

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Je sais parler... l'écriture on s'en fiche!“
Zur bilingualen Lese- und Schreibsozialisation
französischer Herkunftssprecher_innen

verfasst von / submitted by

Miriam Pieber

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 353 347

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

Lehramtsstudium
UF Spanisch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Dankesworte

Diese Diplomarbeit war für mich sehr stark mit Selbsterfahrung verbunden, die starke Emotionen hervorgerufen und zugleich zur persönlichen Reflexion angeregt hat. Begleitet und unterstützt wurde ich auf diesem langen Weg von zahlreichen Personen, denen ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen möchte.

Ein besonderer Dank gilt zuerst Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, für ihre Professionalität, Geduld und kompetente Betreuung.

Je tiens aussi à remercier les participant(e)s, sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour. Merci pour votre confiance et le partage de vos expériences.

Quiero agradecerle a todos mis amigos y compañeros quienes me brindaron su apoyo y solidaridad durante esta última fase de mis estudios. Gracias, Julia Schara, por la revisión del texto. Especialmente, agradezco a Marc Bigas Munuera por el respaldo que me ha dado y por ser mi ejemplo de esfuerzo y perseverancia.

Enfinement, j'aimerais dédier ce mémoire à mes parents, Laure Mortelier et Ewald Pieber, et à mon frère, Eric. Merci pour votre soutien moral, vos encouragements et votre amour inconditionnel.

Inhaltsverzeichnis

Dankesworte	3
0. Einleitung	7
A. Theoretische Grundlagen	8
1. Herkunftssprachen und Herkunftssprecher_innen	8
1.1. <i>L1 + L2 = eine bilinguale Person?</i>	8
1.2. <i>Der bilinguale Erstspracherwerb</i>	10
1.3. <i>Herkunftssprache(n) und Spracherosion</i>	12
1.4. <i>Besonderheiten von Herkunftssprechenden: Zur Entwicklung diverser Sprachregister und Sprachschüchternheit</i>	15
2. Von der Literalität zur Multiliteralität	18
2.1. <i>Definitionen von Literalität</i>	18
2.2. <i>Spezifika von Multi- bzw. Biliteralität</i>	22
2.3. <i>Lese- und Schreibsozialisation</i>	24
2.3.1. <i>Begriffsbestimmungen</i>	24
2.3.2. <i>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lese- und Schreibsozialisation</i>	27
2.3.3. <i>Verlaufsschema der Lesesozialisation</i>	28
2.4. <i>Lese- und Schreibmotivation</i>	29
2.4.1. <i>Definition von Lese- und Schreibmotivation</i>	29
2.4.2. <i>Einflussfaktoren der Lese- und Schreibmotivation</i>	31
2.4.3. <i>Geschlechterspezifika bei der Lese- und Schreibmotivation</i>	33
2.4.4. <i>Förderung von Lese- und Schreibmotivation</i>	34
2.5. <i>Lesen und Migrationshintergrund</i>	35
3. Förderung herkunftssprachlicher Literalität im Fremdsprachenunterricht Französisch	38
3.1. <i>Möglichkeiten für franko-österreichische HS, Französisch zu lernen</i>	38
3.2. <i>Heterogenität und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht</i>	41
3.3. <i>Unterschiede zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernenden</i>	43
3.4. <i>Fachdidaktische Anregungen zum Umgang mit HSL im FSU</i>	44
3.4.1. <i>Lerndiagnose</i>	44
3.4.2. <i>Unterrichtsformen</i>	45
3.4.3. <i>Ziele und Unterrichtsinhalte</i>	53
3.4.4. <i>Benotung der HSL im Fremdsprachenunterricht</i>	53
3.4.5. <i>Leistungsdokumentation und Reflexion</i>	54
B. Empirie	56
4. Von der Forschungs idee zum Forschungsdesign	56
4.1. <i>Der Weg zur Fragestellung</i>	56
4.2. <i>Entscheidung zur qualitativen Methodik</i>	57
4.3. <i>Sampling</i>	57
4.4. <i>Das problemzentrierte Interview</i>	58
5. Durchführung	59
5.1. <i>Leitfaden</i>	59
5.2. <i>Kurzfragebogen</i>	60
5.3. <i>Die Teilnehmer_innen</i>	60
5.4. <i>Die Interviewsituationen</i>	62
5.5. <i>Die Transkription</i>	63
5.6. <i>Strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring</i>	64
5.7. <i>Darstellung der Ergebnisse</i>	66
6. Ergebnisse	68
6.1. <i>Subjektive Sprachverwendung und Sprachbeherrschung der Teilnehmer_innen</i>	68

6.2. Lesen und Schreiben in Kindheit und Jugend.....	70
6.2.1. Der Lese- und Schreibsozialisationsprozess	70
6.2.2. Medien und Lektüren	72
6.2.3. Der familiäre Kontext.....	75
6.3. Aktuelles Leseverhalten der Teilnehmer_innen.....	77
6.3.1. Buch vs. Computer?	77
6.3.2. Und wie verhält es sich mit den Zeitungen?	80
6.4. Aktuelles Schreibverhalten der Teilnehmer_innen.....	82
6.4.1. Schreiben im Alltag.....	82
6.4.2. Unterschiede beim Schreiben auf Deutsch und Französisch.....	83
6.4.3. Sprachmischungen beim schriftlichen Sprachgebrauch.....	85
6.4.4. Verwendung von (Online-)Ressourcen bei der Textproduktion	87
6.4.5. Zur Bedeutung, Französisch lesen und schreiben zu können.....	88
6.5. Erfahrungen und Bedürfnisse im Fremdsprachenunterricht Französisch	91
6.5.1. Zwischen Einfachheit und Langeweile	91
6.5.2. Das Interesse der Lehrpersonen für die Bedürfnisse der HSL	93
6.5.3. Zur Französischkompetenz der Lehrpersonen.....	95
6.5.4. Das Verhältnis zwischen HSL und FSL.....	95
6.5.5. Gleicher Unterricht für alle?! Fehlende Differenzierung im Französischunterricht	97
6.6. Wünsche zur Förderung des Lesens und Schreibens in Französisch	97
6.6.1. Lernstand und Interessen erheben	97
6.6.2. Authentische Ganzschriften.....	98
6.6.3. Zur Fehlerkorrektur und dem Umgang mit Fehlern	100
6.6.4. Anspruchsvolle Texte schreiben.....	100
6.6.5. Förderung des Kontakts mit französischsprachigen Personen	101
6.7. Französischlernen im Erwachsenenalter.....	101
7. Diskussion	104
8. Conclusio und Ausblick	112
9. Résumé en langue française	114
10. Literaturverzeichnis.....	125
11. Abkürzungsverzeichnis.....	133
12. Abbildungsverzeichnis	134
Anhang	135
Anhang 1: Abstract	135
Anhang 2: Leitfaden.....	136
Anhang 3: Kurzfragebogen.....	138
Anhang 4: Bildimpulse.....	139
Anhang 5: Transkriptionen.....	140

0. Einleitung

Im Rahmen der verpflichtenden Teilnahme am *Journée d'appel de préparation à la défense*¹ im Jahr 2011, habe ich viele bilinguale Jugendliche mit französischer Staatsbürgerschaft getroffen, die sich in derselben Situation befanden wie ich. Sie hatten genug Sprachkompetenzen, um mit anderen Personen ohne große Schwierigkeiten zu kommunizieren, waren jedoch nicht imstande elaborierte schriftliche Texte auf Französisch zu produzieren. Da die meisten der dort anwesenden Jugendlichen eine österreichische Schule besuchten hatten, hatten sie nicht dieselben schriftbezogenen Fertigkeiten in Französisch wie in Deutsch entwickelt. An jenem Tag stellte ich mir also zum ersten Mal die Frage, wie sie auf Französisch lesen und schreiben gelernt haben.

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit stellt nun die soziolinguistische Untersuchung der biliteralen Lese- und Schreibsozialisation sieben bilingualer Jungerwachsener dar, um folgende Frage zu beantworten: Wie entwickelt sich die Literalität in Französisch bei Bilingualen in Österreich?

Anhand von qualitativen Interviews werden Lese- und Schreibbiografien sowie das Erleben des französischen Fremdsprachenunterrichts erhoben und mit Rückgriff auf die Fachliteratur zu Herkunftssprachen, Literalität und Differenzierung analysiert. Im Vordergrund stehen dabei vor allem die soziale und personelle Dimension schriftbezogener Aktivitäten sowie die Veränderungen, die beim Erwerb, Erlernen und Verwenden literaler Fertigkeiten vom Kindes- bis hin zum Erwachsenenalter stattfinden. Ziel dieser Diplomarbeit ist schließlich das Formulieren didaktischer Fördermöglichkeiten, die an die Bedürfnisse und Erfahrungen der Befragten anschließen.

¹ En français j'applique les rectifications orthographiques de 1990.

A. Theoretische Grundlagen

1. Herkunftssprachen und Herkunftssprecher_innen

Bevor die Charakteristika von Herkunftssprecher_innen als besondere Verwender_innen mehrerer Sprachen beschrieben werden, sollen Definitionen von Mehrsprachigkeit vorgestellt werden. Ein besonderer Fokus liegt auf Menschen, die mit zwei Sprachen im familiären Alltag aufgewachsen sind. Dabei wird auch das Verständnis von Mehrsprachigkeit als ausgewogene Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen kritisch hinterfragt (Kapitel 1.1.). Außerdem ist ein Kapitel dem bilingualen Erstspracherwerb gewidmet in dem verschiedene Erwerbsarten thematisiert werden (Kapitel 1.2.). Anschließend wird der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff der Herkunftssprache erläutert, der im Rahmen zahlreicher Studien mit spanischsprachigen Lernenden in den USA verwendet wird und auch für diese Diplomarbeit relevant ist (Kapitel 1.3.). Wie in einem späteren Unterkapitel zu lesen ist, kann der Terminus auch im europäischen Kontext verwendet werden, wenn auch die linguistischen Realitäten zwischen den USA und Europa stark variieren und schwer zu vergleichen sind. Dennoch sind die US-amerikanischen Publikationen besonders in Hinblick auf den didaktischen Umgang mit bilingualen Schüler_innen im Fremdsprachenunterricht interessant, da sie neue Perspektiven eröffnen (siehe Kapitel 3). Gemeinsam mit den Herkunftssprachen treten Phänomene wie Spracherosion, Sprachschüchternheit und, auf pragmatischer Ebene, der unvollständige Erwerb formeller Sprachregister auf, die in den Kapiteln 1.3. und 1.4. näher behandelt werden.

1.1. L1 + L2 = eine bilinguale Person?

Gippert definiert Bilinguismus als einen „Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die sich bei der täglichen Kommunikation zweier unterschiedlicher Sprachen bedienen“ (Gippert, 2016: 104). Wenn mehr als zwei Sprachen täglich verwendet werden, wird von Multilinguismus gesprochen. Normalerweise variieren die Kompetenzen bilingualer oder multilingualer Personen stark (ebd. 104). Wie in der oben zitierten Definition abzulesen, können nicht nur Individuen, sondern auch Gesellschaften durch die Verwendung mehrerer Sprachen charakterisiert sein. An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Arbeit ausschließlich die Mehrsprachigkeit von Individuen behandelt wird. Grosjean kritisiert, dass Bilinguale lange Zeit eher als Ausnahme in scheinbar bzw. offiziell monolingualen Gesellschaften angesehen wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass die

beiden Erstsprachen gleich stark ausgeprägte Einzelsprachen innerhalb einer Person seien (vgl. Grosjean, 2008: 10-13). Das Niveau der bilingualen Personen wurde dabei in beiden Sprachen am Maßstab monolingual aufgewachsener Personen gemessen und verglichen (vgl. auch Rothman und Treffers-Daller, 2014: 94). Dies geht mit dem verkürzten Verständnis einher, die englischen Adjektive *monolingual* und *native* (im Sinne von Erstsprache) seien Synonyme. *Monolingual* bezeichnet jedoch eine Person, die eine Sprache spricht und beherrscht, während *native* sich auf den Erwerbszeitpunkt bezieht sowie den natürlichen Erwerb in authentischen Kommunikationskontexten und dabei das sprachliche Niveau ausklammert. Wie sieht es nun mit bilingualen Herkunftssprechenden aus, deren dominante Erstsprache bis zum Schuleintritt die Herkunftssprache ist und anschließend die Umgebungs-/Schulsprache? Oft werden solche Kinder nicht als *native speakers* (Muttersprachler_innen) angesehen, weil sie sich von monolingualen Kindern (ihrer Herkunftssprache) signifikant in Kompetenz und/oder Performanz unterscheiden. Dennoch handelt es sich hierbei um *native speakers*, da sie die Kriterien einer solchen Bezeichnung erfüllen: natürlicher Spracherwerb in der Kindheit in einem authentischen sozialen Kontext (vgl. Rothman und Treffers-Daller, 2014: 94-95). So gehen Rothman und Treffers-Daller davon aus, dass „heritage bilinguals are native speakers of their heritage language, even in the case that they have suffered severe attrition by the time of adulthood, as nativeness should be a non-evaluative descriptive label of one’s experience with language and its acquisition“ (Rothman und Treffers-Daller, 2014: 95).

Die Vorstellung einer idealen Mehrsprachigkeit im Sinne einer ausbalancierten Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen entspricht nicht der Realität, da sich Sprachverwendung und -flüssigkeit je nach Kontext, nach Bedarf und Funktion unterscheiden (vgl. Grosjean, 2010: 21). Trotzdem besteht zum Teil noch immer eine verzerrte Vorstellung von dem was „echte“ Bilinguale seien. Bei den Bilingualen selbst kann dies dazu führen, dass sie sich selbst nicht als solche ansehen, ihre eigenen Sprachenkenntnisse kritisieren, niedermachen oder ihr Wissen in der schwächeren Sprache sogar verstecken (vgl. Grosjean, 2008: 10-13). Grosjean schlägt daher einen bilingualen Blick auf Mehrsprachigkeit vor, bei dem mehrsprachige Personen nicht als die menschliche Summe zweier (oder mehr) (un-)vollständig erworbener Sprachsysteme anzusehen sind (vgl. auch Montrul, 2008: 68). Aus einer holistischen Sichtweise sind mehrsprachige Personen kompetente Sprecher-Hörer, die unterschiedliche Kompetenzen erworben haben, um den persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Sprachen werden dabei je nach

Kommunikationspartner_in, Kontext und Situation zusammen oder getrennt verwendet (Grosjean, 2008: 14). Ähnlich versteht auch Oksaar die individuelle Mehrsprachigkeit:

Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden. (Oksaar, 1980: 43)

Mit unterschiedlichen Situationen sind zum Beispiel mehrere Gebrauchssprachen gemeint, die täglich in verschiedenen Kontexten verwendet werden. Eine andere Möglichkeit ist die Verwendung einer Gebrauchssprache in der Kindheit und Jugend sowie eine andere im Erwachsenenalter. Auch das Pendeln zwischen einer Wochentags- und Wochenendsprache, das Verwenden einer (eher) schriftlich und einer (eher) mündlich verwendeten Sprache sowie die Verbindung einer einzigen Gebrauchssprache mit sehr guten Fremdsprachenkenntnissen, die hin und wieder eingesetzt werden, stellen Äußerungen individueller Mehrsprachigkeit dar (vgl. Lüdi und Py, 1984: 8 und Riehl, 2014: 75).

In dieser Arbeit geht es fortan ausschließlich um bilinguale Personen, die mit den Erstsprachen Deutsch und Französisch in einem germanophonen Umfeld aufgewachsen sind. Aus diesem Grund werden im nächsten Unterkapitel verschiedene Arten des bilingualen Erstspracherwerbs aufgezeigt, da mehrsprachige Kinder in vielfältigen Familienkonstellationen und Sprachverwendungskontexten erzogen werden können.

1.2. Der bilinguale Erstspracherwerb

Wie können nun mehrere Sprachen erworben werden und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Grundsätzlich werden drei dichotome Spracherwerbstypenpaare unterschieden. So können Sprachen natürlich, d.h. ohne formalen Unterricht erworben, oder gesteuert, durch gezielten Unterricht, gelernt werden. Außerdem besteht auch ein Unterschied zwischen symmetrischem und asymmetrischem Erwerb. Beim symmetrischen Erwerb werden zwei oder mehrere Sprachen auf einem ähnlichen Niveau beherrscht. Anders verhält es sich beim asymmetrischen Erwerb, bei dem eine Sprache die andere(n) dominiert, wie dies z.B. bei Herkunftssprecher_innen der Fall ist (siehe Kapitel 1.3.). Auf der zeitlichen Ebene können Sprachen simultan oder sukzessiv erworben werden. Ein Beispiel für einen sukzessiven Erwerb stellt der Zweitsprachenerwerb durch Migration dar. Werden zwei Erstsprachen simultan erworben, spricht man von bilingualet Erstspracherwerb, auf den nun näher eingegangen werden soll (vgl. Müller et al., 2011: 15-17).

Riehl differenziert grob drei Konstellationen im bilingualen Erstspracherwerb. Dafür sind folgende Faktoren relevant: die gesprochene (Erst-)Sprache der Elternteile, die Sprachwahl

mit dem Kind und die Sprache der Umgebung (vgl. Riehl, 2014: 80). Romaine geht in ihren Differenzierungen sogar einen Schritt weiter und unterscheidet insgesamt sechs Arten der bilingualen Erziehung, da sie auch die getrennte und gemischte Sprachverwendung der Elternteile mit den Kindern berücksichtigt (vgl. Romaine, 1995: 181). Bei der ersten Art spricht jeweils ein Elternteil seine Erstsprache mit dem Kind und eine Familiensprache, die von beiden Elternteilen gesprochen wird. Diese ist meist die dominante Umgebungssprache. Bei der zweiten Art sprechen die Elternteile ebenfalls zwei unterschiedliche Erstsprachen, wobei eine der beiden Erstsprachen wieder die Umgebungssprache ist. Anders als beim ersten Typus wird jedoch innerhalb der Familie die Minderheitensprache als Familiensprache verwendet, während außerhalb die Umgebungssprache gesprochen wird. Ähnlich verhält es sich beim dritten Typus, bei dem beide Eltern dieselbe Erstsprache sprechen, die jedoch nicht gleich ist mit der Umgebungssprache. Im familiären Kontext wird dann meist die Erstsprache der Eltern gesprochen und in anderen Kontexten, wie in der Schule oder im Supermarkt, die Umgebungssprache. Der vierte Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind drei Sprachen gleichzeitig erwirbt, da die Eltern jeweils ihre Erstsprache mit diesem sprechen und die Umgebungssprache keine der beiden Erstsprachen ist. Entscheiden sich monolinguale Eltern in einem monolingualen Umfeld für die Weitergabe ihrer (guten) Fremdsprachenkenntnisse, ist dies der fünfte Typus. Schließlich kann die letzte Art der Vermittlung unter dem Begriff „Mischsprachen“ synthetisiert werden. In diesem Kontext können die Eltern oder ein Elternteil bilingual sein und/oder auch die Umgebung (vgl. Romaine, 1995: 183ff). Dies ist zum Beispiel der Fall in Emilies Familie (eine Interviewpartnerin im Rahmen dieser Diplomarbeit): Sie stammt aus einer bilingualen Familie des französischsprachigen Teils der Schweiz, die in Österreich wohnt. Im familiären Kontext wird sowohl Deutsch als auch Französisch gesprochen. Außerhalb sprechen alle Familienmitglieder hauptsächlich die Umgebungssprache Deutsch (vgl. Kapitel 5.3.). Bezüglich der Verwendung der Sprachen kann eine große Pluralität ausgemacht werden. Während in manchen Familien jede Sprache mehr oder weniger in getrennten Kontexten verwendet wird, gibt es auch Familien in denen die Sprachen auf regelmäßiger Basis gemischt werden. Deprez thematisiert diese Unterschiede und verweist darauf, dass „lorsque dans une famille tout le monde est bilingue, le mélange peut apparaître comme une pratique courante de communication intra-familiale bien acceptée, ou bien faire l’objet d’une chasse au sorcières“ (Deprez, 1999: 58).

1.3. Herkunftssprache(n) und Spracherosion

Wie eingangs erwähnt, unterscheiden sich bilinguale Personen hinsichtlich des Vermittlungsgrades (Erwerb vs. Lernen), ihrer Kompetenz und dem Zeitpunkt des Erwerbs. So werden im folgenden Unterkapitel Charakteristika asymmetrischer bilingualer Personen näher beschrieben, die in ihrer Kindheit simultan zwei Erstsprachen im familiären Kontext erworben haben, wie dies auch der Fall bei der in dieser Arbeit untersuchten Zielgruppe ist.

Ursprünglich wurde der Terminus „Herkunftssprache“ im nordamerikanischen Sprachraum als Reaktion auf Migrationsbewegungen aus Lateinamerika sowie u.a. aus Russland oder Südkorea entwickelt, die gleichzeitig auch große Minderheitengruppen in den USA darstellten (vgl. Kupisch et al., 2014: 348). Neben dem zentralen Begriff *heritage language* werden auch weitere Termini wie *home language* (Familiensprache) oder *community language* (Gemeinschaftssprache) synonym verwendet.

Mit Herkunft ist nicht unbedingt das Geburtsland der bilingualen Personen gemeint, was man am Beispiel der sieben Teilnehmer_innen dieser Arbeit sieht. Sie sind allesamt in Österreich geboren und haben jeweils ein frankophones und ein germanophones Elternteil. Herkunftssprache lehnt sich an den Terminus *heritage language* an, verfügt jedoch nicht über dieselbe Bedeutung. Während in der deutschen Übersetzung von *heritage language* das Herkunftsland eines Individuums impliziert wird, betont der englische Begriff (aber auch das französische Äquivalent *langue d'héritage*) viel mehr den Aspekt der Vererbung bzw. Weitergabe, der für diese Arbeit relevant ist. Ob die Sprache nur mit einem Elternteil, als Familiensprache oder in einer ganzen Sprecher_innengemeinschaft verwendet wird, ist letztendlich je nach Kontext unterschiedlich. Inci Dirim und Paul Mecheril kritisieren allerdings zurecht, dass der Ausdruck Herkunftssprache auf Deutsch Vorstellungen stärkt, „die Menschen auf eine natio-ethno-kulturelle Herkunft festlegen und steht, vielleicht mehr als die Wendung „Muttersprache“, in der Gefahr, indirekt Rassekonstruktionen [...] aufzurufen“ (Dirim und Mecheril, 2010: 19). Dirim und Mecheril versuchen damit aufzuzeigen, dass das „Sprachen-Sprechen“ von der „Abstammung“ zu distanzieren und differenzieren ist. Im Wissen, dass es derzeit (noch) keinen geeigneten deutschen Ausdruck für die erforschte Zielgruppe gibt und der hier verwendete Begriff mit möglichen natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen verbunden ist, soll dennoch am Begriff im Sinne einer weitergegebenen Sprache, die nicht gleich der Umgebungssprache ist, festgehalten werden, da er Sprachverwendungskontexte offen lässt und zudem eine mögliche Weitergabe bzw. einen möglichen Verlust zur Folge hat. Dieser Aspekt ist überaus wichtig, wenn man bedenkt, dass

die Begriffe Herkunftssprache, Spracherosion und Sprachwechsel (*language shift*) in der Forschung zu herkunftssprachlichen Lernenden oft zusammen auftreten.

Der Ausdruck „Familiensprache“ wird der Zielgruppe insofern nicht gerecht, als dieser im Singular suggeriert, „dass in Familien immer nur eine Sprache und diese durchgängig gesprochen wird; zudem wird nur die Bedeutung der Familie für den Spracherwerb betont“ (vgl. Dirim und Mecheril, 2010: 19). Französisch ist allerdings nur (noch) bei einer Teilnehmerin die dominante Familiensprache. Bei den anderen hat sich die Umgebungssprache Deutsch in den meisten Kommunikationssituationen durchgesetzt. Überdies ist bei der Familiensprache nicht klar, ob es sich im konkreten Fall um Deutsch oder Französisch handelt, da Sprachalternationen (d.h. ein gemischter Sprachgebrauch) je nach interaktiver Funktion in manchen Familien üblich sind (vgl. Dirim und Mecheril, 2010: 115). Bei dem Begriff „Gemeinschaftssprache“ wird die individuelle Dimension der mehrsprachigen Individuen verkannt, weswegen dieser Begriff für den Kontext dieser Diplomarbeit weniger geeignet ist.

Herkunftssprachen werden im familiären Umfeld erworben und sind weder offizielle Landessprachen noch dominante Sprachen des Landes, in dem gelebt wird (vgl. Rothman, 2009: 156 und Kelleher, 2010:1). Polinsky definiert *heritage languages* als „a language which was first for an individual with respect to the order of acquisition but has not been completely acquired because of the switch to another dominant language“ (2008: 149). Dem fügt Valdés hinzu, dass Herkunftssprechende als asymmetrische Bilinguale anzusehen sind, die in der dominanten Sprache kompetenter sind als in der Herkunftssprache (vgl. Valdés, 2000: 375). Üblicherweise ist „le parcours des locuteurs de LH (langue d’héritage) [...] caractérisé par une exposition précoce (parfois limitée) à leur LH, par une transition vers la langue dominante dans la communauté et la société, et par une perte ou attrition de divers aspects de la L1/LH“ (vgl. Benmamoun, 2017). Unter Attrition (in deutschen Sprachraum oft auch als Spracherosion oder Sprachverlust bezeichnet) versteht man den individuellen Verlust einer bereits vollständig erworbenen Sprache. Was Attrition jedoch genau umfasst, stellt ein umstrittenes Forschungsthema dar und soll im nächsten Absatz näher erläutert werden. Während bei der Definition von Polinsky der unvollständige Spracherwerb betont wird, verweist Benmamoun eher auf die Folgen des Sprachwechsels, d.h. den Verlust bzw. die Attrition der Herkunftssprache.

Grundsätzlich ist es oft nicht leicht, zwischen Attrition und unvollständigem (Herkunfts-) Spracherwerb zu unterscheiden, da ähnliche Schwierigkeiten in Bezug auf Phonologie, Morphologie und Syntax bei den Herkunftssprecher_innen auftreten. Dennoch können

folgende Indikatoren auf Attrition hinweisen: die Verwendung von Lehnwörtern, literale Übersetzungen von der dominanten Sprache in die Herkunftssprache oder auch die Übernahme syntaktischer Strukturen aus der dominanten Sprache (vgl. Valdés, 2005: 418). Die Ursachen können umwelt- (durch eingeschränkten Gebrauch einer Sprache), alters- (durch biologische Alterungsprozesse) oder pathologisch (wegen einer Krankheit oder eines Traumas) bedingt sein. Meist tritt sie auf, wenn aufgrund von Migration nur noch in der Umgebungssprache gesprochen wird oder auch bei einem intergenerationellen Sprachwechsel, wie dies bei Herkunftssprecher_innen der Fall ist (vgl. Montrul, 2008: 64). Je nach Alter, Ausbildungsstand, Sprachkontakt, Zugang zu einer Sprecher_innengemeinschaft, Einbettung in einen kulturellen Kontext und domänenspezifischen Gebrauch kann der Grad und Verlauf der Attrition variieren (vgl. Montrul, 2008: 65). Im weiteren Verlauf soll nur auf die nicht-pathologische Spracherosion eingegangen werden. Nach Seliger ist unter Attrition zu verstehen „the temporary or permanent loss of language ability as reflected in a speaker’s performance or in his or her inability to make grammaticality judgements that would be consistent with native speaker [...] monolinguals of the same age and stage of language development“ (Seliger, 1996: 616). Basierend auf ihren Forschungen geht Montrul davon aus, dass Attrition bei bilingualen Erwachsenen vor allem die Performanz (Wortfindung und –verarbeitung, Sprechgeschwindigkeit, Aussprache) betrifft. Anders sieht es bei zweitsprachigen Erwachsenen und Kindern aus, die eine Attrition in ihrer Erstsprache erleben. Bei ihnen kann von einem unvollständigen bzw. differierenden Grammatikerwerb ausgegangen werden. Im Vergleich zu Montrul gehen Kupisch et al. (2014) hingegen in rezenten Studien davon aus, dass simultane Bilinguale, die mit Französisch als Herkunftssprache in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen sind, die morpho-syntaktische Ebene meist vollständig erworben haben und in dieser Hinsicht mit französischsprachigen Monolingualen verglichen werden können. Bezüglich ihrer Aussprache werden Herkunftssprechende dennoch meist nicht als muttersprachlich (*native*) wahrgenommen (vgl. Kupisch et al., 2014: 348).

Neben den oben genannten Faktoren, die Attrition beeinflussen, spielen auch affektive Faktoren, wie persönliche Einstellungen zur Sprache, Sprachidentität, Motivation und Emotion eine nicht zu unterschätzende Rolle, welche noch weiter erforscht werden sollten (vgl. Montrul, 2008: 65-67). Für Montrul ist insbesondere der Faktor *Alter* besonders relevant. Ihren Forschungen zufolge besteht bei Kindern mit unvollständig erworbener L1-Grammatik ein erhöhtes Risiko für L1-Attrition durch den intensiveren Kontakt mit der Umgebungssprache (z.B. aufgrund des Besuchs einer Bildungsinstitution wie Kindergarten

oder Schule). Dabei ist zu beachten, dass dieser Sprachverlustsprozess meist unterschiedliche grammatikalische Bereiche betrifft, wie z.B. die Sprechflüssigkeit, Wortfindung, die Aussprache, morphologische Fehler (Übereinstimmungen, Artikelverwendung, Fälle) sowie die Verwendung alternativer syntaktischer Strukturen, die nicht der Herkunftssprache entsprechen. Auch das Code-Switching kann ein Anzeichen für Attrition sein, wenn dieses nicht nach Kommunikationspartner_in und Kontext differenziert wird, da damit Wortfindungsschwierigkeiten verbunden sein könnten (vgl. Montrul, 2008: 65-66). Während einige Sprecher_innen also die Herkunftssprache sprechen, verstehen, lesen und schreiben können, haben andere erhebliche Schwierigkeiten damit, an einem Gespräch in der Herkunftssprache überhaupt teilzuhaben. Es gibt sogar Herkunftssprechende, die die Sprache ihrer Familie/Gemeinschaft nicht sprechen (können), obwohl die ganze (familiäre) Umgebung sie verwendet (vgl. Kelleher, 2010: 1).

1.4. Besonderheiten von Herkunftssprechenden: Zur Entwicklung diverser Sprachregister und Sprachschüchternheit

In jeder Sprache gibt es verschiedene Register, die sowohl die geschriebene als auch die gesprochene Sprache umfassen. Diese können sich im Formalitätsgrad unterscheiden, von einem formellen (z.B. wissenschaftliche Beiträge oder juristische Texte) bis hin zu einem informellen Stil (z.B. bei einem Telefongespräch oder einer SMS). Die Bildungssprache lässt sich auch in diesem Kontinuum einschreiben und ist durch die Verwendung von Fachtermini, spezifischen syntaktischen und morphologischen Strukturen und einen elaborierten Wortschatz gekennzeichnet. Obwohl die meisten Personen im Laufe der Zeit eine große Bandbreite an Registern in der Erstsprache erlernen, haben Herkunftssprechende meist Schwierigkeiten mit oder keinen Zugang zu variierten und umfangreichen Sprachregistern (vgl. Sánchez-Muñoz, 2016: 207), da sich ihre Sprachkompetenzen an den Bedürfnissen der Umgebung orientieren. Dies kann dazu führen, dass solche Mehrsprachige sich verschiedener Sprachen und Register zuweilen gemischt bedienen oder einen intimen Sprachgebrauch entwickeln,

den sie in der Interaktion mit engsten Vertrauten entwickeln und dessen Vokabular sie außerhalb dieser Gemeinschaft nicht verwenden würden, ohne damit ›sprachlos‹ zu werden, weil sie anstelle dieses Vokabulars auf ein anderes zurückgreifen, das besser geeignet erscheint. (vgl. Dirim, 2016: 315)

Nachdem zahlreiche Herkunftssprecher_innen (HS) keinen expliziten Unterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten, ist es oft schwierig diese zu erhalten. Obwohl in der frühen Kindheit ein ähnliches Niveau in den beiden Erstsprachen durch die Eltern grundsätzlich beibehalten werden kann, ändert sich die Lage mit dem Schuleintritt. Die Kinder treten

verstärkt mit der Umgebungssprache in Kontakt und es entsteht eine Asymmetrie zwischen Herkunfts- und Umgebungssprache. Nachdem der sprachliche Input der Umgebungssprache um einiges umfangreicher ist als der Input in der Herkunftssprache, ist es sehr wahrscheinlich, dass erstere die dominante Sprache zum Nachteil der Herkunftssprache wird. Außerdem spielt auch der zum Teil eingeschränkte Zugang zu Herkunftsmedien, wie dem Fernsehen, Zeitungen und Radio, eine wichtige Rolle in Hinsicht auf Rezeptionsmöglichkeiten. Die meisten Herkunftssprecher_innen lernen in ihrer Herkunftssprache primär familiäre Sprachregister, indem sie mit der Familie/Gemeinschaft kommunizieren, während die dominante Sprache auch in formellen Registern kontinuierlich durch den Besuch von Bildungsinstitutionen angereichert und vertieft wird. Der Verlust bzw. eine fehlende Sprechflüssigkeit in der Herkunftssprache kann dazu führen, dass Herkunftssprecher_innen wenig sprachliches Selbstvertrauen haben oder auch Hemmungen entwickeln, die direkt mit der sprachlichen Progression in der Herkunftssprache interferieren (vgl. Sánchez-Muñoz, 2016: 207).

In wenigen Generationen verringern sich die sprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache, bis diese schließlich komplett aus der Familie verschwindet und durch die Umgebungssprache ersetzt wird. Stephen Krashen (1998) spricht in einem seiner Artikel von einer Art „Sprachschüchternheit“ (*language shyness*), die dann auftritt, wenn Herkunftssprecher_innen die Herkunftssprache zwar relativ gut, aber nicht perfekt beherrschen. Oft werden Aspekte der formellen Sprachregister wie Höflichkeit oder Marker der sozialen Klassen nicht ausreichend erlernt. Kompetentere Sprecher_innen tendieren dabei meist dazu, Herkunftssprecher_innen zu korrigieren oder gar lächerlich zu machen, was sich ungünstig und sogar kontraproduktiv auf deren Sprachlernprozess auswirken kann. Durch die Angst, Fehler zu machen, wird die Interaktion in der Herkunftssprache vermindert und ein Teufelskreis setzt ein, da sich die sprachlichen Kompetenzen durch den mangelnden Input noch weniger entwickeln als zuvor.

Aus den Studien von Krashen und Sánchez-Muñoz geht hervor, dass dieses Phänomen bei weitem nicht selten ist. Letztere erwähnt sogar, dass zahlreiche Herkunftssprecher_innen, die in den USA Spanischkurse als Fremdsprache besuchen, ein sehr niedriges sprachliches Selbstbewusstsein haben. Anscheinend haben sie den defizitären Diskurs seitens der Familie oder der Gemeinschaft über ihre Herkunftssprachenkenntnisse internalisiert (vgl. Krashen, 1998: 41 und Sánchez-Muñoz, 2016: 214-215). Dennoch gibt es Herkunftssprecher_innen, die ihre Herkunftssprache in Sprachkursen in der Schule oder der Universität verbessern und/oder vertiefen wollen. Die Chancen dabei Erfolg zu haben sind hoch, da es sich bei den

Herkunftssprechenden um „falsche Anfänger“ (oder besser *false intermediates*, wie Krashen sie nennt) handelt. Dieser Vorteil ist allerdings kein Garant für (leichte) Erfolge: Auf grammatikalischer Ebene kann es passieren, dass Fremdsprachenlernende besser abschneiden (siehe auch Kapitel 3.3.). Bei der Beforschung einer Gruppe japanischer Amerikaner_innen, die einen universitären Japanisch-Fremdsprachenkurs besuchten, entdeckte Kataoka (1978) überdies, dass die mündliche Sprechflüssigkeit nicht automatisch mit Erfolg im Fremdsprachenkurs verbunden ist. Sánchez-Muñoz hingegen hat herausgefunden, dass es eine starke Verbindung zwischen der Motivation und der Spracherhaltung gibt. Weiters sollten Kurse mit herkunftssprachlichem Fokus, ihrer Meinung nach, u.a. die Sprachbewusstheit sowie ein sprachliches Selbstbewusstsein fördern (vgl. Sánchez-Muñoz, 2016: 205-206).

Überdies scheinen Lehrpersonen und kompetentere Sprecher_innen oft (zu) hohe Erwartungen an Herkunftssprechende zu haben. Die „Sprachschüchternheit“ kann dadurch verstärkt werden. In gewissen Fällen hören die Herkunftssprecher_innen auf, die Sprache zu verwenden oder distanzieren sich sogar explizit von Personen, die ihre Herkunftssprache sprechen (vgl. Sánchez-Muñoz, 2016: 207). Um (schwache) Herkunftssprecher_innen zu motivieren und zu unterstützen, schlägt Krashen vor, ihre Fehler zu akzeptieren und sie darin zu unterstützen in der Herkunftssprache zu kommunizieren, ohne zu kommentieren. Leichter gesagt als getan, wenn man bedenkt, dass einige kompetente Sprecher_innen subjektive Theorien zur Wichtigkeit der Korrektur von Fehlern beim Spracherwerb haben, trotz der wissenschaftlichen Ergebnisse gegen explizite Verbesserung in (spontanen) dialogischen Situationen (vgl. Krashen, 1998: 46).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mehrsprachige Individuen nicht als die Summe zweier Einzelsprachen angesehen werden können und sollten. Viel mehr lohnt sich eine mehrsprachige Sicht auf Mehrsprachigkeit, bei der Sprachen je nach Kontext und Kommunikationssituation unterschiedlich eingesetzt und auf unterschiedlichen Niveaus beherrscht werden. Dies betrifft u.a. die Wahl der Register (formell-informell), Sprachverwendung (getrennt-gemischt), Varietäten usw. Die Zielgruppe dieser Arbeit sind bilinguale Jungerwachsene, die Französisch und Deutsch in großer Mehrheit nach dem Prinzip „1 Person – 1 Sprache“ bzw. „mischsprachig“ erworben haben. Da die Teilnehmer_innen dieser Untersuchung u.a. zu ihren persönlichen Erfahrungen im Französischunterricht befragt wurden, war eine Bezeichnung in Abgrenzung zu den anderen Fremdsprachenlernenden notwendig. Aus diesem Grund wurde der kontroverse Ausdruck „Herkunftssprecher_in“ gewählt, der zwar eine „Abstammung aus einem anderen Land“ impliziert, aber zugleich im erweiterten Sinn Thema dieser Arbeit ist. „Herkunft“ soll nicht

für das tatsächliche Geburtsland der Teilnehmer_innen stehen, sondern für die nicht-dominante und im familiären Kontext erworbene Sprache des Elternteils (oder der Eltern) mit Migrationserfahrung. In diesem Zusammenhang werden mögliche Schwierigkeiten bei Herkunftssprecher_innen näher erläutert, die bei mehreren Teilnehmer_innen im empirischen Teil festgestellt wurden. Dies ist zum einen die Spracherosion und zum anderen der (un-) vollständige Erwerb unterschiedlicher Sprachregister.

2. Von der Literalität zur Multiliteralität

Das zweite Kapitel ist zuerst den Definitionen von Literalität gewidmet (Kapitel 2.1.). In einem weiteren Schritt werden zusätzliche Faktoren genannt, die beim Erwerb von Literalität in zwei oder mehr Sprachen zu berücksichtigen sind. In diesem Zusammenhang wird das Modell *Continua of biliteracy* von Nancy Hornberger vorgestellt, welches das komplexe Zusammenspiel zahlreicher Faktoren und die Bedingungen für verschiedene Ausprägungen von Multi- bzw. Biliteralität aufzeigt (Kapitel 2.2.). Da bislang kaum übersichtliche Modelle zur Schreib- und Lesesozialisation bilingualer Personen vorliegen, werden jene aus dem deutschen Sprachraum übernommen, die sich grundsätzlich an monolingualen Kindern und Jugendlichen ausrichten. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die drei zentralen Lese- und Schreibsozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule zumindest bei in Österreich aufgewachsenen Bilingualen gleich sind (2.3.). Besonders wichtig sind auch die Einflussfaktoren auf und die Förderung von Lese- und Schreibmotivation, die im (Fremdsprachen-)Unterricht mit Herkunftssprechenden besonders relevant sind (Kapitel 2.4.). Ein weiterer kontrovers diskutierter Aspekt ist der Einfluss des sozialen/biologischen Geschlechts auf das Lese- und Schreibverhalten, auf den kurz in Kapitel 2.4. eingegangen wird. Schließlich wird anhand eines Modells von Sūna das Verhältnis von Migrationshintergrund und Leseverhalten vorgestellt (Kapitel 2.5.).

2.1. Definitionen von Literalität

Literalität ist eine Lehnbildung aus dem englischen Wort *literacy* und scheint zwar im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) auf, jedoch ohne Definition und als Synonym für Schriftlichkeit. *Literacy* wurde in verschiedenen Sprachen oft mit Alphabetisierung gleichgesetzt (z.B. span. *alfabetizar*), da sich dieser Begriff nur schwer übersetzen lässt und es, laut Barton, im Englischen keinen entsprechenden Ausdruck gibt. Für ihn sei unter *alphabetize* eher eine Handlung zu verstehen, die sich auf eine Auflistung oder ein Schreibsystem bezieht, nicht aber auf den Schriftspracherwerb einer Person (vgl. Barton, 1994: 22). Eine Reduktion auf das Dekodieren und Schreiben von Buchstaben und Wörtern

würde in Bezug auf den Begriff Literalität also zu kurz greifen. Ebenso wenig kann Literalität als Opposition zu Oralität verstanden werden. In diesem Zusammenhang soll an dieser Stelle auf das Modell medialer bzw. konzeptioneller Schriftlichkeit/Mündlichkeit von Koch und Österreicher (1994) verwiesen werden, bei dem anhand verschiedener Parameter (z.B. raumzeitliche Nähe und Distanz, Spontaneität, Emotionalität) ein Kontinuum von Oralität und Literalität in einer Art Koordinatensystem dargestellt wird (vgl. Koch und Österreicher, 1994: 587f).

Literalität ist also ein schwer zu fassender und pluraler Begriff. Aus diesem Grund werden, nach einem kurzen historischen Abriss, verschiedene Definitionen vorgestellt (vgl. Egli Ceunat, 2008: 38). In seinem englischen Ursprung im 19. Jahrhundert bezeichnet man mit *literate* zuerst eine gebildete Person, erste Einträge in Wörterbüchern zu *literacy* sind im anglophonen Raum erst um die 1920er Jahre zu finden (vgl. Barton, 1994: 20 und Barré-de Miniac, 2004: 24), womit die Fähigkeit Lesen und Schreiben zu können gemeint und ohne einen sozialen Wandel nicht zu denken ist. Vor der Ausbreitung von Literalität wurde Kultur nämlich von einer sozialen und wissenschaftlichen Elite (re-)produziert. Mit der Entwicklung gedruckter und digitaler Medien wurden auch sozial benachteiligten Schichten, die historisch gesehen vom schriftsprachlichen Bereich ausgeschlossen waren, literale Teilhabe ermöglicht. Obwohl im 21. Jahrhundert immer noch Gemeinschaften existieren, in denen orale Interaktionen dominieren, hat sich der Schriftgebrauch in den meisten Gesellschaften durch einen weitestgehend demokratischen Zugang zu schriftlichen Texten in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts global durchgesetzt. (vgl. Roucek, 1967: 484-485).

Forscher wie Jack Goody, Ian Watt, Marshall McLuhan, Walter Ong und Eric Havelock haben sich seit den 1960er Jahren in verschiedenen Disziplinen mit ‚*Literacy*‘ auseinandergesetzt. Schreiben wurde in diesem Kontext vordergründig als Vermittlungs- und Speicherungsform von Wissen angesehen (vgl. Egli Ceunat, 2008: 39). Seit den 1980er Jahren entwickelt sich die Literalität zu einem zentralen Begriff der Lese- und Schreibforschung, der eine Ausweitung durch verschiedene Forschungsrichtungen und die Verbreitung neuer Medien erfährt (vgl. Barton, 1994: 13-20). Auch um jemanden zu bezeichnen, der in spezifischen Fachbereichen kompetent und sachverständig ist, wird der Begriff *literacy* oft eingesetzt. Dies lässt sich an zahlreichen Ausdrücken wie *computer literacy*, *economic literacy*, *game literacy* usw. ablesen (vgl. Barton, 1994: 19 und Alvermann, 2009: 93). Je nach Disziplin wird Literalität eher als individuelle Fertigkeit, Kommunikationstechnologie oder sozio-kulturelle Praxis angesehen und erforscht. In der Sprachwissenschaft bezeichnet man mit Literalität

gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist. (Günther und Ludwig, 1994: VIII)

Wie in der oben angeführten Definition abzulesen ist, wird eine gesellschaftliche Perspektive eingenommen. Die Verwendung schriftlicher Formen der Kommunikation kann in diesem Zusammenhang als Merkmal moderner Gesellschaften angesehen werden (vgl. Bertschi-Kaufmann und Rosebrock, 2009: 7). Etwas anders sieht es bei der Definition der Unesco² aus.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (Unesco, 2004: 13)

Bei dieser Definition wird eher die individuelle und kognitive Ebene des Lesens und Schreibens im Medienverbund hervorgehoben. Sie nimmt auch den gesellschaftlichen Aspekt auf, indem auf die Möglichkeit sozialer Partizipation eingegangen wird. Überdies wird die Prozesshaftigkeit von Literalität betont.

Für David Barton und Mary Hamilton ist Literalität allerdings vor allem eine soziale Praxis, wobei dieses Konzept abstrakt zu fassen ist und sich weder in konkreten Aktivitäten und Übungen noch im Lernprozess des Lesens und Schreibens beobachten lässt. Literalität dient als Mittel, um konkrete (kommunikative) Ziele zu erreichen, widerspiegelt soziale Beziehungen und persönliche Motivationen (vgl. Barton, 1998: 113-118). Sie steht in einer reziproken Beziehung zwischen dem Individuum und dem sozialen Umfeld. Dies bedeutet, dass sowohl das Individuum einen Einfluss auf den sozialen Kontext ausüben kann, indem es die eigenen Kompetenzen anwendet, als auch umgekehrt die sozialen, politischen, ökonomischen und schulischen Gegebenheiten einen Einfluss auf das Individuum haben (vgl. Pabst und Zeuner, 2011: 37). Diese Denkrichtung ist in den *New Literacy Studies* entstanden. Sie sollte den zuvor vertretenen Sichtweisen entgegenwirken, die, nach Meinung von Street und Barton, zu sehr technologische und dekontextualisierte Aspekte von Schriftsprache fokussierten (vgl. Egli Ceunat, 2008: 43). Überdies wurde in den *New Literacy Studies* als notwendig erachtet, verschiedene Kommunikationsmodi (wie Sprachlichkeit, Visualität, Klang, Oralität, Kinästhetik) „im Kontext einer kulturell diversifizierten und im Anschluss an die neuen Kommunikationstechnologien signifikant erweiterten Welt“ zu integrieren und zu vervielfältigen (Alvermann, 2009: 92).

Street geht in seinem ideologischen Modell von Literalität davon aus, dass Menschen schriftsprachliche Kompetenzen immer im Kontext ihrer jeweiligen Gesellschaft, ihres

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

sozialen Umfelds und ihrer subjektiven Begründungen erwerben (vgl. Street, 1995: 29). Wie bei Barton und Hamilton, ist bei der Literalität von Individuen auch der Einfluss des jeweiligen politischen Systems, der Gesellschaft, der Wirtschaft und anderer Institutionen zu reflektieren, da diese Komponenten implizit in jeder Vermittlungs- und Aneignungssituation einfließen (vgl. Street, 1992: 53). Olson liefert in diesem Zusammenhang eine Definition, die alle drei Ebenen (Individuum, Gesellschaft, Kommunikation) zu vereinen sucht:

Literacy is, of course, competence with a script; different scripts recruit different competencies. Literacy is functionally oriented [...]. Literacy is a social condition; in reading and writing texts one participates in a „textual community“ a group of readers (and writers and auditors) who share a way of reading and interpreting a body of texts. (Olson, 1994: 273)

Um eine Teilhabe an schriftlichen Informations- und Austauschprozessen „im Kontext von Technologisierung, Globalisierung, Multimedialität sowie gesellschaftlicher und sprachlicher Diversität“ zu ermöglichen (Kerschhofer-Puhalo und Mayer, 2017: 143), sehen sich die Bildungsinstitutionen mit der Aufgabe konfrontiert, Kinder und Jugendliche auf die gesteigerten und erweiterten literalen Anforderungen vorzubereiten (vgl. Bertschi-Kaufmann und Rosebrock, 2009: 7). Durch neue elektronische Medien, bestehen für Individuen mehr Partizipationsmöglichkeiten, was von Jenkins (2006: 3-4) auch als „partizipatorische Kultur“ bezeichnet wird. Damit ist gemeint, dass es niedrigere Schwellen für den persönlichen Ausdruck gibt, und dass die (digitale) Partizipation soziale Inklusion ermöglicht.

Auffällig ist, dass Mehrsprachigkeit in den meisten oben erwähnten Diskursen zu Literalität kaum bis gar nicht erwähnt wird. Eine andere Sichtweise vertreten Kerschhofer-Puhalo, Mayer und Schreger:

Wir lesen und schreiben nicht nur auf Papier, sondern nützen verschiedene Medien (*Multimedialität*), verschiedene Modi wie Sprache(n), Bild, Farbe, Layout, Typographie etc. (*Multimodalität*) und kombinieren dabei alle uns zur Verfügung stehenden Modi, Medien und sprachlichen Ressourcen (*Multiliteralität*). In der immer noch stark papier- und buchbezogenen, vorwiegend monolingualen schulischen Leseförderung werden Aspekte der Mehrsprachigkeit und Multiliteralität, Multimedialität und Multimodalität allerdings noch weitgehend vernachlässigt. (Kerschhofer-Puhalo, Mayer und Schreger, 2017: 148)

In Anlehnung an einen Beitrag der New London Group (1996: 61), die sich für einen breiteren, mehrsprachigen und multikulturellen Literalitätsbegriff einsetzte und für den Ausdruck *Multiliteracies* plädierte, schlagen Kerschhofer-Puhalo, Mayer und Schreger vor, multimodale, multimediale und multiliterale Aspekte des Lesens (und Schreibens) in ihrem Zusammenspiel zu beachten. Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist mit (Multi-) Literalität das oben vorgestellte Verständnis von Kerschhofer-Puhalo et. al (2017) gemeint. Außerdem wird im obigen Zitat auf den schulischen Kontext verwiesen, der tendenziell noch eher monolingual geprägt ist und ebenso Thema dieser Arbeit ist (vgl. Kerschhofer-Puhalo, Mayer und Schreger, 2017: 148 sowie Kerschhofer-Puhalo und Mayer, 2017: 143).

2.2. Spezifika von Multi- bzw. Biliteralität

Komplementär zur zentralen Definition von Multiliteralität, wird Nancy Hornbergers Modell *Continua ob Bilinguality* herangezogen. Sie versteht unter Biliteralität „any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing“ (Hornberger, 1990: 213). Ihr Modell verfolgt dabei das Ziel, die Komplexität von Biliteralität aufzuzeigen und Pädagog_innen einen Rahmen zu bieten, der die Entwicklung pädagogischer Programme im Kontext von Mehrsprachigkeit ermöglicht. Weiters wird durch das Modell veranschaulicht, welches implizite Machtgefüge von den Sprachen ausgeht (vgl. Böhmer, 2015: 54). Für die vorliegende Arbeit wird das durch die Arbeitsgruppe des Instituts für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg erweiterte Modell Hornbergers verwendet, da es neben den Bereichen Kontext, Medium, Inhalt und Entwicklung auch äußere soziokulturelle, personale sowie Inputfaktoren berücksichtigt. Daraus ergibt sich ein Modell, welches aus zwölf Ebenen besteht, wobei jeweils drei Ebenen einem Teilbereich zugeordnet sind. Jede Ebene ist als Kontinuum zu verstehen, auf dem sich biliterale Fähigkeiten eines Individuums verorten lassen. Dennoch handelt es sich dabei nicht um statische Bezugsgrößen, da sich diese aufgrund der biographischen Entwicklung des Individuums verschieben können. In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, dass die einzelnen Ebenen und punktuellen Verortungen in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Böhmer, 2015: 54). Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, sind die Endpole der verschiedenen Ebenen jeweils bei den Pfeilenden eingezeichnet und werden als generell weniger machtvoll und generell machtvoll eingestuft.

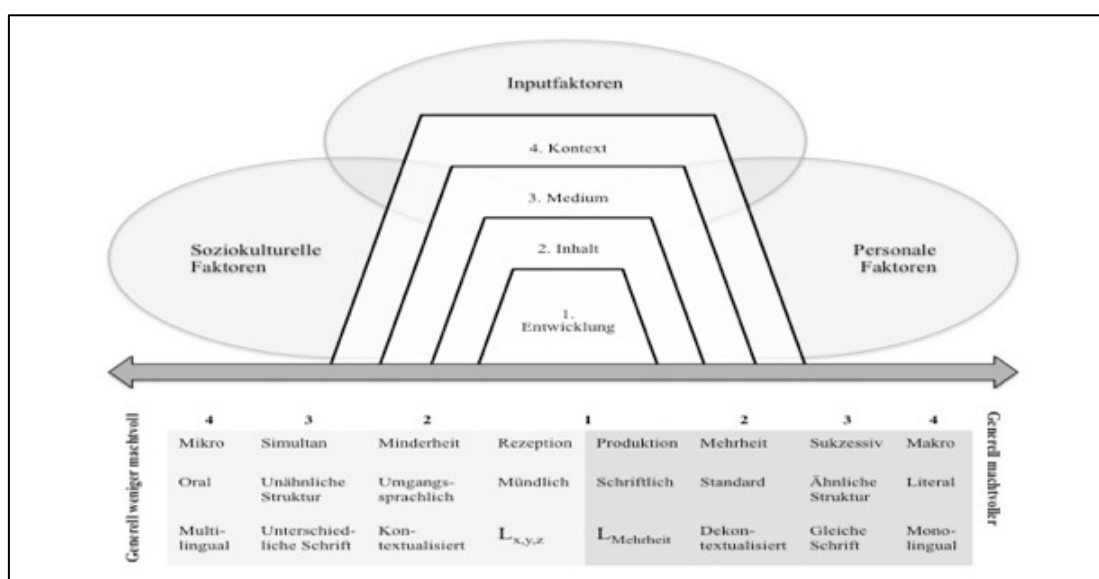


Abbildung 1: Power relations in the continua of biliteracy (bearbeitet nach Hornberger und Skilton-Sylvester, 2000: 99 und Böhmer, 2015: 55)

Hinsichtlich des *Kontexts* (4) lassen sich drei Ebenen unterscheiden. Bei der Ersten geht es darum herauszufinden, auf welcher gesellschaftlichen Ebene bilaterale Sprachverwendungen aufzufinden sind. Weiters wird festgestellt, inwiefern die Kommunikation, in der Biliteralität auftritt und, ob sie eher durch Oralität oder Literalität gekennzeichnet ist. In einem nächsten Schritt wird festgestellt, ob die Gesellschaft an sich als multi- oder monolingual anzusehen ist (vgl. Böhmer, 2015: 55).

Im Bereich *Medium* (3) steht die Art und Weise des mehrsprachigen Spracherwerbs im Vordergrund. Bei der ersten Ebene wird zwischen simultanem und sukzessivem Spracherwerb unterschieden. Von simultanem Spracherwerb spricht Hornberger, wenn zwei Erstsprachen gleichzeitig vor dem dritten Lebensjahr erworben werden. Mit sukzessivem Spracherwerb bezeichnet sie den Erwerb einer Zweitsprache ab dem dritten Lebensjahr. Sie weist jedoch daraufhin, dass Bilingualität nicht nur am Alter festzumachen ist. Vielmehr wirkt sich auch die Verwendung mehrerer Sprachen auf die Art und das Ausmaß der Bilingualität aus (vgl. Hornberger, 2003: 22). Neben einer ähnlichen bzw. unähnlichen Sprachstruktur zweier (oder mehrerer) Sprachen spielt auch die Schrift eine Rolle beim bilateralen Spracherwerb. So führt ein gleiches Schriftsystem für mehrere Sprachen tendenziell zu mehr Interferenzen beim Erwerb/Erlernen als bei zwei unterschiedlichen Schriftsystemen (vgl. Fillmore und Valadez, 1986: 662).

Der Bereich *Inhalt* (2) fokussiert Erfahrungen und Perspektiven mehrsprachiger Individuen im Kontext von Biliteralität, bei der auch die Machtdimension von Sprache nicht vernachlässigt werden sollte. Dies betrifft zum Beispiel die sprachliche Zugehörigkeit zur Mehrheits- oder Minderheitsgruppe über bilaterale Fähigkeiten. Durch die Verwendung verschiedener verschriftlichter Genres und Register wird auch die Biliteralität des Individuums bewertet. Auf der Ebene der produzierten Texte wird vor allem die Elaboriertheit ebendieser ins Auge gefasst. Diese wird auf dem Kontinuum *kontextualisiert-dekontextualisiert* verortet. (vgl. Böhmer, 2015: 56).

Der Bereich der *Entwicklung* (1) beschäftigt sich schließlich mit den Aneignungsprozessen von Biliteralität. In diesem Zusammenhang werden rezeptive bzw. produktive Fähigkeiten im Umgang mit geschriebener Sprache berücksichtigt. Außerdem steht die Frage im Vordergrund, ob gesprochene oder geschriebene Sprache des Individuums im Fokus steht. Auf der dritten Ebene wird die Häufigkeit von Transfer- und Interferenzeffekten in L1 und L2 festgestellt. Auch bei diesem Bereich gestalten sich die Ebenen wieder in Form eines Kontinuums. Hornberger weist jedoch darauf hin, dass dieses jedoch nicht als Phasenbarometer des Spracherwerbs angesehen werden soll, da im Laufe der Biographie auch

Spurts und Sprachattrition eintreten können. Dies bedeutet, dass sich ein Punkt auf dem Kontinuum sowohl nach vorne als auch nach hinten verschieben kann (vgl. Hornberger, 2003: 15 und Böhmer, 2015: 55).

Weitere Einflussfaktoren, die auf der Abbildung in Kreisen dargestellt sind, können den Erwerb von Biliteralität zusätzlich begünstigen bzw. behindern. Dabei handelt es sich zuerst einmal um *soziokulturelle Faktoren* wie dem sozialen Status und dem sozialen Kapital. Überdies sind auch *individuelle Faktoren* wie die kognitiven Ressourcen und Möglichkeiten sowie die Selbstwirksamkeit bzw. Motivation nicht zu unterschätzen (siehe Kapitel 2.4.). Zuletzt werden auch *Inputfaktoren* wie Sprachkontakt und Sprachgebrauch berücksichtigt (vgl. Böhmer, 2015: 56). An dieser Stelle wären Ergänzungen von Kerschhofer-Puhalos Verständnis von Multiliteralität notwendig, da die durch Technologie und gesellschaftliche Entwicklung bedingte Multimodalität und –medialität in Hornbergers Modell keine Erwähnung finden (vgl. Kerschhofer-Puhalo, 2018: 165).

Für das nächste Kapitel zur Lese- und Schreibsozialisation soll das hier vorgestellte Multi-/ Biliteralitätsmodell im Hinterkopf behalten werden, da die folgenden Modelle zur Lese- und Schreibsozialisation der Komplexität biliteraler Erwerbsverläufe nicht gerecht werden (können).

2.3. Lese- und Schreibsozialisation

2.3.1. Begriffsbestimmungen

Bei der Lesesozialisationsforschung stand zuerst vor allem die Rezeption schriftbezogener Texte und Medien im Vordergrund. Dem Schreiben sowie dem interaktiven Mediengebrauch in digitalen Kontexten wurde weniger Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Groeben und Hurrelmann, 2002a und 2002b). Hurrelmann verweist darauf, dass die Lesesozialisationsforschung einen guten theoretischen Rahmen bietet, der weiter als aktuelle Kompetenzmodelle gefasst ist (vgl. Hurrelmann, 2009: 27). Aus diesem Grund basiert diese Arbeit auf Hurrelmanns Verständnis von Lesesozialisation:

Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermidien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer literalen Kultur die Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in starkem Maße beeinflussen. (Hurrelmann, 1999: 111-112)

Bei Hurrelmanns Definition werden neben den kognitiven Aspekten auch motivationale und soziale angeführt.

Für die Schreibsozialisation wird in dieser Arbeit die Definition von Philipp (2017b: 157) verwendet. Diese stimmt mit der Definition von Hurrelmann überein, mit dem domänenspezifischen Unterschied, dass die „Fähigkeit zur *Dekodierung* schriftlicher Texte“ durch die „Fähigkeit zur *Herstellung* schriftlicher Texte“ ersetzt wird.

Im Rahmen eines Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ist das Mehrebenen-Modell der „Ko-Konstruktion“ zur Lesesozialisation entwickelt worden (vgl. Groeben, 2004), welches als primär soziologisches Rahmenmodell aufzufassen ist. Bei der Ko-Konstruktion werden die sozialen und individuell-aktiven Faktoren berücksichtigt, die in einem Zusammenspiel die Sozialisation gestalten. Dies sind nicht unbedingt bewusst gesteuerte Handlungen, sondern Großteils unbewusst durchgeführte Alltagspraktiken und Interaktionen, die über Generationen hinweg weitergegeben werden (vgl. Philipp, 2017b: 158). Unterschieden werden bei diesem Modell drei Sozialisationsinstanzen, die in Makro-, Meso- und Mikroebene unterteilt werden.

Auf *Makro-Ebene* befinden sich die sozialen Normen bzw. die Funktionszuschreibungen in Hinblick auf das Lesen und Schreiben. Diese sind abstrakte Wertvorstellungen über die Rolle des Umgangs mit Schriftsprache in der Gesellschaft. Sieht man sich das Lesesozialisationsmodell an (siehe Abbildung 2), steht dort die rationale Selbstbestimmung, die existenzielle Persönlichkeitsbildung sowie die Erlebnisorientierung durch Lesen im Vordergrund. Anders verhält es sich im Mehrebenen-Modell zur Schreibsozialisation (siehe Abbildung 2), wo auf Makro-Ebene die zentralen Funktionen des Schreibens wie psychische Entlastung, kognitives Klären und soziale Kommunikation angeführt werden.

Auf Meso-Ebene befinden sich zum einen informelle Sozialisationsinstanzen wie die Familie und Peers und zum anderen die Schule als formelle Sozialisationsinstanz. Der Unterschied zwischen informell und formell bezieht sich auf die Explizitheit des Bildungsauftrags. Unter Peers sind alle statusgleichen Heranwachsenden zu verstehen (etwa Freunde, Freundesgruppen, Bekannte, Netzwerke, Mitschüler_innen). Eltern können ihren Kindern Geschichten vorlesen, unterstützend bei Hausübungen eingreifen oder mit ihnen über Gelesenes sprechen. Die Anschlusskommunikation innerhalb der Familie sowie das beobachtbare Leseverhalten der Eltern werden als wichtige Faktoren der familialen Lesesozialisation angesehen, da sie das Lesen der Kinder beeinflussen können (vgl. Philipp, 2011: 93). Peers sind in Hinblick auf den eigenen kreativen Umgang mit Lesen und Schreiben innerhalb einer Kinder- und Jugendkultur in Abgrenzung zur Schule wichtig. Die Heranwachsenden können sich so in einem leistungsfreien Kontext schriftbezogen ausdrücken und von gesellschaftlichen Anforderungen abgrenzen. Weiters haben Peers einen

Einfluss auf die Lektüre von Sachtexten, nicht aber auf das Lesen von Belletristik (vgl. Philipp, 2011: 136). Der Schule fallen zwei Kernaufgaben zu. Auf der einen Seite sollen die Heranwachsenden durch ansprechende Texte und individuelle Lese-/Schreibaufgaben in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit begleitet und unterstützt werden. Auf der anderen Seite finden in der Schule leistungsbezogene Selektions- und Allokationsprozesse statt. Die Zuteilung von gesellschaftlichen Positionen erfolgt dabei durch Prüfungen, Schulnoten und Bildungsabschlüsse (vgl. Philipp, 2017b: 161). Anders als bei den informellen Sozialisationsinstanzen, wird der Fokus in der Schule vordergründig auf die Lektüre gedruckter Texte gesetzt. Den Schüler_innen wird über eine solche Lesepraxis (implizit) ein Bild vom „richtigen Lesen“ vermittelt, welches digitale Texte wenig berücksichtigt, und von diesen schließlich übernommen wird. Dies ist auch bei Jugendlichen der Fall, die im Laufe ihrer Lesesozialisation keinen Weg zur kanonisierten Literatur finden. So sahen sich einige jugendliche Hauptschulabgänger_innen in einer deutschen Studie von Pieper, Rosebrock et al. (2004) als „Nicht-Lesende“ an, weil sie sich stark am Bildungsideal der Höhenkammliteratur orientierten (vgl. Bertschi-Kaufmann und Wiesner, 2009: 219). Auf Mikro-Ebene befinden sich die Individuen mit ihren individuellen Interessen und Lesekulturen (vgl. Philipp, 2017b: 159 und Philipp, 2011: 24). Für einen besseren Überblick wurden die Darstellungen von Philipp (2017b: 159) übernommen und sollen an dieser Stelle näher erläutert werden. Die Doppelpfeile stellen ein vertikales bzw. horizontales Wechselverhältnis zwischen den Instanzen dar. So beeinflussen Makro-Normen zum Beispiel das Umfeld der Eltern (*top-down*-Prozess), die sich aufgrund ihrer Wahrnehmungen für oder gegen eine (implizite) Leseförderung der eigenen Kinder vor Schuleintritt entscheiden. Andersherum können zum Beispiel lesebegeisterte Jugendliche ihre Peers um mehr Lesestoff bitten, was sich durch das Austauschen von Büchern gestalten kann (*bottom-up*-Prozess). Zusätzlich sind im Modell zwei Variablen abgebildet, die einen Einfluss auf bestimmte Aspekte der Lese-/Schreibsozialisation haben. Dies sind zum einen der sozioökonomische Status (in den Abbildungen mit SÖS abgekürzt) und zum anderen das Geschlecht (vgl. Philipp, 2017b: 160).

