

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachenbilder“

Beschreibungen und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Überlegungen zum Einsatz von
Sprachenportraits

verfasst von / submitted by

Klara Dreo BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Doz. Mag. Dr. Brigitta Busch

Danke

Ich danke in erster Linie Brigitta Busch, die meine Arbeit betreut hat und immer ein offenes Ohr für Probleme hatte. Außerdem danke ich Lisi, Eva, Klaus, Elisabeth, Berni, Günther und Johanna, die mich immer unterstützt haben. Und natürlich danke ich den Studierenden, die mir einen Einblick in ihre Sprachen gegeben haben.

Vorbemerkung

Es mag in einer linguistischen Arbeit auf den ersten Blick überraschen, dass sie sich zum Teil auch mit visuellen Materialien und Bildtheorien beschäftigt.

Dies ist unter anderem meiner Affinität für alles Künstlerische und Visuelle geschuldet. Neben Sprachwissenschaft habe ich auch Kunstgeschichte studiert und es war mir stets ein bewusstes oder unbewusstes Anliegen, beides miteinander zu verbinden. Ich habe in Seminaren zur Emblematik semiotische Ansätze entdeckt und eine meiner ersten linguistischen Proseminararbeiten hatte die Kunst gehörloser Menschen und die Darstellung der Zeichensprache zum Thema. Dass man Bilder lesen kann, faszinierte mich und bis heute muss ich an Saussure denken, wenn ich auf die Begriffe Ikonologie oder Ikonographie stoße. Sowohl in der Kunst als auch der Sprache spielt Symbolik und die Zuweisung von Bedeutung eine große Rolle. Was in dem einen Pinselstriche, Gegenstände und Bildinhalte sind, sind im anderen Wörter, Sätze und Texte.

Als ich das erste Mal mit Sprachenportraits arbeitete, war ich ob des visuellen Darstellungsmodus und der Chancen begeistert. Dies war nun eine elegante Möglichkeit Künstlerisches mit Sprachlichem zu verbinden. Sprache(n), vielmehr *Sprachbewusstsein* und *Spracherleben* mit visuellen Ausdrucksmitteln darstellen – dies eröffnete für mich eine neue Ebene der Beschäftigung mit Sprache(n). Und ich bin der Meinung: interdisziplinäre Ansätze stellen einen Mehrwert für alle dar.

Inhalt

1	EINLEITUNG.....	6
2	THEORIE	10
2.1	Das Subjekt und seine Sprache(n).....	10
2.1.1	Sprache als Identitätsfaktor	10
2.1.2	Mehrsprachigkeit.....	12
2.1.3	Das Sprachenrepertoire	14
2.1.4	Die Auswirkungen des Konzepts Sprachenrepertoire auf das Konzept von Mehrsprachigkeit	16
2.1.5	Zusammenfassung von Kapitel 2.1	18
2.2	Ein subjektiver Zugang.....	20
2.2.1	Die Biographie in der Forschung	20
2.2.2	Die Sprachbiographie	20
2.2.3	Sprachbiographien als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung	24
2.2.4	Biographische Zugänge in der Mehrsprachigkeitsforschung.....	24
2.2.5	Zusammenfassung von Kapitel 2.2	25
2.3	Sprachreflexion.....	27
2.3.1	Language Awareness.....	27
2.3.2	Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit	29
2.3.3	Sprachbewusstsein	30
2.3.4	Spracherleben	31
2.3.5	Zusammenfassung von Kapitel 2.3	32
2.4	Ein multimodaler Zugang.....	34
2.4.1	Visuelle Materialien in der Sprachwissenschaft? – The Visual Turn	34
2.4.2	Das Sprachenportrait – eine multimodale Methode.....	34
2.4.3	Die Analyse von Sprachenportraits.....	39
2.4.4	Zusammenfassung von Kapitel 2.4	44
3	METHODE.....	46
3.1	Fragestellung(en).....	46
3.2	Beschreibung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen	47
3.3	Datengenerierung.....	49
3.3.1	Setting und verwendete Materialien.....	49
3.3.2	Verwendete Sprachenportraits	49
3.3.3	Allgemeines zu den Datenerhebungen.....	50
3.4	Gespräche und Transkription.....	52
3.4.1	Die Gespräche	52

3.4.2	Die Befragungssituation.....	52
3.4.3	Transkription der Gespräche	53
3.4.4	Analyse der Gespräche – Themenanalyse.....	53
3.5	Zusammenfassung von Kapitel 3	55
4	ANALYSE.....	56
4.1	Die sprachlichen Ressourcen.....	56
4.2	Emotionale und gesellschaftliche „Wichtigkeit“	58
4.2.1	Emotionale Wichtigkeit.....	58
4.2.2	„Gesellschaftliche Wichtigkeit“	61
4.3	Die „Muttersprache“	66
4.4	„native-like“	70
4.5	Der Wert der Mehrsprachigkeit.....	70
4.6	Methodologische Überlegungen.....	72
4.6.1	Momentane Hervorbringungen	72
4.6.2	Bewertungen der Teilnehmenden.....	74
4.6.3	Aspekte von Language Awareness in Sprachenportraits	76
5	DISKUSSION UND SCHLUSS.....	77
6	LITERATURLISTE	84
7	ANHANG	88
7.1	Zusammenfassung	88
7.2	Sprachenportraits – Vorlagen	89
7.3	Angefertigte Sprachenportraits.....	92
7.4	Transkriptionen.....	103
7.4.1	Transkription Gespräch 1	103
7.4.2	Transkription Gespräch 2	109
7.4.3	Transkription Gespräch 3	119

1 EINLEITUNG

„(W)enn ich mich ausdrücken möchte, dann ähm ich kann mich also auf Ungarisch und Mongolisch besser ausdrücken, als auf alle anderen Sprachen, hm aber ansonsten ja die sind nur (.) Muttersprachen und nichts mehr.“ (3; 120-122)

Diese Äußerung hat mich zum Nachdenken gebracht. Der Student, der sie geäußert hat, ist mit zwei Sprachen aufgewachsen, Ungarisch und Mongolisch. Er beherrscht beide auf sehr gutem Niveau, kann sich in ihnen besser als in allen anderen Sprachen ausdrücken. Doch sie sind „nur [seine] Muttersprachen und nichts mehr.“ Dieses „nichts mehr“ bezieht sich – kann man vermuten – auf die empfundene gesellschaftliche Stellung, den gefühlten gesellschaftlichen Wert, den diese Sprachen in den Augen des betreffenden Studenten haben. Persönlich sind ihm diese beiden Sprachen sehr wichtig, wie er in den von mir geführten Interviews des Öfteren thematisiert hat (vgl. 3; 114).

Durch meine Arbeit mit Studierenden mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache hatte ich immer wieder mit Menschen zu tun, die über ein ganz erstaunliches sprachliches Repertoire verfügten, einen wahren Schatz an Sprachen. In Gesprächen mit eben jenen Studierenden bemerkte ich jedoch immer wieder ein eher „angespanntes“ Verhältnis zur eigenen Sprachlichkeit, insbesondere zu den eigenen Erstsprachen.

Förderung von Mehrsprachigkeit, Aufwertung der Erstsprachen und Diversität, diese Schlagwörter sind aktueller denn je, auch im universitären Kontext. Doch durch Äußerungen wie die oben angeführte drängten sich mir immer wieder Fragen auf: Welche Gefühle und Einstellungen werden von Menschen mit den von ihnen gesprochenen Sprachen wirklich verbunden? Welche Gefühle verbinden diese Menschen mit ihren Erstsprachen, welche mit der deutschen Sprache? Wie wird Mehrsprachigkeit tatsächlich empfunden? Es schien mir hier eine Kluft vorhanden zu sein zwischen dem *erlebten* „Wert“, der *empfundenen* „Wichtigkeit“ der sprachlichen Ressourcen der Studierenden und dem (sprachen)politisch angestrebten Idealbild von mehrsprachig kompetenten Menschen.

Durch den von mir gewählten subjektiven, qualitativen Zugang wollte ich mich mit den hinter solchen Aussagen (vgl. eingangs zitiert) liegenden Vorstellungen, Gefühlen, Werten und Meinungen, die Personen – im vorliegenden Fall Studierende – gegenüber ihren Sprachlichen Ressourcen haben, beschäftigen.

Die in dieser Arbeit behandelte Forschungsfrage wurde deshalb wie folgt formuliert: „Wie beschreiben und empfinden mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher ihre sprachlichen Ressourcen in kurzen, durch Sprachenportraits initiierten Stehgreiferzählungen?“

Das Ziel der Arbeit ist ein zweigliedriges. Der Hauptfokus liegt auf den durch die Sprachenportraits und das nachfolgende Gespräch gewonnenen Daten und deren Auswertung. Welche Spracheinstellungen und Sprachbeschreibungen lassen sich auf einer subjektiven und emotionalen Ebene finden? Da einige der Teilnehmenden andere Erstsprachen als Deutsch haben, beschäftigt sich ein Teil der Arbeit auch explizit mit der Beschreibung des Deutschen als sprachliche Ressource für die Studierenden, bzw. deren emotionale Bindung zu Deutsch auf der einen und ihrer Erstsprache auf der anderen Seite. Eine Gegenüberstellung von jenen Teilnehmenden mit Deutsch als Zweit bzw. Fremdsprache und jenen mit deutscher Erstsprache wurde jedoch soweit es ging vermieden. Zum anderen wurde untersucht, welchen Effekt der Einsatz von Sprachenportraits und die Beschäftigung mit dem eigenen Repertoire auf die Teilnehmenden haben. Dies wurde dadurch erreicht, dass die Anfertigung der Sprachenportraits und die Führung der Interviews zu zwei Zeitpunkten erfolgten, sodass die Teilnehmenden in der Lage waren über den Vorgang zu reflektieren. Durch diese Herangehensweise konnte die Arbeit mit Sprachenportraits methodologisch untersucht und reflektiert werden.

Des Weiteren spiegelt sich mein Zugang zum Begriff der *Mehrsprachigkeit* in der Auswahl der Personen wieder. So finden sich darunter Menschen mit einer oder mehreren Erstsprachen, worunter die Sprachen Deutsch, Türkisch, Rumänisch, Ungarisch, Mongolisch, Bulgarisch und Georgisch fallen. Was nach einer ungeordneten Auswahl aussieht verkörpert mein Verständnis von Mehrsprachigkeit. Jede bzw. Jeder der Teilnehmenden, die ich gewählt habe, ist mehrsprachig und verfügt, wie ich zeigen werde, über ein buntes Repertoire an Sprachen, die sie je nach Situation einzusetzen verstehen.

Obwohl der Großteil der Menschen auf dieser Welt mehrsprachig aufwächst, wird Mehrsprachigkeit noch lange nicht als der „Normalfall“ angesehen, der sie eigentlich ist. Seit einigen Jahren spielen in der Mehrsprachigkeitsforschung auch biographische und subjektzentrierte Ansätze eine größere Rolle. Insbesondere das Konzept des „sprachlichen Repertoires“ von John Gumperz (1964) lässt sich mit diesen Ansätzen verknüpfen. Auch in dieser Arbeit verwende ich den Begriff des sprachlichen Repertoires. Unter anderem greife ich dabei auch auf die Arbeiten von Jan Blommaert (2010) und Brigitta Busch (2012) zurück, die sich beide intensiv mit dem Begriff des sprachlichen Repertoires beschäftigten.

Zur Initiierung der Erzählungen und um die emotionale Verbindung der Studierenden zu ihren sprachlichen Ressourcen anzusprechen, wurden Sprachenportraits eingesetzt (vgl. Krumm/Jenkins 2001). Sprachenportraits erfreuen sich immer größerer Beliebtheit und werden auch in Schulen, zu therapeutischen Zwecken oder in der Arbeit mit Migranten und Migrantinnen verwendet. Bei der Analyse von und der Beschäftigung mit den Sprachenportraits greife ich auf die Arbeiten von Roswitha Brecker (vgl. Brecker 2008; 2010; 2012) zurück. Ihre bildtheoretischen Überlegungen wurden bereits von Brigitta Busch bei der Analyse von Sprachenportraits eingesetzt (vgl. Busch 2010a; 2012; 2015).

Da Sprache und sprachliche Erfahrungen eng mit biographischen Erlebnissen zusammenhängen, wird auch der Aspekt der Sprachbiographie in dieser Arbeit berücksichtigt. Dabei stütze ich mich vor allem auf die Arbeiten von Doris Tophinke (2002) und Brigitta Busch (2010a; 2013; 2015). Äußerungen über Sprache sind vor allem auch Ausdrücke von Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit und Spracherleben – auch dies wird in dieser Arbeit berücksichtigt.

Aufbau und Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in 5 Kapitel gegliedert und zeichnet sich durch den Aufbau „Einleitung“ (Kapitel 1), „Theorie“ (Kapitel 2), „Methode“ (Kapitel 3), „Analyse“ (Kapitel 4) und „Diskussion und Schluss“ (Kapitel 5) aus.

Am Ende jedes größeren Themenabschnittes ist eine Zusammenfassung des betreffenden Kapitels zu finden. Dieser Abschnitt dient dazu, die Kernaussagen des jeweiligen Kapitels noch einmal zusammenzufassen, deren Relevanz für die Fragestellung und die vorliegende Arbeit darzustellen und die Arbeit in Bezug zu vorgestellten Inhalten oder Theorien zu setzen. Nach diesem einleitenden Kapitel (Kapitel 1) beginnt der theoretische Teil der Arbeit. Dieser Teil stellt den größten Teil der Arbeit dar und kann wiederum in vier Abschnitte unterteilt werden.

Kapitel 2.1. stellt zunächst Sprache als einen wichtigen Teil der Identität eines jeden Menschen dar, bevor es schließlich um Mehrsprachigkeit im Besonderen geht. Aufbauend auf Überlegungen zu Problematiken in Bezug auf die Begrifflichkeiten der „traditionellen Sichtweise“ auf Mehrsprachigkeit, wird das Konzept des sprachlichen Repertoires vorgestellt. Die Auswirkungen des sprachlichen Repertoires auf die Vorstellung von Mehrsprachigkeit und eine Zusammenfassung vollenden das Kapitel.

In Unterkapitel 2.2. wird der gewählte subjektive, biographische Zugang vorgestellt. Nach einer kurzen Einführung in die Rolle der Biographie in der Forschung, werden *Sprachbiographien* und der sprachbiographische Zugang behandelt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf sprachbiographischer Forschung in der Sprachwissenschaft, bzw. in der Mehrsprachigkeitsforschung. Das Kapitel endet wiederum mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Überlegungen in Hinblick auf die Fragestellung.

Unterkapitel 2.3. stellt verschiedene Ebenen der Sprachreflexion vor. Einleitend wird das Konzept der *Language Awareness* vorgestellt, anschließend die Konzepte *Sprachbewusstheit*, *Sprachbewusstsein* und *Spracherleben*. Auch dieses Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung.

Das Sprachenportrait als gewähltes Instrument zur Erforschung von Spracheinstellungen und Bewertungen von Sprache wird in Unterkapitel 2.4. eingehend beschrieben. Dabei werden unter anderem der Einsatz von Sprachenportraits, deren Funktionen und Form und deren visueller Zugang zur Sprachlichkeit vorgestellt. Außerdem liegt ein Fokus auf der Segmentanalyse, eine Analysemethode, die aus der Bildtheorie übernommen wurde und speziell auch bei Sprachenportraits anwendbar ist.

Kapitel 3 stellt die gewählte Methode vor. Hier wird die Fragestellung behandelt und Unterfragen bzw. Teilfragen vorgestellt. Außerdem werden die Teilnehmenden der Untersuchung und der Zugang zu ihnen beschrieben. Ein weiterer Bestandteil dieses Kapitels ist die Beschreibung der Datenerhebung, des Settings, der verwendeten Materialien, der geführten Gespräche und der verwendeten Transkriptionskonventionen. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung der Methode der Themenanalyse und einer Zusammenfassung der wichtigsten Punkte.

Kapitel 4, die Analyse, stellt den empirischen Teil der Arbeit dar. Eingangs werden die sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden identifiziert und vorgestellt. Der Rest des Kapitels befasst sich mit den gefundenen Themenfeldern. Des Weiteren wird auf die Veränderung der Sprachenportraits zwischen der ersten Datensitzung und der zweiten eingegangen.

Kapitel 5 stellt den Schluss der Arbeit dar. In diesem werden die wichtigsten Aussagen und Erkenntnisse aus der Analyse in Zusammenhang mit den in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Grundlagen diskutiert.

2 THEORIE

2.1 Das Subjekt und seine Sprache(n)

„Aus der Außenperspektive des Forschers [sic] steht das beobachtbare sprachliche Verhalten im Vordergrund, der Fokus liegt auf Regeln und Konventionen kommunikativer Interaktion, die erlernt, befolgt und gelegentlich durchbrochen werden. Um Dimensionen in den Blick zu nehmen, die sich aus einer Außenperspektive nicht ausreichend fassen lassen, muss (...) in den Repertoire-Begriff die Ebene des Spracherlebens einbezogen werden. Zugespißt formuliert geht es darum, das sprechende und erlebende Subjekt in die Sprachwissenschaft zurückzuholen“ (Busch 2013: 22).

Sprache hat sehr subjektive Elemente. Zu diesen gehören beispielsweise Gefühle, Einstellungen oder auch Meinungen. Um diese Phänomene untersuchen zu können, muss das Subjekt näher betrachtet werden, welches diese Gefühle, Einstellungen und Meinungen hat. Der Fokus des folgenden Kapitels liegt deshalb auf dem Subjekt, seiner sprachlichen Identität und seinen sprachlichen Erfahrungen. Es gilt das „sprechende und erlebende Subjekt in die Sprachwissenschaft zurückzuholen.“ (Busch 2013:22).

2.1.1 Sprache als Identitätsfaktor¹

Identität baut sich laut Kremnitz (2004:100) zu seinem großen Teil auf Erfahrungen auf. Machen Individuen Erfahrungen, so werden diese immer *in* einer Sprache gemacht. Dadurch sind sie bis zu einem gewissen Grad an eine bestimmte Sprache *gebunden*, wie in Folge auch die Erinnerung an diese Erfahrungen. Damit wird Sprache zu einem entscheidenden Identitätsfaktor. Die Erinnerungen an die Erfahrungen werden von uns interpretiert und in die Gesamtheit unseres Selbstbewusstseins eingebaut. Diese Arbeit wird von Kremnitz als „symbolische Arbeit“ beschrieben und geschieht oft in einer bestimmten Sprache. Wird der Inhalt dieser Erinnerungen in eine andere Sprache übertragen, so werden sie gleichsam verfremdet (vgl. Kremnitz 2004: 95).²

Den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität ist komplex und wurde von den unterschiedlichsten Disziplinen mehrfach herausgearbeitet und analysiert. Exemplarisch für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik soll Krumm (2009) genannt werden, da sein Zugang sowohl in der Mehrsprachigkeitsforschung als auch in der biographischen

¹ Das Thema *Identität* kann hier nur am Rande gestreift werden. Für die vorliegende Arbeit ist eine sehr weit gefasste Definition von Identität ausreichend. Identität wird hier als die Gesamtheit der Merkmale, Eigentümlichkeiten, Charakterzüge und Verhaltensformen einer Person begriffen (vgl. Kremnitz 2004: 83).

² Sprache(n) kann (können) nicht nur identitätsstiftend für eine Einzelperson sein, sondern auch für Sprechergruppen, „Völker“ und ganze „Nationen“. Oftmals werden Konzepte wie „Sprache“, „Weltbild“, „Volk“ oder „Nation“ sogar gleichgesetzt (Kremnitz 2004: 99).

Forschung verankert ist. Krumm schreibt, dass Sprache und Spracherwerb zu den „zentralen identitätsstiftenden Elementen gehören“, egal um welche Dimension der Identität es sich handelt, ob um die personale, die soziale oder die kulturelle (Krumm 2009: 235-236). Damit ist auch der „Raum“, den Individuen ihren Sprachen geben, bzw. der „Raum“, den die Gesellschaft diesen Individuen für deren Sprache(n) zuspricht, wesentlich für die Entwicklung der Identität derselben. Dabei, so meint Krumm, kann vor allem ein sprachbiographischer Zugang zeigen, welche Bedeutung die Sprache(n) eines Menschen für dessen Selbstkonzept haben (Krumm 2009: 235).

Besonders der Erstsprache wird eine identitätsstiftende Funktion zugeschrieben. Diese Bedeutung der Erstsprache ändert sich auch nicht, wenn die Zweit- oder Umgebungssprache besser beherrscht oder im Alltag öfter verwendet wird (vgl. Krumm 2009: 238). Identitäten können auch mehrsprachig konstruiert werden (vgl. Krumm 2009: 241-243). Beispielhaft für den Umgang mit Mehrsprachigkeit hat Rita Franceschini ein dynamisches Zentrum-Peripherie-Modell entwickelt. Im „Zentrum“ steht (stehen) für Franceschini die Erstsprache(n) eines Individuums. Von diesem aus entwickelt sich das Individuum weiter, indem es seine Kenntnisse auf andere Sprachen ausweitet, die in der Peripherie verortet sind. Dabei sind nicht alle Sprachen mit den gleichen Funktionen verbunden, bzw. identifiziert sich der Sprecher oder die Sprecherin nicht mit allen Sprachen gleich stark (vgl. Franceschini 2001: 114, vgl. auch Franceschini 2003).

Krumm erweitert dieses Modell für die Konstruktion mehrsprachiger Identitäten (vgl. Krumm 2009: 241). Für Krumm gebrauchen mehrsprachige Menschen – er spricht insbesondere Migranten und Migrantinnen an – ihre Sprachen in erster Linie nicht unter einem funktionalen Aspekt. Identitätsbewusstwerdung und Familienbindung seien die stärkeren Bezugspunkte. Von gesellschaftlichen Einrichtungen wie Schule oder Kindergarten fordert Krumm deshalb die Stärkung der Entwicklung dieser Aspekte, nicht deren Schwächung (vgl. Krumm 2009: 245).

Das Zusammenspiel zwischen Sprache und Identität scheint vor allem von zwei – scheinbar gegenläufigen – Tendenzen beeinflusst zu werden. Einerseits empfinden Menschen ihre Sprache als die wichtigste Möglichkeit sich auszudrücken und mit der Umwelt in Kontakt zu treten. Insbesondere zu ihrer Erstsprache bzw. ihren Erstsprachen haben viele Sprecher eine sehr enge Verbindung. Sie fühlen sich nicht wirklich wohl, wenn sie sich in einer anderen Sprache ausdrücken müssen – es ist eine ihnen im wahrsten Sinne des Wortes *fremde* Sprache. Gemeinschaften oder gar ganze Nationen empfinden Sprache als einend und

identitätsstiftend und erheben sie nicht selten zum „Kulturgut“, das es zu schützen gilt. Und die Angst vor Sprachverlust und Sprachwandel ist gerade heutzutage vermehrt spürbar (vgl. Kremnitz 2004: 89).

Andererseits sind die wenigsten Bereiche unserer Identität ähnlich offen und wandelbar wie unser sprachliches Repertoire. Dies zeigt sich schon bei der großen Flexibilität des menschlichen Spracherwerbs. Mühelos erwerben Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig oder sukzessive und auch die meisten Erwachsenen können im Laufe ihres Lebens weitere sprachliche Kompetenzen erwerben oder lernen. Mehrere Sprachen können gleichzeitig als Erstsprachen fungieren, ebenso wie Erstsprachen im Laufe der Biographie eines Individuums durch andere in ihrer Funktion zurückgedrängt oder gar „ersetzt“ werden können. Durch veränderte Lebensumstände – wie beispielsweise Migration oder sprachpolitische Akte – können oder müssen ganze Gruppen ihre kommunikative Praxis ändern (vgl. Kremnitz 2004: 98). Der Erwerb einer oder mehrerer weiteren/r Sprache(n) bedeutet keineswegs den Verlust der Erstsprache(n) sondern ist vielmehr eine Erweiterung des sprachlichen Repertoires (vgl. Kremnitz 2004: 99).

2.1.2 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wurde lange Zeit als Sonderfall und „defizitär“ und „störend“ gegenüber dem „Normalfall“ Einsprachigkeit angesehen (vgl. Busch 2013: 6, Busch & Busch 2011: 146). Dies mutet paradox an, wenn man bedenkt, dass der Gedanke „ein Land – eine Sprache“ ein relativ neuer ist. Mehrsprachigkeit war bis ins 19. Jahrhundert in Europa eine Selbstverständlichkeit und dadurch die „Normalität“. Erst durch die Entstehung der ersten Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert kam es zu der Vorstellung, dass jedes „Volk“, also jede Nation seine *eigene* Sprache haben sollte. Diese Vorstellung prägt(e) jedoch bis heute das Bild vom „monolingualen“ Menschen (Feld-Knapp 2014: 379).

In jüngerer Zeit macht sich jedoch ein Wandel bemerkbar. Durch das Verschwinden der Grenzen durch Globalisierung und Internet, Mobilität und Migration, Internationalität und Transkulturalität wird Mehrsprachigkeit wieder zum Thema des gesellschaftlichen Diskurses (vgl. Feld-Knapp 2014: 380). Des Weiteren wurden bzw. werden vielfach neue Begriffe eingeführt, um der gesellschaftlichen Veränderung und der Vielfalt an mehrsprachlichen Konzepten gerecht zu werden. Zu nennen ist beispielsweise das Konzept der *Lebensweltlichen Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit* von Ingrid Gogolin (vgl. Gogolin

1994; Feld-Knapp 2014: 379) oder Mario Wandruszkas Konzept der *muttersprachlichen Mehrsprachigkeit* (1979).

Mittlerweile wird Mehrsprachigkeit auf viele verschiedene Arten und Weisen von unterschiedlichen Disziplinen erforscht (vgl. Feld-Knapp 2014: 379). Daher ist es auch schwierig eine einheitliche Definition bzw. Konzeption von Mehrsprachigkeit zu finden. Es gibt unzählige Meinungen darüber, was Mehrsprachigkeit *ist*, bzw. welche Menschen als „mehrsprachig“ einzustufen sind. Ilona Feld-Knapp beschreibt Mehrsprachigkeit folgendermaßen:

„Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können.“ (Feld-Knapp 2014: 379)

Mehrsprachigkeit kann laut Feld-Knapp in einem „engen“ und in einem „weiten“ Sinn verstanden werden. In einem weiten Sinn sind *alle* Menschen als mehrsprachig zu bezeichnen, da jede und jeder dazu in der Lage ist, Sprache in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich einzusetzen. Diese weite Auffassung des Konzeptes orientiert sich an dem Konzept des sprachlichen Repertoires, auf welches im Folgenden noch genauer eingegangen werden wird. Versteht man Mehrsprachigkeit im *engen* Sinn, dann sind jene Menschen mehrsprachig, die neben ihrer Erstsprache (L1) auch andere Sprachen beherrschen (L2, L3 etc.). Diese Sichtweise orientiert sich an der Vorstellung, dass Sprachen als klar voneinander zu unterscheidenden begrenzten Einheiten zu verstehen sind (vgl. Feld-Knapp 2014: 379). Mit dieser Konzeption von Mehrsprachigkeit geht meist auch die (problematische und heutzutage in Frage gestellte) Vorstellung einher, dass mehrsprachige Sprecher in allen ihren Sprachen ein sehr hohes, fast „muttersprachliches“ Niveau ausweisen, bzw. sich in beinahe allen sprachlichen Bereichen umfassend auszudrücken verstehen.

In der Literatur gab und gibt es beispielsweise unzählige Meinungen darüber, wie Bilingualismus und auch Mehrsprachigkeit definiert werden sollen, bzw. welche Menschen als bilingual oder mehrsprachig zu bezeichnen sind und welche nicht. Für Bloomfield (2001: 86) ist diejenige Person zweisprachig, die zwei Sprachen "muttersprachlich beherrscht". Braun (1937: 115, zit. n. Čato 2011: 11) beschreibt Mehrsprachigkeit als die "aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen". Diese Autoren sind einer sehr engen Auffassung von Mehrsprachigkeit verhaftet. Andere Autoren sehen den Begriff nicht ganz so eingeschränkt. Für Haugen sind diejenigen bilingual, die in der Lage sind, neben ihrer Muttersprache in einer anderen Sprache sinnvolle und vollständige Äußerungen zu

machen (Haugen 1953: 6). Auch Grosjean (2010: 141) schreibt, dass Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit durch den regelmäßigen Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen definiert ist. Des Weiteren beschreibt Grosjean die Ansicht, Bilingualismus sei die *perfekte* Beherrschung zweier Sprachen, als überholt und veraltet (vgl. Grosjean 2010: 141). Allein diese Bandbreite an verschiedenen Definitionen zeigt wie problematisch es ist, eine Klassifizierung der Menschen nach ihrem Sprachstatus vornehmen zu wollen und dass man bei der Verwendung von solchen Kategorien vorsichtig sein sollte.

Begriffe wie „Muttersprache“, „Einsprachigkeit“ oder „Zweisprachigkeit“ suggerieren, dass man den zu beschreibenden Gegenstand, nämlich die sprachlichen Ressourcen eines Individuums, genau beschreiben und klassifizieren könne und sind in der modernen Sprachwissenschaft mitunter umstritten und nicht klar zu definieren. Sie zwingen einen sehr komplexen Gegenstand in „Kategorien“, die der „Lebenswelt mehrsprachiger Menschen“ einfach nicht gerecht werden (können) (Busch & Busch 2011: 144-145). Des Weiteren implizieren solche Kategorisierungen die Annahme, dass sich Sprachen ganz klar unterscheiden lassen, dass sie voneinander klar abgrenzbare Entitäten darstellen und somit zählbar sind. Diese Annahme wurde erst in den letzten Jahren, vor allem von der angewandten Sprachwissenschaft, hinterfragt (vgl. Busch 2013: 9). Denn selbst Menschen, die sich selbst als „einsprachig“ bezeichnen würden, da sie mit „nur einer Muttersprache“ aufgewachsen sind, verfügen über viele verschiedene kommunikative Ressourcen, Register, Stile und Varianten, auf die sie je nach Situation zurückgreifen können (vgl. Busch & Busch 2011: 144). Wandruszka (1979: 13) beschrieb dieses Phänomen, welches er „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ nannte. Darunter verstand er regionale, soziale und kulturelle Mehrsprachigkeit (vgl. Wandruszka 1979: 13-15).

Aus diesem Grund haben sich in den letzten Jahren andere Konzepte hervorgetan, die sich bemühen, den Gegenstand "Sprache" nicht zu eng zu fassen. Zu diesen gehört das sogenannte "Sprachenrepertoire", welches im Folgenden genauer beschrieben wird.

2.1.3 Das Sprachenrepertoire

Ein zentraler in der vorliegenden Arbeit verwendeter Begriff ist der des so genannten „Sprachrepertoires“ oder auch „Sprachenrepertoires“.³ Das Konzept des sprachlichen Repertoires wurde vom Anthropologen und Linguisten John Gumperz im Jahre 1964 in die Linguistik eingeführt. Er bezeichnete das „verbal repertoire“ als „the totality of linguistic

³ Synonym wird außerdem manchmal der Begriff „verbales Repertoire“ verwendet werden (Glück 2000: 773).

forms regularly employed in the course of socially significant interaction“ (Gumperz 1964: 137). Dieses sprachliche Repertoire beinhaltet laut Gumperz alle akzeptablen Arten eine sprachliche Mitteilung zu formulieren („(...) contains all the accepted ways of formulating messages“, Gumperz 1964: 137).

Auf dieser ersten Definition und Einführung des Begriffs Sprachrepertoire bauten im Großen und Ganzen alle folgenden Definitionen auf. Dabei haben sich die wesentlichen Elemente der Gumperz'schen Definition, nämlich die Gesamtheit („totality“) der linguistischen Formen und die Interaktion, in der diese sinnvoll verwendet werden, kaum verändert. Diese beiden Wesenskerne des Konzepts Sprachrepertoire sind aus der Synthese der gängigsten und im Folgenden angeführten Definitionen ersichtlich.

Metzlers Lexikon Sprache listet unter dem Eintrag „verbales Repertoire“ die „Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen und Varietäten, die einem Mitglied einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen, um sozial zu interagieren“ auf (Glück 2000: 773). Diese Ressourcen seien alle Sprachen, Dialekte, Register, Funktionsstile und Sprachformen, die „in gesprochener und geschriebener Form gebraucht werden“ (Glück 2000: 773). Deckungsgleich formuliert es Pütz (2004: 226), wenn er das Sprachrepertoire als die „Gesamtheit der sprachlichen Möglichkeiten“ bezeichnet, „die einem Sprecher in spezifischen Situationskontexten zur Verfügung stehen“. Dies kann vom „stilistischen und dialektalen Spektrum monolingualer Sprecher“ bis hin zur „bilingualen Verwendungsweisen zweier oder mehrerer Sprachen“ reichen (Pütz 2004: 229). Im *Lexikon der Sprachwissenschaft* wird das sprachliche Repertoire als „jene Menge von sprachlichen Varietäten“ verstanden, „die ein Sprecher beherrscht und kontextspezifisch“ einsetzt (Bußmann 2002: 731). Laut Busch (2013) beinhaltet das Sprachrepertoire alle "Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen (...) zur Verfügung stehen." (Busch 2013: 21). Der Begriff Sprachenrepertoire kann sich jedoch nicht nur auf die sprachlichen Kompetenzen einer einzelnen Person beziehen, sondern auch auf eine Gruppe von Menschen. So kann unter „Repertoire“ im kollektiven Sinne „die Gesamtmenge aller Sprachvarietäten, die den Sprechern einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen“ verstanden werden (Bußmann 2002: 731). In diesem kollektiven Verständnis wird manchmal der Begriff „Repertoiregemeinschaft“ verwendet, um die enge „Verzahnung“ von Sprachgemeinschaft und Repertoire zu betonen (Pütz 2004: 227).

2.1.4 Die Auswirkungen des Konzepts Sprachenrepertoire auf das Konzept von Mehrsprachigkeit

In der Soziolinguistik – und vor allem in der Mehrsprachigkeitsforschung – stellt die Einführung des Konzepts des Sprachenrepertoires einen Bruch mit der bis dahin üblichen Vorstellung, „nur“ in sich abgeschlossene und klar abgrenzbare Einzelsprachen oder Dialekte könnten Gegenstand von linguistischen Untersuchungen sein dar. Es folgte ein Perspektivenwechsel, hin zur Untersuchung der Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen von einzelnen Sprecher und Sprecherinnen bzw. Gruppen von Sprechenden (Busch 2010a: 58). Damit ist das Konzept des sprachlichen Repertoires außerdem sprecher- und sprecherinnenzentriert. Das bedeutet, dass die biographischen Umstände der Sprechenden ebenfalls beachtet werden. Dies nennt Busch (2010a: 59) die "Lebenswelt" der Sprecher und Sprecherinnen, welche einem ständigen Wechsel, abhängig von Diskursen, Machtbeziehungen und Ideologien, unterliegt und damit nicht statisch, sondern dynamisch ist.

Diese Überlegungen wirken sich auch auf den Begriff der *Mehrsprachigkeit* aus. Laut Blommaert (2010), der sich intensiv mit den sprachlichen Repertoires von Personen auseinander gesetzt hat, sollte sich das Verständnis von Mehrsprachigkeit in der Soziolinguistik wandeln. Mehrsprachigkeit, so argumentiert er, sollte nicht mehr als eine Sammlung von „Sprachen“, welche ein Individuum „kontrolliert“, verstanden werden, sondern als ein Komplex von spezifischen semiotischen Ressourcen, welche zu verschiedenen Sprachen gehören können (vgl. Blommaert 2010: 102). Doch nicht nur hier sieht er einen grundlegenden Perspektivenwandel. Wandert der Fokus der Aufmerksamkeit weg von Einzelsprachen hin zu sprachlichen Ressourcen, so ändert sich laut Blommaert auch das Verständnis des Begriffs „Kompetenz“. Formulierungen wie „eine Sprache können“ und „eine Sprache fließend sprechen“ müssen kritisch hinterfragt werden (vgl. Blommaert 2010: 102). „No one knows *all* of a language“ (Blommaert 2010: 103; Hervorhebung im Original): niemand beherrscht eine Sprache in wirklich *all* ihren Aspekten, nicht einmal so genannte „Muttersprachler“, so argumentiert Blommaert.⁴ Dieser Umstand ist aber kein Missstand, der behoben werden muss. Im Gegenteil: „there is nothing wrong with that phenomenon of partial competence: no one needs all the resources that a language potentially provides“ (Blommaert 2010: 103). Jeder Mensch verfügt über spezifische Sprachkenntnisse und Fähigkeiten. In manchen Sprachen ist ein Individuum „nur“ mündlich kompetent, in anderen auch schriftlich, wiederum andere Sprachen kann es „nur“ verstehen, jedoch nicht selbst produzieren. Eine Person kann sich in einer Sprache vielleicht in einem formalen, wissenschaftlichen oder auch

⁴ Blommaert warnt davor, *alle* in einer Sprache *möglichen* Ressourcen mit den Ressourcen, die den einzelnen Sprecher und Sprecherinnen reell zur Verfügung stehen, gleichzusetzen (vgl. Blommaert 2010: 103).

technischen Stil sehr gut ausdrücken, vermag es jedoch nicht, ein informelles Gespräch mit der Nachbarin zu führen. Diese teilweise unvollständigen, partiellen Kompetenzen in verschiedenen Stilen, Registern, Genres und Varietäten ergeben zusammengefasst das sprachliche Repertoire eines Individuums (vgl. Blommaert 2010: 102).⁵ Das Repertoire ist auch durch die jeweiligen Biographien beeinflusst, seine Eigenschaften und Strukturen spiegeln nicht nur die Vergangenheit der betreffenden Person wieder, sondern auch die der Gemeinschaften, in denen die Personen leben oder aufgewachsen sind (vgl. Blommaert 2010: 103).

Im Jahre 2001 erweiterte Gumperz das Konzept des Sprachrepertoires, indem er den bis dahin die von ihm vernachlässigten und unterschätzten Faktoren der Ideologie, Hegemonie und Dominanz Beachtung schenkte (vgl. Gumperz 2001: 37; Busch forthcoming: 6-7). Vor allem Sprachideologien, also Einstellungen, Meinungen und Mythen über Sprache(n) und ihre Sprecherinnen und Sprecher, haben durch unbewusstes, internalisiertes Wissen große Auswirkung auf Interaktionsprozesse und die sprachlichen Kompetenzen von Sprecherinnen, Sprechern und Sprachgemeinschaften (vgl. Busch forthcoming: 7; Busch 2013: 22).

Die vorhin vorgestellte Definition von Mehrsprachigkeit von Feld-Knapp lässt sich unter Berücksichtigung des Konzepts des sprachlichen Repertoires somit umformen: „Mehrsprachigkeit lässt sich als den Umstand beschreiben, in dem Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine sprachliche Ressource, sondern in dem sie

⁵ Diese Überlegungen haben mitunter große Auswirkungen auf gerade diskutierte sprachenpolitische Themen, wie beispielsweise den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (vgl. Blommaert 2010). Der GERS (engl. CEFL – Common European Framework for Languages) ist ein im Jahr 2001 vom Europarat eingeführtes, europaweit einheitliches System zur Beurteilung von (Fremd-) Sprachkenntnissen. In Bezug auf ein Konzept von Mehrsprachigkeit, in dem davon ausgegangen wird, dass Individuen auch partielle Kompetenzen in verschiedenen sprachlichen Ressourcen haben können, ergibt sich, wie Blommaert darstellt, folgende Problematik: Durch das Bestreben von Sprachtests, das allgemeine Sprachniveau von Einzelpersonen zu bestimmen, werden gerade der spezifische Sprachgebrauch und partielle Kompetenzen in einzelnen Genres oder Registern nicht berücksichtigt (vgl. Blommaert 2010: 104). Ein Akademiker erreicht beispielsweise, solange er in seinem wissenschaftlichen, formalen Register kommuniziert, in der L2 durchaus ein sehr hohes Niveau (C1 oder C2). Soll eben dieser Akademiker nun aber ein technisches Problem in dieser L2 erklären, würden seine Sprachkenntnisse vielleicht nur in den Bereich A1 oder A2 eingestuft werden. Sprachtests messen, nach Blommaert (2010: 105) nämlich nicht die Kenntnisse in „Sprachen“ sondern in Wirklichkeit spezifische Ressourcen, die bei jedem Menschen unterschiedlich gut ausgeprägt sein können. Je nachdem, in welche Bereiche des sprachlichen Repertoires die Testmaterialien fallen, können die Sprachkenntnisse von ein und demselben Menschen als eher hoch oder eher niedrig eingestuft werden (vgl. Blommaert 2010: 105). Dabei liegt dem GERS laut Krumm (2010:18) „eigentlich ein nicht lineares Sprachentwicklungsmodell zu Grunde“: In der Schrift zum Referenzrahmen, herausgegeben vom Europarat 2001 ist zum Thema *Mehrsprachige Kompetenz* zu lesen: „Die mehrsprachige und die plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig“ (Europarat 2001: 132-133). In Bezug auf die Messung von Sprachkompetenzen heißt es außerdem: „Man sollte sich schließlich auch davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala [...] zu interpretieren.“ (Europarat 2001: 28). Obgleich also ein Bewusstsein für spezifische, partielle sprachliche Kompetenzen besteht „opfert der Referenzrahmen [diese Einsicht] allerdings selbst seiner Prüfungsfixierung [...]“ (Krumm 2010: 19).

gleichzeitig mehrere sprachliche Ressourcen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können“ (vgl. Feld-Knapp 2014: 379). Um sich noch weiter vom Original wegzubewegen lässt sich frei sagen: Mehrsprachigkeit bezeichnet den Umstand, dass das sprachliche Repertoire von Sprecherinnen und Sprechern aus mehreren sprachlichen Ressourcen besteht.

