universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Mehrsprachigkeit und die Bedeutung von *Heritage Language Education* an österreichischen Universitäten

Verfasser

Jaroslav Faulhaber

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 328
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Allgem./Angew. Sprachwissenschaft
Betreuerin:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

Mehrsprachigkeit bedeutet, daß unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.

(Mario Wandruszka 1979: 334 – *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*)

Mé drahé mamince.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis xi

Tabellenverzeichnis xiii

Vorwort xvii

Vorbemerkungen ... xix

1 Einleitung 1
1.1 Einleitende Worte . . . 1
1.2 Forschungsfrage und Hypothese . . . 2
1.3 Aufbau der Arbeit . . . 3
1.4 Zielsetzung der Arbeit . . . 5

I Auftreten von und Zugänge zur Mehrsprachigkeit 7

2 Mehrsprachigkeit: eine seltene Erscheinung? 9

3 Sprache als Problem, Recht und Ressource 13
3.1 Einführung . . . 13
3.2 Sprache als Problem . . . 17
3.3 Sprache als Recht . . . 19
3.4 Sprache als Ressource . . . 20
3.5 Konsequenzen für die Sprachplanung . . . 21
3.6 Abschließende Bemerkungen zu den Basisvorstellungen . . . 22

II Theoretische Grundlagen zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit 25

4 Muttersprache / Erstsprache (L1) – Begriffe und definitorische Probleme 27

5 Mehrsprachigkeit – Terminologiesalat und Häufigkeitswillkür 33
5.1 Das Problem der Verwendung von Fachtermini . . . 33
5.2 Mehrsprachigkeit (respektive: Mehrsprachig? Und wenn ja: wie oft?) 36

6 Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit 41
6.1 Traditionelle Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit . . . 41

6.2 Der psycholinguistische Umfang von Zwei- und Mehrsprachigkeit (Kompetenz) . . . 43

7 Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit 47
7.1 Überblick . . . 47
7.2 Formen der individuellen Zwei- und Mehrsprachigkeit . . . 48
7.2.1 Früh vs. spät . . . 48
7.2.2 Simultan vs. sukzessiv . . . 52
7.2.3 Natürlich vs. formal . . . 53
7.2.3.1 Zweitsprache . . . 53
7.2.3.2 Fremdsprache . . . 55
7.2.3.3 Sprachbiografien als Beispiele zu den Begriffen ‚Zweitsprache', ‚Fremdsprache' und ‚Mehrsprachigkeit' . . . 58
7.2.4 Stark vs. schwach . . . 60
7.2.5 Weitere Unterscheidungsmerkmale von Mehrsprachigkeit . . . 62
7.2.5.1 Additiv vs. subtraktiv . . . 62
7.2.5.2 Retrospektiv vs. retrospektiv-prospektiv vs. prospektiv 65
7.3 Probleme der Verwendung der Dichotomien . . . 66
7.4 Verwendung der Begriffe in der vorliegenden Arbeit . . . 67

III *Heritage Language Education*: Schlüsselbegriffe, Konzepte und Definitionen aus der amerikanischen und Betrachtungen hierzu aus der europäischen Perspektive 73

8 Zum Begriff *Heritage Language* und Begriffserklärungen 75
8.1 Definition des Begriffs *Heritage Language* . . . 75
8.2 Herkunft des Begriffs *Heritage Language* und seine Problematik . . . 78
8.3 Parallelen zu anderen Begriffen . . . 80

9 Die Begriffe *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner* 83
9.1 Einführung . . . 83
9.2 *Heritage Language Speaker* . . . 84
9.3 *Heritage Language Learner* . . . 88
9.3.1 Begriffsbestimmung und Bestimmung der *Heritage Language Learner* . . . 88
9.3.2 Beweggründe zum Erlernen der HL und die Rolle der HL bei sozialen Interaktionen und Beziehungen . . . 92
9.3.3 Identifizierung der *Heritage Language Learner* . . . 97
9.3.4 Das HLL- und NHLL-Kontinuum . . . 101
9.4 Abschließende Bemerkungen zu den Begriffen *Heritage Language*, *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner* . . . 103

10 Exkurs: Mehrsprachigkeit aus der europäischen und österreichischen Sicht 105
10.1 Überblick (respektive: Mehrsprachig? Und wenn ja: wie?) . . . 105
10.2 Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität an österreichischen Schulen . 107
10.3 Muttersprachlicher Unterricht an österreichischen Schulen . . . 114
10.4 Situation an den österreichischen Universitäten . . . 118

10.5 Abschließende Bemerkungen 119

11 *Heritage Language Education* 121
11.1 Bedeutung der *Heritage Language Learner* im universitären Bereich 121

12 Schlussbemerkungen und Ausblick 129
12.1 Kurz zusammengefasst 129
12.2 Ausblick 130

Literatur 133

IV Anhang 159

A Online-Umfrage – Aufbau und Daten 161
A.1 Allgemeine Informationen zur Umfrage 161
A.2 Aussendungen 162
A.2.1 Erläuterungen zu den Aussendungen und den Serienbriefen . 162
A.2.2 Erster Serienbrief: Einladung zur Mitwirkung an der Online-Umfrage 163
A.2.3 Zweiter Serienbrief: 1. Erinnerungsschreiben 165
A.2.3.1 Erinnerungsschreiben 1a 165
A.2.3.2 Erinnerungsschreiben 1b 167
A.2.3.3 Dritter Serienbrief: 2. Erinnerungsschreiben 168
A.3 Aufbau des Fragebogens 169
A.3.1 Umfragetitel 169
A.3.2 Die Online-Umfrage 170
A.3.2.1 Startseite der Online-Umfrage 170
A.3.2.2 Kurze Einführung in das Thema *Heritage Language Education* und Ziel der Befragung (auf der nächsten Seite der Umfrage) 170
A.3.2.3 Die Fragen der Online-Umfrage 171
A.3.2.4 Schluss der Umfrage 179

B Die (Roh-)Daten der Online-Umfrage 181
B.1 Erläuterungen zu den erhobenen Daten 181
B.1.1 Die Auswertung 181
B.1.2 Die Fragen 21 und 22 182
B.2 (Roh-)Daten 183

C Zusammenfassung 259

D English Summary 261

E Curriculum Vitae 263

Abbildungsverzeichnis

2.1 Sprachen der Welt. Jeder Punkt repräsentiert das geographische Zentrum einer Sprache (aus Lewis 2009). 12

6.1 Die von Sprache A und/oder B abgedeckten sprachlichen Domänen für ein hypothetisches bilinguales Individuum (aus Grosjean 2008: 23). 45

7.1 Formen individueller Mehrsprachigkeit (nach Erwerbszeitpunkt, Modalität des Sprachewerbs, Erwerbsalter und Dominanz der Sprachen). 49
7.2 Formen individueller Mehrsprachigkeit (nach gesellschaftspolitischer Wahrnehmung und der Bedeutung für den schulischen Kontext). . . 62
7.3 Formen individueller Mehrsprachigkeit (nach Sprachbezug, Erwerbszeitpunkt, Modalität des Spracherwerbs, Erwerbsalter und Dominanz der Sprachen). 72

10.1 Zunahme der Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch an österreichischen Schulen bei fortschreitender Schullaufbahn (Grafik adaptiert nach Haller 2007). 108
10.2 Abnahme der Minderheiten- und Nachbarsprachen an Österreichs Schulen bei fortschreitender Schullaufbahn (Grafik adaptiert nach Haller 2007). 108

Tabellenverzeichnis

2.1 Verteilung der Sprachen auf der Welt nach Gebieten (Lewis *et al.* 2013). 9

3.1 Basisvorstellungen zu Sprache und die ihnen zugrundeliegenden Sprachplanungshandlungen (hier tabellarisch nach Hornberger (1987: 125) dargestellt). 22

4.1 Kriterien zur Definition des Begriffs ‚Muttersprache' und die wissenschaftlichen Disziplinen, die diese Begriffe am ehesten repräsentieren (aus Skutnabb-Kangas 1981: 18). 30

5.1 Bezeichnungen für Sprachen oder Varietäten von Individuen und Gesellschaften (adaptiert nach Boeckmann 2008: 21; Herv. i. O.). . . . 34

7.1 Formen des Sprachkontaktes (adaptiert nach Lüdi & Py 1984: 4 und Lüdi 1996a: 234). 47
7.2 Mehrsprachigkeit nach Alter. 51
7.3 Unterscheidung von Mehrsprachigkeit nach dem Kriterium ‚Verlauf'. 52
7.4 Mehrsprachigkeit nach der Erwerbsmodalität. 53
7.5 Differenzierung der Mehrsprachigkeit nach den Komponenten Sprachbesitz und Sprachwissen im Hinblick auf die Schule (Tabelle in Königs 2002: 50). 66
7.6 Zeitliche Abfolge der Aneignung mehrerer Sprachen und Bezug zu den Sprachen (in Anlehnung an Cenoz & Jessner 2000: 40f.). 70

8.1 Zeitliche Abfolge der Aneignung mehrerer Sprachen, Bezug zu den Sprachen, explizite Kennzeichnung der HL und Angabe, ob diese nachgelernt bzw. ausgebaut wurde. 76
8.2 Der Begriff *Heritage Language* und verwandte Konzepte in anderen Ländern und auf anderen Kontinenten (Tabelle nach Van Deusen-Scholl 2003: 218 erstellt; Begriffe in Klammern sind Übersetzungen des Autors; die Terminologie für den deutschsprachigen Raum ist vom Autor hinzugefügt worden). 80

9.1 Type of Bilingual Functioning and Domain Overlap During Successive Stages of Immigrant Acculturation (Fishman 1964: 42). 86
9.2 Übergang: Sprache A zu Sprache B (adaptiert nach Valdés 2001: 43). 86

9.3 Unterscheidung von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, Fremdsprachenlernerinnen und Fremdsprachenlernern und HLL nach dem Merkmal ‚Zugang zu einer sprachlichen Gruppe' (adaptiert nach Kagan & Dillon 2001: 508). 89
9.4 Unterschiedliche Gruppen von HLL (hier tabellarisch nach Kagan & Dillon 2008: 147 dargestellt; vgl. auch die ursprüngliche Fassung zu den Gruppen 1–3 in Kagan & Dillon 2001: 509; eine detailliertere Beschreibung samt einer Aufspaltung der Gruppe 3 in die Untergruppen 3a und 3b ist in Kagan 2005: 215f. zu finden.). 90
9.5 Vier Typen an Lernerinnen und Lernern von weniger häufig gelehrten Sprachen (nach Lee 2005: 562; Figure 2). 102

10.1 Gesamtanzahl der in Fremdsprachen (FS) unterrichteten Schüler/innen in Österreich in der vierten, achten, zehnten und zwölften Schulstufe in absoluten und relativen Zahlen für das Schuljahr 2004/05 (adaptiert nach BMUKK & BMWF 2008: 41; typografische Besonderheiten wurden beibehalten). 109
10.2 Pflichtgegenstand/verbindliche Übung LF im allgemein bildenden Bereich ab Schuljahr 2006/2007 (adaptiert nach Tabelle 18 in BMUKK & BMWF 2008: 134f. Die im Original zur Tabelle gehörende Fußnote 220 (hier 55) lautet: 2006 vorgesehen, voraussichtlich ab 2007/2008 in Kraft.). 110
10.3 Pflichtgegenstand LF im berufsbildenden Bereich – Lehrpläne, Stundentafeln, GERS-Niveaus, Sprachenwahl (adaptiert nach Tabelle 19 in BMUKK & BMWF 2008: 135f.). 111
10.4 Unterrichtsstunden im „Muttersprachlichen Unterricht" und muttersprachliche Schüler/innen nach Bundesländern im Schuljahr 2010/11: in absoluten Zahlen (adaptiert nach Tabelle 1a in BMUKK 2012a: 7; nicht alle Tabellendaten wurden übernommen). 115
10.5 Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ganz Österreich und in Wien, in absoluten Zahlen und in Prozentzahlen (Tabelle adaptiert nach BMUKK 2013: 13, 14, 23, 24; auch die Fußnote 2 (s. hier Fußnote 61 unten) wurde übernommen. Die Daten aus den Schuljahren 1993/94 bis 2009/10 und für alle übrigen Bundesländer sind ferner in der vorliegenden Tabelle aus Platzgründen nicht enthalten. Hier muss auf BMUKK 2013 und frühere Auflagen des Informationsblattes Nr. 2 verwiesen werden). 116
10.6 Organisationsrahmen und Anzahl der Wochenstunden für den muttersprachlichen Unterricht nach Schulart (adaptiert nach Übersicht 2.3.2. in BMUKK 2012b: 22). 117

11.1 Ausgewählte Merkmale von Studentinnen und Studenten, die sich für Spanischkurse für Muttersprachler/innen einschreiben (adaptiert nach Tabelle 3 in Valdés 1995: 306). 124
11.2 Student Characteristics and Needs (adaptiert nach Tabelle 4 in Valdés 1995: 307). 125
11.3 Vergleich von HLL und FSL (adaptiert nach Tabelle in Kagan & Dillon 2008: 148). 126

11.4 Bedürfnisse von HLL und FSL im Unterricht (adaptiert nach Tabelle in Kagan & Dillon 2008: 150; im Original in Kagan & Dillon 2001: 513). 128

A.1 Anzahl der Teilnehmer/innen an der Online-Umfrage. 162
A.2 Fragetypen der in der Online-Umfrage verwendeten Fragen und Optionen, die bei den Fragen angewendet wurden. 171

Vorwort

Die Suche nach einem Diplomarbeitsthema ist bekanntlich keine einfache. Mit meinem ursprünglichen, ebenfalls sehr interessanten, allerdings viel zu weit gefassten Thema „Sprache und Arbeitsgedächtnis“ war ich von Anfang an sichtlich überfordert. Wo fange ich an? Wie grenze ich das Thema ein? Werde ich je zu einem Ende kommen?

Zum Glück flatterte eines (vermutlich schönen) Julitages ein *Call for Papers* für die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) 2012 zum Arbeitsgruppenthema „Unvollständiger Erstspracherwerb: Heritage Sprecher im In- und Ausland“ (Borgwaldt & Grossmann 2011) in mein elektronisches Postfach. Von da an war die Sache klar: Genau das ist mein Thema. Denn schließlich habe ich meine Erstsprache Tschechisch nie in jenem Ausmaß erworben, wie dies Kinder in meinem Ursprungsland Tschechien tun. Dies geschah – obwohl ich von klein auf die Schule des Schulvereins Komensky (http://www.komensky.at) in Wien besuchte, in der damals Tschechisch die vorwiegende Unterrichtssprache war – stets unter dem Einfluss eines deutschsprachig-monolingualen Umfelds, dessen Einfluss so groß und stark war, dass ich mich heute mehr an Österreich, als an Tschechien gebunden fühle.

Als *Heritage Language Learner* der tschechischen Sprache – wie ich mich heute vor allem als Student der Slawistik sehe – und auch als Fremdsprachenlerner der russischen Sprache, habe ich überdies während der Studienjahre zwar eher unbewusst, aber doch in einer gewissen kritischen Auseinandersetzung mit mir als einem Individuum, das in zahlreichen Klassen- und Lernsituationen in eine Wechselbeziehung mit etlichen anderen Kolleginnen und Kollegen, aber auch Lehrenden tritt, den Lernstoff der Sprachbeherrschungskurse zu meistern versucht, und Prüfungen zu diesen Kursen besteht (oder auch nicht), Erfahrungen und Überlegungen zu den Themen *Heritage Language Education* und Fremdsprachenunterricht gesammelt. Dabei habe ich auch in unregelmäßigen Abständen über meinen sprachlichen Wissensstand in meiner *Heritage Language* Tschechisch und der Fremdsprache Russisch reflektiert sowie auch den Wissenszuwachs in diesen Sprachen im Verlauf der Studienjahre im Vergleich zu den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern – ungeachtet der erhaltenen Beurteilungen durch die Lehrenden – einzuschätzen versucht. Und schließlich wurde dieses Wissen durch das Wissen um das in der Schule jahrelang (oft mit viel Frust) gelernte Englisch ergänzt. Komplettiert – und in mancher Hinsicht bestätigt – wurden die eigenen

Gedanken zu *Heritage Language Education* und zum Fremdsprachenunterricht durch die umfangreiche Auseinandersetzung mit diesen Themen aus der (sozio-)linguistischen Perspektive.

Nach vielen Monaten der Recherche, einer sehr interessanten und prägenden Jahrestagung der DGfS, und etlichen weiteren Monaten des Grübelns und Schreibens, die durchwachsen waren mit Hochs und Tiefs, Freude und Frustration sowie ergiebigen und fruchtlosen Schaffensperioden, bin ich heute so weit, dass ich dieses Vorwort schreibe und somit Dank an einige Menschen, die mich während diesem zwar freudvollen, dennoch aber langwierigen Prozess begleitet haben, aussprechen kann.

Zunächst möchte ich mich bei meiner Familie für ihre Unterstützung und die Zuversicht, dass ich tatsächlich – wer sonst hätte das je gedacht?! – jemals fertig werde, bedanken.

Großer Dank gebührt auch meiner Lebenspartnerin Sandra Kitzler, die ob meiner nächtelangen Sitzungen vor dem Computer, Vernachlässigung der Hausarbeit und meinen schwankenden Launen stets geduldig war, und mich bei meiner Arbeit mit fachlichem Rat immer sehr unterstützt hat.

Besonderer Dank gilt Frau Ao. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles, die mich mit Rat unterstützt und bei Unsicherheit mit wertvollen Hinweisen und Überlegungen sicher auf den richtigen Weg manövriert hat.

Meinen engen Freunden sei an dieser Stelle ebenfalls herzlichst gedankt, ohne sie wäre ich mit dieser Arbeit zwar schon vor Monaten – und mit dem Studium wohl schon vor Jahren – fertig geworden, dafür wäre mir das Schreiben bestimmt deutlich freudloser von der Hand gegangen. Sie haben mich außerdem oft zum Weitertun aufgemuntert und das ungezwungene Sein mit ihnen, fernab wissenschaftlicher Diskussionen, hat mir die Kraft gegeben, dies auch zu tun.

Elke Brandner sei für die zahlreichen Gespräche, in denen sich Fachliches mit Privatem vermischt und mit den verschiedenartigsten Gedanken durchwoben hat, sodass die eigenen Gedanken durch diesen Austausch immer im Fluss waren, ebenfalls sehr herzlich gedankt.

Dem Team von http://www.onlineumfragen.com, allen voran Judith Zurfluh und Laura Koch, möchte ich für den geduldigen technischen Support bei der Erstellung meiner Online-Umfrage danken. Aus zeitlichen Gründen können die (Roh-)Daten der Online-Umfrage lediglich in den Anhang dieser Arbeit aufgenommen werden.

Zuletzt sei Katharina Prochazka gedankt, die mir hilfreiche Tipps zur Typografie dieser Arbeit geliefert und mich auf die Idee der Verwendung von PGF/Ti*k*Z – zweier Computersprachen zur Erstellung von Vektorgrafiken – gebracht hat, was mir die Erstellung der Diplomarbeit in LaTeX wesentlich vereinfacht hat.

Wien, Sommer 2013
Jaroslav Faulhaber

Vorbemerkungen ...

... zum geschlechtergerechten und -sensiblen Formulieren

Anstatt dieser Arbeit eine plumpe Generalklausel, wie in etwa ...

> In der vorliegenden Arbeit wird zugunsten der einfacheren Lesbarkeit keine genderkonforme Schreibweise verwendet. Es wird sowohl für die männliche als auch für die weibliche Form die männliche Form verwendet.

... voranzustellen, wurde diese Arbeit mit Bedacht geschlechtergerecht und -sensibel formuliert.

Allerdings ist der Autor dieser Arbeit kein Experte für Gender Mainstreaming, schlägt auf wissenschaftlicher Ebene also nicht gleich dadurch zwei Fliegen mit einer Klappe, dass er sich einerseits durch jahrelange Lektüre ein umfangreiches Wissen um das geschlechtergerechte und -sensible Formulieren aneignen konnte, das er dann andererseits beim Schreiben diverser (wissenschaftlicher) Texte gleich anwenden könnte, womit er in dieser Hinsicht um Verständnis bei und Toleranz von Fehlern bittet.

... zu den Zitaten

Die in dieser Arbeit wiedergegebenen Zitate stammen aus unterschiedlichen und verschiedensprachigen Medien, und wurden bewusst in der Originalschreibweise und unabhängig von den Regeln der neuen Rechtschreibung übernommen. [sic!] wurde lediglich bei grammatikalischer Inkorrektheit angeführt.

KAPITEL 1

Einleitung

Wenn etwas „relevant“ ist, wird es breit diskutiert. Diese breite Diskussion ist bisher nicht bis zu mir durchgedrungen.

(Ein/e Teilnehmer/in der Online-Umfrage, s. S. 210)

1.1 Einleitende Worte

Heritage Language Education befasst sich mit einem besonderen Typ an mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern (engl. *Heritage Language Lerner*, HLL), die ihre unvollständig erworbene/n Erstsprache/n (engl. *Heritage Language*, HL) vorzugsweise im Hochschulbereich im formalen Unterricht nachlernen und/oder ausbauen möchten. Es handelt sich also um Individuen mit (einer) anderen, in vielen Fällen von der Mehrheitsgesellschaft als weniger prestigeträchtig angesehenen, Erstsprache/n, wobei diese Individuen die HL im Vergleich zur dominanten Umgebungs- bzw. Staatssprache in der Schulzeit bis zur Hochschulreife nur selten im formalen Unterricht lernen. Erst mit dem Entschluss, die Kenntnisse in der/den unvollständig erworbenen HL auf universitärem Weg auszubauen bzw. die HL nachzulernen, kommen HLL an den Hochschulen meist im klassischen Fremdsprachenunterricht mit dem bewussten Gebrauch der HL in Berührung. Dabei kann in den Sprachbeherrschungskursen eine hohe Anzahl von HLL zu didaktischen und methodischen Problemen führen, sodass die Eröffnung spezieller HLL-Kurse in diesem Fall durchaus angebracht wäre. Aber auch schon einer geringen Anzahl von HLL sollte in den Sprachbeherrschungskursen von Seiten der Lehrenden besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, denn HLL bringen in den Unterricht oft sprachliche Kompetenzen mit, die zwar bei Weitem nicht jenen von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, die in einem Land

aufwachsen, in dem diese Sprache die dominante Umgebungs- bzw. Staatssprache ist, gleichen, dennoch aber meistens jenes Wissen der Fremdsprachenlerner/innen (FSL) übertreffen, die diese Sprache bereits seit Jahren lernen. Diese Arbeit stellt *Heritage Language Learner* und das an den österreichischen Universitäten kaum beachtete Thema *Heritage Language Education* in den Vordergrund.

1.2 Forschungsfrage und Hypothese

Die vorliegende Arbeit gibt einen theoretischen Überblick über *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner* und führt in die Thematik der *Heritage Language Education* ein. Dabei ist das zu den HLS Geschriebene für den Hochschulbereich im Allgemeinen relevant, im Falle von HLL vor allem für die philologischen (Lehramts-)Studien, translationswissenschaftlichen Studien und Studien, in denen das Fremdsprachenlernen obligatorischer Bestandteil des Studiums ist. Als Ausgangsbasis zum Verständnis dieser Begriffe wird detailliert der Begriff ‚Mehrsprachigkeit' diskutiert, wobei zuvor eine ausführliche Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zugängen und Perspektiven zu diesem Bergriff stattfindet.

Nach Ansicht des Autors benötigen HLL aufgrund ihrer bereits vorhandenen Sprachkenntnisse in ihrer *Heritage Language* speziell auf ihr Niveau angepasste Sprachkurse, die – so die aufgestellte Hypothese – an österreichischen Universitäten vernachlässigt bzw. gar nicht angeboten werden. Inwiefern sich diese Hypothese bestätigt, soll anhand des theoretischen Abrisses in der vorliegenden Diplomarbeit aufgezeigt werden.

Die darauf aufbauende Fragestellung, wie denn das Angebot von Sprachkursen an österreichischen Universitäten für *Heritage Language Learner* aussieht, kann aus zeitlichen Gründen in dieser Arbeit nicht umfassend beantwortet werden. Die im Rahmen dieser Diplomarbeit mittels einer umfangreichen Online-Befragung österreichweit erhobenen Daten sind im Anhang zu finden und liegen dem Autor dieser Arbeit im Excel-, CSV[1]- und im SPSS[2]-Format vor. Dieser Arbeit werden die CSV- und SPSS-Daten allerdings – den Vorgaben der Universität Wien entsprechend – lediglich im PDF-Format beigelegt. Da der Export der Daten aus Excel im PDF-Format 704 Seiten umfasst und für die Leser/innen nicht mehr übersichtlich und nachvollziehbar ist, wird auf die Beilage dieser Daten verzichtet.

1 In diesem Format werden die Daten in einer einfach strukturierten Textdatei gespeichert und können weiter mit einer Tabellenkalkulationssoftware bearbeitet werden.

2 Die Daten können in diesem Dateiformat mit dem Programm *IBM SPSS Statistics*, einer Statistik- und Analyse-Software, bearbeitet werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist eine theoretische und in drei Teile gliedert. Teil I befasst sich mit dem Auftreten von und den Zugängen zu Mehrsprachigkeit und geht im Kapitel 2 „Mehrsprachigkeit: eine seltene Erscheinung?“ zunächst der Frage nach, ob denn Mehrsprachigkeit eine seltene Erscheinung ist, also inwiefern das Phänomen Mehrsprachigkeit als ein natürliches gesehen werden kann oder nicht. Anschließend wird im Kapitel 3 „Sprache als Problem, Recht und Ressource“ Mehrsprachigkeit aus den Perspektiven ‚Sprache als Problem‘, ‚Sprache als Recht‘ und ‚Sprache als Ressource‘ betrachtet und kritisch diskutiert. Hier findet eine Auseinandersetzung mit den konkurrierenden – sich in der Gesellschaft, aber auch in der Wissenschaft zum Teil hartnäckig haltenden – Ideologien zur Mehrsprachigkeit und den daraus häufig resultierenden Konsequenzen für die Gesellschaft (Sprachverbote, Annahme einer Überlastung beim Sprachenlernen bei mehrsprachigen Individuen, Mehrsprachigkeit als Ursache diverser persönlicher und sozialer Probleme etc.) statt, gleichzeitig wird aber auch aufgezeigt, dass andere bzw. zusätzliche Erstsprachen eines Individuums sowohl als Ressource für das Individuum selbst als auch für die Gesellschaft gesehen werden können, und zwar sowohl auf linguistischer als auch auf kultureller Ebene.

Teil II dieser Arbeit befasst sich mit den theoretischen Grundlagen zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit. Hierbei wird im Kapitel 4 „Muttersprache / Erstsprache (L1) – Begriffe und definitorische Probleme“ zunächst eine möglichst klärende Definition dieser Begriffe gegeben, während die folgenden drei Kapitel näher auf das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ eingehen. So wird im Kapitel 5 „Mehrsprachigkeit – Terminologiesalat und Häufigkeitswillkür“ – auch in Anlehnung an traditionelle Ansichten – auf die Schwierigkeit der Verwendung der fast unüberschaubaren Vielzahl von sich in der Mehrsprachigkeitsforschung definitorisch überschneidenden bzw. widersprechenden Fachtermini hingewiesen und gleichzeitig die Problematik dieser Definitionen aufgezeigt. Dass mit dem Adjektiv ‚mehrsprachig‘ nicht eindeutig etwas über die Anzahl der von einem Individuum beherrschten Sprachen ausgesagt werden kann, da solch eine Festlegung weitgehend auch von den Vorstellungen und Ansichten der jeweiligen Wissenschafter/innen abhängt, ist ebenfalls Gegenstand dieses Kapitels. Im Kapitel 6 „Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit“ werden die traditionellen Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit und (die Vorstellungen über) die Kompetenz von zwei- und mehrsprachigen Individuen besprochen, während im anschließend letzten Kapitel 7 „Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit“ des dritten Teils schließlich die diversen Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit (territorial, institutionell, sozial, individuell) thematisiert werden, wobei vor allem die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit näher erläutert wird. Da in Anbetracht der Thematik auch die Begriffe des Zweit- und des Fremdsprachenlernens bedeutsam sind, wird in diesem Kapitel auch

hierauf – jedoch lediglich begrenzt, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen – eingegangen. Zur Verdeutlichung der Definitionen ‚Zweitsprache', ‚Fremdsprache' sowie ‚Mehrsprachigkeit' werden Sprachbiografien aufgezeigt, die dem/der Leser/in die Thematik veranschaulichen und die Differenzierung/Charakteristika der einzelnen Begriffe verdeutlichen sollen. Die detaillierte Beschreibung von Mehrsprachigkeit (mit und ohne Sprachbezug), die der Autor dieser Arbeit anhand eines in Anlehnung an De Rosa (2007) erstellten Diagramms aufzeigt, stellt abschließend die Ausgangsbasis für das Verständnis des dritten Teils dar.

Der letzte große Teil dieser Arbeit – Teil III – befasst sich – aufbauend auf den vorangehenden Kapiteln – mit *Heritage Language Education*. Diskutiert werden hier die für dieses sprachendidaktische Feld relevanten Schlüsselbegriffe und Konzepte, die mit Überlegungen aus der amerikanischen und Betrachtungen aus der europäischen Perspektive angereichert werden. Hierbei wird ebenso zunächst im Kapitel 8 „Zum Begriff *Heritage Language* und Begriffserklärungen" einer klärenden Definition des Begriffs *Heritage Language* nachgegangen, der wiederum erneut definitorische Unklarheiten aufwirft, wobei in Anlehnung an Cenoz & Jessner (2000) zur Verdeutlichung der unterschiedlichen und theoretisch möglichen Erwerbsreihenfolgen der Erstsprache/n und/oder HL, Zweitsprache/n und Fremdsprache/n eines Individuums ein vereinfachtes formales Beschreibungsschema vorgestellt wird, bevor weiterführend im Kapitel 9 „Die Begriffe *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner*" näher auf *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner* eingegangen wird. Zentral für das Kapitel 9 ist die Fragestellung nach den Beweggründen von HLL für das Erlernen bzw. den Ausbau der HL sowie der Rolle der HL bei der sozialen Interaktion und in Beziehungen. Auch die Entwicklung der *Heritage Culture* (HC) sowie die Identifizierung mit der HL bei einem mehrsprachigen- und/oder mehrkulturellen Individuum sind Thema in diesem Kapitel. Erwähnt sei, dass jene genannten Aspekte immer aus der Perspektive des Sprachenlernens betrachtet werden, die zusammenführend im Abschnitt 9.3.4 „Das HLL- und NHLL-Kontinuum" zur Schlussfolgerung dieses Kapitels kommen: den Differenzen zwischen den FSL und HLL aufgrund der teils großen sprachlichen (und kulturellen) Niveauunterschiede. Nach diesen Darlegungen ist im Kapitel 10 „Exkurs: Mehrsprachigkeit aus der europäischen und österreichischen Sicht" ein nicht unwesentlicher Schwenk auf die europäische und vor allem österreichische Sicht von Mehrsprachigkeit vonnöten. Beleuchtet werden die europäischen Definitionen und Vorstellungen zum Begriff ‚Mehrsprachigkeit' anhand konkreter Statistiken, die Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität in Österreich, der muttersprachliche Unterricht an österreichischen Schulen sowie Fremdsprachenkenntnisse an den österreichischen Universitäten. Abschließend wird im Kapitel 11 „*Heritage Language Education*" auf einen spezifischen Unterricht für HLL eingegangen, bevor im Kapitel 12 „Schlussbemerkungen und Ausblick" abschließende Worte zu

dieser Arbeit gegeben werden.

Im Teil IV sind schließlich im Anhang A allgemeine Informationen zur Umfrage, die an die Teilnehmer/innen der Umfrage ausgesandten Serienbriefe und der Aufbau des Fragebogens zu finden. Anhang B beinhaltet Erläuterungen zu den erhobenen Daten, Erläuterungen zu den Fragen 21 und 22, und die (Roh-)Daten der Online-Umfrage.

1.4 Zielsetzung der Arbeit

Diese Arbeit versucht einleitend, die Mehrsprachigkeit der Weltbevölkerung und die zu Sprache und Mehrsprachigkeit vorherrschenden Ansichten der – vorwiegend monolingualen – Mehrheitsgesellschaften zu beleuchten, bevor der schwer zu definierbare Begriff ‚Mehrsprachigkeit' so erläutert wird, dass die Ressourcen, über die ein mehrsprachiges Individuum verfügt, auch wirklich als solche betrachtet werden können. Der Sichtweise traditioneller Ideologien, die häufig auf Unwissenheit bzw. veralteten Ansichten beruht, soll bewusst entgegengewirkt werden.

Ziel dieser Arbeit ist es schließlich zu verdeutlichen, dass in Bezug auf das Sprachenlernen im Hochschulbereich eine Differenz zwischen FSL und HLL besteht: Sprachliche sowie kulturelle Vorkenntnisse, häufig auch die Beziehung zur Zielsprache selbst, unterliegen in beiden Fällen unterschiedlichen Bedingungen. Dies wiederum verlangt, den Lernerinnen und Lernern – sowohl den FSL als auch HLL – einen methodisch-didaktisch angepassten Unterricht zu ermöglichen, der speziell auf deren Bedürfnisse ausgerichtet ist. Fakt ist, dass in Sprachbeherrschungskursen mit einer hohen Anzahl von HLL sowohl diese Gruppe an Lernenden als auch die Gruppe der FSL – zumindest für einen gewissen Zeitraum – voneinander getrennt unterrichtet werden muss, um allgemeinem Missmut, Unter- (bei HLL) bzw. Überforderung (bei FSL) etc. vorbeugend gegenüberzutreten, die jeweiligen Lernenden bezogen auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt zu fördern, und so für jede Gruppe die bestmöglichen Ergebnisse zu erhalten.

Um auf das einleitende Zitat zu diesem Kapitel zurückzukommen: Diese Arbeit hebt die Relevanz von *Heritage Language Education* im Hochschulbereich hervor und unternimmt den Versuch, zu einer breiten Diskussion zu diesem vielseitigen Thema anzuregen.

Teil I

Auftreten von und Zugänge zur Mehrsprachigkeit

KAPITEL 2

Mehrsprachigkeit: eine seltene Erscheinung?

Weltweit werden über 7.100 lebende Sprachen gesprochen (Lewis *et al.* 2013). Deren Verteilung und die Anzahl ihrer Sprecher/innen in fünf Gebieten der Welt sehen wie folgt aus:

	lebende Sprachen		Sprecher/innen
Gebiet	**Anzahl**	**Prozent**	**Prozent**
Afrika	2.146	30,2 %	12,7 %
Amerika	1.060	14,9 %	0,8 %
Asien	2.304	32,4 %	60,0 %
Europa	284	4,0 %	26,4 %
Pazifik	1.311	18,5 %	0,1 %
gesamt	7.105	100,0 %	100,0 %

Tabelle 2.1: Verteilung der Sprachen auf der Welt nach Gebieten (Lewis *et al.* 2013).

Tabelle 2.1 zufolge herrscht besondere Sprachenvielfalt in Afrika, Asien und – gemessen an der Anzahl der Sprecher/innen – vor allem im pazifischen Raum, der von nur 0,1 % der Weltbevölkerung bewohnt ist, vor. Alleine in Asien wird mehr als ein Drittel aller lebenden Sprachen von zwei Dritteln der Weltbevölkerung gesprochen. Ein weiteres knappes Drittel aller Sprachen ist in Afrika zu finden, rund 19 % treten im pazifischen Raum und knapp 15 % auf dem amerikanischen Kontinent auf. Lediglich etwas mehr als 4 % der lebenden Sprachen werden im „sprachenarmen“ Europa gesprochen. Abbildung 2.1 auf Seite 12 zeigt das regionale Zentrum für jede Sprache und macht deutlich, „that communication among the citizens of many of the world's countries clearly requires extensive bi- (if not multi-)lingualism.“ (Bhatia & Ritchie 2004: 1) Aus historischer Perspektive kam und kommt es nach wie vor, nicht zuletzt aufgrund von Migration, zu geografischen Kontakten benachbarter Sprachen, wobei

schon die „Phänomene der Wanderung [...] zu den ältesten Objekten des Erzählens der Menschheit [gehören]“ (Ehlich 1996: 180), sodass „[...] Einsprachigkeit der natürliche, gottgewollte und/oder politisch legitime Zustand des Menschen [...]“ (Lüdi 1996a: 233) nicht sein kann. Schließlich berühren sich Sprachen immer da, wo „[...] sich Sprachgruppen aus Gründen der Migration, der militärischen Expansion und/oder im Rahmen von Handelsbeziehungen einseitig oder gegenseitig teilweise oder vollständig durchdringen.“ (Lüdi 1996a: 237) Neben ruraler und urbaner Migration (vgl. Alladina 1996) als Ursache von Mehrsprachigkeit sind auch die Kolonialisierung und Entkolonialisierung (vgl. Laroussi & Marcellesi 1996) und die politische Vereinheitlichung von Staatsgebieten sowie die Europäisierung und Globalisierung (vgl. de Cillia *et al.* 2003), aber auch Religion (vgl. Raith 1996) anzugeben.

Und so stellen Lüdi & Nelde (2004: VII) fest, dass „Mehrsprachigkeit weltweit der Normalfall, Zweisprachigkeit ein Grenzfall von Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit ein Sonderfall, gar eine Behinderung [ist]“ – was nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene gilt (vgl. Clahsen & Felser 2012: 99). Und ebenfalls die, wie zuvor erwähnt, relativ „sprachenarme“ europäische Bevölkerung wird zu mindestens 50 Prozent als zweisprachig geschätzt (vgl. Tabouret-Keller 2004)[3]. Denn im Grunde genommen

> betont eine heute von breiten Kreisen anerkannte „bilingualistische“ Perspektive, daß Zweisprachigkeit aus der Sicht des Alltags von Hunderten von Millionen Menschen ebenso „normal“ ist wie Einsprachigkeit [...]. (Lüdi 1996b: 322)

Auch Franceschini (2003) stellt mit ihrer *Linguistik der Potentialität* die Mehrsprachigkeit in den Vordergrund und zeigt auf,

> [...] dass die einsprachige, monofokussierte Verwendung einer Sprache [...] als eine sozial markierte Form des Sprachgebrauchs erscheint, während variabler, bifokussierter Gebrauch den unmarkierten Fall darstellt. [Man kann auch sagen,] dass einsprachige Verwendung mehr Restriktionen unterliegt, schwieriger zu erhalten ist und mehr Anstrengungen in der Produktion braucht. (Franceschini 2003: 256)

Natürlich ist Mehrsprachigkeit eng mit Migration verbunden. Doch nicht nur, dass

> in den westlichen Kulturen Migration zunehmend als eine Metapher für Bedrohung gehandhabt [wird] [und] [d]urch Abdichtung der Grenzen, Mauern, Zäune

3 Dies zeigt sich auch im aktuellen *Spezial Eurobarometer 386: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*, nach welchem sich 54 % der europäischen Bürger/innen neben ihrer Erstsprache in mindestens einer weiteren Sprache unterhalten sollen können, 25 % sollen mindestens zwei und 10 % mindestens drei zusätzliche Sprachen sprechen (vgl. Europäische Kommission 2012: 6). Leider wird hier nicht zwischen Erstsprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen unterschieden, auch kann nichts zur Kompetenz der Sprecher/innen ausgesagt werden (vgl. Kapitel 6 und Kapitel 7 – insbesondere Unterabschnitt 7.2.3.1 Zweitsprache und Unterabschnitt 7.2.3.2 Fremdsprache).

> [...] und elektronische Überwachungen [...] und einen großen Apparat begleitender juristischer und administrativer Maßnahmen [...] Wanderungsbewegungen zum Stillstand gebracht werden [sollen] (Ehlich 1996: 181),

womit weltweit immense Ausgaben zur Bekämpfung von Migration[4] getätigt werden, in Bezug auf etwaige Kosten von Mehrsprachigkeit hat schon Skutnabb-Kangas (2000) geschrieben, dass

> we bilinguals/multilinguals who know several languages, do not cause the costs; it is the monolinguals who cause them, by being able to function in one language only, and thereby forcing everybody else to use the monolingual's only language. (Skutnabb-Kangas 2000: 110)

So ist leicht verständlich,

> [d]ass es eine Vergeudung intellektueller und wirtschaftlicher Ressourcen darstellt, potentiell vorhandene (Fremd-)Sprachenkenntnisse in einer Gesellschaft zu zerstören, anstatt sie zu erhalten [...] (Baur 2001: 47),

wobei Hornberger (2002) die auf politischer Ebene in Bezug auf Mehrsprachigkeit begangenen Widersprüche – nämlich einerseits Mehrsprachigkeit zu fordern, andererseits aber Mehrsprachigkeit durch wirtschaftliche und/oder politische Maßnahmen (vgl. Krumm 2008: 2–3) zu hemmen – auf den Punkt bringt, indem sie dieses Tun als ein Paradox bezeichnet, und zwar als ein „language policy paradox whereby we squander our ethnic language resources while lamenting our lack of foreign language resources." (Hornberger 2002: 47)

Schon Baur (2001) hat überaus richtig erkannt, dass

> [d]ie Negierung der sprachlichen Ressourcen der Migranten [...] besonders absurd vor dem Hintergrund der Anstrengungen [erscheint], die in unseren Schulen unternommen werden, um der monolingualen Mehrheit der Bevölkerung Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln und bilinguale bzw. mehrsprachige Individuen auszubilden. Es liegt also nahe, vorhandene Ressourcen zu bewahren und auszubauen. (Baur 2001: 47)

Was unter den *language resources* bzw. ‚sprachlichen Ressourcen' verstanden wird, soll im folgenden Kapitel näher erläutert werden. Über die Ansichten zu ‚Sprache als Problem' und ‚Sprache als Recht', und die in der Gesellschaft und Politik eines Nationalstaates bzw. der *dominant autochthonous group* (vgl. Allardt 1996) vorherrschenden unterschiedlichen Vorstellungen zur Mehrsprachigkeit arbeite ich mich zur heutigen Auffassung von ‚Sprache als Ressource'.

4 Interessanter ist jedoch die Frage nach den Kosten – genauer: dem wirtschaftlichen Verlust eines Landes – für einen völligen Migrationsstopp. In ihrer Studie stellt die *Perryman Group* fest, dass für die amerikanische Wirtschaft der „immediate negative effect of eliminating the undocumented workforce would include an estimated $1.757 trillion in annual lost spending, $651.511 billion in annual lost output, and 8.1 million lost jobs." (The Perryman Group 2008: 6)

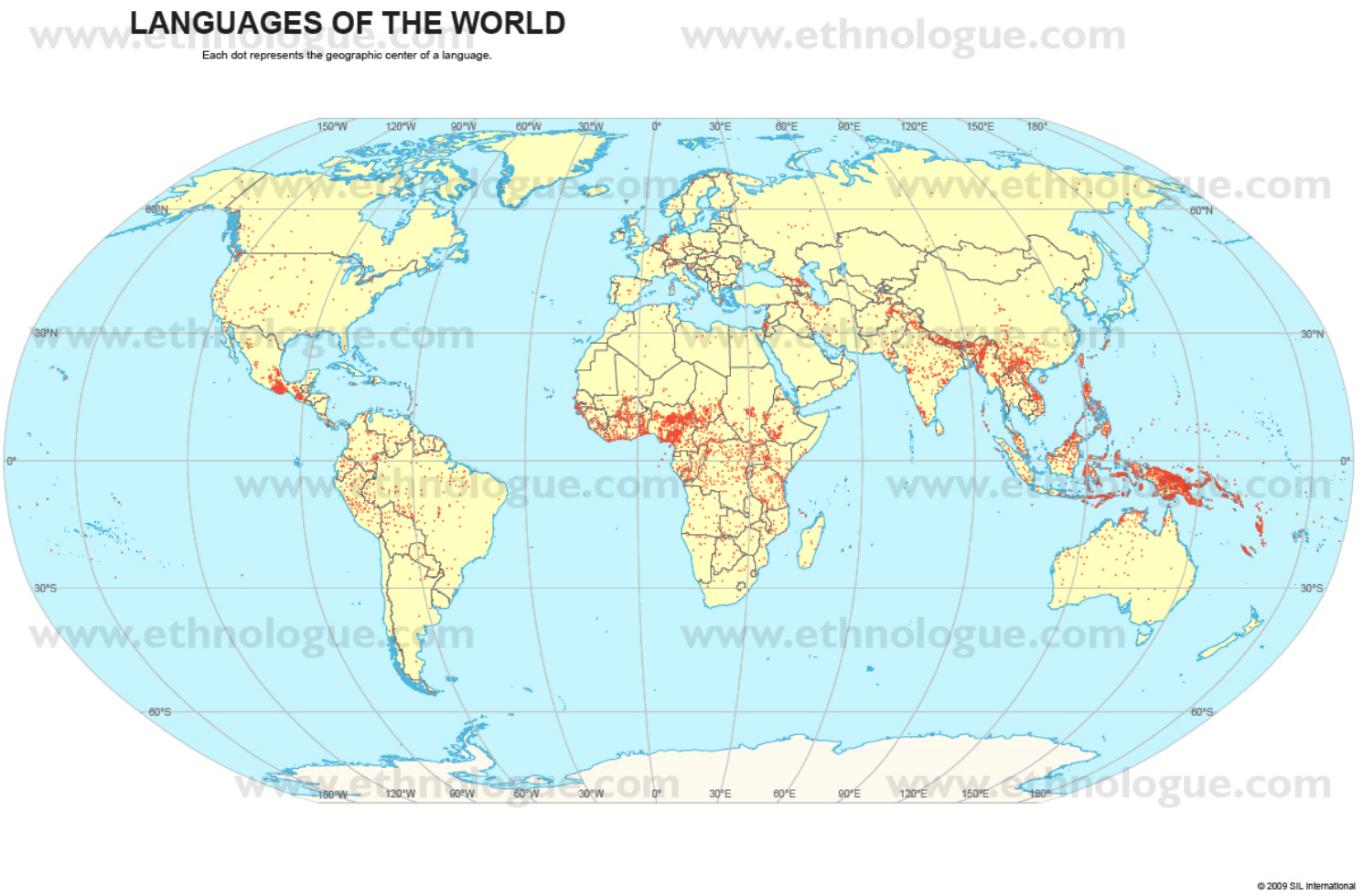

Abbildung 2.1: Sprachen der Welt. Jeder Punkt repräsentiert das geographische Zentrum einer Sprache (aus Lewis 2009).

KAPITEL 3

Sprache als Problem, Recht und Ressource

3.1 Einführung

Durch etliche Ideen, Vorstellungen, Werturteile und Begriffe entwickelten sich im Laufe der Zeit unterschiedliche und durchaus konkurrierende Ideologien zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – der Pol der Assimilation einerseits und der Gegenpol des Pluralismus andererseits. Der Erste ist die Forderung nach der Verschmelzung der (nationalen) sprachlichen Minderheiten mit der sprachlichen Mehrheit, in extremen Fällen auch die Einordnung in oder gar Unterordnung jener. Der Zweite ist die Befürwortung oder auch das explizite Verlangen nach der Koexistenz so vieler Sprachen in einer Gesellschaft wie nur möglich. Anders gesagt,

> [a]ssimilation is a belief that cultural groups should give up their heritage cultures and take on the host society's way of life. In contrast, pluralism believes that these groups should maintain their heritage cultures in combination with the host culture. (Baker 2011: 409)

Diese miteinander nicht verträglichen Ideologien sind das Resultat der bei der Mehrheit der Gesellschaft vorherrschenden – zum Teil zwar ideenreichen, nichtsdestotrotz aber abstrusen – Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität und der auf diesen Einstellungen basierenden politischen Entscheidungen, welche meines Erachtens auf mangelndem Wissen oder gar Mythen um die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität (vgl. Lüdi 1996a: 233f.) beruhen, womit

> [...] calls for and against bilingual education are surrounded and underpinned by basic beliefs about minority languages and cultures, linguistic and cultural diversity, immigration and immigrants, equality of opportunity and equality of outcomes, empowerment, affirmative action, the rights of individuals and the rights of language minority groups, assimilation and integration, desegregation and discrimination, pluralism and multiculturalism, diversity and discord, equality of recognition for minority groups, social division and social cohesion. (Baker 2011: 374)

Die vorherrschenden Ideologien und die öffentliche Meinung können die Art und Weise, mit welcher Sprachplaner/innen die Sprachenvielfalt eines Landes betrachten, prägen und somit wiederum die öffentliche Meinung und die Einstellung einer Gesellschaft zu dieser Vielfalt beeinflussen. Dies kann weitreichende Konsequenzen für den Umgang mit der sprachlichen Vielfalt haben. Folglich stellt Nyati-Ramahobo (1999) fest, dass

> [...] if the socio-cultural goal is to assimilate all minority groups, then language is likely to be viewed as a problem in which all minority groups have to be eradicated. On the other hand, if the societal goal is to achieve linguistic and cultural pluralism, then, it is likely for language to be viewed as a right or as a resource. In this case all minority languages are recognised and their cultures preserved. (Nyati-Ramahobo 1999: 29)

So ist kulturelle und sprachliche Vielfalt oft unqualifizierten Entscheidungsträgerinnen, Entscheidungsträgern und (anderen) Laien und deren Gutdünken, das sich bei dem Thema Mehrsprachigkeit auf persönliche Beobachtungen stützt und von der öffentlichen Meinung leiten lässt, ausgeliefert. Einige Schulen erlauben nur das Sprechen der Unterrichtssprache.[5] Stur, ohne ein triftiges Argument und wider jeglicher wissenschaftlicher Grundlage werden der Nutzen und die Kosten sprachlicher Frühförderung und Förderung von Mehrsprachigkeit in Kindergärten diskutiert und gefordert, dass Kinder, deren Eltern als Migranten aus einem anderen Land oft unter widrigen Bedingungen eingewandert oder in das Aufnahmeland geflüchtet sind[6], nur Deutsch, und zwar so schnell wie nur möglich, zu lernen haben[7], denn es scheint sich auch heute noch „[...] die Vorstellung, dass die Herkunftssprache für das Kind und für die Gesellschaft keinen förderungswürdigen Wert darstelle [...]“ (Baur 2001: 47) zu halten. Noch immer sehen einige Pädagoginnen und Pädagogen die Erst-/Familiensprache von Kindern als Hindernis für die sprachliche Integration in der Zweitsprache Deutsch (vgl. Baur 2001: 47), und so manch eine Ärztin oder ein Arzt, eine Lehrerin oder ein Lehrer rät Eltern bei weniger prestigeträchtigen (außereuropäischen und weniger bekannten) Sprachen unter Umständen vom Gebrauch

5 In den Medien sind immer wieder Artikel zu Sprachverboten bzw. -geboten an Schulen zu finden. In Österreich war dies zuletzt im Mai 2012 an einer Vorarlberger Mittelschule der Fall, als die Schulleitung das Sprechen von Türkisch verboten hat (s. derStandard.at 2012-05-23; vgl. auch mit de Cillia 2006: 6).

6 Statt dem geläufigen Begriff ‚Migrantenkinder‘ wurde hier bewusst eine längere Umschreibung gewählt, da der Stempel ‚Migrantenkind/er‘ in Bezug auf (ein) Kind/er herabsetzend wirkt. Auch der Begriff ‚(Kind/er mit) Migrationshintergrund‘ ist nicht unumstritten. Graf (2008: 49) ist der Ansicht, dass „er [...] in pädagogischen Zusammenhängen eine Zumutung für alle Beteiligten dar[stellt].“ Die Begründung ist simpel: „[I]n der Regel sind nicht sie, sondern ihre Großeltern eingewandert. Sie sind nicht nur nicht gemeint, der ‚Migrationshintergrund‘ wandelt ihre Lerngeschichte und Kompetenz einseitig in einen defizitären Zustand eines zu erwartenden Mangels um.“ (Graf 2008: 49f.) Zwecks mangelnder Alternativen wird auch in dieser Arbeit gelegentlich der Begriff ‚Kind/er mit Migrationshintergrund‘ verwendet.

7 So die Ansichten von LAbg. Ing. Martin Huber (vgl. FPÖ-Landesgruppe NÖ 2012).

der Erst-/Familiensprache gar ab (vgl. Keim & Tracy 2007: 139; Tracy 2006; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000: 495f.), da sich gegenwärtig noch hartnäckig das Vorurteil hält, Kinder wären durch Mehrsprachigkeit besonders belastet und überfordert (s. zur öffentlichen Meinung über sprachliche Diversität Baur 2001: 47; Kielhöfer & Jonekeit 1998: 9; vgl. auch mit Baker 2011: 139)[8] und/oder Familien mit Migrationshintergrund müssten mit ihren Kindern deshalb nur Deutsch sprechen, da

> so Deutsch besser erworben würde und die Kinder in der Folge beim Schuleintritt dem Unterricht in der deutschen Sprache folgen könnten. Damit ist auch die Überzeugung weiter Teile der Gesellschaft verbunden, dass für die Schulreife von Kindern die Deutschkenntnisse entscheidend wären. (Datler *et al.* 2012: 19)

Doch „Ängste wurden nicht selten auch von Sprachwissenschaftlern geschürt [...]“ (Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000: 496; s. hier auch für einen Literaturüberblick) bzw. werden auch heute noch von Wissenschafterinnen und Wissenschaftern – trivialerweise keinen Sprachwissenschafterinnen und Sprachwissenshaftern – geschürt (es seien hier nur Esser 2006a,b,c,d, 2009[9] und Hopf 2005[10] genannt; vgl. eine aktuellere Diskussion in Gogolin & Neumann 2009).[11]

Dabei – so könnte man bei näherer Betrachtung urteilen – verfangen sich die Vorstellungen zur kulturellen und sprachlichen Vielfalt oft in einem Widerspruch. Einerseits wird die perfekte Beherrschung der Mehrheitssprache erwartet und mit Strenge gefordert: Kinder haben so früh wie nur möglich die Mehrheitssprache, unter Umständen sogar auf Kosten der Erstsprache, zu lernen; ältere Migrantinnen und Migranten sollen unter Androhung von Sanktionen die Mehrheitssprache bis zu einem bestimmten, für viele Verfechter dieser Sanktionen oft zu niedrigen, Niveau lernen; Individuen unterschiedlichster Herkunft wird bei Nichtkönnen der Mehrheitssprache der Aufenthalt erschwert, obwohl sie die Mehrheitssprache in ihrem Alltag – im Beruf, mit der Familie etc. – nicht brauchen und mit einer anderen Sprache – z. B. Englisch

8 Baur (2001: 47) ist der Ansicht, dass die Vorstellungen über den Wert einer Herkunftssprache einerseits und die Überforderung eines Kindes durch zwei Sprachen andererseits „[...] eine Allianz ein[gehen]: Die Herkunftssprache wird für das Kind wertlos, wenn sie für das Wichtigere, nämlich das Erlernen der deutschen Sprache, als Hindernis vermittelt wird.“

9 Professor für Soziologie und Wissenschaftslehre an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim im Ruhestand, derzeit Projektleiter am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

10 Professor des Departments Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam im Ruhestand.

11 Auch im Jahr 2009 macht Esser (2009: 70; Herv. i. O.) noch den Fehler, bei Zwei- und Mehrsprachigkeit von einer Ausnahmeerscheinung auszugehen: „Der Erwerb der Bilingualität ist ein Spezialfall des Spracherwerbs allgemein: Es müssen – trivialerweise – Fertigkeiten in der Erstsprache *und* in der Zweitsprache erworben werden. Das ist kein selbstverständlicher Vorgang und er unterliegt einer Reihe von individuellen wie sozialen Bedingungen.“ Wie weiter oben dargestellt wurde, ist der gleichzeitige Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen weltweit der Normalfall und unterliegt natürlich individuellen und sozialen Bedingungen, so wie dies der monolinguale Erwerb auch tut.

als einer in unserer Gesellschaft sehr prestigeträchtigen Sprache, aber auch mit weniger prestigeträchtigen Sprachen wie Türkisch – sehr gut zurecht kommen, da die Sprache von der Mehrheitsgesellschaft ohnehin beherrscht wird (z. B. eben Englisch) oder die Person überwiegend Kontakt zu Mitgliedern der eigenen Sprachgemeinschaft hat (z. B. eben Türkisch). Andererseits wird in manchen gesellschaftlichen Bereichen Mehrsprachigkeit und die „unvollkommene“ Beherrschung der Mehrheitssprache implizit – oder geradezu – verlangt: In einem chinesischen, türkischen, italienischen etc. Restaurant werden Mitarbeiter erwartet, die die Mehrheitssprache nicht auf einem muttersprachlichen Niveau beherrschen, sondern genau so aussehen und sprechen, wie es unserem Wissen und unserer Erfahrung entspricht. Hier erwartet man alles, aber nicht ein „Griaß Eana, wos dearf's sein?“ Dies darf der Wirt in einem Heurigen sagen, nicht aber der indische Restaurantbesitzer. Ein Paradox?

Die verschiedenen Einstellungen zu Sprache fasste erstmalig Ruiz (1984) in drei unterschiedlichen Basisvorstellungen (engl. *basic orientations*) zusammen, welche „[...] are [...] embedded in the subconscious assumptions of teachers, planners and politicians“ (Baker 2011: 375), ja wenn nicht gar der (Mehrheits-)Gesellschaft als ganzen, und „[...] regarded as fundamental and related to a basic philosophy or ideology held by an individual or group.“ (Baker 2011: 375) Ruiz (1984: 15) ist der Ansicht, dass die „[b]asic orientations to language and its role in society influence the nature of language planning efforts in any particular context.“ Im Zusammenhang mit Sprache definiert er eine Basisvorstellung folgendermaßen:

> *Orientation* [...] refers to a *complex of dispositions toward language and its role, and toward languages and their role in society.* These dispositions may be largely unconscious and pre-rational because they are at the most fundamental level of arguments about language; yet, the argument here is that an important role of the metatheoretician of language planning is to make these orientations obvious. (Ruiz 1984: 16; Herv. i. O.)

Nach Ruiz (1984: 15) spiegeln die Basisvorstellungen die Art und Weise wieder, wie jemand über Sprache und sprachliche Aspekte nachdenkt und spricht. Darüber hinaus aber auch, auf welche grundlegenden Forschungsfragen sich jemand im Hinblick auf das Thema ‚Sprache' begrenzt, wie Forschungsdaten interpretiert und aufgrund der Beobachtungen, Messungen, Erhebungen etc. die Forschungsfragen beantwortet werden, und schließlich, wie diese Daten überhaupt zustande kommen. Die persönliche Anschauung in Bezug auf das Thema ‚Sprache' kann somit eine Untersuchung und die auf der Untersuchung basierenden Ergebnisse beeinflussen. Basisvorstellungen zeigen vereinfacht ausgedrückt die Einstellungen zur Sprache auf und verdeutlichen, was über Sprache in der Gesellschaft gedacht wird.

Die Basisvorstellungen der Betrachtung von Sprache sind nach Ruiz (1984) ‚Sprache als Problem', ‚Sprache als Recht' und ‚Sprache als Ressource'. Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich näher mit diesen Perspektiven.

3.2 Sprache als Problem

Bei der Wahrnehmung von ‚Sprache als Problem' wird – von vielen nicht fachkundigen Menschen sowie manchen Expertinnen und Experten auch heute noch – die Ansicht vertreten, dass „[...] perpetuating language minorities and language diversity may cause less integration, less cohesiveness, more antagonism and more conflict in society" (Baker 2011: 376) und weiters, dass „[...] linguistic pluralism [...] leads to ethnic enclaves that cause inequalities between groups and particularly create ethnic conflict." (Baker 2011: 394) Des Weiteren wird Kindern, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen und so natürlich gleichzeitig mehr als nur eine Sprache erwerben, von einigen Lehrerinnen und Lehrern, Ärztinnen und Ärzten, Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen etc. eine Reihe an kognitiven Problemen zugesprochen – so gilt Mehrsprachigkeit z. B. „as a burden on the brain, mental confusion, slowing down of the acquisition of the majority language, identity conflicts, split loyalties, alienation, and even schizophrenia." (Baker 2011: 139) Mehrsprachigkeit wird gegenwärtig gelegentlich aber auch zur Ursache diverser persönlicher und sozialer Probleme gemacht. Sie wird „associated with mental retardation, moral inferiority, split identity, and linguistic shortcomings [...]" (Pavlenko 2005: 24; vgl. auch Wei & Moyer 2008: 3) und mit „feelings of anomie, alienation, apathy, cognitive dissonance, and emotional vulnerability [...]" (Pavlenko 2005: 25)[12] verbunden. Mehrsprachigkeit wird allerdings nicht nur auf individueller Ebene als ein Problem verstanden, sondern mit Problemen sprachlicher Minderheiten assoziiert, so mit „[...] poverty, handicap, low educational achievement, little or no social mobility." (Ruiz 1984: 19) Sprachliche Probleme werden daher „construed as a social problem to be identified, eradicated, alleviated, or in some other way resolved." (May 2001: 182) Nicht weniger problematisch sind manche linguistischen Theorien zur Mehrsprachigkeit, welche oft richtungsweisend für die Erstellung von Lehrplänen sind (vgl. Baker 2011: 163ff.).[13]

Die Befürchtungen der Mehrheitsgesellschaft in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität beschreibt Parrillo (2008) wie folgt:

12 Kielhöfer & Jonekeit (1998: 9f.) fassen die Negativurteile über Zweisprachigkeit, die in deutscher Fachliteratur vor 1950 zu finden sind und die sich nach deren Meinung noch bis heute gehalten haben, in einer Liste zusammen: Die Negativurteile betreffen einerseits die Sprachfähigkeit (zweisprachige Kinder wären überfordert; halbsprachig; sprachlich verspätet; hätten keine Muttersprache; wären sprachlich nicht kreativ), andererseits die Persönlichkeit des Kindes (z. B. wären zweisprachige Kinder intelligenzmäßig zurück; fantasielos und gefühlsarm; doppelzüngig, berechnend und verlogen; ohne Identität; linkshändig und ungeschickt; oberflächlich etc.).

13 Die Besprechung der einflussreichen Theorien *The Balance Theory*, *The Iceberg Analogy* und *The Thresholds Theory* würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Eine detaillierte und kritische Zusammenfassung ist in Baker (2011: 163ff.) zu finden.

> If too many others speak a different language, hold beliefs unlike theirs, and do not identify with or participate in mainstream social institutions, the native population fears a loss of social cohesion and national identity. (Parrillo 2008: 599)

Weist ein Kind mangelnde Sprachkenntnisse in einer Mehrheitssprache auf, so wird dieser Mangel als eine Behinderung und diese Behinderung als eine Benachteiligung des Kindes aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sprachlichen Minderheit, oder gar als absichtliche Benachteiligung des Kindes durch die Minderheit selbst, betrachtet. Abhilfe soll Förderunterricht schaffen, um Kinder auf das Niveau ihrer Altersgenossen zu bringen und deren kulturellen Mangel auszugleichen. Dies führt zu einer eindimensionalen Betonung der Mehrheitssprache, folglich zu einem subtraktiven Sprachenunterricht, dessen Ziel es ist, die Erstsprache durch die Schul-/Mehrheitssprache zu ersetzen (vgl. Crawford 2004: 73).

Die obigen Ausführungen bringen uns klar vor Augen, dass

> students from marginalized communities have been [and still are, J. F.] positioned as suffering from linguistic and cognitive handicaps. They have been defined by what they lack (e.g. standard English) rather than by what they have (e.g. bilingualism). (Cummins 2009: 265)

Ruiz (1984) meint, dass diese

> orientation is represented by malicious attitudes resolving to eradicate, invalidate, quarantine, or innoculate [sic!], or comparatively benign ones concerned with remediation and "improvement," the central activity remains that of problem-solving. (Ruiz 1984: 21)

Der Lösung von gesellschaftlichen Problemen, als deren Ursache sprachliche und kulturelle Vielfalt angenommen wird, wird bei der Perspektive ‚Sprache als Problem' leichtfertig mit Assimilation begegnet. Zwei- und mehrsprachige als auch -kulturelle Individuen sollen in entsprechenden Bildungsprogrammen zur monolingualen und -kulturellen Ideologie der Mehrheitsgesellschaft gezwungen werden, mit dem Ziel, letztendlich in nur einer Sprache völlig kompetent zu sein (vgl. Gort *et al.* 2008). Den Grund für diese Bemühungen sieht Baker (2011: 394) treffend in der irrigen Vorstellung der Mehrheitsgesellschaft zur Lösung gesellschaftlicher Probleme mehrsprachiger und mehrkultureller Länder, nämlich, dass „[...] linguistic assimilation provides the social, political, and economic integration necessary for equality of opportunity and political harmony." Kurz gesagt: es wird hartnäckig an dem Dogma des „development of the national language only and neglect of minority languages" (Nyati-Ramahobo 2004: 29) festgehalten.

Dabei kann – wie schon in Kapitel 2 dargelegt – die folgende Tatsache nicht genug betont werden:

> For many people, bilingualism and multilingualism are a fact of life and not a problem. Contact between people speaking different languages has been a common phenomenon since ancient times. (Wei 2008: 3)

3.3 Sprache als Recht

Aus der Perspektive von ‚Sprache als Recht' wird die selbstbestimmte Wahl einer Sprache als ein grundlegendes Menschenrecht betrachtet. Jeder Mensch soll das Recht auf die Wahl seiner Sprache/n sowie dem Unterricht in dieser/diesen Sprache/n(vgl. Baker 2011: 377ff.), ja mehr noch, ein „legal, moral and natural right to local identity" (May 2001: 182) haben. Mit der Hervorhebung von , Sprache als Recht' wird „emphasized the right to not be discriminated against on the basis of language." (Gort *et al.* 2008: 45)

Ziel der Perspektive von ‚Sprache als Recht' ist soziale Gerechtigkeit, die politisch umgesetzt werden soll, sodass auch Mitglieder sprachlicher Minderheiten die Möglichkeit haben, in ihrer jeweiligen (Erst-/Mutter-)Sprache unterrichtet zu werden (vgl. Nyati-Ramahobo 2004: 29) und somit gleichberechtigt Schulen und Universitäten zu besuchen[14], womit „students are enabled to become, and see themselves becoming, [sic!] intelligent, imaginative, and academically competent people." (Cummins 2009: 269) Aber auch die Teilnahme am politischen[15] (selbstständiges Wählen) und öffentlichen Leben (Vorbringen von Anliegen in öffentlichen Institutionen) soll sichergestellt werden.

Rojas & Reagan (2003: 15) sehen in der sprachlichen Assimilation „an ongoing assault on meaningful linguistic human rights" und Tinajero (2005: 20) meint, dass „[t]he movement toward enforced monolingualism, the imposition of a single dominant language, is tantamount to the subjugation of a people." Daher werden bei dieser Ausrichtung im Bildungsbereich bilinguale Angebote unterstützt, aber auch Angebote, die für die Revitalisierung und Erhaltung von Sprachen sorgen, und somit als Mittel zum Schutz der sprachlichen Rechte dienen und gleiche Bildungschancen möglich machen (vgl. Gort *et al.* 2008: 45).

14 In Bezug auf eines der Ziele bilingualer Bildung und die Verantwortung von (bilingualen) Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber der sprachlich „schwächeren" Minderheit meint Tinajero (2005: 20): „Bilingual education serves those who lack the power to demand more, the least well-off and least powerful in our society, those without a voice in English. We must be their political voice until such time as they can speak for themselves. The stronger our bilingual education programs, the sooner English learners can speak for themselves."

15 Albers (2011) weist in ihrem Artikel auf den Missstand hin, dass man – wie eben am 2. April 2010 geschehen – in Omaha, Nebraska (USA) durchaus nur dafür festgenommen werden kann, in einem Restaurant Spanisch zu sprechen, und fordert zum Schluss ihres Artikels die Leser auf: „Say no to the English-only agenda. Stand up for linguistic rights. Speaking a minority language is not a crime."

3.4 Sprache als Ressource

Bei der dritten Ausrichtung wird sprachlicher Diversität wohlwollend begegnet – jede Sprache wird als wertvolle Ressource für alle Beteiligten verstanden. Diese zunächst von Thompson (1973) schemenhaft beschriebene Idee wurde von Ruiz (1984) weiterverfolgt. Ruiz (1984: 28) meint, dass „language is a resource to be managed, developed and conserved [...].“ So wird oft die Meinung vertreten, dass das Beherrschen von zwei oder mehreren Sprachen nicht als ein Defizit, das es zu beheben gilt, verstanden werden kann, sondern in vielen Bereichen als ein Gewinn – und zwar sowohl für ein Individuum als auch für die ganze Gesellschaft – gesehen werden muss (vgl. Baker 2011: 382ff.; Crawford 2004: 73; Gort *et al.* 2008: 45). Auch Skutnabb-Kangas (2000) sieht in Minderheiten und deren Sprachen eine wertvolle Ressource:

> We minorities are not the problem, we and our language are part of the solution. *It is a human right for us to use our own language as the main media of education, and doing this provides both us and the society as a whole invaluable resources.* (Skutnabb-Kangas 2000: 611; Herv. i. O. fett, nicht kursiv)

Mehrkulturelle und -sprachliche Individuen verstehe ich allerdings als ein ergänzendes und bereicherndes Gegenstück zu der in Österreich vorherrschenden monokulturellen und -sprachlichen Mehrheitsgesellschaft (vgl. Unterkapitel 10.2). Somit wäre es im Hinblick auf Minderheiten angemessener, von mehrkulturellen und -sprachlichen Partnerinnen und Partnern mit einem sprachlichen Bestand von unschätzbarem Wert zu sprechen, als von einer sprachlichen Ressource, über die man als Gut verfügen kann. Dieser sprachliche Bestand

> includes noninstrumental benefits of language proficiency and cultural knowledge. These can include personal capital, with psychological, aesthetic, and professional or career benefits; cultural capital, connections with one's own family and cultural heritage and space for one's language and culture in mainstream society; and social capital, use of the language to accomplish one's own and others' social, economic, and political goals. (Peyton *et al.* 2008: 178)

Wird Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität positiv als wertvolle Ressource betrachtet, bedeutet dies auf individueller Ebene, dass „[p]rimary language support is a validation of the child's language and culture which facilitates self esteem to be maintained, stress to be reduced and education to be a positive experience as access to the core curriculum is provided.“ (Necochea & Cline 2000: 323) Auf gesellschaftlicher Ebene machen Gallo *et al.* (2008: 10) deutlich, dass „a quality education must prepare all students to succeed in the bilingual employment market [...]“, denn – so schreiben sie weiter – „[i]f we do not prepare our students for the future we will undoubtedly isolate them from a multilingual world that involves interaction among various languages, peoples, and countries.“ (Gallo *et al.* 2008: 10)

Ähnlich scheinen es auch Eltern bei der Wahl der passenden Schule für ihr Kind zu sehen. So stellt Parkes (2008) in einer Studie, deren Ziel es war, die Beweggründe von 724 Familien für die Wahl einer zweisprachigen Schule zu ergründen, fest, dass 93,6 % dieser 724 befragten Familien eine zweisprachige Schule deshalb wählten, „[...] so that their child would be able to speak, read and write in two languages [...]“ (Parkes 2008: 635; Herv. i. O.) und als weitere Gründe „[...] to be successful in a global society (63.1%), to be more successful in school (61.3%) and to be comfortable relating to different people (60.7%).“ (Parkes 2008: 635; Herv. i. O., alle typografischen Besonderheiten wurden beibehalten) Minderheitensprachen werden als Ressource sowohl für die sprachliche Minderheit als auch die sprachliche Mehrheit verstanden, denn bilinguale Programme „[...] aim to help both language majority students and language minority students develop balanced bilingual proficiency [...] and cultural understanding through being enriched by each other.“ (Jeon 2001: 88)

Befürworter dieser Orientierung sehen einen klaren Vorteil bilingualer Erziehung gegenüber monolingualer, legen Wert auf eine Lese- und Schreibfähigkeit in einer zweiten Sprache, und schätzen und respektieren Personen und die Kultur jener, die nicht die Mehrheitssprache sprechen (vgl. Rethinking Schools Online 2000–2001).

3.5 Konsequenzen für die Sprachplanung

Ruiz (1984) legt für jede der Basisvorstellungen – nämlich ‚Sprache als Problem‘, ‚Sprache als Recht‘ und ‚Sprache als Ressource‘ – typische Sprachplanungshandlungen fest. Diese beziehen sich auf die Typen der Sprachplanung, nämlich die Statusplanung, die Korpusplanung und den Spracherwerb. Eine Zusammenfassung dieser Handlungen ist in Tabelle 3.1 auf der nächsten Seite zu finden.

Bei der Betrachtung von ‚Sprache als Problem‘ wird bei der Statusplanung von Minderheitensprachen auf deren Auslöschung hingearbeitet, während die Korpusplanung Minderheitensprachen komplett vernachlässigt (vgl. Hornberger 1987: 125). Bei der Umsetzung wird im Unterricht auf das ‚transitorische Modell‘ zurückgegriffen, bei welchem Kinder so schnell wie möglich von ihrer Herkunftssprache zur Mehrheitssprache (Zweitsprache) wechseln sollen (vgl. Baker 2011: 207; Hornberger 1987: 125; Reich & Roth 2002: 17). Aus der Perspektive von ‚Sprache als Recht‘ wird Minderheiten bei der Statusplanung der Zugang zur jeweiligen Minderheitensprache gewährt und von ihnen die Verantwortung bei der Korpusplanung selbst übernommen (vgl. Hornberger 1987: 125). Im Unterricht wird bei dieser Vorstellung auf ‚Language-Maintenance-Modelle‘ gesetzt. Kinder werden in ihrer Herkunftssprache nicht nur gefördert, ein großer Teil des Unterrichts wird in ihrer Herkunftssprache abgehalten (vgl. Baker 2011: 207, 209f.; Hornberger 1987: 125; Reich & Roth 2002: 17f.). Wird schließlich ‚Sprache als Ressource‘ betrachtet, so wird bei der Statusplanung

	Orientations		
Activities	***language-as-problem***	***language-as-right***	***language-as-resource***
Status planning	minority language eradication	recognizes minority the rights of communities to maintain their language	seeks to preserve and develop as many minority languages as possible
Corpus planning	addresses national language standardization and neglects the minority language completely	addresses itself to standardization and graphization of minority languages	addresses the extension of the minority languages both lexically and sociolinguistically
Implementation	transitional bilingual education	maintenance bilingual education and the teaching of the national language as a second language	enrichment (two-way) bilingual education and literacy training in the minority languages

Tabelle 3.1: Basisvorstellungen zu Sprache und die ihnen zugrundeliegenden Sprachplanungshandlungen (hier tabellarisch nach Hornberger (1987: 125) dargestellt).

der Versuch unternommen, möglichst viele Sprachen zu erhalten und zu fördern. Bei der Korpusplanung wird auf die lexikalische und soziolinguistische Ausweitung der Minderheitensprachen hingearbeitet. Im Unterricht werden ‚Two-Way-Immersion-Modelle' implementiert, bei welchen sowohl einheimische Kinder als auch jene einer Sprachminderheit zusammen in beiden Sprachen unterrichtet werden (vgl. Baker 2011: 207, 209f.; Hornberger 1987: 125; Reich & Roth 2002: 18).

3.6 Abschließende Bemerkungen zu den Basisvorstellungen

Einerseits meint Ruiz (1984: 18), dass die Vorstellungen „[...] are competing but not incompatible approaches [...]", andererseits muss betont werden, dass

> [i]t would be [...] a mistake to assign orientations any direct causal role – as if government officials made decisions by explicitly choosing the language-as-problem alternative, say, over language-as-resource. This is not how real-world policies are formulated. One reason is that debates about language are seldom simply debates about language. In fact, they are generally *less about language* than about underlying social and political conflicts. Developments in language policy must therefore be understood holistically, in the context of broader historical forces. (Crawford 2004: 74; Herv. i. O.)

In der wissenschaftlichen Diskussion findet eine zunehmende Auseinandersetzung mit den Themen rund um die Herkunftssprache eines Individuums statt. Als Gründe können die folgenden genannt werden:

> (a) increased recognition of minority rights (both civil and linguistic), (b) a new appreciation for multiculturalism and societal diversity, and (c) the effects of massive migration of people from one country to another who—for political, economic, and religious reasons—are looking for a better way of life. (Campbell & Rosenthal 2000: 166; typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

Auch die vorliegende Arbeit setzt sich mit Individuen mit anderen/zusätzlichen Erstsprachen als/neben Deutsch auseinander. Dabei betrachte ich deren linguistischen und kulturellen Kenntnisse im Sinne von Ruiz (1984) als eine Ressource. Nach der folgenden theoretischen Auseinandersetzung zur Erstsprache (Kapitel 4) und zur Mehrsprachigkeit (Kapitel 5, 6 und 7) stelle ich diese Individuen als *Heritage Language Speaker* – und im Bildungsbereich als *Heritage Language Learner* – vor und thematisiere deren besondere Qualitäten (Teil III dieser Arbeit).

Teil II

Theoretische Grundlagen zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit

KAPITEL 4

Muttersprache / Erstsprache (L1) – Begriffe und definitorische Probleme

Der Begriff ‚Muttersprache' ist ein sehr alter. Seinen Ursprung hat er im lateinischen Ausdruck ‚patrius sermo' – eine Bezeichnung, die sich eigentlich auf ‚patria', also das Vaterland, bezieht. Zu Beginn des 12. Jahrhunderts taucht in Straßburg erstmalig der mittellateinische Begriff ‚materna lingua' auf. Weiters ist eine romanische Bezeichnung, nämlich ‚parlar materno', nachzuweisen, bevor in einer Chronik aus dem Jahre 1424 die niederdeutsche Bezeichnung ‚Mōdersprāke' zu finden ist (Birić 1986: 15). Die neuhochdeutsche Bezeichnung ‚mutter sprach' gilt als Entlehnung der niederdeutschen Bezeichnung und ist erstmalig für das Jahr 1522/23 belegt (Muhr 1986: 143).

Im Laufe der Zeit durchlief der Begriff ‚Muttersprache' allerdings vielfältige Bedeutungswandel. Außerdem wird er

> [j]e nach historischer, politischer, sozialer und linguistischer Situation der jeweiligen Sprachgemeinschaft [...] vielseitig und verschieden verwendet [...] [und] [...] ist immer auch ein *ideologischer* Begriff, der für die Identität und Orientierung der Menschen eine wichtige Rolle spielt. (Muhr 1986: 142; Herv. i. O.)

