10.1080/00437956.1971.11435633>
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.25656/01:4898>
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9(1), 11–46. <https://doi.org/10.25656/01:8306>
- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen. Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25(2), 143–163.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1995). Kinder. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage, S. 355–358). Weinheim: Beltz.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applrev-2015-0014>
- Otwinowska, A., Meir, N., Ringblom, N., Karpava, S. & La Morgia, F. (2021). Language and literacy transmission in heritage language: evidence from Russian-speaking families in Cyprus, Ireland, Israel and Sweden. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42, 357–382. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1695807>
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2015). Professionalism and multilingualism in Greece and Canada: An international comparison of (minority) teachers' views on linguistic diversity and language practices in monolingual vs. Multilingual educational systems. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21(2), 225–250.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic Acquisition in Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(01), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0272263100014662>
- Paradis, J., Nicoladis, E. & Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 245–261. <https://doi.org/10.1017/S1366728900000365>
- Patuto, M. (2012). *Der Erwerb des Subjekts in (Nicht-)Nullsubjektsprachen. Die Rolle des Spracheneinflusses und der Sprachdominanz bei bilingual deutsch-italienisch, deutsch-spanisch und französisch-italienisch aufwachsenden Kindern*. Tübingen: Narr.
- Pearson, B.Z. (2002). Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami. In K. Oller & R. Eilers (Hrsg.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (S. 135–174). Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721-008>

- Petermann, F. & Windmann, S. (1993). Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 125–139). Neuwied: Luchterhand.
- Piccitto, G. (1977). *Vocabolario siciliano. Volume I*. Catania/Palermo: Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Pitrè, G. (2004). *Grammatica Siciliana*. Bologna: Clio.
- Plewnia, A. & Rothe, A. (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In L.M. Eichinger, A. Plewnia, & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. (S. 215–253). Tübingen: Narr.
- Puato, D. (2017). Perfekt e Präteritum del tedesco a confronto con i tempi italiani del passato. Alcuni esempi dal linguaggio economico. In D. Puato (Hrsg.), *Lingue europee a confronto 2: Il verbo tra morfosintassi, semantica e stilistica* (S. 23–40). Roma: Sapienza Università Editrice.
- Pusch, L.F. (1983). Das italienische Tempussystem. In C. Schwarze (Hrsg.), *Bausteine für eine italienische Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Putjata, G. (2019). Language in transnational education trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory research with children. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 390–404. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.02>
- Putzer, O. (1987). Überschneidungsgebiete zwischen Lexikon und Grammatik im Sprachvergleich – Am Beispiel der Präpositionen. In W. U. Dressler, C. Grossi, R. Rindler Schjerve & M. Stegu (Hrsg.), *Parallelia 3. Kontrastive Linguistik/Fachsprachen/Generative Syntax. Akten des 4. Österreichisch-italienischen Linguistentreffens in Wien 15.–18. September 1986* (S. 11–28). Tübingen: Narr.
- Quay, S. & Chevalier, S. (2019). Fostering Multilingualism in Childhood. In S. Montanari & S. Quay (Hrsg.), *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism: The Fundamentals*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Quay, S. & Montanari, S. (2019). Multilingualism from Multidisciplinary Perspectives: Introduction and Overview. In S. Montanari & S. Quay (Hrsg.), *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism* (S. 1–6). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Reich, H.H. (2017). Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas & I. Gützow (Hrsg.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (S. 81–97). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Reich, H.H. (2018). Herkunftssprachlicher Unterricht aus curricularer Sicht. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunfts- sprachen – Sprachliche uns außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 295–298). Tübingen: Stauffenburg.
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. <https://www.foerwig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> [zuletzt eingeschen am 09.09.2023].
- Reich, H.H., Roth, H.-J. & Gantfort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In H.H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 71–94). Münster: Waxmann.
- Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roeper, T. (1999). Universal Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(03), 169–186. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000310>
- Röber, C. (2015). Konzepte des Erwerbs der Groß-/Kleinschreibung. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb* (2. Auflage, S. 296–317). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Röhner, C. (2003). *Kinder zwischen Selbstsozialisation und Pädagogik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01370-9>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. Auflage). Oxford: Blackwell.
- Rosi, F. (2020). Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: Competenze e bisogni degli studenti universitari. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 143–158.
- Roth, H.-J. (2005). *Wissenschaftliche Begleitung der italienisch-deutschen Grundschule Zugweg, Köln. Bericht zum ersten Schuljahr*. Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung. Hamburg.
- Roth, H.-J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, A(4), 11–14.
- Roth, H.-J. (2012). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In H.-J. Roth & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration: Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll* (S. 13–42). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7_2
- Roth, H.-J., Neumann, U. & Gogolin, I. (2007). *Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Universität Hamburg.
- Rutzen, G. (2000, August 24). Vom Gastarbeiter zum ausländischen Mitbürger. Informationsdienst Wissenschaft. idw – Informationsdienst Wissenschaft. <https://idw-online.de/de/news23725> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Sabatini, F. (1985). L’italiano dell’uso medio: Una realtà tra le varietà linguistiche. In G. Holtus & E. Radtke (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (S. 154–184). Tübingen: Narr.
- Salgado, R. (2014). Vor-Wort. Sprachliche Ermächtigung. In *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens* (S. 8–10). maiz. <https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache/www-2.pdf> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Schader, B. (Hrsg.). (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz: Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Scherger, A.-L. (2016). Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: Vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. *Linguistische Berichte*, 246, 195–239.
- Schmid, M. (2014). *Italienische Migration nach Deutschland: Soziohistorischer Hintergrund und Situation im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05285-0>
- Schmitz, K. (2006). Indirect objects and dative case in monolingual German and bilingual German/Romance language acquisition. In D. Hole, A. Meinunger & W. Abraham (Hrsg.), *Dative and other cases* (S. 239–268). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/slcs.75.11sch>
- Schmitz, K. (2007). L’interface syntaxe-pragmatique: Le sujet chez des enfants bilingues franco-allemands et italo-allemands. *AILE*, 25, 9–43. <https://doi.org/10.4000/aile.2263>
- Schmitz, K., Patuto, M. & Müller, N. (2011). The null-subject parameter at the interface between syntax and pragmatics: Evidence from bilingual German-Italian, German-French and Italian-French children. *First Language*, 32(1), 205–238. <https://doi.org/10.1177/0142723711403880>
- Schneider, B. (2005). *Linguistic Human Rights and Migrant Languages. A comparative Analysis of Migrant Language Education in Great Britain and Germany*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS)*. Berlin: BMBF.