2.1.5 Zusammenfassung von Kapitel 2.1

In Kapitel 2.1 wurde einleitend der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität beschrieben. Sprache gehört, wie Krumm beschreibt, zu den zentralen identitätsstiftenden Elementen. Identitäten können auch mehrsprachig konstruiert werden – Menschen können mühelos mehrere Sprachen erwerben oder erlernen. Außerdem wurde ein Einblick in das Thema „Mehrsprachigkeit“ gegeben und die Schwierigkeiten beschrieben, die eine Klassifizierung der Menschen in „einsprachig“, „zweisprachig“ und „mehrsprachig“ ergibt. Diese Begriffe implizieren eine Vorstellung von Sprache(n) als klar voneinander, abgrenzbare Entitäten, eine Vorstellung von der sich auch diese Arbeit distanziert. Ein besonderer Fokus des Kapitels lag außerdem auf dem Konzept des Sprachenrepertoires. Zum sprachlichen Repertoire eines Individuums gehören alle seine sprachlichen oder kommunikativen Ressourcen, also auch verschiedene Register, Stile, Codes und unterschiedliche Varianten oder Dialekte einer Sprache. Auf diese Ressourcen können Individuen zurückgreifen und in unterschiedlichen Situationen adäquat einsetzen. Die Einführung des Konzepts des sprachlichen Repertoires hat auch Auswirkungen auf die Vorstellung des „mehrsprachigen“ bzw. „einsprachigen“ Menschen. Demnach sind nach einer weiten Definition von Mehrsprachigkeit alle Menschen mehrsprachig. Wandert der Fokus von „Einzelsprachen“ zu „sprachlichen Kompetenzen“, so wird auch das Bild des „perfekten muttersprachlichen Sprechers“ in Frage gestellt. In Anlehnung an Blommaert und Busch wird auch in dieser Arbeit das Konzept des sprachlichen Repertoires als Grundlage für die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit dienen. Die Beschaffenheit des sprachlichen Repertoires eines Individuums wird nicht nur von dessen Biographie beeinflusst, sondern auch von Werten, Sprachideologien, Einstellungen und Mythen über Sprache(n) und deren Sprecherinnen und Sprecher.

In Bezug auf die Fragestellung bedeuten diese Ausführungen und Überlegungen folgendes: Die gewählte Gruppe an Personen, die im Zuge dieser Arbeit untersucht wurde, ist – gemäß dem weiten Begriff an Mehrsprachigkeit – als mehrsprachig zu bezeichnen. Selbst Personen,

die mit einer einzigen Erstsprache – also nach der alltagsweltlichen Definition als „einsprachig“ bezeichnet werden – oder keinen Migrationshintergrund haben – also im Alltag auch nicht als „zwei“- oder „mehrsprachig“ wahrgenommen werden würden –, haben ein reiches Repertoire an sprachlichen Ressourcen und sprachlichen Kompetenzen. Die in der Fragestellung bezeichneten „sprachlichen Ressourcen“ sind nach dem Konzept des sprachlichen Repertoires alle sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen, die die Sprecher und Sprecherinnen besitzen.

Wie oben bereits erwähnt ist das sprachliche Repertoire eines Individuums durch dessen Biographie beeinflusst. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel das Thema Biographie in der Forschung und das Konzept der „Sprachbiographie“ vorgestellt.

2.2 Ein subjektiver Zugang

2.2.1 Die Biographie in der Forschung

Biographische Forschung – die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Biographie eines Individuums – galt lange Zeit als unwissenschaftlich (Riemann 2003: 2). Seit den 1970er Jahren erlebt diese jedoch einen Aufschwung in den Sozialwissenschaften. Zu den Pionieren dieser Biographieforschung gehörten Soziologen wie Fritz Schütze, Gabriele Rosenthal, Wolfram Fischer-Rosenthal und Martin Kholi.

Inzwischen ist biographische Forschung weit verbreitet. Eine Frage, die sich beim Umgang mit biographischen, meist qualitativen Daten stellt, ist die nach der geeigneten Methode der Erhebung. Solcherart Daten sind meist nicht zufriedenstellend bzw. überhaupt nicht durch standardisierte Methoden zu erheben und zu analysieren (vgl. Riemann 2003: 2). Gleichzeitig mit dem Aufschwung der Biographie und damit auch der Subjektivität des jeweiligen Individuums als wissenschaftlichem Untersuchungsgegenstand kam es deshalb auch zu einer Suche nach geeigneten Methoden, mit denen man in diesem Bereich forschen konnte (vgl. Riemann 2003: 8).

Biographie als Gegenstand (sozial-)wissenschaftlicher Analyse kann als soziales Konstrukt aufgefasst werden. Es ist ein Konzept, welches aus der „dualistischen Sackgasse von Subjekt und Gesellschaft“ herausweist (Rosenthal 1995: 12). Die Erforschung von Biographien kann deshalb die Chance bieten, das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum besser verstehen zu können, vielleicht sogar den Spalt zwischen der Makroebene (Gesellschaft) und der Mikroebene (Individuum) zu schließen (vgl. Rosenthal 1995: 11-13; Riemann 2003: 2). Andere Forscher und Forscherinnen sehen in der biographischen Forschung die Möglichkeit, zwischen traditionell abgegrenzten wissenschaftlichen Einzeldisziplinen, wie beispielsweise der Anthropologie, der Soziologie, der Geschichte, der Psychologie und der Linguistik, Brücken zu schlagen und die konventionellen Grenzen zwischen ihnen ein Stück weit aufzugeben (vgl. Riemann 2003: 2). Auch die Sprache spielt eine wichtige Rolle in den Sozialwissenschaften und in biographischer Forschung, wie Habermas (1970) in seiner Arbeit „Zur Logik der Sozialwissenschaften“ betont (Riemann 2003: 8). Die Verknüpfung von Sprache und Biographie führte zur Prägung des Konzepts der *Sprachbiographie*. Auf dieses Konzept wird im Folgenden näher eingegangen.

2.2.2 Die Sprachbiographie

Der Terminus *Sprachbiographie* hat in den späten 1990ern Eingang in die sprachwissenschaftliche Diskussion gefunden. Für Tophinke (2002: 1) befinden sich

Menschen „in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess (...), der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist.“ Sie nennt drei verschiedene Zugänge zum Begriff der Sprachbiographie. Erstens kann mit Sprachbiographie die *erlebte Geschichte* gemeint sein, also die Geschichte des Erwerbs von Sprache(n) und Varietäten, Sprachpraxis und Spracheinstellungen. Zweitens kann Sprachbiographie die *erinnerte Geschichte* sein, die rein kognitive Rekonstruktion sprachlich relevanter Ereignisse. Und drittens kann Sprachbiographie die *sprachliche Rekonstruktion der Geschichte* sein, welche schriftlich oder mündlich realisiert werden kann.

Bei allen drei Auffassungen von Sprachbiographien kann man zwischen zwei verschiedenen Aspekten unterscheiden: dem individuellen und dem sozialen Aspekt. Der individuelle Aspekt aller drei Bereiche (erlebte Geschichte, erinnerte Geschichte und sprachliche Rekonstruktion der Geschichte) äußert sich insofern, als dass es um die Erfahrungen und Biographie einer bestimmten Person, eines Individuums geht (vgl. Tophinke 2002: 1). Der soziale Aspekt der gelebten Geschichte äußert sich derart, dass Erfahrungen mit Sprache immer auch gleichzeitig Erfahrungen in sozialen Situationen sind und sich im Kontext von anderen Sprachvarietäten, sozialen Ordnungsstrukturen und gesellschaftlichen Konventionen vollziehen. Ebenso ist auch die erinnerte Geschichte, die erinnerte Sprachbiographie – zwar rein kognitiv und als solche nicht sozial-kommunikativ präsent – durch soziale „Sinnschemata“ beeinflusst. Auch der dritte Aspekt von Sprachbiographie – deren sprachliche Rekonstruktionen – hat eine soziale Komponente. Diese Rekonstruktionen sind, sobald sie sich an einen oder mehrere Adressaten richten, *selbst* sozial-kommunikative Ereignisse und erfüllen soziale Funktionen (vgl. Tophinke 2002: 2). Im Folgenden werden die verschiedenen Manifestationen von Sprachbiographien laut Tophinke (2002) näher beschreiben.

2.2.2.1 Erster Aspekt: „Sprachbiographie als gelebte Geschichte“

Jeder Mensch besitzt eine gelebte Geschichte seiner Sprachbiographie. Damit sind die Geschichte des Spracherwerbs, die Geschichte des Umgangs mit Sprache und die Einstellungen zu Sprache gemeint. Dies sind Ereignisse, Erfahrungen, Prozesse, die tatsächlich stattgefunden haben und vergangen sind. Damit ergibt sich das Problem der „Unzugänglichkeit“, wie Tophinke (2002: 3) schreibt: Lebensgeschichtliche Entwicklungsprozesse sind nicht beobachtbar, sondern laut Tophinke lediglich *indirekt* greifbar, beispielsweise in Form von Veränderungen des sprachlichen Verhaltens oder der Einstellungen zu Sprache(n). Des Weiteren wird angenommen, dass bestimmte

lebensgeschichtliche Erfahrungen sprachbiographisch relevanter sind als andere. Zu diesen gehören beispielweise der Schrifterwerb, Migration oder Krankheiten, die zum Verlust sprachlicher Fähigkeiten führen (vgl. Tophinke 2002: 3). Obwohl Sprachbiographien von diesen spezifischen Ereignissen in besonderer Weise beeinflusst werden, sollte bedacht werden, dass die „gesamte Biographie ganz wesentlich eine Sprachbiographie ist“ (Tophinke 2002: 4). Da Sprache von gesellschaftlicher Relevanz ist und beispielsweise eine wesentliche Rolle bei der Beziehungsherstellung spielt, lassen sich die Biographie und Sprachbiographie eines Individuums kaum trennen (vgl. Tophinke 2002: 4).

2.2.2.2 *Zweiter Aspekt: „Sprachbiographie als rekonstruktive Erinnerung“*

Die zweite Bedeutung des Terminus Sprachbiographie ist die rein kognitive, rekonstruktive Erinnerung an sprachbiographisch relevante Ereignisse in der Lebensgeschichte eines Individuums. Diese ist, wie die erlebte Geschichte, nicht direkt beobachtbar. Ausgehend von kognitionspsychologischen Arbeiten bestehen diese Erinnerungen aus verschiedenen Elementen: aus den (fragmentarischen) Erinnerungen der betreffenden Person, aus ergänzenden Erzählungen anderer Personen aus deren Umfeld und Verknüpfungen verschiedener Sinnzusammenhänge, die auf sinnstiftenden Kohärenzbildungsprozessen beruhen (vgl. Tophinke 2002: 5). Diese (nicht beobachtbare, da rein kognitive) Konstruktion der Sprachbiographie in der Erinnerung ist nach Tophinke (2002: 6) die Voraussetzung für die sprachbiographische Schilderung.

2.2.2.3 *Dritter Aspekt: „Sprachbiographie als sprachliche Rekonstruktion“*

Die schriftliche oder mündliche Rekonstruktion ist auf verschiedene Art und Weise an Sprache gekoppelt: sie macht Sprache zum Gegenstand, ist in ihrer Konzeptionalisierung an sie gebunden und hat einen sprachlich kommunikativen Kontext, in den sie eingebettet ist (vgl. Tophinke 2002: 7). Eine solche Rekonstruktion ist prinzipiell an keine spezielle textuelle Form gebunden und kann sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert werden. Auch hinsichtlich der Länge bestehen keine festen Regeln: es kann sich dabei ebenso um längere zusammenhängende narrative Texte handeln, wie um kurze Textsequenzen, „die das Verhältnis und die Einstellungen zur Sprache, zu Sprach- und Schrifterwerb, Sprachkompetenzen usw. zum Thema machen“ (Tophinke 2002: 8). Es gibt allerdings Textformen, in denen Rekonstruktionen von Sprachbiographien typischerweise vorkommen, wie beispielsweise das (sprach-) biographische Interview (vgl. Tophinke 2002: 8).

Wie bereits vorhin beim Aspekt der konstruktiven Erinnerung beschrieben, werden sprachbiographische Erzählungen in spezifische sozial-kommunikative Situationen eingebettet. In diesen Situationen erfüllen sprachbiographische Rekonstruktionen sowohl *sozial-kommunikative* als auch *psychosoziale* Funktionen. Auf sozial-kommunikativer Seite sind die Funktionen solcher Erzählungen zweifach: Zum einen konstruieren sie die soziale Situation und weisen soziale Rollen zu, zum anderen bestätigen und bearbeiten sie soziale Sinnschemata. Als Bestandteil ihrer psychosozialen Funktion bieten sie die Möglichkeit, dass die „eigene sprachbiographische Rekonstruktion von den Adressaten als sachlich angemessen beurteilt wird“ (Tophinke 2002: 9). Damit einhergehend kann auch das Selbstbild der erzählenden Person bestätigt werden. Welche Möglichkeiten der Selbstdarstellung der Person zu Verfügung stehen, ist außerdem durch die gegenwärtige kommunikative Situation und darin vorgenommene Rollenzuweisungen beeinflusst (vgl. Tophinke 2002: 9).

Sprachbiographische Erzählungen sind nach Tophinke (2002: 10) außerdem „notwendig konstruktiv“. Dies hat zwei Ursachen. Zum einen muss die Schilderung oder Erzählung – wie bereits oben erläutert – in eine spezifische soziale Kommunikationssituation eingebettet werden. Der der Schilderung zugestandenen Rederaum muss mit für die jeweilige Situation relevantem Material ausgefüllt werden. Zu diesen Rahmenbedingungen, die die Erzählung konstruieren, tragen sowohl Erzählende als auch Adressierte bei. Die Adressierten erwarten eine für sie in irgendeiner Hinsicht *relevante* sprachbiographische Erzählung. Diese Erwartung muss von der erzählenden Person erfüllt werden, was sie dazu bringt, die Erzählung „situationsadäquat“ zuzuschneiden (Tophinke 2002: 10). Zum anderen ist es wahrscheinlich, dass die Erinnerung per se lückenhaft ist, und durch Konstruktion in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht wird. So werden beispielsweise sprachbiographische Entscheidungen im Nachhinein plausibel gemacht und nachvollziehbar dargestellt (vgl. Tophinke 2002: 10).

Das sprachbiographische Erzählen ist nicht bloßes Erzählen, sondern immer auch ein „Filtern der Erinnerung“, eine „Reinterpretation des Vergangenen“, welches für die gerade gegebene aktuelle Situation kreiert wird (Franceschini 2001: 114). Für Franceschini, die sich in ihrer Forschung auch mit Biographien auseinander gesetzt hat, muss sich das Erzählte sogar auf drei verschiedenen Ebenen als sinnhaft erweisen: erstens muss die erzählende Person sein oder ihr Eigenerleben „vor sich selbst in Einklang“ bringen (der Ego-Sinn); zweitens muss das Erzählte für die Interaktionspartner und -partnerinnen gestaltet werden (der Alter-Sinn); und drittens muss das Eigenerleben vor dem Hintergrund einer Kollektivität gestaltet werden

(der Wir-Sinn). Vergleichbar mit dem Konzept der Koproduktion bei Tophinke ist Erzählen für Franceschini eine „pluridirektionale Hervorbringung“ welches auch Einblick in überindividuelle und soziale Prozesse gibt (Franceschini 2001: 115).

2.2.3 Sprachbiographien als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung

Zusammenfassend kann man unter der Sprachbiographie eines Menschen drei verschiedene Konzepte verstehen: erstens, die tatsächlich gelebte Geschichte der sprachlichen Entwicklung eines Menschen; zweitens, die erinnerte Geschichte derselben; und drittens, deren konkrete sprachliche Realisierung. Während sich die ersten beiden Konzeptionen weitgehend der Untersuchung und Beobachtung entziehen, so kann die dritte Konzeption sprachwissenschaftlich untersucht, analysiert und diskutiert werden (vgl. Tophinke 2002: 12).

Durch die Analyse solcher Sprachbiographien ist es beispielsweise möglich, Einstellungen und Haltungen zu Sprache bzw. einzelner Sprachvarietäten auszuforschen und festzustellen, welchen Einfluss sie gegebenenfalls auf das Sprachverhalten der betreffenden Person in der Gegenwart haben. Dies kann vor allem in Situationen gewinnbringend sein, in denen Sprachwandel oder Sprachverlust eine wichtige Rolle spielen, wie beispielsweise bei Migration oder krankheitsbedingtem Verlust sprachlicher Fähigkeiten. Eine eingehende Analyse der Sprachbiographie kann den Betroffenen helfen, ihre Perspektive zu darzustellen und kann Hilfestellung bei dem Erstellen eines sprachdidaktischen- oder therapeutischen Programmes sein (vgl. Tophinke 2002: 12).

Neben diesem Nutzen sprachbiographischer Erzählungen betont Tophinke (2002: 12) jedoch auch, dass man bei der Analyse wie bereits mehrfach angesprochen, nicht außer Acht lassen sollte, dass sprachbiographische Rekonstruktionen immer in einer "sozial-kommunikativen Situation" verankert, mit Selbstdarstellung verbunden und damit notwendigerweise etwas „verzerrt“ sind.

2.2.4 Biographische Zugänge in der Mehrsprachigkeitsforschung

Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert gab es erste biographische Zugänge zum Thema Mehrsprachigkeit. Damals zeichneten Linguisten den zweisprachigen Spracherwerb ihrer Kinder in Tagebüchern auf. Seit den 1990er Jahren, vor allem seit dem sogenannten *narrative turn* in den Sozial- und Kulturwissenschaften, spielen sprachbiographische Zugänge in der Mehrsprachigkeitsforschung eine immer bedeutendere Rolle (vgl. Busch 2013: 14). Laut Busch (2013: 17) ist es die Intention sprachbiographischer Forschung „sich sprachlichen

Phänomenen aus der Sprecher- und Sprecherinnenperspektive anzunähern.“ Durch diese Herangehensweise können nun auch Gegebenheiten (sprach-)wissenschaftlich untersucht werden, die sich ansonsten der Beobachtung entzögen. So können auch Elemente wie das subjektive Erleben, das emotionale Empfinden und sprachideologische Wertungen der einzelnen Sprecherinnen und Sprecher beachtet werden.

Als Reaktion auf kritische Anmerkungen zu biographischen Zugängen aus verschiedenen sprachwissenschaftlichen Bereichen (wie beispielweise der Konversationsanalyse oder der Diskursanalyse) schlägt Busch (2010a: 67) vor, (sprach-)biographische Zugänge um einige zusätzliche Komponenten zu erweitern. Dabei nennt Busch vier in Frage kommende Verfahren, die sich besonders dazu eignen würden, sprachbiographische Zugänge sinnvoll zu ergänzen und gibt auch gleich an, wie sprachbiographische Zugänge dadurch bereichert werden können. Zu diesen gehören ethnographische Beobachtungen, diskursanalytische Verfahren, erzählanalytische Verfahren und kreative Visualisierungen. Durch ethnographische Beobachtungen können Bewertungen und Einstellungen zu Sprache(n) mit lokalen Machtverhältnissen und Sprachregimen in Verbindung gebracht werden. Diskursanalytische Verfahren können helfen, das Verhältnis zwischen persönlichen Narrationen und öffentlichen Diskursen aufzuzeigen. Erzählanalytische Verfahren können eingesetzt werden, um zu verstehen, wie sich die Narration in der speziellen Interaktionssituation entwickelt. Und schließlich können kreative Visualisierungen eingesetzt werden. Dadurch wird ein weiterer Modus bereitgestellt, der weniger stark „den Konventionen des Erzählens unterworfen ist“ (Busch 2010a: 67).

Auch in dieser Arbeit wird eine Methode der kreativen Visualisierung – das Sprachenportrait – eingesetzt, was in Kapitel 2.4 genau beschrieben wird.

2.2.5 Zusammenfassung von Kapitel 2.2

In Kapitel 2.2 wurde einleitend ein Einblick in die Stellung der Biographie in der Forschung gegeben. Insbesondere kann eine Beschäftigung mit Biographien die Chance bieten, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft besser verstehen zu können. Bei der Erforschung biographischer Phänomene können außerdem zwischen Brücken verschiedenen Einzeldisziplinen geschlagen werden. Ausgehend von der Biographie im Allgemeinen wurde schließlich im letzten Abschnitt die Sprachbiographie genauer behandelt. Die Erfahrungen, die Menschen mit ihren Sprachen machen, machen sie immer in einem gesellschaftlichen Kontext. Von den drei sprachbiographischen Konzepten ist in erster Linie die dritte, die

sprachliche Rekonstruktion der Sprachbiographie. sprachwissenschaftlich untersuchbar. Diese ist jedoch nicht nur durch die direkt erlebte Sprachbiographie und deren Erinnerung determiniert, sondern auch von der konkreten (Kommunikations-)Situation, in der sie erzählt wird. Auch in der Mehrsprachigkeitsforschung gibt es eine wachsende Beschäftigung mit biographischen Zugängen. Dabei können biographische Zugänge gewinnbringend durch ethnographische, diskursanalytische, erzählanalytische und kreative Methoden ergänzt und bereichert werden

Auch die in dieser Arbeit analysierten Personen haben Sprachbiographien, denen sprachbiographisch relevante Ereignisse zu Grunde liegen. Diese wurden von den Teilnehmenden in der konkreten Situation der Datenerhebung erinnert. Die konkrete sprachliche Rekonstruktion der Sprachbiographie wurde schließlich sowohl mündlich, als auch visuell durch das Anfertigen der Sprachenportraits realisiert. Diese sprachlichen Äußerungen können als Manifestationen der Sprachbiographie der Teilnehmenden gesehen werden, da laut Tophinke (2002: 8) auch kurze Texte, „die das Verhältnis und die Einstellungen zur Sprache, zu Sprach- und Schrifterwerb, Sprachkompetenzen usw. zum Thema machen“, als sprachliche Realisationen der Sprachbiographie verstanden werden.

Will man also die Fragestellung nach der Beschreibung, Bewertung und Beschaffenheit des sprachlichen Repertoires von ausgewählten Personen beantworten, sollte beachtet werden, dass diese Beschreibungen und Bewertungen unter anderem durch die Sprachbiographie der betreffenden Personen determiniert wird. Neben der Sprachbiographie der Personen haben aber auch andere Faktoren Auswirkungen auf die sprachliche Realisation. Dies ist die konkrete Situation, in der die Äußerungen getätigt wurden. Die Teilnehmenden befanden sich in einer besonderen Kommunikationssituation. Daher sind auch diese Redebeiträge notwendigerweise „konstruiert“, in dem Sinne, dass sprachbezogene Äußerungen von den Sprechenden erwartet wurden.

2.3 Sprachreflexion

Im Folgenden sollen Aspekte und Konzepte der Sprachreflexion – also der bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Repertoire – genauer beschrieben werden. Dabei wird vor allem auf das Konzept der Language Awareness, des Sprachbewusstseins und des Spracherlebens eingegangen.

2.3.1 Language Awareness

Das Konzept der *Language Awareness* war eines der ersten Konzepte, die die *bewusste* Auseinandersetzung mit (Fremd-)Sprachen und deren Erlernen in den Vordergrund rückten. Bereits in den 1960er und 1970er Jahren in England entwickelt war der Grundgedanke dieses Projekts zunächst bei Kindern mit englischer Erstsprache das Interesse zu wecken, weitere (Fremd-) Sprachen zu lernen. Es sollte sowohl die bewusste Beschäftigung mit der Erstsprache, als auch mit gelernten oder zu lernenden weiteren Sprachen gefördert werden (vgl. Neuland & Peschel 2013: 126-127; Feld-Knapp 2014: 384-386; Eder 2014: 120). Inzwischen hat sich der Begriff *Language Awareness* von diesem primär auf die englische Sprache bezogenen Unterrichtsprinzip gelöst und auch international etabliert. Sowohl in der Fremdsprachendidaktik, als auch in der Erstsprachendidaktik ist die Förderung des bewussten Nachdenkens über Sprache als ein wichtiges Ziel erkannt worden (vgl. Neuland & Perschel 2013: 127).⁶

In der Forschungsliteratur wird Language Awareness in fünf verschiedene Bereiche unterteilt, welche aufs engste miteinander verflochten sind und sich gegenseitig determinieren (vgl. Eder 2014: 121; Morkötter 2005: 29). Diese fünf Bereiche gehen auf die Unterscheidung von James und Garrett (1991) zurück und werden in der Fachliteratur als *Domänen* bezeichnet (vgl. Schmidt 2010: 862).

In den *affektiven* Bereich der Language Awareness fallen Einstellungen der Sprechenden zu Sprachen, Sprachvarietäten oder bestimmten sprachlichen Phänomenen. In Bezug auf das Sprachenlernen bedeutet dies: Sprachenlernende sollen sich ihrer eigenen emotionalen Beteiligung am Sprachlernprozess, aber auch der Gefühle, welche bei ihrem Interaktionspartner hervorgerufen werden, bewusst sein (vgl. Eder 2014: 120).

Die *soziale* Domäne beinhaltet die soziale Beziehung der an einem Gespräch beteiligten Sprechenden zueinander und ihr dadurch determiniertes Sprachverhalten. Kategorien wie

⁶Einen Überblick über Neuerungen im Bereich „Reflexion über Sprache“ in der Sprachdidaktik (vor allem in Bezug auf die deutsche Sprache) liefern Neuland und Perschel (2013:134-136).

(soziales) Geschlecht, das Alter oder der sozioökonomische Status der Sprechenden werden dabei in Beziehung zur verwendeten Sprache gesetzt. In den sozialen Bereich der Language Awareness fallen auch Thematisierungen der verschiedenen sprachlichen Varietäten und ihrer gesellschaftlichen Stellungen (vgl. Eder 2014: 120). Wichtige, diesem Bereich zugeordnete Lernziele sind außerdem die Akzeptanz von und Toleranz gegenüber dialektalen Varianten und Minderheitensprachen (vgl. Eder 2014: 122; Gnutzmann 1997). Besonders in Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ist dieses Bewusstsein von Bedeutung. Dies zeigt den engen Zusammenhang zwischen der affektiven und der sozialen Domäne. Sprachliche Toleranz und Akzeptanz lassen sich ohne eine intensive Arbeit an emotionalen Einstellungen gegenüber sprachlichen Varietäten kaum aufbauen (vgl. Morkötter 2005: 30).

Die *politische* Domäne – in manchen Publikationen auch als *sprachkritische Domäne* bezeichnet – lenkt den Fokus auf die Funktion von Sprache als ein Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument und macht Machtbeziehungen, sprachliche Hegemonie, sprachliche Stereotype und Vorurteile zum Thema (vgl. Eder 2014: 122)⁷. Auch hier macht sich die enge Beziehung zur affektiven und sozialen Domäne bemerkbar. Der Unterschied zur sozialen Domäne, welche ebenfalls das Verhältnis zwischen Sprache und gesellschaftlichen Bereichen berücksichtigt, ist, dass es hierbei um die *kritische* Auseinandersetzung mit dem Zusammengang von Sprache und Macht geht (vgl. Eder 2014: 122).

Der *kognitive* Bereich der Language Awareness untersucht Sprache als grammatikalisches System. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprache soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, welche Regeln und Regularitäten, Kontraste und sprachliche Einheiten einer Sprache innewohnen. Dieses Ziel wird oft mittels Sprachvergleichen erreicht. Grammatikalische Regeln sollen so bewusst gemacht und Unterschiede zwischen Sprachen explizit thematisiert werden (vgl. Eder 2014: 122).

Die *performative* Ebene der Language Awareness wird von Autorinnen und Autoren als problematischer als die anderen Ebenen angesehen. Sie beschreibt den Zusammenhang zwischen „Kennen und Können“, zwischen dem sprachlichem Wissen und der sprachlichen Performanz der Lerner und Lernerinnen (vgl. Eder 2014: 124; Morkötter 2005: 31). Problematisch ist dieser Bereich, da es schwer ist, den ursächlichen Zusammenhang zwischen

⁷ Unter dem Terminus *critical language awareness* war diese sprachkritische/politische Domäne lange Zeit ein eigenständiges Konzept, welches schließlich in das Gesamtkonzept von Language Awareness integriert wurde (vgl. Morkötter 2005: 31).

dem Nachdenken über Sprache und dem korrekten Sprachgebrauch empirisch nachzuweisen (vgl. Eder 2014: 124).⁸

2.3.2 Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit

Mit dem Konzept der Language Awareness gehen weitere Konzepte einher, die unter den Begriffen, *Sprachbewusstsein*, *Sprachlernbewusstsein* und *Sprachbewusstheit* laufen (vgl. Feld-Knapp 2014: 384-385). Während diese Begriffe bei manchen Autoren mehr oder weniger synonym verwendet werden, treffen Neuland und Perschel (2013) eine Unterscheidung. Als Unterscheidungskriterium verwenden sie hauptsächlich den Grad zu dem die einzelnen Konzepte bewusst sind. Neuland und Perschel (2013:126) stellen diese Begrifflichkeiten in einem hierarchisierten Verhältnis dar. Sie begreifen *Sprachbewusstsein* als übergeordnete, kognitive Kategorie, welche sich der direkten Beobachtung entzieht. Dieser ordnen sich *Sprachthematisierung*, *Sprachbetrachtung* und *Sprachreflexion* unter, welche „externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins“ sind. Diese verkörpern in Form von sprachlichen Handlungen mehr oder weniger sichtbare Manifestationen der kognitiven Größe *Sprachbewusstsein*. Diese können entweder implizit oder explizit verbalisiert werden. Untersucht man diese Manifestationen, so sind Rückschlüsse auf Eigenschaften des dahinterliegenden Sprachbewusstseins möglich (Neuland & Perschel 2013: 126).

Sprachbewusstheit und *Sprachaufmerksamkeit* sind nach Neuland und Perschel (2013: 126-127) hierarchisch und vom Grad des Bewusstseins zwischen den beiden vorhin genannten Ebenen angesiedelt. Sie sind ebenfalls Bestandteile des Sprachbewusstseins, aber im Gegensatz zu Sprachbetrachtung, Sprachreflexion und Sprachthematisierung nicht direkt beobachtbar und weit weniger bewusst.⁹ Die Uneinheitlichkeit von Konzepten und Begriffen zum Thema Sprachbewusstsein führte, wie Schmidt (2010: 863) anführt, dazu, dass Sprachbewusstsein kaum empirisch untersucht wurde. Die Meinungen scheinen nur darin übereinzustimmen, dass Sprachbewusstsein eine Art der Sprachverarbeitung und Sprachreflexion ist, und über die Verwendung der Sprache hinausgeht (vgl. Schmidt 2010: 861; Knapp-Potthoff 1997: 11).

Im Folgenden soll deswegen die hier vertretene Auffassung von Sprachbewusstsein vorgestellt und der Begriff des *Spracherlebens* eingeführt werden.

⁸ Einigen Publikationen zufolge wird der Begriff Language Awareness im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache deutlich enger gefasst. Laut Eder (2014: 124) liegt der Schwerpunkt der Auseinandersetzung vor allem im *kognitiven* und im *performativen* Bereich, während die *affektive* und die *sprachenkritische* Domänen tendenziell vernachlässigt werden.

⁹ Schmidt (2010) gibt einen Einblick in weitere gängige Begriffe und ihre Unterscheidung.

2.3.3 Sprachbewusstsein

Als *Sprachbewusstsein* wird im Allgemeinen die Fähigkeit bezeichnet über Sprache nachzudenken und über ihren Gebrauch zu reflektieren (vgl. Feld-Knapp 2014: 385). Für den Linguisten Klaus Mattheier (1985) ist Sprachbewusstsein Teil des Alltagswissens eines Sprechers oder einer Sprecherin, welches von Sozialisation, Enkulturation und Sozialerfahrung determiniert ist. Sprachbewusstsein ist auch Handlungswissen. Es ist das bis zu einem gewissen Grad bewusste Wissen darüber, wie sprachliches Wissen eingesetzt werden muss (vgl. Mattheier 1985: 89). Mattheier geht noch weiter und stellt die Verbindung zwischen Sprachbewusstsein und Sprachideologie her. So können diese bewussten Teile des Sprachbewusstseins für ihn vor allem durch den Transfer in Alltagswissen und schließlich durch Institutionalisierung und Normierung Teil der Sprachtradition einer Gruppe und Sprachideologie werden (vgl. Mattheier 1985: 89).

Dieses Alltagswissen über Sprachen beinhaltet von Sprecher und Sprecherinnen selbst unterschiedene Sprachvarietäten der Gemeinschaft, Vorstellungen über deren Verteilung und Verwendbarkeit, deren gesellschaftliche Bewertung, Mythen über deren Entstehung, Beurteilungen über deren Funktionen, Normvorstellungen und vieles mehr (vgl. Mattheier 1985: 90). Für Mattheier ist die Beschäftigung mit und die Analyse von Sprachbewusstseinsstrukturen von ebenso großer Bedeutung wie die Analyse von Sprachstrukturen oder von Sprachgebrauch. Während sich die Analyse von Sprachstrukturen mit dem linguistischen Aufbau von Sprachvarietäten und sich die Analyse des Sprachgebrauchs mit der Fragen beschäftigt, *Wo* und *Wann* diese Varietäten von *Wem* verwendet werden, fragt die Analyse des Sprachbewusstseins nach dem *Warum*: Aufgrund welcher unbewussten oder bewussten Annahmen, Wertungen, Einstellungen, Vorurteilen oder Stereotypen werden die Varietäten einer Sprachgemeinschaft so verwendet, wie sie tatsächlich verwendet werden?

Da es sich dabei um teils höchst subjektive und eventuell unbewusste Bereiche von Sprache handelt, stellt sich die Frage nach den geeigneten Methoden der Datenerhebung. Dieses Problem erkennt auch Mattheier. Übliche Fragebögen oder normale Interviews scheinen ihm unbrauchbar. Stattdessen schlägt er Methoden wie teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen, Tiefeninterviews oder narrative Interviews vor (vgl. Mattheier 1985: 91).

2.3.4 Spracherleben

Der Begriff des *Spracherlebens* wurde aus der Phänomenologie übernommen und für die Sprachwissenschaft weiterentwickelt (vgl. Busch 2010a: 59). Das Spracherleben steht für das subjektive Empfinden von Sprache und Sprachlichkeit. Dabei werden Antworten auf Fragen gesucht wie: Wie empfinden Menschen (in mehrsprachigen Lebensumständen) ihre Sprachlichkeit? Wie nehmen sie diese wahr, wie bewerten sie sie? Welche Gefühle, Wünsche, Vorstellungen und auch Erfahrungen verbinden sie mit ihrer Sprachlichkeit? Wie positionieren sie sich selbst in ihrer Mehrsprachigkeit? Wie stellen sie sich selbst dar, wie erfahren sie sich selbst?

Das Spracherleben eines Individuums wird dabei im Wesentlichen von zwei Bereichen beeinflusst. Zum einen von der Biographie, dem Lebensweg des Individuums, zum anderen von der gesellschaftlichen Umgebung, in der dieses Individuum lebt, mit all ihren Konventionen, Diskursen, Ideologien und Machtverhältnissen (vgl. Busch 2010a: 58). Diese beiden Einflüsse sind gleichermaßen von Interesse für die sprachbiographische Forschung.

Obwohl jede Darstellung von Spracherleben in einer einzigartigen kommunikativen Situation entstanden, spontan und nicht wiederholbar ist, so lassen sich dennoch einige allgemeine Wesenszüge feststellen. Brigitta Busch identifiziert drei Themenbereiche, welche in Erzählungen über das Spracherleben immer wieder angesprochen werden. Diese Themenbereiche nennt Busch „Achsen“ (Busch 2013: 19). Als erstes wird der Aspekt der *Selbstwahrnehmung* und der der *Fremdwahrnehmung* angesprochen und in welchem Verhältnis diese beiden Wahrnehmungsarten zueinander stehen (vgl. Busch 2013: 19). Das zweite Gegensatzpaar, das in Erzählungen zu Spracherleben immer wieder thematisiert wird, ist das der *Zugehörigkeit* und der *Nichtzugehörigkeit*. Welchen sprachlichen Gruppen ordnet sich das Individuum durch Sprachgebrauch zu, bzw. welchen Gruppen wird es von anderen zugeordnet? Und schließlich, drittens, stellt sich die Frage nach dem Erleben *sprachlicher Macht* bzw. *Ohnmacht*. Hierbei handelt es sich um die Frage, wie Hierarchien, Hegemonien und Machtgefälle durch und in Sprache verankert werden (vgl. Busch 2013: 19).

Die beiden Konzepte *Sprachbewusstsein* und *Spracherleben*, obwohl in ihrer Konzeption sehr ähnlich und manchmal sogar synonym verwendet, sollen hier dennoch unterschieden werden. Bei Sprachbewusstsein handelt es sich, wie der Name schon andeutet, um mehr oder weniger *bewusstes* Wissen über Sprache. Zu diesem Wissen gehören Wertungen, Einstellungen, Stereotype. In vielen Bereichen werden synonym die Begriffe

Sprachbewusstheit oder Sprachreflexion verwendet (vgl. Schmidt 2010: 859). Sprachbewusstsein ist metalinguistisches *Wissen*.

Spracherleben ist ein weniger bewusstes Phänomen und auf der körperlich-emotionalen Ebene angesiedelt. Diese körperlich-emotionale Ebene ist sehr viel schwieriger in Worte zu fassen. Sie beinhaltet auf Sprache bezogene Empfindungen, Gefühle und Regungen welche vornehmlich unterbewusst zu tragen kommen (vgl. Busch 2010a; Busch 2013).¹⁰ Indem Spracherleben artikuliert, beschrieben und in Worte gefasst wird, wird es bewusst gemacht und damit Teil des Sprachbewusstseins. Für diese Art der Bewusstmachung eignen sich Sprachenportraits besonders gut. Durch sie kann Spracherleben dem Betrachter nicht vollständig, aber zumindest teilweise näher gebracht werden.

2.3.5 Zusammenfassung von Kapitel 2.3

In Kapitel 2.3 wurde anfangs ein Einblick in das aus Großbritannien stammende Konzept der Language Awareness gegeben – eines der ersten Konzepte, die sich mit der bewussten Auseinandersetzung mit Sprache(n) und Sprachenlernen beschäftigte. Language Awareness wird in fünf verschiedene Domänen unterteilt: die affektive, die soziale, die politische, die kognitive und die performative Domäne. Außerdem wurden die Konzepte Sprachbewusstsein und Spracherleben erläutert. Das Sprachbewusstsein entzieht sich zu einem großen Teil der direkten Beobachtung, kann aber durch sprachliche Äußerungen wie Sprachthematisierung, Sprachbetrachtung und Sprachreflexion greifbar gemacht werden. Sprachbewusstsein ist nach Mattheier (1985) sowohl Alltagswissen als auch Handlungswissen. Außerdem beschreibt Mattheier eine Verbindung zwischen den bewussten Teilen des Sprachbewusstseins und Sprachideologien und Vorurteilen.