So unterscheidet (Birić 1986: 18f.; hier zusammengefasst) vier unterschiedliche Stufen des Bedeutungswandels:

1. Auftritt der Bezeichnung ‚Patrius sermo', Bezug dieser auf das Vaterland einerseits und eine bestimmte Sprache im Gegensatz zu einer anderen.
2. Auftritt der mittellateinischen Bezeichnung ‚Materna lingua', Bezug auf die Sprache eines bestimmten Gebiets.
3. Bezug der Bezeichnung ausschließlich auf jene Sprache, die ein Kind von seiner Mutter erwirbt.
4. Bezeichnung ‚Muttersprache' für jene Erstsprache, die ein Kind von einer Bezugsperson erwirbt.

Muhr (1986: 143) sieht lediglich drei Phasen der Bedeutungsentwicklung:

1. Haussprache einer ursprünglich zweisprachigen Gegend;
2. regional begrenzte Mundart und
3. Volkssprache als solche.

Er stellt fest, dass

> [...] der Begriff [Muttersprache] nur aus dem sozialen, politischen und historischen Lebenszusammenhang der jeweiligen Sprachgemeinschaft bei Berücksichtigung der spezifischen Sprechsituation bestimmbar ist. Muttersprache ist ein *kulturell determinierter* Begriff und somit je nach Kultur inhaltlich verschieden gefüllt. (Muhr 1986: 142; Herv. i. O.)

Heute wird – vor allem in Anlehnung an die englischsprachige Fachliteratur – der Begriff ‚Muttersprache' (engl. *mother tongue*) als gleichwertiges Synonym für den Begriff ‚Erstsprache' (engl. *first language*, L1) verwendet (Skutnabb–Kangas & McCarty 2008: 6), wobei er heute in der deutschsprachigen Literatur aufgrund der „wissenschaftsgeschichtl.[ich] bedingten Konnotationen des Begriffs ‚Muttersprache', der in der älteren Fachliteratur häufig mit einer negativen Bewertung früher Mehrsprachigkeit verbunden ist" (Andresen 2010: 184), seit den frühen 70er-Jahren weniger Verwendung findet (vgl. hierzu Muhr 1986: 156ff.). Außerdem ist heute der Grund für die seltenere Verwendung des Begriffs ‚Muttersprache' der ausschließliche Verweis auf die Mutter als derjenigen, von der eine Sprache erworben wird:

> Die Bezeichnung E.[rstsprache] umgeht die Problematik, die mit der Deutung des Begriffs Muttersprache als von der Mutter (und nicht etwa vom Vater) erlernter [sic!] Sprache einhergeht, sowie einer sich gegen Zwei- und Mehrsprachigkeit richtenden Einstellung, die suggeriert, dass es nur eine Sprache geben könne, in der ein Sprecher eine hohe Sprachkompetenz aufweist; der Terminus E.[rstsprache] macht andere Sprachen erwartbar. (Höhle 2010: 69; vgl. auch Romaine 1989: 19)

Ähnlicher Ansicht sind auch Dirim & Mecheril (2010). Sie meinen, dass

> [d]ieser Begriff suggeriert [...], dass »die Mutter« immer die bedeutsamste Sprachvermittlerin eines Kindes ist. »Muttersprache« stärkt damit die (Normalitäts-) Vorstellung, dass die Sprache der Mutter auch »natürlicherweise« die eigene sei. Damit wird nicht nur implizit ein Erziehungsverhältnis nahe gelegt, das (die sprachliche) Erziehung als vorrangige Aufgabe und Angelegenheit von Frauen (Müttern) ausgibt, der Ausdruck »Muttersprache«bestätigt darüber hinaus auch die Vorstellung, dass Sprachen-Sprechen eine Frage der »Abstammung« sei. (Dirim & Mecheril 2010: 19; typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

Im Kontext des Bilingualismus kann der Begriff ‚Muttersprache' allerdings tatsächlich auf die von der Mutter gelernte Sprache referieren. Die Sprache des Vaters wäre demnach mit dem Begriff ‚Vatersprache' zu bezeichnen. Saunders (1988) beschreibt in seinem Buch *Bilingual Children: From Birth to Teens* den sprachlichen Werdegang seiner bilingual erzogenen Kinder. In einem Gespräch konfrontiert er seinen Sohn Thomas mit dem Wort ‚Muttersprache':

> Thomas (7;4,5) (speaking about a former colleague of the father): Pavel spricht sehr gut Deutsch. [...]
>
> Father: Ja, und auch sehr gut Tschechisch. Das ist seine Muttersprache. [...]
>
> Thomas: Ja, ich weiß. [...]
>
> Father (out of curiosity, since he does not think Thomas has heard the term "mother tongue" before): Was ist deine Muttersprache? [...]
>
> Thomas (spontaneously): Deutsch. [...] (But then pauses, thoughtfully): Nein, Englisch ist meine Muttersprache. Deutsch ist meine Vatersprache. [...] (Saunders 1988: 138)

Saunders (1988) zeigt auf diese Weise, dass auch schon Kinder über ihre Mehrsprachigkeit reflektieren können und der Begriff ‚Muttersprache' in einem bilingualen Kontext durchaus in Opposition zum Begriff ‚Vatersprache' gestellt werden kann.

Aber problematisch ist nicht nur der Begriff ‚Muttersprache' auch der Begriff ‚Erstsprache' ist theoretisch schwer zu fassen. Schließlich unterlief und unterläuft auch dieser nach wie vor einem Bedeutungswandel, der sich den jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Vorstellungen anpasst. Laut Dirim & Mecheril (2010: 19) impliziert der Begriff ‚Erstsprache', dass Sprachen nur aufeinanderfolgend erworben werden können – d. h. auf den vollständigen Erwerb einer ersten Sprache folgt der Erwerb einer zweiten, dann einer dritten etc., dabei wäre es

> [i]m Rahmen des in migrationsgesellschaftlichen Kontexten häufig vorkommenden bilingualen Erstsprach*en*erwerbs [...] allerdings angemessen, von den Erstsprach*en* eines Menschen zu reden. (Dirim & Mecheril 2010: 19; Herv. i. O.)[16]

In der Literatur werden im Kontext der Migration für die in der frühen Kindheit ohne formalen Unterricht erworbene erste Sprache auch die Begriffe ‚Familiensprache' und ‚Herkunftssprache' verwendet (vgl. Butzkamm 2002: 10; de Cillia 2011: 3; Dirim & Mecheril 2010: 19; Reich & Roth 2002). Allerdings sind auch diese Begriffe nicht unproblematisch, denn

> [d]er Begriff der »Familiensprache« suggeriert in seiner gewöhnlich im Singular verwendeten Form, dass in Familien immer nur eine Sprache und diese durchgängig gesprochen wird; zudem wird nur die Bedeutung der Familie für den Spracherwerb betont. Gleichwohl fasst dieser Ausdruck Phänomene des Spracherwerbs und der Sprachpraxen, die in relativ vielen empirischen Zusammenhängen anzutreffen sind [...] (Dirim & Mecheril 2010: 19; typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

und

> [d]er Ausdruck »Herkunftssprache« stärkt Vorstellungen, die Menschen auf eine natioethno-kulturelle Herkunft festlegen und steht, vielleicht noch mehr als die

16 Entsprechend dieser Feststellung wird in dieser Arbeit bei mehreren Erstsprachen eines Individuums ebenfalls die Rede von seinen Erstsprachen und dem Erstsprachenerwerb dieser sein.

> Wendung »Muttersprache«, in der Gefahr, indirekt Rassekonstruktionen[17] [...] aufzurufen. (Dirim & Mecheril 2010: 19; typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

Oksaar (2003) verwendet die Begriffe ‚Muttersprache', ‚Erstsprache' ‚Primärsprache', ‚Grundsprache', ‚natürliche Sprache' und ‚Herkunftssprache' schließlich synonym, „wohl wissend, dass die Bedeutung des Kompositums durch seine Motiviertheit konnotativ gesteuert werden kann." (Oksaar 2003: 14)

Bei der Beschreibung des Begriffs ‚Muttersprache' stützt sich Skutnabb-Kangas (1981: 14ff.) wiederum auf vier grundlegende Begriffe: *origin, competence, function* und *attitudes*. Eine Beschreibung der Begriffe ist in Tabelle 4.1 zu sehen:

Criterion	***Definition of "mother tongue"***	***Discipline***
origin	the language one learnt first (the language in which one established one's first lasting communication relationship)	sociology
competence	the language one knows best	linguistics
function	the language one uses most	sociolinguistics
attitudes	the language one identifies with (internal identification)	social psychology
		psychology of the individual
	the language one is identified as a native speaker of by other people (external identification)	social psychology
		sociology
(automacy) (world view)	(the language one counts in, thinks in, dreams in, writes a diary in, writes poetry in, etc.)	popular conceptions

Tabelle 4.1: Kriterien zur Definition des Begriffs ‚Muttersprache' und die wissenschaftlichen Disziplinen, die diese Begriffe am ehesten repräsentieren (aus Skutnabb-Kangas 1981: 18).

Nebst alldem zeigt De Rosa (2007), dass eine Erstsprache nicht nur jene ist, die ein Kind von den unmittelbarsten Personen erwirbt, sondern die Sprache der Primärsozialisation:

17 Der Begriff ‚Rassekonstruktion' ist hier im Sinne von Miles (1999) zu verstehen – dieser benutzt allerdings durchgehend den Begriff ‚Rassenkonstruktion'. Miles (1999: 100) spricht dann von Rassenkonstruktion, wenn „gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale dergestalt strukturiert werden, daß sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren." Dieser Begriff nimmt auf den Vorgang der Kategorisierung Bezug, mit dem jemand anderer hinsichtlich sichtbarer, den Körper betreffender, aber auch unsichtbarer biologischer Merkmale definiert wird, womit man implizit Gegensätze schafft, und durch diese das Selbst und die eigene Identität definiert. (Miles 1999: 100f.; s. auch Miles 2000: 21)

> Die Erstsprache kann ein Dialekt oder eine Hochsprache sein und ist vielmehr unter der Benennung „Muttersprache“ bekannt. Die Erstsprache ist die Sprache, die von den Eltern vermittelt wird. Sie ist daher die erste Sozialisationssprache in den Beziehungen innerhalb der Familie. Durch sie werden die ersten unmittelbaren Gefühle geäussert [sic!]. Im Kindergarten und danach in der Schule kann man die Kenntnisse der Erstsprache verstärken, vertiefen und erweitern. In diesem Kontext wird man zweisprachig, wenn die Eltern mit dem Kind gleichzeitig zwei unterschiedliche Sprachen schon von Geburt an sprechen und sie so vermitteln. (De Rosa 2007: 15; Herv. i. O. fett, nicht kursiv)

Was den Erwerb der Erstsprache – oder auch den Erwerb von zwei oder mehreren Erstsprachen (vgl. Unterkapitel 6.2) – anbelangt, so erwerben Kinder, insofern keine primären Sprachentwicklungsauffälligkeiten[18] oder eine sekundäre Beeinträchtigung[19] der Sprache vorliegt und ein ausreichender sprachlicher Input gegeben ist, im Rahmen des natürlichen Spracherwerbs „intuitiv, meistens unbewußt durch soziale Kontakte“ (Edmondson & House 2011: 11), aber auch durch „partnerloses Probieren und Spielen mit der Sprache, das man durchaus als Üben bezeichnen kann“ (Butzkamm 2002: 60) eine Erstsprache[20] und können sich beim Eintritt in die Grundschule problemlos verständigen (vgl. Klein 1992: 15).

Unter Erstsprache (L1) wird, einfach ausgedrückt, „the language first learnt, best known, and/or most used“ (Skutnabb–Kangas & McCarty 2008: 6) verstanden, im Rahmen vom doppelten Erstsprachenerwerb sind dies natürlich zwei Sprachen (1L1 + 2L1). Hiermit ist aber nicht gesagt, dass die Erstsprache/n einer Person ein ganzes Leben lang dieselbe/n sein muss/müssen. So meinen Skutnabb–Kangas & McCarty (2008: 11), dass „[t]here may be a change of mother tongue during a person's lifetime [...]“, denn

> [w]elche Sprache gelernt und bevorzugt wird, hängt letztlich von den Lebensumständen ab. Sie können sich z. B. durch Migration verändern, so daß die zuerst gelernte Sprache nicht mehr gebraucht und darum vergessen wird. (Apeltauer 2003: 10)

18 Dies „[...] sind solche ohne (bisher) nachweisbare Ursachen, die man heute allgemein als *spezifische Sprachentwicklungsstörung* (SSES) bezeichnet (nach dem Englischen: *Specific Language Impairment* – SLI, früher auch Entwicklungsdysphasie genannt).“ (Schaner-Wolles 2010: 176; Herv. i. O.)

19 Beispiele für sekundäre Beeinträchtigung liegen nach Schaner-Wolles (2010: 177; Fußnote 2) in folgenden Fällen vor: „infolge von sensorischen Störungen (z. B. bei Hörstörungen, blinden Kindern), mentalen Retardierungen (z. B. bei Down-Syndrom oder Williams-Beuren-Syndrom), neurologischen Schädigungen (z. B. bei erworbener Aphasie in Kindesalter), emotional-psychischen Störungen (z. B. bei frühkindlicher [sic!] Autismus), oder in Deprivationssituationen (z. B. bei so genannten „Wolfskindern“ [...]; bei Heimkindern unter ungünstigen Heimbedingungen).“

20 Auch ein gehörloses Kind lernt problemlos die Gebärdensprache. Gebärdensprachen sind natürliche Sprachen mit eigenen grammatischen Strukturen. Eine gute Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung bietet Boyes Braem (1995).

KAPITEL 5

Mehrsprachigkeit – Terminologiesalat und Häufigkeitswillkür

5.1 Das Problem der Verwendung von Fachtermini

Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet ist während der Beschäftigung mit und der Erforschung von Sprache eine große Anzahl von Begriffen zur Beschreibung von „Sprachen oder Varietäten von Individuen und Gesellschaften“ (Boeckmann 2008: 21) entstanden. Eine Vielzahl dieser Begriffe findet in „der wissenschaftlichen Diskussion, in gesetzlichen und anderen Texten der Bildungspolitik sowie in der Alltagssprache“ (Boeckmann 2008: 21) eine Verwendung. Die in Tabelle 5.1 auf der nächsten Seite in zufälliger Reihenfolge aufgelisteten Begriffe „[bezeichnen] verschiedene Eigenschaften der Sprachen der Menschen [...]“ (Boeckmann 2008: 21) Diese sind auch für Expertinnen und Experten oft ohne eine umfassende Definition nicht eindeutig. Es können aber durchaus noch mehr Begriffe im Zusammenhang mit Sprache genannt werden. Bei Wojnesitz (2009) z. B. finden sich alleine über 50 Komposita in Verbindung mit dem Wort ‚Sprache‘.[21] Die in ihrer Arbeit verwendeten Begriffe bezeichnen nicht nur Sprachen oder Varietäten von Individuen und Gesellschaften (Hochsprache/Standardsprache vs. Alltagssprache/Umgangssprache vs. Bildungssprache vs. Jugendsprache / Stadtteilsprache etc.), sondern unterscheiden Sprachen auch nach deren geografischer Verteilung (Ostsprache vs. Westsprache etc.), ihrem Erwerbszeitpunkt (Muttersprache/Erstsprache vs.

21 Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, alphabetisch geordnet: Alltagssprache, Aufnahmesprache, Bildungssprache, Drittsprache, Erstsprache, Fachsprache, Familiensprache, Fremdsprache, Geheimsprache, Gemeinschaftssprache, Grundsprache, Heimatsprache, Heimsprache, Herkunftssprache, Hochsprache, Identifikationssprache, Interimsprache, Jugendsprache, Kleinsprache, Kommunikationssprache, Kontaktsprache, Landessprache, Lernersprache, Lesesprache, Lieblingssprache, MigrantInnensprache, Migrationssprache, Minderheitensprache, Muttersprache, Nachbarsprache, Nationalsprache, natürliche Sprache, Ostsprache, Pidginsprache, Primärsprache, Regionalsprache, Schriftsprache, Schulfremdsprache, Schulsprache, Staatssprache, Stadtteilsprache, Standardsprache, Tertiärsprache, Umgangssprache, Unterrichtssprache, Verkehrssprache, Viertsprache, Volkssprache, Weltsprache, Westsprache, Zielsprache, Zweitsprache (Begriffe im Plural wurden in den Singular überführt.)

Zweitsprache/Fremdsprache etc.) und ihren spezifischen Sprachformen (Fachsprache). Und so ist es nicht verwunderlich, dass in der (deutschsprachigen) Literatur – auch in der aktuellen – die Begriffe ‚Zweisprachigkeit', 'Mehrsprachigkeit' und ‚Bilingualismus' kaum differenziert und häufig synonym verwendet werden. In manchen Fällen wird Mehrsprachigkeit explizit als Oberbegriff, Bilingualismus als „Unterfall der Mehrsprachigkeit" (Maak 2010: 31) verstanden – der Begriff ‚Bilingualismus' soll im Begriff ‚Mehrsprachigkeit' also schon enthalten sein (vgl. Saville-Troike 2006: 4). In den meisten Fällen wird Bilingualismus jedoch als Oberbegriff für Zwei- und Mehrsprachigkeit betrachtet (vgl. Apeltauer 1997: 6; Spolsky 1988: 100) – hier wiederum wird Mehrsprachigkeit im Begriff ‚Bilingualismus' mitgedacht (vgl. Baker 2011: 3) oder die Begriffe werden synonym gebraucht (vgl. Bickes & Pauli 2009; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000). So verwendet Weinreich (1953) den Begriff *bilingualism* stellvertretend für *multilingualism* und schreibt:

Heimsprache	heritage language
Muttersprache	Heimsprache
Standardsprache	Staatssprache
community language	Eigensprache
Herkunftssprache	Bildungssprache
Minderheiten-/MigrantInnensprache	Schulsprache
Unterrichtssprache	Zweitsprache
Verkehrssprache	Familiensprache
Umgebungssprache	Fremdsprache
language(s) of education/schooling/school education	

Tabelle 5.1: Bezeichnungen für Sprachen oder Varietäten von Individuen und Gesellschaften (adaptiert nach Boeckmann 2008: 21; Herv. i. O.).

> The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL. (Weinreich 1953: 1; Herv. i. O.) Unless otherwise specified, all remarks about bilingualism apply as well to multilingualism, the practice of using alternatively three or more languages. (Weinreich 1953: 1; Fußnote 1)

Auch Mackey (2000) ist der Ansicht, dass

> [...] if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative [...]. We must moreover include the use not only of two languages, but of any number of languages [...]. We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual. (Mackey 2000: 22)

Eine ähnliche Ansicht ist auch bei Baetens Beardsmore (1986) zu finden. Dieser gibt im Hinblick auf den Begriff *bilingualism* zu bedenken, dass

> [...] the term bilingualism does not necessarily restrict itself to situations where only two languages are involved but is often used as a shorthand form to embrace cases of multi- or plurilingualism. (Baetens Beardsmore 1986: 3)

Und schließlich werden bei dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit' oft Konzepte mitgemeint, die auf den ersten Blick nicht offensichtlich sind, so z. B. das Fremdsprachenlernen per se bzw. das *multiple language learning* (vgl. Hufeisen & Jessner 2011).

Darüber hinaus werden unterschiedliche Phänomene der Mehrsprachigkeit unter gleiche Begriffe subsumiert, sodass der ‚doppelte Erstspracherwerb' – auch ‚bilingualer Erstspracherwerb' bzw. ‚simultane Zweisprachigkeit' genannt – (ungeachtet der Kompetenz in den beiden Sprachen) aber auch die ‚sukzessive Zweisprachigkeit' mit dem Begriff ‚Bilingualismus' bezeichnet werden. Auch unter dem Begriff ‚Zweitspracherwerb' (engl. *second language acquisition*) werden oft Konzepte und Phänomene subsumiert, die vom natürlichen Erwerb einer Zweitsprache in einem Einwanderungsland bis hin zum Lernen einer dritten, vierten etc. Fremdsprache reichen (vgl. Hufeisen & Jessner 2011: 111). Noch weiter geht die „Konzept-Schere" beim Begriff ‚Trilingualismus' auf, bei dem auf der einen Seite der gleichzeitige Erwerb von drei Sprachen verstanden werden kann, auf der anderen Seite jedoch das *second foreign language learning* (vgl. Hufeisen & Jessner 2011: 111), das angesichts seiner Erwerbsmodalität (vgl. Abschnitt 7.2.3) anders zu bewerten ist, wobei man sich heute einig ist, dass der Erwerb einer zweiten Fremdsprache anders betrachtet und bewertet werden muss, als der Erwerb der ersten Fremdsprache (vgl. Hufeisen & Jessner 2011: 110f.)[22]. Welche Phänomene der Begriff ‚Dreisprachigkeit' (auch Trilingualismus; engl. *third language acquistion* bzw. engl. *trilingualism*) im Hinblick auf den Erwerbszeitpunkt der drei Sprachen genau umfasst, zeigt Cenoz & Jessner (2000: 40):

- L1→L2→L3: Erwerb der Erstsprache gefolgt von sukzessivem Lernen zwei weiterer Sprachen, wobei dies zeitlich versetzt geschieht;
- L1→L2/L3: Erwerb der Erstsprache gefolgt von simultanem Lernen einer zweiten und einer dritten Sprache;
- L1/L2→L3: simultaner Erwerb von zwei Erstsprachen gefolgt von sukzessivem Lernen einer dritten Sprache;
- L1/L2/L3: simultaner Erwerb von drei Erstsprachen.

Noch komplizierter wird es bei vier Sprachen, denn hier ergeben sich schon acht mögliche Wege diese vier Sprachen zu erwerben bzw. zu lernen (vgl. Cenoz & Jessner 2000: 40f.), womit ein einziger Begriff zahlreiche Phänomene der Aneignung von unterschiedlichen Sprachen umfasst. Schließlich werden die Begriffe dann problematisch, wenn es zu Unterbrechungen im Erwerb kommt, womit noch kompliziertere Erwerbsreihenfolgen entstehen: „This diversity is increased if we consider that the acquisition process can be interrupted by the process of acquiring an additional language and then

22 Für einen Literaturüberblick s. Aronin & Singleton (2012: 5f.).

restarted again (L1→L2→L3→L2).“ (Cenoz & Jessner 2000: 41)[23] Es ist deutlich, dass viele der in der Mehrsprachigkeitsforschung verwendeten Begriffe viele einzelne und komplexe Phänomene umfassen, und es ist für die zukünftige Forschung nötig, die vorhandenen Begriffe mit Vorsicht zu verwenden (vgl. Aronin & Singleton 2012: 6). Die verwendeten Begriffe müssen genauer spezifiziert und neue Begriffe genauer eingegrenzt werden, und im Hinblick auf die (möglichen) Phänomene ist zu bedenken, „that much more complex possible research methods have to be used in order to study these complex phenomena effectively and systematically.“ (Hufeisen & Jessner 2011: 112; vgl. auch Aronin & Singleton 2012: 6)

Im Folgenden findet eine genauere Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ statt.

5.2 Mehrsprachigkeit (respektive: Mehrsprachig? Und wenn ja: wie oft?)

Im vorigen Kapitel haben wir gesehen, dass die Begriffe ‚Bilingualismus‘ (engl. *bilingualism*) und ‚Mehrsprachigkeit‘ (engl. *multilingualism*) teils synonym, teils gegenseitig als Oberbegriff für den jeweils anderen Begriff verwendet werden, wobei bei ihrer Nennung mindestens zwei oder auch mehr Sprachen gemeint sein können. Aber auch in Bezug auf den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ herrscht zunächst keine Einigkeit bei der Frage, wie viele Sprachen denn mit diesem Begriff überhaupt gemeint sein sollen. Sind es zwei Sprachen? Sind es drei Sprachen? Sind es mindestens drei und mehr?

Gängige Definitionen zur Mehrsprachigkeit, die vor allem in englischsprachiger Literatur zu finden sind, lauten oft ähnlich der folgenden: „A multilingual individual is anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading).“ (Wei 2008: 4)[24]

Wie schon Wilton (2011: 45) im umfassenden Sammelband *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (Knapp & Seidlhofer 2011) bemerkt, geht aus dieser Definition deutlich die Bedeutung des Präfixes *multi* hervor, das als ‚mehr als eins‘ zu verstehen ist. Wilton (2011) hält an der Definition von Wei (2008: 4) fest und gebraucht diese in weiterer Folge als Oberbegriff für weitere Phänomene der Mehrsprachigkeit:

23 Genau solch eine Unterbrechung des Spracherwerbs – nämlich die Unterbrechung im Erwerb der Erstsprache – ist Gegenstand dieser Arbeit und wird im Teil III dieser Arbeit besprochen.

24 Obwohl Wei (2008) in seinem Artikel *Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism* durchgehend von *bi-* und *multilingualism* spricht, bezieht sich diese Definition alleinig auf ein *multilingual individual*, womit er uns eine Definition zu einem *bilingual individual* schuldig bleibt. Denn ohne dies an irgendeiner Stelle explizit zu erwähnen, scheint Wei (2008) die Begriffe *bilingualism* und *multilingualism* synonym zu gebrauchen. Dies ist im Text an einer Reihe an Stellen offensichtlich.

> [...] we accept multilingualism as a broad concept describing the outcome of the acquisition of more than one language by an individual. On a societal level, multilingualism can be broadly defined as the presence of more than one language (or speech community) in a society. This broad concept encompasses the above terms and provides an umbrella term for a variety of phenomena. With regard to a particular individuum, society, situation or research context, the broad concept then can be defined more specifically, for instance to mean bilingualism or trilingualism or their variants such as diagonal or vertical multilingualism. (Wilton 2011: 54)

Im Hinblick auf die Anzahl der Sprachen, die mit dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit' angegeben werden sollen, ist auch bei Königs (2002) eine interessante Passage zu finden:

> Mehrsprachigkeit ist nicht mehr nur die weitgehend gleiche und annähernd muttersprachenähnliche Kompetenz in zwei Sprachen, sondern Mehrsprachigkeit impliziert bereits auch die möglichst weitreichende Kompetenz in einer anderen als der Muttersprache. (Königs 2002: 49)

Es ist klar ersichtlich, dass auch hier durch den Komparativ *mehr* im Derivat ‚Mehrsprachigkeit' zwei Sprachen gemeint sind.[25]

Doch dass im Kontext der Mehrsprachigkeit mit dem Präfix *multi* immer ‚mehr als eins' verstanden wird ist nicht selbstverständlich (vgl. z. B. McArthur 1992: 673). Im gleichen Sammelband (Knapp & Seidlhofer 2011), in dem auch der Artikel von Wilton (2011) enthalten ist, haben Hufeisen & Jessner (2011) eine andere Vorstellung von der Anzahl der Sprachen, die mit dem Präfix *multi* angegeben werden soll. So sind sie der Ansicht, dass

> [b]eing multilingual means being proficient in more than two languages, as is the case with citizens who grow up with three or more languages. [...] Becoming multilingual can evolve from being surrounded by more than two languages on a daily basis [and] it could just as easily apply to a person who grows up with just one first language and then learns two or more languages in the course of his/her school career. [...]
> It is important to note that this viewpoint represents a contrast to earlier and common beliefs that the prefix 'multi' indicates 'more than one', with the consequence that multilingualism is often (erroneously) used as a synonym for bilingualism only and that multiple language learning is somehow identical to learning a first foreign language (= L2). (Hufeisen & Jessner 2011: 110)

Das Präfix *multi* bedeutet hier also ‚mehr als zwei' wobei es keine Rolle spielt, ob die Sprachen natürlich erworben oder aber in der Schule zur Erstsprache hinzugelernt werden. Mehrsprachigkeit gilt bei einer solchen Definition somit nicht mehr

25 Darüber hinaus äußert sich Königs (2002) auch zur Kompetenz, die durch den Begriff ‚Mehrsprachigkeit' mitgemeint werden soll, und legt diese nicht nur für das bilinguale Individuum, sondern auch für Fremdsprachenlerner/innen fest. Die Kompetenz zwei- und mehrsprachiger Individuen wird einführend im Unterkapitel 6.2 und weiter in Kapitel 7 näher besprochen.

als Oberbegriff für weitere Phänomene wie Bilingualismus, Trilingualismus, Zweitsprachenerwerb etc., sondern ist ein eigenständiger Terminus, der sich zu den eben genannten gesellt. Dies zeigt, dass nach wie vor große Uneinigkeit in Bezug auf den Begriff *multilingualism* bzw. ‚Mehrsprachigkeit' herrscht.

Ferner – wie auch schon aus dem obigen Zitat ersichtlich – zeigt Kemp (2009), dass als mehrsprachig eine Fülle an Individuen in den unterschiedlichsten Kontexten bezeichnet wird:

> Multilinguals may use a number of languages on account of many different social, cultural and economic reasons. They may live in a multilingual community, or overlapping bilingual communities, or be in contact with several monolingual communities. Their proficiency in each of their languages is likely to differ, and may fluctuate over time [...]. Their languages may have different roles and functions, they may use them separately or codeswitch, and they are still described as multilingual whether they know three or seven languages. (Kemp 2009: 12.f)

Die Gründe für den inkonsequenten und undurchsichtigen Gebrauch des Begriffs *multilingualism* bzw. ‚Mehrsprachigkeit' sind einfach erklärt:

> Differing definitions of multilingualism arise on account of two related groups of reasons: those deriving from participants' complex situation with regard to the nature of their use of various languages, and those deriving from researchers' differing backgrounds, ideologies and purposes. (Kemp 2009: 11)

Vor allem im Hinblick auf die unterschiedlichen Hintergründe, Ideologien und Ziele von Wissenschafterinnen und Wissenschaftern muss betont werden, dass

> [t]he extent to which researchers attempt to capture this complexity in the definition of multilingualism they use for their research or to simplify it in order to investigate a particular aspect affects their methodology and research findings. (Kemp 2009: 13)

Eine ähnliche Situation finden wir bei der Verwendung des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit' im deutschsprachigen Raum vor. So ist Bausch (2003) der Meinung,

> [...] dass die Begriffe Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im unterrichtsmethodischen und curricularen sowie vor allem auch im sprachenpolitischen Kontext noch immer synonym gebraucht werden, obwohl spätestens seit Weinreich (1976) feststeht, dass sich echte Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt. (Bausch 2003: 439; Herv. i. O.)

Bausch (2003) scheint – in Anlehnung an Weinreich (1976) – eigene Überlegungen zur Mehrsprachigkeit gemacht zu haben, denn weder ist nachvollziehbar, wie denn ‚echte Mehrsprachigkeit' in Abgrenzung zu einer ‚unechten Mehrsprachigkeit' zu verstehen ist, noch ist ersichtlich, warum Mehrsprachigkeit gerade den Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. das Lernen einer zweite Fremdsprache erfordern soll.

Bevor der Begriff ‚Mehrsprachigkeit' hinsichtlich seiner quantitativen und qualitativen Merkmale näher spezifiziert werden kann, müssen zunächst Fragen nach dem bilingualen Individuum, seiner Kompetenz und den Formen seiner Mehrsprachigkeit beantwortet werden.

KAPITEL 6

Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit

6.1 Traditionelle Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit

Auf einem Kontinuum mit zwei entgegengesetzten Polen bietet Bloomfield (1933) die maximale Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit an. Er definiert Bilingualismus[26] als „[...] native-like control of two languages“ (Bloomfield 1933: 56), was hieße, eine bilinguale Person wäre „‘dually monolingual’, since a person at this level of bilingualism would in effect be able to function as if he or she were two monolinguals.“ (Saunders 1988: 7) Demgegenüber bietet Diebold (1961) mit seinem Begriff *incipient bilingualism* eine völlig minimalistische Definition an:

> [...] contact with possible models in a second language and the ability to use these in the environment of the native language. The definition is not normative as to the distance of correspondence between model and replica, and can include literate skills as well as so-called ‘passive knowledge’. It has the value that it is purely formal, not bound by the pragmatic and semantic considerations inherent in ‘complete meaningful utterances’. (Diebold 1961: 111)

Eine ebenfalls sehr liberale Vorstellung von Bilingualismus stammt von Edwards (1994):

> Everyone is bilingual. In saying this, I make the assumption that there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety. If, as an English speaker, you can say *c'est la vie* or *gracias* or *guten Tag* or *tovarisch*—or even if you only understand them—you clearly have some ‘command’ of a foreign tongue. (Edwards 1994: 55; Herv. i. O., typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

Und auch Lüdi (1996b) ist der Ansicht, dass Mehrsprachigkeit

> [...] keineswegs eine perfekte Sprachbeherrschung voraussetzt, sondern bloß den regelmäßigen Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen in verschiedensten

26 Auch als ‚bilingualer/doppelter Erstspracherwerb‘ oder ‚simultaner/balancierter Bilingualismus‘ bezeichnet.

> alltäglichen Situationen. Ein Migrant gilt als mehrsprachig, sobald er regelmäßig in der Aufnahmesprache kommuniziert, auch wenn dies zunächst noch in einer beschränkten Anzahl von Situationen und mit begrenzten sprachlichen Mitteln geschieht. (Lüdi 1996b: 322)

Apeltauer (1997: 16) und Apeltauer (2001: 631) wiederum schränkt die sprachlichen Fähigkeiten, welche bilinguale Personen bei ihrer zweiten Sprache an den Tag legen müssen, ein. So ist in der zweiten Sprache lediglich eine rezeptive (Hören, Lesen)[27] Sprachkompetenz, nicht aber eine produktive (Sprechen, Schreiben)[28], ausreichend. Apeltauer (2001: 631) unterscheidet zwischen rezeptivem und produktivem Bilingualismus. Beim rezeptiven Bilingualismus wird eine Sprache in ihrer mündlichen und eventuell schriftlichen Form lediglich verstanden, wohingegen sie beim produktiven Bilingualismus auch gesprochen und eventuell geschrieben werden kann. Nach Apeltauer (1997)

> [setzt] [e]in alternierender Gebrauch zweier Sprachen [...] nicht voraus, daß beide Sprachen auch produktiv beherrscht werden. Es genügt, wenn eine Person eine fremde Sprache verstehen kann. Bereits dann werden wir sie als zweisprachig bezeichnen. (Apeltauer 1997: 16; s. auch Apeltauer 2001: 631)

Zwischen rezeptiver und produktiver Kompetenz unterscheidet allerdings schon Haugen (1987) und gibt zu bedenken, dass

> [p]roduction requires the internalization of rules of grammar and social behavior that one is spared if learning only to understand. Even so, the dichotomy is less than clean. Since the speaker can control production, he may even learn to speak without fully understanding all the answers. They may be spoken at a speed beyond his competence. This will certainly be true if he has learned the language by reading only. But in general, production is a higher skill and presupposes a basis of receptive competence. (Haugen 1987: 15f.)

Neben den berechtigten Bedenken zu Apeltauers (2001) Definition – nämlich, dass für jeden einzelnen rezeptive Kompetenzen in allen zur Erstsprache hinzukommenden Sprachen genügend seien, um als zweisprachig bzw. mehrsprachig zu gelten – ist anzumerken, dass bei den oben genannten Definitionen von Diebold (1961), Lüdi (1996b) und Apeltauer (2001) außerdem von weltweit deutlich mehr bilingualen Personen auszugehen wäre, da rudimentäre oder gar passive Kenntnisse völlig ausreichend wären, um als bilingual zu gelten. Es ist allerdings fraglich, ob Personen, die ein paar Wörter einer anderen Sprache verstehen oder sich gar – sprichwörtlich –

27 Gehörlose Personen bedienen sich visueller Kommunikationssysteme, so kann bei der rezeptiven Fähigkeit von Sehen gesprochen werden. Bei taubblinden Personen werden taktile Kommunikationssysteme verwendet, die rezeptive Fähigkeit ist das Perzepieren eines zur Kommunikation dienenden Tastalphabets.

28 Die produktive Fähigkeit ist bei gehörlosen Personen das Gebärden, bei taubblinden Personen das Tasten, durch welches z. B. das Lorm-Alphabet, ein Tast-Alphabet, auf die Handinnenfläche getastet wird.

‚mit Händen und Füßen' verständlich machen können, als bilinguale Sprecher/innen verstanden werden können. Hingegen wird es nach der Definition von Bloomfield (1933) weltweit kaum perfekte bilinguale Personen geben.

Gegenüber den oben genannten Definitionen versteht Haugen (1953: 7) unter bilingualen Personen jene, die fähig sind zu „produce complete meaningful utterances in the other language." Ähnlich sieht es Grosjean (1989) – er versteht unter einer bilingualen Person jemanden, die/der

> has developed competencies (in the two languages and possibly in a third system that is a combination of the first two) to the extent required by his or her needs and those of the environment. (Grosjean 1989: 6)

Zusammengefasst verstehe ich unter mehrsprachigen Personen „people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives." (Grosjean 2004: 34). Als Einschränkung ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese Sprachen für das Individuum von emotionaler Bedeutung sein und/oder deutlich über den Gebrauch als Fremdsprache hinausgehen müssen.[29]

Pavlenko (2005) stellt die Laiendefinition zum Bilingualismus jener von Experten gegenüber und fasst diese wie folgt zusammen:

> A layperson definition posits that bilinguals are people who have similar levels of proficiency in two or more languages, typically learned from birth. In contrast, scholars in the field of bilingualism favor a use-based definition of *bi-* and *multilinguals* as speakers who use two or more languages or dialects in their everyday lives – be it simultaneously (in language contact situations) or consecutively (in the context of immigration). (Pavlenko 2005: 6; Herv. i. O.)

Generell ist schwer zu sagen, was denn Bilingualismus überhaupt sei, wo er anfängt, wo seine Grenzen sind. So meint Bialystok (2001):

> Bilingualism is not like age, or gender, or grade, or any of the usual variables we use to classify children in developmental research. At best, bilingualism is a scale, moving from virtually no awareness that other languages exist to complete fluency in two languages. At what point of this scale do we declare children to be bilingual? (Bialystok 2001: 8)

6.2 Der psycholinguistische Umfang von Zwei- und Mehrsprachigkeit (Kompetenz)

Im Vergleich zum monolingualen Erstspracherwerb sind beim doppelten Erstspracherwerb zwar Unterschiede und Verzögerungen beim Erwerb der phonetischen,

29 Auf diesen Aspekt wird näher in Unterabschnitt 7.2.3.1 Zweitsprache und im Unterabschnitt 7.2.3.2 Fremdsprache eingegangen.

grammatischen und lexikalischen Eigenschaften der Sprachen zu beobachten (vgl. Chilla *et al.* 2010: 23ff.), doch die Phänomene sind nur vorübergehend denn „[t]he overall rate of acquisition is [...] comparable to that of monolinguals, i.e. it falls within the range of what is generally regarded as normal." (Meisel 2004: 110) Somit kann Folgendes festgehalten werden:

> 1) Bilingual aufwachsende Kinder sind in der Lage, das internalisierte Wissen von ihren Sprachen von früh an zu trennen. 2) Sie durchlaufen dieselben grammatischen Erwerbssequenzen wie monolinguale Kinder, die die gleiche Sprache erwerben. 3) Sie erreichen eine grammatische Kompetenz, die sich qualitativ nicht von der vergleichbarer Monolingualer unterscheidet. (Meisel 2007: 97)

Auf lange Sicht darf aber nicht davon ausgegangen werden, dass ein Kind in beiden oder allen Sprachen den gleichen Wissensstand hat. Dies gilt vor allem für die lexikalische Kompetenz des Kindes:

> Da die Erwerbssituation für jede Sprache eine andere ist und die Sprachen in unterschiedlichen sozialen Kontexten mit unterschiedlichen lexikalischen Anforderungen und Angeboten genutzt werden, gibt es Überschneidungen im Wortschatz beider Sprachen, aber auch eine große Menge von Wörtern, die das Kind (zumindest übergangsweise) nur jeweils in einer Sprache der beiden Sprachen kennt. (Chilla *et al.* 2010: 27; vgl. auch Schaner-Wolles 2010: 186f.)

Obwohl daher Mehrsprachigkeit bis zum zweiten (vgl. Chilla *et al.* 2010: 23) bzw. dritten (vgl. Bickes & Pauli 2009: 81; Saville-Troike 2006: 4) Lebensjahr durchaus möglich und man sich auch in der Literatur einig ist, dass „[...] the simultaneous acquisition of two or more languages can be qualified as first language development in more than one language" (Meisel 2004: 100; vgl. auch Meisel 2007: 97), ist dies für das Erwachsenenalter nur ein theoretisches Ideal. So schrieb schon 1987 Einar Haugen, dass „native competence in more than one language [...] is an ideal, theoretical model: few, if any, actually achieve this." (Haugen 1987: 14; Herv. i. O.) Auch Valdés (2001: 40) meint, dass „[...] the idealized, perfectly balanced bilingual is for the most part a mythical figure that rarely exists in real life." Sie gibt zu bedenken, dass „absolutely equivalent abilities in two languages are theoretically possible, individuals seldom have access to two languages in exactly the same contexts in every domain of interaction" (Valdés 2001: 40), denn in der Praxis triumphiert – bedingt durch die ungleichmäßige Verwendung der Sprachen – meist eine Sprache über die andere. Dieser Umstand ist einfach erklärt: In der alltäglichen Kommunikation verwenden bilinguale Sprecher/innen ihre Sprachen einerseits unterschiedlich häufig und lange, andererseits bevorzugen sie für unterschiedliche Sprachebenen (Register) unterschiedliche Sprachen (Sprachstile), die in der jeweils anderen Sprache erst gar nicht gebraucht werden und die in Wortschatz und grammatischen Strukturen voneinander deutlich abweichen können. So kann es durchaus vorkommen, dass bilinguale Sprecher/innen z. B. eine ihrer Sprachen – weil Umgebungs- und/oder

Arbeitssprache[30] – weitaus mehr gebrauchen als jene, mit der sie sich im häuslichen Umfeld mit Familienmitgliedern unterhalten, oder sie können sich in einer ihrer Sprachen gar nicht adäquat mit Freunden, Vorgesetzten, Professoren etc. unterhalten (vgl. Grosjean 1989: 6, 2004: 35; Maak 2010: 31; Meisel 2004: 93; Schaner-Wolles 2010: 186f.).

Dieses Phänomen benannte Grosjean (1997) als das *complementarity principle* und beschrieb es folgendermaßen:

> Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life often require different languages. (Grosjean 1997: 165)

In Abbildung 6.1 ist das in Grosjean (2008: 23) bildlich dargestellte *complementarity principle* zu sehen. Es zeigt die Verwendungsbereiche der Sprachen A und B nach Domänen für ein hypothetisches bilinguales Individuum.[31]

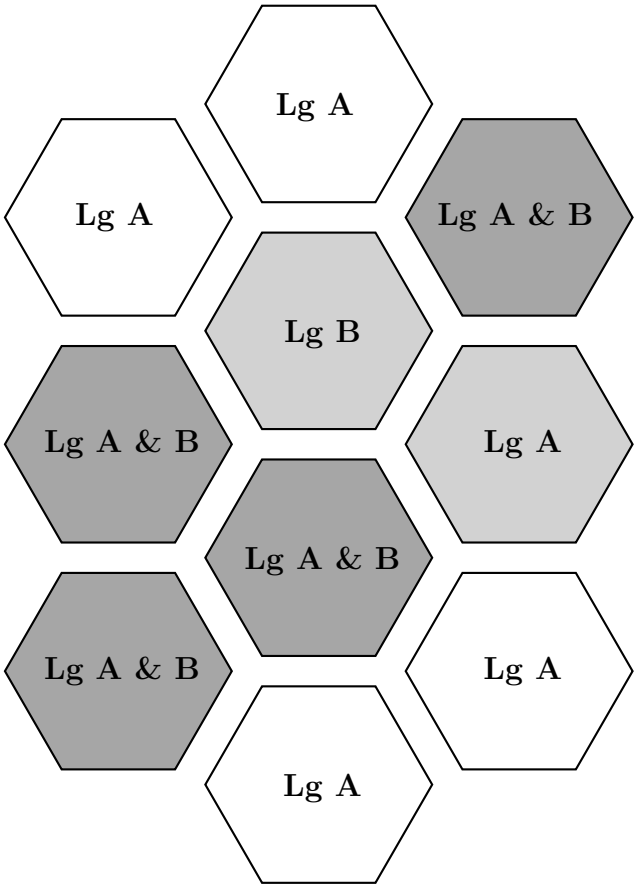

Abbildung 6.1: Die von Sprache A und/oder B abgedeckten sprachlichen Domänen für ein hypothetisches bilinguales Individuum (aus Grosjean 2008: 23).

In Bezug auf den doppelten Erstsprachenerwerb ist außerdem bedeutsam zu erwähnen, dass „[d]er vollständige Erwerb einer 2. (3., 4. ...) Spr.[ache] im ungesteuerten S.[pracherwerb] [...] ab der Pubertät aus hirnphysiolog.[ischen] Gründen wesentlich seltener als vorher [ist].“ (Andresen 2010: 638)

Das soeben Gesagte ist auch für den Erwerb einer Zweitsprache in frühem Alter (fL2) bedeutend. Obwohl Kinder, deren Eltern als Migranten aus einem anderen

30 Man denke nur an die verschiedenen Situationen in einem Büro: mündliche und schriftliche, private und berufliche Kommunikation zwischen engen Kolleginnen und Kollegen, zwischen Mitarbeiterinnen, Mitarbeitern und Vorgesetzten, aber auch mit unternehmensfernen Personen; Besprechungen in engem Kreis oder in einer großen Runde mit unterschiedlichem Verhältnis der Beteiligten zueinander; morgendlicher Smalltalk bei einer Tasse Kaffee, ein Dienstessen mit Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern, eine ausgelassene Weihnachtsfeier etc.

31 Vgl. das eben über den gleichen Wissensstand in zwei Sprachen Gesagte mit Abschnitt 7.2.4.

Land eingewandert sind, mit dem Erwerb einer Zweitsprache verspätet anfangen und sich beim Erwerb des Deutschen zeigt, „dass sich Erwachsene, aber auch schon Kinder im Schulalter mit eben jenen Eigenschaften des Deutschen schwer tun, die Erstsprachlernern besonders leicht zu fallen scheinen“ (Tracy 2009; s. auch Keim & Tracy 2007: 134f.), konnten viele Fallstudien zeigen, dass

> sich L2-Kinder, sofern sie früh mit dem Deutschen in Kontakt kommen, zentrale Bereiche der deutschen Grammatik, u.a. das [...] (implizite) Wissen, auf eine Weise aneignen, die dem robusten Curriculum von L1-Lernern nahe kommt. Interessant ist auch, dass sich dabei kaum interferierende oder gar den Prozess beeinträchtigende Erstspracheneffekte ergeben. Dass es prinzipiell bei der Sprachverwendung zu Interaktionen zwischen den Sprachen bilingualer Kinder und Erwachsener kommen kann, würde man allerdings vor dem Hintergrund der [...] Forschung zum doppelten Erstspracherwerb und zum Verhalten mehrsprachiger Erwachsener erwarten, und zwar vor allem dann, wenn Kinder wissen, dass ihr Gegenüber die gleichen Sprachen beherrscht. (Tracy 2009: 174)

Wie bereits weiter oben dargelegt, gibt es im Hinblick auf den doppelten Erstsprachenerwerb und den Zweitsprachenerwerb eine Vielzahl an Befürchtungen. Die größte Befürchtung ist die, dass ein Kind keine seiner Sprachen „richtig“ erwirbt und sozusagen halbsprachig – oft auch ‚doppelt halbsprachig‘ oder ‚semilingual‘ genannt – wird. Heute wissen wir,

> dass wir uns [...] keine Sorgen machen müssen, da Kinder durchaus dazu in der Lage sind, von frühster Kindheit an mit sprachlich heterogenen Situationen umzugehen, sofern ihnen ausreichender und anregender Input zur Verfügung steht. (Tracy 2009: 184)

Dies bestätigt auch Schaner-Wolles (2010: 195f.) und zeigt gleichzeitig auf, wie wichtig es ist, dass bei Kleinkindern, die erst später mit der Zweitsprache in Berührung kommen, die Erstsprache nicht vernachlässigt wird. Doch ungeachtet der Kompetenz sei gesagt,

> [...] dass in den Gesprächen mehrsprachiger Sprecher nicht nur jeweils eine Sprache „zum Zug“ kommt. Sprachen aktivieren sich gegenseitig, sie können sich systematisch unterstützen, z. B. durch das hilfreiche Füllen von Lücken oder durch arbeitsteilige Kooperationen [...]. Das Potential der Koexistenz mehrerer Sprachen im Kopf erlaubt dem Individuum die Partizipation an verschiedenen sprachlichen und kulturellen Welten sowie eine mehr oder weniger bewusste und spielerische Konstruktion neuer Varietäten und Hybridformen [...]. (Tracy 2009: 189)

Im folgenden Kapitel werden die Formen der Mehrsprachigkeit in Bezug auf das mehrsprachige Individuum besprochen. Dabei soll vor allem der Unterschied zwischen mehrsprachigen Personen mit einem emotionalen und/oder persönlichen Bezug zu einer Sprache und polyglotten Individuen ohne einen solchen Bezug deutlich werden.

KAPITEL 7

Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit

7.1 Überblick

In der Mehrsprachigkeitsforschung unterscheidet man zwischen vier Formen der Mehrsprachigkeit: der territorialen[32], institutionellen, sozialen und individuellen[33] Mehrsprachigkeit. Einen genauen Überblick gibt Tabelle 7.1:

territoriale Mehrsprachigkeit	oder wie auch immer gelagerte Koexistenz von mehreren Sprachen auf ein- und demselben Territorium [...]; zwei oder mehr Sprachen werden auf ein und demselben Gebiet gesprochen, das außerdem eine gewisse geopolitische Einheit bildet
institutionelle Mehrsprachigkeit	von nationalen oder internationalen Verwaltungen [...], welche ihre Dienste in verschiedenen Sprachen anbieten; die Verwaltung einer Stadt, eines Distriktes, eines Landes, einer Organisation bietet ihre Dienste in zwei oder mehr Sprachen an [...]
soziale Mehrsprachigkeit	oder Diglossie von Gesellschaften, in denen mehrere Sprachen mit unterschiedlichen Funktionen koexistieren [...]
individuelle Mehrsprachigkeit	oder Multilingualität von Menschen mit mehr als einer Sprache in ihrem Repertoire [...]; ein und dasselbe Individuum (oder eine ganze Familie, eine Gruppe) beherrschen zwei oder mehr Sprachen

Tabelle 7.1: Formen des Sprachkontaktes (adaptiert nach Lüdi & Py 1984: 4 und Lüdi 1996a: 234).

Bei der territorialen Mehrsprachigkeit geht es um die Verwendung und Koexistenz von mehreren Sprachen auf einem bestimmten Gebiet. Die institutionelle Mehrsprachigkeit betrifft die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen auf institutioneller Ebene – die soziale Mehrsprachigkeit hingegen die Verwendung mehrerer Sprachen

32 Auch ‚gesellschaftliche' oder ‚kollektive' Mehrsprachigkeit genannt (vgl. de Cillia 2010; Riehl 2006).

33 Auch ‚personale' Mehrsprachigkeit genannt (vgl. Lüdi & Py 1984).

auf gesellschaftlicher Ebene. Bei der individuellen Mehrsprachigkeit geht letztendlich um das Individuum und seine Kenntnisse mehrerer Sprachen. Für diese Arbeit ist die individuelle Mehrsprachigkeit relevant, weshalb sie nun näher betrachtet wird.

Auf der Ebene der individuellen Mehrsprachigkeit werden in der klassischen Literatur eine Reihe an gegensätzlichen Begriffspaaren zur näheren Spezifizierung und weiteren Unterteilung verwendet (vgl. Apeltauer 1997: 11ff.; Baker 2011: 3f.; Ellis 1994: 11ff.; Müller *et al.* 2011: 15ff.). In Abbildung 7.1 auf der nächsten Seite sind die Formen und Dichotomien dargestellt und werden im Folgenden näher beschrieben.

7.2 Formen der individuellen Zwei- und Mehrsprachigkeit

7.2.1 Früh vs. spät

Oft wird Mehrsprachigkeit in erster Linie nach dem Kriterium des Alters differenziert. So wird zunächst zwischen ‚früher' und ‚später' (vgl. Boeckmann 1997: 28f.; Datler *et al.* 2012: 26) bzw. ‚kindlicher' und ‚erwachsener' Mehrsprachigkeit (vgl. Müller *et al.* 2011: 16f.) unterschieden. Datler *et al.* (2012: 26) sprechen unter Bezugnahme auf Boeckmann (1997: 25) von früher Mehrsprachigkeit bis zu einem Alter von ungefähr zehn Jahren, von später Mehrsprachigkeit ab einem Alter von ungefähr zehn Jahren. Diese – wie wir später sehen werden – nicht mehr zeitgemäße Zäsur um das zehnte Lebensjahr herum ist sicherlich auch dadurch begründet (worden), dass

> [i]n diesem Alter [...] noch nicht auf ein grammatikalisches Regelbewußtsein aus der Erstsprache zurückgegriffen werden [kann]; danach nähert sich der Erwerb einer Zweitsprache den Bedingungen und Möglichkeiten des Fremdsprachenerwerbs: der Lerner besinnt sich nun entweder selbst im Umgang mit der neuen Sprache auf sein bereits bestehendes Sprachverständnis und wendet seine Aufmerksamkeit dem Regelwerk zu, das den Gebrauch der Wörter leitet, oder er stützt sich direkt auf Lehrbücher oder Sprachkurse, die auf ein grammatikalisches Sprachkonzept aufbauen. (Graf 1987: 24)

In der Mehrsprachigkeitsforschung stützt sich diese Unterscheidung auf die Hypothese zur ‚kritischen Periode' (Lenneberg 1967), die sich allerdings bis „to the book Speech and Brain-Mechanisms published in 1959 by the neurologists Penfield and Roberts" (Dewaele 2011: 279) zurückverfolgen lässt. Lenneberg (1967) verwendet biologisch-nativistische Argumente und geht bei seiner Hypothese – die sich einerseits auf biochemische und neurophysiologische Veränderungen des Gehirns, andererseits auf zahlreiche Untersuchungen mit aphasischen Patienten, Patienten nach einer Hemisphärektomie[34], aber auch auf Studien mit Kindern mit geistigen Behinderungen, gehörlosen Kindern und Wolfskindern etc. stützt – von der Annahme aus, dass mit der

34 Eine Hemisphärektomie ist die neurochirurgische Entfernung einer Gehirnhälfte.

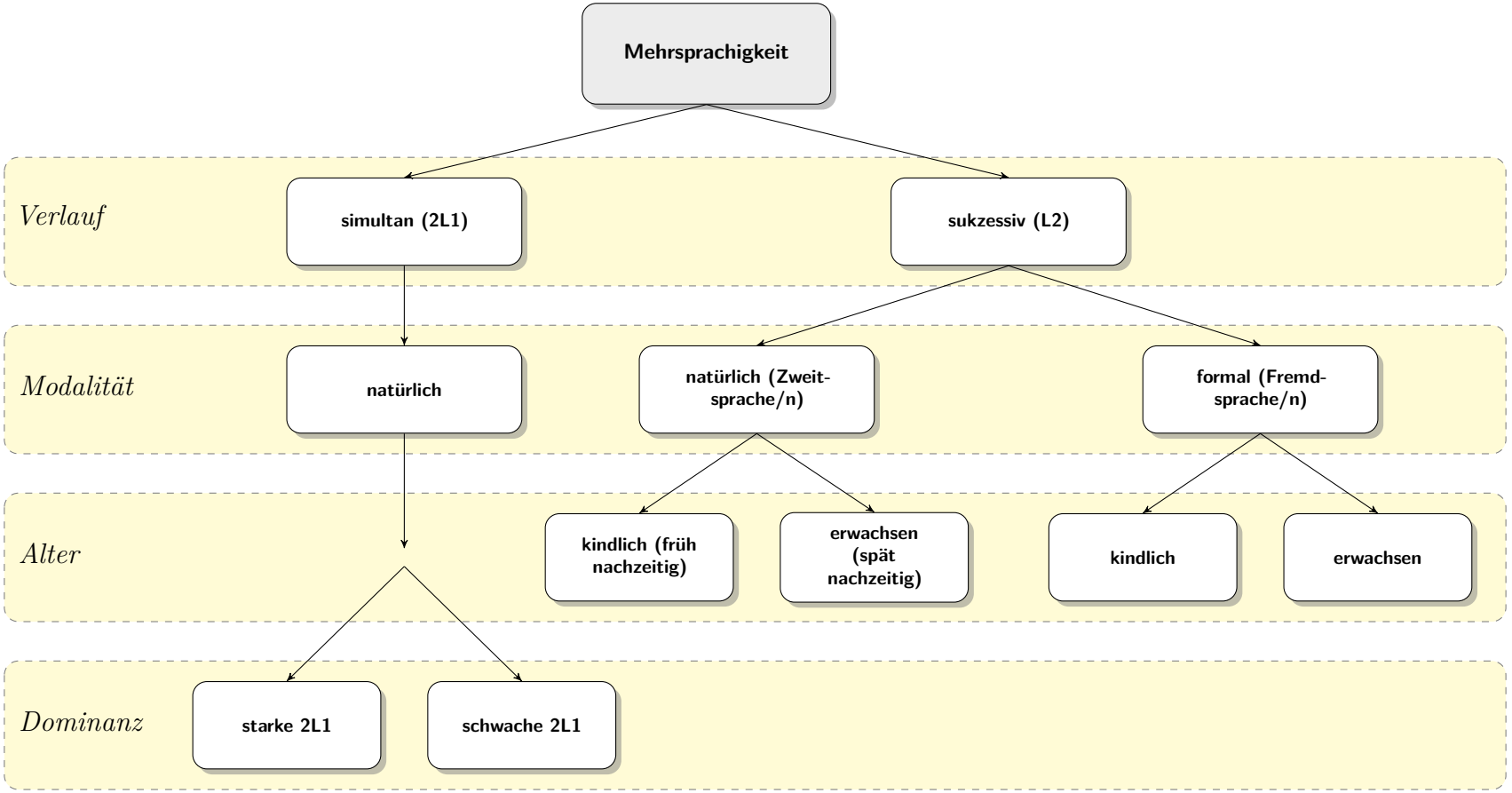

Abbildung 7.1: Formen individueller Mehrsprachigkeit (nach Erwerbszeitpunkt, Modalität des Sprachewerbs, Erwerbsalter und Dominanz der Sprachen).

fortschreitenden Gehirnreifung und dem damit einhergehenden Verlust an zerebraler Flexibilität die Fähigkeit zum erfolgreichen Erstsprachenerwerb nach der Pubertät nicht mehr möglich ist. So meint Lenneberg (1967):

> Between the ages of three and the early teens the possibility for primary language acquisition continues to be good; the individual appears to be most sensitive to stimuli at this time and to preserve some innate flexibility for the organization of brain functions to carry out the complex integration of subprocesses necessary for the smooth elaboration of speech and language. After puberty, the ability for self-organization and adjustment to the physiological demands of verbal behavior quickly declines. The brain behaves as if it had become set in its ways and primary, basic language skills not acquired by that time, except for articulation, usually remain deficient for life. (Lenneberg 1967: 158)

Diese Schlussfolgerungen führt Lenneberg (1967) an einer anderen Stelle noch einmal aus:

> [t]he disequilibrium state called language-readiness is of limited duration. It begins around two and declines with cerebral maturation in the early teens. At this time, apparently a steady state is reached, and the cognitive processes are firmly structured, the capacity for primary language synthesis is lost, and cerebral reorganization of functions is no longer possible. (Lenneberg 1967: 376f.)

Mit der Hypothese der ‚kritischen Periode' wird die Meinung vertreten, dass einem Individuum aufgrund der Plastizität seines Gehirns nur in der Zeitspanne von drei Jahren bis zur Pubertät ein Spracherwerb auf muttersprachlichem Niveau gelingt (vgl. Dewaele 2011: 279; Graf 1987: 24; McLaughlin 1978: 48f.; Müller *et al.* 2011: 16f.). Im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen meint Lenneberg (1967):

> Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade, although the incidence of "language-learning-blocks" rapidly increases after puberty. Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person *can* learn to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis on age limitations because we may assume that the cerebral organization for language learning as such has taken place during childhood, and since natural languages tend to resemble one another in many fundamental aspects [...], the matrix of language skills is present. (Lenneberg 1967: 176; Herv. i. O.)

McLaughlin (1978) schiebt das Ende der von Lenneberg (1967) postulierten ‚kritischen Periode' jedoch auf das Alter von ungefähr drei Jahren. Dieser Zeitpunkt ist bis heute allgemein anerkannt, allerdings wird heute anstelle von einer ‚kritischen Periode' – an deren Anfang und Ende es zu abrupten Änderungen kommen soll – eher von ‚sensiblen Perioden' bzw. ‚sensiblen Phasen' gesprochen, die sich durch individuelle, variable und fließende Übergänge bei der Aneignung von unterschiedlichen Fertigkeiten auszeichnen. Entsprechend der unterschiedlichen Entwicklung

von Hirnregionen und deren neurophysiologischen Veränderungen werden für diese ‚sensiblen Perioden' unterschiedliche Zeitpunkte angenommen, wobei sie nicht für den Erstsprachenerwerb als solchen, sondern für einzelne sprachliche Fertigkeiten anzunehmen sind (vgl. Hyltenstam & Abrahamsson 2003; Long 1990; Schaner-Wolles 2010). Darüber hinaus bauen einzelne ‚sensible Phasen' aufeinander auf. So ist zu beobachten, dass

> Fähigkeiten, die in frühen sensiblen Perioden erworben werden, [...] das Fundament für den Erwerb von anderen Fähigkeiten während späterer Zeiträume [legen]. Das gilt für sensible Perioden einzelner sprachlicher Ebenen (lautliche, syntaktische, etc.) und auch über die verschiedenen sprachlichen Ebenen hinweg. Beispielsweise bilden die Fähigkeiten, die es ermöglichen, gesprochene Sprache in einzelne lautlichen und prosodischen Einheiten zu zerlegen, eine Basis für die Worterkennung und damit für den Wortschatzerwerb. (Schaner-Wolles 2010: 193)

Obwohl oft angenommen wird, dass mit einem sehr frühen Beginn des Erwerbs einer zweiten Sprache eher ein muttersprachliches Niveau erreicht wird, werden heute auch noch viele andere Faktoren dafür verantwortlich gemacht, ob ein hohes Niveau in einer zweiten, dritten etc. Sprache erreicht wird oder eben nicht (für einen sehr guten Überblick s. Dewaele 2011). Doch die von Mack (1984: 162f.) aufgrund der oben genannten Überlegungen zu Lennebergs (1967) getroffener Annahme, nämlich, dass „[i]t is probable that, if the capacity to acquire the first language declines with the age of the learner, the capacity to acquire the second language will likewise [...]", besitzt auch heute noch, und gerade wegen der durch McLaughlin (1978) deutlich verkürzten Erwerbsspanne, ihre Gültigkeit.

Außerdem sind zwischen der Erstsprache und allen später gelernten Sprachen strukturelle Unterschiede im Gehirn festzustellen:

> A first language tends to be learned informally and in natural settings, relying more on implicit/procedural memory mechanisms and unconscious cognitive processes rooted in subcortical structures. Languages that are acquired later in life tend to rely more on declarative memory, are often learned in more structured and less natural settings, such as school, and are more exclusively represented in the cerebral cortex than the first language. (Ijalba *et al.* 2004: 79)

Eine Zusammenfassung der frühen und späten Mehrsprachigkeit sieht wie folgt aus:

früh (kindlich)	Beginn des Erwerbs einer weiteren Sprache bis zum Alter von ca. 3 Jahren
spät (erwachsen)	Beginn des Erwerbs einer weiteren Sprache ab dem Alter von ca. 3 Jahren

Tabelle 7.2: Mehrsprachigkeit nach Alter.

7.2.2 Simultan vs. sukzessiv

Bei Mehrsprachigkeit wird des Weiteren nach dem Zeitpunkt der Aneignung der Sprachen zwischen der ‚simultanen' (gleichzeitigen) und der ‚sukzessiven' (aufeinanderfolgenden) Mehrsprachigkeit unterschieden. Andere Begriffe sind aber ebenfalls geläufig:

> Erstsprache [...] können auch zwei verschiedene Sprachen sein. Man spricht dann von bilingualem Erstspracherwerb bzw. muttersprachlicher (oder simultaner) Zweisprachigkeit, die von später erworbener (sukzessiver) Zweisprachigkeit unterschieden wird. (Reich & Roth 2002: 11)

Bei der simultanen Mehrsprachigkeit werden zwei oder mehrere Erstsprachen gleichzeitig von Geburt an erworben (vgl. Lüdi 1996a: 235). Um noch von simultanem Erstsprachenerwerb bzw. von simultaner Mehrsprachigkeit sprechen zu können, muss mit dem Erwerb der Erstsprachen bis spätestens zum dritten Lebensjahr begonnen werden (vgl. Abschnitt 7.2.1) – für Tracy & Gawlitzek-Maiwald (2000: 503; Herv. i. O.) gilt dies sogar nur für den „[...] Zeitraum *der ersten beiden Lebensjahre* [...]." Bei jeder Sprache, die nach diesem Zeitraum und somit erst ab dem vierten Lebensjahr (Bickes & Pauli 2009: 92ff.) – bei manchen Autoren sogar erst beim Eintritt in die Grundschule (Müller *et al.* 2011: 16) – erworben wird, spricht man von sukzessiver Mehrsprachigkeit. Zu dieser Grenzziehung meinen Bickes & Pauli (2009):

> Nicht zufällig wird diese Grenze – Ende des dritten Lebensjahres – auch als Übergang vom Erst- zum Zweitspracherwerb gewertet. In diesen ersten Jahren wird die L1 in Grundzügen angelegt und verändert dabei die Ausgangsbasis für jede weitere Sprache gravierend: Eine Sprache ist vorhanden, in der die sozialen, emotionalen und kommunikativen Bedürfnisse gestillt werden können, eine Sprache in der erstmals Perspektiven und Bezeichnungen für die kindliche Lebenswelt gefunden wurden, die mit der kognitiven Entwicklung eng verbunden anwuchs [...]. Ein Zeichensystem zur Bewältigung von [sic!] Welt ist nun verfügbar und jedes weitere System wird zwangsläufig mit diesem verglichen, in das System eingeordnet und über dieses System erklärt. Hierin liegt der wesentliche Unterschied: Beim Zweitspracherwerb existiert bereits ein gefestigtes erstsprachliches System. (Bickes & Pauli 2009: 94)

Der Unterschied zwischen simultaner und sukzessiver Mehrsprachigkeit sieht wie in Tabelle 7.3 dargestellt aus:

simultan (auch primär)	gleichzeitiger Erwerb von zwei oder mehreren Erstsprachen
sukzessiv (auch sekundär)	aufeinanderfolgender (nachzeitiger) Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen; dieser sollte spätestens mit drei Jahren einsetzen

Tabelle 7.3: Unterscheidung von Mehrsprachigkeit nach dem Kriterium ‚Verlauf'.

7.2.3 Natürlich vs. formal

Da bei der simultanen Mehrsprachigkeit ohnehin alle Sprachen von Geburt an auf natürliche Weise erworben werden, betrifft die Unterscheidung nach den Erwerbsmodalitäten ‚natürlich' (ungesteuert) und ‚formal' (gesteuert) nur die sukzessive Mehrsprachigkeit. Der Übergang von der simultanen hin zur formalen Mehrsprachigkeit kann jedoch fließend sein. Von natürlicher Mehrsprachigkeit spricht man dann, wenn mehrere Sprachen in natürlichsprachiger Umgebung durch Interaktion mit Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Sprachen erworben werden. Dies geschieht durch soziale Kontakte, z. B. beim Erwerb der verschiedenen Sprachen der Eltern, dem Erwerb einer Sprache von den Eltern sowie anderssprachlichen Umgebung etc. (vgl. Romaine 1989: 166ff.) oder beim Spielen verschiedensprachiger Kinder. Das Resultat eines gezielt sukzessiv-formalen Unterrichts, durch welchen zur bereits erworbenen Erstsprache eine/mehrere Sprache/n hinzu gelernt wird/werden, ist die formale Mehrsprachigkeit (vgl. Lüdi 1996a: 235; Müller *et al.* 2011: 15).

Tabelle 7.4 zeigt die wichtigsten Unterschiede der natürlichen und gesteuerten Mehrsprachigkeit:

natürliche (ungesteuerte) Mehrsprachigkeit (Zweitspracherwerb)	ohne formalen Unterricht werden zwei oder mehr Sprachen unbewusst in natürlicher Umgebung erworben
formale (gesteuerte) Mehrsprachigkeit (Fremdsprachenlernen)	zur bereits erworbenen Erstsprache wird/werden bewusst und gezielt mittels Unterricht eine/mehrere Fremdsprache/n hinzu gelernt

Tabelle 7.4: Mehrsprachigkeit nach der Erwerbsmodalität.

Häufig wird für jede Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird, der Begriff ‚Zweitsprache' gebraucht, ungeachtet dessen, ob es bereits die zweite, dritte oder gar vierte und fünfte Sprache ist, oder ob sie natürlich erworben oder formal gelernt worden ist. Der Begriff ‚Zweitsprache' wird aber auch dann verwendet, wenn er eine sukzessiv-natürlich erworbene Sprache bezeichnen soll.

Im Folgenden wird der Unterschied zwischen einer Zweitsprache und einer Fremdsprache deutlich herausgearbeitet.

7.2.3.1 Zweitsprache

Unter einer Zweitsprache versteht man eine Sprache, die ein Individuum nach dem Erwerb seiner Erstsprache in der Umgebung der Mehrheitsgesellschaft auf natürliche Weise erwirbt und/oder gleichzeitig im Unterricht lernt. Apeltauer (1997) meint, eine Zweitsprache ist eine Sprache,

> die zum Überleben in einer fremden Gesellschaft (oder einer Majoritätsgesell-

> schaft) notwendig ist und darum (z. B. von Angehörigen der Minoritäten) häufig fast so gut beherrscht wird wie die Erstsprache. (Apeltauer 1997: 149)

Dabei übertreibt Apeltauer (1997) nicht, wenn er vom „Überleben“ spricht – man denke nur an die vielen Situationen, in denen bei der medizinischen Versorgung das Überwinden von Sprachbarrieren überlebenswichtig ist (s. in diesem Zusammenhang auch Mayer 2011).

Auch Saville-Troike (2006) hebt den Aspekt, dass eine Zweitsprache von einer Minderheit (vor allem) zur Bewältigung des Alltags gelernt wird, hervor:

> A *second language* is typically an official or societally dominant language needed for education, employment, and other basic purposes. It is soften acquired by minority group members or immigrants who speak another language natively. [...] (Saville-Troike 2006: 4; Herv. i. O. fett, nicht kursiv)

Kramsch (2008) betont hingegen, dass ein Individuum durch den Erwerb bzw. das Lernen einer Zweitsprache zum funktionierenden Mitglied der Mehrheitsgesellschaft werden soll:

> A *second language (SL)* is a language other than the mother tongue, learned in an environment in which that language is the dominant language [...], or where the language is an international language of commerce and industry [...]. [...] Emphasis is on the development of communicative competence and the ability to become a functioning member of a cultural, occupational, or professional community. (Kramsch 2008: 4; Herv. i. O.)

De Rosa (2007) stellt der negativen Vorstellung, dass eine Zweitsprache aus Individuen, die über keine Kenntnisse in dieser verfügen, (endlich?!) funktionierende Mitglieder einer Mehrheitsgesellschaft mache, eine deutlich positivere entgegen. Die Zweitsprache dient seiner Ansicht nach der Sekundärsozialisation[35], bei welcher unterschiedliche aber im Alltag wichtige Personen eine wichtige Rolle spielen:

> Die Zweitsprache kann ein Dialekt oder eine Hochsprache sein. Die Zweitsprache wird nach der Erstsprache erworben bzw. gelernt. Es handelt sich um eine neu zu lernende Sprache, die hauptsächlich für die Sozialisation ausserhalb [sic!] der Familie verwendet wird. In diesem Kontext spielen wichtige Bezugspersonen wie Schul- oder Arbeitskollegen, Lehrkräfte, Ehefrau oder Ehemann usw. eine entscheidende Rolle für den Erwerb bzw. das Lernen einer Zweitsprache. Eine Zweitsprache kann sowohl spontan durch alltägliche Kontakte mit den diese Sprache sprechenden Personen, als auch schulisch durch die Vermittlung der Lehrkräfte erworben werden. Wichtig ist nur, dass diese Sprache auch eine affektive Rolle im Leben der betroffenen Person spielt. (De Rosa 2007: 15)

Bedeutend zu erwähnen ist, dass bei der obigen Definition von ‚Zweitsprache‘ die Wichtigkeit der affektiven, also der emotionalen Rolle der Zweitsprache für das Individuum hervorgehoben wird (vgl. Unterabschnitt 7.2.3.2).

35 Siehe hierzu auch Fußnote 30 auf Seite 45.

Gogolin (1988) beschreibt die Lebenssituation von Kindern, die aufgrund von Migration zweisprachig aufwachsen, und zeigt, dass es bei der Zweisprachigkeit nicht nur um das Überleben in der neuen sprachlichen Gesellschaft, die Bewältigung des Alltags oder das Werden eines funktionierenden Mitglieds der Mehrheitsgesellschaft geht, womit der Fokus nur auf die Zweitsprache und die Mehrheitsgesellschaft gerichtet wäre, sondern dass auch die Kommunikation mit den Eltern und Verwandten zur Organisation des Alltags vordergründig ist, womit der Fokus gleichermaßen auf die Erstsprache und deren zentrale Bedeutung für das zweisprachige Individuum gerichtet wird:

- Politische, ökonomische und soziale Zusammenhänge veranlaßen die Emigration der Familien ethnischer Minderheiten. Ihr Leben im Einwanderungsland ist nicht anders als zweisprachig organisierbar.
- Die Kinder ethnischer Minderheiten wachsen in dieser zweisprachig organisierten Lebenswelt auf. Ihr Kontakt mit zwei Sprachen im Primärspracherwerb führt unvermeidlich dazu, daß ihr eigener Sprachbesitz aus beiden gespeist wird.
- Die Kinder ethnischer Minderheiten leben als Zweisprachige in einer zweisprachigen Lebenswelt. Die Entfaltung ihres gesamten Sprachbesitzes ist unabdingbar für ihre selbständige, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Einwanderungsland. (Gogolin 1988: 9f.)

Für diese sprachlich bedingte Lebenssituation verwendet Gogolin (1988) den Begriff ‚Lebensweltliche Zweisprachigkeit‘:

> ‚Lebensweltliche Zweisprachigkeit‘ soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen und soll bedeuten, daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. (Gogolin 1988: 10)

Somit wird der Begriff ‚Zweitsprache‘ klar als Opposition zu den Begriffen ‚Erstsprache‘ und ‚Fremdsprache‘ verwendet. Eine Zweitsprache ist eine „[l]anguage learnt after acquiring the mother tongue (as opposed to first language), or learnt and used in the environment, often in addition to school (as opposed to foreign language).“ (Skutnabb–Kangas & McCarty 2008: 12)

7.2.3.2 Fremdsprache

Gegenüber dem, was in Unterabschnitt 7.2.3.1 zu Zweitsprache gesagt wurde, ist eine Fremdsprache eine

> [f]remde Sprache, die unter formellen Bedingungen erlernt wird. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, d. h., ein Üben und Gebrauchen der Sprache ist außerhalb des Unterrichts nicht möglich. (Apeltauer 1997: 147)

Skutnabb–Kangas & McCarty (2008) verstehen unter einer Fremdsprache „[a] language learnt mainly in the classroom, for reading texts and/or communication

with its speakers (e.g. Arabic in Korea, English in Mongolia, French in Russia).“ (Skutnabb–Kangas & McCarty 2008: 6)

Auf das Fehlen des näheren sozialen Kontextes, und der Möglichkeit zur unmittelbaren und notwendigen Anwendung einer Fremdsprache geht Saville-Troike (2006) genauer ein:

> A *foreign language* is one not widely used in the learners' immediate social context which might be used for future travel or other cross-cultural communication situations, or studied as a curricular requirement or elective in school, but with no immediate or necessary practical application. (Saville-Troike 2006: 4; Herv. i. O. fett, nicht kursiv)

Diese Unterscheidung findet sich auch bei Boeckmann (1997):

> Zweitsprache ist die Sprache, die zwar später erworben wird, aber dennoch in der Umgebung/Lebenswelt des Sprechers gesprochen wird und für ihn im täglichen Leben eine gewisse soziale Bedeutung hat. Ist die Zweitsprache in ihrem Gebrauch auf eine Unterrichtssituation beschränkt und spielt sie im Alltag des Sprechers keine Rolle, wird sie als *Fremdsprache* bezeichnet. (Boeckmann 1997: 24f.)