- Schneider, W. & Büttner, G. (1995). Entwicklung des Gedächtnisses. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (2. Auflage, S. 654–704). Beltz.
- Schöpp, F. (2015). Die Thematisierung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. In E.M. Fernández Ammann, A. Kropp & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 159–184). Berlin: Frank & Timme.
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen. (o. J.). Obligatorische Kriterien für Europaschulen. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Kriterienkatalog_Zertifizierung.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Schulministerium Nordrhein-Westfalen. (2021). Sprachprüfung im HSU – Schriftliche Prüfung. https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/SFP-HSU/SP_HSU_Handreichung_Schriftliche_Pruefung.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (2019). Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics? A Mixed Methods Study on Fostering Multilingual Students' Conceptual Understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9857-8>
- Schwarze, R., Geyer, S. & Voet Cornelli, B. (2016). Sprachdiagnostik als Ausgangspunkt für Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Pädagogik leben*, 2, 10–12. <https://doi.org/10.25656/01:15365>
- Serafini, M. (2009). *Come si scrive (e si legge) un racconto*. Milano: Bompiani.
- Serianni, L. (1997). *Italiano. Grammatica, Sintassi, Dubbi*. Torino: Garzanti.
- Serianni, L. (2016). *Grammatica Italiana*. Milano: UTET.
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 3–20). Berlin: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Hrsg.), *Managing Diversity in Education. Languages, Policies* (S. 204–222). Bristol u.a.: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090815-014>
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Taeschner, T. (1983). *The Sun is Feminine*. Berlin: Springer.
- Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 22–39. <https://doi.org/10.25656/01:10493>
- Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (TMMJV). (2021). Konzeptauswahlverfahren – Projekt „Landesprogramm zur außerschulischen Förderung der Herkunfts sprache von Kindern und jungen Menschen, die eine allgemein bildende oder berufsbildende Schule besuchen“. https://justiz.thueringen.de/fileadmin/user_upload/VOE_01.06.2021_Ausschreibung_LP_Foerderung-der-Herkunftssprache_3.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Tracy, R. & Gawlitzenk-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung* (S. 495–535). Göttingen: Hogrefe.
- Triulzi. (2023). *Linguistica per la didattica: Una guida all'analisi orientata alle competenze dei testi della apprendenti di lingua per insegnanti di italiano lingua d'origine (madrelingua), lingua straniera e lingua seconda*. ProDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/triulzi_linguistica_per_la_didattica.pdf [zuletzt eingesehen am 11.11.2023].