Spracherleben auf der anderen Seite beinhaltet vor allem Gefühle, Wünsche und Wahrnehmungen, die körperlich, affektiv und emotional sind. Bei Darstellungen von Spracherleben treten drei verschiedene „Achsen“ immer wieder Zutage: die Achse *Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung*, die Achse *Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit* und die Achse *Macht und Ohnmacht* (vgl. Busch 2013).

Sprachenportraits geben dem Individuum die Möglichkeit beides zum Vorschein zu bringen. Zeichnen und Malen haben oftmals einen direkteren Zugang zum Unbewussten als Sprache. Dem visuellen, kreativen, künstlerischen Modus stehen nicht unbedingt mehr, aber *andere* Ausdrucksmöglichkeiten und Kombinationsmöglichkeiten zur Verfügung. Erleben, das sich

¹⁰ Ich danke Frau Prof. Busch für diesen Hinweis.

der Beschreibung entzieht und nicht in Worte gefasst werden kann, kann eventuell durch Farbe und Stift zum Ausdruck gebracht werden.

Auch in den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Sprachenportraits kommen Aspekte von Sprachenbewusstsein und Spracherleben zum Vorschein. Die Gespräche über die Portraits und die Kommentare zu den thematisierten sprachlichen Ressourcen können zu den Sprachreflexionen gezählt werden, und sind damit „externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins“ (Neuland & Perschel 2013: 126).

2.4 Ein multimodaler Zugang

Denkt man an Sprache und Sprachlichkeit, so kommen einem in erster Linie auditive und verbale Aspekte in den Sinn. Im nächsten Unterkapitel solle in Zugang zu Sprachlichkeit vorgestellt werden, der sich vor allem dem visuellen Kanal bedient: das Sprachenportrait.

2.4.1 Visuelle Materialien in der Sprachwissenschaft? – The Visual Turn

Visuelle Materialien wie Fotografien, Zeichnungen, Bilder oder Filme wurden in der traditionellen Sozialwissenschaft eher vernachlässigt (vgl. Roberts 2011: 5). Seit dem sogenannten *visual turn* Ende der 70er Jahre und den entstehenden *visual studies* wurde nun auch in den Sozialwissenschaften zunehmend visuelles Material verwendet. Die sogenannten *visual studies*, entwickelten sich vorerst im englischsprachigen Raum und fassten mit etwas Verspätung schließlich auch im deutschsprachigen Raum Fuß.¹¹ Wurde anfangs vor allem die gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung von Bildern untersucht, so entwickelten sich rasch auch andere Zugänge zur Arbeit mit Bildern. Forscher und Forscherinnen filmten oder fotografierten beispielsweise soziale Situationen, um dann, anhand dieses Materials, implizierte soziale Handlungsregeln zu identifizieren und zu analysieren. Andere forderten Partizipierende dazu auf, selbst Bilder, Fotos oder Filme zu bestimmten Situationen oder Themen „aus ihrer Sicht“ zu produzieren. Gegenstand der Analyse waren dabei vor allem Vorstellungen und Sinnwelten in Bezug auf verschiedene Themen (vgl. Breckner 2012: 144). Auch die (auto-) biographische (soziologische) Forschung erkannte im Zuge des *visual turns* die Möglichkeiten der Analyse von visuellem Material. Vor allem Fotografien wie Portraits, Selbstportraits, Familienportraits oder ganze Familienalben wurden rasch Gegenstand soziologischer biographischer Untersuchungen (vgl. Roberts 2011: 6).

2.4.2 Das Sprachenportrait – eine multimodale Methode

Das Denken, das Sprechen und das Sich-gewahr-werden über die (eigene(n)) Sprache(n) kann durch den Einsatz multimodaler Methoden erleichtert werden. Dabei hat sich vor allem die Arbeit mit so genannten „Sprachenportraits“ in den letzten Jahren als selbstständiger sprachbiographischer Zugang etabliert (vgl. Busch 2013: 35).¹² Die Vorgangsweise dabei ist simpel, die Einsatz- und Interpretationsmöglichkeiten jedoch außerordentlich vielfältig. Für

¹¹ Für die Anfänge der Beschäftigung mit visuellem Material in der Soziologie stehen die Arbeiten von Becker (1974) und Goffman (1981).

¹² Die Forschungsgruppe „Spracherleben“, welche im Jahr 2005 am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien gegründet wurde, verwendet seit Jahren diese multimodale biographische Methode um Mehrsprachigkeit und sprachliche Diversität zu erforschen. (Busch 2010a: 61; <http://cis.univie.ac.at/spracherleben/about.html>)

die Anfertigung eines Sprachenportraits werden bunte Stifte und ein Blatt Papier, auf dem die Silhouette eines Körpers gezeichnet ist, benötigt.¹³ Die Beteiligten werden gebeten über ihre sprachliche Ressourcen und Ausdrucksmöglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen oder die ihnen wichtig sind, nachzudenken und sie in (oder auch um) den vorgegebenen Körper zu malen. Im Anschluss daran werden die Beteiligten eingeladen, über ihr Portrait zu sprechen und ihre Beweggründe und Gedanken dazu den anderen mitzuteilen. Es kann auch ein kurzer Kommentar zum Sprachenportrait geschrieben werden (vgl. Busch 2013: 36).

Dieses heute vielfältig und oft eingesetzte multimodale Werkzeug wurde von Ursula Neumann und einer Studentin im Rahmen einer Seminarreihe mit praktischem Bezug entwickelt (vgl. Gogolin 2015: 295). Bald darauf wurde es in Forschungen zum Thema *language awareness* eingesetzt, welche von Neumann (1991) bzw. Krumm und Jenkins (2001) in mehrsprachigen Grundschulklassen durchgeführt wurden (Busch 2012: 510). Die ersten im schulischen Kontext gemachten Erfahrungen wurden von Gogolin und Neumann 1991 publiziert (Gogolin 2015: 296).¹⁴

Die Multimodalität dieses Ansatzes ergibt sich aus der Verschränkung einer Reihe verschiedener Ausdrucksmittel bzw. Modi. Zum einen gibt es das gezeichnete Bild, welches sich dem visuellen Modus bedient. Dieses Bild wird durch eine Art Beschriftung oder eine Legende ergänzt, die der oder die Zeichnende anfertigt, um den Farben einzelne sprachliche Ressourcen zuzuweisen und damit Bedeutung zu geben. Und drittens wird durch den nachfolgenden Bildkommentar der verbale Modus bedient. Aus der Verbindung von Bild, Schrift und Sprache wird so ein Mehrwert an Informationen generiert. Bedeutung wird dabei sowohl durch den visuellen als auch durch den verbalen Modus geschaffen. Weder ist der visuelle Modus die Illustration des verbalen, noch der verbale die Beschreibung des visuellen Modus (vgl. Busch 2012: 518-521). Durch die Verwendung beider Modi erhält man so die Chance, dass durch deren Verbindung, deren Wechselwirkung und deren gegenseitige Beeinflussung mehr entsteht, als bloß die Summe der einzelnen Modi.

2.4.2.1 Warum ein Körper?

Die Form, in welche die Sprachen hineingezeichnet werden, hat nicht zufällig die Form eines Körpers. Das Zusammenspiel des menschlichen Leibes, des Körpers und deren Darstellungen

¹³ Die Formen, welche ein solcher Körperumriss annehmen kann, sind vielfältig. Die in dieser Arbeit verwendeten Silhouetten sind im Anhang zu finden. Inzwischen ist die hier unter der Nr. 1 angeführte Silhouette weiterentwickelt worden. Die aktuelle Fassung ist unter heteroglossia.net zu finden.

¹⁴ Eine genaue Darstellung der Entwicklung des Sprachenportraits ist in Gogolin (2015) zu finden.

in Kunst und Alltag sind Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses vieler Disziplinen. Der Kunsthistoriker Hans Belting etwa beschäftigt sich seit langem mit dem Verhältnis des Körpers zur Kunst, vor allem mit dem Körper als Ort und Medium für Bilder (vgl. Belting 2001; 2007) Und auch die Soziologin Roswitha Breckner erforscht symbolisch gestaltete Körperbilder und geht von der engen Verbindung zwischen „leiblichen Prozessen und der Gestaltwahrnehmung von Körpern im Rahmen präsentativer oder diskursiver Formen der Symbolisierung“ aus (Breckner 2010: 166).

Grundlegend ist dabei die begriffliche und konzeptuelle Unterscheidung zwischen *Körper* und *Leib*.¹⁵ Unter *Körper* wird das physikalische *Objekt* verstanden. Der Körper ist beobachtbar, messbar, angreifbar und kann als Ding begriffen und untersucht werden. Der *Leib* auf der anderen Seite kann als *Subjekt* verstanden werden. Er fühlt, erlebt, agiert, interagiert mit anderen und verortet uns in der Welt (vgl. Breckner 2010: 162; Busch 2013: 23).

Auch die Sprache bzw. das Sprechen kann zur Sphäre des Leibes und der Emotionalität gerechnet werden (vgl. Busch 2013: 23). Das Zeichnen von sprachlichen Ressourcen in die Silhouette eines Körpers – wie es beim Sprachenportrait der Fall ist – steht somit für die Darstellung leiblicher Prozesse in einen symbolisch gestalteten Körper und dient dazu, die beiden Konzepte (*Leib* und *Körper*) miteinander zu verschränken. Die Frage, *wie* genau leibliche Prozesse an bildlichen Symbolisierungsprozessen beteiligt sind, lässt Breckner (2010: 165) dabei absichtlich unbeantwortet. Der dargestellte Körper dient als „Schnittstelle zwischen Innen und Außen“ (vgl. Schulz 2009: 182).

Die Funktionsweise des Sprachenportraits macht sich auch die enge Verbindung zwischen Bild und Körper zu Nutze, wobei

„starke emotionale Gesten und hohe Energiezustände des Körpers (...) vom Körper losgelöst und auf bildliche „Pathosformeln“ übertragen (werden), in denen sie für lange Zeit konserviert und zugleich in sicherer und kultiviert besonnener Distanz reaktiviert werden können.“ (Schulz 2009: 182).

Der oder die Zeichnende hat die Möglichkeit zu reflektieren, sich von sich selbst zu distanzieren und sich selbst eventuell durch die Augen eines anderen zu betrachten. Dieses von-sich-selbst-Distanzieren, der Schritt zurück, um die eigene Sprachlichkeit mit etwas Anstand zu betrachten, dient dazu *Sprachbewusstheit* zu entwickeln (Busch 2013: 20).

2.4.2.2 Der Einsatz von Sprachenportraits

Die Arbeit mit Sprachenportraits bzw. mit Sprachbiographien in der Mehrsprachigkeitsforschung beruht laut Krumm (2009) auf drei Vorannahmen: Erstens geht

¹⁵ Diese Unterscheidung ist vor allem in der phänomenologischen Philosophie üblich und wurde unter anderem auch von dem Philosophen und Soziologen Helmuth Plessner und dem Philosophen Maurice Merleau-Ponty unterstützt.

man davon aus, dass der Spracherwerb und sprachliches Verhalten zu den zentralen identitätsstiftenden Elementen gehören. Wie ein Individuum seine oder ihre Sprache(n) sieht, welche Räume den Sprachen sowohl vom Individuum, als auch von der Gesellschaft zur Entfaltung gegeben werden, ist wichtig für die Identitätskonstruktion von Personen (vgl. Krumm 2009: 235). Zweitens kann ein sprachbiographischer Zugang zeigen, welche Bedeutungen Sprache(n) für das Selbstkonzept haben. Krumm nennt als Beispiel die Mehrsprachigkeit von Migranten und Migrantinnen, welche sich oft erst im Laufe ihrer Migrationsbiographie entwickelt und damit „konstitutiver und zugleich dynamischer Bestandteil ihrer Selbstdarstellungen“ ist (Krumm 2009: 236). Und schließlich fasst Krumm Spracherwerb nicht als autonomen kognitiven Prozess auf, sondern als an konkrete soziale und vor allem „historisch-biographische“ Situationen gebunden und damit durch diese determiniert. Spracherwerb kann also nicht gesondert von den sozialen Situationen, in denen er von statten geht, betrachtet werden (vgl. Krumm 2009: 236). Das Potential von Sprachenportraits in der sprachbiographischen Forschung liegt vor allem darin, dass sie

"Kindern und Erwachsenen wieder einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen [erlauben] – die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouette Körperlichkeit. Insofern bilden Sprachenportraits den ersten Zugang zur verdrängten und unterdrückten Sprachenbiographie" (Krumm 2009: 236).

In der Angewandten Sprachwissenschaft werden Sprachenportraits auf vielfältige Art und Weise eingesetzt. Ihr ursprüngliches Einsatzgebiet – die Arbeit mit Kindern an Schulen – ist dabei nicht nur erhalten geblieben – Sprachenportraits haben sich zu einem der beliebtesten Instrumente der Bewusstmachung von und der Reflexion über Sprachen im schulischen Bereich entwickelt. Doch beschränkt sich der Einsatz von Sprachenportraits nicht nur auf die Arbeit mit Kindern im Kontext der Schule. In vielen Forschungsprojekten zum Thema Mehrsprachigkeit wird diese Methode ebenfalls verwendet. In Kanada beispielsweise verwendet Farmer (2012) modifizierte Sprachenportraits in ihrer Arbeit mit jungen Migranten und Migrantinnen an einer internationalen Schule. Die Portraits sind modifiziert, da sie auf Fotografien der Studenten und Studentinnen beruhen. In einer Zusammenarbeit von Cape Town, Südafrika, und Wien werden Sprachenportraits genutzt um die Auswirkungen von Sprachideologien und der gegenwärtigen Schulpolitik zu untersuchen (vgl. Busch 2010b). Auch interdisziplinäre Projekte profitieren von dem Einsatz dieses multimodalen Instrumentes, wie beispielsweise das Projekt *Multilingualism and Resilience*. Im Zuge dieser Zusammenarbeit von Linguisten und Linguistinnen, Psychiater und Psychiaterinnen und Traumatherapeuten und Traumatherapeutinnen werden Sprachenportraits mit dem Ziel eingesetzt, das Bewusstsein über sprachliche Ressourcen zu mobilisieren und damit den Verarbeitungsprozess von Traumata zu begünstigen (vgl. Busch forthcoming: 9).

Sprachenportraits können auch in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen eingesetzt werden, um ein Bewusstsein für (vielleicht unbewusste) sprachliche Ressourcen zu schaffen, in Seminaren mit Studierenden, wo sie als Ausgangspunkt für das Reflektieren von Spracherleben dienen, bis hin zum Einsatz in Sprachkursen mit Flüchtlingen (vgl. Busch 2010a: 62).

Auch Gogolin beschreibt den Einsatz von Sprachenportraits als „reichhaltig“. Das Anfertigen der Sprachenportraits und das darauffolgende Gespräch bieten die Möglichkeit praktisch jede Erscheinungsform von individueller Mehrsprachigkeit zu manifestieren und somit für die Forschung ein Stück weit zugänglich zu machen: die Portraits erlauben den Produzierenden eine Beschäftigung mit dem eigenen Spracherwerb, der eigenen Sprachentwicklung aber auch mit sprachlichem Lernen. In den Gesprächen über die Portraits können verschiedene Auffassungen über Kompetenz und Performanz aufkommen und diskutiert werden. Vor allem auch werden Meinungen über und Einstellungen zu individuellen Sprachlichen Ressourcen und deren Nutzen und Relevanz artikuliert. Diese Phänomene können dann entweder mit den Teilnehmenden oder im Nachhinein systematisiert und analysiert werden. Die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit kann durch Sprachenportraits somit durch ein großes Feld erweitert werden (vgl. Gogolin 2015: 298).

Bei der Arbeit mit Sprachenportraits ist zu berücksichtigen, dass sämtliche metalinguistischen Kommentare sowie visuelle und verbale Repräsentationen in einer speziellen, einzigartigen kommunikativen Situation entstanden sind, von dieser Situation beeinflusst wurden und somit nicht unabhängig davon betrachtet werden können. Was vorliegt, ist keine objektive Darstellung des Sprachenrepertoires „wie es wirklich ist“, sondern eine Momentaufnahme, eine Rekonstruktion in einer spezifischen sozialen Interaktion (Busch 2012: 511).

2.4.2.3 Funktionen der Visualisierung der Sprachen

Die Visualisierung der eigenen Sprache(n) hat laut Busch (2013) drei verschiedene Funktionen: Erstens öffnet das Zeichnen "einen Raum des Innehaltens, der selbstreflexiven Verzögerung und Distanznahme" (Busch 2013: 37). Die Zeichnenden halten während des Prozesses des Zeichnens inne, denken über ihre Sprache(n) nach und bestimmen selbst, wie sie den Begriff „Sprache“ definieren, was für sie eine Sprache darstellt und was nicht (vgl. Busch 2013: 37). Die Zeichnenden erhalten dabei die Möglichkeit selbst zu bestimmen, welche Kategorien sie anwenden möchten und sind so nicht nur an Nationalsprachen gebunden, sondern können jedwede für sie wichtige Art der Kommunikation darstellen. So kann es sein, dass Konzepte wie beispielsweise *Kindersprache*, *Geheimsprache*, *Sprache der*

Musik, Familiensprache und *Phantasiesprache* auftauchen. Die Teilnehmenden werden außerdem dazu ermutigt, über bereits vergessene, vergangene Sprachen, oder zukünftige noch zu lernende Sprachen nachzudenken (vgl. Busch 2012: 511). Der visuelle Modus lenkt die Aufmerksamkeit auf das Ganze, auf die „Gestalt“ und auf die Beziehungen der einzelnen Teile zueinander. Das Denken in Bildern lenkt den Fokus außerdem auf das emotionale Erleben von Sprache, Machtverhältnisse und Wünsche (Busch 2012: 518- 521). Zweitens wird durch das Zeichnen selbst Bedeutung geschaffen. Durch die Auswahl der Farben, deren Platzierung, deren Sättigung und Intensität, die Art der Schraffierung, die Größe der farbigen Flächen und mit welcher Farbe welcher Körperteil ausgemalt wurde, können Bedeutungen und wertvolle Informationen über die Sprache(n) kommuniziert werden. Der visuelle Code folgt dabei keinem geradlinigen, vorgegebenen Leseweg, wie es für den schriftlichen, verbalen Code üblich ist. Da ein graphisches Bild einer anderen Logik folgt und auf eine andere Art und Weise Bedeutung erzeugt, bedarf es darum auch einer anderen Herangehensweise bei dessen Analyse. Durch den visuellen Code können beispielsweise auch Überlappungen, Ambiguitäten oder Widersprüche dargestellt werden, die von gesprochener Sprache nur schwer zu fassen sind (vgl. Busch 2013:37; Busch 2012: 511). Und drittens kann das entstandene Bild als Ausgangspunkt für die nachfolgende Erzählung dienen. So werden zum Beispiel in die Kommentierung Körper- und Farbmeteraphoriken eingebunden, die auf das Portrait zurückzuführen sind (vgl. Busch 2013: 39). Allerdings ist es wichtig bei der Interpretation eines Sprachenportraits auf klassische Stereotypen zu verzichten, da diese leicht zu falschen Schlüssen führen. Malt ein oder eine Sprecher oder Sprecherin eine Sprache mit der Farbe Rot, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese Sprache für sie oder ihn mit Leidenschaft, Liebe, etc. verbunden ist (vgl. Busch 2013: 38).

Zusammenfassend entstehen bei der Erzeugung von Sprachenportraits Bilder, die eine menschliche Figur beinhalten und damit einen Bezug zur Körperlichkeit (der Produzierenden) herstellen. Mit verschiedenen Farben wird eine Einteilung oder auch Segmentierung in Bereiche vorgenommen. Im Folgenden soll nun jene Analysemethode vorgestellt werden, die bei der Beschäftigung mit Sprachenportraits sehr häufig verwendet wird – die Segmentanalyse von Roswitha Breckner.

2.4.3 Die Analyse von Sprachenportraits

Sprachenportraits sind, obgleich sie einen starken Bezug zu Sprache haben und auch oder vor allem in linguistischen, sprachdidaktischen und sprachreflexiven Settings angewandt werden,

dennoch ein visuelles Erzeugnis. Es sind Bilder. Aus diesem Grund soll im folgenden Abschnitt der Bildbegriff vorgestellt werden, der hinter der Segmentanalyse steht.

2.4.3.1 Der Bildbegriff bei Breckner

Ausgehend von Susanne Langers Symboltheorie definiert Breckner Bilder als „spezifische Formen der Symbolisierungstätigkeit“ (Breckner 2008:2). Als Symbolisierung in diesem Sinne versteht Breckner (2012: 146) die Erschaffung von Bedeutung und Sinn *in* und *mit* unterschiedlichen symbolischen Gestalten. Das Resultat dieses Prozesses wird als „Sinngewebe“ bezeichnet, welches in Prozessen der Symbolisierung durch die Verknüpfung von spezifischen Bedeutungsrelationen und spezifischen Formen geschaffen wird (vgl. Breckner 2008: 2).¹⁶ An diesen Symbolisierungsprozessen sind nicht nur Symbole, die im traditionellen Sinn (nur) als die Repräsentationen bzw. als Bedeutungsträger von abwesenden Dingen, Vorstellungen oder Ähnlichem aufgefasst werden, sondern auch affektiv-leibliche Zustände, Wahrnehmungsprozesse, Wissensbestände, begriffliche Konzepte und Theorien und sogar grundlegende Haltungen und Sichtweisen auf die Welt, beteiligt (vgl. Breckner 2012: 146). In Hinblick auf Bilder bedeutet dies – und diese Überlegung ist für die vorliegende Arbeit als auch für die Beschäftigung mit Sprachenportraits grundlegend –, dass sie sowohl in ihrer (materiellen) Produktion, als auch in ihrer Rezeption Gestaltungsprozessen unterliegen, in die Zustände, Gefühle, Einstellungen, Werte, Wissen, Glaube, Konzepte und Theorien jeglicher Art einfließen und sich miteinander verbinden (vgl. Breckner 2012: 146).

Wenn Bilder also Sinngewebe sind, mit denen etwas „Anderes“ als mit Sprache ausgedrückt werden kann, und dies auch noch auf eine Art und Weise, die der von Natur aus linearen Sprache nicht zugänglich ist, und will man nun durch Interpretation und Analyse dieses „Andere“ erschließen, muss laut Breckner ein Zugang gefunden werden, der diesem Anderen auch im Medium Sprache gerecht werden kann (vgl. Breckner 2008:3).

(Bild-) Beschreibungen eignen sich für Breckner besonders gut dazu, den präsentativen Gehalt von Bildern sprachlich zu artikulieren. In Beschreibungen fließen sowohl bildinterne Elemente, als auch außerbildliche Sachverhalte ein, des Weiteren weisen sie auf Bedeutungs- und Sinnbezüge hin und eröffnen so Interpretationsmöglichkeiten. Auch in der Segmentanalyse von Breckner werden an verschiedenen Stellen der Analyse Bildbeschreibungen relevant (vgl. Breckner 2012: 151).

¹⁶Ähnliche Sinngewebe sind nach dieser Auffassung Texte, Sprache, Musik oder Riten (vgl. Breckner 2008:2).

2.4.3.2 Die Segmentierung in Bedeutungselemente bei Sprachenportraits

Bei der Bildproduktion werden bewusst oder auch unbewusst bestimmte Aspekte ausgewählt, perspektivisch fokussiert, auf der Bildfläche platziert und dadurch zueinander in Relation gesetzt (vgl. Breckner 2012: 147). Diese Aspekte sind bildliche Elemente wie beispielsweise Punkte, Striche, Linien, Formen, Farben, und Helligkeit. Die Bildwahrnehmung ist so im Grunde die Wahrnehmung von Unterschieden und Kontrasten, die durch die Anordnung dieser bildlichen Elemente entstehen und so die Bildfläche „bedeutungsgenerierend“ strukturieren (Breckner 2012: 148). Hier ergeben sich durch den visuellen Modus, in dem das Bild den Rezipierenden entgegentritt, einige Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen. Zum einen ist nicht festgelegt, was die *Bedeutung* dieser „bedeutungstragenden“ Elemente genau ist (vgl. Breckner 2012: 148). Zum anderen ist nur annähernd bestimmbar, was ein „Bedeutungselement“ ist, „weil sich dieses erst in einem konkreten Gestaltzusammenhang ausmachen lässt“ (Breckner 2012: 148). Die Identifizierung und Abgrenzung der Bedeutungselemente – Breckner hat hierfür den Terminus *Segmente* etabliert – ist somit ein wesentlicher oder herausfordernder Bestandteil des Arbeitsprozesses im Zuge einer Segmentanalyse (vgl. Breckner 2012: 148). Diese Schwierigkeiten lösen sich bei der Arbeit mit Sprachenportraits zu einem großen Teil auf. Dies betrifft zunächst die Einteilung der Segmente. Bei alltäglichen bildlichen Materialien (Fotos, Bildern, Zeichnungen etc.) stellt die Identifizierung der zu interpretierenden Elemente oftmals eine Herausforderung für die Betrachtenden dar. Die Einteilung in Segmente liegt in diesen Fällen im Ermessensspielraum des oder der Betrachtenden und ist bei den meisten Bildern mehr oder weniger arbiträr und von Fall zu Fall verschieden. Bei Sprachenportraits jedoch wird ein Großteil der Segmentierung bereits von den Zeichnenden vorgenommen. Bei dieser speziellen Art der Zeichnung sind Bereiche durch die Verwendung verschiedener Farben klar voneinander abgetrennt und geben so erste Hinweise auf eine passende Segmentierung. Damit einhergehend und die Einteilung der Segmente bestärkend ist außerdem die Bedeutungszuweisung der Segmente. Die Zeichnenden der Sprachenportraits nehmen nicht nur die erste Einteilung in Segmente vor, sondern verleihen ihnen zusätzlich auch noch Bedeutung. Jede Farbe, die von den Zeichnenden verwendet wird, steht dabei in der Regel für ein bestimmtes sprachliches Repertoire (vgl. Kapitel 2.1.3). Diese Bedeutungsrelation zwischen Farbe und sprachlichem Repertoire wird vom Produzenten oder von der Produzentin in den meisten Fällen sogar *explizit* und *offensichtlich* hergestellt. Dies kann auf vielfältige Art und Weise vollzogen werden. Zu den Bedeutungszuweisungen in den untersuchten Sprachenportraits gehören:

- das Hinzufügen einer Art „Legende“: eine Liste, meist neben der Figur platziert, in der die einzelnen Farben und die dazugehörige sprachliche Ressource aufgelistet sind (vgl. Beispiel F3 (1) im Anhang)
- das Hinzufügen von Pfeilen oder Linien: die einzelnen Sprachen werden um die Figur herum angeordnet und mit Linien oder Pfeilen mit den farbigen Bereichen in Verbindung gebracht (vgl. Beispiel F1 (1) im Anhang)
- das Hineinschreiben der Sprache in den jeweiligen farbigen Bereich (in derselben oder einer anderen Farbe) (vgl. Beispiel F4 (1) im Anhang)

Diese Arten der Bedeutungsherstellung können natürlich auch miteinander kombiniert werden. Des Weiteren stehen Sprachenportraits (fast) nie alleine für sich, sondern dienen als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Repertoire. So werden sie von einem (meist) mündlichen Kommentar der Produzentinnen und Produzenten begleitet, in dem die Bedeutungszuweisung noch verstärkt/bestätigt wird. In manchen Fällen nehmen die Produzierenden sogar eine Gruppierung vor oder geben eine Leserichtung an. Die „Arbeit“ des Einteilens des Bildes in bedeutungstragende Abschnitte wird also von den Produzierenden bereits explizit vorgenommen, was den Betrachtenden bei der Analyse oder Interpretation der Bilder entgegenkommt.¹⁷

2.4.3.3 Analyse von Bildern: Die Segmentanalyse

Die Frage, die sich bei der Interpretation von Bildern im Allgemeinen – und so auch bei der Interpretation von Sprachenportraits – stellt, ist diese: *Wie* wird durch etwas Materielles etwas Immaterielles dargestellt? Wie werden durch ein Bild, durch Formen, Gestalten und Linien immaterielle Phänomene wie Ansichten, Anschauungen, Vorstellungen, Meinungen etc. sichtbar gemacht? (vgl. Breckner 2008: 3; vgl. Boehm 2007). Interpretationsgegenstand ist also nicht nur der Inhalt des Bildes, das *was* dargestellt oder repräsentiert wird, sondern auch die Art und Weise, *wie* dies geschieht. Breckner spricht in diesem Zusammenhang wie bereits dargelegt von dem präsentativen Symbolgehalt, der sich in Formen, Farben, Linien, Kontrasten und Perspektive zeigt – die bildlichen Elemente des Bildes (vgl. Breckner 2008: 3). Um diese „symbolische Dimension“ von Bildern und ihre „Bildlichkeit“ methodisch

¹⁷Allerdings, so muss man an dieser Stelle einräumen, kann es auch hier zu Schwierigkeiten bzw. Ambiguitäten kommen. Dies ist dann der Fall, wenn der oder die Betrachtende keinen Zugang zum (verschriftlichten) Kommentar des oder der Produzierenden hat. So kann es vorkommen, dass eine Bedeutungszuweisung nicht ganz klar ist, da für eine Sprache mehrere Farben verwendet oder die gleiche Farbe für verschiedene Sprachen verwendet wurde.

erfassen und rekonstruieren zu können, entwickelte Breckner (2008) eine Analysemethode, die im Folgenden vorgestellt wird – die sogenannte *Segmentanalyse*. Es handelt sich dabei um die „sukzessive Interpretation einzelner Bildelemente“ und deren Zusammenhang und Organisation, wodurch sich Breckner die Rekonstruktion der „präsentativen Gesamtgestalt eines Bildes“ verspricht (Breckner 2008: 3-4).

Der erste Schritt der Segmentanalyse eines Bildes beinhaltet die selbstreflexive Beschreibung der Reihenfolge der Wahrnehmung der einzelnen Bildteile. Dieser Artikulation erster Eindrücke folgt die formale Beschreibung bildlicher Elemente wie Form, Farbe, Größe und Beschaffenheit sowie deren Komposition auf der Bildfläche. Auf Basis dieser ersten beiden Schritte erfolgt nun in einem weiteren Schritt die Segmentbildung, also die Identifizierung jener bedeutungstragenden Elemente, die interpretiert werden sollen. Wichtig ist, dass alle Bestandteile des Bildes in Segmenten erfasst sind. Nach der Identifizierung der Segmente erfolgt nun die Interpretation der einzelnen Segmente. Im nächsten Schritt werden eventuell vorhandene sprachliche Elemente, wie Textbotschaften innerhalb des Bildes oder auch Bildunterschriften in die Interpretation aufgenommen. Abschließend fließen mediale Eigenschaften und der Gebrauchskontext in die Interpretation ein (vgl. Breckner 2012: 152-160).¹⁸

2.4.3.4 *Adaption der Segmentanalyse*

Der Rückgriff auf die Segmentanalyse bei der Betrachtung von Sprachenportraits ist nichts Neues. Laut Busch (2010a: 64) hat sich die Segmentanalyse für die Analyse von Sprachenportraits als besonders „fruchtbar“ erwiesen, weshalb auch bei den in dieser Arbeit analysierten Sprachenportraits eine Segmentanalyse durchgeführt wurde. Doch da sich Sprachenportraits in einigen Punkten von Bildern, wie sie im traditionellen Sinn zu verstehen sind, unterscheiden, soll nun darauf eingegangen werden, wie die Segmentanalyse für die Arbeit mit Sprachenportraits adaptiert werden kann.

Es gibt bei Sprachenportraits zum einen Elemente, die dem Betrachter zusätzlich zur Verfügung stehen und damit bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen, zum anderen sind die Schritte der Interpretation unterschiedlich gewichtet. Das zusätzliche analysefähige Material ist die mündliche oder schriftliche Kommentierung des Portraits. Außerdem weisen Sprachenportraits in der Regel immer textuelle Elemente auf, welche zur Kennzeichnung der sprachlichen Ressourcen dienen.

¹⁸Für eine beispielhafte Segmentanalyse siehe Breckner 2012.

Die Dokumentation des Wahrnehmungsprozesses ist zwar möglich, aber für die Arbeit mit Sprachenportraits nebensächlich, da es nicht um die Empfindungen der Rezipierenden geht, sondern um die der Produzierenden. Diese werden in ihren Sprachenportraits zum Ausdruck gebracht. In diesem Sinne wurde in dieser Arbeit auf eine vollständige Dokumentation des Wahrnehmungsprozesses verzichtet. Die formale Bildbeschreibung umfasste bei den vorliegenden Sprachenportraits die Identifizierung bzw. Charakterisierung des verwendeten Umrisses, die eventuelle Beschreibung noch hinzugefügter Elemente, die Charakterisierung der Art der Bedeutungszuweisung durch die Beschriftung und eine Beschreibung der Zeichnung.

2.4.4 Zusammenfassung von Kapitel 2.4

In Kapitel 2.4 wurde der Aufschwung von visuellen Materialien im Zuge des *visual turns* thematisiert. Als eine visuelle Methode, die sich in den letzten Jahren als selbstständiger sprachbiographischer Zugang etabliert hat, wurde das Sprachenportrait vorgestellt. Auch die Überlegungen, die hinter der gewählten körperlichen Form der Sprachenportraits stehen, wurden erläutert. Durch die Körperlichkeit der Silhouette können leibliche Prozesse thematisiert und dargestellt werden und es eröffnen sich Metaphernräume für die weitere Beschreibung. Die Visualisierung der Sprachen lenkt den Fokus der Teilnehmenden außerdem auf das emotionale Erleben von Sprache, Spracheinstellungen und Wünsche. Für die Arbeit mit Sprachenportraits eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, insbesondere können Schilderungen über Sprachgebrauch oder Meinungen und Einstellungen über sprachliche Varietäten beforscht werden.

Kapitel 2.4 trug außerdem dem bildlichen Charakter von Sprachenportraits Rechnung und gab einen kurzen Einblick in bildtheoretische Überlegungen. Bilder wurden auf Langer zurückgreifend als Sinngewebe dargestellt, die in Gestaltungsprozessen entstanden sind. Diese Gestaltungsprozesse sind wiederum von affektiv-leiblichen Zuständen, Haltungen, Werten und Einstellungen determiniert. In seiner Logik ist ein Bild von Sprache verschieden. Letztere ist vornehmlich linear, erstere durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Präsentationsformen geprägt. Ausführlich wurde die Segmentanalyse von Breckner vorgestellt, die bei den in dieser Arbeit besprochenen Portraits teilweise adaptiert und vorgenommen wurde.

Um die Forschungsfrage zu beantworten – um Einblick in die subjektive Wahrnehmung von Sprache(n) zu bekommen – wurden die Teilnehmenden gebeten Sprachenportraits

anzufertigen und diese in Folge zu beschreiben und zu kommentieren. Dabei wurden sie gebeten, sämtliche ihrer sprachlichen Ressourcen zu bedenken. Durch diesen offenen Zugang können nicht nur Einzelsprachen im traditionellen Sinn wie „Deutsch“ oder „Englisch“ berücksichtigt und visualisiert werden, sondern auch Dialekte, Konzepte wie Körpersprache oder Sprachen, die die Teilnehmenden (noch) nicht beherrschen, zu denen sie aber eine starke emotionale Bindung haben.

Durch die Form der Silhouette wurden, wie in der Literatur beschrieben, bei der Beschreibung einige Körpermetaphern verwendet. Jedoch ist auch zu bedenken, dass sämtliche metalinguistischen Kommentare und visuellen Repräsentationen momentane Hervorbringungen sind. Die Multimodalität des Zugangs erforderte außerdem eine besondere Art der Analyse, weshalb eine Segmentanalyse vorgenommen wurde. In Anlehnung an die Bildtheorie von Breckner können auch die Sprachenportraits als Sinngewebe angesehen werden, die durch die Anordnung von Formen, Farben und Linien generiert werden. Die Segmentierung wird durch die Farben vorgenommen, die Bedeutungszuweisung durch die Beschriftung der Teilnehmenden und durch deren Kommentierung.

3 METHODE

3.1 Fragestellung(en)

Die Fragestellung für die vorliegende qualitative Untersuchung wurde folgendermaßen formuliert:

- Wie beschreiben und empfinden mehrsprachige Sprecher und Sprecherinnen ihre sprachlichen Ressourcen in kurzen, durch Sprachenportraits initiierten Stehgreiferzählungen?

Zu dieser Fragestellung haben sich im Laufe des Arbeitsprozesses einige Unterfragen ergeben. Diese dienen vor allem dazu die Forschungsfrage zu präzisieren und zu operationalisieren, also für die Analyse „greifbarer“ zu machen. Diese wurden wie folgt formuliert:

- Was sind die sprachlichen Ressourcen der untersuchten Sprecher und Sprecherinnen?
- Wie beschreiben die untersuchten Sprecher und Sprecherinnen ihre sprachlichen Ressourcen?
- Welche „Wichtigkeit“ haben diese Ressourcen für die untersuchten Sprecher und Sprecherinnen und woran wird diese festgemacht?
- Wie wird Mehrsprachigkeit von den untersuchten Sprecher und Sprecherinnen empfunden?

Um die gewählte qualitative Fragestellung zu beantworten, wurde ein subjektiver, biographischer Zugang gewählt. Es wurde eine Gruppe von 6 Personen gebeten Sprachenportraits anzufertigen und dann darüber zu sprechen. In den Beschreibungen der Sprachenportraits durch die Teilnehmenden und dem anschließenden Gespräch sollen die Antworten zur Beantwortung der Fragestellung gefunden werden.

Da ich (Mehr-)Sprachigkeit gemäß dem von mir gewählten Zugang als ein individuelles, subjektiv empfundenes, emotionales und durch biographische Erfahrungen determiniertes Konzept definiere (vgl. Kapitel 2.1) habe ich mich dazu entschlossen, von den Mitgliedern der Gruppe *Sprachenportraits* anfertigen zu lassen und diese anschließend von den Zeichnenden kommentieren zu lassen. Wie bereits in Kapitel 2.3 dargestellt, eignen sich Sprachenportraits besonders gut dazu, die Aufmerksamkeit der Zeichnenden auf innere, leibliche Prozesse zu lenken (vgl. Busch 2013:23).

Durch die Tatsache, dass einige der befragten Personen die Übung nach einem Monat wiederholten (bzw. eine Person sogar nach einem halben Jahr ein drittes Mal), haben sich auch folgende Unterfragen ergeben, die vor allem methodologischer Natur sind:

- Wie wird der Einsatz von Sprachenportraits von mehrsprachigen Sprechern und Sprecherinnen empfunden bzw. welche Auswirkungen hat diese Erfahrung auf die Betreffenden?
- (Wie) Verändern sich die Sprachenportraits zwischen den einzelnen Datenerhebungen bzw. welche Rückschlüsse lassen sich daraus ziehen?

Um dies zu beantworten wurden vor allem die Kommentare der Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus den Gesprächen 2 und 3 sowie meine Beobachtungen herangezogen.

3.2 Beschreibung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen

Im Folgenden werden die Personen beschrieben, die die Sprachenportraits angefertigt haben. Ich erlangte Zugang zu den Personen durch einen Kurs zum Thema „Wissenschaftliches Schreiben“ an der Universität Wien, den ich leitete und an dem die besagten Personen teilnahmen. Der Kurs war im Besonderen für Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ausgelegt, stand aber auch Studierenden mit deutscher Erstsprache offen.

Insgesamt haben sechs Studierende Sprachenportraits angefertigt. Zwei davon waren Männer (beide mit anderen Erstsprachen als Deutsch) und vier Frauen (zwei davon mit anderen Erstsprachen als Deutsch, zwei mit Deutsch als Erstsprache).¹⁹ Um ihre Anonymität zu gewährleisten wurden ihnen Kürzel zugewiesen, bestehend aus einem Buchstaben („F“ für weibliche Studierende und „M“ für männliche Studierende) und einer zufällig ausgewählten Zahl. Des Weiteren wurden bei der ersten Datenerhebung einige biographische Eckdaten erhoben: das Alter, die Geburtsländer (welches in diesen Fällen auch die Länder waren, in denen die Personen aufgewachsen und sozialisiert wurden), ihre Erstsprache(n), die Dauer des Aufenthalts in Österreich und wie lange sie schon die deutsche Sprache erlernen.