Auch Apeltauer (1997) streicht die Funktion bzw. die Rolle, die eine Zweitsprache im Vergleich zu einer Fremdsprache für die Lernenden hat, hervor:

> Lernern einer Fremdsprache fehlen in der Regel Anregungen zum außerunterrichtlichen Üben und Weiterlernen. Die Aneignung einer Fremdsprache dauert daher im Allgemeinen länger als die einer Zweitsprache. Mit anderen Worten: Fremdsprachenerwerb ist Zweitsprachenerwerb unter eingeschränkten (d. h. bloß unterrichtlichen) Bedingungen. Dies hat zur Folge, daß die Lernergruppen im FU (Fremdsprachenunterricht) gewöhnlich auch homogener sind als im ZU (Zweitsprachunterricht), da keine Wörter, Formeln oder Konstruktionen aus außerunterrichtlichen Sprachkontakten in den Unterricht hineingetragen werden. Lernprozesse können folglich im FU vom Lehrer auch besser beeinflußt (bzw. gesteuert) werden. (Apeltauer 1997: 15)

Außerdem kann eine Fremdsprache auch während eines temporären Aufenthalts in einem anderen Land, z. B. während eines Bildungsaufenthalts, gelernt werden:

> A foreign language (FL) is a language that is learned in an instructional environment or during a temporary sojourn abroad as part of general education or for professional purposes. [...] [G]uidelines reflect the goals and values of the source country's educational systems. (Kramsch 2008: 5)

Meisel (2007) vertritt darüber hinaus aufgrund von linguistischen und neuropsychologischen Forschungen die These, dass neben dem monolingualen und bilingualen Erstsprchenerwerb, die sich qualitativ voneinander nicht unterscheiden, und dem Zweitsprachenerwerb, noch zwischen einem kindlichen Zweitsprachenerwerb zu unterscheiden ist. So geht Meisel (2007) von der Annahme aus,

> [...] dass es sich um kindlichen L2-Erwerb handelt, wenn der Erwerb ab dem Alterszeitraum von 3 bis 4 Jahren beginnt. Die empirische Prognose besagt, dass sich dann bereits Eigenschaften in der Lernersprache zeigen, die auch im L2- aber nicht im (2)L1-Erwerb auftreten. Liegt der Erwerbsbeginn bei 7-8 Jahren oder später, dann sollte nach dieser These das erworbene Wissen zunehmend dem von erwachsenen L2-Lernern gleichen. (Meisel 2007: 104)

Es muss auf die Tatsache hingewiesen werden, dass man durch das Erlernen einer Fremdsprache nicht automatisch mehrsprachig wird. Denn

> [d]ie Fremdsprache ist eine neu zu lernende Sprache, die aber keine Sozialisationssprache ausserhalb [sic!] der Schule ist. Durch normalen Fremdsprachenunterricht wird man also nicht zweisprachig, sondern man bekommt mehr oder weniger gute Informationen über die grammatikalische Struktur einer Fremdsprache. Eine schulische Fremdsprache kann aber zur Zweitsprache werden, wenn sie im Laufe der Zeit eine affektive Rolle für die betroffene Person einnimmt. (De Rosa 2007: 15)

Um als zwei- oder mehrsprachig zu gelten wäre es – wie bereits Weinreich (1953: 1) dargestellt hat – einerseits nötig, in der täglichen Kommunikation zwei oder mehr Sprachen zu gebrauchen, andererseits kann als zwei- oder mehrsprachig nur der betrachtet werden, der

> [d]ie Fähigkeit [hat], ohne besondere Anstrengung und in normalen alltäglichen Situationen in zwei oder mehreren Sprachen zu kommunizieren. Massgebend [sic!] ist aber nicht der Grad der formellen bzw. grammatikalischen Beherrschung der Sprachen, sondern ihr Stellenwert im Leben eines Menschen. (De Rosa 2007: 12)

Natürlich kann/können durch formalen Unterricht eine/mehrere Fremdsprache/n auf einem sehr hohen Niveau gelernt werden. Doch

> [d]ie Frage, ab welchem Beherrschungsgrad ein Individuum als zweisprachig einzustufen ist, wird in der Forschung nicht eindeutig beantwortet und darüber hinaus zu einer erheblichen Anzahl von Abstufungen und differenzierenden Begrifflichkeiten geführt. Die Tatsache, das man z. B. von subtraktivem, asymmetrischem, horizontalem oder vertikalem Bilingualismus spricht, offenbart gewisse Parallelen zur Fremdsprachendidaktik, wo man das Ziel einer tatsächlichen, durch Unterricht allein erzielten Zweisprachigkeit zwar noch für erstrebenswert, aber in der Realität inzwischen für kaum erreichbar hält. Das äußert sich z. B. darin, dass man von dem obersten Lernziel der Kommunikativen Kompetenz zwar hier und da noch spricht oder liest, in der Realität seine Erreichbarkeit aber kaum für gegeben hält. (Königs 2002: 48)

Wir wollen daher – wird eine Fremdsprache nur in einer bestimmten Situation verwendet, so z. B. lediglich beruflich, wo sie zur Abwicklung der Kommunikation mit Geschäftspartnern und Kunden verwendet wird – beim Fremdsprachenlernen lediglich als einem Unterfall von Zwei- und Mehrsprachigkeit sprechen.

7.2.3.3 Sprachbiografien als Beispiele zu den Begriffen ‚Zweitsprache', ‚Fremdsprache' und ‚Mehrsprachigkeit'

Zunächst soll eine einfache Sprachbiografie[36] den Begriff ‚Fremdsprache' erhellen:

Irene ist in Österreich, Andreas in Deutschland und später ebenfalls in Österreich aufgewachsen. Beide haben während ihrer Schulzeit sehr gut Englisch und Französisch gelernt und diese Kenntnisse auf der Wirtschaftsuniversität weiter ausgebaut. So können sie ihre Englischkenntnisse manchmal beruflich einsetzen, und im Urlaub in Frankreich sich – für einen Urlaub über alltägliche Situationen hinaus – problemlos verständigen. Allerdings werden diese Sprachen nur in den genannten Situationen verwendet, ansonsten sprechen beide miteinander, mit ihrer kleinen Tochter und mit allen übrigen Menschen ausschließlich Hochdeutsch.

Fremdsprachenkenntnisse – Irene und Andreas

Wie die oben gezeigte Sprachbiografie zeigt, spielen für Irene und Andreas Englisch und Französisch nur insofern eine Rolle, als dass sie lediglich im beruflichen Kontext oder im Urlaub verwendet werden. Natürlich sind sie – um es in den Worten von Königs (2002: 49) zu sagen – weitreichend kompetent in den genannten Fremdsprachen, jedoch sind

> Menschen, die „perfekt" zwei oder mehrere Sprachen sowohl mündlich als auch schriftlich beherrschen, aber keine affektive Beziehung zu diesen Sprachen haben, nicht mehrsprachig im engeren Sinne, sondern einfach „Polyglott" [sic!]. Polyglotten sind alle diejenigen, die z. B. eine oder mehrere Fremdsprachen schulisch lernen und sie nur in gewissen Bereichen und für eine bestimmte Zeit verwenden [...]. (De Rosa 2007: 13)

Während Irene und Andreas die Möglichkeit haben, ihre durch jahrelangen Unterricht erworbenen Fremdsprachenkenntnisse gelegentlich noch aktiv einzusetzen, ist dies bei David aus beruflichen Gründen nicht mehr bei allen Sprachen möglich:

David ist gebürtiger Österreicher. In der Volksschule und im Gymnasium lernte er zehn Jahre lang Englisch als Fremdsprache, außerdem aus Interesse ein halbes Jahr Slowakisch in Bratislava, bevor er fünf Jahre das Diplomstudium Slowakisch – innerhalb dessen er auch ein Jahr lang Russisch lernte – studierte und dieses erfolgreich abschloss. Nach dem Studium konnte er Slowakisch zunächst sehr gut und häufig in seinem Beruf anwenden, durch eine Neuorientierung verwendet er Slowakisch nun allerdings nur noch selten, da Englisch zur Arbeitssprache geworden ist. Die Nichtverwendung der slowakischen Sprache zeigt sich vor allem bei der aktiven Kompetenz. Trotz einer guten Basis fehlen David die Ressourcen, die Sprache weiter auszubauen, zu pflegen oder das bereits erreichte Niveau zu halten.

Vergessen oder Verlernen einer Sprache – David

36 Ähnliche Sprachbiografien sind auch in De Rosa (2007) zu finden. Allerdings schien es mir angebracht, die Sprachbiografien von Personen aus meinem unmittelbaren Umfeld näher zu betrachten.

David hat viel Zeit und Mühe in das Erlernen der slowakischen Sprache investiert und konnte die Sprache zunächst auch gut verwenden, und durch die Verwendung pflegen und weiter ausbauen. Doch obwohl er bedauert, dass seine Kenntnisse schwinden, wird sich an der oben geschilderten Situation so bald nichts ändern, denn neben seiner beruflichen Verpflichtung der Pflege seiner – zumeist deutschsprachigen – sozialen Kontakte, diversen anderen privaten Interessen etc. bleibt nur wenig Zeit übrig, die er der slowakischen Sprache widmen könnte, wobei auch die Motivation, noch immer bzw. schon wieder Zeit in diese zu investieren, nicht vorhanden ist (vgl. Institut für Anglistik/Universität Innsbruck 2011).

Das formale – in der Schule aufgezwungene, später freiwillige – Erlernen von Fremdsprachen ist noch kein Garant dafür, dass diese auch verwendet werden bzw. überhaupt verwendet werden können. Der von Expertinnen und Experten durchdachte, sich allerdings ständig nach neuen Erkenntnissen richtende und von den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern nicht nachvollziehbare Fremdsprachenunterricht bietet aus einer Fülle von Sprachen lediglich eine Handvoll an zumeist prestigeträchtigen und für unseren westlichen Kulturraum vor allem aus wirtschaftlichen Überlegungen heraus bedeutenden Sprachen an, was sich insbesondere am Sprachenangebot an den Schulen zeigt (vgl. Kapitel 10). Dieses Erlernen von Sprachen hat wenig mit Zweisprachigkeit und Bikulturalität, geschweige denn mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, zu tun, als mit dem Erlernen von Sprache als einem Werkzeug, von dem ausgegangen wird, dass es ein Individuum später in seiner beruflichen Laufbahn verwenden könnte.

Ein anderes Beispiel soll die natürliche Mehrsprachigkeit aufzeigen:

Yetiș ist ein in Osttirol geborener Türke, der inzwischen in Wien lebt. Türkisch spricht er lediglich mit seinen Eltern und Geschwistern, formal unterrichtet wurde er auf Türkisch aber nie. Neben Türkisch spricht Yetiș – auch in Wien und in formellen Situationen – Deutsch mit deutlich dialektaler Färbung. Hochdeutsch verwendet er lediglich bei der schriftlichen Kommunikation oder bei schriftlichen Aufgaben, so beim Verfassen von offiziellen Schreiben und in Prüfungssituationen. Englisch hat Yetiș in der Schule gelernt, verwendet diese Sprache aber nur selten.

Natürliche Mehrsprachigkeit – Yetiş

Wie zuvor besprochen bedeutet Mehrsprachigkeit nicht die volle Kompetenz in allen Sprachen. Dies gilt vor allem für die sprachlichen Modalitäten, nämlich die vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Während Yetiş Türkisch und den osttiroler Dialekt lediglich hört und spricht, spricht er nach eigenen Angaben Hochdeutsch nie, hört, liest und schreibt auf Hochdeutsch aber täglich. An dem obigen Beispiel ist zu sehen, dass „echte“ Zwei- und Mehrsprachigkeit „eher ein unvollkommener Prozess zu sein [scheint], mit Fortschritten, Stillstandssituationen oder sogar Rückschritten.“ (De Rosa 2007: 12) Obwohl die Sprachen gegeneinander

konkurrieren, ist dies das Resultat der auf das Individuum einwirkenden Umwelt und seiner Lebensumstände, die es zwingen, eine Sprache mehr und in der einen Modalität, eine andere Sprache weniger und in einer anderen Modalität zu verwenden (vgl. Institut für Anglistik/Universität Innsbruck 2011).

All dies könnte sich für Yetiş schlagartig ändern, z. B. dadurch, dass er in die Türkei ziehen könnte und sich hier entschließt, seine Muttersprache nachzulernen (vgl. Teil III dieser Arbeit). Er könnte aber auch eine englischsprachige Frau heiraten und in ein englischsprachiges Land ziehen, womit Englisch, das er lediglich in der Schule im formalen Unterricht gelernt hat, zu seiner Zweitsprache werden würde. Dies soll das folgende Beispiel demonstrieren:

Familie Čeko kommt ursprünglich aus Kroatien und lebt seit mittlerweile 18 Jahren in Österreich. Herr und Frau Čeko beherrschen Kroatisch auf mutersprachlichem Niveau, denn beide haben einen kroatischen Hochschulabschluss und informieren sich nach wie vor über das Land und seine Kultur. Herr Čeko ist beruflich in Kroatien tätig und spricht Deutsch nur gebrochen, da er Deutsch beruflich nicht viel braucht. Frau Čeko beherrscht Deutsch überhaupt nicht, denn in jenem Unternehmen, in dem sie in Österreich tätig ist, ist nicht Deutsch, sondern Englisch die Arbeitssprache. Auch verwendet sie Englisch bei privaten Zusammenkünften, so z. B. dann, wenn Besuch da ist. Ihre beiden Kinder haben Deutsch erst in Österreich als Zweitsprache gelernt und beide haben erfolgreich maturiert. Ihre Tochter lebte einige Jahre in Kanada, nun lebt sie in Amerika, wo sie an einer Universität forscht. Für sie war viele Jahre lang Deutsch die affektive Sprache, nun ist auch Englisch zu einer emotional wichtigen Zweitsprache geworden. Schließlich benutzt sie diese täglich im Beruf und in der Kommunikation mit ihrem Lebenspartner. Der Sohn von Frau und Herr Čeko hingegen hat diesen engen Bezug zu Englisch nicht, er spricht mit seiner polnischen Lebenspartnerin, die ebenfalls in Österreich aufgewachsen ist, auf Deutsch. Wenn ihre Tochter zu Besuch nach Wien kommt, treffen sich Familie Čeko und einige enge Freunde regelmäßig an einem Esstisch. An diesem sprechen die Familienmitglieder oft Kroatisch untereinander, die Gäste mit Frau Čeko Englisch, ansonsten wird auch Deutsch gesprochen und jeweils dann übersetzt, wenn jemand etwas nicht versteht.

Natürliche Mehrsprachigkeit – Familie Čeko

Wir können sehen, dass die Mitglieder der Familie Čeko auf vielfältige Art und Weise mehrsprachig und mehrkulturell, und täglich mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität konfrontiert sind. Dies einerseits im engsten Familienkreis – hier kommt die kroatische Familiensprache zum Zug – und andererseits im Hinblick auf die deutsch- bzw. englischsprachige Umgebung – hier wird die jeweilige Sprache zur – durchaus auch intimen – Kommunikation mit den Partnern und übrigen Menschen des Landes verwendet. Und je nach Bedeutung der Sprachen sind Deutsch und/oder Englisch eine Zweitsprache oder eine Fremdsprache.

7.2.4 Stark vs. schwach

Da sich Erstsprachen nur selten gleichmäßig in allen Bereichen entwickeln und die Kompetenz in den Erstsprachen unterschiedlich ausfällt, dominiert – so die

geläufige Auffassung – fast immer eine Sprache über die andere/n. Kielhöfer & Jonekeit (1998: 12) benennen die dominierende Sprache die ‚starke' und die nicht dominierende die ‚schwache' Sprache und nennen eine Reihe von Faktoren, die für die unterschiedliche Ausbildung verantwortlich sind. Diese sind:

- Art und Zeitpunkt der jeweiligen Spracherlernung,
- Intensität des Sprachgebrauchs und damit der Sprachübung,
- emotionale, soziale und persönliche Gründe für bestimmte Vorlieben.

Obwohl es den Anschein hat, dass die stärkere Sprache eben deshalb bevorzugt wird, weil sie besser beherrscht wird, und deshalb folglich besser beherrscht wird, weil sie häufiger benutzt wird, haben mehrsprachige Menschen nicht immer die freie Sprachwahl, denn der Gebrauch einer Sprache ist meist an bestimmte Situationen gebunden. Sprachen sind somit an bestimmte Bereiche – so z. B. die Umgebung, Erlebnisse, Themen, Fertigkeiten, Menschen etc. – gebunden (vgl. Unterkapitel 6.2) und die Veränderung diverser Bedingungen in diesen Bereichen kann dazu führen, dass eine ursprünglich schwache Sprache zu einer starken Sprache wird und umgekehrt eine ursprünglich starke Sprache zu einer schwachen (Kielhöfer & Jonekeit 1998: 12).

Neben der obigen Auffassung zur starken und schwachen Sprache sollen die Begriffe auch einerseits auf eine unterschiedlich schnelle Entwicklung der Sprachen bei bilingualen Kindern, und andererseits auf die unterschiedliche Charakteristik der Sprachen verweisen. Müller *et al.* (2011) fassen die in unterschiedlichen Studien beschriebenen Eigenschaften einer schwächeren Sprache im Vergleich zu einer stärkeren in einer Liste zusammen:

- Manche grammatische Phänomene werden gar nicht erworben oder nur sehr wenig verwendet in einem Alter, in dem sie von monolingualen Kindern beherrscht werden.
- Die schwächere Sprache unterscheidet sich in qualitativer Hinsicht von der stärkeren. Zum Beispiel werden syntaktisch obligatorische Funktionswörter nicht nur über einen längeren Zeitraum hinweg und nachhaltiger ausgelassen, sondern sie werden auch abweichend von der Zielsprache verwendet (sichtbar z. B. an Wortstellungsfehlern).
- Gemischtsprachliche Äußerungen [...] erscheinen ausschließlich oder weitaus häufiger in der schwächeren Sprache als in der stärkeren und Elemente werden unidirektional von der stärkeren in die schwächere Sprache gemischt.
- Transfer, d. h. die Übertragung von Sprachwissen in die jeweils andere Sprache [...], erfolgt ebenfalls unidirektional von der stärkeren in die schwächere Sprache.
- Das Lexikon der schwächeren Sprache ist weniger umfangreich als das Lexikon der stärkeren Sprache.
- In der schwächeren Sprache machen Kinder häufiger Gebrauch von Wendungen und Sprachroutinen als in der stärkeren Sprache, d. h. bestimmte Elemente werden nicht produktiv beherrscht. (Müller *et al.* 2011: 68f.)

Nachdem sich Müller *et al.* (2011: 94) ausführlich mit dem Thema der Sprachdominanz auseinander gesetzt haben, stellen sie jedoch fest, dass „es bisher weder eine einheitliche Definition des Begriffs [gibt], noch hat man festgelegt, ab wann eine Sprache als dominant gilt."

7.2.5 Weitere Unterscheidungsmerkmale von Mehrsprachigkeit

Weitere Unterscheidungsmerkmale von Mehrsprachigkeit beziehen sich einerseits auf die gesellschaftspolitische Wahrnehmung eines mehrsprachigen Individuums und die sich daraus ergebenden positiven oder negativen Konsequenzen in Bezug auf den Erhalt seiner Erstsprache bzw. die Verdrängung dieser durch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, andererseits auf den schulischen Kontext und damit auf die Tatsache, dass Schüler/innen unterschiedliches sprachliches Wissen mit in den Fremdsprachenunterricht bringen.

In Abbildung 7.2 sind diese weiteren Formen der Mehrsprachigkeit dargestellt und werden im Folgenden beschrieben.

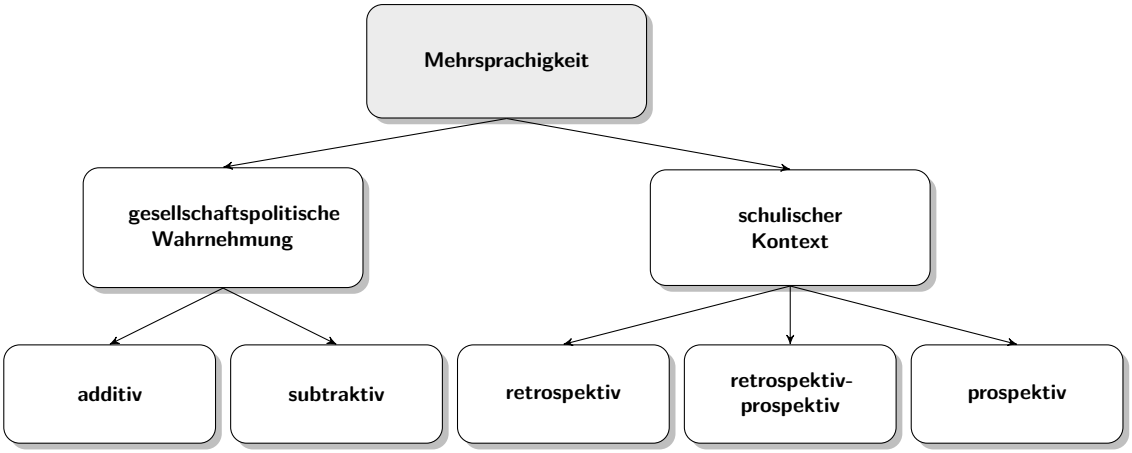

Abbildung 7.2: Formen individueller Mehrsprachigkeit (nach gesellschaftspolitischer Wahrnehmung und der Bedeutung für den schulischen Kontext).

7.2.5.1 Additiv vs. subtraktiv

Nach Lambert (1973) wird zwischen ‚additiver' und ‚subtraktiver' Mehrsprachigkeit unterschieden. So meint Lambert (1973):

> One feature of the studies just reviewed merits special attention: all the cases reported [...] dealt with bilinguals using two languages both of which have social value and respect in each of the settings. Thus, knowing [these languages] would in each case be adding a second, socially relevant language to one's repertory of skills. In no case would the learning of the second language portend the dropping or the replacement of the other [...]. We might refer to these as examples of an *additive* form of bilingualism and contrast it with a more *subtractive* form experienced by many ethnic minority groups who because of national educational

> policies and social pressures of various sorts are forced to put aside their ethnic language for a national language. Their degree of bilinguality at any point in time would likely reflect some stage in the subtraction of the ethnic language and its replacement with another. The important educational task of the future, it seems to me, is to transform the pressures on ethnic groups so that they can profit from an additive form of bilingualism [...]. (Lambert 1973: 25; Herv. i. O. nicht kursiv, sondern unterstrichen)

Bei der Unterscheidung zwischen additiver und subtraktiver Mehrsprachigkeit geht es in erster Linie also um die gesellschaftspolitische Wahrnehmung, die auf natürliche Mehrsprachigkeit trifft. Ist natürliche und individuelle Mehrsprachigkeit seitens der Politik eines Landes erwünscht, so erwirbt ein/e Migrant/in eine Zweitsprache, ohne dass dies auf Kosten der Erstsprache geht. Ist natürliche und individuelle Mehrsprachigkeit allerdings nicht erwünscht, so werden sich Migrantinnen und Migranten schwer tun, neben dem Erwerb oder dem Lernen einer Zweitsprache auch noch ihre Erstsprache zu behalten. Baker (2011) stellt diese Dichotomien wie folgt gegenüber:

> An *additive* bilingual situation is where the addition of a second language and culture is unlikely to replace or displace the first language and culture. [...] The 'value added' benefits may not only be linguistic and cultural, but social and economic as well. [...]
> When the second language and culture are acquired (e.g. immigrants) with pressure to replace or demote the first language, a *subtractive* form of bilingualism may occur. This may relate to a less positive self-concept, loss of cultural or ethnic identity, with possible alienation or marginalization. For example, an immigrant may experience pressure to use the dominant language and feel embarrassment in using the home language. (Baker 2011: 71f.; Herv. i. O. fett, nicht kursiv)

Wie Baker (2011) darlegt, wird die Unterscheidung zwischen additiver und subtraktiver Mehrsprachigkeit auf zwei Ebenen vollzogen. Einerseits findet sie auf der individuellen Ebene statt, auf der sich die additive Mehrsprachigkeit positiv, die subtraktive Mehrsprachigkeit hingegen negativ auf die kognitive Entwicklung eines Individuums auswirken kann. Andererseits wird diese Unterscheidung aber auch auf die gesellschaftliche Ebene ausgeweitet, denn hier betrifft sie „the enrichment or loss of minority language, culture and ethnolinguistic identity at a *societal* level." (Baker 2011: 72; Herv. i. O. fett, nicht kursiv) Dass man im 21. Jahrhundert zwei oder mehr Sprachen und Kulturen nicht einfach nur als unabhängige Systeme, die sich entweder positiv unterstützen bzw. ergänzen, oder einander negativ im Weg stehen bzw. sich gegenseitig ausschließen, betrachten darf, sondern diese als eine komplexe und ineinander verflochtene Einheit betrachtet werden müssen, zeigt García (2009) im Hinblick auf ein zeitgemäßes Verständnis von bilingualer Erziehung:

> In the twenty-first century, our complex multilingual and multimodal global communicative networks often reflect much more than two separate monolingual codes. More than a bicycle with two balanced wheels, bilingual education must

> be more like a *moon buggy* or *all-terrain vehicle*, with different legs that extend contract in order to ground itself in the ridges and craters of the surface. (García 2009: 8; Herv. i. O.)

Lässt man sich auf diese unebene Oberfläche der Mehrsprachigkeit ein – und hier sind vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, Ärztinnen und Ärzte, Politiker/innen etc. (vgl. Unterkapitel 3.1 und 3.2) gefragt, denn deren an Eltern gerichteten Empfehlungen und Vorschläge zur Verwendung der Erst-, Familien- bzw. Herkunftssprache können für ein Kind weitreichende Konsequenzen haben (vgl. Rizk 2000; s. auch Kapitel 3) – und begeht dieses Gelände auch ohne Scheu, so kann dies nur einen positiven, einen additiven Bilingualismus für ein Kind bedeuten. So meint García (2009) weiter:

> Communication among human beings, and especially of children among themselves and with their teachers, is full of craters, ridges, and gaps. And when this communication occurs among children speaking different languages, or among children speaking one language and the teachers speaking the other, these features are particularly salient. A bicycle just would not do for this terrain. And so, a bilingual education that values only disconnected wholes and devalues the often loose parts, and insists on the strict separation of languages, is *not the only way* to successfully educate children bilingually, although it is a widely conducted practise. (García 2009: 8; Herv. i. O.)

Mehrsprachigkeit ist schließlich nichts, was man verstecken, wofür man sich gar schämen, was man wie ein Geschwür, dass es so schnell und so vollständig wie nur möglich zu entfernen gilt, behandeln müsste. Mehrsprachigkeit ist Teil der eigenen Identität und ein zentraler Aspekt bei der fortwährenden Ausformung dieser. So meint Giangreco (2000) zu seiner eigenen Mehrsprachigkeit:

> This language [i. e. Italian, Anm. J. F.] and its culture were and are part of my identity, but not to the exclusion of all other influences of my life. They interact and combine in ways that are difficult to grasp, and they continue to interact and combine to produce a new emergent identity, namely me. (Giangreco 2000: 63)

Doch die verloren gegangenen oder durch unvorsichtige – gar ignorante – Empfehlungen vorenthaltenen Kenntnisse einer Sprache bedeuten in vielen Fällen auch den Verlust einer Verbindung zu sehr nahen Menschen, so z. B. engen Familienmitgliedern, was sich in Frust und Bedauern äußern kann (vgl. Parker 2000; Rizk 2000; s. auch Abschnitt 9.3.2).

Es ist Aufgabe des Bildungssystems, dass mehrsprachige Individuen nicht aufgrund ihrer Kenntnisse einer anderen als der Mehrheitssprache, und der (noch mangelnden) Kenntnis der Mehrheitssprache selbst, diskriminiert werden, sondern dass alle vorhandenen Sprachenkenntnisse eine entsprechende und feinfühlige Beurteilung finden. Giangreco (2000) stellt fest, dass

> [i]f the educational system, not only in individual cities but nationwide, does not adequately address the issues of cultural identity as expressed and formed

> through the students' heritage language, then this will disempower the children, as it did to me, by creating, at least on some level, a sense of inadequacy, a loss of pride and, to some extent, a negative self-concept. (Giangreco 2000: 65f.)

Giangreco (2000) zieht somit das Bildungssystem zur Verantwortung und schließt mit der Frage: „If students are not given the opportunity to identify more profoundly with their heritage language as a means of empowerment, then is this not an act of institutional racism?“ (Giangreco 2000: 66)

In Kapitel 11 wird diese Frage im Hinblick auf die Verantwortung von Universitäten beim Angebot entsprechender Curricula für Studentinnen und Studenten, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, aufgeworfen.

7.2.5.2 Retrospektiv vs. retrospektiv-prospektiv vs. prospektiv

Für den Fremdsprachenunterricht nimmt Königs (2002) drei Formen der Mehrsprachigkeit an: die ‚retrospektive', ‚retrospektiv-prospektive' und ‚prospektive' Mehrsprachigkeit.

Bei der ‚retrospektiven Mehrsprachigkeit' verfügen die Lerner/innen schon über Kenntnisse der im Fremdsprachenunterricht zu lernenden Sprache, sie sind also Muttersprachler/innen oder haben diese Sprache zuvor auf anderem Weg erworben. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Erstsprache eines Kindes Spanisch ist und das Kind irgendwann diese Sprache im Fremdsprachenunterricht lernt. Bei der ‚retrospektiv-prospektiven' Mehrsprachigkeit sind die Lerner/innen zwar mehrsprachig, jedoch wird keine ihrer Sprachen im Unterricht angeboten – weder als Unterrichtssprache, noch als Gegenstand des Sprachenunterrichts (vgl. Bassock 2011: 211). Dennoch haben die Lerner/innen einen beträchtlichen Vorsprung im Hinblick auf das Wissen um Mehrsprachigkeit und bauen ihre Mehrsprachigkeit durch die im Unterricht angebotenen Fremdsprachen weiter aus. Bei der ‚prospektiven Mehrsprachigkeit' hingegen sind die Lerner/innen monolingual, kommen hier erst unter Umständen mit der ‚retrospektiven' und/oder der ‚retrospektiv-prospektiven' Mehrsprachigkeit der übrigen Teilnehmer/innen in Berührung und gelangen durch den Unterricht zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit. Im Fremdsprachenunterricht an den Schulen Europas ist dies die häufigste Form der Mehrsprachigkeit (vgl. Bassock 2011: 211; Königs 2002: 50; Neuner 2005: 15).

In Tabelle 7.5 auf der nächsten Seite sind diese drei Mehrsprachigkeitstypen noch einmal zusammengefasst zu finden. Diese drei im schulischen Kontext zu unterscheidenden Mehrsprachigkeitstypen orientieren sind danach, was „die Lernenden an Vorerfahrungen und -kenntnissen mit[bringen], z. B. sprachliche Vorkenntnisse und Vorkenntnisse bezüglich der Zielsprachenwelt [und] [w]elche Rolle [...] diese Vorkenntnisse beim Fremdsprachenlernen [spielen] [...]“ (Neuner 2005: 12)

Retrospektive Mehrsprachigkeit	Der Lerner bringt die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mit; er ist also (weitgehend) zweisprachig, verfügt in beträchtlichem Umfang über Kenntnisse in der L2 und besitzt damit gegenüber den anderen Lernern einen beträchtlichen Wissensvorsprung.
Retrospektive-prospektive Mehrsprachigkeit	Der Lerner bringt seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit und besitzt von daher einen erheblichen Wissensvorsprung vor den anderen Lernern, jedoch ist keine seiner beiden Sprachen der Lernge-genstand [sic!]. Durch den Fremdsprachenunterricht in einer L3 (bzw. Ln) baut der Lerner seine Mehrsprachigkeit aus.
Prospektive Mehrsprachigkeit	Der Lerner baut „erst“ durch den Fremdsprachenunterricht seine Mehrsprachigkeit auf und aus. Dies ist die als typisch angenommene Situation des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Fremdsprache.

Tabelle 7.5: Differenzierung der Mehrsprachigkeit nach den Komponenten Sprachbesitz und Sprachwissen im Hinblick auf die Schule (Tabelle in Königs 2002: 50).

7.3 Probleme der Verwendung der Dichotomien

Die Verwendung der oben genannten Dichotomien birgt mindestens drei gravierende Probleme in sich. Das erste Problem betrifft die Zweiteilung eines Bereiches in genau zwei komplementäre Begriffspaare. Diese geben den Anschein, es handle sich um zwei völlig entgegengesetzte Pole[37], zwischen denen kein Kontinuum besteht: entweder ‚natürlich‘ oder ‚formal‘; entweder ‚kindlich‘ oder ‚erwachsen‘ etc. In Wirklichkeit sind die Formen von Mehrsprachigkeit wesentlich vielfältiger und können nicht starr in die Logik festgesetzter Begriffe gepresst werden. Vielfach kommt es außerdem zu Überschneidungen und mit der Veränderung der Umwelt ändern sich auch schlagartig die Formen der Mehrsprachigkeit. Ein Kind kann durchaus bilingual aufwachsen, bevor es in der Schule zwei Fremdsprachen, die es außerhalb der Schule nie spricht, lernt und schließlich im Erwachsenenalter durch Migration eine fünfte Sprache – eine Zweitsprache – erwirbt und diese evt. in einem Kurs lernt. Die zuletzt erworbene und gelernte Sprache kann aber schließlich jene Sprache sein, mit der diese Person täglich konfrontiert ist und diese in der täglichen Kommunikation benötigt. Hier wird das Problem des Begriffs ‚Zweitsprache‘ deutlich, handelt es sich in Wirklichkeit schon um die fünfte Sprache, die das beschriebene Individuum erwirbt bzw. lernt.

Ein weiteres Problem ist die inkonsequente Verwendung der Begriffe auf hierarchischer Ebene. Graf (1987: 23) unterteilt bezüglich des Alters zunächst in eine ‚frühe Zweisprachigkeit‘ und lediglich implizit in eine ‚späte Zweisprachigkeit‘, bevor er die ‚frühe Zweisprachigkeit‘ – nach Überlegungen zu (McLaughlin 1984: 10) – in den ‚simultanen Erwerb zweier Sprachen‘ und den ‚sequentiellen Erwerb von Erst-

37 Bei der auf Seite **??** genannten **??** kann man sich eine Dreiteilung in drei komplementäre Begriffe vorstellen, bei welcher sich die Pole auf einem Dreieck zeigen.

und Zweitsprache‘ (Graf 1987: 27f.) unterteilt. Boeckmann (1997) stützt sich in seinen Ausführungen auf Graf (1987), benennt allerdings – mit Verweis auf Grafs (1987: 27) Hinweis zum Unterscheidungsvorschlag von McLaughlin (1984: 10) – die Dichotomie nach der Erwerbsmodalität als den „*simultanen* und den *sequentiellen* bilingualen Spracherwerb“ (Boeckmann 1997: 25; Herv. i. O.) und spricht von der Dichotomie nach dem Alter von „*früher* und *später* Zweisprachigkeit“ (Boeckmann 1997: 28; Herv. i. O.), ohne diese Dichotomien irgendwie in Verbindung zueinander zu bringen. Lüdi (1996a: 235) unterscheidet nach der Erwerbsmodalität zunächst „zwischen simultanem Erwerb mehrerer Sprachen (z. B. doppelter Erstspracherwerb) und sukzessiver Aneignung einer zweiten, dritten usw. Sprache [...]“ und meint weiter, dass „[...] im letzteren Fall [...] zwischen Zweitspracherwerb in der frühesten Kindheit, im Vorschulalter, in der Vorpubertät, in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter unterschieden werden [kann].“ (Lüdi 1996a: 235)

Das letzte Problem betrifft die Begriffe selbst. Durch Änderungen von Begriffsdefinitionen fallen mal viele Formen der Mehrsprachigkeit aus der Logik der Dichotomien heraus, ein anderes Mal sind sie in dieser Logik enthalten. Werden unter dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ mindestens drei Sprachen verstanden, so fallen z. B. der doppelte Erstsprachenerwerb (Bilingualismus) und der Erwerb einer Zweitsprache zu einer vorhandenen Erstsprache aus der Betrachtung der Mehrsprachigkeit heraus. Wird Bilingualismus als stellvertretender Oberbegriff für den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ gewählt, so hat es den Anschein, dass alle weiteren Formen der Mehrsprachigkeit wie Trilingualismus, das Lernen einer zweiten, dritten etc. Fremdsprache oder der Erwerb einer Erstsprache, gefolgt von einer Zweitsprache, gefolgt von einer Fremdsprache als gleich zu verstehen und zu behandeln sind. Dies ist sicherlich nicht der Fall.

7.4 Verwendung der Begriffe in der vorliegenden Arbeit

In dieser Arbeit wird die Meinung vertreten, dass der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ gar nicht anders als ein Oberbegriff für alle Phänomene verwendet werden kann, die ein Individuum, eine Gesellschaft, ein soziales Gefüge oder ein Territorium mit mehr als einer Sprache betreffen, da er einerseits viel zu weit gefasst ist, andererseits – betrachtet man die genannte Literatur und sehe man sich die dahinterliegenden Vorstellungen, Ideologien und Konzepte genauer an – Phänomene der unterschiedlichsten Art beinhaltet. Denn je nach der engen oder weiten Auslegung des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘ kann dieser eben alles oder einfach nichts beschreiben. Begründet wird diese Ansicht damit, dass auch Phänomene wie Trilingualismus, Lernen einer zweiten oder gar dritten und vierten etc. Fremdsprache, der Erwerb einer Zweitsprache beim gleichzeitigen Lernen einer ersten Fremdsprache, der Übergang vom Gebrauch einer Fremdsprache zum Gebrauch als Zweitsprache etc. etwas Eigenständiges darstellen,

nicht aus dem Sammelbegriff ‚Mehrsprachigkeit' deutlich hervorgehen und somit nicht durch diesen bezeichnet werden können. So meinen auch Hufeisen & Jessner (2011), dass

> [...] bilingualism, trilingualism, or quadralingualism should be regarded as specific subtypes of multilingualism. That is, the learning of a first foreign language learning [sic!] (= L2 learning), a second (= L3 learning), a third (= L4 learning) a fourth (= L5 leaning) etc. all should be regarded as specific processes of multiple language learning. This means as well that first and second foreign language learning have a special status [...]. (Hufeisen & Jessner 2011: 111)

Hamers & Blanc (2000) folgend wird ferner zwischen Bilingualismus (engl. *bilingualism*, dt. auch ‚gesellschaftliche Zweisprachigkeit') und Bilingualität (engl. *bilinguality*, dt. auch ‚individuelle Zweisprachigkeit'), und Aronin & Ó Laoire (2004) folgend zwischen Multilingualismus (engl. *multilingualism*, dt. auch ‚gesellschaftliche Mehrsprachigkeit') und Multilingualität (engl. *multilinguality*, dt. auch ‚individuelle Mehrsprachigkeit') unterschieden. Die Begriffe ‚Bilingualismus' und ‚Bilingualität' sind wie folgt zu verstehen:

> The concept of bilingualism refers to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual (societal bilingualism); but it also includes the concept of bilinguality (or individual bilingualism). Bilingualism is the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication; the degree of access will vary along a number of dimensions which are psychological, cognitive, psycholinguistic, social psychological, social, sociological, sociolinguistic, sociocultural and linguistic [...]. (Hamers & Blanc 2000: 6)

Der Begriff ‚Bilingualismus' bezieht sich somit auf die gesellschaftliche Zweisprachigkeit innerhalb einer Nation und mit dem Begriff ‚Bilingualität' wird auf die persönliche Zweisprachigkeit eines Individuums verwiesen. Analog hierzu bezieht sich der Begriff ‚Multilingualismus' auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, der Begriff ‚Multilingualität' hingegen deutet hin

> [...] to the presence of individual or personal characteristics, the presence of language competence and the capacity to use the languages effectively. Thus, multilinguality is the inherent, intrinsic characteristic of the multilingual. We define it as an individual's store of languages at any level of proficiency, including partial competence and incomplete fluency, as well as metalinguistic awareness, learning strategies and opinions, preferences and passive or active knowledge on languages, language use and language learning/acquisition. (Aronin & Ó Laoire 2004: 17f.)

Im Hinblick auf diese Arbeit verstehe ich Bilingualismus, Bilingualität, Zweitsprachigkeit, Fremdsprachigkeit aber auch Multilingualismus und Multilingualität sowie alle sonstigen die Mehrsprachigkeit betreffenden Formen als Unterbegriff des Begriffs

‚Mehrsprachigkeit'. Des Weiteren darf der Begriff ‚Bilingualität' (in der Literatur häufig auch ‚Bilingualismus') im Hinblick auf den Erwerbszeitpunkt nicht einfach als Synonym für den ‚doppelten Erstspracherwerb' (2L1 + 2L2) eines Individuums verstanden werden. Hier ist stets von ‚simultaner Bilingualität/Zweisprachigkeit' oder ‚bilingualem/doppeltem Erstsprachenerwerb' zu sprechen. Gleiches gilt für die Begriffe ‚Trilingualismus', ‚Quadrilingualismus' etc. Werden gleichzeitig mehrere Erstsprachen erworben, dann kann von ‚simultaner Multilingualität/Mehrsprachigkeit', analog zu den obigen Begriffen auch von ‚trilingualem Erstsprachenerwerb', gesprochen werden.

Die Begriffe ‚(sukzessiver) Zweitspracherwerb' und ‚Fremdsprachenlernen' werden aufgrund des für das Kind/den Erwachsenen relevanten Kontextes und/oder der Bedeutung der Sprache für das Individuum unterschieden: Beim Zweitspracherwerb (L2) ist die vom Kind / vom Erwachsenen zu lernende Sprache die Mehrheitssprache eines Landes (z. B. Deutsch in Österreich für ein türkisches Kind, das erst eben nach Österreich gekommen ist) und kann erworben oder aber gelernt werden und sich im Verlauf des Lebens bei Migration in ein weiteres Land noch ändern. Hier wäre es dann angebracht von einer Drittsprache zu sprechen (L3). Beim Fremdsprachenlernen (F1) wird die zu lernende Sprache nur im schulischen Umfeld gelernt (so z. B. Französisch in Österreich) und hat meistens keine unmittelbare persönliche Bedeutung für das Individuum, wobei auch hier das Lernen jeder weiteren Fremdsprache (F2, F3, Fn) anders zu betrachten ist. Dabei kann jede beliebige Fremdsprache (F1, F2, Fn) zu einer Zweitsprache werden, wenn diese Sprache für das Individuum an Bedeutung gewinnt. Bei Personen, die in einem Land die Mehrheits- bzw. Umgebungssprache nicht brauchen, diese kaum lernen und mit dieser kaum konfrontiert sind ist weniger von einer Zweitsprache mit persönlichem Bezug, als mehr von einer Fremdsprache mit niedrigen Kenntnissen zu sprechen.

Es versteht sich von selbst, dass durch die Adjektive ‚bilingual', ‚zweisprachig', ‚trilingual', ‚dreisprachig' etc. sowie ‚multilingual', ‚mehrsprachig' nichts über die Reihenfolge der von einem Individuum erworbenen Sprachen und die Kompetenz in den Sprachen ausgesagt werden kann. Diese Adjektive geben im besten Fall – wenn überhaupt – lediglich an, in wie vielen Sprachen ein Individuum über nicht näher bestimmte Sprachkenntnisse verfügt. Das Adjektiv ‚polyglott' verweist auf die nicht näher spezifizierte Fremdsprachenkompetenz eines Individuums (s. hierzu auch Kapitel 10).

In Anlehnung an (Cenoz & Jessner 2000: 40; s. auch Unterkapitel 5.1) können die Abfolge der Aneignung mehrerer Sprachen – sei dies durch den natürlichen Erwerb oder das formale Lernen – und der Bezug zu den Sprachen formal wie in Tabelle 7.6 auf der nächsten Seite dargestellt werden. Unterschieden wird bei der Beschreibung zwischen einer (oder mehreren) Erstsprache/n (L), einer (oder mehreren) Zweitsprache/n (Z) und einer (oder mehreren) Fremdsprache/n (F). Jede lebende

Sprache wird stellvertretend mit *a*, *b*, *c*, *d*, *e* ... bezeichnet. Die Gleichzeitigkeit des Erwerbs wird – wie bei Cenoz & Jessner (2000: 40) auch – durch einen Schrägstrich (/), die Nachzeitigkeit durch einen Pfeil (→) gekennzeichnet.

Die in Tabelle 7.6 aufgezeigten Beispiele zeigen, dass ein Individuum auf vielfältige Art und Weise mehrsprachig sein und einen unterschiedlichen Bezug zu seinen Sprachen haben kann. In Österreich folgt in aller Regel dem Erstspracherwerb das Lernen einer Fremdsprache, in manchen Fällen auch noch das Lernen einer zweiten Fremdsprache (s. hierzu Kapitel 10). Das kann formal durch L*a*→F*b*→F*c* wiedergegeben werden. Außerdem haben in Österreich in den meisten Fällen Kinder, deren Eltern als Migranten aus einem anderen Land eingewandert sind, eine andere Erstsprache als Deutsch, erwerben hier Deutsch allerdings auf natürliche Weise durch das deutschsprachige Umfeld und/oder sie lernen Deutsch in der Schule, wo sie überdies auch mindestens eine Fremdsprache, wenn nicht sogar zwei, lernen. Dies kann formal durch L*a*→Z*b*→F*c*→F*d* dargestellt werden. Auch Kinder mit Migrationshintergrund erwerben neben der Umgebungssprache Deutsch von ihren Eltern eine weitere Erstsprache und lernen mindestens eine Fremdsprache in der Schule. Dies kann mit L*a*/L*b*→F*c* formal dargestellt werden. Dies sind jedoch nur einige Fälle die zeigen, wie sich ein Kind in Österreich seine Sprachen aneignen kann, denn es sind – vor allem weltweit betrachtet – auch alle übrigen Fälle denkbar.

L*a*→Z*b*→F*c*	L*a*/L*b*→F*c*	L*a*/L*b*→Z*c*→F*d*
L*a*→F*b*→Z*c*	La/Lb/Lc	L*a*/L*b*→F*c*→Z*d*
L*a*→Z*b*→Z*c*	L*a*→Z*b*→F*c*→F*d*	L*a*/L*b*→F*c*/F*d*
L*a*→F*b*→F*c*	L*a*→F*b*→Z*c*→F*d*	L*a*/L*b*/L*c*→Z*d*
L*a*→Z*b*/F*c*	L*a*→F*b*→F*c*→Z*d*	L*a*/L*b*/L*c*→F*d*
L*a*→F*b*/F*c*	L*a*→Z*b*→F*c*/F*d*	L*a*/L*b*/L*c*/L*d*
L*a*→Z*b*/Z*c*	L*a*→F*b*/F*c*→Z*d*	...
L*a*/L*b*→Z*c*	L*a*→F*b*/F*c*/F*d*	

L = Erstsprache; Z = Zweitsprache; F = Fremdsprache; *a*, *b*, *c*, *d*, *e* ... = Sprachen

L*a*→Z*b*→F*c* = nachdem die Erstsprache *a* erworben wurde, wird die Zweitsprache *b* erworben und dann die Fremdsprache *c* gelernt

L*a*/L*b*→F*c* = die Sprachen *a* und *b* werden gleichzeitig erworben, die Fremdsprache *c* wird in einem späteren Zeitraum hinzugelernt

Tabelle 7.6: Zeitliche Abfolge der Aneignung mehrerer Sprachen und Bezug zu den Sprachen (in Anlehnung an Cenoz & Jessner 2000: 40f.).

In Abbildung 7.3 auf Seite 72 spiegeln sich die in den vergangenen Kapiteln aufgestellten Überlegungen zu Mehrsprachigkeit und die eben festgelegten Unterscheidungen. Wesentlich ist, dass hier im Vergleich zu Abbildung 7.1 auf Seite 49 der soziolinguistische Aspekt noch vor die linguistischen Aspekte gestellt wird, womit nicht mehr die simultan erworbenen Sprachen in Opposition zu den sukzessiv

erworbenen/gelernten Sprachen stehen und damit der Zweitsprachenerwerb eher dem Fremdsprachenlernen gleicht, sondern, dass durch die Unterscheidung von Sprachen mit und ohne Bezug die Erstsprachen und Zweitsprachen näher zueinander, und in Gegensatz zu den Fremdsprachen, treten. Betont sei an dieser Stelle auch, dass – wie an den Beispielen zum Erwerb von Sprachen in Tabelle 7.6 auf der vorherigen Seite zu sehen – ein mehrsprachiges Individuum bei der Aneignung – ob Erwerb oder Erlernen – all seiner Sprachen durchaus mehrere Stränge simultan und/oder sukzessiv durchlaufen kann, und dies auch mehrere Male.

Die Unterscheidung zwischen einer Mehrsprachigkeit mit Sprachbezug und einer Mehrsprachigkeit ohne Sprachbezug soll die Ausgangsbasis für das tiefere Verständnis des dritten Teils, in dem es um *Heritage Language Speaker*, *Heritage Language Learner* und *Heritage Language Education* geht, sein.

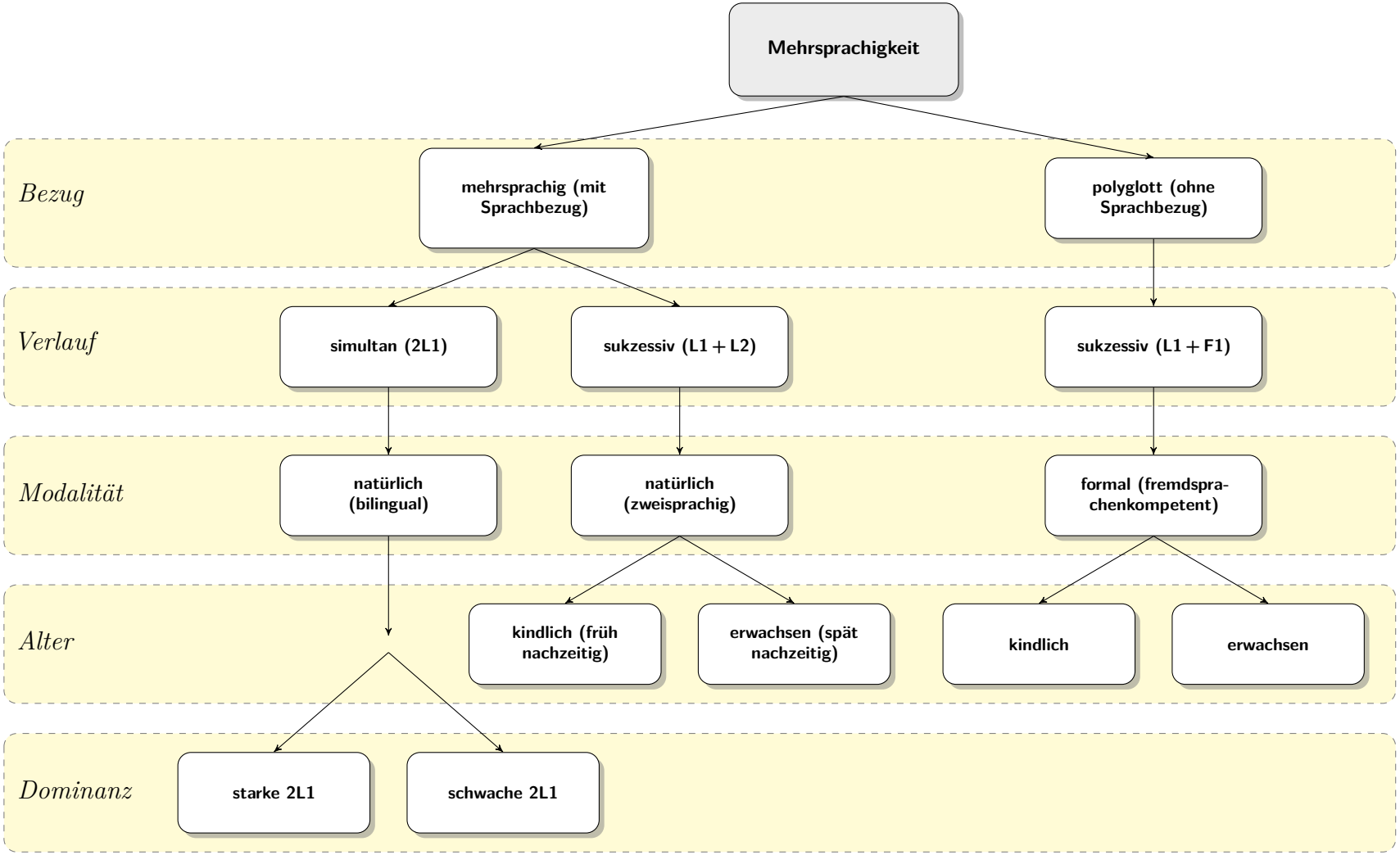

Abbildung 7.3: Formen individueller Mehrsprachigkeit (nach Sprachbezug, Erwerbszeitpunkt, Modalität des Spracherwerbs, Erwerbsalter und Dominanz der Sprachen).

Teil III

Heritage Language Education: Schlüsselbegriffe, Konzepte und Definitionen aus der amerikanischen und Betrachtungen hierzu aus der europäischen Perspektive

KAPITEL 8

Zum Begriff *Heritage Language* und Begriffserklärungen

8.1 Definition des Begriffs *Heritage Language*

Eine der ersten Definitionen zu *Heritage Language* (HL) stammt von Cho *et al.* (1997). Sie definieren eine HL als „[. . .] the language associated with one's cultural background and it may or may not be spoken in the home." (Cho *et al.* 1997: 106) Während bei dieser Definition durch den Begriff *Heritage Language* keine Kenntnisse der HL Voraussetzung sind und lediglich auf den kulturellen Hintergrund der Sprecher/innen hingewiesen wird, lässt Fishman (2001) die Kompetenz in der HL offen, weist allerdings explizit auf die Bedeutung der Sprache für das Individuum hin und definiert HLs als Sprachen von „particular family relevance to the learners." (Fishman 2001) Er unterteilt HLs in drei Kategorien, nämlich in indigene, koloniale und jene der Immigrantinnen und Immigranten (vgl. Fishman 2001: 82ff.). Dabei handelt es sich bei den indigenen HLs um die Sprachen der Ureinwohner Amerikas, bei den kolonialen HLs handelt es sich um Sprachen, die in der Kolonialzeit Amerikas in Amerika gesprochen wurden, so z. B. Niederländisch, Schwedisch, Finnisch, Deutsch und Spanisch (vgl. auch Van Deusen-Scholl 2003: 213f.) und HLs der Immigrantinnen und Immigranten sind Sprachen der Sprecher/innen aus allen Regionen der Welt.

Auch Kramsch (2008: 5) betont die Bedeutung der HL für einzelne Individuen. So stellt sie fest, dass „[a] *heritage language (HL)* is a language that is learned by members of an ethnic group desirous to reconnect with the culture of their ancestors [. . .]." (Kramsch 2008: 5; Herv. i. O.) Diese Definition ist allerdings nicht genau. Sie schließt einerseits Personen aus, die Kenntnisse in einer HL haben aber die HL nicht lernen (wollen), andererseits impliziert diese Definition, dass Lerner/innen eine HL nur aus dem Grund lernen, um eine kulturelle Verbindung zu ihrer Vergangenheit herzustellen. Dabei sind die Gründe jedoch vielfältig (vgl. Abschnitt 9.3.2).

Polinsky (2008) lässt die persönliche Bedeutung, die eine HL für ein Individuum haben kann, außer Acht und stellt die Unvollständigkeit des Erwerbs der HL – trotz des früheren Erwerbs dieser – aufgrund des Wechsels zur dominanten Zweitsprache

in den Vordergrund. So versteht sie unter einer HL eine „language which was first for an individual with respect to the order of acquisition but has not been completely acquired because of the switch to another dominant language.“ (Polinsky 2008: 149)

In dieser Arbeit ist unter Bezugnahme auf Polinsky (2008: 149) und Kramsch (2008: 5) unter einer *Heritage Language* einerseits jene Erstsprache zu verstehen, die ein Individuum – aufgrund von Migration und der mit dieser einhergehenden Dominanz der Zweitsprache – nur unvollständig erworben hat, andererseits auch jede nicht dominante Sprache, die sich ein mehrsprachig aufwachsendes Individuum innerhalb einer Mehrheitsgesellschaft (vor allem ohne Zugang zu einer großen HL-Sprachgemeinschaft innerhalb der Mehrheitsgesellschaft) von Anbeginn an von seinen Bezugspersonen angeeignet hat. Dabei gilt für beide Fälle, dass die HL nicht oder nur ungenügend im formalen Unterricht gelernt oder ausgebaucht werden konnte. Obwohl seitens der amerikanischen Literatur kein Hinweis auf Individuen mit mehr als einer HL gefunden werden konnte, ist ferner davon auszugehen, dass ein Individuum – ist es mehrsprachig aufgewachsen – auch mehr als nur eine HL erworben haben und somit schon ein beträchtliches sprachliches und kulturelles Wissen aufweisen kann, wobei keine dieser Sprachen die Landessprache oder unterrichtete Fremdsprache an den Schulen sein muss. In Anlehnung an Cenoz & Jessner (2000: 40; vgl. auch die Ausführungen in Abschnitt **??** auf Seite **??**) sollen die Beispiele in Tabelle 8.1 das soeben Gesagte verdeutlichen.

HL*a*→Z*b*→F*c*	HL*a*/HL*b*→Z*c*	L*a*→F*b*/F*c*/F*d*	HL*a*/HL*b*→Z*c*→HL*a*/HL*b*
HL*a*→F*b*→Z*c*	L*a*/HL*b*→Z*a*	HL*a*/L*b*→F*c*→Z*b*	HL*a*→F*b*→Z*c*→F*d*→HL*a*
HL*a*→Z*b*→Z*c*	L*a*/L*b*→F*c*	L*a*/L*b*→F*c*/F*d*	HL*a*→F*b*/F*c*→Z*d*→HL*a*
L*a*→F*b*→F*c*	L*a*/L*b*/L*c*	L*a*/L*b*/L*c*→F*d*	L*a*/HL*b*→Z*a*→F*c*→HL*b*
HL*a*→Z*b*/F*c*	HL*a*→Z*b*→F*c*→F*d*	HL*a*/L*b*/L*c*→F*d*	HL*a*/HL*b*/L*c*→Z*c*→HL*b*
L*a*→F*b*/F*c*	HL*a*→F*b*→F*c*→Z*d*	L*a*/L*b*/L*c*/L*d*	...

L = Erstsprache; Z = Zweitsprache; F = Fremdsprache; HL = *Heritage Language*, nicht vollständig erworben, evtl. zu einem späteren Zeitpunkt nachgelernt/ausgebaut; *a*, *b*, *c*, *d*, *e* ...= Sprachen

L*a*→Z*b* bzw. L*a*→F*c* = sukzessive Aneignung; nach der erworbenen Erstsprache *a* wird eine Zweitsprache *b* erworben bzw. eine Fremdsprache *c* gelernt.

L*a*/L*b* = simultane Aneignung; die Sprachen *a* und *b* werden gleichzeitig erworben

HL*a*→Z*b*/F*c*→HL*a* = Die Erstsprache *a* wird nicht vollständig erworben, Zweitsprache *b* und Fremdsprache *c* werden gleichzeitig erworben/gelernt, die Sprache *a* wird als HL nachgelernt/ausgebaut

Tabelle 8.1: Zeitliche Abfolge der Aneignung mehrerer Sprachen, Bezug zu den Sprachen, explizite Kennzeichnung der HL und Angabe, ob diese nachgelernt bzw. ausgebaut wurde.

Die in Tabelle 8.1 gezeigten Beispiele sind eine umfassendere Beschreibung[38] der Beispiele in Tabelle 7.6 auf Seite 70. Hier wird neben der zeitlichen Abfolge der Aneignung mehrerer Sprachen (durch → bzw. / dargestellt) und der Angabe des Bezugs zu den Sprachen (durch L, Z, F dargestellt), durch einen Klammerausdruck auch die *Heritage Language* (z. B. kann die *Heritage Language* *a* als (L*a*) dargestellt werden) angegeben, und darüber hinaus noch angezeigt, ob diese später einmal vom Individuum nachgelernt bzw. ausgebaut wurde. Ein Kind, das zweisprachig mit den Sprachen *a* und *b* aufwächst, später in ein Land zieht, in dem seine Sprache *a* die Mehrheitssprache ist, noch später in der Schule die Fremdsprache *c* lernt und schließlich im Erwachsenenalter die Erstsprache – und nun somit die HL – *b* im formalen Unterricht nachlernt bzw. ausbaut, kann formal durch L*a*/(L*b*)→Z*a*→F*c*→HL*b* beschrieben werden. Die Bedingungen, dass eine bzw. mehrere) Erstsprache/n eines Kindes zu einer HL werden, sind folgende:

1. Das Kind erwirbt eine/mehrere Erstsprache/n und zieht in ein Land, in dem eine/mehrere seiner Erstsprache/n keine Mehrheitssprache/n ist/sind und in dem diese Sprache/n auch nicht im formalen Unterricht gelernt werden (können). Beispiele: (L*a*)→Z*b*→F*c*; (L*a*)/L*b*→Z*b*→F*c*; (L*a*)/(L*b*)→Z*c*→F*d*. In all diesen Fällen kann für die Zweitsprachen (Z) *b* bzw. *c* z. B. Deutsch, für die Fremdsprachen (F) *c* bzw. *d* z. B. Englisch, gedacht werden. Dies ist der typische Fall bei Kindern, die in ein Land mit einer/mehreren bereits erworbener/erworbenen) Erstsprache/n kommen und in diesem Land die Mehrheitssprache/n als Zweitsprache/n erwerben und lernen.

2. Das Kind erwirbt eine/mehrere Erstsprache/n neben der/den dominanten Umgebungssprache/n, wobei nicht alle Sprachen im formalen Unterricht gelernt werden können und auch der Zugang zu einer größeren Sprachgemeinschaft ist für das Kind verwehrt. Beispiele: (L*a*)/L*b*→F*c*; L*a*/L*b*/(L*c*)→F*d*→F*e*; L*a*/(L*b*)/(L*c*)→F*d*. In allen genannten Fällen erwirbt ein Kind neben der/den dominanten Mehrheitssprache/n eine/mehrere weitere Erstsprache/n und lernt außerdem eine/mehrere Fremdsprache/n. Dies ist der typische Fall bei Kindern mit Migrationshintergrund, die gleichzeitig die dominante Umgebungssprache, aber auch die/eine nicht dominante/n Sprache/n der Eltern/Bezugspersonen erwerben.

38 Durch diese einfache Beschreibung werden keine anderen als die angegebenen Aspekte, die ein mehrsprachiges Individuum mit einer oder mehreren HL ausmachen, erfasst. Die formale Beschreibung kann aber z. B. in Bezug auf den Zeitpunkt, in dem die Aneignung einer Sprache begonnen hat, und die Dauer der Aneignung weiter spezifiziert werden. Tabelle 8.1 auf der vorherigen Seite ist hinsichtlich der Beispiele nicht vollständig, die gezeigten Beispiele sollen allerdings die Fülle an Möglichkeiten, bei denen sich ein Individuum seine unterschiedlichen Sprachen aneignen kann, aufzeigen.

Dabei gilt, dass die HL für das Individuum eine persönliche Bedeutung und Relevanz hat (vgl. Gogolin 1988: 9f.), was sich vor allem dann zeigt, wenn der Wunsch besteht, die HL – für uns von Bedeutung im universitären Umfeld – nachzulernen (s. hierzu Abschnitt 9.3.2).

Aus den formalen Beschreibungen wird deutlich, dass viele Individuen bereits ein großes sprachliches, aber auch kulturelles Wissen haben (können), auch wenn nicht alle Sprachen im formalen Unterricht gelernt werden (können) und von der Mehrheitsgesellschaft oft keine Beachtung finden.

8.2 Herkunft des Begriffs *Heritage Language* und seine Problematik

Der Begriff *Heritage Language* entstand 1977 in Kanada im Zuge der „Ontario Heritage Languages Programs“ (Cummins 2005: 585) und fand in Amerika erst in den 90er-Jahren Einzug (vgl. Cummins 2005: 585; Kagan & Dillon 2008: 143), wo er 1996 zuerst in den „Standards for Foreign Language Learning“ (Valdés 2001: 38; Herv. i. O.) verwendet wurde. Benmamoun *et al.* (2010) stellen allerdings fest, dass

> the phenomenon has probably been with us as long as language contact has existed and migrations have happened; heritage language development is a common outcome of bilingualism, with one of the languages becoming much weaker than the other. (Benmamoun *et al.* 2010: 11)

Der Begriff *Heritage Language* ist aber nicht unumstritten. Baker & Jones (1998) meinen, dass

> [t]he danger of the term “heritage language” is that, relative to powerful majority languages, it points more to the past and less to the future, to traditions rather than to the contemporary. The danger is that the heritage language becomes associated with ancient cultures, past traditions and more “primitive times.” This is also true of the terms “ethnic” (used in the U.S.) and “ancestral.” These terms may fail to give the impression of a modern, international language that is of value in a technological society. (Baker & Jones 1998: 509)

Ähnlicher Ansicht ist Eugene Garcia. Er gibt in einem Interview Van Deusen-Scholl (2000: 3f.) zu bedenken, dass es den Anschein hat, der Begriff *heritage* referiere auf etwas oder jemanden in der Vergangenheit und nicht auf etwas oder jemanden in der Gegenwart, wobei es außerdem auch nicht den Anschein habe, dass ‚es‘ – was auch immer in Verbindung mit dem Begriff *heritage* benannt wird – Teil der Zukunft sei, was vor allem für die HL gilt. Außerdem wird der Begriff *Heritage Language* auch dann verwendet, wenn die HL nicht ohne Unterbrechung von einer Generation zur anderen weitergegeben wurde. Zu diesem Problem meint Grenoble (2006):

> The term ‘heritage language’ can be confusing, as it is often used to refer to the language of one’s ancestors, regardless of how many generations have passed

> since anyone spoke the language. It does not necessarily refer to a local or indigenous language, and can also refer to the ancestral languages of immigrants, even when they have not been spoken for generations. (Grenoble 2006: 138)

Da in der englischsprachigen Literatur zu bilingualem Unterricht vorwiegend die Begriffe *native* oder *primary* bevorzugt werden, sieht auch Van Deusen-Scholl (2003: 216) im Kontext der Mehrsprachigkeit ein Problem mit dem Begriff *Heritage Language* und vertritt den Standpunkt, dass „we simply cannot assume that the heritage language is in fact the student's native language [...]." Genauer geht auf diese Problematik Schaner-Wolles (2010) ein:

> Die tatsächliche Herkunftssprache eines Zuwandererkindes festzustellen ist allerdings nicht immer eine einfache Aufgabe. Manches Kind gehört einer sprachlichen Minderheit seines Herkunftslandes an – spricht z. B. zu Hause nicht Türkisch sondern Kurdisch, oder nicht Bosnisch sondern Romanes. Manches Kind wächst zu Hause eventuell bereits mit mehreren Sprachen – ohne Deutsch – auf, was speziell bei afrikanischer oder asiatischer Herkunft nicht überraschen würde. Nicht immer liegen klare Informationen über die sprachliche Situation zu Hause vor: Speziell minderheitenangehörige Eltern werden sich oft hüten, ihr vermeintliches ‚Geheimnis' preiszugeben – aus Angst vor Benachteiligungen. (Schaner-Wolles 2010: 182)[39]

In Bezug auf die Schwierigkeit der Feststellung der tatsächlichen Erstsprache/n von Kindern in der Migration hat auch Brizić (2006) aufgedeckt, dass sich bei Kindern und deren Eltern hinter der Angabe ihrer Erstsprache/n in Fällen wie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Türkisch oft völlig andere und nicht zu erwartende Minderheitensprachen verbergen. Dies hat natürlich bei psycholinguistischen Sprachstandserhebungen gravierende Auswirkungen auf die Ergebnisse und die Interpretation dieser, wird bei Kindern die Kompetenz in einer Sprache erhoben, von welcher fälschlich angenommen wird, sie sei ihre Erstsprache.[40]

Des Weiteren ist der relative Begriff *heritage* dahingehend problematisch, dass er sozial determiniert und konstruiert ist. Er wird dann zu einem Problem, wenn er in einem Land für alle Sprachen in Abgrenzung zu/r Mehrheitssprache/n verwendet wird und durch diese Verwendung von der Tatsache ablenkt, dass diese Sprachen woanders

39 Während man in diesem Kontex den Begriff *Heritage Language* und ‚Herkunftssprache' synonym verwenden kann, geht es doch um die Feststellung der tatsächlichen Erstsprache bei Kindern (vgl. Schaner-Wolles 2010: 182) einerseits, und um jene von Studentinnen und Studenten (vgl. Van Deusen-Scholl 2003: 216) andererseits, dürfen später – wenn es um *Heritage Language Education* bzw. ‚Herkunftssprachenunterricht' geht – diese Begriffe nicht gleichgesetzt werden. Auf diese Unterscheidung gehe ich in Unterkapitel 8.3 und im Kapitel 9 näher ein.

40 Darüber hinaus liegt es für Brizić (2006: 41; Herv. i. O.) „[...] nahe, soziale, sprachplanerische und sprachenpolitische Ungleichheit in den Herkunftsländern für herkunftsspezifische Sprachlern(miss)erfolge in der Migration mitverantwortlich zu machen. Die Auswirkungen von Phänomenen wie *Sprachwechsel* und *Sprachtod* auf den Bildungserfolg sind dabei nicht zu unterschätzen: Sie werden offenbar ganz besonders über die Variable *Selbstwertgefühl* wirksam, die im übrigen [sic!] eine der bedeutendsten Variablen für den Bildungserfolg in der Migration ist."

durchaus wichtige Mehrheitssprachen, manche gar mit globaler Funktion, sind (vgl. Van Deusen-Scholl 2003: 216f.). Dabei muss nun aber betont werden, dass die Wichtigkeit einer Sprache nicht auf ein bestimmtes Territorium zu beschränken ist, sondern alle Sprachen ungeachtet ihrer Größe und globalen Bedeutung als gleichwertig und wichtig zu betrachten sind.

8.3 Parallelen zu anderen Begriffen

Obwohl das Konzept zur *Heritage Language* in verschiedenen Ländern ein ähnliches ist, wird dennoch unterschiedliche Terminologie verwendet. Eine Zusammenstellung einiger weniger Länder/Kontinente ist in Tabelle 8.2 zu finden.

Gebiet	Verwendete Terminologie	Autoren
Australien	*community languages* (Gemeinschaftssprachen), *language other than English* (andere Sprache als Englisch)	Clyne (1991, 2001)
Europa, Südafrika	*allochthonous language* (allochthone Sprache), *home language* (Heimsprache), *language of origin* (Herkunftssprache)	nach Van Deusen-Scholl (2003: 218)
Kanada	Unterscheidung zwischen *First Nations* und *immigrant languages* (Migrantensprachen); *Aboriginal languages* (Sprachen der Ureinwohner/Eingeborenensprachen)	Cummins (1991), Fettes (1998)
Niederlande	*immigrant minority language* (Minderheitensprachen von Migrantinnen und Migranten)	Broeder & Extra (1999)
deutschsprachiger Raum	autochthone und allochthone (neue) (Minderheiten-)Sprachen; Herkunftssprachen	Baur (2001), Dirim & Mecheril (2010), Schaner-Wolles (2010)

Tabelle 8.2: Der Begriff *Heritage Language* und verwandte Konzepte in anderen Ländern und auf anderen Kontinenten (Tabelle nach Van Deusen-Scholl 2003: 218 erstellt; Begriffe in Klammern sind Übersetzungen des Autors; die Terminologie für den deutschsprachigen Raum ist vom Autor hinzugefügt worden).

Im Hinblick auf diese Arbeit werde ich den englischsprachigen Begriff *Heritage Language* übernehmen und das aus mehreren Gründen: Der Begriff ist in der Literatur bereits etabliert und stellt vor allem im Bereich der *Heritage Language Education* (vgl. Brinton *et al.* 2008; Fishman 2001; Hornberger & Wang 2008) einen gründlich behandelten Terminus dar, der zwar viele definitorische Probleme mit sich bringt, gleichzeitig aber schon mancherlei Kritik, die durch einschlägige Literatur bereits bekannt ist, über sich hat ergehen lassen müssen (vgl. Unterkapitel 8.2). Ein Vorschlag

für einen neuen Terminus führe außerdem unter anderem auch zu neuen Diskussionen um den Begriff selbst, ohne dass der „Sache“ an sich irgendwie geholfen wäre. Auch die Verwendung bereits bekannter Termini wie z. B. „Herkunftssprache“ in Kombinationen wie ‚Herkunftssprachen-Sprecher/in/nen‘, ‚Herkunftssprachen-Lerner/in/nen‘ oder ‚Herkunftssprachen-Unterricht‘ birgt ebenfalls definitorische Probleme in sich (vgl. Kapitel 4) oder führe an dem hier vorgestellten Konzept *Heritage Language (Speaker/Learner/Education)* vorbei, wird im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff ‚Herkunftssprachenunterricht‘ der ‚Muttersprachliche (Ergänzungs-)Unterricht‘ von Kindern in der Schule verstanden[41], während *Heritage Language Education* in den USA historisch bedingt eher die Universitäten betrifft, die so genannte *high school* lediglich peripher, da in den USA Fremdsprachenunterricht generell wenig verbreitet war und nach wie vor ist (vgl. Beale 2010; Skorton & Altschuler 2012). Natürlich wäre aus „Marketinggründen“ ein deutschsprachiger Begriff sehr hilfreich. Dieser muss jedoch einerseits die Wissenschaftsgemeinde, andererseits aber auch die Lerner/innen in potenziellen HL-Kursen ansprechen. Für Erstere sollte es ein neutraler wissenschaftlicher Arbeitsterminus sein, der ein Phänomen der Mehrsprachigkeit umschreibt, ohne dass man sich an ihm – wie in der Mehrsprachigkeitsforschung bei anderen Begriffen so oft – allzu viel stößt. Letztere sollten sich mit dem Begriff identifizieren und zu diesem keine Abneigung entwickeln, will man erreichen, dass HL-Lerner/innen ihre Stärken und Schwächen erkennen und HL-Kurse besuchen.

41 Dies ist Thürmann (2003: 163) zu entnehmen: „Unterrichtsangebote, die in der Bundesrepublik Deutschland dem Erhalt und der Vertiefung natürlich erworbener Zwei- oder Mehrsprachigkeit dienen, werden von den Bildungsverwaltungen meist als ‚Muttersprachlicher (Ergänzungs-) Unterricht‘ bezeichnet – oft mit dem Zusatz ‚für ausländische Schülerinnen und Schüler‘.“ Dies gilt aber in gleichem Maße auch für Österreich.

KAPITEL 9

Die Begriffe *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner*

9.1 Einführung

In der Mehrsprachigkeitsforschung werden als Heritage-Language-Sprecher/innen (engl. *Heritage Language Speaker*, HLS[42]) jene mehrsprachigen Individuen bezeichnet, die ihre Erstsprache (engl. *Heritage Language*, HL) unvollständig erworben haben und in dieser Sprache somit über keine muttersprachliche Kompetenz verfügen, die Umgebungssprache (Zweitsprache, L2) allerdings auf muttersprachlichem Niveau beherrschen (Borgwaldt & Grossmann 2011). Dabei haben HLS meistens eine ausgeprägte persönliche Verbindung zu ihrer HL und ihrer Herkunftskultur (engl. *Heritage Culture*, HC[43]) – oft auch bei einem niedrigen Sprachleistungsstand in der HL (vgl. Carreira 2004).

In der Literatur wird zwischen einer/einem Heritage-Language-Sprecher/in und einer/einem Heritage-Language-Lerner/in (engl. *Heritage Language Learner*, HLL[44]; auch engl. *Heritage Language Student*) unterschieden. HLS sind Individuen, die ihre HL – meist nur im familiären Umfeld – sprechen, darüber hinaus die HL kaum weiter ausbauen können (z. B. in Bezug auf die Schreibkompetenz) und sich mit ihr (meistens) nicht weiter befassen. HLL hingegen entschließen sich oft im Laufe ihres Lebens, ihre HL genauer (nach)zulernen und auszubauen, und so auch ihre HC zu festigen. Dabei sind die Gründe für gewöhnlich persönlicher Natur, oder gehen aus Überlegungen zum beruflichen Vorteil durch die Beherrschung der HL hervor (vgl. Abschnitt 9.3.2). In der Annahme, dass HLS und HLL sprachlich hochkompetent

42 Der Begriff *Heritage Language Speaker* wird stellenweise mit HLS abgekürzt und ggf. mit dem Begriff ‚Heritage-Language-Sprecher/in/en' eingedeutscht.

43 Der Begriff *Heritage Culture* wird stellenweise mit HC abgekürzt oder es wird der deutsche Begriff ‚Herkunftskultur' verwendet.

44 Der Begriff *Heritage Language Learner* wird stellenweise mit HLL abgekürzt und ggf. mit dem Begriff ‚Heritage-Language-Lerner/in/nen' eingedeutscht.

sind und keinen formalen Unterricht brauchen, werden sie meist fälschlich als Muttersprachler/innen bezeichnet und betrachtet, und deshalb manchmal an der Teilnahme an Sprachbeherrschungskursen ausgeschlossen (vgl. KAGAN & DILLON 2001: 508).

Im Folgenden werden die Begriffe *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner* nacheinander getrennt thematisiert, dennoch gibt es bei beiden Definitionen viele Überschneidungen und Gemeinsamkeiten, sodass das zu einem Begriff Gesagte ebenfalls für den anderen Begriff gelten kann.

9.2 *Heritage Language Speaker*

Die wohl verbreitetste und bekannteste Definiton zu *Heritage Language Speaker* – in dieser jedoch noch als *heritage speaker* bezeichnet und auf *Heritage Language Learner* (vgl. Unterkapitel 9.3) referierend – kommt aus dem amerikanischen Raum und stammt von VALDÉS (2000a,b)[45]:

> [...] "heritage speaker" is used to refer to a student of language raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language. (VALDÉS 2000a: 1, 2000b: 375)

BENMAMOUN *et al.* (2010) definieren HLS als

> early bilingual speakers of ethnic minority languages who have differing degrees of command of their first or family language, ranging from mere receptive competence in the first language to balanced competence in the two languages. (BENMAMOUN *et al.* 2010: 8)

Zur genaueren Beschreibung von HLS berufen sich BENMAMOUN *et al.* (2010: 9f.) auf die folgenden vier – in der Mehrsprachigkeitsforschung hinreichend bekannten – Dichotomien, die hier nun kurz dargelegt werden:

1. Erstsprache (L1) vs. Zweitsprache (L2): Unterschied im zeitlichen Erwerb der Sprachen; im Falle von simultan bilingualen Personen kann auch von 2L1 gesprochen werden.

2. Primäre vs. sekundäre Sprache: Unterschied in der Häufigkeit der Verwendung der Sprachen; eine im gesamten Lebensverlauf überwiegend verwendete Erstsprache ist eine primäre Erstsprache. Wird die primäre Erstsprache in ihrer

45 Vgl. hierzu auch BENMAMOUN *et al.* (2010), BRECHT & INGOLD (2002), KAGAN & DILLON (2008) und WILEY (2001). Vom Zitat in BENMAMOUN *et al.* (2010) darf man sich allerdings nicht in die Irre leiten lassen – dieses wurde von den Autorinnen und dem Autor schlicht und einfach falsch übernommen. Die Autorinnen bzw. der Autor geben die oben aus VALDÉS (2000a: 1) stammende Passage als direktes Zitat wie folgt wieder: „individuals raised in homes where a language other than English is spoken and who are to some degree bilingual in English and the heritage language." (BENMAMOUN *et al.* 2010: 11)

Verwendung durch den weitgehenden Gebrauch einer Zweitsprache dramatisch reduziert, so wird sie zur sekundären Erstsprache und die Zweitsprache als hauptsächliches Mittel der Kommunikation zur primären Zweitsprache.

3. Mehrheitssprache vs. Minderheitensprache: Unterschied des sozio-politischen Status der Sprachen; die Mehrheitssprache ist jene der sozial dominanten, während die Minderheitensprache jene der sich unterordnenden ethnolinguistischen Gruppe ist.