- Triulzi, M., Maahs, I.-M., Steinborn, W., Veiga-Pfeifer, R. & Hacisalihoglu, E. (2020). Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial. In J. Scholz, M. Wassermann & J. Zahn (Hrsg.), *DaZ-Unterricht an Schule. Didaktische Grundlagen und methodische Zugänge* (S. 103–126). Berlin: Peter Lang.
- Triulzi, M., Maahs, I.-M. & Winter, C. (2023). Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache oder Erstsprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachenforschung*, 28, 57–87. <https://doi.org/10.48694/zif.3644>
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction*. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.26530/OAPEN_626366
- Valtin, R., Badel, I., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Voss, A. (2003). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 227–264). Münster/New York: Waxmann.
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacisalihoglu, E. (2020). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzenorientierten Lernertextanalyse*. ProDaZ https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triuulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf [zuletzt eingesehen am 11.11.2023].
- Vihman, M.M. & McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and Second Language Acquisition in Preschool Children. In C.J. Brainerd & M. Pressley (Hrsg.), *Verbal Processes in Children. Springer Series in Cognitive Development*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9475-4_2
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311–326. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>
- Walper, S. & Tippelt, R. (2010). Methoden und Ergebnisse der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 189–224). Wiesbaden: Budrich.
- Warriner, D. (2007). Transnational Literacies: Immigration, Language Learning, and Identity. *Linguistics and Education*, 18(3–4), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2007.10.003>
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A. & Perani, D. (2003). Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain. *Neuron*, 37(1), 159–170. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(02\)01150-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)01150-9)
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague u.a.: Mouton.
- Wenderott, C. (2005). Zur Entwicklung des Bilingualen Lehrens und Lernens in Deutschland. *Es-sener Linguistische Skripte (ELiSe)*, 5(1), 43–46.
- Wessel, L., Prediger, S., Schüller-Meyer, A. & Kuzu, T. (2016). *Is grade 7 too late to start with bilingual mathematics courses? An intervention study*. TSG 32. 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg.
- Wilk, L. (1996). Die Studie „Kindsein in Österreich“: Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster – Sozialisationstheoretische Perspektiven* (S. 55–76). Weinheim/München: Juventa.
- Winter, C. (2021). Zwischen Teilnahme und Beobachtung. Die Rolle einer mehrsprachigen Forscherin in der Ethnografie sprachlicher Bildung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1–2021, 57–70. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.05>
- Wright, W.E. (2015). *Foundations for Teaching English Language Learners*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.

- Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C.M. (2016). Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren. In P. Rosenberg & C. Schröder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit* (S. 305–336). Berlin/Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110401578-015>
- Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B., Ballweg, J., Brausse, U., Breindl, E., Engel, U., Frosch, H., Hoberg, U. & Vorderwülbecke, K. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zinnecker, J. (1996). Kindersurveys. Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In L. Clausen (Hrsg.), *Gesellschaft im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995* (S. 783–795). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (1996). Einleitung. In *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim/München: Juventa.