Alle sechs Teilnehmer und Teilnehmerinnen fertigten bei der ersten Datenerhebung ein Portrait an. Vier davon (M1, F1, F2 und F3) zeichneten einen Monat später ein zweites Portrait (zweite Datenerhebung) und einer Person (M1) zeichnete fast ein halbes Jahr später noch ein drittes Portrait (dritte Datenerhebung). Bei allen drei Erhebungen wurde außerdem

¹⁹ An dieser Stelle verzichte ich darauf, die Personen mit nicht-deutscher Erstsprache in die Kategorien „Deutsch als Fremdsprache“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ einzuteilen, da diese Zuordnung nicht immer eindeutig ist.

ein Gespräch geführt, welches aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert wurde. Vor ihrer Teilnahme an der Untersuchung kannten sich nur die beiden Männer, alle anderen lernten sich erst in der Gruppe kennen. Die Gruppe war sehr heterogen. Bis auf die Tatsache, dass alle Teilnehmenden an der Universität Wien studieren, haben die Personen fast nichts gemein.

M1

M1 ist männlich, Student und 25 Jahre alt. Er wurde in Ungarn geboren und bezeichnet sowohl Ungarisch als auch Mongolisch als seine Erstsprachen. Er lebt zum Zeitpunkt der Befragung seit 4 Jahren in Österreich und lernte genauso lange Deutsch.

M2

Die Person mit dem Kürzel M2 ist männlich, Student, 25 Jahre alt und wurde in Georgien geboren. Die georgische Sprache bezeichnet er als seine Erstsprache. Zum Zeitpunkt der Befragung ist M2 drei Jahre in Österreich. Deutsch hat er nach eigenen Aussagen zwei Jahre lang gelernt.

F1

Die Person mit dem Kürzel F1 ist weiblich, Studentin und 30 Jahre alt. Sie wurde in der Türkei geboren und ist mit den Sprachen Türkisch und Kurdisch aufgewachsen. Sie lebte zum Zeitpunkt der Befragung seit vier Jahren in Österreich und lernte seit drei Jahren Deutsch.

F2

F2 ist weiblich, 57 Jahre alt und studiert ebenfalls. Sie ist in Österreich geboren und mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen.

F3

F3 ist weiblich, Studentin und 23 Jahre alt. Sie ist in Österreich geboren und mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen.

F4

Die Person mit dem Kürzel F4 ist weiblich, Studentin und 28 Jahre alt. Sie ist in Bulgarien geboren, aufgewachsen und bezeichnet Bulgarisch als ihre Erstsprache. Zum Zeitpunkt der Befragung ist sie ein Jahr in Österreich. Sie hat Deutsch schon im Gymnasium gelernt und besucht seit Beginn ihres Aufenthalts in Österreich zusätzlich Deutschkurse.

3.3 Datengenerierung

3.3.1 Setting und verwendete Materialien

Die für die Analyse und die Beantwortung der Fragen verwendeten Daten wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten erhoben.

Die erste Datenerhebung fand am 13. Mai 2015 in einem Hörsaal der Universität Wien statt. Anwesend waren, einschließlich der Verfasserin der Arbeit (K.D.), sieben Personen (M1, M2, F1, F2, F3, F4, und K.D.) Die Personen saßen sich an Tischen, welche zu einer annähernd rechteckigen Form zusammengeschoben worden waren, gegenüber. Bei der ersten Datenerhebung wurden die Teilnehmenden außerdem gebeten auf ein Datenerhebungsblatt einige biographische Eckdaten anzugeben.

Die zweite Datenerhebung fand am 17. Juni 2015 im selben Hörsaal der Universität Wien statt. Anwesend waren, einschließlich der Verfasserin der Arbeit, fünf Personen (M1, F1, F2, F3, F4 und K.D.). Auch hier saßen die Personen an Tischen, welche zu einer annähernd rechteckigen Form zusammengeschoben worden waren.

Die dritte Datenerhebung fand am 09. Dezember 2015 in einem zur Universität Wien gehörenden Gebäude statt. Anwesend waren die Verfasserin der Arbeit und M1, beide saßen übereck an einem Tisch.

Die verwendeten Materialien in allen drei Datenerhebungen waren drei verschiedene leere Sprachenportraits (siehe Anhang), welche zum einen aus Busch (2013) und Krumm und Jenkins (2001) entnommen wurden. Zum Ausmalen der Portraits wurden den Teilnehmenden Filzstifte angeboten.

3.3.2 Verwendete Sprachenportraits

Den an der Untersuchung teilnehmenden Personen wurden für die Anfertigung der Sprachenportraits drei verschiedene Umrisse angeboten: Nr. 1 wurde aus der Publikation von

Busch (2013:48) entnommen und zeigt die Umrisse eines stilisierten, geschlechtsneutralen Menschen. Der Mensch verfügt über einen Kopf, Rumpf, Beine und Arme, die Hände und die Füße sind mit Zehen ausgestattet. Der rechte Arm ist wie zum Gruß erhoben.²⁰

Die Portraits Nr. 2 und 3 wurden beide aus dem Werk von Krumm und Jenkis (2001:100-101) entnommen.²¹ Nr. 2 zeigt den Umriss eines stilisierten Menschen, dem man das männliche Geschlecht zuweisen kann. Im Gegensatz zu Umriss Nr. 1 sind bei dieser Darstellung neben einem Kopf, Rumpf, Armen, Beinen, Händen und Füßen auch Ohren und ein Hals zu erkennen. Des Weiteren ist durch einen kleinen Bruch in der Linienführung bei Armen und Beinen Kleidung angedeutet, auch Schuhe sind erkennbar. Umriss Nr. 3 kann als Pendant zu Umriss Nr. 2 begriffen werden. Dieser Umriss hat eindeutig weibliche Attribute. Zusätzlich zu sämtlichen Eigenschaften von Umriss Nr. 2 verfügt Nr. 3 außerdem über etwa kinnlange Haare und trägt einen Rock oder ein Kleid. Lediglich die Ohren fehlen hier, bedingt durch die angedeuteten Haare.

Die Teilnehmenden konnten am Anfang des Gesprächs auswählen, welche Silhouette sie am ehesten ansprach. Bei der ersten Datenerhebung wählten drei Personen den annähernd „geschlechtsneutralen“ Umriss Nr. 1 (M1, M2 und F3), eine Person Umriss Nr. 2 (F1) und zwei Personen Umriss Nr. 3 (F2 und F4).

Bei der zweiten Datenerhebung wählte eine Person Umriss Nr. 1 (F3), zwei Personen Nr. 2 (F1 und M1) und eine Person Nr. 3 (F2). Nur eine Person entschied sich im bei der zweiten Datenerhebung für einen anderen Umriss (M1), alle anderen blieben dem einst gewählten Typus treu.

3.3.3 Allgemeines zu den Datenerhebungen

3.3.3.1 Erste Datenerhebung

Die erste Datenerhebung diente vor allem dazu, den Teilnehmenden das Konzept des Sprachbewusstseins näher zu bringen und sie dazu zu bringen, sich auf eine andere, neue Art und Weise mit ihrem sprachlichen Repertoire zu beschäftigen. Der individuelle, multimodale und kreative Zugang zur eigenen Sprachlichkeit war für die Studierenden bis dato neu. Die Teilnehmenden nahmen, obwohl anfangs teilweise skeptisch, gerne die Gelegenheit wahr, von ihren Sprachen zu erzählen und Privates preiszugeben.

²⁰ Lagebeschreibungen „rechts“ und „links“ sind im Folgenden immer aus der Sicht des Betrachters verwendet, wie es in der Bildbeschreibung üblich ist.

²¹ Die Formen wurden ursprünglich von Ursula Neumann erdacht (vgl. Gogolin 2015: 295).

Nach der Einführung (1; 1-48), die durch Fragen und Unklarheiten auf Seiten der Teilnehmenden geprägt war, wurden die Sprachenportraits angefertigt. Auffallend war, dass sie einige Probleme mit dem offenen und kreativen Charakter der Aufgabe hatten. Vor allem ein Teilnehmer (M2) schien den Sinn der Aufgabe nicht ganz zu begreifen. Doch auch er fertigte ein Portrait an und zog einen Mehrwert aus dieser Erfahrung. Der Anfertigung der Portraits folgte deren Beschreibung. Die Länge der Beschreibungen der Portraits war sehr unterschiedlich. Einige Teilnehmenden (F1 und F4) taten dies mit nur wenigen Sätzen, während andere (M1, M2, F2, und F3) eine längere Erzählung generierten.

3.3.3.2 Zweite Datenerhebung

Die zweite Datenerhebung dauerte etwas länger als die erste, obwohl, da M2 und F4 fehlten, weniger Personen als bei der ersten Erhebung anwesend waren. Die Teilnehmenden gestalteten ihre Redebeiträge frei und übernahmen größtenteils die Organisation des Gesprächsverlaufs.

Einleitend wurden sie gefragt, wie sie das Zeichnen der letzten Portraits empfunden hatten und ob sie seither an diese Form der Sprachreflexion gedacht hatten. Danach wurde das Thema Mehrsprachigkeit behandelt, welches bald eine Eigendynamik entwickelte und die „Wichtigkeit“ von spezifischen sprachlichen Ressourcen im globalen Zusammenhang behandelte. Zum Schluss des Gesprächs zeichneten die Teilnehmenden ein weiteres Portrait und beschrieben es anschließend.

3.3.3.3 Dritte Datenerhebung

Die dritte Datenerhebung stellte eine besondere Einheit dar, da bei dieser Einheit nur ein Teilnehmer (M1) anwesend war, der sich aber umso intensiver mit seinen sprachlichen Ressourcen auseinandersetzte. In diesem Gespräch ging es vor allem um seine persönliche Bewertung der Wertigkeit bzw. Wichtigkeit seiner Sprachen und was sich in den letzten Monaten verändert hatte. Der Ablauf dieser Datenerhebung ähnelte der zweiten. Nach der anfänglichen Frage, was ihm vom Anfertigen der letzten Portraits in Erinnerung geblieben war und welche Eindrücke dies auf ihn gemacht hatte, fertigte M1 ein weiteres Portrait an. Er ließ sich viel Zeit bei dieser Aufgabe und kommentierte das Portrait dann ausführlich. Danach hatte er die Möglichkeit, sich noch einmal intensiv mit allen von ihm angefertigten Portraits auseinanderzusetzen, diese zu vergleichen und seine Gedanken dazu zu artikulieren.

3.4 Gespräche und Transkription

3.4.1 Die Gespräche

Die Gespräche mit den Studierenden wurden in deutscher Sprache geführt und hatten teils einen sehr freien und narrativen Charakter, teils den Charakter von fragengeleiteten Interviews und können nach der Definition von Froschauer und Lueger (2003: 34-35) zu den qualitativen Interviews gezählt werden. Qualitative Interviews sind sehr offen und frei geführte Interviews. Durch diese offene Gesprächsführung ist die Thematik nur sehr grob vorgegeben und die befragten Personen haben bei der Gestaltung ihrer Redebeiträge große Freiheiten. So wird die Perspektive der Befragten in der Vordergrund gerückt. Sie haben die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu setzen und Dinge anzusprechen, die ihnen wichtig sind. Der oder die Forschende bekommt dadurch die Chance, einen Einblick in die Lebenswelt der Beteiligten zu erhalten (vgl. Froschauer & Lueger 2003: 35).

3.4.2 Die Befragungssituation

Eine Befragungssituation ist in der Regel eine asymmetrische Situation. Auf der einen Seite ist die interviewende Person, welche die Fragen stellt, auf der anderen Seite die interviewte Person, welche die Antworten gibt. Ob sich die Beteiligten darüber im Klaren sind oder nicht: Diese Asymmetrie hat unweigerlich Auswirkungen auf die Situation, die beteiligten Personen, ihr Verhalten und die Aussagen, die diese tätigen und damit auch auf die Ergebnisse, die eine Analyse der Situation erzielen (vgl. Bourdieu 2005: 394). Bei Interviews, Befragungen oder einfachen Gesprächen mit Personen mit einer anderen Erstsprache als der in der Kommunikationssituation verwendeten Sprache, in einem Land, welches nicht das Herkunftsland derselben ist, wächst die Asymmetrie um ein vielfaches (vgl. Riemann 2003: 5). Bourdieu spricht von einer „symbolischen Gewalt“, welche im Verlauf des Interviews von der bzw. dem Interviewenden ausgeübt wird (Bourdieu 2005: 394). Um diese Effekte zu reduzieren sollte man versuchen, diese „symbolische Gewalt“ so weit wie möglich zu reduzieren. Bourdieu liefert hierzu wichtige Hinweise. So sollte die Person, welche die Rolle des oder der Befragenden inne hat, beispielsweise versuchen aktiv und methodisch zuzuhören und vermitteln, dass sie sich in den oder die anderen gedanklich hineinversetzen kann, zu signalisieren, dass man die andere Person versteht und das Interview auf ruhige und verständige Weise führen (Bourdieu 2005: 394-395).

Auch die Gesprächssituation, in der sich die befragten Studierenden befanden, stellt eine solche asymmetrische Situation dar, obwohl es sich nicht um „klassische“ Interviews mit einer klaren Frage-Antwort Struktur handelte, wie sie Bourdieu bei seinen Ausführungen vor allem beschreibt. Abgesehen von der von einigen Menschen eventuell als unangenehm empfundenen Situation vor einer Gruppe zu sprechen, kommt hinzu, dass das Sprachenrepertoire bzw. die Sprachbiographie der Teilnehmenden oft mit Emotionen besetzt und an Lebensentscheidungen (beispielsweise Migration) geknüpft ist. Um dieses Machtgefälle etwas aufzulockern hielt ich mich an die Vorschläge von Bourdieu. Ich hörte aktiv zu, zeigte Empathie und begegnete den Studierenden auf Augenhöhe. Zum einen stellte ich erzählgenerierende Fragen, hielt mich in meiner Rolle als Interviewerin soweit wie möglich zurück und ließ die Studierenden frei und assoziativ erzählen. Sie sollten die Möglichkeit haben, ihre Erzählungen selbst zu strukturieren, Schwerpunkte zu setzen und ihnen wichtige Themen anzusprechen. Zum anderen stellte ich auch vorher überlegte bzw. spontan aufgekommene Fragen. Da mich primär sehr persönliche, emotional erlebte Aspekte interessierten, sollten die Teilnehmenden möglichst nicht das Gefühl haben „ausgefragt“ zu werden.

3.4.3 Transkription der Gespräche

Mündliche Kommunikation zeichnet sich durch Flüchtigkeit aus. Will man mit Gesprächen arbeiten, sie erforschen und zum Zwecke wissenschaftlicher Fragestellungen analysieren, empfiehlt es sich, diese Gespräche aufzuzeichnen und zu verschriftlichen. Auch die im Zuge dieser Arbeit aufgenommenen Gespräche wurden transkribiert (im Anhang). Zur besseren Lesbarkeit und da eine allzu genaue Repräsentation des Gesprochenen (wie Dehnung von Vokalen etc.) für den Zweck der Arbeit nicht notwendig ist, wurde auf eine Feintranskription im linguistischen Sinne verzichtet. Zu den Phänomenen gesprochener Sprache, welche verschriftlicht wurden, gehören Pausen, Betonungen, Wortabbrüche, Selbstkorrekturen, Wortwiederholungen, Rezeptionssignale (z.B.: *hm hm*) und Partikel (*ähm*). Außerdem wurden einige umgangssprachliche Phänomene wie die Tilgung von Wortauslauten (*is* statt *ist*, *hab* statt *habe*) beibehalten.

3.4.4 Analyse der Gespräche – Themenanalyse

Um die geführten Gespräche zu analysieren und Antworten auf die Fragestellung(en) zu finden, habe ich mich an der *Themenanalyse* von Froschauer und Lueger orientiert (vgl.

Froschauer & Lueger 2003). Die Themenanalyse ist eine Form der Auswertung von Gesprächen. Kern der Themenanalyse ist es, sich einen „*Überblick* über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden.“ (Froschauer & Lueger 2003:158; Hervorhebung im Original). Eine Variante der Themenanalyse ist das „Textreduktionsverfahren“. Dabei wird der Text auf seine zentralen Themen konzentriert. Diese Herangehensweise empfiehlt sich vor allem, wenn es darum geht größere Mengen an Text zu analysieren und wenn der „manifeste Gehalt“ von Aussagen untersucht werden soll. So lassen sich Meinungen und Einschätzungen sehr gut beforschen und die interpretative Leistung wird auf ein Minimum reduziert (vgl. Froschauer & Lueger 2003: 158-159). an denen man das Thema festmachen kann. Dabei muss nicht sequentiell vorgegangen werden, die zu einzelnen Themen gehörenden Textstellen werden zusammenfassend dargestellt. So können auch mehrere Gespräche verdichtet und zu übergreifenden Themenblöcken konzentriert werden (vgl. Froschauer & Lueger 2003: 160). In der Themenanalyse werden fünf Fragen als Anhaltspunkte zur Textreduktion und Herausarbeitung der Themenblöcke hinzugezogen: Was ein Thema ist hängt dabei von der Forschungsfrage bzw. dem Forschungsinteresse ab. Ist ein Thema anhand einer Textstelle gefunden, werden weitere passende Textstellen identifiziert,

- a) „Was ist ein wichtiges **Thema** und in welchen Textstellen kommt dieses zum Ausdruck?
- b) Was sind **zusammengefasst die wichtigsten Charakteristika eines Themas** und in welchen **Zusammenhängen** taucht es auf?
- c) In welcher Abfolge werden die Themen zur Sprache gebracht?
- d) Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen **Unterschiede** in den Themen auf?
- e) Wie lassen sich die besonderen **Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?**“ (Froschauer & Lueger 2003: 160-162, Hervorhebungen im Original)

In der vorliegenden Arbeit wurde die Themenanalyse insofern abgewandelt, als dass ein Fokus auf den sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden, der sprachlichen Kommentierung der angefertigten Portraits und den Äußerungen über diese in den anschließenden Gesprächen lag. Ein „Thema“ war also beispielsweise eine „sprachliche Ressource“, die anhand der Portraits und der Gespräche identifiziert wurde (gemäß Punkt a) der Themenanalyse). Außerdem wurde herausgearbeitet, wie diese sprachliche Ressource beschrieben wurde, also deren Charakteristika (vergleichbar mit Punkt b). Insbesondere bei der Beschreibung der Portraits ist auch die Reihenfolge, in der die sprachlichen Ressourcen genannt werden, ein interessantes Analyseobjekt (gemäß Punkt c). Auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Ressourcen innerhalb und zwischen den Datenerhebungen wurden behandelt (vergleichbar mit Punkt d). Schließlich werden die Beschreibungen und Charakteristika der einzelnen

Ressourcen in den Kontext der Forschungsfrage integriert (gemäß Punkt e) der Themenanalyse).

Nicht nur einzelne Ressourcen kristallisierten sich so als Themen heraus, sondern auch andere Themenfelder, die „Ressourcen-übergreifend“ waren und die jeder der Teilnehmenden mit anderen Sprachen verband. Beispielsweise waren dies die emotionale Wichtigkeit von bestimmten Sprachen für die Teilnehmenden, die Stellung der jeweiligen Erstsprachen und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. Diese Themen werden in Kapitel 4 genauer vorgestellt.

3.5 Zusammenfassung von Kapitel 3

In Kapitel 3 wurde die in der Arbeit verwendete Methode vorgestellt. Zunächst wurden die Fragestellung, die daraus abgeleiteten Unterfragen und die Herangehensweise angeführt. Danach folgte eine Beschreibung der Teilnehmenden und des Zugangs zu denselben. Die Beschreibung der Datengenerierung bezog sich zum einen auf die Beschreibung des Settings, der verwendeten Materialien (insbesondere der Sprachenportraits), zum anderen auch auf eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Datenerhebungen. Im nächsten Abschnitt des Kapitels wurden die verwendeten Transkriptionskonventionen vorgestellt. In Form eines Exkurses wurde ein kurzer Einblick in die Verteilung der Machtverhältnisse in Befragungssituationen nach Bourdieu (2005) gegeben. Schließlich wurde die Themenanalyse vorgestellt, an deren Fragen ich mich bei der Analyse der Gespräche in Hinblick auf die sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden und deren Einstellungen gegenüber denselben orientierte.

4 ANALYSE

Im Folgenden wird die Analyse der Äußerungen der Teilnehmenden und die Analyse der Sprachenportraits vorgestellt. Die Aussagen stammten zum Großteil aus den ersten beiden Datenerhebungen. Die dritte dient als eine zusätzliche Erhebung und wird nur stellenweise hinzugezogen. Nicht alle Teilnehmenden haben gleich viel zu den Gesprächen beigetragen. Die meisten Aussagen stammen von M1, F1, F2 und F3, da diese an den Datensitzungen 1 und 2 teilnahmen. Die wenigen Aussagen von M2 und F4 sollen deswegen aber nicht a priori ausgeschlossen werden, da auch sie interessante Informationen liefern.

Der Themenanalyse folgend werden die in der Beschreibung der Sprachenportraits und in den Gesprächen angesprochenen Themen gemeinsam behandelt und in Themenblöcke zusammengefasst.²²

4.1 Die sprachlichen Ressourcen

Um die Fragestellung beantworten zu können, habe ich zunächst die sprachlichen Ressourcen identifiziert, über die die Teilnehmer und Teilnehmerinnen verfügen bzw. welche sie in ihre Portraits zeichneten. Dazu dienten zum einen die Sprachenportraits, zum anderen die Erzählungen und Äußerungen der Teilnehmenden. Jede einzelne teilnehmende Person malte in sein Portrait fünf bis acht sprachliche Ressourcen.²³

Zu den sprachlichen Ressourcen, die von der Gruppe insgesamt angegeben wurden, gehörten (in beliebiger Reihenfolge): Deutsch, Englisch, Türkisch, Kurdisch, Französisch, Italienisch, Latein, Russisch, Polnisch, Georgisch, Portugiesisch, BKS (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch), Mongolisch, Ungarisch, Altgriechisch, Bulgarisch, Griechisch, Körpersprache, Salzburger Dialekt und Waldviertler Dialekt. Deutsch und Englisch waren Teil eines jeden Portraits und nahmen auch sehr prominente Stellungen in den Äußerungen der Teilnehmenden dar. Die sprachlichen Ressourcen, die die Teilnehmenden nannten, waren:

M1: Mongolisch (L1), Ungarisch (L1), Englisch, Französisch, Latein, Deutsch

²² Wird im folgenden Teil der Arbeit auf eine Stelle im Transkript Bezug genommen, so bezieht sich die Zahl vor dem Semikolon auf die Nummer des Transkripts und die dahinter auf die Zeilennummer. Bezeichnungen wie (M1 (1)) beziehen sich auf ein Sprachenportrait im Anhang.

²³ Da es mir ein Anliegen war, die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden möglichst authentisch darzustellen, entschied ich mich, die Bezeichnungen, die die Teilnehmenden verwendeten, beizubehalten.

M2: Georgisch (L1), Polnisch, Russisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, (Türkisch)²⁴

F1: Türkisch (L1), (Kurdisch)²⁵ Deutsch, Englisch, Französisch, Latein

F2: Deutsch (L1), Griechisch, Französisch, Latein, Italienisch, Englisch, Waldviertler Dialekt, Körpersprache

F3: Deutsch (L1), Salzburger Dialekt, Italienisch, Englisch, Portugiesisch, Französisch, Latein, BKS (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch)

F4: Englisch, Deutsch, Altgriechisch, Latein, (Bulgarisch L1)²⁶

Die Teilnehmenden kommentierten nicht jede sprachliche Ressource gleichermaßen intensiv und emotional. Manche Sprachen regten sie zu einer intensiven Kommentierung oder gar der Erzählung einer kleinen Geschichte an, andere wiederum wurden nur kurz erwähnt. Dadurch eigneten sich einige sprachliche Ressourcen mehr, andere weniger gut zur weiteren expliziten Bearbeitung. Zu den Sprachen, welche oft thematisiert wurden, gehörten allen voran Deutsch und Englisch, weshalb sie im folgenden Abschnitt jeweils eigens behandelt werden.

Die übrigen Ressourcen wurden weniger häufig erwähnt, so dass eine separate Abarbeitung nach Sprachen oder nach Teilnehmenden aufgeschlüsselt weniger sinnvoll erschien. Es kristallisierten sich einige Tendenzen und Themenfelder heraus, die „Ressourcen-übergreifend“ bzw. „Repertoire-übergreifend“ waren und die jeder und jede der Teilnehmenden mit anderen Sprachen verband. Diese wurden herausgearbeitet und werden im Folgenden dargestellt. Diese Themenfelder entstanden vor allem aus den Aussagen der Gespräche 1 und 2.

Auffallend ist, was für ein reiches Repertoire an Sprachen ausnahmslos alle Teilnehmenden der Gruppe haben und wie groß und vielfältig die individuelle Mehrsprachigkeit der Gruppe ist. Selbst die innere Mehrsprachigkeit ist zum Thema geworden. Sowohl F2 als auch F3, welche beide Deutsch als Erstsprache haben, haben in ihren Portraits nicht nur die (österreichisch-) deutsche Standardsprache, sondern auch Varianten der deutschen Sprache (Waldviertler und Salzburger Dialekt) dargestellt.

²⁴ M2 hat die Ressource „Türkisch“ in seiner Erzählung erwähnt, aber nicht in sein Portrait gezeichnet.

²⁵ F1 hat Kurdisch in einem Erhebungsblatt als eine ihrer Erstsprachen genannt, ist aber weder in ihrem Sprachenportrait noch in dem Gruppengespräch auf diesen Teil ihres Repertoires eingegangen.

²⁶ F4 hat ihre Erstsprache Bulgarisch nicht explizit im Portrait benannt.

4.2 Emotionale und gesellschaftliche „Wichtigkeit“

„wenn ich reden kann, dann muss ich net irgendwie so blöd umadumwacheln“ (F2, 2; 128-129).

Im Verlauf des zweiten Gesprächs kam die Sprache auf das Thema, „Wichtigkeit“ oder „Wertigkeit“ der einzelnen sprachlichen Ressourcen für die Teilnehmenden. Dabei schienen vor allem zwei Faktoren eine große Rolle zu spielen. Zum einen die „emotionale Wichtigkeit“ der sprachlichen Ressource, zum anderen deren „gesellschaftliche Wichtigkeit“. In ihren Redebeiträgen thematisierten F2 und M1 diese beiden Faktoren sogar explizit und gaben (in ihren eigenen Worten) an, dass sie bewusst zwischen der „emotionalen“ oder auch persönlichen und der „gesellschaftlichen Wichtigkeit“ unterscheiden würden:

F2: „Mit wichtig also (.) wenn ich das jetzt so quasi so für mein [STUDIUM] ja oder oder so betrachte, dann ist das Englisch wichtig (.) aber wenn ichs für mein Herz betrachte, dann ist Italienisch für mich wichtig, obwohl ichs nicht wirklich kann, aber es is total wichtig für mich (.) also jetzt für mich wirklich als Person.“ (2; 230-233).

M1: „Ja also (räuspern) ähm in Europa ist es Englisch und Deutsch für mich (.) weil eben fürs Studium für die Arbeitswelt und (.) ja (1.0) aber für mich is äh zum Beispiel (.) wäre (.) Französisch Italienisch Spanisch wichtiger als alle anderen Sprachen weil ich diese Sprachen sehr schön finde und so [KD: hm hm] und ja (.) ich glaube es ist also die die Sprachen sind so wie Werkzeuge und äh ich mag dieses Werkzeug besser als den (.) zu verwenden (.)“ (2; 238-242)

Sowohl F2 als auch M1 sind der Meinung, dass es Sprachen gibt, die fürs Studium, für Europa, für die Arbeit wichtig sind, und wiederum Sprachen, die für sie selbst auf persönlicher, emotionaler Ebene wichtig sind. Diese letzteren Sprachen beschreiben sie sehr gefühlsbetont. Für F2 ist dies Italienisch, diese Sprache ist für ihr „Herz“ wichtig, obwohl sie die Sprache nicht gut kann. Fürs Studium auf der anderen Seite ist Englisch wichtig. Für M1 sind Deutsch und Englisch „eben“ fürs Studium und die Arbeitswelt wichtig, aber für ihn persönlich ist es Französisch, Italienisch und Spanisch.

In dieser Beobachtung spiegeln sich zwei Einflussfaktoren auf Spracherleben wider, die auch Busch beschreibt (2010: 58): biographische Erfahrungen der Individuen und die gesellschaftliche Umgebung, in der sie leben. Beide beeinflussen die Bewertungen und Einstellungen von Individuen hinsichtlich ihres sprachlichen Repertoires.

4.2.1 Emotionale Wichtigkeit

Die emotionale Bindung zu einzelnen sprachlichen Ressourcen, deren emotionale Wichtigkeit für die Teilnehmenden, brachte die ausdrücktesten Metaphern hervor und war die stärkste Motivation für Erzählungen. Auffallend oft waren dies jene Sprachen, die die Teilnehmenden

noch nicht konnten, später noch lernen wollten, oder gerade dabei waren zu lernen: M1 malte die französische Sprache in Form eines roten Herzens nicht nur sehr prominent in die Mitte seiner Figur (siehe M1 (1)), sondern er begann auch seine Beschreibung damit (1; 91).

M1: „Ich hab da auch ein Herz- [...] weil ahm und das ist die französische Sprache. Ich kann kein Französisch aber ich möchte ich hab vor irgend- ah irgendwann mal Französisch wie meine Muttersprache beherrschen (.) und (.) ich finde die französi- französische franzö-sische Sprache sehr schön und ja deshalb so wie ein Herz [...]und ich mag hör- auf Französisch hören wenn französische sprechen ich liebe es“ (1; 91-96).

M1 kann nach eigener Aussage zwar kein Französisch, möchte es aber irgendwann einmal lernen, und dann „so gut wie seine Erstsprache beherrschen.“ Er findet sie Sprache sehr schön, weshalb er sich zur Form des Herzens entschlossen hat, und „liebt“ es, diese Sprache zu hören.

Und auch F2 wählt das Herz als Ort für eine Sprache, die sie noch nicht kann, aber in Zukunft können will. Dieses malt sie in den Umriss im oberen Bereich des Rumpfes, beschriftet es mit „italienisch“ und schreibt daneben sogar die italienische Phrase „Ciao Bella“. Und nicht nur das Herz hat sie als Ort für italienisch gewählt, sondern auch die Arme und Hände, die sie ebenfalls rot anmalt. Im Gespräch kommentiert sie dies folgendermaßen:

F2: „Ja mein Herz mein Herz schlägt für also für Italienisch das ich auch das ich weniger kann als wie Englisch aber (.) och Gott ich liebe diese Sprache und ich möchte es auch mal irgendwie können und die Hände auch weil manches Mal gestikulier ich da total wild herum ja und das glaub ich ist italienisch“ (1; 132-136).

Auch bei ihrem zweiten Portrait (F2 (2)) wählt F2 für die Repräsentation der italienischen Sprache ein Herz, diesmal sogar in doppelter Ausführung. Ein Herz, umgeben von einer roten, kreisrunden Fläche, zeichnet sie wieder in den oberen Bereich des Oberkörpers. Ein zweites lässt sie wie eine Sprechblase aus einem gemalten Mund entspringen. In dieses schreibt sie das Wort „Ciao“. Ebenso wie im ersten Portrait sind auch die Hände in der Farbe Rot ausgemalt:

F2: „ja mein Herz und auch die Hände sind italienisch weil äh also mein Herz sowieso das ist es einfach die Hände auf der einen Seite weil ich es halt doch nicht so gut kann und dann nimmt man irgendwie die Hände (.) und auf der anderen Seiten die Italiener einfach doch mit den Händen wild gestikulieren da reden selber“ (2; 429-432)

Obwohl F2 Italienisch nicht sehr gut kann und es erst lernen will, nimmt es in ihrer Erzählung und in ihren Portraits eine sehr wichtige Stellung ein. Wie stark der emotionale Wert der italienischen Sprache für F2 ist und wie unabhängig von deren tatsächlichen Beherrschung, zeigt die Äußerung, dass sie die Sprache nicht so gut könne wie Englisch, sie die italienische Sprache jedoch „liebt“, und ihr Herz für diese Sprache schlage. Die Verbindung der

italienischen Sprache mit dem Herzen ist für sie selbstverständlich: „ja mein Herz und auch die Hände sind italienisch weil äh als mein Herz sowieso das ist es einfach“ (2; 429).

F3 ist gerade dabei Portugiesisch zu lernen. Dementsprechend nimmt Portugiesisch in ihren Erzählungen einen wichtigen Platz ein. Portugiesisch verortet sie zum einen in ihrem Kopf, da es sie gerade „sehr beschäftigt“, zum anderen in ihren Füßen, da sie darin gerade ihre „ersten Schritte macht“:

F3: „dann hab ich da Portugiesisch das ist lila und das ist so da oben im Kopf weil ich das grad lern und es beschäftigt mich sehr und ähm und dann ist es in den Füßen weil ich meine ersten Schritte quasi mach und Französisch und Latein sind so meine Knieschützer wenn ich diese Schritte mach weil das mir sehr hilft dabei das jetzt zu lernen“ (1; 213-217)

Beim Lernen der portugiesischen Sprache helfen F3 die Sprachen Französisch und Italienisch. Diese fungieren als „Knieschützer“, ein sehr einprägsames Bild. Da das Lernen einer neuen Sprache – die ersten Schritte – oft sehr mühsam ist und man oft „hinfällt“.

Auch bei ihrem zweiten Portrait (F3 (2)) thematisiert F3, wie schwierig es ist, eine neue Sprache zu lernen. Sie verortet Portugiesisch bei ihrem Mund, die portugiesische Aussprache macht sie außerdem gerade „fertig“. Betrachtet man ihr Sprachenportrait, so hat sie die beiden Sprachen Portugiesisch und Italienisch in zwei entgegengesetzte Bereiche ihres Kopfes gezeichnet. Sie sagt, sie müsse diese beiden Sprachen „trennen“. Diese angesprochene „Trennung“ manifestiert sie auch visuell in ihrem Portrait.

F3: „und da ist dann so Italienisch auf der einen Seite und Portugiesisch auf der anderen Seite weil ich die grad trennen muss damit ich nicht ähm immer was italienisches sag wenn ich portugiesisch sprechen will und mein Mund ist Portugiesisch weil diese Aussprache mich fertig macht und ich die jetzt lernen will“ (2; 443-447).

F3: „und mein Herz brennt grade für Portugiesisch und Italienisch und Deutsch also das ganze zusammen“ (2; 451-452)

Genauso wie M1 und F2 das Herz als Platz für Sprachen verwenden, die sie sehr mögen und die sie in der Zukunft lernen wollen, verwendet F3 das Herz als Raum unter anderem für eine Sprache, die sie gerade lernt, für die ihr „Herz brennt“. Betrachtet man ihr zweites Portrait (F3 (2)), so erinnert die Form, die sie für diese Sprache verwendet hat, tatsächlich an ein brennendes Herz.

Und auch F1 und M2 betonen, dass sie die Französische Sprache, obwohl sie sie nicht beherrschen, sehr „schön“ finden (1; 120-121, 186-187). F1 zeichnet französisch sogar in den Hals, um zu versinnbildlichen, wie „schön die Stimme“ ist. (1; 120-121, 2; 394-395).

M1 verwendet für die lateinische Sprache ebenfalls eine sehr einprägsame Metapher. Er vergleicht Latein mit einem „Schatz“ (1; 109-112). Beherrscht er diese Sprache, so habe er Zugang zu weiteren Sprachen mit lateinischen Wurzeln, wie beispielsweise Italienisch, Französisch oder Spanisch. Aus diesem Grund habe er Latein in den Kopf gemalt. Hat er diesen Schatz im Kopf, kann er sich andere Sprachen leichter lernen.

Bei M2 zeigt sich ein bemerkenswertes Phänomen. Nach eigenen Angaben spricht er wenig bis kein Französisch und nur wenig Italienisch. Dennoch verortete er diese beiden Sprachen in seinem Portrait (1; 76-77, 172-173; M2 (1)). Türkisch auf der anderen Seite, zeichnete er nicht in sein Portrait. Er erwähnte in seiner Beschreibung, dass er Türkisch zwar gelernt habe, aber nicht gezeichnet habe (1; 77-78). Auf Nachfrage antwortete er, dass er diese Sprache nicht gezeichnet habe, weil er „Türkisch schon vergessen“ habe (1; 80), obwohl er einige Zeit in der Türkei gearbeitet und gelebt hatte. Türkisch – eine Sprache, mit der er durch seine Lebensumstände zwangsläufig wenigstens am Rande Kontakt hatte, die er auch gelernt hatte (1; 77-78) – war ihm, so meine Vermutung, beim Anfertigen seines Portraits nicht mehr als sprachliche Ressource präsent und damit nicht mehr „zeichenbar“ oder „zeichenwürdig“. Im Gegensatz dazu war es ihm wichtig, Französisch zu zeichnen und zu nennen – eine Sprache, die er nicht sprechen konnte, ihm aber sehr gut gefiel (1; 172-173).

Bei F1 lässt sich ein ähnliches Phänomen beobachten. Kurdisch, eine Sprache, mit der sie laut der erhobenen Daten aufgewachsen ist, taucht nicht mehr in ihren Portraits auf (F1 (1) und (2)). Französisch, eine Sprache, die sie nicht spricht, aber sehr schön findet, jedoch schon.

4.2.2 „Gesellschaftliche Wichtigkeit“

Ein weiterer Faktor, der dazu beitrug, wie die Teilnehmenden ihr sprachliches Repertoire beschrieben, war die „gesellschaftliche Wichtigkeit“ der Sprachen. Diese Wichtigkeit lässt sich fast als „Wert“ beschreiben, da einige der Studierenden Äußerungen tätigten, die den Eindruck erweckten, die Sprache sei eine Art „Währung“, ein „Kapital“. Dieser „ökonomische Wert“ wurde vor allem bei den Sprachen Deutsch und Englisch immer wieder thematisiert, weshalb diese beiden thematischen Felder im Folgenden beschrieben werden.

4.2.2.1 Deutsch

Deutsch ist eine der Sprachen, zu denen alle Mitglieder der Gruppe irgendeine Art von Bezug hatten. Deutsch war entweder Erst-, Zweit- oder Fremdsprache für sie, war die Sprache in der sie studierten und arbeiteten, die Sprache der Mehrheitsgesellschaft, in der sie lebten, die

Sprache, in der sie ihren Alltag in einer deutschsprachigen Stadt meisterten und die Sprache, in der sie miteinander (auch in dieser speziellen Situation) kommunizierten. In der untersuchten Gruppe nimmt Deutsch vor allem die Funktion einer Bildungssprache ein – zusätzlich zu ihrer Funktion als Erstsprache für F2 und F3, die in Österreich aufgewachsen sind.

Von den Teilnehmenden wird vor allem diese Funktion von Deutsch als Bildungssprache thematisiert. F3 zeichnete beispielsweise Deutsch in den rechten Arm weil sie im „Moment die ganze Zeit Deutsch schreiben muss für die Uni.“ (2, 447-448). Auch F2 verortet Deutsch im Kopf, da sie die Sprache „im Gehirn“ fürs Studium braucht (2; 428-429).

Auch F1 thematisiert, dass sie Deutsch fürs Studium braucht, aber relativiert dies sogleich, in dem sie sagt, dass es eigentlich viel wichtiger ist, dass sie gut Englisch kann. Wenn sie gut Englisch kann, dann kann sie ihr Studium „ganz leicht“ machen, da sie viele Vorlesungen und Proseminare auf Englisch besuchen kann (2; 259-260). Deutsch brauche man zwar fürs Studium, wie sie sagt, doch Englisch brauche man „fürs Leben“ (2, 260).