4. Vollständiger vs. unvollständiger Spracherwerb: Unterschied in der Kompetenz der Sprachen; manche Bereiche müssen von den Sprecherinnen und Sprechern nicht vollständig erworben sein.

Aufgrund der oben genannten Dichotomien beschreiben sie einen HLS schließlich wie folgt:

> A heritage speaker can be a sequential bilingual: someone who grew up hearing (and possibly speaking) their L1 but who early on started using L2 as their primary language. A heritage speaker can also be a simultaneous bilingual who is *strongly* dominant in the majority language, the main language of the wider speech community. (Benmamoun *et al.* 2010: 10f.; Herv. i. O.)

Ein HLS hat nach Benmamoun *et al.* (2010) – vgl. auch Cho *et al.* (2004) – das typische Profil

> of a child who was born outside the parents' home country or left the home country before the age of eight. At least someone in the family speaks with the child in the heritage language, but the child is more likely to speak English or is more comfortable in English; this level of comfort in English increases as s/he goes through middle and high school, often at the expense of the home language. (Benmamoun *et al.* 2010: 8f.)

Die Kompetenz in der HL und der Mehrheitssprache ändert sich bei HLS rapide von Generation zu Generation. Während sie bei der HL stetig abnimmt, nimmt sie bei der Mehrheitssprache immer mehr zu. Fishman (1964) zeigt, dass Migrantinnen und Migranten in den Vereinigten Staaten von Amerika in lediglich vier Phasen vom ausschließlichen Gebrauch ihrer Erstsprache zum überwiegenden Gebrauch von Englisch übergehen, obwohl sie dazwischen sogar bilingual in der Erstsprache – hier kann man schon von einer *Heritage Language* sprechen – und Englisch sind. In Tabelle 9.1 auf der nächsten Seite sind diese Phasen genau dargestellt.

Auch Valdés (2001: 43) beschreibt – offensichtlich durch Fishman (1964) inspiriert (vgl. auch Valdés 2000a,b) – den Übergang von einer dominanten Sprache A zur dominanten Sprache B über lediglich vier Generationen hinweg. Die erste und die vierte Phase, die sich nach Fishman (1964: 42) durch keine Überlappung

BILINGUAL FUNCTIONING TYPE	*DOMAIN OVER TYPE*	
	Overlaping Domains	*Non-Overlapping Domains*
Compound ("Interdependent" or fused)	2. Second Stage: More immigrants know more English and therefore can speak to each other either in mother tongue or in English (still mediated by the mother tongue) in several domains of behavior. Increased interference.	1. Initial Stage: The immigrant learns English via his mother tongue. English is used only in those few domains (work sphere, governmental sphere) in which mother tongue cannot be used. Minimal interference. Only a few immigrants know a little English.
Coordinate ("Independent")	3. Third Stage: The languages function independently of each other. The number of bilinguals is at its maximum. Domain overlap is at its maximum. The second generation during childhood. Stabilized interference.	4. Fourth Stage: English has displaced the mother tongue from all but the most private or restricted domains. Interference declines. In most cases both language function independently; in others the mother tongue is mediated by English (reverse direction of Stage 1, but same type).

Tabelle 9.1: Type of Bilingual Functioning and Domain Overlap During Successive Stages of Immigrant Acculturation (Fishman 1964: 42).

der sprachlichen Domänen beim Übergang von einer Sprache zur anderen auszeichnen, spiegeln sich bei Valdés (2001: 43) jeweils in den Charakteristika der ersten und der vierten Generation wider; die zweite und vierte Phase, die sich nach Fishman (1964: 42) beim Übergang von einer Sprache zur anderen durch die Überlappung von sprachlichen Domänen auszeichnen, sind bei Valdés (2001: 43) in den Charakteristika der zweiten und vierten Generation zusammengefasst.

Generation	**Possible Language Characteristics**	
1st Generation	Monolinguals in HL A	Incipient Bilinguals Ab
2nd and 3rd Generation	HL Dominant Ab	English Dominant aB
4th Generation	Englisch Dominant Ba	English Monolingual B

Tabelle 9.2: Übergang: Sprache A zu Sprache B (adaptiert nach Valdés 2001: 43).

Wie in Tabelle 9.2 zu sehen, bleiben Immigrantinnen und Immigranten der ersten Generation trotz neuer Umgebungssprache überwiegend monolingual in ihrer HL

und nur die wenigsten erwerben rudimentäre Kenntnisse in der Umgebungssprache. Immigrantinnen und Immigranten der zweiten und dritten Generation haben bereits sehr gute Kenntnisse der Umgebungssprache, wobei nur noch bei wenigen die HL dominant ist. Schließlich verfügen nur wenige Individuen der vierten Generation über Kenntnisse der HL, sodass Valdés (2001: 43) zu dem Schluss kommt, dass „by the fourth generation, most individuals of immigrant background will have become monolingual English speakers."

Dieses hinreichend bekannte Phänomen wird als Sprachwechsel engl. *language shift* bezeichnet. Grenoble (2006) beschreibt es wie folgt:

> Prototypically, Language A is being adopted by speakers of Language B and so Language A replaces Language B in the sense that decreasing numbers of speakers of Language B use it, until ultimately there are no speakers of Language B at all. This is referred to as language shift, a term which refers specifically to such changes in patterns of language use, whereby speakers abandon the language of their parents in favor of another language. In the scenario outlined here, Language A can most neutrally be referred to as a language of wider communication; it tends to be a language which holds social prestige, serves official and governmental functions, and is used in education. It is often a regional or national lingua franca, i.e., the language which groups speaking different languages use to communicate with one another. (Grenoble 2006: 138)

Dabei ist man heute – wie Grenoble (2006) darlegt – generell der Auffassung, dass sich der Sprachwechsel im besten Fall lediglich über drei Generationen, im Falle eines rapiden Sprachwechsels allerdings bereits innerhalb einer Generation vollzieht:

> In many cases the oldest generation – the grandparent group – speaks the local language as their first and primary language and has limited or nonfluent knowledge of the external language of communication; in some instances they may even have no knowledge at all of the language of wider communication. In contrast, the middle generation has some knowledge but primarily uses the language of wider communication, and the youngest generation has little to no knowledge of the local language, using at best a few words or phrases, such as greetings. In cases of rapid language shift, however, these changes occur across a single generation. (Grenoble 2006: 139)

Ein wichtiges Merkmal von HLS ist, dass sie ihre HL nie oder nur selten im formalen Unterricht gelernt haben:

> They speak or hear the heritage language spoken at home, but they receive all of their education in the official or majority language of the countries in which they live. What this means is that, in general, such students receive no instruction in the heritage language. They thus become literate only in the majority language. (Valdés 2000a: 1)

Dies ändert sich natürlich mit dem Wunsch, die Sprache während eines Studiums nachzulernen bzw. auszubauen, wodurch sie als HLL zum Thema im Hochschulbereich werden (sollten).

9.3 *Heritage Language Learner*

9.3.1 Begriffsbestimmung und Bestimmung der *Heritage Language Learner*

Im ersten ausführlichen Sammelband über HLL – *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom* (Webb & Miller 2000) – beschreiben Draper & Hicks (2000) einen HLL als

> [...] someone who has had exposure to a non-English language outside the formal education system. It most often refers to someone with a home background in the language, but may refer to anyone who has had in-depth exposure to another language. Other terms used to describe this population include "native speaker," "bilingual," and "home background." While these terms are often used interchangeably, they can have very different interpretations. (Draper & Hicks 2000: 19)

Im Unterkapitel 6.1 wurde auf den Umstand hingewiesen, dass es fraglich ist, inwieweit Personen, die nur über passive Kenntnisse einer Sprache verfügen, als mehrsprachig gelten können. Im Hinblick auf HLL ist Van Deusen-Scholl (1998, 2003) der Ansicht, dass eine kulturelle Verbindung zu einer Sprache ausreichend sei, um als HLL zu gelten. Der genaue Umfang an HLL sieht für sie wie folgt aus:

> Heritage learners may range from newly arrived immigrants to fifth generation Americans and may include students who are fluent in the language, those who have only peripherally been exposed to the culture, and those who do not speak the language at all but perceive some type of cultural connection. (Van Deusen-Scholl 1998: 13)

> Heritage language learners comprise a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to nonspeakers who may be generations removed but who may feel culturally connected to a language. (Van Deusen-Scholl 2003: 221)

Ihre Definition von HLL erachte ich aus zwei Gründen als problematisch: Einerseits ist nicht klar, wie sich HLL mit muttersprachlicher Kompetenz von eigentlichen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern unterscheiden sollen. Andererseits scheint mir das bloße Gefühl einer kulturellen Verbindung zu einer Sprache für die Bestimmung von HLL zu wenig zu sein, denn somit wären alle Fremdsprachenlerner/innen (FSL), die sich zu einer Kultur hingezogen fühlt, demnach HLL.

Allerdings macht Van Deusen-Scholl (1998) die sinnvolle Unterscheidung zwischen *heritage learner* und „students who seek to reconnect with their cultural roots, even though, they may never have been exposed to the language." (Van Deusen-Scholl 1998: 14; vgl. mit Abschnitt 9.3.3) Letztere bezeichnet Van Deusen-Scholl (2003: 222; Herv. i. O.) als „*learners with a heritage motivation*" und zeigt zwischen den beiden Typen die Unterschiede auf:

> Heritage learners are students who have been exposed to another language in the home and have either attained some degree of bilingual proficiency or have

> been raised with a strong cultural connection to a particular language through family interaction. Learners with a heritage motivation—sometimes labeled pejoratively as *heritage seekers*—may perceive a cultural connection that is more distant than that of, for example, first- or second-generation immigrants. In university-level foreign language classes, many students seek to reconnect with their family's heritage through language, even though the linguistic evidence of that connection may have been lost for generations. (Van Deusen-Scholl 2003: 222; Herv. i. O., typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

Auch aus dieser Definition ist ersichtlich, dass HLL (und natürlich auch HLS) eine starke kulturelle Verbindung zu ihrer HL haben. Im Vergleich dazu, „non-heritage language learners typically refer to true beginners with no previous exposure to the foreign language and culture." (Lee 2005: 555)

Kagan & Dillon (2001: 508) sind der Ansicht, dass „heritage students are neither typical students of a foreign language, nor of a native language." Den wesentlichen Unterschied zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Fremdsprachenkurses machen sie an einer Kombination aus zwei Faktoren fest:

1. dem Erwerbszeitpunkt und der Vollständigkeit des Spracherwerbs in Verbindung mit
2. dem Zugang zu einer sprachlichen Gruppe.

Diese Unterschiede sind in Tabelle 9.3 zu sehen:

Native	Foreign	Heritage
L1 (child)	L2 (after the first language has been acquired)	L1/L2?
Full language community	Outside of community	Limited community

Tabelle 9.3: Unterscheidung von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, Fremdsprachenlernerinnen und Fremdsprachenlernern und HLL nach dem Merkmal ‚Zugang zu einer sprachlichen Gruppe' (adaptiert nach Kagan & Dillon 2001: 508).

Muttersprachler/innen und HLL erwerben ihre Erstsprache in ihrer Kindheit, allerdings haben Letztere – z. B. aufgrund von Migration – nur selten die Möglichkeit, ihre Erstsprache in vollem Umfang in den vielfältigsten Situationen mit einer vielschichtigen Sprachgemeinschaft zu nutzen. Da HLL zum sprachlichen Austausch in ihrer Erstsprache nur eine beschränkte Gemeinschaft an Sprecherinnen und Sprechern zur Verfügung steht, sie außerdem in ihrer Erstsprache nur selten formal unterrichtet werden und in den meisten Bereichen die dominante Mehrheitssprache zur primären Sprache wird, bleibt ihre HL meist auf dem Niveau, an dem sie zum Zeitpunkt

der Migration war.[46] Im Gegensatz zu Muttersprachlerinnen, Muttersprachlern und HLL haben Fremdsprachenlerner/innen (FSL) außerhalb eines Unterrichtsraumes nur wenig oder kaum Kontakt mit jener Sprache, die sie lernen, und haben darüber hinaus kaum Kontakt zur Kultur der betreffenden Sprachgemeinschaft. Die Sprache – aber auch die Kultur der jeweiligen Sprachgemeinschaft – ist ihnen lediglich aus Lehrbüchern, Unterrichtsmaterialien und in wenigen Fällen aus Medien bekannt. Kontakt zu einer Sprachgemeinschaft, deren Sprache sie lernen, besteht oft nicht oder wird – wenn überhaupt – erst in späteren Jahren hergestellt (Kagan & Dillon 2001: 508f.; vgl. auch Kramsch 2008: 4f.).

Aufgrund ihrer Untersuchungen zu russischsprachigen HLL teilen Kagan & Dillon (2008: 147) diese in „four groups of Russian speakers based on the correlation between their education and their degree of competency in the language." Diese vier Gruppen werden in Tabelle 9.4 zusammenfassend dargestellt.

Group 1	. . .students who graduated or nearly graduated from high school in a Russian-speaking country and are the closest to native speakers.
Group 2	. . .students who attended school in a Russian-speaking country for about 8 years. They have lexical and stylistic lacunae in academic or formal language.
Group 3	. . .students who emigrated after starting elementary school. Their formal education has been primarily if not completely in English.
Group 4	. . .students who emigrated at a pre-school age or were born outside of the home country.

Tabelle 9.4: Unterschiedliche Gruppen von HLL (hier tabellarisch nach Kagan & Dillon 2008: 147 dargestellt; vgl. auch die ursprüngliche Fassung zu den Gruppen 1–3 in Kagan & Dillon 2001: 509; eine detailliertere Beschreibung samt einer Aufspaltung der Gruppe 3 in die Untergruppen 3a und 3b ist in Kagan 2005: 215f. zu finden.).

Hinsichtlich der Einteilung in Gruppen sind Kagan & Dillon (2008: 147f.) der Meinung, dass „[w]hile each language group has its own characteristics, grouping students according to their level of education in the language, including in community schools, is beneficial for placement and curricular design."

46 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage nach den Fernsehgewohnheiten sowie der Radio-, Print- und Internetnutzung von Migrantinnen und Migranten. Informative und aufschlussreiche Daten zu diesen Fragen bieten ORF-Medienforschung (o. J.) und GfK Austria (2008). Speziell auf türkische Migrantinnen und Migranten wird in Potkanski (2010), auf kroatische in Gruber (2012) eingegangen. Die in diesen Arbeiten vorgelegten Zahlen lassen den Schluss zu, dass der Beschäftigung mit den zielsprachlichen Medien – allen voran dem Fernsehen – ein größeres Augenmerk im Unterricht gewidmet werden muss, sind diese doch im Alltag vieler Migrantinnen und Migranten ein fixer Bestandteil.

Aufgrund ihrer Erfahrung mit HLL haben Campbell & Rosenthal (2000) eine Liste mit Charakteristika[47] aufgestellt, die deren Meinung nach die Kompetenzen und das Wissen typischer HLL beschreiben. Diese Charakteristika wären:

1. HL students have acquired nearly 90% of the phonological system of a prestige dialect of their ancestral language.
2. They have acquired 80% to 90% of the grammatical rules that govern word, phrase, sentence, and discourse production and recognition.
3. They have acquired extensive vocabularies; however, the semantic range of their vocabulary is limited to just a few sociocultural domains including hearth and home, neighborhood, and, not infrequently, religious institutions.
4. They have typically acquired sociolinguistic rules that govern the choice of registers appropriate for verbal interaction with different members of their families and others with whom they converse.
5. They have learned and adopted many of the customs, values, and traditions (collectively "culture") that define the ethnolinguistic community into which they were born.
6. They rarely have opportunities—Saturday and after-school programs notwithstanding—to gain literacy skills in their ancestral languages.
7. They present a wide range of reasons for wanting to study their ancestral languages. (Campbell & Rosenthal 2000: 167–168; Herv. i. O., typografische Besonderheiten wurden beibehalten)

Campbell & Rosenthal (2000: 167) betonen allerdings, dass diese Charakteristika aufgrund mangelnder Experimente, Analysen und Veröffentlichungen lediglich als eine Arbeitshypothese gedacht sind. Für Österreich müssen diese Charakteristika erst durch zukünftige Forschung genauer bestimmt werden, damit anhand dieser entsprechende Curricula für HLL erstellt werden können und HLL „would benefit from instructional techniques modified to suit their particular linguistic needs." (Campbell & Rosenthal 2000: 166)

Wie wir gesehen haben, gibt es zu den Begriffen ‚Heritage-Language-Sprecher/in' und ‚Heritage-Language-Lerner/in' zahlreiche Definitionen und eine Reihe von Blickwinkeln, die im Hinblick auf diese Begriffe eingenommen werden können. Auch gibt es bereits konkrete Vorschläge zur Charakterisierung von HLL, obwohl diese noch genauer bestimmt und überprüft werden müssen. Für unser Verständnis ist es allerdings wichtig, dass

47 Die Charakteristika sind ebenfalls in Campbell & Rosenthal (2000) genau beschrieben. Außerdem stellen die Autoren die hier angegebenen Charakteristika von HLL jenen von traditionellen FSL, die die jeweilige Sprache bereits zwei Jahre lang gelernt haben, gegenüber. Für unsere Belange erfolgt diese Gegenüberstellung in tabellarischer Form nach Kagan & Dillon (2008: 148) in Tabelle 11.3 auf Seite 126. Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Studenten in den USA von jenen in Österreich wesentlich unterscheiden: „TFL [traditional foreign language] students enroll in first-year or beginning language courses are usually monolingual speakers of English with little or no linguistic competence in or deep understanding of the culture of other ethnolinguistic populations." (Campbell & Rosenthal 2000: 169) Studenten in Österreich haben während ihrer Schulzeit bereits mindestens eine Fremdsprache gelernt (vgl. Kapitel 10).

> [w]hatever one's perspective or definition, there is a need to understand, value, and document the language proficiency and cultural knowledge of heritage language speakers [...] and to create opportunities for them to develop that knowledge and proficiency. (Peyton *et al.* 2008: 177)

In den nächsten Unterkapiteln soll die Frage danach beantwortet werden, welche Beweggründe HLL zum Erlernen oder zum Ausbau ihrer HL führen, welche Rolle die HL für HLL bei sozialen Interaktionen und Beziehungen spielt und wie HLL entsprechend ihrer Kenntnisse in der HL und dem Wissen in ihrer HC sinnvoll eingeteilt werden könnten, sodass mit ihnen ein sinnvolles Arbeiten im Unterricht möglich wäre.

9.3.2 Beweggründe zum Erlernen der HL und die Rolle der HL bei sozialen Interaktionen und Beziehungen

Als HLL definiert Montrul (2010) Individuen, die den Wusch haben, die HL zu erlernen oder auszubauen:

> Heritage language learners are speakers of ethnolinguistically minority languages who were exposed to the language in the family since childhood and as adults wish to learn, relearn, or improve their current level of linguistic proficiency in their family language. (Montrul 2010: 3)

Der Wunsch der HLL, die HL zu lernen oder auszubauen, beruht auf einer Reihe von Beweggründen, die dazu führen, dass sie dies auch tun. Die Beweggründe selbst sind jedoch häufig vielfältiger als jene von FSL, die die entsprechende Sprache als Fremdsprache lernen möchten. Die vordergründigen Beweggründe von HLL, die eigentliche Erstsprache im formalen Unterricht nachzulernen und/oder die (bereits erworbenen, aber meist defizitären) Kenntnisse in dieser zu erweitern, stehen auf der einen Seite unmittelbar mit dem Wunsch in Verbindung, mit der Sprachgemeinschaft, den Verwandten aber vor allem mit den eigenen Eltern auf sinnvolle und tiefgründige Art zu kommunizieren (vgl. Cho *et al.* 1997: 107f.), auf der anderen Seite die Herkunftskultur zu erhalten oder wiederzuerlangen, und sich mit Literatur und Geschichte vertraut zu machen oder in diesen Bereichen die Kenntnisse zu vertiefen (vgl. Kagan & Dillon 2001: 511).

Die letztgenannten Beweggründe stellen für Lerner/innen einen wichtigen Aspekt bei der Teilnahme an einem Sprachkurs dar, denn das Erlernen der HL – und somit zugleich der HC – im formalen Unterricht bietet einen anderen bzw. einen neuen Blickwinkel auf die nur vorwiegend aus dem familiären Umfeld bekannte Kultur – einem Kulturerbe, anhand dessen die Kultur des tatsächlichen Ursprungslandes der Vorfahren nur schwer nachvollziehbar, dennoch aber Bestandteil der eigenen Identität ist. So meint Mazzocco (1996), dass HLL die HL deshalb studieren, um „[...] to validate their cultural identities." Dies gilt auch dann, wenn HLL nicht im Land ihrer

Eltern geboren und in einem anderen Land großgezogen werden, denn – so stellen Cho *et al.* (1997: 108) im Hinblick auf in Amerika geborene Koreaner fest – „even though these Korean-Americans were born or raised in the US, they described the language as integral part of their Korean identity." Dabei kann der Prozess der Identitätsfindung unter hohen Druck geraten, haben sich mehrsprachige und mehrkulturelle Individuen einerseits an die Vorstellungen und Werte der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, andererseits das durchaus gegenteilige sprachliche und kulturelle Erbe der Eltern zu bewahren, was sich wiederum an der Einstellung zur HL und der Motivation diese zu lernen zeigt (vgl. Kong 2011: 103). Lee (2002) gibt daher zu bedenken, dass

> [t]o this end, all adolescents go through the difficult process of choosing an identity, and for minority-language students this process is further complicated by the fact that they are under the influence of two cultural systems whose values may be bipolar. (Lee 2002: 118)

Sprachlehrer/innen sollten daher immer vor Augen haben, dass sich deren Einstellung zu einer Sprache und Kultur negativ auf die Einstellung der HLL zu deren HL und HC, und die Motivation, diese zu lernen, auswirken sowie die Identitätsbildung der Lerner/innen beeinflussen kann.

Die Vorstellungen von HLL über die eigene Kultur können sich aber auch deutlich von der tatsächlichen Kultur eines Landes unterscheiden. Somit sollten Institute sicherstellen, dass den Studentinnen und Studenten an den Heimatinstituten immer genügend muttersprachliche Sprachlehrer/innen zur Verfügung stehen. Deren Fokus sollte nicht nur auf der Herausbildung einer (hohen) sprachlichen Kompetenz der HLL in der HL liegen, d. h. der Unterricht sollte nicht nur auf die Beherrschung eines Sprachsystems reduziert werden, sondern die Lehre sollte auch vermehrt die Akkulturation der Lerner/innen in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts stellen bzw. die Enkulturation der Lerner/innen fördern. Damit ist gemeint, dass den Lernerinnen und Lernern auch bewusst die typischen soziolinguistischen und soziokulturellen Charakteristika der nicht (gänzlich) ausgebauten Eigenkultur zu vermitteln sind bzw. das Hineinwachsen der Lerner/innen in die entsprechende Kultur erleichtert werden muss, um diese in Bezug auf die entsprechende Sprache und Kultur gesellschaftsfähig zu machen (vgl. Boeckmann 2010: 5). Dabei können Parallelen zur Interkulturalität der Lerner/innen hergestellt werden, denn schließlich sind HLL in der Kommunikation einerseits mit Menschen aus den ihnen bekannten Kulturtraditionen, andererseits durch Kenntnisse einer Fremdsprache – meist Englisch (s. für Österreich Kapitel 10) – auch mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturtraditionen erfahren und wissen um eventuelle Missverständnisse und Konflikte in Kontaktsituationen mit anderen Menschen Bescheid (vgl. Grimm 2010; Hess-Lüttich 2010; Krumm 2010).

Im Rahmen eines universitären Austausches müssen sich Sprachlehrer/innen ebenfalls öfters abwechseln, damit es zu einem regen Informationsaustausch kommt und

die aktuellsten gesellschaftspolitischen Vorkommnisse Einzug in den Unterricht finden.

Für HLL – die nicht nur über ein sprachliches, sondern auch ein kulturelles Vorwissen verfügen – ist der Sprachunterricht eine Möglichkeit an die eigene Vergangenheit anzuknüpfen, mit dieser in Verbindung zu treten und – im entfernten Sinn – über sich selbst etwas zu erfahren. FSL haben hingegen keine Möglichkeit, eine abgebrochene bzw. „schwache“ Verbindung zu einer anderen Sprache und Kultur aufzubauen:

> Whereas a large number of HLLs desire to learn their heritage language to (re)connect with their history, L2 learners study a language for purposes other than this; they have no historical relationship with the L2 with which to connect. (Kong 2011: 95)[48]

Für manche HLL ist die HL Teil ihres sprachlichen Erbes und ihrer Identität. Mehr noch: Die Zugehörigkeit zu einer Ethnie wird einerseits mit der Beherrschung der von den Individuen dieser Ethnie verwendeten Sprache assoziiert, andererseits wird die Beherrschung der HL als unentwirrbarer Bestandteil der eigenen Identität, ohne welche die Identität verloren ginge, verstanden (Cho *et al.* 1997: 108). Das Verlangen, die HL nachzulernen, steigt mit dem Alter an (Cho *et al.* 1997: 109), was damit zu begründen ist, dass man sich im höheren Alter erst der eigenen Identität bewusst wird und über diese intensiver reflektiert. Darüber hinaus werden Fragen über die eigene Zukunft und Familiengründung fällig, und so überrascht es wenig, dass bei HLL auch der Wunsch besteht

> [...] to improve their own HL proficiency in order to pass it on to their children. Tim, who has 'average' proficiency in the language, fears that his own relatively low ability in Korean is a precursor to the language being lost in future generations. Evelyn, age 18 and US-born, wrote that '[w]hen I raise my future children, I want them to be able to speak Korean. I see too many second generation children who only speak English'. She plans to visit Korea in the near future in hopes of strengthening ties to the home country. (Cho *et al.* 1997: 109)

Viele von uns kennen – wenn nicht schon persönlich, dann durch Filme oder Literatur – jene Momente, in denen Väter – in einem andächtigen Moment und während dem Erzählen der Familiengeschichte – an ihre Söhne die Uhr des Großvaters, der diese schon von seinem Vater erhalten haben soll, weitergeben. Mütter geben an ihre Töchter unter Tränen die wertvollen Broschen ihrer Großmütter weiter. Werden Uhr bzw. Brosche verloren, so wird Himmel und Hölle in Bewegung gesetzt, um diese wiederzufinden und so weiter die Möglichkeit zu haben, diese an die eigenen Nachkommen weiterzugeben. Hier wird offensichtlich mit der Weitergabe der Uhr bzw. der Brosche die eigene Familiengeschichte tradiert. Sicherlich wird dies bei Sprache ähnlich sein und es ist gut vorstellbar, dass Eltern Bedauern darüber empfinden, die Sprache ihrer eigenen Eltern dahingehend verlorenzuhaben, sodass sie diese nicht

48 Hier sind unter L2-Lernerinnen und L2-Lernern Fremdsprachenlerner/innen zu verstehen.

mehr an ihre Kinder weitergeben können, womit ein Teil der eigenen Identität und Vergangenheit unweigerlich verloren geht.

Bessere Chancen auf einen Arbeitsplatz oder bessere Aufstiegschancen in einem Unternehmen können neben dem Wunsch nach einem besseren Verhältnis zu Familienangehörigen und der Sprachgemeinschaft ebenfalls Grund für das Erlernen der HL sein (vgl. Cho *et al.* 1997: 109).

Doch neben den bereits genannten persönlichen und beruflichen Gründen gibt es für HLL für das Erlernen oder den Ausbau der HL bzw. den Besuch von Sprachkursen zahlreiche weitere Gründe, so z. B. die Angst vor der Diskriminierung und Ausgrenzung durch die eigene Sprachgemeinschaft, was zum Nachlernen der HL führt (vgl. Jo 2001: 31), die (anfängliche) Bemühung gute und leicht verdiente Noten zu bekommen oder die durch den Studienplan gestellten Anforderungen an das Studium zu erfüllen (vgl. Van Deusen-Scholl 2003: 223). Dabei ist generell bei allen Beweggründen zu betonen, dass „[t]hese motivations are generally not static and may frequently change over time." (Van Deusen-Scholl 2003: 223) Auch Lee (2005) zeigt auf, dass sich die Gründe der Lerner/innen zum Erlernen oder Aufbau der HL im Verlauf der Zeit ändern können:

> Some, for example, may initially start the language learning process by identifying with the needs and motivations of a non-heritage learner and through continuous contact with the language and culture eventually intimately identify with the language and culture. In contrast, other learners may initially have the traits of a prototypical heritage language learner when young, but over the years become more dissociated with the language and culture and identify themselves more in terms of a non-heritage foreign language learner [...]. (Lee 2005: 561)

Doch die Beweggründe spiegeln nicht nur die Wünsche der HLL auf individueller Ebene, sondern auch jene einer ganzen Gemeinschaft wider, sodass Unterschiede in Zielen und Grundsätzen zwischen einem Individuum und der Gemeinschaft sichtbar werden. Van Deusen-Scholl (2003) fasst dies wie folgt zusammen:

> Goals and objectives for learning may vary widely as well: they may function on a purely individual level, such as an immigrant student seeking to communicate with his parents or grandparents; they may reflect community values, as in the case of the Saturday schools that strongly promote language maintenance; they may reflect the role of religion, as, for example, with Arabic or Yiddish; or they may stem from a larger, societal desire to maintain or revitalize a language or language group, as in the case with Native American language revitalization programs. (Van Deusen-Scholl 2003: 221f.)

Das Beherrschen der HL kann eine Reihe an soziokulturellen Vorteilen, das Nichtbeherrschen der HL eine Reihe an soziokulturellen Nachteilen für das Individuum haben. Außerdem sind für das Individuum persönliche Vorteile zu nennen, aber auch Vorteile für die ganze Gesellschaft. So meint Cho (2000), dass

> [t]hose who have developed their HL have greater understanding of knowledge of cultural values, ethics, and manners; this further enhances their interactions with HL speakers. Moreover, HL development has been shown to contribute positively to the betterment of the society. (Cho 2000: 369)

Cho (2000) befragte in ihrer Untersuchung zur Rolle der HL in sozialen Interaktionen und Beziehungen 114 Teilnehmer/innen zu ihrem persönlichen Hintergrund, dem Sprachgebrauch in der Familie, ihrer Einstellung zur HL und ihrer persönlichen Erfahrung bei der Verwendung der HL außerhalb der Familie. So nennt Cho (2000: 373ff.) als soziokulturellen Vorteil des Beherrschens einer HL die bessere Beziehung zwischen HLS, denn „[k]nowing one's HL helps one to understand one's ethnic culture, allowing one to participate freely in cultural events or activities." (Cho 2000: 374)

Als soziokulturelle Nachteile nennt Cho (2000: 375ff.) Schwierigkeiten, mit der HL-Sprachgemeinschaft bzw. der sprachlichen Minderheit einerseits und andererseits mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern im Land, in dem die Sprache als Mehrheitssprache gesprochen wird, zu interagieren. Als persönlichen Vorteil nennt Cho (2000: 380f.) die besseren beruflichen Möglichkeiten, als Vorteil für die Gesellschaft die bereits vorhandene sprachliche Ressource. Cho (2000) stellt zusammenfassend fest, dass

> [h]aving developed one's HL positively affects interactions and relationships with parents, relatives, and HL speakers. Moreover, HL acquisition plays an important part in the personal, social, and intellectual life of those who are proficient in their HL. (Cho 2000: 383)

Demgegenüber können Defizite oder mangelnde Kenntnisse der Sprache als ein Handicap empfunden werden, Unbehagen hervorrufen, wenn HLS/HLL das Gefühl haben, sie könnten bei den Eltern und engen Verwandten ihre Gedanken und Gefühle nicht zum Ausdruck bringen, oder auch zu einer sprachlichen Barriere führen, aufgrund welcher Kinder mit ihren Eltern nicht auskommen (Cho *et al.* 1997: 107f.), denn HLL und HLS

> [...] see any limitations they have in the HL to be obstacles to communication with members of their family and which limit the extent of their relationships with members oft the community. (Cho *et al.* 1997: 107)

Beschränkte Kenntnisse in der HL können bei HLS/HLL zu Frustration, Schamgefühlen und Verlegenheit, und schließlich zu mangelndem Selbstvertrauen führen. Dabei werden die eigenen Kenntnisse oft unterschätzt oder der Versuch, die Sprache bei einer niedrigen Kompetenzstufe anzuwenden, wird aus Angst vor Kompetenzfehlern immer seltener unternommen (Cho *et al.* 1997: 109f.).

9.3.3 Identifizierung der *Heritage Language Learner*

Während in manchen Regionen große Sprachgemeinschaften existieren und somit an den Universitäten dieser Regionen zahlreiche HLS anzutreffen sind, womit an den philologischen Instituten einerseits eine Eröffnung spezieller Kurse für HLL aufgrund größerer finanzieller und personeller Ressourcen und andererseits die Einteilung der Lerner/innen in traditionelle FSL und HLL wesentlich einfacher ausfällt, ist dies an kleinen Instituten mit wenigen oder vereinzelten HLL nicht möglich.

Vergangene Untersuchungen haben zwei zentrale Faktoren zur Identifizierung von HLL ausgemacht: einerseits das Zugehörigkeitsgefühl zu einer ethnolinguistischen Gruppe – die ethnolinguistische Identität[49] – und andererseits die linguistische Kompetenz des Individuums in seiner HL (vgl. Lee 2005; Wiley 2001; Wiley & Valdés 2000). So gibt Wiley (2001) zu bedenken, dass

> [...] the elasticity of the term heritage language learner raises a number of questions related to the politics of identity. For example, who can be considered a legitimate heritage language learner? Should "outsider" to the heritage language be encouraged to learn it? Which is more important in determining "outsider" or "insider" status: language proficiency or ethnicity? (Wiley 2001: 30)

Lee (2005) hat erfolgreich die Relevanz der sprachlichen Kompetenz in Beziehung zur ethnolinguistischen Identität bei HLL und nicht HLL (engl. *Non-Heritage Language Learner*, NHLL[50]), die weniger landläufige Sprachen[51] gelernt haben, ausgemacht. Bei weniger häufig gelehrten Sprachen (engl. *less commonly taught languages*, LCTL) stehen Studentinnen und Studenten in den USA aus Mangel an Mitteln der Institute keine Kurse für einerseits HLL und andererseits klassische FSL zur Auswahl, weshalb nur einheitliche Kurse für alle Teilnehmer/innen angeboten werden können. Diese Tatsache versprach interessante Ergebnisse im Hinblick darauf zu liefern, wie sich die 530 untersuchten Studentinnen und Studenten selbst wahrnehmen, und ob und nach welchen Kriterien sie sich in den gemischten Klassen als HLL oder FSL positionieren; die Ergebnisse der Studie sollten nicht nur zum besseren Verständnis von Studentinnen und Studenten, die weniger häufig gelehrte Sprachen studieren, führen, sondern auch die Stärken und Bedürfnisse von sowohl HLL als auch von FSL aufdecken (vgl. Lee 2005: 554f.).

Abgefragt wurden 34 statistische Variablen, die mittels einer Likert-Skala bewertet werden sollten und auf „demographic information, home language use, previous language learning experiences, motivations and attitudes toward language study, and

49 Die ethnolinguistische Identität „can be viewed as a subjective feeling of belonging to a particular ethnolinguistic group in which the language is spoken." (Park 2008: 12)

50 Hier im Sinne von ‚Fremdsprachenlerner/innen' zu verstehen.

51 Es handelte sich um Arabisch, Chinesisch, Hebräisch, Hindi, Japanisch, Koreanisch, Polnisch, Russisch, Swahili, Ungarisch und Yoruba.

learner needs and concerns“ (Lee 2005: 556) abzielten.

Ohne eine genaue Definition zum Begriff *Heritage Language Learner* erhalten zu haben, wurden die Teilnehmer/innen gebeten, sich selbst als HLL oder NHLL zu bestimmen. Eine Definition wurde den Lernerinnen und Lernern deshalb nicht zur Verfügung gestellt, um deren Antwortverhalten nicht zu beeinflussen. Dennoch haben die Ergebnisse bei den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein generelles intuitives Wissen über den Begriff offenbart, wobei lediglich drei Teilnehmer/innen fragten, was oder wer denn ein HLL sei (Lee 2005: 556f.).

Als Faktoren, weshalb sich die Studentinnen und Studenten als HLL oder NHLL sahen, wurden kulturelle Identifikation mit den Sprecherinnen und Sprechern der Sprache, Assoziation einer/eines Muttersprachlerin/Muttersprachlers mit dem Begriff *Heritage Language Learner*, Kompetenz in der jeweiligen Sprache und der Aufenthalt im Land, in dem die Sprache gesprochen wird, genannt. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich von den 344 Lernerinnen und Lernern, bei welchen eine ethnolinguistische Zugehörigkeit aufgrund der angegebenen Ethnizität, dem Sprachgebrauch der Eltern und dem Auswanderungsland aufgedeckt werden konnte, lediglich 214 (62 %) als HLL identifizierten (Lee 2005: 557). Zu diesem Umstand meint (Lee 2005), dass

> [o]ne of the main reasons provided by learners who had ethnolinguistic affiliation with the language, but chose to self-identify themselves as a non-heritage language learner was the lack of linguistic proficiency in the language in comparison to the other heritage language learners in class. (Lee 2005: 557)

Somit wird deutlich, dass sich HLL nicht nur aufgrund ihrer ethnolinguistischen Zugehörigkeit als solche betrachten (vgl. Lee 2005: 558), sondern

> [l]earners seem to take into consideration factors of nativeness (i.e., the privilege of having ownership to the language through birth), their degree of cultural and religious affiliation, and most importantly, their level of proficiency in the language assessed in relation to their peers. The identification of whether one is a heritage or non-heritage language learner seems to be based on the interplay of these factors. (Lee 2005: 558f.)

Angesichts der Selbstbeurteilung der sprachlichen Kompetenz der Teilnehmer/innen stellt Lee (2005: 559) fest, dass „a high level of proficiency in listening, speaking, and cultural knowledge appears to be central to a heritage language learner's profile.“ Dabei ist es – wie zuvor erwähnt – offensichtlich, dass sich HLL auch am Niveau ihrer Studienkolleginnen und Studienkollegen orientieren, was deren eigene Zuordnung zur Gruppe der HLL oder der Gruppe der FSL determiniert. Im Vergleich zu Mitstudentinnen und Mitstudenten mit einer höheren sprachlichen Kompetenz in der HL neigen HLL mit einer niedrigeren sprachlichen Kompetenz in der HL, sich nicht als HLL zu betrachten. Doch das Niveau, anhand welchem sich HLL als HLL sehen oder

eben nicht, ist ebenfalls durch die Vorstellungen und den Anspruch der betreffenden Sprachgemeinschaft bestimmt (vgl. Kong 2011: 99). So meint Carreira (2004):

> Communities with large numbers of Spanish speakers, a high density of foreign-born Latinos, and where Spanish enjoys commercial, social, and professional sway, may set fairly high linguistic requirements for HLL status. [...] On the other hand, communities [...] where the Latino population is predominantly U.S. born, may have much lower proficiency requirements for HLL identity. (Carreira 2004: 10)

Ein weiteres Problem bei der Selbstidentifizierung der HLL kann darin bestehen, dass sich die Teilnehmer/innen eines Kurses zwar tatsächlich als HLL sehen, allerdings ist jene Sprache, die sie mit ihren Eltern sprechen, im eigentlichen Land selbst eine Minderheitensprache und/oder keine Amtssprache (vgl. Unterkapitel 8.2). An den Universitäten entscheiden sich diese HLL jedoch, die prestigeträchtigere Landes- und Amtssprache, die sie nur geläufig oder gar nicht kennen und können, zu lernen, wobei ihnen in vielen Fällen keine andere Möglichkeit bleibt, da im universitären Bereich vorwiegend nur die prestigeträchtigen Landes-, Amts- bzw. Schriftsprachen der jeweiligen Länder angeboten werden. Dies ist sicherlich der Fall bei z. B. den Sprachen Indiens, denn hier

> [f]or many students, Hindi is learned because of its status as a national language which offers a symbolic umbrella that connects the speakers of the many different Indian languages in a unified front. (Lee 2005: 560)

Für Österreich – und natürlich für den deutschsprachigen Raum im Allgemeinen – trifft dies sicherlich besonders auf Türkisch zu, denn hier kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Erstsprache der aus der Türkei eingewanderten Menschen tatsächlich auch Türkisch ist (vgl. Brizić 2006; Schaner-Wolles 2010; s. auch Unterkapitel 8.2). Dennoch sind sicherlich auch diese Lerner/innen anders zu betrachten als traditionelle FSL, denn

> [m]any of these learners have familiarity with the culture and possibly writing system, which sets them apart from the true beginners, but not enough linguistic competence to be perceived as a heritage language learner. (Lee 2005: 560)

Aus dem obigen Zitat kann geschlossen werden, dass diese Lerner/innen in den Unterricht immerhin ein Wissen um die HC und eventuell um die Schrift mitbringen, allerdings dürfte diese Tatsache den Erwerb einer für sie unbekannten Fremdsprache auch nicht wesentlich einfacher machen, denn auch diese Lerner/innen müssen schließlich bei Null anfangen und die sprachlichen Kenntnisse mühsam erlernen.

Ein Religionsbekenntnis determiniert ebenfalls die Vorstellung der Kursteilnehmer/innen über die von ihnen gelernte HL und darüber, wer die betreffende HL erlernen darf und sollte. Dies betrifft vor allem Sprachen wie Hebräisch und Arabisch.

So meinte einer der Teilnehmer in Lees (2005) Studie, dass „because I am a Muslim, I am the one who should learn it.“ (Lee 2005: 560) Eine pakistanische Studentin, welche das arabische Alphabet lediglich zu religiösen Zwecken – so z. B. um den Koran zu lesen – lesen und schreiben konnte, meinte: „Yes [I am a heritage language learner], I learned how to read when I was young but was never taught how to speak or understand.“ (Lee 2005: 560) Dies macht deutlich, dass für die Lerner/innen selbst weder aktive noch passive Kenntnisse in einer Sprache für den Status eines HLL maßgeblich sind, sondern alleinig die Tatsache, die Sprache formelhaft zu einem bestimmten Zweck verwenden zu können, ausreichend ist.

Neben jener Gruppe an Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, die aus religiösen Gründen eine starke ethnolinguistische Zugehörigkeit zu einer Sprache erkennen lassen, hat Lee (2005) eine Gruppe von Lernerinnen und Lernern identifiziert, die eine Sprache aufgrund eines starken Zugehörigkeitsgefühls zu einer spezifischen Ethnie lernen und die als „learners with a heritage motivation“ (Lee 2005: 560; vgl. auch Van Deusen-Scholl 2003: 222 und s. Abschnitt 9.3.1) bezeichnet werden können. Dies gilt im amerikanischen Kontext vor allem für Lerner/innen der afrikanischen Sprachen Swahili und Yoruba, die vielmehr an der Festigung ihrer Identität durch den Ausbau der Herkunftskultur interessiert sind, als am Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen. Diese Lerner/innen empfinden weniger eine ethnolinguistische Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, als vielmehr eine Zugehörigkeit zu dieser aufgrund ihrer Ethnizität – also der kulturellen Identität eines Individuums, die sich durch sein Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten kulturellen Gemeinschaft auszeichnet.

Zum Unterschied der Lerner/innen der afrikanischen Sprachen mit Lernerinnen und Lernern aller übrigen Sprachen meint Lee (2005):

> Heritage language learners in the other language programs also displayed heritage motivation, but viewed proficiency in the language as a means to be able to fully participate in their heritage culture, to better understand one's cultural values, and to be able to strongly identify with their cultural and ethnic identities. (Lee 2005: 560)

Lee (2005: 560) betont, dass dies allerdings mit der Sichtbarkeit und Zugänglichkeit zu einer ethnischen Gruppe zu tun haben kann. So sind manche Sprachgemeinschaften – seien sie auch die sprachliche Minderheit – aufgrund ihrer Größe wesentlich besser organisiert und bieten demnach eine umfangreichere Basis für einen Austausch der Mitglieder untereinander, während andere Sprachgemeinschaften deutlich kleiner und über das ganze Land oder eine bestimmte Region verteilt sein können, womit es für die Sprecher/innen dieser Sprachen keine oder nur wenige Möglichkeiten zum Austausch und für die Lerner/innen keinen Anlass gibt, die Sprache in einem Ausmaß zu lernen, wie dies andere HLL tun.

9.3.4 Das HLL- und NHLL-Kontinuum

Bei größeren Sprachgemeinschaften steht den Mitgliedern durch stetige Zuwanderung ein immer aktueller und frischer sprachlicher Pool zur Verfügung, auch hat die Sprache einer großen sprachlichen Minderheit einen beachtlichen kommerziellen, sozialen und fachlichen Einfluss (vgl. Carreira 2004: 10; s. auch Abschnitt 9.3.3), womit die sprachliche Kompetenz in der HL und das Wissen um die HC bei den HLS/HLL entsprechend hoch sind. Eine große Anzahl von HLL mit hohen Kenntnissen in der HL und HC im Vergleich zu FSL ohne jegliche Kenntnisse, erfordern die Eröffnung spezieller Kurse für HLL, auch aus dem Grund, weil HLL jene Curricula, die für FSL gedacht sind, als ungeeignet für deren eigenen Unterricht empfinden, „much as native speakers of English would feel about a course for students learning English as a second language (ESL).“ (Potowski & Carreira 2004: 429)

Dabei finden HLL nicht nur jene Studienpläne, nach denen sie unterrichtet werden, unangemessen, in vielen Fällen stellen sie auch eine Herausforderung für ihre Lehrkräfte dar:

> When heritage speakers pursue formal study of their heritage language, they present a challenge to language educators who are trained to teach foreign language learners, that is students without previous knowledge of the target language. (Kagan & Dillon 2008: 144)

Abschnitt 9.3.2 und Abschnitt 9.3.3 machen deutlich, dass HLL und NHLL nicht so ohne Weiteres als solche identifiziert werden können. Lee (2005) beschreibt ein Kontinuum, bei dem es die zwei klassischen Pole NHLL auf der einen Seite und HLL auf der anderen Seite gibt. Prototypische NHLL beschreibt Lee (2005: 561, Figure 1) – vgl. auch Campbell & Rosenthal (2000: 169f.) – als „[l]earners from a different ethnic background that bring no prior knowledge of language and culture to the learning experience[.]“ Demgegenüber sind prototypische HLL als „[l]earners from the ethnic background that bring some prior knowledge of the language and culture to the learning experience“ (Lee 2005: 561; Figure 1) zu verstehen. Doch einzelne Individuen können nicht strikt in eines der Schemen – nämlich entweder in die Gruppe ohne jegliche Kompetenz in der HL und ohne Kenntnisse der HC oder in die Gruppe mit einem bestimmten Wissen in der HL und der HC – gepresst werden. Unterschiede im Wissen um die HL und die HC machen ein Kontinuum nötig, auf dem HLL mit jeglicher Kompetenz in ihrer HL und/oder jeglichem Wissen um ihre HC positioniert werden können. Auf diesem Kontinuum können sich die Lerner/innen aufgrund folgender dynamischer Faktoren bewegen:

- Degree of affiliation with ethnic, cultural, and/or religious identity
- Level of proficiency
- Experience in country or with culture (Lee 2005: 561; Figure 1)

Dieses Kontinuum zeigt

> the fluid nature of learner characteristics [...] in that at any given time depending on the change in the degree of association with a certain ethnic, cultural, or religious identity; the level of proficiency; or the experience in a country or with the culture, learners can shift along the continuum incorporating characteristics of both heritage and non-heritage language learners to varying degrees. (Lee 2005: 561)

Jene Lerner/innen, die den Unterricht als Plattform für den Ausbau ihrer kulturellen Identität nutzen, machen deutlich, dass es in Bezug auf den Sprachunterricht von weniger häufig gelehrten Sprachen Sinn macht dürfte, die Lerner/innen nicht lediglich in HLL und NHLL zu kategorisieren, sondern diese Typen zu erweitern (Lee 2005: 561). Lee (2005: 561) schlägt daher vor, die bereits gemachte Unterscheidung zwischen HLL und NHLL um mindestens zwei weitere Typen an Lernerinnen und Lernern zu erweitern. Die vier Typen, mit denen Lerner/innen von weniger häufig gelehrten Sprachen genauer charakterisiert werden können, sind:

Type A:	Ling. Proficiency High	X	Sociopsychological Need for Cultural Identification High
Type B:	Ling. Proficiency Low	X	Sociopsychological Need for Cultural Identification High
Type C:	Ling. Proficiency Low	X	Sociopsychological Need for Cultural Identification Low
Type D:	Ling. Proficiency High	X	Sociopsychological Need for Cultural Identification Low

Tabelle 9.5: Vier Typen an Lernerinnen und Lernern von weniger häufig gelehrten Sprachen (nach Lee 2005: 562; Figure 2).

Typ A stellt typische HLL dar. Sie bringen Kenntnisse in ihrer HL in den Unterricht mit und haben ein starkes Verlangen, zu ihrer HC durch Muttersprachler/innen eine Verbindung aufrechtzuerhalten bzw. aufzubauen. Lerner/innen des Typs B haben ebenfalls ein starkes Verlangen nach einer Verbindung zu ihrer HC und dem Ausbau dieser, und darüber hinaus den Wunsch, ihre kulturelle Identität durch die HC zu festigen. Allerdings bringen sie kein oder nur ein sehr geringes sprachliches Vorwissen in den Unterricht, wobei es auch nicht Ziel ihres Unterrichtsbesuches ist, eine hohe Kompetenz in der Sprache zu erreichen oder die Sprache überhaupt zu beherrschen. Diese Lerner/innen können – dem Vorschlag von Van Deusen-Scholl (2003: 222) folgend – auch als „Lerner/innen mit vorwiegendem Interesse an der Kultur“ bezeichnet werden. Typische FSL sind vom Typ C. Sie bringen weder ein sprachliches Vorwissen in den Unterricht noch suchen sie nach einer kulturellen Verbindung zu ihren Vorfahren. Lerner/innen des Typs D möchten das sprachliche Vorwissen, das ihnen als Mittel zu einem bestimmten Zweck (z. B. dem Verstehen religiöser Texte etc.) dient, weiter ausbauen, ohne dass sie aber ein Verlangen verspüren, ihre Identität über die Sprache zu definieren oder sich mit einer – ihnen in vielen Fällen ohnehin

nicht bekannten – HC zu verbinden (Lee 2005: 561f.).

Bei diesen vier Lerner/innen-Typen sind die Kompetenz in der HL und das Interesse an der HC bzw. der Wunsch, den Anschluss an die HC wieder zu finden, nicht bei allen Lerner/innen gleich. Es sind vielmehr bei allen Lerner/innen eine unterschiedliche Ausprägung der sprachlichen Kenntnisse und soziopsychologischen Bedürfnisse zu finden. Diese können sich im Verlauf des Unterrichts auch ändern. Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern gibt die Einteilung in diese vier Typen die Möglichkeit, ihre Lerner/innen aufgrund deren Kenntnisse und Interessen besser einzuschätzen und die Beweggründe der Lerner/innen, weshalb sie sich für Sprachkurse eingeschrieben haben, besser zu verstehen. Dies könnte durchaus Einfluss auf die didaktischen Methoden und die Auswahl der Unterrichtsmaterialien haben (Lee 2005: 561). Auch Lerner/innen, die zunächst aus anderen Gründen in den Sprachunterricht gekommen sind, könnten durch entsprechende Materialien und Methoden einerseits Interesse an der Sprache und andererseits an der Kultur gewinnen, denn schließlich ist das Modell von Lee (2005) – wie gesagt – nicht statisch. Wünschenswert ist, dass die Lerner/innen so viel wie möglich vom Unterricht profitieren und durch diesen das Interesse an Sprache und Kultur geweckt wird und letztendlich über das anfängliche Ausmaß wächst, anstatt dass es aufgrund unangemessener Methoden und Materialien schwindet.

Es ist zum Schluss zu bemerken, dass für den Sprachunterricht lediglich die Typen A und D relevant sind. Hier sind Lerner/innen mit einer hohen sprachlichen Kompetenz zu erwarten, die in jedem Fremdsprachenunterricht – sowohl in Kursen mit einer hohen Anzahl von HLL, als auch in solchen, in denen nur vereinzelt HLL auftreten – fehl am Platz sind. In Fremdsprachenkursen mit einer hohen Anzahl von HLL sind diese schnell unterfordert, stören die FSL oder die FSL fühlen sich durch die Anwesenheit der HLL verunsichert und gestört, und ein Lernfortschritt ist bei den HLL ohne gezielte Maßnahmen schwer zu erreichen. Treten HLL nur vereinzelt auf, so wird auf sie in den meisten Fällen keine Rücksicht genommen, ein Lernfortschritt ist trotz guter Noten, die sich oft aufgrund des niedrigen Niveaus der Kurse ergeben, da diese für FSL gestaltet sind, ebenfalls nicht sichtbar, und bei Gruppenarbeiten fühlen sich jene, die mit einem HLL arbeiten müssen, nicht wohl.

9.4 Abschließende Bemerkungen zu den Begriffen *Heritage Language*, *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner*

Indes die Begriffe *Heritage Language*, *Heritage Language Speaker* und *Heritage Language Learner* eine breite Verwendung in der amerikanischen Literatur finden und schon Wiley (2001: 29) auf ihre zunehmende Verbreitung hinweist, gilt auch heute noch, dass „the concept remains ill defined and is sensitive to a variety of

interpretations within social, political, regional, and national contexts.“ (Van Deusen-Scholl 2003: 212)

KAPITEL 10

Exkurs: Mehrsprachigkeit aus der europäischen und österreichischen Sicht

10.1 Überblick (respektive: Mehrsprachig? Und wenn ja: wie?)

Aus der europäischen Perspektive können die in Kapitel 7 auf Seite 47 in Tabelle 7.1 aufgezeigten Formen der Mehrsprachigkeit nicht voneinander getrennt betrachtet werden, denn „vor allem territoriale Mehrsprachigkeit geht meist mit individueller Mehrsprachigkeit einher.“ (Riehl 2006: 15)

Dies zeigt sich auch in der Definition des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘ nach der Auffassung der Europäischen Kommission:

> Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. (Europäische Kommission 2005: 3)

Dabei ist die Europäische Kommission in Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit schon lange „der Ansicht, daß dem Erwerb von mindestens zwei Fremdsprachen im Laufe der Schulzeit eine vorrangige Stellung einzuräumen ist [...]“ (Europäische Kommission 1995: 20; vgl. auch Europäische Kommission 2003, 2005, 2008; Europäische Kommission & Europäischer Rat 2002; Rat der Europäischen Union 1998), denn „für die Sprachenpolitik von Europarat und EU ist Mehrsprachigkeit ein zentraler Bestandteil europäischer Identitätskonstruktionen und der Bildungsziele europäischer Schulen [...].“ (de Cillia 2010: 246) Diese Vorstellung von Mehrsprachigkeit ist bereits bei Bertrand & Christ (1990) und deren *Vorschlägen für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht* zu finden:

> Als mehrsprachig darf schon bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat (um z. B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufnehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können). (Bertrand & Christ 1990: 208)

So wird deutlich, dass

> [i]n the European context, individual multiligualism [sic!] is to be achieved mainly by the learning of foreign languages. [...] Thus, foreign language learning is the learning of non-native languages for the purpose of cultural enrichment, communicative benefits, inherent interest and personal motivation. A foreign language differs from an additional language acquired as part of bilingual or multilingual first language acquisition in its functions for the individual and in the processes of its acquisition. (Wilton 2011: 54)

Bedeutsam ist auch die ganzheitliche Auffassung des Begriffs 'Mehrsprachigkeit', welche im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) zu finden ist:

> Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gemeinschaft bis zur Sprache anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Trim *et al.* 2001: 17)

Diese Betrachtungsweise deutet an, dass es bei der kommunikativen Kompetenz in mehreren Sprachen nicht nur um die Beherrschung mehrerer Sprachen geht, sondern auch um eine interkulturelle Kompetenz, welche als ebenso wichtig erachtet wird. Demnach bilden die sprachliche und die interkulturelle Kompetenz zusammen die kommunikative Kompetenz. Deutlich wird dies an einer anderen Stelle des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS):

> Der Begriff ‚mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz' bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann. (Trim *et al.* 2001: 163)

Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen, der Erwerb mehrerer Sprachen und einer Interkulturalität, sind für Europarat und die Europäische Union von großer Bedeutung. Das sieht auf dem Papier natürlich gut aus und hört sich bei diversen Reden noch besser an (vgl. de Cillia 2010: 250). Doch wie sieht in Österreich die Realität aus?

10.2 Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität an österreichischen Schulen

In Österreich werden über 180 Sprachen gesprochen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2011). Doch auch heute ist man von dem zuvor erwähnten Ziel, neben der Erstsprache im Laufe der Schulzeit auch noch zwei weitere lebende Fremdsprachen (L1 + 2) zu lernen, weit entfernt:

> Die Tendenzen gehen [in Europa; Anm. J. F.] in Richtung Förderung von Zweisprachigkeit in der jeweiligen Staatssprache und der Globalsprache Englisch. Der Befund zu Österreich verstärkt diesen Eindruck: Das österreichische Schulwesen ist ausgelegt auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit, und nicht auf Mehrsprachigkeit [...]. (de Cillia 2010: 249)

In Zahlen heißt dies für das Schuljahr 2004, dass knapp 93 % aller Schüler/innen in der Primarstufe, knapp 90 % der Schüler/innen in der Sekundarstufe I und weniger als 60 % der Schüler/innen in der Sekundarstufe II nur eine Fremdsprache lernen (Haller 2007). Dabei stellt Haller (2007) allerdings fest, dass

> [...] in Österreich auf allen Schulstufen der Unterricht in der lebenden Fremdsprache Englisch [dominiert]. Von jenen SchülerInnen, die Unterricht in einer lebenden Fremdsprache erhalten, lernen 97% der PrimarschülerInnen, 99% der SchülerInnen auf der Sekundarstufe I und 96% der SchülerInnen auf der Sekundarstufe II Englisch. (Haller 2007)

Geht es um das Lernen einer zweiten lebenden Fremdsprache, so wurde in Österreich bis heute der Forderung des Europäische Kommission & Europäischer Rat (2002: 14) nach einer „Verbesserung der Aneignung von Grundkenntnissen, insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an [...]“ nicht nachgekommen. Die „[...] Bemühungen, mindestens zwei Fremdsprachen ab dem frühesten Kindesalter zu unterrichten [...]“ (Europäische Kommission 2003: 17) „[...] erfüllt das österreichische Schulsystem [...] nur zum Teil.“ (Haller 2007) Denn lediglich rund 4 % der Schüler/innen auf der Primarstufe, 9 % der Schüler/innen auf der Sekundarstufe I und 32 % der Schüler/innen auf der Sekundarstufe 2 lernen eine zweite lebende Fremdsprache. Zu allen übrigen Sprachen äußert sich Haller (2007) wie folgt:

> Traditionelle Fremdsprachen werden stark angeboten und mit fortschreitender Schullaufbahn lernen immer mehr SchülerInnen Französisch, Italienisch und Spanisch. [...] Minderheiten- und Nachbarsprachen werden wenig angeboten und mit fortschreitender Schullaufbahn lernen immer weniger SchülerInnen diese regional bedeutsamen Sprachen. (Haller 2007)

Eine genaue Zunahme der klassischen Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch bei fortschreitender Schullaufbahn ist in Abbildung 10.1 auf der nächsten Seite zu sehen.

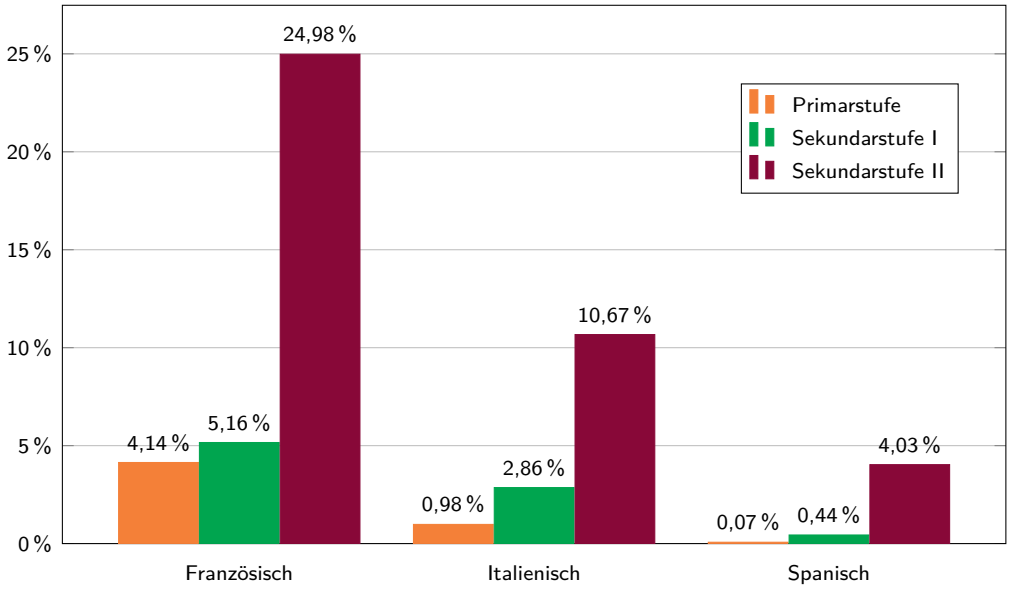

Abbildung 10.1: Zunahme der Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch an österreichischen Schulen bei fortschreitender Schullaufbahn (Grafik adaptiert nach Haller 2007).

Im Vergleich zu Abbildung 10.1 ist in Abbildung 10.2 die Abnahme der Minderheiten- und Nachbarsprachen bei fortschreitender Schullaufbahn zu erkennen.

Die in Abbildung 10.2 dargestellten Zahlen zeigen außerdem deutlich, dass keine der angegebenen Minderheiten- und Nachbarsprachen Österreichs eine Schüleranzahl von

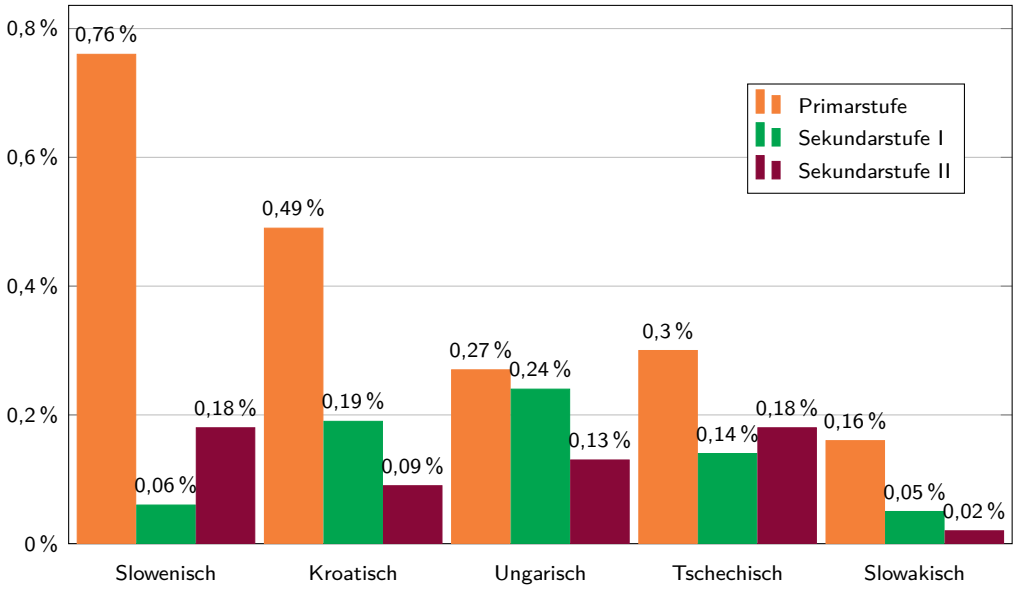

Abbildung 10.2: Abnahme der Minderheiten- und Nachbarsprachen an Österreichs Schulen bei fortschreitender Schullaufbahn (Grafik adaptiert nach Haller 2007).

über einem Prozent erreicht. Der LEPP-Länderbericht[52] (BMUKK & BMWF 2008) liefert für die 4., 8., 10. und 12. Schulstufe genaue Zahlen zur Fremdsprachenwahl[53]:

Sprachen	4. Schulstufe		8. Schulstufe		10. Schulstufe		12. Schulstufe	
Andere FS	231	(0,25%)	324	(0,33%)	122	(0,11%)	51	(0,06%)
Italienisch	1.338	(1,44%)	3.727	(3,76%)	10.638	(9,60%)	10.287	(11,78%)
Kroatisch	488	(0,52%)	199	(0,20%)	71	(0,06%)	64	(0,07%)
Russisch	176	(0,19%)	462	(0,47%)	735	(0,66%)	661	(0,76%)
Slowakisch	140	(0,15%)	47	(0,05%)	22	(0,02%)	20	(0,02%)
Slowenisch	716	(0,77%)	56	(0,06%)	201	(0,18%)	143	(0,16%)
Spanisch	97	(0,10%)	1.041	(1,05%)	4.525	(4,09%)	4.142	(4,74%)
Tschechisch	278	(0,30%)	144	(0,15%)	195	(0,18%)	162	(0,19%)
Ungarisch	195	(0,21%)	222	(0,22%)	133	(0,12%)	103	(0,12%)

Tabelle 10.1: Gesamtanzahl der in Fremdsprachen (FS) unterrichteten Schüler/innen in Österreich in der vierten, achten, zehnten und zwölften Schulstufe in absoluten und relativen Zahlen für das Schuljahr 2004/05 (adaptiert nach BMUKK & BMWF 2008: 41; typografische Besonderheiten wurden beibehalten).

Die oben gezeigten Daten in Tabelle 10.1 zeigen, wie viele Schüler/innen welche Fremdsprachen[54] lernen. Aber wie sieht es nun mit der Kompetenz aus? Welches Niveau soll nach Abschluss einer Schule erreicht sein? Diese Fragen werden genau für jede Schulart und jede Schulstufe von BMUKK & BMWF (2008) beantwortet.

In Tabelle 10.2 auf der nächsten Seite und Tabelle 10.3 auf Seite 111 sind genaue Daten zu ‚Pflichtgegenstand/verbindliche Übung lebende Fremdsprache' zu finden. Die unten dargestellten Tabellen zeigen das Angebot an lebenden Fremdsprachen für jede Schulart und das nach Abschluss der jeweiligen Schulart zu erreichende GERS-Niveau.

52 Die *Language Education Policy Profiles* (LEPP), eine Europarat-Initiative, haben zum Ziel, „die Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu einer Reflexion ihrer Sprachunterrichts- und Hochschulsprachenpolitik anzuregen und nationale Sprachunterrichtsprofile zu entwickeln." (BMUKK & BMWF 2008: 9) Der *Länderbericht* des LEPP für Österreich gibt detaillierte Auskunft über den Ist-Stand und die Schwerpunkte der heimischen Sprach- und Sprachunterrichtspolitik.

53 Zur Auswahl der Sprachen äußert sich der Bericht wie folgt: „In [...] allen [...] Tabellen sind nur die lebenden Fremdsprachen berücksichtigt, es fehlen die Erschließungssprachen Latein und Griechisch, von denen v. a. Latein eine wichtige Stellung im Curriculum des Gymnasiums einnimmt und das mit der zweiten Fremdsprache konkurriert. So konnte bis zum Schuljahr 2005/06 im Gymnasium die zweite lebende Fremdsprache ab der siebenten Schulstufe nur im Schulversuch anstatt des verpflichtenden Latein angeboten werden, und Latein nimmt vermutlich noch heute in der AHS-Unterstufe den zweiten Platz hinter Englisch ein, in der AHS-Oberstufe ist es fast gleichauf mit Französisch." (BMUKK & BMWF 2008: 42, Fußnote 59)

54 Eine genaue und detaillierte Übersicht zum Fremdsprachenunterricht in Österreich würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es sei hier auf BMUKK & BMWF (2008) verwiesen.

Schulart / Schulstufe		Stunden	GERS-Niveau nach Abschluss					Sprachenangebot												
			Dia	Mom	Sch	H	L	E	Fr	I	R	Sp	Kr	U	Sn	T	Sk	P	BKS	Tü
Grundschule																				
VS	Gst I	32 Jahresstunden integrativ	-																	
	Gst II	1/1 oder integrativ	-																	
Sekundarstufe I																				
HS[55]	1. LF 4. LJ	4/4/3/3	A2	A2	A2+	A2+	A2+													
AHS-RG	1. LF 4. LJ	4/4/3/3	A2	A2	A2+	A2+	A2+													
AHS-G	1. LF 4. LJ	4/4/3/3	A2	A2	A2+	A2+	A2+													
AHS-G	2. LF 2. LJ	-/-/4/3	A1	A2	A2	A2	A2													
Sekundarstufe II – AHS																				
RG	1. LF 8. LJ	3/3/3/3	B2	B2	B2	B2	B2													
RG	2. LF 4. LJ	3/3/3/3	B1	B1	B1+	B1	B2													
G	1. LF 8. LJ	3/3/3/3	B2	B2	B2	B2	B2													
G	2. LF 6. LJ	3/3/3/3	B1	B1+	B1+	B1+	B2													
G	2. LF 4. LJ	3/3/3/3	B1	B1	B1+	B1	B2													
G	1. LF 8. LJ	3/3/3/3	B2	B2	B2	B2	B2													
G	2. LF 8. LJ	4/3/3/3	B1	B1	B1+	B1	B2													

Gst = Grundstufe
LF = Lebende Fremdsprache
LJ = Lernjahr
G = Gymnasium
z. B. B1+ = B1 und zusätzlich einige Fertigkeiten aus B2

RG = Realgymnasium
ORG = Oberstufenrealgymnasium
Dia = an Gesprächen teilnehmen
Mon = zusammenhängendes Sprechen
Sch = Schreiben

H = Hören
L = Lesen
BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
E = Englisch
Fr = Französisch

I = Italienisch
Kr = Kroatisch
P = Polnisch
R = Russisch
Sk = Slowakisch

Sn = Slowenisch
Sp = Spanisch
T = Tschechisch
Tü = Türkisch
U = Ungarisch

Tabelle 10.2: Pflichtgegenstand/verbindliche Übung LF im allgemein bildenden Bereich ab Schuljahr 2006/2007 (adaptiert nach Tabelle 18 in BMUKK & BMWF 2008: 134f. Die im Original zur Tabelle gehörende Fußnote 220 (hier 55) lautet: 2006 vorgesehen, voraussichtlich ab 2007/2008 in Kraft.).

Schule	Angebot	LP	Stunden	Bezeichnung	GERS	Sprachen
Berufsbildende Pflichtschulen (BPS)						
	Prinzipiell 1 LF		1 WS pro Jahrgang	Berufsbezogene FS	k.A.	NF
	Einige Ausbildungslehrgänge 2. LF					
Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)						
HAS	1 LF Pflicht	2003	3/3/3	Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	B1	Englisch
FW	Prinzipiell 1 LF	2003	3/3/3	Englisch	B1	Englisch
	Ausbildungsschwerpunkt „Zweite Lebende Fremdsprache“	2003	Zumindest 6 Wochenstunden	Zweite lebende Fremdsprache	A1+	NF
FT		1998[1]	2/2/-/- (2/2/1/-; 2/2/2/1; 2/2/2/2)	Englisch	k.A.	English
Berufsbildende höhere Schulen (BHS)						
HAK	1. LF	2004	2/3/3/3/3	Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	B2+	Englisch
	2. LF	2004	3/2/3/3/3	Zweite lebende Fremdsprache	B1+	NF
HLW	1. LF	2003	3/3/3/3/3	Englisch	B2+	Englisch
	2. LF	2003	3/3/3/2/3	Zweite Lebende Fremdsprache	B1+	NF
HTL	Prinzipiell 1 LF	1998	2/2/2/2/3	Englisch	k.A.	Englisch[2]
	Fachgebiet „Fremdsprache“	1998	Analog zur 1. LF	Eine weitere Fremdsprache	k.A.	NF
HLF	1. LF	2004	2/2/2/2/2	Lebende Fremdsprache	B2	NF
	2. LF oder	2004	-/-/2/2/2 (-/-/2/2/-)	Zweite lebende Fremdsprache	A2	NF
	Fachseminar „Englisch“	2004		Fachseminar Englisch	B2+	Englisch
BAKIP		2004	3/3/2/2/2	LF/ Volksgruppensprache	B2+	Jede LF bzw. VGS[3]

HAS = Handelsschulen
FW = Fachschulen für wirtschaftliche Berufe
FT = Technisch-gewerblichen Fachschulen
HAK = Handelsakademien
HLW = Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe
HTL = Höhere technische Lehranstalten
HLF = Höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen
BAKIP = Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik

WS = Wochenstunde; FS = Fremdsprache; LF = Lebende Fremdsprache; NF = Nicht festgelegt; E = Englisch; VGS = Volksgruppensprache
[1] Lehrplanprovisorium
[2] Schulautonom kann eine andere LF als Englisch festgelegt werden.
[3] Bei Nicht-Festlegung Englisch

Tabelle 10.3: Pflichtgegenstand LF im berufsbildenden Bereich – Lehrpläne, Stundentafeln, GERS-Niveaus, Sprachenwahl (adaptiert nach Tabelle 19 in BMUKK & BMWF 2008: 135f.).

Auffallend ist die Tatsache, dass lediglich in den berufsbildenden höheren Schulen (den Handelsakademien, Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Höheren

land- und forstwirtschaftlichen Schulen im Fachseminar „Englisch“ sowie den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch ein GERS-Niveau[56] von B2+[57] erreicht werden soll. Doch mehr als das fällt auf, dass, ungeachtet der Dauer des Fremdsprachenunterrichts in Lernjahren, in der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache ein nahezu ähnliches GERS-Niveau von nicht über B2 erreicht werden soll.

Während man bei der ersten lebenden Fremdsprache acht und mehr Lernjahre hat, um das Niveau B2 bis B2+ zu erreichen, sind es für die zweite lebende Fremdsprache lediglich vier bis sechs Lernjahre. Dieses ungleiche Verhältnis zwischen dem zu erreichenden GERS-Niveau und der Zeit, die die Schüler/innen zur Aneignung der Sprachen bis zum GERS-Niveau haben, lassen auf einen schnelleren (nicht-pathologischen) Sprachverlust (engl. *language attrition*), also ein schnelleres Vergessen bzw. Verlernen der zweiten lebenden Fremdsprache, schließen. Zum Sprachverlust sei Folgendes gesagt:

> Menschen können ohne weiteres mehrere Sprachen beherrschen, verwenden und auch später dazulernen, aber die Sprachen stehen dabei gewissermaßen in Konkurrenz zueinander, weil wir nur begrenzte kognitive Kapazitäten zur Verfügung haben. Und wie wir wissen, muss man nicht nur üben, um in etwas gut zu werden … man muss auch üben, um darin gut zu bleiben. Da bei mehrsprachigen Menschen gleich mehrere Sprachen um Ressourcen (im Sinne von Zeit, Energie und kognitiven Kapazitäten) konkurrieren, sind sie zumindest in Teilen ihres Sprach(en)systems anfälliger für Sprachverlust. Einfacher ausgedrückt: dass ein Mensch mit nur einer Sprache diese kaum oder gar nicht verwendet, ist nicht allzu wahrscheinlich; dass ein Mensch mit mehreren eine oder mehr davon kaum verwendet, schon eher. (Institut für Anglistik/Universität Innsbruck 2011)

Nicht jede Schülerin und jeder Schüler wird sich allen seinen gelernten Fremdsprachen weiterhin so widmen, dass er das zum Schulabschluss erreichte Niveau – bei welchem auch nicht davon ausgegangen werden kann, dass es, wie in den obigen Tabellen dargestellt, bei allen Schüler/innen das höchste zu erreichende Niveau ist – weiter halten oder gar noch weiter ausbauen kann.[58] Am wahrscheinlichsten werden nur die Kenntnisse in Englisch weiter ausgebaut.

---

56 Die Kompetenzniveaus des GERS beschreiben die Sprachverwendung auf sechs Niveaustufen, und zwar: A1 (Einsteiger), A2 (Grundlagen), B1 (Mittelmaß), B2 (gutes Mittelmaß), C1 (fortgeschrittene Kenntnisse) und C2 (excellente Kenntnisse).

57 B2 + Teilkompetenzen aus C1.

58 Einen detaillierten Überblick über den aktuellen Stand der Forschung auf dem Gebiet ‚Fremdsprachenverlust‘ (engl. *foreign language attrition*) ist bei Schmid & Mehotcheva (2012) zu finden. Neben einer Diskussion der Begriffe *language attrition*, *language loss* und *language regression* wird, mit besonderem Augenmerk auf *forein language attrition*, genau auf die Unterscheidung von *L1 attrition* und *L2/foreign language attrition* eingegangen. Ein Hinweis auf einen unterschiedlichen Verlust der ersten und der zweiten lebenden Fremdsprache ist in der Literatur nicht zu finden.

Natürlich ist das Fremdsprachenlernen sehr wichtig. So meint schon Boeckmann (1997):

> Fremdsprachen werden deshalb gelernt, weil sie außerhalb der Lebenswelt des Sprechers eine Bedeutung besitzen und weil dem Sprecher die Möglichkeit gegeben werden soll, zu einem späteren Zeitpunkt mit dieser anderen Umwelt in Kontakt zu treten. (Boeckmann 1997: 24f.)