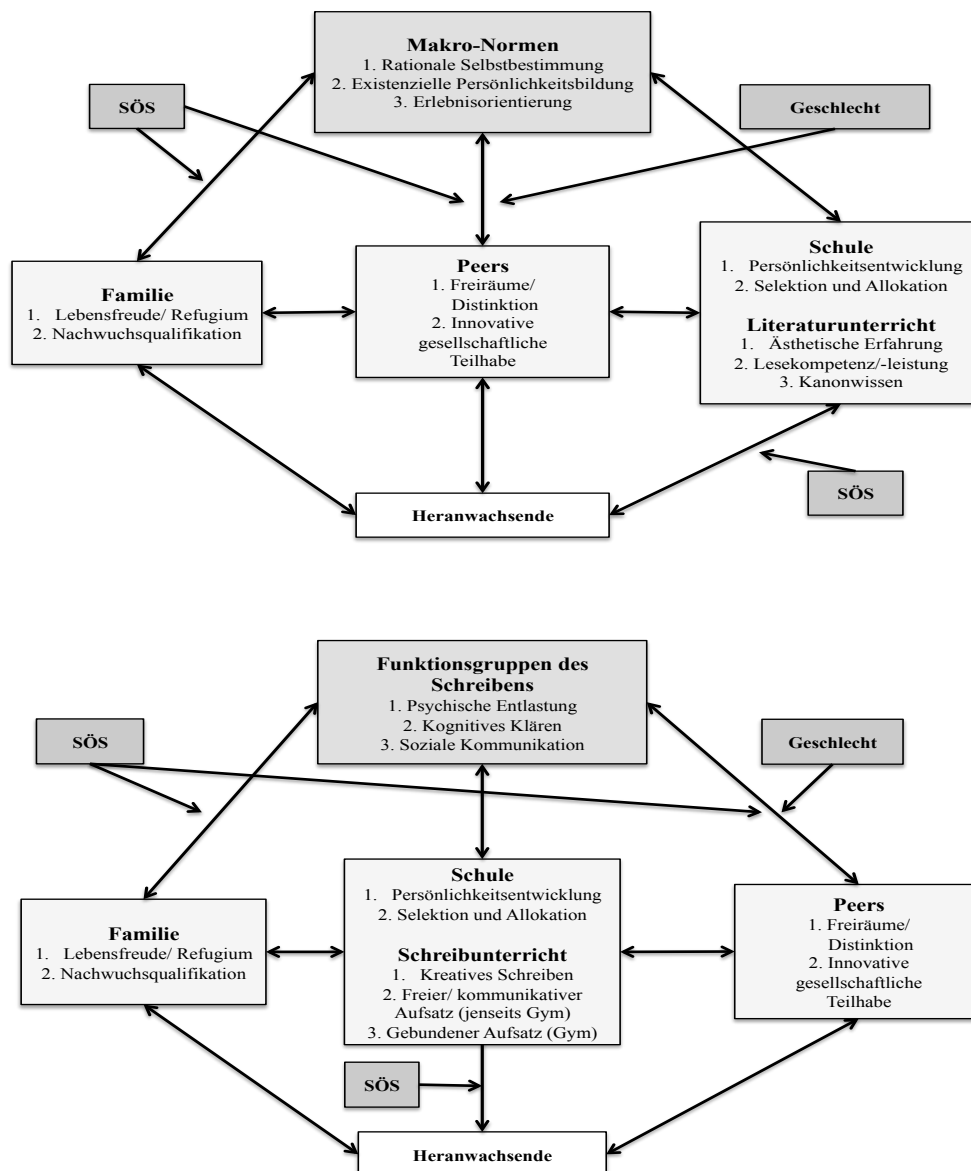


Abbildung 2: Mehrebenen-Darstellung der Lese- und Schreibsozialisation (vgl. Philipp, 2017b: 159)

2.3.2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lese- und Schreibsozialisation

Hinsichtlich der Gemeinsamkeiten der Lese- und Schreibsozialisation lassen sich auf Meso-Ebene horizontale Wechselwirkungen bemerken. Diese folgen der Dynamik der Engel- und Teufelskreise und verlaufen sowohl diachron als auch synchron. So hängt eine gelingende oder misslingende Sozialisation, neben individuellen Beiträgen der Heranwachsenden, davon ab, wie die Peers und die Familie ihre Aufgaben in Bezug auf implizite Lese- und Schreibvermittlung definieren und umsetzen. Charakteristisch für misslingende Verläufe ist, dass die erwünschten Anschlussfähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe von den beiden informellen Sozialisationsinstanzen nicht als wichtig erachtet werden. Die Schule wird daher zur zentralen Vermittlungsinstanz von Lese- und Schreibfertigkeiten und ist allerdings zugleich mit Leistung verbunden. Schriftbezogene Aktivitäten werden daher eher negativ besetzt und nicht als alltagsbezogene Tätigkeit wahrgenommen. Anders verhält es sich bei der

gelingenden Sozialisation, wo Lesen und Schreiben als durchaus positiv angesehen werden und alltäglich sind (vgl. Philipp, 2017b: 160-162).

Unterschiede lassen sich auf Makro-Ebene finden, wo bei der Lesesozialisation die historisch veränderlichen Normen und bei der Schreibsozialisation Funktionsgruppen im Vordergrund stehen. Dennoch werden beide Ziele zum Umgang mit Schriftsprache als normativ und wünschenswert erachtet. Weitere domänenspezifische Differenzen sind bei den Sozialisationsinstanzen auf Meso-Ebene zu erkennen. Während die Schule durch den expliziten Schreibunterricht bei der Schreibsozialisation zentral ist, ist beim Lesen eher das informelle Sozialisationsumfeld wichtig (z.B. Familie, Freunde) (vgl. Philipp, 2017b: 162-163). Im ersprachlichen Schreibunterricht werden vor allem drei Schwerpunkte gesetzt: Der gebundene Aufsatz nach klarer Formvorgabe, der freie bzw. kommunikative Aufsatz, bei dem keine formalen bzw. inhaltlichen Vorgaben gemacht und echte Adressaten angesprochen werden und schließlich das kreative Schreiben zum individuellen und privaten sprachlichen Ausdruck. Für den Fremdsprachenunterricht mit Herkunftssprechenden ist eine Orientierung an der Schreib- und Lesedidaktik des Erstsprachenunterrichts durchaus sinnvoll, da Textsortenkompetenz und schriftsprachliche Fähigkeiten trainiert werden sollten (vgl. Böhmer, 2017: 7-9).

2.3.3. Verlaufsschema der Lesesozialisation

Sieht man sich die Ergebnisse der lesebiografischen Forschung der 1980er und 1990er Jahre in Deutschland an, kann ein Verlaufsmuster der gelingenden Lesesozialisation in der Mittelschicht Ende des 20. Jahrhunderts gezeichnet werden. Aktuelle Entwicklungen im Bereich des digitalen Lesens sind noch nicht eingearbeitet, da für die Studien meist junge Erwachsene bzw. Studierende herangezogen wurden, die ihre Lesebiografie nachträglich und selektiv schriftlich rekonstruierten. Ein weiteres Merkmal des Verlaufsmusters ist die starke Orientierung am literarischen Lesen und am Medium Buch (vgl. Philipp, 2017b: 165). Insgesamt werden fünf Phasen unterschieden, die deskriptiv zu verstehen sind und daher nicht unbedingt in der hier vorgestellten Reihenfolge bzw. überhaupt alle durchlaufen werden. Die erste Phase wird auch als primäre literarische Initiation bezeichnet und findet in der frühen Kindheit statt. Den Kindern wird von der Familie durch alltägliche Interaktionen der Umgang mit schriftlichen Erzeugnissen näher gebracht. Literarische Texte werden vorgelesen sowie Lieder, Reime und Geschichten mündlich wiedergegeben. In dieser Phase erwerben die Kinder Vorläuferfähigkeiten des Lesens und werden motiviert, selbstständig lesen zu lernen. Anschließend an diese Phase findet der explizite Schriftspracherwerb bei Schuleintritt in der Primarstufe statt. Zwischen sieben und elf Jahren befinden sich zahlreiche Kinder in der

Phase der lustvollen Kinderlektüre, bei der intrinsisch und immersiv gelesen wird. Gewisse Texte werden im Zuge dessen mehrmals gelesen und die Kinder können sich bei der Lektüre mit ihren Lieblingsfiguren identifizieren. Eltern und Bibliotheken liefern dabei den Lesestoff. Ab dem zwölften Lebensjahr bzw. in der Sekundarstufe I verändert sich das Leseverhalten der Jugendlichen dahingehend, dass sie in der Regel eine Buch- bzw. literarische Lesekrise durchlaufen. Dabei verändert sich die Lesemotivation sowie die Lesefrequenz. Die Jugendlichen setzen sich mit neuen Lesestoffen im Rahmen des ersprachlichen Unterrichts konfrontiert und beginnen, auch durch die steigende Bedeutung der Peers, ihre Lesepraktiken neu auszuloten. Das Ende der Lesekrise wird bei circa 15 Jahren angesetzt, wobei sich nunmehr drei verschiedene Arten der Überwindung auftun. Die Wandlungsprozesse sind sehr individuell und werden in den erforschten Lesebiografien mit Einflüssen der Peers und der Lehrpersonen in Verbindung gebracht. Bei männlichen Jugendlichen stehen das Nicht-/Wenig-Lesen ebenso wie das Lesen von Sach-/Fachtexten im Vordergrund. Anders verhält es sich bei den weiblichen Jugendlichen, die meist durch eine sekundäre literarische Initiation in eine Lesegemeinschaft (re-)integriert werden und Lesen als Freizeitaktivität ansehen (vgl. Philipp, 2011: 20-21 und Philipp, 2017b: 167).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Wichtigkeit der Meso-Instanzen im Laufe der Lesesozialisation verändert. Während am Anfang die Familie, insbesondere die Mutter, im Vordergrund steht, tritt mit dem Schriftspracherwerb die Schule als formelle Sozialisationsinstanz sowie die Bibliothek als Anregung aus der Umwelt hinzu. Im Lauf der Lesekrise nimmt die Bedeutung der Peers zu. Nach Bewältigung der Lesekrise spielen neben den Peers auch (Deutsch-)Lehrpersonen eine besondere Rolle. Schließlich haben (tertiäre) Ausbildungseinrichtungen und das Arbeitsumfeld einen Einfluss auf das Leseverhalten (vgl. Philipp, 2017b: 167). Im Kontext von Mehrsprachigkeit sollte beim oben vorgestellten Modell mitbedacht werden, welche Sprachen innerhalb der Familie, in der Schule und mit den Peers verwendet werden, da dies einen Einfluss auf die bevorzugte Lesesprache, die Lesefrequenz verschiedenen Sprachen und die Anschlusskommunikation haben kann.

2.4. Lese- und Schreibmotivation

2.4.1. Definition von Lese- und Schreibmotivation

Bei der Lese- und Schreibmotivation werden zwei verschiedene Zugänge unterschieden, wobei das Lesen weitaus mehr beforscht wurde (bzw. wird) als das Schreiben. Die Leseforschung bezieht sich vor allem auf das Modell der in- und extrinsischen Lesemotivation aus der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan und Deci, 2000) und setzt sich

vor allem mit Tätigkeitsanreizen auseinander. Die Schreibforschung hingegen untersucht vor allem die Selbstwirksamkeit aus den sozial-kognitiven Lerntheorien (vgl. Bandura, 1997; Pajares, 2003; Bruning und Kauffman, 2015) und untersucht zukunftsbezogene Wahrnehmungen der Schreibenden. Dies ist vor allem auf domänenspezifische Merkmale des Schreibens und Lesens zurückzuführen. Da es derzeit noch keine allgemein gültige Definition von Lesemotivation und Schreibmotivation gibt, schlägt Philipp vor, sich für die Lesemotivation auf Conradi et al. (2014: 154) zu stützen (vgl. Philipp, 2017a: 138-142). Diese wird folgendermaßen definiert:

[Der] Antrieb zu lesen, der aus einem umfassenden Bestand individueller Überzeugungen, Einstellungen und Zielen zum Lesen resultiert. *Intrinsische Motivation* ist der Antrieb, aus internalen Absichten zu lesen, zum Beispiel Vergnügen daraus zu beziehen [...] oder seine Neugierde zu befriedigen; *extrinsische Motivation* ist die Absicht, aus externalen Zwecken wie Belohnungen oder Anerkennung zu lesen.

Da zur Schreibmotivation noch weniger explizite Definitionen zu finden sind und einschlägige Erforschungen zu dem Thema noch ausstehen, wird die von Philipp vorgeschlagene Definition, in Anlehnung an Boscolo und Hidi (2007), übernommen. Schreibmotivierte Personen schreiben demnach mehrheitlich aus externalen Zielen, verfügen über realistische Selbsteinschätzungen ihrer Schreibfähigkeiten, können ihren Schreibprozess (erfolgreich) selbst regulieren und erachten das Schreiben als sinnvolle bzw. sinnstiftende Aktivität (vgl. Boscolo und Hidi, 2007). Es lässt sich dabei feststellen, dass bei der Schreibmotivation, im Vergleich zur Lesemotivation, die extrinsische Motivation, metakognitive Strategien und Überzeugungen stärker im Vordergrund stehen. Durch die Erforschung der Selbstwirksamkeit steht mittlerweile ein breites Forschungsinstrumentarium zur Verfügung, welches unterschiedliche Teilfertigkeiten untersuchen kann. Zum Beispiel können die Fähigkeit, schriftsprachliche Konventionen einzuhalten, die Ideengenerierung und -strukturierung im Schreibprozess sowie die Selbstregulation erfasst werden (vgl. Philipp, 2017a: 142).

Im Bereich der Lesemotivation werden derzeit sieben Dimensionen weitestgehend als gesichert angesehen. Die beiden intrinsisch motivierten Dimensionen sind die *Neugier*, also die Lust mehr über ein persönlich relevantes Thema zu erfahren, und das *Involvement*, bei der die Lesenden in der Narration eintauchen. Weitere vier Dimensionen sind extrinsisch motiviert: Bei der *Anerkennung* wird die lesende Person von anderen gelobt. Der *Wettbewerb* stellt eine Motivation dar, besser als andere Personen zu lesen, und *Noten* sollen dazu motivieren, die eigene Leistung zu verbessern. Schließlich spielt auch die *Fügsamkeit* eine Rolle, d.h. externe Zwänge oder Schulaufgaben. Die letzte Dimension ist die *Arbeitsvermeidung*, bei der das Lesen von subjektiv zu schwierigen Texten vermieden wird

(vgl. Philipp, 2017a: 143). Aus den Ergebnissen der Leseforschung geht hervor, dass die intrinsische Motivation beim Lesen meist mit besseren Leseleistungen einhergeht. Auch beim Schreiben ist anzunehmen, dass eine erhöhte Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu besseren Schreibleistungen führt. Philipp weist jedoch darauf hin, dass die Ergebnisse zum Schreiben mangels Forschungsergebnissen derzeit noch nicht als gesichert anzusehen sind (vgl. Philipp, 2017a: 145).

2.4.2. Einflussfaktoren der Lese- und Schreibmotivation

Wie eingangs erwähnt, stützt sich die Schreibmotivationsforschung vor allem auf Banduras' Konzept der Selbstwirksamkeit (1997), bei dem vier Faktoren einen Einfluss ausüben. Pajares, Johnson und Usher (2007) haben im Rahmen einer US-amerikanischen Forschung mit über 1200 Kindern und Jugendlichen im Alter von neun bis siebzehn Jahren herausgefunden, dass Meisterschaftserfahrungen den stärksten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Gefolgt wurden diese Einflüsse von sozialen Verstärkungen, körperlichen/affektiven Empfindungen und stellvertretendem Erleben (vgl. Philipp, 2017a: 149).

Meisterschaftserfahrungen als zuverlässiger Prädiktor sind Erfolge und Misserfolge beim Schreiben. Dabei zählt jedoch nicht der reine (Miss-)Erfolg, sondern der Kontext sowie die Art und Weise in der dieser zustande gekommen ist. Auch der langfristige Umgang mit Meisterschaftserfahrungen d.h. die Verarbeitung und das Abrufen gespeicherter Handlungsmuster bei neuen Aufgaben haben einen Einfluss auf die Schreibmotivation. An zweiter Stelle befinden sich Verstärkungen durch verbale Rückmeldungen. Damit sind positive oder negative Kommentare zur eigenen Leistung gemeint. Die Rückmeldungen werden als mehr oder weniger glaubwürdig gehalten, je nachdem wie viel (fachliches) Wissen der rückmeldenden Person zugestanden wird. Überdies spielt auch noch das Ausmaß an Abweichung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung zur schriftlichen Produktion eine Rolle. Im schlimmsten Fall können regelmäßige negative Rückmeldungen die Selbstwirksamkeit untergraben. Zuletzt sollten auch körperliche Empfindungen und affektive Zustände berücksichtigt werden, da z.B. Stresssituationen, Herzklopfen oder Bauchschmerzen, welche mit dem Schreiben assoziiert werden, die zukünftige Selbstwirksamkeit beeinflussen können. Es handelt sich dabei um einen negativen Prädiktor für das Schreiben. Außerdem vergleichen Schreibende ihre Produktionen mit anderen Schreibenden, da es grundsätzlich keine klar vorgegebenen Referenzwerte gibt. Dabei wird das eigene Urteil über einen produzierten Text je nach Leistung im Vergleich zur Referenzgruppe oder -person nach oben oder nach unten kalibriert. Dieses stellvertretende

Erleben durch Beobachtung hat auch einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit, wenn auch einen geringeren als die drei anderen oben genannten Faktoren (vgl. Philipp, 2017a: 149).

Bezüglich der Lesemotivation sind andere Faktoren besonders wichtig. Dabei ist zu bedenken, dass beim Lesemotivationsmodell der in- und extrinsischen Motivation die intrinsische Lesemotivation einen Zielzustand darstellt, dem zwei Grundmechanismen zugrunde liegen: die Internalisierung und die Integration. Bei Ersterem wird eine von außen herangetragene Wertschätzung vom Subjekt aufgenommen. Mit dem zweiten Mechanismus ist der Wandel gemeint, bei dem die Durchführung einer Lesetätigkeit zunehmend als selbstverursacht angesehen wird. So kann man bei den extrinsischen Lesemotivationsfaktoren zwischen einem höheren und niedrigeren Grad an Internalisierung unterscheiden. Die Anerkennung weist zum Beispiel einen höheren Internalisierungsgrad als die Fügsamkeit auf, da die lesende Person im ersten Fall von sich aus Lob sucht und beim zweiten Fall von außen zum Lesen aufgefordert wird. Es ist insofern wichtig, die Erwerbsperspektive intrinsischer Motivation zu kennen, als die drei Grundbedürfnisse Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Zugehörigkeit aus der Selbstbestimmungstheorie einen unterschiedlichen Einfluss auf die in- und extrinsische Lesemotivation haben (vgl. Philipp, 2017a: 150).

Bei der intrinsischen Lesemotivation können optimal herausfordernde Lesetexte, positive Rückmeldungen sowie nicht-beschämende Lesesituationen das Kompetenzerleben stärken. Authentische und interessante Auswahlmöglichkeiten und autonome Lesehandlungen steigern zusätzlich die Lesemotivation. Hinsichtlich der sozialen Zugehörigkeit scheinen auch „die positiven Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen besonders bedeutsam für die intrinsische Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler“ zu sein (vgl. Philipp, 2017a: 151).

Bei der extrinsischen Lesemotivation ist vordergründig das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wichtig. Dies kann die Integration und Internalisierung fördern oder behindern. Die beiden Faktoren Autonomie und Kompetenzerleben sind ebenfalls bedeutsam, da eine höhere Autonomie und Kompetenz die extrinsische Motivation positiv beeinflussen.

Insgesamt lässt sich also bei der Lese- und Schreibmotivation feststellen, dass die subjektiv wahrgenommene Kompetenz sowie die soziale Umwelt durch Verstärkungen und Zugehörigkeit besonders wichtig sind. Eine dritte Gemeinsamkeit lässt sich darin erkennen, dass sich die oben genannten Einflüsse positiv oder negativ auf die Lese- und Schreibmotivation auswirken können (z.B. durch Feedback, Lese- und Schreiberfahrungen) (vgl. Philipp, 2017a: 152).

2.4.3. Geschlechterspezifika bei der Lese- und Schreibmotivation

In der Bildungsforschung und der Psychologie stellen Geschlechtsspezifika ein umstrittenes Thema dar, welches sich in zwei unterschiedlichen theoretischen Zugängen niederschlägt. Während die Differenzhypothese davon ausgeht, dass Mädchen und Jungen sich grundsätzlich unterscheiden, wird bei der Ähnlichkeitshypothese angenommen, dass beide Geschlechter ähnlich sind. Mit Verweis auf zahlreiche empirische Befunde ist für Philipp eher von der Ähnlichkeitshypothese auszugehen, obwohl derzeit der Frage nachgegangen wird, ob es im Bereich des Schreibens nicht doch Differenzen gibt. Hinsichtlich der Lese- und Schreibmotivation untersucht Philipp in einer Metaanalyse die habituelle Lesemotivation sowie die Selbstwirksamkeit beim Schreiben. Dabei basiert er sich auf 19 internationale Untersuchungen im Zeitraum 1997-2016 bei denen insgesamt 120 Vergleiche zur geschlechtsspezifischen Lesemotivation durchgeführt wurden. Das Ergebnis: Bezüglich der Lesemotivation können lediglich in zwei Kategorien große Unterschiede hinsichtlich des biologischen Geschlechts verzeichnet werden. Bei der intrinsischen Motivation ist die Kategorie *Involvement* tendenziell höher bei den Mädchen. Damit ist der Leseanreiz gemeint, in eine Geschichte einzutauchen, sich in imaginierten Situationen wiederzufinden und diese durch die Figuren der Narration nachzuempfinden. Bei der extrinsischen Motivation fiel die wettbewerbsbezogene Motivation zugunsten der Jungen aus. Für die restlichen Kategorien (z.B. Neugier, Noten, Anerkennung) erachtet Philipp das biologische Geschlecht als wenig geeigneten Indikator für die Lesemotivation. Überdies merkt er an, dass bei Aussagen über das *Involvement* vor allem das Lesen literarischer Werke impliziert wird, welches eindeutig von Mädchen und Frauen präferiert wird. Die Lektüre literarischer Texte macht jedoch nur einen kleinen Teil aller Leseaktivitäten aus, für die Lesemotivation bestehen kann. Die wenigen Studien, die zur Selbstwirksamkeit im Schreiben geführt wurden, führen, laut Philipp, zu keinen eindeutigen Aussagen, weswegen er für verstärkte empirische und theoretische Forschung plädiert (vgl. Philipp, 2017d: 320-321).

In rezenten Studien des 21. Jahrhunderts wird der Unterschied zwischen biologischem und sozial konstruiertem Geschlecht untersucht. Den Ergebnissen zufolge gäbe es Zusammenhänge zwischen Feminität und schreibbezogener Selbstwirksamkeit, intrinsischer Lesemotivation (*Involvement* und Neugier) sowie zum Teil mit der extrinsischen Motivation (Anerkennung und Noten). Dennoch stehen umfassendere Studien zum Verhältnis von Geschlechtsidentität und Lese- und Schreibmotivation noch aus (vgl. Philipp, 2017d: 322-323).

2.4.4. Förderung von Lese- und Schreibmotivation

Im folgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse einiger Metaanalysen von Interventionsstudien vorgestellt, welche die Effekte von Motivationsfördermaßnahmen im Lese- bzw. Schreibunterricht untersuchten. Für den Leseunterricht haben sich dabei folgende vier Fördermaßnahmen zumindest kurzfristig als förderlich für die Lesemotivation erwiesen: graphisch und inhaltlich ansprechende Texte, Auswahlmöglichkeiten bei Textalternativen, lesebezogene Ziele und kooperatives Lernen³. Noch wirkungsvoller sind diese Förderansätze in Bezug auf das Leseverstehen, welches nachweislich (kurzfristig) verbessert wurde⁴. Daraus lässt sich schließen, dass „die Förderung von Kognition und Motivation im Umgang mit Schriftsprache [...] keine gegenläufige Bereiche [sind], sondern im Gegenteil eng verwoben“ (Philipp, 2017c: 304). Es ist allerdings anzumerken, dass sich die Forschungsergebnisse auf die Primarstufe und Sekundarstufe I beziehen.

Für den Schreibunterricht wird heutzutage oft der Prozessansatz gewählt, bei dem Texte für authentische Kontexte produziert und überarbeitet werden. Obwohl sich dieser Ansatz zur Steigerung der Schreibkompetenz eignet, wird die Schreibmotivation dadurch nicht wesentlich gesteigert⁵. Hingegen hat sich der Computereinsatz⁶ in einigen Studien als ein stark motivierender Schreibfaktor erwiesen. Auch das Schreiben am Computer⁷ anstatt mit der Hand fördert die Schreibmotivation. Ebenso verhält es sich mit Strategie- und Selbstregulationstrainings⁸, um die schreibbezogene Selbstwirksamkeit lernschwacher Schüler_innen zu steigern (vgl. Philipp, 2017c: 306). Es lässt sich jedoch annehmen, dass ein solches Training auch die Schreibmotivation weitaus mehr Lernender steigern kann.

Aus 28 Beobachtungsstudien, bei denen über 750 Primarstufen-Lehrpersonen beim Unterrichten beobachtet wurden, hat Philipp vier zentrale Kategorien formuliert, die Teil des Unterrichts sind. Diese sind die Motivationsförderung, die Förderung von Kognitionen, Classroom Management und die Verhaltensweisen der Lehrperson. Den jeweiligen Kategorien wurden lernförderliche und –hinderliche Praktiken zugeordnet.

³ Philipp gibt in diesem die Effektstärken (ES) der Studie von Guthrie und Humenick (2004) an. Für die Effektstärken wird bei Metaanalysen das Effektstärkemaß Cohens *d* herangezogen, welches den Abstand zwischen zwei Mittelwerten zweier (oder mehr) verglichener Gruppen von Lernenden in Relation zu den Standardabweichungen dieser Gruppen misst (vgl. PH FNHW: Effektstärke). Die genannten Förderansätze haben folgende ES: interessante Texte (ES = 1,15), Auswahlmöglichkeiten (ES = 0,95), lesebezogene Ziele (ES = 0,72), kooperatives Lernen (ES = 0,52)(vgl. Philipp, 2017c: 304).

⁴ Die jeweiligen ES dafür sind: interessante Texte (ES = 1,64), Auswahlmöglichkeiten (ES = 1,20), lesebezogene Ziele (ES = 0,87), kooperatives Lernen (ES = 0,48)(vgl. Philipp, 2017c: 304).

⁵ Bei einer Metaanalyse von 29 Primärstudien, von denen lediglich sechs die Motivation allgemein berücksichtigten, fand Philipp heraus, dass die Effektstärke der Schreibmotivation beim Prozessansatz gering ist (ES = 0,19)(vgl. Philipp, 2017c: 305).

⁶ ES = 1,42 (vgl. Morphy und Graham, 2012)

⁷ ES = 0,64 (vgl. Morphy und Graham, 2012)

⁸ ES = 0,61 (vgl. Gertsten und Baker, 2001)

Für eine detailliertere Ausführung soll auf den Artikel von Philipp (2017c) zur Förderung der Lese- und Schreibmotivation verwiesen werden. In der unten stehenden Tabelle wurden jeweils die drei Praktiken angeführt, die die stärkste empirische Evidenz aufweisen. Außerdem wurden Praktiken in die Tabelle aufgenommen, die für herkunftssprachliche Lernende im Fremdsprachenunterricht besonders geeignet sein könnten (siehe kursiv gesetzte Praktiken in Abbildung 3). Um eine Verbindung zwischen den lernförderlichen Praktiken Philipps und den didaktischen Vorschlägen in Kapitel 3.4. herzustellen und besser zu visualisieren, wird bei Übereinstimmungen auf Abbildung 3 verwiesen.

Motivation und Engagement der Schülerinnen und Schüler gezielt fördern 1. Positive, unmittelbare Rückmeldungen 2. Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler fördern 3. Unterstützung bei Schwierigkeiten 4. <i>Betonung von Kooperation/Verminderung von Wettbewerb</i> 5. <i>Zu Herausforderungen und zur Anstrengung ermutigen</i> 6. <i>Erfolge der Lernenden auf deren eigene Anstrengung zurückführen und nicht auf Talent, Glück oder Intelligenz</i> 7. <i>Angemessen schwierige, herausfordernde Aufgaben</i> 8. <i>Klare, realistische Ziele und Richtungsvorgaben</i>	Kognition anregen 1. Explizite Strategievermittlung 2. Lerngerüst anbieten 3. Kognitive Durchdringung durch verstehensförderliche Fragen ermöglichen 4. <i>Kritisches und anspruchsvolles Denken fördern</i> 5. <i>Tiefe statt Breite beim Lernen fördern</i>
Classroom Management: Organisation und Gestaltung der Interaktionen 1. Konstruktives, effizientes Klassenmanagement 2. Positive, auch humorvolle Atmosphäre mit positiven Beziehungen zwischen Lehrpersonen mit Lernenden 3. Klassenraumgestaltung mit Postern, Hinweisen und Hilfsmitteln, aber auch eigenen Arbeiten der Lernenden 4. <i>Verbindungen zwischen schulischen und außerschulischen Lerninhalten und Familie/Interessen der Lernenden schaffen</i> 5. <i>Lernende sichtbar wertschätzen</i>	Allgemeine Aspekte des Verhaltens der Lehrperson 1. Beobachtung des individuellen Fortschritts 2. Lehrperson dient als Modell 3. Verbindungen mit der vorherigen Stunde und anderen Unterrichtsfächern 4. <i>Anpassung der Fördermaßnahmen an Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden</i> 5. <i>Erneutes Vermitteln/ Mini-Lektionen</i>

Abbildung 3: Lernförderliche Praktiken bei der Lese- und Schreibmotivation (vgl. Philipp, 2017c: 310-312)

2.5. Lesen und Migrationshintergrund

Ein spannendes Modell wird von Laura Sūna vorgestellt, die das subjektive Leseverhalten von 122 Personen mit Migrationshintergrund anhand von qualitativen Interviews, offenen Netzwerkkarten⁹ und zweiwöchigen Medientagebüchern im Rahmen sozialwissenschaftlicher Leseforschung untersucht hat. Insbesondere wird bei dieser strukturanalytischen Untersuchung das Leseverhalten unter einer kulturellen Perspektive sowie die identitätsstiftende Rolle der Rezeption erforscht (vgl. Sūna, 2015: 470-475). Obwohl Identität nicht Thema dieser Arbeit ist, kann das folgende Modell dennoch Zusammenhänge zwischen dem identitären Selbstverständnis und dem (mehrsprachigen) Leseverhalten aufzeigen. Es bietet die Möglichkeit, das Potenzial von Medien für Personen mit Migrationshintergrund

⁹ Mit offenen Netzwerkkarten sind „freie, während des Interviews näher erläuterte Zeichnungen [gemeint], die darstellen, wie die Interviewten ihr jeweiliges Kommunikationsnetzwerk sehen“ (Sūna, 2015: 475).

abzuschätzen. Dies könnte in einem weiteren Schritt der Elaboration zielgruppenspezifischerer Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachen-/Herkunftssprachenunterricht dienen. Bei der Untersuchung wurden in Deutschland lebende Personen mit Migrationshintergrund befragt. Diese Zielgruppe umfasst Zugewanderte, in Deutschland geborene Personen mit ausländischer Nationalität sowie in Deutschland Geborene, von denen mindestens ein Elternteil aus dem Ausland zugewandert ist. Unter dem Lesen medialer Texte wird bei Sūna sehr allgemein der Umgang mit sowie die Zuwendung zu Medien verstanden.

Insgesamt wurden drei Medienaneignungstypen herausgearbeitet, deren Benennung auf die subjektive Selbstzuschreibungen der Interviewpartner_innen zurückzuführen sind. Es handelt sich dabei um die „Herkunftsorientierten“, die „Ethnoorientierten“ und die „Weltorientierten“. Bevor nun auf das Modell näher eingegangen werden kann, sind einige Vorbemerkungen notwendig. Sūna weist darauf hin, dass zwar eine Wechselbeziehung zwischen kultureller Identität und kommunikativer Vernetzung besteht. Dennoch ist noch unklar in welchem kausalen Verhältnis die beiden Dimensionen zueinander stehen. Ein weiterer Aspekt stellt die Sprache als wichtigen Kontextfaktor dar. Diesbezüglich wird darauf hingewiesen, dass keine Zusammenhänge zwischen einer bestimmten Sprachkompetenz, einer bestimmten Nutzung einzelner Medien und einem spezifischen Leseverhalten erforscht wurden. Vielmehr geht es um die Konkretisierung eines bestimmten Leseverhaltens (vgl. Sūna, 2015: 477-478).

Herkunftsorientierte leben eher eine herkunftsorientierte Zugehörigkeit auch im Ausland. Sie weisen von allen drei Gruppen die geringsten Deutschkenntnisse auf und suchen über einen fortlaufenden Kommunikationsfluss mit dem Herkunftsland nach Teilhabe. Dies geschieht meistens über Medien wie dem Fernsehen, herkunftsorientierte Zeitungen und dem Internet. Herkunftsmedien (z.B. aktuelle Bücher, Presserzeugnisse, DVDs, CDs) werden oft im Migrationsland selbst erworben. Während deutschsprachige Medien vor allem der Aufnahme von lokalen Nachrichten und zweckorientierten Informationen dienen, werden weitere Kulturgüter wie Serien, Filme, Magazine usw. eher aus dem Herkunftsland rezipiert. Dadurch werden auch (implizit) die Kompetenzen in der Herkunftssprache gestützt und gefördert (vgl. Sūna, 2015: 479-480). Anders gestaltet sich die Situation bei der zweiten Gruppe, die bessere Deutschkenntnisse aufweist und für die Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit darstellt. Zuweilen berichten Interviewpartner_innen auch von Schwierigkeiten in der Herkunftssprache, auch wenn diese trotzdem als Erstsprache wahrgenommen wird. In dieser Gruppe werden Herkunftsmedien als weniger relevant zur Identitätsdarstellung angesehen.

Vielmehr wird durch die Medienverwendung an einem inhaltlichen Abarbeiten ethnischer Spannungsverhältnisse gearbeitet, in denen die Befragten leben. Über das Wechseln zwischen deutschsprachigen und Herkunftsangeboten werden von den Individuen bikulturelle Perspektiven eingenommen und Vergleiche angestellt. Die Rezeption deutschsprachiger und herkunftssprachlicher Medien kann in ihrer Gewichtung stark variieren, wobei meist die deutschsprachigen Medien in größerem Umfang im Alltag und mit einer Tendenz zum Lokalen rezipiert werden. Dem bikulturellen Interesse geht nicht zwangsläufig eine Sozialisation im Herkunftsland voraus. Es kann auch als Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur entstehen. Über die Vergleiche der Herkunftskultur mit der lokalen bzw. Migrationskultur versuchen sich die „Ethnoorientierten“ dann kulturell zu verorten. Bücher oder andere schriftbasierte Medien aus dem Herkunftsland werden zum einen oft herangezogen, um eine Verbundenheit mit der Kultur aufzubauen oder darzustellen sowie, um die eigenen Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache aufzufrischen oder zu vertiefen. Im Zentrum steht bei der Rezeption herkunftssprachlicher Inhalte der zweiten Gruppe vor allem die Verwendung des Internets und auch Online-Sprachhilfen (z.B. elektronische Wörterbücher) (vgl. Sūna, 2015: 481-482).

Die dritte Gruppe zeichnet sich durch sehr gute Deutschkenntnisse aus, während die Kompetenzen in den Herkunftssprachen stark variieren können. Dennoch sind trotz vereinzelter Schwierigkeiten Kenntnisse vorhanden. Neben Deutsch und der Herkunftssprache sprechen die meisten Interviewten dieser Gruppe auch noch weitere Sprachen. Sie stehen den Herkunftsmedien meist kritisch-distanziert gegenüber und rezipieren diese eher selektiv (v.a. über Blogs und Zeitschriften). Insgesamt nutzen sie breitflächig lokale Medienangebote und verfügen über ein differenziertes Wissen über die deutschsprachige Medienlandschaft. Aufgrund ihrer Sprachkompetenzen in mehreren Sprachen suchen „Weltorientierte“ Informationen zudem auch über ausländische Medien, die sie transkulturell kontextualisieren. Dabei setzen sich die Personen der dritten Gruppe vor allem mit kulturübergreifenden Problematiken auseinander und informieren sich über Aktuelles sowie politische Ereignisse. Die Beschäftigung mit Herkunftsmedien geht von thematischen Interessen aus (vgl. Sūna, 2015: 483-484).

In Hinblick auf die in Kapitel 1.3. und 1.4. näher beschriebenen Herkunftssprecher_innen ist vor allem das Leseverhalten der Ethno- und Weltorientierten interessant. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern dieses sich auch beim Interesse, die Herkunftssprache zu verbessern, widerspiegelt und ob Lesende unterschiedlicher Gruppen

auch unterschiedliche Wege zum Auffrischen und Erweitern herkunftssprachlicher Kenntnisse wählen.

3. Förderung herkunftssprachlicher Literalität im Fremdsprachenunterricht Französisch

Das folgende Kapitel befasst sich mit (neuen) Möglichkeiten und Angeboten für frankophone Herkunftssprecher_innen, Französisch in Österreich lesen und schreiben zu lernen (Kapitel 3.1.) Anschließend werden die beiden Begriffe Binnendifferenzierung und Heterogenität aus fachdidaktischer Perspektive definiert (Kapitel 3.2.). Auch auf die Unterschiede zwischen Herkunftssprachen- und Fremdsprachenlernenden soll näher eingegangen werden (Kapitel 3.3.). Anschließend werden didaktische Möglichkeiten zum Umgang mit Herkunftssprecher_innen im Fremdsprachenunterricht vorgestellt (Kapitel 3.4.). Dabei handelt es sich zunächst um ein Schweizer Förderprogramm aus dem Kanton Tessin, welches ein individuelles Arbeitspensum während des Fremdsprachenunterrichts (FSU) für Herkunftssprecher vorsieht. Zwei weitere Herangehensweisen stammen aus dem anglo-amerikanischen Raum im Rahmen der didaktischen Erforschung spanischer HS. Eine Fördermöglichkeit besteht in der Mehrebenen-Differenzierung für HS auf Grundlage der verwendeten Materialien im FSU. Außerdem besteht die Möglichkeit, mit modernen Medien zu arbeiten und Verbindungen zur Herkunfts-Sprachgruppe zu etablieren.

3.1. Möglichkeiten für franko-österreichische HS, Französisch zu lernen

Da die meisten Teilnehmer_innen des empirischen Teils aus franko-österreichischen Familien stammen, wird ein besonderes Augenmerk auf französische Personen und Angebote gelegt. Dennoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch bilinguale Personen aus anderen frankophonen Ländern und Regionen (z.B. Schweiz, Québec) in Österreich leben und daher u.U. auch weitere Sprachförderprogramme bestehen, die hier aus Platzgründen keine Erwähnung finden.

Im Dezember 2014 sind etwa 8760 Französinnen und Franzosen beim französischen Konsulat gemeldet gewesen, wobei circa vierzig Prozent aller Eingetragenen über eine doppelte Staatsbürgerschaft verfügen. Es wird darüber hinaus geschätzt, dass an die 2500 Franzosen und Französinnen in Österreich leben, die nicht beim französischen Konsulat gemeldet sind. Grundsätzlich ist es Personen mit französischer Nationalität nicht möglich, die österreichische Staatsbürgerschaft anzunehmen, ohne ihre Ursprungsnationalität zu verlieren. Diese Regelung ist auf das am 6. Mai 1963 in Straßburg beschlossene „Übereinkommen über die Verringerung der Mehrstaatigkeit und über die Wehrpflicht von Mehrstaatern“

zurückzuführen (vgl. COE Treaty Office, 2018). Anders gestaltet sich die Lage bei Kindern aus gemischten Paaren, bei denen sehr wohl die Möglichkeit einer doppelten Staatsbürgerschaft besteht. Es ist daher anzunehmen, dass es etwa 3500 Kinder, Jugendliche und Erwachsene von österreichisch-französischen Mischpaaren gibt. Diese wachsen im Idealfall mit den beiden Sprachen Französisch und Deutsch als Erstsprachen auf (vgl. France Diplomatie, 2018).

Für diese Zielgruppe gibt es seit Oktober 2013 den Verein FLAM (Association Français Langue Maternelle), der samstags Französischkurse bzw. französische Aktivitäten für Kinder im Alter von ein bis zehn Jahren anbietet. Außerdem werden sportliche, frankophone und kulturelle Ausflüge organisiert. Es handelt sich dabei um eine Initiative des *Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères* (MEAE), welche 2001 von den politischen Vertretern der im Ausland lebenden Franzosen und Französischen gegründet wurde. Dies bedeutet, dass die Vereine Subventionen zur Gründung des Projekts und der Organisation erhalten können. Ziel dieses Unterfangens ist neben dem Spracherhalt und der außerschulischen Förderung des Französischen als Erstsprache auch der Kontakt mit französischen sowie frankophonen Kulturgütern (vgl. Association FLAM). Weitere kulturelle Angebote und Sprachkurse können beim *Institut français de Vienne* in Anspruch genommen werden. Eine weitere Möglichkeit Französisch zu lernen, stellt der Besuch des *Lycée français de Vienne* dar. Diese Institution wurde 1946 gegründet und betreut rund 1900 Schüler und Schülerinnen vom Kindergarten (*maternelle*) bis hin zu den universitären Vorbereitungskursen (*classe préparatoire*). In etwa 39 Prozent österreichische Schüler_innen, 41 Prozent französische sowie 20 Prozent Schüler_innen aus Drittländern besuchen das *Lycée français*. Aus den Prozentangaben geht jedoch nicht klar hervor, wie viele Schüler_innen mit bilingualen Sprachkompetenzen (2L1) diese Schule besuchen, da die Staatsangehörigkeit und nicht die Mehrsprachigkeit erfasst wird. Wie aus den Beschreibungen herauszulesen ist, besteht dieses Angebot ausschließlich in Wien. Jedoch leben zahlreiche Familien auch in anderen Regionen Österreichs und haben kaum Zugang zu diesen. So lernen die Kinder und Jugendliche, sofern sie ein Interesse an der französischen Sprache haben, oft Französisch als Fremdsprache an österreichischen Regelschulen. Laut Angaben der französischen Botschaft und der Statistik Austria ist die französische Sprache mit 9,6 Prozent aller Schüler_innen (92.277 Lernende im Schuljahr 2015/2016) derzeit noch immer die am meisten gelernte Sprache nach dem Englischen (1.036.372 Lernende im Schuljahr 2015/16) und es also daher grundsätzlich die Möglichkeit gibt, einen Französischunterricht zu besuchen (vgl. Statistik Austria, 2018: 287 und France Diplomatie, 2018). Die genaue Anzahl der französischen Herkunftssprecher_innen im

österreichischen Schulsystem ist bei der Statistik Austria aus mehreren Gründen nicht herauszulesen. Zum einen handelt es sich bei den französischen Herkunftssprecher_innen um eine vergleichsweise kleine Gruppe¹⁰, die unter der Bezeichnung „sonstige EU-Staaten“ zusammengefasst wird (vgl. Statistik Austria, 2018: 169). Zum anderen ist anzunehmen, dass die meisten französischen Herkunftssprecher_innen über eine doppelte Staatsbürgerschaft verfügen und möglicherweise als österreichische Staatsbürger in den Schulen gemeldet sind.¹¹ Anders als bei zahlenmäßig größeren Sprachminderheiten (z.B. BKS, Türkisch, Ungarisch, Arabisch), besteht für französischsprachige Schüler_innen meist nicht die Möglichkeit einen muttersprachlichen Unterricht im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden in der Schule zu besuchen, da dieser erst ab fünf (an allgemein bildenden Pflichtschulen) bzw. zwölf (an allgemein bildenden höheren Schulen) Teilnehmer_innen angeboten werden kann. Dennoch wurden im Schuljahr 2016/2017 insgesamt drei Französischkurse als muttersprachlicher Unterricht angeboten¹².

Das *Centre national d'enseignement à distance* (CNED) ist eine 1939 gegründete öffentliche Institution, welche unter der Supervision des französischen Bildungsministeriums steht. Im Vordergrund steht dabei ein Online-Fortbildungsangebot und Fernunterricht, das Kurse von der Grundschule über die Sekundarstufe I und II bis hin zum Erwachsenenalter anbietet. Für französischsprachige Kinder und Jugendliche, die im Ausland eine nicht französische Schule besuchen, werden seit dem Schuljahr 2013/14 komplementäre Schulunterrichtskurse im Fernunterricht angeboten (vgl. ADFE, 2013). Diese sollen den Lernenden bei einer etwaigen Rückkehr nach Frankreich einen leichteren Schuleinstieg ermöglichen und die Verbindung zur französischen Sprache und Kultur aufrechterhalten. Jeweils drei Schulfächer¹³ werden unterrichtet, die den Anforderungen des französischen Schulsystems entsprechen. Die Bedingung für einen positiven Abschluss des Kurses ist das Einreichen von mehr als 75 Prozent aller Hausübungen in allen drei Unterrichtsfächern (vgl. CNED, 2018).

¹⁰ Die meisten Schüler_innen mit nicht österreichischer Staatsangehörigkeit sind türkische, deutsche, serbisch-montenegrinische, bosnische und kroatische Staatsbürger_innen (vgl. Statistik Austria, 2018: 169).

¹¹ Da für Französisch keine konkreten Zahlen vorliegen, soll an dieser Stelle auf die Sprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) exemplarisch verwiesen werden. So steht im österreichischen Bildungsbericht 2012, dass etwa 55.000 Schüler_innen Türkisch und 65.000 Schüler_innen BKS in ihren Familien sprechen. Sieht man sich hingegen die Tabelle zur Staatsangehörigkeit der Schüler_innen 2016/2017 an, werden 15.374 türkische und insgesamt 33.589 bosnische/kroatische/serbische Staatsangehörige gezählt. Es besteht also ein beachtlicher Unterschied zwischen der Anzahl lebensweltlicher Mehrsprachiger und der Anzahl ausländischer Staatsangehöriger (vgl. Statistik Austria, 2018: 169 und Herzog-Punzenberger und Schnell, 2012: 238).

¹² Für die Sekundarstufe wurde ein Kurs im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium Ursulinen (Innsbruck) und einer in der Neuen Mittelschule St. Andrä (Graz) angeboten. Ein weiterer muttersprachlicher Unterricht für Französisch wurde in der Volksschule Brockmann (Graz) abgehalten (vgl. Schule mehrsprachig, 2016).

¹³ In fast allen Schulstufen sind zwei der drei Unterrichtsfächer Französisch und Mathematik. Das dritte Fach variiert je nach Schulstufe und geht von *Histoire-géographie*, *Éducation civique*, *Sciences*, *Physique-chimie*, *Philosophie*, *Sciences économiques et sociales*, *Littérature* bis hin zu *Sciences de la vie et de la Terre*.

3.2. Heterogenität und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht

Lernende können hinsichtlich verschiedenster Dimensionen unterschiedlich sein, sei es auf Grund des Geschlechts, des (Entwicklungs-)Alters, der Erstsprache(n), der sozialen Herkunft, der kognitiven Fähigkeiten oder auch durch Lernhaltungen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Begabungen, Behinderungen oder Störungen (vgl. Salner-Gridling, 2009: 13-16). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich Heterogenität aus einem Nebeneinander der oben genannten Aspekte oder aus der Überlappung bzw. dem Zusammenwirken mehrerer Dimensionen ergibt (vgl. Buholzer und Pelgrims, 2013: 15). Obwohl noch immer zahlreiche Forschungsdesiderate festzustellen sind, findet seit den 1960/70er Jahren eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Differenzierung als Antwort auf die (steigende) Heterogenität der Lernenden statt. Bis heute sind insbesondere zwei Diskurse relevant: Die Allgemeine Didaktik, bei der differenzierende Unterrichtsformen und Kriterienraster zur optimalen Förderung möglichst aller Lernenden entwickelt werden (vgl. Buholzer und Kummer Wyss, 2010: 7). Bei der psychologischen und insbesondere der US-amerikanischen Lehr-Lern-Forschung werden Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsmethoden und Lerner_inneneigenschaften untersucht, um daraus adaptive Unterrichtsmodelle zu entwerfen (vgl. Trautmann, 2016: 28).

Die Vielseitigkeit der Lernenden kann im Unterricht zu Herausforderungen führen, die von den Lehrpersonen zu bewältigen sind und oftmals als Beruferschwernis wahrgenommen werden. Neben mentalen Modellen und den Kompetenzen der Lehrkräfte spielen in der Schule allerdings auch die Systembedingungen eine nicht zu unterschätzende Rolle. So werden die Schüler_innen in den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz bislang in weitestgehend homogenen Jahrgangsklassen zusammengefasst. Kinder und Jugendliche, die der angestrebten Norm nicht entsprechen, werden eher aus dem Unterricht ausgesondert (vgl. Buholzer und Kummer Wyss, 2010: 8-9). Heterogenität kann also nicht ohne Gleichheit, d.h. der „Übereinstimmung von Verschiedenem“ (Prengel, 1995: 30), gedacht werden, da diese erst die Verschiedenheit hervorbringt. Weiters ist Heterogenität keine Gegebenheit eines Gegenstandes oder einer Person, sondern repräsentiert vielmehr Beziehungen zwischen Gegenständen, Personen, Sachverhalten usw. Erst gemeinsame Bezugsgrößen bzw. gesellschaftliche und schulische Normen ermöglichen daher das Erkennen/Messen von Unterschiedlichkeit (vgl. Buholzer und Kummer Wyss, 2010: 8-9).

Im Umgang mit Unterschiedlichkeit können grundsätzlich drei verschiedene Ebenen der Differenzierung ausgemacht werden: die Makro-, die Meso- und die Mikro-Ebene (vgl. Trautmann, 2016: 23-24). Für Konrad ist Differenzierung allgemein „ein

schulorganisatorisch-didaktisches Prinzip, mit dem auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, -prozesse und –ergebnisse der einzelnen Schüler [und Schülerinnen] reagiert wird“ (Konrad, 2014: 259). Auf institutioneller Ebene (Makro-Ebene) werden die Lernenden in Österreich nach Alter, Leistung und Schulart in Schulklassen eingeteilt. Auf schulorganisatorischer Ebene (Meso-Ebene) findet eine äußere Differenzierung innerhalb einer Schulart statt. Dies betrifft neben den oben genannten Aspekten Alter und Leistung, auch die Wahl der Freigegenstände, Wahlpflichtfächer und Förderstunden. Auf Unterrichtsebene (Mikro-Ebene) wird schließlich auf die Heterogenität der Schüler_innen durch didaktische Maßnahmen eingegangen (vgl. Salner-Gridling, 2009: 18 und Trautmann, 2016: 23). Diese Ebene wird je nach Fachliteratur als innere, didaktische, *mixed ability grouping* oder Binnendifferenzierung bezeichnet und ist für die folgende Arbeit besonders relevant (vgl. Aschemann, 2011: 2 und Trautmann, 2016: 24). Sie lässt sich dadurch charakterisieren, dass Schüler_innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen innerhalb einer gemeinsamen Gruppe unterrichtet werden. Die Gruppe wird nicht dauerhaft aufgeteilt, sondern anhand verschiedener Differenzierungsmaßnahmen gefördert und gefordert. Ziel ist eine optimale Förderung der Lernenden, Chancengleichheit, personales und soziales Lernen sowie die Förderung der Lerner_innenautonomie, Selbstständigkeit und Motivation. Um diese Ziele erreichen zu können ist jedoch ein Mindestmaß der oben genannten Fähigkeiten und Voraussetzungen bei den Lernenden notwendig. Außerdem setzen die komplexen Lernarrangements hohe fachliche und didaktische Kompetenzen der Lehrkräfte voraus (vgl. Aschemann, 2011: 3-4).

Differenziert kann grundsätzlich nach Ausgangssprache, Leistungsanforderung, Lerntechniken/Lernstrategien, Lernziel, Lernumgebung, Lernzeit, Unterrichtsmethode, Schwierigkeitsgrad, Medien/Textsorten, Themen/Inhalt, Umfang werden (vgl. Salner-Gridling, 2009: 18 und Aschemann, 2011: 5). Trautmann fasst diese differenzierenden Maßnahmen in fünf große Grundbausteine zusammen. Bei Lerndiagnosen (1) werden Stärken und Defizite erhoben sowie darauf abgestimmte Aufgaben und Übungen angeboten. Weiters können unterschiedliche Ziele und Unterrichtsinhalte (2) für eine ganze Subgruppe bzw. individuell festgelegt werden. Flexible und selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsformen (3) sollen das Lernen in unterschiedlichen Settings zulassen. Schließlich kann in der Leistungsbeurteilung (4), aber auch in der Leistungsdokumentation (5) differenziert werden (vgl. Trautmann, 2016: 27). Bezüglich der Unterrichtsformen und des Ausmaßes der Steuerung können nach Bönsch (2008) wiederum drei Arten der Binnendifferenzierung unterschieden werden: Bei der nachgehenden Differenzierung (a) beginnt der Unterricht mit

gleichem Input für alle Lernenden. Anschließend werden an das Niveau der Lernenden angepasste Aufgaben und Übungen angeboten. Bei der Bearbeitungsdifferenzierung (b) sollen die Lernenden vorgegebene Aufgaben anhand von Büchern, Lernplänen und Portfolios selbstständig lösen. Die Schüler_innen können sich die Arbeitszeit, die Hilfesuche ebenso wie die Kooperationsphasen selbstständig einteilen. Bei der freigebenden Differenzierung (c) können sich die Lernenden einen freigegebenen Unterrichtsstoff über einen längeren Zeitraum eigenständig aneignen. Die letzten beiden Differenzierungssettings setzen Schüler_innen voraus, die selbstständig und verantwortungsbewusst arbeiten können (vgl. Aschemann, 2011: 4-5).

3.3. Unterschiede zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernenden

Für den fachdidaktischen Kontext ist es wichtig zwischen Fremdsprachenlernenden (FSL) und Herkunftssprachenlernenden (HSL) zu unterscheiden, da diese andere Stärken und Defizite mit sich bringen. So erwerben HSL die Herkunftssprache normalerweise im familiären Kontext. Dies bringt Vorteile in Bezug auf eine annähernd ersprachliche phonologische Perzeption und Produktion sowie den Erwerb zentraler syntaktischer Aspekte. Später im Leben erworbene oder gelernte Sprachaspekte bringen den HSL hingegen keine Vorteile gegenüber anderen FSL. HSL verfügen eher über implizites Wissen über die Herkunftssprache, können alltäglichen Kommunikationssituationen folgen und mit anderen Personen ohne große Schwierigkeiten interagieren. Carreira führt dazu eine amerikanische Studie zu HSL in tertiären Bildungseinrichtungen an, bei der sich eine große Mehrheit der Spanischsprachigen beim Hören als kompetent bzw. muttersprachlich (68%) und im Sprechen als mittelmäßig bzw. fortgeschritten (82%) einstufen (vgl. Carreira und Kagan, 2011). Die HSL sind vor allem mit familiären Ausdrücken sowie informellen Registern vertraut und sind daran gewöhnt, spontane Äußerungen zu produzieren. Gesprochen wird nicht immer die Standardsprache, sondern eine Varietät der Herkunftssprache. Den HSL ist daher der Umgang mit formelleren Registern und Standardsprache weniger vertraut. Anders verhält es sich bei den Fremdsprachenlernenden, die meist mit formellen, akademischen Registern, bildungssprachlichem Wortschatz und (oft ausschließlich) mit dem Standard der Zielsprache vertraut sind. Die literalen Fertigkeiten Lesen und Schreiben, darunter auch die Orthografie und Akzentsetzung, sind im Vergleich zu HSL meist relativ stark entwickelt. Da die Sprache nicht erworben, sondern im schulischen Kontext erlernt wird, äußern FSL vordergründig bereits eingeübte Sprachstrukturen und verfügen eher über explizites Regelwissen der Zielsprache, welches sowohl grammatikalische Terminologie als auch Sprachlernroutinen umfasst. Auf soziaffektiver Ebene besteht der Unterschied zwischen HSL und FSL darin, dass

erstere eine familiäre Verbindung zur Herkunftssprache/-kultur haben und durch diese versuchen ihre eigene Identität herauszubilden. FSL identifizieren sich nicht durch die und mit der Zielsprache/-kultur. Im Rahmen des Sprachunterrichts ist bei HSL eine höhere Wahrscheinlichkeit von (Sprach-)Lernschwierigkeiten zu verzeichnen als bei FSL. Außerdem fokussieren HSL bei der Herkunftssprache eher den Inhalt sowie die Bedeutung und vernachlässigen dabei oft formbezogene Aspekte und Verbindungen. Bezogen auf ihre funktionalen Sprachfertigkeiten verfügen HSL meist eine niedrige sprachenspezifische Literalität. FSL hingegen weisen meist ein hohes schriftbezogenes Niveau hinsichtlich ihrer funktionalen Sprachfertigkeiten in der Zielsprache auf (vgl. Carreira, 2016: 165).

Grundsätzlich wird bei diesen beiden Zielgruppen empfohlen, separate Kurse anzubieten, sofern dies möglich ist. Dennoch gibt es verschiedene Gründe, weswegen Gruppen zusammen unterrichtet werden. Probleme können auftreten, wenn die HSL als störend oder einschüchternd seitens der Lehrpersonen oder Mitschüler_innen im Unterricht angesehen werden. Überdies können die HSL damit konfrontiert werden, dass sie möglicherweise den leichtesten Weg gehen, um eine gute Note zu erhalten, oder keine „authentischen“ Vertreter_innen ihrer Herkunftssprache sind. Besonders schwierig gestaltet sich die Situation auf den Anfängerniveaus (A1-A2), da die HSL meist keine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Materialien angeboten bekommen (vgl. Carreira, 2016: 161).

3.4. Fachdidaktische Anregungen zum Umgang mit HSL im FSU

3.4.1. Lerndiagnose

Da das sprachliche Niveau bei HSL je nach Fertigkeit stark variieren kann, empfiehlt es sich eine Lerndiagnose durchzuführen. Valdés betont in diesem Zusammenhang, dass neben mündlichen und schriftlichen Tests, auch die Beherrschung verschiedener Varietäten und Sprachregister getestet werden sollte. Auch Lückentexte zur Akzeptabilität und Grammatikalität von Sätzen und Wörtern sollten eingesetzt werden, um ein differenziertes Bild der herkunftssprachlichen Kompetenzen zu erhalten und gezielte Übungen und Fördermaßnahmen anbieten zu können (vgl. Valdés, 2005: 416). Besonders bei HSL sollte nicht davon ausgegangen werden, dass die sprachlichen Fertigkeiten gleich stark ausgebildet sind. Es lohnt sich daher tatsächlich, Teilfertigkeiten zu überprüfen und eigene Tabellen mit Kann-Beschreibungen des GERS für HSL anzufertigen, um den *status quo* zu erheben und die individuellen Fortschritte dokumentieren zu können (siehe auch Lernförderliche Praktiken in Kapitel 2.4.4.). Für die Lerndiagnose und spätere Förderung können dabei Materialien verwendet werden, die für den Französisch Zweitsprachen- oder Erstsprachenunterricht

konzipiert wurden. Tipps, die Fremdsprachen- und Zweitsprachenlernenden beim Lernen des Französischen aufgrund eines fehlenden Sprachgefühls nicht helfen, können sich bei HSL sehr wohl als hilfreich erweisen. Es empfiehlt sich Lehrenden, die HSL unterrichten, daher, explizit nach Materialien aus dem Erstsprachenunterricht zu suchen (vgl. Böhmer, 2017: 7-9).

3.4.2. Unterrichtsformen

Dieses Unterkapitel soll sechs unterschiedliche Unterrichtsformen in der Arbeit mit HSL aufzeigen, die auch mit wenigen HSL in einer Klasse durchführbar sind. Aus dem empirischen Teil der Arbeit lässt sich nämlich ablesen, dass viele Teilnehmer_innen im Fremdsprachenunterricht weitestgehend ignoriert, nicht verbessert und als „bereits ausreichend“ kompetent eingestuft wurden. Aus diesem Grund wird zuerst das (1) *Progetto*-Förderprogramm vorgestellt, welches HSL eine Möglichkeit bietet, unabhängig vom Regelunterricht zu lernen sowie gleichzeitig ein produktives Verhältnis zur Lehrperson und den anderen Mitschüler_innen aufzubauen. Außerdem hätten sich einige Teilnehmer_innen mehr Aufmerksamkeit seitens der Lehrperson gewünscht, weswegen (2) Inputphasen und homogene Subgruppen bei der Vermittlung grammatikalischer Aspekte hilfreich sein könnten. Weiters verlief die Zusammenarbeit zwischen FSL und HSL, laut Aussagen der Interviewpartner_innen, meist unidirektional, d.h. die HSL sollten den FSL bei etwaigen Schwierigkeiten helfen. Carreira schlägt daher das Unterrichtssetting des (3) reziproken Lernens vor, in dem HSL und FSL miteinander und voneinander lernen können. HSL werden darin bestärkt, sich mit ihrer zweiten Erstsprache auseinanderzusetzen, ohne dabei Gefühlen der Über- oder Unterlegenheit ausgesetzt zu sein. Zwei Teilnehmer_innen nannten (4) Computerspiele überdies als motivierenden Leseanlass. Aus dem Unterrichtskonzept von Simone Bregni, der sich einer kombinierten Sprachvermittlung (Computerspiele und Regelunterricht) widmet, sind daher möglicherweise interessante Zugangsweisen für den zukünftigen Unterricht mit HSL abzuleiten. Hinsichtlich der (5) hybriden Unterrichtsgestaltung soll die Option der Bearbeitung von Online-Aufgaben während des Fremdsprachenunterrichts verdeutlicht werden, da einige Teilnehmer_innen darüber berichten, sehr viel im Internet zu lesen und gerne Zeitungsinhalte zu triangulieren. Das unten vorgestellte Unterrichtskonzept könnte so zumindest teilweise bei HSL eingesetzt werden. Schließlich rundet der Absatz zur (6) Kontaktförderung von HSL mit anderen Sprecher_innen das Unterkapitel ab. Er soll dem Wunsch einer Teilnehmerin gerecht werden, authentische Sprachkontaktmöglichkeiten zu erhalten.

(1) Sprechen und Schreiben durch Lesen: Einblicke in das Förderprogramm Progetto Deutsch für Deutschsprachige im Tessin

Im italienischsprachigen Süden der Schweiz, genauer gesagt im Kanton Tessin, wird ab dem neunten Schuljahr Deutsch als Fremdsprache unterrichtet.¹⁴ Nachdem sich in diesem Sprachunterricht auch zahlreiche Lernende mit Erstsprache (Schweizer-)Deutsch befinden, wurde das Förderprogramm *Progetto Deutsch für Deutschsprachige im Tessin* von Claudio Nodari und Wanda Zurini entwickelt. Diese Zielgruppe ist vor allem im Anfängerunterricht der Niveaus A1 und A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) unterfordert und „nicht sehr motiviert, selbstständig an ihren Sprachkompetenzen zu arbeiten. In den wenigsten Fällen verfügen diese Schülerinnen und Schüler über eine annähernd objektive Einschätzung ihrer tatsächlichen Deutschkompetenzen“ (Zurini und Nodari, 2015: 3).