Auch F3 hat ein sehr abgeklärtes Bild von der deutschen Sprache und ihrer Wichtigkeit in der Gesellschaft:

F3: „Aber ich find zum Beispiel **hier** ist halt **Deutsch** so extrem wichtig und das find ich dann eben (.) komisch wenns eigentlich so lebensweltlich gesehen eigentlich ist es nicht wichtig, es ist von Institutionen her wichtig also die wollen irgendwie, dass du ein Sprachzertifikat hast, oder dass du auf der Uni alles auf Deutsch verfolgen kannst, aber in Wirklichkeit (.) für die Wissenschaft ist jetzt auch nicht so wichtig, dass du jetzt Deutsch kannst, du kannst jetzt alles auch auf Englisch lesen“ (2; 299-304)

Sie betont, dass „hier“ – ohne zu spezifizieren, was dieses „hier“ genau ist – „halt Deutsch so extrem wichtig“ ist. Durch die Verwendung des Wortes „halt“ legt sie die Vermutung nahe, dass es in ihren Augen so und nicht zu ändern ist. Diesem „hier“, in dem Deutsch „halt so extrem wichtig“ ist (es kann angenommen werden, dass sie das universitäre Umfeld meint), stellt sie die lebensweltliche, die alltägliche Wichtigkeit von Deutsch gegenüber. „In Wirklichkeit“ sei Deutsch auch für die Wissenschaft nicht wichtig, da man heutzutage alles auf Englisch auch lesen könne.

M2 wuchs mit einem sehr negativ besetzten Bild von Deutsch auf, was er vor allem auf den Klang der Sprache zurückführt:

M2: „als ich Kind war (.) Deutsch hat immer so schlecht geklingt dsch dsch dsch dsch [macht eine abrupte Handbewegungen dazu] so immer [lacht] und ich glaube nicht für mich sondern die zum Beispiel alle Länder die alle (.) so zusagen sowjetländische Länder [lacht] wir haben gedacht, dass Deutsch ist so schlecht ist so schlecht das ist das heißt fast fünfhundert Millionen Menschen

haben so gedacht weil ich und ich ich war in vielen Ländern in China und Indien und so weiter und Türkei und alle haben gesagt Deutsch ist so schlecht“ (1; 160-165)

Für ihn hat Deutsch „schlecht geklungen“. Er versucht diesen subjektiv wahrgenommenen Klang sogar lautmalerisch darzustellen: begleitet von Handbewegungen, als ob er etwas in der Luft schlagen würde, äußert er den Laut „dsch“ viermal hintereinander. Dies erinnert an das Wort „tusch“, welches man verwendet, um das Geräusch eines heftigen Aufpralls oder eines Schlages zu beschreiben. Dieses Bild der deutschen Sprache hatte er nicht alleine, wie er sagt, sondern „fast fünfhundert Millionen Menschen“. Nun, da er die Sprache versteht, ist „das [...] schon was anderes“ (1; 172). Sein Bild hat sich anscheinend gewandelt, jedoch geht er nicht mehr weiter auf dieses scheinbar andere Bild von Deutsch ein.

Bei der Beschreibung der deutschen Sprache in seinem Sprachenportrait äußert sich auch M1 eher zurückhaltend:

M1: „Deutsch (.) habe ich äh ja [M2 lacht] in den Körper gemalt mit gelb äh ja das das hat das ist einfach (.) Deutsch ja.“ (1; 106-107)

Während er seine anderen Sprachen mit Metaphern beschreibt (Ungarisch als die Sprache, in der er aufgestanden ist; Mongolisch und Englisch als Werkzeuge; Französisch, als Sprache, die er liebt und Latein als Schatz) beschreibt er Deutsch, die Sprache, welche er gelb in den Rumpf der Figur gemalt hat, nicht näher. Deutsch sei „einfach Deutsch“ – eine Aussage, die vor allem M2 sehr amüsant findet (1; 108).

Zusammenfassend liegt der „Wert“ der deutschen Sprache für die Studierenden der Gruppe vor allem in der Tatsache, dass Deutsch in Österreich die Sprache der Bildung ist. M1 und M2, welche beide eine andere Erstsprache als Deutsch haben, verbinden mit Deutsch negative oder neutrale Gefühle. F2 und F3 haben Deutsch zwar als Erstsprache, doch ist es vor allem die Funktion als Bildungssprache, die sie als Beschreibung der Stellung der deutschen Sprache in ihrem Leben ansprechen.

4.2.2.2 *Englisch*

Neben Deutsch ist Englisch die zweite sprachliche Ressource, die in jedem Portrait vorkommt und die von jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer beschrieben wird. Bei der Beschreibung der Portraits sind die teilnehmenden Studierenden in Bezug auf die englische Sprache im Allgemeinen eher zurückhaltend.

M2 nennt Englisch seine „zweite Sprache“, die er im Alter von drei oder vier Jahren gelernt hat (1; 71) und malt sie in seinem Portrait teilweise in Kopf und Oberkörper (M2 (1)). M1 hat

die englische Sprache in seine linke Hand gemalt und setzt diese Sprache mit einem „Werkzeug“ gleich (1; 106). Die Studentin F1 hat Englisch in ein Bein gemalt (F1 (1)) und meint, dass Englisch eine internationale Sprache ist, die man heutzutage einfach „braucht“ (1; 121-122).

F3 und F4 kommentieren die sprachliche Ressource Englisch in der Beschreibung ihres Portraits nicht sehr ausführlich. F4 kommentiert lediglich, dass sie – ebenso wie Deutsch – Englisch nicht so gut spricht (1; 148-149). Betrachtet man ihr Portrait, so hat sie Englisch (ebenso wie Deutsch) sowohl in den Kopf, als auch in ein Bein gemalt.

F3 erwähnt bei ihrer Beschreibung des Portraits Englisch ebenfalls nur kurz und beschreibt die Bedeutung bzw. die Funktion der Sprache vor allem in Relation zu Deutsch. Sie „[denkt] ein bisschen mehr Deutsch und [handelt] ein bisschen mehr Deutsch“ aber Englisch hätte fast schon die gleiche Stellung (1; 210-211).

Neben M1, der Englisch als Werkzeug bezeichnet, verwendet auch F2 zur Beschreibung von Englisch in ihrem Portrait eine Metapher. Für F2 ist Englisch „so im Bauchgefühl“. Sie beschreibt Englisch als eine Sprache, welche sie zwar in der Schule gelernt hat und so „irgendwie“ aber nicht sehr gut kann (1; 130). In ihrem Sprachenportrait stellt sie Englisch als „Knäuel“ in ihrer Magengegend dar (F2 (1)).

Vor allem im zweiten Gespräch geht es um die „Wichtigkeit“ der sprachlichen Ressource Englisch. Ausgehend von meiner Frage, wie sie Mehrsprachigkeit empfinden, ist die Sprache schnell auf die Bedeutung von Englisch gekommen. Es scheint, als ob eine Diskussion über Mehrsprachigkeit auch das Thema *Englisch als Weltsprache* beinhaltet.

Englisch ist sehr wichtig – ein Statement, welches an einigen Stellen des Gesprächs geäußert wurde (2; 265, 266-267, 273, 306). Nicht nur fürs Studium (2; 16-17, 256-260), sondern auch global (2; 273) und „fürs Leben“ (2; 260). F1 beschreibt Englisch als den „Mittelpunkt“ für Menschen (2; 15). Auffallend ist, dass Englisch in einigen Äußerungen als eine Art Gegenpol oder gar Alternative zu andern Sprachen, insbesondere Deutsch, thematisiert wurde. Andere Sprachen müsse man vor allem deswegen lernen, weil in manchen Gebieten die Einwohner und Einwohnerinnen nicht Englisch könnten oder nicht sprechen wollten:

F3: „Ja auf alle Fälle hm also global gesehen Englisch wobei ich auch schon erlebt hab dass / also es gibt einfach auch Umgebungen wo Englisch (.) wo du mit Englisch nicht weiter kommst“ (2; 273-275).

F3: „eigentlich ich find das gut dass es auch noch also dass man andere Sprachen auch lernen muss weil sonst wären ja alle irgendwie müsste es die ja auch nicht geben aber so geschätzt

natürlich wenn ich gut Englisch spreche finden das alle gut also ob ich aber ob ich jetzt gut (.) weiß ich nicht ich hab auch mal Bosnisch spre- gelernt ob ich das jetzt gut sprech das is allen eigentlich egal also ich fand das auch interessant aber nicht cool oder so.“ (2; 277-282)

M1: „Ich (war auch) ich war auch in Italien und äh wenn ich was auf Englisch gefragt habe dann obwohl die können wollen die nicht auf Englisch sagen unbedingt auf ihre Sprache [F3: hm hm] und deshalb äh in diesem Fall muss man ähm ihre Sprache lernen ja (.) damit man (.) weiter kommt.“ (2; 238-286)

Es scheint, als wäre Englisch die „erste Wahl“, die „Default“-Sprache, die man auf jeden Fall beherrschen sollte. Wenn man dann mal in Gegenden kommt, in denen man „mit Englisch nicht weiter kommt“ (eine Phrase, die sowohl M1 als auch F3 verwendeten) „muss man“, wie M1 es formuliert eine andere „Sprache lernen ja (.) damit man (.) weiter kommt“ (2; 285-186). F3 empfindet, dass eine gute Beherrschung der englischen Sprache „alle gut finden“. Dies ist gesellschaftlich wichtig und wird honoriert. Die gute Beherrschung anderer Sprachen, wie beispielsweise Bosnisch, sei „allen eigentlich egal“ (2; 280-281).

Die Wichtigkeit von Englisch in Bildung und Studium wird vor allem von F1 betont und von ihr durch die „Unwichtigkeit“, oder vielmehr „Entbehrlichkeit“ von Deutsch ausgedrückt:

F1: „Englisch Mittelpunkt für Mensch braucht jede Studentin braucht Englisch (ja, ja) deswegen logisch“ (2; 16-17)

F1: „Englisch [KD: Ja?] ich denke Englisch wenn ich Englisch gut sprechen kann kann ich äh mein Studium ganz ganz leicht weiter machen (.) viele Vorlesungen und äh Proseminare äh kann man äh über äh auf Englisch akzeptieren [KD: hm hm] viele Vorteile und für Leben auch ist äh wichtig ist (.) Englisch Sprache (.) Deutsch ja für Studium braucht man Deutsch aber für Leben für Studium beides ähm (.) braucht man äh Englisch denke ich“ (2; 256-260)

F1: „Aber Englisch [lacht] wenn ich Englisch wüsste brauchte ich nicht äh (.) so stark Deutsch (.) so bissl ich ich lerne Deutsch [KD: ja] schlecht oder gut, aber Englisch ist wirklich (.) wichtig [KD: ja] wenn man ein Reise gemacht oder für jeden Fall [KD: ja] nicht für äh nur Wissenschaften Fall [KD: ja] für jeden Fall man braucht Englisch“ (2; 309-312)

F1 drückt aus, dass sie durch die Beherrschung von Englisch ihr Studium „ganz leicht weiter machen kann“. Viele Vorlesungen und Seminare werden auf Englisch angeboten, bzw. Lehrende akzeptieren eine Arbeit in englischer Sprache. Die relative „Unwichtigkeit“ von Deutsch im Gegensatz zu Englisch scheint für F1 besonders ausgeprägt zu sein. So meint sie des Weiteren, wenn sie besser Englisch könnte, bräuchte sie Deutsch nicht so „stark“ („wenn ich Englisch wüsste brauchte ich nicht äh (.) so stark Deutsch“). Englisch bringe viele Vorteile und sei wirklich wichtig.

Auch F3 nennt das „Gegensatzpaar“ Deutsch und Englisch in Studium und Bildung. Für die Wissenschaft, so meint sie, sei es jetzt „in Wirklichkeit“ auch nicht wichtig, dass man Deutsch kann, da man inzwischen „alles auch auf Englisch lesen“ könne (2; 302-304).

Die Beherrschung der englischen Sprache vermittelt F2 Sicherheit (2; 318). Auch F1 fühlt sich sicher, wenn sie die englische Sprache kann. Sie verwendet dabei die sehr treffende Metapher, dass die englische Sprache für sie „wie ein Geldbörse“ sei (2; 321). Die sprachliche Ressource wird in diesem Vergleich wortwörtlich zur ökonomischen Ressource. Beherrscht man diese Sprache gut, hat man diese Ressource bei sich, trägt man sie wie eine Geldbörse mit sich herum und kann sie, wenn nötig, überall einsetzen – eine Art internationale Währung, die in ihrer Vorstellung überall gilt. F3 empfindet dies ähnlich: „Also mit Englisch kann man überall einreisen“ (2; 315).

Englisch wird, ähnlich wie Deutsch, vor allem wegen seines gesellschaftlichen Potentials geschätzt. Zum einen ist die Beherrschung wichtig fürs Studium, zum anderen dient Englisch als lingua franca als Verständigungsmittel. Auffallend oft ist Englisch der eine Teil einer Gegenüberstellung von Sprachen, die anscheinend in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander stehen. Im Bildungsbereich ist der andere Teil dieser Gegenüberstellung ganz klar Deutsch, ansonsten sind es im Grunde alle anderen sprachlichen Ressourcen.

4.3 Die „Muttersprache“²⁷

Essentieller Bestandteil eines jeden individuellen sprachlichen Repertoires ist (sind) die jeweilige(n) Erstsprache(n) – die Sprache(n), welche als erste erworben wurde(n). Meist ist (sind) dies die Sprache(n) der Eltern, der Großeltern, der Familie. Die Bedeutung der Erstsprache(n) für die Persönlichkeitsentwicklung wurde bereits in Kapitel (2.1.1) dargestellt.

Die Sprachen, welche die Teilnehmenden „schön“ finden, irgendwann einmal lernen wollen, oder die sie gerade lernen, wurden in den aufgenommenen Gesprächen meist „markiert“ beschrieben. Es wurden sehr kraftvolle Metaphern verwendet: F2s Herz „schlägt für italienisch“ und F3s „Herz brennt für Portugiesisch“. Auch M1 assoziiert im ersten Gespräch die französische Sprache mit einem Herz, und M2 und F1 finden Französisch „schön“. Doch nicht nur positive Gefühle, sondern auch negative Gefühle werden explizit thematisiert und gefühlsstark ausgedrückt: F3 „macht“ die Aussprache des Portugiesischen gerade „fertig“ und braucht zum Lernen „Knieschützer“, weil sie oft hinfällt. M2 assoziierte starke negative Gefühle mit Deutsch (vgl. Kapitel 4.2.2.1). Verglichen damit wurden die jeweiligen *Erstsprachen* der Teilnehmenden auffallend neutral und „unmarkiert“ beschrieben und

²⁷ Ich verwende an dieser Stelle absichtlich den in der aktuellen Debatte kritisch betrachteten Begriff „Muttersprache“, da die Teilnehmenden diesen selbst oft verwendeten.

kommentiert. M1 beispielsweise malte seine „Muttersprache“ (1; 101) Ungarisch mit hellblauer Farbe in die Beine seines ersten Sprachenportraits (M1 (1)), da dies die Sprache ist in der er aufgewachsen ist. Es ist die Sprache, in der er „sozusagen aufgestanden“ ist, wie er es ausdrückt (1; 101-102). Seine „zweite Muttersprache“ Mongolisch malte er dunkelblau in den rechten Arm. Dieses Verorten im rechten Arm zeigt für ihn, dass Mongolisch seine Stärke ist. Er empfindet diese sprachliche Ressource als ein Werkzeug, ähnlich wie auch Englisch:

M1: „das ist meine äh zweite Muttersprache und das zeigt dass es auch meine Stärke ist (1.0) und Englisch ist meine linke Hand äh und wie du gesagt hast die sind wie Werkzeuge Mongolisch ist die rechte und Englisch ist linke Werkzeug“ (1; 103-106)

Im zweiten Sprachenportrait, welches er einen Monat später gezeichnet hat, erweitert er die Bein-Metapher schließlich auf beide Beine. Sowohl Ungarisch, als auch Mongolisch werden nun durch die Beine symbolisiert, da er mit diesen beiden Sprachen aufgewachsen ist (2, 465-466).

Bei der dritten Datenerhebung, bei der M1 alleine anwesend war, nimmt er eine interessante Änderung vor. Während er bei den ersten beiden Zeichnungen seine Erstsprachen Mongolisch und Ungarisch in den Gliedmaßen verortete, wandern sie nun in die Mitte seines Körpers und bilden in den Farben Hellviolett und Dunkelviolet die Form eines Herzens (3; 76-77, M1 (3)). Obwohl M1 die Darstellung, die Visualisierung seiner beiden Erstsprachen grundlegend ändert, so ändert er seinen Kommentar dazu nicht. Diese beiden Sprachen zeichnen sich immer noch dadurch aus, dass er mit ihnen aufgewachsen ist, weiter beschreibt er sie an dieser Stelle nicht (3; 76-77).

M2 beginnt die Beschreibung seines Portraits (M2 (1)) mit der Nennung seiner Erstsprache Georgisch. Er verortet diese Sprache (in Gelb) in seinem Kopf und in seinem rechten Arm.

M2 „Ich hab dann (.) gelb war die erste weil ich ähm das war Georgisch ich hab weil ich (xxx) sprech ich immer auf Georgisch oder fast immer auf Georgisch denke“ (1; 69-70)

Georgisch, seine Erstsprache – die er in der Erzählung jedoch nicht explizit als diese bezeichnet – ist die Sprache, in der er (fast) „immer“ spricht und „fast immer“ denkt. Diese Sprache ist also sehr präsent für ihn und ihm ein wichtiges Kommunikationsmittel im Alltag. F1 verwendet ebenso wie M1 den Terminus „Muttersprache“ um ihre Erstsprache zu beschreiben.

F1: „gelb Türkisch (1.0) äh Türkisch meine Muttersprache natürlich äh“ (1; 119)

Mehr als Türkisch als ihre „Muttersprache“ zu identifizieren tut sie jedoch in der Kommentierung des Portraits nicht. Kurdisch, eine Sprache mit der sie laut Erhebungsblatt

auch aufgewachsen ist, nennt sie an dieser Stelle überhaupt nicht. Weder zeichnet sie diese Ressource in ihr Portrait, noch nennt sie sie in ihrer Beschreibung oder im nachfolgenden Gespräch. Im Gegensatz dazu fällt bei der Betrachtung des Portraits auf, dass sie Türkisch sowohl im Kopf als auch im rechten Bein verortet. Analog zur Beschäftigung mit anderen Portraits, legt dies die Vermutung nahe, dass es die Sprache ist, in der sie denkt und auch die Sprache, in der sie aufgewachsen ist.

Wie M1 verwendet auch F2 die Beine bzw. die Füße der Figur als Verortung für ihre Erstsprache, den Waldviertler Dialekt, eine Variante des österreichischen Deutsch. Mit diesem ist sie aufgewachsen und sie beginnt ihre Beschreibung des Sprachenportraits damit:

F2: „Also ich ich beginn mit den Füßen das ist einfach Waldviertler Dialekt weil ich da aufgewachsen bin“ (1; 129-130)

Auffallend bei dieser Kommentierung ist die Wortwahl „einfach“: es sei „einfach Waldviertler Dialekt“. Die Wortwahl „einfach“ wiederholt sie an einer weiteren Stelle noch einmal, wenn es um Deutsch geht:

F2: „sonst ist es im Kopf einfach Deutsch ahm beim Mund auch Deutsch weil ich Deutsch spreche (.) das doch immer noch das einfachste ist“ (1, 136-137)

Sie empfindet Deutsch als jene sprachliche Ressource, die ihr am „einfachsten“ zugänglich ist. In ihrem Kopf verortet sie „einfach Deutsch“, genauso wie es in ihren Füßen „einfach Waldviertler Dialekt“ ist. Es sind dies die sprachlichen Ressourcen, die so selbstverständlich sind, dass sie einfach da sind und um die man sich am wenigsten kümmern muss. Der Waldviertler Dialekt ist zwar eine Variante des Österreichischen, aber dennoch unterscheidet F2 in ihrer Wahrnehmung und in ihrer Beschreibung beide Sprachen voneinander. Auch in dem von ihr ausgefüllten Erhebungsblatt nennt sie beide Sprachen einzeln als die Sprachen, mit denen sie aufgewachsen ist.

Auch F3 verortet Deutsch – ihre Erstsprache, die sie jedoch nicht explizit so benennt – im Kopf, ebenso wie Englisch, Italienisch und Portugiesisch (F2 (1)). Deutsch beschreibt sie als die Sprache, in der sie denkt und in der sie handelt:

F3: „also ich hab vom Kopf in die Arme gemalt ähm und das Italienisch Deutsch und Englisch und Englisch und Deutsch (.) ich denke ein bisschen mehr Deutsch und handle ein bisschen mehr deutsch“ (1; 209-211)

Im zweiten Gespräch thematisiert F1 wieder Türkisch, allerdings nicht, dass Türkisch ihre Erstsprache ist. Sie braucht Türkisch für ihr Heimatland („Türkisch äh für mein Heimatland brauche ich diese Sprache [lacht] natürlich deswegen Türkisch“, 2; 421-422,). Dies macht den Eindruck einer sehr funktionellen Sicht auf die Erstsprache Türkisch.

F2 verwendet auch bei ihrem zweiten Sprachenportrait die Beine als Ort für den Waldviertler Dialekt, mit dem sie „groß geworden ist“ (2; 425). Und auch Deutsch – Teil ihres erssprachlichen Repertoires – verortet sie ähnlich wie bei ihrem ersten Portrait im Körper und im Kopf.

F2: „Deutsch is es (.) halt irgendwie doch beim Körper und natürlich schon auch im Gehirn auch fürs Studium“ (2; 428)

Auffallend ist an dieser Stelle die im Grunde vage und unscharfe Formulierung „halt irgendwie doch beim Körper“, obwohl die Sprache Deutsch (in Blau) den Großteil des Körpers einnimmt, also rein bildlich sehr präsent ist. Die bildliche und flächenmäßig starke Präsenz der deutschen Sprache – sie nimmt mit der Farbe Blau fast den gesamten Rumpf ein – scheint im Gegensatz zur eher ausweichend formulierten Beschreibung, sie sei „halt irgendwie doch beim Körper“ „und natürlich schon auch im Gehirn“, zu stehen.

Und auch bei ihrem zweiten Portrait verortet F3 ihre Erstsprache Deutsch in ihrem Kopf. Es ist ihre „Grundlage“, eine grüne Fläche, die den ganzen Kopf ausfüllt und die auch als Grundlage für alle anderen Sprachen dient, die dieser Fläche quasi *eingeschrieben* sind (2; 442).

Die Erstsprache(n) (oder „Muttersprache(n)“, wie sie einige Teilnehmenden nennen) wird beim Beschreiben ihrer Portraits von allen genannt. Die meisten taten dies gleich am Anfang ihrer Beschreibung. Es ist (sind) die Sprache(n) in der (denen) sie aufgewachsen sind, in denen die denken, sprechen, handeln. Es ist die Ressource, die „einfach“ da, am „einfachsten“ zugänglich, „natürlich“ ist. In vielen der behandelten Sprachenportraits nimmt die Erstsprache ebenso die meiste Fläche ein. Obwohl sie eine unbestreitbare, persönliche, selbstverständliche Ressource für eine(n) jeden darstellen, so wurden die Erstsprachen von den Studierenden, vor allem verglichen mit der Beschreibung anderer sprachlichen Ressourcen, auffallend „unmarkiert“ beschrieben. Ihren Höhepunkt erreichte diese fast stiefmütterliche Behandlung der Erstsprache in der Äußerung von M1, welche bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit vorgestellt wurde:

M1: „Ja. Mh. Natürlich, wenn ich mich ausdrücken möchte, dann ähm ich kann mich also auf Ungarisch und Mongolisch besser ausdrücken [KD: hm hm] als auf alle anderen Sprachen [KD: hm hm] hm aber ansonsten ja die sind nur (.) Muttersprachen und nichts mehr.“ (3; 120-122)

Von allen ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen kann sich M1 in seinen Erstsprachen „am besten“ ausdrücken. Doch obwohl er sich dieser kommunikativen und persönlichen Bedeutung der Sprachen für ihn bewusst ist, scheint die Tatsache, dass diese

beiden Sprachen gesellschaftlich keine große Bedeutung haben, mehr zu wiegen. Ungarisch und Mongolisch sind *nur* „Muttersprachen“ und erfüllen keine weitere Funktion.

4.4 „native-like“

In der Sprachwissenschaft stellt man seit einiger Zeit das Ideal des fehlerfreien *native speaker* in Frage. Blommaert formuliert dies sehr ausdrucksstark: „No one knows *all* of a language“ (Blommaert 2010: 103, Hervorhebung im Original). Niemand beherrscht eine Sprache fehlerfrei und kann sich in allen Bereichen gleich kompetent ausdrücken. Dennoch hält sich diese Vorstellung vor allem außerhalb der Sprachwissenschaft in weiten Teilen der Bevölkerung immer noch. Der *native speaker* wird zu einem Ideal erkoren, welches es zu erreichen gilt. Eine Sprache als „Muttersprache“ zu haben wird in der Alltagsdefinition oft mit der fehlerfreien Beherrschung der Sprache gleichgesetzt.

Im ersten Gespräch verwenden sowohl M1 als auch M2 eine Formulierung, hinter der diese Auffassung zu stehen scheint. Beim Aufzählen seines sprachlichen Repertoires nennt M2 Georgisch, Englisch, Deutsch und schließlich Russisch:

M2: „dann kommt Russisch Russisch war mein (.) dritte Sprache die ich kenne wie meine Muttersprache“ (1; 73-74)

M2 bezeichnet Russisch als die dritte Sprache, die er beherrscht „wie [seine] Muttersprache.“ Und auch M1 verwendet das Konzept der „Muttersprache“ als Referenzpunkt dafür, wie gut er sich eine Sprache (Französisch) sprechen zu können wünscht:

M1: „Ich kann kein Französisch aber ich möchte ich hab vor irgend- ah irgendwann mal Französisch wie meine Muttersprache beherrschen (.)“ (1; 93-94)

Der Grad der Beherrschung einer Sprache scheint für M1 und M2 in der „muttersprachlichen“ Kompetenz seinen Höhepunkt zu haben, obwohl selbst *native speaker* nicht in allen Bereichen einer Sprache kompetent sind (vgl. Blommaert 2010: 103).

4.5 Der Wert der Mehrsprachigkeit

„Für mich jede Sprache ist wichtig, ja jedes Sprache hat eine Sicht (2.0) deswegen jede Sprache ist wichtig.“ (F1, 2; 235-236)

In der zweiten Datenerhebung ging es inhaltlich vor allem um Mehrsprachigkeit. Allgemein gab es den Konsens, dass Mehrsprachigkeit wichtig ist und eine Bereicherung darstellt. Auf die Frage, wie sie ihre eigene Mehrsprachigkeit empfinde, antwortete F1, dass sie es „toll“ finde (2; 170-173). Sie fühle sich „selbst gut“ und teilweise „besser als andere“, da sie Leute

verstünde, die von anderen nicht verstanden werden (2; 172-173). Man könne außerdem anders über ein Thema denken:

F1: „(2.0) man kann (.) anders ähm denken über ein Thema (.) [KD: hm hm] zwei Teil nicht nur ein Teil [KD: hm hm] jede Wort bedeutet manchmal anders in der Zweitsprache (.) vergleichen kritisieren [KD: hm hm] und so weiter“ (2; 117-119).

Eine andere Sprache sprechen, heißt, einen anderen Blickwinkel einnehmen, anders „über ein Thema denken.“ Für F1 bedeutet „Mehrsprachigkeit“ „mehr Menschlichkeit“ (2; 112).

F3, die nach eigenen Angaben selbst nicht mehrsprachig aufgewachsen ist, generiert ein ebenso starkes Bild von Mehrsprachigkeit, im Sinne von „in mehreren Sprachen aufwachsen“:

F3: „Ja ich denk mal manchmal es wär cool ähm mehrsprachig aufgewachsen zu sein also diese Sprachen auch wirklich in sich zu haben weil so hab ich sie ja nur mir geholt quasi mit Englisch und so und (.) das ist auch schon man lernt da auch irgendwie drin (.) sich dann also es ist dann auch irgendwann deins aber (.) ja dass man so einen richtigen (.) Lebensbezug dazu hat das ist halt eine Sprache bei mir und bei manchen ist es halt viel mehr und das glaub ich stell ich mir einfach so toll vor [lacht] dass das so ein dass da viele Fähigkeiten auch dranhängen.“ (2; 159-165).

Wirklich mehrsprachig aufzuwachsen bedeutet für F3 die Sprachen wirklich „in sich“ zu haben, sie vollständig zu verkörpern, zu leben und einen „Lebensbezug“ dazu zu haben. Andere Sprachen, so meint sie, hat sie sich „ja nur [...] geholt“ also aktiv angeeignet und gelernt. Einen richtigen Lebensbezug hätte sie „nur“ zu einer Sprache (ihrer Erstsprache Deutsch), anders als Menschen, die mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind.

Für F2 bedeutet Mehrsprachigkeit „mehr Bewegung“ (2; 122), und „öffnet“ den „eigenen Horizont“ (2; 134). Für M1 stellt die Beherrschung mehrerer Sprachen gleichzeitig die Verbundenheit und Zugehörigkeit zu mehreren „Familien“ dar.

M1: „dann hab ich äh (1.0) ah das Gefühl gehabt dass zum Beispiel die Studentinnen die Russisch sprechen schließen sich in eine Gruppe ein und die Studentinnen die Spanisch sprechen dann die schließen sich in eine Gruppe und ich hab mir gedacht ich hab ich hatte dann ein Gefühl gehabt ähm dass also dass die Sprachen eine Familie gründeten sowas [KD hm hm] und wenn man diese Sprachen beherrscht dann kann man sich ah in diese Familie auch einschließen“ (2; 183-188)

M1: „wo ich wohne da gibts auch viele aus Ungarn und ich fühle mich mit denen also sehr ah also ich kann also wir stehen sehr nahe sozusagen also wir verstehen uns sehr gut und so das heißt also Ethnologie ist nicht so wichtig nur die Sprache also wenn man die Sprache des anderen kann dann dann ist es so wie eine Familie.“ (2; 183-193)

M1 beschreibt die Beherrschung der Sprache „des anderen“ als einen verbindenden Faktor. Die Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen sei für ihn nicht wichtig, kann er die Sprache „des anderen“, dann gehöre er zu dessen „Familie“.

Ein weiterer Punkt, der immer wieder aufgekommen ist, ist die „funktionelle“ Seite von Mehrsprachigkeit – der Vorteil, den es mit sich bringt, mehrere Sprachen zu beherrschen. Das Dazugehören zu verschiedenen „Sprach-Familien“ – für M1 bedeutet es in der „heutigen Gesellschaft“ „mehr Selbstständigkeit“ und auch „mehr Anschlussfähigkeit“ (2; 142/143). Auch F2 erkennt, dass sie sich mit mehr Sprachen besser verständlich machen kann, vor allem im beruflichen Kontext, in dem sie oft mit Menschen zu tun hat, die weder Deutsch noch Englisch können (2; 122-135).

Mehrsprachigkeit wird von allen teilnehmenden Studierenden geschätzt und als wichtiges Gut empfunden. Sie eröffnet neue Welten, neue Perspektiven und ist der Schlüssel um sich anderen Menschen zu nähern und in ihre „Sprachfamilien“ aufgenommen zu werden. Diese Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit steht wiederum in einem spannenden Verhältnis zu Englisch, da die Teilnehmenden oft betonen, dass Englisch es oft nicht notwendig mache, andere Sprachen zu lernen.

4.6 Methodologische Überlegungen

Dieses Kapitel befasst sich methodologisch mit Sprachenportraits und beinhaltet Überlegungen, die nun nicht mehr inhaltlicher, sondern vor allem reflexiver Natur sind. Auch diese werde mit Äußerungen der teilnehmenden Studierenden belegt.

4.6.1 Momentane Hervorbringungen

Die Sprachenportraits der ersten und der zweiten Datenerhebung unterscheiden sich in allen Fällen. Die Unterscheidungen sind manchmal offensichtlich, manchmal etwas subtiler Natur. Dies unterstreicht den momentanen und spontanen Charakter der Portraits. Es sind *momentane Hervorbringungen*, die in einer bestimmten Situation erschaffen wurden und nicht genauso wiederholbar sind, selbst im Abstand von „nur“ einem Monat. Dies fällt vor allem bei den Portraits von M1 und der Verortung seiner Erstsprachen auf. In allen drei Portraits verortet er seine Erstsprachen Mongolisch und Ungarisch in anderen Teilen seines Portraits. In seinem ersten Portrait (M1 (1)) zeichnete er Ungarisch in die Beine und Mongolisch in seinen rechten Arm. Im zweiten Portrait (M1 (2)) zeichnet er beide in die Beine und in seinem dritten Portrait (M1 (3)) verortet er beide in einem Herzen in der Brust. Auf die Frage, warum sich seine Portraits seiner Meinung nach so stark geändert haben, antwortet M1 im dritten Gespräch:

M1: „Ähm (2.0) es ist äh wegen der Zugang zu den Sprachen und (.) mein (.) Wissen. [KD: hm hm] also je mehr ich weiß, desto ähm äh mehr wird mein Zug / also desto öfters wird mein Zugang zu den Sprachen verändert [KD: hm hm] mit der Zeit kann es sein, dass mein Interesse sich verändert oder oder die Welt im allgemeinen (...)“ (3; 200-204)

Auch F3 verändert ihr Portrait zwischen der ersten und der zweiten Erhebung sehr stark. Obwohl sie sich bei der zweiten Sitzung nicht mehr ganz an ihr erstes Portrait erinnern kann, meint sie dennoch, dass sie ihr Portrait „komplett verändert“ habe (2; 441-442). Diese Veränderung hat, wie F3 behauptet, ihren Ursprung in der Beschäftigung mit den Portraits und dem darauffolgenden Gespräch:

F1: „(.) ja und dann hab ich irgendwie während wir geredet haben festgestellt dass die Füße für mich eigentlich gar nicht wichtig sind und eigentlich voll wenig darstellen für mich und dann hab ich gemeint also BKS ist so das was ein bisschen verloren gegangen ist was so in die Füße abgerutscht ist quasi also weil ich nicht mehr so drüber nachdenk und da gibt's dann so eine Mischung aus allen Sprachen (lacht).“ (2; 456-461).

Im Gespräch sei F3 klar geworden, dass der Metaphernraum *Füße* für ihr körperliches Sprachempfinden „wenig darstellt“ und BKS (Bosnisch-Serbisch-Kroatisch) deshalb in die Füße „abgerutscht ist“. Auch die Beine scheinen in ihrem zweiten Sprachenportrait im Gegensatz zum ersten keinen spezifischen sprachlichen Wert mehr zu haben, da dort in ihrem zweiten Portrait eine „Mischung aus allen Sprachen“ zu finden ist (F3 (2)).

Auf der anderen Seite veränderten F1 und F2 ihre Portraits zwischen den Datenerhebungen kaum. Sowohl bei F1 (vgl. F1 (1) und (2)) als auch bei F2 (vgl. F1 (1) und (2)) blieb die Aufteilung der Sprachen in der Körpersilhouette beinahe identisch. F1 vollzog dennoch eine spannende Veränderung. Während sie bei ihrem ersten Portrait (F1 (1)) die Sprachen Deutsch und Türkisch in je eines ihrer Beine zeichnete, also Deutsch und Türkisch als jene Sprachen interpretiert werden können, auf denen sie steht, in denen sie geht, so kommt in ihrem zweiten Portrait Englisch dazu. Englisch „verdrängt“ Deutsch aus dem linken Bein, Deutsch und Türkisch teilen sich nun das rechte. Diese Änderung bei einem Portrait, welches sonst sehr statisch geblieben ist, ist auffallend, jedoch auch konsistent mit F1s Äußerungen, in denen sie immer wieder die Wichtigkeit von Englisch in Studium und Leben betont (2; 16-17, 256-260, 306, 309-312). In ihrer Beschreibung äußert sie:

F1: „jetzt äh ein Bein äh Englisch und ein Bein Hälfte Hälfte Deutsch und Türkisch (2.0) Englisch wichtigste als andere Sprachen deswegen.“ (2; 408-411).

Auffallend sind hier also vor allem zwei Tendenzen: F1 und F2 haben ihr Portrait kaum verändert, während M1 und F3 ihre Portraits zwischen der ersten und der zweiten Datensitzung komplett verändert haben.

Interessanterweise waren einige der Teilnehmenden der Meinung, dass sie noch genau wüssten, was sie selbst oder eine andere Person über ihre Portraits geäußert hatten oder wie sie ihre Portraits gezeichnet hatten, selbst einen Monat nach der ersten Datenerhebung und obwohl sie nicht dazu aufgefordert worden waren, sich damit auseinanderzusetzen (2; 45-72).

Nicht nur der visuelle Vergleich der Sprachenportraits der beiden ersten Datenerhebungen zeigt, dass es sich bei den Portraits um momentane Hervorbringungen handelt. Besonders bei M2 und F1 wird deutlich, dass sie die Portraits aus ihrer *gegenwärtigen*, sprachlichen Situation heraus gezeichnet haben. Beide zeichneten Sprachen, die für sie zwar in der Vergangenheit von Bedeutung waren (M2 lernte in der Türkei Türkisch, F1 wuchs mit Kurdisch auf), aber in ihrem jetzigen Leben als sprachliche Ressource nicht gegenwärtig waren, nicht in ihr Portrait. Dagegen zeichneten sie Sprachen, die sie zwar nicht sprechen konnten, aber schön fanden bzw. in Zukunft lernen wollten. In diesen Fällen war also die tatsächliche Kompetenz nicht ausschlaggebend für die Darstellung im Portrait, sondern der emotionale Stellenwert der Sprachen.

Des Weiteren zeigte sich in den untersuchten Portraits, dass die einst gewählten Metaphernräume und deren Bedeutungszuweisung nicht immer stabil sind. Dies fällt deutlich bei den Portraits von M1 und seiner Verwendung des „Herz-Raumes“ auf. In seinem ersten Portrait wählte er das Herz als Verortung für Französisch und beschrieb diese Sprache mit Worten der Affektivität und Sympathie (1; 98-99). Konträr dazu verwendet M1 den Raum und das Symbol Herz in seinem zweiten Portrait nicht. Er lässt diese Stelle, sowie den gesamten Rumpf, leer. In seinem dritten Portrait greift er wieder auf das Herz zurück. Diesmal finden seine Erstsprachen darin eine Verortung, mit der Erklärung, er habe sie als Herz gezeichnet, weil er mit diesen beiden Sprachen aufgewachsen sei (3; 76-77).

4.6.2 Bewertungen der Teilnehmenden

Die Reaktion der Teilnehmenden auf die Erfahrung, ihre Sprachenportraits anzufertigen war positiv, was sie auch explizit äußerten. Welchen persönlichen Nutzen sie aus dieser Arbeit zogen war sehr individuell. F3 beispielweise war begeistert davon, ihre Sprachen systematisch einzelnen Körperbereichen zuordnen zu können und so ihrer individuellen Verbundenheit zu einzelnen Sprachen Ausdruck verleihen zu können. Sie nutzte die Gelegenheit auch zur Reflexion darüber, was sie mit den Sprachen „so macht“, die sie beherrscht, welche Kompetenzen sie aktiv verwendet und welche im Grunde einfach nur brach „daliegen“, also ungenutztes Potential darstellen (2; 31-35).

Für M1 war die Beschäftigung mit den Portraits eine Möglichkeit, sich seiner sprachlichen Ziele klar zu werden. Er reflektierte seine sprachlichen Kompetenzen und dachte darüber nach, welche weiteren Sprachen er noch lernen wolle (2; 97-102). Außerdem fand er die Erfahrung interessant, seine Emotionen mit Farben und deren Platzierung im Körper ausdrücken zu können (3; 20-22).

Die Arbeit in der Gruppe und- das Gruppengespräch hatten ebenfalls positive Auswirkungen auf die Teilnehmenden und deren Reflexionen, bzw. Überlegungen. M2, ein Teilnehmer, der der Aufgabe anfangs skeptisch gegenüberstand, zeigte sich überrascht als ihm klar wurde, dass andere Menschen mit Sprachen sehr intensive Gefühle verbanden, eine Erkenntnis, die sich in Einzelarbeit vielleicht nicht eingestellt hätte (1; 166-168).