Onlinequellen

- Bezirksregierung Köln. (o. J.). *QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen*. https://www.bez-reg-koeln.nrw.de/brk_internet/leistungen/abteilung04/generalien/arbeitsstelle_migration/sprachstark/quiss/index.html [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). *Europäische Schulen*. https://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/lernen-in-europa/europaeische-schulen/europaeische-schulen_node.html [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Bundesnetzwerk Europaschule e. V. (o. J.-a). *Karte der Eruopaschulen*. <https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/europaschulen.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Bundesnetzwerk Europaschule e. V. (o. J.-b). *Länderübergreifende Kriterien*. [https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/kriterien-für-europaschulen-173.html](https://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/kriterien-f%C3%BCr-europaschulen-173.html) [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Dansk Skoleforening for Sydslesvig e.V. (o. J.). <https://www.skoleforeningene.org/institutioner/skoler> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Deutsch-Italienische Gesamtschule „Francesco Petrarca“. (o. J.). <https://www.abitur-und-studium.de/Schulen/Koeln/Deutsch-Italienische-Gesamtschule-Francesco-Petrarca> [zuletzt eingesehen am 16.02.2023].
- Europaschulen in Nordrhein-Westfalen. (o. J.). <https://www.europaschulen.nrw.de/europaschulen/liste-der-europaschulen.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- European Commission. (o. J.). eTwinning. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- FörMig Kompetenzzentrum. (o. J.). Tulpenbeet. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- GGS Westerwaldstraße. (o. J.). <https://ggs-westerwaldstr-koeln.de> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- KGS Vincenz Statz. (o. J.). <https://www.kgs-vincenz-statzt.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- KGS Zugweg. (o. J.). <https://www.kgszugweg.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Kölner Bildungsportal. (o. J.). *Suche nach Schulen in Köln anhand Unterrichtsangeboten im Fach Italienisch*. https://www.bildung.koeln.de/schule/schulen_koeln/perform_schulen_suche.html?suche=4&pn=1&rpp=5&spu=alle&kl5=alle&kl6=alle&kl7=alle&kl8=alle&kl9=alle&kl10=alle&kl11=alle&kurs=GK&fch=26&biu=alle&bid=alle&did=alle [zuletzt eingesehen am 16.02.2023].

- Liceo „Italo Svevo“. (o. J.). <https://web.archive.org/web/20150815073230/http://italo-svevo-koeln.de/56-II-liceo.html> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (o. J.-a). *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (o. J.-b). *Schule suchen*. https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/pages/schulsuche/schule_formular.xhtml [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Missione Cattolica Italiana - Colonia. (o. J.). *Storia*. <https://www.mci-colonia.de/synapse-core.php?mode=&type=utf8&mainnode=synapsepath/PARROCCHIA/Storia> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Sorbischer Schulverein e.V. (o. J.). <https://www.sorbischer-schulverein.de/de/sorbisch-in-der-schule> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Stadt Köln. (o. J.). *Standorte für den herkunftssprachlichen Unterricht an Kölner Schulen*. https://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf40/Schulamt/standorte_herkunftssprachlicher-unterricht.pdf [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].
- Westermann. (o. J.). *Antolin*. <https://antolin.westermann.de/> [zuletzt eingesehen am 09.09.2023].

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale der deutschen Bildungssprache nach Heppt (2016, zusammengefasst in Lange 2020, S. 55)	47
Tabelle 2: Überblick angewendeter Datenerhebungsverfahren.....	73
Tabelle 3: Auswertungsbereiche und -teilbereiche für Tulpenbeet (vgl. Reich, Roth & Gantefort 2008)	78
Tabelle 4: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem zur qualitativen Analyse: Oberkategorie „Gründe für die Wahl der weiterführenden Schule“.....	86
Tabelle 5: Durchführung von Tulpenbeet mit den bilingual aufwachsenden Kindern in der vierten Klasse (alle Grundschulen).....	89
Tabelle 6: Erste Tulpenbeet-Ergebnisse für die Fokusgruppe (Auswahl).....	90
Tabelle 7: Durchführung der 1. und 2. Kinderinterviews mit den Fokuskindern.....	91
Tabelle 8: Durchführung von Tulpenbeet mit den Fokuskindern zu den zwei Messzeitpunkten.....	92
Tabelle 9: Durchführung der Elterninterviews.....	93
Tabelle 10: Zusammensetzung des Gesamtdatenkorpus.....	95
Tabelle 11: Alter der Fokus Kinder in den unterschiedlichen Phasen der Datenerhebung	95
Tabelle 12: Zusammensetzung der Familien nach den Herkunftsländern der Elternteile	97
Tabelle 13: Herkunftssprache(n) der Eltern	99
Tabelle 14: Zusammensetzung der Familien entsprechend der Herkunftssprachen der Eltern	99
Tabelle 15: Sprachgebrauch in der Kommunikation Elternteil/Elternteil	102
Tabelle 16: Sprachgebrauch in der Kommunikation Eltern/Kind	103
Tabelle 17: Berufstätigkeit der Eltern nach ISCO-08	112
Tabelle 18: Spracherwerbsmerkmale der Fokus Kinder	128
Tabelle 19: Spracherwerbsmerkmale der Eltern	129
Tabelle 20: Textbewältigung DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO).....	133
Tabelle 21: Narrative Gestaltungselemente DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO).....	134
Tabelle 22: Textbewältigung IT-4 und IT-5 im Vergleich (ARTURO).....	138
Tabelle 23: Narrative Gestaltungselemente IT-4 und IT-5 im Vergleich (ARTURO).....	139
Tabelle 24: Narrative Gestaltungselemente (alle Texte) im Vergleich (ARTURO)	144
Tabelle 25: Textbewältigung DE-4 und DE-5 im Vergleich (LUCA)	146
Tabelle 26: Textbewältigung IT-4 und IT-5 im Vergleich (LUCA)	149