Die Lernenden erhalten im Rahmen des Förderprogramms die Möglichkeit, eigenständig während des Fremdsprachenunterrichts an didaktisierten Unterrichtsmaterialien zu arbeiten, die zum einen ihre Lese- und Textkompetenz fördern und zum anderen ihre Sprech- und Schreibfertigkeit durch mündliche und schriftliche Präsentationen zu trainieren. Angeboten werden aktuelle und authentische Sachtexte aus der Lebenswelt der Jugendlichen. Für Zurini soll die Didaktisierung der Texte dazu führen, dass die Lernenden zusätzlich zu den Sprachfertigkeiten auch Lesestrategien erlernen und Hypothesen reflektieren sowie (eigene) Meinungen bilden lernen (vgl. Zurini und Nodari, 2015: 3-4). Die Schüler_innen sollen zudem auch das kritische und anspruchsvolle Denken üben und sich zu einem Text bzw. Thema vertiefen (siehe auch Lernförderliche Praktiken in Kapitel 2.4.4.). Da die unterschiedlichen Textdidaktisierungen eine einheitliche Struktur und ähnliche Aufgabenarten aufweisen, entwickeln die Lernenden Leseroutinen (z.B. *skimming*, *scanning*) und übertragen diese auf andere Texte. Da die Texte aus Jugendzeitschriften entnommen und in einem sprachlich höheren Register als der Alltagssprache abgefasst sind, wird der rezeptive Wortschatz inklusive Fachausdrücken erweitert und vertieft (vgl. Zurini und Nodari, 2015: 44). Durch die (schriftliche) Ausarbeitung und explizite Vermittlung von Schreibstrategien (z.B. Planung, Zusammenfassen, Textstrukturwissen) sollen die Textproduktionen der Lernenden verbessert werden (vgl. Philipp, 2015: 164-165).

Am Ende eines Leseprojekts zu einem bestimmten Thema werden die schriftlichen und mündlichen Produkte mit Hilfe von strukturierenden Sprachhilfen vorgestellt. Das Zielpublikum kann je nach Thema variieren und an die gesamte Schule, eine Klasse, einen

¹⁴ Dies entspricht im Kanton Tessin dem zweiten Jahr der *Scuola Media* und in Österreich dem ersten Jahr der Sekundarstufe II.

Teil der Klasse, eine Lernendengruppe, aber auch an eine einzelne Person gerichtet sein. Auch die Art und Weise der Präsentation kann von einem Kurzvortrag, einer Collage, einem Flyer bis hin zu einem Trailer oder einer Rezension reichen. Zurini und Nodari weisen darauf hin, dass beim Output (der Präsentation) der Lernenden nicht das gleiche Niveau erwartet werden kann wie beim Input (dem Lesetext). Überdies werden die deutschsprachigen Vortragenden um eine klare Aussprache und ein angemessenes Sprechtempo gebeten, da die Fremdsprachenlernenden der Präsentation folgen können sollten (vgl. Zurini und Nodari, 2015: 4).

Im Anschluss an die Präsentation füllen sowohl die Mitschüler_innen als auch die Lehrperson einen Feedbackzettel mit Kriterienkatalog aus, welcher den deutschsprachigen Lernenden als Fremdevaluation dienen soll. Zusätzlich können sich die Lernenden selbst einschätzen und damit den eigenen Lernfortschritt dokumentieren sowie weitere Lernziele formulieren (vgl. Wirrer, 2017: 2). Bezüglich der Bewertung der schriftbezogenen Aktivitäten zu den didaktisierten Texten und der mündlichen Präsentationen steht das Textverstehen bzw. das erfolgreiche kommunikative Vermitteln von Information im Vordergrund. Aus diesem Grund werden Grammatik und orthografische Fehler nicht bewertet. Anders verhält es sich bei der Bewertung schriftlicher Produkte, die auf Basis der Kriterien Verständlichkeit, Inhalt, Ausdruck, Syntax und Rechtschreibung korrigiert und bewertet werden (vgl. Zurini und Nodari, 2015: 5). Das Präsentieren von Inhalten und das Feedback seitens der Mitschüler_innen stellt im Normalfall nicht nur eine angemessen herausfordernde Aufgabe dar, sondern stellt die HSL auch in den Mittelpunkt. Die Arbeit, die sie in den Unterrichtsstunden investiert haben, werden sichtbar und im Idealfall von den Lehrpersonen und Mitschüler_innen wertgeschätzt (siehe auch Lernförderliche Praktiken in Kapitel 2.4.4.).

(2) Inputphasen und homogene Subgruppen

Wechseln wir nun das Land, von der Schweiz in die USA, wo spanischsprachige Herkunftssprecher_innen im Spanisch Fremdsprachenunterricht keine Seltenheit darstellen. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie HSL und FSL produktiv gemeinsam unterrichtet werden können. Carreira liefert dafür konkrete fachdidaktische Anregungen, die zum einen die Gruppenbildung sowie zum anderen Unterrichtswerkzeuge und -strategien umfassen.

Bei der Gruppenbildung unterscheidet sie grundsätzlich zwischen homogenen und gemischten Gruppen. Bei der ersteren arbeiten jeweils alle HSL und FSL getrennt, aber dennoch zu einem selben Thema. Wird zum Beispiel ein bilinguales Gedicht analysiert, welches FSL möglicherweise sprachlich und kulturell nicht so leicht zugänglich ist wie HSL, könnte die Lehrperson mit den FSL zuerst Vorentlastungsübungen durchführen und Lesestrategien

anbieten, während die HSL das Gedicht für sich durchlesen. Den FSL soll dadurch der Zugang zum Gedicht erleichtert werden. Dann lesen die FSL das Gedicht in Kleingruppen und bearbeiten die dazugehörigen Aufgaben. Die Lehrperson kann sich in der Zwischenzeit den HSL widmen und einen kurzen fachlichen Input (*mini-lesson* bei Carreira) zu grammatikalischen, orthografischen, pragmatischen oder textbezogenen Aspekten liefern (siehe auch Lernförderliche Praktiken in Kapitel 2.4.4.). Der Blick der HSL soll dadurch weg vom Inhalt hin zur Form (*focus on form*) gelenkt werden. Anschließend erklärt die Lehrperson die Aufgabenstellungen und Ziele, die in der Unterrichtseinheit bearbeitet bzw. erreicht werden sollen. Neben schriftlichen Aufgaben werden die HSL anhand von ausformulierten Angaben dazu aufgefordert, sofern es andere HSL in der Klasse gibt, über die individuelle oder gesellschaftliche Bedeutung des Gedichts zu sprechen. Für diese Art von Gruppensetting eignen sich laut Carreira authentische Materialien besonders gut, da verschiedene sprachliche Register sowie auch aktuelle Informationen bearbeitet werden können. Die Lehrperson kann zudem darauf achten, dass im Material besonders herausfordernde Aspekte für HSL vorhanden sind (z.B. Bildungssprache, Grammatikpunkte). Anders als beim oben vorgestellten Progetto-Projekt, bei dem die eigenständige Erarbeitung von Lesetexten gefördert wird, steht die explizite mündliche Vermittlung eines spezifischen Inputs im Vordergrund (vgl. Carreira, 2016: 169-170).

(3) Reziprokes Lernen: Wie HSL und FSL produktiv zusammenarbeiten können

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, HSL und FSL zusammen zu unterrichten. Dies ist flächendeckend allerdings nur möglich, wenn eine ausgeglichene Anzahl an HSL und FSL in der Klasse vorhanden ist. Besuchen nur ein oder zwei HSL den Fremdsprachenunterricht, sollte das Setting unter Umständen angepasst werden, da grundsätzlich immer ein HSL mit einem FSL zusammenarbeitet. Die Lernenden bekommen dabei eine Aufgabe, die aus zwei Teilaspekten besteht und jeweils von einem der beiden Partner leichter zu bewältigen ist. Ziel ist das gegenseitige Unterstützen der Lernenden, um gemeinsam ein Produkt herzustellen (z.B. einen Dialog, bei dem ein spezieller grammatikalischer Aspekt im Vordergrund steht, oder eine Übung zur Konjugation der unregelmäßigen Verben). Lehrpersonen sollten bei der Vorbereitung zuerst definieren, was zu lernen ist und eine angemessene Übung finden. In einem weiteren Schritt bestimmt die Lehrperson, für welche Zielgruppe die Übung schwieriger zu lösen ist und weist sie dieser zu. Die andere Zielgruppe erhält währenddessen eine komplementäre oder vertiefende Aufgabe. Durch gegenseitiges Überprüfen sollen etwaige Fehler behoben werden, bevor die Lösung im Plenum verglichen wird (vgl. Carreira, 2016: 166). Carreira verweist dabei auf eine Studie von Potowski (2002), bei der

herausgefunden wurde, dass sowohl die HSL als auch die FSL sich bei Anwesenheit des jeweils anderen verunsichert fühlten. So waren die FSL von den fortgeschrittenen Sprechfertigkeiten der HSL eingeschüchtert und diese wiederum vom explizit grammatikalischen Wissen der FSL. Das Hervorheben der jeweiligen Stärken der beiden Zielgruppen und die wertschätzende Zusammenarbeit sollen zu einem individuellen und kollektiven Empowerment der Lernenden führen. Auch Berührungsängste sollen dadurch abgebaut werden (vgl. Carreira, 2016: 166).

(4) Lernen durch digitale Spiele

Digitale Spiele erfreuen sich bei Jugendlichen, aber auch Jungerwachsenen immer größerer Beliebtheit. In Österreich spielen laut einer 2017 durchgeführten Studie des Österreichischen Verbands für Unterhaltungssoftware (ÖVUS) rund 4,9 Millionen Personen mehrmals pro Monat auf dem Smartphone, auf dem Computer oder auf der Konsole. Dies stellt mehr als die Hälfte der Gesamtbevölkerung dar (vgl. Standard, 2017). Aus der Studie geht jedoch nicht hervor, um welche Spiele es sich handelt. Auch im Rahmen der Erforschung didaktischer Potenziale digitaler Medien werden Videospiele verstärkt untersucht bzw. von diversen Sprachinstituten im Fremdsprachenunterricht empfohlen oder eingesetzt. So verweist das Goethe-Institut, dem Alter der Lernenden entsprechend, auf verschiedene Applikationen hin, die zum Erwerb von landeskundlichen oder sprachlichen Aspekten verwendet werden können (vgl. Goethe Institut, 2018). Hinsichtlich des Französisch Fremdsprachenunterrichts konnten solche Hinweise nur auf privaten Internetseiten von Französischlehrenden gefunden werden, nicht jedoch beim Institut français oder der Alliance française.

Ein aktuelles Beispiel zum Umgang mit Computerspielen im universitären Fremdsprachenunterricht Italienisch zeigt, dass Wortschatz, Grammatik und kulturelle Aspekte mit Erfolg spielerisch erlernt werden können. Der Italienisch-Professor Simone Bregni bietet Studierenden der *Saint Louis University* in seinem Kurs „Intensives Italienisch für Gamer“ die Möglichkeit anhand von *Assassin's Creed 2*, *Final Fantasy*, *Trivial Pursuit*, *Wer wird Millionär*, *Heavy Rain* und *Tomb Raider* die Sprache zu trainieren. Die Unterrichtsstunde ist so gestaltet, dass zuerst dreißig Minuten lang regulär unterrichtet und im Anschluss daran zwanzig Minuten gespielt wird (vgl. Standard, 2018). Bregni setzt die Spiele vor allem im Anfängerunterricht ein, um die Sprachflüssigkeit zu fördern (vgl. Bregni, 2018: 4). Für HSL könnten solche Computerspiele zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten durch die Kommunikation mit anderen Spielenden eingesetzt werden. Laut Bregni eignet sich das Computerspielgenre des interaktiven Films besonders gut, da die Spieler_innen in Rollen schlüpfen und durch interaktive Dialoge, Animationen und manchmal

sogar Audio- bzw. Videochats mit anderen Spieler_innen kommunizieren. Die Spielenden vertiefen ihr gelerntes Sprachwissen indem sie zum Erreichen bestimmter Ziele im Spiel sprachliche Handlungen durchführen. Außerdem stellen Videospiele authentische Materialien dar (vgl. Bregni, 2018: 2), die Verbindungen zwischen schulischen und außerschulischen Lerninhalten/Interessen schaffen (siehe auch Lernförderliche Praktiken in Kapitel 2.4.4.). Für Lehrpersonen ist es besonders wichtig das Videospiel mit pädagogisch-didaktischen Zielen zu vereinbaren und die Lernenden nicht einfach nur spielen lassen. Dies bedeutet eine detaillierte Vorbereitung. HSL könnten dazu aufgefordert werden sich mit relevantem Vokabular, Wortfamilien und Sprachstrukturen auseinanderzusetzen, die in bestimmten Situationen relevant sind, und diese auch beim Spielen einzusetzen. Außerdem bieten Videospiele auch einen Diskussions- und Reflexionsanlass in der Zielsprache. Bregni nennt diesen Prozess auch IAC: Identifizieren (*identify*), Aneignen (*acquire*), Produzieren (*create*). Die HSL werden im Anschluss an Spieleinheiten aufgefordert, über die Entwicklung der Handlung im Spiel zu reflektieren und weitere Handlungsschritte vorzuschlagen. Auch die Verbindung des Gelernten mit dem realen Leben wird besprochen oder schriftlich festgehalten (vgl. Bregni, 2018:3).

An Bregnis Spielwahl ist zu kritisieren, dass viele dieser Spiele Gewalt beinhalten, die sich auf sozialer Ebene negativ auswirkt. Daher sind einige der oben aufgelisteten Spiele nicht für den schulischen Unterricht geeignet (vgl. Spitzer, 2015: 207-230). Als Lehrperson ist es aus diesem Grund wichtig, sich selbst mit angebotenen Spielen intensiv auseinanderzusetzen und eine eigene Selektion vorzunehmen. Auch das Alter der Zielgruppe ist ein besonders relevanter Aspekt, denn obwohl Bregni sich darüber freut, dass seine Studierenden außerhalb des Unterrichts weiter spielen, bergen gewisse Computerspiele und –genres ein hohes Suchtpotenzial vor allem bei jüngeren Spieler_innen (vgl. Spitzer, 2015: 231).

(5) Hybride Unterrichtsgestaltung

An der *University of Illinois, Urbana-Champaign* (UIUC) wurde 2014 ein speziell für spanischsprachige Herkunftssprecher_innen entwickeltes Kursprogramm entwickelt, welches durch eine hybride Unterrichtsgestaltung gekennzeichnet ist. Dieses verbindet Onlineaktivitäten und –instruktionen mit persönlichen Gesprächen. Dieses Programm ist nicht mit Fernkursen oder Online-Kursen zu verwechseln, bei denen die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden ausschließlich online stattfindet. Viele der Vorteile von *computer-assisted language learning* (CALL) sind bereits für den Fremdsprachenunterricht bekannt (vgl. Giglio Henshaw, 2016: 282-283). So werden die Lernenden zum Beispiel verstärkt mit authentischem mündlichen und schriftlichen Material konfrontiert. Weiters

erhalten sie direktes und individuelles Feedback sowie konkrete Antworten auf gestellte Fragen. Die Lernenden werden mehr in das Lernen involviert, da sie anders als bei Präsenzunterricht, alle Aufgaben bearbeiten müssen. Neben der Verwendung interaktiver Web 2.0-Programme, wirkt sich auch die autonome Gestaltung des Lernens sowie die eigenständige Organisation des Arbeitspensums positiv auf das Lernverhalten aus. Bezogen auf HSL könnte insbesondere eine Dominanz der Schriftsprache auf der Lernplattform zur Förderung der Lese- und Schreibfertigkeiten von Vorteil sein. Im Vergleich zum regulären Fremdsprachenunterricht, bei dem kommunikative bzw. orale Fertigkeiten im Vordergrund stehen, sollen Online-Angebote die HSL dazu führen, sich verstärkt mit Orthografie auseinanderzusetzen. Auch die schriftliche Interaktion mit Mitschüler_innen und/oder anderen HSL über eine Lernplattform könnte zudem dazu führen, dass HSL ihren Wortschatz ausbauen sowie das Verfassen und Überarbeiten von unterschiedlichen Texten üben (vgl. Giglio Henshaw, 2016: 283-284). Ein weiterer Vorteil von Online-Angeboten für HSL ist die Reduktion von Angst-Situationen, die durch das Gefühl entstehen, „zu gut“ oder „zu schlecht“ im Vergleich zu FSL zu sein. Die Lerninhalte können im eigenen Tempo erarbeitet und bei Problemen im Austausch mit der Lehrperson gelöst werden. Die HSL müssen sich nicht vor Mitschüler_innen oder der Lehrperson im Unterricht entblößen, wenn sie mit gewissen Aspekten Schwierigkeiten haben oder sich vertiefen wollen. Das Lernmaterial kann so oft wie gewünscht angeschaut und wiederholt werden (vgl. Giglio Henshaw, 2016: 285).

Die Arbeit mit der Lernplattform ist in einem Zweiwochen-Rhythmus gestaltet und besteht aus Aufgaben, die zum einen vom Programm und zum anderen von der Lehrperson korrigiert werden (z.B. Kommentar, Beitrag, Quiz). Zusätzlich zu den Aufgaben und Übungen sollen die Lernenden im Laufe des Semesters drei längere Texte abgeben (z.B. Kommentar, Leserbrief, Textanalyse, Zusammenfassung)(vgl. BMBWF, 2018: 1), die jeweils drei Mal überarbeitet werden. Das erste Mal bekommen sie ein inhaltliches Feedback von den Mitschüler_innen. Beim zweiten Mal erhalten sie einen schriftlichen Kommentar und beim dritten Mal ein persönliches Feedback seitens der Lehrperson (vgl. Giglio Henshaw, 2016: 288). Persönliche Gespräche mit der Lehrperson werden in regelmäßigen Abständen durchgeführt, auch wenn die meiste Interaktion schriftlich über die Lernplattform stattfindet. Diese umfassende Betreuung ist wichtig, um Lernziele zu definieren und die Zufriedenheit der Lernenden zu sichern (vgl. Giglio Henshaw, 2016: 292). Giglio Henshaw betont wiederholt, dass die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gegenüber der zwischen Computer und Lernenden favorisiert werden sollte: „In the case of HL learners, it is even more important not to send the message that we are segregating them from the mainstream

instruction nor that we are leaving them to fend for themselves in cyberspace” (Giglio Henshaw, 2016: 294). Aus diesem Grund plädiert sie für regelmäßige Besprechungen mit der Lehrperson sowie für intensive Peer-Interaktion.

Für den schulischen Kontext sollten trotz aller förderlichen Aspekte des Online-Lernens etwaige Schwierigkeiten bei der Umsetzung beachtet werden. So kann von Schüler_innen der Sekundarstufe II noch nicht dasselbe Verantwortungsbewusstsein wie von Studierenden eingefordert werden. Es ist deshalb wichtig, kleinschrittig und strukturiert vorzugehen und den Lernenden gegebenenfalls Wochenpläne zur Verfügung zu stellen. In Bezug auf die Textsorten können auch jene aus dem erstsprachlichen Unterricht (z.B. Deutsch) oder aus anderen Sachfächern (z.B. Biologie, Chemie) bearbeitet werden. Für Böhmer wäre es in diesem Zusammenhang sinnvoll,

entlang der sachlich-argumentativen Textsorten des Deutschunterrichts ein Schreibcurriculum für herkunftssprachliche Schüler [und Schülerinnen] zu entwickeln, das spiralcurricular aufgebaut ist und auf diese Weise die lexikalischen und syntaktischen sprachlichen Mittel stetig erweitert. (Böhmer, 2017: 9)

Obwohl Böhmers Desiderat sich dabei vor allem an den deutschen Schulkontext richtet, kann dieses auch für den österreichischen übernommen werden.

(6) Verbindung mit der Herkunftssprache und –kultur

Marta Fairclough stärkt in ihrem herkunftssprachlichen Unterricht unter anderem auch die Verbindung zur herkunftssprachlichen Sprachgemeinschaft, um dadurch authentische und realistische Sprachverwendungskontexte anzubieten. Dazu werden kulturelle Projekte durchgeführt, Sprachtandems, Sprachaufenthalte oder Praktika im Herkunftsland organisiert. Da Auslandsaufenthalte zwar anregend, aber bei einzelnen HS im Fremdsprachenunterricht (wahrscheinlich) schwer durchzuführen sind, bietet sich die erste Möglichkeit an. So führt Fairclough exemplarisch das *Abuelos Project* an, bei dem HSL eigene, aber auch andere Großeltern zu ihren Kindheitserfahrungen, kulturellen Traditionen, Migrations(hinter)gründen, usw. befragt haben. Dadurch sollte sowohl sprachliches als auch kulturelles Wissen erworben werden (vgl. Fairclough, 2016: 227-228). Die Aufnahmen könnten im Anschluss an eine solche Interviewsituation schriftlich verarbeitet werden, sei es durch die Verschriftung des Audiodokuments oder das Verfassen eines Artikels über die wesentlichsten Informationen. Dadurch sollen zum einen formellere Sprachregister geübt und zum anderen die schriftlichen Fertigkeiten ausgebaut werden.

3.4.3. Ziele und Unterrichtsinhalte

Wortschatz

Obwohl zahlreiche HSL glauben, nicht an ihrem Wortschatz arbeiten zu müssen, ist es in der Regel sinnvoll sie darin zu bestärken, sich aktiv mit neuem Vokabular auseinanderzusetzen. Auch wenn die Lernenden mit einem großen Repertoire rezeptiv vertraut sind, bedeutet dies noch lange nicht, dass sie dieses auch produktiv ausschöpfen (können). Die Lernenden sollen durch die im Anschluss vorgestellten Übungen entdecken, dass sie zum Teil nur ein passives Verständnis haben und Strategien zur Wortschatzerweiterung erlernen. Carreira unterscheidet dabei vier Herangehensweisen: Bei völlig unbekannten Wörtern sollen die Lernenden das erstsprachliche Äquivalent im Wörterbuch nachschlagen. Bei rezeptiv verstandenen Wörtern sollen die Lernenden Wortverbindungen suchen, z.B. Substantive oder Verben, die oft mit dem Wort gemeinsam auftreten. Wörter, welche die Lernenden zwar kennen, aber nicht schreiben können, werden aufgeschrieben und an schwierigen Stellen farblich markiert. Für Wörter, die richtig verwendet und geschrieben werden, sollen weitere Wörter desselben Wortstamms gesucht werden (vgl. Carreira, 2013: 6).

Schreiben: Text-zum-Selbst-Verbindung

Nach der Lektüre eines Textes bzw. nach einer Aktivität, sollen die HSL einen bestimmten Aspekt wählen und eine Reaktion dazu schreiben. Besonders interessante Information, aber auch zustimmende und ablehnende Haltungen können im Zuge dessen geäußert werden. Auch die Verbindungen mit Erinnerungen oder anderen Ereignissen sind dabei gewünscht. Carreira unterscheidet drei verschiedene Ebenen dieser Schreibaufgabe. Der Ausgangstext kann mit Weltgeschehnissen und lokalen Gegebenheiten verbunden werden (Text-Welt). Ein Text kann auch mit einem weiteren Text verglichen werden (Text-Text). Auf der dritten Ebene werden eigene Erfahrungen mit dem gelesenen Text verknüpft, wodurch die sozio-affektiven Bedürfnisse gesteigert und artikuliert werden (vgl. Carreira, 2013: 6).

3.4.4. Benotung der HSL im Fremdsprachenunterricht

In Hinblick auf die Benotung eröffnet sich die Problematik, dass die erstsprachigen Lernenden mit wenig Aufwand eine gute Note im Fremdsprachenunterricht erhalten können, zugleich aber kaum Fortschritte in der Erstsprache machen. Zurini und Nodari plädieren daher für eine Wahlmöglichkeit seitens der Lernenden, um die Verantwortung des eigenen Deutschlernprozesses auf diese zu übertragen:

1. Die Lernenden wählen selbst, ob sie während des Schuljahres die Deutschprüfungen ablegen oder ob sie an Texten arbeiten wollen. Selbstverständlich können Lernende auch wählen, beides zu tun. Wer ausschließlich die Deutschprüfungen ablegt, wird wie bisher bewertet, beurteilt und benotet, d. h., die Lernenden erhalten eine summative Beurteilung.

Dass diese Note nichts über das persönliche Sprachniveau aussagt und dass die Prüfungsinhalte sprachlich nur begrenzt fördern, wird den Deutschsprachigen klar und wiederholt dargelegt.

2. Die Deutschsprechenden sollten davon überzeugt werden, dass sie eine einmalige Chance haben, ihre Sprachkompetenzen mit Texten aus Zeitschriften auf ihrem Sprachniveau weiterzuentwickeln. Wer diese Texte bearbeiten will, muss im Semester mindestens zwei Texte lesen und präsentieren. Die Lernenden erhalten eine formative Beurteilung, die sie in ihrer Sprachentwicklung weiterbringt. Wer sich dafür entscheidet, bekommt auf alle Fälle eine Note zwischen 5 und 6¹⁵. Für ihre Arbeit steht den Lernenden die Zeit der Deutschstunden (inkl. Prüfungen) zur Verfügung. (Zurini und Nodari, 2015: 6)

Aus dem oben angeführten Zitat geht hervor, dass die deutschsprachigen Lernenden bei der Wahl des zweiten Benotungsmodells keine schlechte Note befürchten müssen. Weiters sind sie von Prüfungen und Schularbeiten ausgenommen. Stattdessen können sie sich vollends auf ihren Lernprozess konzentrieren. Der Erfolg beruht dabei auf der eigenen Anstrengung, zu der sie von den Lehrpersonen ermutigt werden (siehe auch Lernförderliche Praktiken in Kapitel 2.4.4.).

3.4.5. Leistungsdokumentation und Reflexion

Zur Dokumentation der Leistung sind bei herkunftssprachlichen Schüler_innen handschriftliche oder digitale Portfolios durchaus sinnvoll. Ebenso eignet sich ein Schultagebuch, in dem während der Französischstunden bearbeitete Themen in wenigen Sätzen dokumentiert werden. Zum Schluss werden an dieser Stelle noch zwei Reflexions-Tools vorgestellt, die bei der Arbeit mit HSL, aber auch mit FSL eingesetzt werden können.

Reflexions-Tools: Über Exit-Karten und KWL Charts

Ein Werkzeug, welches der Reflexion des eigenen Lernens und der Anpassung der Lerninhalte seitens der Lehrperson dient, sind die sogenannten Exit-Karten. Diese werden am Ende einer Unterrichtseinheit auf einer A5-Karteikarte von den Schüler_innen niedergeschrieben, bevor diese den Klassenraum verlassen. Carreira schlägt verschiedene Arten der Exit-Karten vor. So können Aha-Erlebnisse oder unklare Aspekte der Unterrichtseinheit festgehalten werden. Auch mündliche Beiträge von Mitschüler_innen oder die Verbindung der gelernten Inhalte mit dem Alltagsleben können diskutiert werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die erarbeiteten Inhalte grafisch darstellen zu lassen oder zwei zentrale sowie zwei interessante Ideen/Informationen aufzuschreiben. Der Unterricht wird dadurch reflektiert und Unklarheiten können dann in den folgenden Unterrichtseinheiten besprochen werden (vgl. Carreira, 2013: 18-19).

¹⁵ Die Schulnoten in der Schweiz gehen von 6 bis 1, wobei 6 die beste („sehr gut“) und 1 die schlechteste („sehr schlecht“) Note darstellt.

Ein weiteres Tool sind die sogenannten KWL-Charts (What I know/What I want to learn/What I have learned = Know, Want, Learn), anhand derer die Schüler_innen ihre eigenen Ziele am Anfang eines neuen Themenblocks formulieren und definieren können. Das Werkzeug kann sowohl bei HSL als auch bei FSL eingesetzt werden, wobei die Ziele wahrscheinlich stark divergieren. Carreira weist darauf hin, dass diese KWL-Charts den Lernenden dabei helfen, sich auf das Wesentlichste zu konzentrieren. Außerdem stellt eine kleinschrittig formulierte Zielvorgabe auch eine Motivation und einen persönlichen Wegweiser dar (vgl. Carreira, 2016: 172).

Nach der Lektüre dieses Kapitels sollte ersichtlich geworden sein, dass auf verschiedenen Ebenen, von der Lerndiagnose bis hin zur Leistungsdokumentation, zahlreiche Möglichkeiten zur sprachlichen Begleitung herkunftssprachlicher Lernender bestehen. In Hinblick auf die Empirie scheint es notwendig, HSL zuerst einmal als Schüler_innen mit Sprachlernbedürfnissen und nicht als störende Elemente zu begreifen. In einem nächsten Schritt sind Lerndiagnosen sinnvoll, da sich HSL von FSL aufgrund ihrer Sprachlernbiographie wesentlich unterscheiden. Besonders werden außerdem parallele, reziproke, digitale und authentische Lernsettings behandelt, da die Teilnehmer_innen im Allgemeinen davon ausgehen, Förderung werde (ausschließlich) durch Extra-Aufgaben realisiert. Tatsächlich sind herkunftssprachliche Fördermaßnahmen im Fremdsprachenunterricht nicht als „Mehraufwand“ oder „Extra“ zu verstehen, sondern als „Neben- und Miteinander“, wie dies beispielsweise im Rahmen des hybriden Sprachkurses der *University of Illinois* und des *Progetto*-Programms umgesetzt wird. Wortschatzübungen und schriftliche Aufgaben zur Alltagsrelevanz gelernter Inhalte dienen der vertieften Anwendung und Auseinandersetzung mit der Zielsprache. Schließlich streben die alternative Notengebung, die Leistungsdokumentation und Reflexion eine erhöhte Eigenverantwortung und Lernmotivation der HSL an. Einige Interviewpartner_innen dieser Arbeit berichteten nämlich, in ihrer Schulzeit zwar grundsätzlich an Französisch interessiert gewesen zu sein, sich allerdings einen externen Impuls (seitens der Lehrperson) gewünscht zu haben.

B. Empirie

4. Von der Forschungsidee zum Forschungsdesign

4.1. Der Weg zur Fragestellung

Der Erwerb von Biliteralität im frühen Kindesalter sowie der Umgang mit Schüler_innen im Herkunftssprachenunterricht wurde bereits intensiv erforscht. Bilinguale Schüler_innen, die aufgrund einer zu geringen Anzahl in der Schule keinen Herkunftssprachenunterricht erhalten können, haben mehrere Möglichkeiten, um die zweite Erstsprache zu fördern. Eine besteht darin, den Fremdsprachenunterricht zu besuchen, in dieser Arbeit Französisch.

Dieser Kontext ist bis jetzt allerdings kaum erforscht worden, was zu folgender Forschungsfrage geführt hat: Wie entwickelt sich die Literalität in Französisch bei Bilingualen in Österreich?

Um die oben genannte Forschungsfrage zu beantworten, wurden weitere Unterfragen ausformuliert, die der umfangreicheren und detaillierteren Erfassung von (Multi-)Literalität im familiären und schulischen Kontext dienen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Fremdsprachenunterricht Französisch, in dem die frankophonen Befragten eine unterschiedliche Lerner_innenrolle innehaben als die restlichen Fremdsprachenlernenden und daher u.U. spezifische Erfahrungen im Zusammenhang mit Literalität gemacht haben:

- Wie lief der Lese- und Schreibsozialisationsprozess in Kindheit und Jugend ab?
- Welche Erfahrungen haben die Teilnehmer_innen im Fremdsprachenunterricht Französisch gemacht?
- Welche Möglichkeiten zur Förderung französischer Literalität könnten im Fremdsprachenunterricht Französisch umgesetzt werden?
- Wie gestaltet sich das aktuelle Lese- und Schreibverhalten in Französisch und Deutsch?

Das Ziel dieser Arbeit ist also das Herausarbeiten von Wünschen und Bedürfnissen der befragten bilingualen Jungerwachsenen hinsichtlich ihrer Biliteralität im sozio-familiären Kontext sowie im Rahmen des Französischunterrichts in der Sekundarstufe I und II. Zu diesem Zweck werden sieben franko-österreichische Jungerwachsene zu ihrem Lese- und Schreiberwerb in der Kindheit und zum Lese- und Schreibverhalten im Jugend- und Erwachsenenalter befragt. Anhand der Fragen zur Lese- und Schreibbiografie lassen sich verschiedene Zugänge zum Lesen und Schreiben erfassen sowie individuelle Veränderungen im Lese- und Schreibverhalten auf Deutsch und Französisch feststellen. Mit einem besonderen Fokus auf die französische Sprache, wird herausgearbeitet in welchen Situationen das Französische gelesen und geschrieben wird.

Da es sich um eine qualitative Forschungsarbeit handelt, können die hier eröffneten Fragen nicht im Sinne statistischer Repräsentativität beantwortet werden, sondern dienen eher der Generalisierung auf theoretischer Ebene. Dennoch soll die explorativ vorgehende Erforschung der subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden dazu dienen, Neues hinsichtlich der Zielgruppe zu entdecken und die Komplexität der multiliteralen Sozialisation zu beschreiben bzw. zum Teil auch zu rekonstruieren (vgl. Flick, 2009: 25-26). Im Vordergrund stehen also die unterschiedlichen Sozialisationsprozesse, die mit der Sekundärliteratur in Bezug gesetzt werden. Im Kontext sprachlicher Pluralisierung in Österreich, soll die vorliegende Forschungsarbeit konkrete Herausforderungen im Erwerb von Biliteralität französisch-deutschsprachiger Personen nennen (vgl. Flick, 2016: 36). Die Offenheit der qualitativen Vorgehensweise ermöglicht dabei einem gerechteren Umgang mit der Komplexität des Forschungsgegenstandes (vgl. Flick, 2016: 27).

4.2. Entscheidung zur qualitativen Methodik

Um verschiedene Biografiemuster und Lebensweisen in Bezug auf den bilingualen Lese- und Schriftspracherwerb und -verhaltens angemessen zu berücksichtigen und unterschiedliche Perspektiven zu analysieren, wurde ein qualitatives Forschungsinstrumentarium gewählt. Durch die offene Gestaltung der Methode soll vor allem das Wissen und Handeln der Teilnehmer_innen zu ihrem literalen Sozialisationsprozess beforscht werden (vgl. Flick, 2016: 26-27). Untersucht wird die subjektive Bedeutung des Deutschen und des Französischen im schriftsprachlichen Bereich. Auch Erfahrungen zum Umgang der Lehrpersonen mit herkunftssprachlichen Jugendlichen im Französischunterricht stehen dabei im Vordergrund. Da die Forscherin in der Rolle der Eingeweihten im untersuchten Feld arbeitet, bietet die qualitative Forschung die Möglichkeit sowohl die Subjektivität der Untersuchten als auch die der Forscherin zum Bestandteil des Forschungsprozesses zu machen (vgl. Flick, 2016: 133 und 29).

4.3. Sampling

Nach der Lektüre von Fachliteratur zum Thema der Herkunftssprachenlernenden, Lese- und Schreibsozialisation und Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht, werden die Sampling-Kriterien zu Zwecken der Repräsentativität a priori festgelegt (vgl. Flick, 2016: 163). Dabei wird die Zielgruppe vor allem nach abstrakten demographischen und sprachlichen Kriterien sowie nach ihrer Schullaufbahn im österreichischen Schulsystem ausgewählt. Mit ‚abstrakt‘ ist gemeint, dass die Kriterien „unabhängig vom konkret untersuchten Material und vor dessen Erhebung und Analyse entwickelt wurden“ (Flick,

2016: 155-156). Es bietet sich eine Vorabfestlegung der Zielgruppe an, da diese über die notwendige Erfahrung und das Wissen zur Beantwortung der Fragestellung verfügt (vgl. Morse, 1998: 73). Daraus ergibt sich, dass die Befragten aus gemischtsprachigen Familien kommen, bei denen ein Elternteil Französisch und einer Deutsch als Erstsprache spricht. Um die schulischen Bedingungen vergleichen zu können, haben alle Teilnehmer_innen zumindest in der Sekundarstufe II eine österreichische Schule und den dort angebotenen Französischunterricht besucht. Ausgeschlossen werden alle bilingualen Personen, die ihre gesamte Schullaufbahn im *Lycée Français* absolviert und daher keinen Französisch Fremdsprachenunterricht gemeinsam mit Anfänger_innen besucht haben. Außerdem werden die Teilnehmenden nach ihrer Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation sowie ihrer rechtlichen Mündigkeit ausgesucht, weswegen Kinder und Jugendliche ausgeschlossen sind (vgl. Morse, 1998: 73). Dabei werden vorerst Teilnehmer_innen im Alter von 18 bis 25 Jahren befragt, die sich in ihrer Lebensphase zwischen einer schulischen Ausbildung und der dauerhaften Erwerbstätigkeit befinden. Dies soll garantieren, dass die Erinnerungen an die Schulzeit und Kindheit noch eher vorhanden sind. Im Laufe der Forschung wird dieses Kriterium auf 32 Jahre erhöht, da zum Zeitpunkt der Änderung noch keine theoretische Sättigung eingetreten ist (vgl. Flick, 2016: 161). Da das Leseverhalten und die -motivation zwischen Mädchen und Jungen im Rahmen ihres Sozialisationsprozesses variieren (können), werden sowohl männliche als auch weibliche Vertreter_innen berücksichtigt (vgl. Maik, 2011: 42-43).

4.4. Das problemzentrierte Interview

Als Erhebungsinstrument wird das problemzentrierte Interview (PZI) eingesetzt, welches von Witzel (1985) im Bereich der Psychologie entwickelt wurde und ursprünglich eine Methodenkombination mit Fallanalyse und Gruppendiskussion darstellt. Hier wird es als Einzelmethode eingesetzt (vgl. Lamnek, 2010: 332). Ziel dieses Instruments ist die Erforschung subjektiver Sichtweisen über Sozialisationsprozesse, in diesem Fall die bilinguale Lese- und Schreibsozialisation in Familie und Schule (vgl. Flick, 2016: 270). Das PZI baut auf einem Wechselspiel zwischen einer deduktiven und induktiven Vorgehensweise auf. Die vorab rezipierte Fachliteratur, aber auch eigene Erkundungen im zu untersuchenden Feld bieten einen theoretischen Rahmen für den anschließend ausformulierten Leitfaden und die Dialogsituationen. Andererseits kann durch das Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung komplementäre bzw. zusätzliche Information gewonnen werden. Im Zusammenspiel der beiden Vorgehensweisen lässt sich also eine Analyse durchführen, die empirische Hypothesen sowohl mit dem theoretischen Wissen als auch mit dem

Datenmaterial verbindet, begründet oder verwirft. Konkret kommt bei der Erhebung ein Leitfaden mit Erzählanreizen und Fragen zu einem spezifischen Problem (bzw. Thema) sowie ein Kurzfragebogen zum Einsatz (vgl. Witzel, 1985: 237). Das Interview wird aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Nach dem durchgeführten Interview fertigt die Forscherin ein Interviewprotokoll an, in dem die Eindrücke über das Gespräch, die befragte Person, das eigene Verhalten und die Räumlichkeiten festgehalten werden (vgl. Flick, 2016: 213). Der Kurzfragebogen dient primär dazu, demographische Daten zu sammeln, ohne dabei den Zeitrahmen des Interviews zu sprengen. Während Witzel (1985) den Kurzfragebogen eher vor dem Interview ausfüllen lässt, wird er von der Forscherin in diesem Kontext erst nach dem Interview eingesetzt, um die Interviewpartner_innen nicht zu beeinflussen und sie in ein Frage-Antwort-Muster hineinzudrängen (vgl. Flick, 2016: 212). Der Vorteil dieser Methode ist die Ergänzung des Interviews durch ausgelagerte Sekundärinformationen über den Kurzfragebogen und das Interviewprotokoll. Probleme bei der Durchführung ergeben sich laut Flick vor allem durch einen „unsystematische[n] Wechsel von Erzählung zu Frage-Antwort-Schemata“ (Flick, 2016: 270).

5. Durchführung

5.1. Leitfaden

Der Leitfaden dient beim PZI vor allem als Grundlage für Impulse und Wendungen. Dieser Aspekt wird durch strukturierte Fragen ergänzt. Die Reihenfolge der Fragen kann jedoch grundsätzlich variieren. Bei Bedarf besteht die Möglichkeit während der Interviewsituation durch das Stellen von Fragen auf Aussagen der Teilnehmer_innen weiter einzugehen (vgl. Atteslander, 2010: 135).

Zur Erstellung des Leitfadens werden die vier Schritte von Helfferichs SPSS-Prinzip herangezogen. Zuerst werden so viele Fragen wie möglich zum zu erforschenden Thema gesammelt (S wie Sammeln). Anschließend werden die Fragen umformuliert und in Hinblick auf die Fragestellung reduziert (P wie Prüfen). In einem weiteren Schritt werden die überarbeiteten Fragen nach inhaltlichen Kriterien und in einer zeitlichen Reihenfolge sortiert (S wie Sortieren). Schließlich werden kleinere Einzelaspekte in Erzählaufforderungen eingeordnet (S wie Subsumieren)(vgl. Lamnek, 2010: 322). Visuell wird das auf dem Leitfaden so dargestellt, dass in der linken Spalte jeweils die übergeordneten Fragen und in der rechten Spalte Detailfragen, mögliche Antworten oder Skalierungshilfen aufgelistet werden. Insgesamt können fünf verschiedene Phasen des Interviews ausgemacht werden (siehe Anhang 2). Am Anfang wird auf das familiäre Umfeld und auf die Verwendung der

beiden Sprachen Französisch und Deutsch im Alltag eingegangen. Der zweite Teil ist dem Literalitätsprozess in Deutsch und Französisch in Kindheit und Jugend gewidmet. Dabei stehen vor allem Fragen zur Lesemotivation, -frequenz und zum Erwerb der Schriftsprache im Vordergrund. Auch zu den Eltern als Lesesozialisationsinstanzen auf Meso-Ebene werden Fragen gestellt (vgl. Maik, 2011: 24). Der dritte und vierte Teil des Interviews besteht aus Fragen zum aktuellen Bezug zum Lesen und Schreiben auf Deutsch und Französisch. Überdies werden im letzten Teil Fragen zur persönlichen Bedeutung von Biliteralität und zu Erfahrungen und Wahrnehmungen aus dem Französischunterricht gestellt. Die Fragen wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch ausformuliert, um den Teilnehmer_innen die Wahl zu lassen das Interview entweder auf Französisch oder auf Deutsch durchzuführen.

5.2. Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen (siehe Anhang 3) dient vor allem der Erfassung demografischer Daten in Bezug auf das Alter, Geschlecht, verschiedene Erstsprachen sowie den erhaltenen Französischunterricht in der Volksschule, Sekundarstufe I und II. Auch der besuchte Schultyp wird in diesem Zusammenhang erhoben. Weiters sollen die Teilnehmenden Auskunft über ihr aktuelles Studium bzw. ihre erwerbliche Tätigkeit geben. Auch Aufenthalte in frankophonen Ländern sowie die Teilnahme an außerschulischen Französischkursen werden an dieser Stelle festgehalten. Diese Aspekte ermöglichen ergänzende Informationen über den Kontakt zum Französischen.

5.3. Die Teilnehmer_innen

Insgesamt wurden für die vorliegende Arbeit sieben bilinguale Jungerwachsene im Alter von 19 bis 32 Jahren befragt. Um ihre Anonymität zu gewährleisten, wurden die Vornamen der Teilnehmenden durch Pseudonyme in alphabetischer Reihenfolge ausgetauscht. So heißt die erste befragte Person „Antoine“, die zweite „Belinda“ usw. Die Namen sollen zu einer leichteren Lesbarkeit des Textes verhelfen. Gemeinsam ist allen, dass sie Französisch und Deutsch als Erstsprachen sprechen und mindestens drei Jahre Französisch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II gelernt haben. Von den sieben Teilnehmenden hat nur eine Person nicht die doppelte Staatsbürgerschaft. Im folgenden werden die Teilnehmer_innen kurz charakterisiert, um ein differenzierteres Bild wiederzugeben.

Interviewpartner 1: Antoine

Antoine ist 22 Jahre alt und in der Nähe von Wien aufgewachsen. Seine Mutter ist Französin und sein Vater Österreicher. In der Sekundarstufe II hat er einen Französischkurs besucht und ist seit seiner Kindheit im Durchschnitt ein bis vier Wochen bzw. zwei Mal im Jahr in

Frankreich. Auch im Rahmen einer Sprachreise ist er mit der Schule eine Woche nach Frankreich geflogen und hat dort einen Sprachkurs besucht. Durch sein Wirtschaftsstudium erhielt er die Möglichkeit sich dem Französischen anzunähern, indem er den Kurs „Wirtschaftskommunikation I“ belegte.

Interviewpartnerin 2: Belinda

Belinda ist 19 Jahre alt, studiert Rechtswissenschaften und ist ebenfalls in der Nähe Wiens aufgewachsen. Ihre Mutter ist Österreicherin und ihr Vater Franzose. Nachdem die Eltern geschieden sind und der Vater im Ausland lebt, hat Belinda mehr Bezug zur deutschen Sprache und hat ausschließlich die österreichische Staatsbürgerschaft. Dennoch besuchte sie seit ihrer Kindheit einen Französischunterricht als Fremdsprache. Zwei Jahre nahm sie am Französischunterricht in der Volksschule teil, weitere acht Jahre lernte sie Französisch in der Sekundarstufe I und II. In Frankreich verbringt sie vor allem ihre Ferien und hat dort einmal einen zweimonatigen Ferialjob absolviert.

Interviewpartner 3: Christoph

Christoph ist 24 Jahre alt und in Niederösterreich aufgewachsen. Seine Mutter ist Französin und sein Vater Österreicher. Französisch als Fremdsprache hat er drei Jahre lang in der Sekundarstufe II und im Rahmen seines Wirtschaftsstudiums bei der Lehrveranstaltung „Wirtschaftskommunikation I“ gelernt. Pro Jahr verbringt er zu Urlaubszwecken seit seiner Kindheit circa zwei Monate in Frankreich.

Interviewpartnerin 4: Diana

Diana ist ebenfalls 24 Jahre alt und in Wien aufgewachsen. Ihre Mutter ist Französin und ihr Vater Österreicher. In der Volksschule sowie in der Sekundarstufe I hat sie das *Lycée français de Vienne* besucht und ist dann in das österreichische Schulsystem gewechselt, um dort eine berufsbildende höhere Schule zu besuchen. Dort hat sie dann Französisch als Fremdsprache gewählt und fünf Jahre lang gelernt. Sie studiert Lehramt mit den Unterrichtsfächern Französisch und Geografie, weswegen sie zahlreiche Sprachkurse der Romanistik (Französisch 1 bis 6) absolviert hat. Im Durchschnitt verbringt sie seit ihrer Kindheit zwei Monate pro Jahr in Frankreich. Außerdem war sie acht Monate als Sprachassistentin in Frankreich tätig.

Interviewpartnerin 5: Elena

Elena ist 24 Jahre alt und in Wien aufgewachsen. Ihre Mutter ist Schweizerin und spricht Deutsch und Französisch als Erstsprachen. Der Vater ist Österreicher. Neben der österreichischen Staatsbürgerschaft verfügt Elena auch über die schweizerische. In der

Sekundarstufe II hat sie vier Jahre lang Französisch als Fremdsprache gelernt und studiert auf der Universität Romanistik mit Französisch als Hauptsprache, weil sie diese Sprache besser lernen wollte. Im Laufe ihres Studiums hat sie alle verpflichtenden Sprachkurse absolviert. Überdies ist sie für ein halbes Jahr auf Erasmus in der Schweiz gewesen. Auf Urlaub in die Schweiz fährt sie circa ein Monat alle ein bis zwei Jahre.

Interviewpartnerin 6: Fiona

Fiona ist 32 Jahre alt und in Wien aufgewachsen. Ihre Mutter ist Französin und ihr Vater Österreicher. Seit ihrer Kindheit ist Fiona in die Volksschule und die Sekundarstufe I des *Lycée Français* gegangen und ist im Laufe der Sekundarstufe I in das österreichische Schulsystem gewechselt. Auch die Sekundarstufe II hat sie auf Deutsch absolviert und besuchte im Zuge dessen drei Jahre einen Französischunterricht als Fremdsprache. Studiert hat sie Landschaftsarchitektur und ist zum Zeitpunkt der Befragung auf Arbeitssuche. Aus Interesse hat Fiona am Anfang ihrer Studienzeit Französischkurse auf dem Institut für Romanistik belegt, um ihre Französischkenntnisse aufzufrischen und auszubauen. Bis zu ihrem vierzehnten Lebensjahr ist sie etwa einmal pro Jahr nach Frankreich auf Urlaub gefahren.

Interviewpartner 7: Gabriel

Gabriel ist 21 Jahre alt und in Niederösterreich aufgewachsen. Seine Mutter ist Französin und sein Vater Österreicher. Französisch hat er fünf Jahre lang in einer berufsbildenden höheren Schule für wirtschaftliche Berufe gelernt. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert er Wirtschaft an einer Fachhochschule. Seit seiner Kindheit verbringt er etwa ein Monat pro Jahr in Frankreich. Außerhalb der Schule hat er keine Französischkurse belegt.

5.4. Die Interviewsituationen

Von den sieben Interviews wurden zwei auf der Fachbereichsbibliothek der Romanistik in einem ruhigen Lesesaal durchgeführt. Dieser wurde vorab reserviert, um Störungen anderer Studierender durch unerwünschtes Eintreten während der Interviewsituationen zu vermeiden. Drei weitere Interviews wurden in einer ruhigen Lerntrainingsberatungspraxis bei einem Kaffee durchgeführt. Die letzten beiden Interviews wurden in Kaffeehäusern durchgeführt, wobei sich die Lokalitäten stark unterschieden. Während bei der einen Interviewsituation ein entspanntes Sprechen abseits anderer Gäste in einem separaten Raum möglich war, zeichnete sich die andere Interviewsituation durch mittlere Lärmbelastung und Störungen aus.

Vor der Aufzeichnung wurden die Teilnehmenden über das Thema informiert und ab dem zweiten Interview wurde an dieser Stelle auch ein A4-Blatt mit verschiedenen Medien (siehe

Anhang 4) eingeführt, um den Teilnehmenden bewusst zu machen, dass unter Literalität nicht nur das konzentrierte Lesen von Büchern gemeint ist. Die Teilnehmer_innen konnten vorab frei entscheiden, welcher Sprache sie sich hauptsächlich im Interview bedienen wollten. Dies sollte einen möglichen Sprachdruck verhindern, da das Ziel schließlich nicht die Überprüfung der mündlichen Kompetenzen war, sondern die Erforschung subjektiver Zugänge zur eigenen Literalität. Überdies wurden die Teilnehmer_innen darauf hingewiesen, dass Code-Switching sowie das Beantworten einzelner Fragen in der jeweils anderen Sprache durchaus möglich sei. Insgesamt wurden vier Interviews auf Französisch und drei auf Deutsch geführt.

Am Anfang des Interviews wurde von den Teilnehmenden eine mündliche Einverständniserklärung zur vertraulichen Verarbeitung der Informationen eingeholt. Die schriftliche Einverständniserklärung wurde auf dem Kurzfragebogen im Anschluss an das Interview von allen Teilnehmenden unterschrieben. Die Interviews dauerten zwischen 35 Minuten und einer Stunde. Im Allgemeinen wirkten die Teilnehmer_innen entspannt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass trotz des zu Anfang erklärten Medienblattes, viele Teilnehmer_innen das „richtige“ Lesen mit Büchern assoziierten, wie im folgenden Beispiel besonders anschaulich zu erkennen ist:

[...] und englische Lektüre habe ich prinzipiell noch **nie** gelesen. Ich mein ich les' es auf Facebook dem Öfteren, *BBC News* oder so etwas in die Richtung les' ich schon, ja, aber ein richtiges Buch, richtige Lektüre, nein, habe ich noch nie. (Gabriel, Absatz 66)

Die Speicherung der Interviews erfolgte durch die Aufzeichnung auf einem Tonbandgerät, welches als Grundlage für die anschließende Transkription diente.

5.5. Die Transkription

Bei der Transkription der Interviews wurde die kommentierte Transkription gewählt, mittels derer Auffälligkeiten der mündlichen Sprachverwendung wie Pausen, auffällige Betonungen, unverständliche Wörter, erneutes Ansetzen zur Ausformulierung eines Satzes, nonverbale Äußerungen usw. verzeichnet wurden (vgl. Mayring, 2002: 91-92, siehe Anhang 5). Die dadurch gewonnene Zusatzinformation kann bei der Interpretation relevant sein und gegebenenfalls diese modifizieren. Um eine Transkription zu vermeiden, die über das Ziel der Forschungsfrage hinaus sprachliche Details aufnimmt, wurde darauf geachtet, ausschließlich jene Merkmale des Gesprächsverhaltens festzuhalten, die einen Einfluss auf die Analyse haben (siehe Tabelle unten)(vgl. Kowal und O'Connell, 2013: 444).

Codierung	Bedeutung
Runde Klammern (), z.B. (lacht)	Para-/nonverbale Äußerung
Zwei Schrägstriche //, z.B. zum Teil beim // beim Schreiben	Satz-/Wortabbrüche und neues Ansetzen
Drei Punkte ...	Kurze Sprechpausen
Runde Klammern mit Zahlen, z.B. (3)	Längere Sprechpausen in Sekunden
Raute-Zeichen #	Die sprechende Person wird von der anderen unterbrochen.
Fettgedruckte Wörter, z.B. wirklich	Besondere Betonung eines Wortes
Kursiv gesetzte Wörter, z.B. Dementsprechend fehlen die <i>accents</i> .	Zeitungsnamen, Buchtitel, Eigennamen, Code-Switching. Wörter, die einer anderen Sprache entnommen sind oder eine neue Kreation darstellen.
Einfache Anführungszeichen, z.B. weil ich mir gedacht hab' ‚Ich kann's eh‘.	Bei Äußerung eines direkten Zitats.
Runde Klammer mit Fragezeichen, z.B. (?)	Unverständliche Worte und Äußerungen
XXX	Anonymisierung

(Quelle: eigene Transkriptionsregeln)

Da bei den Interviews dialektale Färbungen nicht Teil der Untersuchung sind, wurden Abweichungen von der Standardsprache zwar verschriftlicht, aber in Form einer literarischen Umschrift, d.h. durch die Wiedergabe anhand gebräuchlicher Buchstaben der deutschen bzw. französischen Sprache. Die Zitate im Ergebnisteil wurden schließlich weitestgehend in normales Schriftdeutsch übertragen, da inhaltlich-thematische Aspekte im Vordergrund stehen und dadurch eine bessere Lesbarkeit garantiert wird (vgl. Mayring, 2002: 89-92). Nicht berücksichtigt wurden bei der Transkription Dehnungen, die Lautstärke sowie Interjektionen (z.B. ähm, mhm, euh), außer als einsilbige bejahende oder verneinende Antwort (vgl. Dresing und Pehl, 2018).

5.6. Strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen, da sie durch ihre strenge Regelgeleitetheit und Orientierung an Gütekriterien wie der Interkoderreliabilität den Vorteil bieten, große Datenmengen effizient zu filtern und zu reduzieren. Die strukturierte Vorgehensweise zielt auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Verfahrens ab und ist im Vergleich zu anderen Auswertungsmethoden wenig interpretierend. Ähnlich wie bei der quantitativen Inhaltsanalyse steht ein Kategoriensystem im Vordergrund, welches jedoch durch Rückkopplungsschleifen modifiziert und flexibel an das Datenmaterial angepasst wird. Eine Grenze dieser Methode stellen sehr offene Fragestellungen mit explorativem Charakter dar, bei denen auch eine induktive Kategorienbildung zu einschränkend ist. Mayring empfiehlt bei solchen Arbeiten eher die Arbeit mit der *Grounded Theory*. Für die vorliegende Fragestellung eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse, weil sie sich mit der theoretischen Grundlage gut begründen lässt (vgl. Mayring, 2013: 474).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt, um Textbestandteile systematisch dem Kategoriensystem zuzuordnen. Zu diesem

Zweck werden vorab Strukturierungsdimensionen und Unterkategorien genau festgelegt und definiert, „welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen“ (Mayring, 2010: 92). In einem nächsten Schritt werden konkrete Textstellen als Ankerbeispiele für jede Kategorie gesucht. Bei Abgrenzungsproblemen zwischen zwei Kategorien werden Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. Mayring, 2010: 92).

Das Ablaufmodell inhaltlich strukturierender Inhaltsanalyse besteht aus zehn Schritten, wobei am Anfang die Analyseeinheiten bestimmt und die inhaltlichen Hauptkategorien theoriegeleitet festgelegt werden. Beim dritten Schritt erfolgt eine erste Zusammenstellung des Kategoriensystems, welches anschließend durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eingegrenzt wird. Schritt 5 und 6 sind der Materialsichtung gewidmet, bei der Fundstellen bezeichnet, bearbeitet und zugeordnet werden. Dies geschieht durch Notierung der Kategoriennummer am Rand des Textes oder, wie in dieser Arbeit, durch verschiedenfarbige Unterstreichungen des computergestützten Programms *f4 Analyse*. Darauf folgt eine Überarbeitungsschleife, die eine eventuelle Überarbeitung der Kategoriendefinitionen bzw. des Kategoriensystems vorsieht. Beim nächsten Schritt wird das extrahierte Material paraphrasiert. Schritt 9 und 10 dienen jeweils der Zusammenfassung pro Kategorie bzw. pro Hauptkategorie (vgl. Mayring, 2010: 92-99).

Im Sinne der Interkoderreliabilität wird parallel zur Materialsichtung der Forscherin ein Materialdurchlauf durch eine Kollegin, die im psychosozialen Bereich arbeitet, durchgeführt. Letztere eignet sich zur Materialsichtung durch ihre Erfahrungen mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und durch die fachliche Distanz zum erforschten Thema. Diese Voraussetzungen sollen zum einen ein zügiges Bearbeiten der Daten und zum anderen, durch Unkenntnis der Sekundärliteratur, einen ungetrübten Blick auf das Material ermöglichen. Die Forscherin entwickelt die Kategorien anhand der vorab rezipierten Forschungsliteratur und modifiziert diese, dem Bedarf entsprechend, beim Materialdurchlauf. Die Kollegin kodiert hingegen offen. Bei einem Treffen werden die Kategoriensysteme der beiden Personen nach Unterschieden und Übereinstimmungen abgeglichen.

Es stellt sich dabei heraus, dass die eindeutige Zuordnung gewisser Aussagen zum Lese- und Schreibverhalten sowie zur Sprachverwendung der Befragten zu einer Kategorie von der Kollegin als schwer und zum Teil redundant erachtet wird. Als Beispiel soll hier das Leseverhalten der Teilnehmer_innen dienen, bei dem Kontexte (z.B. Uni, Familie, Freizeit), Personen(gruppen)(z.B. Großeltern, Freunde), Medien (z.B. Computer, Handy) und Formate/Genres (z.B. literarische Texte, Zeitung) genannt wurden. Da die Antworten nicht immer klar trennbar sind, stellt sich die Frage nach der passenden Kategorisierung.

Schließlich entscheidet sich die Forscherin im Gespräch mit der Kollegin, die verschiedenen Dimensionen vom Leseverhalten nicht getrennt, sondern im Zusammenspiel zu behandeln, was dem Begriff der Multiliteralität nach Kerschhofer (2017) am ehesten gerecht wird. Bezüglich des Schreibverhaltens stellt die Kollegin ähnliche Tendenzen wie beim Leseverhalten fest (z.B. digitales Schreiben/Lesen, Lesen und Schreiben mit der Familie auf Französisch und Deutsch, Lesen und Schreiben in formellen Kontexten hauptsächlich auf Deutsch bzw. auf Englisch). Es wird darüber diskutiert, inwiefern eine Trennung zwischen den Kategorien „Lesen im Alltag“ (umgesetzt in den Kapiteln 6.3.1. und 6.3.2.) und „Schreiben im Alltag“ (Kapitel 6.4.1.) sinnvoll ist. Schließlich wird die Trennung aus Gründen der Übersichtlichkeit beibehalten, obwohl bei manchen Aussagen der Teilnehmenden sowohl das Lesen als auch das Schreiben im Alltag gleichzeitig gemeint waren. Übereinstimmungen im Kategoriensystem werden beim Verlauf der Lese- und Schreibsozialisation, bei den Erfahrungen und Förderungswünschen der Befragten im Französischunterricht sowie beim Französischlernen im Erwachsenenalter gefunden und daher nicht modifiziert.

Die oben beschriebene Vorgehensweise ist von besonderer Wichtigkeit, da die Forscherin als Eingeweihte im untersuchten Feld arbeitet und aus diesem Grund subjektive Verfärbungen auftreten können (vgl. Mayring, 2013: 474).

5.7. Darstellung der Ergebnisse

Aus methodischer Sicht wird in dieser Arbeit qualitativ vorgegangen. Der Forschungsprozess hat explorativen Charakter und verfolgt das Ziel, ein vertieftes Verständnis von den herkunftssprachlichen Befragten zu erhalten. Für die Darstellung der Ergebnisse wurde jedoch neben der qualitativen Präsentation der Daten in Form von „realistischen Geschichten“ auf Darstellungsformen der quantitativen Forschung (z.B. Balkendiagramm) zurückgegriffen, um eine bessere Visualisierung von Ergebnissen zu erzielen.

Unter der realistischen Darstellung nach Van Maanen (1988) ist die sachlich dokumentarische Beschreibung der Ergebnisse zu verstehen, bei der die persönlichen Erfahrungen der forschenden Person ausgeklammert werden. Die Beobachtungen werden als Fakten dargestellt und durch zahlreiche (in-)direkte Zitate der Befragten untermauert. Die Erlebnisse und Sichtweisen der Interviewpartner_innen werden dadurch besonders berücksichtigt und hervorgehoben (vgl. Flick, 2009: 248 und Matt, 2013: 583). Zusätzlich zu dieser Darstellung hat die Forscherin im Ergebnisteil an zwei Stellen Tabellen eingesetzt. Diese sind sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung anzufinden. Während diese bei der quantitativen Forschung primär dazu dienen Zahlenwerte und Häufigkeiten darzustellen,

sollen sie bei qualitativen Vorgehensweisen der Kontextualisierung und Prägnanz von Einzelaussagen und ihrer Interpretationen dienen (vgl. Flick, 2009: 242-250). Es sei darauf verwiesen, dass im Kontext dieser Arbeit keine statistischen Daten dargestellt werden (sollen) und die angeführten Tabellen (siehe Abbildung 4 und 6) ausschließlich Einzelaussagen der Befragten vernetzen, um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und der Interpretationen zu gewährleisten (vgl. Flick, 2009: 252).

Da im Rahmen des halbstrukturierten Interviews eine skalierende Frage zum Leseverhalten der Eltern gestellt wurde, sollten die Befragten in Zahlen von null bis zehn die Lesefrequenz und –motivation beider Elternteile einschätzen. Die Forscherin wählte für diese quantitativ angelegte Frage das Balkendiagramm daher bewusst als quantitative Darstellungsform, um die Aussagen der Teilnehmer_innen im Ergebnisteil übersichtlich darzustellen (vgl. Flick, 2009: 241-242). Die genannten Zahlenwerte sollten jedoch nicht quantitativ interpretiert werden, da diese auf einem subjektiven Verständnis der Teilnehmer_innen basieren. So können zum Beispiel die Vorstellungen von „viel lesen“ zwischen den Befragten beträchtlich variieren. Viel mehr eignen sie sich die Zahlenwerte also zum Aufzeigen von Tendenzen und von subjektiven Sichtweisen der Teilnehmer_innen.

In diesem Kapitel wurden zentrale Aspekte der Durchführung näher beschrieben, wie zum Beispiel der Aufbau des halbstrukturierten Leitfadens als Interviewgrundlage und der Kurzfragebogen zur Erfassung demografischer Daten. Die Beschreibung der Teilnehmer_innen und der Interviewsituationen diente der Kontextualisierung des qualitativen Forschungsprozesses. Um mehr Transparenz zu garantieren, wurden jene Transkriptionsregeln ausformuliert, die bei der Niederschrift der Audiodateien berücksichtigt wurden. Zur Auswertung der gewonnenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Die qualitative Beschreibung der Ergebnisse mit vereinzelt quantitativen Darstellungen soll die Zusammenhänge zwischen Einzelaussagen der Befragten veranschaulichen.

6. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Dabei werden Übereinstimmungen, aber auch divergierende Aussagen zu sieben verschiedenen Themen präsentiert, die von den jeweiligen Interviewpartner_innen geäußert wurden. Folgende Hauptkategorien wurden identifiziert:

- Subjektive Sprachverwendung und Sprachbeherrschung der Teilnehmenden
- Lesen und Schreiben in Kindheit und Jugend
- Aktuelles Leseverhalten der Teilnehmenden
- Aktuelles Schreibverhalten der Teilnehmenden
- Erfahrungen und Bedürfnisse im Fremdsprachenunterricht Französisch
- Wünsche zur Förderung des Lesens und Schreibens in Französisch
- Französischlernen im Erwachsenenalter

Neben den Hauptkategorien wurden auch jeweils Unterkategorien in einer deduktiv-induktiven Schleife gebildet (außer bei den Kapiteln 6.1. und 6.7.). Dies bedeutet, dass sie zuerst auf Grundlage der Forschungsliteratur deduktiv entwickelt und mit Selektionskriterien versehen wurden. Nach der ersten Materialdurcharbeitung von vier Interviews wurden die Kategorien hinsichtlich ihres Abstraktionsniveaus und ihrer Selektionskriterien im Sinne der Fragestellungen teilweise modifiziert und in einem endgültigen Materialdurchgang überprüft bzw. erweitert (vgl. Mayring, 2010: 84-85).

6.1. Subjektive Sprachverwendung und Sprachbeherrschung der Teilnehmer_innen

Die Teilnehmer_innen, sind aufgrund der Selektionskriterien für die Untersuchung allesamt mit den Erstsprachen Französisch und Deutsch aufgewachsen. Nach eigenen Einschätzungen der Interviewten liegen die Deutschkenntnisse im Durchschnitt ein bis zwei Niveaustufen über den Französischkenntnissen. Während Antoine sehr differenziert nach Fertigkeiten über sein sprachliches Niveau in beiden Sprachen spricht, beziehen sich vier Interviewpartner_innen (Belinda, Diana, Emilie und Gabriel) auf das Matura-Niveau bzw. auf eine globale Niveau-Stufe des GERS. Die beiden Teilnehmenden Christoph und Fiona geben keine konkreten Niveau-Stufen an.

Zum Beispiel schätzt Antoine seine Deutsch-Kompetenz im Schreiben auf B2-C1 sowie im Sprechen, Hören und Lesen auf C1 des GERS. In Französisch stuft er sein Niveau beim Schreiben auf B1, beim Sprechen auf B1-B2, Lesen auf B2 und Hören schließlich auf C1 ein. Bis auf das Hören, welches er in beiden Sprachen seiner Meinung nach gleich gut beherrscht, stuft er seine Französischkenntnisse systematisch ein bis zwei Stufen unter seinem Deutschniveau ein. Ähnlich verhält es sich bei Diana, die sich in Deutsch allgemein auf

Niveau C1 und in Französisch auf Niveau B2 einschätzt. Auch Gabriel gibt an, in Deutsch und Französisch Matura-Niveau zu haben, was in Französisch (als zweite lebende Fremdsprache) dem Niveau B1 entspricht (vgl. Absatz 12-24).

Zwei der Interviewten geben an, Französisch und Deutsch auf dem gleichen Niveau zu beherrschen, widersprechen sich allerdings durch weitere Aussagen im Laufe der Interviews. So glaubt Belinda bei der Matura in Französisch als zweite lebende Fremdsprache das Niveau B2 absolviert zu haben, obwohl dieses auf Niveau B1 durchgeführt wird (vgl. Absatz 14). Auch bei Fiona sprechen vereinzelte Schwierigkeiten und vermehrte Unsicherheiten beim Verfassen von Texten in Französisch sowie ein umfangreicheres Vokabular in Deutsch für ein höheres Niveau in der Umgebungssprache (vgl. Absatz 272).

Auf Deutsch sprechen die Interviewten vor allem mit dem deutschsprachigen Elternteil, mit den (Halb-)Geschwistern, mit den deutschsprachigen Großeltern, Freunden und Studienkollegen sowie in Bildungsinstitutionen und im Beruf. Die Sprache deckt alle Lebensbereiche ab und wird die meiste Zeit verwendet. Im Französischen sieht die Situation etwas anders aus, da der Adressatenkreis je nach Teilnehmer_in deutlich variiert. Gemeinsam ist jedoch allen, dass sie Französisch vor allem mit dem französischsprachigen Elternteil sowie mit den französischsprachigen Verwandten sprechen. Bei längeren Aufenthalten wie Sprachassistentz oder Erasmus treten auch Mitbewohner_innen sowie Freunde hinzu (Diana und Emilie). Emilie erwähnt zusätzlich, dass sie mit zwei Studienkolleg_innen auf dem Institut für Romanistik in Wien durchwegs Französisch spricht und nicht nur in den Sprachkursen. Bei Fiona spielte das schriftbezogene Französisch vordergründig in der Arbeit eine Rolle, wo sie Übersetzertätigkeiten vom Französischen ins Deutsche durchführte und die schriftliche Korrespondenz mit den französischen Partnern übernahm. Antoine spricht und schreibt Französisch zuweilen auch in Videospielen. Drei Teilnehmende (Antoine, Belinda und Gabriel) erwähnen, dass die Kommunikation mit den französischsprachigen Verwandten hauptsächlich mündlich stattfindet. In diesem Zusammenhang spricht Antoine auch davon, dass es ihn weniger stört in Frankreich Französisch zu sprechen als in Österreich.

Mais la plupart du temps je crois que je répons plutôt en allemand, parce que ça vient plus naturellement quand je suis en Autriche. En France ça me gêne moins quand je répons aussi en français, parce que comme [...] on est avec nos grands-parents, je crois que je parle plus de français quand je suis en France qu'en Autriche. (Antoine, Absatz 28)

Eine solche Aussage könnte darauf zurückzuführen sein, dass es in Österreich keine „authentischen“ Kommunikationspartner_innen für Französisch gibt, die nicht auch Deutsch beherrschen. Da die Mutter des Teilnehmers auch Deutsch spricht, ergibt sich für Antoine scheinbar nicht die Notwendigkeit auf Französisch zu antworten, weil dies für ihn einen Mehraufwand darstellen würde.

Zusätzlich zu den beiden Erstsprachen sprechen alle Teilnehmenden noch mindestens eine weitere Fremdsprache (Englisch), einige lernen sogar eine zweite romanische oder slawische Sprache (z.B. Spanisch, Italienisch, Serbisch, Kroatisch).

6.2. Lesen und Schreiben in Kindheit und Jugend

6.2.1. Der Lese- und Schreibsozialisationsprozess

Die Mutter als zentrale Lese- und Schreibsozialisationsinstanz für Französisch

In Bezug auf die Lesesozialisation fällt der Mutter eine zentrale Rolle zu. Sie wird von fast allen Teilnehmenden als erste Instanz zur Leseinitiation erwähnt, durch das Vorlesen von Büchern, Kinderbüchern und Comics. Da von sieben Befragten, sechs eine französischsprachige Mutter und einen deutschsprachigen Vater haben, erstaunt es wenig, dass die gewählten Texte im Kindesalter hauptsächlich bzw. ausschließlich auf Französisch von der Mutter vorgelesen wurden. In der Kindheit lasen die meisten Interviewten laut eigenen Angaben wenig bzw. nicht aus eigenem Antrieb (vgl. Antoine, Absatz 46 und Fiona, Absatz 108). Immer wieder wird das Lesen mit einem Zwang seitens der Mutter beschrieben (vgl. Diana, Absatz 49-51 und Christoph, Absatz 34). Die prädominante (Vor-) Lesesprache war das Französische, was sich jedoch mit dem Eintritt ins Jugendalter stetig hin zum Deutschen verschiebt.

Auch beim französischen Schriftspracherwerb sind es hauptsächlich die Mütter, die sich außerschulisch und ohne externe Hilfe darum bemühen anhand von Büchern, Ferienheften, usw. die französische Sprache zu vermitteln. Lediglich zwei Teilnehmerinnen, die auch den französischen Kindergarten in Wien besucht haben, lernten Französisch auch institutionell schreiben (vgl. Diana und Fiona). Bei Gabriel sieht die Situation jedoch etwas anders aus. Von seiner Mutter erhält er eigentlich keine Förderung in Französisch. Erst durch Langeweile im Alter von sieben oder acht Jahren, beginnt Gabriel sich in Frankreich mit einem französischen Bilderbuch alleine auseinanderzusetzen. Rückmeldungen im Jugendalter zu schriftlichen Produktionen auf Französisch werden von der Mutter sogar eher ausgelacht als gefördert. Er bekam so gut wie keine Rückmeldungen:

Außer von meiner Mutter, die meint ‚Wie (lacht) kann ich nur so schreiben?‘. Also, so fehlerhaft, sagen wir es mal so. Ich meine so, dass ich einfach Sachen zum Teil so schreibe wie ich es mir denk‘. So, falsch einfach. Das sind die einzigen Rückmeldungen, die ich zu Hause hatte, weil sonst hat keiner meine Texte gelesen, außer meine Großmutter. (Gabriel, Absatz 164)

Lesen und Schreiben lernen auf Französisch

Auf Deutsch zeichnet sich ein klassisches Bild der Lese- und Schreibsozialisation ab. Zuerst treten die Kinder mit verschiedenen Lesestoffen in Kontakt, mit dem Schuleintritt lernen sie dann das Schreiben. Etwas differenzierter zeichnet sich die Lese- und Schreibsozialisation ab, bei der die Kinder zwar auch zuerst durch die Mütter mit dem Schriftfranzösischen in Kontakt treten, dann lesen lernen und anschließend auch schreiben. Dennoch sind die Zeitpunkte bei denen die Kinder Lesen und Schreiben lernen sehr unterschiedlich. So lernen z.B. Antoine und Belinda vor Schuleintritt bereits auf Französisch lesen und erst danach auf Deutsch. Christoph lernte allerdings zum Beispiel erst ab Mitte der Volksschulzeit auf Französisch zu lesen, also nach dem deutschen Schriftspracherwerb.

Zur Wichtigkeit der cahiers de vacances

Besonders beliebt scheinen bei den Müttern die französischen Ferienhefte gewesen zu sein, die von den Teilnehmer_innen im Kindesalter nur mit Widerwillen ausgefüllt wurden (vgl. Diana, Absatz 240). Auch Christoph erinnert sich noch an diese Zeit: „Ce qui est embêtant, surtout quand c’est pendant les vacances, je devais faire c’est cahiers de vacances et c’est affreux ça [...] (rit)“ (Christoph, Absatz 36). Diana wurde dabei meist mit dem Ferienheft weitestgehend alleine gelassen und füllte es jeden Tag ein bisschen mehr aus. Immer wieder kam die Großmutter vorbei und half bei allfälligen Schwierigkeiten weiter (vgl. Diana, Absatz 240-242). Diese Lernunterlagen wurden vordergründig zur Förderung und Übung in der Volksschulzeit eingesetzt (vgl. Fiona, Absatz 86).

Verschiebung der dominanten Lesesprache

Mit dem Eintritt ins Jugendalter und der damit verbundenen Lesekrise distanzieren sich einige Jugendliche immer mehr von französischer Literatur und lesen verstärkt auf Deutsch oder Englisch. Bei Antoine habe sich das Verhältnis invertiert und sogar vergrößert. So liest er seinen Schätzungen zufolge heute drei Mal so viel auf Deutsch wie auf Französisch gegen zwei französische Lektüren für eine deutsche im Kindesalter (vgl. Antoine, Absatz 46). Es lässt sich bei ihm also eine Verschiebung von Französisch hin zu Deutsch feststellen. Wie in Abbildung 4 abzulesen ist, hat sich bei einigen Teilnehmer_innen ebenfalls eine solche Verschiebung vollzogen. Bei Emilie lässt sich kein derartiger Unterschied ablesen, da sie von sich selbst erzählt sowohl im Kindes- als auch im Jungerwachsenenalter in beiden Sprachen zu lesen/gelesen zu haben. Sieht man sich jedoch ihr in Kapitel 6.3. näher beschriebenes aktuelles Leseverhalten an, erkennt man eine stärkere Ausrichtung der Sprache nach Lesekontext/-ziel. Bei Belinda und Gabriel stellt Deutsch von Anfang an die Hauptlesesprache dar, was sich in Hinblick auf den geringeren Kontakt zum

französischsprachigen Vater bei Belinda und die fehlende Förderung seitens der französischsprachigen Mutter bei Gabriel erklären lässt (vgl. Belinda, Absatz 38 und Gabriel, Absatz 38).

Die Bewältigung der Lesekrise in der Jugend

Nach der Lesekrise lassen sich drei Arten ihrer Bewältigung unterscheiden. Während Diana, Emilie und Fiona (weiterhin) stark an der Rezeption von Romanen, Jugendbüchern und Selbsthilfebüchern zum ästhetischen Vergnügen sowie zur personellen Weiterentwicklung interessiert sind, ist bei Antoine, Christoph und Gabriel eine andere Tendenz zu erkennen. Sie lesen verstärkt im Internet und interessieren sich vordergründig für Sach- und Fachtexte. Belinda entwickelt sich hingegen zu einer Wenig-Leserin. Zeitungsartikel und Facebook-Nachrichten liest sie zwar immer wieder, doch nicht auf regelmäßiger Basis und eher auf sie interessierende Themen ausgerichtet (vgl. Belinda, Absatz 94).

In Abbildung 4 sind die oben angeführten Ergebnisse schematisch dargestellt, um eine verbesserte Visualisierung zu ermöglichen. Neben den literalen Erwerbsaspekten stehen jeweils die Anfangsbuchstaben der Teilnehmer_innen, die sich dazu geäußert haben (z.B. A für Antoine).

	Vorschulalter	Schuleintritt / Schriftspracherwerb (Deutsch)	Kindheit (7-11 Jahre)	Pubertät (12-14 J.)	Jugend (15-21 J.)
Sozialisationsprozess	Vorlesen der Mütter: A, B, C, D, E, F Auch: Väter/ Großeltern	Ferienhefte auf Französisch: A, C, D, F	Lesekrise Lesen fiktionaler Texte auf Französisch (z.B. Harry Potter): A, B, C		Sprachübergreifend: 1. Sekundäre literarische Initiation: E, D, F 2. Internet/ Sachtexte: A, C, G 3. Wenig Lesen: B
Lesen/ Schreiben lernen auf Französisch	Lesen: A, B, D	Lesen: C, E, F Schreiben: A, D, F	Schreiben: B, C	-	
Verhältnis von Deutsch und Französisch	Mehr Französisch: A, C, D, F Mehr Deutsch: B, G Gleich: E			Mehr Deutsch: A, B, C, D, F, G Gleich (je nach Kontext): E	

Abbildung 4: Lese- und Schreibsozialisation in Kindheit und Jugend

6.2.2. Medien und Lektüren

Mehrheitlich Abos auf Französisch

Wenn die Kinder und Jugendlichen Abos erhielten, dann eher auf Französisch. So hatten drei Teilnehmer_innen (Antoine, Diana und Fiona) Abos von französischen Kinder- und Jugendmagazinen, die sie auf monatlicher Basis nach Hause zugestellt bekamen. Die explizit genannten Zeitschriften und Magazine richteten sich dabei an unterschiedliche Zielgruppen:

Pomme d'Api orientiert sich an drei- bis siebenjährigen Kindern und *Géo Ado* (bei Antoine *Géo Enfant* genannt) sowie *Julie* eher an Jugendlichen.

Christoph erhielt über ein gratis Abo regelmäßig eine deutschsprachige Zeitschrift mit inkludierter Spiele CD-ROM von seiner Bank. Belinda erzählt, dass sie zwar selbst kein Abo gehabt, aber dafür die Print-Ausgaben von *Le Monde* im Rahmen des Abonnements ihrer Großmutter zumindest teilweise gelesen habe. Drei Befragte verfügten weder auf Deutsch noch auf Französisch über ein Zeitschriftenabonnement (Belinda, Emilie, Gabriel) in ihrer Kindheit. In diesem Zusammenhang erwähnt Antoine, dass er in seiner Kindheit hin und wieder zur Trafik ging, um sich dort Zeitschriften oder Magazine zu kaufen (vgl. Antoine, Absatz 52-56; Christoph, Absatz 263; Diana, Absatz 107; Fiona, Absatz 112 und 120).

Bücher sowohl auf Deutsch als auf Französisch

Romane, Buchserien, Bilderbücher und Sachbücher lasen die Teilnehmer_innen scheinbar in beiden Sprachen gerne, wobei zu erkennen ist, dass meist eine Lesesprache verstärkt im Vordergrund steht. So fallen Fiona und Gabriel in der Interviewsituation eher deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher wie *Das magische Baumhaus*, *Die drei Fragezeichen*, *Die Knickerbockerbande*, *Penny* oder das Bilderbuch *Mats und die Wundersteine* ein. Emilie hingegen nennt ausschließlich französischsprachige Literatur wie *Le petit Nicolas*, *La rue Mouffetard*, *Le gentil petit diable* oder *Contes pour enfants*. Bei den anderen Teilnehmer_innen wurde jeweils ein Buch in beiden Sprachen genannt bzw. allgemeine Themen und Genres, die sie interessierten. So nannte Diana beispielsweise *Winnieh Pooh* als Lieblingslektüre im Deutschen und *Chair de poule* auf Französisch. Antoine unterscheidet bei den Interessen vor allem zwischen deutschsprachigen Sachtexten und französischsprachigen Geschichten. Für ihn gibt es sprachliche Unterschiede bei der Erklärung von Sachthemen:

En français c'était plutôt les histoires, parce qu'[elles] sont souvent racontées mieux, [elles] parlent plutôt en détail dans les livres. Et pour tout ce qui est par exemple la biologie, la physique, je trouvais que c'était un peu plus intéressant en allemand, parce que c'était plus court et plus facile à comprendre aussi. [...] Je trouve qu'il y a des différences dans les thèmes, comment c'est expliqué [...] dans les différentes langues. (Antoine, Absatz 44)

Interessanterweise werden bei den französischsprachigen Büchern (bis auf *Harry Potter*) eher Einzelpublikationen, bei deutschsprachigen tendenziell eher Buchserien genannt. Natürlich können aus diesen Aussagen keine Rückschlüsse auf die Lesemenge gezogen werden. Dennoch ist anzunehmen, dass die Befragten zumindest die Möglichkeit hatten, mehrere Bände der Buchserie zu lesen (vgl. Diana, Absatz 34; Emilie, Absatz 46; Fiona, Absatz 102-116 und Gabriel, Absatz 66).

Französische Comics

Besonders offensichtlich zeigte sich ein starkes Interesse für französischsprachige Comics. Christoph, Diana und Emilie zählten bei ihren Lektüren gleich mehrere Comics auf, von denen sie zum Teil fast alle Bände gelesen haben. Mehrfach genannt wurden *Astérix* und *Tintin et Milou*. Weiters wurden noch *Babar*, *Les Profs* sowie *Tom-Tom et Nana* erwähnt.

J'aimais beaucoup *Tintin*, [...] alors tout au début il y avait *Babar*, hein? *Babar* (rit). Après il y a eu *Tintin*. [...] Après il y a eu peut-être *Les Profs*, mais c'est déjà un peu plus tard, sinon après, je me rappelle surtout de *Tintin*. J'ai lu quasiment tous les tomes. [...] Je pense que c'était surtout en français, parce que vu que l'allemand je le lisais de toute façon à l'école, ma mère voulait m'apprendre le français à la maison. (Christoph, Absatz 48-50)

C'était surtout les bandes dessinées, comme déjà dit, *Tintin*, après plus tard les *Astérix*, *Le Petit Nicolas*, elle [ma mère] nous a lu *La Rue Mouffetard*, *Le gentil petit diable*, tous ces contes pour enfants et puis, sinon, je crois pas qu'elle nous a lu les grandes littératures quand on était enfant. (Emilie, Absatz 46)

Bei den Zitaten lässt sich erkennen, dass die Interviewpartner_innen bei ihren Aufzählungen mehr oder weniger in chronologischer Reihenfolge vorgehen und die Comics vor allem am Anfang ihrer französischen Lesesozialisation ansiedeln. An erster Stelle wird sowohl bei Christoph als auch bei Emilie die Comicserie *Tintin et Milou* genannt. Christoph las zu Hause hauptsächlich auf Französisch, da seine Mutter ihm die Sprache u.a. durch die Literatur vermitteln wollte und er, wie er selbst sagt, ohnehin in der Schule deutschsprachige Texte lesen musste (vgl. Christoph, Absatz 48; Diana, Absatz 113-114 und Emilie, Absatz 46).

Besonderes Interesse für Fantasy-Geschichten (auf Französisch)

Die Buchserie *Harry Potter* schien zwei Befragten besonders gut zu gefallen. Aus den Aussagen von Belinda und Christoph geht hervor, dass beide diese Art der Literatur lieber auf Französisch als auf Deutsch lasen.

Ich meine auf Französisch, [...] da hat mich mehr das fantasy-mäßige interessiert, das hat mich auf Deutsch dann gar nicht interessiert, [...] also ich wär' nie auf die Idee gekommen *Harry Potter* auf Deutsch zu lesen. Ich weiß nicht warum, aber ich habe mir das halt eingebildet. Aber ich hab es halt nicht, ich habe es schon durchgelesen, aber nicht alles verstanden. (Belinda, Absatz 48)

J'ai lu tout les sept *Harry Potter* en français par exemple, ce qui fait quand même un petit bout. Ça aussi j'aimais beaucoup, plus en français qu'en allemand. (Christoph, Absatz 52)

Obwohl Belinda zwar mehr Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen auf Französisch hatte, interessierte sie sich dennoch mehr für diese Art der fantastischen Literatur auf Französisch und gab das Lesen nicht auf. Sieht man sich die Aussagen anderer Teilnehmer_innen an, erkennt man (auch sprachübergreifend) ein grundsätzliches Interesse an fiktionalen Texten. Antoine schätzt französischsprachige Geschichten nämlich interessanter als auf Deutsch ein und auch Fiona erzählt, dass sie (sprachunspezifisch) allgemein gerne Fantasy gelesen habe (vgl. Antoine, Absatz 44 und Fiona, Absatz 116).

6.2.3. Der familiäre Kontext

Zur Familiensprache und dem „eine Person – eine Sprache“-Prinzip

In den Familien spricht das jeweils französischsprachige Elternteil meist Deutsch, während beim deutschsprachigen Elternteil zwar Kenntnisse des Französischen erwähnt werden, die jedoch nicht sehr ausgeprägt sind. Untereinander sprechen die Eltern tendenziell eher Deutsch. Einzig bei Belindas Familie kommunizierten die Eltern anfangs in der *lingua franca* Englisch. In der frühen Kindheit sprachen die Elternteile jedoch jeweils ihre Erstsprache mit dem Kind. Dies ist auch der Fall bei Antoine, Diana und Fiona. Christoph erzählt, dass in seiner Familie Französisch und Deutsch gesprochen wird und auch bei Emilie, scheint sich von Anfang an eine bilinguale Sprachverwendung mit der Mutter durchgesetzt zu haben, da diese ebenfalls bilingual aufgewachsen ist.

Einschätzung der Lesefrequenz/-motivation der Eltern

Beim Interview sollten die Teilnehmenden den Stellenwert bzw. die Lesefrequenz ihrer Eltern in etwa einschätzen. Daraus zeichnet sich das Bild ab, dass es in jeder Familie ein leseaffineres und ein weniger leseaffines Elternteil gibt (siehe Abbildung 5¹⁶). Bei Antoine und Christoph werden sogar beide Elternteile als lesebegeistert beschrieben. Lediglich bei zwei Elternteilen (Belindas und Fionas Vater) geben die Teilnehmer_innen sehr niedrige Werte zur Lesefrequenz an. Aus der Tabelle lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich des Lesens ablesen.

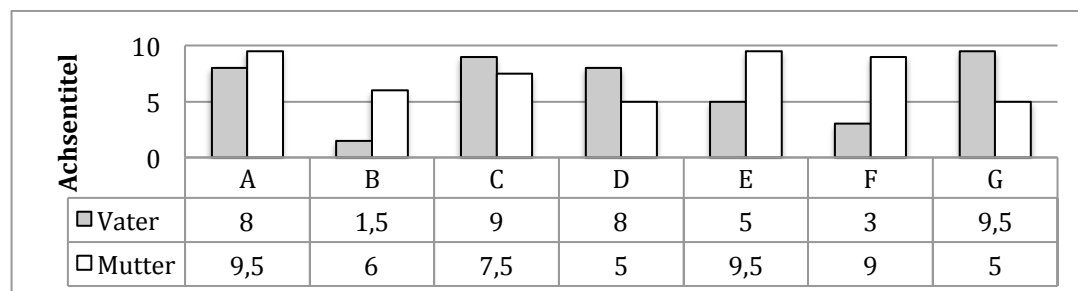


Abbildung 5: Einschätzung der Lesefrequenz und -motivation der Elternteile

Romane sind dabei sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern beliebt. Weiters wurden vor allem bei den Vätern fachspezifische Bücher und Magazine zu Naturwissenschaften, Physik und Wirtschaft sowie arbeitsbezogene Lektüre (z.B. Mails, Berichte) genannt. In Bezug auf die Mütter wurde auch das Lesen von Zeitungen erwähnt (von der französischen Monatszeitung *Le Monde diplomatique* bis hin zur Boulevardtageszeitung *Kronenzeitung*

¹⁶ Nachdem die Teilnehmer_innen meist Spannen mit zwei bis drei Punkten Unterschied je nach Kontext angegeben haben, wurde der Mittelwert dieser errechnet und in der Tabelle abgebildet. Weiters sei darauf hingewiesen, dass es sich dabei um die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer_innen handelt.

gehend) sowie das Lesen/Suchen gezielter Informationen im Internet zur Unterrichtsvorbereitung.

Der Stellenwert der Anschlusskommunikation

Hinsichtlich der Anschlusskommunikation beziehen sich die Interviewpartner_innen vor allem auf die aktuelle Situation bzw. auf ihr Jugendalter. Aus diesem Grund lässt sich kaum etwas über die Anschlusskommunikation im Kindesalter sagen. Dennoch ist festzuhalten, dass in den meisten Familien zumindest mit einem Elternteil (meist mit der Mutter) über die Lektüre von Romanen, fachbezogenen Büchern oder Artikeln zu politischen Themen gesprochen wird. So sprechen Belinda, Emilie und Fiona besonders gern mit ihren Müttern über Gelesenes, weil sie einen ähnlichen Geschmack haben und sich u.a. auch Bücher empfehlen und sogar austauschen (vgl. Belinda, Absatz 72; Emilie, Absatz 62). Diana spricht dagegen eher mit ihrem Vater, wenn sie mit ihm in eine Buchhandlung geht und dieser ihr ein Buch empfiehlt (vgl. Diana, Absatz 73). Bei Antoine und Gabriel scheint sich die Anschlusskommunikation auf die gesamte Familie zu beziehen, da sich die beiden sowohl mit ihren Eltern als auch mit ihren Geschwistern und bei gemeinsamen Mahlzeiten über Lektüren austauschen. Antoine und Gabriel unterscheiden sich dahingehend als bei ersterem ein gemischter Sprachgebrauch regelmäßig auftritt, während bei letzterem fast ausschließlich auf Deutsch über Gelesenes gesprochen wird (vgl. Gabriel, Absatz 82-84). Außerdem erwähnt Antoine, dass sich bei Gesprächen über das Gelesene oder Gelernte oft Untergruppen nach Interessen in der Familie bilden, manchmal aber auch gemischte Untergruppen:

Souvent je discute plutôt avec [mon père] parce qu'on a des thèmes qui sont plutôt congruents. Ce qu'on fait, ce qu'il travaille, ce que j'apprends. Et c'est un peu la même chose avec ma sœur et ma mère, parce que là [elles] font aussi des choses qui sont plutôt similaires. Alors je crois qu'on fait de bon *teams* et parfois on fait [...] du *cross-over*, où on parle un peu des deux. Et ça se *mixe*. (Antoine, Absatz 82)

Zwei Interviewpartnerinnen erwähnen explizit, nicht mit ihrer Mutter (Diana) bzw. mit ihrem Vater (Emilie) über Lektüren zu sprechen. Bei Diana steht dabei das Gefühl im Vordergrund, der Mutter auf die Nerven zu gehen, wohingegen Emilie die kritische Einstellung ihres Vaters gegenüber Literatur und Schreibstile entmutigt (vgl. Emilie, Absatz 64).

Aus der Kindheit erzählt Belinda, manchmal auch mit ihrem Vater über ihre Lektüren gesprochen zu haben. Da dieser nicht mitreden konnte, tendierte sie eher dazu sich mit ihrer Mutter auszutauschen. Auch Christoph und Fiona sprachen überwiegend mit ihrer Mutter (vgl. Belinda, Absatz 72; Christoph, Absatz 80 und Fiona, Absatz 150-152).

Familieninteraktion und Lesen der Eltern als wichtige Faktoren der familialen Lesesozialisation?

Setzt man das Leseverhalten der Eltern, die Familienkommunikation und das aktuelle Leseverhalten der Teilnehmer_innen in Beziehung, ergibt sich folgendes Bild (siehe Abbildung 6). In der unten stehenden Tabelle wurde das Leseverhalten der Interviewpartner_innen und der Eltern anhand mathematischer Zeichen eingeschätzt. Das Plus (+) steht für ein starkes Interesse für Lektüre jedweder Art (z.B. Internet, Nachrichten, Romane, wissenschaftliche Beiträge). Die Welle (~) steht für ein mittleres und das Minus (-) für wenig Interesse. In Anlehnung an die oben vorgestellte Skalierung von 0-10 entspräche ein Plus den Werten von 10-7,5, eine Welle den Werten von 7-3,5 und ein Minus den Werten unter drei. Das Fragezeichen deutet an, dass die befragte Person keine Angaben zur Anschlusskommunikation geäußert hat. In runden Klammern steht die prädominierende Lesesprache der Teilnehmer_innen (D für Deutsch und F für Französisch).

Tendenziell scheinen sich die Teilnehmer_innen im Jugend- und Erwachsenenalter mehr mit dem Elternteil auszutauschen, welches sie als leseaffin(er) einschätzen bzw. mit dem sie mehr gemeinsame (Lese-) Interessen haben. Rückschlüsse auf das aktuelle Leseverhalten der Teilnehmer_innen lassen sich allerdings nicht allein aufgrund der eigenen Aussagen zum Leseverhalten der Eltern und der Anschlusskommunikation erklären.

Name	Leseverhalten der Teilnehmer_innen	Leseverhalten des Vaters	Leseverhalten der Mutter	Anschlusskommunikation
Antoine	~ (D)	+	+	Familie/Vater
Belinda	+ (D)	-	~	Mutter
Christoph	~ (D)	+	+	?
Diana	+ (D/F)	+	~	Vater
Emilie	+ (D/F)	~	+	Mutter
Fiona	+ (D)	~	+	Mutter
Gabriel	+ (D)	+	~	Familie/Vater

Abbildung 6: Bezug des Leseverhaltens der Eltern und der Anschlusskommunikation mit den Interviewpartner_innen

6.3. Aktuelles Leseverhalten der Teilnehmer_innen

6.3.1. Buch vs. Computer?

Bei den Teilnehmer_innen lassen sich drei verschiedene Tendenzen zum Lesen feststellen, wobei die meisten das Internet zu Recherchezwecken sowie Endgeräte wie den Laptop oder das Handy als Lesegrundlage verwenden und Deutsch, gefolgt von Englisch, die dominante Lesesprache ist. Sieht man sich das Leseverhalten der drei Teilnehmer Antoine, Christoph und Gabriel an, erkennt man eine Präferenz für Sach- und Fachtexte. Besonders wichtig ist Christoph die Praxisrelevanz seiner (Online-)Lektüren, weswegen er vor allem Studententexte

und Reparaturanleitungen liest. Hin und wieder interessiert er sich jedoch auch für aktuelle Nachrichten und Kurzgeschichten. Die Sprache kann dabei variieren:

Ce que je lis aujourd'hui c'est surtout ce dont j'ai besoin ou alors, ce qui concerne aussi les études ou alors si je dois, par exemple, [...] réparer quelque chose... C'est surtout [...] lié à l'utilité. [...] Parfois je lis aussi des choses qui m'intéressent ou des nouvelles [...], mais [...] ça dépend. Mais alors, peu importe quelle langue. (Christoph, Absatz 92)

Interessanterweise schätzt sich Gabriel nicht als „herkömmlicher Leser“ ein, weil er sich nicht wirklich für Romane und fiktionale Ganzschriften im Allgemeinen begeistern kann. Seinen Aussagen nach, war die Schullektüre aus diesem Grund nicht sehr ansprechend (vgl. Absatz 68). Dennoch zeichnet sich ab, dass er neben der universitären Pflichtlektüre gerne deutschsprachige Online-Ausgaben von Zeitungen entweder über das Handy oder den Computer liest (vgl. Absatz 94) und diese sogar miteinander vergleicht:

Ich mach es dann meistens so, dass ich's auch vergleiche. Ich lese dann zum Beispiel nicht nur den *Kurier* oder *Die Presse*, sondern ich lese dann auch die *Salzburger Nachrichten* und Co. Ich schaue mir gerne verschiedene Parteien an [...], deshalb lese ich dann einen Artikel in zwei, drei verschiedenen Zeitungen, zwar nicht ganz genau, aber drüber, dass ich einen Überblick habe. Im Französischen lese ich eigentlich nur die aktuellen Facebook *Postings* von Freunden oder ab und zu auch Nachrichten von meinen Großeltern und im Englischen auch hauptsächlich *News* und *BBC*. (Gabriel, Absatz 96)

Französisch spielt bei seinen Lektüren nur eine marginale Rolle, außer bei Publikationen seiner französischsprachigen Freunde in sozialen Netzwerken sowie bei Nachrichten seiner Großeltern. Außerdem nennt der Teilnehmer englischsprachige Zeitungen, die er zeitweise rezipiert. Auch bei Antoine scheint Englisch besonders bei technischen Texten wichtig zu sein, bei allen anderen Texten ist Deutsch die dominante Sprache: „Surtout c'est de l'allemand, quand je lis quelque chose qui est par rapport à l'université, sauf si c'est vraiment très technique, là, je préfère le lire en anglais“ (Antoine, Absatz 88). Französisch ist auch bei ihm nicht sonderlich präsent. Auf Deutsch hingegen liest er gerne humoristische Bücher und Texte mit (natur-)wissenschaftlichem Hintergrund (z.B. Biologie, Technik, Zoologie, Computertechnologien)(vgl. Absatz 94 und 108). Viel eher sieht er sich Videos auf Französisch an, bei denen er im Anschluss gelegentlich weitere schriftliche Informationen in französischer Sprache recherchiert: „Il y a des vidéos [...] qui m'intéressent ou je vois quelque chose en français et après je vais regarder et relire des informations sur ce thème et là c'est en français, mais c'est pas trop souvent“ (Antoine, Absatz 92). Wie auch bei den beiden anderen Teilnehmern, liest auch Antoine mehr digitale Sach- und Fachtexte für die Universität.

Bei den Teilnehmerinnen sind zwei Tendenzen zu unterscheiden. Der ersten Gruppe der „Wenig-Leserinnen“ kann Belinda zugeordnet werden, da sie zwar zu Kommunikationszwecken und auch in sozialen Netzwerken liest, sich aber wenig mit

literarischen Texten, (Online-Zeitungen) usw. auseinandersetzt. Die dominante Lesesprache ist auch bei ihr Deutsch, „weil [sie] den französischen Bezug hier jetzt nicht so ha[t] (Absatz 88). Trotzdem liest sie hin und wieder Zeitungsartikel sowohl in Print, als auch digital:

Unsere Zeitungen lese ich eigentlich nur, weil meine Oma sie mir hinlegt, wegen irgendwelchen Artikeln, also so richtig in Papierform jetzt, aber wenn ich zum Beispiel auf Facebook jetzt schaue, da gibt es ja auch manchmal Nachrichten und einfach, weil mich ein Artikel anspricht, dann klicke ich drauf, ob das jetzt Französisch oder Deutsch ist, das ist eigentlich egal. (Belinda, Absatz 94)

An dieser Stelle zeigt sich keine klare Präferenz für die Sprache, auch wenn tatsächlich die deutsche Sprache stärker vertreten ist. Belinda geht also nicht primär nach Sprache vor, sondern nach persönlichen Interessen. Kurz darauf erzählt sie jedoch, dass sie auf Französisch besonders zwei Themengebiete interessieren: Politik und Rugby. Mit dem Interesse für Politik ist gemeint, dass sie einen Artikel zu französischen Politiker_innen eher liest als zu österreichischen (vgl. Absatz 96). Rugby ist insofern für sie relevant als sie dadurch mit ihrem Vater ein gemeinsames Thema zur Anschlusskommunikation hat (vgl. Absatz 98).

Der zweiten Gruppe sind die restlichen Teilnehmerinnen Diana, Emilie und Fiona zuzuordnen. Sie lesen sowohl verschiedene Zeitungen, Bücher und interessieren sich für ein breites Spektrum an Themen. Im Vergleich zur Wenig-Leser_innen-Gruppe, geben alle drei Durchschnittslesedauern für die unterschiedlichen Lesetätigkeiten an. Neben der persönlichen Relevanz spielt auch das *Involvement* während der Lektüre eine wichtige Rolle.

Wenn ich ein Buch lese, bin ich jemand, der sich schwertut das Buch auch wegzulegen, gerade wenn es eine Geschichte ist und da kann es sein, dass ich, damit ich es auslesen kann, wird es halt einen Tag lang durchgelesen, wenn die Zeit da ist. (Fiona, Absatz 200)

So berichtet Fiona, dass sie ein spannendes Buch nur ungern zur Seite legt. Je nach Thema und Fragestellung, liest sie gerne Geschichten, Romane, Sachbücher und sucht auch gelegentlich gezielt nach Informationen im Internet (vgl. Absatz 238). Besonders spannend findet sie Fantasy- und Jugendliteratur, die sie hauptsächlich auf Englisch liest.

Ich lese momentan sehr gerne oder eh schon länger so Fantasy-Literatur oder auch so Jugendliteratur, die schnell zu lesen ist und das lese ich eigentlich, das ist jetzt weder Deutsch noch Französisch, auf Englisch. (Fiona, Absatz 176)

Französisch spielt auch bei ihr eine eher untergeordnete Rolle. Geht es um die Sprachenwahl bei literarischen Texten, liest sie, wenn möglich, die Geschichten lieber in Originalsprache, sofern sie in Deutsch, Englisch oder Französisch publiziert worden sind (vgl. Absatz 164). Ähnlich verhält es sich bei Emilie, die ebenfalls eher Bücher je nach Autor und Stil in Originalsprache liest (vgl. Absatz 68). Handelt es sich um Autoren anderer Sprachräume, orientiert sie sich an ähnlichen Sprachstrukturen, da sie von einer besseren Übersetzung ausgeht:

Après je choisis à propos de la grammaire, si elle est plus similaire au français, genre italien ou comme ça, je vais le [le livre] lire en français. [...] Mais genre les russes, qui ont une grammaire qui est plus proche de l'allemand, je les lis en allemand, parce que je pense [...] que la traduction est meilleure. (Emilie, Absatz 97 - 99)

Allgemein liest sie in beiden Sprachen in etwa gleich viele Romane, mit einer steigenden Tendenz hin zur französischen Sprache. Einzig Zeitungsartikel liest sie tendenziell eher auf Deutsch, weil sie auf Französisch Schwierigkeiten aufgrund des fachspezifischen Wortschatzes der Wirtschaft und Politik hat (vgl. Absatz 68).

Diana las als Kind gar nicht gern und entwickelt erst im Erwachsenenalter und durch ihr Französischstudium eine wohlwollende Einstellung zu literarischen Texten. Mittlerweile liest sie laut eigenen Aussagen sogar ziemlich oft Romane, sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch (vgl. Absatz 77 und 83). Auch sie liest Werke von bestimmten Autoren in der jeweiligen Originalsprache, sofern es sich um frankophone bzw. deutschsprachige Schriftsteller handelt (vgl. Absatz 77).

6.3.2. Und wie verhält es sich mit den Zeitungen?

Die meisten Interviewpartner_innen legen Wert auf aktuelle Informationen. Die Art und Weise bzw. die Lesesprache kann dabei jedoch stark nach Interessen und Persönlichkeit variieren, wie oben bereits ersichtlich wurde. Wie auch bei den allgemeinen Lektüren lässt sich eine Tendenz beobachten, Informationen über Online-Zeitungen im Internet zu beziehen. Bis auf die drei Teilnehmer_innen Fiona und Antoine, die regelmäßig Newsletter zugeschickt bekommen, und Gabriel, der manchmal Online-Zeitungs-Abos kauft, verfügen die restlichen Interviewpartnerinnen nicht über Zeitungs-/Informations-Abonnements (vgl. Gabriel, Absatz 102). Antoine verweist jedoch darauf, dass er sich die Newsletter nur zeitweise durchliest, da er in seiner Freizeit gerne andere Aktivitäten durchführt als zu Lesen (vgl. Absatz 106). Überdies erzählt Antoine, dass er zwar wenig Online-Zeitungen liest, dann allerdings meist gezielt nach Informationen zu einem Thema über das Handy sucht. Zudem liest er hauptsächlich österreichische Tageszeitungen wie *Die Presse* und den *Standard* (vgl. Absatz 102). Auch Fiona liest Zeitungen eher auf Deutsch (vgl. Absatz 166), genauso wie Gabriel, der auf Facebook Zeitungen folgt und immer wieder Online-Beiträge direkt in der Zeitungs-App kauft.

Ich kaufe die ganze Ausgabe für zwei, drei Artikel, die mich wirklich interessieren [...], dann zahl' ich halt dafür, ansonsten geb' ich mich zufrieden mit anderen Zeitungen, die halt den Artikel ganz veröffentlichen [...]. Ich kauf's mir meistens als App, also hab's dann am iPhone, am iPad und auch am MacBook, kann's halt überall verwenden. Letztendlich hauptsächlich am iPhone oder am MacBook. Das iPad verwende ich eigentlich so gut wie nie. (Gabriel, Absatz 104-106)

In diesem Zusammenhang spricht Gabriel auch von den Endgeräten, die er zur Lektüre der Beiträge verwendet. So scheint es, dass das Handy sowie der Laptop von ihm eher verwendet werden als das Tablet. Einer der Gründe, weswegen Gabriel lieber Zeitungen als Romane liest, ist die Anschlusskommunikation mit der Familie und den Peers.

Ich diskutiere oft mit Freunden, wie auch mit Eltern über aktuelle Themen und dementsprechend interessiert es mich halt auch, dass ich am neuesten Stand bin. Somit les' ich die Zeitungen, weil's mich interessiert und weil ich nachher auch einen Kommunikationsstoff hab'. Im Gegenzug, wenn ich ein Buch lese, die meisten von meinen Freunden, vermute ich, niemand wird das Buch gelesen haben, habe ich nichts mit dem ich mit jemanden darüber danach plaudern kann. (Gabriel, Absatz 116)

Bücher sind anscheinend weniger beliebt im freundschaftlichen Umfeld Gabriels. Aufgrund der fehlenden Anschlusskommunikation, wendet er sich also von Büchern eher ab.

Diana liest Zeitungen im Internet in beiden Sprachen, wobei sie auf Facebook nur frankophone Zeitungen abonniert hat (z.B. *L'Observateur*, *Le Monde*)(vgl. Absatz 89).

Zum Schluss erzählen Christoph und Emilie noch, dass sie je nach Land, Ereignis und Thema Zeitungsartikel entweder auf Deutsch oder Französisch lesen, um Informationen komplementär zu erhalten. Christoph liest Zeitungsartikel manchmal zusätzlich auf Englisch (wie Gabriel, siehe oben)(vgl. Absatz 116). Solch eine Triangulation findet auch bei Emilie statt, die bei bestimmten Themen oder Ereignissen unterschiedliche Perspektiven einnehmen möchte, um Zusammenhänge besser zu erfassen. Im Zuge dessen erwähnt sie auch, dass verschiedensprachige Zeitungen jeweils Innen- und Außensichten zu bestimmten Themen bieten können:

Ça veut pas dire que parce qu'un évènement se passe dans un tel pays que je le lis dans la langue appropriée, mais je regarde un peu de partout, pour [...] avoir un aperçu plus large et c'est aussi très intéressant [...] parce qu'ils ont souvent pas les mêmes points de vue comme [ce sont] deux cultures différentes et tout. Et puis, après ça éclaire un peu [...] tout le sujet. Et tu comprends aussi plus le rapport ou l'importance de l'évènement dans le pays même et puis après la vue d'extérieur, par un autre pays [...]. Après j'ai l'impression d'avoir un savoir approfondi là-dessus, même si c'est probablement pas le cas (rit) [...]. Surtout avec tout ce qui est politique. [...] Et sinon, aussi sur Wikipédia des articles, genre tu trouves en allemand, mais c'est plus détaillé en français, et vice-versa. [...] Là, je lis souvent dans les deux langues. (Emilie, Absatz 93-95)

Die Teilnehmerin steht der internationalen Berichterstattung dennoch kritisch gegenüber, indem sie lachend äußert, dass es trotz Informationstriangulation wahrscheinlich ist, über kein vertieftes Wissen über den recherchierten Sachverhalt zu verfügen. Besonders bei politischen Themen versucht sie sich über unterschiedliche Zeitungen einen Überblick zu verschaffen. Zur ersten Informationserfassung schaut Emilie auch gerne auf Wikipedia nach. Dabei kann je nach Thema die Länge der Beiträge auf Deutsch und Französisch stark variieren, weswegen sie dort meistens beide Artikel liest.

6.4. Aktuelles Schreibverhalten der Teilnehmer_innen

6.4.1. Schreiben im Alltag

Zur Kommunikation verwenden die Teilnehmer_innen vor allem die Nachrichtendienste von Facebook, Telegramm und Whatsapp oder senden E-Mails bzw. SMS, hauptsächlich in der dominanten Sprache Deutsch. Französisch wird vordergründig bei einzelnen Familienmitgliedern (z.B. Mutter, Großeltern) oder frankophonen Freunden eingesetzt. So schicken Antoine und Diana ihren Großeltern ab und zu französische E-Mails (vgl. Antoine, Absatz 118 und Diana, Absatz 131). Neben dem privaten Kontext, stellen auch die jeweiligen Arbeitsplätze bzw. Ausbildungsinstitutionen zentrale Lese- und Schreibstätten dar. Dort werden u.a. Notizen genommen, E-Mails verschickt, Lernunterlagen/Hausübungen verfasst, Dokumente überarbeitet, Präsentationen vorbereitet und Seminararbeiten geschrieben. Auch Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche spielten z.B. bei Fiona temporär eine wichtige Rolle (vgl. Absatz 24). Weiters dienen schriftliche Handlungen auch als Merkhilfen (z.B. persönliche Notizen, Post-its, Kalendereinträge)(vgl. Gabriel, Absatz 122) und unterstützen das Sortieren der Gedanken in Form von Tagebucheinträgen (vgl. Fiona, Absatz 250). All diese Tätigkeiten werden zumeist auf Deutsch durchgeführt, mit Ausnahme der Hausübungen oder Seminararbeiten im Rahmen des schulischen/universitären Französischunterrichts (vgl. Belinda, Absatz 112). Lediglich Teilnehmerin Emilie produziert komplexe Texte lieber auf Französisch als auf Deutsch (vgl. Absatz 74). Ansonsten erwähnt nur noch Diana, während ihrer Sprachassistentz in Frankreich mit einer Bank, ihrer Betreuungslehrerin sowie zu administrativen Zwecken auf regelmäßiger Basis schriftliche Korrespondenzen in französischer Sprache geführt zu haben (vgl. Absatz 214-216).

Briefe und Postkarten scheinen bei den meisten Teilnehmer_innen sowohl auf Französisch als auch auf Deutsch eine untergeordnete Rolle zu spielen (vgl. Belinda, Absatz 84; Fiona, Absatz 296 und Gabriel, Absatz 122). Einkaufslisten hingegen werden je nach Land und Kontext auf Deutsch, Französisch oder auch gemischt geschrieben (vgl. Diana, Absatz 129 und Fiona, Absatz 248). Für Gabriel und Fiona fällt die Sprachwahl je nach Inputsprache anders aus. Wird Fiona zum Beispiel ein Rezept auf Französisch erklärt, schreibt sie dieses in derselben Sprache nieder (vgl. Absatz 246). Ähnlich ist es bei Gabriel, der bei französischem Input in der Schule direkt auf Französisch mitschreibt, weil die Übersetzung für ihn einen Mehraufwand darstellen würde (vgl. Absatz 134).

Die beiden Teilnehmer Gabriel und Christoph schreiben selten auf Französisch, wobei letzterer manchmal französische Nachrichten mit vielen Abkürzungen schickt. Seine Hauptkontaktperson auf Französisch ist ein franko-italienischer Freund, zu dem er ein

besonders gutes Freundschaftsverhältnis pflegt und bei dem er nicht wirklich auf sprachliche Korrektheit achtet (vgl. Christoph, Absatz 120 und 156).

[J'ai] un très bon copain, qui est né un jour après moi, dans la même clinique [...], [un copain] que je fréquente d'ailleurs toujours. Il est moitié italien, moitié français et [...] c'est le seul avec qui je correspond régulièrement par message en français, mais lui aussi il écrit n'importe comment. [...] Il écrit comme moi, en fait (rit). (Christoph, Absatz 156)

Ein besonderer Schreibkontext wird von Antoine genannt, der sich bei Chats in Computerspielen des Öfteren des Französischen bedient, wenn keine Voice-Chats zur Verfügung stehen (vgl. Antoine, Absatz 130).

[...] quand [...] on apprend que quelqu'un est français, là, j'essaye de communiquer avec lui en français pour qu'on puisse avoir un meilleur jeu. Ensemble. [...] Ça dépend du jeu [vidéo], parce que pas tous les jeux ont un *Voice-Chat*, souvent c'est [par] écrit. Mais parfois on peut aussi parler dans ce jeu avec les autres. (Antoine, Absatz 130-132)

Beim Schreibprozess präferieren Antoine und Fiona das Schreiben mit der Hand, weil sie sich die Informationen dadurch besser merken oder flüssiger schreiben. Bei einfachen Themen und zur Ideengenerierung sei das Schreiben am Computer für sie allerdings manchmal auch von Vorteil (vgl. Antoine, Absatz 114 und Fiona, Absatz 254-258). Gabriel hingegen schreibt im Alltag kaum mit der Hand (vgl. Absatz 90).

6.4.2. Unterschiede beim Schreiben auf Deutsch und Französisch

Den meisten Interviewten fällt das Schreiben auf Deutsch leichter als auf Französisch. Einzig Emilie gibt keine eindeutige Antwort, da sie Seminararbeiten sehr gerne auf Französisch verfasst und dabei eigene Ideen mit einem eigenen Stil verbindet. Christoph, Fiona und Gabriel erwähnen zudem, dass sie beim Schreiben auf Deutsch weniger nachdenken und flüssiger schreiben. Auf Französisch hingegen geben die Teilnehmer_innen an, mehr hinsichtlich der Syntax zu überlegen und erzählen von einem hohen Zeitaufwand. Auch die Orthografie bereitet allen Teilnehmer_innen Probleme.

Après l'écriture, là aussi de temps en temps j'étais pas sûr, par exemple en ce qui concerne certaines terminaisons. Mais en principe, j'arrivais toujours à commencer à écrire un texte qui était complètement compréhensible [...]. (Christoph, Absatz 207)

J'ai plus de mal aussi avec l'orthographe en français, parce que je trouve déjà qu'en allemand souvent c'est pas [très] évident de savoir comment faire, mais en français comme il y a encore plus d'exceptions, alors là, je me mets à chercher sur l'internet pour faciliter l'écriture. (Antoine, Absatz 126)

Es geht einfacher und flüssiger auf Deutsch, außer ich achte gar nicht auf die Rechtschreibung, aber das habe ich natürlich immer im Hinterkopf ein bisschen, wie man bestimmte Sachen eigentlich schreibt. Und da tu' ich mir auf Französisch, also da habe ich dann mehr Fragezeichen. Da kann ich nicht so von der Hand schreiben, sondern da ist immer wieder Pause und kurz überlegen. (Fiona, Absatz 260)

Dies betrifft vor allem die Grafie bestimmter Wörter und die Verbindungen. Antoine und Diana helfen sich dabei, indem sie im Internet nach der richtigen Schreibweise suchen.

Außerdem vergleicht Antoine die deutsche Rechtschreibung mit der französischen, wobei er meint, die französische sei aufgrund der noch zahlreicheren Ausnahmen etwas schwerer als die deutsche. Auch Belinda berichtet von Rechtschreibschwierigkeiten und erklärt, wie sie mit diesen beim Schreiben von Texten umgeht:

Zum Beispiel, „j’aime“ habe ich ‚a i m e‘ [deutsche Aussprache der Buchstaben] immer vor mir gesagt, in meinem Kopf. Aber nur beim Texteschreiben habe ich diesen kompletten Text wirklich in Buchstaben gesprochen, [...] weil ich am Anfang Schwierigkeiten hatte mit der Aussprache, wie man das schreibt, weil es ja doch anders ist. Wenn ich etwas lese, dann kommt mir sofort dieses Wort geschrieben, aber in den einzelnen Buchstaben und nicht so wie man es ausspricht. (Belinda, Absatz 204)

Nachdem es im französischen keine weitestgehende 1:1 Phonem-Graphem-Korrespondenz wie im Deutschen gibt, entwickelt Belinda die Strategie, schwierige französische Wörter mit deutscher Aussprache in Gedanken vorzusprechen. Sie bedient sich also des deutschen Phoneminventars, um die für sie herausfordernde französische Grafie zu bewältigen. Weitere Strategien, die über das Französische laufen (z.B. die Austauschprobe, Wortfelder, Regelwissen), werden dabei nicht genannt. Die Strategie des Vorsprechens wird außerdem von Gabriel verwendet, allerdings nicht auf Wort-, sondern auf Satzebene. Interessanterweise versucht dieser den Satz direkt in der Zielsprache zu denken und zu formulieren.

Ich spreche mir einen Satz vor, probier’ ihn dann zu Papier zu bringen und dann scheitert’s an jedem dritten Wort, weil ich nicht weiß, wie es korrekt geschrieben gehört und da verträdel’ ich dann halt auch ur viel Zeit bei Texten, wenn ich nachschauen muss oder [...] im Wörterbuch. [...] Es ist nicht so, als würde ich mir jetzt einen deutschen Satz nehmen und im Kopf überlegen ‚Na gut, wie übersetz ich ihn ins Französische?‘, weil da kommt immer das Schlimmste raus. Das habe ich auch nie gemacht. (Gabriel, Absatz 126-128)

Auch bei diesem Zitat wird wieder die Rechtschreibung als besonders herausfordernd und zeitraubend beschrieben. Hinsichtlich des geschriebenen Produkts lässt Fiona anklingen, dass manche ihrer Sätze syntaktisch eher dem Deutschen als dem Französischen entsprechen.

Es kann sein, aber ich weiß jetzt nicht, ob ich das oft mache, dass ich manchmal die Satzstellung irgendwie ein wenig dem Deutschen anpasse, dass das Französische ein bisschen, vielleicht Deutsch klingt. (Fiona, Absatz 272)

Sie selbst weiß jedoch nicht, in welcher Frequenz sie solche Sätze produziert. Beim Ausformulieren von Sätzen erzählt Belinda überdies, dass sie auf Deutsch leichter paraphrasieren kann, als auf Französisch. Aus diesem Grund versucht sie eher einen treffenden Ausdruck im Französischen zu finden. Auf Deutsch verspürt sie weniger die Notwendigkeit den genauen Wortlaut zu finden, da sie sich auf ihre höhere Umschreibungs-Kompetenzen verlassen kann.

Dass ich beim Deutschen eben mehr umformuliere, wenn ich jetzt nicht genau das Wort weiß oder wenn ich irgendwas nicht genau weiß, dann [...] kann ich besser rundherum reden als im Französischen, weil ich da eher versuche die genauen Wortlaute zu finden. (Belinda, Absatz 130)

Schwierigkeiten im Deutschen haben zwei Teilnehmer_innen laut eigener Aussagen hauptsächlich mit der Groß- und Kleinschreibung, die im Französischen wegfällt. Ähnliche Wörter mit vereinzelt unterschiedlichen Buchstaben stellen für Emilie darüber hinaus eine weitere Herausforderung dar, bei der sie die richtige Schreibweise lieber noch einmal überprüft.

Et en allemand c'est surtout après la majuscule, minuscule des fois ça m'embrouille parce que comme il y en a pas en français, j'en fais pas en allemand [...]. Et après il y a aussi des fois un mot en français et puis il y en a un similaire en allemand, mais qui s'écrit par exemple avec un 'k' au lieu d'un 'c' et là aussi je fais des fautes. [...] Je m'en rends compte après, heureusement, mais [...] quand tu écris comme ça, comme c'est juste dans une langue, tu dois après révérier pour être sûre. (Emilie, Absatz 125)

In Bezug auf die Akzentsetzung unterscheidet ausschließlich Belinda zwischen den verwendeten Endgeräten. So schreibt sie Akzente auf dem Handy grundsätzlich nicht, weil sie auf einer deutschen Tastatur schreibt und Akzente einen Mehraufwand darstellen. Auf dem Computer hingegen bemüht sie sich schon.

Wenn ich jetzt am Handy etwas schreib', [...] dass ich die *accents* zum Beispiel komplett weglasse, weil's mich, außer es muss jetzt wirklich was richtig korrekt Geschriebenes sein, dann nicht, aber, weil's mich einfach nervt das dauernd zu machen und ich meine Tastatur halt auf Deutsch hab'. [...] Am Laptop geht's dann wieder, weil's einfacher [ist]. (Belinda, Absatz 136-138)

Zur Freude, die beim Lesen und Schreiben verspürt wird, äußert sich lediglich eine Teilnehmerin, die Französisch studiert. Emilie unterscheidet dabei die Schul- von der Studienzeit. Während in der Schulzeit die deutsche Schriftproduktion im Vordergrund stand, verändert sich dies aufgrund des selbst gewählten Französischstudiums. Die Schreibmotivation ist dabei von Grund auf verschieden, da es in der Schule primär darum ging in die nächsthöhere Schulstufe aufzusteigen und auf der Universität um das eigenständige Vertiefen in sprachlichen Kompetenzen.

[Quand] je dois écrire un texte et que j'ai le temps de l'écrire à la maison comme devoir, ça me fait vraiment plaisir, parce que je peux vraiment créer un texte qui a un niveau, tandis qu'en allemand les derniers textes que j'ai écrit [...] c'était à l'école et puis là j'avais pas encore cette envie d'avoir un niveau supérieur aux autres [...]. À l'école c'était [...] 'Il faut passer' et puis, voilà. Et à l'université comme c'est moi qui ai choisi d'approfondir mes connaissances linguistiques, je m'investis là-dedans. Alors je crois qu'écrire, je préfère le français. (Emilie, Absatz 77)

Besonders interessant im oben zitierten Absatz ist die Motivation, besser als andere zu sein. Eine solche Wettbewerbssituation entwickelt sich bei Emilie erst im Rahmen des selbstgewählten Studiums, nicht aber in der Schule.

6.4.3. Sprachmischungen beim schriftlichen Sprachgebrauch

Während Sprachmischungen im Sinne von Code-Switching und Code-Mixing bei fast allen Teilnehmer_innen im mündlichen Bereich als normal angesehen werden, gehen die

Meinungen im schriftlichen Bereich auseinander. Die beiden Französisch-Studierenden verweisen sogar explizit daraufhin, dass sie schriftlich niemals die Sprachen mischen.

IP: Je vais pas mélanger les langues (rit). Non, je mélange pas les langues quand j'écris.

I: Pas du tout? Même pas dans les textos?

IP: Non, pas du tout. Non. Soit en français, soit en allemand, là je mélange pas du tout sauf pour les noms propre ou comme ça après, mais sinon, non, je mélange pas du tout. [...] À l'oral oui, je commence une phrase en français, je la termine en allemand. J'utilise un mot français dans une phrase allemande (...). Comme toute ma famille me comprend quand je parle comme ça, et ma famille aussi elle parle comme ça, c'est un peu normal. (Emilie, Absatz 129-133)

Eine Ausnahme stellt für Diana das Schreiben einer Einkaufsliste dar. In diesem Fall kann es sehr wohl dazu kommen, dass sie Wörter auf Französisch und Deutsch niederschreibt: „Des fois quand je prends des notes pour aller faire mes courses [...], je vais faire une petite liste. Des fois j'ai pas le mot allemand en tête, du coup je l'écris en français“ (Diana, Absatz 129). Die restlichen Teilnehmer_innen geben an, die beiden Sprachen im schriftsprachlichen Bereich weitaus weniger zu mischen als im mündlichen. Passiert es dennoch einmal, handelt es sich meist um einzelne Lexeme, die entweder aus einer anderen Sprache bezogen werden (z.B. Englisch, Deutsch)(vgl. Antoine, Absatz 134 und Gabriel, Absatz 130) oder als Wortneubildungen und -kombinationen auftreten.

Mais parfois ce que j'ai aussi, ce que j'ai aussi vu que ma sœur aime aussi bien faire, c'est qu'on invente des mots qui n'existent pas. (...) En fait c'est un mot français qu'on utilise en allemand mais [en] allemand ça n'existe pas, ou [on] le mixe carrément avec un mot allemand. (Antoine, Absatz 138)

Als Gründe für Sprachmischungen nennen die Teilnehmer_innen Unwissen eines Vokabulars (vgl. Antoine, Absatz 134), fehlende Übersetzungen, Bequemlichkeit, Interferenzen und „falsche Freunde“.

Wenn ich meinem Papa schnell was schreiben muss und ich nicht weiß wie das jetzt genau heißt, dann schreibe ich einfach das deutsche Wort hin, aber nur selten, [...] und er schreibt mir dann, [...] weil es sind ja meistens so fachspezifische Vokabel, die ich dann einfach nicht weiß, dann sagt er es mir und wenn nicht, dann fragt er mich eh, was das heißen soll und dann schau' ich selber nach. (Belinda, Absatz 148)

Mir ist es bewusst. Ich habe nie ein deutsches Wort im Französischen eingesetzt, oder umgekehrt, ohne zu wissen, dass ich es tue. Und dann war das einfach pure, ich sag' jetzt einfach, Faulheit und Bequemlichkeit, zu sagen ‚Ok. Da will ich jetzt nicht drüber nachdenken und ich weiß, mein Gegenüber versteht's‘. (Fiona, Absatz 278)

Im schriftsprachlichen Bereich denken die Teilnehmer_innen intensiver über die Sprache nach, haben mehr Zeit und sind sich dessen bewusst, dass sie sich einer anderen Sprache bedienen. Wenn die Sprachen im schriftlichen Bereich gemischt werden, dann ausschließlich mit Personen, die ebenfalls beide Sprachen (teilweise) beherrschen. Verstehen die Kommunikationspartner das fremdsprachliche Wort nicht, wird ein Nachschlagewerk in einem zweiten Schritt herangezogen. Bei den meisten schriftlichen Sprachmischungen handelt

es sich um informelle Kommunikationssituationen mit einem Elternteil oder persönliche Notizen. Als einziger gibt Gabriel an, auch bei schulischen Schriftproduktionen im Französischunterricht Fremdwörter einfließen zu lassen. Erstaunlicherweise werden dabei weniger deutsche Wörter, sondern eher englische übernommen. Für Gabriel erklärt dies durch die englisch-französischen Lehnwörter, die in beiden Sprachen ähnlich, oft auch gleich geschrieben werden. Dennoch unterscheidet sich die Bedeutung hin und wieder in den jeweiligen Sprachen.