Welche ihrer sprachlichen Ressourcen an welche Stelle des Körpers zu malen war, wurde von F2 und F3 als etwas natürliches und für sie stimmiges empfunden, sodass es beide schwer nachvollziehen konnten, dass andere Personen dies auf eine vollkommen andere Art und Weise empfanden. Zu erleben, wie andere Menschen ihre Sprachen darstellen und empfinden, kann auch für das eigene Sprachbewusstsein und Spracherleben ein interessanter Denkanstoß sein:

F2: „Also was ich spannend gefunden hab das das war so ah ich hab irgendwie so meine (Energien) das ist irgendwie so in den Füßen also das is irgendwie so wie Wurzeln wie ein Baum (hm hm) und ich glaub bei dir [zu F3] wars irgendwie komplett umgedreht das hab ich spannend gefunden. Da wars eher hab ich halt das Gefühl ghabt umgedreht ähm was bei mir bei den Füßen war war beim Kopf irgendwie so [KD: Ja] und das hab ich irgendwie so spannend gefunden.“ (2; 39-44)

F3: „Aber ich hab schon noch öfter drüber nachgedacht ich hab mir manchmal gedacht was hätt hätt ich nicht noch was anderes in den Bauch reinzeichnen sollen oder ins Herz oder und ich hab auch oft an euch gedacht was ihr mit zum Beispiel das Französisch das das im Herzen ist oder in der Stimme“ (2; 72-75)

Diese beiden Äußerungen wurden von F2 und F3 während der zweiten Datenerhebung getätigt. Beide fanden es außerordentlich spannend, wie die anderen ihre Sprachen dargestellt hatten.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Arbeit mit Sprachenportraits vor allem für Erkenntnisse im Bereich der Language Awareness genutzt werden kann. Auch das Gruppengespräch trägt einen wichtigen Beitrag dazu bei. Die Studierenden waren so mit anderen, sehr individuellen Auffassungen und Empfindungen zu Sprache konfrontiert.

4.6.3 Aspekte von Language Awareness in Sprachenportraits

Die Arbeit mit Sprachenportraits eignet sich besonders gut dazu die affektive, die soziale und die politische/sprachkritische Domäne der Language Awareness zu thematisieren. Die Teilnehmenden wurden sich in der Auseinandersetzung mit ihren Sprachenportraits ihrer emotionalen Bindung zu bestimmten Sprachen bewusst, was Teil der affektiven Domäne ist. Sie thematisierten, dass sie bestimmte Sprachen liebten, andere Sprachen früher nicht leiden konnten, dass sie mit anderen Sprachen „kämpfen“, da ihnen das Erlernen im Moment schwer fällt, und dass jeder Sprecher und jede Sprecherin mit Sprachen andere Gefühle verbindet (1; 166-168).

Auf sozialer Ebene wurde vor allem die gesellschaftliche Stellung von Sprachen angesprochen. Auf der einen Seite stand die Wichtigkeit von Englisch und Deutsch in ihrer Funktion als Bildungssprachen und *linguae francae*, auf der anderen Seite die individuelle und emotionale Wichtigkeit von anderen Sprachen. Das Gefühl, dass eine gute Kompetenz in Englisch und Deutsch mehr erwünscht und gutgeheißen werde als eine gute Kompetenz in einigen anderen Sprachen, wurde ebenfalls verbalisiert.

Durch das Aufkommen von Vorurteilen und Stereotypen (Französisch als Sprache der Liebe, Italienisch als Sprache, bei der viel gestikuliert werde, Deutsch als „hart“ klingende Sprache) wird ebenso die politische / sprachkritische Domäne der Language Awareness angesprochen.

5 DISKUSSION UND SCHLUSS

Das Schlusskapitel einleitend, möchte ich noch einmal auf die Fragestellung verweisen, die in der Analyse berücksichtigt wurde und im Folgenden zusammenfassend beantwortet wird: „Wie beschreiben und empfinden mehrsprachige Sprecher und Sprecherinnen ihre sprachlichen Ressourcen in kurzen, durch Sprachenportraits initiierten Stehgreiferzählungen?

Dazu wurden Unterfragen formuliert, die hier noch einmal angeführt und im Folgenden nacheinander behandelt werden:

- Was sind die sprachlichen Ressourcen der untersuchten Sprecher und Sprecherinnen?
- Wie beschrieben die untersuchten Sprecher und Sprecherinnen ihre sprachlichen Ressourcen?
- Welche „Wichtigkeit“ haben diese Ressourcen für die untersuchten Sprecher und Sprecherinnen und woran wird diese festgemacht?
- Wie wird Mehrsprachigkeit von den untersuchten Sprecher und Sprecherinnen empfunden?

Um diese Fragen zu beantworten werden zum einen explizit geäußerte und impliziert mitschwingende Spracheinstellungen der Studierenden herangezogen und zum anderen die von ihnen gemalten Sprachenportraits analysiert.

Das kollektive sprachliche Repertoire der Gruppe umfasste insgesamt mehr als 20 verschiedene sprachliche Ressourcen, bunt gemischt nach Erstsprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen, wobei jede der befragten Personen nach eigenen Angaben über mindestens fünf verschiedene Ressourcen verfügte. Genannt wurden Englisch, Deutsch, Türkisch, Griechisch, Altgriechisch, Latein, Russisch, Kurdisch, Portugiesisch, Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, Mongolisch, Ungarisch, Bulgarisch, Körpersprache, Polnisch, Französisch, Italienisch, Georgisch, der Salzburger und der des Waldviertels Dialekt. Darunter waren Sprachen, die bereits gelernt worden waren, Sprachen, die sie noch lernen wollten, Sprachen, die bereits vergessen worden waren. Sprachen, die sie als schön empfanden, Sprachen, die sie als nützlich empfanden und Sprachen, die weniger beliebt waren.

Die entstandenen Portraits sind bunte Zeugen einer lebendigen Mehrsprachigkeit. Bezüglich der Menge an verschiedenen sprachlichen Ressourcen, der Buntheit des sprachlichen Repertoires gab es unter den hier behandelten Personen (mit und ohne Migrationshintergrund)

keinen auffälligen Unterschied. Sie alle verfügten über ein erstaunliches Spektrum an sprachlichen Ressourcen, was der hier vertretenen Auffassung von Mehrsprachigkeit entspricht.

Die Art und Weise, wie diese sprachlichen Ressourcen beschrieben wurden und wie ausführlich ihre Beschreibung ausfiel, hängt stark mit der persönlichen bzw. emotionalen Bindung zu den einzelnen Sprachen ab. Erstaunlicherweise waren es in den meisten Fällen nicht die Erstsprachen, bei denen eine sehr starke emotionale Bindung ausgedrückt wurde und die auf eine besondere Art und Weise beschrieben wurden. *Erstaunlicherweise* deswegen, weil in Auseinandersetzung mit der Literatur die Rolle der Erstsprache(n), insbesondere in Bezug auf die Entwicklung der Identität, immer wieder betont wird, ebenso wie die starke Identifizierung mit dieser Sprache (vgl. Kremnitz 2004). Die Erstsprachen sind es, die zwar in allen Erzählungen der Studierenden (meist am Anfang) erwähnt wurden, doch blieb es meist bei einer sehr nüchternen, neutralen und „unmarkierten“ Beschreibung. Im Gegensatz dazu wurden Sprachen, die gerade gelernt wurden, die gelernt worden waren, die in Zukunft gelernt werden oder die die Teilnehmenden einfach nur „schön“ fanden, mit kraftvollen Metaphern versehen und mit starken Gefühlen der Affektivität verbunden.

Erstsprachen sind, so wecken die Ausführungen der Teilnehmenden den Anschein, zwar „vorhanden“, werden aber im Sinne einer wertvollen Kompetenz nicht wirklich wahrgenommen. Vor allem F1 und M1 vermittelten durch ihre Äußerungen den Eindruck, dass ihre jeweiligen Erstsprachen weniger wichtige Kompetenzen als andere gelernte Sprachen seien.

In Bezug auf die Bedeutung bzw. „Wichtigkeit“ der sprachlichen Ressourcen für die Teilnehmenden konnten zwei verschiedene Auffassungen von Wichtigkeit identifiziert werden, die ich als „emotionale“ und „gesellschaftliche Wichtigkeit“ bezeichnete. Von „emotionaler“ Wichtigkeit waren sprachliche Ressourcen, die den Teilnehmenden persönlich wichtig waren, mit denen sie besonders starke Gefühle verbanden. Auffallend oft waren dies Sprachen, die sie selbst (noch) nicht sprechen konnten oder die sie gerade dabei waren zu lernen.

Auf der anderen Seite empfanden die Teilnehmenden manche sprachlichen Ressourcen als gesellschaftlich oder „ökonomisch“ wichtig. Dies waren vor allem Englisch und Deutsch als *linguae francae* bzw. im universitären Kontext als *Bildungssprachen*. Die Funktion von Deutsch als Sprache, die den Zugang zu Bildung ermöglichte, stand dabei sowohl für jene Personen der Gruppe mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, als auch für jene mit

Deutsch als Erstsprache im Vordergrund. Zumindest hier erweckt es den Anschein, als stünde bei F2 und F3 der funktionale und nicht der identitätsstiftende Aspekt der Erstsprache Deutsch im Vordergrund.

Mehrsprachigkeit wurde im Allgemeinen als bereichernd und etwas wünschenswertes empfunden. Die teilnehmenden Studierenden hatten ein Bewusstsein dafür, dass das Beherrschen einer anderen Sprache Zugänge zu anderen Menschen bietet, fremde Welten und neue Blickwinkel eröffnet. M1 beschreibt, wie er durch seine sprachlichen Kompetenzen Zugänge zu bestimmten Gruppen erhält, die ihm sonst verschlossen bleiben würden. Doch obwohl Mehrsprachigkeit durchwegs positiv und als zu förderndes Gut beschrieben wurde, wurde immer wieder auch angemerkt, wie wichtig die Beherrschung der englischen Sprache als *lingua franca* sei. Dies vermittelte den Eindruck einer grundsätzlichen „Opposition“ zwischen Englisch und sonstigen Sprachen. Besonders Deutsch wurde von F1 als eine Ressource dargestellt, die (im Bildungsbereich) eigentlich nicht nötig sei, wenn man Englisch gut beherrschte.

Des Weiteren wurden methodologische Fragen formuliert, die sich vor allem auf den Einsatz von Sprachenportraits bezogen. Es zeigte sich, dass Sprachenportraits momentane Hervorbringungen sind, die in bestimmten sozialen Situationen entstehen und durch diese determiniert werden. Dies kam durch die Wiederholung der Übung einen Monat später zu Tage. Dabei veränderten sich einige der Portraits kaum, andere wiederum sehr stark. In einigen Fällen wurden auch den gewählten Metaphern andere Bedeutungen zugewiesen, sodass diese nicht stabil, sondern sehr wandelbar scheinen. Durch die Wiederholung erhielten die Teilnehmenden außerdem die Möglichkeit über die Veränderungen in den Portraits nachzudenken und darüber zu reflektieren. Wie sich die Portraits verändert haben kann außerdem Aufschluss darüber geben, wie sich der Zugang zu einzelnen sprachlichen Ressourcen und ihre Bedeutung für das eigene Leben gewandelt haben. Der Einsatz der Portraits wurde von den Teilnehmenden als positiv, interessant und spannend empfunden. Dabei zog jeder und jede einzelne seinen oder ihren persönlichen Nutzen und Schluss daraus.

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung soll im Folgenden nun noch einmal der Bezug zum theoretischen Rahmen der Arbeit hergestellt werden, welcher in Kapitel 2 dargestellt wurde.

Die Erforschung von Biographien – und Sprachbiographien sind Teile davon – kann dazu dienen, die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft herzustellen, wie Rosenthal (1995) und Riemann (2003) betonen. Auch in der untersuchten Gruppe spiegelte sich die

gesellschaftliche oder ökonomische Wichtigkeit bestimmter Sprachen in individuellen Einstellungen und Äußerungen wider. So wird die persönliche Sprachbiographie, im Besonderen das *Erleben* von Sprache und das individuelle Repertoire, nicht nur von individuellen Entscheidungen beeinflusst, sondern zu einem großen Teil von gesellschaftlichen Faktoren wie Konventionen, Ideologien und (sprachlichen) Machtverhältnissen (vgl. Busch 2010a: 58). In diese Überlegungen passen die Äußerungen von M1, der wiederholt sagte, seine „Muttersprachen seien nicht wichtig“, bzw. seien „nur Muttersprachen und nichts mehr“. Diese gefühlte „Unwichtigkeit“ auf gesellschaftlicher Ebene (auf persönlicher Ebene schätzte er seine Erstsprachen, wie er sagte, sehr) hallt in seinem Sprachbewusstsein, seinem sprachlichen Erleben und seinen Spracheinstellungen wider.

Die Analyse und die gefundenen Ergebnisse bestätigten, dass durch sprachbiographische und subjektive Forschung Phänomene untersucht werden können, die in anderen wissenschaftlichen Beobachtungen übergangen werden würden (vgl. Busch 2013: 22). Insbesondere subjektive Wertvorstellungen, Gefühle und Emotionen – Faktoren, mit denen Sprache immer behaftet ist (Kremnitz 2004: 100-101) – sind durch subjektive, kreative Methoden zugänglich. So stellen auch multimodale Zugänge, wie beispielsweise Sprachenportraits eine Bereicherung für sprachbiographische Forschung dar, da sie Personen auf unterschiedlichen Ebenen ansprechen und Äußerungen über Gefühle und Spracheinstellungen begünstigen. Neben der affektiven Domäne von Language Awareness werden auch andere Bereiche angesprochen, wie die soziale und sprachkritische Ebene. Vorurteile und Stereotypen können thematisiert werden, ebenso wie verschiedene Varietäten einer Sprache und deren gesellschaftliche Stellungen.

In Bezug auf das Verständnis von sprachlicher Kompetenz ließ sich ein weiterer Punkt feststellen. M1 und M2 betonten beide, dass sie eine Sprache (nicht ihre Erstsprache) „wie ihre Muttersprache“ beherrschen oder gerne beherrschen wollten. F2 freute sich, dass ihre Tochter nach dem Auslandsaufenthalt „perfekt“ Englisch können würde (2; 268). Das Konzept des „unfehlbaren“ *native speakers* ist in solchen Aussagen noch deutlich spürbar, obwohl diese Vorstellung mittlerweile zu Recht hinterfragt und kritisiert wird. Wie Blommaert betont, ist niemand in allen sprachlichen Bereichen einer Sprache kompetent, was auch überhaupt nicht notwendig ist um „erfolgreich“ zu kommunizieren (vgl. Blommaert 2010: 103). Selbst Erstsprachensprecher und -sprecherinnen wissen nicht alles, was man über eine Sprache

wissen kann oder können sich in allen Bereichen gleich gut ausdrücken. Dennoch hält sich der Topos der fehlerfreien ersprachlichen Kompetenz.

Analog zu früheren Arbeiten (v.a. Arbeiten von Busch 2010a, 2012, 2013, 2015; Krumm 2009 und Gogolin 2015), zeigte sich, dass sich das Sprachenportrait als sprachwissenschaftliche Methode im Besonderen dazu eignet, subjektive Erfahrungen und Einstellungen von Individuen in Bezug auf ihre sprachlichen Ressourcen zu untersuchen.

In Anlehnung an den Begriff der Sprachbiographie können Sprachenportraits meines Erachtens eine Rekonstruktion von Teilen der Sprachbiographie darstellen. Wie in dem Begriff „Rekonstruktion“ inbegriffen, sind Sprachenportraits *konstruiert*. Dabei handelt es sich um eine visuelle bzw. eine multimodale Rekonstruktion. Zum einen werden sie *für* die jeweilige *Situation* konstruiert und sind momentane Hervorbringungen. Von den Teilnehmenden wird durch die Aufgabenstellung eine visuelle Darstellung der ihnen wichtigen oder relevanten Ressourcen *erwartet*. Allein diese Tatsache determiniert die Rekonstruktion und bringt die Teilnehmenden dazu, ein „situationsadäquates“ Produkt zu liefern (vgl. Tophinke 2002: 10). Zum anderen räumt Tophinke (2002: 10) ein, dass Erinnerungen per se lückenhaft sind und so durch Konstruktion in einen Zusammenhang gebracht werden müssen. Analog dazu könnte die Abwesenheit bestimmter Sprachen im Portrait (die in der Lebensgeschichte nachgewiesenermaßen einmal eine Rolle gespielt hatten) durch eine Lücke in der Erinnerung erklärt werden. Auch bei M2 und F1, die jeweils einst aktuelle Ressourcen nicht mehr in ihr Sprachenportrait aufgenommen haben, könnte dies der Fall sein.

Ebenso wie rein mündlich realisierte sprachbiographische Erzählungen können auch Sprachenportraits sozial-kommunikative und psychosoziale Funktionen aufweisen. So dienen sie zum einen als Selbstbild und Selbstdarstellung der Zeichnenden (psychosoziale Funktion). Zum anderen konstruieren sie eine sozialen Situation (sozio-kommunikative Funktion) (vgl. Tophinke 2002: 8-9).

Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit Bildtheorien zeigte sich, dass sich die Schwierigkeiten, die sich sonst bei der Analyse von Bildern mit der Segmentanalyse nach Breckner (2008) ergeben, bei Sprachenportraits weit weniger stark äußern. Die Einteilung des Bildes in Segmente wird von den Zeichnenden meist selbst vorgenommen, wodurch dieser Arbeitsschritt für den Betrachter wegfällt. Zusätzlich werden den Segmenten durch die Beschriftungen und Legenden Bedeutungen zugewiesen.

In Hinblick auf die Systematisierung von Neuland und Perschel (2013: 126) können Sprachenportraits und die Kommentierung derselben meiner Meinung nach zur Gruppe der Sprachthematisierungen, Sprachbetrachtungen und Sprachreflexionen gezählt werden. Diese „externalisierte Erscheinungsweisen des Sprachbewusstseins“ können die kognitive Größe Sprachbewusstsein sichtbar manifestieren (Neuland & Perschel 2013: 126). Während das Anfertigen und des Erzählens determinieren bewusste und unbewusste Meinungen und Einstellungen zu den jeweiligen sprachlichen Ressourcen den Prozess. Die Teilnehmenden reflektieren während des Zeichnens über die Bedeutung und die Funktion der sprachlichen Ressource und verleihen diesen Gefühlen im Portrait Ausdruck (vgl. Busch 2013: 37).

Vor allem Aspekte des Spracherlebens, welche sich durch Subjektivität auszeichnen, können in die Zeichnung mit einfließen und visualisiert werden (vgl. Busch 2010a:58). In Hinblick auf das Konzept des Spracherlebens wurde auch in den untersuchten Portraits und Erzählungen immer wieder bestätigt, dass Spracherleben durch zwei wesentliche Bereiche beeinflusst wird, wie Busch (2010a: 58) beschreibt. Zum einen ist dies die Biographie des Individuums, zum anderen die gesellschaftliche Umgebung, in der das Individuum lebt.

Gerade für eine Förderung von Mehrsprachigkeit ist die Erforschung von Spracheinstellungen und Gefühlen gegenüber Sprachen wichtig. Sprachliche Akzeptanz und Toleranz lässt sich nämlich nicht ohne die Auseinandersetzung mit und Arbeit an Spracheinstellungen erreichen (vgl. Morkötter 2005: 30). Dabei ist nicht zu vergessen, dass die Mikroebene – die subjektiven Einstellungen über Sprachen – aufs engste verzahnt ist mit der Makroebene – den gesellschaftlichen Strukturen. Sprachideologien, der gesellschaftliche Wert von Sprachen, Mythen, Vorteile und Stereotype, die in der Gesellschaft als Topoi existieren, spiegeln sich teilweise in den Ansichten und Meinungen von Individuen wider (vgl. Mattheier 1985: 90; Busch 2010a: 58). Diese Wertungen und Einschätzungen sind in jedem Menschen, ob bewusst oder unbewusst, verankert. Und in vielerlei Hinsicht sind diese oft wichtiger als tatsächliche Kenntnisse und Kompetenzen in einer Sprache.

Nachbemerkung

Ziel dieser Arbeit war es nicht nur die gestellte Forschungsfrage zu beantworten. Obwohl es sich um eine linguistische Arbeit handelt, war es mir auch ein Anliegen, mich mit bildtheoretischen Überlegungen zu beschäftigen. Wie bereits in der Vorbemerkung dargelegt, war das Visuelle ebenso wie das Sprachliche mein ständiger Begleiter durch das Studium. Das Sprachenportrait steht wie keine andere mir bekannte Methode zwischen diesen verschiedenen Welten. Konzeptionell beschäftigt es sich mit Sprache. Sprache wird dargestellt und kommentiert. Diese Darstellung bedient sich verschiedener Modi – sie ist mündlich, schriftlich und eben auch visuell.

Im weitesten Sinn gab mir diese Arbeit die Gelegenheit, zwei verschiedene Welten, zwei verschiedene Disziplinen für mich persönlich zu verbinden und auszusöhnen. Sie gab mir die Gelegenheit mich wieder intensiv mit visuellen Erzeugnissen zu beschäftigen. Aufgrund dieser Begeisterung bedurfte es in gewissen Momenten doch einiger Anstrengung, mich nicht in den Bildern zu verlieren und den Fokus vom Darstellenden (den Bildern) auf das Dargestellte (die Sprache) zu lenken.

6 LITERATURLISTE

- Becker, Howard (1974): Photography and sociology. Studies in the Anthropology of Visual Communication. 1, 3-26.
- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink.
- Belting, Hans (Hrsg.) (2007): Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch. München: Fink.
- Blommaert, Jan (2010): The Sociolinguistics of Globalization, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, Leonard (2001): Die Sprache. (Übers., Hrsg.: Ernst, P./Luschützky, H.C.) Wien: Edition Praesens.
- Boehm, Gottfried (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin: University Press.
- Bourdieu, Pierre et al. (2005): Das Elend der Welt. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Braun, Maximilian (1937): Beobachtung zur Frage der Mehrsprachigkeit. In Göttingische Gelehrte Anzeigen Bd. 199, 115-130.
- Breckner, Roswitha (2008): Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien, Online Beitrag zu Workshop & Workshow vom 23./24.11.2007, www.univie.ac.at/visuellesoziologie/
- Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur Interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: Transkript-Verlag.
- Breckner, Roswitha (2012): Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. In: ÖSZ Österreichische Zeitschrift für Soziologie (2012) 37, 143-164.
- Busch, Brigitta (2010a): Die Macht präbabylonischer Phantasien. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 40/160, 58-82.
- Busch, Brigitta (2010b): School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. Language and Education 24, 283-294.
- Busch, Brigitta (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. In: Applied Linguistics (2012) 33/5: 503-523.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.wuv.
- Busch, Brigitta (forthcoming): Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In: Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches. M. Martin-Jones and D. Martin. London: Routledge.
- Busch, Brigitta & Busch, Thomas (2011): Von Menschen, Orten und Sprachen. Multilingual Leben in Österreich. Eine Publikation der Grünen Bildungswerkstatt Minderheiten. Klagenfurt: Drava Verlag.

- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Eder, Ulrike (2014): Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: Typotex Kiadó-Eötvös-József-Collegium.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren und Beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Farmer, Diane (2012): Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. La revue internationale de l'éducation familiale 31, 73-94.
- Franceschini, Rita (2001): Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis: eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Stauffenburg discussion, Bd. 16, 111-125).
- Franceschini, Rita (2003): Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In: Mondada, L./ Pekarek Doehler, S. (2003) (Hrsg.): Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Tübingen, 247 – 259.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Szerk.: Feld-Knapp Ilona Mehrsprachigkeit. Budapest: Typotex Kiadó – Eötvös Collegium, pp. 4-22. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 2) 379-394).
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2000): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler².
- Gnutzmann, Claus (1997): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 44/3, 227-236.
- Goffman, Erving (1981) [1979]: Geschlecht und Werbung. Frankfurt a. Main: Surkamp.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 5 (43), 6-13.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2015): Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In: İnci Dirim u.a. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster / New York: Waxmann.
- Grosjean, François (2011): Bilingualism, biculturalism, and deafness. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 13, No 2, March 2010, 133-145.
- Gumperz, John (1964): Linguistic and social interaction in two communities. In: American Anthropologist 66 (6), 137-153.
- Gumperz, John (2001): Contextualisation and Ideology in Intercultural Communication. In: Di Luzio, Aldo / Günthner, Susanne / Orletti, Franca (Hg.): Culture in

- Communication: Analyses of Intercultural Situations 35-53. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Habermas, Jürgen (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haugen, Einar (1953): The Norwegian Language in America. Bloomington: Indiana University Press.
- James, Carl & Garrett, Peter (Hrsg.) (1991): Language Awareness in the Classroom. Harlow Essex: Longman.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: Fremdsprache Lehren und Lernen 26: 9-23).
- Kremnitz, Georg (2004): Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie Autoren ihre Sprache wählen. Aus der Sicht der Soziologie der Kommunikation. Wien: Edition Praesens.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-248.
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva.
- Langer, Susanne K. (1979): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Mittenwald: Mäander.
- Mattheier, Klaus J. (1985): Einige Bemerkungen zum Sprachbewusstsein und zur Erhebung von Sprachbewusstseinsdaten. In: Nelde, Peter, H.(Hrsg.) (1985): Methoden der Kontaktlinguistik/Methods in Contact Linguistic Research, Bonn: Dümmler, 89-92.
- Morkötter, Steffi (2005): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.
- Neumann, Ursula (1991): Ideenkiste: ich spreche viele Sprachen. Die Grundschulzeitschrift 43, 59.
- Neuland, Eva & Perschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Pütz, Martin (2004): Sprachenrepertoire/Linguistic Repertoire. In: Ammon Ulrich (Hrsg.) (2004): Sociolinguistics. Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 226-232.
- Riemann, Gerhard (2003): Doing Biographical Research, In: FQS. Forum: Qualitative Social Research, Vol 4, No. 3, Art. 18 (2003), 1-20, Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440>, [Zugriff am 02.06.2016].
- Roberts, Brian (2011): Photographic Portraits: Narrative and Memory. In: FQS. Forum: Qualitative Social Research, Vol 12, No. 2, Art. 6 (2011), 1-45, Verfügbar unter:

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1680/3203>, [Zugriff am 05.05.2016].

Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*. Frankfurt am Main u.a: Campus-Verl.

Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter [HSK Handbücher zur Sprach und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.1, 858-866.

Schulz, Martin (2009): *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Fink.

Tophinke, Doris (2002): *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, No. 76, 1-14, Verfügbar unter: <https://doc.rero.ch/record/18314/files/03-Tophinke.pdf> [Zugriff am 02.06.2016].

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

7 ANHANG

7.1 Zusammenfassung

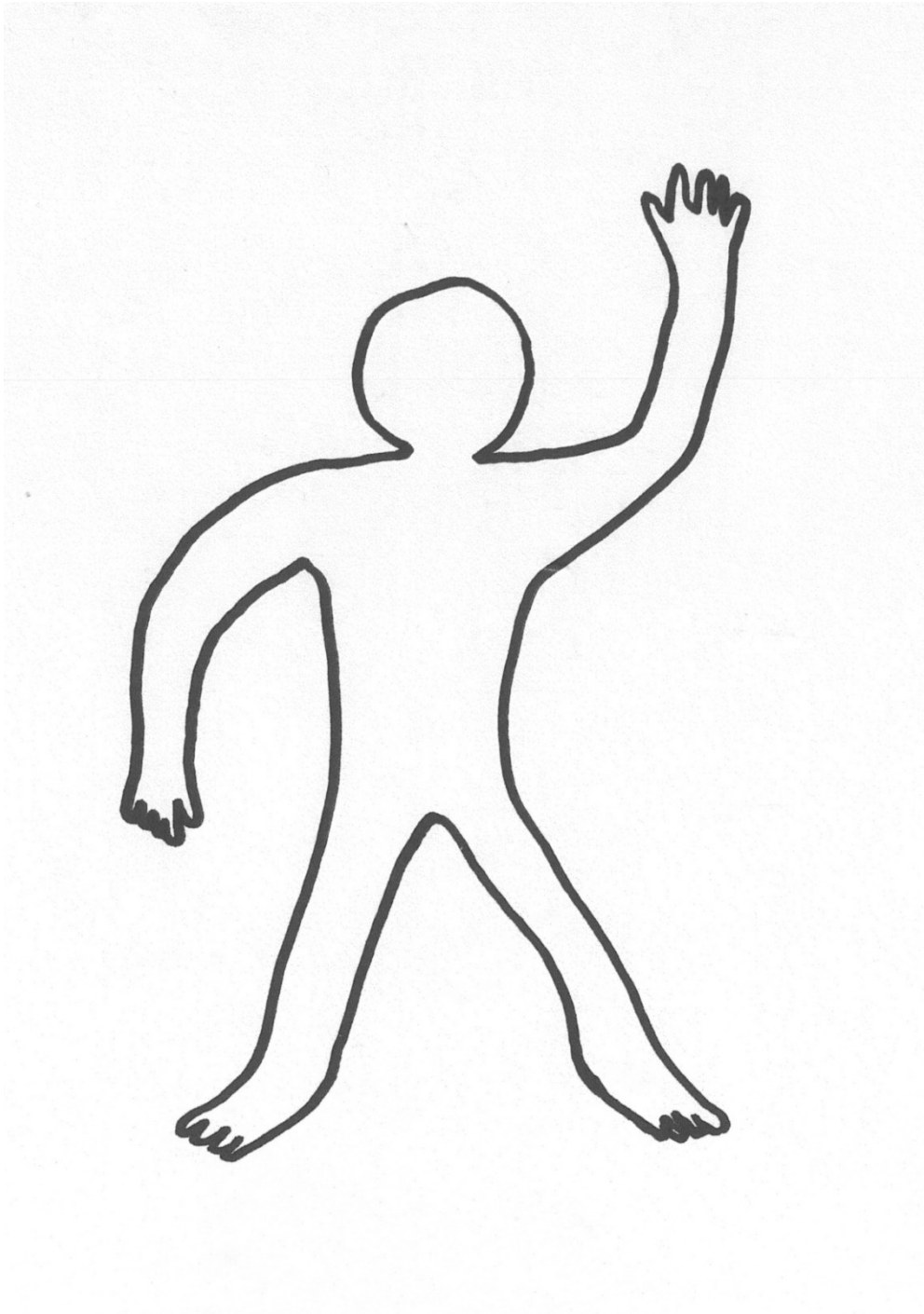
Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Erforschung von Spracheinstellungen und Sprachbewertungen individueller sprachlicher Repertoires und individueller Mehrsprachigkeit. Eine Gruppe von sechs Studierenden unterschiedlicher Herkunft und soziodemographischer Merkmale wurden gebeten Sprachenportraits anzufertigen. Des Weiteren wurden drei offene, qualitative Interviews geführt, um deren Spracheinstellungen, Gefühle und Wertvorstellungen hinsichtlich ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen aufzudecken. Die Interviews wurden aufgezeichnet und mithilfe einer Themenanalyse untersucht. Um den Effekt der Sprachenportraits als Instrument zur Förderung von Sprachbewusstsein zu untersuchen, wurde ein Monat später eine zweite Datenerhebung vorgenommen und den Teilnehmenden die Möglichkeit zur Reflexion der Methode gegeben. Mit einem einzigen Teilnehmer ergab sich die Möglichkeit eine dritte Datenerhebung durchzuführen.

In der Analyse wurden zwei wichtige Faktoren identifiziert, die übergreifend bei der Bewertung der Sprachen durch die Teilnehmenden eine wichtige Rolle zu spielen scheinen: die emotionale und die gesellschaftliche Wichtigkeit der sprachlichen Ressourcen. Die emotionale Wichtigkeit schien vor allem eine Rolle bei Sprachen zu spielen, die die Teilnehmenden in Zukunft lernen wollten, die gerade gelernt wurden oder die sie einfach „schön“ fanden. Die gesellschaftliche Wichtigkeit der Sprachen war vor allem bei der Bewertung von Deutsch als Bildungssprache und Englisch als lingua franca ausschlaggebend. Die Erstsprachen der Teilnehmenden wurden bei der Beschreibung der Sprachenportraits meist als erstes thematisiert, deren weitere Beschreibung blieb jedoch auffallend unmarkiert.

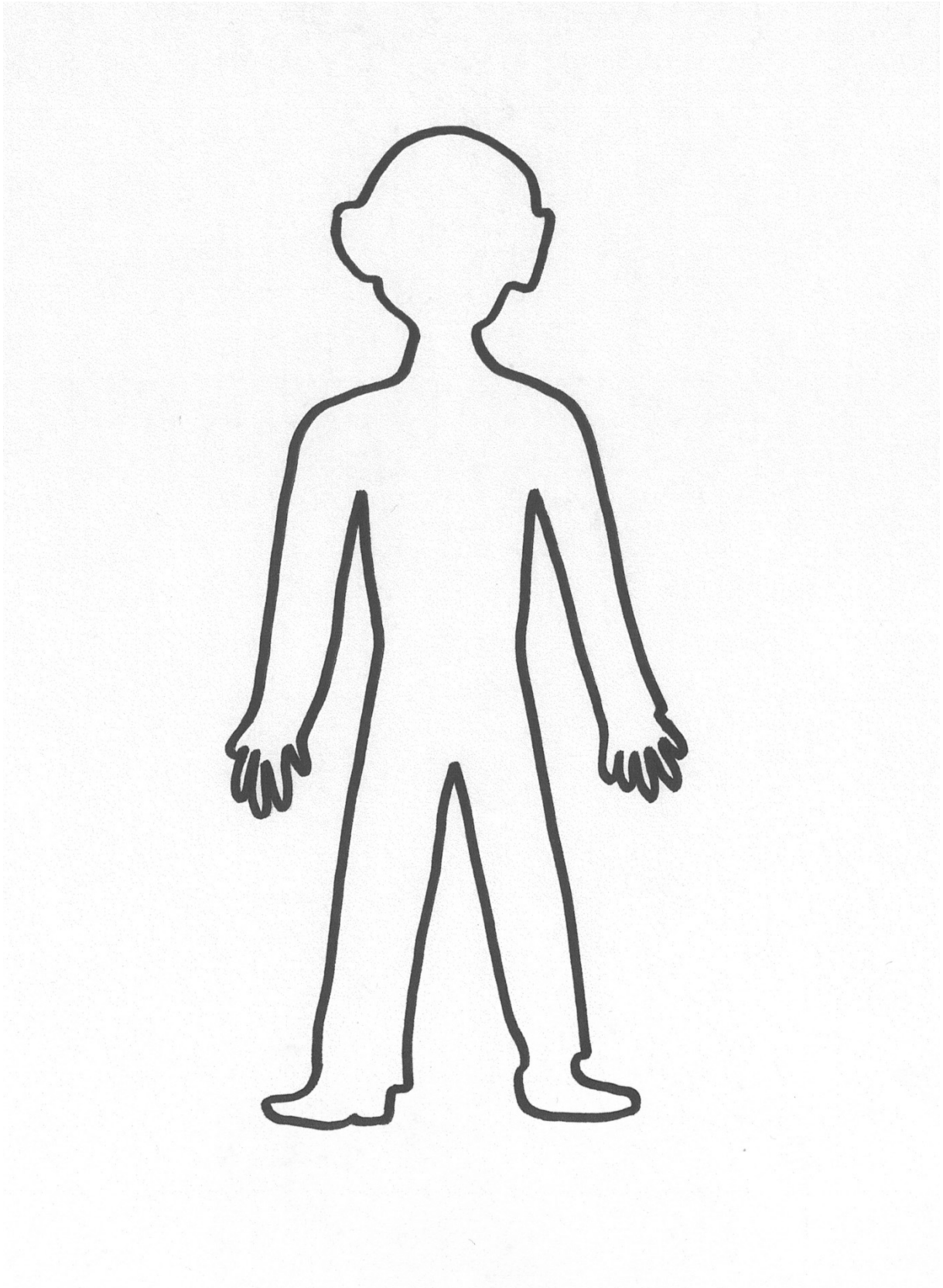
In methodologischer Hinsicht erwies sich das Sprachenportrait als sehr gut geeignet um Aspekte der Language Awareness zu thematisieren. Durch das zweimalige Einsetzen der Portraits bestätigte sich außerdem ihr momentaner und situationsabhängiger Charakter.