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodisches Gesamtvorgehen	72
Abbildung 2: Bildergeschichte und Aufgabenstellung aus dem Instrument Tulpenbeet.....	77
Abbildung 3: Bildergeschichte und Aufgabenstellung aus dem Instrument Tulpenbeet – Übersetzung ins Italienische	80
Abbildung 4: Selbsteinschätzung Sprachkompetenzen (Mütter).....	109
Abbildung 5: Selbsteinschätzung Sprachkenntnisse (Väter)	110
Abbildung 6: Einschätzung der Sprachkenntnisse durch die Eltern (Kinder).....	111
Abbildung 7: Textbewältigung Tulpenbeet nach Kind (Untersuchungsgruppe) Italienisch-Deutsch im Vergleich	114
Abbildung 8: Anzahl der geschriebenen Wörter für die Tulpenbeet-Texte nach Kind (Untersuchungsgruppe), Italienisch-Deutsch im Vergleich.....	116
Abbildung 9: Anzahl der Verb-types für die Tulpenbeet-Texte nach Kind (Untersuchungsgruppe), Italienisch-Deutsch im Vergleich.....	116
Abbildung 10: Anzahl der Nomen-types für die Tulpenbeet-Texte (Untersuchungsgruppe), Italienisch-Deutsch im Vergleich	117
Abbildung 11: Wortschatz (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO).....	134
Abbildung 12: Bildungssprachliche Elemente (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (ARTURO)	135
Abbildung 13: Wortschatz (types) IT-4 und IT-5 im Vergleich (ARTURO)	139
Abbildung 14: Adjektiv-types (alle) im Vergleich (ARTURO)	144
Abbildung 15: Bildungssprachliche Elemente (alle) im Vergleich (ARTURO).....	145
Abbildung 16: Wortschatz (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (LUCA).....	147
Abbildung 17: Wortschatz (types) IT-4 und IT-5 im Vergleich (LUCA)	150
Abbildung 18: Anzahl der Wörter DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	152
Abbildung 19: Textbewältigung DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	153
Abbildung 20: Narrative Gestaltungselemente DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	154
Abbildung 21: Anzahl der Wörter IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder)	155
Abbildung 22: Textbewältigung IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder)	156
Abbildung 23: Narrative Gestaltungselemente IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	157
Abbildung 24: Anzahl geschriebener Wörter (alle Texte in beiden Sprachen aller Fokus Kinder).....	159
Abbildung 25: Textbewältigung (alle Texte in beiden Sprachen aller Fokus Kinder)	160
Abbildung 26: Narrative Gestaltungselemente (alle Texte in beiden Sprachen aller Fokus Kinder).....	160
Abbildung 27: Nomen-types DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder)	161
Abbildung 28: Verb-types DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	162
Abbildung 29: Adjektiv-types DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder)	163
Abbildung 30: Bildungssprachliche Elemente (types) DE-4 und DE-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	164
Abbildung 31: Nomen-types IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	166
Abbildung 32: Verb-types IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder)	167
Abbildung 33: Adjektiv-types IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder)	168
Abbildung 34: Bildungssprachliche Elemente IT-4 und IT-5 im Vergleich (alle Fokus Kinder).....	169