Meine Erfahrungen sind die, dass ich zum Beispiel sehr oft, wenn ich einen französischen Text zum Beispiel schreiben muss, dass ich englische Wörter ab und zu einbau' oder auch umgekehrt, wenn ich einen englischen Text schreib', dass ich jetzt da sitz' und ein französisches Wort hinschreib'. [...] Ich bin der Meinung, umso mehr Sprachen du kannst, die zu einem Teil ähnlich sind, und Französisch und Englisch sind bis zu einem gewissen Punkt ähnlich, [...] dass sich das dann schon ein wenig zu einem gewissen Punkt verwirrt, weil du schreibst es, du meinst das Richtige, schreibst aber zum Teil auch das Falsche hin. (Gabriel, Absatz 130)

6.4.4. Verwendung von (Online-)Ressourcen bei der Textproduktion

Obwohl einige Teilnehmer_innen sich der Einschränkungen und Ungenauigkeiten von Google Translate und anderen Übersetzungsprogrammen bewusst sind, werden diese doch von fast allen Teilnehmenden punktuell verwendet. Einzig Emilie vermeidet Übersetzungsprogramme, da für sie eher der globale Inhalt eines Satzes entscheidend ist und sie daher bei Schwierigkeiten eine andere Formulierung sucht (vgl. Emilie, Absatz 123). Gabriel, Diana, Christoph und Belinda setzen Übersetzungsprogramme vor allem zur Überprüfung der Orthografie ein, während diese bei Antoine und Fiona eher zur Orientierung (z.B. bei fremdsprachigen Liedtexten, Fachübersetzungen) dienen. Gabriel erwähnt, dass er Übersetzungsprogramme nur auf Wortebene und nicht auf Satzebene verwendet. Dies scheint sich ebenfalls bei den anderen Befragten zu bestätigen. Ebenfalls sehr beliebt bei den Befragten ist die Suchmaschine Google. Bis auf Diana und Fiona geben alle anderen Wörter oder Sätze bei der Suchmaske ein und schauen, welche Rechtschreibvorschläge oder Hilfsseiten aufscheinen. Fiona verwendet zudem die Bildsuchfunktion von Google, um bei Fachübersetzungen herauszufinden, um welchen technischen Gegenstand es sich überhaupt handelt. An dritter Stelle befinden sich Wörterbücher, Datenbanken und Enzyklopädien, wobei vier Mal explizit das gratis Online-Wörterbuch von PONS genannt wird und vier mal andere Lexika bzw. Wörterbücher. Da das PONS-Wörterbuch zusätzlich zum Lemma auch unterschiedliche Verwendungskontexte und Beispielsätze anbietet, verwendet Antoine lieber dieses Wörterbuch als das Online-Wörterbuch Leo. Auch Gabriel findet das PONS-Wörterbuch etwas besser als Google Translate. Weiters genannt wurden namentlich die Datenbank Linguee als Übersetzungshilfe, das Online-Wörterbuch Leo sowie die digitale

Version der Enzyklopädie von Larousse. Emilie verwendet zusätzlich Synonym-Wörterbücher im Internet sowie bilinguale Wörterbücher. Ebenfalls oft genannt, aber im eigentlichen Sinn keine Online-Ressourcen, wurden die französischsprachigen Elternteile (drei Mütter und ein Vater).

Antoine erwähnt überdies, dass er ab und zu eigene Wort für Wort-Übersetzungen eigener Sätze ohne zusätzliche Ressourcen versucht. Jeweils nur einmal genannt wurden Sprachnachrichten über Whatsapp (sog. Voicenotes), um das Schreiben zu vermeiden, YouTube zur visuellen Komplementierung schriftlicher Information, europäische Seiten, bei denen meist gleiche Inhalte auf Deutsch und Französisch vorhanden sind und schließlich das Textverarbeitungsprogramm Word, welches durch die Autokorrektur fehlerhafte Wörter ausbessert. Gabriel meint sogar, sich mit der Autokorrektur das erneute Durchlesen von Texten zu ersparen.

6.4.5. Zur Bedeutung, Französisch lesen und schreiben zu können

Subjektive Vorteile literaler Fertigkeiten in Französisch

Grundsätzlich gehen Christoph, Emilie und Fiona davon aus, dass Französischkenntnisse in Österreich nicht zwingend notwendig zur Bewältigung des Alltags sind (vgl. Christoph, Absatz 168 und Emilie, Absatz 145), außer bei beruflichen Übersetzungen:

Für's Französische hat es [das Lesen und Schreiben] momentan eine sehr untergeordnete Rolle, also, ich lese sehr wenig auf Französisch, also, ich würde jetzt gerade auch sagen gar nichts im Moment und Schreiben eben eigentlich auch nicht, außer es ist eben wieder etwas zu Übersetzen. (Fiona, Absatz 288)

Obwohl die französische Sprache offenbar nur eine sekundäre Rolle im Leben der meisten Teilnehmer_innen spielt, zählen sie im Rahmen der Interviews zahlreiche positive Aspekte auf, bei denen das Beherrschen literaler Fertigkeiten in Französisch von Vorteil sind. Wie im oben angeführten Zitat, betonen auch Christoph und Gabriel den beruflichen Vorteil von Mehrsprachigkeit. Ersterer sieht Französisch allgemein als Bonus auf dem Arbeitsmarkt an (vgl. Absatz 269), während letzterer vor allem rezeptive Kompetenzen anspricht.

Es gibt zahlreiche Länder in denen auch Französisch gesprochen wird und das ist schon gut, wenns't dann im Beruf wirklich vielleicht mal eine Mail bekommst auf Französisch, wo du sagst ‚Ok, passt, so das Grundkonzept verstehe ich‘ und ich weiß, was mein Gegenüber sich dabei gedacht hat. (Gabriel, Absatz 136)

Diana, Emilie und Belinda, die sich im Rahmen ihres (angehenden, vgl. Belinda, Absatz 164) Studiums intensiv mit Französisch befassen, sehen ihren Bilinguismus auch als vorteilhaft an, da sie schneller als andere Studierende lesen können (vgl. Diana, Absatz 194) und im Zuge des Studiums zusätzliche Sprachsicherheit gewinnen (vgl. Emilie, Absatz 141).

Beim Erlernen weiterer Sprachen (vgl. Christoph, Absatz 271) sowie zur Orientierung in anderen Ländern (vgl. Belinda, Absatz 162), seien schriftsprachliche Französischkenntnisse ebenfalls praktisch. Weiters ermöglicht das Schreiben einen kreativen Umgang mit Sprache und dient dem persönlichen Ausdruck sowie der (digitalen) Kommunikation (vgl. Emilie, Absatz 107; Belinda, Absatz 158 und Diana, Absatz 196). Bei Belinda stellt die schriftliche Kommunikation mit ihren Freundinnen und ihrem Cousin sogar die einzige Verbindung dar, neben den Besuchen in Frankreich:

Vor allem mit meinen Freundinnen [...] aus Frankreich, weil mit denen telefonier' ich eigentlich nie. [...] Unsere Freundschaft besteht eigentlich aus dem Hin- und Herschreiben, und dass wir uns vielleicht zwei-drei Mal im Jahr sehen. Genauso wie mit meinem Cousin, der wohnt leider nicht da, wo meine Oma wohnt, das heißt den sehe ich noch seltener und da schreiben wir auch ab und zu, das heißt da besteht eigentlich auch der einzige Kontakt durch'[s] Schreiben. (Belinda, Absatz 108)

Darüber hinaus können vermehrt komplementäre bzw. zusätzliche Informationen rezipiert werden, wie Antoine im folgenden Beispiel ausführt:

Avec la lecture c'est aussi très pratique parce que parfois, quand on cherche quelque chose, un certain thème, parfois, on trouve seulement des résultats qui sont en français ou en anglais, et là, j'ai pas de difficultés. (Antoine, Absatz 151)

Belinda und Antoine erzählen zudem, dass sie immer wieder Vermittlungspositionen einnehmen und durch ihre schriftlichen Französischkenntnisse unterstützend wirken (vgl. Antoine, Absatz 147). Konkrete Situationen sind zum Beispiel Übersetzungen von Spielanleitungen und beim Verfassen von interfamiliären Briefen:

Ich hab' zum Beispiel Freunde, die das Lehramt studiert haben. [...] Zum Beispiel, letztens musste ich zwölf Spielanleitungen von Deutsch auf Französisch übersetzen (lacht) [...] beziehungsweise fragt mich mein Vater oft, was das auf Französisch heißt, schickt mir Artikel und das übersetze ich ihm halt dann. [...] [Ich bin] quasi [die] Übersetzer[in] für alle. So wie meine Mama, schreibt auch manchmal mit meiner Oma und versteht dann vielleicht nicht alles, was sie sagt, dann sag' ich ihr das [...]. (Belinda, Absatz 116)

Probleme und Grenzen hinsichtlich der eigenen literalen Kompetenzen

Als problematisch erachtet Gabriel, dass er dazu tendiert seine eigenen Sprachfertigkeiten zu überschätzen. Er bemängelt auch, dass er sich wenig mit der Sprache beschäftigt hat. Ihm ist bewusst, dass er aktuell vermutlich ein besseres sprachliches Niveau hätte, wenn er dem Unterricht in der Schule mehr Beachtung geschenkt hätte.

Also ich war der Meinung, ich kann Französisch, und dementsprechend, wofür sollte ich in der Schule aufpassen. Ich mein', ich war da noch jünger, heute würde ich's vielleicht anders machen, aber das ist halt dann auch ein Nachteil, wenn man von sich selbst überzeugt ist in der Hinsicht und man dann sieht, man kann's nicht und trotzdem noch glaubt 'Ja, ich brauch's nicht', dann ist es halt dumm und das war halt ein Fehler, den ich in der Sprache begangen habe, den ich im Nachhinein auch wirklich bereue, weil ich könnte heute jetzt mehr als ich wirklich kann. (Gabriel, Absatz 136)

Verschiedene Varietäten und Soziolekte, auch verbunden mit dem schriftsprachlichen Französisch, können eine Herausforderung darstellen. Emilie erklärt, dass man in einem

nicht-frankophonen Kontext eher mit dem Standardfranzösischen vertraut ist und sie daher erhebliche Probleme damit hätte, eine authentische (schriftliche) Kommunikationssituation mit einem „Vorort-Pariser“ zu führen.

Dans un contexte non-francophone, [...] tu écris et tu lis normalement le français plutôt standard, tandis que [...] si je devais avoir une communication ou un rapport SMS avec un parisien de la banlieue, je pense que là, il y aurait un peu de peine, parce qu’avec tous les mots d’argots et je ne sais pas trop quoi, et toutes ces expressions qui sont à la mode maintenant, aucune idée. (Emilie, Absatz 209)

Der Wunsch nach Vermittlung schriftsprachlicher Fertigkeiten an die eigenen Kinder

Die Herkunftssprecher_innen wurden im Zuge des Interviews überdies gefragt, inwiefern sie sich vorstellen könnten, ihren zukünftigen Kindern literale Fertigkeiten in der Herkunftssprache zu vermitteln. Erstaunlicherweise wünschen sich die meisten, dass ihr Nachwuchs zumindest mündlich Kontakt zum Französischen erhält, unter Umständen auch durch zusätzliche Hilfeleistung des französischsprachigen Elternteils, weil sie darin einen Vorteil für das Kind sehen (vgl. Antoine, Absatz 185 und Belinda, Absatz 194). Christoph sieht vor, die Vermittlung des Französischen an seine Mutter zu delegieren: „En ce qui concerne le français, ça va être avec ma mère, je vais déléguer ça directement à ma mère, parce que [...] elle sait très bien [...] donner des cours etc.“ (Absatz 257). Auch Gabriel möchte eventuellen Nachwuchs für den französischen Schriftspracherwerb einer kompetenteren Person anvertrauen (vgl. Absatz 172). Diana hat zwar zum Zeitpunkt der Befragung kein Interesse an eigenen Kindern, würde mit diesen jedoch hypothetisch zumindest auf Französisch sprechen und ihnen Geschichten vorlesen. Sie geht zudem davon aus, sprachliche Unterstützung seitens ihrer Mutter zu bekommen (vgl. Absatz 320).

Trotz möglicher Schwierigkeiten beim Sprechen, will Fiona französische Sprachfertigkeiten weitergeben und würde sich darüber freuen, wenn die eigenen Kinder mit Französisch in Kontakt blieben. Realisieren ließe sich dies ihrer Meinung nach über den Besuch des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

Grundsätzlich bin ich natürlich sehr motiviert, dass sie Französisch auch in ihrem Umfeld bekommen oder auch lernen. Demnach auch im schulischen Umfeld dann schreiben und lesen lernen, wenn man jetzt im deutschsprachigen Schulsystem bleibt als Fremdsprache wählen beziehungsweise würde ich mir wünschen, natürlich, dass sie es wählen, damit sie da eine Nähe dazu haben. Aber die Frage, die sich für mich halt stellt ist, wie das mit dem Reden sein wird, weil bei mir jetzt Deutsch schon sehr nahe ist. [...] Man kann ja nicht eine Sprache erzwingen, es muss ja doch die emotionale, also was quasi von Herzen kommt, sein. (Fiona, Absatz 330)

Der Erwerb biliteraler Fertigkeiten ist für Fiona jedoch nicht zwingend. So wünsche sie sich zwar, dass ihr Nachwuchs den Französischunterricht wählt, will die Sprache allerdings weder bei sich noch im Kontakt mit ihren Kindern erzwingen. Diese Zwanglosigkeit und Offenheit

ist auch bei Gabriel wiederzufinden, der sich nicht wirklich auf eine tatsächliche Weitergabe des Französischen festlegen möchte.

Wenn sie es wollen, Lesen prinzipiell schon, [...] im Französischen, Da würde ich schon dahinterstehen oder es zumindest probieren. Allerdings für mich war der Ausgangspunkt, die Sprache, die ich sprechen kann und das Lesen ergibt sich von selbst. So hab' ich's mir angeeignet, also, ich würd schon probieren, dass ich meine Kinder am Anfang ein bisschen mit der französischen Sprache erziehe, soweit wie es geht, und die dann halt auch vielleicht, wenn sie mal in eine höhere Schule oder so kommen, da nahelegen, so hab' auch nur ich das Lesen gelernt im Endeffekt. (Gabriel, Absatz 170)

Gabriel klammert die Vermittlung des Schreibens weitestgehend aus, während er das Lesen in französischer Sprache schon eher als wünschenswert erachtet. Dennoch schwingt eine Vagheit mit, die möglicherweise auch mit seinen als unzureichend empfundenen Französischkenntnissen zusammenhängen. Wie auch bei Fiona, würde Gabriel seine Kinder dazu motivieren, einen Französischkurs in der Schule zu besuchen.

Ganz anders nimmt sich Emilie die Vermittlung literaler Fertigkeiten in Französisch zu Herzen. Als begeisterte Leserin würde sie gerne intensiv mit ihren Kindern lesen und diese zur kreativen Auseinandersetzung mit Literatur ermutigen, wie dies auch ihre Mutter mit ihr gemacht hat (vgl. Absatz 191-195). In Bezug auf den französischen Schriftspracherwerb sieht sie von Diktaten ab und tendiert eher dazu digitale Medien zur authentischen und situativen Kommunikation einzusetzen.

De nos jours maintenant, on pourrait [écrire] les textos et tout en français, pour que les enfants se sentent obligés de répondre en français et puis aussi les cartes postales, [...] un peu dans cette direction là, parce que sinon tu peux pas faire une dictée à ton enfant, [...] c'est pas possible. (Emilie, Absatz 195)

6.5. Erfahrungen und Bedürfnisse im Fremdsprachenunterricht Französisch

6.5.1. Zwischen Einfachheit und Langeweile

Der Französischunterricht wurde von den Befragten unterschiedlich und zum Teil ambivalent beschrieben, da zum einen die (gewünschte) Einfachheit des Unterrichts und zum anderen das mangelnde Interesse seitens der Lehrkräfte für die individuellen Bedürfnisse der HSL betont werden. So waren die meisten Lernenden im Französischunterricht

nicht überfordert. Das auf keinen Fall, und gefordert, weiß ich nicht, wahrscheinlich nicht, nein. Aber es war angenehm. Das war einfach im Schulalltag so wie eine kleine Pause (Fiona, Absatz 58)

Je devais lire de mêmes livres que les autres et c'étaient des livres où je disais 'Euh'... (Diana, Absatz 308)

Comme le niveau était tellement bas, je dirais, j'avais pas le besoin d'évoluer parce que mon niveau que j'avais, suffisait pour avoir absolument le niveau qu'ils voulaient. (Emilie, Absatz 169-171)

Oui, on a lu des textes, on avait des listes de vocabulaire et puis, on a eu des petites discussions comme ça, mais vraiment du banal, genre 'Est-ce que tu aimes, je sais pas, aller te baigner en été?' Ou comme ça, c'était banal. (Emilie, Absatz 181)

Aus den Aussagen geht hervor, dass die HSL die gleichen Lernunterlagen wie die FSL bekamen und kaum mit Schwierigkeiten im Kurs konfrontiert wurden. Während Fiona den Französischunterricht als Pause empfand, lassen Emilie und Diana anklingen, dass die Texte wenig anspruchsvoll und interessant waren. Daraus ergibt sich, dass sich die meisten Befragten im Unterricht langweilten, wie in den folgenden Zitaten abzulesen ist:

Et je trouvais que c'était un peu ennuyant parce que je crois aussi que les autres élèves, ils voulaient apprendre un peu plus, même si parfois c'est trop compliqué, mais je crois qu'ils étaient vraiment motivés d'apprendre la langue [...] et ils apprenaient beaucoup et très vite, mais on a pas fait grand-chose avec elle [la professeur]. C'était dommage. (Antoine, Absatz 175)

Es ist schade und ich habe mir damals auch immer gedacht ,Wozu gehe ich da eigentlich hin? Ich lern eh nix' und dann muss ich sagen, bin ich auch ab und zu einfach nicht hingegangen, weil's für mich langweilig war, ich hab' nichts verpasst im Endeffekt und es war eh egal, weil ich ja eh nicht drangenommen wurde. (Belinda, Absatz 188)

J'ai été dans une école autrichienne, du coup, moi, en cours de français, je m'ennuyais un peu et j'avais les mêmes devoirs que les autres et je voyais pas l'intérêt de faire ces devoirs [...]. Je dessinais en cours, je participais pas du tout parce que ça m'intéressait pas du tout. (Diana, Absatz 302 und 308)

Antoine erwähnt, dass sich nicht nur er, sondern auch seine Mitschüler_innen über herausfordernde Unterrichtsinhalte möglicherweise gefreut hätten, was von Seiten der Lehrperson jedoch nicht aufgegriffen wurde. Andere Strategien, um die Langeweile zu vertreiben waren für Diana das Zeichnen und für Belinda das gelegentliche Fernbleiben vom Unterricht. Weiters finden Antoine und Belinda es schade, dass nicht mehr aus dem Unterricht herausgeholt werden konnte. Letztere fragte sich sogar, welchen Sinn dieser überhaupt für sie hatte.

Dennoch schienen manche Befragte diese Langeweile in Kauf zu nehmen, da der Besuch des Französisch-Anfängerunterrichts als einfacherer Weg wahrgenommen wurde, als das Erlernen einer anderen Fremdsprache. So zum Beispiel Fiona, die sich absichtlich beim Unterricht zurücknahm und nur dann antwortete, wenn sie gefragt wurde und nichts besser hätte lernen wollen (vgl. Absatz 71-74). Auch Christoph wählte den Französischunterricht, um sich Arbeit zu ersparen. Er hätte unter Umständen gerne ein bisschen mehr das Schreiben geübt, doch ist er im Nachhinein mit dem damaligen Unterricht allgemein zufrieden und erzählt, dass er grundsätzlich kein wirkliches Bedürfnis verspürte seine Sprachkenntnisse zu verbessern.

Peut-être un petit peu plus l'écriture, quoi que je dois dire qu'on a fait assez de textes, donc je pense que c'était bien comme ça. Il fallait pas que ce soit plus non plus, parce que sinon, j'aurais eu aussi moins de temps pour les autres choses (...). Je pense que c'était bien comme c'était. Je pense aussi que notre prof à l'école s'est aussi donné quand même de la peine à nous apprendre quelque chose, hein? (...) Je trouve qu'il [le professeur] avait compris très

rapidement que je m'en foutais un peu (rit). Mais (...) aux autres, je crois qu'il essayait quand même d'apprendre quelque chose. (Christoph, Absatz 194-196)

Ähnlich verhält es sich bei Gabriel, der auch keinen eigenen Antrieb verspürte, seine Sprachfertigkeiten in Französisch zu vertiefen und daher das Angebot, freiwillig Zusatzübungen zu lösen, nicht annahm (vgl. Absatz 154).

6.5.2. Das Interesse der Lehrpersonen für die Bedürfnisse der HSL

Hinsichtlich des Interesses, welches die Lehrpersonen den Bedürfnissen der HSL entgegenbrachten, berichteten die meisten Lernenden, nicht wirklich beachtet worden zu sein bzw. keine differenzierten Aufgaben erhalten zu haben.

Non, elle [la professeur] s'est pas vraiment intéressée à mes besoins, parce qu'elle avait toujours dit ,Comme tu parles déjà le français, tu peux aider les autres'. (Antoine, Absatz 173)

Sie [die Lehrerin] hat mich halt eher als Luft behandelt im Unterricht. (Belinda, Absatz 184)

Chez moi, il [le professeur] disait ,Der weiß eh schon alles' ce qui était pas toujours le cas. Je savais en théorie, mais l'écriture, mais bon, je faisais attention quand même de m'appliquer en ce qui concerne un peu l'écriture à l'école. (Christoph, Absatz 196)

Oui, alors, elle [la professeur] a rien fait pour moi. Du coup, [...] je m'ennuyais en cours, je faisais rien. C'est tout. (Diana, Absatz 306)

[Ich] weiß es nicht, einfach wie jeder andere auch, also [ich habe] keine speziellen Aufgaben oder spezielle Texte [bekommen]. (Fiona, Absatz 56)

Drei Teilnehmer_innen wurden sogar von den Lehrpersonen explizit darauf hingewiesen, die anderen Lernenden im Unterricht möglichst nicht zu stören:

Mon rôle c'était plutôt, comme elle le disait, de ne pas déranger le cours en demandant trop de questions parce que c'était trop compliqué pour les autres élèves dans le cours. (Antoine, Absatz 175)

Et je sais que parfois le prof me grondait aussi, parce qu'il disait que je gênais un petit peu le cours, parce que bon, de temps en temps je m'ennuyais, (Christoph, Absatz 202)

J'avais une prof de français qui m'interdisait de parler, parce que je parlais trop vite. J'avais pas le droit de lire, parce que je parlais trop vite. Que quand on était stressé ou qu'on avait plus de temps ,Aller vite, lis le texte, voilà' et sinon, non, pas du tout. Elle m'a plutôt exclue, parce qu'elle a dit ,C'est pas juste, moi je sais parler la langue, il faut laisser parler les autres'. (Emilie, Absatz 175)

In allen drei Fällen, sollten die HSL die Mitschüler_innen nicht durch schwierige Fragen, erhöhtes Sprechtempo oder mögliche Ablenkungen stören. Der mündliche Sprechvorteil der HSL wurde von einer Lehrkraft sogar als „unfair“ gegenüber den anderen Lernenden angesehen. Zwei weiteren Interviewpartnern wurde von den Lehrpersonen ein kompetentes (mündliches) Sprachniveau zugeschrieben, weswegen diese nicht individuell gefördert wurden. Stattdessen sollte Antoine zum Beispiel seine Mitschüler_innen bei Übungen unterstützen (vgl. Antoine, Absatz 173 und Christoph, Absatz 196). Auch bei Belinda zeichnet sich in Bezug auf die Fehlerkorrektur ein ähnliches Bild ab.

Weil [die Lehrerin] wusste ja ‚Sie kann’s eh‘, aber man konnte halt auch nicht, sicher hatte ich auch Fehler, aber ich konnte sie nicht vorzeigen, dass [die Lehrerin] sie korrigiert, weder beim Lesen noch beim Schreiben, eigentlich. Das fand ich ein bisschen Schade. (Belinda, Absatz 182)

Auch an dieser Stelle zeigt sich wieder, dass die HSL von der Lehrperson als ausreichend kompetent angesehen werden und daher keiner näheren Aufmerksamkeit bedürfen. Laut Belindas Aussagen wurden ihre schriftbezogenen Erzeugnisse kaum bzw. nicht korrigiert (vgl. Belinda, Absatz 182). Besonders interessant ist in dieser Hinsicht eine Aussage von Diana, die ihre Hausübungen teilweise von der Mutter schreiben ließ, sich also nicht persönlich mit den Schreibaufträgen auseinandersetzte.

Des fois, j’avais pas envie de faire mes devoirs, du coup je donnais mes devoirs de français à ma mère [et] elle écrivait mes devoirs (rit). [...] Et comme elle [la professeur] trouvait pas de faute et ça l’énervait de pas trouver de fautes... Du coup, elle cherchait un mot qui lui plaisait pas trop et elle le remplaçait par un autre, juste pour trouver une faute (rit). (Diana, Absatz 318)

Auf der anderen Seite schien die Lehrperson nach Fehlern in der Hausübung zu suchen, da ein fehlerfreier Text möglicherweise nicht zur Erwartungshaltung der Lehrerin passt. Es könnte durchaus sein, dass die Lehrkraft vermutet, dass die Mutter die Hausübung macht oder zeigen möchte, dass sie sich mit dem Text auseinandergesetzt hat. Ob dieses Verhalten mit der Sprachkompetenz (siehe Kapitel 6.5.3.) oder mit einer Art Machtkampf mit der HSL entspringt ist aus dem Zitat nicht herauszulesen. Jedenfalls scheint die Hausübung bei der HSL ihr Ziel zu verfehlen, da diese nichts dabei lernt.

Einzig Gabriel erzählt von einer engagierten Lehrperson, die ihn auffordert am Unterricht teilzunehmen und sich zu integrieren. Überdies bietet die Lehrerin Gabriel zusätzliche Aufgaben auf freiwilliger Basis an, um die eigenen Schreibfertigkeiten weiterzuentwickeln. Diese werden von Gabriel in der Schulzeit jedoch nicht wahrgenommen, was er im Nachhinein bereut (vgl. Gabriel, Absatz 152). Bei Unsicherheiten wendet er sich dennoch an die Lehrerin, zu der er ein gutes Verhältnis pflegt. Ein weiterer Aspekt ist die Korrektur schriftlicher Produktionen, wo die beiden Französisch-Lehrerinnen, die Gabriel im Laufe seiner Schulzeit hatte, interessante Aussagen tätigen.

In der Schule war es meistens so, also ich hatte zwei verschiedene [Lehrerinnen]. Die erste hat gemeint, sie braucht für meinen Text doppelt so lang, wie für alle anderen Texte, weil sie entziffern muss, was das jetzt heißt. Ich mein’, der Satz ergibt einen Sinn, aber du musst herausfinden, wie ich dieses Wort auf meine eigene Art und Weise geschrieben hab’ [...]. Und meine zweite Lehrerin, die hat auch gesagt, sie braucht doppelt so lang und braucht, wenn sie meine Texte liest, eine Flasche Wein dazu (lacht). (Gabriel, Absatz 164)

Beide Lehrerinnen äußern sich zu den schriftlichen Textproduktionen Gabriels und geben zu verstehen, dass die Korrektur seiner Texte einen Mehraufwand für sie darstellt. Auch wenn die Aussage mit der Flasche Wein scheinbar lustig gemeint ist, schwingt doch die implizite

Kritik mit, dass die Texte aufgrund der (orthografischen) Fehler a) schwer zu verstehen bzw. lesen sind und b) der Lehrperson viel Energie und Nerven abverlangen. Gabriel erwähnt zudem, dass der ersten Lehrerin die Fehlersuche Spaß bereitete, während die zweite das Korrigieren seiner Texte eher anstrengend wahrnahm.

Meine zweite Lehrerin, die fand das ein wenig anstrengend, aber mit der war ich irgendwie im Endeffekt auf so einer guten, persönlichen Basis, dass sie es halt auch gemacht hat, ohne wirklich eine harte Kritik zu äußern. Also, sie hat's einfach gemacht. Ich weiß, sie hätt' Besseres zu tun gehabt. Wir haben Schmähs geführt darüber, wie ich jetzt auf irgendein Wort komm', was ich bei der letzten Übung geschrieben hab', aber böse oder angefressen war im Endeffekt keine. (Gabriel, Absatz 168)

Gabriel betont, dass keine der beiden Lehrerinnen böse auf seine Fehler war, sie ihn nicht stark kritisierten und insgesamt eine gute Beziehung hatten. Doch werden beim oben angeführten Zitat auch Aspekte des Anstrengenden und Nicht-Selbstverständlichen bei der Korrektur der Texte vermittelt. Von Fördermaßnahmen, um die Fehler zu beheben wird nicht gesprochen. Es scheint so, als ob sich der Interviewte darüber freue, nicht für seine Fehler geschimpft zu werden.

6.5.3. Zur Französischkompetenz der Lehrpersonen

Eine mögliche Ursache für das Desinteresse an HSL im Fremdsprachenunterricht könnte eine mangelnde Sprachkompetenz auf Seiten der Lehrperson darstellen. Die erschwerte Kommunikation zwischen Fiona und ihrer Lehrerin führt nämlich schließlich dazu, dass sich beide weitestgehend ignorieren.

Ich kann mich erinnern, eine Lehrerin, die war ganz speziell. Ich hab' sie sehr schlecht verstanden, weil sie, ich glaub, aus Österreich kam, aber einen sehr, sehr starken Akzent hatte, der mir nicht bekannt war und ich hab' sie schwer verstanden und da haben wir uns eher ignoriert. (Fiona, Absatz 54)

Aus dem Zitat geht jedoch nicht mit Sicherheit hervor, ob mit „Akzent“ eine unverständliche bzw. „schlechte“ Aussprache des Französischen gemeint ist oder eine der Teilnehmerin unbekannte Varietät des Französischen. Betrachtet man jedoch den Kontext der Äußerung, ist die erste Annahme wahrscheinlicher. Antoine geht in seinen Ausführungen einen Schritt weiter, indem er anmerkt, dass seine Lehrerin selbst Schwierigkeiten beim Sprechen und Verstehen des Französischen hatte und er daher kaum etwas bei ihr gelernt habe.

J'avais une prof qui était pas vraiment [...] expert[e] en français et qui avait elle même du mal à parler et à comprendre le français. Alors, j'ai pas vraiment appris beaucoup de choses avec elle. (Antoine, Absatz 165)

6.5.4. Das Verhältnis zwischen HSL und FSL

Einige Interviewpartner_innen erinnern sich daran, den Mitschüler_innen im Französischunterricht geholfen zu haben. Dies geschah je nach Kontext freiwillig oder nach Anweisung der Lehrperson. Antoine bereitete zum Beispiel das Erklären von Inhalten Spaß,

weil er sich dabei überlegen musste, wie er einen Sachverhalt erklären sollte, ohne zu viele Fehler dabei zu machen. Dennoch merkt er an, dass es nicht primär das war, was er im Französischunterricht lernen wollte.

Il fallait aussi [...] savoir comment expliquer ce thème à un autre élève qui parle pas tellement bien le français, sans que moi je fasse trop de fautes, alors, fallait aussi que j'apprenne un petit peu, mais c'était pas [...] ce que je voulais apprendre avec la prof. (Antoine, Absatz 173)

Belinda, Christoph und Diana erinnern sich auch noch daran, von Mitschüler_innen zur richtigen Rechtschreibung und sonstigen Schwierigkeiten befragt worden zu sein und ihnen sporadisch bei Hausübungen geholfen zu haben (vgl. Belinda, Absatz 156; Christoph, Absatz 231-215; Diana, Absatz 312).

Auf universitärer Ebene berichtet Emilie, dass sie zwar grundsätzlich ein gutes Verhältnis zu den FSL hatte. Dennoch verspürte sie manchmal ein gewisses Unbehagen seitens ihrer Kolleg_innen, wenn sie sich zu mündlichen Beiträgen meldete.

Sauf que des fois, [...] surtout quand je parlais, après tu sentais [...] quand même qu'ils trouvaient ça pas trop cool ,Il y a des gens bilingues qui se facilitent la vie' et puis, je crois qu'il y a quand même ce sentiment, ouais, je sais pas. [...] Et puis, oui, à l'écrit honnêtement j'ai dû apprendre comme chaque autre étudiant. [...] Pour moi l'écriture c'était vraiment l'apprentissage presque d'une nouvelle langue. (Emilie, Absatz 163-165)

Aus dem Zitat geht hervor, dass die Teilnehmerin nicht genau in Worte fassen kann, was ihre Kolleg_innen tatsächlich dachten oder fühlten. Trotzdem schien die beschriebene Situation sowohl für die FSL als auch Emilie unangenehm zu sein. Letztere betont, dass sie besonders im schriftlichen Bereich genauso (viel) lernen musste wie ihre Kolleg_innen. Ähnlich verhält es sich bei Christoph, der vor allem beim Schreiben auf der Universität aufpasste, um sich nicht vor anderen Studierenden zu blamieren.

Aussi à l'université après, c'est surtout l'écriture que je faisais attention, parce que c'est quand même un petit peu gênant, quand tu sais qu'en principe, tu t'es présenté, tout le monde sait que tu parles couramment, mais après tu sais pas écrire [...]. (Christoph, Absatz 196)

Christoph ist sich seiner Schwächen beim Schreiben in Französisch bewusst und schämt sich in gewisser Weise dafür. Um einer unangenehmen Situation vor anderen FSL zu entgehen, konzentriert er sich mehr auf seine Textproduktion. In Kapitel 6.7. soll näher auf das Gefühl von Scham und Konkurrenzdenken eingegangen werden.

Belinda hingegen erzählt, dass sie von Freund_innen bzw. Mitschüler_innen um ihre Sprachkenntnisse in einer weiteren Erstsprache beneidet wird: „Ich seh's selber, dass viele Freunde von mir mich [...] darum beneiden, dass ich eine Sprache kann, einfach so, und sie nicht“ (Belinda, Absatz 194). Ob der Neid anderer FSL jedoch einen Zusammenhang mit der Unterrichtssituation hat, wird von keinem/r Befragten im Interview thematisiert.

6.5.5. Gleicher Unterricht für alle?! Fehlende Differenzierung im Französischunterricht

Aus den Interviews geht hervor, dass wenn überhaupt Fördermaßnahmen angeboten werden, diese fast ausschließlich durch Zusatzaufgaben und -leistungen realisiert werden. Alternative Unterrichtssituationen, differenzierte Aufgabenstellungen und unterschiedliche Testformate erwähnen die Teilnehmer_innen nicht. Eine Teilnehmerin erzählt, Referate ausgearbeitet und dafür ein Plus erhalten zu haben:

Ich musste auch zum Beispiel für jeden Anlass Referate schreiben und ausarbeiten. [...] Und hab' eigentlich ein Plus bekommen, aber die anderen mussten nichts machen. Also eigentlich war das nur eine Extraleistung von mir, aber es wurde jetzt nicht so geschätzt [...]. (Belinda, Absatz 184)

Aus dem Zitat lässt sich ablesen, dass die Teilnehmerin sich mehr Wertschätzung seitens der Lehrperson erwartet hätte und sich den anderen Lernenden gegenüber benachteiligt fühlt. In der Tat wurden Referate scheinbar nicht während der Unterrichtseinheiten vorbereitet, sondern außerhalb des Unterrichts als zusätzliche Hausaufgabe. Im selben Absatz berichtet Belinda über die gleiche Gestaltung der schriftlichen Wiederholungen für HSL und FSL. Da sie aufgrund ihres Sprachvorteils gute Leistungen erzielt, wird sie von der Lehrperson gelobt. Dieses Lob kann Belinda jedoch nicht wirklich annehmen, da sie weiß, dass das allgemeine Niveau der Klasse zwangsläufig unter ihrem Niveau liegt und das Hervorheben ihrer Leistung daher wenig Aussagekraft für sie hat.

Bei den Grammatiktests, die wir hatten, musste [...] jeder [das] hinschreiben, was er halt konnte und da hat sie [die Lehrperson] meine Arbeit natürlich hervorgehoben, hat gesagt, dass es gut war, aber das Niveau war halt trotzdem so schlecht, [...] ich weiß nicht, deshalb war es ihr eigentlich egal. (Belinda, Absatz 184)

Auch bei Lese- und Hörtexten wird keine Differenzierung für die HSL vorgenommen (vgl. Diana, Absatz 192 und 308). Ein weiterer Teilnehmer erwähnt sogar, dass die Lehrperson weder für die FSL noch für die HSL komplexere Lesetexte anbieten wollte (vgl. Antoine, Absatz 182). Tatsächlich haben alle Teilnehmer_innen Wünsche in Bezug auf das Lesen und Schreiben in Französisch formuliert, auch jene, die den Französischunterricht als einfachen Weg gewählt hatten.

6.6. Wünsche zur Förderung des Lesens und Schreibens in Französisch

6.6.1. Lernstand und Interessen erheben

Für Belinda sollte vor spezifischen Fördermaßnahmen der Lernstand der HSL erhoben werden (vgl. Absatz 188). Weiters ist für viele Befragte die Selbstbestimmung im Lernprozess wichtig. Dazu gehören Auswahlmöglichkeiten bei Themen und Aufgaben sowie die Beachtung ihrer individuellen Interessen seitens der Lehrperson.

Peut-être aussi déjà de leur demander quels sont les sujets qui les intéressent [...] ? Parce que logiquement on apprend toujours le mieux [...] quand on est intéressé, hein ? Donc peut-être aussi, [...] quand il y a un sujet qui est plutôt intéressant, quand ça va dans une direction où ça peut intéresser quelqu'un, automatiquement [...] on est plus attentif. (Christoph, Absatz 219)

Christoph spricht in diesem Zusammenhang die erhöhte Aufmerksamkeit von Lernenden an, wenn sie sich mit Inhalten auseinandersetzen, die sie interessieren. Auch bei Antoine (vgl. Absatz 183), Emilie (vgl. Absatz 185) und Fiona stehen beim Lesen die Orientierung an persönlichen Interessen sowie das eigenständige Aussuchen von Büchern im Vordergrund.

Ich glaube, Lesen ist etwas sehr Persönliches und jeder hat seine Lieblingsgeschichten oder Genres oder in Wirklichkeit auch bei einem Computerspiel, da liest man ja zwangsläufig Indikationen oder was auch immer. [...] Also eher dieser spielerische Zugang, wenn es wirklich nicht darum geht, Literatur zu vermitteln, sondern einfach nur die Freude am Lesen und Schreiben und dann kommt das eh von alleine. (Fiona, Absatz 314)

Dabei wird unter anderem das Computerspiel als Lesesituation genannt, welches sonst nur bei einem weiteren Teilnehmer (vgl. Antoine 132) genannt wird. Neben Büchern stellen daher für Fiona auch Computerspiele eine Möglichkeit dar, sich mit Schriftsprache auseinanderzusetzen. Außerdem spricht sie von einem spielerischen Zugang, bei dem es nicht um explizite Vermittlung von Inhalten geht, sondern um die Steigerung der Lesemotivation durch die eigene Buchwahl. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass nicht alle Lernenden gerne Romane lesen. Für manche ist das Lesen von Sachtexten in Magazinen, Zeitschriften oder auch aus Büchern mit mehr Gratifikation verbunden, wie dies bei Gabriel der Fall ist. Ihn habe die Schullektüre nicht angesprochen, viel mehr interessieren ihn aktuelle Texte zur Technologie. Als Problem sieht Gabriel dabei die veralteten Materialien, die den Lernenden zum Lesen angeboten werden (vgl. Gabriel, Absatz 68). Für Emilie stellen auch Comics eine gute Einstiegsmöglichkeit dar, um die Lesemotivation und –kompetenz zu steigern. Dafür schlägt sie auch schon konkrete Aufgaben vor, bei denen die HSL zur Anschlusskommunikation aufgefordert werden oder eine Figurenbeschreibung schriftlich festhalten sollen.

Il faudrait leur (les élèves de langue d'héritage) donner [...] des auteurs qui leurs conviennent ou [...] même la bande dessinée. [...] Les autres ils font un exercice de je sais pas trop quoi, tu leur passes une bande dessinée, il y en a aussi pour adulte, et puis tu leur dis 'Lisez et après racontez nous l'histoire' ou bien, genre *Astérix*, définir un des personnages ou comme ça. [...] Et naturellement après des B.D. tu vas aux romans et comme ça tu augmentes le niveau. (Emilie, Absatz 185)

6.6.2. Authentische Ganzschriften

Hinsichtlich der Lesemenge berichtet nur eine Teilnehmerin davon, viel im Französischunterricht gelesen und dabei neues Vokabular gelernt zu haben (vgl. Belinda, Absatz 50).

Bei den meisten anderen Teilnehmer_innen wurde die Lesemenge als unzureichend bzw. zu einfach angesehen. Antoine erinnert sich daran, in vier Jahren Französischunterricht lediglich zwei (kurze) Ganzschriften gelesen zu haben: *Un sac de billes* und *Le petit Prince* (vgl. Absatz 165). Emilie kritisiert sogar die fehlende Auseinandersetzung mit Literatur im Französischunterricht. Im Kurs lasen sie

toujours des versions comprimées et raccourcies. Et ça, je trouve... il y a des romans qui sont vraiment facile à lire. On a qu'à lire un roman entier, facile, au lieu de Ionesco 'Les Rhinocéros' comme ça, en trois pages... Oui, ça je trouve, c'est un peu dommage, parce qu'on apprend quand même à travers la littérature [...] et puis, même les articles qu'on a lus n'étaient pas entiers. [...] C'était trop difficile 'on enlève ça', au lieu de prendre un article qui a le même niveau que nous, ils nous donnent je ne sais pas trop quoi pour, je sais pas, avec quel but ou quel intérêt. (Emilie, Absatz 181)

Aus dem Zitat lässt sich der Wunsch nach authentischen Ganztexten ablesen, die nicht vorab didaktisiert wurden oder lediglich eine gekürzte Version der Originale darstellen. Bei der Interviewpartnerin schwingt auch die Angst der Überforderung seitens der Lehrperson implizit mit.

Fiona erzählt, dass sie auf der Universität Französischkurse belegt hat, um anders als in der Schule, den Umgang mit schriftlichen Texten zu üben.

Da war's für mich interessant dann französischsprachige Bücher zu lesen und auch drüber schreiben zu müssen. Das wird dann auch wieder korrigiert, also es ging einfach nur um's ein bisschen weiterverfolgen. (Fiona, Absatz 50)

Das integrative Lesen und Schreiben auf der Universität sowie das Korrigieren ihrer schriftlichen Produktionen nimmt Fiona als durchaus positiv wahr. Die Herausforderung der universitären Sprachkurse steht im Kontrast zum schulischen Fremdsprachenunterricht, in dem Fiona von ihrer Lehrerin meistens ignoriert wurde. Für bilinguale Schüler_innen erachtet sie das gezielte Arbeiten mit genuin mischsprachigen Texten als förderlich und motivierend, da diese eher der Lebenswirklichkeit der Lernenden entsprechen.

Da ist vielleicht auch das Schöne, dass man mischen kann. Mischen im Sinne von **gezielt** beide Sprachen in einem Text einsetzen, nicht so wie es heute ist zu sagen 'Ok, man hat den Französischunterricht und man hat den **Deutschunterricht**', sondern gezielt Texte entweder zu lesen, die schon zweisprachig geschrieben sind oder zu schreiben und zu erfinden, wo es um jemanden geht, [...] der dann nach Frankreich fährt und was der dort erlebt und dann, wenn man halt dann die Leute auf Französisch trifft, dass man auch Französisch spricht und einfach so im Text schon beide, je nach Konsens, wie es halt auch im wirklichen Leben ist, beide Sprachen verwendet. (Fiona, Absatz 320)

Dabei spricht sie nicht nur das Lesen, sondern auch das Schreiben gemischtsprachiger Texte an. Die Authentizität ist also auch bei Fiona wichtig, allerdings auf eine andere Art und Weise als bei Emilie, die sich primär auf Höhenkammliteratur und Zeitungsartikel bezieht. Fiona wendet sich von Sprachgrenzen ab und plädiert eher dafür, diese aufzubrechen oder sogar

produktiv im Unterricht zu mischen. Solche Aktivitäten bezeichnet Fiona als lustig und nett für bilinguale Schüler_innen.

6.6.3. Zur Fehlerkorrektur und dem Umgang mit Fehlern

Die Korrekturen werden im schulischen Kontext durchgehend mehr oder weniger negativ bzw. als nicht existent beschrieben. Die Lernenden wünschen sich mehr Aufmerksamkeit sowie mehr Fehlerkorrekturen, wie Belinda berichtet:

Ich hätte gern' gehabt, dass sie [die Lehrperson] meine Fehler auch korrigiert, dass sie mir sagt, wie es noch besser sein könnte, damit ich dann, es klingt jetzt ein bisschen sehr selbstbezogen, aber damit ich dann vielleicht auf einem noch besseren Niveau bin, dass ich halt mehr gefördert werde sozusagen. (Belinda, Absatz 186)

Auch an dieser Stelle zeigt sich wieder, dass es sich für die Lernende egoistisch anfühlt, von der Lehrperson Korrekturen zu erwarten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Korrektur von HSL von den selbigen Lernenden als nicht selbstverständlich wahrgenommen wird. Ähnlich wie bei Gabriel (siehe oben) wird implizit vermittelt, dass die Fehlerkorrektur bei HSL im Fremdsprachenunterricht nicht zu den Aufgaben der Lehrkraft gehören. Im Allgemeinen wünscht sich Antoine jedoch mit allen Lernenden einen konstruktiven Umgang mit Fehlern.

Et dire aux élèves que c'est pas grave de faire des fautes, que c'est important de faire des fautes, parce que seulement quand ils font des fautes, ils vont apprendre quelque chose [...]. (Antoine, Absatz 177)

6.6.4. Anspruchsvolle Texte schreiben

Sehr allgemein wünscht sich Diana für HSL spezielle Aufgaben sowie andere Hausaufgaben als die FSL, da diese nicht über dasselbe Sprachniveau verfügen. Konkret nennt sie allerdings keine möglichen Lernszenarien (vgl. Diana, Absatz 302). Nicht so bei Antoine, der genau beschreibt, welches Setting er sich mit HSL wünschen würde:

Je ferais des groupes, si j'en ai plusieurs des franco-autrichiens, je ferais des groupes où j'en ai toujours un franco-autrichiens avec d'autres élèves qui sont seulement autrichiens ou d'autres nationalités pour faire des groupes de travail, comme écrire un texte un peu plus compliqué, où tout le monde doit [...] faire des recherches pour savoir comment écrire ce texte. Pour tout ce qui est vocabulaire ou grammaire, comment on écrit ça et je trouve que c'est plus rigolo de développer [ses] capacité[s] dans une langue quand on est dans un groupe et surtout, [il] faut aussi [...] que [ce soit] un environnement protégé [...]. (Antoine, Absatz 177)

Er spricht von heterogenen Gruppen, in denen jeweils HSL und FSL zusammen einen komplexeren Text produzieren sollen. Alle Beteiligten sind dabei aufgefordert Recherchen durchzuführen sowie sich mit der notwendigen Grammatik und dem Wortschatz auseinanderzusetzen. Antoine würde HSL mehr in den Unterricht einbeziehen, weil das Lernen in Kleingruppen seiner Meinung nach mehr Spaß bereitet. Zum Schluss betont er noch die Wichtigkeit eines geschützten Rahmens, um sich sprachlich entfalten zu können. Neben

den Sozialformen spricht Antoine zusätzlich auch die zu behandelnden Textsorten an. Seiner Meinung nach wäre eine Orientierung am Lehrplan des muttersprachlichen Unterrichts bzw. der (achtjährigen) ersten lebenden Fremdsprache förderlich, um komplexere schriftliche Produktionen zu ermöglichen.

En fait, j'aurais plutôt aimé de *skipper* tout ce qui était des textes comme lettre ou mail pour vraiment s'y mettre à des textes [...] plus complexes à structurer comme l'essay, mais on a seulement fait [ça] [...] en huitième. Et je trouve que c'était un peu trop tard de le faire. (Antoine, Absatz 169)

Als Beispiel nennt Antoine den im Englischunterricht weit verbreiteten Essay anstelle von E-Mails oder Briefen, die seines Erachtens leichter zu strukturieren sind.

6.6.5. Förderung des Kontakts mit französischsprachigen Personen

Einen weiteren Vorschlag bringt Emilie vor, die davon ausgeht, dass das Schreiben von Texten ohne Kontextualisierung von den HSL als Strafe wahrgenommen werden könnte. Aus diesem Grund favorisiert sie eher schriftliche sowie auch mündliche Kontaktmöglichkeiten mit frankophonen Personen (im Ausland), um die Lernenden zu stimulieren.

Probablement instaurer une correspondance avec des francophones via Skype [...], par Mail. Parce que quand même c'est aussi leur culture et comme ça, ils pourront s'échanger et parler. Je pense que ça c'est une bonne façon de stimuler les étudiants, parce que sinon, si tu leur dis 'Écrivez un texte' pour eux ça serait plus une punition. (Emilie, Absatz 185)

6.7. Französischlernen im Erwachsenenalter

Dieses Unterkapitel ist der Annäherung an die französische Schriftsprache im Erwachsenenalter gewidmet. Darunter ist zu verstehen, dass die Teilnehmer_innen sich im Rahmen außerschulischer Französischkurse mit der Sprache weiterhin auseinandersetzen.

Interessanterweise haben fast alle Teilnehmer_innen auf irgendeine Art und Weise versucht, Französisch weiter zu lernen. Die Gründe pendeln dabei wieder zwischen dem Wunsch nach Einfachheit und dem Wunsch nach sprachlicher Kompetenzerweiterung. Außerdem lässt sich studien- und interessenbedingt ein Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Interviewten feststellen. Insgesamt wurden drei verschiedene Typen herausgearbeitet: die Interessierten, die an Einfachheit Interessierten und die Entmutigten.

Der „entmutigte“ Typ weiß über seine Defizite Bescheid und stuft sich selbst auf einem mittleren Sprachniveau ein. Die Herkunftssprache wurde in der Schule aus Gründen der Einfachheit (Lern- und Zeitersparnis) gewählt, zusätzliche Förderangebote von den Lehrpersonen abgelehnt (vgl. Gabriel, Absatz 138). So besteht für Gabriel zum Zeitpunkt des Interviews kein Wunsch nach weiteren Französischkursen nach der Schule, weil er über wenig authentische (schriftliche) Verwendungskontexte des Französischen verfügt. Auch wenn er es im Nachhinein ein bisschen bereut, wenig vom Französischunterricht

mitgenommen zu haben, sieht er trotzdem mangels Kommunikationspartner_innen keinen Sinn im Vertiefen der Herkunftssprache (vgl. Gabriel, Absatz 156-158). Stattdessen erlernt Gabriel in seinem Studium nun Kroatisch. Weiters ist für das mangelnde Interesse an Französisch das (außerschulische) negative Feedback zu berücksichtigen, welches Gabriel bei schriftlichen Produktionen in Französisch z.B. von seiner Mutter bekommt. Diese kriegt laut eigener Aussagen „die Krise, wenn sie [seine] Texte liest“ (Gabriel, Absatz 158).

Der „einfache Weg“-Typ sucht sich den Französisch-Fremdsprachenunterricht ebenfalls aus pragmatischen bzw. pflegetechnischen Gründen aus. Dies bedeutet, dass sie sich entweder wenig Zeit- und Lernaufwand erwarten und/oder ihre Sprachkompetenzen pflegen wollen. Im Unterschied zur ersten Gruppe, sind diese HSL bestrebt auch etwas vom Kurs mitzunehmen und haben nach der Schule auch in tertiären Bildungseinrichtungen die Herkunftssprache weitergelernt. So haben sowohl Antoine als auch Christoph den Kurs „Wirtschaftskommunikation Französisch 1“ an der Wirtschaftsuniversität belegt. Beide berichten davon, dass der Kurs leicht zu bewältigen gewesen sei. Auch wenn die primäre Motivation das Besuchen eines vergleichsweise einfachen Kurses auf der Universität war, äußern sich die beiden Teilnehmer in unterschiedlicher Weise zum Französischkurs. Christoph erhoffte sich vom Französischkurs eine Zeitersparnis durch den verringerten Lern- und Arbeitsaufwand. Dadurch sollte mehr Zeit für zeitintensivere und herausfordernde Kurse bestehen. Antoine hingegen hätte gerne auch einen weiteren Französischkurs besucht, um sein Wissen zu vertiefen.

Anders als bei den Teilnehmern haben von den vier weiblichen Befragten drei Französischkurse auf dem Institut für Romanistik der Universität Wien besucht. Die vierte Teilnehmerin, Belinda, spielte zum Zeitpunkt des Interviews mit dem Gedanken ein Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Französisch und Englisch zu inskribieren, weil sie den Wunsch hegt, ihr Wissen weiterzugeben und selbst zu vertiefen. Aus diesem Grund versucht sie ihre expliziten Französischkenntnisse aufzufrischen und fasst ihre Französisch-Schulunterlagen zusammen. Weiters hat sie ihren ehemaligen Französischlehrer gefragt, ob sie theoretisch bei der Delf-Prüfungsvorbereitung mitmachen dürfe. Dieses Interesse an der Herkunftssprache äußert sich bei Belinda im Zusammentragen und Wiederholen alter Unterrichtsunterlagen. Nach der Interviewsituation stellt sich jedoch heraus, dass Belinda die Idee des Lehramtsstudiums verwirft. Der Wunsch nach Sprachpflege wird nicht durch den Besuch eines Sprachkurses in einer tertiären Bildungseinrichtung erfüllt. In diesem Zusammenhang ist Fiona einen Schritt weitergegangen, da sie ein Französisch-Studium zusätzlich zu ihrem Hauptstudium inskribierte, um zwei Semester lang einen Französischkurs

besuchen zu können. Sie verfolgte dabei primär das Ziel ihre Französischkenntnisse aufzufrischen und im Kontakt mit der Sprache zu bleiben. Beide Teilnehmerinnen werden zum Typ II gezählt, da sie sich zwar für Sprachpflege interessieren, diese allerdings nicht durchziehen (Belinda) bzw. nach kurzer Zeit aufgeben (Fiona).

Der „interessierte“ Typ ist schließlich daran interessiert über die Sprachpflege hinauszugehen und die Sprachkenntnisse tatsächlich zu verbessern. Zu diesem Typen zählen die beiden Teilnehmerinnen Diana und Emilie, die sich jedoch hinsichtlich ihrer Studienwahl unterscheiden. Erstere wählte das Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern Französisch und Geschichte, weil ihre Mutter ein ausschließliches Geschichtsstudium nicht akzeptierte. Diana erzählt, dass sie von sich aus zuerst nicht das Bedürfnis verspürte, Französisch zu studieren bzw. weiter zu lernen. Dennoch mag sie Sprachen und Unterrichten grundsätzlich, was sie u.a. auch dazu bewegte eine einjährige Sprachassistentin in Frankreich zu absolvieren. Emilie hat das Französischstudium frei gewählt und studiert zum Zeitpunkt des Interviews im Master. Obwohl sie in der Schulzeit nicht das Bedürfnis verspürte, ihre Französischkenntnisse zu verbessern, da ihre mündliche Interaktionskompetenzen ausreichten, fand bei Studienbeginn ein großer Wandel statt, den sie folgendermaßen beschreibt:

Au début je me suis dit 'D'accord, je sais parler, ça suffit, on s'en fiche complètement de l'écriture' ce qui m'a posé des problèmes après à l'université, parce qu'en fait j'avais de super bonnes notes toujours à l'oral et à l'écrit ils m'ont toujours dit 'C'est une catastrophe' (rit). Et puis après, il y a trois ans à peu près il y avait un déclic et depuis, j'ai approfondi ma grammaire et puis [...] rechercher des synonymes et puis la formulation aussi. Maintenant mes phrases en français, elles doivent être parfaites parce que sinon c'est désagréable pour moi. C'était il y a trois ans à peu près. Mais auparavant ça m'était complètement égal. (Emilie, Absatz 151)

Die Teilnehmerin stellt fest, dass ihre rezeptiven und produktiven Fertigkeiten stark divergieren und sie im schriftsprachlichen Bereich erhebliche Schwierigkeiten hat. Ein weiterer Auslöser, sich mit der Sprache auseinanderzusetzen, ist die verspürte Konkurrenz mit anderen Fremdsprachenlernenden, die im Laufe des Studiums bessere Noten erzielen als Emilie.

J'ai vu que les autres me dépassaient et puis, après il y avait la concurrence comme ça et après je crois que je me suis rendue compte que si je veux vraiment maîtriser le français, il faut être capable d'écrire correctement. [...] Et puis après, au bout d'un moment les autres à l'écrit ils avaient pas au niveau du style ou de la fluidité, mais au niveau grammaire et orthographe un meilleur niveau que moi et puis pour moi, je trouvais ça presque gênant pour moi, parce que [...] en fait j'ai plus de facilité et j'arrive pas à avoir le niveau demandé ou j'ai un niveau inférieur aux autres, qui, eux, ont du commencé une langue [à partir] de zéro. (Emilie, Absatz 157-159)

Neben das Gefühl von Konkurrenz tritt auch die Scham hinzu, die Sprache nicht so gut zu beherrschen wie andere Fremdsprachenlernende, die Französisch systematisch von Anfang an lernen mussten. Für Emilie stellt diese Angst vor Beschämung eine positive Stimulation dar,

die sie dazu bringt, sich verstärkt mit Grammatik und Orthografie auseinanderzusetzen. Obwohl Christoph eine ähnliche Scham verspürt, wird dieser nicht wesentlich darin bestärkt, sich mit der französischen Schriftsprache auseinanderzusetzen (vgl. Christoph, Absatz 196). Sieht man sich nun die Aussagen aus Kapitel 6.5.3. und jene in diesem Kapitel an, wird ersichtlich, dass Scham implizit eine Rolle spielen könnte, weswegen im Diskussionsteil (Kapitel 7) näher darauf eingegangen wird.

7. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des empirischen Teils mit der theoretischen Fachliteratur verbunden, um die zentrale Fragestellung anhand der zusätzlichen Unterfragen zu beantworten:

1. Wie lief der Lese- und Schreibsozialisationsprozess in Kindheit und Jugend ab?
2. Welche Erfahrungen haben die Teilnehmer_innen im Fremdsprachenunterricht Französisch gemacht?
3. Welche Fördermöglichkeiten französischer Literalität könnten im Fremdsprachenunterricht Französisch umgesetzt werden?
4. Wie gestaltet sich das aktuelle Lese- und Schreibverhalten in Französisch und Deutsch?

Da es sich um eine qualitative Forschungsarbeit handelt, kann kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Ergebnisse erhoben werden. Dennoch wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus den Interviews analysiert, um Tendenzen aufzuzeigen. Bei den im Ergebnisteil vorgestellten Kategorien kann die Vorstellung entstehen, dass die Schulerfahrungen von der restlichen Lese- und Schreibsozialisation abgekoppelt seien. Tatsächlich können zum Beispiel der familiäre Zugang zu Multiliteralität sowie das aktuelle Lese-/Schreibverhalten für didaktische Ideen im Fremdsprachenunterricht Französisch hilfreich sein. Es ist daher notwendig eine Vernetzung der Ergebnisse auf einer Meta-Ebene zu erreichen, um interessante Erkenntnisse für die Praxis zu gewinnen. So unterteilt sich dieser Diskussionsteil in acht Punkte, die unten angeführt sind. In runden Klammern steht, welche Forschungsfrage jeweils (hauptsächlich) beantwortet wird:

1. Vom Spracherwerb zur Sprachattrition (Frage 1)
2. Multiliterale Sozialisation: Zur Bedeutung der Familie und der Umgebungssprache (Frage 1)
3. Der Fremdsprachenunterricht mit Herkunftssprecher_innen: Erwartung vs. Realität (Frage 2 und 3)
4. Ambivalente Gefühle: Vom Wunsch nach Einfachheit und Förderung (Frage 2 und 3)
5. Weg mit Zusatzaufgaben: Alternative Unterrichtssettings für mehr Wertschätzung und Motivation (Frage 2 und 3)
6. Mögliche Verhaltensmuster zum Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten, Scham und Wettbewerb (Frage 2 und 3)

7. Weltorientiertes, multimediales, multimodales und multiliterales Lesen und Schreiben (Frage 4)
8. Schwierigkeiten beim Schreiben auf Französisch (Frage 4)

1. Vom Spracherwerb zur Sprachattrition

Die untersuchte Zielgruppe sind mehrsprachige Jungerwachsene, die in Österreich mehrheitlich nach dem „1 Person – 1 Sprache“ – Prinzip bzw. „mischsprachig“ aufgewachsen sind (vgl. Romaine, 1995). Die Familiensprache ist bei den meisten Befragten Deutsch, die auch gleichzeitig die Umgebungssprache darstellt. Alle Lebensbereiche sind von der deutschen Sprache durchdrungen (Makroebene), vom familiären bis zum beruflichen Kontext. Die zweite Erstsprache Französisch wird funktional eher in der Familie (auf Mikroebene) und auf Reisen in frankophonen Ländern verwendet (vgl. Hornberger, 2000: 99). Im Vergleich zur französischen Sprache, die von den Interviewpartner_innen in erster Linie mündlich verwendet wird, dient die deutsche Sprache auch verstärkt schriftbezogenen Aktivitäten (z.B. dem Verfassen von Emails oder Seminararbeiten) (vgl. Lüdi und Py, 1984: 8 und Riehl, 2014: 75). Nachdem alle Teilnehmer_innen dieser Forschungsarbeit in Österreich aufgewachsen sind, hatten sie zum Teil nur einen limitierten sprachlichen Input in Französisch, trotz regelmäßiger Familienbesuche in den jeweiligen frankophonen Ländern. Obwohl sie in der Kindheit sowohl Deutsch als auch Französisch viel sprachen und zeitweise sogar mehr auf Französisch lasen, zeigt sich bei fast allen eine Verschiebung hin zum Deutschen im Laufe der Lese- und Schreibsozialisation, welche sich durch den umfangreicheren sprachlichen Input in der Schule und Umgebung erklären lässt (vgl. Sánchez-Muñoz, 2016: 207). Dies entspricht den Definitionen von Benmamoun (2017) und Polinsky (2008: 149), die unvollständigen Spracherwerb, Spracherosion oder Sprachwechsel als Charakteristika für *heritage speakers* (auf Deutsch mit Herkunftssprecher_innen übersetzt) ansehen. Der limitierte Zugang zur Sprecher_innengemeinschaft sowie das fortschreitende Alter sind Faktoren, die den Attritionsprozess begünstigen und zum Teil bei den Interviewpartner_innen identifiziert wurden. Eine Folge von Attrition, die man bei den Herkunftssprecher_innen beobachten kann, ist undifferenziertes Code-Switching (vgl. Montrul, 2008: 65-66).

2. Multiliterale Sozialisation: Zur Bedeutung der Familie und der Umgebungssprache

Im Rahmen der empirischen Erhebung wurde festgestellt, dass die Mutter für die Vermittlung (prä-)literaler Fertigkeiten eine zentrale Position einnimmt. Sie bestimmt im Kindesalter vordergründig die Literatur und im Zuge dessen auch die Lesesprache sowie die Sprache der Anschlusskommunikation. Generell deckt sich dabei die (Vor-)Lesesprache mit der Erstsprache der Mutter. In der Vorschule und Primarstufe unterstützen die Mütter den

französischen Lese- und Schreibsozialisationsprozess Großteils durch das Bearbeiten von Ferienheften und das gemeinsame (Vor-)Lesen von Büchern (vgl. Philipp, 2011: 20-21). Abonnements von Kinder- und Jugendzeitschriften als sprachlicher Input werden je nach Familie unterschiedlich in Anspruch genommen. Es ist jedoch eine Abo-Präferenz für französische Magazine zu erkennen, da deutschsprachige Zeitschriften von den Kindern eher direkt im Kiosk gekauft werden. Interessanterweise haben Kinder mit französischen Abonnements auch alle Ferienhefte bearbeitet, was auf aktive sprachliche Förderung der Mütter (z.T. auch der Großeltern und Väter) hindeutet. Umgekehrt haben jene Kinder, die keine französischen Ferienhefte bearbeitet und Zeitschriften nicht regelmäßig zugestellt bekommen haben, wenig familiäre Unterstützung in Französisch erhalten (vgl. Philipp, 2017b: 161). Externe Angebote zur Förderung der Herkunftssprache wurden allgemein nicht herangezogen, was sich dadurch erklären lässt, dass Wiener FLAM-Sprachkurse und hybride, digitale CNED-Fernkurse für Kinder und Jugendliche erst seit wenigen Jahren angeboten werden (vgl. Association FLAM und ADFE, 2013).

Während auf Deutsch das von Philipp (2011: 20-21) vorgestellte Lese- und Schreibsozialisationsmodell nahezu deckungsgleich verläuft, zeichnet sich bei Französisch ein unterschiedliches Bild ab. Der Zeitpunkt der expliziten Lese- und Schreibvermittlung auf Französisch verläuft entweder vor- oder nach dem deutschen Schriftspracherwerb. Außerdem ist eine Tendenz festzustellen, dass die Kinder zuerst auf Französisch lesen und in einer späteren Phase erst schreiben lernen. Ob es dabei zu Interferenzen aufgrund desselben Schriftsystems der beiden Sprachen kam, wurde nicht angesprochen, da das problemzentrierte Interview zur Beantwortung dieser Frage nicht geeignet ist (vgl. Fillmore und Valadez, 1986: 662). Bücher wurden in der Kindheit und Jugend in ähnlichem Ausmaß auf Französisch und Deutsch gelesen, wobei alle Befragten jeweils eine dominantere Lesesprache hatten. Besonders gerne wurden Comics und Fantasy-Geschichten auf Französisch gelesen, die auf Deutsch nicht erwähnt wurden. Lehrpersonen könnten dieses Interesse u.a. auch für den Unterricht nutzen und sie zur expliziten Strategievermittlung sowie zur Verbindung mit außerschulischen Lerninhalten nutzen (vgl. Philipp, 2017c: 310-312).