7.2 Sprachenportraits – Vorlagen

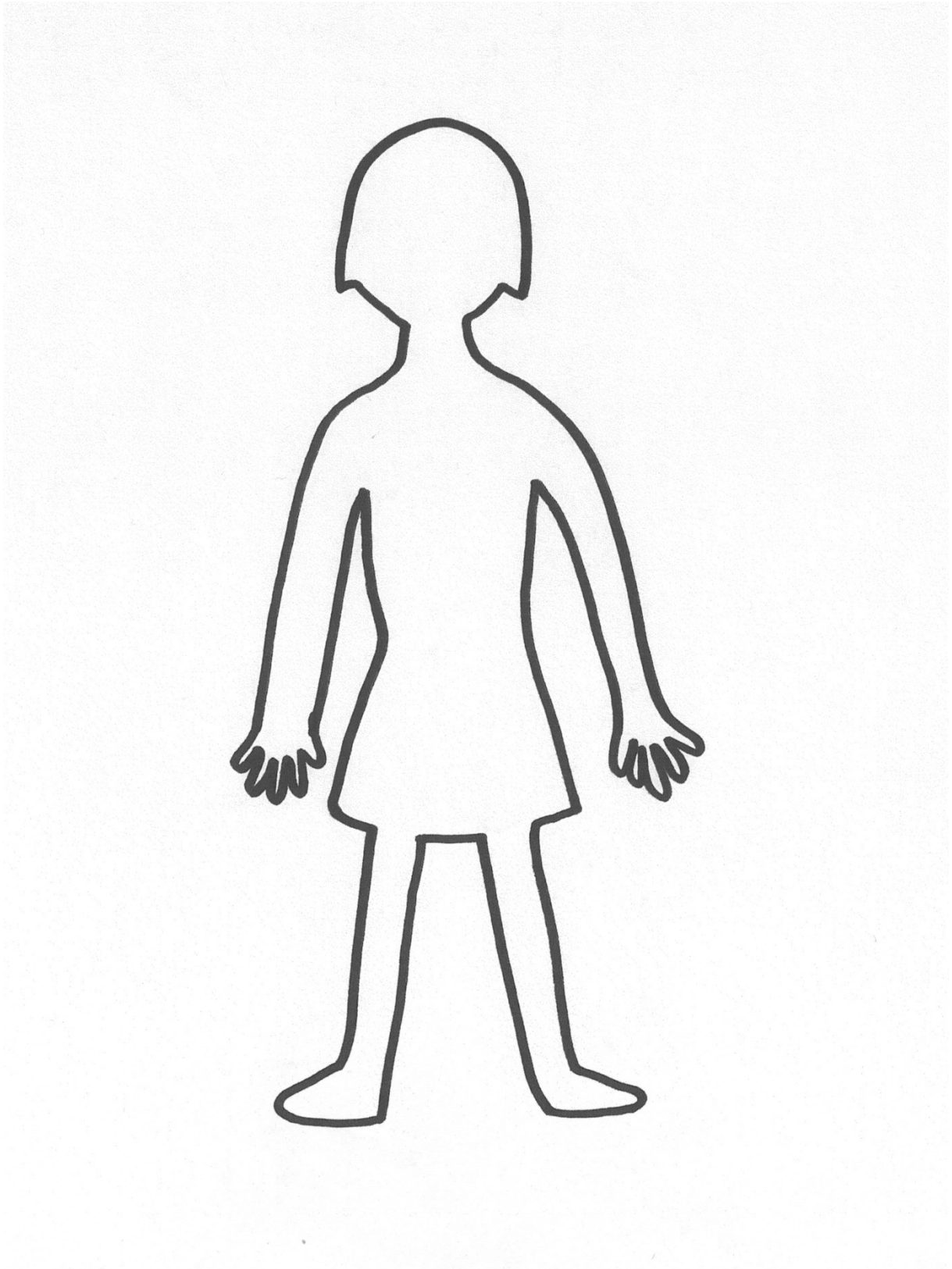
Sprachenportrait Schablone Nr. 1 (entnommen aus Busch 2013: 38)



Sprachenportrait Schablone Nr. 2 (entnommen aus Krumm & Jenkins 2001: 100)



Sprachenportrait Schablone Nr. 3 (entnommen aus Krumm & Jenkins 2001: 101)



7.3 Angefertigte Sprachenportraits

Sprachenportraits der ersten Datenerhebung, 13.05.2015

M1 (1)



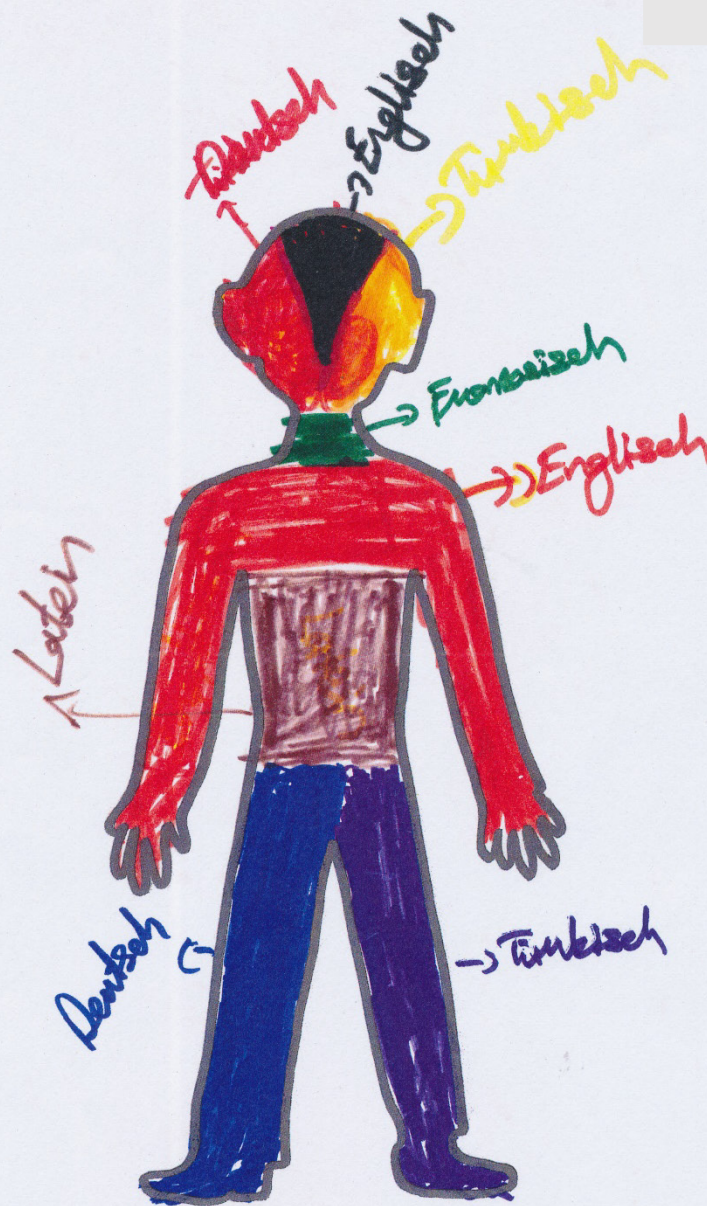
Name



- Polisch
- Russisch
- Georgisch
- Deutsch
- Englisch
- Französisch

F1 (1)

Name



F2 (1)



F3 (1)

Name



Italienisch

Deutsch
+ SBB

Englisch

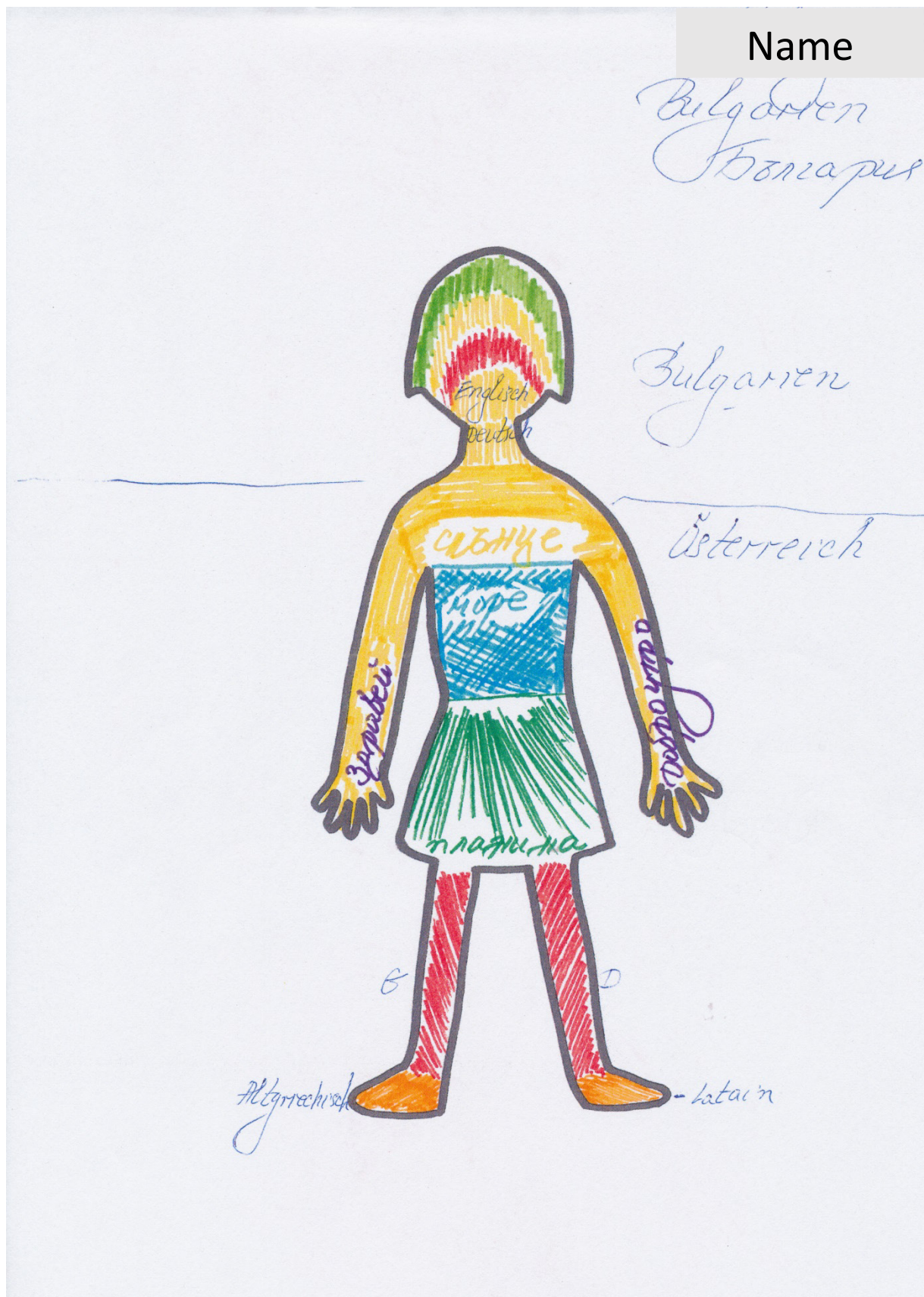
Portugiesisch

Französisch

Latein

BUS

F4 (1)



Sprachenportraits der zweiten Datenerhebung, 17.06.2015

M1 (2)



F1 (2)



F2 (2)



F3 (2)



M1 (3)



7.4 Transkriptionen

7.4.1 Transkription Gespräch 1

Aufgenommen am: 13.05.2015
Ort: Universität Wien
Zeit: 16:45-17:15
Anwesende Personen: Verfasserin (KD)
Interviewpartner 1 (M1)
Interviewpartner 2 (M2)
Interviewpartnerin 1 (F1)
Interviewpartnerin 2 (F2)
Interviewpartnerin 3 (F3)
Interviewpartnerin 4 (F4)
(Interviewpartnerin 5 (F5))
Transkribiert am: 08.06. und 09.06.2015
Transkribiert von: KD
Länge insgesamt: 32:50

Notizen: Interviewpartnerin 5 kommt bei Minute 24:26 in den Raum und gibt gegen Ende des Gesprächs nur ein paar Kommentare ab

Kurze Charakterisierung des Gesprächsverlaufs: Anleitung der Übung und Beantworten aufkommender Fragen, Malen der Sprachenportraits, Beschreibung der Portraits, kurze Diskussion über Ländernamen,

Verwendete Konventionen:

französi-	unvollständiges Wort
/	Selbstkorrekturen
Fett	auffallend betonte Wörter
(.)	kurze Pause
(2.0)	Länge der Pause in Sekunden (ab einer Länge von einer Sekunde)
(xxx)	unverständlich
(Energie)	vermuteter Wortlaut
[lacht]	Kommentar, z.B.: lachen, ausmalen, etc.
[12:24]	Minute 12:24 der Aufnahme

1 KD: So (2.0). Wir (.) malen(.) ein, oder jeder von uns malt ein Sprachportrait. Was ist das? Ihr
2 bekommt ähm so eine Silhouette von einem Körper (1.0) [KD zeigt Papier her] ihr könnt auch
3 selbst einen, wenn euch der nicht gefällt, einen selbst erfinden und dort (.) malt ihr bitte / ich
4 hab auch bunte Stifte mitgenommen ähm eure (.) Sprachen hinein (.) die ihr könnt, die ihr
5 mal gelernt habt, die ihr noch lernen wollt, die euch wichtig sind (.) Familiensprachen (.)
6 Sprachen, die ihr nur zuhause sprecht, Sprachen, die ihr nur mit einer Person sprecht und so
7 weiter. Also das (.) du kannst aussuchen [zu M1] ich hab drei verschiedene Varianten einfach
8 mal ausgewählt, welche dir am besten zusagt [zu M1].
9 (3.0) [KD teilt die drei Varianten aus]
10 Ich glaub da sind (1.0)...
11 M1: Also wir (.) sollen die (.) ausmalen?
12 KD: Genau. Oder rundherum malen oder (.) ja genau. Einfach nur irgendwie (.) eure Sprachen
13 hineinzeichnen.
14 [Teilnehmer beginnen die Packungen mit den Stiften aufzumachen]
15 M2: Was ist das, Sprachen?
16 F1: Welche Sprachen?
17 KD: Sprachen. Alles.
18 M1: Achso...
19 KD: Was **was** ist egal, was du für dich selbst als Sprache (.) definierst.
20 M2: Sprache ist Sprache.
21 KD: Sprache ist Sprache, genau.
22 M2: Ja, was soll ich (.) was soll ich da (.) definieren?
23 KD: Naja, zum Beispiel Deutsch.
24 M2: Ja.
25 KD: Und dann / Es ist einfach eine Art, sich über Sprache Gedanken zu machen und ähm zu
26 überlegen wo okay ist es mehr wo wo würdest du die in deinem Körper verorten.
27 M2: Deutsch?
28 KD: Es ist / ja ja.
29 [M2 lacht]
30 KD: Ja ja.
31 [M2 lacht]
32 KD: So funktioniert es.
33 KD: Und hier nur eine nur eine pro pro Sprache.
34 KD: Das da lieber? Okay. [zu F1]
35 M2: Und ich schreibe (.) welche Sprache ich spreche ich, oder?
36 KD: genau, ja, einfach reinmalen. Irgendwie mit bunten bunten Stiften (.) Ich hätte vielleicht ein
37 Beispiel mitnehmen sollen. Welches magst du? [zu F4] Das? Okay.
38 M2: Ich spreche eins zwei drei vier fünf sechs sechs Sprachen [zählt mit den Fingern ab].
39 KD: Es ist es gibt keine es gibt keine falsche falsche okay [zu F2]. Es gibt keine falsche Art es zu
40 machen.
41 M2: Und jetzt brauche ich welche sechs Stück [sucht die Stifte zusammen].
42 KD: [zu F4] Welches magst du?
43 M2: Äh, mein Deutsch ist ist nicht perfekt [zu einem andern Teilnehmer] aber [lacht] mein
44 Deutsch spreche ich nicht irgendwas (xxx).
45 [F2 lacht]
46 KD: Und ähm bitte auch beschriften, also ich weiß jetzt nicht, welche Sprache was ist (.) also dann
47 einfach hinschreiben, mit einem Pfeil welche Sprache was ist-

48 KD: Und ihr habt dafür jetzt Zeit bis / solange ihr braucht bis ihr fertig seid.
 49 [2:55: die Teilnehmer fangen an die Körper zu bemalen]
 50 M2: [ca. 3:00] Fragezeichen gemacht
 51 [F3 lacht]
 52 KD: [zu F3]: Jetzt hab ich keine Stifte. ah sehr gut.
 53 [Malen bis 12:11, dann Zwischenfrage von M2]
 54 M2: Und die Sprache, die ich lernen will auch?
 55 KD: Ja kannst du auch. Alles ist erlaubt.
 56 M2: Danke [lacht]
 57 [KD lacht, M2 ist schon fertig mit seinem Portrait und trägt eine Sprache nach, dann malen wieder
 58 alle weiter bis 15:19]
 59 KD: Okay, wenn alle soweit fertig sind (.) NAME F4 was ist mit dir, bist du fertig, oder? [fragt F4,
 60 die am längsten gemalt hat und auf die gewartet wurde].
 61 F4: Ja.
 62 KD: Okay gut. Dann ähm machen wir das jetzt so, dass der Reihe um, einfach jeder mal ähm
 63 erzählt, was er sich so gedacht hat, warum er das so gemalt hat, wie ers gemalt hat (.)
 64 KD: Dann (.) bitte [gibt das Wort an M2 weiter]
 65 M2: Da. [zeigt das Portrait her]
 66 KD: Stell dich vor.
 67 M2: So das hab ich gar nicht so gemacht aber-
 68 KD: Das braucht man ma- man kanns machen wie man will es ist es gibt kein falsch
 69 M2: Ich hab dann (.) gelb war die erste weil ich ähm das war Georgisch ich hab weil ich (xxx)
 70 sprech ich immer auf Georgisch oder fast immer auf Georgisch denke dann zweite war die
 71 (1.0) Englisch weil meine zweite Sprache Englisch war als ich glaube drei oder vier Jahre war
 72 zwei damals hab ich gelernt und dann kommt ähm (1.0) so ich hab dritte ist deutsch weil ich
 73 hier immer deutsch rede (.) fast immer fast glaub ich [lacht] fast immer russisch (1.0). dann
 74 kommt Russisch Russisch war mein (.) dritte Sprache die ich kenne wie meine Muttersprache
 75 auch (1.0). und dann kommt Pol(n)isch Pol(n)isch hatte ich auch ja (.) weil ich (xxx) hatte mit
 76 pol(n)ischen Leuten viel in Wien (.) dann Französisch und letzte kommt Italienisch. Die zwei
 77 Sprachen Französisch Italienisch ich rede nicht viel. Ich hab auch Türkisch gelernt (.) ich hab
 78 in Türkei gearbeitet aber die hab ich nicht gezeichnet [lacht].
 79 KD: Wieso nicht?
 80 M2: Ähm weil ich hab Türkisch schon vergessen.
 81 KD: Aha.
 82 M2: Ich hab viel gear- in Türkei gearbeitet.
 83 KD: Okay.
 84 M2: Aber die Sprache hab ich vergessen.
 85 KD: Ganz?
 86 M2: Naja, he „hallo“ und [lacht] das ist das ist leicht aber ja weils (.) als Trainer dort gearbeitet
 87 weil ich hab / wir haben viel zu viel gehört von Kinder und wir sollten eigentlich Deutsch
 88 reden [lacht].
 89 M2 Jetzt bist du dran [zu M1]
 90 KD: Gut interessant.
 91 M1: [19:28] Ich hab da auch ein Herz-
 92 KD: Oh cool.
 93 M1: Weil ahm und das ist die französische Sprache. Ich kann kein Französisch aber ich möchte ich
 94 hab vor irgend- ah irgendwann mal Französisch wie meine Muttersprache beherrschen (.)

95 und (.) ich finde die französi- französische franzö-sische Sprache sehr schön und ja deshalb so
 96 wie ein Herz.

97 KD: Aha.

98 M1: Und das ist die Sprache der Liebe (xxx) [mache lachen, oder stimmen zu] okay (.) und ich mag
 99 hör- auf Französisch hören wenn französische sprechen ich liebe es ja okay und (.) und ich
 100 hab da auf ah mit blau gemalt die Füße weil ich bin auf Ungarisch aufgewachsen und (.) das
 101 ist meine Muttersprache und das zeigt das ist also also ungar- mit ungarische Sprache also
 102 aufgewachsen bin und ja (1.0) also sozusagen aufgestanden kann man noch auch so sagen
 103 okay (1.0) und äh das ist mongolisch diese blau rechte Hand und das ist meine äh zweite
 104 Muttersprache und das zeigt dass es auch meine Stärke ist (1.0) und Englisch ist meine linke
 105 Hand äh und (xxx) die sind wie Werkzeuge Mongolisch ist die rechte und Englisch ist linke
 106 Werkzeug und (.) ja (1.0) Deutsch (.) habe ich äh ja [M2 lacht] in den Körper gemalt mit gelb
 107 äh ja das das hat das ist einfach (.) Deutsch ja.

108 M2: [fängt zu lachen an] das ist einf- das ist aber gut „Das ist einfach Deutsch“.

109 M1: Ja und ja genau und Latein habe ich in den Kopf gemalt weil ich finde die lateinische Sprache
 110 wie ein Schatz ähm wenn ich lateinische Sprache beherrsche dann kann ich äh weitere bis
 111 fünf Sprachen mächtig sein wie Italienisch Französisch Spanisch (.) ja (.) und deshalb hab ich
 112 den Kopf mit Latein gemalt ja (.) weil es für mich eine große Schatz ist wie ein großer Schatz
 113 (.) das wars.

114 KD: Hm hm ja super toll danke.

115 KD: Bitte [zu F1].

116 F1: In mein Kopf steht (.) drei [lacht]

117 KD: Okay was?

118 F1: Drei Farben. Schwarz Englisch äh ich kann nicht (.) gut englisch sprechen äh ich nehm privat
 119 äh Kurs äh rot Deutsch äh gelb Türkisch (1.0) äh Türkisch meine Muttersprache natürlich äh
 120 Deutsch für mein Studium brauche ich äh der Hals steht Französisch äh Französisch finde ich
 121 sehr schön Stimme und äh Englisch wieder äh ganze (1.0) Bein und (.) äh internationale
 122 Sprache Englisch (.) mhm zur Zeit braucht man (1.0) äh Latein steht ganze [lacht] (xxx) äh für
 123 mein Studium brauche ich Latein deswegen möchte ich Latein lernen (1.0) äh wieder mein äh
 124 Bein beide Beine äh türkisch und Deutsch Füße auch ja das wars.

125 KD: Ja (1.0) okay danke.

126 F2: Ja meins.

127 KD: Oh das ist hübsch

128 [einige Personen lachen]

129 F2: Also ich ich beginn mit den Füßen das ist einfach Waldviertler Dialekt weil ich da
 130 aufgewachsen bin ähm das Englische ist bei mir so im Bauchgefühl also ich hab das zwar in
 131 der Schule gelernt kanns irgendwie schon aber toll eigentlich nicht kann ich nicht behaupten
 132 aber Gott sei Dank gibts LEO und (.) irgendwie schwindel ich mich da irgendwie drüber. Ja
 133 mein Herz mein Herz schlägt für also für Italienisch das ich auch das ich weniger kann als wie
 134 Englisch aber (.) och Gott ich liebe diese Sprache und ich möchte es auch mal irgendwie
 135 können und die Hände auch weil manches Mal gestikulier ich da total wild herum ja und das
 136 glaub ich ist Italienisch ahm sonst ist es im Kopf einfach Deutsch ahm beim Mund auch
 137 Deutsch weil ich Deutsch spreche (.) das doch immer noch das einfachste ist (1.0).

138 [bei 24:26 kommt eine weitere Studentin in den Raum]

139 KD: Hallo [zu F5].

140 F2: Ganz ganz wenig- [Tür fällt zu] ganz ganz wenig Griechisch ganz wenig Französisch und ganz
 141 ganz wenig Latein weil Latein hab ich schon wieder ganz vergessen das ist irgendwie so weg
 142 (1.0) und das gelb ist eben die Körpersprache.

143 KD: Okay.

144 F2: Gut.

145 [24:49-24:59, Stühle rücken, da die Studentin die zu spät gekommen, ist sich hinsetzt]

146 F4: Ich hab meinen Namen (xxx) einige (.) unterschiedliche bulgarische Wörter (1.0) ganz unten

147 ich hab gemalt Griechisch, Altgriechisch und Latein ich hab gelernt wegen meinem Studium in

148 Bulgarien wegen Archäologie ähm (2.0) meine hier die Farbe sind Deutsch und Egl- / Englisch

149 (1.0) beide ich spreche nicht so gut deswegen ja mein Kopf ist auch bunt.

150 KD: Was ist da?

151 F4: Wegen allen unterschiedliche Sprachen Englisch, Deutsch, Polnisch, Italienisch und so weiter

152 alles hier in erster Reihe und wegen allen unterschiedlichen Leuten und so weiter (1.0) ja das

153 (1.0) für mich hier ist ähm wirklich ähm bunt ganz bunt.

154 M2: Das ist sehr interessant, die Leute vergleichen die Sprachen mit den Gefühlen

155 F4: [gleichzeitig] Viele unterschiedliche Leute.

156 F4: Ja viele Gefühle ja.

157 KD: Ja.

158 F4: Deswegen ist so bunt.

159 KD: Mit was für einem Gefühl vergleicht ihr Deutsch?

160 M2: als ich Kind war (.) Deutsch hat immer so schlecht geklingt dsch dsch dsch dsch [macht eine

161 abrupte Handbewegungen dazu] so immer [lacht] und ich glaube nicht für mich sondern die

162 zum Beispiel alle Länder die alle (.) so zusagen sowjetländische Länder [lacht] wir haben

163 gedacht dass Deutsch ist so schlecht ist so schlecht das ist das heißt fast fünfhundert

164 Millionen Menschen haben so gedacht weil ich und ich ich war in vielen Ländern in China und

165 Indien und so weiter und Türkei und alle haben gesagt Deutsch ist so schlecht (.) ist aber klar

166 glaub ich wie hier zum Beispiel ah NAME M1 hat gesagt und die anderen Französisch ist die

167 Lieblingssprache aber es ist sehr (.) spannend dass die Leute und die Sprache mit Gefühlen

168 vergleichen.

169 KD: Ist es.

170 M2: Ja.

171 KD: (.) mit was für Gefühlen verbindet ihr Deutsch? Ist es auch so wie beim M2 so schlecht oder?

172 M2: na jetzt wenn ich die Sprache schon verstehe und das ist schon was anderes aber (.) Fran-

173 zösisch spreche ich nicht und verstehe ich nicht aber es klingt so schön, das ist es. Für

174 mich die Sprache ist nicht die Gefühlen, das ist nur die Sprache das ist nur bisschen (.) ich (.)

175 Gefühle sind was anderes (.) aber die anderen haben es sehr [lacht] mit Gefühlen vergleicht

176 und da da das war den Problem, das die ich manchmal (.) überlege und denke auf Russisch

177 weil ich hab fast glaube ich mehr als zweihundert Bücher auf Russisch gelesen weil (.) die

178 Übersetzung von Russisch, die ist sozusagen das war (2.0) sozusagen original - nicht original

179 aber auf Georgisch damals gabs nicht so viele Bücher auf Russisch (.) und Englisch ja Englisch

180 (xxx).

181 F4: Du bist aus, entschuldige, du bist aus Georgia?

182 M2: Ja aber wir haben Georgisch / wir sprechen Georgisch.

183 F4: Ja ja.

184 M2: Meine Generation spricht kein Russisch mehr.

185 F4: Und du schreibst auf Kyrillisch?

186 F5: Ich hab gedacht Griechenland.

187 M2: Nein.

188 M2: Wir schreiben auf Georgisch, es sieht aus (.) es ist von vierzehnte vierzehn (Deskripten)

189 vierzehn Buchstaben sagen sie eine eine ist Georgisch (.) aber russisch schreibe ich auch

190 F4: Aber das ist auf äh Russisch auf (Grusien) oder?

191 M2: (Grusien), ja.

192 F4: Ja ich hab eine Freundin schon aus (Grusien) und ich hab nicht gewusst wo ist äh wo liegt

193 diese dieses Land diese.

194 M2: Am Schwarzen Meer.

195 F4: Nein ich mein-

196 F5: Ex-SSSR.

197 F4: Ich kenne (Grusien) aber Georgia ich hab nicht gewusst dass die gleiches Land deswegen.

198 M2: Achso.

199 F4: Ja.

200 F5: Es war Teil der SSSR bis äh neunundachtzig.

201 M2: Ja neunundneunzig.

202 F5: Äh neunundneunzig.

203 M2: Neunundneunzig.

204 F5: Neunundneunzigste? Nicht neunundachtzigste?

205 M2: Neunundachtzigste.

206 [2.0]

207 KD: So jetzt haben wir die [NAME F3] vergessen, die will ihr Portrait auch noch vorstellen.

208 F3: Ist kein Problem [lacht] Also jetzt muss ich mich wieder reindenken, okay also ich hab im Kopf

209 hab ich ähm, also ich hab vom Kopf in die Arme gemalt ähm und das Italienisch Deutsch und

210 Englisch und Englisch und Deutsch (.) ich denke ein bisschen mehr Deutsch und handle ein

211 bisschen mehr deutsch aber fast gleich schon Englisch und ein bisschen Italienisch und dann

212 hab ich mal ähm Bosnisch-Kroatisch-Serbisch gelernt das ist so im Bauch ein bisschen weil

213 ichs mag aber ich hab das ist lang her und ich kanns nicht mehr so gut ähm und dann hab ich

214 da Portugiesisch das ist lila und das ist so da oben im Kopf weil ich das grad lern und es

215 beschäftigt mich sehr und ähm und dann ist es in den Füßen weil ich meine ersten Schritte

216 quasi mach und Französisch und Latein sind so meine Knieschützer wenn ich diese Schritte

217 mach weil das mir sehr hilft dabei das jetzt zu lernen und ja und im Bauch mischen sich so

218 Italienisch und Englisch und Deutsch und Salzburger Dialekt ein bisschen [lacht] und [lacht] ja

219 weil meine Großeltern alle in Salzburg wohnen und das sprechen [lacht] gut.

220 [31:26]

221 [Aufnahme geht noch bis 32:50, organisatorisches wird besprochen]

7.4.2 Transkription Gespräch 2

Aufgenommen am: 17.06.2015
Ort: Universität Wien
Zeit: 16:45-17:35
Anwesende Personen: Verfasserin (KD)
Interviewpartner 1 (M1)
Interviewpartnerin 1 (F1)
Interviewpartnerin 2 (F2)
Interviewpartnerin 3 (F3)
Transkribiert am: 03.08. 2015
Transkribiert von; KD
Länge insgesamt: 49:48 min

Notizen: in der ersten Minute wurde Organisatorisches – den Kurs betreffend – besprochen, dies wurde nicht transkribiert. Die Transkription startet bei Minute 1:24 der Aufnahme.

Kurze Charakterisierung des Gesprächsverlaufs: Reflexives Gespräch über die vor einem Monat angefertigten Portraits, Malen der zweiten Portraits, Beschreibungen der zweiten Portraits

Verwendete Konventionen:

französi-	unvollständiges Wort
/	Selbstkorrekturen
Fett	auffallend betonte Wörter
(.)	kurze Pause
(2.0)	Länge der Pause in Sekunden (ab einer Länge von einer Sekunde)
(xxx)	unverständlich
(Energie)	vermuteter Wortlaut
[lacht]	Kommentar, z.B.: lachen, ausmalen, etc.
[12:24]	Minute 12:24 der Aufnahme

1 KD: [01:24] Und zunächst einmal möchte ich euch fragen (.) ähm ihr habt (.) ja diese Portraits
2 gemalt ich habe sie auch mit also ihr könnt sie auch gern noch mal anschauen. Was ich gern
3 wissen möchte is (.) Wie habt ihr das gefunden? Dass ihr eure Sprachen da in dieses in diesen
4 Menschen da hineingezeichnet habt? Also einfach nur spontan, wie habt ihr das
5 empfunden?
6 F2: Emotional.
7 KD: Ja?
8 F2: Ja (.).
9 KD: Emotional okay.
10 F1: Emotional und logisch.
11 KD: Logisch?
12 F1: Ja (xxx).
13 KD: Wieso logisch?
14 F1: Logisch ähm braucht man zum Beispiel für mich wichtigste (.) Deutsch lernen (ja) ein Teil
15 Deutsch ein Teil äh äh Türkisch (.) äh Englisch Mittelpunkt für Mensch braucht jede Studentin
16 braucht Englisch (ja, ja) deswegen logisch und für äh Französisch (ja ja) ich hab gezeichnet äh
17 für mich ist ein äh emotional ja (ja) ich finde diese Sprache schön deswegen hab ich (.) diese
18 äh mit Stimme [KD: hm hm] rein für mich.
19 KD: Hm hm also du weißt noch ganz genau was du wohin gezeichnet hast.
20 F1: [lacht]) Ja ja.
21 KD: Das finde ich cool.
22 KD: Wie hast es du gefunden? [zu M1]
23 M1: Äh ich hab es sehr interessant gefunden.
24 KD: Ja?
25 M1: Hm ich hab ich hab vorher sowas noch nie gemacht.
26 KD: Ja?
27 M1: Ja also die Sprachen äh in einen Körper so gezeichnet.
28 KD: Ja.
29 M1: Aber es / es war ja (.) hm ja interessant ja ich kann nichts anderes sagen (lacht).
30 KD: Wie hast es du gefunden? [zu F3]
31 F3: Ich habs i- irgendwie cool gefunden das zu systematisieren und dann auch zu überlegen was
32 mach ich was bedeuten Hände für mich und was is für mich dann mit Händen verbunden
33 diese also das mal zu reflektieren was mach ich eigentlich so mit meinen Sprachen die ich so
34 kann (.) und welche hab ich liegen gelassen und so das ist schon oder was ist mir **wichtiger**
35 auch (.) das was ganz spannend.
36 KD: Und habt ihr das auch so empfunden? Das ähm ich mein hat euch das was gebracht in dem in
37 dem Sinn von wie ihr über eure Sprachen denkt? Ist euch irgendwie so ein Licht aufgegangen
38 so „ah (.) ich hab da noch nie so drüber nachgedacht aber das ist eigentlich so und so“?
39 F2: Also was ich spannend gefunden hab das das war so ah ich hab irgendwie so meine
40 (Energien) das ist irgendwie so in den Füßen also das is irgendwie so wie Wurzeln wie ein
41 Baum (hm hm) und ich glaub bei dir [zu F3] wars irgendwie komplett umgedreht das hab ich
42 spannend gefunden. Da wars eher hab ich halt das Gefühl ghabt umgedreht ähm was bei mir
43 bei den Füßen war war beim Kopf irgendwie so [KD: Ja] und das hab ich irgendwie so
44 spannend gefunden.
45 KD: Ja.
46 M1: Aber erinnerst du (.) dich ah...
47 F2: Ich habs eh...
48 M1: Ich hab was ich äh gsagt hab? Für den fürs (xxx)...
49 F1: [lacht] jede Sprache welche (Zeile) gehört welche Sprache.
50 KD: weißt **du** noch was du gsagt hast?
51 M1: Ja oder...
52 F2: Äh.

53 F1: (Erinnerst)-
54 M1: Ja ich wollte ja damit nur sagen, dass ich so so wie äh (3.0) ja so wie ein wenn ein kleines Kind
55 also (xxx) also ein kleines Kind kann zuerst nicht also äh nicht also mit den Füßen gehen und
56 deshalb wollte ich nur sagen dass ich mit den Füßen also (.) also **mit** diese Sprache
57 aufgewachsen diese Füße bezeichnen halt [F2: hm hm] ja es is Aufstand oder wie soll ich
58 sagen (2.0) ja und wie war das (.) bei dir? [zu F2]
59 F2: Na oder[ich weiß nicht]-
60 M1: [Ich mein]-
61 F2: Irgend oder ich weiß nicht ob das bei dir war aber bei irgendwer bei irgendwem wars eben
62 komplett umgedreht also da wars [KD: hm hm] was ich was bei mir in die Füße war war im
63 Kopf und das hab ich spannend gefunden hm hm.
64 F3: Ich glaub bei mir war das im Kopf-
65 F2: Ah dann war das bei dir bei [irgendwem war das-
66 F3: [Bei mir war Deutsch im Kopf.
67 F2: Ah weil weil für mich wär das irgendwie **garnicht** vorstellbar. Für mich is es irgendwie so der
68 Beginn is irgendwie eben wie gsagt ich fühl das so verwurzelt also so so wie ein Baum ja der
69 der der einen die Füße das ist die das ist zur Erde das ist das verwurzelte [F3: hm hm] das ist
70 so irgendwie und ja.
71 (5.0)
72 F3: Aber ich hab schon noch öfter drüber nachgedacht ich hab mir manchmal gedacht was hätt
73 hätt ich nicht noch was anderes in den Bauch reinzeichnen sollen oder ins Herz oder und ich
74 hab auch oft an euch gedacht was ihr mit zum Beispiel das Französisch das das im Herzen ist
75 oder in der Stimme.
76 F1: [Stimme (lacht)-
77 F3: Genau das fand ich (.) voll spannend, weil ich hab **nichts** dazu getan was ich nicht konnte und
78 dann hab ich gedacht du kannst eigentlich auch Sachen hinschreiben die du gerne können
79 **würdest** oder die du schön findest das ist mir vorher nie (lacht) daran hab ich überhaupt
80 nicht gedacht (.) ja)
81 (4.0)
82 KD: Habt ihr habt ihr anderen auch noch mal drüber angedacht? Jetzt abseits von von diesem
83 Setting hier (.) oder gar nicht?
84 [6:53]
85 F2: Ich finds auch irgendwie spannend eben mit Farben also Sprache mit Farben irgendwie zu
86 kombinieren
87 F1: Hm lebendig und Wünsche (.) stehen (.) Hintergrund denke ich-
88 KD: Hm hm.
89 F1: Ein Teil lebendig [KD: ja] mit diese Sprache (.) leben man kann diese Sprache leben zum
90 Beispiel Deutsch Englisch (.) wünsche Sprache zu zum Beispiel Französisch Latein [KD: hm
91 hm] (beides)
92 (7.0)
93 KD: Hast du noch drüber nachgedacht (zu M1)
94 M1: Ahm (1.0) ah wie meinst du?
95 KD: Naja einfach kurz ja ich weiß nicht das ist jetzt glaub ich einen Monat her (.) ob du (.) an das
96 gedacht hast, dass du das gemacht hast oder an deine Sprachen.
97 M1: Achso ja natürlich. Ahm als ich diese Aufgabe gemacht habe habe ich ähm also ich ich hatte
98 schon äh Plane vorgehabt Pläne vorgehabt dass ich also also welche Sprache ich schon ähm
99 mächtig bin und welche Sprache noch ich beherrschen möchte [KD: hm hm] und es hat mein
100 meine Ziele so wieder ahm auffrischen [KD: hm hm] oder so wieder erinnern lassen [KD: hm
101 hm] und (.) und äh es äh (.) es hat äh also dadurch durch diese Aufgabe habe ich auch so äh
102 erkannt wie wichtig die Sprachen sind in unserer Gesellschaft.
103 KD: Hm hm.
104 M1: Ja diese zwei Sachen.

105 KD: Okay.
 106 M1: Ziele und wie wichtig die Sprachen sind.
 107 KD: Ja? (2.0) interessant
 108 (4.0)
 109 KD: okay und jetzt hab ich noch ein eine kleine Frage ähm wie was bedeutet Mehrsprachigkeit für
 110 euch?
 111 (5.0)
 112 F1: Mehr Menschlichkeit.
 113 KD: Mehr Menschlichkeit?
 114 F1: Ja. Jede Sprache bedeutet jeder Mensch **ein** Mensch es zum Beispiel eine Sprache ein Mensch
 115 zwei Sprachen zwei Menschen.
 116 KD: Ja
 117 F1: (2.0) man kann (.) anders ähm denken über ein Thema (.) [KD: hm hm] zwei Teil nicht nur ein
 118 Teil [KD: hm hm] jede Wort bedeutet manchmal anders in der Zweitsprache (.) vergleichen
 119 kritisieren [KD: hm hm] und so weiter [lacht]
 120 [KD lacht]
 121 KD: Wie ist es bei euch?
 122 F2: weil ähm wenn ich zum Beispiel vor kurzem ist mir das wieder passiert also ein Patient quasi
 123 also ich bin Krankenschwester ähm (.) spricht nur arabisch ah ich kann nicht arabisch und
 124 (1.0) französisch auch weil französisch ich kann ein paar Wörter aber nicht wirklich reden und
 125 irgendwie ich wollt ihm dann sagen ahm irgendwie (.) er wird morgen um acht Uhr dreißig
 126 operiert also so uhrzeitmäßig ah damit er sich halt irgendwie einrichten kann in der Früh es
 127 ist doch halt in der Früh zeitig (.) und (.) er ich hab denn irgendwie groß acht Uhr dreißig und
 128 eh halt so mit rum zeigen aber wenn ich reden kann, dann muss ich net irgendwie so blöd
 129 umadumwacheln oder so sondern kann das irgendwie ruhiger reden (.) ja (3.0) und und kann
 130 auch dann er also er hat mich schon verstanden weil das hab ich dann verstanden auf
 131 Französisch hat er mir geantwortet und da hab ich dann gewusst das passt jetzt von der Zeit
 132 her (.) aber wenn ichs eben gar nicht versteh dann verstehen wir uns beide irgendwie gar
 133 nicht und manche Dinge sind dann doch wichtig. Es machts einfach spannender weil (.) ja (.)
 134 es es öffnet quasi seinen eigenen Horizont und alles. Es es ist spannend andere Meinungen
 135 zu hören oder (7.0)
 136 M1: Ja also ahm auf jeden Fall jede Sprache hat ahm ihre (.) Schönheit und ahm wenn man eine
 137 Sprache lernt dann lernt man dadurch auch die Geschichte dieses Landes wo diese Sprache
 138 gesprochen wird und (.) auch ähm (4.0) also die Menschen (.) und (.) ja jede Sprache hat ihre
 139 eigene Logik auch und das ist auch sehr interessant also deine Frage war also was bedeutet
 140 Mehrsprachigkeit oder
 141 [12:24]
 142 KD: Ja für dich jetzt
 143 M1: Ja für dich hm (5.0) ich glaube in in der heutigen Gesellschaft Mehrsprachigkeit würde ähm
 144 einfach so ähm mehr Selbstständigkeit bedeuten mehr Anschlussfähigkeit bedeuten vielleicht
 145 (2.0)
 146 F2: Ich glaube das wird immer wichtiger weil einfach ah also wenn ich so an meine Oma denk die
 147 hat eben in dem Dorf gewohnt und das wars und da haben alle Deutsch geredet und sonst
 148 war da eh nix ja? Wenn ich an meine Mama denk ahm meine Mama hat auch in dem Dorf
 149 gewohnt war aber irgend irgendwie total international weil da haben hat dann ein Nachbar
 150 dort hingezogen und der hat so Welthandel gmacht der hat immer irgendwelche Freunde
 151 ghabt oder Bekannte und die sind dann immer zu meiner Mama hm und die haben dann
 152 immer Karten geschrieben von Japan und von überall und (.) da war es schon mehr irgendwo
 153 find ich (.) und ich find in der jetzigen Zeit es wird einfach immer globaler und mehr (.) und da
 154 ist dann Sprache doch auch wichtig.
 155 KD: Hm hm.