Doch die oben gezeigten Daten zeigen, dass der Großteil der österreichischen Schüler/innen bei Weitem nicht mehrsprachig und nur bedingt kompetent in einer weiteren Sprache neben Deutsch ist, obwohl sehr zu bezweifeln ist, dass das vorgegebene Niveau der durch Schulbücher vermittelten Fremdsprachen auch erreicht wird. Die meisten Schüler/innen sind somit kaum zweisprachig und bikulturell, geschweige denn, dass sie über eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz verfügen. Die europäische Schulsprachenpolitik fasst de Cillia (2010) treffend wie folgt zusammen:

> „Bekenntnis“ zur Mehrsprachigkeit in Absichtserklärungen und Feiertagsreden – Praxis der Zweisprachigkeit in den Schulen – so kann man die europäische Schulsprachenpolitik zusammenfassen, wobei fremdsprachliche Zweisprachigkeit v. a. in Englisch forciert wird, der Fremdsprachenunterricht viel zu wenig diversifiziert, die lebensweltliche Zwei- und MS [Mehrsprachigkeit; Anm. J. F.] in den Migrationssprachen und Gebärdensprachen teils halbherzig, teils gar nicht gefördert wird [sic!]. (de Cillia 2010: 250)

Durch solch eine Schulsprachenpolitik kann allerdings der in Österreich herrschende Sprachenbedarf nicht gedeckt werden. Archan & Dornmayr (2006) haben den Sprachbedarf der österreichischen Unternehmen erhoben und stellen fest, dass zwar Englisch mit 81 %, gefolgt von Italienisch mit 30 % und Französisch mit 26 %, die größte Nachfrage der Unternehmen erfährt, allerdings auch weitere Fremdsprachen sehr gefragt sind. So werden in den Unternehmen auch die österreichischen Nachbarsprachen Ungarisch (10 %), Slowenisch (9 %), Tschechisch (9 %) und Slowakisch (8 %), aber auch die Fremdsprachen Spanisch (10 %), Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (9 %), Russisch (9 %), Chinesisch (4 %), Türkisch (4 %), Portugiesisch (3 %) und sonstige Sprachen (4 %) benötigt (vgl. Archan & Dornmayr 2006: 53; Grafik 31b). Doch in der Realität – wie wir bereits in Unterkapitel 10.2 erfahren haben –

> [erhält] [d]ie überwiegende Mehrheit der österreichischen Schüler (96,2 %) […] Englisch-Unterricht […]. Rund ein Zehntel wird (auch) in Französisch unterrichtet. Weitere 4,9 % lernen Italienisch, gefolgt von Spanisch mit 1,4 %. Unter den sonstigen Sprachen sind die Ostsprachen Russisch (0,3 %), Slowenisch (0,3 %), Kroatisch (0,2 %) und Ungarisch (0,1 %) subsumiert. (Archan & Dornmayr 2006: 24)

Dabei kann man de Cillia (2010) nur zustimmen, wenn er meint, dass es

> [i]n vielen gesellschaftlichen Bereichen […] weiteren Bedarf an qualifizierter MS [Mehrsprachigkeit, Anm. J. F.] in den Migrationssprachen, in den medizinischen

> Berufen, in Pflegeberufen, bei der Exekutive und nicht zuletzt in den Kindergärten und Schulen [gibt]. Man braucht qualifizierte mehrsprachige Lehrkräfte in den Bildungsberufen, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht für mehrsprachige Kinder zu erreichen. (de Cillia 2010: 250)

Doch woher sollen diese qualifizierten Personen kommen, erreichen die österreichischen Schüler/innen nach acht Jahren Fremdsprachenunterricht gerade einmal das GERS-Niveau B1 bis B2 und das auch nur in Englisch, Französisch und Italienisch? Soll ein Polizeibeamter mühselig mit einer in Afrika geborenen, in Österreich lebenden und (noch) über unzureichende Deutschkenntnisse verfügenden Person in seinem schlechten Schulenglisch kommunizieren, nur damit es – wie zu erwarten wäre – zu sprachlichen und/oder kulturellen Missverständnissen kommt? Müssen Kinder bei einem Arztbesuch für ihre Eltern, die nicht über die nötigen Deutschkenntnisse verfügen, übersetzen, damit es schließlich zu Fehldiagnosen kommt? Sicherlich nicht. Es braucht bei den von de Cillia (2010) genannten Berufen und den Lehrkräften in den Bildungsberufen keine Personen mit irgendwie gearteten Kenntnissen einer Fremdsprache, sondern tatsächlich mehrsprachige und für ihren Beruf qualifizierte Personen, die das in der Ausbildung in entsprechenden Kursen erworbene Wissen und die Information zur (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit als Multiplikatoren weitergeben und so zu deren Verbreitung und Vervielfältigung beitragen.

Wer verfügt nun wirklich über eine mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz?

10.3 Muttersprachlicher Unterricht an österreichischen Schulen

An den österreichischen Schulen wurden im Schuljahr 2010/11 bundesweit lediglich 23 Sprachen[59] im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts angeboten (vgl. BMUKK 2012a: 15). Die Anzahl der gehaltenen Stunden im Kurs- und im Teamunterricht[60], und die Anzahl der am muttersprachlichen Unterricht teilgenommenen Schüler/innen ist Tabelle 10.4 auf der nächsten Seite zu entnehmen.

Die Daten in Tabelle 10.4 werden durch das BMUKK (2012a) folgendermaßen interpretiert:

59 Bei diesen 23 Sprachen handelte es sich um: „Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Kurdisch/Kurmanci, Kurdisch/Zazaki, Pashto, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch.“ (BMUKK 2012a: 15)

60 Die Begriffe ‚Kursunterricht‘ und ‚Teamunterricht‘ sind nach (BMUKK 2012a: 5; Fußnote 6) wie folgt zu verstehen: „Kursunterricht bedeutet, dass Kinder mit der gleichen Erstsprache in einer Gruppe zusammengefasst und meist am Nachmittag in dieser Sprache unterrichtet werden. Teamunterricht bedeutet, dass die muttersprachliche Lehrkraft während des Vormittagsunterrichts gemeinsam mit der/dem KlassenlehrerIn bzw. der/dem FachlehrerIn unterrichtet.“

> Im Schuljahr 2010/11 wurden im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts insgesamt 31.853 SchülerInnen [...] in 7.042 Wochenstunden unterrichtet. Damit war – wie im Vorjahr – eine Zunahme an [...] SchülerInnen (+3,6 %) und Unterrichtsstunden (+1,8 %) zu verzeichnen. Diesmal nahmen nicht nur die Teamstunden, sondern auch die Kursstunden zu. Jeweils die absolute Mehrheit der [...] SchülerInnen und Unterrichtsstunden im muttersprachlichen Unterricht entfiel auf Wien. (BMUKK 2012a: 7)

	Unterrichtsstunden			SchülerInnen
	Kurs	Team	gesamt	
Burgenland	30	0	30	170
Kärnten	96	50	146	540
Niederösterreich	215	100	315	2.098
Oberösterreich	597	165	762	3.855
Salzburg	287	39	326	2.040
Steiermark	379	94	473	2.141
Tirol	191	19	210	1.236
Vorarlberg	278	10	288	2.079
Wien	1.550	2.942	4.492	17.694
Österreich	**3.623**	**3.419**	**7.042**	**31.853**

Tabelle 10.4: Unterrichtsstunden im „Muttersprachlichen Unterricht“ und muttersprachliche Schüler/innen nach Bundesländern im Schuljahr 2010/11: in absoluten Zahlen (adaptiert nach Tabelle 1a in BMUKK 2012a: 7; nicht alle Tabellendaten wurden übernommen).

Doch diese Zahlen betreffen lediglich Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die tatsächlich am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen haben und es ist zu erwarten, dass die Anzahl der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wesentlich höher ist. Dies soll Tabelle 10.5 auf der nächsten Seite verdeutlichen.

Aus dieser geht hervor, dass im Schuljahr 2010/11 mehr als 18 % (207.054) aller Schüler/innen in Österreich in ihrem Alltag neben Deutsch eine andere Sprache verwendeten. An den allgemein bildenden Pflichtschulen beträgt dieser Anteil etwas über 23 % (127.516), an den allgemein bildenden höheren Schulen rund 15 % (29.606) und an den berufsbildenden Schulen 12 % (40.421). Beim Modellversuch „Neue Mittelschule“ beträgt der Anteil österreichweit über 30 % (17.521).

Noch auffälliger fällt das Ergebnis für Wien aus. Hier beträgt der Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an den allgemein bildenden Pflichtschulen über 56 % (53.559), an den allgemein bildenden höheren Schulen über 30 % (17.521) und an den berufsbildenden Schulen über 34 % (19.208).

	Österreich				Wien			
	2010/11		2011/12		2010/11		2011/12	
Volksschulen (inkl. Vorschule)	78.505	(24,0 %)	81.255	(24,8 %)	33.202	(52,9 %)	34.294	(53,9 %)
darunter Vorschulstufen	3.816	(50,2 %)	4.227	(52,9 %)	1.189	(70,2 %)	1.466	(73,7 %)
Hauptschule	40.603	(21,1 %)	35.493	(21,7 %)	17.172	(64,1 %)	16.775	(66,0 %)
Sonderschule	3.767	(28,5 %)	4.042	(29,4 %)	1.481	(52,5 %)	1.552	(54,0 %)
Polytechnische Schulen	4.641	(24,6 %)	4.603	(25,5 %)	1.704	(62,1 %)	1.773	(63,3 %)
Allgemein bildende Pflichtschulen	127.516	(23,1 %)	125.393	(24,0 %)	53.559	(56,3 %)	54.393	(57,4 %)
Modellversuch „Neue Mittelschule“	9.511	(27,7 %)	15.532	(27,4 %)	1.790	(47,1 %)	2.703	(49,6 %)
AHS-Unterstufe	17.657	(15,7 %)	17.719	(16,2 %)	10.374	(31,8 %)	10.415	(32,9 %)
AHS-Oberstufe	11.949	(13,5 %)	12.901	(14,2 %)	7.147	(28,6 %)	7.760	(30,2 %)
Allgemein bildende höhere Schulen	29.606	(14,7 %)	30.620	(15,3 %)	17.521	(30,4 %)	18.175	(31,7 %)
Berufsbildende Pflichtschulen	12.934	(9,4 %)	14.255	(10,6 %)	7.919	(34,4 %)	7.736	(34,9 %)
Berufsbildende mittlere Schulen	9.673	(19,3 %)	9.912	(20,3 %)	3.793	(51,7 %)	3.942	(52,7 %)
Berufsbildende höhere Schulen	17.423	(12,7 %)	18.687	(13,6 %)	7.243	(31,5 %)	7.643	(32,7 %)
Lehrerbildende höhere Schulen	391	(3,7 %)	395	(3,6 %)	253	(9,8 %)	249	(9,1 %)
Berufsbildende Schulen	40.421	(12,0 %)	43.249	(13,1 %)	19.208	(34,3 %)	19.570	(35,1 %)
alle Schulen[61]	207.054	(18,4 %)	214.794	(19,3 %)	92.078	(43,3 %)	94.841	(44,5 %)

Tabelle 10.5: Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ganz Österreich und in Wien, in absoluten Zahlen und in Prozentzahlen (Tabelle adaptiert nach BMUKK 2013: 13, 14, 23, 24; auch die Fußnote 2 (s. hier Fußnote 61 unten) wurde übernommen. Die Daten aus den Schuljahren 1993/94 bis 2009/10 und für alle übrigen Bundesländer sind ferner in der vorliegenden Tabelle aus Platzgründen nicht enthalten. Hier muss auf BMUKK 2013 und frühere Auflagen des Informationsblattes Nr. 2 verwiesen werden).

61 ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch beträgt beim Modellversuch „Neue Mittelschule“ in Wien über 47 % (1.790).

Vergleicht man die Zahlen aus Tabelle 10.5 auf der vorherigen Seite mit jenen aus Tabelle 10.4 auf Seite 115, so stellt man unweigerlich fest, dass jeweils nur ein Bruchteil der Schüler/innen mit anderen Muttersprachen als Deutsch am muttersprachlichen Unterricht teilnimmt. Dies mag unter anderem darin begründet sein, dass der muttersprachliche Unterricht lediglich als Freigegenstand und/oder unverbindliche Übung – und das auch nur an den allgemein bildenden Schulen – im Ausmaß von, je nach Schulart, zwei bis sechs bzw. drei Wochenstunden angeboten wird (vgl. BMUKK 2012b: 21f.). In Tabelle 10.6 sind der Organisationsrahmen und die Anzahl der Wochenstunden für den muttersprachlichen Unterricht nach Schulart zu sehen:

Schulart	**Organisationsrahmen**	**Anzahl der Wochenstunden**
Vorschulstufe	verbindliche Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“	3
Sonderschulen (Unterstufe)	unverbindliche Übung	2 bis 6
Sonderschulen (Oberstufe)	unverbindliche Übung oder Freigegenstand	2 bis 6
Hauptschulen/ Neue Mittelschulen	unverbindliche Übung oder Freigegenstand	2 bis 6
Polytechnische Schulen	unverbindliche Übung oder Freigegenstand	3
AHS-Unterstufe	unverbindliche Übung oder Freigegenstand	8 bis 21 im Lauf von vier Jahren
AHS-Oberstufe	unverbindliche Übung oder Freigegenstand	2 bis 8 im Lauf von vier Jahren

Tabelle 10.6: Organisationsrahmen und Anzahl der Wochenstunden für den muttersprachlichen Unterricht nach Schulart (adaptiert nach Übersicht 2.3.2. in BMUKK 2012b: 22).

Für berufsbildende mittlere und höhere Schulen ist der muttersprachliche Unterricht in keinem Lehrplan verordnet. Hier können die Schulen schulautonom entscheiden. Darüber hinaus findet der muttersprachliche Unterricht im Fall eines Kursunterrichts erst am Nachmittag statt und bedeutet für dessen Teilnehmer/innen – verglichen mit Schülerinnen und Schülern, die an diesem nicht teilnehmen – einen Mehraufwand. Da „[b]ei nichtintegrativer Führung (Kursform) [...] die Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegenstände [gelten] [...]“ (BMUKK 2012b: 23) ist es schließlich denkbar, dass diese eine wesentliche Rolle beim Zustandekommen des muttersprachlichen Unterrichts spielen:

> Ein Freigegenstand bzw. eine unverbindliche Übung ist zu führen, wenn sich mindestens 15 Schüler, bei Fremdsprachen mindestens 12 Schüler, zum Freigegenstand bzw. zur unverbindlichen Übung anmelden [...]. Die Freigegenstände bzw. unverbindlichen Übungen in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowenisch und Ungarisch dürfen bereits für mindestens 8 Schüler, ab der neunten Schulstufe für mindestens 5 Schüler, die der entsprechenden Volksgruppe angehören, geführt werden; die Führung mit 5 bis 7 Schülern ist nur zulässig, wenn der entsprechende Freigegenstand bzw. die entsprechende unverbindliche Übung nicht an einer anderen Schule, welche in zumutbarer Weise erreicht werden kann, angeboten wird und die Teilnahme an dem entsprechenden Pflichtgegenstand (für den betreffenden Schüler in der Form des Freigegenstandes) nicht möglich ist. (§ 3 Abs 1 BGBl. Nr. 86/1981 in der Fassung vom 10.08.2013)

So wird einerseits durch die geforderte Mindestteilnehmer/innenzahl die Führung des Freigegenstandes bzw. der unverbindlichen Übung ‚Muttersprachlicher Unterricht' erschwert, andererseits geschieht dies aber auch durch einen eventuellen Standortwechsel der Schüler/innen von ihrer eigentlichen Schule an eine andere, was für viele Kinder und deren Eltern zu einer Barriere bei der Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht werden kann.

10.4 Situation an den österreichischen Universitäten

Eine Untersuchung von Unger *et al.* (2010: 5) zeigt, dass im Jahr 2009 Deutsch die Erstsprache für 81 % aller Studierenden war. Aktuelle Ergebnisse von Unger *et al.* (2012b: 101) zeigen, dass im Jahr 2011 Deutsch bereits die Erstsprache für 90 % der Studierenden war. Dies ist zwar auf den höheren Anteil an Bildungsausländer/innen[62] mit der Erstsprache Deutsch zurückzuführen (Unger *et al.* 2012b: 102), nichts desto trotz ist es eine Zunahme der Erstsprache Deutsch, im Gegensatz zu einer anderen lebenden Fremdsprache. Nahezu alle der übrigen 10 % der Studierenden sollen 2011 Deutsch sehr gut oder gut beherrschen. Waren es im Jahr 2009 noch 2,7 Sprachen, so verfügten die Studierenden im Jahr 2011 nur noch über rudimentäre Kenntnisse in 2,4 Sprachen neben ihre/n Erstsprache/n[63]. Sehr gute oder gute Kenntnisse hatten die Studierenden im Jahr 2009 neben ihre/n Erstsprache/n in 1,3 weiteren Sprachen, im Jahr 2011 in 1,2 weiteren Sprachen, was Unger *et al.* (2012b: 101) damit begründen, dass dies „an dem gestiegenen Anteil von Bildungsausländer/innen liegt", wobei aber wieder festgehalten werden muss, dass der Anteil der Bildungsausländer mit der Erstsprache Deutsch gestiegen und somit die Fremdsprachenkompetenz der Studierenden mit Deutsch als Erstsprache (oder gar nur jener der bundesdeutschen Studierenden) niedriger ist.

62 Bildungsausländer sind „Studierende mit ausländischem, studienberechtigendem Schulabschluss, oder einer ausländischen Studienberechtigung." (Unger *et al.* 2012a: 65)

63 In Unger *et al.* (2010: 5) ist in Fußnote 5 der Hinweis zu finden, dass 5 % der Studierenden mehr als eine Erstsprache genannt haben. In Unger *et al.* (2012a) gibt es diesen Hinweis nicht.

Im Wintersemester 2012/13 wurden an den österreichischen Universitäten – neben Deutsch und einigen toten Sprachen – 39 lebende Sprachen[64] gelehrt. Doch die meisten Angebote richten sich an typische FSL ohne Vorkenntnisse der jeweiligen Sprache.

10.5 Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Österreich beträchtliche sprachliche Ressourcen vorhanden sind, und diese gilt es zu fördern und weiterzuentwickeln. Hierbei spielen die Hochschulen eine nicht unbedeutende Rolle bei der Vermittlung von Sprache und Kultur an Fremdsprachenlerner/innen aber – fühlen sie sich der Wissenschaft und Gesellschaft verpflichtet – auch eine beachtliche Stellung bei der Förderung und adäquaten Ausbildung mehrsprachiger Individuen wie HLS/HLL, soll das Thema ‚Mehrsprachigkeit' in der öffentlichen Diskussion mehr Aufmerksamkeit erhalten und für die Zukunft für kompetente Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gesorgt werden, die durch ihr Wissen und die Weitergabe von Information zum Thema ‚Mehrsprachigkeit' zur Entmystifizierung dieses beitragen.

64 Die Angabe ist das Ergebnis einer genauen Recherche der Vorlesungsverzeichnisse der österreichischen Universitäten. Bei den 39 Sprachen handelt es sich um Afrikaans, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bambara, Bulgarisch, Chinesisch, Dänisch, English, Estnisch, Finnisch, Französisch, Fulfulde, Hausa, Hindi, Isländisch, Italienisch, Japanisch, Katalanisch, Koreanisch, Litauisch, Nepali, Niederländisch, Norwegisch, Okzitanisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Sumerisch, Swahili, Tibetisch, Tschechisch, Türkisch und Ungarisch.

KAPITEL 11

Heritage Language Education

11.1 Bedeutung der *Heritage Language Learner* im universitären Bereich

Für den amerikanischen Kontext merkte VALDÉS (2000a) bereits vor über einem Jahrzehnt Folgendes an:

> What is immediately evident to most Americans including foreign language teaching professionals, when considering the future of new immigrant populations, is that in order to succeed in this country, in order to receive a good education, newly arrived youngsters must learn English. They must learn it well, and they must learn it quickly. What is not as clear, however, is to what degree these children – in order to learn English – must abandon the use of their heritage languages. What is even less clear is what kind of role members of the language teaching profession can and should play in maintaining these languages as the very valuable language resource that they are. (VALDÉS 2000a: 8)

Auch in Österreich haben Migrantinnen und Migranten den gängigen Vorstellungen nach so schnell wie nur möglich Deutsch zu erlernen. Dabei wird diese Meinung bis zum Fanatismus vertreten und mit harten Strafen geahndet (vgl. Kapitel 3). Doch die Kenntnisse einer HL sind – ungeachtet des Niveaus – nicht als ein Hindernis im Fortkommen, sondern als ein Vorteil für das Individuum und den gesamten Unterricht zu sehen. Dies gilt im Allgemeinen und für den universitären Bereich im Speziellen, womit an den Universitäten am offensten mit dem Thema ‚Mehrsprachigkeit' umgegangen werden und ein höheres sprachliches Niveau, das durch bereits vorhandene Kenntnisse erreicht werden könnte, willkommen sein sollte.

Ein Kind aus Armenien, bei dem sich Lehrpersonen und Schulbehörden die Frage stellen, wie es schnellstmöglich Deutsch lernen könnte (vgl. NODARI & ROSA 2003: 17), wird an der Universität als Student/in bereits über gute Deutschkenntnisse verfügen. Allerdings wird oft vergessen, dass auch zu diesem Zeitpunkt dieseR Student/in beispielsweise auch Kenntnisse in Armenisch, Georgisch und Russisch (vgl. NODARI & ROSA 2003: 17) haben kann, und darüber hinaus Kenntnisse in den in der Schule

bis dahin gelernten Fremdsprachen. Die Wertschätzung der HL-Kenntnisse sollte sich an der Einrichtung spezieller HL-Kurse, in denen die HLL ihrem Wissensstand entsprechend gefordert, gefördert, aber nicht überfordert werden, zeigen. Doch die meisten Sprachbeherrschungskurse unterfordern eher die HLL.

Valdés (2001) zeigt nüchtern die Bemühungen der philologischen Institute bei der Ausbildung von Studentinnen und Studenten auf:

> The primary objective of many language departments [...] is to produce students who come very close to monolingual speakers of the language that they teach. When students have no background in the language, the task is generally seen as a difficult one. It is expected that acquiring the language and reaching near-native proficiency will take many years. Moreover, if language-teaching professionals are truthful, they will admit that very few individuals ever reach such a level of proficiency. Such proficiency, when it is achieved, is the result of a rare combination of natural ability, determination, and opportunity. Serious students are thus urged to travel and live in countries where the target language is spoken and to nurture close friendships with native-speaking persons. Instructors impress upon their students that language competencies erode and that maintaining broad abilities in the language will involve a lifetime effort. (Valdés 2001: 57)

Doch im Vergleich zu Fremdsprachenlernerinnen und Fremdsprachenlernern (FSL), die – handelt es sich nicht gerade um Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch (vgl. Unterkapitel 10.2) – an den Universitäten die gewählte/n Sprache/n meistens von Anfang an lernen müssen, bringen HLL in den Unterricht in vielen Fällen schon ein Vorwissen mit, für das FSL einige Jahre intensiven Lernens investieren müssen, um dieses – wenn überhaupt – zu erreichen. So fassen Kagan & Dillon (2001) die Überlegungen von Brecht & Ingold (2002) zu Valdés (1997, 2000a) wie folgt zusammen:

> If compared to non-heritage students receiving instructions in a foreign language, heritage language speakers usually possess skills that a non-native speaker of the language would require hundreds of hours to acquire, including some skills that FL learners may never acquire at the native-like level, such as native-like pronunciation, fluency in colloquial registers and dialects, and sociocultural understanding [...]. (Kagan & Dillon 2001: 510)

Dabei ist es fraglich, ob die universitären Sprachbeherrschungskurse dem Kenntnisstand von HLL entsprechen, denn HLL verfügen zumeist über grundlegende grammatikalische Strukturen und einen Basiswortschatz, der oft über jenem der FSL zum Schluss des Studiums reicht. Kagan & Dillon (2008) sind der Ansicht, dass „[...] foreign language instruction on the college level seldom results in the proficiency needed for professional-level work.“ (Kagan & Dillon 2008: 145)

Trotz größter Anstrengungen erreichen deren Meinung nach nur die wenigsten Studienabgänger/innen ein Niveau, dass für den professionellen Bereich ausreichend ist. HLL bringen hingegen in den Unterricht meist bereits jene Kenntnisse mit, welche ihre Kolleginnen und Kollegen, die diese Kenntnisse nicht haben, erst während der

gesamten Studienzeit durch hart Arbeit erlernen müssen. Da HLL allerdings nach den Studienplänen für Studienanfänger/innen unterrichtet werden, haben sie während der ganzen Studienzeit nur wenige Möglichkeiten für einen spezifischen Ausbau ihrer HL-Kenntnisse:

> Many heritage language speakers need to learn the specific language skills required in a professional context (e.g., use of formal language registers), but may require substantially less instructional time than other learners to develop these skills. This is especially true for speakers of the less commonly taught languages. (Brecht & Ingold 2002: 1)

Auch Van Deusen-Scholl (2003) zählt einige der Bedürfnisse von HLL und deren Ziele im Unterricht auf:

> Among these are the acquisition of literacy, access to the prestige variety, developing academic language proficiency (spoken and written), focus on grammatical accuracy, access to "authentic" cultural norms and values, and so on. (Van Deusen-Scholl 2003: 233)

Schon Peale (1991: 450) hat erkannt, dass jene Studentinnen und Studenten, die – oft leichtfertig – als Muttersprachler/innen des Spanischen (engl. *natives*) bezeichnet werden, dominant in Englisch sind. Nichts desto trotz zeigt Peale (1991) auf, dass diese

> [...] students, whether they are mono- or bilingual, are able to use Spanish to satisfy nearly all of their social and physical needs. They can express their needs for care and comfort, persuade, suggest, describe and talk about past, present and future events. They have learned to pronounce and recognize the sounds, to construct and interpret phrases, sentences and conversations, and they have acquired an extensive vocabulary. They may not as yet have learned to read or write in Spanish nor have they necessarily learned how to think and talk about matters that lie beyond their limited world experiences. (Peale 1991: 448)

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass diese Lerner/innen zwar oft lediglich mündlich kompetent sind, doch verfügen sie schon über „linguistic skills that are beyond those which are typically developed in four years of high school Spanish classes designed to meet the needs of English speaking students." (Peale 1991: 448) Auch Scalera (2000) beschreibt die Stärken von HLL wie folgt:

> These students, while sometimes limited in their use of one or both languages in comparison with a monolingual person of each language, usually have the deep syntactic and cultural understanding in both languages that we strive for in our foreign language students. As their talents differ from foreign language students, so do their needs. (Scalera 2000: 81)

Über welche Besonderheiten typische HLL, die sich für spezielle Kurse für HLL einschreiben, verfügen, zeigt Tabelle 11.1 auf der nächsten Seite.

Generation	Schooling	Academic Skills in English	Language Characteristics
Newly-Arrived	Good schooling in Spanish speaking county	English language learners	Fluent speakers of prestige variety of Spanish
	Little schooling in Spanish speaking country	English language learners	Fluent speaker of colloquial/ stigmatized varieties of Spanish
U.S. Born and Raised	Access to bilingual instruction in U.S.	Good academic skills in English	Fluent Speakers of prestige variety of Spanish
		Poor academic skills in English	Fluent Speakers of colloquial/ stigmatized variety of Spanish
			Limited speakers of prestige variety of Spanish
	Educated exclusively through English. No academic skills in Spanish	Good academic skills in English	Limited speakers of colloquial/ stigmatized varieties of Spanish
		Poor academic skills in English	Receptive bilinguals

Tabelle 11.1: Ausgewählte Merkmale von Studentinnen und Studenten, die sich für Spanischkurse für Muttersprachler/innen einschreiben (adaptiert nach Tabelle 3 in Valdés 1995: 306).

Aus den in Tabelle 11.1 aufgezeigten Charakteristika der Lerner/innen ergeben sich für Valdés (1995) unterschiedliche Bedürfnisse der Lerner/innen im Hinblick auf ihre Sprachentwicklung. Diese sind in Tabelle 11.2 auf der nächsten Seite dargestellt. Zu betonen ist, dass es sich bei diesen sprachlichen Bedürfnissen um jene handelt, die ein Individuum zum Zeitpunkt seines Eintreffens im Einwanderungsland hat. Werden diese Bedürfnisse nicht gestillt, so können sie sich im Laufe der Zeit durchaus ändern. Ein Kind, das nicht mehr die Möglichkeit hat, seine Erstsprache in vollem Umfang in den vielfältigsten Situationen mit einer vielschichtigen Sprachgemeinschaft zu nutzen (s. Unterkapitel 9.3), wird – vor dem Hintergrund, dass es seine gesamte Schulzeit in einer Zweitsprache und nicht in seiner Erst-/Familiensprache unterrichtet worden ist – andere Bedürfnisse und Ziele in einem Sprachkurs haben, wenn es sich als Erwachsener entschließt, seine Erstsprache nachzulernen oder auszubauen. Diese Bedürfnisse gleichen nicht mehr jenen, die es als Kind, das eben erst im Einwanderungsland angekommen ist, hatte, sondern eher schon jenen eines Individuums, das zwar Vorkenntnisse in seiner HLL hat, aber schon in der zweiten oder dritten Generation in einem Land lebt.

Student Characteristics	Needs
Newly-arrived immigrant children	Language maintenance Continued development of age-appropriate language competencies Acquisition of prestige variety of the language
Newly-arrived immigrant adolescents/young adults	
High literacy	Language maintenance Continued development of age-appropriate language competencies
Low literacy	Language maintenance Development of literacy skills in first language Continued development of age-appropriate language competencies Acquisition of prestige variety of language
Second and third generation bilinguals	Maintenance, retrieval, and/or acquisition of language competencies (e.g., oral productive abilities) Expansion of bilingual range Transfer of literacy skills developed in English to Spanish Acquisition of prestige variety of the language

Tabelle 11.2: Student Characteristics and Needs (adaptiert nach Tabelle 4 in Valdés 1995: 307).

Für unsere Zwecke wollen wir die Aufmerksamkeit daher vor allem auf den Erhalt, die Wiederherstellung und den Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten bei HLL richten, die über – nicht näher zu bestimmende – Kenntnisse ihrer HL verfügen, allerdings formal in einer Zweitsprache unterrichtet worden sind, welche mit der Zeit zur primären Sprache geworden ist.

Kagan & Dillon (2008: 149) betonen, dass es bei der Planung und Durchführung von speziellen Kursen für HLL[65] wichtig ist, jene Merkmale zu kennen, die HLL von FSL unterscheiden. Diese Gegenüberstellung an Fähigkeiten der HLL und FSL haben Kagan & Dillon (2008) tabelarisch nach den von Campbell & Rosenthal (2000: 167–170; s. auch Abschnitt 9.3.1 auf Seite 88) identifizierten Merkmalen, wie in Tabelle 11.3 auf der nächsten Seite zu sehen, aufgestellt.[66]

Auf der Ebene der Phonologie sind HLL nahezu mit Muttersprachlern zu vergleichen. FSL hingegen beherrschen nach zwei Jahren Sprachunterricht lediglich eine akzentuierte Standardvariante der jeweiligen Sprache.

65 Aber nicht nur für die Erstellung und Durchführung einzelner Kurse ist das im folgenden Gesagte wichtig, sondern auch für die Erstellung von Curricula für komplette Studiengänge.

66 Es ist zu betonen, dass es sich bei den aufgestellten Merkmalen um jene von HLL und jene von FSL, die die jeweilige Sprache bereits zwei Jahre lang gelernt haben, handelt.

HLL beherrschen den Großteil der Grammatik, sind allerdings mit den Regeln kaum vertraut. FSL hingegen sind mit den grammatikalischen Regeln der von ihnen gelernten Fremdsprache vertraut, können diese jedoch in alltäglicher Kommunikation nicht flüssig anwenden und verstehen.

Knowledge and competencies	Typical heritage language learners	Traditional foreign language learners
Phonology	Pronunciation, stress, and intonation are close to native speaker level; may be dialect	Have acquired most of the phonological system of a standard dialect; pronunciation is accented
Grammar	Use much of the grammatical system appropriately, not familiar with the rules	Familiar with the rules, but cannot use them fluently nor comprehend them fully in real-life communication
Vocabulary	Have acquired extensive vocabulary, but range is limited to home, community, and religious instructions; a large number of "borrowings" from the majority language are noted	Vocabulary is extremely limited, but consistent with the prestige dialect
Sociolinguistic rules	Control registers relating to verbal interactions with family and community members; competence is limited by range of social interactions	Have very limited knowledge and control of sociolinguistic rules except for those appropriate to the classroom
Literacy skills	Have not developed literacy skills beyond elementary levels. However, are capable of developing such skills quickly, can learn to process lengthy texts early on acquiring literacy	Have a good to very good foundation for development of literacy

Tabelle 11.3: Vergleich von HLL und FSL (adaptiert nach Tabelle in Kagan & Dillon 2008: 148).

Das Vokabular von HLL ist umfangreich, allerdings auf den familiären, gemeinschaftlichen und religiösen Bereich eingeschränkt, wobei viele Entlehnungen festgestellt werden können. Demgegenüber ist das Vokabular von FSL sehr beschränkt und sehr an die prestigeträchtige Standardvariante angelehnt.

HLL beherrschen jene sprachlichen Register, die ihnen durch den Umgang mit der Familie, und der sprachlichen und religiösen Gemeinschaft geläufig sind. Die Kompetenz in anderen sprachlichen Registern ist stark vom Zugang zu diesen Registern abhängig. Im Vergleich dazu haben FSL allerdings ein sehr eingeschränktes Wissen um die soziolinguistischen Regeln, wobei sich diese vor allem auf den Klassenraum beschränken.

Geht es um die Lesefähigkeit, so sind HLL deutlich unter dem elementaren Niveau. Allerdings sind sie fähig, die Lesefähigkeit sehr schnell auszubauen und können so früh auch längere Texte beim Erwerb der Lesefähigkeit lesen. FSL haben nach zwei Jahren Sprachunterricht bereits sehr gute Grundlagen bei der Lesefähigkeit.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Kenntnisse und Fähigkeiten schlagen bereits Kagan & Dillon (2001) unterschiedliche methodische Herangehensweisen beim Unterricht von FSL und HLL vor: den Mikro-Ansatz und den Makro-Ansatz. Diese Ansätze sind in Kagan & Dillon (2008) wie folgt beschrieben:

> Because of heritage learners' prior and extensive exposure to language, approaches that take their global knowledge into account are considered to be most beneficial. Such approaches have been termed "macro-approaches" [...]. A macro-approach can be otherwise described as a global or top-down approach that builds on learners' initial abilities in speaking and listening. A micro-approach, by contrast, builds competency from the bottom up, by isolating the elements of the language and gradually increasing in complexity. Instructional needs of heritage learners can be best met by "macro-approaches" to curricular and material development [...]. (Kagan & Dillon 2008: 149)

Welche Bedürfnisse mit diesen Ansätzen im Unterricht von FSL und HLL in den jeweiligen Lehrgebieten gedeckt werden, ist in Tabelle 11.4 auf der nächsten Seite zu sehen. Die Tabelle macht deutlich, dass sich die Bedürfnisse von FSL und HLL zum Teil gravierend unterscheiden. Während sich FSL ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in allen aufgelisteten Lehrbereichen Schritt für Schritt aneignen müssen und das Weiterkommen stets vom aktuellen Wissensstand und der Verinnerlichung der gelernten Regeln – im Bereich der Kultur sicherlich auch Werte, Sitten, Normen, soziale Rollen etc. – abhängt, können – oder könnten in entsprechenden Kurse bzw. bei einer gezielten Förderung – HLL bereits von Anfang an auf dieses Wissen aufbauen und ihre Fähigkeiten weiter vertiefen.

Daraus ergibt sich klar eine Forderung nach für HLL geeigneten Unterrichtsmaterialien, welche deren Bedürfnissen entsprechen:

> There is clearly a need for textbooks and other materials designed to meet the unique needs of heritage students. Such a textbook needs to: be cognitively appropriate; start at the point of comfort; move rapidly but consistently; have adequate grammar explanations and employ a macroapproach to grammar; incorporate those layers of vocabulary that students are unfamiliar or only marginally familiar with; contain pertinent cultural, sociocultural and sociolinguistic information.4 And finally, like the foreign language learner, the heritage learner needs to be taught learning strategies. (Kagan & Dillon 2001: 514)

Dass die Entwicklung solcher Lehrbücher mit einer wissenschaftlichen Vorarbeit und intensiven Vorbereitung verbunden ist, steht außer Frage. Dennoch sollen Lehrende von HLL-Kursen bzw. Kursen mit HLL dazu angehalten werden, über entsprechendes Material für HLL zu reflektieren und eine geeignete Auswahl für diese zu treffen.

Teaching domains	Non-Heritage Learners	Heritage Learners
Pronunciation and intonation	Instruction throughout course of study	Typically none
Vocabulary	Full range	Age appropriate/literary/ academic/formal
Grammar	Micro-approach (e.g. case by case)	Macro-approach (i.e., by concept)
Reading	Small texts, gradually and slowly increasing in volume and complexity	Fairly large and complex texts almost from the very beginning
Writing	Sentence level, gradually advancing to paragraph level. The writing even at high levels of proficiency rarely approaches native ability	High degree of internal grammar allows expansive writing assignments at early stages of instruction. Macro-approach to writing: concentrate on the content and gradually improve spelling, grammar and stylistics
Speaking	Micro-approach: initially restricted to dialog, gradually progressing to monologue and discussion	Macro-approach: emphasis on monologue and discussion
Listening	Micro-approach: short simple texts, gradually increasing in volume and complexity	Macro-approach: full range of native language input, that is movies, documentaries, lectures
Culture	Micro-approach: initially isolated cultural items	Macro-approach: full range of native language input, audio, visual, and print

Tabelle 11.4: Bedürfnisse von HLL und FSL im Unterricht (adaptiert nach Tabelle in Kagan & Dillon 2008: 150; im Original in Kagan & Dillon 2001: 513).

Dabei sollten Lehrende von HLL-Kursen und Lehrende einzelner HLL in einem Fremdsprachenkurs HLL fordern, aber auch nicht überfordern, denn

> many become discouraged with what they see as sub-standard levels of proficiency. It is likely that HL programmes that help dispel these notions and stress the successes of these students will have a better chance of succeeding and improving students' confidence in their own ability. (Cho *et al.* 1997: 100f.)

An den österreichischen Hochschulen könnte ein verstärktes Eingehen auf HLL, eine gezielte Fokussierung auf deren sprachliche Schwächen bei gleichzeitiger Förderung der vorhandenen Stärken, die Bewusstmachung deren Bedeutung als mehrsprachige Individuen für sich selbst, aber auch für die Gesellschaft etc. dazu beitragen, dass die Anzahl von Individuen, die als hochkompetente Sprecher/innen der Umgebungssprache und HL, als Träger/innen der Umgebungskultur und HC sowie Expertinnen und Experten zum Thema ‚Mehrsprachigkeit' anzusehen wären, steigt.

KAPITEL 12

Schlussbemerkungen und Ausblick

12.1 Kurz zusammengefasst ...

Gut. Mehrsprachigkeit ist also keine bösartige Krankheit und/oder keine Erfindung irgendeiner verschwörerischen Untergrundorganisation, sondern weltweit der Normalfall in vielen Gesellschaften und bei den meisten Individuen. Man braucht sich vor Mehrsprachigkeit nicht fürchten und kann sich durchaus über die der Gesellschaft und den Individuen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen freuen. Mehrsprachigkeit ist auch nicht mit einer – eher schlecht als recht – gearteten Kompetenz in irgendeiner Fremdsprache zu verwechseln. Hier muss man von Polyglotten sprechen. Soweit so klar.

Es ist verständlich, dass aufgrund der Dichte des Themas *Heritage Language Education* nicht alle Bereiche erschöpfend diskutiert werden konnten. Dies war auch nicht Sinn und Zweck dieser Arbeit. Der Sinn und Zweck dieser Arbeit ist es, die Leser/innen auf dem Umweg ‚Mehrsprachigkeit' zum Thema *Heritage Language Education* heranzuführen, und so dieses Thema erst überhaupt zur Diskussion zu bringen und im Hochschulbereich relevant zu machen.

Manche Bereiche – so die unterschiedlichen Betrachtungsweisen auf das Thema, aber auch das Thema ‚Mehrsprachigkeit' selbst – konnten – ja mussten gar als Vorbedingung zum Verständnis des dritten Teils dieser Arbeit – detailliert besprochen werden, andere Themen fanden ob ihrer Größe erst gar keinen Einzug in die hier aufgestellten Ausführungen (s. hierzu die Ausführungen in Unterkapitel 12.2 auf Seite 130).

Gezeigt werden konnte allerdings, dass sich FSL, welche die Zielsprache bereits seit zwei Jahren lernen, und HLL durchaus in ihren Kenntnissen der betreffenden Sprache und Kultur unterscheiden und somit unterschiedliche Bedürfnisse im Unterricht haben. Es unterscheiden sich allerdings nicht nur FSL und HLL in Bezug auf die Bedürfnisse, die im Sprachenunterricht gestillt werden sollen, auch HLL kommen mit unterschiedlichen Wünschen und Zielen in den Unterricht, und suchen nach der

Erfüllung dieser bzw. versuchen diese zu erreichen. So kann es durchaus vorkommen, dass der Sprachbeherrschung seitens eines/einer HLL wenig Beachtung geschenkt wird, während für sie/ihn die kulturellen Aspekte vordergründig sind. Andere HLL wiederum legen Wert auf eine profunde Sprachausbildung, während für sie kulturelle Aspekte der Sprachgemeinschaft weniger relevant sind. Zwischen diesen beiden Extremen wird allerdings im Allgemeinen die Mehrzahl der HLL zu finden sein: Lernerinnen und Lerner, die ihre unvollständig erworbene und im formalen Unterricht nie ausgebaute Erstsprache nachlernen bzw. die bereits vorhandenen Kenntnisse festigen möchten, aber auch Kontakt zu ihrer HL aufrechthalten und eine Verbindung zu Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, anderen HLL und an dieser Sprache und Kultur interessierten FSL aufbauen möchten.

12.2 Ausblick

Zusammenfassend sei erwähnt, dass das Themengebiet *Heritage Language Education* in Österreich, und in Europa im Allgemeinen – verglichen mit dem hauptsächlich nordamerikanischen und australischen Raum, in dem sich Wissenschafter/innen seit über 20 Jahren intensiv mit HLS bzw. HLL befassen (vgl. Brinton *et al.* 2008), – noch weitgehend unerforscht ist. Wie sich im Laufe dieser Arbeit bestätigt hat, gibt es in Bezug auf den Bereich *Heritage Language Education* und sämtliche damit verbundene Bereiche (*Heritage Language*, *Heritage Culture*, *Heritage Language Speaker*, *Heritage Language Learner*) in der österreichischen/europäischen Forschung nach wie vor große Defizite. Daher wirft die Thematik jede Menge Fragen auf, die es zu erforschen gilt, sei es auf psycholinguistischer, soziolinguistischer oder didaktischer Ebene.

Ein für die Wissenschaft bedeutender psycholinguistischer Aspekt ist etwa die Frage danach, auf welchem Niveau die sprachlichen Kenntnisse von HLS/HLL verankert sind. HLS und HLL sind sehr häufig Individuen mit Migrationshintergrund, die eine verhältnismäßig heterogene Gruppe bilden. Dazu zählen sowohl HLS und HLL mit nahezu muttersprachlichen als auch solche mit lediglich rudimentären Kenntnissen ihrer HL. Wo liegen demnach die sprachlichen Kompetenzen auf linguistischer Ebene genau in jener verhältnismäßig heterogenen Gruppe? Welche Charakteristika hat deren unvollständig erworbene Erstsprache im Vergleich zu jener von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern auf der einen Seite und FSL auf der anderen Seite?

Eingegangen wurde in dieser Arbeit explizit nicht auf das grammatikalische System von HLS bzw. HLL. Dass es hier auf allen linguistischen Ebenen gravierende Unterschiede zwischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, FSL und HLS/HLL gibt, zeigen eindrucksvoll Benmamoun *et al.* (2010) in ihrer Arbeit *White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics*. Die Autoren diskutieren anhand einer beträchtlichen Anzahl von Forschungsergebnissen die Kompetenz von HLS/HLL auf

den linguistischen Ebenen ‚Phonetik/Phonologie' (Arbeiten zur muttersprachlichen Aussprache vs. nicht muttersprachlichem Akzent vs. HL-Akzent etc.), ‚lexikalische Kategorien' (Arbeiten zur Abnahme der morphosyntaktischen Kompetenz bei HLS; zum lexikalischen Zugriff in der Produktion und beim Verständnis bei HLS; zu lexikalischen Entscheidungsaufgaben etc.), ‚Morphologie' (Arbeiten zur nominalen und verbalen Flexionsmorphologie etc.), ‚Syntax' (Arbeiten zum syntaktischen Wissen etc.), ‚Semantik' (Arbeiten zum Verständnis des Genitivs der Verneinung; zur differenziellen Objektmarkierung; zur Semantik von Artikeln etc.) und äußern sich auch zum ‚Code-switching'. Die in der Arbeit von Benmamoun *et al.* (2010) aufgeführten Arbeiten beziehen sich allerdings überwiegend auf den nordamerikanischen Raum, weshalb sie hier bewusst nicht in den Kreis der Betrachtungen miteinbezogen worden sind. Es ist wünschenswert, dass im deutschsprachigen Raum eigene Untersuchungen zur Kompetenz von HLS/HLL in den genannten linguistischen Ebenen stattfinden.

Auf soziolinguistischer Ebene stellt sich die Frage nach der – in dieser Diplomarbeit von Lee (2005) aufgezeigten – Identifizierung von HLL und deren Motiven zum Erlernen der HL und HC: Wie können denn HLL ausgemacht werden? Welche Einstellungen und welche Motivation haben die in Lee (2005: 562; Figure 2) aufgezeigten Lernergruppen zu ihrer HL und HC? Welche Beziehung haben HLL zu ihrer Zielsprache? Wie ist diese Beziehung zur Zielsprache durch die sprachlichen Kompetenzen beeinflusst? Wie kann der Unterricht zur Stärkung der Identität von HLL beitragen? Wie steht es um das Wissen in der HC, die HLL nur durch das familiäre Umfeld, einen eingeschränkten Personenkreis der Sprachgemeinschaft innerhalb einer anderssprachigen und anderskulturellen Mehrheitsgesellschaft, und eventuell durch Medien erfahren haben? Daneben stellen sich für den Hochschulbereich aber auch Fragen nach den Lernerinnen und Lernern von Fremdsprachenkursen selbst: Wer sind denn die HLL, die an den Fachbereichen, Instituten und Zentren ihre HL und HC nachlernen und ausbauen? Mit welchem Wissen und welchen Vorstellungen kommen sie in den Unterricht? Welche Ziele verfolgen sie? Wie und wann können FSL und HLL miteinander verzahnt werden, sodass sie voneinander bestmöglich profitieren, ohne dass es zur Überforderung der FSL und einer Unterforderung der HLL kommt?

Die Antwort auf die Fragen zu den sprachlichen Kenntnissen der HLL sowie deren Motivation zum Lernen der HL und HC etc. hilft Fragen aus der Perspektive der Didaktik zu beantworten: Wie kann das Niveau der HLL-Kurse hoch gehalten oder gesteigert werden, ohne dass es zu einer Überforderung der HLL kommt? Wie können vereinzelte HLL in Fremdsprachenkursen dazu angehalten werden, eine Leistung zu erbringen, die über das Ausmaß des in den Sprachbeherrschungskursen geforderten Stoffes hinausgeht? Wie müssen Unterrichtsmaterialien aussehen, die den Bedürfnissen von HLL entsprechen? Ein weiterer Aspekt, der Bedarf zur intensiven Auseinandersetzung nahelegt, ist etwa die Fragestellung nach der Gestaltung des

bereits existierenden Angebots von Sprachkursen für HLL und FSL. Fakt ist, dass bei Sprachlernerinnen und Sprachlernern – häufig gravierende – Differenzen in Bezug auf die Zielsprache, sowohl sprachlich als auch kulturell, gegeben sind. Dies wiederum verlangt, den Lernenden – sowohl FSL als auch HLL – einen methodisch-didaktisch angepassten Unterricht zu ermöglichen, der speziell auf deren Bedürfnisse ausgerichtet ist. Beide Personengruppen müssen, um die Kompetenzen zielgerecht und effizient zu fördern, getrennt voneinander unterrichtet werden. Dies beugt Unter- (bei HLL) bzw. Überforderung (bei FSL) bei den Lernenden vor und verhilft, die jeweiligen Lernenden bezogen auf ihre Fähigkeiten individuell zu fördern.

Was im nordamerikanischen Kontext für alle Sprachen abgesehen von Englisch gilt, sollte im deutschsprachigen Raum für alle Sprachen abgesehen von Deutsch gelten:

> We need to understand and articulate the benefits to individuals and to society of proficiency in languages other than English; create and document excellent programs to develop, to professional levels, the language proficiency of those who speak languages other than English; develop systematic methods for deciding which languages focus on; and create networks of stakeholders who will work together to build effective programs and approaches. (Peyton *et al.* 2008: 173)

Möge es nun auch im deutschsprachigen Raum zu einer fruchtbaren Diskussion zum Thema *Heritage Language Education* kommen.

Literatur

Albers, Rachael Kay (2011): Speak Spanish? At Your Own Risk: Minority Languages and Anti-immigrant Fever in the United States. URL: http://multilingualmania.com/speak-spanish-at-your-own-risk-minority-languages-and-anti-immigrant-fever-in-the-united-states/ (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 19).

Alladina, Safder (1996): Rural and urban migration. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 327–332 (siehe S. 10).

Allardt, Eric (1996): Dominant autochthonous groups. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 342–351 (siehe S. 11).

Andresen, Helga (2010): Erstsprache. In: Glück, Helmut [Hrsg.], *Metzler Lexikon Sprache.* Metzler: Stuttgart. S. 184 (siehe S. 28, 45).

Apeltauer, Ernst (1997): *Bilingualismus und Mehrsprachigkeit.* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht 18). Bildungswissenschaftliche Hochschule, Flensburg Universität, Abteilung Deutsch als fremde Sprache: Flensburg (siehe S. 34).

Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard; Lutz Götze; Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Walter de Gruyter: Berlin. S. 628–638 (siehe S. 42).

Apeltauer, Ernst (2003): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung.* (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 15). Langenscheidt: Berlin (siehe S. 31).

Archan, Sabine & Helmut Dornmayr (2006): *Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen: Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf.* (ibw-Schriftenreihe Nr. 131). Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft: Wien (siehe S. 113).

Aronin, Larissa & Muiris Ó Laoire (2004): Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: Hoffmann, Charlotte & Jehannes Ytsma [Hrsg.], *Trilingualism in Family, School and Community.* (Bilingual Education and Bilingualism 43). Multilingual Matters: Clevedon [UK]. S. 11–29 (siehe S. 68).

Aronin, Larissa & David M. Singleton (2012): *Multilingualism.* (IMPACT: Studies in Language and Society 30). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam (siehe S. 35, 36).

Baetens Beardsmore, Hugo (1986): *Bilingualism: Basic Principles.* (Multilingual Matters 1). Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 34).

Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* (Bilingual Education and Bilingualism 79). Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 13).

Baker, Colin & Sylvia Prys Jones (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education.* Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 78).

Bassock, Jacques (2011): *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht: Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun.* kassel university press: Kassel (siehe S. 65).

Baur, Rupprecht S. (2001): Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweisprachiger Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: *Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, **1**(1): S. 45–58 (siehe S. 11, 14, 15, 80).

Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* A. Francke Verlag: Tübingen. S. 439–445 (siehe S. 38).

Beale, Lewis (2010): U.S. Students Hurting in Foreign Languages. url: http://www.psmag.com/culture-society/u-s-students-hurting-in-foreign-languages-13529/ (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 81).

Benmamoun, Elabbas; Silvina Montrul & Maria Polinsky (2010): *White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics*. Harvard University. url: http://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl_white_paper_june_12.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 78).

Bertrand, Yves & Herbert Christ (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, **43**(4): S. 208–213 (siehe S. 105).

BGBl. Nr. 86/1981: *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 27. Jänner 1981 über die Führung von alternativen Pflichtgegenständen, Freigegenständen, unverbindlichen Übungen und Förderunterricht sowie die Teilung des Unterrichtes bei einzelnen Unterrichtsgegenständen in Schülergruppen (Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung)*. url: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009511 (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 118).

Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie (2004): Introduction. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie [Hrsg.], *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics 15). Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 1–2 (siehe S. 9).

Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press: Cambridge (siehe S. 43).

Bickes, Hans & Ute Pauli (2009): *Erst- und Zweitspracherwerb*. (UTB LIBAC 3281). Fink: Paderborn (siehe S. 34, 44, 52).

Birić, Vesna (1986): Zur Diachronie der deutschen Bezeichnung „Muttersprache“. In: Denison, Norman; Karl Sornig; Hanspeter Gadler & Hans Grassegger [Hrsg.], *Muttersprache(n): Referate vom zweiten internationalen Soziolinguistischen Symposion Graz 21.–23 Oktober 1985*. (Grazer linguistische Studien 27). : S. 15–20 (siehe S. 27).

Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. Holt: New York und NY (siehe S. 41, 43).

BMUKK [Hrsg.] (2012a): *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/11.* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2012). bm:ukk: Wien. (siehe S. 114, 115).

BMUKK [Hrsg.] (2012b): *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Gesetze und Verordnungen.* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2012). bm:ukk: Wien. (siehe S. 117).

BMUKK [Hrsg.] (2013): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12.* (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2013). bm:ukk: Wien. (siehe S. 116).

BMUKK & BMWF [Hrsg.] (2008): *Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte.* bm:ukk & bmwf: Wien. URL: http://www.oesz.at/oesko/dat/AT_Laenderbericht_DT_Endversion_070502final.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 109–111).

Boeckmann, Klaus-Börge (1997): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Das Beispiel Burgenland.* (Arbeiten zur Sprachanalyse 26). Lang: Frankfurt/Main (siehe S. 48).

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, **158**(1–2): S. 21–28 (siehe S. 33, 34).

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Akkulturation. In: Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* (UTB Sprachwissenschaft 8422). A. Francke Verlag: Tübingen. S. 5 (siehe S. 93).

Borgwaldt, Susanne & Simone Grossmann (2011): CfP: Unvollständiger Erstspracherwerb: Heritage Sprecher im In- und Ausland, DGfS 2012: E-Mail-Aussendung. URL: https://lists.univie.ac.at/pipermail/slawistik/2011-July/004008.html (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. xvii, 83).

Boyes Braem, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung.* (Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 11). Signum: Hamburg (siehe S. 31).

Brecht, Richard D. & Catherine W. Ingold (2002): Tapping a National Resource: Heritage Languages in the United States. In: *ERIC Clearinghouse on*

Languages and Linguistics, (EDO-FL-98-12): S. 1–2. URL: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0202brecht.pdf (besucht am 01. 06. 2013) (siehe S. 84, 122, 123).

Brinton, Donna M.; Olga Kagan & Susan Bauckus [Hrsg.] (2008): *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Routledge: London. (siehe S. 80, 130).

Brizić, Katharina (2006): Das geheime Leben der Sprachen: Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. In: *Kurswechsel*, **2**: S. 32–43 (siehe S. 79, 99).

Broeder, Peter & Guus Extra (1999): *Language, Ethnicity, and Education: Case Studies on Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*. (Multilingual Matters 111). Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 80).

Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. (UTB Sprachwissenschaft 1505). A. Francke Verlag: Tübingen (siehe S. 29, 31).

Campbell, Russell N. & Judith W. Rosenthal (2000): Heritage Languages. In: Rosenthal, Judith W. [Hrsg.], *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Lawrence Erlbaum: Mahwah und NJ. S. 165–184 (siehe S. 23).

Carreira, María (2004): Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". In: *Heritage Language Journal*, **2**(1): S. 1–25 (siehe S. 83, 99, 101).

Cenoz, Jasone & Ulrike Jessner (2000): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. (Bilingual Education and Bilingualism 19). Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 4).

Chilla, Solveig; Monika Rothweiler & Ezel Babur (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. E. Reinhardt: München (siehe S. 44).

Cho, Grace (2000): The Role of Heritage Language in Social Interactions and Relationships: Reflections from a Language Minority Group. In: *Bilingual Research Journal*, **24**(4): S. 369–384. DOI: 10.1080/15235882.2000.10162773 (siehe S. 95, 96).

Cho, Grace; Kyung-Sook Cho & Lucy Tse (1997): Why ethnic minorities want to develop their heritage language: The case of Korean–Americans. In: *Language,*

Culture and Curriculum, **10**(2): S. 106–112. DOI: 10.1080/07908319709525244 (siehe S. 75, 92–96, 128).

Cho, Grace; Fay Shin & Stephen Krashen (2004): What Do We Know About Heritage Languages? What Do We Need To Know About Them? In: *Multicultural Education*, **11**(4): S. 23–26 (siehe S. 85).

Clahsen, Harald & Claudia Felser (2012): The Potsdam Research Institute for Multilingualism. In: *Linguistische Berichte*, **229**: S. 99–116. (Besucht am 02. 11. 2012) (siehe S. 10).

Clyne, Michael G. (1991): *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge University Press: Cambridge (siehe S. 80).

Clyne, Michael G. (2001): Can the shift from immigrant languages be reversed in Australia? In: Fishman, Joshua A. [Hrsg.], *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. (Multilingual Matters 116). Multilingual Matters: Clevedon [UK]. S. 364–390 (siehe S. 80).

Crawford, James (2004): *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Bilingual Educational Services: Los Angeles und CA (siehe S. 18, 20, 22).

Cummins, Jim (1991): Introduction. In: *The Canadian Modern Language Review*, **47**: S. 601–605 (siehe S. 80).

Cummins, Jim (2005): A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. In: *The Modern Language Journal*, **89**(4): S. 585–592. JSTOR: 3588628 (siehe S. 78).

Cummins, Jim (2009): Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **12**(3): S. 261–271. DOI: 10.1080/13670050903003751 (siehe S. 18, 19).

Datler, Wilfried; Rudolf de Cillia; Ines Garnitschnig; Ewelina Sobczak; Regina Studener-Kuras & Katrin Zell (2012): *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt: Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Zeit!Raum – Verein für soziokulturelle Arbeit: Wien (siehe S. 15, 48).

De Rosa, Raffaele (2007): *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern: Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Haupt: Bern (siehe S. 4).

De Cillia, Rudolf (2006): Spracherwerb in der Migration. In: *tribüne*, **2**: S. 4–9 (siehe S. 14).

De Cillia, Rudolf [Hrsg.] (2010): *Diskurs – Politik – Identität. Discourse – Politics – Identity: Festschrift für Ruth Wodak*. (Stauffenburg Festschriften). Stauffenburg Verlag: Tübingen. (siehe S. 47).

De Cillia, Rudolf (2011): *Spracherwerb in der Migration*. (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2011). bm:ukk: Wien (siehe S. 29).

De Cillia, Rudolf; Hans-Jürgen Krumm & Ruth Wodak (2003): *Die Kosten der Mehrsprachigkeit: Globalisierung und sprachliche Vielfalt*. Verl. der Österr. Akad. der Wiss.: Wien (siehe S. 10).

derStandard.at (2012-05-23): Aufregung um angebliches Türkischverbot an Schule. In: *derStandard.at*, URL: http://derstandard.at/1336697734091/Vorarlberg-Aufregung-um-angebliches-Tuerkischverbot-an-Schule (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 14).

Dewaele, Jean-Marc (2011): The cognitive perspective: Age effects and/or critical periods? In: Knapp, Karlfried & Barbara Seidlhofer [Hrsg.], *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. De Gruyter Mouton: Berlin. S. 279–308 (siehe S. 48, 50, 51).

Diebold, A. Richard JR. (1961): Incipient Bilingualism. In: *Language*, **37**(1): S. 97–112. JSTOR: 411253 (siehe S. 41, 42).

Dirim, İnci & Paul Mecheril (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul; Maria do Mar Castro Varela; İnci Dirim; Annita Kalpaka & Claus Melter [Hrsg.], *Migrationspädagogik: Materialien zum Band*. (Bachelor | Master). Beltz: Weinheim. S. 16–21 (siehe S. 28).

Draper, Jamie B. & June H. Hicks (2000): Where We've Been; What We've Learned. In: Webb, John B. & Barbara L. Miller [Hrsg.], *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. (ACTFL Foreign Language Education Series 2000). ACTFL Series 2000: Yonkers und NY. S. 15–35 (siehe S. 88).

Edmondson, Willis J. & Juliane House (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (UTB Sprachwissenschaft 1697). A. Francke Verlag: Tübingen (siehe S. 31).

Edwards, John (1994): *Multilingualism*. Routledge: London (siehe S. 41).

Ehlich, Konrad (1996): Migration. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 180–193 (siehe S. 10, 11).

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. (Oxford Applied Linguistics). Oxford University Press: Oxford (siehe S. 48).

Esser, Hartmut (2006a): Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. In: *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, **7–8**: S. 37 (siehe S. 15).

Esser, Hartmut (2006b): *Migration, Sprache und Integration*. (AKI-Forschungsbilanz 4). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH: Berlin (siehe S. 15).

Esser, Hartmut (2006c): *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus Verlag: Frankfurt/Main (siehe S. 15).

Esser, Hartmut (2006d): Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge: KMI Working Paper Nr: 7. Wien. URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP7.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 15).

Esser, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann [Hrsg.], *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 69–88 (siehe S. 15).

Europäische Kommission (1995): *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Europäische Kommission: Luxemburg (siehe S. 105).

Europäische Kommission (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006: Mitteilung der Kommission an das Europäische*

Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 24.7.2003. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM(2003) 449). Europäische Kommission: Brüssel (siehe S. 105, 107).

Europäische Kommission (2005): *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 22.1.2005*. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM(2005) 596). Europäische Kommission: Brüssel (siehe S. 105).

Europäische Kommission (2008): *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 18.9.2008*. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM(2008) 566). Europäische Kommission: Brüssel (siehe S. 105).

Europäische Kommission (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. (Spezial Eurobarometer 386 / Welle EB77.1). Europäische Kommission: Brüssel (siehe S. 10).

Europäische Kommission & Europäischer Rat (2002): *Europäischer Rat (Barcelona), 15. und 16. März 2002: Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. (EU-Nachrichten Dokumentation Nr. 1/2002). Vertretung der Europäischen Kommission in der Bundesrepublik Deutschland: Berlin. URL: http://ec.europa.eu/deutschland/pdf/newsroom/eu_news/eu_nachrichten_themen_4_de.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 105, 107).

Fettes, Mark (1998): Life on the Edge: Canada's Aboriginal Languages Under Official Bilingualism. In: Ricento, Thomas & Barbara Burnaby [Hrsg.], *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities*. Lawrence Erlbaum: Mahwah und N.J. S. 117–149 (siehe S. 80).

Fishman, Joshua A. (1964): Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry: A Definition of the Field and Suggestions for its Further Development. In: *Linguistics*, **9**: S. 32–70 (siehe S. 85, 86).

Fishman, Joshua A. (2001): 300-Plus Years of Heritag Language Education in the United States. In: Peyton, Joy Kreeft; Donald A. Ranard & Scott McGinnis [Hrsg.], *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics: McHenry und IL. S. 81–97 (siehe S. 75, 80).

FPÖ-Landesgruppe NÖ (2012): FP-Huber: ÖVP beschleunigt ihre Geisterfahrt bei Integration. URL: http://www.fpoe-noe.at/spezialseiten/news-detail/news/fp-huber-oevp-beschleunigt-ih/?cHash=327b4a519a3be4bd7da537947319e7cf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 14).

Franceschini, Rita (2003): Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In: Mondada, Lorenza [Hrsg.], *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism: Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs (Festschrift pour Georges Lüdi)*. A. Francke Verlag: Tübingen. S. 247–259 (siehe S. 10).

Gallo, Yadiry; Martha Garcia; Lucia Pinuelas & Irene Youngs (2008): Crisis in the Southwest: Bilingual Education Program Inconsistencies. In: *Multicultural Education*, **16**(2): S. 10–16. (Besucht am 01. 11. 2012) (siehe S. 20).

García, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell: Malden und MA (siehe S. 63, 64).

GfK Austria (2008): Migranten und Fernsehen in Österreich 2007. Wien. URL: http://mediaresearch.orf.at/c_studien/Migranten_Fernsehen_2007.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 90).

Giangreco, Vincent (2000): Learning My Heritage Language: An Odyssey of Self-Discovery. In: Webb, John B. & Barbara L. Miller [Hrsg.], *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. (ACTFL Foreign Language Education Series 2000). ACTFL Series 2000: Yonkers und NY. S. 59–66 (siehe S. 64, 65).

Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. (Reihe Forschung Pädagogik Bd. 1). Bergmann + Helbig: Hamburg (siehe S. 55, 78).

Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann [Hrsg.] (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. (siehe S. 15).

Gort, Mileidis; Ester J. de Jong & Casey D. Cobb (2008): SEeIng Through a Bilingual Lens: Structural and Ideological Contexts of Structured English Immersion in Three Massachusetts Districts. In: *Journal of Educational Research & Policy Studies*, **8**(2): S. 41–67. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ859091 (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 18–20).

Graf, Peter (1987): *Frühe Zweisprachigkeit und Schule: Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. (Münchner Universitätsschriften. Psychologie-Pädagogik). Hueber: München (siehe S. 48).

Graf, Peter (2008): Minderheiten in der Schule der Mehrheit: Stellungnahme aus Sicht der Wissenschaft. In: Gauger, Jörg-Dieter & Josef Kraus [Hrsg.], *Bildungschancen für Migranten*. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V: Sankt Augustin. S. 49–62 (siehe S. 14).

Grenoble, Lenore A. (2006): Endangered Languages. In: Brown, Keith [Hrsg.], *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Elsevier: Amsterdam. S. 137–147. doi: 10.1016/B0-08-044854-2/01279-7 (siehe S. 78, 79, 87).

Grimm, Thomas (2010): interkulturelle Kompetenz. In: Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (UTB Sprachwissenschaft 8422). A. Francke Verlag: Tübingen. S. 140 (siehe S. 93).

Grosjean, François (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. In: *Brain and Language*, **36**(1): S. 3–15 (siehe S. 43, 45).

Grosjean, François (1997): The bilingual individual. In: *Interpreting*, **2**(1): S. 163–187. doi: 10.1075/intp.2.1-2.07gro (siehe S. 45).

Grosjean, François (2004): Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie [Hrsg.], *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics 15). Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 32–63 (siehe S. 43, 45).

Grosjean, François (2008): *Studying Bilinguals*. (Oxford Linguistics). Oxford University Press: Oxford (siehe S. 45).

Gruber, Barbara (2012): *Kroatische Migrant/innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen*. (ÖIF-Dossier 23). Wien. url: http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/kroatische_migrantinnen_in_oesterreich/ (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 90).

Haller, Michaela (2007): *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich: Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Graz (siehe S. 107, 108).

Hamers, Josiane F. & Michel H. A. Blanc (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press: Cambridge. URL: http://www.loc.gov/catdir/samples/cam032/99012600.html (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 68).

Haugen, Einar (1953): *The Norwegian Language in America*. (Publications of the American Institute, University of Oslo). University of Pennsylvania: Philadelphia und PA (siehe S. 43).

Haugen, Einar (1987): *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning – Problems and Pleasures*. (Contributions to the Sociology of Language 46). De Gruyter Mouton: Berlin (siehe S. 42, 44).

Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2010): Interkulturalität, die/interkulturell. In: Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (UTB Sprachwissenschaft 8422). A. Francke Verlag: Tübingen. S. 137–138 (siehe S. 93).

Höhle, Mandy (2010): Erstsprache. In: Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (UTB Sprachwissenschaft 8422). A. Francke Verlag: Tübingen. S. 69 (siehe S. 28).

Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, **51**(2): S. 236–251 (siehe S. 15).

Hornberger, Nancy H. (1987): Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru. In: *NABE Journal*, **11**(2): S. 117–140 (siehe S. 21, 22).

Hornberger, Nancy H. (2002): Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. In: *Language Policy*, **1**: S. 27–51 (siehe S. 11).

Hornberger, Nancy H. & Shuhan C. Wang (2008): Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In: Brinton, Donna M.; Olga Kagan & Susan Bauckus [Hrsg.], *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Routledge: London. S. 3–35 (siehe S. 80).

Hufeisen, Britta & Ulrike Jessner (2011): Learning and teaching multiple languages. In: Knapp, Karlfried & Barbara Seidlhofer [Hrsg.], *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. De Gruyter Mouton: Berlin. S. 109–137 (siehe S. 35).

Hyltenstam, Kenneth & Niclas Abrahamsson (2003): Maturational Constraints in SLA. In: Doughty, Catherine & Michael H. Long [Hrsg.], *The Handbook of Second Language Acquisition*. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 539–588 (siehe S. 51).

Ijalba, Elizabeth; Loraine K. Obler & Shyamala Chengappa (2004): Bilingual Aphasia. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie [Hrsg.], *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics 15). Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 71–89 (siehe S. 51).

Institut für Anglistik/Universität Innsbruck (2011): Über LAILA. url: http://www.uibk.ac.at/anglistik/laila/about/projectdescription.html.de (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 59, 60, 112).

Jeon, Mihyon (2001): Avoiding FOBs: An Account of a Journey. In: *Working Papers in Educational Linguistics*, **17**(1&2): S. 82–106 (siehe S. 21).

Jo, Hye-Young (2001): 'Heritage' Language Learning and Ethnic Identity: Korean Americans' Struggle with Language Authorities. In: *Language, Culture and Curriculum*, **14**(1): S. 26–41. doi: 10.1080/07908310108666610 (siehe S. 95).

Kagan, Olga (2005): In Support of a Proficiency-based Definition of Heritage Language Learners: The Case of Russian. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **8**(2): S. 213–221. doi: 10.1080/13670050508668608 (siehe S. 90).

Kagan, Olga & Kathleen Dillon (2001): A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. In: *The Slavic and East European Journal*, **45**(3): S. 507–518. JSTOR: 3086367 (siehe S. 84, 89, 90, 92, 122, 127, 128).

Kagan, Olga & Kathleen Dillon (2008): Issues in Heritage Language Learning in the United States. In: Hornberger, Nancy H. [Hrsg.], *Encyclopedia of Language and Education*. (Springer Reference 4). Springer Science+Business Media LLC: Boston und MA. S. 143–156. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3_95 (siehe S. 78).

Keim, Inken & Rosemarie Tracy (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: Frech, Siegfried & Karl-Heinz Meier-Braun [Hrsg.], *Die offene Gesellschaft: Zuwanderung und Integration*. (Basisthemen Politik). Wochenschau Verlag: Schwalbach. S. 121–144 (siehe S. 15, 46).

Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Aronin, Larissa [Hrsg.], *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition.* (AILA Applied Linguistics Series 6). Benjamins: Amsterdam. S. 11–26 (siehe S. 38).

Kielhöfer, Bernd & Sylvie Jonekeit (1998): *Zweisprachige Kindererziehung.* Stauffenburg Verlag: Tübingen (siehe S. 15, 17, 61).

Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb: Eine Einführung.* (Athenäums Studienbuch Lingusitik). Hain: Frankfurt/Main (siehe S. 31).

Knapp, Karlfried & Barbara Seidlhofer [Hrsg.] (2011): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning.* De Gruyter Mouton: Berlin. (siehe S. 36, 37).

Kong, Grace (2011): The Roles of Attitude, Motivation, and Identity in Heritage Language Learning among Korean Americans. In: *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, **11**(2): S. 94–119 (siehe S. 93, 94, 99).

Königs, Frank G. (2002): Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. In: Koroschetz de Maragno, Renate [Hrsg.], *Brückenschlag: Lengua y cultura alemanas: un puente entre dos continentes.* (Actas del X Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos; Caracas, Venezuela octubre 2000). Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela: Caracas. S. 47–60 (siehe S. 37).

Kramsch, Claire (2008): Applied Linguistic Theory and Second/Foreign Language Education. In: Hornberger, Nancy H. [Hrsg.], *Encyclopedia of Language and Education.* (Springer Reference 4). Springer Science+Business Media LLC: Boston und MA. S. 3–15. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3_85 (siehe S. 54).

Krumm, Hans-Jürgen (2008): „Bunt ist besser als nur Deutsch“: Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth [Hrsg.], *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 – ein Kooperationsprojekt des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung (bifeb) und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds.* (VÖV-Edition Sprachen 2). Verband Österreichischer Volkshochschulen: Wien. S. 23–40 (siehe S. 11).

Krumm, Hans-Jürgen (2010): interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und*

Zweitsprache. (UTB Sprachwissenschaft 8422). A. Francke Verlag: Tübingen. S. 139–140 (siehe S. 93).

Lambert, Wallace E. (1973): Culture and Language as Factors in Learning and Education: (Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning" (5th, Western Washington State College, Bellingham, Washington, November 1973) and at the Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (Denver, Colorado, March 1974)). In: *ERIC Institute of Education Sciences*, **ED096820**. URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED096820 (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 62, 63).

Laroussi, Foued & Jean-Babtiste Marcellesi (1996): Colonisation et décolonisation. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 193–199 (siehe S. 10).

Lee, Jin Sook (2002): The Korean Language in America: The Role of Cultural Identity in Heritage Language Learning. In: *Language, Culture and Curriculum*, **15**(2): S. 117–133. DOI: 10.1080/07908310208666638 (siehe S. 93).

Lee, Jin Sook (2005): Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages. In: *Foreign Language Annals*, **38**(4): S. 554–563. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02522.x (siehe S. 89, 95, 97–103, 131).

Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley: New York und NY (siehe S. 48, 50, 51).

Lewis, Paul M. (2009): Ethnologue: Languages of the World: Map. Hrsg. von Paul M. Lewis. Dallas und TX. URL: http://archive.ethnologue.com/16/show_map.asp?name=World%5C&seq=10 (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 12).

Lewis, Paul M.; Gary F. Simons & Charles D. Fennig (2013): Ethnologue: Languages of the World. Hrsg. von Paul M. Lewis; Gary F. Simons & Charles D. Fennig. Dallas und TX. URL: http://www.ethnologue.com/statistics (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 9).

Long, Michael H. (1990): Maturational Constraints on Language Development. In: *Studies in Second Language Acquisition*, **12**(03): S. 251. DOI: 10.1017/S0272263100009165 (siehe S. 51).

Lüdi, Georges (1996a): Mehrsprachigkeit. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 233–245 (siehe S. 10).

Lüdi, Georges (1996b): Migration und Mehrsprachigkeit. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 320–327 (siehe S. 10, 41, 42).

Lüdi, Georges & Peter Hans Nelde (2004): Instead of a foreword: Codeswitching as a litmus test for an integrated approach to multilingualism. In: Ammon, Ulrich; Klaus J. Mattheier & Peter Hans Nelde [Hrsg.], *Codeswitching: (Sociolinguistics 18)*. (Sociolinguistica 18). Niemeyer: Tübingen. S. VII–XII (siehe S. 10).

Lüdi, Georges & Bernard Py (1984): *Zweisprachig durch Migration: Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. (Romanistische Arbeitshefte 24). Niemeyer: Tübingen (siehe S. 47).

Maak, Diana (2010): Bilingualismus. In: Barkowski, Hans & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (UTB Sprachwissenschaft 8422). A. Francke Verlag: Tübingen. S. 31 (siehe S. 34, 45).

Mack, Molly (1984): Early Bilinguals: How Monolingual-like are they? In: Paradis, Michel & Yvan Lebrun [Hrsg.], *Early Bilingualism and Child Development*. (Neurolinguistics 13). Swets & Zeitlinger: Lisse. S. 161–173 (siehe S. 51).

Mackey, William F. (2000): The description of bilingualism: Wiederabdruck aus: Canadian Journal of Linguistics, 1962, 7, 51–85. In: Wei, Li [Hrsg.], *The Bilingualism Reader*. Routledge: London. (siehe S. 34).

May, Stephen (2001): *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. (Language in Social Life Series). Longman: Harlow (siehe S. 17, 19).

Mayer, Julia (2011): *Migration und Gesundheit: Mögliche Wege aus dem Präventionsdilemma*. (ÖIF-Dossier 17). Wien. URL: http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/gesundheit/ (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 54).

Mazzocco, Elizabeth H. D. (1996): The Heritage versus the Nonheritage Language Learner: The Five College Self-Instructional Language Program's Solutions to the Problem of Separation or Unification. In: *ADFL Bulletin*, **28**(1): S. 20–23. URL: http://www.adfl.org/bulletin/V28N1/OLD/281020.HTM (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 92).

McArthur, Tom (1992): *Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press: Oxford (siehe S. 37).

McLaughlin, Barry (1978): *Second-Language Acquisition in Childhood*. (Child Psychology). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale und NJ (siehe S. 50, 51).

McLaughlin, Barry (1984): *Second-Language Acquisition in Childhood*. (Child Psychology). Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale und NJ (siehe S. 66, 67).

Meisel, Jürgen M. (2004): The Bilingual Child. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie [Hrsg.], *The Handbook of Bilingualism*. (Blackwell Handbooks in Linguistics 15). Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 91–113 (siehe S. 44, 45).

Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters beim Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja [Hrsg.], *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Attempto Verlag: Tübingen. S. 93–113 (siehe S. 44, 56, 57).

Miles, Robert (1999): *Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Argument Verlag: Hamburg (siehe S. 30).

Miles, Robert (2000): Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Räthzel, Nora [Hrsg.], *Theorien über Rassismus*. (Argument Classics 258). Argument Verlag: Hamburg. S. 17–33 (siehe S. 30).

Montrul, Silvina (2010): Current Issues in Heritage Language Acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, **30**: S. 3–23. DOI: 10 . 1017 / S0267190510000103 (siehe S. 92).

Muhr, Rudolf (1986): Die Entwicklung des Begriffs Muttersprache im deutschsprachigen Raum seit 1500 und deren Auswirkung auf die Sprachpolitik. In: Denison, Norman; Karl Sornig; Hanspeter Gadler & Hans Grassegger [Hrsg.], *Muttersprache(n): Referate vom zweiten internationalen Soziolinguistischen Symposion Graz 21.–23 Oktober 1985*. (Grazer linguistische Studien 27). : S. 141–165 (siehe S. 27, 28).

Müller, Natascha; Tanja Kupisch; Katrin Schmitz & Katja Cantone (2011): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch – Französisch – Italienisch*. (narr studienbücher). Gunter Narr Verlag: Tübingen (siehe S. 48).

Necochea, Juan & Zulmara Cline (2000): Effective Educational Practices for English Language Learners within Mainstream Settings. In: *Race Ethnicity and Education*, **3**(3): S. 317–332. doi: 10.1080/713693040 (siehe S. 20).

Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Gerhard Neuner [Hrsg.], *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing: Strasbourg. S. 13–34 (siehe S. 65).

Nodari, Claudio & Raffaele de Rosa (2003): *Mehrsprachige Kinder: Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Haupt: Bern (siehe S. 121).

Nyati-Ramahobo, Lydia (1999): *The National Language: A Resource or a Problem*. Pula Press: Gaborone (siehe S. 14).

Nyati-Ramahobo, Lydia (2004): The Language Situation in Botswana. In: Baldauf, Richard B. [Hrsg.], *Language Planning and Policy in Africa: Vol. 1: Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa*. (Language Planning & Policy). Multilingual Matters: Clevedon [UK]. S. 21–78 (siehe S. 18, 19).

Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer: Stuttgart (siehe S. 30).