Mit dem Anfang der Pubertät beginnt bei einigen Teilnehmer_innen nicht nur die sogenannte Lesekrise, sondern auch eine sprachliche Verschiebung vom Französischen hin zum Deutschen, welche auch durch eine langsam fortschreitende Spracherosion erklärbar ist (vgl. Montrul, 2008: 65-66). Außerdem üben in dieser Lebensphase die Sozialisationsinstanzen Schule und Peers einen stärkeren Einfluss auf die Jugendlichen als die Familie aus. Pflichtlektüren und die Aussicht auf Anschlusskommunikation mit Freund_innen favorisieren

die Lesesprache Deutsch. Nach Bewältigung der Lesekrise zeichnet sich ab, dass die männlichen Befragten vor allem (digitale) Sach- und Fachtexte rezipieren. Die weiblichen Befragten teilen sich in zwei Gruppen auf: Während bei der sekundären literarischen Initiation die jungen Frauen wieder verstärkt beginnen literarische (Print-)Texte zu lesen, besteht auch die Möglichkeit des Weniglesens. Die dominante Sprache ist dabei mehrheitlich Deutsch. Eine Ausnahme stellen die beiden Teilnehmer_innen dar, die Französisch studieren und daher viel französischsprachige Literatur lesen (vgl. Philipp, 2011: 20-21 und 2017b: 159).

Bezüglich der lesebezogenen Anschlusskommunikation, lässt sich ein Zusammenhang zwischen der elterlichen Leseaffinität und der vom Kind bevorzugten Bezugsperson feststellen. So sprechen die Kinder, Jugendlichen, aber auch Jungerwachsenen tendenziell eher mit dem Elternteil oder den Elternteilen, die von diesen als lesefreudiger eingeschätzt werden. Inwiefern die Eltern einen Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder haben, lässt sich aufgrund der Forschungsmodalitäten allerdings nicht untersuchen (vgl. Philipp, 2011: 93).

3. Der Fremdsprachenunterricht mit Herkunftssprecher_innen: Erwartung vs. Realität

Scheinbar werden Herkunftssprecher_innen im Französischunterricht weniger als Lernende der Sprache aufgefasst, denn als potenzielle Störfaktoren oder „lebende Wörterbücher“ für Mitschüler_innen. Durch ihren mündlichen Sprachvorteil werden die Herkunftssprecher_innen von den Lehrpersonen oft besser eingeschätzt als sie tatsächlich sind, unter der falschen Vorannahme, sie könnten ohnehin schon „alles“ im Vergleich zu Anfänger_innen. Dies führt dazu, dass die HSL beginnen sich entweder selbst zu überschätzen oder durch die (zu) hohen Erwartungen ihrer Lehrer_innen und Mitschüler_innen unter Druck gesetzt werden. Für den schulischen Kontext ist eher eine Tendenz in Richtung Selbstüberschätzung oder Rückzug bemerkbar, während die HSL in universitären Sprachkursen eher den von Sánchez-Muñoz (2016: 207) beschriebenen Druck bzw. Konkurrenzkampf gegenüber anderen FSL fühlen.

Eine lernförderliche Praktik im Fremdsprachenunterricht wäre die Betonung von Kooperation und die Verminderung von Wettbewerb (vgl. Philipp, 2017c: 310-312) durch reziprokes Lernen (vgl. Carreira, 2016). Carreira (2016: 161-165) betont zudem, dass HSL nicht mit FSL verglichen werden sollten, da sich die Verwendungskontexte und Erwerbsbedingungen der Zielsprache deutlich voneinander unterscheiden. Dennoch können HSL und FSL zusammen unterrichtet werden und im Idealfall sogar voneinander bzw. miteinander lernen (vgl. Carreira, 2016: 166).

Ohne Lerndiagnose und Fördermaßnahmen, die Valdés (2005: 416) als überaus wichtig ansieht und die von den Teilnehmer_innen gewünscht werden, mündet die Unterrichtssituation mit HSL allerdings oft in einer Art „Leben und leben lassen“. Und obwohl sich die Beziehung zur Lehrperson und zu den Mitschüler_innen teilweise durchaus positiv gestaltet, wird den Herkunftssprecher_innen implizit, manchmal aber auch direkt vermittelt, dass sie sich das Leben einfach machen und im Unterricht möglichst wenig stören sollten.

Ein konkretes Beispiel stellt die Fehlerkorrektur in schriftlichen Produktionen dar, die entweder schlichtweg nicht vorhanden ist, am Maßstab der anderen FSL gemessen oder durch „witzige“ Lehrer_innenkommentare betont wird. Letztere implizieren, neben der scheinbar lustig gemeinten Aussage, einen unerwünschten Mehraufwand und übermäßige Anstrengung bei der Korrektur. Das Verbessern der schriftlichen Produktion von HSL sei demnach nicht so selbstverständlich wie die von FSL (vgl. Buholzer und Kummer Wyss, 2010: 8-9). Im Rahmen der Interviews hat sich gezeigt, dass einige Teilnehmer_innen diese Einstellungen ihrer Lehrpersonen internalisiert haben und sich wenig von diesen erwarteten (vgl. Krashen, 1998: 41 und Sánchez-Muñoz, 2016: 214-215). Anders läuft es zum Beispiel bei der hybriden Unterrichtsgestaltung der *UIUC*, bei der sich schriftbezogene Online-Aktivitäten mit intensiven Überarbeitungs- und Korrekturphasen schriftlicher Produktionen im Kontakt mit der Lehrperson und anderen Mitschüler_innen abwechseln (vgl. Giglio Henshaw, 2016: 282-283).

4. Ambivalente Gefühle: Vom Wunsch nach Einfachheit und Förderung

Warum Herkunftssprecher_innen sich für den Fremdsprachenunterricht Französisch anmelden, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Zum einen scheinen sich HSL einen Vorteil im Kurs zu erhoffen und setzen aufgrund der Einfachheit darauf, mehr Lernzeit für andere Unterrichtsfächer zu haben. Die Interviewpartner_innen lassen anklingen, dass sie gerne mehr im Französischunterricht gelernt hätten, weil ihnen ihre schriftsprachlichen Schwierigkeiten durchaus bewusst sind und sie ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich als Vorteil ansehen. Die literalen Fähigkeiten in Französisch sind ihrer Meinung nach nicht zwingend notwendig zur Bewältigung des Alltags in Österreich, helfen ihnen aber bei Vermittlungspositionen, beim Lernen anderer Sprachen und zur Aufrechterhaltung von Freundschaften bzw. familiären Beziehungen. Deswegen wollen manche gefördert werden (vgl. Sánchez-Muñoz, 205-206), sind im Sprachkurs allerdings schnell unterfordert und ergehen sich in Langeweile, weil ihnen kein angepasstes Arbeitsmaterial angeboten wird.

Interessanterweise ist es den Teilnehmer_innen durchaus ein Anliegen, die französische Sprache neben der deutschen an ihre eigenen Kinder weiterzugeben. Dabei erhoffen sie sich zum Teil Unterstützung seitens des französischsprachigen Elternteils, da sie sich ihrer Spracherosion bewusst sind (vgl. Montrul, 2008: 64-67). Der Fokus liegt vor allem auf dem Sprechen, Hören und Lesen. Da sich einige Befragte nicht sicher genug beim Schreiben fühlen, würden sie dem Nachwuchs den Besuch eines Fremdsprachenunterrichts nahelegen.

5. Weg mit Zusatzaufgaben: Alternative Unterrichtssettings für mehr Wertschätzung und Motivation

Für manche Teilnehmer_innen stellte der Fremdsprachenunterricht eine willkommene mentale Pause dar, in der sie auch nicht gefordert werden wollten. Am Beispiel mehrerer Interviewpartner_innen zeigt sich sogar, dass Zusatzaufgaben als kaum wertgeschätzte Extra-Arbeit nicht wirklich erwünscht waren. Förderung scheint bei den Schüler_innen, aber auch bei den Lehrpersonen, ausschließlich mit zusätzlichen (Haus-)Aufgaben und Referaten verbunden zu sein. Eine Alternative zum Regelunterricht schlagen daher Zurini und Nodari im *Progetto*-Förderprogramm vor, welches eine vertiefte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Texten zu einem bestimmten Thema sowie die anschließende Ausarbeitung einer Präsentation vorsieht (vgl. Zurini und Nodari, 2015: 3-4). Da im Jugendalter nicht von einer hohen Eigenmotivation zum Erlernen der Herkunftssprache ausgegangen werden kann, sollte die Lehrperson ihre HSL (aber auch FSL) dazu animieren, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, und gleichzeitig herausfordernde Aufgaben anbieten, die anspruchsvolles Denken fördern (vgl. Zurini und Nodari, 2015: 3). Durch das Präsentieren von Themen und das anschließende Feedback seitens der Lehrperson und der Mitschüler_innen wird den HSL die Wertschätzung entgegengebracht, die in der Empirie bemängelt wurden (vgl. Philipp, 2017c: 310-312).

6. Mögliche Verhaltensmuster zum Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten, Scham und Wettbewerb

Aus dem empirischen Teil lassen sich drei mögliche Szenarien für den Umgang mit den eigenen Schwierigkeiten in der Herkunftssprache nach der Schulzeit ableiten. Die erste Möglichkeit besteht darin, den verspürten Wettbewerb oder eine mögliche Beschämung vor anderen Studierenden im universitären Sprachkursen als Chance wahrzunehmen, sich mit der Sprache intensiv zu beschäftigen (vgl. Emilie, Diana). Ein Mittelweg ist die Annäherung an die Herkunftssprache über Fremdsprachenkurse, mit dem Hintergedanken, etwas Neues zu lernen und ohne allzu großen Aufwand den Kurs zu bestehen. Der Wunsch nach Französisch ist zwar gegeben, aber ohne allzu große persönliche Investition (vgl. Antoine, Belinda, Christoph, Fiona). Bei der dritten Möglichkeit geben die Herkunftssprecher_innen das

Vertiefen der Herkunftssprache auf oder lassen sich aufgrund fehlender (familiärer) Unterstützung und konstantem negativen Feedback entmutigen (vgl. Gabriel) (vgl. Philipp, 2017a: 149). Diese Internalisierung eines defizitären Diskurses über die eigenen Sprachkenntnisse, kann schließlich zur Abkehr von der Herkunftssprache führen (Sánchez-Muñoz, 2016: 214-215). Aus diesem Grund fällt dem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle zur Aufwertung des sprachlichen Selbstbewusstseins zu (vgl. Sánchez-Muñoz, 2016: 205-206). Eine Möglichkeit, die von einer Interviewpartnerin explizit benannt wurde, ist das Herstellen von Kontaktsituationen, die in der Zielsprache zu bewältigen und anschließend in Form von schriftlichen Produktionen zu verarbeiten sind. Das *Abuelos Project* ist nur eine von zahlreichen Optionen, die kulturelle und sprachbezogene Aspekte integrativ vereint und zudem zu einer Steigerung des sprachlichen Selbstwertgefühls führen kann (vgl. Fairclough, 2016: 227-228 und Philipp, 2017c: 310-312).

7. Weltorientiertes, multimediales, multimodales und multiliterales Lesen und Schreiben

Gelesen und geschrieben wird von den Teilnehmer_innen aktuell multimedial (Buch, Handy, Computer), multiliteral (auf Deutsch, Französisch und Englisch) und multimodal (z.B. bei Computerspielen), auch wenn digitale Endgeräte und die deutsche Sprache von informellen, familiären bis hin zu beruflichen und formellen Kontexten eine zentrale Position einnehmen (vgl. Kerschhofer-Puhalo, Mayer und Schreger, 2017: 148). Auch persönliche Notizen oder Tagebucheinträge werden hauptsächlich auf Deutsch geschrieben. Englisch wird des Öfteren als alternative Lesesprache für universitäre Lektüren, technische Texte, Zeitungsartikel und spannende Jugendliteratur genannt. Französisch wird hingegen vordergründig bei der schriftlichen Kommunikation mit Verwandten und Freunden eingesetzt sowie zum Lesen von Zeitungsartikeln, aktuellen Publikationen in sozialen Netzwerken und Romanen (vgl. Sūna, 2015: 483-484).

Schriftlich kommuniziert wird neben den oben genannten Aspekten auch in Computerspielen und dies sogar zum Teil auf Französisch. Während ein Teilnehmer über die positiven Effekte, bei Online-Spielen auf Französisch schreiben zu können, berichtet, erwähnt eine andere Teilnehmerin solche Spiele als schriftsprachlichen Kommunikationsanreiz. Wie das Goethe Institut (2018) für Deutsch und Simone Bregni (2018: 2-4) für Italienisch schon seit einiger Zeit an didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht arbeiten, könnten digitale Spiele auch bei HSL im Französischunterricht zuweilen eingesetzt werden und dem Vertiefen schriftsprachlicher Kenntnisse dienen.

In Hinblick auf Geschlechtsspezifika bei der Lese- und Schreibmotivation konnte bei den männlichen Befragten kein besonderer Leseanreiz durch Wettbewerbssituationen festgestellt werden. Bei den weiblichen Befragten hingegen hat sich die intrinsisch motivierte Kategorie *Involvement* nach Philipp (2017d: 320-321), d.h. die Motivation in einem Buch zu versinken, bestätigt. Bezüglich der Selbstaussagen über die Schreibmotivation waren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zu bemerken.

Von den drei Medienaneignungstypen, die Sūna (2015) im Zusammenhang mit Migration herausgearbeitet hat, lässt sich eine Tendenz hin zum weltorientierten Leseverhalten feststellen, auch wenn manche Teilnehmer_innen unter anderem Züge des ethnoorientierten Leseverhaltens aufweisen. Neben der vergleichenden Lektüre von Zeitungsartikeln zu kontroversen Themen (meist Politik) auf Französisch und Deutsch, lesen manche Teilnehmer_innen auch manchmal englischsprachige Zeitungen, um sich einen umfassenderen Überblick und einen kritischen Zugang zu verschaffen. Außerdem informieren sie sich zu den aktuellen Ereignissen und diskutieren diese auch mit anderen Personen (vgl. Sūna, 2015: 483-484). Dieses Interesse für Aktualität und die vergleichende Zugangsweise könnte auch für den Fremdsprachenunterricht produktiv genutzt werden, sei es im Rahmen des *Progetto*-Programms oder der hybriden Unterrichtsgestaltung. Auch Carreiras Vorschläge (2013: 6) zur Vokabelarbeit und der Text-zum-Selbst-Verbindung ließen sich für die Arbeit mit Zeitungsartikeln angemessen einsetzen.

8. Schwierigkeiten beim Schreiben auf Französisch

Schwierigkeiten beim Schreiben auf Französisch ergeben sich vor allem durch die als schwierig empfundene Orthografie, Konjugation und Satzstellung. Letztere wird zum Teil aus dem Deutschen übernommen. Auch das Paraphrasieren und flüssige Schreiben fällt den Befragten leichter auf Deutsch als auf Französisch (vgl. Fillmore und Valadez, 1986: 662 und Valdés, 2005: 418). Bewältigungsstrategien stellen das deutsche Vorsprechen französischer Wörter, das Befragen des französischsprachigen Elternteils sowie der Gebrauch von Online-Wörterbüchern, Online-Übersetzungsprogrammen und Suchmaschinen dar.

Während fast alle Teilnehmer_innen die Sprachen im mündlichen Bereich mischen (vgl. Deprez, 1995: 58), teilen sich die Meinungen im schriftlichen. Einige schreiben grundsätzlich nicht gemischtsprachig, andere verwenden zeitweise einzelne fremdsprachliche Lexeme, sofern die Kommunikationspartner_innen diese verstehen. Wortneubildungen und -kombinationen, auch in Verbindung mit dem Englischen, können dabei auftreten. Code-Switching scheint vordergründig auf Lexemebene stattzufinden und ist den Schreibenden

bewusst. Aus den Selbstaussagen lässt sich das undifferenzierte Code-Switching als Anzeichen für Spracherosion (vgl. Montrul, 2008: 65-66) also nicht feststellen.

Im Französischunterricht wurden diese Schwierigkeiten und Ressourcen jedoch nicht berücksichtigt bzw. in differenzierten Aufgaben nach Ausgangssprache, Lernziel, Themen und Schwierigkeitsgraden fokussiert (vgl. Salner-Gridling, 2009: 18). In Bezug auf schriftsprachbezogene Aktivitäten hätten sich die HSL mehr Selbstbestimmung, das Schreiben komplexer Texte und das Lesen bzw. Produzieren (mehrsprachiger) authentischer Texte gewünscht. Inputphasen und phasenweise leistungshomogene Subgruppen (bzw. Einzelaufgaben parallel zum Regelunterricht) könnten der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen dienen (vgl. Trautmann, 2016: 24), da speziell auf die orthografischen, syntaktischen und stilistischen Bedürfnisse der HSL (Stichwort *focus on form*) eingegangen werden kann (vgl. Carreira, 2016: 169-170). Die fachlich und didaktisch kompetente Lehrperson dient dabei als sprachliches Modell, beobachtet den individuellen Fortschritt, kann bei Schwierigkeiten unterstützen und unmittelbare, positive Rückmeldungen geben (vgl. Aschemann, 2011: 3-4 und Philipp, 2017c: 32).

8. Conclusio und Ausblick

Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass die Familie einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung des Französischen in Österreich leistet und (fehlende) Kommunikationspartner_innen sowie (fehlende) authentische Sprachverwendungskontexte die schriftsprachliche Verwendung des Französischen unterstützen (oder hemmen). Zum Zeitpunkt der Erhebung lesen und schreiben die Teilnehmer_innen der qualitativen Studie multimodal, multiliteral und multimedial, mit einer Tendenz zur deutschen Sprache und zu digitalen, interaktiven Medien. Im Fremdsprachenunterricht wünschen sich HSL, als Sprachlernende mit eigenen Bedürfnissen wahrgenommen zu werden, auch wenn ihnen als Jugendliche die einfache Bewältigung des Unterrichts zuerst durchaus gelegen kam. Viele entwickeln erst im Jungerwachsenenalter das Bedürfnis die eigenen Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern, was durch den Besuch universitärer Sprachkurse bestätigt wird. Durch verschiedene, hier vorgestellte Programme und Lernstrategien können Lehrpersonen HSL im Fremdsprachenunterricht unterstützen und sie gleichzeitig dazu animieren, Verantwortung für ihren Sprachlernprozess zu übernehmen.

Inwiefern der Sprachunterricht, neben dem familiären Kontext, einen Einfluss auf die spätere Schriftsprachverwendung in Französisch hat, könnte in weiteren Forschungsarbeiten behandelt werden. Zusätzlich ist die Sicht der Lehrpersonen überaus wünschenswert, da sie,

in Kombination mit den hier vorgestellten Ergebnissen, zu einem umfassenderen Bild der Unterrichtssituationen mit HSL beitragen könnte. Es stellt sich dabei die Frage nach den Gründen unterschiedlicher Lehrer_innenverhalten: Fühlen sich die Lehrpersonen durch HSL in ihrer Rolle bedroht? Fühlen sie sich für eine umfassende Förderung sprachlich nicht kompetent genug? Stellen HSL einen beachtlichen Mehraufwand bei der Unterrichtsvorbereitung dar? Klare Antworten sind bei den Teilnehmer_innen nicht zu finden, zumal sie aus ihrer subjektiven Perspektive berichten und das Verhalten der Lehrpersonen meist selbst nicht einschätzen können.

Im Sinne der Aktionsforschung wäre die Umsetzung der hier vorgeschlagenen didaktischen Zugänge im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, um die Durchführbarkeit und Effektivität dieser zu überprüfen. Zuletzt wäre die Entwicklung eines treffenderen Begriffs zur Bezeichnung „herkunftssprachlicher Lernender“ im Fremdsprachenunterricht notwendig, der natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen vermeidet und zugleich eine Abgrenzung zu Fremdsprachen- und Zweitsprachenlernenden ermöglicht.

In der Hoffnung durch die Lektüre dieser Arbeit ein verändertes Bewusstsein im Hinblick auf herkunftssprachliche Lernende zu schaffen, schließe ich mit Wayne Dyers Worten: „Si vous changez la façon dont vous regardez les choses, les choses que vous regardez changent“.

9. Résumé en langue française

1. Introduction

Lors de la participation obligatoire à la journée d'appel de préparation à la défense en 2011, j'ai rencontré beaucoup de jeunes bilingues français qui étaient dans la même situation que moi. Ils avaient assez de compétences linguistiques pour pouvoir suivre une conversation ou pour communiquer avec d'autres personnes sans difficultés. Par contre, la rédaction de textes élaborés leur posait des problèmes considérables. Comme la plupart des jeunes présents étaient scolarisés dans le système éducatif autrichien, ils n'ont pas développé les mêmes capacités de lecture-écriture en français et en allemand. C'est à ce moment là que je me suis donc posée la question, si et comment ils ont appris à lire et écrire en français.

Le point de départ de ce mémoire représente donc la recherche sur la multilittératie de sept jeunes adultes bilingues franco-autrichiens d'un point de vue sociolinguistique, en mettant en avant la dimension sociale et personnelle de la lecture et de l'écriture de l'enfance à l'âge adulte, afin de répondre aux questions suivantes:

- Comment la littératie en français se développe-t-elle chez les bilingues en Autriche?
- Comment s'est déroulée la socialisation à l'écrit pendant l'enfance et la jeunesse?
- Quelles sont les expériences faites par les participant(e)s en cours de Français langue étrangère (FLE)?
- Quelles mesures didactiques pour encourager la littératie des apprenants de langue d'héritage (ALH) pourraient être mises en pratique en cours de FLE?
- Quelles sont les pratiques de (multi-)littératie actuelles des participant(e)s?

La littérature scientifique utilisée se centre sur les langues d'héritage, la (multi-)littératie ainsi que la différenciation pédagogique en cours de langue. A l'aide d'interviews qualitatives semi-structurées, les biographies de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de même que la perception subjective de l'enseignement en cours de FLE seront analysées. Pour terminer, l'objectif de ce mémoire est aussi de proposer des pratiques didactiques pour soutenir et promouvoir le développement des compétences de lecture et d'écriture dans le cas tout particulier de la bi- ou multilittératie.

2. Le cadre théorique

Le cadre théorique comprend trois grandes parties. Le premier chapitre est dédié à la définition des locuteurs de langues d'héritage comme utilisateurs spécifiques de plusieurs langues. Puis, la notion de (multi-)littératie ainsi que les différents processus de socialisation sont expliqués. Le troisième chapitre tente d'appréhender la grande diversité de méthodes, de stratégies et de possibilités à encourager les locuteurs de langue d'héritage (LH) en cours de FLE.

2.1. Qu'est-ce qu'une langue d'héritage ?

Avant d'aborder la définition des langues d'héritage, il est nécessaire de définir selon quels critères une personne est considérée bilingue ou plurilingue. Selon Gippert (cf. 2016: 104), un individu est bi-/plurilingue quand il utilise deux (ou plusieurs) langues pour la communication quotidienne. Grosjean souligne que les capacités linguistiques varient dans les différentes langues, puisque les niveaux et les registres employés dépendent du contexte de l'utilisation fonctionnelle. De plus, comme une personne plurilingue n'est pas la simple somme de deux langues séparées, Grosjean insiste sur le point de vue plurilingue, puisque la perspective monolingue ne prend pas en compte le contact entre les langues et le *code-switching* (en français 'alternance codique') comme un phénomène courant et normal. Selon lui, les bilingues sont des locuteurs compétents, qui ont acquis des aptitudes diverses afin de satisfaire aux exigences personnelles et sociales (cf. Grosjean, 2008: 10-14). L'utilisation des langues s'adapte à la structure de l'acte communicatif, au contexte, aux thèmes et aux interlocuteurs (cf. Oksaar, 1980: 43) et implique entre autres les parlers «mixtes».

Comme le groupe cible de ce mémoire sont des bilingues franco-autrichiens ayant grandi en Autriche, il est indispensable de traiter les diverses formes d'acquisition de deux (ou plusieurs) langues. Celles-ci peuvent être acquises en même temps ou successivement, en apprentissage guidé ou naturel, de manière équilibrée ou déséquilibrée. Romaine (1995) différencie six types d'acquisition précoce qui incluent des facteurs comme la langue première (ou maternelle) des parents, les langues parlées avec l'enfant et la langue dominante de l'entourage. Pour ce mémoire, seuls deux types sont pertinents: le principe «une langue – une personne» et «l'utilisation mixte» des langues.

Plusieurs termes essayent de refléter la situation plurilingue de ces personnes. Par exemple, les expressions *home language* (langue de famille), *community language* (langue de communauté) et *heritage language* (langue d'héritage) sont souvent employés synonyme. Cependant, le terme «langue de famille» ne répond pas aux caractéristiques du groupe cible, puisqu'il implique l'utilisation d'une seule langue au sein de la famille et renforce la perception de la famille comme (unique) centre de l'acquisition langagière (cf. Dirim et Mecheril, 2010: 19). Notamment, les jeunes adultes interviewés dans ce mémoire utilisent majoritairement l'allemand comme langue de famille ou se servent des deux langues en même temps (cf. Dirim et Mecheril, 2010: 115). En outre, la «langue de communauté» ne correspond pas non plus exactement. En effet, la dimension individuelle des locuteurs plurilingues n'est pas suffisamment prise en compte. C'est pourquoi le terme «langue d'héritage» semble être le plus approprié, même s'il faut considérer ce terme de manière

critique, étant donné qu'il peut suggérer une réduction de la personne à sa provenance «natio-ethno-culturelle» (cf. Dirim et Mecheril, 2010: 19). Ayant conscience de ce risque, il est important de préciser que dans ce mémoire seule la dimension d'héritage en tant que transmission monoparentale d'une langue non dominante dans l'entourage est retenue. De plus, le terme langue d'héritage ne restreint pas le contexte de l'utilisation des langues et renvoie à une transmission potentielle de la langue voire même à sa perte.

Les langues d'héritage sont acquises dans le contexte familial et ne sont ni officielles ni dominantes dans les pays de résidence. Benmamoun explique que „le parcours des locuteurs de LH (langue d'héritage) [est souvent] caractérisé par une exposition précoce (parfois limitée) à leur LH, par une transition vers la langue dominante dans la communauté et la société, et par une perte ou attrition de divers aspects de la L1/LH“ (cf. Benmamoun, 2017). Comme Polinsky (cf. 2008: 149), il évoque le changement linguistique, mais souligne plutôt les conséquences de l'attrition ou de la perte d'une langue. De plus, il n'est souvent pas facile de distinguer l'acquisition incomplète d'une langue de l'attrition (cf. Montrul, 2008). Seliger définit cette dernière comme „the temporary or permanent loss of language ability as reflected in a speaker's performance“ en comparaison avec des monolingues de la même tranche d'âge et d'un stade de développement similaire (Seliger, 1996: 616). Alors que l'attrition de personnes bilingues adultes affecte avant tout la performance (l'évocation lexicale, la vitesse, la fluidité et la prononciation), Montrul (cf. 2008: 65-66) explique qu'elle entraîne une acquisition incomplète ou différente chez les enfants et chez les adultes parlant une langue seconde (fautes morphologiques et syntaxiques, code-switching non-intentionnel, l'emprunt). Pourtant le résultat d'une étude de Tanja Kupisch et al. (2014) montre que des jeunes locuteurs de français comme LH ont presque le même niveau que des natifs français dans le domaine de la morphosyntaxe (cf. Kupisch, 2014: 348). D'après les recherches de Montrul l'attrition serait conditionnée par l'attitude envers la LH, l'identité linguistique, la motivation, l'âge, le contact des langues, l'accès à la communauté, le contexte culturel et les émotions (cf. Montrul, 2008: 64-66).

Comme beaucoup de locuteurs de LH ne reçoivent pas d'enseignement dans leur LH, il s'avère difficile pour eux de la conserver. Dû à la scolarisation et l'augmentation de l'input dans la langue d'entourage, un déséquilibre entre les deux langues se manifeste progressivement. De surcroît, les locuteurs de LH apprennent et se servent avant tout des registres familiers, pendant que la langue dominante s'enrichit graduellement. Avec le temps, une sorte de *language shyness* (cf. Krashen, 1998) soit une forme de timidité à s'exprimer peut se développer. Le langage courant et familier ne leur pose pas de problèmes mais les

registres formels sont peu ou pas développés. Sánchez-Muñoz et Krashen constatent que le phénomène d'éviter l'interaction en LH est assez fréquent et que ces jeunes qui décident de participer à des cours de langue étrangère dans leur LH ont souvent une confiance dans leurs capacités linguistiques basse. Ceci est dû à l'internalisation des commentaires déficitaires de leur entourage. C'est la raison pour laquelle Sánchez-Muñoz et Krashen plaident pour la stimulation d'une «auto-estime langagière» et de la sensibilisation linguistique et se prononcent contre la correction orale systématique des apprenants dans les situations dialogiques (cf. Sánchez-Muñoz, 2016: 205-207 et Krashen, 1998: 46).

2.2. (Multi-)Littératie

Le deuxième chapitre est consacré aux différentes définitions de littératie. L'étymologie du mot *literacy* est d'origine anglaise et date du XIX^e siècle. Au début du XX^e siècle il désignait une personne capable de lire et écrire (cf. Barton, 1994: 22). Néanmoins, réduire ce terme à l'acte de décoder et écrire des mots ainsi que de considérer la littératie comme opposition à l'oralité, s'avère insuffisant (cf. Egli Ceunat, 2008: 38). Dans les années 1980, le sens du mot s'élargit grâce à l'utilisation croissante des nouveaux médias et désigne aussi une personne experte dans un domaine spécifique, comme l'indiquent les expressions *computer literacy*, *economic literacy* etc. (cf. Barton, 1994: 13-20). Une définition actuelle de l'UNESCO insiste particulièrement sur les dimensions individuelles et cognitives de la littératie dans un contexte multimédia (cf. UNESCO, 2004: 13). De plus, elle met l'accent sur le caractère progressif et évolutif de la littératie ainsi que sur sa fonction essentielle dans la participation sociale. Pour David Barton, Mary Hamilton et Brian Street, elle est avant tout une pratique sociale qui permet d'atteindre des objectifs (communicatifs) et reflète les relations sociales tout comme les motivations individuelles (cf. Barton, 1998: 1113-1118). Une définition plus récente de Kerschhofer-Puhalo, Mayer et Schreger (2017) se base sur le terme anglais *multiliteracies* proposé par le New London Group (1996). Ils critiquent que l'expression littératie est trop étroite pour répondre à la pluralité des médias, des genres, des types de textes et aux formes de multimodalité communicatives dans un contexte de diversité linguistique et sociale et suggèrent donc l'utilisation du mot *Multiliteralität* (multilittératie)(cf. Kerschhofer-Puhalo, 2018: 165).

Dans son modèle *Continua of Biliteracy* Nancy Hornberger démontre d'une part qu'il y a de multiples facteurs qui influencent l'acquisition littérale des enfants bi-/multilingues. D'autre part elle fait ressortir que chacun de ces facteurs se situe dans une structure implicite de pouvoir. Quatre domaines ayant un impact sur la bilittératie sont différenciés: le contexte

linguistique, la manière de l'acquisition, les expériences personnelles de la personne bilingue et le développement. A ceux-ci s'ajoutent les facteurs sociolinguistiques et personnels ainsi que les ressources linguistiques (cf. Hornberger, 1990 et Böhmer, 2015).

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture-écriture, la définition de Hurrelmann (1999: 111-112), qui inclut des aspects cognitifs, motivationnels, médias et sociaux, semble être la plus appropriée. Le modèle sociologique de la co-construction (cf. Groeben, 2004) élargi par Philipp (cf. 2017: 158) est utile pour ce mémoire en raison de la considération des facteurs individuels et sociaux sur le niveau macro (les normes et fonctions sociales de la littératie), méso (famille, pairs, école) et micro (l'individu). Le niveau méso est dans ce travail particulièrement important car à ce niveau se trouvent les instances de socialisation informelle comme la famille et les pairs (peers) de même que l'école comme instance formelle, en raison de sa fonction éducative explicite. Chacune de ces instances tout comme les facteurs genre et statut socioéconomique de la famille ont une influence, positive ou négative, sur le comportement à la lecture et à l'écriture. Tandis que pour l'écriture l'école joue un rôle fondamental, la famille est plus importante concernant la lecture (cf. Philipp, 2011 et 2017b: 158-163).

Cinq phases ont été identifiées pour l'apprentissage de la littératie chez les enfants. Celles-ci peuvent servir de modèle mais ne peuvent pas être généralisées, puisque tous ne les parcourent pas au cours de leur socialisation à la lecture. Après la première initiation à la littérature, les enfants sont alphabétisés à l'école. Puis, la phase de lecture plaisir est parcourue, suivie d'une crise de lecture plus ou moins marquée. Finalement, la crise de lecture aboutit dans trois schémas de lecture différents: les garçons préfèrent d'habitude les textes factuels ou spécialisés. Chez les filles deux autres comportements sont plus fréquents. Soit elles se détournent plutôt de la lecture en général, soit elles redécouvrent la littérature comme passe-temps agréable (cf. Philipp, 2011: 20-21).

L'intérêt pour l'écrit et l'implication dans l'écrit sont deux notions étudiées par différentes approches: d'un côté il s'agit de la théorie de l'auto-détermination (cf. Ryan et Deci, 2000) et de l'autre du concept du sentiment d'efficacité personnelle (cf. Bandura, 1997). D'après les résultats de recherche, la motivation intrinsèque ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle accru entraîneraient de meilleures performances en lecture-écriture (cf. Philipp, 2017a: 145).

Quant à la relation du genre avec la littératie, seuls l'immersion et/ou l'engagement (*involvement*) du côté des filles et la compétition (*Wettbewerb*) du côté des garçons manifestent une différence de genre. Sinon, les évidences empiriques sont plutôt en faveur de l'hypothèse de la similitude des genres (cf. Philipp, 2017d: 322-323).

Afin de motiver les élèves, Philipp (2013c: 310-312) présente une grande pluralité de pratiques favorables à la lecture et à l'écriture pour les enseignants. Par conséquent, il différencie quatre aspects cruciaux: le soutien ciblé de la motivation et l'engagement des élèves, la stimulation cognitive, la gestion de la classe et des interactions et le comportement de l'enseignant(e). Aussi, l'éligibilité de différents textes accrocheurs, des objectifs clairs et l'utilisation de l'ordinateur sont entre autres des pratiques propices à l'apprentissage.

Enfin, Sūna (2015) en étudiant la littératie des personnes issues de la migration a développé un modèle avec trois types de comportement à la lecture: les personnes orientées vers leurs origines, vers leurs ethnies et vers le monde. La présentation de ce modèle peut aider les enseignants à mieux appréhender l'utilisation médiatique de leurs élèves.

2.3. Propositions didactiques pour une stimulation productive des LLH en cours de FLE

Bien que d'autres francophones bilingues vivent en Autriche, la situation et l'offre pédagogique française est traitée en particulier dans ce chapitre, puisque presque tou(te)s les participant(e)s dans ce mémoire sont issus d'une famille franco-autrichienne. En Autriche, près de 3500 personnes sont nés de couples mixtes franco-autrichiens. En comparaison avec d'autres minorités linguistiques en Autriche, le français ne compte que peu de parlants. C'est la raison pour laquelle les enfants bilingues français n'ont souvent pas la possibilité de recevoir un enseignement de la langue maternelle à l'école. Cependant, il existe l'opportunité d'aller au Lycée français de Vienne. D'autres alternatives sont les cours à distances de scolarité complémentaire internationale du CNED, permettant ainsi de suivre une formation allégée en français, ainsi que les cours de Français langue maternelle (FLAM) offerts à Vienne. Afin d'apprendre le français écrit, beaucoup de bilingues choisissent le cours de FLE à l'école. C'est la raison pour laquelle les aspects de l'hétérogénéité et de la différenciation pédagogique doivent être pris en compte (cf. Buholzer und Pelgrims, 2013: 15). La diversité des élèves est fréquemment perçue comme un défi (cf. Buholzer et Kummer Wyss, 2010: 8-9) et requiert de hautes compétences didactiques et professionnelles de la part des professeurs (cf. Aschemann, 2011: 3-4). Alors qu'il est possible de différencier au niveau institutionnel, au niveau de l'organisation scolaire et au niveau de l'enseignement, seul le dernier est pertinent pour ce mémoire. Une possibilité de différenciation pédagogique en cours est appelée *différenciation interne* (cf. Aschemann, 2011: 2). Celle-ci comprend cinq démarches de différenciation pédagogique: le diagnostic des connaissances, les contenus didactiques et objectifs, les formes d'enseignement, les évaluations de performances et la documentation d'apprentissage (cf. Trautmann, 2016: 27). Également, il est important de connaître les

différences entre les apprenants de langue étrangère et ceux de langue d'héritage, puisque les besoins individuels divergent. Ces derniers ont une locution aisée dans les registres informels grâce au contexte familial. Par contre, ils peinent plus avec les registres académiques et les conventions linguistiques liées à la forme (cf. Carreira, 2016).

En rapport avec les méthodes et les outils didactiques utiles pour l'enseignement des apprenants de langues d'héritage (ALH), deux pays phares ont été choisis pour leur expérience dans ce domaine: la Suisse et les Etats-Unis. Tout d'abord Valdés (2005) conseille de faire un diagnostic linguistique. Dans le contexte européen les descripteurs du CECR de même que les ouvrages pour les cours de Français langue première (ou maternelle) peuvent être utiles. En ce qui concerne le cadre d'enseignement, l'évaluation et la documentation des ALH, plusieurs programmes sont considérés comme des approches efficaces: le programme *Progetto* de Zurini et Nodari (2015), les propositions de Carreira (2013, 2016) et Giglio Henshaw (2016) ainsi que le concept de Bregni (cf. Standard, 2018). Tous ces programmes et outils ont en commun qu'ils ne représentent pas un travail supplémentaire pour les ALH, puisqu'ils proposent un travail parallèle pendant les cours de FLE.

3. L'étude empirique

3.1. La méthodologie

Conformément au cadre théorique et afin de pouvoir répondre aux questions de recherches présentées dans l'introduction, sept entrevues semi-structurées ont été effectuées, visant les perceptions et les expériences subjectives en cours de FLE ainsi que l'acquisition de compétences multilittérales dans le contexte germanophone (cf. Flick, 2016: 26-27). Un questionnaire court rempli après l'entretien complète les informations obtenues dans celui-ci. L'échantillon intentionnel non probabiliste est composé de sept jeunes adultes franco-autrichiens, entre 19 et 32 ans, ayant grandi en Autriche. Les critères de sélection portent sur les cours FLE suivis à l'école et l'intérêt à participer à la recherche. Les données recueillies dans les entretiens, menés en allemand ou en français, sont entièrement retranscrites et traitées qualitativement au moyen de l'analyse qualitative de Mayring. Des catégories sont élaborées sur fond de littérature scientifique. Puis, en combinaison avec les catégories émergentes, le codage des unités de sens permet de dégager des éléments significatifs. Ensuite, l'élaboration indépendante de catégories suivie de leur révision par une collègue visent à vérifier l'intersubjectivité des résultats trouvés par la chercheuse, d'autant plus qu'elle a une implication personnelle (cf. Flick, 2016: 133 et Mayring, 2013: 474). La description de l'analyse des données est principalement qualitative, seuls quelques diagrammes en bâton et

tableaux, qui améliorent la visualisation des résultats, sont issus de la recherche quantitative (cf. Flick, 2009: 240-252).

3.2. L'analyse des interviews

Dans ce chapitre, les six catégories élaborées à partir des entretiens sont: l'utilisation et la compétence subjectives des langues, l'écriture et la lecture pendant l'enfance et la jeunesse, les habitudes actuelles de lecture, les habitudes actuelles de l'écriture, les expériences et besoins en cours de FLE, les souhaits des locuteurs de LH pour améliorer leur français écrit et finalement, le rapprochement à la langue française en tant que jeune adulte.

En ce qui concerne l'utilisation des langues, l'allemand domine clairement sur le français. Alors que tou(te)s les participant(e)s utilisent l'allemand quotidiennement dans presque tous les domaines, le français joue un rôle marginal et est plutôt parlé dans le contexte familial. La plupart des participant(e)s estiment leurs compétences en français inférieures à celles en allemand, avec un écart d'un ou deux niveaux du CECR. Seulement deux participantes surestiment probablement leurs capacités linguistiques. En complément de leurs deux langues premières, tou(te)s les participant(e)s parlent/apprennent entre une ou deux langues en sus (par exemple l'espagnol, le serbe ou le croate).

Pendant la socialisation littéraire, la mère joue un rôle primordial, puisque c'est elle qui s'occupe principalement de la lecture, de l'achat des livres ou de l'abonnement de son enfant à un magazine francophone. Étant donné que la grande majorité des mères de ce mémoire est francophone, il n'étonne guère qu'elles soient la source principale d'input en français. Alors qu'en allemand l'apprentissage de l'écriture est pris en charge par l'école, ce sont avant tout les mères qui essaient d'assurer l'alphabétisation en français, en se servant des cahiers de vacances peu appréciés chez les enfants. Quant au début de l'adolescence, un décalage du français vers l'allemand se fait sentir, puisque les jeunes commencent à lire de plus en plus dans la langue de scolarisation. Après la crise de lecture, les garçons s'orientent finalement vers des textes factuels et spécialisés tandis que les filles tendent plutôt vers la lecture plaisir. Une seule participante se détourne en partie de la lecture.

Même si les participant(e)s lisent, enfants, indifféremment en allemand et en français, ils manifestent une préférence en lecture française pour certains types d'ouvrages comme les bandes dessinées et les histoires fantastiques. De surcroît, les abonnements aux magazines, s'il y en a, sont presque exclusivement en langue française. Concernant le contexte familial, les enfants s'expriment avant tout en allemand, même s'il ont été élevés selon le principe «une langue – une personne». De plus, les jeunes discutent plus de leurs lectures respectives avec le parent, qui leur paraît le plus intéressé par la lecture en général.

À l'âge adulte, les journaux jouent un rôle important, parce que les participant(e)s aiment bien être informés de la politique actuelle et trianguler les informations reçues, en lisant plusieurs journaux en parallèle sur un même thème.

L'écriture sert avant tout pour la communication avec la famille et les amis dans le cadre privé et pour maîtriser les tâches professionnelles ou universitaires. L'allemand domine au quotidien. Les participant(e)s écrivent en français quand l'input est dans cette langue, souvent par facilité pour ne pas avoir à traduire en allemand, lors des séjours dans des pays francophones et aussi pour entretenir les liens avec la famille et les amis.

A l'heure de rédiger des textes en français, des problèmes concernant la grammaire, l'orthographe (les terminaisons, les accents) et la syntaxe se posent. Les participant(e)s signalent avoir plus de facilités en allemand, réfléchissant moins pendant le processus de transcription. Des stratégies d'écriture sont, par exemple, d'épeler le mot en question à voix haute, d'utiliser des moteurs de recherche, des dictionnaires/traducteurs en ligne ou bien des encyclopédies. Alors que le parler « mixte » semble être naturel à l'oral pour tou(te)s les participant(e)s, des avis divergents se sont manifestés à l'écrit. Pour ce qui est de l'importance accordée aux compétences littérales en français, les participant(e)s se prononcent favorables, puisqu'elles leurs permettent de comprendre plus d'information, de s'exprimer, d'en tirer des bénéfices pour leurs études, d'avoir des avantages sur le marché du travail, enfin de tenir un rôle de médiateur/médiatrice souvent comme traducteur/traductrice. Un problème évoqué est celui de surestimer ses propres compétences linguistiques et, par conséquent, de ne pas s'investir suffisamment en cours de FLE.

Dorénavant, les participant(e)s souhaitent transmettre en grande majorité le français écrit à leurs enfants quoique la lecture leur paraisse plus importante que l'écriture.

Il est difficile de cerner les raisons des interviewés de choisir le cours de FLE à l'école. Les réponses sont ambivalentes: d'un côté, les participant(e)s désirent obtenir une bonne note sans le moindre effort. De l'autre, ils/elles s'ennuient et veulent entre autres apprendre à lire et à écrire encore mieux. Malheureusement, l'intérêt des professeurs semble être plutôt faible, si l'on considère que la plupart ne font pas attention aux envies et aux besoins des élèves de langue d'héritage, parfois les ignorent ou paradoxalement les perçoivent comme un facteur perturbateur dans la classe. Alors que deux participant(e)s insistent sur le niveau linguistique médiocre de leurs professeurs, quelques-un(e)s racontent avoir eu de bonnes relations avec ceux-ci, sans mentionner leur niveau. Quant aux relations entre les ALH et les apprenants de langue étrangère, celles-ci sont majoritairement harmonieuses, bien que les ALH soient confrontés de temps à autres à des sentiments désagréables de compétition ou de honte.

Généralement, la différenciation est réalisée à travers des exercices ou des devoirs supplémentaires. Les ALH se sentent donc souvent traités de manière injuste et pas suffisamment valorisés ou encouragés.

Afin de mieux apprendre à lire et à écrire en français, les ALH souhaiteraient qu'on s'intéresse à leurs besoins, en identifiant leurs forces et leurs faiblesses tout en tenant compte de leurs intérêts. Par ailleurs, ils/elles aimeraient lire/écrire des textes (multilingues) authentiques et en entier. La correction de leurs fautes ainsi que la rédaction de textes complexes et ambitieux font aussi partie de leurs souhaits. Une participante propose de favoriser le contact avec des personnes francophones pour créer des contextes de communication authentiques par Skype.

A l'âge adulte trois schémas peuvent être distingués concernant l'intérêt d'approfondir les capacités linguistiques dans des institutions extrascolaires. Le premier type «découragé» a connaissance de ses difficultés en français et estime ses capacités à un niveau intermédiaire. Il ne voit pas l'intérêt de s'investir dans la langue et refuse les propositions des professeurs en cours de FLE. Après le bac, celui-ci regrette ne pas avoir accepté leur soutien, mais ne veut cependant toujours pas suivre de cours de français. Faute de partenaires de communication et à cause des retours négatifs sur ses productions écrites aussi bien au sein de sa famille qu'à l'école, il se détourne finalement du français. Le deuxième type cherche « la voie la plus simple » de rester en contact avec la langue, sans s'impliquer trop dans les cours de langues universitaires. Finalement, le troisième type est «intéressé» par la langue et essaye d'améliorer activement ses compétences, entre autres en entreprenant des études de français et en percevant les cours de langue comme une opportunité.

4. Conclusion et perspectives sur le sujet

A la suite des résultats de cette recherche qualitative, nous constatons qu'avec l'input croissant de la langue d'entourage, une dominance de l'allemand s'impose au début de la jeunesse chez les locuteurs de LH. De plus, des facteurs comme l'âge, le manque de partenaires de communication ou l'accès restreint à la communauté linguistique ont une influence sur le processus d'attrition du français. Pendant l'enfance c'est avant tout la mère qui assure une position clef dans la socialisation à l'écrit (en français), qui est remplacée successivement par l'école et les pairs. Dans les cours de FLE, les ALH aimeraient être perçus comme des apprenants de la langue avec des besoins linguistiques spécifiques et non comme des «je-sais-tout» fatigants, n'ayant pour but initial qu'une quête facile de bonnes notes. Beaucoup de ALH développent seulement à l'âge adulte la nécessité d'améliorer leurs connaissances écrites, ce qui se reflète aussi dans le choix des cours de langue et des études à

l'université. Les programmes de soutien présentés dans le cadre théorique se combinent très bien avec les souhaits des ALH, qui cherchent à être stimulés, corrigés voire même défiés dans la lecture et l'écriture, tout en respectant leurs centres d'intérêts.

A l'heure actuelle, les participant(e)s de cette recherche lisent de façon multimodale, multilittérale et multimédiale, avec une prédominance de l'utilisation des média digitaux et de la langue allemande.

Pour de futures recherches il serait intéressant d'examiner l'impact des cours de langue, en plus du contexte familial, sur les ALH. En outre, le point de vue des professeurs serait souhaitable, afin de compléter les résultats présentés dans ce mémoire et de permettre une vue d'ensemble de la situation d'enseignement. Dans le cadre de la recherche-action, la mise en œuvre des mesures didactiques suggérées par les résultats de cette étude serait pertinente dans l'intention de vérifier la viabilité ainsi que l'efficacité de celles-ci. Finalement, le développement d'un terme plus précis pour désigner les «apprenants de langue d'héritage» serait nécessaire pour éviter des attributions «natio-ethno-culturelles» tout en permettant une distinction des apprenants de langue étrangère ou seconde.

Dans l'espoir d'avoir suscité une prise de conscience relative à la socialisation à l'écrit des locuteurs de langue d'héritage et à leur situation en cours de FLE, j'aimerais conclure avec les mots de Wayne Dyer: «Si vous changez la façon dont vous regardez les choses, les choses que vous regardez changent».

10. Literaturverzeichnis

- ADFE (2013): *Le CNED propose une nouvelle offre d'enseignement scolaire hybride aux résidents à l'étranger*. <http://www.francais-du-monde.org/2013/10/17/cned-propose-nouvelle-offre-denseignement-scolaire-hybride-aux-residents-letranger/> (21.06.2018)
- Alvermann, Donna (2009): New Literacies. Schnittmengen der Interessen von Heranwachsenden und der Wahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrer. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München: Juventa (= Lesesozialisation und Medien). S. 91-103.
- Aschemann, Birgit (2011): *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“*. Graz: bm:ukk und Frauen Service Graz. S. 1-14.
- Association FLAM: *Le dispositif FLAM*. <http://associations-flam.fr> (21.06.2018)
- Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Dreizehnte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barré-de Miniac, Christine (2004): *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Barton, David (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge: Blackwell.
- Barton, David (1998): *Local literacies. A study of reading and writing in on community*. London: Routledge.
- Benmamoun, Abbas (2017): *École thématique LangHerit. Langues d'héritage: theories, terrains et methodologies*. https://langherit.sciencesconf.org/data/pages/summer_school_heritlang_flyer_fr.pdf (21.06.2018)
- Bertschi-Kaufmann, Andrea und Cornelia Rosebrock (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München: Juventa (= Lesesozialisation und Medien). S. 7-17.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea und Esther Wiesner (2009): Lesealltag und Leseglück in den Selbstaussagen von Jugendlichen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea und Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München: Juventa (= Lesesozialisation und Medien). S. 217-232.
- BMBWF (2018): *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)*. <https://www.srdp.at/downloads/dl/textsortenkatalog-srdp-unterrichtssprache/> (21.06.2018)
- Böhmer, Jule (2015): *Biliteralität. Eine Studie zu literalen Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Böhmer, Jule (2017): Schreiben im Fokus. Wie gelingt der Ausbau schriftsprachlicher Fähigkeiten bei herkunftssprachlichen Schülern? In: *Unterrichtspraxis 2*. S. 7-9.

- Bönsch, Manfred (2008): Methodik der Differenzierung. In: *Die Berufsbildende Schule* 60. S. 324-328.
- Boscolo, Pietro und Hidi Suzanne (2007): The Multiple Meanings of Motivation to Write. In: Boscolo, Pietro und Hidi Suzanne (Hrsg.): *Writing and Motivation*. Bingley, UK: Emerald Group. S.1-14.
- Bregni, Simone (2018): *Assassin's Creed Taught Me Italian: Video Games and the Quest for Lifelong, Ubiquitous Learning*.
<https://profession.mla.hcommons.org/2018/03/22/assassins-creed-taught-me-italian/> (21.06.2018)
- Bruning, Roger und Douglas Kauffman (2015): Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In: MacArthur, Charles, Steve Graham und Jill Fitzgerald (Hrsg.): *Handbook of Writing Research*. Zweite Auflage. New York: Guilford. S. 160-173.
- Buholzer, Alois und Annemarie Kummer Wyss (2010): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Buholzer, Alois und Annemarie Kummer Wyss (Hrsg.): *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze-Velber/Zug: Klett und Balmer. S. 7-13.
- Buholzer, Alois und Greta Pelgrims (2013): Editorial: Heterogenität. Zum differenzierten Umgang mit einem komplexen Phänomen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35/1. S. 13-19.
- Carreira, Maria und Olga Kagan (2011): The results of the National Heritage Language survey. Implications for teaching, curriculum design, and professional development. In: *Foreign Language Annals* 44. S.40-64. doi: 10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x
- Carreira, Maria (2013): *Basic principles for Teaching Mixed Classes*. nhlrc.ucla.edu/media/files/guide.carreira.2013-yp-3wf.doc (21.06.2018)
- Carreira, Maria (2016): A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes. In: Pascual y Cabo, Diego (Hrsg.): *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Bilingualism 49). S. 159-176.
- CNED (2018): *L'offre scolaire du CNED*. <http://www.cned.fr/le-cned/international/loffre-scolaire-du-cned/> (21.06.2018)
- COE Treaty Office (2018): *Übereinkommen über die Verringerung der Mehrstaatigkeit und über die Wehrpflicht von Mehrstaatern*. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006b6ee> (21.06.2018)
- Conradi, Kristin; Bong Gee Jang und Michael McKenna (2014): Motivation Terminology in Reading Research. A Conceptual Review. *Educational Psychology Review* 26/1. S. 127-164.
- Coryall, Joellen; Carolyn Clark und Anne Pomerantz (2010): Cultural fantasy narratives and heritage language learning. A case study of adult heritage learners of Spanish. In: *Modern Language Journal* 94/3. S. 453-469.
- Deprez, Christine (1999): *Les enfants bilingues. langues et familles*. Paris: Didier.
- Dirim, Inci und Paul Mecheril (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 99-120.

- Dirim, Inci und Paul Mecheril (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik. Materialien zum Band*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 16-21.
- Dirim, Inci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz. S. 311-325.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Achte Auflage. Marburg: Audiotranskription.
- Egli Ceunat, Mirjam (2008): *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Bilinguisme, bilittératie et production narrative*. Basel: Dissertation Universität Basel.
- Fairclough, Marta (2016): Emerging trends with heritage language instructional practices: Advances and challenges. In: Pascual y Cabo, Diego (Hrsg.): *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Bilingualism 49). S. 221-235.
- Fillmore, Lily Wong und Concepción Valadez (1986): Teaching bilingual learners. In: Wittrock, Merlin (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Dritte Auflage. New York: Macmillan. S. 648–685.
- Flick, Uwe (2009): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Siebte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- France Diplomatie (2018): *Relations bilatérales*.
<https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/autriche/la-france-et-l-autriche/>
(21.06.2018)
- Gersten, Russel und Scott Baker (2001): Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis. In: *The Elementary School Journal* 101/3. S. 251-272.
- Giglio Henshaw, Florencia (2016): Online courses for heritage learners. Best practices and lessons learned. In: Pascual y Cabo, Diego (Hrsg.): *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Bilingualism 49). S. 281-298.
- Gippert, Jost (2016): Bilingualismus. In: Glück, Helmut und Michael Rödel (Hrsg.): *Metzler Lexikon. Sprache*. Fünfte Auflage. Stuttgart: Metzler. S. 104-105.
- Goethe Institut (2018): *Spielekoffer. Gaming im Deutschunterricht*.
<https://www.goethe.de/ins/cl/de/kul/sup/lud.html> (21.06.2018)
- Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.)(2002a): *Lesekompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.)(2002b): *Medienkompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Groeben, Norbert (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion. Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert und Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa. S. 145-168.

- Grosjean, François (2008): *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, François (2010): *Bilingual – Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Günther, Hartmut und Otto Ludwig (Hrsg.)(1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Band 1*. Berlin: De Gruyter.
- Guthrie, John und Nicole Humenick (2004): Motivating Students to Read. Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. In: McCardle, Peggy und Vinita Chhabra (Hrsg.): *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Brookes. S. 329-354.
- Herzog-Punzenberger, Barbara und Philipp Schnell (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem. Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. S.229-267.
- Hornberger, Nancy (1990): Creating succesful learning contexts for bilingual literacy. In: *Teachers College Record* 92/2. S. 212-229.
- Hornberger, Nancy und Ellen Skilton-Sylvester (2000): Revisiting the Continua of Biliteracy. International and Critical Perspectives. In: *Language and Education* 14/2. S. 96-122.
- Hornberger, Nancy (2003): *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hurrelmann, Bettina (1999): Sozialisation. Individuelle Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation(-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Zentrale Begriffsexplikationen*. (Kölner Psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen Psychologie). Köln: Universität Köln. S.105-115.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Berschi-Kaufmann und Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim und München: Juventa (= Lesesozialisation und Medien). S. 21-42.
- Jenkins, Henry (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. An occasional paper on digital media and learning*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Kataoka, Hiroko (1978): *Motivations and Attitudes of Japanese-American students toward Learning the Japanese Language*. Urbana-Champaign: Dissertation University of Illinois.
- Kelleher, Ann (2010): *What is a heritage language? Heritage Briefs*. <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> (21.06.2018)
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja; Werner Mayer und Christian Schreger (2017): Literale Wertschöpfung und das Projekt der *Kleinen Bücher*. In: Eder, Ulrike und Inci Dirim (Hrsg.): *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht 4). S. 147-180.

- Kerschhofer-Puhalo, Nadja und Werner Mayer (2017): My Literacies – Schrift und literale Praktiken im Alltag von Grundschulkindern. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33/1. IDT 2017 Sondernummer „Brückenbögen und Tragwerkskonstruktionen in der DaF/DaZ-Landschaft in Österreich. S. 141-156.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2018): Multimodalität und Multiliteralität in der Leseförderung. Der Beitrag der Pädagogik der Multiliteracies und der New Literacy Studies zur Förderung (multi-)literaler Kompetenzen. In: Kutzelmann, Sabine und Ute Massler (Hrsg.): *Mehrsprachige Leseförderung*. Tübingen: Narr (= Reihe Narr Studienbücher).
- Koch, Peter und Wulf Österreicher (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Hartmut, Güntter und Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 1*. Berlin und New York (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10/1). S. 587-604.
- Konrad, Klaus (2014): *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer.
- Kowal, Sabine und Daniel O’Connell (2013): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Zehnte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 437-447.
- Krashen, Stephen (1998): Language Shyness and Heritage Language Development. In: Krashen, Stephen; Lucy Tse und Jeff McQuillan (Hrsg.): *Heritage Language Development*. Culver City: Language Education Associates. S. 41-49.
- Kupisch, Tanja; Tatjana Lein; Dagmar Barton; Dawn Judith Schröder; Ilse Stangen und Antje Stoehr (2014): Acquisition outcomes across domains in adult simultaneous bilinguals with French as weaker and stronger language. In: *French Language Studies* 24/3. S. 347-376.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Fünfte Auflage. Basel: Beltz Verlag.
- Lüdi, Georges und Bernhard Py (1984): *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- Matt, Eduard (2013): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Zehnte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 578-587.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Fünfte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Elfte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Ernst von Kardoff und Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Zehnte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 468-475.
- Montrul, Silvina (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Morphy, Paul und Steve Graham (2012): Word Processing Programs and Weaker

- Writers/Readers. A Meta-Analysis of Research Findings. In: *Reading and Writing* 25/3. S. 641-678.
- Morse, Janice (1998): Designing Funded Qualitative Research. In: Denzin, Norman und Yvonna Lincoln (Hrsg.): *Strategies of Qualitative Research*. London, Thousand Oaks und New Delhi: Sage. S. 56-85.
 - Müller, Natascha; Tanja Kupisch; Katrin Schmitz und Katja Castone (Hrsg.)(2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Dritte Auflage. Tübingen: Narr (= Reihe Narr Studienbücher).
 - New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review* 66. S. 60-92.
 - Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner. S. 43-52.
 - Olson, David (1994): *The World on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Pabst, Antje und Christine Zeuner (2011): Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. In: *Report* 3 (34. Jahrgang). <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-alphabetisierung-04.pdf> (21.06.2018)
 - Pajares, Frank (2003): Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing. A Review of the Literature. In: *Reading and Writing Quarterly* 19/2. S. 139-158.
 - Pajares, Frank; Margaret Johnson und Ellen Usher (2007): Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle and High School Students. In: *Research in the Teaching of English* 42/1. S. 104-120.
 - PH FNHW: *Effektstärke*. <https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Effektstärke> (21.06.2018)
 - Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
 - Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Francke.
 - Philipp, Maik (2017a): Lese- und Schreibmotivation: Begriffserklärungen, Domänenspezifik und Einflussfaktoren. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 138-155.
 - Philipp, Maik (2017b): Lese- und Schreibsozialisation. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 156-172.
 - Philipp, Maik (2017c): Förderung der Lese- und Schreibmotivation. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 300-315.
 - Philipp, Maik (2017d): Geschlechterspezifika im Lesen und Schreiben. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 318-331.

- Pieper, Irene; Cornelia Rosebrock; Steffen Volz und Heike Wirthwein (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim und München: Juventa.
- Polinsky, Maria (2008): Heritage Language Narratives. In: Brinton, Donna; Olga Kagan und Susan Bauckus (Hrsg.): *Heritage Language Education. A New Field Emerging*. New York: Routledge. S. 149-164.
- Potowski, Kim (2002): Experiences of Spanish heritage speakers in university foreign language courses and implications for teacher training. In: *ADFL Bulletin* 33/3. S. 35-42.
- Riehl, Claudia (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Dritte Auflage. Tübingen: Narr (= Reihe Narr Studienbücher).
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Zweite Auflage. Oxford: Blackwell.
- Rothman, Jason (2009): Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. In: *International Journal of Bilingualism* 13/2. S. 155-163.
- Rothman, Jason und Jeanine Treffers-Daller (2014): A Prologmenon to the Construct of the Native Speaker. Heritage Speaker Bilinguals are Natives Too! In: *Applied Linguistics* 35/1. S. 93-98.
- Roucek, Joseph (1967): The Role of Literacy and Illiteracy in Social Change. In: *International Review of Education* 13/4. S. 483-491.
- Ryan, Richard und Edward Deci (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology* 25/1. S. 54-67.
- Salner-Gridling, Ingrid (2009): *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: Amedia (im Auftrag des bm:ukk). http://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Querfeldein.pdf (21.06.2018)
- Sánchez-Muñoz, Ana (2016): Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. In: Pascual y Cabo, Diego (Hrsg.): *Advances in Spanish as a Heritage Language*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (= Studies in Bilingualism 49). S. 205-217.
- Schule mehrsprachig (2016): *Schulen mit muttersprachlichem Unterricht im Schuljahr 2016/17*. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/mu_schulenliste_201617.pdf (22.06.2018)
- Seliger, Herbert (1996): Primary Language Attrition in the Context of Bilingualism. In: Ritchie, William und Tej Bhatia (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press. S. 605-626.
- Spitzer, Manfred (2015): *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Neunte Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Standard (2017): *4,9 Millionen Österreicher und Österreicherinnen spielen Videospiele*. <https://derstandard.at/2000065784515/4-9-Millionen-Oesterreicher-und-Oesterreicherinnen-spielen-Videospiele> (21.06.2018)
- Standard (2018): *Professor lehrt Italienisch mit Videospielen – mit riesigem Erfolg*. <https://derstandard.at/2000078551383/Professor-lehrt-Italienisch-mit-Videospielen-mit-riesigem-Erfolg> (21.06.2018)

- Statistik Austria (Hrsg.)(2018): *Bildung in Zahlen 2016/2107. Tabellenband*. Wien: Herausgeber.
- Street, Brian (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy. Literacy in an International Context. In: Unesco (Hrsg.): *The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education. S. 41-53.
- Street, Brian (1995): *Literacies in Theory and Practice*. Dritte Auflage. Cambridge: Cambridge University Press (= Cambridge studies in oral and literate culture 9).
- Sūna, Laura (2015): Lesen und Migration. Identitätsrelevanz und Funktionen medialer Texte für die Diaspora. In: Rautenberg, Ursula und Ute Schneider (Hrsg.): *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: De Gruyter. S.469-489.
- Trautmann, Matthias (2016): Ability grouping in (Language) Education – Wie soll Schule mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und –fähigkeiten umgehen? In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Heterogenität im Fremdsprachenunterricht. Impulse – Rahmenbedingungen – Kernfragen – Perspektiven*. Tübingen: Narr (= Reihe Narr Studienbücher). S. 21-31.
- Unesco (2004): *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (21.06.2018)
- Valdés, Guadalupe (2000): Teaching heritage languages. An introduction for Slavic-language-teaching professionals. In: Kagan, Olga und Rifkin Benjamin (Hrsg.): *Learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington: Slavica. S. 375-403.
- Valdés, Guadalupe (2005): Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? In: *The Modern Language Journal* 89/3. S.410-426.
- Van Maanen, John (Hrsg.)(1995): *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks, London und New Dehli: Sage.
- Wirrer, Michael (2017): Wenn Lernende die Fremdsprache als ihre Erstsprache beherrschen. Ein Projekt für deutschsprachige im Tessin. In: *Gute Praxis im Sprachenunterricht. Beispiele für den Unterricht der Landessprachen und Englisch für die obligatorische Schule*. S. 1-3.
https://edudoc.ch/record/128362/files/Heterogenitaet_D_Bsp2.pdf (21.06.2018)
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz. S. 227-255.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1/1, Art. 22. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Zurini, Wanda und Claudio Nodari (2015): *Förderung der schulischen Deutschkompetenzen bei deutsch- bzw. mundartsprechenden Schülerinnen und Schülern an der Scuola Media (Sek I) und an der Scuola Media Superiore (Gymnasium) im Tessin. Texte und Aufgaben zur individuellen Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache*. [Bellinzona]: Repubblica e Cantone Ticino. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – Divisione della scuola.