156 F1: Sprache wie ein Farbe bunte jede Sprache jede Farbe (3.0) Hintergrund steht viele (.)
157 kulturelle und ethnische (.) viele viele (3.0) viele Leute viele Werke
158 KD: Wie ist es bei dir? [zu F3]
159 F3: Ja ich denk mal manchmal es wär cool ähm mehrsprachig aufgewachsen zu sein also diese
160 Sprachen auch wirklich in sich zu haben weil so hab ich sie ja nur mir geholt quasi mit
161 Englisch und so und (.) das ist auch schon man lernt da auch irgendwie drin (.) sich dann also
162 es ist dann auch irgendwann deins aber (.) ja dass man so einen richtigen (.) Lebensbezug
163 dazu hat das ist halt eine Sprache bei mir und bei manchen ist es halt viel mehr und das glaub
164 ich stell ich mir einfach so toll vor [lacht] dass das so ein dass da viele Fähigkeiten auch
165 dranhängen.
166 KD: Was ist mit euch beiden? [zu F1 und M1] seid ihr mehrsprachig aufgewachsen oder nur mit
167 einer Sprache?
168 F1: Mehr
169 KD: Ja? und stimmt das was was was sie glaubt ist es so toll?
170 F1: Toll.
171 KD: Ja?
172 F1: Ja stimmt toll (2.0) manche verstehe nicht äh manche Leute du **kannst** verstehen ein
173 Fähigkeit wirklich. Du fühlst sich selbst dich selbst gut oder besser als andere [lacht]
174 [F3 lacht]
175 F1: (xxx)
176 KD: Ja, bei dir auch? [zu M1]
177 [15:35]
178 M1: Also ich bin zweisprachig aufgewachsen also ich kann Ungarisch und Mongolisch (xxx).
179 KD: Und was?
180 M1: Ungarisch und Mongolisch.
181 KD: Mongolisch aja genau jaja.
182 M1: Und äh ja halt also zum Beispiel als ich ähm VWU ablegen also Fächer ablegen musste [KD:
183 hm hm] dann hab ich äh (1.0) ah das Gefühl gehabt dass zum Beispiel die Studentinnen die
184 Russisch sprechen schließen sich in eine Gruppe ein und die Studentinnen die Spanisch
185 sprechen dann die schließen sich in eine Gruppe und ich hab mir gedacht ich hab ich hatte
186 dann ein Gefühl gehabt ähm dass also dass die Sprachen eine Familie gründeten sowas [KD
187 hm hm] und wenn man diese Sprachen beherrscht dann kann man sich ah in diese Familie
188 auch einschließen und äh (.) sowas.
189 KD: Und du kannst dich quasi beiden Familien anschließen (.) weil du zwei Sprachen kannst.
190 M1: Ja ja genau zum Beispiel wo ich wohne da gibts auch viele aus Ungarn und ich fühle mich mit
191 denen also sehr ah also ich kann also wir stehen sehr nahe sozusagen also wir verstehen uns
192 sehr gut und so das heißt also Ethnologie ist nicht so wichtig nur die Sprache also wenn man
193 die Sprache des anderen kann dann dann ist es so wie eine Familie.
194 KD: Hm hm.
195 (9.0)
196 F3: Das stimmt man findet sich so so schnell [M1: Ja] also man hört das ja sofort es ist ähm am
197 Flughafen zum Beispiel wenn man hört sofort ah okay die ist aus Oberösterreich zum Beispiel
198 (lacht, viele lachen) und dann weiß man so also das kann in Dubai sein oder so also das kann
199 (Kat: hm hm) also man weiß sofort dass es (.) ja das stimmt dass das viel viel stärker ist
200 eigentlich als ethnische Zugehörigkeit weil man sich sofort findet.
201 F2: Ich find das auch oft so spannend also ich hab ich arbeite ja mit vielen philippinischen
202 Kolleginnen (.) und wenn die die sprechen ja auch viele Sprachen also philippinisch dann
203 habens oft meistens Spanisch Englisch sowieso Deutsch auch wirklich gut aber (.) wenn du
204 dann zuhörst versteh ich ja also wenn die wirklich philippinisch sprechen nix aber irgendwie
205 sind immer wieder Mischwörter dann drinnen ja also das eine ist Deutsch das andere ist dann
206 wieder Englisch oder irgendwas Spanisch und das das find ich auch so spannend diese
207 Mischung irgendwie ja (.) manchesmal denk ich mir ja das ist dann irgendwie (.) auch

208 interessant welches Wort ist jetzt quasi auf Deutsch ja (.) in dem Dialog ja und das find ich
209 irgendwie spannend.

210 F3: Macht ihr das auch manchmal? Ich mach das nämlich auch manchmal mit Englisch. Manche
211 Dinge hab ich so im Englisch im Ohr ich kann das gar nicht auf Deutsch wenn ichs schnell
212 sagen muss sag ichs auf Englisch [lacht].

213 M1: Achso ja.

214 F3: Habts ihr das auch manchmal so mit also mit euren mit Zweitsprachen oder sind diese
215 getrennt...

216 F1: Ich...

217 [18:47]

218 M1: Zum Beispiel manchmal ist es mir schon passiert dass ich auf Mongolisch ein Wort auf
219 Mongolisch vergessen habe (.) also ein Wort auf Mongolisch auszudrücken wenn ich es nicht
220 kann dann versuche ich auf Englisch und wenn es nicht geht dann auf Ungarisch und so (.)
221 immer also es kommt immer vor dass ich ein Wort also vergesse auf meiner (.)
222 Muttersprache zu ausdrücken (.) dann springe ich zu den zu den anderen zu den anderen
223 Sprachen.

224 KD: Hm hm.

225 (15.0)

226 KD: Sind für euch alle Sprachen, die ihr sprecht (.) gleich wichtig (.) oder gibts eine (.) die jetzt (.)
227 wichtiger is?

228 F2: Das kommt bei mir drauf an find ich.

229 KD: Ja?

230 F2: Mit wichtig also (.) wenn ich das jetzt so quasi so für mein [STUDIUM] ja oder oder so
231 betrachte, dann ist das Englisch wichtig (.) aber wenn ichs für mein Herz betrachte, dann ist
232 Italienisch für mich wichtig, obwohl ichs nicht wirklich kann, aber es ist total wichtig für mich
233 (.) also jetzt für mich wirklich als Person.

234 (4.0)

235 F1: Für mich jede Sprache ist wichtig [KD: hm hm] ja jedes Sprache hat eine Sicht (2.0) deswegen
236 jede Sprache ist wichtig.

237 (2.0)

238 M1: Ja also (räuspern) ähm in Europa ist es Englisch und Deutsch für mich (.) weil eben fürs
239 Studium für die Arbeitswelt und (.) ja (1.0) aber für mich is äh zum Beispiel (.) wäre (.)
240 Französisch Italienisch Spanisch wichtiger als alle anderen Sprachen weil ich diese Sprachen
241 sehr schön finde und so [KD: hm hm] und ja (.) ich glaube es ist also die die Sprachen sind so
242 wie Werkzeuge und äh ich mag dieses Werkzeug besser als den (.) zu verwenden (.) das wars

243 KD: Wie schauts mit dir aus? [zu F3]

244 F3: Also gleich wichtig, dass kommt immer drauf an also so im (.) wenn ich grad was neues lern
245 dann ist mir das am wichtigsten so wie Portugiesisch jetzt das find ich dann sehr spannend
246 und aber ich lern auch grad Deutsch (.) besser also weil ich jetzt eine Grammatikübung grad
247 hab [M1: hm hm] und erst merk wie Deutsch eigentlich (lacht) hart das ist [F2: hm hm] und
248 das ist dann aber auch wichtig für also bei mir is es mehr der Lernkontext der eigentlich der
249 was wichtig macht wenn ich so tiefer wo rein gehen kann das ist für mich dann wichtig (.) und
250 italienisch ist auch (lacht) emotional wichtig für mich

251 KD: Was also bekommt ihr das eigentlich so mit so von von eurer Umgebung also hier in
252 Österreich ähm (1.0) glaubts ihr werden da manche von euren Sprachen jetzt mehr geschätzt
253 jetzt nicht von euch selbst sondern so von von der Umgebung von der Gesellschaft dass ihr
254 merkt ah es is (.) sehr sehr wichtig dass ich dass ich diese Sprache also zum Beispiel Deutsch
255 jetzt hier kann (.) oder oder Englisch

256 F1: Englisch [KD: Ja?] ich denke Englisch wenn ich Englisch gut sprechen kann kann ich äh mein
257 Studium ganz ganz leicht weiter machen (.) viele Vorlesungen und äh Proseminare äh kann
258 man äh über äh auf Englisch akzeptieren [KD: hm hm] viele Vorteile und für Leben auch ist äh

259 wichtig ist (.) Englisch Sprache (.) Deutsch ja für Studium braucht man Deutsch aber für Leben
 260 für Studium beides ähm (.) braucht man äh Englisch denke ich
 261 (6.0)
 262 KD: Hm hm.
 263 (5.0)
 264 F2: Ahm ich kann ich denk da irgendwie an meine Tochter meine Tochter ist derzeit in Irland und
 265 warum is sie in Irland (.) weil ich doch auch Englisch wichtig find ich mein sie hat sich das
 266 schon selber also ich hab nicht gsagt „du musst dort“ hin und her aber (.) ah ich glaub schon
 267 auch dass wirklich Englisch wichtig is (.) und ich freu mich total dass sie eben dann Ende
 268 August zurück kommt und dann perfekt spricht [KD: hm hm]
 269 (3.0)
 270 M1: Und bei dir? [zu F3]
 271 [mehrere Personen lachen]
 272 KD: Sehr gut weiter gegeben.
 273 F3: Gut gemacht. Ja auf alle Fälle hm also global gesehen Englisch wobei ich auch schon erlebt
 274 hab dass also es gibt einfach auch Umgebungen wo Englisch (.) wo du mit Englisch nicht
 275 weiter kommst und das fand ich irgendwie spannend (.) zum Beispiel in Italien war ich und
 276 ich dachte mir ja wenns nicht geht dann mach ich halt Englisch aber das geht nicht mit allen
 277 Personen und ich find das auch nicht schlecht eigentlich ich find das gut dass es auch noch
 278 also dass man andere Sprachen auch lernen **muss** weil sonst wären ja alle irgendwie müsste
 279 es die ja auch nicht geben aber so geschätzt natürlich wenn ich gut Englisch spreche finden
 280 das alle gut also ob ich aber ob ich jetzt gut (.) weiß ich nicht ich hab auch mal Bosnisch spre
 281 gelernt ob ich das jetzt gut sprech das is allen eigentlich egal also ich fand das auch
 282 interessant aber nicht cool oder so.
 283 M1: Ich (war auch) ich war auch in Italien und äh wenn ich was auf Englisch gefragt habe dann
 284 obwohl die können wollen die nicht auf Englisch sagen unbedingt auf ihre Sprache [F3: hm
 285 hm] und deshalb äh in diesem Fall muss man ähm ihre Sprache lernen ja (.) damit man (.)
 286 weiter kommt.
 287 F2: Aber was ich auch noch spannend find ich mein von Sprachen her is es ich war im meim (.)
 288 Leben auch in Italien und hab einen Italienischkurs gemacht und natürlich auch mit sehr
 289 vielen und auch mit Spaniern und die Spanier (.) verstehen total viel ja aber diese Aussprache
 290 (.) war sowas von von (1.0)-
 291 F3: Spanisch.
 292 F2: Ja [lacht]
 293 F3: [lacht]
 294 F2: Und ich find das irgen- irgendwie spa- also spannend weil ähm und das zum Beispiel auch bei
 295 Italiener wenn die, ich mein es gibt immer Italiener, die eben halt total perfektes Englisch
 296 haben aber (.) weil wenn man eben eine Muttersprach hat die man dann eben eine andere
 297 Sprach dann auch irgendwie so die Akzente dann betont manches das find ich auch irgendwie
 298 doch spannend (3.0) eben zum Beispiel wenn ein Italiener Englisch redet.
 299 F3: Aber ich find zum Beispiel **hier** ist halt **Deutsch** so extrem wichtig und das find ich dann eben
 300 (.) komisch wenns eigentlich so lebensweltlich gesehen eigentlich ist es nicht wichtig, es ist
 301 von Institutionen her wichtig also die wollen irgendwie, dass du ein Sprachzertifikat hast,
 302 oder dass du auf der Uni alles auf Deutsch verfolgen kannst, aber in Wirklichkeit (.) für die
 303 Wissenschaft ist jetzt auch nicht so wichtig, dass du jetzt Deutsch kannst, du kannst jetzt alles
 304 auch auf Englisch lesen [F1: richtig] [F2: richtig] und deswegen find ich das auch ein bisschen
 305 (2.0) ja
 306 F1: Englisch ist **wichtig**.
 307 F3: [lacht]
 308 KD: Aber trotzdem bist du in Österreich und [F1: Ja.] studierst auf Deutsch.
 309 F1: Aber Englisch [lacht] wenn ich Englisch wüsste brauchte ich nicht äh (.) so stark Deutsch (.) so
 310 bissl ich ich lerne Deutsch [KD: ja] schlecht oder gut, aber Englisch ist wirklich (.) wichtig [KD:

311 ja] wenn man ein Reise gemacht oder für jeden Fall [KD ja] nicht für äh nur Wissenschaften
 312 Fall [KD ja] für jeden Fall man braucht Englisch.
 313 F3: Es macht es einfacher und-
 314 F1: Ja.
 315 F3: Also mit Englisch kann man überall einreisen und sich ja-
 316 F1: Weltliche weltliche Sprache wirklich-
 317 F3: Ja.
 318 F2: Es gibt einem auch irgendwie Sicherheit denk ich mir also man denkt sich schon na irgendwer
 319 wird schon irgendwo irgendwie ein bisschen Englisch können oder so
 320 F3: Genau ja.
 321 F1: Wie ein Geldbörse wirklich.
 322 F3: Ja.
 323 [lachen]
 324 F1: Man fühlt sich sehr (.) Sicherheit.
 325 F3: Ja.
 326 F2: Hm hm.
 327 F1: Wenn diese Sprache spricht...
 328 (...)
 375 KD: Okay (.) ähm jetzt noch was glaubt ihr würdet ihr eure Sprachenportraits jetzt anderes
 376 zeichnen als ihrs vor einem Monat getan habt?
 377 F1: Nein, glaub nicht.
 378 KD: Glaubst du nicht? Auch wenn du nachgedacht hast jetzt?
 379 F1: Gleich [lacht].
 380 KD: Wir werden es ausprobieren.
 381 [lachen]
 382 F1: Wieder.
 383 KD: Ja
 384 KD: So gleiches Schema ihr kennt das schon.
 385 [31:17, KD teilt die Stifte aus]
 386 F1: Uh ich erinnere mich nicht (.) welche Farben.
 387 KD: Ist egal das es es ist kein Test (.) bitteschön.
 388 [Portraits werden ausgeteilt und angemalt, von 31:48 bis 40:08]
 389 KD: Okay. Ja dann machen wir ich hab jetzt keins gezeichnet ich war zu faul [lacht] eine kurze
 390 eine Vorstellungsrunde würde ich sagen. Wer möchte anfangen?
 391 M1: Da oder? [zeigt zu F2]
 392 KD: Da? Gut. Du warst die erste die fertig war oder nein du warst die erste [zu F3]. Okay.
 393 F1: Ich da in Kopf steht zwei Sprache drei Sprache [KD: Ja] Türkisch Deutsch Englisch [KD: Ja] äh
 394 unter Türkisch steht Kurdisch andere Sprache und wieder mit Hals für Hals Französisch [lacht]
 395 ich finde sehr schön für die Stimme [KD: Ja] [lacht] Englisch Arme (xxx) ist Englisch [lacht] was
 396 ist diese Teil.
 397 KD: Das ist der Rumpf, ja.
 398 F1: Rumpf ist Latein.
 399 KD: Oberkörper hm hm ja
 400 F1: Oberkörper ist Latein mh für (.) meinen Fach brauche ich Latein [KD: Ja] und ein Fuß Englisch
 401 ein Fuß Hälfte Hälfte Deutsch und Türkisch (ja) brauche ich für stehen Türkisch und Deutsch
 402 (ist das) alles
 403 KD: Ja.
 404 F1: Weil ich hatte dieses verändert. [zeigt auf Portrait]
 405 KD: Weißt du das noch?
 406 F1: Ja.
 407 KD: Ja? [lacht] Warum hast du verändert?

408 F1: Weil ähm (2.0) wie der (.) letztes Mal ein äh Füße und andere Bein Englisch und Deutsch jetzt
409 äh ein Bein äh Englisch [KD: hm hm] und ein Bein Hälfte Hälfte Deutsch und Türkisch (2.0)
410 Englisch wichtigste als andere Sprachen deswegen.
411 KD: Achso.
412 F1: Hm hm.
413 KD: Okay also du hast erkannt dass dass Englisch wichtiger ist oder was?
414 F1: Ja.
415 KD: Aha okay und vorher war ein Bein Deutsch und ein Bein Englisch oder was war?
416 F1: Ich (xxx).
417 KD: Aha okay.
418 F1: Aber man kann immer das zwei [lacht] zwei Füße ganze Beine und Füße
419 KD: Ja ja okay.
420 F3: Warum ist Türkisch jetzt dabei?
421 F1: Türkisch äh für mein Heimatland brauche ich diese Sprache [lacht] natürlich deswegen
422 Türkisch (1.0) Deutsch fürs Studium.
423 (4.0)
424 KD: Okay danke. Bitte [zu F2]
425 F2: Also meine Beine sind quasi mein Dialekt wo ich groß geworden bin dann dann Englisch is im
426 Bauch in der Mitte vi vielleicht auch deshalb weil manchmal sag ich einfach was wo ich
427 nicht weiß obs richtig is kommt so richtig aus dem Bauchgefühl halt irgendwie so heraus ähm
428 Deutsch is es (.) halt irgendwie doch beim Körper und natürlich schon auch im Gehirn auch
429 fürs Studium und so äh ahm ja mein Herz und auch die Hände sind Italienisch weil äh also
430 mein Herz sowieso das ist es einfach die Hände auf der einen Seite weil ich es halt doch nicht
431 so gut kann und dann nimmt man irgendwie die Hände (.) und auf der anderen Seiten die
432 Italiener einfach doch mit den Händen wild gestikulieren da reden selber ja sonst ist es noch
433 ein bisschen Latein ganz wenig französisch ganz ganz wenig griechisch und (.) das ist alles im
434 Kopf also das ist und auch Körpersprache irgendwie in den Haaren ich glaub auch
435 manchmal denk ich mir ich bin als Kind immer in der Schule so da also ich bin immer nur so
436 gesessen [hat die Haare im Mund] also in der Volkshule das war immer irgendwie so (.) und
437 (.) dann hat das irgendwas mit den Haaren zu tun, ich weiß nicht warum aber es ist so [lacht].
438 (3.0)
439 F3: Ich bin ich dran?
440 KD: Ja.
441 F3: Okay (1.0) also ich hab meins glaub ich ich kann mich nimma erinnern aber ich glaub ich habs
442 komplett verändert irgendwie weil bei mir ist jetzt im Kopf ist Deutsch so als Grundlage und
443 drüber ist aber so Englisch das auch im Kopf ist und womit ich auch denke manchmal und da
444 ist dann so Italienisch auf der einen Seite und Portugiesisch auf der anderen Seite weil ich die
445 grad trennen muss damit ich nicht ähm immer was italienisches sag wenn ich portugiesisch
446 sprechen will und mein Mund ist Portugiesisch weil diese Aussprache mich fertig macht und
447 ich die jetzt lernen will und dann meine Arme sind Deutsch (.) weil ich im Moment die ganze
448 Zeit Deutsch schreiben muss für die Uni und (.) mein Arm so auf der Seite ist noch so Englisch
449 weil manchmal schreib ich auch Englisch und auf der anderen Seite ist Italienisch weil
450 manchmal schreib ich Italienisch und dann Latein ist irgendwie so da ich weils da irgendwie
451 so hingepasst hat ich kann da nicht genau und mein Herz brennt grade für Portugiesisch und
452 Italienisch und Deutsch also das ganze zusammen und dann so im Bauch hab ich (.) Deutsch
453 und rundherum Englisch und dieses Engli-/ weil Deutsch ist so meine Gefühlssprache wenn
454 ich Gefühle ausdrücken muss, oder wenn ich mich ärgere dann sag ich was auf Deutsch auch
455 wenn ich mit jemandem rede der nur Englisch versteht (.) und Englisch kommt da so ein
456 bisschen rein, also ich es könnte auch so eine Bauchsprache werden (.) ja und dann hab ich
457 irgendwie während wir geredet haben festgestellt dass die Füße für mich eigentlich gar nicht
458 wichtig sind und eigentlich voll wenig darstellen für mich und dann hab ich gemeint also BKS
459 ist so das was ein bisschen verloren gegangen ist was so in die Füße abgerutscht ist quasi also

460 weil ich nicht mehr so drüber nachdenk und da gibt's dann so eine Mischung aus allen
 461 Sprachen (lacht).
 462 KD: Okay.
 463 F3: Ja.
 464 KD: Ja sehr interessant.
 465 M1: Bei mir (.) zwei Füße symbolisieren Ungarisch und Mongolisch mit denen ich aufgewachsen
 466 bin und (.) die Hände habe ich von von dir übernommen recht also ja s genau rechte Hand
 467 symbolisiert Englisch und linke Hand Deutsch (.) und (.) ähm Latein ist im Kopf weil ich kann
 468 noch nach dem Latein also ich kann noch weitere Sprachen beherrschen leichter ja ich hab
 469 nicht so viel geändert aber-
 470 KD: Warum hast denn du in der Mitte so gar nichts? Bedeutet das was? Fehlt da was?
 471 M1: Äh ja also jetzt da hab ich also nichts gezeichnet weil ah ja ich hab es nicht wichtig gefunden.
 472 KD: Aha okay.
 473 F1: Wo ist Französisch?
 474 M1: Äh das das sind also die Sprachen, die vom Lateinisch also entwickelt wurden also Italienisch
 475 Portugiesisch Französisch
 476 KD: Okay.
 477 F1: Okay.
 478 KD: Und die willst du lernen oder was?
 479 M1: Ja genau ich die lernen.
 480 KD: Okay aber sie sind noch nicht in deinem Körper drinnen, sie dürfen noch nicht hinein
 481 M1: (1.0) ja [lacht]
 482 [lachen]
 483 KD: Weil sie so so wie Haare so drauf sind. Okay na ich hab ja ich hab ja ja sehr interessant ich
 484 hab ja eure (.) alten Portraits auch mit wenn ihr wollt könnt ihr vergl- könnt ihr vergleichen
 485 wie ihr das damals angemalt habt das ist jetzt eh nur noch so zum Spaß.
 486 [49:48]

7.4.3 Transkription Gespräch 3

Aufgenommen am: 09.12.2015
Ort: Universität Wien
Zeit: 18:20-18:50
Anwesende Personen: Verfasserin (KD)
Interviewpartner 1 (M1)
Transkribiert am: 10.12.2015
Transkribiert von: KD
Länge insgesamt: 29:27 min

Kurze Charakterisierung des Gesprächsverlaufs: reflexives Gespräch über die letzten beiden Sitzungen, Malen des dritten Portraits, Beschreibung des Portraits, Vergleich aller drei Portraits

Verwendete Konventionen:

französi-	unvollständiges Wort
/	Selbstkorrekturen
Fett	auffallend betonte Wörter
(.)	kurze Pause
(2.0)	Länge der Pause in Sekunden (ab einer Länge von einer Sekunde)
(xxx)	unverständlich
(Energie)	vermuteter Wortlaut
[lacht]	Kommentar, z.B.: lachen, ausmalen, etc.
[12:24]	Minute 12:24 der Aufnahme

1 KD: Ist es eh wieder okay, wenn ich das aufnehme alles (.) und dann transkribiere?
2 M1: Ja sicher ja.
3 KD: Okay super [rascheln] (1.0) und genau [rascheln].
4 (3.0)
5 M1: Wieder malen oder?
6 KD: Ja wieder malen (1.0) Äh (.) also ich sehe du kannst dich erinnern (.) daran, dass wir das
7 gemacht haben.
8 M1: Ja genau.
9 KD: Ähm.
10 M1: Aber du kannst es (.) wieder erzählen weil ich (.) vielleicht (.) äh-
11 KD: Okay. Na ich erzähle es dir dann eh, wenn es so weit ist.
12 M1: Okay
13 KD: Ähm jetzt ähm stell ich dir zuerst ein paar Fragen und zwar wie (.) hast du das denn damals
14 empfunden oder wie ist es dir dabei gegangen? Kannst du dich noch erinnern? Also versuch
15 dich da noch einmal zur- zurückzusetzen.
16 M1: Ja hm hm.
17 KD: Okay.
18 M1: Hm hm.
19 KD: Wie hast du das gefunden? Das das Ausmalen und das (.) Nachdenken über die Sprachen?
20 M1: Ähm also ich hab es ähm (.) gut gefunden (.) weil ich meine (.) Gefühle ausgedrückt hab [KD:
21 hm hm] und äh (2.0) ja und eben dass ich also mit Farben gemalt hab [KD: ja] und es war
22 interessant.
23 KD: Also du verbindest Sprachen mit Gefühlen?
24 M1: Ja genau.
25 KD: Ja.
26 M1: Ja.
27 KD: Alle deine Sprachen?
28 M1: Ähm (3.0) ja mit Gefühlen und mit ähm es hat auch (.) damit zu tun was ich in der Zukunft äh
29 vorhabe [KD: hm hm] und (1.0) ja ich kann es so ähm hierarchisch quasi [KD: ja?] einordnen
30 [KD: ja?] ja welche Sprache für mich wichtiger ist und welche weniger.
31 KD: Hast du / ja okay.
32 M1: [räuspert sich]
33 KD: Hast du nur wichtige Sprachen gemalt oder (.) alle?
34 M1: Ähm nein also ähm die Sprachen (.) ähm die ich äh schon sprechen kann [KD: hm hm] und die
35 Sprachen, die ich vorhabe zu lernen [KD: hm hm] und die Sprachen, die ich ähm in der
36 Zukunft für meine Arbeit brauchen werde.
37 KD: Hm hm Glaubst du, dass es dir hi- / dabei hilft (.) hm Sprachen zu lernen, wenn du so über
38 Sprache nachdenkst? Hilft / Unterstützt dich das?
39 M1: Wie meinst du noch mal?
40 KD: Ähm weil du hast ja über deine Sprachen nachgedacht [M1:hm hm] und du hast sie
41 hierarchisch geordnet [M1: hm hm] hast du gesagt [M1: Ja] jetzt äh ist das glaubst du gut für
42 dich?
43 M1: Ja weil [räuspert sich] dadurch ähm kann ich äh meine Ziele die ich keine Ahnung vor fünf
44 Jahren geplant habe wieder auffrischen [KD: hm hm] und äh (2.0) ja es hilft ha [KD: hm hm]
45 (1.0)
46 KD: Okay.
47 (2.0)
48 [3:14]
49 KD: Na gut. Dann machen wir das jetzt noch einmal, weil du hast es ja eh schon zweimal
50 gemacht.
51 M1: Hm hm ja.
52 KD: Ähm (3.0) du bekommst wieder (1.0) drei (.) Umriss zur Auswahl.

53 M1: Okay.

54 KD: Also okay, das ist das Mädchen das wirst du vielleicht nicht aber ich weiß ja nicht [lacht]

55 welchen möchtest du gerne malen?

56 M1: Da das.

57 KD: Den hier? Okay. Hier sind wieder die Farben und ich bitte dich jetzt wieder, dass du kurz über

58 deine Sprachen nachdenkst [M1: hm hm] und dann wieder wie gehabt ähm hineinzeichnest

59 in diesen Menschen.

60 M1: Okay.

61 KD: Welche Sprachen dir wichtig sind, wie, du hast es eh schon einmal gemacht, welche du

62 lernen willst, welche ja. Genau. Okay.

63 [04:05, M1 beginnt zu malen]

64 [06:35]

65 M1: Ich soll schreiben oder welche Farben welche Sprachen ist?

66 KD: Hm hm ja das bitte auch.

67 [06:39-10:32, M1 malt weiter]

68 KD: Fertig?

69 M1: Ja.

70 KD: Okay super. Okay, magst du mir bitte kurz erzählen?

71 M1: Hm ja.

72 KD: Hm hm.

73 [10:43]

74 M1: Jetzt ähm die Farben haben keine Bedeutung [KD: hm] nur zum Unterscheiden.

75 KD: Ja genau.

76 M1: Ja. Und äh ich hab (.) meine Muttersprachen als Herz gezeichnet, weil ich mit diesen zwei

77 Sprachen aufgewachsen bin [KD: ja] und äh (.) den Kopf habe ich mit Gelb gemalt und Gelb ist

78 äh die englische Sprache [KD: hm hm] und weil ähm weil englische Sprache ähm sehr wichtig

79 ist sowohl ähm in (.) in der Arbeitsbereich als auch im Studienbereich [KD: hm hm] und (2.0)

80 Deutsch würde als (.) also Deutsch habe ich als äh dritt wichtigste Sprache (.) ähm hier

81 bezeichnet weil und so hab ich also den linke Hand [KD: hm hm] wenn ich das so sehe [dreht

82 das Blatt und hält es vor den Körper] dann ist das die linke Hand [KD: ja ja] und französisch äh

83 werde ich also in der Zukunft lernen und es wird mir die zweitwichtigste Sprache sein [KD:

84 hm hm] (1.0) ähm warum weil ich äh in der Zukunft in internationalen Organisationen

85 arbeiten möchte und äh französisch ist äh sehr wichtig [KD: hm hm] und (.) Latein den

86 Körper habe ich ähm ähm als Latein gemalt weil ähm im [STUDIUM] und wenn ich äh ähm die

87 ältere Quellen äh ähm brauche dann es sind also die sind alle auf lateinisch geschrieben (.)

88 genau (.) und äh die (.) Füße habe ich ähm die Füße bezeichnen Italienisch [KD: hm hm] und

89 Russisch [KD: hm hm] weil (.) ähm russisch und italienisch äh Sprachen interessieren mich

90 sehr weil und äh ähm die werden in meinem (.) Arbeitsleben auch äh also die werden auch in

91 meinem Arbeitsleben begleiten [KD: hm hm] Ja. (4.0) Eigentlich das wars.

92 KD: Okay. Das heißt du hast auch Sprachen gez- / gemalt die du noch gar nicht kannst.

93 M1: Genau aber die habe ich vor zu lernen [KD: hm hm] und ich werde auch lernen.

94 KD: Okay. Hast du irgendeine Sprache davon schon angefangen zu lernen?

95 M1: Ähm eigentlich äh mit Latein aber nur bisschen [KD: hm hm]

96 KD: Lernst du grad wieder Latein?

97 M1: Eigentlich ich hab damit aufgehört aber ab nächstem Semester muss ich es wieder machen.

98 KD: Aha okay.

99 M1: Ja ich muss es ab dem dritten Semester ablegen, weil wir werden mit den Quellen wir

100 werden uns mit den Quellen beschäftigen [KD: hm hm] die also auf lateinisch geschrieben

101 sind [KD: hm hm] ja (.) und (.) bevor ich mit dem Bachelor fertig bin möchte ich also

102 Französisch beherrschen [KD: hm hm] weil im Masterstudium ähm werde ich teilweise

103 französisch studieren [KD: hm hm] ja.

104 KD: Okay-

105 M1: Genau. Und äh (.) ja und Russisch und Italienisch äh sind äh (hat die Welt) hat äh in mein
106 Arbeitsleben begleiten (.) weil die sind wichtige Sprachen (äh) wenn man in internationalen
107 Organisationen arbeiten möchte [KD: hm hm] ja.

108 [4.0]
109 KD: Und was ist mit deinen Muttersprachen?
110 M1: Ähm naja meine Muttersprachen (.) sind nicht so wichtig. Ich meine, die sind schon wichtige
111 Sprachen aber aber die (.) die sind weniger wichtig als (.) äh die anderen.
112 KD: Wieso?
113 M1: Ähm (2.0) also ich bin zweisprachig aufgewachsen auf also mit Ungarisch und Mongolisch
114 aber [KD: hm hm] ähm (.) die können mir nicht sehr viel helfen.
115 KD: Ja? Glaubst du?
116 M1: Ja. (1.0). Leider.
117 KD: Aber, die sind schon wichtig für dich oder? Also persönlich?
118 M1: Achso ja so, also schon.
119 KD: Hm hm.
120 M1: Ja (.) Mh (.) Natürlich, wenn ich mich ausdrücken möchte, dann ähm ich kann mich also auf
121 Ungarisch und Mongolisch besser ausdrücken [KD: hm hm] als auf alle anderen Sprachen [KD:
122 hm hm] hm aber ansonsten ja die sind nur (.) Muttersprachen und nichts mehr.
123 KD: Ja? Okay. Aber in welcher Sprache denkst du? Oder in welchen Sprachen?
124 M1: Ähm eigentlich auf sowohl auf Ungarisch als auch auf Mongolisch.
125 KD: Okay.
126 M1: Wenn ich zum Beispiel den letzten zwei Jahre in Ungarn äh verbracht hatte dann eher auf
127 Ungarisch [KD: hm hm] aber es kommt drauf an welche Sprache (.) ich äh mehr verwende.
128 KD: Hm hm. Okay.

129 [6.0]
130 KD: Und wie gehts dir mit Deutsch? Hat sich das verändert? Ich weiß nicht in dem letzten (.)
131 halben Jahr? Irgendwie du also (.) du hast ja das letzte Sprachenportrait ja im Sommer
132 gemacht.
133 M1: Ja.
134 KD: Hat sich dein dein Zugang dazu verändert oder?
135 M1: Ähm Zugang?
136 KD: Hm ähm hat sich hat sich zum Beispiel deine (.) wie du über Deutsch denkst (.) hat sich das
137 verändert in dem in dem letzten halben Jahr?
138 M1: (2.0) Ähm (4.0) ich finde (.) also ich glaube wenn man je mehr weiß desto ähm wichtiger
139 empfinde ich die Deutsche Sprache weil ähm zum Beispiel Deutschland ist äh wirtschaftlich
140 äh ein sehr starkes Land [KD: hm hm] in fünfzehn Jahren wird es auch so bleiben [KD: hm hm]
141 oder sogar stärker [KD: hm hm] und äh (.) ich glaube dass Deutschland nicht nur ein ich
142 glaube dass die Deutsche Sprache nicht nur in Europa sehr wichtig ist aber auf der ganzen
143 Welt [KD: hm hm] und (1.0) und ja mein Zugang hat sich geändert [KD: hm hm] auf positive
144 KD: Hm hm okay hast du ja?
145 M1: Ja.
146 KD: Okay hast du vorher nicht leiden können Deutsch? [lacht]
147 M1: Ja.
148 KD: Ja?
149 M1: Leider. Ähm. (3.0) Genau. Aber ich finde französische Sprache wichtiger als Deutsch.
150 KD: Ich / also jetzt ähm wichtiger für dich?
151 M1: ähm nein weil hm früher also ich möchte im internationalen Bereich arbeiten und ähm (1.0)
152 im internationalen Bereich französisch ist wichtiger [KD hm hm] als Deutsch [KD hm hm]
153 (10.0)
154 KD: Okay. (3.0) ähm.
155 (11.0)
156 KD: Okay.

157 M1: Du kannst noch (.) alles fragen (.) was du willst.
 158 KD: Ja? Ich weiß nicht, gibt's noch irgendetwas was du erzählen möchtest?
 159 M1: Ähm (1.0) eigentlich ich hab glaub ich alles.
 160 KD: Ja?
 161 (3.0)
 162 KD: Und Englisch hast du in den Kopf gemalt, wieso?
 163 M1: Ja genau weil hm zur Zeit äh (.) haben wir sehr viel mit Englisch zu tun [KD: hm hm] viele
 164 Kurse sind auf Englisch in dem Studium [KD: hm hm] (1.0) und Englisch ist auch die
 165 Weltsprache [KD: hm hm] und deswegen (.) steht (.) die englische Sprache als (.) ähm also im
 166 ersten Platz dar [KD: hm hm] als wichtigste.
 167 KD: Hm hm.
 168 (1.0)
 169 KD: Also Englisch ist die für dich gerade die wichtigste Sprache.
 170 M1: Genau. Und äh nächstes Jahr möchte ich äh ähm ein Erasmusprogramm in England machen
 171 [KD: hm hm] und mein Englisch verbessern ja und Englisch ist die allgemeine die wichtigste
 172 Sprache in zwanzig dreißig Jahren wird es auch so bleiben glaube ich.
 173 KD: Hm hm.
 174 (5.0)
 175 KD: Okay. Ich glaube das wart ich habe jetzt noch deine anderen beiden Sprachportraits
 176 mitgebracht die du gemalt hast (.) und (.) ich möchte gerne dass du dir anschaust [M1: hm
 177 hm] was du damals gezeichnet hast und was sich verändert hat. Und was dir da, ob dir
 178 auffällt was sich verändert hat [M1: okay] und warum. Also das ist das erste das du
 179 gezeichnet hast [M1: hm hm] dann hast du das gezeichnet und das ist das jetzige.
 180 M1: Hm hm.
 181 [M1 schaut die Portraits an]
 182 (22.0)
 183 M1: Hm hm.
 184 (20.0)
 185 M1: Ja (.) ich glaube der Unterschied ist äh (4.0) also da also was ich jetzt gemalt habe [KD: hm
 186 hm] geht eher um die Wichtigkeit im Arbeitswelt [KD: hm hm] und im Allgemeinen auf der
 187 Welt ja und äh (2.0) und äh (1.0) zweiter ähm ist äh eher es geht eher darum ähm wie ich
 188 mich für die also es geht eher um die um das Interesse an der Sprache [KD: aha okay] und äh
 189 (4.0) ja (9.0) und da hab ich also Gefühle (1.0) durch Sprachen also meine Gefühle ähm zu
 190 den Sprachen und die Wichtigkeit der Sprachen in der Arbeitswelt gemischt bezeichnet.
 191 KD: Aha.
 192 M1: Ja gut.
 193 (5.0)
 194 KD: Interessant.
 195 (7.0)
 196 KD: Es hat sich doch einiges verändert, oder?
 197 M1: Ja genau und ich glaube es kann sein, dass es sich immer verändern wird.
 198 KD: Ja?
 199 M1: Ja.
 200 KD: Warum glaubst du, verändert / hast sich das verändert?
 201 M1: Ähm (2.0) es ist äh wegen der Zugang zu den Sprachen und (.) mein (.) Wissen. [KD: hm hm]
 202 also je mehr ich weiß, desto ähm äh mehr wird mein Zug / also desto öfters wird mein
 203 Zugang zu den Sprachen verändert [KD: hm hm] mit der Zeit kann es sein, dass mein
 204 Interesse sich verändert oder oder die Welt im allgemeinen [KD: hm hm] es kann sein, dass
 205 die französische Sprache wichtiger wird als Englisch, weil zum Beispiel in Afrika oder die frühe
 206 Kolonie ähm von Frankreich ähm und äh (1.0) ihre ähm äh (3.0) Verbrei- Verbreitung oder die
 207 Entwicklung der französischen Sprache ähm wächst sehr schnell [KD: hm hm] ja zum Beispiel
 208 in Schulen und so und äh (2.0) ja (6.0) ja genau [KD: hm hm] also das wars.

209 KD: Hm hm.
 210 (17:0)
 211 KD: Wenn du mal kurz anschaust wie du zum Beispiel deine Muttersprachen gemalt hast, das ist
 212 dreimal (1.0) ganz anders. Da da zum Beispiel also Ungarisch und Mongolisch, Ungarisch [M1:
 213 hm hm] is da in den Füßen und dann da im Arm und dann ist beides in den Füßen [M1: hm
 214 hm] und da ist es im Herzen drinnen.
 215 M1: Ja genau. Weil hm das ist nur zum Beispiel Ungarisch also die Füße bezeichnen Ungarisch weil
 216 ich (.) ähm mein Leben in Ungarn also die (.) meiste Jahre in Ungarn verbracht hab [KD: hm
 217 hm] und äh (.) ja da ähm die Füße bezeichnen dass ich mit der ungarischen Sprache so
 218 aufgewachsen bin [KD: hm hm] genau und mongolisch habe ich so (1.0) als (2.0) mein ähm
 219 rechte Hand bezeichnet [KD: hm hm] und das würde dann bedeuten dass es ein wichtiges
 220 Werkzeug ist [KD: hm hm] ja (2.0) und (2.0) also da hab ich also symbolisch und auch mit dem
 221 Bezug zum Arbeitswelt gemacht [KD: hm hm] so gezeichnet (1.0) und da habe ich also nur als
 222 symbolisch also beide Füße und die zwei Sprachen mit denen ich aufgewachsen bin.
 223 KD: Hm hm.
 224 (3:0)
 225 M1: Und da ähm meine Muttersprachen spielen keine wichtige Rolle weil es geht eher darum,
 226 ähm wie ich äh wie mein Zugang zu den Sprachen ähm (.) also im Arbeitsfeld äh ist. Ja.
 227 KD: Hm hm.
 228 (53:0)
 229 [28:38]
 230 KD: Okay und Russisch und Italienisch, das ist ganz neu aufgetaucht.
 231 M1: Genau. Weil (.) die müssen mich da im Arbeitswelt begleiten.
 232 KD: Aha, okay.
 233 M1: Ja (7:0) die sind meine neuen Mitglieder.
 234 KD: Hm hm die sind neu [lacht].
 235 M1: Ja.
 236 (12:0)
 237 KD: Okay, na dann vielen Dank. Ich glaube das können wir beenden.
 238 [29:27]