Abbildung 35: <i>Verb-types im Vergleich (gesamt)</i>	171
Abbildung 36: <i>Nomen-types im Vergleich (gesamt)</i>	172
Abbildung 37: <i>Adjektiv-types im Vergleich (gesamt)</i>	173
Abbildung 38: <i>Bildungssprachliche Elemente im Vergleich (gesamt)</i>	173
Abbildung 39: <i>Satzverbindung-types im Vergleich (gesamt)</i>	174

Anhänge

Tabelle A: Zusammensetzung der Haushalte der Untersuchungsgruppe nach Herkunft und Herkunftssprache(n) der Eltern²²⁵

	Geburtsort Kind	Geburtsort Vater	Herkunfts- sprache(n) Vater	Geburtsort Mutter	Herkunfts- sprache(n) Mutter
Gruppe A1					
Liborio	GER	ITA	IT	ITA	IT
Giuseppe	GER	ITA	IT	ITA	IT
Zeno	GER	ITA	IT	ITA	IT
Ettore	GER	ITA	IT	ITA	IT
Annarita	GER	ITA	IT	ITA	IT
Marco	GER	ITA	IT	ITA	IT
Fabrizio	GER	ITA	IT	ITA	IT
Serena	GER	ITA	IT	ITA	IT
Giacomo	GER	ITA	SCN-IT	ITA	SCN-IT
Gruppe A2					
Corrado	GER	ITA	IT	GER	IT
Nicole	GER	ITA	IT	GER	IT
Giorgia	GER	ITA	IT	GER	IT
Giulia	GER	ITA	IT	GER	IT
Alessandro	GER	ITA	IT	GER	IT
Roberto	GER	GER	IT	ITA	IT
Gruppe A3					
Martina	GER	GER	IT	GER	IT
Sabrina	GER	GER	IT	GER	IT
Azzurra	GER	GER	IT	GER	IT
Antonio	GER	GER	IT	GER	IT
Gruppe A4					
Luca	GER	ITA	IT	GER	DE
Silvia	GER	ITA	IT	GER	DE
Arturo	GER	ITA	IT	GER	DE
Romina	GER	GER	DE	ITA	IT
Emilia	GER	GER	DE	ITA	IT
Gruppe A5					
Rosella	ITA	ITA	IT	ITA	IT
Davide	ITA	ITA	IT	ITA	IT
Gruppe A6					
Giovanna	ITA	ITA	IT	GER	IT-DE
Caterina	ITA	ITA	IT	GER	IT-DE

225 DE = Deutsch; EN = Englisch; GER = Deutschland; HR = Kroatisch; IT = Italienisch; ITA = Italien; LIT = Litauen; LT = Litauisch; RO = Rumänien; ROM = Rumänisch; SCN = Sizilianisch.

Gruppe A7

Andrea	ITA	GER	IT	ITA	IT
--------	-----	-----	----	-----	----

Gruppe A8

Corinna	GER	GER	EN-DE	ITA	IT
Christian	GER	GER	IT	GER	HR
Teresa	GER	ITA	IT	LIT	LT
Ornella	ITA	RO	ROM	ITA	IT

Tabelle B: Herkunftssprache(n) der Eltern und angewendete Sprache(n) in der Kommunikation mit dem Kind²²⁶

Herkunfts- sprache(n) Mutter	Kommunika- tion Mutter/Kind	Herkunfts- sprache(n) Vater	Kommunika- tion Vater/Kind
---------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------

Gruppe B1

Martina	IT	IT	IT	IT
Ettore	IT	IT	IT	IT
Andrea	IT	IT	IT	IT
Rosella	IT	IT	IT	IT
Giuseppe	IT	IT	IT	IT
Giacomo	SCN-IT	IT	SCN-IT	IT
Ornella	IT	IT	ROM	IT

Gruppe B2

Azzurra	IT	DE	IT	DE
Silvia	DE	DE	IT	DE

Gruppe B3

Roberto	IT	IT	IT	DE
Emilia	IT	IT	DE	DE
Romina	IT	IT	DE	DE
Corrado	IT	IT	IT	DE
Annarita	IT	IT	IT	DE

Gruppe B4

Nicole	IT	IT-DE	IT	IT-DE
Arturo	DE	IT-DE	IT	IT-DE

Gruppe B5

Caterina	IT-DE	IT-DE	IT	IT
Luca	DE	IT-DE	IT	IT
Davide	IT	IT	IT	IT-DE
Giulia	IT	IT-DE	IT	IT
Fabrizio	IT	IT	IT	IT-DE

226 DE = Deutsch; EN = Englisch; HR = Kroatisch; IT = Italienisch; LT = Litauisch; NAP = Neapolitanisch; ROM = Rumänisch; SCN = Sizilianisch.