11. Abkürzungsverzeichnis

- ADFE Association des Français à l'Étranger
- ALH Apprenants de langue d'héritage
- BKS Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
- CNED Centre national d'enseignement à distance
- COE Council of Europe/Europarat
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft
- FLAM Français Langue Maternelle/Französisch als Erstsprache
- FLE Français Langue Étrangère/Französisch als Fremdsprache
- FSL Fremdsprachenlernende_r
- FSU Fremdsprachenunterricht
- GERS Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
- HS Herkunftssprecher_in
- HSL Herkunftssprachenlernende_r
- LH Langue d'héritage
- L1 Erstsprache
- L2 Zweitsprache
- MEAE Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development/
Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
- 2L1 Simultaner Erwerb zweier Erstsprachen

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Power relations in the continua of biliteracy (bearbeitet nach Hornberger und Skilton-Sylvester, 2000: 99 und Böhmer, 2015: 55)	22
Abbildung 2: Mehrebenen-Darstellung der Lese- und Schreibsozialisation (vgl. Philipp, 2017b: 159).....	27
Abbildung 3: Lernförderliche Praktiken bei der Lese- und Schreibmotivation (vgl. Philipp, 2017c: 310-312)	35
Abbildung 4: Lese- und Schreibsozialisation in Kindheit und Jugend	72
Abbildung 5: Einschätzung der Lesefrequenz und –motivation der Elternteile.....	75
Abbildung 6: Bezug des Leseverhaltens der Eltern und der Anschlusskommunikation mit den Interviewpartner_innen	77

Anhang

Anhang 1: Abstract

Immer wieder besuchen französischsprachige Jugendliche den fremdsprachlichen Französischunterricht und versprechen sich davon bessere Lese- und Schreibfertigkeiten. Allerdings werden diese Personen aufgrund ihrer mündlichen Kompetenzen meist überschätzt und daher kaum im schriftsprachlichen Bereich gefördert. Tatsächlich begünstigt die Sozialisation in der dominanten Umgebungssprache Spracherosionsprozesse in Französisch und kann sogar zum Sprachwechsel führen. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich daher mit der Multiliteralität bilingualer Jungerwachsener, die in Österreich aufgewachsen sind. Anhand von sieben qualitativen Interviews und Kurzfragebögen wird den Fragen nachgegangen, wie die französischsprachige Lese- und Schreibsozialisation verlaufen ist, welche Erfahrungen die Teilnehmer_innen im Fremdsprachenunterricht gemacht haben und wie schriftbezogene Kompetenzen im schulischen Kontext gefördert werden können.

Auf Grundlage der ausgewerteten Daten lässt sich festhalten, dass die Familie einen erheblichen Einfluss auf die schriftsprachliche Weitergabe und Erhaltung der französischen Sprache im Kindes- und Jugendalter hat. Im Erwachsenenalter sind es vor allem die (fehlenden) Kommunikationspartner_innen und Sprachverwendungskontexte, welche die schriftliche Verwendung des Französischen verstärken (oder hemmen). Neben der verstärkten Beachtung individueller Sprachlernbedürfnisse, ist eine Förderung im Fremdsprachenunterricht erwünscht, sei es durch mehr Selbstbestimmung, herausfordernde (mehrsprachige) Texte, Computerspiele, sei es durch kooperative Lernsettings mit Fremdsprachenlernenden, individuelle Aufgaben parallel zum Unterricht und binnendifferenzierte Inputphasen. Obwohl das französische Lesen und Schreiben bei den meisten Befragten im Erwachsenenalter nur eine untergeordnete Rolle spielt, sehen diese mehrsprachige Lese- und Schreibkenntnisse als Bereicherung an. Der Wunsch nach Verbesserung (im doppelten Sinne von „besser werden“ und „ausgebessert werden“) lässt sich am Besuch universitärer Sprachkurse zur Überwindung schriftsprachlicher Schwierigkeiten erkennen. Daraus lässt sich ableiten, dass Familien und Französischlehrer_innen eine besondere Rolle zur Ermutigung ihrer herkunftssprachlichen Lernenden zufällt, indem sie zu Herausforderungen und zur Anstrengung animieren.

Anhang 2: Leitfaden

Questions à poser	Aide pour préciser
A. Environnement familial	
1. Quelles langues parles-tu en général?	
2. Décris tes capacités linguistiques dans les quatre domaines: parler, écouter, lire et écrire en français ainsi qu'en allemand.	Débutant, intermédiaire, avancé, niveaux A1-C2.
3. Quelles langues parlent tes parents?	
4. Décris avec qui et dans quels domaines de ta vie tu utilises le français et l'allemand.	En quelle langue parles-tu généralement avec ta mère/ton père (à la maison)? Avec tes ami(e)s à l'école? Avec des amis dans d'autres pays? Avec tes grands-parents? Avec tes frères et sœurs? Comment est-ce que tu te sers de tes langues au quotidien?
B. Aspects de littératie – Biographie	
5. Comment s'est passé ton apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en allemand?	Peux-tu me le décrire de manière plus précise? Avant l'école, à ... ans, à l'école, jamais autodidacte, avec ... Est-ce que tes parents te lisaient des histoires/ des contes de fée?
6. Quel était ton rapport à la lecture et à l'écriture dans ton enfance et dans ta jeunesse?	
7. Quand tu te replonges dans ton enfance, à quelle fréquence en moyenne lisais-tu en français? [...] Et par rapport à l'allemand? a. Pendant quelles périodes lisais-tu plus en français?	Jamais, rarement, une fois par semaine, quelques fois par semaine, tous les jours.
8. Qu'est ce que tu aimais lire et en quelle langue? Donne quelques exemples.	Est-ce que tu avais des abonnements par tes parents/grands-parents en français ou en allemand? Rien, livres pour enfants, bandes dessinées, magazines pour enfants, textes scolaires, instructions de jeux, programmes de télévision, ...
9. Sur une échelle de 0 à 10, où 0 signifie pas lecteur du tout, 5 lecteur moyen et 10 lecteur assidu/grand lecteur, où situerais-tu ta mère/ton père?	0 _____ 5 _____ 10 (M) 0 _____ 5 _____ 10 (P)
10. Comment décrirais-tu la communication avec ta famille concernant vos lectures respectives?	Dans quelle langue? Combien de fois?
11. Si tu compares ta lecture en allemand et en français subjectivement, dans quelle langue préférerais-tu lire et pour quelles raisons?	
C. La lecture aujourd'hui	
12. Quel est ton rapport à la lecture aujourd'hui? Quand tu lis, quelle(s) langues préfères-tu?	
13. Combien de temps est-ce que tu lis par jour et dans quelle(s) langue(s), tout support confondu?	Tablette, ordinateur, livres, revues, portable, papier, etc.
14. Parles-moi de tes dernières lectures en français et en allemand.	Un roman lu cet été, ton coup de cœur, ton genre de texte préféré

15. Lis-tu les journaux? Lesquels? En quelle langue?	
16. Reçois-tu à la maison ou par courriel des revues, des magazines ou des journaux? a. Si oui, lesquels? b. Si non, pourquoi?	
17. Quel genre de lecture aimes-tu faire (aussi sur Internet)?	Lire pour t'informer, faire des recherches, lire sur les réseaux sociaux,
D. L'écriture aujourd'hui	
18. Que représente l'écriture pour toi?	
19. Dans quels contextes écris-tu et en quelle langue?	Sur Facebook, messages instantanés, courriel, journal intime, à l'université, à l'école, des lettres, ...
20. Quelles sont les ressources d'aide en ligne pour écrire en français (ou en allemand) que tu utilises?	Des dictionnaires, des sites de soutien linguistique, des sites de traductions automatique, ...
21. Quelles sont les différences que tu remarques quand tu écris en allemand ou en français?	Difficultés, formulation, vocabulaire, orthographe, plus de temps nécessaire, relire plusieurs fois le texte, ...
22. Quelles sont tes expériences avec le mélange des langues quand tu écris? Dans quels contextes? Pourrais-tu me donner des exemples?	Code-switching, Code-mixing
E. Importance de la bilittératie et implications didactiques	
23. Quels rôles jouent les capacités de savoir lire et écrire en français pour toi aujourd'hui?	
24. Quels sont les avantages ou les inconvénients de savoir lire et écrire en français?	Avantages sociaux, économiques, l'apprentissage d'autres langues, etc.
25. Est-ce que tu as essayé, en tant que jeune adulte, de te rapprocher du français écrit? a. Si oui, comment? b. Si non, pourquoi pas?	Cours de langue (Institut Français, VHS, Université, dans le contexte des études), Erasmus, assistant(e) de langue, etc.
26. As-tu appris le français écrit à l'école? a. Si oui, comment as-tu vécu les cours de langues en ce qui concerne la lecture et l'écriture? b. Qu'est-ce que tu aurais aimé mieux apprendre? c. En quoi les professeurs de français se sont-ils intéressés à tes nécessités linguistiques? Si non, --> question 28	
27. Si tu étais professeur de français qu'est-ce que tu ferais pour stimuler tes élèves franco-autrichiens à lire et à écrire?	
28. En quoi, à l'heure actuelle, serais-tu motivé de transmettre à tes futurs enfants l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français?	
29. Quels autres aspects, auxquels je n'aurais pas pensé, souhaites-tu ajouter?	

Anhang 3: Kurzfragebogen

Chère participante, cher participant,

Dans le cadre de mes recherches sur la "bilittératie" pour mon mémoire de master à l'université de Vienne, j'aurais besoin de quelques informations additionnelles te concernant. Je te prie donc de remplir le formulaire ci-dessous. Évidemment, les informations seront traitées de manière confidentielle. La participation est facultative.

Information générale

Nom(s): _____ Prénom(s): _____

Âge: _____ Pays d'origine(s): _____

Nationalité(s): _____

Langue(s) maternelle(s): ☐ Allemand ☐ Français ☐ Autre(s): _____

Autre(s) langue(s): ☐ Allemand ☐ Français ☐ Autre(s): _____ ☐ Aucune

Education: Comment s'appelait ton école?

As-tu suivi des cours de français à l'école?

- Volksschule: _____ Français: ☐ oui, _____ année(s) ☐ non
- Sekundarstufe I: _____ Français: ☐ oui, _____ année(s) ☐ non
- Sekundarstufe II: _____ Français: ☐ oui, _____ année(s) ☐ non

Activité professionnelle: Coche la case qui correspond le mieux à ta situation. Puis, décris en quelques mots la branche/filière de ton activité professionnelle.

1. ☐ Étude(s) ☐ Travail ☐ En formation ☐ Autre

2. Détail (filière, branche, etc.): _____

Expériences et temps passé dans un pays francophone (indique le lieu et la durée approximative):

☐ Assistant(e) de langue: Pays/Ville: _____ Durée: _____

☐ Erasmus: Pays/Ville: _____ Durée: _____

☐ Séjour(s) linguistique(s): Pays/Ville: _____ Durée: _____

Pays/Ville: _____ Durée: _____

☐ Vacances: Pays/Ville: _____ Durée /Fréquence: _____

☐ Autre(s)(p.e. stages, formation, écoles thématiques, au-pair, échange scolaire, etc.): _____

Participation à un cours de français (plusieurs réponses possibles):

☐ Aucun ☐ Camp(s) d'été (Âge: ____)

☐ Cours par correspondance (Âge: ____)

☐ Erasmus (Âge: ____)

☐ Institut Français (Âge: ____)

☐ Sprachenzentrum (Âge: ____)

☐ Volkshochschule (Âge: ____)

☐ Autre(s): _____

Lieu et date: _____, _____ Lu et approuvé: _____

Anhang 4: Bildimpulse



Anhang 5: Transkriptionen

Interviewerin: I

Interviewpartner_in: IP

Interview 1: Antoine

Datum: 14.05.2017

Dauer: 52:23

1. I: Donc, je vais d'abord commencer par les informations générales. Je vais te poser quelques questions, c'est une interview qualitative, tu sais de quel thème on va parler?
2. IP: Non (rit).
3. I: Ok. Donc, le thème est celui de la lecture et de l'écriture en français et en allemand et comment tu l'utilisais quand tu étais enfant et aujourd'hui.
4. IP: D'accord#
5. I: #Ok? Et je voulais te dire aussi que cette interview va être anonyme, donc personne ne saura ton nom.
6. IP: D'accord.
7. I: Ok, c'est bon. Donc, on va d'abord commencer par des questions générales. Quelles langues parles-tu en général?
8. IP: En général, la plupart du temps je parle en allemand..., mais de temps en temps je parle en français avec ma mère et ma sœur (rit). Ouais, en fait c'est ça, et souvent aussi de l'anglais, mais c'est plutôt à l'université.
9. I: Est-ce que tu as appris aussi d'autres langues?
10. IP: Un petit peu d'espagnol, mais c'est vraiment seulement en tout petit peu, jusqu'au niveau A1.
11. I: D'accord. Et est-ce que tu pourrais me décrire tes capacités linguistiques dans les quatre domaines en français et en allemand, c'est à dire lire, écrire, parler et écouter.
12. IP: En écriture en français... c'est aussi de A1 jusqu'à C2? En écrit c'est plutôt B1, quelque chose comme ça. Parler, ça dépend combien je parle. Le plus que je parle ça devient mieux, mais je crois aussi plutôt B1-B2 parce que la plupart du temps je parle en allemand... Et en allemand ça sera plutôt B2-C1 et en ...
13. I: Dans quel domaine?
14. IP: Ouais, dans le domaine d'écriture et en parlant c'est plutôt C1-C2 parce que maintenant, comme je suis à l'université, j'apprends de plus en plus de mots, alors mon vocabulaire technique et... économique devient de plus en plus grand, alors je crois que ça va être plutôt C2.
15. I: Mhm.
16. IP: (?)
17. I: #Et en ce qui concerne l'écoute?
18. IP: #Oral, je crois aussi en français que je suis // parce que je comprends beaucoup, mais je sais pas toujours répéter dans ce niveau là, alors c'est plutôt C1.
19. I: Mais tu comprends #tout ce qui est dit?
20. IP: #Oui, je comprend tout ce qui est dit. Et en allemand c'est plutôt C2.
21. I: D'accord. Ok, donc on a parlé de l'écoute, de la lecture?
22. IP: Oui.
23. I: #De l'écriture?
24. IP: #Ah non, de la lecture on a encore pas parlé. La lecture en français... je crois que c'est plutôt B2 et en allemand ça dépend du thème, mais C1, je crois.
25. I: D'accord. Et quelles langues parlent tes parents?
26. IP: Mon père parle allemand, un petit peu de français et l'anglais. Et ma mère parle français, allemand et anglais.
27. I: D'accord. Et, dans quelle(s) langue(s) parles-tu avec qui et dans quel domaine?
28. IP: Avec mon père surtout allemand. Et... avec ma mère, ça dépend, de temps en temps on parle en français, mais la plupart du temps je crois que je répond plutôt en allemand, parce que ça vient plus naturellement, quand je suis en Autriche. En France ça me gêne moins quand je réponds aussi en français, parce que comme on est avec nos grands-parents, je crois que je parle plus de français quand je suis en France qu'en Autriche.
29. I: Et dans quelles langues parles-tu avec tes amis, avec tes grands-parents, avec tes frères et sœurs?
30. IP: Avec mes grands-parents, comme les autrichiens sont morts, plus en allemand (rit). C'est plutôt en France que je parle français avec mes grands-parents et avec ma tante. Et... sinon avec mes copain c'est plutôt allemand, anglais. J'ai pas trop de copains avec qui je parle en français. Maintenant parfois je parle avec XXX à l'université en français, mais ce sont plutôt des thèmes simples, c'est plutôt quelque chose de commun.
31. I: Et avec tes frères et sœurs?

32. IP: Avec ma sœur plutôt en allemand (rit).
33. I: D'accord. Et comment est-ce que tu te sers de tes langues au quotidien?
34. IP: Dans quel sens?
35. I: Quand est-ce que tu utilises ces langues?
36. IP: Allemand, anglais j'ai surtout à l'université pour mes cours, parce qu'on a quelques cours qui sont en anglais et sinon le reste est en allemand et aussi... le français c'est plutôt quand je joue des jeux ou quand je parle avec quelqu'un qui parle aussi français...Oui (2) sinon... c'est plutôt séparé (?) quand je parle quelle langue.
37. I: Ok (rit). Et comment s'est passé ton apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en allemand?
38. IP: De ce que je sais, c'est avec maman qu'on a appris à lire en français avant qu'on a appris à lire en allemand pour qu'on ait plus tôt une base déjà en français et que ça devienne plus naturel pour nous pour parler la langue et aussi comprendre tout ce qui est dit et... sinon, l'allemand je l'ai appris avec mon père et à l'école. Et j'ai seulement réappris le français pour l'écrit quand j'étais au BORG à XXX. Alors c'était déjà quand j'avais 14 ans, sinon... j'ai fais plutôt du français quand j'étais petit.
39. I: Et quel était ton rapport à la lecture et à l'écriture dans ton enfance?
40. IP: Quand j'étais plus petit, j'aimais bien lire, mais c'étaient plutôt des comics, et des livres, comment on dit Sci-Fi?
41. I: Tu peux parler aussi en allemand.
42. IP: Non, mais c'est des livres d'enfants, c'était pas vraiment de la lecture sophistiquée, quelque chose comme ça. C'était plutôt des histoires d'enfant. Et aussi plus tard, j'ai plutôt lu en allemand parce que ça me venait plus naturel de lire aussi des *Wissenschaftliche Bücher*, par exemple. Ça me venait plus naturel de les lire en allemand qu'en français, alors je les ai lus plutôt en allemand.
43. I: Et quelles étaient tes thèmes préférés... ou tes genres préférés?
44. IP: En français c'étaient plutôt les histoires, parce qu'ils sont souvent racontés mieux... ils parlent plutôt en détail dans les livres. Et pour tout ce qui est par exemple la biologie, la physique, je trouvais que c'était un peu plus intéressant en allemand, parce que c'était plus **court** et plus facile à comprendre aussi, parce que je trouve qu'il y a des différences dans les thèmes, comment c'est expliqué dans les différentes langues.
45. I: Et quand tu te replonges dans ton enfance, à quelle fréquence en moyenne lisais-tu en français?
46. IP: Puh..., comme je lisais pas beaucoup déjà... Quand je lisais c'était plutôt deux livres français à un livre en allemand, mais ça a beaucoup changé. Après c'était plus en allemand, alors, trois allemand à un français. Et il y avait un temps où j'ai pas beaucoup lu parce que j'étais plutôt sur l'internet, alors c'étaient pas vraiment des livres ou quelque chose comme ça, et là // je peux vraiment pas le dire, parce qu'il y avait beaucoup en français, beaucoup en anglais et beaucoup en allemand (rit).
47. I: D'accord. Ok. Et par rapport à l'allemand?
48. IP: Uh.
49. I: Ou y avait-il des périodes où tu lisais plus en français ou en allemand?
50. I: La période où je lisais plus en français c'était quand j'étais enfant. Et quand j'ai grandi c'était plutôt en allemand ou anglais. Alors, je crois jusqu'à l'âge de 10 ans, quelque chose comme ça, j'ai plutôt lu des histoires françaises, mais après c'était plutôt de l'allemand.
51. I: Et... est-ce que tu avais des abonnements, des revues, des magazines, quelque chose comme ça?
52. IP: Oui, il y avait un long temps où on a reçu des magazines, des abonnements pour des magazines, je crois que c'était *Géo Enfant*, quelque chose comme ça, on a reçu pour un certain temps et ça nous faisait un petit peu de français, de temps en temps, c'était pas mal.
53. I: #Mhm.
54. IP: #Oui.
55. I: Et...
56. IP: Et normalement j'avais pas vraiment d'abonnement parce que, souvent on avait des livres qu'on devait lire pour l'école, ou sinon on est allé s'acheter nos livres qu'on voulait à la *Trafik* ou aussi les magazines surtout dans la *Trafik* et sinon les livres chez un marchand de livres.
57. I: Et en ce qui concerne tes parents? Sur une échelle de 1 à 10, où zéro signifie pas lecteur du tout, 5 lecteur moyen et 10 lecteur assidu ou grand lecteur. Où est-ce que positionnerais-tu tes parents? Ta mère et ton père.
58. IP: Lecteurs en sens qu'ils lisent beaucoup.
59. I: Oui.
60. IP: D'accord...
61. I: Tout support confondu. Ça peut-être aussi sur internet, ça peut-être un journal ou ...
62. IP: Là, je crois que ma mère c'est plutôt 9 à 10 et mon père, je crois aussi 7 à 8 parce que il lit beaucoup. Je dirais même 9 aussi avec mon père, oui.
63. I: D'accord. #Est-ce que tu pourrais développer un petit peu...
64. IP: Mais plutôt, mais, ma mère lit beaucoup de livres et aussi beaucoup sur internet parce qu'elle fait beaucoup de recherches pour des thèmes, et mon père c'est plutôt pour aussi apprendre de nouvelles choses (?) dans l'économie et aussi de la physique, des choses comme ça (3).

65. I: Mhm.
66. IP: J'ai perdu mon fil rouge (rit).
67. I: (rit).
68. IP: Oui, ma mère elle lit aussi beaucoup en français et mon père c'est, je crois, plutôt allemand, anglais. C'était ça ce que je voulais dire. **Quand** ils lisent.
69. I: Et tu sais ce que ta mère lit ou ton père?
70. IP: Pff... ma mère souvent c'est des romans criminels en français ou en allemand. Sur internet je crois que c'est plutôt aussi pour préparer des cours ou elle cherche des interviews ou aussi des parties de magazines ou de la *Zeitung*?
71. I: Mhm.
72. IP: Oui.
73. I: Tu peux aussi répondre en allemand.
74. IP: Oui, oui, mais...
75. I: Journal.
76. IP: Oui, journal. Et mon père, je crois qu'il lit plutôt des livres... informatifs, je ne sais pas comment on dit ce genre en français. En allemand on dirait des (5) mhh.
77. I: Des...#
78. IP: *#des Bücher... vor allem wirtschaftlich, Physik und solche Sachen, halt ja, mehr so wissenschaftliche Sachen auch. Also, auch économie.*
79. I: Ok, d'accord. Et comment décrirais-tu la communication avec ta famille concernant vos lectures respectives?
80. IP: Oui, je crois qu'on parle beaucoup à table de ce qu'on a fait pendant la journée et souvent il y a ma sœur qui parle beaucoup de ce qu'elle a appris dans les livres qu'elle a lu (rit), mais en fait tout le monde raconte un petit peu ce qu'ils ont appris, aussi souvent de ce qu'ils ont lu quelque part d'autre, mais souvent on parle en allemand de tout ça à table. Mais souvent ma sœur et ma mère parlent en français, parce que comme ma sœur fait des études aussi en français, elle lit beaucoup en français, là, ils discutent plus souvent en français.
81. I: Ok, et toi, tu participes à cette discussion?
82. IP: Ça dépend des thèmes. Souvent je discute plutôt avec papa parce qu'on a des thèmes qui sont plutôt congruents. Ce qu'on fait, ce qu'il travaille. Ce que j'apprends. Et c'est un peu la même chose avec ma sœur et ma mère, parce que là, ils font aussi des choses qui sont plutôt similaires. Alors, je crois que c'est, qu'on fait de bons *teams* et parfois on fait, comment on dit en anglais, du *cross-over*, où on parle un peu des deux. Et ça se mixe.
83. I: #D'accord.
84. IP: #Du français et de l'allemand souvent.
85. I: D'accord. Et quel est ton rapport à la lecture aujourd'hui? Et quand tu lis, quelle langue préfères-tu?
86. IP: La lecture en ce moment c'est plutôt sur internet, c'est pas vraiment des livres parce que comme j'ai beaucoup de travail que je fais sur l'ordinateur // j'aime plutôt lire sur l'ordinateur et pas dans un livre. Et sinon, qu'est-ce que c'était le deuxième dans la question?
87. I: Et quand tu lis, #quelle langue préfères-tu?
88. IP: #Ah, surtout c'est de l'allemand, quand je lis quelque chose qui est par rapport à l'université, sauf si c'est vraiment très technique, là, je préfère le lire en anglais comme tous les termes sont en anglais, ça fait pas vraiment une différence, si je le lis en allemand ou en anglais, parce que la plupart du temps il y a de l'anglais dedans, alors je le lis en anglais tout de suite... et en français, en ce moment je lis pas beaucoup en français, c'est plutôt que j'écoute de la musique française, oui.
89. I: Et combien de temps est-ce que tu lis par jour? Et dans quelle langue?
90. IP: Lire, si on compte aussi tout ce que j'écris ou tout ce que je dois lire comme *Angabe* pour mes examens ou de mes (3) *Aufgaben*, c'est plutôt en allemand et en anglais. Oui, c'est plutôt c'est deux langues là.
91. I: Et quand est-ce que tu lis, tu lis plutôt l'allemand sur l'ordinateur, dans les livres, dans des revues, sur le portable ou en papier?
92. IP: Chez moi c'est plutôt tout sur le digital, alors plutôt sur le portable et sur mon ordinateur. Et c'est plutôt anglais, allemand et parfois il y a des vidéos aussi qui m'intéressent ou je vois quelque chose en français et après je vais regarder et relire des informations sur ce thème et là, c'est en français, mais c'est pas trop souvent.
93. I: Ok. Et est-ce que tu pourrais me parler de tes dernières lectures en français et en allemand?
94. IP: Ma dernière lecture en français c'était le livre du *Dernier Mohican*. Où j'ai beaucoup travaillé sur le livre et le film à cause de mon bac, parce que c'était mon thème spécial pour le bac et c'était plutôt en livre difficile à lire pour moi, parce que il y avait beaucoup de mots qui venaient plutôt du vieux français, plutôt je sais pas dans // de quelle date c'était. C'était vraiment du français où parfois quand j'ai demandé à ma mère, elle ne savait pas non plus tout de suite ce que ça voulait dire, mais c'était un livre plutôt intéressant à lire parce que j'ai appris beaucoup de mots et aussi dans la grammaire ça me faisait du bien, pour savoir comment on peut mieux s'exprimer. Et ma dernière lecture en allemand c'était un livre qui s'appelle *Einen Scheiß muss ich* et *Zur Not kann die Kiste auch segeln*. Le premier livre c'est un livre qui décrit la vie d'un

homme, qui se sépare de sa femme parce qu'il a appris qu'il ne doit pas tout faire ce qu'on lui dit, mais, en fait, qu'il fallait vivre la vie qu'on voulait et que quand on était content, on pouvait aussi faire plus de choses sans avoir de complexes de se dire 'Ça là, je dois encore finir, là j'ai encore un examen, là je dois encore faire ça' et il se dit: 'Non, je ne dois pas le faire, mais je **peux** le faire, si je le **veux**. Oui, l'autre c'était plutôt pour l'aviation. Oui, le thème de l'aviation.

95. I: Là tu m'as parlé des livres. #Est-ce qu'il y a d'autres supports que tu as utilisés?
96. IP: #Oui.
97. I: #Lors de tes dernières lectures?
98. IP: (?) Surtout... surtout l'internet. Alors, j'ai beaucoup lu sur internet, des *scripts* surtout, si, pour l'université...
99. I: Est-ce que tu as un coup de cœur? Quelque chose qui t'as marqué ou...?
100. IP: En ce moment pas trop.
101. I: Non? Ok, et est-ce que tu lis des journaux?
102. IP: Pas vraiment, non. Quand je lis des journaux c'est plutôt seulement des petites parties des journaux qui sont en ligne, surtout comme *Der Standard* ou aussi *Die Presse*. Mais c'est plutôt allemand. Et ça dépend ce qui est écrit dedans, souvent je regarde sur les portables en ligne et regarde, s'il y a quelque chose qui m'intéresse et là, je vais lire l'article, mais sinon je lis pas trop les journaux.
103. I: Donc en français tu lis pas vraiment les journaux... ? Si j'ai bien compris.
104. IP: Non.
105. I: Ok, et reçois-tu à l'heure actuelle à la maison ou par courriel des revues, des magazines ou des journaux?
106. IP: (2) Par courriel, non, mais j'ai des abonnements en ligne où je reçois souvent des articles par mail et ça dépend, si j'ai le temps ou pas, je vais les lire et s'il y en a un qui m'intéresse, là, je le marque et je le garde pour // pour le week-end pour le lire, parce que en ce moment j'ai pas trop le temps de vraiment lire d'autres choses que pour l'université et quand j'ai du temps libre, je préfère faire d'autres choses.
107. I: Ok (rit), d'accord. C'est compréhensible. Et quel genre de lecture aimes-tu faire? Aussi sur internet.
108. IP: Ah, c'est plutôt sur des animaux, de la biologie, ça m'intéresse aussi beaucoup. Ou aussi sur des thèmes techniques ou aussi les ordinateurs, souvent des *softwares* qui sont plutôt compliqués, j'essaye de comprendre comment ils fonctionnent pour avoir une vue plus complexe sur tout ce qu'on fait, mais (1), sinon, je sais pas trop ce que je lis, parce que souvent je regarde plutôt des documentations sur les thèmes divers qui m'intéressent. J'aime bien **regarder** tout ça ou écouter, je suis pas trop le type qui lit. Parfois quand j'ai pas le choix, je lis, mais je **préfère** regarder ou écouter (rit).
109. I: (rit) Ok. Et que représente l'écriture pour toi?
110. IP: (2) Dans le sens de quand j'écris pour l'université ou plutôt quand j'ai envie d'écrire quelque chose (rit)?
111. I: Ça peut être tout ça et encore plus.
112. IP: D'accord. L'écriture, je l'utilise plutôt pour écrire mes documents pour l'université, mais aussi pour parler avec des copains ou aussi pour faire des textos. La plupart du temps je crois que j'écris des textes qui sont plutôt courts, comme des textos ou des mails, mais ça aussi dans les langues diverses, comme français, allemand et anglais.
113. I: Et dans quels contextes?
114. IP: Les textos avec les amis, des e-mails avec mes professeurs ou aussi parfois avec des collègues et les documents, c'est surtout s'il y a un thème qui m'intéresse. Parfois je me fais des notes pour les relire plus tard et sinon, les documents, c'est plutôt pour l'université, quand je dois faire une revue ou passer un examen et je lis quelque chose, faut que je l'écrive. Si c'est sur l'ordinateur ou avec la main, je préfère de l'écrire avec la main, parce que là, ça me vient plus facile de remarquer toutes les choses. Et si c'est un thème pas trop complexe ça suffit quand je l'écris sur l'ordinateur.
115. I: Et dans quelle langue tu fais tout ça?
116. IP: Souvent c'est en allemand. De temps en temps c'est en anglais ou en français, mais la plupart du temps je crois que c'est vraiment de l'allemand et du français, de l'anglais.
117. I: D'accord. Et... quand est-ce que tu utilises le français pour écrire?
118. IP: Hm (boit). Surtout pour répondre aux mails que je reçois de ma grand-mère ou de mon grand-père, ou parfois aussi pour parler avec des copains qui parlent aussi le français, mais ça, c'est moins souvent.
119. I: Et... quelles sont les ressources d'aide en ligne, pour écrire en français ou en allemand, que tu utilises?
120. IP: Surtout *PONS* parce que je trouve que c'est un outil très pratique, parce que quand je trouve pas le mot en français par exemple, je mets le mot en allemand et il te dit aussi dans quel sens tu peux utiliser le mot en français, alors, comme il y a parfois des mots qui ont plusieurs sens ou qu'on peut utiliser dans les phrases différentes et que ça va dans une autre direction du sens, on peut souvent prendre cette expression qu'on a besoin, en fait, pour le texte. Parce que je connais d'autres gens qui utilisent *Léo*, par exemple, et ils prennent le mot qui est tout en haut et ils se demandent pas la question, si c'est vraiment correct dans le contexte. Et je trouve avec *PONS* c'est plutôt facile à trouver le bon contexte parce qu'il y a toujours des phrases qui expliquent comment on utilise et dans quel temps, où tu utilises quel mot. Alors, c'est surtout sur *PONS*. Parfois je regarde aussi des textes sur *Wikipédia* ou sur d'autres sites où je sais pas comment ils

- s'appellent, parce que je fais mes recherches sur *Google* et après, je vais voir sur tous les sites et là où je trouve ma réponse, j'ai fini mes recherches (rit).
- 121.I: Et ce sont surtout des encyclopédies ou des sites où le texte est traduit directement?
- 122.IP: La plupart du temps c'est des **encyclopédies**, mais c'est pas vraiment pour le français ou l'allemand, c'est plutôt pour l'espagnol. Quand je veux regarder ce qu'ils disent dans une vidéo, par exemple, je vais chercher les *Lyrics*, je vais les mettre // ce qu'on devrait pas faire, dans *Google Translate*. Mais ça suffit pour avoir une *translation* du texte assez compréhensible (rit), pour savoir de ce qu'ils parlent dans la vidéo. Mais sinon, j'essaye vraiment de traduire mot par mot et de comprendre moi même. Mais comme ça prend plus de temps, quand on a pas trop le temps et on veut seulement savoir dans quelle direction ça va, je prends *Google Translate* (rit).
- 123.I: D'accord. Et quelles sont les différences que tu remarques quand tu écris en français ou en allemand?
- 124.IP: En français j'ai plus de mal de trouver mes mots, mais quand je parle plus à la maison ou avec mes grands-parents, je vois que les mots me reviennent plus vite et que ça devient de plus en plus facile de parler et aussi la prononciation revient un peu plus. Parce que quand je commence à parler et quand j'ai pas parlé pour un certain temps, je vois que la prononciation en français est plutôt difficile, mais après un certain temps ça revient.
- 125.I: Tu viens de parler de l'oral. Et qu'est-ce qui se passe à l'écrit?
- 126.IP: En écrit, en fait, c'est la même chose, mais j'ai plus de mal avec l'orthographe en français, parce que je trouve déjà qu'en allemand souvent c'est pas trop évident de savoir comment faire, mais en français, comme il y a encore plus d'exceptions, alors là, je me mets à chercher sur l'internet pour faciliter l'écriture.
- 127.I: Et qu'est-ce que tu écris normalement en français?
- 128.IP: En français c'est surtout des mails ou aussi des chats ou des textos avec des amis qui vivent en France ou quelque part d'autre, où je sais qu'ils parlent français.
- 129.I: Mhm.
- 130.IP: Ou aussi dans des jeux vidéos, souvent, parce que quand on est dans une équipe et on connaît pas trop les autres, mais on apprend que quelqu'un est français, là, j'essaye de communiquer avec lui en français pour qu'on puisse avoir un meilleur jeu. Ensemble.
- 131.I: Et tu essayes de parler avec cette personne ou tu écris #avec cette personne?
- 132.IP: #Ça dépend du jeu, parce que pas tous les jeux ont un *Voice-chat*, souvent c'est en écrit. Mais parfois on peut aussi parler dans ce jeu avec les autres. Alors c'est plus à l'écrit.
- 133.I: D'accord. Ok. Et est-ce que tu as fais des expériences avec le mélange des langues à l'écrit?
- 134.IP: Dans le sens où j'écris et il y a un mot qui me vient seulement en français et pas en allemand? Oui, j'ai ça de temps en temps, aussi quand je parle. Alors c'est pas seulement qu'en écrivant. C'est plutôt quand j'ai un mot que je veux utiliser, mais je sais seulement le mot en français ou en anglais, mais je veux l'avoir en allemand, alors, en fait, c'est un trio qui tourne, parce que ça dépend dans quelle langue je veux écrire et quel mot je veux utiliser, parce que parfois il y a le mot anglais qui est dans ma tête et je trouve pas l'autre.
- 135.I: Et comment tu solutionnes ce « **problème** »?
- 136.IP: Je vais mettre le mot que j'ai dans la tête dans *PONS* et je vais le traduire dans la langue que je veux avoir.
- 137.I: Et est-ce que ça t'arrive d'écrire des textes qui sont mélangés linguistiquement?
- 138.IP: Non, pas vraiment. Comme j'écris pas trop de textes qui sont mélangés, j'ai pas trop le risque de l'avoir. Mais parfois, ce que j'ai aussi, ce que j'ai aussi vu que ma sœur aime aussi bien faire, c'est qu'on invente des mots qui n'existent pas, parce qu'en fait c'est un mot français qu'on utilise en allemand, mais allemand ça n'existe pas, ou le *mixe* carrément avec un mot allemand...
- 139.I: Comme un néologisme?
- 140.IP: Oui.
- 141.I: Est-ce que tu pourrais me donner des exemples? Ou des situations où ça arrive?
- 142.IP: Là, en ce moment j'ai pas vraiment dans ma tête...(6).
- 143.I: Sinon, c'est pas grave, ça revient plus tard.
- 144.I: Si jamais ça te revient, tu peux toujours le dire. Sinon, on va passer à la prochaine question. Et ça a avoir avec le rôle de savoir lire et écrire en français aujourd'hui. Qu'est-ce que ça signifie pour toi?
- 145.IP: Tu peux répéter la question là #parce que j'ai pas fait attention.
- 146.I: #Quel rôle jouent les capacités de savoir lire et écrire en français pour toi?
- 147.IP: #Je trouve que c'est plutôt pratique parce que je peux parler avec presque toutes les personnes, qui ont aussi la *capabilité* de parler au moins une autre langue. Par exemple, quand je joue des jeux, je suis un des joueurs, qui peut communiquer avec les autres le plus, parce que quand il y a beaucoup de gens qui parlent anglais, je peux communiquer en anglais avec eux. S'il y a un français ou quelqu'un qui parle français, je peux parler français avec lui et aussi connecter ces deux parties de mon équipe en traduisant, par exemple, ce qu'on veut faire ou on fait des tactiques et après on parle de ça, et souvent c'est moi qui connecte les gens comme ça. Et j'ai aussi des amitiés très // qui sont virtuelles, parce que je connais pas la personne en personne, mais qui sont plutôt, comment dire, **fortes**, parce que on se comprend bien // on s'entend bien en parlant. Et... ils trouvent que c'est aussi très, très cool, parce que j'en ai un, un copain, qui s'est fait un ami

américain juste en jouant avec moi, parce qu'avant ils se sont pas trop entendus et compris, et après ils ont dit, qu'ils sont devenus amis et c'était à cause de moi et je trouvais ça aussi très, très rigolo, parce que je pouvais, en fait, juste parce que je parlais plusieurs langues, connecter aussi d'autres gens et pas seulement **moi** à d'autres gens.

148.I: Et ça arrive plutôt par la voie orale #plutôt que par écrit?

149.IP: #C'est plutôt oral, oui.

150.I: D'accord. Et l'écriture ou la lecture? Que signifie t'elle pour toi aujourd'hui?

151.IP: Avec la lecture c'est aussi très pratique parce que parfois, quand on cherche quelque chose, un certain thème, parfois on trouve seulement des résultats qui sont en français ou en anglais, et là, j'ai pas de difficultés de dire 'Je vais lire en français et si vraiment je trouve pas d'autre chose, je vais faire ma traduction en allemand ou en anglais, si j'ai besoin, et je trouve que c'est très pratique de savoir lire, parler et entendre et comprendre d'autres langues. C'est pratique pour la vie.

152.I: En général.

153.IP: Oui, en général.

154.I: Ok. Et quels sont les avantages ou les inconvénients de savoir lire et écrire en français?

155.IP: L'avantage c'est qu'on peut faire de nouvelles amitiés par internet, même si on est pas dans le pays et qu'on est comme un thème intéressant pour les gens qui vivent en France. Et quand je parle avec eux, ils trouvent que c'est très intéressant que je sois demi-français et demi-autrichien et que je parle aussi le français. Et sinon, les inconvénients, c'est plutôt qu'on peut *mixer* les mots ou aussi qu'on a un mot en allemand qu'on veut dire en français, mais il vient pas, mais on sait qu'on le sait. Ça peut arriver et c'est plutôt ça, l'inconvénient. Ou, par exemple, ce qui peut aussi être un inconvénient, d'être aussi Français ou de parler aussi français, qu'il y a quand même des gens qui se disent 'J'aime pas trop, parce que les Français, en général, ils sont plutôt *hochnäsig*' et des trucs comme ça, c'est plutôt des clichés, ça peut aussi être un inconvénient, mais je connais pas beaucoup de personnes qui trouvent que ça gêne.

156.I: D'accord, mais ça a plutôt avoir avec la langue parlée. En ce qui concerne l'écriture? Ou #la lecture?

157.IP: #Pour l'écriture j'ai déjà dit qu'on mélange un petit peu les mots ou qu'on peut avoir de problèmes de compréhension, parce qu'on croit qu'on l'a compris, mais quand on y pense, c'est pas vraiment rentré. Oui. C'est aussi un peu les mêmes avantages qu'en parlant, parce qu'on comprend plus de textes, on a plus de possibilités.

158.I: De faire quoi?

159.IP: De lire des textes, d'avoir des informations, oui, c'est en fait surtout ça.

160.I: D'accord. Et est-ce que tu as essayé, en tant que jeune adulte de te rapprocher du français écrit?

161.IP: En ce moment j'ai pas trop le temps de me mettre à un cours, mais quand j'étais encore à l'école, je me suis dit que j'allais faire du français à l'école, parce que là je devait apprendre à écrire aussi, et mieux écrire. Ça m'a fait du bien aussi d'écrire, parce que comme ça on reste un petit peu dans la langue, mais là, je crois que ça va encore prendre un certain temps avant que je puisse faire d'autres cours de langues, parce que plus tard je veux recommencer avec un cours de français à l'université et aussi un cours d'espagnol pour y rentrer encore une fois avant que je passe à la vie du travail, pour que j'aie vraiment une plus grande base des langues.

162.I: Et est-ce que tu as déjà suivi un cours à l'université en français?

163.IP: À l'université j'ai seulement suivi un cours en français et il s'appelait *Wirtschaftskommunikation 1* en français c'était 'communication et économie en français 1', mais c'était vraiment du français basique où j'avais pas vraiment du mal à suivre, même si j'avais plutôt un gros trou de français, parce que ça faisait longtemps que j'avais pas utilisé le français écrit, parce que j'ai pas écrit beaucoup en français pendant le temps où j'ai passé mon bac et je suis rentré à l'université. Et quand même c'était pas trop difficile, parce qu'ils l'ont fait plutôt facile, mais comme après j'ai changé d'université, j'trouvais que c'était dommage, parce que je pouvais pas suivre le prochain cours qui était plutôt très intéressant pour moi, parce que là j'aurais appris plus de choses. Mais je me suis dit 'Je vais faire un cours comme ça, mais sur l'autre université, où je suis maintenant.'

164.I: D'accord. Et... tu as déjà dit que tu avais déjà appris le français à l'école. Comment est-ce que tu as vécu les cours de langues en ce qui concerne la lecture et l'écriture?

165.IP: Plutôt basique, parce que j'avais une prof qui était pas vraiment ... comment le dire gentille... (rit) qui était pas vraiment expert en français et qui avait elle même du mal à parler et à comprendre le français. Alors j'ai pas vraiment appris beaucoup de choses avec elle. C'était plutôt de la grammaire et de l'orthographe que j'ai appris avec elle, parce que tout le reste... elle était pas vraiment compétente comme prof, je trouve. Alors, c'était un petit peu un *mix*. On a pas vraiment lu beaucoup de choses, sauf *Le petit prince* et aussi *Un sac de billes*, je crois que c'étaient les seuls deux livres qu'on a lu. Sinon, on a plutôt écouté des sketches ou des interviews, des choses comme ça. La plupart du temps elle nous a fait écrire, ce qui était bien pour moi, mais pour apprendre plus, mais sinon, c'était pas...

166.I: Quel genre de texte?

167.IP: Des textes, on avait appris les genres, les basiques, comme en allemand, on a fait d'abord les lettres, les e-mails, ou aussi des // c'est comme en anglais des *essays*. C'était plutôt ça.

- 168.I: Et qu'est-ce que tu aurais aimé **mieux** apprendre? Lors des cours de français?
- 169.IP: En fait, j'aurais plutôt aimé *skipper* tout ce qui était des textes comme lettre ou email pour vraiment s'y mettre à des textes plus complexes à structurer comme l'*essay*, mais ça, on a seulement fait en huitième. Et je trouve que c'était un peu trop tard de le faire. Le problème c'était aussi, comme mes collègues de l'école n'avaient pas vraiment la base que j'avais, elle pouvait pas faire plus, parce que, comme elle nous avait pas appris plus, c'était un peu un *Teufelskreis*, comme on dit en allemand.
- 170.I: Mhm.
- 171.IP: On pouvait pas faire plus.
- 172.I: Et... en quoi ta professeur de français s'est-elle intéressée à tes nécessités linguistiques?
- 173.IP: Pas du tout (rit). Non, elle s'est pas vraiment intéressée à mes besoins, parce qu'elle avait toujours dit 'Comme tu parles déjà le français, toi, tu peux aider les autres et on fait ça'. Mais c'était aussi très rigolo de travailler avec les autres, parce que comme ça aussi je devais parler en français déjà et il fallait aussi, pour moi, savoir comment expliquer ce thème à un autre élève qui parle pas tellement bien le français, sans que moi je fasse trop de fautes // alors fallait aussi que j'apprenne un petit peu, mais c'était pas ce que je voulais apprendre avec la prof.
- 174.I: Donc, est-ce que tu pourrais m'expliquer un petit peu en profondeur quel était ton **rôle** en cours de français?
- 175.IP: Mon rôle c'était plutôt, comme elle le disait, de ne pas déranger le cours en demandant trop de questions, parce que c'était trop compliqué pour les autres élèves dans le cours. Et je trouvais que c'était un peu ennuyant, parce que je crois aussi que les autres élèves, ils voulaient apprendre un peu plus, même si parfois c'est trop compliqué, mais je crois qu'ils étaient vraiment motivés d'apprendre la langue et on avait pas trop de gens qui étaient vraiment des nuls ou comme ça, ils étaient vraiment intéressés et ils apprenaient beaucoup et très vite, mais on a pas fait grand-chose avec elle. C'était dommage.
- 176.I: Ok. Et maintenant, quand tu te mets dans la position du professeur. Si tu étais professeur de français, qu'est-ce que tu ferais pour stimuler tes élèves franco-autrichiens à lire et à écrire?
- 177.IP: Je ferais des groupes, si j'en ai plusieurs des franco-autrichiens. Je ferais des groupes où j'en ai toujours **un** franco-autrichien avec d'autres élèves qui sont seulement autrichiens, ou d'autres nationalités, pour faire des groupes de travail, comme écrire un texte un peu plus compliqué, où tout le monde doit faire des recherches pour savoir comment écrire ce texte, pour tout ce qui vocabulaire ou grammaire, comment on écrit ça et je trouve que c'est plus rigolo de développer sa capacité dans une langue, quand on est dans un groupe et surtout, faut aussi le faire, que ce soit un environnement protégé et dire aux élèves que c'est pas grave de faire des fautes, mais que c'est, en fait, important de faire des fautes, parce que seulement quand ils font des fautes, ils vont apprendre quelque chose de leurs fautes. Et aussi, je les ferais travailler sur le vocabulaire, parce que c'est très important d'apprendre des mots, parce que sinon, on peut pas écrire grand-chose. Et je trouvais que la professeur, que j'avais dans ma première année du BORG, elle avait fait très bien de nous apprendre une base, pour moi c'était vraiment ennuyant la plupart du temps, parce que je connaissais le vocabulaire, mais au moins, comme ça je pouvais aider les autres et ça avait plus de sens que d'apprendre les choses comme notre autre professeur l'avait fait.
- 178.I: Mhm.
- 179.IP: Parce qu'elle faisait vraiment beaucoup de vocabulaire, un petit peu de grammaire et **juste** à la **fin** de l'an elle a commencé à dire 'Et maintenant on commence à parler et à **écrire**' et elle regardait toujours qu'on avait une bonne base, qu'on pouvait travailler **dessus**. Elle disait toujours qu'on construisait une maison de // en français, en fait.
- 180.I: Mhm.
- 181.IP: Et le vocabulaire et la grammaire c'est la base et sans tout ça on peut pas parler ou écrire en français, parce que sans la base on peut pas construire de maison.
- 182.I: D'accord. Et en comparaison avec les autres élèves, parce que tu avais quand même plus de facilité en français, qu'est-ce que tu aurais aimé améliorer à l'écrit et en ce qui concerne la lecture?
- 183.IP: Peut-être aussi de laisser les élèves décider ce qu'ils veulent lire, par exemple, elle pourrait avoir dit qu'il y avait tel et tel livre pour choisir et après on laissait choisir les élèves, quel livre ils voulaient lire, parce que comme ça elle aussi pour l'écriture et l'oral // parce qu'il y avait toujours quelqu'un qui lisait à haute voix pour que les autres apprennent aussi de ces fautes et de ce qu'il a fait bien. Et sinon, on avait aussi, dans notre classe un élève qui était très intéressé par la langue française, qui est venu avec des livres, qu'il voulait lire dans la classe. Et notre prof avait dit non, parce que c'était trop complexe, et moi, comme je suis demi-français, je trouvais qu'en fait, oui, c'était peut-être un petit peu trop difficile pour les autres, mais je crois qu'ils auraient vraiment aimé lire ce livre, parce que comme ça ils auraient appris beaucoup de choses, même si c'était dur, mais parfois quand ça t'intéresse, même si c'est dur, c'est plus rigolo d'apprendre. Si on fait quelque chose qu'on veut faire.
- 184.I: Ok, d'accord. Et si tu regardes maintenant à l'heure actuelle, serais-tu motivé de transmettre à tes futurs enfants l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français?
- 185.IP: Là, en ce moment, je sais pas trop, mais je crois que j'aimerais bien **essayer** au moins de leur apprendre quelque chose de la langue française et même si je suis pas le meilleur dans cette matière, je crois que je

vais quand même essayer de les motiver au moins d'apprendre cette langue, parce que'on a plus d'avantages de savoir parler une autre langue que (3)(?) *disadvantage*.

186.I: Ok? (rit)

187.IP: (4) Ouais.

188.I: Ok. C'est tout.

189.IP: Ouais.

190.I: Est-ce qu'il y aurait d'autres aspects que tu aimerais mentionner en ce qui concerne la lecture et l'écriture auxquels je n'aurais pas pensé là, en ce moment?

191.IP: Hm... non.

192.I: Ok, dans ce cas là, on a fini avec cette interview.

Interview 2: Belinda

Datum: 21.05.2017

Dauer: 41:20

1. I: Du weißt, dass das alles jetzt aufgenommen wird, und dass deine Informationen vertraulich behandelt werden. Ich werde sie also nicht an dritte Personen weitergeben. Ist das ok für dich?
2. IP: Ja.
3. I: Ok, dann fangen wir an. Und zwar ich würde gerne wissen: Welche Sprachen sprichst du?
4. IP: Französisch, Deutsch und Englisch.
5. I: Und könntest du mir beschreiben, wie deine Kompetenzen in Französisch und Deutsch sind, in Bezug auf Lesen, Schreiben, Sprechen und...? Was habe ich jetzt gesagt? Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen.
6. IP: Deutsch habe ich mit meiner Mama immer geredet und da auch schon früher begonnen mit lesen und schreiben. Nur mit meinem Papa habe ich Französisch gesprochen, aber er hat mir nie lesen und schreiben wirklich beigebracht, das war mehr lesen als schreiben eigentlich, aber er hat sich jetzt nicht mit mir hingesetzt und das wirklich geübt. Aber ich war in einem Kindergarten, wo sie das gefördert haben und da hatte ich schon Französischunterricht. Deshalb ging's, und so richtig mit der Grammatik hatte ich erst zu tun in der Schule.
7. I: Mhm.
8. IP: Ja, und das mit dem, das mit Schreiben und Hören, das ist gleich, eigentlich. Ich habe da jetzt eigentlich keine Probleme in beiden Sprachen.
9. I: Und wie würdest du deine Kompetenzen einschätzen?
10. IP: Ja, relativ gut, ich weiß nicht, was sagt man da?
11. I: Ok, es ist kein Problem, es gibt ja diese verschiedenen Sprachstufen von A1 bis C2.
12. IP: Aso, ich habe maturiert in Französisch.
13. I: Mhm.
14. IP: Also, B2.
15. I: B2? Ok. Und welche Sprachen sprechen deine Eltern?
16. IP: Meine Mama Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und mein Papa alles (lacht). Er spricht so viele Sprachen: Spanisch, Italienisch, Russisch, Französisch, Englisch, Deutsch, ja, ich glaub, das war's (lacht).
17. I: Ok (lacht), also ein ziemlich umfangreiches Repertoire.
18. IP: Ja.
19. I: Was sind seine gängigsten Sprachen oder welche Sprachen sprechen sie mit dir?
20. IP: Mein Papa spricht ausschließlich Französisch mit mir und meine Mama Deutsch.
21. I: Mhm.
22. IP: Damals haben wir halt, ich hab noch eine Schwester, und meine Mama hat am Anfang nicht so gut Französisch gekonnt und mein Papa nicht so gut Deutsch, das heißt wir haben uns zusammen auf Englisch unterhalten.
23. I: Mhm. Und mit wem verwendest du welche Sprache im Alltag?
24. IP: Mit meiner Mama Deutsch, mit meiner Schwester auch und mit meinem Papa Französisch. Aber mein Papa wohnt ja jetzt nicht mehr bei uns, das heißt, das ist halt getrennt eher, aber als wir noch zusammen gewohnt haben, war es auch so: Wenn meine Mama mich etwas gefragt hat, habe ich auf Deutsch geantwortet und sobald er mich gefragt hat auf Französisch, automatisch.
25. I: Und mit deinen Freunden und Großeltern?
26. IP: Immer Deutsch. Meine Großeltern mütterlicherseits Deutsch, aber von meinem Vater eben Französisch, weil die wohnen eben auch in Frankreich, also die können nur Französisch.
27. I: Ok, gut.
28. IP: Ja.
29. I: Danke, das sind so mal die ersten Fragen gewesen. Jetzt schauen wir weiter zum Lesen und Schreiben.
30. IP: Ja.

31. I: Und könntest du mir vielleicht erzählen, wie du lesen und schreiben auf Französisch gelernt hast und auch auf Deutsch?
32. IP: Also, auf Deutsch habe ich eigentlich im Kindergarten schon begonnen zu lernen, dann in der Vorschule und Volksschule. Und auf Französisch habe ich mit dem Lesen, das war halt so spielerisch eben im Kindergarten, aber so richtig erst in der Schule dann. Also, in der Volksschule haben sie es bei mir auch angeboten, als Freifach, glaube ich, war ich damals noch und da bin ich damals hingegangen und da haben wir begonnen zu lesen und zu schreiben.
33. I: Und die Volksschule war bilingual ausgerichtet?
34. IP: Nein, das war nur ein Freifach eigentlich.
35. I: Ok, und wie oft hast du das gehabt?
36. IP: Einmal in der Woche.
37. I: Ok, und da haben dir deine Eltern vorgelesen?
38. IP: Ja, beide in beiden Sprachen. Mein Papa war halt seltener zu Hause, das heißt es war nicht so oft, aber wenn er da war dann schon.
39. I: Und was habt ihr gemeinsam so gelesen?
40. IP: Kinderbücher hat er mir vorgelesen, ja. Was genau weiß ich nicht.
41. I: (lacht) Ok. Und was war dein Bezug zum Lesen und zum Schreiben in deiner Kindheit und Jugend?
42. IP: (2) Wie meinst du das jetzt?
43. I: Welche Emotionen kommen bei dir hoch, wenn du jetzt daran denkst oder (2) warst du eine große Leserin oder eher weniger?
44. IP: Ja, also ich habe sogar, als ich noch relativ jung war, probiert *Harry Potter* auf Französisch zu lesen. Habe ich natürlich nicht alles verstanden (lacht), aber so im Grundprinzip, ja. Das habe ich schon probiert, aber auf Deutsch habe ich halt viel mehr gelesen. Meine eigentlichen Bücher habe ich auf Deutsch gelesen.
45. I: Und was hast du so gelesen?
46. IP: Auf Deutsch?
47. I: Mhm.
48. IP: So ziemlich alles, aber eher so psychothrillermäßige Sachen. Ich mein auf Französisch, das war ein bisschen komisch, da hat mich mehr das fantasymäßige interessiert. Das hat mich auf Deutsch dann gar nicht interessiert, zum Beispiel, also ich wär nie auf die Idee gekommen *Harry Potter* auf Deutsch zu lesen. Ich weiß nicht warum, aber ich habe mir das halt eingebildet. Aber ich hab's halt nicht, ich hab's schon durchgelesen, aber nicht alles verstanden. Das war, glaube ich, ein bisschen der Stein im Weg, dass ich es nicht geschafft habe, alles zu verstehen, am Anfang.
49. I: Das heißt, wie ist es dir dann in Französisch und in Deutsch beim Lesen gegangen? Du hast es schon ein bisschen er...#
50. IP: #Im Deutschen besser. Da konnte ich auf jeden Fall viel besser lesen als im Französischen, am Anfang, und jetzt, würde ich sagen, ist es relativ gleich. Eigentlich. Durch die Schule habe ich ja viel lesen müssen im Französischunterricht. Da hat sich das dann auf jeden Fall gebessert und es war auch so, dass viele Vokabel einfach anders verwendet wurden oder ich hab' auch ein paar noch nicht so gehört in der Form, das heißt, das hat mir halt auch geholfen. Ein paar Vokabel waren immer dabei, wo ich mir gedacht habe ,Ok, die sind neu'.
51. I: Und wenn du jetzt wieder zurückdenkst an deine Kindheit, wie oft ca. hast du gelesen?
52. IP: Hm.. was meinst du genau mit Kindheit?
53. I: #Vom jungen Kindesalter bis zum Jugendalter.
54. IP: Eigentlich relativ viel, ich hab' schon am Wochenende auf alle Fälle immer gelesen, als ich Zeit hatte. Unter der Woche halt weniger, weil wegen der Schule... aber am Wochenende schon und in der Freizeit schon viel gelesen.
55. I: Und gab's Zeiten, wo du mehr Französisch gelesen hast?
56. IP: Ja, so als ich acht, neun war, weil da habe ich begonnen mehr zu verstehen, also auch ein bisschen diese komplizierteren Vokabel. Und da habe ich eben dann begonnen *Harry Potter* zu lesen, unter anderem, und sonst eigentlich nur Deutsch.
57. I: Hast du vielleicht irgendwelche Bücher im Kopf oder Zeitschriften, die du damals **gern** gehabt hast?
58. IP: Meine Oma hat uns eigentlich einmal in der Woche die Zeitschrift *Le Monde* geschickt. Da habe ich dann mitgelesen, weil mein Papa sich das immer durchgelesen hat. Und da habe ich auch manche Titel gleich einfach so gelesen, war aber nicht so spannend (lacht). Dann habe ich gelesen, eben *Harry Potter*. Ich kann mich nicht genau erinnern, was das für ein Buch war, aber auch irgend so ein Fantasybuch. Ja, ich glaub', das war's, so Großteils halt nur Fantasybücher.
59. I: Und... auf einer Skala von 0 bis 10, wo 0 bedeutet, dass man gar nicht liest, 5 mittelmäßig viel liest und 10 sehr viel, wo würdest du deine Eltern eher einschätzen und warum?
60. IP: (lacht) Mein Papa null. Er liest einfach gar nicht, weil er keine Zeit hat dafür. Und ich glaube, es interessiert ihn nicht wirklich. Und meine Mama liest schon im Sommer viel, wenn sie jetzt zum Beispiel draußen beim Pool liegt, in der Sonne oder so, da liest sie viel, aber im Winter auch eher weniger.
61. I: Mhm.