ORF-Medienforschung (o. J.): Migranten und Fernsehen in Österreich. Wien. url: http://mediaresearch.orf.at/index2.htm?studien/studien_migranten.htm (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 90).

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2011): *Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Graz (siehe S. 107).

Park, Hyu-Yong (2008): *Raising Ambi-lingual Children: Linguistic Minority Children's Heritage Language Learning and Identity Struggle*. VDM Verlag Dr. Müller: Saarbrücken (siehe S. 97).

Parker, Andrew (2000): Emily: A Life Lived in Two Worlds. In: Webb, John B. & Barbara L. Miller [Hrsg.], *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. (ACTFL Foreign Language Education Series 2000). ACTFL Series 2000: Yonkers und NY. S. 55–59 (siehe S. 64).

Parkes, Jay (2008): Who Chooses Dual Language Education for Their Children and Why. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **11**(6): S. 635–660. doi: 10.1080/13670050802149267 (siehe S. 21).

Parrillo, Vincent N. [Hrsg.] (2008): *Encyclopedia of Social Problems*. (A SAGE Reference Publication). Sage: Thousand Oaks und CA. (siehe S. 17, 18).

Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and Multilingualism*. (Studies in Emotion and Social Interaction). Cambridge University Press: Cambridge (siehe S. 17, 43).

Peale, C. George (1991): Spanish for Spanish Speakers (and Other "Native Languages") in California's Schools: A Rationale Statement. In: *Hispania*, **74**(2): S. 446–451. JSTOR: 344859 (siehe S. 123).

Peyton, Joy Kreeft; María Carreira; Shuhan C. Wang & Terrence G. Wiley (2008): Heritage Language Education in the United States: A Need to Reconceptualize and Restructure. In: King, Kendall A.; Natalie Schilling-Estes; Lyn Fogle; Jia Jackie Lou & Barbara Soukup [Hrsg.], *Sustaining Linguistic Diversity: Endangered and Minority Languages and Language Varieties*. (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics series). Georgetown University Press: Washington und DC. S. 173–186 (siehe S. 20, 92, 132).

Polinsky, Maria (2008): Heritage Language Narratives. In: Brinton, Donna M.; Olga Kagan & Susan Bauckus [Hrsg.], *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. Routledge: London. S. 149–163 (siehe S. 75, 76).

Potkanski, Monika (2010): *Türkische Migrant/-innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen.* (ÖIF-Dossier 13). url: http://www.integrationsfonds.at/oeif_dossiers/tuerkische_migrant_innen_in_oesterreich_zahlen_fakten_einstellungen/ (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 90).

Potowski, Kim & María Carreira (2004): Teacher Development and National Standards for Spanish as a Heritage Language. In: *Foreign Language Annals*, **37**(3): S. 427–437. doi: 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02700.x (siehe S. 101).

Raith, Joachim (1996): Religiöse Migration. In: Goebl, Hans; Peter Hans Nelde; Zdeněk Starý & Wolfgang Wölck [Hrsg.], *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 12.1). Walter de Gruyter: Berlin. S. 311–320 (siehe S. 10).

Rat der Europäischen Union (1998): *Entschließung des Rates vom 16. Dezember 1997 über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der Europäischen Union.* (Amtsblatt Nr. C 1 vom 03.01.1998). (siehe S. 105).

Reich, Hans H. & Hans-Joachim Roth (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* (Forschung). Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule: Hamburg (siehe S. 21).

Rethinking Schools Online (2000–2001): Bilingual Education: A Goal For All Children. url: http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/15_02/Edit152.shtml (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 21).

Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Jürgen E. Müller & Ludger Reiberg [Hrsg.], *Mehrsprachigkeit macht Schule.* (KöBeS Reihe A 4). Gilles & Francke: Duisburg. S. 15–23 (siehe S. 47, 105).

Rizk, Jacqueline (2000): Keeping One's Language: Looking Back with Regret. In: Webb, John B. & Barbara L. Miller [Hrsg.], *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* (ACTFL Foreign Language Education Series 2000). ACTFL Series 2000: Yonkers und NY. S. 66–68 (siehe S. 64).

Rojas, Eliana D. & Timothy Reagan (2003): Linguistic Human Rights: A New Perspective on Bilingual Education. In: *Educational Foundations*, **17**(1): S. 5–19 (siehe S. 19).

Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism.* (Language in Society 13). Basil Blackwell: Oxford (siehe S. 28, 53).

Ruiz, Richard (1984): Orientations in Language Planning. In: *NABE Journal*, **8**(2): S. 15–34 (siehe S. 16–18, 20–23, 259, 261).

Saunders, George (1988): *Bilingual Children: From Birth to Teens.* Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 28, 29, 41).

Saville-Troike, Muriel (2006): *Introducing Second Language Acquisition.* (Cambridge Introductions to Language and Linguistics). Cambridge University Press: Cambridge (siehe S. 34).

Scalera, Diana (2000): Teacher beliefs and the heritage language learner: What will you teach your students? In: Webb, John B. & Barbara L. Miller [Hrsg.], *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom.* (ACTFL For-

eign Language Education Series 2000). ACTFL Series 2000: Yonkers und NY. S. 71–82 (siehe S. 123).

Schaner-Wolles, Chris (2010): Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in der frühen Kindheit. In: Muhr, Rudolf [Hrsg.], *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems.* (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 13). Lang: Wien. S. 175–200 (siehe S. 31).

Schmid, Monika S. & Teodora Mehotcheva (2012): Foreign language attrition. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, **1**(1): S. 102–124. doi: 10.1075/dujal.1.1.08sch (siehe S. 112).

Skorton, David & Glenn Altschuler (2012): America's Foreign Language Deficit. url: http://www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/08/27/americas-foreign-language-deficit/ (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 81).

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities.* (Multilingual Matters 7). Multilingual Matters: Clevedon [UK] (siehe S. 30).

Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum: Mahwah (siehe S. 11, 20).

Skutnabb–Kangas, Tove & Teresa L. McCarty (2008): Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. In: Hornberger, Nancy H. [Hrsg.], *Encyclopedia of Language and Education.* (Springer Reference 5). Springer Science+Business Media LLC: Boston und MA. S. 3–17. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3_112 (siehe S. 28).

Spolsky, Bernard (1988): Bilingualism. In: Newmeyer, Frederick J. [Hrsg.], *Language: The Socio-cultural Context.* (Linguistics: The Cambridge Survey 4). Cambridge University Press: Cambridge. S. 100–118 (siehe S. 34).

Tabouret-Keller, Andrée (2004): Bilingualism in Europe. In: Bhatia, Tej K. & William C. Ritchie [Hrsg.], *The Handbook of Bilingualism.* (Blackwell Handbooks in Linguistics 15). Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 662–688 (siehe S. 10).

The Perryman Group (2008): An Essential Resource: An Analysis of the Economic Impact of Undocumented Workers on Business Activity in the US with Estimated Effects by State and by Industry. url: http://www.immigrationresearch-

info.org/system/files/Impact_of_the_Undocumented_Workforce.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 11).

Thompson, Richard T. (1973): Language resources and the national interest. In: Jankowsky, Kurt R. [Hrsg.], *Language and International Studies*. (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1973). Georgetown University Press: Washington und DC. S. 225–231 (siehe S. 20).

Thürmann, Eike (2003): Herkunftssprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.], *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag: Tübingen. S. 163–168 (siehe S. 81).

Tinajero, Josefina (2005): Bilingual Education in Texas: Lighting the Path, Leading the Way. In: *Language Learner*, **November/Dezember**: S. 17–20. URL: http://www.elladvocates.org/documents/RCN/Tinajero.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 19).

Tracy, Rosemarie (2006): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Mythen, Fakten, Herausforderungen: Hauptredebeitrag am 6. Europäischen CPLOL Kongress. URL: http://www.cplol.eu/CD-Rom_2006/content/List%20of%20papers/keynote/Keynote_Tracy_DE.htm (besucht am 29. 05. 2013) (siehe S. 15).

Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls". In: Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann [Hrsg.], *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. (siehe S. 46).

Tracy, Rosemarie & Ira Gawlitzek-Maiwald (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore [Hrsg.], *Enzyklopädie der Psychologie*. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie III: Sprache, Bd. 3: Sprachentwicklung). Hogrefe: Göttingen. S. 495–535 (siehe S. 15, 34, 52).

Trim, John; Brian North; Daniel Coste & Joe Sheils (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Niveau A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2*. Langenscheidt: Berlin (siehe S. 106).

Unger, Martin; Lukas Dünser; Agnes Fessler; Angelika Grabher; Jakob Hartl; Andrea Laimer; Bianca Thaler; Petra Wejwar & Sarah Zaussinger (2012a): *Studierenden-Sozialerhebung 2011 – Bericht zur sozialen Lage der Studierenden: Band 2: Studierende: Projektbericht*. Institut für Höhere Studien (IHS): Wien. URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/

Studierenden_Sozialerhebung_2011_BAND_2_Studierende.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 118).

Unger, Martin; Angelika Grabher; Petra Wejwar & Andrea Laimer (2012b): *Internationale Mobilität von Studierenden 2011: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2011: Projektbericht*. Institut für Höhere Studien (IHS): Wien. URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Sozialerhebung%202011_Internationale%20Mobilit%C3%A4t.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 118).

Unger, Martin; Angelika Grabher; Petra Wejwar & Sarah Zaussinger (2010): *Internationale Mobilität: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009: Projektbericht*. Institut für Höhere Studien (IHS): Wien. URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_internationale_mobilitaet.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 118).

Valdés, Guadalupe (1995): The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges. In: *The Modern Language Journal*, **79**(3): S. 299–328. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb01106.x (siehe S. 124, 125).

Valdés, Guadalupe (1997): The Teaching of Spanish to Bilingual Spanish-speaking students: Outstanding Issues and Unanswered Questions. In: Colombi, Cecilia M. & Francisco X. Alarcón [Hrsg.], *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría*. (Series on Foreign Language Acquisition Research and Instruduction). Houghton Mifflin: Boston und MA. S. 8–44 (siehe S. 122).

Valdés, Guadalupe (2000a): Introduction. In: Sandstedt, Lynn A. [Hrsg.], *Spanish for Native Speakers: AATSP Professional Development Series Handbook Vol. I*. Harcourt College Publishers: New York und NY. S. 1–20 (siehe S. 84).

Valdés, Guadalupe (2000b): The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals. In: Kagan, Olga & Benjamin Rifkin [Hrsg.], *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. Slavica: Bloomington und IN. S. 375–403 (siehe S. 84, 85).

Valdés, Guadalupe (2001): Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In: Peyton, Joy Kreeft; Donald A. Ranard & Scott McGinnis [Hrsg.], *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics: McHenry und IL. S. 37–77 (siehe S. 44).

Van Deusen-Scholl, Nelleke (1998): Heritage Language Instruction: Issues and Challenges. In: *AILA Newsletter*, **1**: S. 13–14. URL: http://www.aila.info/download/publications/news/news_11_2004_03.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 88).

Van Deusen-Scholl, Nelleke (2000): An Interview with Dean Eugene Garcia. In: *Berkeley Language Center Newsletter*, **15**(2): S. 1–7. URL: http://www.language.berkeley.edu/for_testing/newsletterS2000.pdf (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 78).

Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003): Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. In: *Journal of Language, Identity & Education*, **2**(3): S. 211–230. DOI: 10.1207/S15327701JLIE0203_4 (siehe S. 75, 79, 80, 88, 89, 95, 100, 102, 104, 123).

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. Piper: München (siehe S. iii).

Webb, John B. & Barbara L. Miller [Hrsg.] (2000): *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. (ACTFL Foreign Language Education Series 2000). ACTFL Series 2000: Yonkers und NY. (siehe S. 88).

Wei, Li (2008): Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. In: Wei, Li & Melissa G. Moyer [Hrsg.], *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing: Malden und MA. S. 3–17 (siehe S. 19, 36).

Wei, Li & Melissa G. Moyer [Hrsg.] (2008): *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing: Malden und MA. (siehe S. 17).

Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact: fPindings and Problems*. (Publications of the Linguistic Circle of New York 1). Linguistic Circle of New York: New York und NY (siehe S. 34, 57).

Weinreich, Uriel (1976): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. (Beck'sche Elementarbücher). Beck: München (siehe S. 38).

Wiley, Terrence G. (2001): On Defining Heritage Languages and Their Speakers. In: Peyton, Joy Kreeft; Donald A. Ranard & Scott McGinnis [Hrsg.],

Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Center for Applied Linguistics: McHenry und IL. S. 29–36 (siehe S. 84, 97, 103).

Wiley, Terrence G. & Guadalupe Valdés (2000): Editors' Introduction: Heritage Language Instruction in the United States: A Time for Renewal. In: *Bilingual Research Journal*, **24**(4): S. iii–vii. doi: 10.1080/15235882.2000.10162770 (siehe S. 97).

Wilton, Antje (2011): Multilingualism and foreign language learning. In: Knapp, Karlfried & Barbara Seidlhofer [Hrsg.], *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. De Gruyter Mouton: Berlin. S. 46–78 (siehe S. 36, 37, 106).

Wojnesitz, Alexandra (2009): *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. (Wien, Univ. Diss. 2009). url: http://othes.univie.ac.at/4709 (besucht am 01. 09. 2013) (siehe S. 33).

Teil IV

Anhang

ANHANG A

Online-Umfrage – Aufbau und Daten

A.1 Allgemeine Informationen zur Umfrage

Die Online-Umfrage wurde im Zeitraum vom 25.11.2012 bis 8.12.2012 bei http://www.onlineumfragen.com erstellt. In diesem Zeitraum wurde auch ein Pretest durchgeführt, der zu geringfügigen Anpassungen geführt hat. Am 09.01.2013 wurde eine Einladung zur Mitwirkung an der anonymen Online-Umfrage an eine geschlossene Gruppe von 626 potenziellen Teilnehmer/innen (TN) – Lehrende, die Sprachbeherrschungskurse an den österreichischen Universitäten halten – ausgeschickt.

Die Daten der Lehrenden wurden aus den Personal- und Vorlesungsverzeichnissen der entsprechenden Universitäten erhoben. Ausgemacht werden konnten zunächst 638 Personen an neun Universitäten und 30 Fachbereichen, Instituten bzw. Zentren. Um sicherzustellen, dass so viele potenzielle Teilnehmer/innen wie nur möglich erreicht werden und die Daten auch korrekt sind, wurden die jeweiligen Institutsvorständinnen und -vorstände, Studienprogrammleiter/innen, Leiter/innen etc. gebeten, die Daten zu kontrollieren und gegebenenfalls fehlende Lehrende zu ergänzen bzw. falsche Einträge zu löschen. 347 (55,34 %) Personendaten wurden bestätigt, ergänzt oder korrigiert. Hinzugefügt wurden 16 Personen (4,61 %) die zuvor nicht in der Datenbank enthalten waren, sieben Personen (2,02 %) wurden aus der Datenbank gelöscht.

Unter der Annahme, dass die Fehler in den restlichen 291 Personendatensätze gleich verteilt sind, bedeutet dies, dass zu diesen 291 Personendatensätze 13 hinzugefügt und 6 aus diesen 291 Personendatensätzen entfernt hätten werden müssten. Die Gesamtzahl der Datensätze beliefe sich dieser Rechnung nach auf 654. So wird geschätzt, dass von diesen errechneten 654 möglichen Datensätzen lediglich 13 Personen nicht erreicht worden sind. Dies entspricht 1,99 % der Gesamtmenge.

Zum Schluss wurden 21 Personendatensätze gelöscht, da sich diese in der Datenbank wiederholt haben (manche Lehrende sind an mehr als nur einem Institut tätig, haben hier aber die gleiche E-Mail-Adresse). Elf Personen haben die Einladung zur Mitwirkung an der Online-Umfrage allerdings doppelt erhalten, da sie an den

jeweiligen Instituten, an denen sie tätig waren, jeweils eine unterschiedliche E-Mail-Adresse haben und so durch die E-Mail-Kontrolle „gerutscht“ sind. Es wird aber nicht davon ausgegangen, dass diese Personen die Online-Umfrage doppelt durchgeführt haben, womit tatsächlich insgesamt 615 Personen kontaktiert wurden. In Tabelle A.1 sind diese Daten im Überblick zu sehen.

	n
Anzahl der ursprünglich erhobenen TN	638
Ergänzung von TN	16
Löschung von TN	−7
Anzahl der TN nach Korrektur	647
Doppelung (TN mit gleicher E-Mail-Adresse)	−21
Aussendung an	626
... darunter Doppelung (TN mit unterschiedlichen E-Mail-Adressen)	−11
Anzahl der tatsächlichen TN	615

Tabelle A.1: Anzahl der Teilnehmer/innen an der Online-Umfrage.

An der Online-Umfrage haben sich zwei Tage vor Ablauf der ersten Deadline am 25.01.2013 107 (17,4 % der 615 kontaktierten Personen) Teilnehmer/innen, einen Tag vor Ablauf der zweiten Deadline am 13.02.2013 bereits 197 (32,0 % der 615 kontaktierten Personen) Teilnehmer/innen und bei Abschluss der Umfrage am 07.03.2013 224 (36,4 % der 615 kontaktierten Personen) Teilnehmer/innen beteiligt.

A.2 Aussendungen

A.2.1 Erläuterungen zu den Aussendungen und den Serienbriefen

Die akademischen Titel, Vornamen und Nachnamen der angeschriebenen Teilnehmer/innen waren durch die Erhebung der Daten in den Personal- und Vorlesungsverzeichnissen der Institute, Fachbereiche und Zentren bekannt. Um eine personalisierte Aussendung durchführen zu können, wurden aus diesen Daten entsprechend der akademischen Titel der jeweiligen Personen persönliche Anreden generiert. So zum Beispiel *Sehr geehrte Frau Prof. Dr.*, *Sehr geehrter Herr Prof. Dr.*, *Sehr geehrte Frau Mag.*, *Sehr geehrter Herr Mag.* etc.

Als Umfragetyp wurde eine anonyme, geschlossene Umfrage mit Passwortschutz gewählt. Somit war sichergestellt, dass nach der Aussendung des ersten Serienbriefes die Daten der Teilnehmer/innen vom System anonymisiert wurden. Der Betreiber gibt hierfür eine Anonymisierungsgarantie ab:

> Die Ergebnisse werden ab sofort anonymisiert. Ihren Teilnehmern wird auf der Einstiegsseite der Befragung unser Siegel „Garantiert anonyme Befragung“ angezeigt. Ergebnisse oder Fragebogen den Teilnehmern zuzuordnen, ist nicht mehr möglich. Sollten Sie trotzdem innerhalb des Fragebogens Personenmerkmale (Alter, Abteilung oder sogar Namen oder Mail-Adressen) abfragen, sind dies vom Teilnehmer selbst freiwillig deklarierte Inhalte, welche von uns nicht anonymisiert werden und für welche wir keine Anonymisierungsgarantie übernehmen können. [...] (http://www.onlineumfragen.com, zu finden nach einer Anmeldung im Admin-Bereich unter *Teilnehmer* und der Option *Anonymisierungsgarantie*)

Die Wahl der geschlossenen Umfrage liegt darin begründet, dass der Teilnehmer/innenkreis, der zur Mitwirkung an der Online-Umfrage gebeten wurde, bekannt war und so den Teilnehmer/innen individuelle Passwörter für den Zugang zur Online-Umfrage zugesandt werden konnten. Bei Abbruch der Umfrage gelangen die Teilnehmer/innen nach erneuter Eingabe des Passwortes direkt zu ihrem ausgefüllten Fragebogen, wurde der Fragebogen bereits ausgefüllt, so konnte an der Umfrage kein weiteres Mal teilgenommen werden.

Alle Serienbriefe wurden über den Anbieter http://www.onlineumfragen.com versandt. Die Vorteile waren die Möglichkeit zur Verwendung spezieller Codes bei der Personalisierung der E-Mails, die Erstellung individueller Passwörter für den Zugang zur Online-Umfrage, die Möglichkeit der Aussendung von Erinnerungsschreiben trotz der Anonymisierung der Daten und die einfache Übersicht über den Rücklauf. Folgende Codes wurden in den Serienbriefen verwendet:

%ANREDE%	Setzt die Anrede der jeweiligen Empfänger/innen ein.
%NACHNAME%	Setzt den Nachnamen der jeweiligen Empfänger/innen ein.
%LINK%	Setzt den Link zur Befragung ein.
%PASSWORT%	Setzt das individuelle, vom System automatisch generierte Passwort der jeweiligen Teilnehmer/innen ein.

Im Folgenden sind die ausgesandten Serienbriefe zu finden.

A.2.2 Erster Serienbrief: Einladung zur Mitwirkung an der Online-Umfrage

%ANREDE% %NACHNAME%,

ich studiere das Diplomstudium Sprachwissenschaft (mit dem Schwerpunkt Psycho-, Patho- und Neurolinguistik) am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit dem unvollständigen Erstspracherwerb (s. https://lists.univie.ac.at/pipermail/slawistik/2011-July/004008.html).

Im Zuge meiner Diplomarbeit habe ich einen Online-Fragebogen erstellt. Ziel meiner Befragung ist es, das Angebot an Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Sprachbeherrschung für Heritage-Language-Lerner/innen (eine kurze Einführung ist am Ende dieser E-Mail zu finden) an österreichischen Universitäten zu untersuchen, aber auch die Meinung der an den österreichischen Universitäten am Unterricht beteiligten Lehrenden zu diesem Mehrsprachigkeitstyp zu erfahren. Somit bitte ich Sie um Ihre ganz persönliche Unterstützung bei meiner Arbeit.

Der Link und Ihr individuelles Passwort zur Online-Umfrage lauten:

%LINK%
%PASSWORT%

Mit Ihrem individuellen Passwort haben Sie jederzeit die Möglichkeit, die Online-Umfrage zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Sie gelangen nach wiederholtem Einstieg zu Ihrer letzten beantworteten Frage.

Die von Ihnen im Fragebogen erbetenen Informationen lassen keine Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Bei der Erfassung des Online-Fragebogens werden keine anderen Daten als jene, die im Fragebogen selbst erfragt werden, abgespeichert. Die im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nicht.

Bei Fragen zögern Sie bitte nicht mich zu kontaktieren.

Mit Dank für Ihre Bemühungen und
mit freundlichen Grüßen

Jaroslav Faulhaber

Jaroslav Faulhaber
Institut für Sprachwissenschaft (Universität Wien)
a0349315@unet.univie.ac.at

Kurze Einführung in das Thema Heritage Language Education und Ziel der Befragung

In der Mehrsprachigkeitsforschung werden als Heritage-Language-Sprecher/innen (Heritage Language Speaker, HLS) jene mehrsprachigen Individuen bezeichnet, die ihre Erstsprache (Heritage Language, HL) unvollständig erworben haben und in dieser Sprache somit über keine muttersprachliche Kompetenz verfügen, die Umgebungs-

sprache (Zweitsprache, L2) allerdings auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Dabei haben HLS meistens – oft auch bei einem niedrigen Sprachleistungsstand in der HL – eine ausgeprägte persönliche Verbindung zu ihrer HL und ihrer Herkunftskultur (Heritage Culture, HC).

In der Literatur wird zwischen Heritage-Language-Sprecher/innen und Heritage-Language-Lerner/innen (Heritage Language Learner, HLL) unterschieden. HLS sind Individuen, die ihre HL – meist nur im familiären Umfeld – sprechen, darüber hinaus die HL kaum weiter ausbauen können (z. B. in Bezug auf die Schreibkompetenz) und sich mit ihr (meistens) nicht weiter befassen. HLL hingegen entschließen sich oft im Laufe ihres Lebens, ihre HL genauer (nach) zu lernen und auszubauen, und so auch ihre HC zu festigen. Dabei sind die Gründe oft persönlicher Natur, so z. B. der Wunsch, mit den eigenen Großeltern wieder in der HL kommunizieren zu können. In der Annahme, dass HL-Sprecher/innen und HL-Lerner/innen sprachlich hochkompetent sind, werden sie meist fälschlich als Muttersprachler/innen bezeichnet und betrachtet.

HLS/HLL und die Charakteristika ihrer unvollständig erworbenen Erstsprache wurden in Österreich bis jetzt kaum untersucht. Das Forschungsfeld Heritage Language Education/Teaching – also der Unterricht von Heritage-Language-Lerner/innen – steht somit erst an seinem Anfang.

Ziel meiner Befragung ist es, das Angebot der österreichischen Universitäten für HLL zu untersuchen, aber auch die Meinung der an den österreichischen Universitäten am Unterricht beteiligten Lehrenden zu diesem Mehrsprachigkeitstyp zu erfahren.

A.2.3 Zweiter Serienbrief: 1. Erinnerungsschreiben

A.2.3.1 Erinnerungsschreiben 1a

Sehr geehrte Teilnehmerin,
sehr geehrter Teilnehmer,

vor einiger Zeit habe ich Sie zu meiner Online-Umfrage eingeladen. Bei allen, die bereits teilgenommen haben, möchte ich mich an dieser Stelle herzlich für ihre Teilnahme bedanken!

Bei allen, die an meiner Online-Umfrage zum Thema

Das Angebot an Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Sprachbeherrschung für Heritage-Language-Lerner/innen an österreichischen Universitäten (eine kurze Einführung in das Thema ist am Ende dieser E-Mail zu finden)

noch nicht teilgenommen haben, möchte ich nun nachfragen, ob sie zusätzliche

Informationen oder sonstige Hilfe benötigen und sie nochmals herzlich einladen, an meiner Online-Umfrage teilzunehmen. Die Umfrage dauert ca. 25 Minuten, und auch Ihre Antworten und Ihre Meinung sind für mich wichtig und helfen mir, die Situation für Heritage-Language-Lerner/innen an österreichischen Universitäten besser zu beurteilen.

Da mich viele Teilnehmer/innen gebeten haben, die Teilnahmefrist zu verlängern, endet die neue Frist am

— Mittwoch, den 13. Februar 2013. —

Der Link und Ihr individuelles Passwort zur Online-Umfrage lauten:

%LINK%
%PASSWORT%

Mit Ihrem individuellen Passwort haben Sie jederzeit die Möglichkeit, die Online-Umfrage zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Sie gelangen nach wiederholtem Einstieg zu Ihrer letzten beantworteten Frage.

Die von Ihnen im Fragebogen erbetenen Informationen lassen keine Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nicht.

Wenn Sie Anregungen oder Wünsche haben, oder aber Hilfe bei technischen Problemen benötigen, so zögern Sie bitte nicht mich zu kontaktieren.

Mit Dank für Ihre Bemühungen und mit freundlichen Grüßen

Jaroslav Faulhaber

Jaroslav Faulhaber
Institut für Sprachwissenschaft (Universität Wien)
a0349315@unet.univie.ac.at

Kurze Einführung in das Thema Heritage Language Education und Ziel der Befragung [...][67]

67 Dieser Teil gleicht jenem aus dem ersten Serienbrief.

A.2.3.2 Erinnerungsschreiben 1b

%ANREDE%
%NACHNAME%,

ich studiere das Diplomstudium Sprachwissenschaft (mit dem Schwerpunkt Psycho-, Patho- und Neurolinguistik) am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien und habe Sie vor einiger Zeit zu meiner Online-Umfrage eingeladen. Ziel meiner Befragung ist es, das Angebot an Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Sprachbeherrschung für Heritage-Language-Lerner/innen (eine kurze Einführung ist am Ende dieser E-Mail zu finden) an österreichischen Universitäten zu untersuchen, aber auch die Meinung der an den österreichischen Universitäten am Unterricht beteiligten Lehrenden zu diesem Mehrsprachigkeitstyp zu erfahren.

Ich habe nun festgestellt, dass Sie an meiner Online-Umfrage noch nicht teilgenommen haben. Daher möchte ich nun nachfragen, ob Sie zusätzliche Informationen oder sonstige Hilfe benötigen und Sie nochmals herzlich einladen, an meiner Online-Umfrage teilzunehmen. Die Umfrage dauert ca. 25 Minuten, und auch Ihre Antworten und Ihre Meinung sind für mich wichtig und helfen mir, die Situation für Heritage-Language-Lerner/innen an österreichischen Universitäten besser zu beurteilen.

Da mich viele Teilnehmer/innen um noch ein wenig Zeit gebeten haben, habe ich die Teilnahmefrist verlängert. Die neue Frist endet am

— Mittwoch, den 13. Februar. —

Der Link und Ihr individuelles Passwort zur Online-Umfrage lauten:

%LINK%
%PASSWORT%

Mit Ihrem individuellen Passwort haben Sie jederzeit die Möglichkeit, die Online-Umfrage zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Sie gelangen nach wiederholtem Einstieg zu Ihrer letzten beantworteten Frage.

Die von Ihnen im Fragebogen erbetenen Informationen lassen keine Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nicht.

Wenn Sie Anregungen oder Wünsche haben, oder aber Hilfe bei technischen Problemen benötigen, so zögern Sie bitte nicht mich zu kontaktieren.

Mit Dank für Ihre Bemühungen und

mit freundlichen Grüßen

Jaroslav Faulhaber

Jaroslav Faulhaber
Institut für Sprachwissenschaft (Universität Wien)
a0349315@unet.univie.ac.at

Kurze Einführung in das Thema Heritage Language Education und Ziel der Befragung [...][68]

A.2.3.3 Dritter Serienbrief: 2. Erinnerungsschreiben

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

vor einiger Zeit habe ich Sie zu meiner Online-Umfrage mit dem Titel

Das Angebot an Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Sprachbeherrschung für Heritage-Language-Lerner/innen an österreichischen Universitäten (eine kurze Einführung in das Thema ist am Ende dieser E-Mail zu finden)

eingeladen. Es haben an meiner Online-Umfrage bereits viele Lehrende teilgenommen, wofür ich mich an dieser Stelle herzlich für die Teilnahme und somit die Unterstützung bei meiner Diplomarbeit bedanken möchte.

Auch seit der letzten Verlängerung der Deadline wurde ich von einigen Lehrenden gebeten, das Fristende noch ein wenig zu verlängern. Ich weiß, dass es für viele potenzielle Teilnehmer/innen schwierig ist, neben etlichen anderen Dingen auch noch Zeit für meine Online-Umfrage zu finden. Da allerdings eine hohe Beteiligung an meiner Umfrage sehr wichtig ist, möchte ich dem Wunsch nach einer Fristverlängerung nachkommen und somit allen die Möglichkeit geben, eventuell doch Zeit für die Vervollständigung bzw. Durchführung der Befragung zu finden.

Die letzte Frist ist

— Donnerstag, der 7. März 2013. —

Die Umfrage dauert ca. 25 Minuten und auch Ihre Antworten und Ihre Meinung sind wichtig für mich und helfen mir, die Situation für Heritage-Language-Lerner/innen

68 Dieser Teil gleicht jenem aus dem ersten Serienbrief.

an österreichischen Universitäten besser zu beurteilen.

Der Link und Ihr individuelles Passwort zur Online-Umfrage lauten:

%LINK%
%PASSWORT%

Mit Ihrem individuellen Passwort haben Sie jederzeit die Möglichkeit, die Online-Umfrage zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Sie gelangen nach wiederholtem Einstieg zu Ihrer letzten beantworteten Frage.

Die von Ihnen im Fragebogen erbetenen Informationen lassen keine Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nicht.

Wenn Sie Anregungen oder Wünsche haben, zusätzliche Informationen oder Hilfe bei technischen Problemen benötigen, so zögern Sie bitte nicht mich zu kontaktieren. Ich werde mich bemühen mit Rat und Tat behilflich zu sein.

Mit Dank für Ihre Bemühungen und
mit freundlichen Grüßen

Jaroslav Faulhaber

Jaroslav Faulhaber
Institut für Sprachwissenschaft (Universität Wien)
a0349315@unet.univie.ac.at

Kurze Einführung in das Thema Heritage Language Education und Ziel der Befragung [...][69]

A.3 Aufbau des Fragebogens

A.3.1 Umfragetitel

Das Angebot an Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Sprachbeherrschung für Heritage-Language-Lerner/innen an österreichischen Universitäten

69 Dieser Teil gleicht jenem aus dem ersten Serienbrief.

A.3.2 Die Online-Umfrage

A.3.2.1 Startseite der Online-Umfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,

herzlich willkommen bei meiner Online-Umfrage! Es freut mich, dass Sie sich für diese Zeit nehmen.

Auf der folgenden Seite finden Sie noch einmal die in der Einladungs-E-Mail bereits enthaltene Einführung zum Thema Heritage Language und Heritage Language Education.

Die Online-Umfrage beginnt auf der darauf folgenden Seite. Bei einigen der Fragen befindet sich auch noch ein freies Textfeld. Bitte benützen Sie dieses für jegliche Kommentare und Ergänzungen.

Einsendeschluss
25.01.2013

Hinweis zur Verarbeitung Ihrer Daten
Die von Ihnen im Fragebogen erbetenen Informationen lassen keine Rückschlüsse auf Ihre Person zu. Die im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Daten werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Eine Weitergabe der Daten an Dritte erfolgt nicht.

Vielen DANK im Voraus für Ihr Interesse, Ihre Zeit und Ihre aktive Teilnahme.

Für den Fragebogen verantwortlich / Ansprechperson
Jaroslav Faulhaber, Universität Wien (Institut für Sprachwissenschaft)
Kontakt: a0349315@unet.univie.ac.at

A.3.2.2 Kurze Einführung in das Thema *Heritage Language Education* und Ziel der Befragung (auf der nächsten Seite der Umfrage)

In der Mehrsprachigkeitsforschung werden als Heritage-Language-Sprecher/innen (Heritage Language Speaker, HLS) jene mehrsprachigen Individuen bezeichnet, die ihre Erstsprache (Heritage Language, HL) unvollständig erworben haben und in dieser Sprache somit über keine muttersprachliche Kompetenz verfügen, die Umgebungssprache (Zweitsprache, L2) allerdings auf muttersprachlichem Niveau beherrschen. Dabei haben HLS meistens – oft auch bei einem niedrigen Sprachleistungsstand in der HL – eine ausgeprägte persönliche Verbindung zu ihrer HL und ihrer Herkunftskultur (Heritage Culture, HC).

In der Literatur wird zwischen Heritage-Language-Sprecher/innen und Heritage-Language-Lerner/innen (Heritage Language Learner, HLL) unterschieden. HLS sind Individuen, die ihre HL – meist nur im familiären Umfeld – sprechen, darüber hinaus die HL kaum weiter ausbauen können (z. B. in Bezug auf die Schreibkompetenz) und sich mit ihr (meistens) nicht weiter befassen. HLL hingegen entschließen sich oft im Laufe ihres Lebens, ihre HL genauer (nach) zu lernen und auszubauen, und so auch ihre HC zu festigen. Dabei sind die Gründe oft persönlicher Natur, so z. B. der Wunsch, mit den eigenen Großeltern wieder in der HL kommunizieren zu können. In der Annahme, dass HLS und HLL sprachlich hochkompetent sind, werden sie meist fälschlich als Muttersprachler/innen bezeichnet und betrachtet.

HLS/HLL und die Charakteristika ihrer unvollständig erworbenen Erstsprache wurden in Österreich bis jetzt kaum untersucht. Das Forschungsfeld Heritage Language Education/Teaching – also der Unterricht von Heritage-Language-Lerner/innen – steht somit erst an seinem Anfang.

Ziel meiner Befragung ist es, das Angebot der österreichischen Universitäten für HLL zu untersuchen, aber auch die Meinung der an den österreichischen Universitäten am Unterricht beteiligten Lehrenden zu diesem Mehrsprachigkeitstyp zu erfahren.

A.3.2.3 Die Fragen der Online-Umfrage

Im Folgenden werden die Fragen der Online-Umfrage aufgezeigt sowie der Typ der Frage und die bei der Frage gewählte/n Option/en angegeben. Die Fragetypen und Antwortoptionen sind in Tabelle A.2 aufgelistet. Ebenfalls werden in der folgenden Aufstellung die ‚Pfade' angegeben, an welchen erkannt werden kann, wohin die Teilnehmer/innen der Umfrage bei einem spezifischen Antwortverhalten geleitet wurden.

Fragetypen		Optionen	
FE	= freies Eingabefeld	1A	= eine Antwortmöglichkeit
MC	= Multiple-Choice	AA	= alle Antworten
NT	= numerische Tabelle	PF	= Pflichtfrage
SC	= Single-Choice	WN	= weiß nicht
T(MR)	= Tabelle (Multi-Rating)	ZKF	= zusätzliches Kommentarfeld
ZS	= Zwischenseite (ohne Antworten)	ZTF	= zusätzliches Textfeld

Tabelle A.2: Fragetypen der in der Online-Umfrage verwendeten Fragen und Optionen, die bei den Fragen angewendet wurden.

Teil 1: Zunächst ...

Frage	Typ / Option(en)
1. Lehren Sie an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. eine Sprache bzw. mehrere Sprachen im Sinne der Sprachbeherrschung (Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung, Hör- und Leseverständnis etc.)? ANMERKUNG: Sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sind mit Sprachbeherrschung nicht gemeint. a) *Wenn ‚ja': weiter zu 2.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 54.*	J/N / PF

Teil 2: Fragen zu Ihrer Person und zum Umfeld, an dem Sie lehren

Frage	Typ / Option(en)
2. Was ist Ihre Berufsposition?	MC / AA, ZTF, PF
3. An welcher Universität und an welchem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. lehren Sie? HINWEIS: Falls Sie an mehr als einer Universität oder einem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. lehren, so entscheiden Sie sich bitte nur für jenen/jenes, an dem Sie die meisten LVs halten.	SC / PF
4. Welche Sprache lehren Sie? HINWEIS: Falls Sie mehr als eine Sprache lehren, so entscheiden Sie sich bitte für jene Sprache, die Sie am häufigsten lehren.	SC / ZTF, PF
5. Wird an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. bei jener/jenen Sprache/n, die Sie lehren, bei Studienbeginn ein bestimmtes Niveau vorausgesetzt?	SC / ZTF, ZKF, PF
6. Welche ist die Schlüsselqualifikation bei der Sprachbeherrschung an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc.?	SC / ZTF, ZKF, PF
7. Seit wie vielen Jahren lehren Sie die zuvor genannte/n Sprache/n?	FE / PF
8. Wie viele Kurse (Sprachbeherrschung) halten Sie durchschnittlich in einem Semester?	FE / PF

Teil 3: Allgemeine Fragen zu Heritage Language Education

Frage	**Typ / Option(en)**
9. Sind Sie mit dem Thema ‚Heritage Language Education' (also dem Unterricht von HL-Lernerinnen und HL-Lernern) vertraut? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 10.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 11.*	J/N / 1A, PF
10. Woher sind Sie mit dem Thema ‚Heritage Language Education' vertraut?	MC / AA, ZTF, PF
11. Denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft irgendwelche Vorteile haben? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 12.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 13.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 14.*	J/N / 1A, WN, PF
12. Welche Vorteile sind es? a) *dann weiter zu 14.*	FE / 1A, WN, PF
13. Warum denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft keine Vorteile haben?	FE / 1A, WN, PF
14. Denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft irgendwelche Nachteile haben? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 15.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 16.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 17.*	J/N / 1A, WN, PF
15. Welche Nachteile sind es? a) *dann weiter zu 17.*	FE / 1A, WN, PF
16. Warum denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft keine Nachteile haben?	FE / 1A, WN, PF

Teil 4: Heritage Language Education an Universitäten

Frage	**Typ / Option(en)**
17. Denken Sie, dass das Thema ‚Heritage Language Education' im universitären Umfeld relevant ist? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 18.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 19.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 20.*	J/N / 1A, WN, PF
18. Warum denken Sie, dass das Thema ‚Heritage Language Education' im universitären Bereich relevant ist? a) *dann weiter zu 20.*	FE / 1A, WN, PF
19. Warum denken Sie, dass das Thema ‚Heritage Language Education' im universitären Bereich nicht relevant ist?	FE / 1A, WN, PF
20. Wie viele Studierende und davon Heritage-Language-Lerner/innen sind in Ihrem Kurs/Ihren Kursen?	NT / WN, PF
21. Bitte schätzen Sie das Niveau(1) Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Bereichen bei folgenden Fragen: (1) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) 21.A Wie hoch schätzen Sie das Niveau der (meisten) HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten? 21.B Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der (meisten) Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten? 21.C Wie hoch schätzen Sie das Niveau der (meisten) HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten? 21.D Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der (meisten) Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten?	T(MR) / ZKF, WN, PF

22. Bitte schätzen Sie die Kompetenz Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Bereichen bei folgenden Fragen: 22.A Wie hoch schätzen Sie das Niveau der (meisten) HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden Bereichen? 22.B Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der (meisten) Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden Bereichen? 23.C Wie hoch schätzen Sie das Niveau der (meisten) HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden Bereichen? 22.D Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der (meisten) Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden Bereichen?	T(MR) / ZKF, WN, PF
23. Sehen Sie Vorteile der HL-Lerner/innen in Ihrem Fremdsprachenkurs/Ihren Fremdsprachenkursen? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 24.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 25.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 25.*	J/N / 1A, WN, PF
24. Welche Vorteile sind es?	FE / 1A, WN, PF
25. Sehen Sie Nachteile der HL-Lerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 26.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 27.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 27.*	J/N / 1A, WN, PF
26. Welche Nachteile sind es?	FE / 1A, WN, PF
27. Denken Sie, dass es in den Kursen Probleme mit und zwischen den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern gibt, weil die Sprache unterschiedlich beherrscht wird? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 28.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 29.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 29.*	J/N / 1A, WN, PF
28. Wie äußern sich diese Probleme?	FE / 1A, WN, PF
29. Wie gehen Sie in Ihrem Kurs/Ihren Kursen mit HL-Lernerinnen und HL-Lernern um?	FE / 1A, WN, PF

Teil 5: Kursangebot für Heritage Language-Lerner/innen an Universitäten

Frage	Typ
30. Werden an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. für jene Sprache/n, die Sie lehren, spezielle Kurse für HL-Lerner/innen angeboten? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 31.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 41.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 42.*	J/N / 1A, WN, PF

Block JA:

Frage	Typ
31. Halten Sie selbst HL-Kurse?	J/N / 1A
32. Wie umfangreich ist das Angebot für HL-Lerner/innen an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. für jene Sprache/n, die Sie lehren?	T(MR) / WN, PF
33. Werden Informationen für HL-Kurse für jene Sprache/n, die Sie lehren, angeboten?	T(MR) / WN, PF
34. Worin liegen die Schwerpunkte eines Kurses für Heritage-Language-Lerner/innen?	T(MR) / WN, PF
35. Worin liegen im Vergleich dazu die Schwerpunkte eines Kurses für Fremdsprachenlerner/innen?	T(MR) / WN, PF
36. Gibt es Schwierigkeiten beim Anbieten von HL-Kursen? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 37.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 38.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 38.*	J/N / 1A, WN, PF
37. Welche Schwierigkeiten sind es?	FE / 1A, WN, PF
38. Worin liegen die Vorteile der HL-Kurse für die HL-Lerner/innen?	FE / 1A, WN, PF
39. Worin liegen die Nachteile der HL-Kurse für die HL-Lerner/innen?	FE / 1A, WN, PF
40. Was könnte am Programm weiter ausgebaut, verbessert werden? a) *dann weiter zu 45.*	FE / 1A, WN, PF

Block NEIN:

Frage	Typ
41. Warum werden diese Kurse nicht angeboten?	FE / 1A, WN, PF
42. Denken Sie, dass ein Bedarf an HL-Kursen herrscht? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 43.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 55.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 43.*	J/N / 1A, WN, PF
43. Worin sollten die Schwerpunkte der Kurse für HL-Lerner/innen liegen?	T(MR) / ZKF, WN, PF
44. Worin liegen die jetzigen Schwerpunkte der Kurse für Fremdsprachenlerner/innen?	T(MR) / ZKF, WN, PF
45. Worin könnten die Vorteile der HL-Kurse für die HL-Lerner/innen liegen?	FE / 1A, WN, PF
46. Worin könnten die Nachteile der HL-Kurse für HL-Lerner/innen liegen?	FE / 1A, WN, PF

Fortsetzung für alle Umfrage-Teilnehmer/innen:

Frage	Typ
47. Denken Sie, dass es an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum ausreichend Lehrende für spezielle HL-Kurse gibt?	J/N / 1A, WN, PF
48. Ist Ihrer Meinung nach ein Kursangebot nur für HL-Lerner/innen notwendig? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 49.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 55.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 49.*	J/N / 1A, WN, PF

Teil 6: Lehrende der Heritage-Language-Kurse an Universitäten

Frage	Typ
49. Denken Sie, dass Lehrende für HL-Lerner/innen eine spezielle Ausbildung benötigen? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 50.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 51.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 51.*	J/N / 1A, WN, PF
50. Welche Ausbildung sollte es sein?	FE / 1A, WN, PF
51. Wären Sie an einer speziellen Ausbildung für HL-Lerner/innen interessiert? a) *Wenn ‚ja': weiter zu 52.* b) *Wenn ‚nein': weiter zu 53.* c) *Wenn ‚weiß nicht': weiter zu 53.*	J/N / 1A, WN, PF
52. In welchem Ausmaß wären Sie an einer Ausbildung interessiert? (Das Ausmaß bezieht sich auf die Dauer in Stunden und die Kosten.)	FE / 1A, WN, PF
53. Sollten Unterrichtende in den HL-Kursen grundsätzlich Muttersprachler/innen sein? a) *dann weiter zu 55.*	J/N / 1A, WN, PF

Teil 7: Vielen Dank für Ihr Interesse, doch ...

Zwischenseite	Typ
54. Vielen Dank für Ihr Interesse an meiner Umfrage. Leider gehören Sie nicht zur Zielgruppe. Auf der nächsten Seite haben Sie die Möglichkeit mir etwas mitzuteilen und Anregungen, Wünsche, Kommentare und/oder Kritik zu hinterlassen.	ZS

Teil 8: Zum Schluss ...

Frage	Typ
55. Möchten Sie mir noch etwas mitteilen? Hier finden Sie Platz für Anregungen, Wünsche, Kommentare oder Kritik.	FE / 1A

A.3.2.4 Schluss der Umfrage

Zum Schluss finden Sie hier noch die für die Einleitung relevanten Quellen:

Benmamoun, Elabbas & Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2010): White Paper: Prolegomena to Heritage Linguistics. Harvard University. Download (24.01.2012): http://scholar.harvard.edu/mpolinsky/publications/white-paper-prolegomena-heritage-linguistics.

Borgwaldt, Susanne & Grossmann, Simone (2011): CfP: Unvollständiger Erstspracherwerb: Heritage Sprecher im In- und Ausland, DGfS 2012. E-Mail-Aussendung. Download (09.01.2013): https://lists.univie.ac.at/pipermail/slawistik/2011-July/004008.html.

Carreira, Maria (2004): Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". In: Heritage Language Journal, 2(1). S. 1–25.

Hornberger, Nancy H. & Wang, Shuhan C. (2008): Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Biliteracy in Heritage Language Education in the United States. In: Donna M. Brinton, Olga Kagan & Susan Bauckus [Hrsg.], Heritage Language Education: A New Field Emerging. New York: Routledge. S. 3–35.

Kagan, Olga & Dillon, Kathleen (2001): A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. In: The Slavic and East European Journal, 45(3): S. 507–518. Kagan, Olga & Dillon, Kathleen (2008): Issues in Heritage Language Learning in the United States. In: Nancy H. Hornberger [Hrsg.], Encyclopedia of Language and Education, 2. Auflage, Band 4: Second and Foreign Language Education. New York: Springer Science+Business Media, LLC. S. 143–156.

—

Vielen Dank, dass Sie sich für diesen Fragebogen Zeit genommen haben! Die Umfrage ist nun beendet.

Das Fenster kann nun geschlossen werden.

ANHANG B

Die (Roh-)Daten der Online-Umfrage

B.1 Erläuterungen zu den erhobenen Daten

B.1.1 Die Auswertung

Im Folgenden sind die (Roh-)Daten der Online-Umfrage zu finden. Die (Roh-)Daten wurden direkt aus einer Standardauswertung des Anbieters der Online-Umfrage (http://www.onlineumfragen.com) übernommen. Aus zeitlichen Gründen wurden die Fragen einzeln und ohne Abhängigkeit zueinander ausgewertet, auch kann hier lediglich eine einfache Häufigkeitsverteilung präsentiert werden. Die Ergebnisse der Zählung werden hier in absoluten Zahlen (n) und als Prozentwert (%) angegeben. In absoluten und relativen Zahlen geben die dargestellten Werte an, wie häufig eine bestimmte Variable (z. B. ‚Ja', ‚Nein' oder ‚Weiß nicht' etc.) gewählt wurde. In der Zeile ‚*Fehlend* Missing' wird die Anzahl von Personen ausgewiesen, die diese Frage übersprungen hat. Die übrigen Spalten sind wie folgt zu interpretieren und lediglich bei Multiple-Choice-Fragen zu finden:

% der Antworten: Es wurde z. B. ein bestimmter Wert 10 Mal gewählt. Diese 10 Nennungen entsprechen x % der Nennungen in Zeile „Total".

% der Fälle: Diese Zahl bezieht sich auf die totalen Nennungen (wie bei % der Antworten), nur wird hier das „Missing" nicht berücksichtigt.

Gültige % der Fälle: Diese Zahl bezieht sich auf die Teilnehmer/innen der Umfrage, die diese Frage beantwortet haben.

Zur besseren Übersicht ist bei den Multiple-Choice-Fragen ebenfalls die Anzahl der Teilnehmer/innen (TN), die diese Frage beantwortet haben, im Vergleich zu den abgegebenen Antworten zu finden. Ebenfalls sind bei einigen Fragen auch der Mittelwert und die Standardabweichung zur Beschreibung der Eigenschaften der Beobachtungsreihen vorzufinden.

Die Antworten in den Textfeldern der offenen Fragen sowie die Bemerkungen in dem bei manchen Fragen befindlichen zusätzlichen Kommentarfeld wurden gesichtet. Ohne in die Satzstruktur einzugreifen, wurden bei dem Datenmaterial aus den offenen Fragen aus Gründen der besseren Lesbarkeit Tipp-, Rechtschreib- sowie Grammatikfehler korrigiert. Die Antworten der Teilnehmer/innen wurden alphabetisch sortiert, Mehrfachnennungen wurden zusammengefasst. Die nach den Antworten vorzufindende Zahl in der Klammer stellt die Häufigkeit des gemachten Eintrages dar. Textteile in den eckigen Klammern wurden vom Autor hinzugefügt und dienen als erste Hilfestellung bei der Interpretation jener Antworten, die bei der ersten Durchsicht unverständlich schienen.

B.1.2 Die Fragen 21 und 22

Obwohl in dieser Arbeit der Aufbau der Online-Umfrage und die Überlegungen zu den Fragen nicht detailliert beschrieben werden können, ebenso wie hier keine umfangreiche Auswertung stattfinden kann, müssen an dieser Stelle dennoch einige Anmerkungen zu den Fragen 21 und 22 gemacht werden.

Wie die Leser/innen vielleicht bemerken oder an den Einträgen im Textfeld bei der Frage 21 erfahren werden, ist mir bei dieser Frage ein methodischer Fehler unterlaufen. Es fehlt, neben den Antwortoptionen *A1*, *A2*, *B1*, *B2*, *C1* und *C2*, noch die Antwortoption *Keine Kenntnisse*, denn schließlich fangen FSL zumeist bei Null an. Aber auch HLL könnten möglicherweise dahingehend bewertet werden, dass sie zu Beginn des Studiums keine Kenntnisse in der zu erlernenden Sprache haben.

Es ist verständlich, dass die sprachliche Kompetenz der Studierenden nicht so einfach zusammengefasst beurteilt werden kann, dass es große Unterschiede zwischen der Gruppe der FSL, der Gruppe der HLL und allen Lernerinnen und Lernern geben wird und daher eine allgemeine Beurteilung allgemein schwierig ist.

Die Überlegungen zu Frage 21 und Frage 22 sind eigentlich ganz andere und gehen von der folgenden Frage aus: Wie steil ist in Bezug auf den sprachlichen Wissenszuwachs bzw. das anfängliche und letztendliche Niveau in einer Sprache die Kompetenzkurve der HLL nach dem Studium im Vergleich zur Kompetenzkurve der FSL? Eigene Überlegungen zu dieser Frage gehen von der sehr vereinfachten Annahme aus, dass FSL von Anfang an sehr gefordert sind, womit bei diesen die Kompetenzkurve im Durchschnitt bei Null anfangend – je nach Betrachtung – relativ steil bis zu einem gewissen Niveau gehen wird, während es für HLL in den Sprachbeherrschungskursen nur so „dahinplätschert“, was sich an einer wesentlich flacheren Kurve zeigen müsste.

Dass auch diese Überlegungen nicht unproblematisch sind, versteht sich von selbst.

B.2 (Roh-)Daten

Frage 1: Lehren Sie an Ihrem Fachbereich/Inst./Zentrum/etc. eine Sprache bzw. mehrere Sprachen im Sinne der Sprachbeherrschung (Sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sind mit Sprachbeherrschung nicht gemeint.) (Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung, Hör- und Leseverständnis etc.)?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	198	88,39	88,39
	Nein	26	11,61	11,61
	Total	224	100,00	100,00
Fehlend	Missing	0	0,00	
TOTAL		224	100,00	

Frage 2: Was ist Ihre Berufsposition? (Mehrfachantworten möglich)

197 TN / **225** Antworten		n	% der Antw.	% der Fälle	Gültige % der Fälle
Gültig	Bundeslehrer/in	10	4,44	4,46	5,08
	Lehrbeauftragte/r	40	17,78	17,86	20,30
	Lektor/in	98	43,56	43,75	49,75
	Privatdozent/innen	3	1,33	1,34	1,52
	Professor/in	6	2,67	2,68	3,05
	Universitätsassistent/in	15	6,67	6,70	7,61
	Vertragslehrer/in	35	15,56	15,63	17,77
	TEXTFELD	18	8,00	8,04	9,14
	Total	225	100,00	100,45	114,21
Fehlend	Missing	-1		-0,45	
TOTAL		224		100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 2:

- Ergänzung: Die Bezeichnung hat mehrmals gewechselt, also kreuze ich jetzt beides an. (1)
- Hauptberuflich Übersetzerin. (1)
- Leiterin einer Dienstleistungseinrichtung an einer Universität. (1)

- Senior Lecturer. (12)
- Übersetzerin. (1)
- TEXTFELD leer: (2)

Frage 3: An welcher Universität und an welchem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. lehren Sie? HINWEIS: Falls Sie an mehr als einer Universität oder einem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. lehren, so entscheiden Sie sich bitte nur für jenen/jenes, an dem Sie die meisten LVs halten.

		n	%	Gültige %
Gültig	AAUK – Inst. f. Anglistik und Amerikanistik	4	1,79	2,05
	AAUK – Inst. f. Romanistik	1	0,45	0,51
	AAUK – Inst. f. Slawistik	2	0,89	1,03
	JKUL – Zentrum f. Fachspr. und Interkult. Komm.	11	4,91	5,64
	KFUG – Inst. f. Anglistik	3	1,34	1,54
	KFUG – Inst. f. Romanistik	5	2,23	2,56
	KFUG – Inst. f. Slawistik	4	1,79	2,05
	KFUG – Inst. f. Theor. und Angew. Translationswiss.	17	7,59	8,72
	TU Wien – International Office	1	0,45	0,51
	BOKU Wien – Zentrum f. Internationale Beziehungen	4	1,79	2,05
	UI – Fakultät f. BW: AB Wirtschaftssprachen	5	2,23	2,56
	UI – Inst. f. Anglistik/Inst. f. Amerikastudien	4	1,79	2,05
	UI – Inst. f. Romanistik	7	3,13	3,59
	UI – Inst. f. Slawistik	1	0,45	0,51
	UI – Inst. f. Translationswissenschaft	8	3,57	4,10
	US – Fachbereich Anglistik und Amerikanistik	2	0,89	1,03
	US – Fachbereich Romanistik	2	0,89	1,03
	US – Fachbereich Slawistik	1	0,45	0,51
	UW – Inst. f. Afrikawissenschaften	2	0,89	1,03
	UW – Inst. f. Anglistik und Amerikanistik	5	2,23	2,56
	UW – Inst. f. Europ. und Vergl. Sprach- und Lit.-wiss.	10	4,46	5,13
	UW – Inst. f. Orientalistik	7	3,13	3,59
	UW – Inst. f. Ostasienwissenschaften	7	3,13	3,59
	UW – Inst. f. Romanistik	6	2,68	3,08
	UW – Inst. f. Slawistik	9	4,02	4,62
	UW – Inst. f. Südasien-, Tibet- und Buddhismuskunde	4	1,79	2,05
	UW – Zentrum f. Translationswissenschaft	28	12,50	14,36

	WU Wien – Inst. f. Engl. Wirtschaftskommunikation	12	5,36	6,15
	WU Wien – Inst. f. Romanische Sprachen	16	7,14	8,21
	WU Wien – Inst. f. Slawische Sprachen	7	3,13	3,59
	Total	195	87,05	100,00
Fehlend	Missing	29	12,95	
TOTAL		224	100,00	

Erläuterungen zu Frage 3:

AAUK = Alpen-Adria-Universität Klagenfurt | JKUL = Johannes Kepler Universität Linz | KFUG = Karl-Franzens-Universität Graz | TU Wien = Technische UW | BOKU Wien = Universität f. Bodenkultur Wien | UI = Universität Innsbruck | US = Universität Salzburg | UW = Universität Wien | WU Wien = Wirtschaftsuniversität Wien

Frage 4: Welche Sprache lehren Sie? HINWEIS: Falls Sie mehr als eine Sprache lehren, so entscheiden Sie sich bitte für jene Sprache, die Sie am häufigsten lehren.

		n	%	Gültige %
Gültig	Afrikaans	1	0,45	0,51
	Arabisch	8	3,57	4,10
	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	6	2,68	3,08
	Bambara	1	0,45	0,51
	Bulgarisch	0	0,00	0,00
	Chinesisch	4	1,79	2,05
	Dänisch	1	0,45	0,51
	Englisch	52	23,21	26,67
	Estnisch	1	0,45	0,51
	Finnisch	1	0,45	0,51
	Französisch	18	8,04	9,23
	Fulfulde	0	0,00	0,00
	Hausa	0	0,00	0,00
	Hindi	1	0,45	0,51
	Isländisch	1	0,45	0,51
	Italienisch	19	8,48	9,74
	Japanisch	6	2,68	3,08
	Koreanisch	1	0,45	0,51
	Litauisch	1	0,45	0,51
	Nepali	0	0,00	0,00

	Niederländisch	0	0,00	0,00
	Norwegisch	1	0,45	0,51
	Persisch	0	0,00	0,00
	Polnisch	6	2,68	3,08
	Portugiesisch	4	1,79	2,05
	Rumänisch	1	0,45	0,51
	Russisch	16	7,14	8,21
	Sanskrit	2	0,89	1,03
	Schwedisch	2	0,89	1,03
	Slowakisch	0	0,00	0,00
	Slowenisch	1	0,45	0,51
	Spanisch	23	10,27	11,79
	Swahili	1	0,45	0,51
	Tibetisch	1	0,45	0,51
	Tschechisch	2	0,89	1,03
	Türkisch	6	2,68	3,08
	Ungarisch	1	0,45	0,51
	TEXTFELD	6	2,68	3,08
	Total	195	87,05	100,00
Fehlend	Missing	29	12,95	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 4:

- Kroatisch. (1)
- Nur eine Sprache. (1)
- Sowie Deutsch als Fremdsprache. (1)
- Ukrainisch. (1)
- TEXTFELD leer: (2)

Frage 5: Wird an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. bei jener Sprache, die Sie lehren, bei Studienbeginn ein bestimmtes Niveau vorausgesetzt?

		n	%	Gültige %
Gültig	Nein	69	30,80	35,75
	A1	8	3,57	4,15
	A2	28	12,50	14,51
	B1	20	8,93	10,36
	B2	46	20,54	23,83
	C1	7	3,13	3,63
	C2	2	0,89	1,04
	TEXTFELD	13	5,80	6,74
	Total	193	86,16	100,00
Fehlend	Missing	31	13,84	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 5:

- „Fundierte Kenntnisse“ in allen 3 Arbeitssprachen zum Studienbeginn; C1 für die Zulassung zu prüfungsimmanenten LVs. (1)
- „Maturaniveau“. Soll mindestens B1 sein, ist aber in der Tat oft darunter. (1)
- A2 und B1. (1)
- Bei Studienbeginn A2, aber es gibt die Möglichkeit, AnfängerInnenkurse vor dem Studiumbeginn zu besuchen. (1)
- Die Niveaus der TeilnehmerInnen im selben Unterricht sind ganz verschieden. (1)
- Es wird zwar kein bestimmtes Niveau vorausgesetzt, um am Institut studieren zu dürfen, jedoch wird mindestens A2 empfohlen! (1)
- Für Italienisch B1. (1)
- Ja. (1)
- Ja was die Wirtschaftskommunikationskurse betrifft (A2+/B1). Es gibt aber auch Anfängerkurse. (1)
- Ja, je nach Kurs, es gibt Kurse für Anfänger und auch für alle oben genannten Niveaus. (1)
- Kommt darauf an. Bei AnfängerInnen logischerweise nicht, bei anderen Kursen (Fortgeschrittene) sehr wohl, nämlich Maturaniveau, sprich also ca. B1. (1)
- Sehr gut. (1)

Einträge im zusätzlichen KOMMENTARFELD bei Frage 5:

- C1–C2. (1)
- Das Niveau wird als A1/2 bezeichnet, also am Ende der als A1 definierten Sprachkompetenz. (1)
- Die Niveaus der TeilnehmerInnen im selben Unterricht sind ganz verschieden. (1)
- Einstiegsniveau Wirtschaftskommunikation 1 → B1, das in an der WU angebotenen Anfängerkursen erworben werden kann. (1)
- Es werden allerdings auch „Vorkurse“ für Anfänger angeboten, aber nicht in meinem Institut, sondern im Sprachenzentrum der Uni. Eine Minderheit der Teilnehmer dieser Vorkurse studiert dann in meinem Institut, und ist also A2. (1)
- Es wird „Maturaniveau“ vorausgesetzt; es besteht die Möglichkeit, bridging courses zu besuchen, wenn dieses Niveau noch nicht gegeben ist. (1)
- Es wird zwar kein bestimmtes Niveau vorausgesetzt, um am Institut studieren zu dürfen, jedoch wird mindestens A2 empfohlen! (1)
- Grundkurs (wird von unserem Lehrgang angeboten): Nein. Erstes Semester: A1/A2. (1)
- Kommt darauf an. Bei AnfängerInnen logischerweise nicht, bei anderen Kursen (Fortgeschrittene) sehr wohl, nämlich Maturaniveau, sprich also ca. B1. (1)
- Laut Ministerium zumindest, aber ob alle tatsächlich B2 erreicht haben??? (1)

Frage 6: Welche ist die Schlüsselqualifikation bei der Sprachbeherrschung an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc.?

		n	%	Gültige %
Gültig	Allgemeine Sprachpraxis/kompetente Sprachverwendung	107	47,77	55,73
	Fachsprachliche Kompetenz (z. B. Wirtschaftssprache, technische Fachsprache etc.)	38	16,96	19,79
	Übersetzen/Dolmetschen	33	14,73	17,19
	TEXTFELD	14	6,25	7,29
	Total	192	85,71	100,00
Fehlend	Missing	32	14,29	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 6:

- Alle 3. (1)
- Allgemein und fachsprachlich. (1)
- Bei BA: kompetente Sprachverwendung + Grundlagen der Translation. Bei MA: Übersetzen und Dolmetschen. (1)
- Fachsprachliche Kompetenz mit besonderer Berücksichtigung der allgemeinen Sprachpraxis → WirtschaftsKOMMUNIKATION. (1)
- Interkulturelle Sprach- und Kulturkompetenz; Lässt sich so einfach nicht beantworten. Übersetzen/Dolmetschen ist bei uns erst im Masterstudium Schlüsselqualifikation, ich unterrichte aber im Bachelorlehrgang der „interkulturelle Kommunikation" heißt, und dessen Schlüsselqualifikation ich jetzt ad hoc wie oben definieren würde. (1)
- Je nach Kurs: Punkt 1 – allgemeine Spr. und Punkt 2 Fachspr. K. (1)
- Kompetente Sprachverwendung stimmt, aber bei BA/MA auch Fachsprache „academic English" und beim Lehramt „English in the classroom". (1)
- Kompetente Sprachverwendung und fachsprachliche Kompetenz. (1) | Man könnte alle drei wählen. (1)
- Soll theoretisch eine Mischung aus allen 3 sein. (1)
- Sowohl fachsprachliche als auch allgemeinsprachliche und kulturelle Kompetenzen. (1)
- Sprachwissenschaftliche Herangehensweise. (1)
- Verstehe Frage überhaupt nicht: Meinen Sie Schlüsselqualifikation von Studierenden nach Absolvierung des Sprachunterrichts oder vorher? Oder meinen Sie eigene Qualifikation, um Lehraufträge zu erhalten? (1)
- Zu Beginn Allgemeine Sprachpraxis/kompetente Sprachverwendung; danach und v. a. im MA Fachsprachliche Kompetenz und Übersetzen/Dolmetschen. (1)

Einträge im zusätzlichen KOMMENTARFELD bei Frage 6:

- Kommt allerdings auf den Kurstyp bzw. das Kursniveau an. (1)
- Auch allg. Sprachpraxis. (1)
- Darüber hinaus sollten die Studierenden während des Studiums (Lehramt oder Bachelor/Master) eine fachsprachliche Kompetenz in verschiedenen Bereichen erwerben (Literatur, Linguistik, Kultur, Didaktik). (1)
- Das Niveau ist sehr unterschiedlich zwischen Bachelor- und Masterstudiengang. Im Bachelor erreicht man meist nicht mehr als eine kompetente Sprachverwendung mit fachsprachlicher Kompetenz in einigen Feldern. (1)
- Fachsprachliche Kompetenz. (1)
- Man kann C1+ erreichen und die Diplomarbeit in dieser Sprache (Spanisch) verfas-

sen. (1)
- Philologische Studien. (1)
- Soll theoretisch eine Mischung aus allen 3 sein. (1)
- Trifft auf die LVs zur Sprachbeherrschung im Bachelor zu. (1)
- Wir gehen von einer guten Sprachbeherrschung des Englischen als Allgemeinsprache aus, bieten aber keine allgemeinsprachlichen Kurse an. (1)

Frage 7: Seit wie vielen Jahren lehren Sie die zuvor genannte Sprache?

		n	%	Gültige %
Gültig	0	2	0,89	1,04
	1	2	0,89	1,04
	2	7	3,13	3,65
	3	10	4,46	5,21
	4	11	4,91	5,73
	5	13	5,80	6,77
	6	11	4,91	5,73
	7	10	4,46	5,21
	8	5	2,23	2,60
	9	4	1,79	2,08
	10	14	6,25	7,29
	11	2	0,89	1,04
	12	11	4,91	5,73
	13	4	1,79	2,08
	14	2	0,89	1,04
	15	9	4,02	4,69
	17	2	0,89	1,04
	18	5	2,23	2,6
	19	1	0,45	0,52
	20	13	5,80	6,77
	21	1	0,45	0,52
	22	5	2,23	2,6
	23	4	1,79	2,08
	24	1	0,45	0,52
	25	11	4,91	5,73
	26	4	1,79	2,08
	27	3	1,34	1,56
	28	2	0,89	1,04

	29	1	0,45	0,52
	30	10	4,46	5,21
	>30	12	5,36	6,25
	Total	192	85,71	100,00
Fehlend	Missing	32	14,29	
TOTAL		224	100,00	

Frage 8: Wie viele Kurse (Sprachbeherrschung) halten Sie durchschnittlich in einem Semester?

		n	%	Gültige %
Gültig	0	1	0,45	0,53
	1	31	13,84	16,32
	2	38	16,96	20,00
	3	32	14,29	16,84
	4	38	16,96	20,00
	5	18	8,04	9,47
	6	14	6,25	7,37
	7	7	3,13	3,68
	8	5	2,23	2,63
	10	1	0,45	0,53
	11	1	0,45	0,53
	12	3	1,34	1,58
	35	1	0,45	0,53
	Total	190	84,82	100,00
Fehlend	Missing	34	15,18	
TOTAL		224	100,00	

Frage 9: Sind Sie mit dem Thema ‚Heritage Language Education' (also dem Unterricht von HL-Lernerinnen und HL-Lernern) vertraut?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	47	20,98	24,74
	Nein	143	63,84	75,26
	Total	190	84,82	100,00
Fehlend	Missing	34	15,18	
TOTAL		224	100,00	

Frage 10: Woher sind Sie mit dem Thema ‚Heritage Language Education' vertraut?