Gruppe B6

Corinna	IT	IT-DE	EN-DE	DE
Christian	HR	IT-DE	IT	DE
Alessandro	IT	IT-DE	IT	DE
Sabrina	IT	IT-DE	IT	DE

Gruppe B7

Giorgia	IT	NAP	IT	IT
Serena	IT	SCN-DE	IT	SCN
Marco	IT	SCN	IT	IT-SCN
Liborio	IT	IT-DE	IT	IT-SCN
Antonio	IT	SCN-DE	IT	SCN-DE

Gruppe B8

Teresa	LT	LT-DE	IT	IT-SCN-DE
--------	----	-------	----	-----------

Nicht zuzuordnen

Giovanna	IT-DE	IT	IT	k.A.
Zeno	IT	IT	IT	k.A.

Tabelle C: Angewendete Kommunikationssprache(n) nach Ansprechpartner:in²²⁷

	Mutter/ Vater	Mutter/ Kind	Vater/ Kind	Geschwister/ Kind	Freund:innen/ Kind
--	------------------	-----------------	----------------	----------------------	-----------------------

Gruppe C1

Sabrina	DE-SCN	IT-DE	DE	DE	DE
Liborio	IT-SCN	IT-DE	IT-SCN	DE	DE
Azzurra	DE	DE	DE	DE	DE
Antonio	SCN-DE	SCN-DE	SCN-DE	DE	DE
Teresa	DE	LT-DE	IT-SCN-DE	DE	DE
Roberto	IT	IT	DE	DE	DE
Christian	DE	IT-DE	DE	DE	DE
Corrado	DE-IT	IT	DE	DE	DE
Nicole	IT-DE	IT-DE	DE-IT	DE	DE
Romina	EN	IT	DE	DE	DE
Alessandro	IT-SCN- DE	IT-DE	DE	DE	DE
Giuseppe	IT	IT	IT	DE	DE

Gruppe C2

Giulia	IT-DE	IT-DE	IT	IT-DE	DE
Annarita	SCN	IT	DE	IT-DE	DE
Arturo	DE-IT	IT-DE	IT-DE	IT-DE	DE
Davide	IT	IT	IT-DE	IT-DE	DE
Corinna	DE	IT-DE	DE	IT-DE	DE

²²⁷ DE = Deutsch; EN = Englisch; HR = Kroatisch; IT = Italienisch; LT = Litauisch; NAP = Neapolitanisch; ROM = Rumänisch; SCN = Sizilianisch.

Luca	IT-DE	IT-DE	IT	IT-DE	DE
Gruppe C3					
Zeno	IT-SCN	IT	k.A.	IT	IT-DE
Fabrizio	IT	IT	IT-DE	IT	IT-DE
Marco	IT-SCN	SCN	IT-SCN	IT	IT-DE
Ornella	IT	IT	IT	IT	IT-DE
Gruppe C4					
Ettore	IT	IT	IT	IT	DE
Andrea	IT	IT	IT	IT	DE
Rosella	IT	IT	IT	IT	DE
Gruppe C5					
Caterina	SCN	IT-DE	IT	IT-DE	IT-DE
Giacomo	SCN-IT	IT	IT	IT-DE	IT-DE
Giorgia	IT	NAP	IT	IT-DE	IT-DE
Gruppe C6					
Martina	IT	IT	IT	DE	IT-DE
Serena	IT-SCN- DE	SCN-DE	SCN	DE	SCN-DE
Nicht zuzuordnen					
Giovanna	IT-DE	IT	k.A.	IT-DE	k.A.
Emilia	IT	IT	DE	keine	DE
Silvia	DE	DE	DE	keine	DE