49 TN / **93** Antworten		n	% der Antw.	% der Fälle	Gültige % der Fälle
Gültig	Eigene Forschung	15	16,13	6,70	30,61
	Fachzeitschrift/en	15	16,13	6,70	30,61
	Fortbildung/en	7	7,53	3,13	14,29
	Internet	18	19,35	8,04	36,73
	Medien	8	8,60	3,57	16,33
	Privates Umfeld [...]	23	24,73	10,27	46,94
	TEXTFELD	7	7,53	3,13	14,29
	Total	93	100,00	41,52	189,80
Fehlend	Missing	131		58,48	
TOTAL		224		100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 10:

- Auch meine eigenen Kinder gehören dieser Gruppe an. :-) (1)
- Aus meiner beruflichen Praxis. (1)
- Die letzte Frage habe ich nicht 100%ig verstanden. (1)
- KollegInnen. (1)
- Lehrerfahrung. (1)
- StudentInnen. (1)
- StudentInnen sind davon betroffen. (1)

Frage 11: Denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft irgendwelche Vorteile haben?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	113	50,45	60,11
	Nein	16	7,14	8,51
	Weiß nicht	59	26,34	31,38
	Total	188	83,93	100,00
Fehlend	Missing	36	16,07	
TOTAL		224	100,00	

Frage 12: Welche Vorteile sind es?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	95	42,41	87,16
	Weiß nicht	14	6,25	12,84
	Total	109	48,66	100,00
Fehlend	Missing	115	51,34	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 12:

- Aktive Denkweise, breiter Horizont. (1)
- Allgemeine Weiterbildung und ständiger Kontakt mit eigener Kultur/Heritage. (1)
- Arbeitsmöglichkeiten. (1)
- Auch wenn keine optimale/perfekte Beherrschung, so doch schon früh Kontakt mit mehreren Sprachen und Kulturen. (1)
- Beherrschung zweier Sprachen und bei vorhandenem Hirn metasprachliche Einsichten in beide Sprachen. (1)
- Beschäftigungsfähigkeit. (1)
- Bessere Kenntnisse in der Kultur ihrer Eltern. (1)
- Bewandtheit in der Erstsprache, Offenheit für andere Sprachen und Kulturen, Mehrsprachigkeit, auch wenn nicht perfekt. (1)
- Bezug zu Sprache, Land und Kultur; interkulturelle Kompetenz. (1)
- Das Beherrschen einer zusätzlichen Sprache ist im Leben allgemein ein Vorteil. (1)
- Das Erfassen von Syntax und Grammatikregeln ist schneller möglich dank dem häufigen Wechsel von einer Sprache in die andere und vice versa. Die Umstellung von einer Sprache auf eine 1. bzw. 2. Sprache ist dadurch leichter. Selbstvertrauen beim Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache. (1)
- Dass sie zwei-/mehrsprachig sind. (1)
- Der vertraute Umgang mit einer fremden Sprache und Kultur, auch wenn die Sprache nicht perfekt beherrscht wird. (1)
- Ein gutes Ohr für die Sprache und eine ausgeprägte Sensibilität für das, was richtig oder falsch klingt. Meistens haben sie auch ein sehr breites Vokabular und ein besseres passives Verständnis. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie weniger Scheu als die anderen empfinden, wenn es darum geht die Sprache aktiv anzuwenden und ich habe bei vielen Studierenden auch sehr viel Motivation erkennen können, die Sprache „richtig“ zu lernen. Ein weiterer Aspekt ist die kulturelle Kompetenz, die

sie bereits als Kind erworben haben. (1)
- Eine (oder mehrere) Sprache(n) zusätzlich zu der Bildungssprache mehr oder minder zu beherrschen. (1)
- Eine grundsätzlich bessere Eignung für Sprachen. (1)
- Eine Sprache, eine Kultur wird „mitgegeben“. (1)
- Einen ungezwungenen Zugang zum Erlernen weitere Sprachen in der Summe – einen reicheren Wortschatz (das gilt nicht, wenn man die Sprachen einzeln betrachtet). (1)
- Erhöhte Kompetenz im Erlernen weiterer Sprachen. (1)
- Erweiterter Horizont, kulturelle Vertrautheit, kommunikative Fertigkeiten. (1)
- Fähigkeit, eine andere Perspektive zu finden, tlw. offener für andere Kulturen. (1)
- Flexibilität, sowohl privat als auch beruflich. (1)
- Gute interkulturelle Fähigkeiten. (1)
- Haben die Sprache und alles, was damit verbunden ist, im Gefühl, kennen den Klang, haben meist eine sehr gute Aussprache, sind teils auch mit der Kultur und den Traditionen vertraut. Haben ein erweitertes Blickfeld. Manchmal ist einiges auch unbewusst, aber doch gut weckbar. (1)
- HLS kommen an der WU meist aus den MOEL Ländern und haben daher im wirtschaftlichen Bereich sprachliche Vorteile. (1)
- Höhere Reflektionsfähigkeit; ggf. breiteres kulturelles Spektrum. (1)
- Höhere Sprachkompetenz allgemein, Interkulturalität. (1)
- Höheres Bewusstsein für Sprache. (1)
- Höheres Sprach- und Kulturgefühl. (1)
- Ich denke, dass diese Menschen flexibler im Umgang mit Otherness sind und dadurch anpassungsfähiger. (1)
- Internationale Einsatzmöglichkeiten. Schneller Zugang zu Informationen. Weitreichendes Feld an Berufsangeboten. (1)
- Je mehr Sprachen, desto besser (berufliche Qualifikation). (1)
- Jede Vertrautheit (auch mangelhaft) mit einer weiteren Sprache ist von Vorteil – z. B. die Möglichkeit, mit im Ausland lebenden Verwandten kommunizieren zu können, auch wenn diese die Umgangssprache des HLS nicht beherrschen. (1)
- Kenntnis einer anderen Sprache / Kultur. (1)
- Kenntnis einer weiteren Sprache & Kultur. (1)
- Kontakt mit mehreren Kulturen. (1)
- Kultur, Gesellschaft usw. erfahrt [erfahren?]. (1)
- Kulturelle Ausschnitte aus dieser Sprache, oft ein Bewusstsein für engen Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur im breitesten Sinne des Wortes. (1)
- Kulturelle Vielfalt, Identifikation mit Vorfahren. (1)
- Kultureller Hintergrund (Horizont erweitert). (1)

- Leichter lernen, besser verstehen, weil sie nicht nur über sprachliche, sondern auch über gute, weilen sehr gute Kenntnis bezüglich politischer, sozialer und kultureller [Gegebenheiten?] ihrer Ursprungsländer verfügen. (1)
- Leichterer Zugang zu einer Sprache und Kultur/en, die Andere in der Umgebung nicht haben – berufliche Vorteile – Flexibilität – mehr Sprachen zu sprechen, ist gut. Nicht nur Englisch oder Deutsch – global einsetzbarer – kulturell reicher – mehr Sprachkompetenz = Intelligenz. (1)
- Man kann diese in die Praxis umsetzen. (1)
- Mehr Verständnis für andere Kulturen, weniger Vorurteile gegenüber Fremden, größerer Horizont. (1)
- Mehr Verständnis für verschiedene Kulturen, beim Fremdsprachenlernen (Rezeption). (1)
- Mehrspachigkeit bringt immer Vorteile für das Berufsleben, konkret für die berufliche Kommunikation in allen Situationen von Sprachkontakt, für familiäre Beziehungen, z. B. mit einsprachigen Großeltern und Freunden, Möglichkeit des Kulturvergleichs zwecks Hinterfragung monolingualer Praxen u. v. a. (1)
- Mehrsprachige Kompetenz, Plurikulturalität. (1)
- Mehrsprachigkeit. (2)
- Mehrsprachigkeit ist immer von Vorteil! (1)
- Mehrsprachigkeit: mehr Verständnis für Kulturen und sprachliche Strukturen
- Mehrsprachigkeit, Multikulturalität. Diese zwei Vorteile können bzw. sollten im Berufsleben und in der Privatssphäre vorteilhaft sein (Offenheit und Internationalität). (1)
- Mehrsprachigkeit und [Mehrsprachigkeits?]-hintergrund immer ein Vorteil. (1)
- Mehrsprachigkeit, mehr Lebensweisen und Kulturen sind selbstverständlich für sie. (1)
- Metasprachliches Bewusstsein und Kompetenzen. (1)
- Mit Multikulturalismus verbunden zu sein. (1)
- Möglichkeit der Verständigung in einer zweiten Fremdsprache, ohne diese mühevoll erwerben zu müssen. (1)
- Multilingualism (heritage language + andere Sprachen) als Vorteil in Gesellschaft, Beruf und Privatleben; Kulturaspekt, Identitätsaspekt. (1)
- Obwohl die nicht die Sprache auf einem muttersprachlichen Niveau beherrschen, können die andere Sprachen leicht vergleichen und schneller als andere die HL lernen. (1)
- Offenheit, Sprachgefühl, Flexibilität. (1)
- Schnelleres Verständnis, bessere mündliche und schriftliche Formulierung. (1)
- Schon als Kind mit anderen Strukturen, Klängen, Vokabeln, Mustern, kulturellen Elementen ... konfrontiert. (1)

- Sie beherrschen eine weitere Sprache, auch wenn die Kenntnisse nur die Alltagskommunikation ermöglichen. (1)
- Sie beherrschen mehrere Sprachen. Sie können die Sprachen einfacher vergleichen. (1)
- Sie haben die Möglichkeit, mit anderen aus der bestimmten ‚Language Community' zu kommunizieren, und sind wahrscheinliche Kultur bewusster, da sie zwei Kulturen (vielleicht unbewusst) vergleichen können. (1)
- Sie haben ein höheres Bewusstsein, was Fremdsprachen betrifft. (1)
- Sie haben einen Zugang zu einer anderen Fremdsprache bzw. zu einer anderen Kultur. (1)
- Sie haben – wenn auch möglicherweise mit bestimmten Einschränkungen – eine zusätzliche Fremdsprache zur Verfügung. (1)
- Sie kennen eine Sprache, ohne sie bewusst gelernt zu haben. (1)
- Sie lernen die Standardsprache schneller, der Kulturkreis ist ihnen nicht fremd. Erlernen (Verstehen) einer weiteren slawischen Sprache ist schneller. (1)
- Sie sprechen – zumindest ansatzweise – eine Sprache mehr als die anderen. (1)
- Sofern man mit dieser Situation umgehen kann, ist die Zugehörigkeit zu zwei verschiedenen Kulturkreisen grundsätzlich vorteilhaft. Um nur einen dieser mannigfaltigen Vorteile zu nennen: Es schärft den Blick auf seine Umwelt und ermöglicht es, nicht nur die Menschen, sondern auch gesellschaftliche Prozesse in den jeweiligen Kulturkreisen besser nachzuvollziehen und zu verstehen. (1)
- Sprachgefühl (bewusst oder unbewusst), Sensibilität für verschiedene Kulturen. (1)
- Sprachkenntnisse sind immer vorteilhaft. (1)
- Sprachliche Vorteile. Die Sprache als der Schlüssel zur jeweiligen Kultur. (1)
- Sprach- und Kulturkompetenz. (1)
- Statt ihrer Muttersprache sprechen sie eine andere Sprache auf Muttersprachniveau. Da sie zu Hause oft ihre eigentliche Muttersprache verwenden, fällt es Ihnen nicht schwer ihre Muttersprache erst später zu lernen/studieren. (1)
- Teilbereiche einer zweiten Kultur eine zusätzliche Sprache meist in oraler Kompetenz. (1)
- They approach things with a more open mind. They usually see more possibilities. (1)
- Über ein breiteres interkulturelles und sprachliches Spektrum zu verfügen; dies kann allerdings auch dazu führen, von SprecherInnen ohne HL als „anders" im negativen Sinn bewertet oder missverstanden zu werden. Kontakte zur HC und der „Mehrheitsgesellschaft". Höherer Status durch die HL, wenn sie positiv besetzt ist. (1)
- Verständnis einer andere Sprache und Offenheit allgemein für Sprachen, auch wenn die HL nicht beherrscht wird. (1)

- Verständnis, Flexibilität in der Kommunikation, Kontakte. (1)
- Verstehen beider Kulturen. (1)
- Vertrautheit mit mehr als einer Sprache und Kultur. Offenheit gegenüber anderen Sprachen und Kulturen. Schnelleres Erlernen weiterer Sprachen. Evtl. größeres Einfühlungsvermögen, Toleranz? Problembewusstsein bei Sprachmittlung. (1)
- Vertrautheit mit potentiell deutlich anderem Kulturkreis (interkulturelle Kompetenz); Eignung für Mittlerrollen und RegionalexpertInnen. (1)
- Viele. (1)
- Weitere Fremdsprachenkenntnisse außer Englisch. Wissen über Kultur. Verbesserte Möglichkeiten, Kommunikationsbeziehung zu native speakers in dieser Sprache aufzubauen, verbessertes Vertrauensverhältnis, Zugang zu Infos, Umgehen der Sprachbarriere. (1)
- Wenn gefördert grundsätzliches Potential für solide Kompetenz in mindestens zwei Sprachen. (1)
- Wenn sie sich mit der HL näher befassen, können sie wohl schneller Fortschritte machen als „totale AnfängerInnen“ ohne jeden Bezug zur entsprechenden Sprache / Kultur. (1)
- Werden als mehrsprachig angesehen und als kompetent in Bezug auf die HL-Kultur. (1)
- Zugang zu den Kulturen, deren Sprache man spricht, und damit verbundene Erweiterung des persönlichen Horizonts. (1)
- Zugang zu einer weiteren Kultur und Basis für guten Spracherwerb. (1)
- Zumindest teilweise Kenntnisse in Sprachen, die nicht im Schulwesen vermittelt werden. Vorteile auf dem Arbeitsmarkt in exportorientierten Firmen. (1)
- Zumindest zwei verschiedene Kulturen/ Sprachsysteme/ (wenn auch vielleicht nur über bestimmten Zeitraum), die Basis ist vorhanden. (1)
- Zusätzliche kulturelle, sprachliche, landeskundliche und emotionale Kompetenz .(1)

Frage 13: Warum denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft keine Vorteile haben?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	12	5,36	80,00
	Weiß nicht	3	1,34	20,00
	Total	15	6,70	100,00
Fehlend	Missing	209	93,30	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 13:

- Bis auf wenige Ausnahmen fühlen sie sich in keiner Sprache bzw. Kultur wirklich zu Hause. (1)
- Da Ihre Kompetenzen beim Schreiben, Lesen und oft auch Verstehen und Hören ohne weitere Ausbildung sehr gering sind. (1)
- Der Grad des Nutzens hängt damit zusammen, wie gut man die betroffene Sprache beherrscht. (1)
- Ich glaube, dass Probleme mit der Zweitsprache auftauchen, wenn man seine eigentliche Muttersprache nicht beherrscht. (1)
- Ich kann mir kaum Vorteile, die aus einem unvollkommenen Spracherwerb entstehen, vorstellen. (1)
- Können die Sprache nicht vollständig. (1)
- Nicht wenn man lehrbeauftragt ist! Keine fixe Stelle. (1)
- Sie haben keine Vorteile, weil: 1. sie können ihre HL im Schulalter meistens gar nicht verwenden. 2. müssen beweisen nicht „nur“ Muttersprachler zu sein, sondern sich auch in diesem Bereich auszukennen, weil andere glauben, dass sie die Sprache perfekt können. 3. falls sie einen Sprachunterricht in der HL besuchen, wird von ihnen oft mehr erwartet, als von anderen Kollegen (du MUSST ja wissen!). (1)
- Weil ihnen die sprachlichen Mittel zur effizienten Darlegung ihrer Gedanken nicht ausreichen. (1)
- Weil sie genauso viel Arbeit und Bemühung wie alle andere Studenten machen müssen. Unterscheidet sich nur die Lernperspektive. Der Schwerpunkt bei HL-SprecherInnen liegt auf anderen Kompetenzen. Sie verfügen über einige Kompetenzen auf höchstem Niveau aber in anderen sind oft schwächer als nicht-HL-SprecherInnen (falsch gelernte und tief automatisierte Spracheinheiten, Unsicherheit, Interferenzen usw.). (1)
- Weil sie keine Sprache richtig beherrschen und dies spätestens beim Übersetzen und Dolmetschen zum Tragen kommt. Gesellschaftlich kann es allerdings sein, dass ihnen eine gewisse Wertschätzung entgegengebracht wird (von sozialer Schicht abhängig). (1)
- Weil sie müssen die Sprache sehr gut beherrschen, um sie dolmetschen zu können. (1)

Frage 14: Denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft irgendwelche Nachteile haben?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	53	23,66	28,96
	Nein	56	25,00	30,60
	Weiß nicht	74	33,04	40,44

	Total	183	81,70	100,00
Fehlend	Missing	41	18,30	
TOTAL		224	100,00	

Frage 15: Welche Nachteile sind es?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	48	21,43	90,57
	Weiß nicht	5	2,23	9,43
	Total	53	23,66	100,00
Fehlend	Missing	171	76,34	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 15:

- Die nicht-österreichische Herkunft ist auch noch in der 2. Generation öfters ein Hindernis, bestimmte Positionen zu erreichen. (1)
- Die SprecherInnen von manchen Sprachen werden leider oft diskriminiert bzw. manche Sprachen werden als „wertvoller“ eingestuft.
- Die Voraussetzung die Kultur des Heimatlandes zu verstehen ist geringer.
- Diskriminierende Behandlung durch Teile der Gesellschaft. (1)
- Diskriminierung, Ghetto. (1)
- Diskriminierung, oftmalige Ausgrenzung. (1)
- Durch die Bindung zu einer anderen Kultur und Sprache werden sie vielleicht nicht verstanden und als „anders“, „nicht so wie wir alle“ abgestempelt. (1)
- Es besteht vielleicht die Möglichkeit, dass sie sich weder von hier noch von da fühlen. (1)
- Es handelt sich oft um Sprachen von Minderheiten, die gesellschaftlich nicht besonders angesehen sind; kann auch Fallbeispiele nennen. (1)
- Es wird wenig Wert auf die HL gelegt. Die HL-Sprecher sind manchmal nicht gut integriert. Sie können Schwierigkeiten haben ihre Identität zu definieren. (1)
- Evtl. wird auch die die Zweitsprache nicht so gut erworben, wenn die Erstsprache unvollständig erworben wurde. (1)
- Fehlen von Akzeptanz anderer Sprachen und Kulturen; Fehlen von Toleranz und Aufgeschlossenheit; Kommunikationsbarrieren. (1)
- Für „schlechte“ Native Speaker gehalten zu werden. (1)
- HL haben meist niedrigeres soziales Ansehen, gelten gesellschaftlich (noch) nicht als ‚asset‘; wenig Bewusstsein, dass Kenntnisse mehrerer Sprachen auch ein Vorteil sein kann. (1)

- HLS beherrschen Deutsch meist mündlich auf muttersprachlichem Niveau, haben aber dennoch Defizite im schriftlichen Bereich (Wortschatz, Satz- und Textgrammatik). Das sieht man bei schriftlichen Prüfungen (Verständnis deutscher Texte, Übersetzung vom Französischen ins Deutsche) und könnte natürlich später auch Probleme bei beruflichen schriftlichen Kommunikationssituationen bringen. (1)
- Ich denke, dass das die Nachteile sind, die Ausländer generell in Österreich haben. (1)
- Identifikationsprobleme, Akzeptanzprobleme in der Umgebung, oberflächliche Kenntnisse der HLS / Kultur, Störungen zwischen den Sprachen. (1)
- Identitätsfrage. (1)
- Identitätskonflikt. (1)
- Ihre Kenntnisse werden nicht positiv bewertet, oft auch nicht von den SprecherInnen selbst als „brauchbare Fähigkeit“ wahrgenommen, oft werden sie auch in der einsprachigen Gesellschaft versteckt ... (1)
- In Kärnten kann das schon passieren: „Minderheit“ = Minderwert. (1)
- Kommt sehr auf die H[L]-Sprache an. Ich denke nicht, dass z. B. EinwohnerInnen mit türkischer H[L]-Sprache große Vorteile haben, vor allem, wenn sie offensichtlich die Umgebungssprache (Deutsch) nur sehr unvollständig beherrschen. (1)
- Leider viele Vorurteile gegen Migranten. (1)
- Manchmal wird perfekte Beherrschung der HL erwartet. (1)
- Mehrere Sprachen zu können, ist immer ein Vorteil. (1)
- Mehrsprachigkeit kann bei einer gesellschaftlichen Norm, die und einem Bildungssystem, das auf einer einzigen Sprache aufbaut, negativ bewertet werden und zu Stigmatisierung oder schlechter Sprachförderung und unvollständigem Spracherwerb führen (siehe Debatte um Deutschkenntnisse bei der Schuleinschreibung, etc.). Unvollständiger L1-Erwerb kann Zweitspracherwerb erschweren. Nachteilige Bewertung, Diskriminierung ist von dem Status der LC [verm. ist hier HC (bzw. HL?) gemeint, Anm. J. F.] abhängig. (1)
- Minderwertigkeitsgefühle, unvollständige Verbindung zu einer Kultur. (1)
- Mit Mehrsprachigkeit verbundene Zuschreibungen (Stereotypen). (1)
- Möglichen Mangel an akademischen Sprachkenntnissen. (1)
- Negative Stereotypisierung von anderen native speakers, da sie ihre „Muttersprache“ nicht perfekt beherrschen, Identitätsproblematik. (1)
- Nicht alle Fremdsprachen haben den gleichen Status. (1)
- Oft urteilen Außenstehende (vor allem Muttersprachler der gleichen Sprache, die die HLS unvollständig erlernt haben) über HLS aufgrund deren nichtmuttersprachlichem Niveau. (1)
- Paradoxerweise ja, weil die bereits genannten Vorteile nur für jene HL-SprecherInnen gelten, die wie gesagt mit ihrer Situation gut zurande kommen. Für die anderen mag es eher ein Problem sein. (1)
- Persönliches Gefühl der Unzulänglichkeit; Kritik des Umfelds (Du kannst ja nicht einmal deine Muttersprache.). (1)
- Rassismus. (1)
- Semilingualismus. Sonstige Nachteile haben wohl eher mit allgemeinen xenophoben Vorurteilen zu tun, nicht mit der eigentlichen HL-Problematik. (1)
- Sich in keiner Sprache/Kultur wirklich zu Hause fühlen, manche haben Probleme, eine davon als Mutter- und Bildungssprache bezeichnen zu können, Vorurteile. (1)
- Sie werden oft als „fremd“ angesehen, ihnen wird oft die Kenntnis der Landessprache

auf einem sehr guten Niveau aberkannt (fälschlicherweise, natürlich). (1)
- Sie können in einem nationalistischen Umfeld Zielscheibe rassistischer Angriffe werden. Häufig müssen sie in ihrem Beruf besonderes leisten, um als gleichwertig gegenüber Sprechern der Mehrheitssprache zu gelten. (1)
- Sie sind selten wo „zuhause“. (1)
- Sie sind sich, falls die Erziehung zu eng erfolgt, ihre Zugehörigkeit nicht sicher. (1)
- Sprachdurcheinander – beherrschen keine Sprache richtig. (1)
- Stempel: Ausländer. (1)
- Wenig Anerkennung und Unterstützung bezüglich ihrer überdurchschnittlichen Ressourcen. (1)
- Wenn nicht gefördert, kann in beiden Sprachen größere Unsicherheit entstehen. (1)
- Wenn sie die Sprachen (die eine oder andere oder beide) nicht gut beherrschen, werden sie in der Gesellschaft als „Fremde“ diskriminiert. (1)
- Werden als der HL-Kultur zugehörig betrachtet, als „Ausländer“ oder als nicht vollständig integriert. (1)
- Zu privat ... (1)

Frage 16: Warum denken Sie, dass HL-Sprecher/innen in unserer Gesellschaft keine Nachteile haben?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	46	20,54	82,14
	Weiß nicht	10	4,46	17,86
	Total	56	25,00	100,00
Fehlend	Missing	168	75,00	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 16:

- 1. da die Umgebungssprache auf C2-Niveau beherrscht wird 2. HL kann verhältnismäßig leicht ausgebaut werden. (1)
- Da sie Deutsch sehr gut können, fällt die zweite Kompetenz im Alltag oft gar nicht auf, in meinem Arbeitsbereich jedoch als Bereicherung. (1)
- Da sie die Umgebungssprache fehlerfrei beherrschen und in der Umgebungskultur aufgewachsen sind. (1)
- Da unsere Gesellschaft jedes Sprachgefühl verloren hat. (1)
- Die Antworten zu Frage 13 sind nicht ausreichend. Die Vor- bzw. Nachteile hängen von vielen Faktoren an; es kann Vor- und Nachteile geben (je nach der Sprache etc.). (1)

- Die Frage finde ich komisch. (1)
- Die möglichen Mängel in ihrer Muttersprache haben keine Auswirkung hier. (1)
- Eine zusätzliche Spreche kann nur ein Vorteil sein, auch wenn man es beruflich nicht verwendet. (1)
- Es ist, denke ich, nie ein Nachteil, auch in anderen Sprachen Kompetenzen zu haben, auch wenn diese Sprachen nicht auf muttersprachlichem Niveau gesprochen werden. (1)
- Falls HL-SprecherInnen Deutsch gut beherrschen und eine gute Ausbildung haben, gibt es bezüglich einer wohl von Ihnen angedachten Berufskarriere keine allzu großen Diskriminierungen. Allgemein verfügen sie über eine breitere soziale Kompetenz. Dies ist in Österreich jedoch nicht immer gefragt. (1)
- Für sie selbst ist es nur ein Vorteil etwas anderes zu kennen – und das hat ja mit anderen wenig zu tun. (1)
- Ganz einfach, Sie können besser präsentieren. (1)
- Ich würde es nicht als Nachteile bezeichnen, aber sicherlich erschwert es meiner Ansicht nach manchmal das „Funktionieren“ in einer Gesellschaft, in der die meisten davon ausgehen, dass Einsprachigkeit der „normale“ Zustand ist. (1)
- Immer gut, zwei Sprachen zu beherrschen. (1)
- In unserer Gesellschaft werden FS-Kenntnisse sehr geschätzt, sofern sich die HL-SprecherInnen auch unserer Kultur anpassen können. (1)
- Jede weitere Sprache ist von Vorteil. (1)
- Kenntnisse des HL-Sprechers sind, in der Gesellschaft wo er lebt, nicht unbedingt einsetzbar. Aber sie geben ihm die Möglichkeit kulturelle Bezüge heranzuziehen, andere Betrachtungsweisen zu berücksichtigen, bevor er sich zu einer bestimmten Frage eine Meinung bildet, was Individuen ohne HLS-Erfahrung nicht zu Gebot steht. (1)
- Mir fällt kein Nachteil ein. (1)
- Nachteile ist womöglich nicht das passendste Wort; würde eher sagen, dass sie manchmal Probleme damit haben, akzeptiert zu werden. Aber das hat weniger mit ihren Sprachkenntnissen, sondern vielmehr mit ihrer (der jeweiligen) Herkunft zu tun (siehe Vorurteile etc.). (1)
- Nein. (1)
- Selbst beim besten Willen kann ich mir keine Nachteile vorstellen. (1)
- Sie beherrschen die Sprache des Landes. (1)
- Sie haben gute Voraussetzungen, auf die sie aufbauen können. Sie haben Zugang zu 2 Kulturen, können ihre Muttersprache normalerweise schneller und leichter perfektionieren als Nicht-HLL. (1)
- Sie sollten zumindestens keine haben, wenn sie welche haben, muss sich was in dieser Gesellschaft ändern. (1)
- Sprachkompetenz stellt einen Schlüssel zur Völkerverständigung dar. (1)
- Sprechen Umgebungssprache meist perfekt. (1)
- SprecherInnen verfügen über zusätzliche Ressourcen, die andere nicht haben. (1)
- Stört ja nicht, wenn man ein bisschen einer Sprache weiß. (1)
- The command or lack of command of their heritage language is not the issue. It depends on their ability to use the dominant language. If this is good, then the disadvantages are very few, as my students demonstrate. (1)
- Vertrautheit mit mehreren Kulturen und Sprachen können in einer globalisierten Welt nur von Vorteil sein. (1)

- Von keinen negativen Erfahrungen gehört. (1)
- Warum sollte es ein Nachteil sein, z. B. mit zwei Sprachen aufzuwachsen? Auch wenn die eine oder andere nicht durch Ausbildungsmaßnahmen (Schulen etc.) ausgebaut wurde? (1)
- Warum sollten sie? (2)
- Weil die Kenntnis einer zusätzlichen Sprache – egal welcher Art die Kompetenz ist – immer besser ist, als diese Kenntnis nicht zu haben. (1)
- Weil eine Sprache mehr eine Bereicherung ist. (1)
- Weil es besser ist, 2 Schillinge zu haben als einen. (1)
- Weil es kein Nachteil sein kann, über mehr Kompetenzen zu verfügen als andere. (1)
- Weil es schadet nicht. (1)
- Weil in unserer Gesellschaft die Beherrschung der deutschen Sprache im Vordergrund steht. (1)
- Weil jede Sprache – unabhängig vom Niveau – ein Kapital ist. (1)
- Weil sie in der Umgebungsprache doch völlig kompetent sind. (1)
- Welche sollten sie haben? (1)
- Wenn die Umgangssprache auf muttersprachlichem Kompetenzniveau beherrscht wird, dürfte es keine Nachteile geben – zumindest nicht auf sprachlicher Ebene. Wenn die HL-SprecherInnen optisch nicht der traditionellen Auffassung von ÖsterreicherInnen entsprechen, wird es wohl leider Nachteile (Diskriminierung, Angepöbeltwerden) geben. (1)
- Werden generell als Vielseitiger angesehen – manchmal aber auch beneidet und mit Skepsis betrachtet. (1)
- Wieso sollte es ein Nachteil sein, eine zweite Sprache im Leben mitzubekommen? Wer kann denn schon eine Sprache „perfekt“ sprechen. Man kann ruhig eine Bildungssprache haben und eine weitere Sprache, die man auf einem anderen Niveau beherrscht, in der man vielleicht nicht über Mathematik diskutieren kann, aber die einem geläufiger kommt, wenn es z. B. um Gefühle geht oder anderes. (1)

Frage 17: Denken Sie, dass das Thema ‚Heritage Language Education‘ im universitären Umfeld relevant ist?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	116	51,79	64,44
	Nein	11	4,91	6,11
	Weiß nicht	53	23,66	29,44
	Total	180	80,36	100,00
Fehlend	Missing	44	19,64	
TOTAL		224	100,00	

Frage 18: Warum denken Sie, dass das Thema ‚Heritage Language Education' im universitären Bereich relevant ist?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	101	45,09	87,07
	Weiß nicht	15	6,70	12,93
	Total	116	51,79	100,00
Fehlend	*Missing*	108	48,21	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 18:

- 1. Es gibt viele solche Fälle. 2. Das ist eine nicht nur linguistische, sondern auch psycho- und soziolinguistische Sache. 3. Erarbeitung dieses Themas könnte unseren (Sprach)unterricht verbessern. (1)
- a) falls HLS an Sprachbeherrschungskursen teilnehmen; b) wie zukünftige LehrerInnen mit solchen im Schulsprachunterricht umgehen. (1)
- An der Universität haben die HL-SprecherInnen die Möglichkeit, sich fachlich in der HL auszubilden und ihre schriftlichen Kompetenzen zu vertiefen. (1)
- Andere Schwerpunkte notwendig. (1)
- Bedarfsorientierteres Lehrangebot. (1)
- Bessere Erkenntnisse über Teile der Grammatik, welche aufgrund unvollkommenen Lernens Vereinfachungen erfahren. (1)
- Da ich ein Angebot der gängigen Minderheitssprachen an Universitäten, wenn auch eventuell als extracurriculäre Veranstaltungen, als wichtig empfinde. (1)
- Die Gesellschaft bzw. das Bildungssystem unterscheidet meist nur zwischen „Muttersprachlern" und „Nicht-Muttersprachlern" oder auch noch zwischen „einsprachig" und „zweisprachig" bzw. „mehrsprachig". Die Realität ist oft komplexer: Jedes mehrsprachige Individuum bringt eigentlich eine individuelle Spracherwerbsgeschichte mit sich. Somit kommt es vor, dass wir auf universitärer Ebene auf Studierende treffen, die ihre Umgebungssprache besser als ihre Erstsprache beherrschen. (1)
- Die HL-Lerner haben vielleicht andere Herausforderungen, die Sprache zu lernen – es ist für die Sprachwissenschaft interessant zu erfahren, wie die HL-Lerner die Sprache lernen. (1)
- Die muttersprachlichen Studenten sind auch für die Lehrer eine besondere Herausforderung, um den Unterricht besser zu gestalten und zu vermitteln. (1)
- Die Universität kann auf ein fundiertes und nicht nur tradiertes Wissen zurückgreifen, um das Erlernen einer Heritage Language anzubieten – es ist meist ab dem Alter und dem Niveau, wo man die Universität besuchen kann, dass HLE attraktiv wird. (1)
- Diese HL-Sprecher und -kenntnisse [?], haben die Sprache „im Blut", sind meistens hochmotiviert und sehr interessiert, weil sie die Sprache auch aus persönlichen

Gründen lernen. Sie haben meistens einen Bezug zum Land, in dem man diese Sprache spricht und interessieren sich nicht nur für Sprache, sondern auch für andere Lebensbereiche dieses Landes, sehr oft sind sie diejenigen, die ihre Kollegen animieren ins Land zu reisen, die Sprache zu sprechen (Stammtische) etc. (1)

- E'la base [?]. (1)
- Eine zielführende Anpassung des Unterrichts/Lehrplans könnte für den Studierenden zu einem Zeitgewinn und zu mehr Perfektionierung führen. (1)
- Einerseits auf der Metaebene – im Bereich der Forschung über die Mehrsprachigkeit, Spracherwerb; anderseits als vorhandenes, aber oft nicht wahrgenomennes Wissenskapital einiger StudentInnen. (1)
- Einfach als Forschungsthema finde ich es interessant, so wie andere Aspekte auch, die mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu tun haben. (1)
- Erlaubt einen tieferen Einblick in das Sprachenlernen, aber auch positiv vom Cultural-Studies-Standpunkt – Identität etc. (1)
- Es betrifft viele Menschen und ist zu wenig erforscht bzw. es herrscht in der Mehrheitskultur eine gewisse Unwissenheit vor, was HL[L] können. (1)
- Es gibt häufig betroffene Studierende. (1)
- Es gibt Interferenzen. Wenn man sie kennt, hilft es beim Lernen. Es tritt bei solchen Personen immer wieder auch das Gefühl auf, dass sie die Dinge verstehen. Dabei übersehen sie, dass die Vertrautheit noch nicht Können und Bewusstheit heißt. D. h. beim Unterrichten achte ich darauf, ob das „Gefühl zu können" und das „Können" sich decken. (1)
- Es ist natürlich nur dann wichtig, wenn Mehrsprachigkeit als wesentlicher Wert – auch in Rahmen einer Universität und nicht nur auf Englisch bezogen – gesehen wird. In meinem Umfeld halte ich es z. B. für problematisch, dass „TürkInnen" eine Ausbildung in z. B. französischer, aber nicht in türkischer Wirtschaftssprache bekommen können. (1)
- Es macht Sinn, HLS die Möglichkeit zu geben, ihre Kompetenzen in der HL auszubauen, oder jenen, die das Bedürfnis haben, ihre HL zu lernen, die Möglichkeit dazu zu geben. (1)
- Es müsste noch mehr Forschung dazu betrieben werden; Relevanz bezüglich des generellen Multilingualismus-Diskurses. (1)
- Für Forschung und Wissenschaft ist es hilfreich. (1)
- Für manche Jobs bringt eine zusätzliche Qualifikation in einer weiteren „Fremdsprache" im Umfeld der Betroffenen einen klaren Vorteil etc. (1)
- Für Sprachforschungen ist das Thema interessant. (1)
- Für viele ist es bei der von mir unterrichteten Sprache in Österreich erst auf universitärem Niveau möglich, ihre HL zu lernen, auszubauen, zu perfektionieren. StudentInnen mit Vorkenntnissen in der HL kann aufgrund großer Gruppen keine adäquate Förderung zuteil werden. Oft beschränkt sich die „Förderung" darauf, den Sprachstand zu prüfen, was zu einem Überspringen der Anfängerkurse und somit wiederum zu fehlenden Grundkenntnissen über den Aufbau der Sprache führt. Oft ist dabei erkennbar, dass mündliche Fertigkeiten besser als schriftliche sind, was auf höherem Niveau stilistisch problematisch sein kann. (1)
- Gerade bei den slawischen Sprachen (z. B. Polnisch / BKS) gibt es viele StudentInnen, die zu Hause die Fremdsprache (oft mit einem Elternteil sprechen / von ihnen hören), aber nicht an der Sprache arbeiten. Ihre Bedürfnisse sind andere als die von StudentInnen, die die FS von 0 weg lernen. (1)

- Gerade in meinem Bereich, also im Bereich Übersetzen, Dolmetschen, interkulturelle Kommunikation haben HLL einen gewaltigen Vorteil. Meines Wissens gibt es allerdings keine eigenen Programme, Strategien etc., die HLE [HLL?] gezielt fördern – u. a. vermutlich deshalb, weil das Bewusstsein für die besonderen Anforderungen, Herausforderungen etc. und vor allem für den Bedarf bei den direkt Betroffenen meist noch weniger vorhanden ist als bei den Lehrenden, und es meines Wissens keine Weiterbildungsangebote für Lehrende seitens der Uni Wien in dieser Hinsicht gibt. Lieber noch würde ich kurz anmerken, warum ich bei Frage 11 u 12 „weiß nicht" ankreuzen musste – das lässt sich in meinen Augen so einfach und eindeutig nicht beantworten, selbst wenn man für die Beantwortung der Frage ein hohes HL-Niveau voraussetzt. Es geht doch auch um die Möglichkeiten, die Beruf, Umfeld, etc. sowohl HLS als auch HLL geben, die HL einzusetzen, bzw. um das Bewusstsein, das auch tun zu können. Auch die Frage nach der persönlichen Identität spielt hier eine Rolle – es gibt doch manche HLS, die ihre HL selbst nicht als Vorteil, sondern als Nachteil betrachten und diese daher nicht zu ihrem Vorteil einsetzen, obwohl sie es könnten. (1)
- Gewährleistung besserer Unterstützung bei Studiumwahl, während des Studiums. (1)
- Gut, über Phänomene nachzudenken. (1)
- Häufig möchten Studierende die Kompetenz in ihrer HL-Sprache, vor allem, wenn sie sie nur oral oder defizitär beherrschen, verbessern. (1)
- HL-Sprachberrschung und die Methoden zu deren Erweiterung unterscheiden sich von Muttersprache und Fremdsprache. (1)
- Ich selbst habe zahlreiche Studenten aus diesem „Lager". (Relativ) gute Deutschkenntnisse (also österreichisches Maturaniveau) verbunden mit variierend geringen Kenntnissen in der HL – mit Erwerb fundierte Kompetenzen der HL steigen bei einigen sowohl berufliches wie persönliches Selbstvertrauen. (1)
- Im internationalen Kontext (Auslandsstudium). (1)
- In meinem Fall schon, da ich viele Studenten habe, die ihre Sprachen mischen und ich den Eindruck habe, dass sie keine vollständig erfasst haben. (1)
- Interessantes Gebiet, relevant für andere Fragen der Sprachwissenschaft. (1)
- Ist doch ein Thema, das uns alle betrifft. (1)
- Je mehr man über Sprachen weiß, desto flexibler und toleranter ist man. (1)
- Konkret bei uns am Institut gibt es sehr viele HLS, die den Wunsch haben, ihre HL besser zu beherrschen. (1)
- Könnte eine tiefergehende Vernetzung diverser kulturell unterschiedlicher Zugänge zu Wissen und Wissensvermittlung bewirken. (1)
- Lernprozess. (1)
- Man kann sie umsetzen. (1)
- Man könnte eine zielgerichtete Didaktik erarbeiten. (1)
- Man könnte HL-Sprecher auf universitärem Niveau ausbilden. (1)
- Mehrsprachigkeit allgemein ist im universitären Bereich relevant. Es gibt sehr viel Mehrsprachigkeit. Es gibt Menschen, die ihre Erstsprache nicht auf dem muttersprachlichen Niveau beherrschen. (1)
- Multlingualism in all its facets is increasingly important in our society – we need to cater for its influence on many aspects! See also research on bilingualism. (1)
- Neue didaktische Ansätze zu diesem Thema wären wünschenswert. (1)
- Phänomen, das in der Praxis existiert, wenig erforscht, wenig Didaktik dazu. (1)

- Schon allein wegen der Horizonterweiterung, die im universitären Bereich eine Selbstverständlichkeit sein soll. (1)
- Sprachen sollten nicht verloren gehen. (1)
- To raise awareness of the influence one's mother tongue has on the way an individual uses language and interprets meaning. (1)
- Unter anderem, weil viele Studierende ihre „Erstsprache" studieren. (1)
- Um den HLL mehr Möglichkeiten zu bieten und ihnen durch die Bildung zu ermöglichen, ihre „Küchensprache" zu erweitern, die oft nicht mehr als 20 bis 30 % der Sprache eines Intellektuellen darstellt, was den HLL selbst oft gar nicht bewusst ist. (1)
- Um die Vielfalt zu steigern bzw. Leuten die Möglichkeiten zu geben, auch in der HL ein besseres Kompetenzniveau zu erreichen. (1)
- Um ein Selbstverständnis für die Sprachenvielfalt zu transportieren. (1)
- Ungenutztes großes Potential, das beruflich, wirtschaftlich, gesellschaftspolitisch relevant ist. (1)
- Universität bedeutet Forschung und neue Erkenntnisse – da dieses Gebiet noch nicht wirklich erforscht ist, bietet es genügend Möglichkeiten/Raum für Universitäten, sich wissenschaftlich damit auseinanderzusetzen und die erworbenen Erkenntnisse in weiterer Folge kundzutun. (1)
- Verknüpfung von einerseits Fachwissen und evtl. der entsprechenden Sprache(n), dies selbstständig anzuwenden, Verbesserung der Softskills. (1)
- Viele Gründe. (1)
- Viele Studenten haben eine Sprache zu Hause gelernt, aber nicht auf universitärer Ebene. Eine Herausforderung für den Studierenden und für den Lehrenden. (1)
- Viele StudentInnen sind HLS. (1)
- Viele Studierende sind auf der Suche nach ihren Wurzeln. (1)
- Weil auch im universitären Bereich Studenten aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen. (1)
- Weil das Sprachbewusstsein gefördert werden sollte, weil jede weitere Sprache den weiteren Spracherwerb fördert. (1)
- Weil das Thema beeinflussen kann, wie wir die Sprache den Studenten beibringen. (1)
- Weil das Thema immer mehr Menschen in unseren Gesellschaft betrifft. (1)
- Weil den HL-Sprechern im österreichischen Schulsystem nicht ausreichend die Möglichkeit geboten wird, ihre HL-Kompetenz zu vertiefen. (1)
- Weil der Begriff „Muttersprache" nicht mehr der Realität entspricht. Muttersprache heutzutage ist nicht automatisch die, die man am besten beherrscht. Ein neues Phänomen verdient es, hervorgehoben zu werden. (1)
- Weil die Gruppe von HLS und HLL in kein bisher existierendes Studierenden-Schema passt (zumindest ist mir davon nichts bekannt). (1)
- Weil die HL-Sprecher bis jetzt als „Muttersprachler" galten, was nicht stimmt. (1)
- Weil die Strukturierung der Denkvorgänge sehr stark von der HL-Sprache abhängt. (1)
- Weil diese eine andere Kategorie von Lernenden darstellt. (1)
- Weil diese Studierenden mit Berücksichtigung ihrer Kenntnissen eigene LV haben sollten. (1)
- Weil educational mobility eine immer größere Rolle spielt und die Universitäten dadurch mit immer mehr HLS konfrontiert sind, die in ihrer HC studieren möchten.

(1)

- Weil eine HL ein Aspekt der Identität einer Person ist, dessen Entfaltung für die Person selbst wichtig ist; weil Personen mit einer HL diese akzentfrei sprechen (auch wenn sie Endungsfehler oder Rechtschreibfehler machen), und dieses Potential nicht vergeudet werden sollte. (1)
- Weil es ein beobachtbares Phänomen in der Fremdsprachendidaktik darstellt, dessen weitere wissenschaftliche Erforschung mit Sicherheit interessante Ergebnisse aufweisen wird, von denen wir als Lehrende im Umgang mit solchen Lerntypen profitieren können. (1)
- Weil es einigen Studenten in ihrem Studium helfen würde. (1)
- Weil es gibt doch eine % Leute, die in diesem Lage [Weil es doch einen Prozentsatz von Menschen gibt, die in dieser Lage sind.[?]] (1)
- Weil es HL-Sprecher gibt. (1)
- Weil es immer vorteilhaft ist, zu verstehen, wie unsere Studierenden ihre Sprachkombination erworben haben. Je mehr wir darüber wissen, desto besser können wir unterrichten. (1)
- Weil ja immer wieder Studenten kommen, die die Sprache im Voraus aus HL haben, und es vielleicht von großem Vorteil wäre, wenn ich mehr dazu wüsste. (1)
- Weil es relativ viele Studierende gibt, die auf der Suche nach ihren Wurzeln das entsprechende Fach wählen. (1)
- Weil es viele Studierende gibt, die das betrifft. (1)
- Weil es wichtig ist, mehr Sprachen zu beherrschen. (1)
- Weil es wichtige Einsichten in die Forschung der Mehrsprachigkeit einbringen kann. (1)
- Weil es zu unterschiedlichen Sprachniveaus führt. (1)
- Weil für diese Gruppen spezifische Kurse nötig wären – bei den „normalen“ L2-Kursen sind sie oft unterfordert – und für L1 weisen sie Defizite auf (vor allem schriftlich). (1)
- Weil ich annehme, dass die Zahl der HLS im Steigen begriffen ist, und jede solche demografische Verschiebung ist von Interesse. (1)
- Weil ihre nicht vollständige Beherrschung der HL (z. B. schriftlich) ein beträchtliches Hindernis beim Erwerb weiterer Fremdsprachen darstellt. (1)
- Weil oft noch davon ausgegangen wird, dass alle Studierenden Deutsch als Muttersprache haben. (1)
- Weil unterschiedliche Lerntypen identifiziert werden können, wodurch Lehrbehelfe besser zugeschnitten werden können. (1)
- Weil unvollständige L1-Kompetenz im realen Leben vorkommt. (1)
- Weil wir immer mehr Studierende haben, die ihre Herkunftssprache ausbauen wollen. (1)
- Weil wir immer mehr und immer unterschiedliche Formen davon erleben. Ich verstehe bloß nicht, warum niemand genug Hirnschmalz aufbringt, dafür einen deutschen Ausdruck zu prägen, und sei es nur „Erbsprache“, „ererbte Sprache“, mitgebrachte Sprache, was immer. (1)
- Weil wir sehr viele betroffene Personen unterrichten und ausbilden. (1)
- Wie kann man auf die doch bestehenden, vor allem schriftlichen Deutsch-Defizite eingehen. (1)
- Wir leben in einer globalisierten Welt, es sollte in der Pädagogik mehr Niederschlag finden. (1)

- Wir sollen den HLS die Chance anbieten, ihre HL zu perfektionieren. (1)
- Zu uns kommen relativ viele Studierende, die aus gemischten Verbindungen stammen, aus verschiedenen Gründen keine Verbindung zum Vater/zur Mutter mehr haben, aber durchaus Erinnerungen an Sprache/Kultur des anderen Landes. Die Zahl der Studierenden mit Migrationshintergrund wird sicher in den nächsten Jahren zunehmen. (1)
- Zur besseren Beherrschung der Sprache. (1)

Frage 19: Warum denken Sie, dass das Thema ‚Heritage Language Education' im universitären Bereich nicht relevant ist?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	11	4,91	91,67
	Weiß nicht	1	0,45	8,33
	Total	12	5,36	100,00
Fehlend	Missing	212	94,64	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 19:

- Diese Differenzierung bezüglich unterschiedlicher Zugänge zur Sprache ist äußerst wichtig, doch der Erwerb einer Sprache hängt mit dem Umfeld, in dem man heranwächst, stark zusammen – und für Lernende, die eine Sprache sehr gut beherrschen wollen, ist es unumgänglich, sich Erfahrungen in jener Gesellschaft und Kultur, deren Trägerin die zu erlernende Sprache ist, anzueignen. Diese Interaktion mit den „native speakers" ist etwas Ganzheitliches und lässt sich jedoch nicht durch Unterricht auf Uni ersetzen. Eine bestimmte Dauer und Intensität solcher Erfahrungen muss gegeben sein. (1)
- Es ist ein spezielles Gebiet. Obwohl immer mehr Leute betroffen sind, ist die Gastkultur im Vordergrund. Man taucht in die Gastkultur einfach ein. Probleme oder Vorteile der HLS sind nicht deutlich sichtbar. Wenig Bewusstsein der betroffenen HLS. (1)
- Ich gehe davon aus, dass diese Studierenden die Sprache beherrschen, die an der Uni unterrichtet wird (z. B. dass sie Deutsch können). Wenn sie auch eine andere (Heritage-)Sprache gut können, ist das für sie von Vorteil. Ich würde mich an ihrer Stelle persönlich darum bemühen, die Heritage-Sprache zu pflegen und evtl. Kurse zu besuchen, damit auch die schriftliche Kompetenz verbessert wird. Ich sehe es aber nicht als Aufgabe der Universität, dies zu organisieren, außer durch kostenpflichtige Kurse. (1)

- Ich glaube, dass es sich quantitativ um wenige Menschen handelt, die an Unis studieren. (1)
- Ich habe schon vorhin geantwortet. (1)
- Während rudimentäre, durch Sozialisierung erworbene Sprachfertigkeit, beim Erlernen der Sprache erfahrungsgemäß ein Vorteil ist, rechtfertigt die vergleichsweise geringe Anzahl der Betroffenen und die Heterogenität der prä-universitären Sprachbildung eine curriculare Sonderbehandlung. (1)
- Weil dafür in den ohnehin überladenen Studien nicht auch noch Platz ist. (1)
- Weil ich nicht viel davon höre, es sollte aber viel relevanter sein, aber es ist wie in der Gesellschaft, man erkennt nicht ausreichend die Vorteile und wenn, weiß man nicht wirklich, was man damit machen soll. (1)
- Wenn etwas „relevant“ ist, wird es breit diskutiert. Diese breite Diskussion ist bisher nicht bis zu mir durchgedrungen. (1)
- Wird sehr wenig berücksichtigt, sowohl in der Lehre als auch in der Forschung. (1)
- Zu geringer Prozentsatz. (1)

Frage 20: Wie viele Studierende und davon Heritage-Language-Lerner/innen sind in diesem Semester in Ihrem Kurs/Ihren Kursen?

Studierende gesamt:

		n	%	Gültige %
Gültig	1	1	0,45	1,01
	3	1	0,45	1,01
	6	2	0,89	2,02
	7	3	1,34	3,03
	8	1	0,45	1,01
	9	1	0,45	1,01
	10	1	0,45	1,01
	12	1	0,45	1,01
	14	1	0,45	1,01
	17	1	0,45	1,01
	18	3	1,34	3,03
	19	1	0,45	1,01
	20	3	1,34	3,03
	22	3	1,34	3,03
	24	3	1,34	3,03
	25	2	0,89	2,02
	30	7	3,13	7,07

	32	1	0,45	1,01
	33	2	0,89	2,02
	34	1	0,45	1,01
	35	3	1,34	3,03
	40	4	1,79	4,04
	45	1	0,45	1,01
	46	2	0,89	2,02
	50	5	2,23	5,05
	55	1	0,45	1,01
	59	1	0,45	1,01
	60	6	2,68	6,06
	65	4	1,79	4,04
	70	2	0,89	2,02
	72	1	0,45	1,01
	75	2	0,89	2,02
	76	1	0,45	1,01
	78	1	0,45	1,01
	80	3	1,34	3,03
	86	1	0,45	1,01
	90	3	1,34	3,03
	95	2	0,89	2,02
	100	7	3,13	7,07
	110	1	0,45	1,01
	115	1	0,45	1,01
	120	1	0,45	1,01
	140	2	0,89	2,02
	150	1	0,45	1,01
	160	1	0,45	1,01
	165	1	0,45	1,01
	350	1	0,45	1,01
	Weiß nicht	2	0,89	2,02
	Total	99	44,20	100,00
Fehlend	Missing	125	55,80	
TOTAL		224	100,00	

davon HLL:

		n	%	Gültige %
Gültig	1	15	6,70	15,00
	2	9	4,02	9,00
	3	10	4,46	10,00
	4	8	3,57	8,00
	5	8	3,57	8,00
	6	4	1,79	4,00
	7	2	0,89	2,00
	8	1	0,45	1,00
	10	6	2,68	6,00
	13	1	0,45	1,00
	15	1	0,45	1,00
	16	1	0,45	1,00
	17	2	0,89	2,00
	18	1	0,45	1,00
	20	3	1,34	3,00
	23	1	0,45	1,00
	30	3	1,34	3,00
	40	2	0,89	2,00
	45	1	0,45	1,00
	130	1	0,45	1,00
	Weiß nicht	20	8,93	20,00
	Total	100	44,64	100,00
Fehlend	Missing	124	55,36	
TOTAL		224	100,00	

Frage 21:

Bitte schätzen Sie das Niveau(1) Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Fertigkeitsbereichen bei folgenden Fragen:

(1) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Teilfrage 1: Wie hoch schätzen Sie das Niveau der HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
			Hören			**Lesen**			**An Gespr. teilnehmen**			**Zusammenh. Sprechen**			**Schreiben**	
Gültig	A1	8	3,57	5,52	12	5,36	8,33	7	3,13	4,83	8	3,57	5,52	19	8,48	13,10
	A2	9	4,02	6,21	11	4,91	7,64	13	5,80	8,97	19	8,48	13,10	22	9,82	15,17
	B1	21	9,38	14,48	28	12,50	19,44	23	10,27	15,86	20	8,93	13,79	29	12,95	20,00
	B2	27	12,05	18,62	25	11,16	17,36	27	12,05	18,62	26	11,61	17,93	16	7,14	11,03
	C1	18	8,04	12,41	11	4,91	7,64	18	8,04	12,41	13	5,80	8,97	7	3,13	4,83
	C2	13	5,80	8,97	7	3,13	4,86	8	3,57	5,52	7	3,13	4,83	1	0,45	0,69
	Weiß nicht	49	21,88	33,79	50	22,32	34,72	49	21,88	33,79	52	23,21	35,86	51	22,77	35,17
	Total	145	64,73	100,00	144	64,29	100,00	145	64,73	100,00	145	64,73	100,00	145	64,73	100,00
Fehlend	Missing	79	35,27		80	35,71		79	35,27		79	35,27		79	35,27	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				3,80			3,35			3,63			3,41			2,71
Standardabweichung				1,43			1,38			1,35			1,38			1,23

Frage 21:

Bitte schätzen Sie das Niveau(1) Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Fertigkeitsbereichen bei folgenden Fragen:

(1) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Teilfrage 2: Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
			Hören			**Lesen**			**An Gespr. teilnehmen**			**Zusammenh. Sprechen**			**Schreiben**	
Gültig	A1	27	12,05	18,75	26	11,61	18,06	27	12,05	18,75	28	12,50	19,44	29	12,95	20,14
	A2	24	10,71	16,67	20	8,93	13,89	28	12,50	19,44	28	12,50	19,44	29	12,95	20,14
	B1	24	10,71	16,67	25	11,16	17,36	23	10,27	15,97	20	8,93	13,89	21	9,38	14,58
	B2	26	11,61	18,06	28	12,50	19,44	23	10,27	15,97	24	10,71	16,67	24	10,71	16,67
	C1	7	3,13	4,86	7	3,13	4,86	6	2,68	4,17	6	2,68	4,17	3	1,34	2,08
	C2	0	0,00	0,00	1	0,45	0,69	1	0,45	0,69	1	0,45	0,69	1	0,45	0,69
	Weiß nicht	36	16,07	25,00	37	16,52	25,69	36	16,07	25,00	37	16,52	25,69	37	16,52	25,69
	Total	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00
Fehlend	Missing	80	35,71		80	35,71		80	35,71		80	35,71		80	35,71	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				2,65			2,75			2,59			2,58			2,50
Standardabweichung				1,26			1,30			1,27			1,29			1,23

Frage 21:

Bitte schätzen Sie das Niveau(1) Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Fertigkeitsbereichen bei folgenden Fragen:

(1) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Teilfrage 3: Wie hoch schätzen Sie das Niveau der HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
			Hören			**Lesen**			**An Gespr. teilnehmen**			**Zusammenh. Sprechen**			**Schreiben**	
Gültig	A1	5	2,23	3,47	5	2,23	3,47	6	2,68	4,17	6	2,68	4,17	5	2,23	3,47
	A2	4	1,79	2,78	6	2,68	4,17	4	1,79	2,78	6	2,68	4,17	6	2,68	4,17
	B1	5	2,23	3,47	4	1,79	2,78	7	3,13	4,86	5	2,23	3,47	14	6,25	9,72
	B2	13	5,80	9,03	19	8,48	13,19	14	6,25	9,72	16	7,14	11,11	25	11,16	17,36
	C1	36	16,07	25,00	32	14,29	22,22	38	16,96	26,39	36	16,07	25,00	34	15,18	23,61
	C2	27	12,05	18,75	24	10,71	16,67	21	9,38	14,58	19	8,48	13,19	6	2,68	4,17
	Weiß nicht	54	24,11	37,50	54	24,11	37,50	54	24,11	37,50	56	25,00	38,89	54	24,11	37,50
	Total	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00
Fehlend	Missing	80	35,71		80	35,71		80	35,71		80	35,71		80	35,71	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				4,69			4,54			4,52			4,44			4,06
Standardabweichung				1,36			1,39			1,39			1,42			1,25

Frage 21:

Bitte schätzen Sie das Niveau(1) Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Fertigkeitsbereichen bei folgenden Fragen:

(1) nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Teilfrage 4: Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
			Hören			**Lesen**			**An Gespr. teilnehmen**			**Zusammenh. Sprechen**			**Schreiben**	
Gültig	A1	7	3,13	4,86	6	2,68	4,17	7	3,13	4,86	7	3,13	4,86	7	3,13	4,86
	A2	7	3,13	4,86	7	3,13	4,86	6	2,68	4,17	8	3,57	5,56	6	2,68	4,17
	B1	15	6,70	10,42	13	5,80	9,03	18	8,04	12,50	17	7,59	11,81	21	9,38	14,58
	B2	31	13,84	21,53	25	11,16	17,36	32	14,29	22,22	36	16,07	25,00	38	16,96	26,39
	C1	39	17,41	27,08	45	20,09	31,25	38	16,96	26,39	35	15,63	24,31	37	16,52	25,69
	C2	12	5,36	8,33	16	7,14	11,11	10	4,46	6,94	7	3,13	4,86	3	1,34	2,08
	Weiß nicht	33	14,73	22,92	32	14,29	22,22	33	14,73	22,92	34	15,18	23,61	32	14,29	22,22
	Total	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00	144	64,29	100,00
Fehlend	Missing	80	35,71		80	35,71		80	35,71		80	35,71		80	35,71	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				4,12			4,29			4,06			3,95			3,90
Standardabweichung				1,31			1,32			1,28			1,26			1,18

Einträge im zusätzlichen KOMMENTARFELD bei Frage 21:

- Am Ende des Studiums habe ich jetzt als „Ende des Kurses“, also „Ende des Semesters“ verstanden. (1)
- Angaben zu „Am Ende des Studiums“ beziehen sich auf Ende des Bachelorstudiums. (1)
- Bei der Frage „Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das Niveau der FremdsprachenlernerInnen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden fünf Fertigkeiten?“ sollte die Antwort „keine Vorkenntnise“ sein. (1)
- Da die HLL unterschiedliche Niveaus haben (manche steigen auch mit A1 ein), handelt es sich natürlich nur um eine grobe Schätzung. (1)
- Das ist eine unklar gestellte Frage! (1)
- Das Ziel ist, dass jede[r] C2-Niveau erreicht. Ich bezweifle, dass dies immer der Fall ist. (1)
- Die Leute sind zu unterschiedlich, um das Niveau verallgemeinern zu können (Alter, sowohl in der Heimat als auch im Ausland verbrachte Jahre, Grund des Umzugs sind Faktoren die dabei berücksichtigt sein sollten). (1)
- Die TeilnehmerInnen-Gruppen sind nach ihrer Sprachbiographie sehr heterogen, weswegen ich versucht habe, mich an einem Durchschnitt zu orientieren. Die genaue Analyse würde anders aussehen. (1)
- Diese Frage ist falsch gestellt. Niveau der Kenntnisse ist SEHR individuell und ich kann keine solche Zusammenfassung bilden. (1)
- Diese Fragen sind schwierig zu beantworten, da sie zu Verallgemeinerung zwingen. Manche Studenten steigen bereits mit einem sehr hohen Niveau (B2, C1) ein, andere wiederum liegen noch auf B1. Abhängig von persönlichen Interessen, Schulbildung, Auslandserfahrungen etc. Am Ende des Studiums wird von unserer Universität zumindest C2 verlangt – die meisten erreichen zumindest in ein paar Fertigkeitsbereichen dieses Niveau. Viele befinden sich jedoch auch am oberen Rand von C1. (1)
- Durch die Heterogenität der Studierenden und unterschiedlichsten Kurse, die je nach Studienplan besucht werden, leider unmöglich zu beantworten. (1)
- Es gibt in meinem Kurs kaum heritage learner von Englisch. Ich bezweifle auch, dass die Fragestellung für Englisch relevant ist, da Englisch auf einer Wirtschaftsuniversität Voraussetzung ist für native und non-native speakers. Interessant sind andere Sprachen, die ansonsten kaum gelehrt werden. (1)
- Es ist für mich unmöglich, rein intuitiv zu beurteilen, ob Niveauunterschiede zwischen HLL-SprecherInnen und z. B. Nur-Deutschsprachigen beim Erwerb des Französischen bestehen. Nur, um weiterzukommen, habe ich überall A1 angeklickt. (1)
- Es ist schwer, diese Fragen zu beantworten, denn ich weiß zu wenig über HLL. (1)
- Frage 1: Bezieht sich auf eine Studentin (WS 2012–2013). Frage 2: Die Antwort ist als Durchschnitt zu lesen, das Niveau der Studierenden ist individuell sehr verschieden. B1 entspricht dem Matura-Niveau, das viele mitbringen. Fragen 3 und 4: „weiß nicht“ bedeutet eigentlich „zwischen B2 und C1“. (1)
- FremdsprachenlernerInnen (Tabelle 2) beginnen bei Null, habe mangels dieser

Option stets A1 angeklickt. (1)
- Habe noch keine HLL-Studierende gehabt, die das Studium fertig gemacht hätten. (1)
- HLL bezieht sich auf andere als die Unterrichtssprache. (1)
- HLL ist hier ein Idealfall: ein/e StudierendeR mit anfänglich (=zu Beginn der studienplanrelevanten LVs) nicht besonders herausragenden Sprachkenntnissen, der/die sich aber motivieren lässt u. innerhalb von 3 Semestern (evtl. mit einem Erasmus-Sem.) extrem an Sprachniveau gewinnt. (1)
- HLS und HLL sind an unserem Zentrum (leider?) kein Thema, und es wird auch nicht erhoben, welche Lernende in diese „Kategorie“ hineinfallen. Insofern sehe ich mich außerstande, diese Fragen zu beantworten. (1)
- Ich habe wenige Studenten in der Lage HLL, und wenn schon, sind es Einzelfälle, die ihre Wirtschafts- und Kulturkenntnisse ausbauen möchten, aber eigentlich Muttersprachler sind. [Ich habe wenige Studenten, die HLL sind, und wenn schon . . . ?] (1)
- Ich kann die Frage nicht wirklich beantworten, weil ich keine HLL in meinen Kursen habe. (1)
- Ich kann diese Frage nicht beantworten. Das Niveau ist sehr unterschiedlich, sowohl unter HLL als auch unter den anderen Studierenden. (1)
- Ich unterrichte weder Anfänger noch kurz vor der Diplomprüfung stehende, daher ist für mich die Einschätzung nicht möglich. (1)
- Ich weiß nicht, ob HLL in meinen Kursen anwesend sind, deshalb kann ich sämtliche Fragen nicht beantworten. (1)
- In meinem Kurs gibt es keine HLL. (1)
- Kann die Frage nicht beantworten, da ich a) mehrere HL-SprecherInnen mit natürlich unterschiedlichen Kompetenzniveaus habe und b) Lehrveranstaltungen bzw. Sprachkurse mit verschiedenem Einstiegsniveau betreue. (1)
- Kann leider keine genauere Antwort geben, da ich nicht weiß, ob HLL meine Kurse besuchen. Viele SüdtirolerInnen besuchen meine Kurse, aber es geht hier eher um eine Zweisprachigkeitsproblematik. (1)
- Muss schätzen, da ich z. Z. keine Anfängerkurse abhalte. (1)
- Nachdem meine Kurse alle Niveaus umfassen, kann ich keine Angabe machen. (1)
- Nicht relevant, da keine HLL im Kurs. (1)
- Niveaus sehr unterschiedlich, je nach Kurs. Obiges gilt für ein typisches Beispiel, häufig mit Türkisch als HL. (1)
- Siehe vorherige Frage! (1)
- Studierende sind alle Fremdsprachlerner – also beschäftigen sie sich nicht mit Umgebungsprache oder Muttersprache, aber mit einer ganz neuen Sprache. (1)
- Ukrainisch wird von den meisten Studierenden nur als 2. od. 3. slawische Sprache gewählt, d. h. nur 1 Semester belegt. (1)
- Unser Ziel ist alle auf C1-Niveau zu bringen. Viele schaffen es, einige auch nicht. (1)
- Wegen Abhaltung von Kursen auf unterschiedlichem Niveau und Aufteilung der HLLs ist eine Beantwortung nicht möglich. (1)
- Weil ich keine HLL in meiner Gruppe habe, ist diese Frage irrelevant. Ich habe auch Sprachgruppen auf unterschiedlichen Niveaus. (1)
- Wurde jedoch in dieser Tiefe nie erhoben. (1)
- Ziel des Kurses ist, B1 zu erreichen. Die Niveaus der HLL sind sehr heterogen

(zwischen Teilnehmern und auch zwischen den 5 Fertigkeiten). Das angegebene Niveau ist hier ein Durchschnitt. (1)

- Zur Frage 2: FremdsprachenlernerInnen haben zu Beginn des Russischkurses zu 90 % keinerlei Sprachkenntnisse, also auch nicht A1, 0-Kenntnisse gab es nicht zur Auswahl. (1)

Frage 22:

Bitte schätzen Sie die Kompetenz Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Bereichen bei folgenden Fragen:

Teilfrage 1:

Wie hoch schätzen Sie die Kompetenz der HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden Bereichen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Phonetik/Phonologie			**Morphologie**			**Syntax**			**Lexikon**			**Semantik**			**Pragmatik**			**Stilistik**		
Gültig	1 (sehr niedrig)	6	2,68	4,84	5	2,23	4,03	6	2,68	4,84	2	0,89	1,61	2	0,89	1,61	3	1,34	2,42	4	1,79	3,23
	2	4	1,79	3,23	6	2,68	4,84	3	1,34	2,42	3	1,34	2,42	4	1,79	3,23	6	2,68	4,84	7	3,13	5,65
	3	4	1,79	3,23	12	5,36	9,68	11	4,91	8,87	7	3,13	5,65	8	3,57	6,45	5	2,23	4,03	13	5,80	10,48
	4	10	4,46	8,06	14	6,25	11,29	13	5,80	10,48	15	6,70	12,10	14	6,25	11,29	13	5,80	10,48	18	8,04	14,52
	5	6	2,68	4,84	16	7,14	12,90	20	8,93	16,13	21	9,38	16,94	20	8,93	16,13	19	8,48	15,32	17	7,59	13,71
	6	12	5,36	9,68	10	4,46	8,06	11	4,91	8,87	14	6,25	11,29	15	6,70	12,10	13	5,80	10,48	9	4,02	7,26
	7	14	6,25	11,29	5	2,23	4,03	5	2,23	4,03	11	4,91	8,87	8	3,57	6,45	8	3,57	6,45	4	1,79	3,23
	8	13	5,80	10,48	6	2,68	4,84	6	2,68	4,84	2	0,89	1,61	3	1,34	2,42	5	2,23	4,03	2	0,89	1,61
	9 (sehr hoch)	7	3,13	5,65	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	0	0,00	0,00	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61	1	0,45	0,81
	Weiß nicht	48	21,43	38,71	49	21,88	39,52	48	21,43	38,71	49	21,88	39,52	49	21,88	39,52	50	22,32	40,32	49	21,88	39,52
	Total	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00
Fehlend	Missing	100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				5,70			4,55			4,67			4,95			4,92			4,99			4,28
Standardabweichung				2,35			1,93			1,89			1,54			1,65			1,86			1,70

Frage 22:

Bitte schätzen Sie die Kompetenz Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Bereichen bei folgenden Fragen:

Teilfrage 2:

Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu das die Kompetenz der Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen ZU BEGINN des Studiums in den folgenden Bereichen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Phonetik/Phonologie			**Morphologie**			**Syntax**			**Lexikon**			**Semantik**			**Pragmatik**			**Stilistik**		
Gültig	1 (sehr niedrig)	24	10,71	19,35	23	10,27	18,55	24	10,71	19,35	21	9,38	16,94	23	10,27	18,55	26	11,61	20,97	27	12,05	21,77
	2	11	4,91	8,87	10	4,46	8,06	9	4,02	7,26	12	5,36	9,68	10	4,46	8,06	7	3,13	5,65	12	5,36	9,68
	3	10	4,46	8,06	10	4,46	8,06	14	6,25	11,29	14	6,25	11,29	14	6,25	11,29	13	5,80	10,48	12	5,36	9,68
	4	16	7,14	12,90	22	9,82	17,74	15	6,70	12,10	13	5,80	10,48	14	6,25	11,29	17	7,59	13,71	16	7,14	12,90
	5	15	6,70	12,10	6	2,68	4,84	10	4,46	8,06	14	6,25	11,29	10	4,46	8,06	8	3,57	6,45	10	4,46	8,06
	6	8	3,57	6,45	10	4,46	8,06	11	4,91	8,87	7	3,13	5,65	9	4,02	7,26	7	3,13	5,65	7	3,13	5,65
	7	4	1,79	3,23	5	2,23	4,03	5	2,23	4,03	6	2,68	4,84	6	2,68	4,84	8	3,57	6,45	2	0,89	1,61
	8	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	9 (sehr hoch)	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81
	Weiß nicht	35	15,63	28,23	37	16,52	29,84	35	15,63	28,23	36	16,07	29,03	37	16,52	29,84	37	16,52	29,84	37	16,52	29,84
	Total	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00
Fehlend	Missing	100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				3,37			3,39			3,42			3,43			3,40			3,38			3,06
Standardabweichung				1,96			1,98			2,01			1,98			2,02			2,07			1,88

Frage 22:

Bitte schätzen Sie die Kompetenz Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Bereichen bei folgenden Fragen:

Teilfrage 3:

Wie hoch schätzen Sie die Kompetenz der HLL in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden Bereichen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Phonetik/Phonologie			**Morphologie**			**Syntax**			**Lexikon**			**Semantik**			**Pragmatik**			**Stilistik**		
Gültig	1 (sehr niedrig)	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61
	2	0	0,00	0,00	1	0,45	0,81	0	0,00	0,00	1	0,45	0,81	0	0,00	0,00	1	0,45	0,81	0	0,00	0,00
	3	3	1,34	2,44	4	1,79	3,23	3	1,34	2,42	2	0,89	1,61	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81
	4	2	0,89	1,63	3	1,34	2,42	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61	2	0,89	1,61	4	1,79	3,23	4	1,79	3,23
	5	8	3,57	6,50	8	3,57	6,45	6	2,68	4,84	5	2,23	4,03	9	4,02	7,26	4	1,79	3,23	9	4,02	7,26
	6	8	3,57	6,50	6	2,68	4,84	11	4,91	8,87	8	3,57	6,45	6	2,68	4,84	10	4,46	8,06	12	5,36	9,68
	7	13	5,80	10,57	24	10,71	19,35	25	11,16	20,16	23	10,27	18,55	24	10,71	19,35	26	11,61	20,97	22	9,82	17,74
	8	22	9,82	17,89	19	8,48	15,32	18	8,04	14,52	23	10,27	18,55	22	9,82	17,74	15	6,70	12,10	17	7,59	13,71
	9 (sehr hoch)	17	7,59	13,82	8	3,57	6,45	8	3,57	6,45	8	3,57	6,45	7	3,13	5,65	10	4,46	8,06	6	2,68	4,84
	Weiß nicht	49	21,88	39,84	50	22,32	40,32	50	22,32	40,32	51	22,77	41,13	51	22,77	41,13	52	23,21	41,94	51	22,77	41,13
	Total	123	54,91	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00
Fehlend	Missing	101	45,09		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				7,11			6,69			6,78			6,95			6,86			6,86			6,60
Standardabweichung				1,77			1,78			1,69			1,63			1,64			1,64			1,66

Frage 22:

Bitte schätzen Sie die Kompetenz Ihrer Kursteilnehmer/innen in den angegebenen Bereichen bei folgenden Fragen:

Teilfrage 4:

Wie hoch schätzen Sie im Vergleich dazu die Kompetenz der Fremdsprachenlerner/innen in Ihrem Kurs/Ihren Kursen AM ENDE des Studiums in den folgenden Bereichen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Phonetik/Phonologie			**Morphologie**			**Syntax**			**Lexikon**			**Semantik**			**Pragmatik**			**Stilistik**		
Gültig	1 (sehr niedrig)	2	0,89	1,61	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61	2	0,89	1,61	2	0,89	1,61
	2	2	0,89	1,61	3	1,34	2,42	3	1,34	2,42	2	0,89	1,61	1	0,45	0,81	1	0,45	0,81	2	0,89	1,61
	3	3	1,34	2,42	3	1,34	2,42	3	1,34	2,42	4	1,79	3,23	4	1,79	3,23	4	1,79	3,23	4	1,79	3,23
	4	6	2,68	4,84	4	1,79	3,23	5	2,23	4,03	3	1,34	2,42	3	1,34	2,42	2	0,89	1,61	7	3,13	5,65
	5	16	7,14	12,90	13	5,80	10,48	12	5,36	9,68	13	5,80	10,48	16	7,14	12,90	19	8,48	15,32	19	8,48	15,32
	6	18	8,04	14,52	12	5,36	9,68	16	7,14	12,90	15	6,70	12,10	15	6,70	12,10	17	7,59	13,71	16	7,14	12,90
	7	26	11,61	20,97	17	7,59	13,71	26	11,61	20,97	29	12,95	23,39	22	9,82	17,74	22	9,82	17,74	25	11,16	20,16
	8	17	7,59	13,71	33	14,73	26,61	23	10,27	18,55	22	9,82	17,74	24	10,71	19,35	19	8,48	15,32	16	7,14	12,90
	9 (sehr hoch)	3	1,34	2,42	3	1,34	2,42	4	1,79	3,23	3	1,34	2,42	4	1,79	3,23	4	1,79	3,23	1	0,45	0,81
	Weiß nicht	31	13,84	25,00	35	15,63	28,23	31	13,84	25,00	32	14,29	25,81	33	14,73	26,61	34	15,18	27,42	32	14,29	25,81
	Total	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00	124	55,36	100,00
Fehlend	Missing	100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64		100	44,64	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				6,15			6,51			6,39			6,41			6,37			6,26			5,97
Standardabweichung				1,70			1,78			1,71			1,64			1,73			1,69			1,69

Einträge im zusätzlichen KOMMENTARFELD bei Frage 22:

- Bei Einführungsveranstaltungen, in denen mehr als 80 Studenten angemeldet sind, und in denen es in erster Linie darum geht, Wirtschaftsvokabular einzupauken, ist eine solche Einschätzung kaum möglich. Außerdem bin ich Betriebswirt, eine solche Einschätzung meiner Studenten traue ich mir nicht zu. (1)
- Da die Frage nicht zwischen Mündlichkeit u. Schriftlichkeit differenziert, habe ich meine Antworten auf Oralität bezogen. (1)
- Dasselbe Problem wie bei der vorigen Frage – beide Fragen beziehen sich m. E. auf Studienrichtungen im Bereich Sprachen und nicht auf Studienrichtugen, bei denen Sprachen nur eines von vielen Fächern darstellen. (1)
- Durchschnittswerte (geschätzt, s. Anmerkung Frage 18). (1)
- Ebenfalls schwierig zu beantworten, da ich mich bisher nicht konkret/im Detail mit HLL befasst habe – aus diesem Grund haben keine Beobachtungen stattgefunden, auf die ich zurückgreifen könnte. (1)
- Es gibt eine große Bandbreite an Fertigkeiten, sowohl am Anfang des Studiums als auch am Ende. Da ist es schwer zu verallgemeinern. Da ich nur eine HLL im Sinne habe, beziehen sich die Angaben auf sie. (1)
- Es handelt sich bei den Antworten um Durchschnittswerte, wobei das Schätzen meist schwierig ist. (1)
- Ich verstehe das Konzept „HHL“ [HLL?] nicht. (1)
- Ich weiß nicht, ob HLL in meinen Kursen anwesend sind, deshalb kann ich sämtliche Fragen nicht beantworten. (1)
- Keine Ahnung. (1)
- Mehrere HLL in mehreren Kursen, Antwort nicht möglich. (1)
- Siehe Antwort Frage 17: ibid. (1)
- Unbeantwortbar. (1)
- Und wieder – falsche Frage. Entweder kann ich Ihnen eine sehr oberflächliche Antwort geben (das will ich nicht, das brauchen Sie auch nicht für die Diplomarbeit), oder ich kann nicht antworten. Jeder Muttersprachler, den ich kenne, hat ein anderes Niveau seiner Sprachkenntnisse. Es tut mir leid. (1)
- Unterrichte keine Anfänger. (1)
- Weiß nicht = Null am Anfang. (1)
- Wie früher erwähnt: Ich habe keine HLL in meinen Gruppen. (1)
- Wie gesagt, habe leider noch keine Erfahrungen mit HLL am Ende des Studiums. (1)
- Wie in der Frage davor. (1)
- Zur Frage zum Lexikon habe ich nicht antworten können, da ich nicht verstehe, was Sie damit meinen. (1)

Frage 23: Sehen Sie Vorteile der HL-Lerner/innen in Ihrem/Ihren Fremdsprachen-Kurs/en?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	76	33,93	62,30
	Nein	10	4,46	8,20
	Weiß nicht	36	16,07	29,51
	Total	122	54,46	100,00
Fehlend	Missing	102	45,54	
TOTAL		224	100,00	

Frage 24: Welche Vorteile sind es?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	70	31,25	93,33
	Weiß nicht	5	2,23	6,67
	Total	75	33,48	100,00
Fehlend	Missing	149	66,52	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 24:

- ... dass sie ein „feineres Gefühl“ für die Ziel-Sprache haben können. (1)
- Allerdings – für mich/andere TeilnehmerInnen oder für die HLL? Hochmotivierte Studierende sind immer vom Vorteil; wenn sie aber frustriert werden, da ihre Sprache quasi fossilisiert ist oder sie größere Nachteile im Schreiben haben, ist es vielleicht schwieriger. (1)
- An der WU sind die studienplanrelevanten LVs fachsprachenspezifisch. Die HLL haben zumindest meist das Grundvokabular „unter Kontrolle“ und können sich somit auf die Wirtschaftsterminologie u. die entsprechenden Kompetenzen konzentrieren. Allerdings lädt das auch einige dazu ein, sich auf der faulen Haut auszuruhen u. entsprechend gering ist dann der Zugewinn an Niveau. (1)
- Assoziationen von Vokabeln in der zu lernenden Sprache mit Vokabeln aus der HL – kulturelle Elemente der zu lernenden Sprachen und der HL sind ähnlich und erlauben ein rasches bzw. gründliches Erfassen einer gegebenen Situation. (1)
- Aussprache, Verständnis, keine Hemmungen zu sprechen, fragen, viel größeres kulturelles Verständniss, weniger Vorteile gegenüber Sprache und Kultur, mehr Verständnis literarischer Texte: Metaphern, etc. aber auch Inhalt. (1)

- Aussprache, Grundwortschatz, kulturelles Backgroundwissen. (1)
- Basiswissen. (1)
- Belebung des Kurses durch viele neue Wörter aus altem Wortschatz. Kenntnisse von Bräuchen und Traditionen. (1)
- Bereits vorhandene Vorkenntnisse in der Sprache. (1)
- Bessere Beherrschung der Sprache (s. vorhergehende Antworten), höhere Sicherheit und Selbstverständlichkeit. (1)
- Bessere Gefühlsprache. [Sprachgefühl?] (1)
- Besseres Verstehen und bessere Lesefähigkeiten. (1)
- Die haben bereits ein bestimmtes Niveau erreicht und daher ist es für sie am Anfang relativ einfach. (1)
- Die HL-LernerInnen zeigen mehr Motivation. Sie verfügen über mehr Erfahrung und daher Sicherheit im Umgang mit der Sprache. Ihre Kompetenz im Bereich Hörverständnis und mündlicher Ausdruck ist höher. (1)
- Die Motivation, das Interesse, sich schnell zu verbessern. (1)
- Die Verstärkung des kulturellen Selbstbewusstseins. (1)
- Ein intuitiverer Zugang zu Phonetik und Sprachlogik. (1)
- Gewisse Vertrautheit mit der Sprache, umgangssprachliche Floskeln vorhanden, Gefühl Begeisterung. [Gefühl der Begeisterung?] (1)
- Gutes Hörverstehen; keine Scheu/keine Probleme bei der spontanen Sprachproduktion. (1)
- Haben ein höheres Niveau als alle anderen. (1)
- Hat eher etwas mit Interkulturelle-Studien-Themen zu tun. (1)
- Hintergrund. Wahrnehmung der Sprache als lebendiger Mechanismus. (1)
- Höherer Wortschatz in einer größeren Anzahl von Sprachen und daher eine höhere Wahrscheinlichkeit der Herleitbarkeit von Ausdrücken der Zielsprache des Kurses. Niedrigere Hemmschwelle, neues in der Zielsprache auszuprobieren, da die Konfrontation mit unterschiedlichen Sprachen ein Bestandteil des Alltags ist. (1)
- In der FS ist ihnen nichts fremd; haben viel Vorwissen, lernen schneller. (1)
- In der interkulturellen Kommunikation. (1)
- Je nach Situation besitzen sie mehr Kulturkompetenz als die anderen. (1)
- Kenntnisse über die jeweilige Kultur. (1)
- Können mühelos an den Kursen teilnehmen. Verstehen alles und sehr schnell. Der Inhalt ist leichter zu lernen (sie können sich mehr auf den Inhalt konzentrieren, da sie keine großen sprachlichen Probleme haben). (1)
- Kulturelle Affinität. (1)
- Laut- und Tonbeherrschung/-erkennung (aktiv wie passiv), Kenntnis der semantischen Felder etc. (1)
- Leichteres Verstehen (lexikalisches) und Kommunikation. (1)
- Leidenschaft für das Sprachstudium (Ausgleichen eines Fehlstandes, Vervollkommnen des Selbstbildes ...). (1)
- Man kann umsetzen. [?] (1)
- Mehr bequem mit eine Sprache. [sic!] (1)
- Mehr direkter Kontakt zur Kultur, familiäres Netzwerk kann aktiviert werden, Urlaub im Zielland; pragmatisches Wissen ist größer, phonetisch/phonologische Vorteile aufgrund frühen Inputs. (1)
- Mir fallen nur 2 Studentinnen ein, die unter der Kategorie HL[L] fallen. Sie haben Vorteile im Bereich Lexik, Hör- und Leseverständnis. Keine in der Textproduktion!

(1)
- Möglichkeit zum kontrastiven Vergleich, sprachtypologische Kenntnisse, Bewusstsein für Strukturen. (1)
- Muttersprachbeherrschung sind sozial und emotional einen Vorteil und fördern vollständige persönliche Entwicklung. [Muttersprachler sind sozial und emotional im Vorteil und es wird die persönliche Entwicklung vollständig gefördert?] (1)
- s. o. (1)
- Schneller Fortschritt, gutes Verständnis. (1)
- Sie haben eine andere Perspektive – sie kennen vielleicht besser die Alltagswörter – die mündliche Sprache ist vielleicht besser. (1)
- Sie haben Sprachgefühl und hören sofort, wenn etwas falsch gesagt wird. Sie lernen viel schneller. (1)
- Sie haben einen Grundwortschatz und Grammatikkenntnisse. (1)
- Sie können die Informationen, neue Vokabeln, neue Strukturen schneller verstehen. (1)
- Sie können diejenigen Fertigkeiten entwickeln, welche bei ihnen meistens nicht gut bis rudimentär entwickelt sind: Lesen, Schreiben, aber nicht selten Morphologie, Semantik, Stilistik bis zur Phonetik/Phonologie. (1)
- Sie können ihr Bewusstsein und Sprachkenntnisse verstärken. (1)
- Sie sind einfach durch Vorkenntnisse voraus. (1)
- Sie sind meist in der Lage, den FremdsprachenlernerInnen ihre Kultur zu vermitteln oder sie zumindest neugierig zu machen. (1)
- Sie sind mit dem Klang, den Sprechmustern vertraut und haben darüber hinaus meistens – nicht in allen Fällen – mehr Gespür für kulturelle Konventionen, die sich in der gelebten Sprache manifestieren, manchmal auch ein besseres passives Gespür für Idiomatik – das muss aber nicht so sein und kommt ganz individuell auf die Biographie an. (1)
- Sie sprechen oft die Umgangssprache, was den Unterricht bereichert, denn so lernen die anderen auch die umgangssprachlichen Varianten. Machen oft Fehler, aus denen andere lernen. (1)
- Sie verstehen mehr, begreifen schneller, können neues Wissen leichter an Vorhandenes anknüpfen, haben größere intuitive Fähigkeiten, haben die Möglichkeit, zu Hause rückzufragen und das Gelernte anzuwenden, sehen sich durch ihren anfänglichen Erfolg meist motiviert weiter zu machen, bekommen Anerkennung von den anderen Studierenden und fungieren oft als Multiplikatoren. (1)
- Sind mit der Struktur einer Bantusprache schon vertraut, die anderen müssen sich erst mal an eine Sprache gewöhnen, die sich komplett von dem unterscheidet was sie kennen. (1)
- Sind motivierter. (1)
- Teilweise größerer Wortschatz; weniger Hemmungen zu sprechen; teilweise bessere Aussprache (allerdings abhängig vom Talent und den persönlichen Interessen). (1)
- They already have many years of experience of using a language which is foreign for those around them. They have no inhibitions with this and this relaxed approach can be built on to foster confidence in the target language. They are also open to more variety of meanings rather than simply asking for one fast translation. (1)
- Unter anderem besseres Hör- und Leseverständnis. (1)
- Unbefangenheit, trauen sich, mehr zu sprechen. Größerer Wortschatz. (1)
- Vergleichsmöglichkeiten mit MEHR anderen Sprachen. (1)

- Verstehen (Hören, Lesen, Lexik). (1)
- Verstehen, größeres Vokabular. (1)
- Verstehen; Pragmatik. (1)
- Vor allem Vorteil gegenüber den „Erstsprachlern“ mit Deutsch als (DaF oder DaZ) und gegenüber den „Fremdsprachlern“ (jene, die Türkisch neu lernen). (1)
- Vorhandensein von lexikalischem und syntaktischem Wissen. (1)
- Vorkenntnisse in bestimmten Bereichen, Motivation. (1)
- Vorteile gibt es am Anfang des Studiums in den Übungen für Sprachvervollkommnung, bestimmte Fertigkeiten beherrschen die HLL einfach. (1)
- Weniger Scheu, sich in der Fremdsprache auszudrücken, da sie gewöhnt sind, in zumindest zwei Sprachen zu kommunizieren. (1)
- Wir arbeiten mit einem hohen Sprachniveau. (1)
- Wortschatzmäßig. (1)
- Wortschatzverständnis, Phonetikverständinis, Kenntnis der kulturellen Umstände/Unterschiede ... (1)
- Zu Beginn verstehen sie mehr bzw. mehr Alltägliches und können sich freier ausdrücken. Sie sind jedoch oft in ihren einfachen und fehlerhaften Mustern „gefangen“ und diese beziehen sich auf die Aussprache, Grammatik, ein sehr eingeschränktes Vokabular und ein sehr eingeschränktes „Gefühl“ für die Sprache, das mit dem muttersprachlichen nicht verglichen werden kann. (1)

Frage 25: Sehen Sie Nachteile der HL-Lerner/innen in Ihrem/Ihren Fremdsprachen-Kurs/en?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	42	18,75	35,00
	Nein	38	16,96	31,67
	Weiß nicht	40	17,86	33,33
	Total	120	53,57	100,00
Fehlend	Missing	104	46,43	
TOTAL		224	100,00	

Frage 26: Welche Nachteile sind es?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	42	18.75	100.00
	Weiß nicht	0	0.00	0.00
	Total	42	18.75	100.00
Fehlend	Missing	182	81.25	
TOTAL		224	100.00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 26:

- Angelernte Fehler, unerfahren im schriftlichen Ausdruck, manchmal fehlende „Hochsprache“. (1)
- Auch Nachteile, weil „fossilierte“ Fehler und Fehler in der Orthographie schwer zu beseitigen sind. (1)
- Bei Übersetzungsübungen ins Deutsche. (1)
- Der Nachteil kann sein, dass sie sich/ihre Kenntnisse am Anfang überschätzen und dadurch den Moment verpassen, an dem sie wirklich mitlernen müssen. (1)
- Die Einstufung wird vielleicht schwierig. Es ist schwierig, richtige Aufgaben zu geben. Vielleicht brauchen diese Studenten andere Typen von Aufgaben (als die anderen). (1)
- Die HLL haben kein genaues Bild von den Vor- und Nachteilen, die sie anderen Lernenden gegenüber mitbringen. Mir fallen zwei oft beobachtete Szenarien ein, in denen das ihrem Lernerfolg sehr hinderlich ist: 1. die eigene Fehleinschätzung als MuttersprachlerIn, quasi eine Überschätzung der eigenen Sprachbeherrschung, die dann nicht erlaubt, auf spezifische Probleme wie z. B. sehr gute mündliche Sprachkompetenz im Gegensatz zu einer aufgrund der fehlenden schulischen Bildung eher unterentwickelten schriftlichen Sprachkompetenz gezielt einzugehen. Diese Fehleinstufung als MuttersprachlerInnen wird zusätzlich von den meisten Lehrenden geteilt und mitgetragen, und findet sich auch in den Curricula wieder. 2. Szenario: Die HLL sind sich nur der Nachteile bewusst, die sie mitbringen, sind verunsichert, weil ihnen nicht bewusst ist, dass sie hier kein Einzelfall sind, und fühlen sich als eine Art „minderwertige MuttersprachlerInnen“. Thematisiert wird das nicht, meist aus Unkenntnis auf beiden Seiten (Lehrende wie Lernende). Hinzu kommt, dass diese stark verunsicherten HLL die Ursache für dieses unbestimmte Problem mit ihrer „Muttersprache“ bei sich selbst vermuten und als eigene Unzulänglichkeit wahrnehmen. Sie sprechen daher in der Regel nicht darüber, und da sie das Problem nicht benennen können, können sie sich auch schlecht über geeignete Strategien, diesem Problem zu begegnen, informieren. Aber wie gesagt, das Bewusstsein um diese spezielle Problematik und geeignete Strategien im Umgang damit fehlt auch auf der Lehrendenseite. (1)
- Die lernen die Morphologie der Standardsprache nicht so genau, weil/als ob sie schon „alles“ kennen; die bemühen sie nicht gründlich zu lernen; die verstehen auch nicht, dass Dialekt ein eigenartiges Sprachsystem hat, in Kärnten syntaktisch unter ganz großer „influence“ der deutschen Sprache. (1)
- Die Sprache wurde von Anfang an meist ohne Struktur gelernt, bleibt jahrelang auf einem „Haushaltsniveau“, daher ist es für sie schwieriger sich mit Morphologie, Syntax und Semantik der Sprache auseinander zu setzen. Es gibt auch viele falsch eingelernte Sprachverwendungen, weil sie meistens nur mündlich verwendet werden. (1)
- Die Studenten sind sich des Unterschiedes zw. HLL und MuttersprachlerIn im herkömmlichen Sinn oft nicht bewusst und verlassen sich auf die Sprachkompetenz der HLL, was zu Fehlern und Problemen führen kann. (1)
- Erwartungsdruck/Erfolgsdruck durch Mitstudierende und auch die Betreffenden

selbst. (1)
- Es fehlen ihnen (meistens) grundlegende Kenntnisse der türkischen Grammatik. (1)
- Es ist für sie viel schwieriger als für Anfänger. (1)
- Expectations among fellow students may well be low. This is something that is soon corrected. (1)
- Fehlen von vergleichbarem lexikalischem und syntaktischem Wissen gegenüber HLLs. (1)
- Größere Ungenauigkeit (Morphologie, Lexik). (1)
- Grundlagen der Grammatik, Morphologie und Syntax fehlen im Vergleich zu Mutter- und FremdsprachlernerInnen. (1)
- Ihnen ist langweilig, ich kann nicht gleichzeitig mehrere Sprachniveaus unterrichten. (1)
- Ihre Einstellung war manchmal nicht sehr konstruktiv; sie hätte sich vor allem beim Schreiben mehr verbessern können. (1)
- In keiner Sprache wirklich zu Hause. (1)
- Intuitiver Zugang (also Vorkenntnisse aufgrund von Input der HC) kann nicht immer gefördert werden, wenn Regeln und Strukturen sowie sprachwissenschaftliche Aspekte im Vordergrund stehen. (Kenntnisse versus Wissen) Als LehrendeR ist die Balance zwischen Freiraum für HLL und Ausdrucksmöglichkeit der L2-LernerInnen in großen Gruppen problematisch, da die Sprachproduktion der HLL oft spontaner und flüssiger als die der L2L ist. (1)
- Können von allem schon etwas und tun sich oft schwer, systematisch dazuzulernen. (1)
- Man kann sie nicht wirklich fordern. (1)
- Manche HL-LernerInnen sind zu „selbstsicher“: Nach 1 bis 2 Semestern geht ihr Vorsprung den anderen Studierenden gegenüber etwas verloren und sie fühlen sich verunsichert. Andere „ruhen sich auf ihren Lorbeeren aus“ und brauchen etwas Zeit, bis sie akzeptiert haben, dass sie doch noch einiges zu lernen haben. (1)
- Manchmal Überschätzung der eigenen Kenntnisse. Anschluss wird leicht verpasst. (1)
- Mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit, die Defizite in Morphologie und Stilistik zu beheben; mitunter Mangel an stilistischem Unterscheidungsvermögen (verwenden u. U. salopp-umgangssprachliche Ausdrücke/Wendungen in offiziellen Kontexten wie Geschäftssituationen, was umso irritierender ist, als sie akzentfrei sprechen). (1)
- Meistens sprechen sie zu Hause Dialekt und daher haben sie manchmal Probleme mit der Aussprache des Hochchinesischen. (1)
- Müssen oft viel nachholen. (1)
- Obwohl ihre Sprachkenntnisse lückenhaft sind, sind sie (am Anfang des Studiums) auf einem im Vergleich zu anderen Studierenden relativ fortgeschrittenen Niveau. Diese Situation führt oft zu einem Mangel an Motivation. (HLL können nämlich, vor allem am Anfang des Studiums, Übungen ohne viel Anstrengung bestehen. Spätestens im 3. Studienjahr werden sie dann allerdings mehrfach mit Schwierigkeiten konfrontiert.). (1)
- Oftmals starke Orientierung an der gesprochenen Sprache = Dialekt. (1)
- Passen auf Kleinigkeiten nicht auf. (1)
- s. o. (1)
- Schon gefestigte Form- und Ausdrucksfehler im Bezug auf den Sprachstandard (Gründe: Dialekt der Familie, das Fehlen der Anwendungsmöglichkeiten der Sprache

außerhalb der Familie etc.) – das erfordert einen anderen Umgang der Vortragenden und gezielt ausgearbeitete Unterlagen. Nach dem ersten Semester überwiegen die Vorteile. (1)

- Selten, aber doch manchmal, ist ihr Wissensvorsprung ein Grund für sie, nicht mitzulernen oder mitzumachen, was allerdings oft dazu führt, dass die Kompetenzen nicht erweitert und nicht verbessert werden und dass „falsch“ Angelerntes oder Dialektales nicht korrigiert wird. Diese Studierenden werden im Laufe des ersten Jahres meist von den anderen überholt und integrieren sich auch nicht in der Klasse. (1)
- Sie glauben, dass sie ohne zu lernen die Prüfungen bestehen werden. (1)
- Sie lernen nicht genug, können oft die Sprachregister nicht unterscheiden. Sie sehen ihr Studium als einfach und unterschätzen die Schwierigkeiten. (1)
- Sie schätzen den Kurs als „leicht“ ein und nutzen die Zeit im Kurs nicht aus; sie werden kaum besser am Ende vom Kurs, was schade ist. (1)
- Sie sind meistens davon überzeugt, dass sie zweisprachig sind, d. h. zwei Sprachen in etwa gleich gut beherrschen (wahrscheinlich hören sie das von den Eltern, die zumeist selbst einfache, ungebildete Menschen sind, die weder Deutsch noch ihre Muttersprache gut beherrschen und im Laufe der Zeit die beiden miteinander vermischen). In den meisten Fällen hat das mit der Realität wenig zu tun. Die Überzeugung bewirkt, dass sie sich den Anderen gegenüber (die die Sprache als Fremdsprache erlernen) überlegen fühlen, im Vorteil, was oft ein Denkfehler ist. Ihr Sprach-Spektrum ist oft sehr eng und ihr Sprachgefühl kaum vorhanden. Sie wollen am ZTW Sprachexperten – ÜbersetzerInnen und Dolmetscherinnen – werden, beherrschen aber nicht einmal die grammatikalischen Grundlagen und sind oft nicht bereit, zu lernen. Man hat als Lehrender öfters das Gefühl, dass sie gekommen sind, um sich das ihnen durch die Tatsache der „Zweisprachigkeit“ allein zustehende Diplom zu holen, und sind empört, arrogant, aber auch gelangweilt, wenn man ihnen ihre Mängel aufzeigt. Nur Vereinzelte (oft die besten) sind bereit, fleißig zu arbeiten. (1)
- Sind etwas arrogant; evtl. nicht an Syntax und Morphologie interessiert; zu oberflächlich. (1)
- Umlegen der praktischen Kompentenz auf theoretische Ebene ist häufig schwieriger als Erwerb einer theoretischen Kompetenz von null auf. (1)
- Unsicherheit, Interferenzen, falsch gelernte Spracheinheiten und Konstruktionen, Rechtschreibung, Stil. (1)
- Vielleicht schleppen sie Fehler von klein auf und es ist dann schwieriger, sie zu korrigieren und sie denken, sie können die Sprachen gut und lernen dann gewisse Strukturen weniger und ungenauer. (1)
- Wenn ich von Englisch-HL ausgehe, dann sind diese oft der Meinung, weniger lernen zu müssen als non-natives. Allerdings hat fachsprachliche Kompetenz relativ wenig damit zu tun, ob ich eine Sprache muttersprachlich beherrsche. Daher lernen sie oft weniger und gehen verstärkt davon aus, mit ihrer Sprache „blenden“ zu können und über fachliche Defizite hinwegtäuschen zu können. (1)

Frage 27: Denken Sie, dass es in Ihren Kursen Probleme mit und zwischen den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern gibt, weil die Sprache unterschiedlich beherrscht wird?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	35	15,63	29,17
	Nein	71	31,70	59,17
	Weiß nicht	14	6,25	11,67
	Total	120	53,57	100,00
Fehlend	Missing	104	46,43	
TOTAL		224	100,00	

Frage 28: Wie äußern sich diese Probleme?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	32	14,29	94,12
	Weiß nicht	2	0,89	5,88
	Total	34	15,18	100,00
Fehlend	Missing	190	84,82	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 28:

- Bei HLL besseres Hörverständnis, „ich weiß ja eh besser"-Attitude, daher mangelnde Tüchtigkeit. Andere Studierende fühlen sich benachteiligt. (1)
- Das hängt eher mit dem unterschiedlichen Niveau in der Fremdsprache zusammen. Studenten, die ein Gymnasium besucht haben, sind in der Grammatik meistens ganz fit, HAK/HTL-Absolventen eher nicht. Macht man die Aufgaben durch, langweiligen sie die einen, macht man sie nicht, kommen die anderen nicht mit. (1)
- Das Problem ist eher, dass ich z. B. AbsolventInnen des Lycée francais neben „braven" HAK-AbsolventInnen habe. Ob sich HL-Learners anders verhalten als andere Lernende, kann ich eben momentan nicht beurteilen. Es gibt anscheinend auch in der HLL-Gruppe alle Niveaustufen. (1)
- Die Probleme entstehen eher nicht zwischen „normalen" u. HL-LernerInnen, sondern dadurch, dass sprachlich oft weit fortgeschrittene Studierende (Native-Lebenspartner, Erasmus, Kindheit in X, Sprachgenie ...) mit Studierenden, die das Einstiegsniveau halt grad irgendwie haben, in einer Pflicht-LV sitzen u. das zu entsprechender Unter-

u. Überforderung führt. (1)
- Die Studenten, die die Sprache als Fremdsprache lernen, halten manchmal das Niveau des Kurses für zu hoch, und trauen sich teilweise nicht, das Wort zu ergreifen. Aber im Allgemeinen unterstützen sich die Studierenden. (1)
- Es herrscht auf beiden Seiten große Frustration, da die „guten“ sich nicht von den „schlechten“ ausbremsen lassen wollen und genau zu wissen scheinen, dass sie so nicht ausreichend vom Unterricht profitieren werden. (1)
- Es ist schwer, eine Mitte zwischen den HLS und FremdsprecherInnen zu finden. Einige sind unterfordert und die anderen überfordert. (1)
- Falls das von den Unterrichtenden nicht wahr genommen wird, kann es zu den Lernfrustrationen bei den die Fremdsprachen Lernenden kommen und die HL-Lernenden bleiben auf ihren vor dem Studium erworbenen Kenntnissen. Meine Lösung – zu den gemeinsamen Unterrichtsmaterialien gibt es auch Zusatzmaterial (an die Lernbedürfnisse angepasst) und bei den Prüfungen ergeben sich auch Unterschiede. Das alles gilt für die ersten zwei Semester des Spracherwerbes. (1)
- Fehlerhafte Kommunikation, unterschiedliche Motivation und Möglichkeiten, die Aufgaben zu bewältigen. (1)
- HLL sind oft nicht sehr aufmerksam (da ihnen die Inhalte, die erklärt werden, oft überflüssig erscheinen), was dazu führt, dass sie vor allem in den Bereichen Grammatik und Übersetzung (nach wie vor) relativ ungenaue Kenntnisse haben. Andere KursteilnehmerInnen fühlen sich durch die Anwesenheit von HLL oft demotiviert und haben einen Mangel an Selbstvertrauen. In Lehrveranstaltungen, in denen es zumindest eine/n HLL-Teilnehmer/in gibt, verhalten sich andere TeilnehmerInnen oft ziemlich passiv. (1)
- In Kursen, wo die mündliche Kompetenz trainiert wird, ergreifen die HL-Lerner öfters und leichter das Wort als die anderen Studierenden. Sie drücken sich auch besser aus, sodass die restliche Gruppe sich manchmal traut, den Mund aufzumachen. Es kommt auch vor, dass sich die HL-Lerner zurücknehmen, um der Gruppe gegenüber weniger aufzufallen. (1)
- In manchen Fällen gibt es ausgeprägte Niveau-Unterschiede, die das gemeinsame Arbeiten problematisch machen können. (1)
- Keine Probleme für Studierende untereinander. Heterogene Gruppen stellen immer eine Herausforderung für die Lehrenden dar. (1)
- Manche Studierende beharren darauf, im Kurs zu bleiben, auch wenn ich ihnen sage, dass sie nicht die notwendigen Vorkenntnisse besitzen. Bei Rollenspielen sind ihre Ansprechpartner benachteiligt, weil keine zufriedenstellende Kommunikation entstehen kann. (1)
- MuttersprachlerInnen/ NichtmuttersprachlerInnen. (1)
- Neulernende sind gehemmt, haben das Gefühl, den Rückstand nicht aufholen zu können. HLL sind v. a. am Beginn unterfordert. (1)
- Nicht homogene Gruppen sind in der Didaktik immer ein Problem, das jedoch nicht nur bzw. nur am Rande mit dem HL zu tun hat. Dass manche Lernende mehr Wissen „mitbringen“ als andere, kann für Frustrationen und letztendlich Entmutigung sorgen. (1)
- Notwendigkeit für den Lehrer, für die einen das zu wiederholen, was die anderen bereits kennen/können. (1)
- Schlechte Dynamik in Gruppenarbeiten, Schüchternheit schwächerer L2L gegenüber HLL. Diese Probleme können sich aber auch ohne HLL manifestieren. (1)

- Sehr unterschiedliches Niveau der Sprachbeherrschung und verschiedenste Mängel müssen im Rahmen einer Übung mit 30+ TeilnehmerInnen so ausgeglichen werden, dass niemand über- oder unterfordert ist. (1)
- Sie verfügen nicht alle über denselben Wortschatz, manche sind eindeutig ärmer als andere. (1)
- Studenten mit einem besseren Wortschatz und besseren mündlichen Fertigkeiten können dominierend sein. (1)
- Ungeduld der jeweils stärkeren Gruppe bei Erklärungen, auch im Plenum. (1)
- Unter- und Überforderung. (1)
- Unterschiedliches Niveau, daher unterschiedliche Bedürfnisse. (1)
- Viele sagen, dass sie nichts verstehen, weil die anderen zu gut sind. (1)
- Vielfalt managen! (1)
- Vor allem für mich, da ich im Unterricht alle 3 [?] Gruppen etwa gleich interessieren und „bedienen“ will. Ansonsten haben die Studenten untereinander wenig Probleme, ja unterstützen sich auch gegenseitig. (1)
- Welche Sprache ist gemeint? Unterschiedliche Niveaus in der Zielsprache sowie unterschiedliche Kompetenzen in der/den Muttersprache/n erschweren den Unterricht. (1)
- Wenn das Sprachniveau in einer Klasse nicht gleich ist, kann es sein, dass [sich] die totalen AnfängerInnen von den Fortgeschrittenen eingeschüchtert fühlen und die Motivation, diese Sprache zu erlernen, verlieren. (1)
- Zeitverlust durch zu lange Diskussionen, ob und welche Formulierungen zulässig sind („ich habe das aber immer so gehört“). (1)
- Zwischen den TeilnehmerInnen eher nicht, aber für manche ist der Unterricht oft eher langweilig, weil ihre Kompetenz sehr hoch ist, wogegen sich andere überfordert fühlen. (1)

Frage 29: Wie gehen Sie in Ihrem/Ihren Kurs/en mit HL-Lernerinnen und HL-Lernern um?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	28	12,50	84,85
	Weiß nicht	5	2,23	15,15
	Total	33	14,73	100,00
Fehlend	Missing	191	85,27	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 29:

- Abhängig von Gruppengröße und Vorkenntnissen der HLL. Ich ermuntere sie z. B. ihr phonologisches/phonetisches Können beim lauten Vorlesen einzusetzen oder greife bei landeskundlichen Themen (Feste, Feiern, Bräuche) auf ihre Erfahrungen zurück (Input nicht nur von mir, sondern auch von StudentInnen mit Expertenstatus). Im Rahmen des Möglichen versuche ich, den Fokus der HLL auf jene Aspekte zu lenken, die für ihre sprachliche Weiterentwicklung von Vorteil sind (z. B. Augenmerk auf stilistische Feinheiten bei der Fertigkeit Schreiben, v. a. die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener oder informeller (im familiären Kreise oft geübter) und formeller (selten verwendeter) Sprache). (1)
- Berücksichtigung des vorhandenen Sprachniveaus. (1)
- Einbinden, zeigen wo ihre Stärken sind (auch in Bezug auf Hilfe für Fremdsprachenlernende), Versuch zu zeigen, dass es noch viele interessante Aspekte gibt, die sie lernen können. (1)
- Erlebe sie als Bereicherung. (1)
- Habe bisher nur eine(n) gehabt. Er hat gar nicht gelernt und war bei der Klausur negativ. Dieser Fall ist aber statistisch nicht relevant. (1)
- Habe durch die hohe Standardisierung (stream-lining) meiner Kurse keine Möglichkeit, auf Lerner einzugehen. (1)
- Ich baue sie soweit es geht in die Vermittlung versch. kultureller Themen ein. Sie sind außerdem sehr hilfreich, wenn es zur Verwendung von Corpora und dem Einschätzen von Collocations kommt. (1)
- Ich ermutige sie immer, mehr zu lesen und zu schreiben. Fehler sind am Anfang erlaubt, da sie die meisten HL nie in der Schule gelernt haben. (1)
- Ich fordere sie besonders heraus. An dieser Stelle möchte ich aber ausdrücklich betonen, dass HLL nicht in „einen Topf“ zu werfen sind. Auch diesbezüglich gibt es große Differenzierungen, und ich fühle mich außerstande, in dieser Hinsicht zu verallgemeinern. (1)
- Ich gehe – so gut es geht – auf die einzelnen Fragen der Studierenden (ob HL-LernerInnen oder nicht), wobei aus organisatorischen Gründen keine/r eine auf sich speziell zugeschnittene Sprachförderung bekommt. (1)
- Ich habe keine HL-LernerInnen in meinem Kurs (1)
- Ich habe keine HLL in meinen Gruppen an der Uni. (1)
- Ich versuche sie dazu zu motivieren, aufbauend auf ihren schon vorhandenen Sprach-Kompetenzen so weit wie irgend möglich zu kommen. Wenn geht, über das eigentliche Kursziel hinaus. Auf oft auftretende Defizite im Bereich der Rechtschreibung mache ich gleich anfangs aufmerksam. Und auch auf die Gefahr, aus dem „eh fast alles verstehen“ abzuleiten, dass man dann auch in der Lage ist, Sprache auf gleichem Nivau zu „produzieren“. (1)
- Ich versuche zu einer Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit beizutragen, frage immer nach den Sprachen, die die Studierenden „sonst“ alle sprechen. (1)
- In so einem Fall erscheint es mir wichtig, einfach manche Dinge offen anzusprechen: – dass das Kompetenzniveau in einer Gruppe nie einheitlich ist bzw. sein kann, und dass es auch gut so ist (es also nicht als Problem darstellen) – falls es für alle

anderen TeilnehmerInnen offensichtlich wird, dass manche Lernende ein höheres Niveau als die anderen aufweist, dann fordere ich die „besseren“ Lernenden auf, über die Gründe dafür zu berichten – und Ihre KollegInnen davon profitieren zu lassen; ggfs. binde ich sie dann in den Unterricht ein - Generell weise ich darauf hin, dass solche Niveauunterschiede – erfahrungsgemäß ! – nicht selten im Laufe des Semesters dahinschwinden, und dass nur die Leistungen während des Semesters und vor allem das konstatierte Level am ENDE der Lehrveranstaltung relevant sind! (1)

- Keine unterschiedliche Behandlung – nur Hinweis auf zusätzliche Lernmaterialien, vor allem im Internet. (1)
- Meine Studenten lernen bei mir eine Fremdsprache, keine HL. (1)
- Mit viel Mühe, aber vor allem gute Vorbereitungen. (1)
- Nicht anders als mit anderen TeilnehmerInnen. (1)
- Schon in der Frage davor beantwortet. (1)
- Sie sind eine Unterstützung. (1)
- So wie mit allen anderen Studierenden. (1)
- So wie mit nicht HLL im Allgemeinen. Manchmal frage ich, ob sie in dem Bereich, den wir gerade lernen, ihre Erfahrung mitteilen können. (1)
- Spezifische Übungen für individuelle Lücken in der Sprachbeherrschung, Austausch mit Fremd- und MuttersprachlerInnen (auf gute Durchmischung bei Gruppenarbeiten achten). (1)
- Versuche, ihr Potential zu integrieren, sie einzubinden als Unterrichtsfaktor, Hilfestellende. (1)
- Wertschätzend. (1)
- Wie gesagt, es gibt kaum HL-Lerner von Englisch. Und welche Sprachen sonst auf HL-Niveau gesprochen werden, ist für mich irrelevant. (1)
- Wie mit normalen Menschen. Verstehe die Frage nicht. (1)

Frage 30: Werden an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. für jene Sprache/n, die Sie lehren, spezielle Kurse für HL-Lerner/innen angeboten?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	9	4,02	7,63
	Nein	96	42,86	81,36
	Weiß nicht	13	5,80	11,02
	Total	118	52,68	100,00
Fehlend	Missing	106	47,32	
TOTAL		224	100,00	

Frage 31: Halten Sie selbst HL-Kurse?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	3	1,34	30,00
	Nein	7	3,13	70,00
	Total	10	4,46	100,00
Fehlend	Missing	214	95,54	
TOTAL		224	100,00	

Frage 32: Wie umfangreich ist das Angebot für HL-Lerner/innen an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum für jene Sprache/n, die Sie lehren?

		n	%	Gültige %
Gültig	sehr umfangreich	1	0,45	10,00
	umfangreich	2	0,89	20,00
	genügend	3	1,34	30,00
	ungenügend	2	0,89	20,00
	Weiß nicht	2	0,89	20,00
	Total	10	4,46	100,00
Fehlend	Missing	214	95,54	
TOTAL		224	100,00	
Mittelwert				2,75
Standardabweichung				0,97

Frage 33:
Werden Informationen für HL-Kurse für jene Sprache/n, die Sie lehren, angeboten?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Broschüren			**Flyer**			**Informationsveranstaltungen**			**Studienverzeichnis**		
Gültig	Ja	2	0,89	20,00	2	0,89	20,00	4	1,79	40,00	6	2,68	60,00
	Nein	7	3,13	70,00	6	2,68	60,00	5	2,23	50,00	2	0,89	20,00
	Weiß nicht	1	0,45	10,00	2	0,89	20,00	1	0,45	10,00	2	0,89	20,00
	Total	10	4,46	100,00	10	4,46	100,00	10	4,46	100,00	10	4,46	100,00
Fehlend	Missing	214	95,54		214	95,54		214	95,54		214	95,54	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 33:

Nichts. (1) | Pflichtkurse die die Aufnahme erst ermöglichen. (1)

Frage 34:

Worin liegen die Schwerpunkte eines Kurses für Heritage-Language-Lerner/innen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Aussprache			**Grammatik**			**Hörverständnis**			**Kultur**			**Leseverständnis**			**Rechtschreibung**			**Wortschatz**		
Gültig	++	2	0,89	22,22	7	3,13	77,78	2	0,89	22,22	2	0,89	22,22	3	1,34	33,33	4	1,79	44,44	3	1,34	33,33
	+	4	1,79	44,44	2	0,89	22,22	3	1,34	33,33	5	2,23	55,56	6	2,68	66,67	4	1,79	44,44	5	2,23	55,56
	0	2	0,89	22,22	0	0,00	0,00	3	1,34	33,33	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	1	0,45	11,11
	-	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	–	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	Weiß nicht	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	Total	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00
Fehlend	Missing	215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				2,22			1,22			2,44			2,33			1,67			1,67			1,78
Standardabweichung				0,92			0,42			1,17			1,25			0,47			0,67			0,63

Einträge im TEXTFELD bei Frage 34:

Morphologie ++ (1) | Syntax ++ (1)

Frage 35:
Worin liegen im Vergleich dazu die Schwerpunkte eines Kurses für Fremdsprachenlerner/innen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Aussprache			**Grammatik**			**Hörverständnis**			**Kultur**			**Leseverständnis**			**Rechtschreibung**			**Wortschatz**		
Gültig	++	7	3,13	77,78	7	3,13	77,78	7	3,13	77,78	5	2,23	55,56	6	2,68	66,67	4	1,79	44,44	6	2,68	66,67
	+	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	1	0,45	11,11	2	0,89	22,22	2	0,89	22,22	3	1,34	33,33	2	0,89	22,22
	0	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	2	0,89	22,22	0	0,00	0,00
	-	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	–	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11	1	0,45	11,11	0	0,00	0,00	1	0,45	11,11
	Weiß nicht	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	Total	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00	9	4,02	100,00
Fehlend	Missing	215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98		215	95,98	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				1,78			1,33			1,33			2,00			1,67			1,78			1,67
Standardabweichung				1,47			0,67			0,67			1,41			1,25			0,79			1,25

Einträge im TEXTFELD bei Frage 35:

Morphologie ++ (1) | Syntax + (1) | Es sind die gleichen LVAen für die HLL und FremdsprachenlernerInnen. ++ (1)

Frage 36: Gibt es Schwierigkeiten beim Anbieten von HL-Kursen?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	0	0,00	0,00
	Nein	4	1,79	44,44
	Weiß nicht	5	2,23	55,56
	Total	9	4,02	100,00
Fehlend	Missing	215	95,98	
TOTAL		224	100,00	

Frage 37: Welche Schwierigkeiten sind es?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	0	0,00	0,00
	Weiß nicht	0	0,00	0,00
	Total	0	0,00	0,00
Fehlend	Missing	224	100,00	
TOTAL		224	100,00	

Frage 38: Worin liegen die Vorteile der HL-Kurse für die HL-Lerner/innen?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	6	, 2,68	66,67
	Weiß nicht	3	1,34	33,33
	Total	9	4,02	100,00
Fehlend	Missing	215	95,98	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 38:

- Die Gruppe ist einheitlich – Garantie für gute Lernfortschritte. (1)
- Die HLL können ihre Wissenslücken schließen, ihr Wissen erweitern und systematisieren. Man kann ihnen bewusst machen, was und wie viel sie nachholen müssen, um ihr Studium am ZTW fortsetzen zu können. (1)

- Es müssen genügend HörerInnen vorhanden sein. Das ist in meinen Kursen nicht der Fall. In Russisch werden solche Kurse angeboten, da die Anzahl von HL-LernerInnen entsprechend gegeben ist. (1)
- In der Praxis. (1)
- Sie können viel voneinander und miteinander lernen. (1)
- Sie sind oft den anderen Lernern in bestimmten Bereichen viel voraus (Leseverstehen, Konversation, Lexik) und meinen oft, sich in diesen Kursen zu langweilen, denn die ersten Kurse befassen sich natürlich mit einfacher Lexik und einfachen Strukturen, die den HL-LernerInnen schon bekannt sind. (1)

Frage 39: Worin liegen die Nachteile der HL-Kurse für HL-Lerner/innen?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	0	0,00	0,00
	Weiß nicht	0	0,00	0,00
	Total	0	0,00	0,00
Fehlend	Missing	224	100,00	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 39:

- Keine Nachteile. (2)
- Sie sind allgemein und können nur die Grundlagen (z. B. der Grammatik oder Stilistik) ansprechen. (1)

Frage 40: Was könnte am Programm weiter ausgebaut/verbessert werden?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	4	1,79	44,44
	Weiß nicht	5	2,23	55,56
	Total	9	4,02	100,00
Fehlend	Missing	215	95,98	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 40:

- Das Programm muss bei uns erst gestartet werden. (1)
- Für ein Studium mit einer HL am ZTW, wäre es notwendig, das Niveau der Sprachbeherrschung zu erhöhen und gleichzeitig entsprechende Vorbereitungskurse vor dem eigentlichen Studium zu erweitern, d. h. bei Bedarf von derzeit 1 Semester auf 2 zu erweitern. (1)
- Mehr Kurse anbieten. (1)
- Weiterbildung der Lehrenden, Bewusstmachung der Problematik und Erhöhung von deren Kompetenz in der Handhabung der Zielsprache. (1)

Frage 41: Warum werden diese Kurse nicht angeboten?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	60	26,79	62,50
	Weiß nicht	36	16,07	37,50
	Total	96	42,86	100,00
Fehlend	Missing	128	57,14	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 41:

- Because we have a huge variety of students from all over Europe and it wouldn't be possible to cater for so many different groups. (1)
- Bedarf zahlenmäßig zu gering. (1)
- Budgetäre Engpässe bzw. besteht noch kein Bewusstsein für eine derartige Priorität. (1)
- Dass am Zentrum für Translationswissenschaft diese Unterschiede in der Ausbildung nicht gemacht werden. Sie sind zwar wichtig in der 1. Phase, vor allem für die LV-Leiter, um entsprechende Methoden anzuwenden. An sich geht es um Beherrschung dreier Sprachen, die als Arbeitssprachen genannt werden. (1)
- Das Institut ist dafür vermutlich zu klein. (1)
- Die Anwesenheit von HLL wird nicht als Problem wahrgenommen. (1)
- Die meisten haben Deutsch als Bildungssprache und Türkisch als Fremdsprache. (1)
- Die Sprache ist zu klein. Zu wenige Studenten und HLL. (1)
- Ein [Kein?] Interesse von Seiten der Univ. Geldmangel. Zu wenige Studierende. (1)

- Es gibt keine Möglichkeiten. (1)
- Es ist wahrscheinlich keine Kompetenz des Zentrums, diese Kurse anzubieten. Zu wenig Interessenten. (1)
- Es sind nur wenige HL-Studenten und ich glaube, dass es kein Geld für extra Kurse gibt. (1)
- Fehlendes Bewusstsein von der Entscheidungsträgerebene über die Lehrenden bis hin zu den Betroffenen, die dadurch bedingte fehlende spezifische Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrenden, und, last but not at all least, die fehlenden Gelder. (1)
- Finanzielle Mittel fehlen. (1)
- Finanzierungsproblem. (1)
- Frage am Beginn des Fragebogens beantwortet. (1)
- Fragen Sie bitte die SPL. (1)
- Gibt keinen Bedarf. (1)
- Ich beantworte die Frage, was die französische Sprache betrifft: Der Bedarf ist viel zu gering. Wir haben immer wieder Studierenden mit französischer Verwandschaft (Großeltern oder ein Elternteil), aber sehr selten „echte“ HL-Sprecher. (1)
- Ich glaube, man kann nicht verallgemeinern. Es macht einen großen Unterschied, ob ich HLL-Studierende mit italienischer Herkunft im Kurs sitzen habe, oder z. B. Studierende türkischer Herkunft. Ich merke erst jetzt, dass ich auf alle Fragen bis jetzt unter besonderer Berücksichtigung türkischstämmiger Studierender beantwortet habe. Ich hatte in diesem Semester keine Studierenden mit italienischer Herkunft. (1)
- Ich nehme an, es geht ums Geld. (1)
- Ich weiß es nicht. Vielleicht, weil es zu wenig Studenten gibt, die betroffen sind. (1)
- In erster Linie, glaube ich, dass noch niemand daran gedacht hat. Zweitens würde es ohnehin an den finanziellen Möglichkeiten scheitern, drittens gibt es Sprachen, wo einfach nicht genug HLL vorhanden sind, während andere Kurse (Kroatisch, Slowenisch, Türkisch, Ungarisch), fast ausschließlich mit HLL besetzt sind. (1)
- Kein Bedarf – alle Interessierten können von dem angebotenen Kurs profitieren. (1)
- Kein Budget? Kein „Bedarf“? Da Englisch relativ gut beherrscht wird (vom Schulsystem, nach Aufenthalten im englischsprachigen Raum) ist der Unterschied vielleicht nicht so groß. Außerdem: Niveauunterschiede gibt es immer. (1)
- Kein Geld für Lehrer. (1)
- Kein Geld, kein Bewußtsein für diese Problematik. (1)
- Kein Geld, nicht genug Lehrkräfte, HLL nicht „bekannt“. (1)
- Kein Bedarf. (1)
- Keine finanziellen Mittel; wahrscheinlich auch kein Bedarf. (1)
- Keine finanziellen Mittel. (1)
- Keine Nachfrage. (1)
- Keine Notwendigkeit. (1)
- Keine Ressourcen, bislang auch kein Bedarf. (1)
- Nicht genug Personal. (1)
- Nicht vorgesehen. (1)
- Noch keine Nachfrage? (1)
- Offensichtlich kein Bedarf und vor allem kein Budget dafür. (1)
- Ressourcenknappheit. (1)
- Schlicht und einfach deswegen, weil uns diese Thematik nicht bekannt war – und,

nebenbei gesagt, weil die dafür notwendigen Mittel sowieso nicht vorhanden sind! (1)
- Vielleicht zu wenig HLL, kein Budget dafür. (1)
- Wahrscheinlich, weil die Zahlen zu gering sind, aber genau weiß ich es nicht. (1)
- Weil die Anzahl zu gering ist. (1)
- Weil die Zahl der TeilnehmerInnen zu gering wäre. (1)
- Weil es im Verhältnis zu wenige Kandidaten sind und wir ohnehin ärgste Budgetprobleme haben. (1)
- Weil es nicht genug Geld gibt. (1)
- Weil es nicht notwendig ist: Die HL-LernerInnen sind wenig! (1)
- Weil es nicht so viele Interessenten gibt. (1)
- Weil es quantitativ zu wenig Lernende betrifft. (1)
- Weil es zu wenige gibt. (1)
- Weil es zu wenige HLL gibt. (1)
- Weil wir dafür keinen Bedarf sehen. (1)
- Wir haben zu wenige HLL mit romanischen Muttersprachen. (1)
- Wir sind eine Wirtschaftsuniversität, kein Sprachenlernzentrum. (1)
- Wohl kein Budget, wohl nicht sehr realistisch etc. (1)
- Zu geringer %-Satz und Budgetbeschränkungen. (1)
- Zu kompliziert, nicht genug Personal. Aber in den Kursen mit vielen HLL wird es berücksichtigt. (1)
- Zu wenig finanzielle Ressourcen, eine relativ geringe Anzahl an HLL, die darüber hinaus kein zusätzliches Angebot einfordern und manchmal dankbar für Semesterstunden sind, die sie ohne Besuch der Sprachübung (z. B. bei entsprechendem Sprachstand im Anfängerkurs) durch einfaches Ablegen einer Prüfung erhalten. (1)
- Zu wenige Interessenten. (1)
- Zu wenige mögliche Interessenten, wahrscheinlich. (1)

Frage 42: Denken Sie, dass ein Bedarf an HL-Kursen herrscht?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	24	10,71	22,02
	Nein	47	20,98	43,12
	Weiß nicht	38	16,96	34,86
	Total	109	48,66	100,00
Fehlend	Missing	115	51,34	
TOTAL		224	100,00	

Frage 43: Worin sollten die Schwerpunkte der Kurse für HL-Lerner/innen liegen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Aussprache			**Grammatik**			**Hörverständnis**			**Kultur**			**Leseverständnis**			**Rechtschreibung**			**Wortschatz**		
Gültig	++	9	4,02	14,52	32	14,29	51,61	12	5,36	19,35	14	6,25	22,58	23	10,27	37,10	34	15,18	54,84	27	12,05	43,55
	+	21	9,38	33,87	19	8,48	30,65	16	7,14	25,81	24	10,71	38,71	24	10,71	38,71	16	7,14	25,81	24	10,71	38,71
	0	16	7,14	25,81	3	1,34	4,84	19	8,48	30,65	13	5,80	20,97	8	3,57	12,90	5	2,23	8,06	5	2,23	8,06
	-	6	2,68	9,68	2	0,89	3,23	4	1,79	6,45	4	1,79	6,45	1	0,45	1,61	1	0,45	1,61	0	0,00	0,00
	–	4	1,79	6,45	0	0,00	0,00	5	2,23	8,06	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	Weiß nicht	6	2,68	9,68	6	2,68	9,68	6	2,68	9,68	7	3,13	11,29	6	2,68	9,68	6	2,68	9,68	6	2,68	9,68
	Total	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00
Fehlend	Missing	162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				2,55			1,55			2,54			2,13			1,77			1,52			1,61
Standardabweichung				1,10			0,75			1,16			0,88			0,76			0,73			0,65

TEXTFELD	**Zusätzliches KOMMENTARFELD**
▪ Ausdruck ++ (1) ▪ Pragmatik + (1) ▪ Schriftlicher Ausdruck ++ (1) ▪ Sprachregister, Idiomatik ++ (1) ▪ Sprachwissenschaft ++ (1) ▪ Stilistik ++ (1) ▪ Theoretisches Wissen über die Sprache ++ (1)	▪ Trifft auf andere Sprachen am ZTW zu (bei Englisch kein Bedarf, da die überwiegende Mehrheit Englisch als Fremdsprache hat, daneben eine sehr kleine Zahl von Studierenden mit Mutter- oder Bildungssprache Englisch). (1) ▪ Gilt aber ebenso für Fremdsprachenlernende. (1) ▪ Dafür gibt es ohnehin keine Mittel. Sinnvoll wäre etwa, Sprachvervollkommnung für Fremdsprachen-Lernende, HLL und MuttersprachlerInnen getrennt anzubieten (denn auch letzteren fehlt jegliches Verständnis dafür, dass auch sie „ihre Sprache“ nicht vollkommen beherrschen) und in denen es zwar Schwerpunkte gibt, die m. E. am besten durch eine groß angelegte Bedarfsanalyse erst erhoben werden müssten, und die aber nach einer Art Einstiegsüberprüfung individuell an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden können sollten. (Meiner Erfahrung nach sind HLL aussprachetechnisch ihren KollegInnen überlegen, aber wer sagt denn, dass das repräsentativ ist? Außerdem kenne ich Fälle, die lediglich imstande sind, einen lokalen Dialekt zu sprechen, sich aber mit einer im gesamten Sprachraum verständlichen „Standardvarietät“ schwer tun). (1)

Frage 44: Worin liegen die jetzigen Schwerpunkte der Kurse für Fremdsprachenlerner/innen?

		n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %	n	%	G. %
		Aussprache			**Grammatik**			**Hörverständnis**			**Kultur**			**Leseverständnis**			**Rechtschreibung**			**Wortschatz**		
Gültig	++	22	9,82	35,48	34	15,18	54,84	30	13,39	48,39	27	12,05	43,55	35	15,63	56,45	28	12,50	45,16	40	17,86	64,52
	+	21	9,38	33,87	21	9,38	33,87	19	8,48	30,65	20	8,93	32,26	18	8,04	29,03	19	8,48	30,65	16	7,14	25,81
	0	13	5,80	20,97	3	1,34	4,84	7	3,13	11,29	7	3,13	11,29	6	2,68	9,68	10	4,46	16,13	3	1,34	4,84
	-	3	1,34	4,84	1	0,45	1,61	1	0,45	1,61	4	1,79	6,45	0	0,00	0,00	2	0,89	3,23	0	0,00	0,00
	–	1	0,45	1,61	0	0,00	0,00	2	0,89	3,23	1	0,45	1,61	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00
	Weiß nicht	2	0,89	3,23	3	1,34	4,84	3	1,34	4,84	3	1,34	4,84	3	1,34	4,84	3	1,34	4,84	3	1,34	4,84
	Total	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00	62	27,68	100,00
Fehlend	Missing	162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32		162	72,32	
TOTAL		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00		224	100,00	
Mittelwert				2,00			1,51			1,75			1,85			1,51			1,76			1,37
Standardabweichung				0,97			0,67			0,97			0,99			0,67			0,85			0,58

TEXTFELD

- Analysieren ++ (1)
- Fachwortschatz ++ (1)
- Kommunikation ++ (2)
- Kommunikation / Interaktion ++ (1)
- Mündliche Kompetenz + (1)
- Pragmatik ++ (1)
- Präsentationen + (1)
- Schreiben ++ (1)
- Schreiben 0 (1)
- Sprechen ++ (1)
- Sprechen + (1)
- Stilistik ++ (1)
- Selbständiges Verfassen von Texten ++ (1)

Zusätzliches KOMMENTARFELD

- Beherrschung der Grammatik und Rechtschreibung wird bei Studienbeginn voraussgesetzt. Aussprache wird leider nicht im wünschenswerten Ausmaß betont. (1)

Frage 45: Worin könnten die Vorteile der HL-Kurse für die HL-Lerner/innen liegen?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	34	15,18	54,84
	Weiß nicht	28	12,50	45,16
	Total	62	27,68	100,00
Fehlend	Missing	162	72,32	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 45:

- Allgemein verbessertes Verständnis von linguistischen Themen. (1)
- Ausbau vorhandener Kompetenzen. (1)
- Ausdehnung des häuslichen Wortschatzes auf ein wirtschaftliches, wirtschaftspolitisches und generell allgemeineres Vokabular. Erwerb verschiedener Register – auch formale Sprache, gesprochen wie auch geschrieben. (1)
- Ausnützen „verborgener“ Kompetenzen gerade auch für die künftige Berufstätigkeit (als international tätige ManagerInnen). (1)
- Dass man die Vorkenntnisse wirklich anerkennen könnte. So wie es jetzt ist, lässt das sich nicht tun, weil die „normalen“ Studenten doch die Mehrheit bilden. (1)
- Der Kursinhalt wird ihren Bedürfnissen angepasst. (1)
- Die HLL haben derselben Hintergrund. Der Unterricht kann besser angepasst werden. (1)
- Differenziertes Lernen. (1)
- Duch gezielte, für sie vorbereitete Übungen können sie viel schneller als die Fremdsprachen-LernerInnen Fortschritte machen, Selbstbewustsein aufbauen – zum Erkennen kommen, dass ihre vorhandene Kenntnisse von Nutzen sind, gezielt an der Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks arbeiten und zwar komparativ mit z. B. Deutsch als Bildungssprache. (1)
- Erstens einmal darin, ein Bewusstsein für die eigene Situation zu entwickeln und dadurch auch ein neues Selbstverständnis – HLL bringen besonders gute Voraussetzungen für interkulturelle Kommunikation und Sprachmittlung (Übersetzen & Dolmetschen) mit, dafür ist aber vonnöten, dass sie sich der Vor- wie der Nachteile ihrer speziellen Situation bewusst sind und sich nicht als „MuttersprachlerInnen“ verstehen. Weiters könnte man durch spezielle HLL-Kurse den speziellen HLL-Anforderungen begegnen und somit das mitgebrachte Potential optimal ausschöpfen. (1)
- Es würde ihnen erleichtern, weitere Sprachen zu lernen. (1)
- Eventuell darin, dass auf die Kurse ihre persönlichen Bedürfnisse reflektieren, wobei ich momentan nicht sagen kann, welche Bedürfnisse das sein könnten. (1)
- Gezielte Bearbeitung der für sie spezifischen Schwierigkeiten. (1)
- HL würden verstehen, dass eine Sprache beruflich zu beherrschen (für Übersetzen

und Dolmetschen) wichtig ist und dass man es einfach so zu Hause nicht lernt. Es wäre auch ein Signal, dass es nicht reicht, „zweisprachig“ zu sein, um zu übersetzen oder dolmetschen. (1)
- Höheres Sprachniveau außerhalb des Alltagsbereiches. (1)
- In allgemeinen Basis-Kursen langweilen sich HL-LernerInnen zum Teil. Spezielle Kurse könnten genauer auf sie abgestimmt sein. Andererseits ist die Mischung von HL- und FremdsprachenlernerInnen meist sehr fruchtbar, trägt zu einem guten Gruppenklima bei, beide Seiten können aktiv von den Kompetenzen der anderen profitieren. (1)
- Individuellere Betreuung aufgrund kleinerer Gruppengröße, Unterrichtsniveau kann besser an sie angepasst werden (im Fremdsprachenunterricht müssen sie manchmal auch Dinge lernen/anhören, die sie bereits kennen und beherrschen.). (1)
- Kontakt mit eigenen Wurzeln und in der Praxis Kompetenz in wirtschaftlicher und allgemeiner Arbeitsumgebung. (1)
- Man könnte die häufigsten Fehler von ihnen ins Zentrum bringen und besser auf ihre Bedürfnisse eingehen. (1)
- Man könnte gezielter auf ihre Bedürfnisse eingehen. (1)
- Maßgeschneiderte Didaktik. (1)
- Mehr bedarfsorientiert? Andere Kompetenzen (schriftliche Ebene: lesen und schreiben) werden ausgeglichen. (1)
- Mehr Verständnis und „Raum“ für Sprachbesonderheiten der HL-LernerInnen. Systematische Bearbeitung typischer Schwierigkeiten, die HL-LernerInnen haben. (1)
- Sehe keine klaren Vorteile, evtl. nur ein leicht anderes Profil als bei reinen Fremdsprachenlernern. (1)
- Sie könnten aufbauen auf Bestehendem. (1)
- Sie könnten ihre Kenntnisse, die sich oft auf Sprechen und Hören beschränken, ausbauen. Ich denke, dass viele massive Defizite im Lesen und Schreiben haben. (1)
- Sie könnten ihren Vorsprung besser nutzen, man könnte gezielt auf ihre Bedürfnisse eingehen. (1)
- Sie lernen die Sprache nicht wie eine Fremdsprache, sondern wie die eigene. (1)
- Sie würden sich gar nicht mehr langweilen. (1)
- Spezifisch auf Bedürfnisse zugeschnitten. (1)
- Stärkung der Heritage-Identität. (1)
- Vertiefung der eigenen Kultur dieser Personen. Mehr Bewusstsein Ausbildung und für Arbeitskräfte, die sonst verloren gehen oder nicht einsetzbar bleiben. [?] (1)
- Vertiefung des Kulturverständnisses. (1)
- Wie bereits in allen Antworten erwähnt. (1)

Frage 46: Worin könnten die Nachteile der HL-Kurse für HL-Lerner/innen liegen?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	21	9,38	33,87
	Weiß nicht	41	18,30	66,13
	Total	62	27,68	100,00
Fehlend	Missing	162	72,32	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 46:

- Absonderung von Nicht-HLL. (1)
- Der einzige, der mir einfällt, ist zu wenig Aufklärung: Dass HLL als MuttersprachlerInnen zweiter Klasse verstanden werden könnten, vor allem, aber nicht nur, bei Studienrichtungen, bei denen die besondere Position als Schnittstelle zwischen zwei Sprachen und Kulturen eine untergeordnete Rolle spielt. (1)
- Die Kurse werden klein und teuer. (1)
- Diskriminierung – Sprachkenntnisse in Muttersprache sind allgemein oft nicht gut. (1)
- Eventuell das Gefühl, als „Muttersprachler 2. Klasse“ gesehen zu werden. (1)
- Eventuell zu wenig Fokus auf den sprachwissenschaftlichen Aspekt und das metasprachliche Wissen, wenn sie eher wie L1L behandelt werden. (1)
- Geringe Motivation, sollte der Kurs auf zu niedrigem Niveau starten und/oder zu viele bereits bekannte Inhalte abdecken. Geringe Motivation, die HL-Sprache über den häuslichen Bedarf zu erweitern. Kulturunterschiede der einzelnen HL-Lerner könnten eine Herausforderung für den kulturspezifischen Inhalt darstellen. (1)
- Gibt es Nachteile? Kann ich mir nicht vorstellen. (1)
- Ich bin mir nicht sicher, ob es klug wäre, HLL vom Rest der StudentInnen zu isolieren. Immerhin bedeutet universitäre Ausbildung nicht nur Sprachbeherrschung, sondern auch den Aufbau eines neuen Freundes- und Bekanntenkreises (also im weitesten Sinne eines sozialen Umfeldes). (1)
- Kann mir so etwas nicht vorstellen. (1)
- Keine. (3)
- Mangelnde Vermischung mit anderen Studierenden (2/3 des Studiums bestehen aus Sprachunterricht). (1)
- Sie könnten sich ein wenig „isoliert“ fühlen. (1)
- Trennung von HL- und FremdsprachenlernerInnen verhindert das gegenseitige Lernen durch die jeweiligen speziellen Kompetenzen der anderen, die Sensibilisierung für diese speziellen Kompetenzen, welche einen positiven Aspekt im Spracherwerb darstellen kann. (1)
- Ungenügende wissenschaftliche und methodologische Grundlage. (1)
- Vernachlässigung der anderen Sprachen, Verwechslungen. (1)

- Zeitaufwand. (1)
- Zu wenig Teilnehmer, Kosten, mangelnde Motivation durch Stress. (1)
- Zusätzliche Belastung (Bachelorprogramm schon sehr stundenplanmäßig etc. sehr anspruchsvoll). (1)

Frage 47: Denken Sie, dass es an Ihrem Fachbereich/Institut/Zentrum/etc. ausreichend Lehrende für spezielle HL-Kurse gibt?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	16	7,14	22,54
	Nein	25	11,16	35,21
	Weiß nicht	30	13,39	42,25
	Total	71	31,70	100,00
Fehlend	Missing	153	68,30	
TOTAL		224	100,00	

Frage 48: Ist Ihrer Meinung nach ein Kursangebot nur für HL-Lerner/innen notwendig?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	22	9,82	30,99
	Nein	12	5,36	16,90
	Weiß nicht	37	16,52	52,11
	Total	71	31,70	100,00
Fehlend	Missing	153	68,30	
TOTAL		224	100,00	

Frage 49: Denken Sie, dass Lehrende für HL-Lerner/innen eine spezielle Ausbildung benötigen?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	37	16,52	62,71
	Nein	4	1,79	6,78
	Weiß nicht	18	8,04	30,51
	Total	59	26,34	100,00
Fehlend	Missing	165	73,66	
TOTAL		224	100,00	

Frage 50: Welche Ausbildung sollte es sein? Was sollte der Inhalt der Ausbildung sein?

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	28	12,50	75,68
	Weiß nicht	9	4,02	24,32
	Total	37	16,52	100,00
Fehlend	Missing	187	83,48	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 50:

- Auf jeden Fall eine umfassende Einführung ins Thema, das meiner Meinung nach nicht so bekannt ist. (1)
- Auseinandersetzung mit den spezifischen Problemen der HLL. (1)
- Bereich: spezielle Schwierigkeiten der HLL. Beispiel: Polnisch für HLL, schreiben, Hochsprache (nicht nur Alltagssprache). (1)
- Besonderes Eingehen auf Personen, die die HLS [HL] zwar zu beherrschen glauben, aber nicht die theoretischen u. a. Grundlagen dazu erworben haben. (1)
- Das hängt von der Institution ab. Es gibt bereits in sehr vielen Sprachen die Möglichkeit im Rahmen eines Studiums, dies zu studieren, z. B.: DaZ, allerdings gehen die Anforderungen und Bedürfnisse des Studiums am ZTW darüber hinaus. Es geht bei weitem um keine bloße Sprachbeherrschung auf einem bestimmten Niveau. (1)
- Der häusliche Gebrauch einer Sprache entspricht meist nicht dem Register, dass in Sprachkursen und einem universitären Umfeld erwartet wird. Daher ist es eine große Herausforderung, jemandem, der einen Dialekt gut beherrscht, die „Hochsprache“ beizubringen und dabei den Unterricht dennoch spannend zu gestalten. Außerdem sind hier kulturspezifische Hintergründe von großem Vorteil, da es schließlich wie am Beginn dieser Studie auch erwähnt, ebenfalls um eine Identifikation mit der Kultur geht. (1)
- Der Unterricht der jeweiligen Sprache, der für die speziellen Bedürfnisse der HLL zugeschnitten ist, d. h. ein solcher, der die Unterrichtsmethoden dieser Sprache als Fremdsprache und als Muttersprache verbindet und um die ganz besonderen Bedürfnisse der HLL erweitert. (1)
- Für den Anfang könnte ich mir eine Art Universitätslehrgang vorstellen, später dann durchaus eine Ausweitung à la DaF. Um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass an dieser Ausbildung sowohl Personen mit eigenen Erfahrungen auf dem Gebiet als auch solche ohne teilnehmen können sollten, sollte das Angebot breit gefächert sein. Am Anfang wäre ein stark workshoplastiges Programm wohl sinnvoll. Einerseits sollte es darum gehen, neue Ansätze in der Vermittlung der in der Umfrage häufig erwähnten Kernbereiche zu vermitteln, andererseits sollten die künftigen HL-Lehrenden auch

darauf vorbereitet werden, HLL von der Sinnhaftigkeit und dem Nutzen eigens für sie aufbereiteter Ansätze zu überzeugen, denn wie ich bereits erwähnt habe, ist das Selbstverständnis als MuttersprachlerIn ein ernstzunehmendes und vielleicht sogar das größte Problem der HLL (vor allem dann, wenn sie die HLL-Zuordnung als „Herabstufung“ oder „Abwertung“ verstehen). (1)
- Genaue Kenntnis über die Notwendigkeiten der HL-Lernenden-Kultur. (1)
- Gezielte didaktische Ansätze für diese Gruppe. (1)
- Habe mich damit nicht beschäftigt, da der Bedarf nicht gegeben war. (1)
- HLL-Lehrende sollten bevorzugt selbst kompetente HL-NutzerInnen sein; weiters didaktische und vergleichende Sprach- und Kulturausbildung. (1)
- Ich denke, diese Lehrenden sollten sich intensiv mit Mutter- und Zweisprachenerwerb befassen, und regelmäßig Fortbildungen zum Thema HL & HC besuchen. Ich denke nicht, dass die LehrerInnenausbildung in den Sprachen in Österreich ausreichend ist, um diese Studierenden angemessen zu betreuen. (1)
- Ich weiß nicht, ob ich noch wo anders die Möglichkeit habe, dazu Stellung zu nehmen. Ich hielte z. B. an der WU Türkischkurse für „TürkInnen“ zweiter und dritter Generation für sehr nützlich, ja notwendig. Aber für Kurse in anderen Sprachen erscheinen mir zusätzliche Gruppen für HLL nicht für unbedingt notwendig. (Es kann auch sein, dass ich etwas an diesem Fragebogen nicht verstanden habe ...). (1)
- Im Bewusstmachen der Schwächen/Stärken des vorhandenen Wissens der Studierenden. (1)
- Man sollte in dieser Ausbildung die Bedürfnisse der HL-LernerInnen und die notwendigen Instrumente kennen, um diese zu erfüllen (Fehleranalyse, Vokabeln, Schreiben, Präsentieren u. a.). (1)
- Mehrsprachigkeit, Besonderheiten des Lernprozesses bei HL-Lernern, Kultur des Landes. Eigene LV, um die Denkweise dieser Lerner zu verstehen – was ist für sie wichtig in HL? Was ist ihre Motivation? Selbstbewusstseinsbildung etc. (1)
- Mehrsprachigkeitsdidaktik. (1)
- Philologisches Studium der jeweiligen Sprache und Didaktik, vor allem literarisch und kulturwissenschaftlich. (1)
- Praxisnah. (1)
- Sie sollten einen bedeutenden Teil der Ausbildung in der HC erwerben. (1)
- Spezielle Didaktik. (1)
- Spezielle didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes, dem vorhandenem Sprachverständnis entsprechend. (1)
- Studium, didaktische Fähigkeiten. (1)
- Unterschiede zum regulären Fremdsprachenerwerb müssten hervorgehoben werden. (1)
- Verständnis der häufig auftretenden Probleme. (1)
- Vertraut mit den spezifischen Anforderungen an Lernende, die bereits Kenntnisse haben. (1)
- Zielsprache als (Teil)L1 – völlig anderes Herangehen. Prioritäten anders. (1)

Frage 51: Wären Sie an einer speziellen Ausbildung für HL-Lerner/innen interessiert?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	32	14,29	54,24
	Nein	11	4,91	18,64
	Weiß nicht	16	7,14	27,12
	Total	59	26,34	100,00
Fehlend	Missing	165,00	73,66	
TOTAL		224	100,00	

Frage 52: In welchem Ausmaß wären Sie an einer Ausbildung interessiert? (Das Ausmaß bezieht sich auf die Dauer in Stunden und die Kosten.)

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	28	12,50	75,68
	Weiß nicht	9	4,02	24,32
	Total	37	16,52	100,00
Fehlend	Missing	187	83,48	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 52:

- 10 Stunden. (2)
- 1 Semester, 1 mal pro Woche. (1)
- Berufsbegleitend (Fr., Sa.), 1 Jahr. (1)
- Berufsbegleitend und von der Universität gefördert. (1)
- Das Ausmaß an Stunden (Zeitaufwand) wäre mir eher egal. Nachdem mich dieses Thema sehr interessiert, wäre ich gewillt viel Zeit zu investieren. Die Kosten müssten jedoch niedrig gehalten werden. (1)
- Ein Wochenende (ca. 10–15 Stunden), bis 100 Euro. (1)
- Ein Wochenendseminar oder Wochenseminar. (1)
- Einige Stunden pro Woche während des Semesters, wobei die Ausbildung auch einige Semester lang dauern könnte. Die Kosten sollte, meiner Meinung nach, das jeweilige Institut/Zentrum übernehmen, aber es wäre für mich auch vorstellbar, z. B. semesterweise zu bezahlen (etwa 500 Euro/Sem.). (1)
- Ich bin an jeder Möglichkeit interessiert, mich weiterzubilden. (1)
- Ich habe schon in dieser Richtung an meiner Weiterbildung gearbeitet und nehme

gerne weitere Angebote an. Das Ausmaß hängt von der Semesterverpflichtung und vor allem vom Inhalt des Angebotes an. (1)
- Ich würde zur Zeit deshalb kein neues Studium beginnen, aber an einem Lehrgang, der mit meiner beruflichen Tätigkeit zeitlich zu vereinbaren wäre, wäre ich sehr interessiert. (1)
- Im entsprechenden Rahmen. (1)
- Im Kontakt mit den neuesten Entwicklungen zu bleiben. [?] (1)
- In dem Ausmaß, das ich mir zeitlich und finanziell leisten kann. (1)
- In solidem Ausmaß. (1)
- Korrektivkurse für Studierende – exemplarisch durchführen. (1)
- Kosten – so niedrig wie möglich bzw. für diejenigen, die einen aufrechten Arbeitsvertrag haben und vorhaben solche Kurse zu unterrichten – kostenlos. Am besten am Wochenende und freitags oder in Blöcken. (1)
- Kurs. (1)
- Ob es in meiner Zeit möglich ist – Dauer u. Kosten nicht relevant wenn/wann gut ist. [?] (1)
- Sehr. (1)
- Sehr interessiert. (1)
- Tagesseminar. (1)

Frage 53: Sollten Unterrichtende in den HL-Kursen grundsätzlich Muttersprachler/innen sein?

		n	%	Gültige %
Gültig	Ja	24	10,71	40,68
	Nein	20	8,93	33,90
	Weiß nicht	15	6,70	25,42
	Total	59	26,34	100,00
Fehlend	Missing	165	73,66	
TOTAL		224	100,00	

Zwischenseite 54: Vielen Dank für Ihr Interesse an meiner Umfrage. Leider gehören Sie nicht zur Zielgruppe. Auf der nächsten Seite haben Sie die Möglichkeit mir etwas mitzuteilen und Anregungen, Wünsche, Kommentare und/oder Kritik zu hinterlassen.

Diese Seite führt zu keinen relevanten Ergebnissen.

Frage 55: Vielen Dank für Ihre Zeit! Möchten Sie mir noch etwas mitteilen? Hier finden Sie Platz für Anregungen, Wünsche, Kommentare und/oder Kritik.

		n	%	Gültige %
Gültig	TEXTFELD	136	60,71	100,00
	Total	136	60,71	100,00
Fehlend	Missing	88,00	39,29	
TOTAL		224	100,00	

Einträge im TEXTFELD bei Frage 55:

- Anfangs- und Endniveau lassen sich schwer für eine Gruppe allgemein bestimmen. (1)
- Aufgrund mangelnder Erfahrung als Lehrender an der Universität konnte ich viele Fragen nicht ausführlich bzw. sachlich genug beantworten. (1)
- Bei manchen Fragen war ich unter Umständen kurz angebunden, aber diese lassen sich nicht ganz kurz beantworten. Das ZTW hat ganz konkrete Berufsbilder, welche auch konkrete Fähigkeiten bzw. Kompetenzen abverlangen. Diese stehen im Curriculum. (+ persönliche Mitteilung an den Autor.). (1)
- Da ich das Übersetzen von technischen Texten und von Rechtstexten jp-de unterrichte, bin ich kein guter Informand für Sie. Es gibt in Wien viele Kinder aus gemischten Ehen – sogar ein Verein der HalbjapanerInnen . . .(+ persönliche Mitteilung an den Autor.). (1)
- Differenzierung zwischen HLL! (1)
- Ergänzung zu Frage 36: Deswegen „Nein“, da meiner Meinung nach insbesondere jene Lehrenden, die selbst nicht dem HLL Sprachtypus angehören, eine zusätzliche didaktische Richtlinie im Umgang mit diesem Lerntypus verlangen. Aber auch für Lehrende des HLL Sprachtypus wäre eine wissenschaftlich fundierte, didaktisch aufbereitete Richtlinie für den Umgang im Unterricht mit HLL Lerntypen meiner Ansicht nach mit Sicherheit sinnvoll. (1)
- Es kann sein, dass meine Antworten an einigen Stellen Verwirrung bei Ihnen stiften könnten, weil es sich bei meinem Unterricht um keine HL-Kurse handelt. Meine LVAen sind jedoch gewissermassen deren Fortsetzung. Bei manchen Fragen konnte ich auch nicht wirklich 100%-ig „richtig“ antworten. (+ persönliche Mitteilung an den Autor.). (1)
- Für mich fehlt da eine Spalte mit Null für Anfänger, die nicht HLS sind. (1)
- Haben am Inst. schon „remedial“ Kurse angeboten, ich finde aber, dass Studenten schneller nachholen können im „Normalunterricht“, da sie mehr gefordert werden. (1)
- I think it is important to keep in mind the huge differences among HLL learners. In my experience, the level of language competence varies much more widely here than among students who have only grown up exclusively with German. Some HLL

learners are enormously talented linguists who master further foreign languages quickly and think very systematically about them. The other extreme is those who struggle on with limited competence in any language the „learn“ and who believe, because someone has told them, that this is enough. (1)

- Mangelnde Kompetenzen in der deutschen Sprache (v. a. in der Grammatik), auch wenn diese als Muttersprache gilt, erschweren das Erlernen der Fremdsprache (Englisch). Dies scheint bei HL-SprecherInnen häufiger vorzukommen als bei anderen. (1)
- Meine Antworten sind nicht immer Zutreffend, weil ich eigentlich fast ausschließlich Fremdsprachenlerner oder HLL habe, die meine Unterrichtssprache (Spanisch) nicht als HL haben .... (1)
- Ostasiatische Sprachen, vor allem aber Japanisch und Chinesisch, eigen sich aufgrund der Komplexität der Schriftsysteme und der (abgesehen von Ungarisch/Finnisch) „fremden“ Sprachlogik vielleicht nur bedingt als Vergleichsobjekt. Es kommt oft vor, dass z. B. Studierende mit einem japanischen/chinesischen Elterneteil zu Beginn des Studiums fließend Alltagskonversation betreiben können, aber kaum jemals geht damit auch eine Schreib- und Lesekompetenz einher. (+ persönliche Mitteilung an den Autor.). (1)
- Sehr interessantes Thema , es ist seit langem eine Herausforderung für bestimmte Sprachbereiche am ZTW (Ostsprachen). (1)
- Wahrscheinlich müsste man bei so einer Befragung zwischen den einzelnen Sprachen UNTERSCHEIDEN: Es gibt ja auch die Situation, dass jemand im häuslichen/familiären Umfeld Sprache 1 spricht, in der Schule / an der Univ. / generell in Österreich Sprache 2 (= Deutsch) und Sprache 3 / Sprachen 3 und 4 studiert! (1)
- Wie bereits erwähnt habe ich sehr selten mit „echten“ HL-LernerInnen zu tun: Im Moment betrifft es nur eine Person in meinen Kursen. Ich hoffe auch, dass ich die Definition von HL-LernerInnen richtig verstanden habe. Meine Antworte beziehen sich mitunter auch auf die HL-LernerInnen „zweiten Grades“ mit halber bzw. entfernterer, französischer Verwandtschaft. (1)
- Wie gesagt, ich denke, die Fragestellung ist für andere Sprache außer Englisch interessant und in Österreich sicher auch wichtig. Was Englisch betrifft, was ich unterrichte, stellt sich die Frage weniger, da Absolventen eine Wirtschaftsuniversität Englisch beherrschen müssen und die Niveauunterschiede kaum relevant sind. Bei anderen Sprachen, die nicht häufig gelernt werden wie z. B. Serbokroatisch etc. mag dies eine Rolle spielen. (1)
- Zur Frage 25: für Isländisch ist kein Bedarf an einer speziellen Abteilung für Heritage-Language-Lernende. Es ist für beide Seiten (HLLs und „normale Studenten“, ungegendert) eine erfreuliche Erfahrung, sich gemeinsam dieser Sprache zu stellen. (1)
- Zur letzen Frage: Ich denke, dass es für Frz. kein Bedarf da ist. Im Großen und Ganzen profitieren auch die HLL von unseren Kursen, weil sie auf Wirtschaftskommunikation bezogen sind. (1)
- TEXTFELD leer: (85)
- Persönliche Mitteilung an den Autor. (32)

ANHANG C

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird der Weg für das Verständnis des an österreichischen Universitäten kaum beachteten Themas *Heritage Language Education* geebnet. Den Weg bis zu diesem Ziel legen die Leser/innen in drei Etappen, den drei für diese Arbeit bedeutenden Themengebieten, zurück.

Die erste Etappe – Teil I dieser Arbeit: „Auftreten von und Zugänge zur Mehrsprachigkeit“ – führt die Leser/innen durch zahlreiche Überlegungen zu den Betrachtungsmöglichkeiten von ‚Sprache als Problem‘, ‚Sprache als Recht‘ und ‚Sprache als Ressource‘. Hier wird gegen Ende der Etappe aufgezeigt, dass Mehrsprachigkeit weltweit der Normalfall ist, und auch in Österreich die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der mehrsprachigen und mehrkulturellen Individuen dieses Landes im Sinne von Ruiz (1984) als wichtige Ressource – und zwar sowohl für diese Individuen als auch für die gesamte Gesellschaft – zu betrachten sind. Dabei sind diese Individuen als ein ergänzendes und bereicherndes Gegenstück zu der in Österreich vorherrschenden monokulturellen und -lingualen Mehrheitsgesellschaft, als Partner/innen von unschätzbarem Wert, anzusehen.

Die zweite Etappe – Teil II dieser Arbeit: „Theoretische Grundlagen zur Erstsprache und zur Mehrsprachigkeit“ – führt durch das anspruchsvolle Gebiet der ‚Mehrsprachigkeit‘ hindurch. Thematisiert werden zunächst die Begriffe ‚Muttersprache / Erstsprache‘; weiters der in der Mehrsprachigkeitsforschung vorherrschende Terminologiesalat und die Häufigkeitswillkür im Hinblick auf die Anzahl der Sprachen, die ein mehrsprachiges Individuum gebrauchen solle, um als solches zu gelten; die traditionellen Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, und die Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit – hier besonders jene der individuellen Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Anlehnung an De Rosa (2007) werden die Leser/innen zum Schluss dieser Teilstrecke mit der Tatsache konfrontiert, dass bei mehrsprachigen Individuen zwischen solchen mit einem emotionalen und/oder persönlichen Bezug zu einer Sprache und solchen ohne einen solchen Bezug unterschieden werden muss. Durch diese Erkenntnis wird schließlich die Sicht auf die letzte Etappe frei.

Die letzte Etappe – Teil III dieser Arbeit: „*Heritage Language Education*: Schlüsselbegriffe, Konzepte und Definitionen aus der amerikanischen und Betrachtungen hierzu aus der europäischen Perspektive“ – führt zu einem besonderen Typ an mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern (*Heritage Language Lerner*, HLL), die ihre unvollständig erworbene/n Erstsprache/n (*Heritage Language*, HL) vorzugsweise im Hochschulbereich im formalen Unterricht nachlernen und/oder ausbauen möchten. Es handelt sich also um Individuen mit (einer) anderen, in vielen Fällen von der Mehrheitsgesellschaft als weniger prestigeträchtig angesehenen, Erstsprache/n, wobei diese Individuen die HL im Vergleich zur dominanten Umgebungs- bzw. Staatssprache in der Schulzeit bis zur Hochschulreife nur selten im formalen Unterricht lernen. Erst mit dem Entschluss, die Kenntnisse in der/den unvollständig erworbenen HL auf universitärem Weg auszubauen bzw. die HL nachzulernen, kommen HLL an den Hochschulen meist im klassischen Fremdsprachenunterricht mit dem bewussten Gebrauch der HL in Berührung. Dabei kann in den Sprachbeherrschungskursen eine hohe Anzahl von HLL zu didaktischen und methodischen Problemen führen. Aber auch schon einer geringen Anzahl von HLL sollte in den Sprachbeherrschungskursen von Seiten der Lehrenden besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, denn HLL bringen in den Unterricht oft sprachliche Kompetenzen mit, die zwar bei Weitem nicht jenen von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, die in einem Land aufwachsen, in dem diese Sprache die dominante Umgebungs- bzw. Staatssprache ist, gleichen, dennoch aber meistens jenes Wissen der Fremdsprachenlerner/innen (FSL) übertreffen, die diese Sprache bereits seit Jahren lernen.

Für den Hochschulbetrieb stellen die Ergebnisse dieser Arbeit die Differenz zwischen FSL auf der einen Seite und HLL auf der anderen Seite in ein deutlich klareres Licht, und geben die Sicht auf die Bedürfnisse und Erwartungen, mit denen diese unterschiedlichen Lerner/innen in den Unterricht kommen, frei. Diese Unterschiede beruhen sowohl auf kultureller als auch auf sprachlicher Ebene, was wiederum verlangt, den Lernenden – sowohl den FSL als auch den HLL – einen methodisch-didaktisch angepassten Unterricht zu ermöglichen, der speziell auf deren Bedürfnisse ausgerichtet ist.

Durch diese Erkenntnis lässt sich daher die Forderung an die Sprachlehrforschung stellen, spezielle Kurse für HLL anzubieten bzw. FSL und HLL zumindest für einen gewissen Zeitraum getrennt voneinander zu unterrichten, um allgemeinem Missmut, Unter- (bei HLL) bzw. Überforderung (bei FSL) etc. vorbeugend gegenüberzutreten und die jeweiligen Lernenden bezogen auf ihre Fähigkeiten gezielt zu fördern.

Diese Arbeit weist somit auf das in Österreich noch weitgehend unerforschte Thema *Heritage Language Education* hin und lässt hiermit auf eine gezielte wissenschaftliche Auseinandersetzung aus der psycholinguistischen, soziolinguistischen, didaktischen etc. Perspektiv mit diesem Thema hoffen.

ANHANG D

English Summary

This thesis paves the way for an understanding of *Heritage Language Education*, a topic barely explored at Austrian universities. The reader traverses the road to this goal in three stages; the three major topic areas for this work.

The first stage – part I of this work: "Incidence of and approaches to multilingualism" – leads the reader via numerous reflections to possibilities of viewing 'language as a problem', 'language as a right', and 'language as a resource'. Towards the end of the first stage it is shown that multilingualism is a norm worldwide as well as in Austria, where the linguistic and cultural knowledge of the multilingual and multicultural individuals in terms of Ruiz (1984) should be considered as an important resource – both for the individuals as well as for the entire society. These individuals are to be seen as a complementary and enriching counterpart, and invaluable partners for the prevailing monocultural and monolingual Austrian mainstream society.

The second stage – part II of this thesis: "Theoretical basis for native language and multilingualism" – leads us through the challenging field of "multilingualism". The following terms are then addressed and discussed: 'mother tongue/native language', the dominant terminology chaos and the frequency of arbitrariness with respect to the number of languages a multilingual individual should use in order to qualify as such, the traditional definitions and forms of bi- and multilingualism, and especially the forms of individual bi- and multilingualism. Finally, following De Rosa (2007) the reader is confronted with the fact that a distinction needs to be made between multilingual individuals with emotional and/or personal ties to a language and those lacking such a relationship. This realization prepares us for the last stage of the work.

The final stage – part III of this work: „*Heritage Language Education*: Key terms, concepts, and definitions from the American perspective, followed by considerations on the topic from the European perspective" introduces a particular type of multilingual learner (*Heritage Language Learner*, HLL), who wishes to learn or build upon their incompletely acquired native language (*Heritage Language*, HL), and preferably have

an opportunity to do so in a formal high school setting. So, these are individuals, whose HL often falls into a category of less prestigious languages by the standards of mainstream society, and, as opposed to the dominant state/official language, they rarely learn their respective HL within the scope of formal education. Only with deliberate decision to expand upon the knowledge of the HL do the HLL then come in contact with HL – usually in terms of classic foreign language university level classes. A large number of HLLs in such language proficiency classes can lead to didactic and methodological problems. But even a small number of HLLs should be given special attention in these classes, since HLLs often bring into the classroom linguistic competences, which do not compare to those of native speakers, but nevertheless mostly exceed language skills of foreign language learners (FLL), despite having been learning the language for years.

For higher education, the results of this thesis present the difference between FLL and HLL in a much clearer light, and offer insight into the needs and expectations, with which these different learners approach learning. These differences are based on both a cultural as well as a linguistic level, which in turn requires that learners – both FLL and HLL – are offered methodologically and didactically adapted teaching tailored to their needs.

Thus, this finding allows a demand to be made to language teaching research: namely, to offer special HLL courses, or at least, to teach FLS and HLL separately for a limited amount of time, to gauge the general levels of discontentment, and feelings of not being challenged enough (HLL) or being overwhelmed (FLL), which would then facilitate specific fostering of learners according to their abilities.

In conclusion, this thesis sheds light on the largely unexplored topic *Heritage Language Education* and suggests a focused scientific discussion of the topic from psycholinguistic, sociolinguistic, and didactic perspectives.

ANHANG E

Curriculum Vitae

Personalien

Name	Jaroslav Faulhaber geboren am 11.12.1978 in Brno (Tschechische Republik)

Schulbildung

2004	Matura, BHAK & BHAS Wien 10

Studium

SS/04–SS/05	Universität Wien, Diplomstudium Sprachwissenschaft
seit WS/05	Universität Wien, Diplomstudium Allgem./Angew. Sprachwissenschaft (Schwerpunktfach Psycho-, Patho- und Neurolinguistik)
WS/07–WS/12	Universität Wien, Diplomstudium Slawistik Tschechisch (ohne Abschluss)
seit SS/13	Universität Wien, Bachelorstudium Slawistik Tschechisch
SS/07–SS/08	Universität Potsdam, Erasmus am Institut für Linguistik

Berufliche Tätigkeiten

WS/07–SS/08	Studentische Hilfskraft im Sonderforschungsbereich 632, Projekt D2: Typologie der Informationsstruktur (http://www.sfb632.uni-potsdam.de/en/eprojects/d2.html)

☺