62. IP: Das heißt bei ihr würde ich eigentlich 5 bis 6 sagen, kommt halt auf die Jahreszeit drauf an.
63. I: Ok, vielleicht wäre es jetzt an der Stelle zu fragen: Was verstehst du unter Lesen?
64. IP: Das man sich wirklich hinsetzt und längere Zeit, ein paar Stunden, wirklich nur liest und auf das Buch konzentriert ist.
65. I: Ok. Das ist eine interessante Definition. Ich hab' ein Bild mitgenommen, also ein Blatt mit mehreren Bildern, und... **das** sind alles Aspekte, die mit Literalität zu tun haben...
66. IP: Ja.
67. I: ...und mit Lesen, das heißt, ich würde das Feld ein bisschen ausweiten und sagen: Nicht nur **Bücher** sind ‚Lesen‘. In meinem Kontext zählt auch alles was mit Mails zu#
68. IP: #Mhm.
69. I: #tun hat, oder mit Handys und Kommunikation über das Internet auch zum Lese- und Schreibgebrauch. Wie würdest du's **jetzt** einschätzen?
70. IP: Mein Papa ist eher mit Emails beschäftigt wegen der Arbeit, aber Zeitungen interessieren ihn **jetzt** nicht wirklich, nicht mehr. Bücher schon gar nicht. Und sonst kennt er sich nicht wirklich aus mit Smartphones (lacht), das heißt eigentlich Emails wegen der Arbeit, würde ich sagen. Das heißt, da würde ich dann vielleicht auf 1 oder 2 gehen (lacht). Aber meine Mama (3), würde ich bei 6 bleiben ungefähr.
71. I: (grinst) ok, passt. Und wie würdest du die Situation beschreiben mit deinen Eltern, wenn ihr über eure Lektüren spricht? Ich mein, du hast gesagt, dein Vater liest nicht so viel, aber...#
72. IP: (lacht) manchmal habe ich ihm von Sachen erzählt, aber, (räuspert sich) er konnte halt nicht mitreden, weil er die Bücher nicht kannte oder generell Geschichten nicht. Mit meiner Mama habe ich viel geredet, weil ich meistens ihre Bücher gelesen habe, die sie gelesen hat oder ich habe ihr meine Bücher gegeben, weil wir halt eigentlich die selben Genres gelesen haben, hauptsächlich. Deshalb haben wir uns auch viel darüber unterhalten eigentlich.
73. I: Mhm. Und wenn du deine Lektüren im Deutschen und im Französischen subjektiv vergleichst, in welchen Sprachen hast // aso, das hast du eigentlich schon beantwortet.
74. IP: (lacht).
75. I: Tut mir Leid (lacht). Schauen wir weiter: Was ist dein Bezug zur Literatur oder zum Lesen, wie wir es da jetzt gesehen haben, im Allgemeinen? Und wenn du liest, in welchen Sprachen liest du's?
76. IP: Eigentlich, wie gesagt, Bücher jetzt nur mehr auf Deutsch, aber wenn ich mit meinem Papa schreibe, was nicht so oft vorkommt, dann halt Französisch bzw. schaue ich mir Online manchmal die Nachrichten, die französischen Nachrichten an. Die Zeitungen, Online-Zeitungen, solche Sachen, weil es mich einfach interessiert und sonst eigentlich Deutsch eher, vom Lesen her.
77. I: Und auch mit deinen Großeltern?
78. IP: Die.. schreiben nicht (lacht).
79. I: Ok (lacht).
80. IP: Also, mit denen telefoniere ich öfter.
81. I: Mhm.
82. IP: Ja.
83. I: Und wie sieht es mit Postkarten oder Comics aus oder der Kommunikation auf Facebook?
84. IP: Auf Facebook habe ich drei Freundinnen, die in Frankreich wohnen. Mit denen schreibe ich ab und zu, aber jetzt nicht wirklich oft und Postkarten, das ist halt ungewöhnlich, weil mein Papa nie wirklich an einem Ort ist. Ich mein', er wohnt zwar in Moskau, aber er reist halt immer herum, das heißt ... er würd' sie eh nicht bekommen und wenn dann spät und er legt leider nicht wirklich Wert auf solche Sachen. Meiner Oma schicke ich manchmal Postkarten, aber ja.
85. I: Und in welcher Sprache?
86. IP: Auf Französisch, also meiner französischen Oma auf Französisch, meiner deutschen Oma auf Deutsch.
87. I: Und... heute, wenn du daran denkst was du liest, wie viel liest du pro Tag und in welchen Sprachen?
88. IP: Leider muss ich sagen, dass ich sehr viel am Handy bin, also eigentlich viel, wenn man das so sagt, aber dann eher auf Deutsch, vorwiegend auf Deutsch. Einfach, weil ich den französischen Bezug hier jetzt nicht **so** hab', weil ich in meinem Umfeld jetzt, bis auf dich, nicht wirklich jemanden hab', mit dem ich mich auf Französisch kommunizieren könnte. Und mein Papa, mit dem telefonier' ich vielleicht alle zwei-drei Tage oder kommuniziere. Es ist ein bisschen schwierig, deshalb ist es hauptsächlich Deutsch.
89. I: Wir haben jetzt schon viel über Bücher gesprochen oder Lektüren im Allgemeinen, fällt dir jetzt *ad hoc* etwas ein, was du jetzt rezenterweise auf Deutsch und auf Französisch gelesen hast? Das kann jetzt auch ein Zeitungsartikel sein irgendein Lieblingsbuch oder einen Text, den du vor kurzem rezipiert hast?
90. IP: (2) Eigentlich nicht (4). Nein, da fällt mir jetzt eigentlich nichts ein.
91. I: Ok, ist kein Problem. Sollte dir etwas einfallen, kannst' es einfach später noch einmal einwerfen.
92. IP: Ok (lacht).
93. I: Und du hast schon erwähnt, dass du gerne Zeitungen liest. Wie oft machst du das und in welchen Sprachen bzw. welche Zeitungen?
94. IP: Unsere Zeitungen lese ich eigentlich nur, weil meine Oma sie mir hinlegt, wegen irgendwelchen Artikeln, also so richtig in Papierform jetzt, aber wenn ich zum Beispiel auf Facebook schaue, da gibt es ja

- auch manchmal Nachrichten und einfach, weil mich ein Artikel anspricht, dann klicke ich drauf, ob das jetzt Französisch oder Deutsch ist, das ist eigentlich egal, weil ich es ja gleich auffasse. Das ist mir eigentlich egal. Ich würd' schon sagen, täglich findet man immer irgendwas, was einen interessiert.
95. I: Und geht das mehr nach Themen oder machst du das einfach generell gern? Oder suchst du deine Informationen raus? Wie gestaltet sich das?
96. IP: Mhh.. eigentlich, das ist ein bisschen komisch, weil die französischen Themen, da interessiert mich mehr die Politik als die deutschen. Das heißt, wenn da irgendwas von der Politik auf Französisch ist, klicke ich's eher an, als wenn irgendwas von unseren Politikern steht.
97. I: Mhm.
98. IP: Weil ich weiß nicht, das interessiert mich einfach nicht so. Und sonst, dadurch dass mein Papa halt sehr viel Rugby gespielt hat und geschaut hat, schaue ich mir Sport halt auch auf Französisch an, damit ich mit ihm über irgendwas reden kann. Und sonst die anderen Sachen, so die allgemeinen Dinge, was halt gerade bei uns so passiert ist, auf Deutsch.
99. I: Und neben den Zeitungen, gibt es noch andere Lektüren, die du gerne tätigst, auch im Internet oder...#
- 100.IP: #Ja (lacht)... Facebook schaue ich viel (lacht). Emails, logisch. Und Whatsapp auch, viel (lacht).
- 101.I: (lacht) Ok. Und wenn du liest, was sind da die Hauptgründe dafür, dass du liest?
- 102.IP: Ein Buch oder generell?
- 103.I: Generell#
- 104.IP: #(?)
- 105.I: #Also, in dieser allgemeinen Lesedefinition.
- 106.IP: Also, wenn es mich interessiert einfach. Ich schaue eigentlich alles an, was mich interessiert und wenn ich **Zeit** habe. Wenn ich gerade irgendwo hinfahre im Auto oder wenn ich kurz Zeit habe, dann les' ich mir wirklich alles in Ruhe durch.
- 107.I: Und was bedeutet das Schreiben für dich **heutzutage**?
- 108.IP: (2) Es ist eigentlich **wichtig**, weil man sich so auch verständigen kann, vor allem mit meinen Freundinnen, Bekannten halt aus Frankreich, weil die // mit denen telefonier ich eigentlich nie. Das heißt da, unsere Freundschaft besteht eigentlich aus dem Hin- und Herschreiben, und dass wir uns vielleicht zwei-drei Mal im Jahr sehen. Genauso wie mit meinem Cousin, der wohnt leider nicht da, wo meine Oma wohnt, das heißt den sehe ich noch seltener und da schreiben wir auch ab und zu, das heißt da besteht eigentlich auch der einzige Kontakt durch Schreiben.
- 109.I: Und ansonsten?
- 110.IP: (2) In meiner Freizeit schreibe ich nicht wirklich so etwas, also ich bin eigentlich kein Mensch, der jetzt so auf Facebook irgendwas postet oder der einfach so einen Text schreibt, spaßhalber.
- 111.I: Und gibt es sonst Situationen, wo du jetzt die deutsche oder die französische Sprache schriftlich gebrauchen kannst?
- 112.IP: Ja, ab und zu fragen mich Leute. Ich hab zum Beispiel Freunde, die das Lehramt studiert haben. Die fragen mich dann // zum Beispiel, letztens musste ich zwölf Spielanleitungen von Deutsch auf Französisch übersetzen (lacht). Ich weiß auch nicht, wofür sie es gebraucht haben, aber die fragen mich halt dann 'Magst du das machen?' und ich sag halt 'Ja, wieso nicht!'. Also eher dafür, dass ich Leuten helfe. Bzw. fragt mich mein Vater oft, was **das** auf Französisch heißt, schickt mir Artikel und das übersetze ich ihm halt dann. Aber ich schreibe jetzt // also in der Schule natürlich viel öfter, weil da musste ich ja jeden Tag Hausübungen machen und solche Sachen. Aber nachdem das jetzt vorbei ist (lacht), eigentlich nicht wirklich, außer eben solche Sachen, wo ich Leuten helfe.
- 113.I: Das heißt, wenn ich richtig verstanden hab', hattest du so eine Mittlerfunktion.
- 114.IP: Ja.
- 115.I: Mhm.
- 116.IP: Quasi der Übersetzer für alle. So wie meine Mama, schreibt auch manchmal mit meiner Oma und versteht dann vielleicht nicht alles was sie **sagt**. Dann sag ich ihr das oder meine Omas kommunizieren. Keiner kann die andere Sprache und das mache ich dann halt für sie.
- 117.I: Ok, das ist sehr interessant. Und... (3) wenn du schreibst, auf Französisch und Deutsch, welche Hilferessourcen beziehst du da?
- 118.IP: Wenn ich jetzt ein Vokabel nicht weiß?
- 119.I: Ja, das kann sich auf alles beziehen.
- 120.IP: Mein Papa (räuspert sich), das ist so eine Sache, der hat eigentlich nie wirklich alles, er kann die Grammatik, die wir in der Schule gelernt haben // beherrscht er nur zu einem Bruchteil, weil er einfach // damals war das nicht so, dass man das so genau und so ausführlich gelernt hat, Und er hat auch oft gesagt, dass er die Matura niemals geschafft hätte, weil ich hab' ihm eben die Beispiele gesendet. Niemals. Das heißt, wenn's nur um normale Vokabel geht, wenn ich wissen will, wie ich das ausdrücke, dann kann ich ihn schon fragen, aber wenn's jetzt um die korrekte Rechtschreibung geht, wenn ich nicht weiß, wie ich das jetzt **genau** schreib', schaue ich entweder im Internet oder auf *Google Übersetzer* (lacht) oder auf *Leo*, ist auch so eine App, das mache ich eher.
- 121.I: Mhm, und wie gehst du da vor, beim Textschreiben?

- 122.IP: Ich beginn halt zu schreiben, das was ich will und wenn, also das, was ich grad schreiben muss, und wenn mir dann was nicht einfällt, dann denk ich mal nach, dann schreibe ich's mir oft auf und schau' halt, wie es richtiger aussieht für mich. Aber wenn ich es dann immer noch nicht weiß, dann *google* ich's halt. Aber wenn's nur um eine // wie man es ausdrücken kann // geht, dann frag' ich meinen Papa.
- 123.I: Und welche Online-Ressourcen verwendest du da genau? Ich habe jetzt gehört *Google Translate* und *Leo*.
- 124.IP: Ja.
- 125.I: Und was sonst noch?
- 126.IP: Sonst, einfach gehe ich manchmal ins Internet und schreibe das Wort so wie ich denke, dass es gehört und schaue mal, ob da irgendein passender Vorschlag kommt. Und wenn nicht, dann kommt eh gleich, wie es richtig geschrieben gehört.
- 127.I: Ok.
- 128.IP: (lacht).
- 129.I: (lacht) Und welche Unterschiede bemerkst du, wenn du auf Deutsch und Französisch schreibst?
- 130.IP: Dass ich beim Deutschen eben mehr umformuliere, wenn ich jetzt nicht genau das Wort weiß oder wenn ich irgendwas nicht genau weiß, dann kann ich besser rundherum reden als im Französischen, weil ich da eher versuch' die genauen Wortlaute zu finden.
- 131.I: Mhm.
- 132.IP: Das ist mir halt aufgefallen. Und wenn mir das nicht einfällt, dann muss ich halt jemanden fragen 'Wie könnte ich's denn sonst sagen?', weil manchmal passt's einfach nicht in den Text...
- 133.I: Das heißt, wenn du einen Text schreibst und nicht weiter kommst, dann fragst du zuerst eine andere Person und gehst erst dann online #nachschaun.
- 134.IP: #Ja.
- 135.I: Und welche Unterschiede bemerkst du noch zwischen dem Deutschen und dem Französischen?
- 136.IP: (3) Naja, zum Beispiel, wenn ich am Handy etwas schreib', dass mich das nervt, dass ich die *accents* zum Beispiel komplett weglasse, weil's mich, außer es muss jetzt wirklich was richtig korrekt Geschriebenes sein, dann nicht, aber, weil's mich einfach nervt das dauernd zu machen und ich meine Tastatur auf Deutsch hab'.
- 137.I: Mhm.
- 138.IP: Deshalb mach ich's einfach nicht, aber das ist ein bisschen nervig. Am Laptop geht's dann wieder, weil's einfacher ist. Das fällt mir halt auf.
- 139.I: Und in welcher Sprache ist es leichter für dich, dich auszudrücken, schriftlich jetzt?
- 140.IP: Auf Deutsch, würde ich schon sagen.
- 141.I: Könntest du das ein bisschen erklären?
- 142.IP: Ja, es ist schwierig, aber wenn ich jetzt etwas **sagen** will, dann wüsste ich mehrere Wege es zu formulieren und im Französischen vielleicht nicht so viele. Das heißt, ich glaub, meine Vokabeln sind wahrscheinlich ausgeprägter im Deutschen, dass ich viele Dinge besser ausformulieren kann.
- 143.I: Mhm.
- 144.IP: Das denk ich mal so.
- 145.I: Und gibt es weitere Aspekte oder... ?
- 146.IP: (2) Mhh...nein, so würde ich's sagen.
- 147.I: Und hast du schon mal Erfahrungen damit gemacht, dass wenn du schreibst Sprachmischungen auftreten?
- 148.IP: Ja, zum Beispiel, wenn ich meinem Papa schnell was schreiben muss und ich nicht weiß, wie das jetzt genau heißt, dann schreibe ich einfach das deutsche Wort hin, aber nur selten, also jetzt nicht permanent, und er schreibt mir dann, wenn er weiß, was es bedeutet, weil es sind ja meistens so **fachspezifische** Vokabel, die ich dann einfach nicht weiß, dann sagt er es mir und wenn nicht, dann fragt er mich eh, was das heißen soll und dann schau' ich selber nach.
- 149.I: Gibt es sonst noch andere Situationen, die dir jetzt einfallen würden?
- 150.IP: (3) Eigentlich nicht, also ich hab das immer ganz gut getrennt, muss ich sagen, dadurch, dass ich eigentlich wirklich in **Österreich nur** mit meinem Papa Französisch gesprochen hab', gab's da für mich gar keine andere Person. Und ich dachte als Kind, hat mein Papa immer gesagt, 'Du kannst mir sagen, was du willst, es versteht dich eh keiner'. Und dann haben wir ziemlich offen reden können, über alles, und keiner hat uns verstanden, was mich ein bisschen eingeschüchtert hat, ist, dass Leute immer gesagt haben 'Na, sag mal was' und dann habe ich mir gedacht 'Ich bin irgendwie komisch und anders, weil ich halt etwas kann, was sie nicht können. Und als wir dann in Frankreich waren, immer, habe ich dann erst lang gebraucht zu realisieren, dass mich alle verstehen, weil ich glaube, dass ich die Sprache gleich aufgefasst hab'. Ich wusste jetzt nicht, dass das **Französisch** ist, weil ich's ja verstanden hab'. Ich kann das schwer erklären.
- 151.I: Wann ist dir das passiert? Wie alt warst du da?
- 152.IP: Drei oder vier Jahre.
- 153.I: Also ganz klein#
- 154.IP: #(lacht). Da hatte ich Schwierigkeiten das zu unterscheiden und hab' meinem Papa dann Dinge gesagt, die nicht alle hätten hören sollen. Dann hat mich aber jeder verstanden. Das habe ich am Anfang nicht verstanden. Das ging aber dann eh.

- 155.I: Ok. Und welche Rolle spielt das Lesen- und Schreiben-Können in Französisch heutzutage für dich?
- 156.IP: Eigentlich eine große, weil viele Leute können keine andere Sprache so gut, weil wenn man irgendwas in der Schule lernt, dann vergisst man das ja schnell, wenn man jetzt nicht wirklich einen Bezug dazu hat. Ich hab' in der Schule schon allen geholfen, jedes Mal bei den Hausübungen oder beim Lernen und ich hab' mich aber auch teilweise **gelangweilt** im Unterricht, das war wieder der negative Part, aber sonst sind halt viele Situationen, wo Leute sagen ‚Ja, kannst du mir da bitte helfen, ich kenn mich da nicht aus, kannst du mir das erklären‘. So hat mich das eigentlich jetzt beeinflusst.
- 157.I: Ok. Und gibt es Vorteile oder Nachteile lesen und schreiben zu können auf Französisch?
- 158.IP: Nachteile weiß ich nicht, ich seh' eigentlich nur Vorteile, weil je mehr Sprachen man kann, desto // mit mehr Leuten kann man sich unterhalten und hat halt mehr Bezug zu anderen Kulturen. Ich find' das **wichtig**, weil wenn man auch wohin reist, dann kann man sich **verständigen**, dann hat man halt mehrere Optionen. Deutsch kann er nicht, ok, dann halt Französisch oder Englisch. Und in vielen Ländern sprechen sie ja Französisch, deshalb#
- 159.I: #Mhm.
- 160.IP: #ist es angenehm, wenn man eigentlich überall eine Möglichkeit hat, sich irgendwie zu verständigen.
- 161.I: Und inwiefern spielt da das Lesen und Schreiben eine Rolle?
- 162.IP: Zum Beispiel im Ausland sind auch manche Dinge angeschrieben auf Französisch, aber dafür nicht auf Deutsch. Ist halt einfacher.
- 163.I: Und hast du irgendwann versucht, in deiner Jugend oder als Jungerwachsene, dich dem Schriftfranzösischen wieder zu nähern?
- 164.IP: Ja, ich hab' eigentlich viel gelernt in letzter Zeit, weil ich **nicht** möchte, dass ich etwas vergesse noch von der Schule, von der Grammatik her. Deshalb habe ich mich letzts erst wieder damit beschäftigt, alles noch mal durchzugehen, weil in Texten braucht's man ja auch und da komm' ich dann manchmal drauf ‚Ok, das habe ich falsch abgewandelt, das ist jetzt nicht die richtige Zeit‘ und dann schlag ich's nach, damit ich mir sicher bin. Weil ich will nicht, dass das verloren geht, weil ich will dann auch mit dem Lehramtsstudium beginnen. Da braucht man das auch und da will ich jetzt nicht in einem Jahr alles nachlernen müssen, was ich vergessen hab'. Deshalb schau' ich, dass ich am Ball bleib'.
- 165.I: Welche Unterrichtsfächer möchtest du studieren?
- 166.IP: Englisch, Französisch.
- 167.I: Mhm.
- 168.IP: Deshalb glaube ich, ist es auch ein Vorteil, weil wenn man es schon kann, dass einem viele Wege offen stehen, zum Beispiel das Studium ist sicher in gewissen Dingen einfacher als für Leute, die es ganz neu lernen müssen.
- 169.I: Und wie bist zu dieser Entscheidung gekommen? (grinst)
- 170.IP: Ich hab' begonnen Jus zu studieren. Das mache ich jetzt gerade, aber es ist mir einfach viel zu geschichtlich und ich mag Geschichte einfach nicht. Und ich muss mich tagelang, stundenlang, nächtelang hinsetzen, dass ich grad noch so eine 4 bekomme, mit Augen zudrücken. Das macht nicht wirklich Spaß und es interessiert mich nicht. Deshalb dachte ich mir ‚Ich will eigentlich was machen, was mich interessiert‘. Und das wär' eben die französische Sprache. Da tiefer einzudringen und dann vielleicht auch noch mein Wissen weitergeben zu können mit Kindern. Deshalb hat es mich eigentlich interessiert.
- 171.I: Und **wie** hast du dich jetzt wieder an die französische Sprache genähert? Weil du hast g'sagt, dass du dich wieder mit der Grammatik auseinandergesetzt hast.
- 172.IP: #Weil in dem Gedanken, dass ich ja Lehramt studieren will, dass ich am Ball bleibe. Also, dass ich da nicht ein paar Dinge vergesse, sondern dass ich einfach das nochmal auffrische, weil weiß man halt nicht mehr so genau.
- 173.I: Und wie, konkret, hast du das gemacht?
- 174.IP: Meine Lernunterlagen von der Schule durchgeschaut einfach. Haben wir ja alles aufgeschrieben damals und das habe ich teilweise **neu** zusammengefasst, als nicht so ausführlich, sondern nur die wichtigen Dinge zusammengeschrieben oder einfach durchgelesen.
- 175.I: Das heißt, wenn ich das richtig verstehe, lernst du jetzt gerade auf eigene Faust.
- 176.IP: Ja.
- 177.I: Und würde es dich interessieren, einen Französischkurs zu belegen?
- 178.IP: Ja, ich hab auch mit meiner Schule gesprochen, weil die bieten ja das DELF an, also die Vorbereitungen, und ich hab halt gefragt, ob ich da mitmachen kann, obwohl ich halt nicht mehr Schüler bin, dass ich das dann nachholen kann, weil ich mir das im Maturajahr nicht zugetraut habe, nebenbei noch. Und die haben gesagt, ich kann da mitmachen. Das ist am Nachmittag, sie sagen mir noch wann und dann würde ich mich da reinsetzen und mitlernen. Weil das ist eine Sache, die hat man einfach, und das schadet auf jeden Fall nicht.
- 179.I: Ok. Und.. du hast schon erwähnt, dass du Französisch in der Schule gelernt hast.
- 180.IP: Mhm.
- 181.I: Und wie hast du den Französischunterricht aus deiner Perspektive wahrgenommen in Bezug auf Lesen und Schreiben?

- 182.IP: Viele haben sich verständlicherweise sehr schwer getan, weil die Sprache einfach anders ist und weil man Dinge nicht so ausspricht, wie sie geschrieben sind. Aber für mich war das dann klar, weil ich wusste, wie man sie ausspricht, dadurch, dass mein Vater ja mit mir geredet hat, war das logischer beim Lesen. Für andere halt nicht und deshalb war's für mich ein bisschen langweilig und nervig, weil dauernd Fehler passiert sind, was **verständlich** ist, aber man hat sich halt doch gelangweilt und man ist immer beim selben Kapitel geblieben und beim Schreiben auch. Und alle haben immer die gleichen Fehler gemacht, obwohl man es selber dann irgendwann schon verstanden hat. Das hat sich ein bisschen in die Länge gezogen und, was **mir** aufgefallen ist, dass meine Lehrerin mich eigentlich fast nie dran genommen hat zum Lesen oder einen Text, den wir geschrieben haben, vorzulesen oder sonst was, weil sie wusste ja ‚Sie kann's eh‘. Aber man konnte halt auch nicht. Sicher hatte ich auch Fehler, aber ich konnte sie nicht vorzeigen, dass sie sie korrigiert, weder beim Lesen noch beim Schreiben eigentlich. Das fand ich ein bisschen Schade.
- 183.I: Und gibt es noch weitere Aspekte über die du reden könntest? Wie deine Professorin mit **dir** umgegangen ist?
- 184.IP: Auf jeden Fall anders. Sie hat mich bei vielen Dingen gefragt, weil sie sich selber nicht sicher war. Und dann hab' ich zum Beispiel Texte geschrieben, hab' Wörter verwendet, die vielleicht ein **bisschen** umgangssprachlicher waren, weil ich es einfach gewohnt war, das **so** auszusprechen // hat sie mir daneben geschrieben, was sie vielleicht eher schreiben würde. Und sie hat mich halt eher als Luft behandelt im Unterricht, muss ich sagen. Bei den Grammatiktests, die wir hatten, musste halt jeder was hinschreiben, was er halt konnte und da hat sie **meine** Arbeit natürlich hervorgehoben. Hat gesagt, dass es gut war, aber das Niveau war trotzdem so schlecht. Ich weiß nicht. Deshalb war es ihr eigentlich egal. Ich musste auch zum Beispiel für jeden Anlass Referate schreiben und ausarbeiten. Zum Beispiel für Weihnachten: Wie wird Weihnachten in Frankreich gearbeitet? Und hab' eigentlich ein Plus bekommen, aber die anderen mussten nichts machen. Eigentlich war das nur eine Extraleistung von mir, aber es wurde jetzt nicht so **geschätzt**, sag ich mal.
- 185.I: Und welchen Umgang hättest du dir erwartet oder gewünscht?
- 186.IP: Dass ich **noch** besser werde, weil ich natürlich Fehler hatte und natürlich nicht alles wusste. Ich hätte gern' gehabt, dass sie meine Fehler auch korrigiert, dass sie mir sagt, wie es noch besser sein könnte, damit ich dann, es klingt jetzt ein bisschen sehr selbstbezogen, aber damit ich dann vielleicht auf einem noch besseren Niveau bin, dass ich halt mehr gefördert werde.
- 187.I: Und (3)... wenn du jetzt Französischprofessorin wärst, was du vielleicht auch in ein paar Jahren sein wirst (lacht), was würdest du machen, wenn du so französisch-deutsche, bilinguale Kinder in deiner Klasse hast?
- 188.IP: Ich würd mal schauen, wie war der Umgang mit der Sprache bis jetzt? Wenn sie ungefähr auf dem gleichen Niveau sind wie ich damals war, würde ich schauen, während die anderen ganz einfache Texte bearbeiten, dass dieses Kind etwas Anspruchsvolleres bekommt, damit es sich noch mehr verbessern kann und sich nicht langweilt. Weil es ist schade und ich habe mir damals auch immer gedacht ‚Wozu gehe ich da eigentlich hin, ich lern' eh nix' und dann muss ich sagen, bin ich auch ab und zu einfach nicht hingegangen, weil's für mich langweilig war, ich hab' nichts verpasst im Endeffekt und es war eh egal, weil ich ja eh nicht drangenommen wurde. Und ich würd' schauen, dass dieses Kind vielleicht eben mehr gefördert wird durch anspruchsvollere Sachen. Und ich würd' das Kind genauso drannehmen und aufzeigen lassen.
- 189.I: Und hast du da jetzt, wenn du an diese Situation denkst, hast du da vielleicht Ideen, was **du** dir vielleicht gewünscht hättest?
- 190.IP: Ja, eben mich zu verbessern. Das. Anspruchsvollere Dinge, wie anspruchsvollere Texte, oder dass sie mir sagt ‚Ok, du könntest dieses Buch lesen. Schick mir eine Ausarbeitung drüber, ich korrigier' das genau, indem du mir erzählst, worum es in dem Buch ging‘. Und eben, dass sie meine Fehler auch beachtet. Das wär wichtig gewesen, denke ich.
- 191.I: Und was meinst du mit anspruchsvolleren Texten?
- 192.IP: Mhh... wir mussten zum Beispiel wegen dem zentralen System Hörübungen/ Leseübungen machen, die für mich natürlich einfach waren, für andere anspruchsvoll. Das ist verständlich. Nur hätte ich mir gedacht, nicht bei der Schularbeit, aber dass sie mir währenddessen einfach schon vom Jahrgang drüber Texte geben kann, an denen **ich** auch ein bisschen was zu arbeiten hab'. Wo ich denk', ‚Ok, das muss ich nochmal lesen, das ist ein bisschen anspruchsvoller‘. Solche Sachen.
- 193.I: Mhm, danke. Und wenn du an die jetzige Situation denkst, wärest du motiviert deinen zukünftigen Kindern das Lesen und Schreiben in Französisch beizubringen?
- 194.IP: Ja, schon. Weil es einfach wichtig ist und ich seh's selber, dass viele Freunde von mir mich darum beneiden, dass ich eine Sprache kann, einfach so, und **sie nicht**. Aber für mich ist das etwas Normales, weil ich damit aufgewachsen bin. Also, ich kann mir nicht vorstellen, diese Sprache nicht zu sprechen. Und ich hab halt probiert andere Sprachen zu **lernen**, weil ich wissen wollte wie's ist, eine Sprache wirklich von Grund auf zu **lernen** und das war halt schon ziemlich schwer.
- 195.I: Und welche Sprache hast du da gelernt?
- 196.IP: Chinesisch (lacht).
- 197.I: Mhm (lacht). Und wie ist es dir dabei gegangen?

- 198.IP: Schwierig. Und dann habe ich mich eigentlich erst in die Lage von den Anderen versetzen können, weil man einfach **nichts** weiß, **gar nichts** und man muss alles neu lernen. Man muss die Schrift lernen, man muss den Wortlaut lernen, man muss alles neu lernen und das ist nicht einfach. Und neben dem ganzen anderen Schulstress noch diese Sprache zusätzlich zu haben... ist sicher nicht einfach. Muss ich sagen. Ich hab' das dann danach gemacht in meiner Freizeit.
- 199.I: Mhm, sehr interessant. Gibt es andere Aspekte, die dir jetzt zum Lesen und Schreiben noch einfallen würden, die ich vielleicht vergessen habe?
- 200.IP: (5). Eigentlich nicht (?).
- 201.I: Oder irgendwelche Momente? Wenn du zurückdenkst?
- 202.IP: (4). Ja, ich hab mir, weiß nicht, ob's jedem so ging, aber ich hab' mir beim Schreiben (2) eher die Worte so ausgesprochen, wie sie geschrieben gehören, aber wie ich gesprochen hab' ganz normal.
- 203.I: Wie meinst du das?
- 204.IP: Zum Beispiel, „j'aime“ habe ich ‚a i m e‘ immer vor mir gesagt, in meinem Kopf, aber nur beim Texteschreiben habe ich diesen kompletten Text wirklich in Buchstaben gesprochen, wie man es schreibt, weil ich am Anfang Schwierigkeiten hatte mit der Aussprache, wie man das schreibt, weil es ja doch anders ist. Deswegen habe ich den Text in, wie soll ich sagen, wenn ich etwas lese, dann kommt mir sofort dieses Wort geschrieben, aber in den einzelnen Buchstaben und nicht so, wie man es ausspricht. Ich weiß nicht, ob man das jetzt nachvollziehen kann (lacht).
- 205.I: Doch. Und wie hast du das dann assimiliert?
- 206.IP: Ich hab so meine Texte geschrieben und so war das für **mich** dann logischer. Ein Text und die Sprache war ein Unterschied, deshalb habe ich die Texte dann mit diesem System, dass ich mir da gebaut hab', immer bessere Texte schreiben können, weil ich genau wusste, wie ich was schreibe, indem ich's mir im Kopf einfach vorgesprochen hab'. Aber als ich normal gesprochen hab' eh normal. Da wurde ich halt dann besser, weil am Anfang hatte ich **massive Schwierigkeiten** zu verstehen, wie man es schreibt, wenn man es nicht so ausspricht. Aber so war halt mein System.
- 207.I: Und wann hast du das gelernt? Oder von welcher Zeit sprichst du da ca.?
- 208.IP: Im Gymnasium erst, weil da mussten wir wirklich **längere** Texte schreiben. In der Volksschule waren vielleicht zwei-drei Sätze mal als Hausübung auf oder so, aber ich red' jetzt wirklich von 100 Wörtern, 150 Wörtern, womit man dann halt anfängt.
- 209.I: Mhm.
- 210.IP: Da habe ich begonnen.
- 211.I: Ok (lacht).
- 212.IP: Ja.
- 213.I: Das ist ein guter Hinweis, danke. Dann wären wir jetzt schon am Ende des Fragebogens angelangt.
- 214.IP: Ok.
- 215.I: Vielen Dank für die Teilnahme.

Interview 3: Christoph

Datum: 21.05.2017

Dauer: 46:23

1. I: Je vais répéter d'abord encore une fois qu'il s'agit d'une interview #qui va être
2. IP: #Mhm.
3. I: traitée de manière anonyme#
4. IP: #Ça marche, oui.
5. I: Et j'espère que ça marche pour toi.
6. IP: Il y a pas de problème.
7. I: D'accord. J'aimerais bien savoir quelles langues tu parles en général.
8. IP: De ces deux langues ou...?
9. I: Toutes les langues.
10. IP: En ce moment je parle beaucoup le serbe (rit), chaque jour en fait, vu que ma copine est serbe. Mais en principe avec mes parents, enfin, avec ma mère je parle le français, parce que c'est sa langue maternelle. Et avec mon père je parle en allemand, mais souvent on mélange aussi. Ça dépend. Je mélange aussi avec mes parents, ça dépend la situation. La langue que je parle le plus couramment en ce moment c'est probablement le serbe (rit).
11. I: (rit). Et comment décrirais-tu tes capacités linguistiques dans les quatre domaines, lire, écrire, écouter et parler en français #et puis en allemand?
12. IP: #D'accord.
13. IP: Je pense qu'en ce qui concerne écouter, français-allemand c'est à peu près pareil, ça marche sans problème, lire aussi, hein, écrire il y aura peut-être une petite différence vu que j'écris pas très souvent en

français. Evidemment je peux écrire d'une façon que tout le monde comprenne, mais il y aura peut-être des petites fautes en ce qui concerne les terminaisons, ou peut-être des fautes d'orthographe ou // j'écris pas très souvent en français et puis quand j'écris, j'écris aussi le langage texto, donc c'est pour ça que ça, oui, c'est peut-être pas, enfin, je dirais écrire en français, je suis peut-être un peu moins bon.

14. I: Ok, et en allemand?
15. IP: En allemand il devrait pas y avoir de problèmes, non, ça devrait marcher très couramment, ouais, enfin sans problème, ouais. Voilà ouais, sinon il y avait encore quelque chose lire, écouter? Écrire et...?
16. I: ...et parler.
17. IP: Oui, parler, en principe il y a pas de problème.
18. IP: (2) Quand ça fait un petit moment que j'ai parlé français, j'ai besoin d'environ dix quinze minutes de me remettre dans le bain mais après il y a pas de problème.
19. I: D'accord. Et quelles langues parlent tes parents?
20. IP: Toutes les langues? Mon père parle l'anglais, le français, l'allemand et puis, je sais pas, il est très bon en latin, mais ça se parle pas (rit).
21. I: (rit).
22. IP: Et puis ma mère l'anglais, le français et l'allemand.
23. I: Ok. Et quelles sont vos langues de communication?
24. IP: Uniquement le français et l'allemand.
25. I: D'accord.
26. IP: Enfin, disons, non, aussi l'anglais parfois, vu que quand ma copine vient et qu'elle parle que le serbe et l'anglais, on parle aussi ensemble en anglais pour qu'elle comprenne aussi, et puis pour que mes parents puissent communiquer avec elle, voilà.
27. I: D'accord. Et est-ce que tu pourrais décrire aussi avec qui et dans quels domaines de ta vie tu utilises le français et l'allemand?
28. IP: Alors, mélangé ou...?
29. I: C'est comme tu veux.
30. IP: Alors, il y a pas le grand monde. Enfin, il y a ma mère, il y a mes parents, mais sinon, enfin, bon, j'ai des copains en France, par exemple, mais eux ils parlent pas l'allemand, donc, français-allemand en même temps, c'est plutôt uniquement mes parents. Il y a aussi des français ici, enfin, quelques-uns, parfois il y a des soirées françaises, mais j'y vais rarement. Donc là il y a des petits mélanges, parfois allemand, parfois français, mais c'est plutôt rare. En principe je dirais mes parents uniquement.
31. I: D'accord. Et qu'est-ce qui se passe avec tes frères et sœurs ou tes grands-parents?
32. IP: J'ai qu'une demi-sœur et elle ne parle pas le français vu qu'elle, enfin elle comprend un petit peu, mais pas grand-chose, parce que c'est, enfin c'est ma demi-sœur, enfin, elle a toujours été élevée ici et puis, ça // on a pas la même maman, donc, du coup, ouais, elle a pas de racines françaises en ce qui concerne ça, après mes grands-parents, malheureusement, en France sont déjà décédés et mes grands-parents ici, ils ne parlent pas le français. Donc c'est l'allemand.
33. I: Ok. Et comment s'est passé ton apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en allemand?
34. IP: (rit) Alors, la lecture, je dirais que ça c'est plutôt bien passé. C'est ma mère qui m'a appris déjà assez tôt, par contre ce qu'elle a voulu aussi c'est que je sache écrire et elle m'a beaucoup forcé, c'était pas mal d'un côté, mais j'étais pas vraiment pour, parce que j'étais aussi beaucoup plus jeune, et du coup, j'ai peut-être eu une petite révolte. Du coup j'ai pas très bien appris, enfin, j'ai appris, mais pas comme il fallait. Si je le devais refaire aujourd'hui, je me serais plus appliqué parce que c'est vrai, mais bon... c'est pas grave.
35. I: Et quel âge avais-tu?
36. IP: Ouff, je sais pas, surtout ce qui est embêtant, surtout quand c'est pendant les vacances, je devais faire ces cahiers de vacances et c'est affreux ça, c'est affreux (rit). Je sais pas, peut-être dix ans? Elle commençait déjà avant de me lire des histoires, écrire je sais pas 10 ans, je sais pas exactement, mais assez tôt.
37. I: Et...#
38. IP: #Ça m'a énervé assez tôt ça (rit).
39. I: Et quand est-ce que tu as appris à lire en français?
40. Ça je pense, automatiquement quand j'ai aussi appris à lire l'allemand à l'école, parce que, elle me lisait des histoires et elle voulait que je lise avec elle aussi. Je sais pas, six, sept, huit ans, aucune idée, quelque chose vers cet âge là.
41. I: D'accord. Donc pas quand tu allais encore à la maternelle?
42. IP: Je crois pas. Par contre, je me rappelle plus. Elle le sait, ça se trouve elle // (?) 'Oui, bien sûr qu'on a commencé' mais je crois pas.
43. I: Ok.
44. IP: Parce que je me rappelle qu'à la maternelle c'était la meilleure partie de ma vie (rit), pour moi. Donc probablement (rit).
45. I: D'accord. Et quel était ton rapport à la lecture et à l'écriture en général, dans ton enfance et dans ta jeunesse?

46. IP: Genre combien de fois j'utilisais ça ou alors ... En principe, quand j'avais ma mère, elle m'achetait des livres en français. Mon père m'achetait des livres en allemand, mais c'est vrai que j'ai plus eu de livres en français, parce que c'est surtout ma mère qui achetait les livres, et donc, j'utilisais presque tous les jours et puis elle m'achetait souvent aussi des B.D. par exemple. Et j'aimais bien lire ça. Mais maintenant j'ai moins le temps, donc je lis surtout des choses pour l'université.
47. I: Et est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples de bandes dessinées..?
48. IP: Oui, j'aimais beaucoup *Tintin*, voilà, *Tintin*, alors tout au début il y avait *Babar*, hein? *Babar* (rit). Après il y a eu *Tintin*. Qu'est-ce // après il y a eu peut-être *Les Profs*, mais c'est déjà un peu plus tard, sinon après, ouais, je me rappelle surtout de *Tintin* // *Tintin* j'ai lu quasiment tous les, oui, tous les tomes. Voilà.
49. I: Et y avait-il des périodes où tu lisais plus en français ou plus en allemand?
50. IP: Ouais, je pense que c'était surtout en français, parce que vu que l'allemand je le lisais de toute façon à l'école, elle voulait, ma mère voulait m'apprendre le français à la maison, voilà.
51. I: D'accord. Et qu'est-ce que tu aimais lire à part les bandes dessinées?
52. IP: Alors, j'ai lu tous les sept *Harry Potter* en français par exemple, ce qui fait quand même un petit bout. Ça aussi j'aimais beaucoup plus en français qu'en allemand. Mais après, il y a sûrement d'autres livres que j'ai lus en français, mais je m'en rappelle plus, ça fait un moment là déjà. Là aussi, à cause du manque du temps, ça doit faire un bon moment que j'ai pas lu quelque chose pour vraiment me détendre.
53. I: Et sur une échelle de 0 à 10, où 0 signifie pas lecteur du tout#
54. IP: #Mhm.
55. I: #5 lecteur moyen et 10 lecteur assidu ou grand lecteur. Où est-ce que tu positionnerais tes parents et pourquoi?
56. IP: Ah, aussi en ce qui concerne la fréquence?
57. I: Oui.
58. IP: Voilà fréquence ou alors ce qu'ils comprennent? Savoir?
59. I: Non. La fréquence.
60. IP: D'accord. Ouais, alors mon père... uniquement en français, les livres?
61. I: En français et en allemand.
62. IP: Ok.
63. I: C'est une question générale.
64. IP: Ouais.
65. I: Et ça implique aussi d'autres manières de lire, non seulement un livre, mais aussi ...
66. IP: Ouais, mon père lit beaucoup, 9-10, il lit vraiment beaucoup, des fois peut-être 8, parce que quand il a moins le temps, mais pas en dessous de 8. Et puis ma mère, en principe, elle lisait beaucoup aussi, là un peu moins en ce moment, je dirais aussi 7-8, à peu près, vers 8 je dirais.
67. I: Et qu'est-ce qu'ils lisent?
68. IP: Ça dépend. En ce moment ma mère, elle lit beaucoup d'informations sur internet. Elle lit aussi éventuellement des trucs des documentaires par exemple, mon père il lit beaucoup. Il lit des trucs que je comprends pas (rit).
69. I: Comme quoi par exemple (rit)?
70. IP: Je veux dire des livres qui parlent un peu *Gott und die Welt*, des trucs comme ça et puis après, ça dépend (rit) aussi des histoires, par exemple, d'autres pays ou c'est // je sais pas comment expliquer // il y a un peu de tout en fait. Il lit aussi des *sicher auch so Novellen und so Zeug, alles Mögliche*. Peu importe.
71. I: D'accord.
72. IP: Mais parfois c'est aussi des gros bouquins. Parfois il a mille pages, deux milles pages, un truc comme ça, oui, mais il met plusieurs mois parce qu'il a pas tellement le temps. Mais il le lit.
73. I: D'accord. Et comment décrirais tu la communication avec ta famille concernant vos lectures respectives?
74. IP: Pas présente, vu que moi je lis pas beaucoup en ce moment. J'ai pas trop le temps. Je voyage beaucoup, quand je suis ici j'apprend, donc c'est très rare que je prenne un livre vraiment pour lire quelque chose qui, par exemple, ce qui me détend, ce qui m'intéresse, par contre je lis beaucoup sur internet.
75. I: Mhm.
76. IP: Mais surtout des choses qui m'intéressent, pas des histoires.
77. I: Et quand tu étais plus jeune tu en parlais à tes parents.
78. IP: De ce que j'avais lu par exemple?
79. I: Ouais.
80. IP: Oui. Ça peut arriver, oui. Quand j'aimais bien un livre, je leur disais 'Voilà, ça j'ai bien aimé' J'ai beaucoup aimé *Harry Potter* par exemple. Ils m'ont acheté tous les sept tomes à la fin.
81. I: Et tes parents aussi te parlaient de leurs lectures?
82. IP: Oui, alors de temps en temps, oui de temps en temps, oui, sauf que oui, disons oui.
83. I: Ok.
84. IP: Mhm.
85. I: D'accord. Et si tu compares ta lecture en allemand et en français, subjectivement. Dans quelle langue préférerais-tu lire? Et pourquoi?

86. IP: Hmm... En ce qui concerne la compréhension ou...?
87. I: Oui.
88. IP: Peu importe, en fait, peu importe. Disons que si je dois vraiment lire quelque chose très attentivement complexe peut être qu'en allemand, mais je dirais même pas, je dirais que peu importe.
89. I: Ok. Et quel est ton rapport à la lecture aujourd'hui?
90. IP: en ce qui concerne quoi enfin?
91. I: En général. C'est une question très ouverte, donc tu peux répondre...
92. IP: Disons qu'en principe, ce que je lis aujourd'hui c'est surtout ce dont j'ai besoin ou alors, enfin ce qui concerne aussi les études ou alors si je dois, par exemple, faire quelque chose, réparer quelque chose ou ... C'est surtout beaucoup qu'on, en ce qui concerne, enfin, lié à l'utilité, mais après, mais après, bon, ça dépend, parfois je lis aussi des choses qui m'intéressent ou des nouvelles ou quelque chose comme ça, mais enfin ça dépend. Mais alors peu importe quelle langue. Ça peut être en allemand, français, pareil, enfin, je...
93. I: Donc, il y a pas un genre précis que tu lis seulement en allemand ou seulement en français?
94. IP: Mhh. Peut être, en principe, non. Non, je dirais, non.
95. I: Ok, d'accord. Et combien de temps est-ce que tu lis par jour aujourd'hui? Et, on a déjà parlé des langues, et dans quelle langue et sur quel support?
96. IP: Mhh, alors ça dépend. Il y a des jours où je lis pas du tout et il y a de journées où je suis devant l'ordinateur, par exemple, quand je dois étudier, dans ces cas là c'est plutôt en anglais ou en allemand, c'est donc sur l'ordinateur. Bon après je lis aussi beaucoup sur le téléphone, mais c'est plutôt, en ce moment, ici, c'est plutôt en allemand ou en anglais.
97. I: Et quand tu communique avec tes amis? C'est dans quelle langue quand tu écris?
98. IP: Alors, ça dépend. C'est rarement en français ces derniers temps, parce que ça fait un moment que j'y suis pas allé, beaucoup en serbe (rit).
99. I: Mhm.
100. IP: Oui (rit).
101. I: Oui (rit).
102. IP: Voilà. Oui, en serbe, un petit peu en allemand et un petit peu en français, mais surtout en serbe.
103. I: D'accord. Et est-ce que tu pourrais me parler de tes dernières lectures en français et en allemand? Comme ton coup de cœur, ton roman préféré de l'été ou je ne sais pas, un article qui t'as marqué que tu as lu récemment?
104. IP: Peu importe la langue?
105. I: Oui.
106. IP: Mhh.
107. I: Bon, c'est surtout cerné sur le français et l'allemand.
108. IP: Oui, alors, j'ai passé il y a pas longtemps un examen en ce qui concerne la sécurité, par exemple, de // de réseaux, *Netzwerksicherheit* en allemand. Et il y avait des articles assez intéressants en ce qui concerne, des problèmes, par exemple, comment dire, des failles techniques, qui par exemple, ou alors, des, des problèmes en ce qui concerne la sécurité, ce qui était en principe un examen pas si facile, mais où j'ai trouvé les articles que la prof nous a donné assez informatifs. C'était en anglais et en allemand.
109. I: Mhm.
110. IP: Après en français, ces derniers temps je dirais que j'ai pas lu grand-chose, ça fait un moment que j'ai pas lu en français.
111. I: Mhm.
112. IP: Quelque chose qui m'a particulièrement intéressé et, c'est juste des messages ou des petits trucs de temps en temps, mais articles plutôt en allemand, voilà, par exemple, oui, ça // en ce qui concerne // c'était quelque chose qui m'a intéressé et je pense que j'ai réussi en faisant pas beaucoup, enfin, en apprenant pas grand-chose, enfin, je n'avais pas le temps non plus, mais ce // c'était assez intéressant, oui.
113. I: Ok. Tu viens de parler des articles en général. Et est-ce que tu lis aussi les journaux?
114. IP: Alors, oui, mais en ligne de temps en temps, hein? Je les lis pas sur papier, ça m'arrive en ligne, mais, pas régulièrement, de temps en temps, quand il y a par exemple un sujet que j'ai entendu qui m'intéresse spécialement je vais voir par exemple ce que les journaux ont // re // reportent, enfin...#
115. I: #Ok. Et lesquels lis-tu? C'est plutôt en français, plutôt en allemand?
116. IP: Ça dépend le pays, si c'est quelque chose qui s'est passé en France, c'est plutôt en français, si c'est (ici?), c'est plutôt en Autriche, voilà. Ouais, ou alors parfois aussi en anglais, ça peut arriver, c'est mélangé.
117. I: On a déjà parlé de ça, et que représente l'écriture pour toi?
118. IP: Peu importe la langue aussi?
119. I: Oui.
120. IP: C'est très important, hein? Bon, en français comme j'ai déjà dit au début, j'utilise pas beaucoup l'écriture en français en ce moment. Si jamais, c'est pour des messages. Mais donc, après, il y a beaucoup d'abréviations etc. En allemand, pour communiquer avec mes collègues aussi à l'université, et en serbe, pour ma copine et avec mes amis aussi.
121. I: Mhm.

- 122.IP: Donc, quoi. Oui, ce qui est aussi peut être intéressant c'est par exemple le serbe. Je l'ai appris de cette manière, justement avec l'écriture, par le téléphone, parce que j'ai jamais appris, par exemple la grammaire ou j'ai jamais appris avec un livre. J'ai commencé à écrire surtout, il y avait des gens qui m'écrivaient et j'ai traduit ça, par exemple avec un programme, par exemple *Google Translator*, et après un moment, à force de faire ça, je me suis rappelé aussi le vocabulaire. Ça je sais pas pourquoi, ça marche assez bien, j'entend une fois un mot et je me le rappelle, alors qu'ils sont complètement différemment au niveau sonorité...
- 123.I: Mhm.
- 124.IP: C'est pas une langue slave quand même et ça je me rappelle, ça marche assez bien, en ce qui concerne la mémoire...
- 125.I: C'est marrant que tu mentionnes ça, parce que ma prochaine question allait être: Quelles sont les ressources d'aide en ligne que tu utilises quand tu écris en français ou en allemand?
- 126.IP: Quand je dois écrire un truc assez formel, par exemple en français, pour éviter trop de fautes, je contrôle un petit peu avec des programmes de traductions pour voir dans quel contexte il faudrait ajouter une terminaison ou quelque chose comme ça.
- 127.I: Est-ce que tu pourrais me donner un exemple?
- 128.IP: Disons, (2), par exemple: 'Les fraises ont été'. Je vais voir combien il y a de 'e' ou s'il y a un 's' à la fin (rit).
- 129.I: (rit) Ok. Mais quel outil vas-tu utiliser?
- 130.IP: Par exemple, soit *Google* ou alors je tape *Google Translator*, ou alors je tape quasiment des phrases assez connues avec cette...
- 131.I: Constellation?
- 132.IP: Constellation sur *Google*. Et souvent il y a bien quelqu'un qui a écrit quelque chose ou enfin, je contrôle les résultats de recherche et je vois comment les gens ont écrit. Et quand il y a plusieurs résultats qui sont pareils, ça devrait être comme ça (rit).
- 133.I: D'accord (rit). Donc tu utilises plutôt *Google*, qu'un autre site?
- 134.IP: Ouais, surtout *Google*, uniquement *Google*, ouais.
- 135.I: D'accord. Et est-ce que tu utilises aussi des dictionnaires en ligne?
- 136.IP: Oui, mais si tu tapes sur Google, ça sort aussi sur le dictionnaire, enfin. Oui, parfois je vais par exemple voir aussi, s'il y a par exemple des conjugaisons ou quelque chose comme ça, mais c'est plutôt rare. *Google*.
- 137.I: D'accord. Ok. Et, quelles sont les différences que tu remarques quand tu écris en français et en allemand?
- 138.IP: En allemand c'est souvent, toujours juste, enfin, presque toujours. En français pas toujours, c'est // il y a des choses qui manquent, oui. Enfin, on comprend toujours tout, mais c'est pas comme il faudrait toujours écrire en français, voilà.
- 139.I: Et est-ce que il y a d'autres différences que tu remarques quand tu es en train d'écrire un texte?
- 140.IP: Oui, que je peux beaucoup plus rapidement écrire en allemand en ce qui concerne, que ce soit juste aussi, parce que en français si je veux m'appliquer, je dois réfléchir 'Ok, comment il va falloir écrire?' etc.
- 141.I: Et comment tu t'y prends?
- 142.IP: Je fais un message vocal en français (rit). Enfin par exemple sur internet, si j'écris un truc trop compliqué par exemple, j'envoie un message vocal ou alors je contrôle avec *Google*. Mais bon, après un moment ça m'énerve. Quand c'est trop long, j'abrège.
- 143.I: D'accord. Et dans quel contexte tu fais ça?
- 144.IP: Surtout avec mes amis, ou alors quand c'est quelqu'un que je dois contacter où ça doit pas être trop formel, mais où je veux pas quand même qu'il ait l'impression que je sois son pote ou quelque chose comme ça.
- 145.I: D'accord. Et quelles sont tes expériences avec le mélange des langues?
- 146.IP: Oui.
- 147.I: Donc, allemand-français.
- 148.IP: Oui, oui.
- 149.I: Et dans quel contexte?
- 150.IP: Oui, chez nous à la maison ça se passe assez souvent. Ça commence en français, ça termine en allemand ou alors à l'inverse, ou alors ça change au milieu d'une discussion. Souvent j'ai quand même des tendances à m'exprimer en allemand. Surtout quand il y a quelque chose qui m'énerve, hein?
- 151.I: Et à l'écrit?
- 152.IP: Pfff...
- 153.I: Par exemple quand tu écris des textos ou...
- 154.IP: En fait, ça dépend surtout de la personne, ce que l'autre personne parle. Si la personne parle uniquement français, je vais pas écrire en allemand (rit).
- 155.I: Est-ce que tu pourrais me donner un exemple avec qui ça..
- 156.IP: Oui, par exemple, un très bon copain, qui est né un jour après moi, dans la même clinique, de la chambre d' à côté, que je fréquente d'ailleurs toujours. Il est moitié italien, moitié français et lui, enfin, avec lui, c'est le seul avec qui je correspond régulièrement par message en français, mais lui aussi il écrit n'importe comment. Ou alors // il écrit comme moi, en fait (rit).

- 157.I: Mais vous écrivez en français ou dans deux langues?
- 158.IP: Non, c'est uniquement en français.
- 159.I: D'accord. Et est-ce que tu pourrais me raconter une situation où tu mélanges les langues à l'écrit?
- 160.IP: À l'écrit je mélange pas vraiment. C'est uniquement quand je parle.
- 161.I: Ok.
- 162.IP: Si, en serbe et en allemand. Ça peut arriver, parce vu qu'il y a beaucoup de serbes qui sont aussi en Autriche, par exemple, souvent, ils mélangent aussi, ça fait le Jugo-Deutsch (rit). Et c'est marrant parce qu'ils essayent de parler en allemand et après ils mettent des petits mots en serbe ou à l'inverse. Donc là, c'est le plus de mélange...
- 163.I: Mhm.
- 164.IP: (rit).
- 165.I: D'accord. Et quel rôle jouent les capacités de savoir lire et écrire en français pour toi aujourd'hui?
- 166.IP: Je pense que chaque langue est un enrichissement en ce qui concerne la compréhension, c'est clair. Je pense que ça a que des bénéfices, vu que j'ai toujours été bilingue depuis que j'étais petit, j'y connais pas différent.
- 167.I: Mais est-ce qu'il y a un avantage pour toi de savoir lire et écrire en plus de parler la langue?
- 168.IP: Oui, en principe c'est toujours mieux de savoir faire plus de choses que moins (rit). Mais après, disons que c'est pas ultra nécessaire tous les jours, mais c'est clair que c'est quand même plus pratique de savoir aussi lire et après écrire. De dire 'Je sais que parler' ça fait peut être un peu limité des fois, je sais pas, ça dépend de la situation. Mais oui, c'est sûrement bien, je suis content de savoir un peu.
- 169.I: Et est-ce que tu as essayé en tant que jeune adulte de te rapprocher du français écrit? Si oui, comment?
- 170.IP: Je dirais, non, par contre je pense que ça viendra encore.
- 171.I: Ok, comment?
- 172.IP: Ça dépend. Vu que je ne sais pas encore où je vais passer la plus grande partie de ma vie, peut-être si je passe aussi un bon moment en France, je serais obligé un peu, ou alors plus tard, quand j'aurai un petit plus de temps, je pense que surtout avec l'âge (rit) un petit peu. Mais là, en ce moment, j'en ai pas trop la nécessité.
- 173.I: Mhm.
- 174.IP: Pour l'instant.
- 175.I: Ok. Et est-ce que tu as appris le français à l'école?
- 176.IP: Oui (rit).
- 177.I: (rit).
- 178.IP: J'ai passé aussi mon bac en français, par contre uniquement à l'oral. C'est ça, oui?
- 179.I: Oui.
- 180.IP: (rit).
- 181.I: Comment as-tu vécu les cours de français en ce qui concerne la lecture et l'écriture?
- 182.IP: Bon, plutôt bien. C'est vrai que ça m'a aidé un petit peu de rafraîchir mon écriture, mais c'est uniquement l'écriture. Après parler, j'ai pas appris grand-chose, parce que bon, tout ce que le prof // mais j'aimais bien le prof. Il était marrant. Le plus que j'ai appris c'est pour l'écriture. C'est la seule chose où j'ai appris quelque chose.
- 183.I: Qu'est-ce que vous avez fait en cours?
- 184.IP: Je dirais aussi que ça dépend. On a fait aussi différents textes et après on a dû faire de la grammaire aussi, on a du écrire aussi des textes, pas uniquement lire. On a fait aussi la compréhension d'après ce que je me rappelle.
- 185.I: Et quel genre de texte, tu te rappelles peut-être?
- 186.IP: Ouah là, je me rappelle, je crois qu'on a fait aussi comment on réserve quelque part ou quelque chose comme... // Enfin, je sais plus, puisque après j'ai refait un cours de français à l'université.
- 187.I: Mhm.
- 188.IP: Pour justement éliminer un cours facilement, je devais faire un cours des débutants (rit). Je pouvais commencer soit l'anglais, soit l'italien. Peut être que ça aurait été plus intelligent de le faire dans, parce que vu que l'italien, je l'utilisais beaucoup moins après l'école, j'ai beaucoup oublié, ce qui me fait un peu de peine, mais si. Parce que c'est dommage, je le parlais assez bien. Mais bon, vu que je voulais aussi avoir plus de liberté pour avoir plus de temps pour apprendre d'autres choses: 'Je vais prendre le français, comme ça, ça sera pas trop dur.' Et, en effet, c' était pas trop dur.
- 189.I: D'accord.
- 190.IP: J'ai quand même terminé uniquement avec 'Gut' parce que j'ai vraiment rien appris. Je venais juste au cours, même au test final, j'ai rien appris non plus et puis, forcément je savais pas quelques choses, par exemple après il y a eu des questions en ce qui concerne la géographie, ce qui m'intéresse pas du tout... mais c'est pas grave (rit).
- 191.I: Non, c'est pas grave (rit). Et, en cours de langue, ça peut être à l'université, mais aussi à l'école, qu'est-ce que tu aurais aimé mieux apprendre?
- 192.IP: En ce qui concerne le français?

- 193.I: En français.
- 194.IP: (2). Peut être un petit peu plus l'écriture, quoi que je dois dire qu'on a fait assez, beaucoup de textes, donc je pense que c'était bien comme ça, c'était en ce qui concerne, il fallait pas que ce soit plus, non plus, parce que sinon, j'aurais eu aussi moins de temps pour les autres choses, le sens du fait de prendre un cours qui devrait être plus facile n'aurait pas été donné en ce qui concerne... Non, je pense que c'était bien comme c'était. Je pense aussi que notre prof à l'école s'est aussi donné quand même de la peine à nous apprendre quelque chose, hein? Je trouve que c' était pas si mal.
- 195.I: Ok. Et en quoi ton professeur de français, s'est-il intéressé à tes nécessités linguistiques?
- 196.IP: Alors peut être pas trop, hein? Je trouve qu'il avait compris très rapidement que je m'en foutais un peu (rit). Mais aux autres, je crois, qu'il essayait quand même d'apprendre quelque chose. Mais bon, de toute façon, chez moi il disait 'Der weiß eh schon alles' ce qui était pas toujours le cas. Je savais en théorie, mais l'écriture, mais bon, je faisais attention quand même de m'appliquer en ce qui concerne un peu l'écriture à l'école, quand même. Et aussi à l'université après c'est surtout l'écriture que je faisais attention, parce que c'est quand même un petit peu gênant, quand tu sais qu'en principe tu t'es présenté, tout le monde sait que tu parles couramment, mais après tu sais pas écrire, alors c'est...
- 197.I: Et, est-ce que tu me pourrais raconter un petit peu plus sur la situation à l'école, en cours de français?
- 198.IP: Oui, enfin, j'étais pas toujours très attentif, hein? (ris 3)
- 199.I: D'accord, oui.
- 200.IP: Oui, j'étais pas toujours très attentif, ça dépendait aussi du sujet et puis la constellation aussi de la journée. Parfois j'avais envie, parfois j'avais pas envie. Voilà.
- 201.I: D'accord#
- 202.IP: Et je sais que parfois le prof me grondait aussi, parce qu'il disait que je gênait un petit peu le cours, parce que bon, de temps en temps je m'ennuyais, hein?
- 203.I: Ok, mais je vais reprendre un petit peu la question?
- 204.I: En ce qui concerne la lecture et l'écriture...#
- 205.IP: #Oui.
- 206.I: Quelle était la situation?
- 207.IP: Oui, lire sans problème, hein? Chaque texte qu'il nous donnait, il y avait aucun texte que je ne comprenais pas, hein? Après l'écriture, là aussi de temps en temps j'étais pas sûr, par exemple en ce qui concerne certaines terminaisons, mais en principe, j'arrivais toujours à commencer à écrire un texte qui était complètement compréhensible. Peut être que parfois j'avais des fautes d'orthographe, mais j'avais sûrement peut être, par rapport aux autres personnes dans le cours, peut être le texte avec le plus de, je sais pas, texte beaucoup plus diversifié. Je prononçais des choses qu'on avait par exemple soit disant pas encore appris...
- 208.I: Et est-ce que le professeur te stimulait aussi d'aller au-delà de tes capacités?
- 209.IP: Oui, vu que c'était aussi un cours plutôt de débutants, la stimulation n'était pas trop, non, c'était pas trop stimulant, mais bon c'était marrant. De temps en temps j'aimais bien y aller, parce qu'on avait des sujets rigolos, le prof était rigolo. Donc, en principe c'était pas le cours que j'aimais le moins, ça c'est clair. J'aimais bien y aller.
- 210.I: Et est-ce que tu pourrais me décrire aussi, quelle était ta relation en cours de français avec tes autres collègues?
- 211.IP: Hm (rit).
- 212.I: En ce qui concerne le français.
- 213.IP: (rit). C'est vrai que de temps en temps il y avait quand même certains qui me demandaient, comment il fallait faire ou, j'sais pas, si j'ai écrit des trucs pour quelqu'un, je me rappelle plus, je crois, je sais plus si c'était à l'université ou dans le // j'ai un petit peu aidé quand même, hein? Quand quelqu'un ne comprenait pas quelque chose, mais en principe, oui. Par exemple XXX, qui me demandait souvent quelque chose.
- 214.I: Tu as écrit un texte pour une autre personne à l'université, c'est correct?
- 215.IP: Alors sûrement pas pendant l'examen. Ça non, hein? Après, peut-être que j'ai aidé quelqu'un à terminer un texte. Il me semble que peut-être une fois, j'ai remplis une feuille pour quelqu'un d'autre qui n'avait pas fait le devoir, j'ai fait vite fait. Mais je me rappelle plus qui et pour quoi est-ce que c'était.
- 216.I: Et, si tu étais prof de français maintenant, qu'est-ce que tu ferais pour stimuler tes élèves franco-autrichiens?
- 217.IP: Hm.
- 218.I: En ce qui concerne la lecture et l'écriture, bien évidemment.
- 219.IP: Mhm. (3) Alors, peut-être aussi déjà de leur demander quels sont les sujets qui les intéressent, hein? Parce que logiquement on apprend toujours le mieux, quand on est intéressé. Donc peut être aussi si on donne des sujets, parce que c'est vrai que parfois les profs ils nous donnaient aussi des sujets qui m'intéressaient pas du tout. Alors ça, c'est très ennuyeux. Quand il y a un sujet qui est plutôt intéressant, quand ça va dans une direction où ça peut intéresser quelqu'un, automatiquement on est plus attentif, donc, peut-être aussi de cerner un petit peu le groupe et d'adapter les textes d'après, les sujets, les centres d'intérêts des personnes, hein?
- 220.I: Mhm.

- 221.IP: Après sinon, je pense que je vais pas réinventer la façon d'apprendre quelque chose, hein? Donc voilà, en ce qui concerne les intérêts, je pense que c'est très important, parce que moi j'ai surtout appris le serbe à cause de mes centres d'intérêts et donc, voilà (rit).
- 222.I: Comme par exemple?
- 223.IP: Les amis, aussi. Ma copine, mes copines, ouais.
- 224.I: Et est-ce qu'il y avait des thèmes concrets qui t'intéressaient en serbe que tu voulais apprendre? À part ta copine et tes copains?
- 225.IP: Pour moi, ce qui était le plus important, c'est parce que j'ai remarqué quand je suis à l'université, vu que j'y allais assez souvent, après au début aussi en vacances avec mon meilleur copain qui était serbe, enfin, qui est toujours serbe (rit). Et j'ai remarqué que, surtout en ce qui concerne la campagne, beaucoup de personnes ne parlent pas l'anglais. Donc, je voyais que c'étaient des personnes plutôt sympathiques, mais je pouvais pas trop communiquer avec eux. Et donc, je me suis dit 'Ce serait quand même cool de pouvoir parler un petit peu, de pouvoir communiquer avec eux'. C'était aussi une grande motivation au début et puis maintenant, ce que j'ai aussi réalisé, maintenant j'y vais très souvent seul, enfin, sans mon meilleur ami (rit).
- 226.I: Oui.
- 227.IP: Et, donc, il y a aucun problème en ce qui concerne la communication, je parle couramment avec eux, donc ça c'est très bien. Et d'ailleurs ils trouvent ça très fascinant, parce que quand j'y suis allé la première fois, il y a deux ans, je parlais rien // je savais rien dire. Peut être 'Merci' et 'J'ai faim' et 'Au revoir', hein?
- 228.I: Mhm.
- 229.IP: Et puis après, je suis revenu un an et demie plus tard enfin, je savais parler quasiment couramment avec eux.
- 230.I: Mhm.
- 231.IP: Ils on trouvé ça quand même très, enfin, ça leur a beaucoup plu aussi.
- 232.I: D'accord. Et j'en viens déjà à la dernière question.
- 233.IP: Juste un truc que je veux encore ajouter...#
- 234.I: #Oui.
- 235.IP: Ça leur a tellement plu que // vu que c'est une langue que les étrangers n'apprennent pas si souvent, voilà, j'étais aussi à la télé par exemple, j'sais pas, dans une émission par exemple et là je vais repasser aussi, dans des spots par exemple. En ce qui concerne la langue, j'ai fait aussi une petite interview là de quelques minutes qui sera posté sur le site du ministère en ce qui concerne la langue et la culture, hein?
- 236.I: Et qu'est-ce que tu expliques dans ces vidéos là?
- 237.IP: Justement ils me posent à peu près les même questions que toi (rit).
- 238.I: Oui.
- 239.IP: Ah, (rit), et ils me posent surtout la question ce qui étaient mes motivations pour apprendre, comment j'ai appris, ce qui m'a fasciné le plus...
- 240.I: D'accord. Mais pas...
- 241.IP: Oui, mais peut-être un petit peu moins long, hein? (rit)
- 242.I: D'accord.
- 243.IP: Mais c'est pas grave, hein? (rit)
- 244.I: Mais on va déjà passer à la dernière question.
- 245.IP: (?), mais c'est pas grave du tout (rit). C'est bon...#
- 246.I: #Ok.
- 247.IP: #C'est clair que forcément, vu que je suis pas bilingue (?)// je fais plus rapidement le tour en expliquant comment j'ai appris, que peut être ici, il y a beaucoup de facteurs aussi...
- 248.I: Ça me paraît très intéressant, je vais me tuyaüter sur Internet.
- 249.IP: Oui, je te montrerais, il y a pas tout en ligne encore, mais par exemple je te montrerais sur *You Tube* il y a par exemple une émission // je te montrerais ce qu'il faut marquer pour me voir, mais par contre c'est uniquement en serbe. Donc...#
- 250.I: #Faut que j'apprenne le serbe dans ces cas là.
- 251.IP: Oui, par contre il y a un américain qui était aussi avec moi et lui ne parle pas le serbe, donc il parle en anglais. Donc lui, tu comprendras à peu près de quoi il s'agit, hein?
- 252.I: Mhm.
- 253.IP: Voilà.
- 254.I: Très bien, en quoi à l'heure actuelle est-ce que tu pourrais t'imaginer de transmettre à tes futurs enfants la capacité de lire et d'écrire en français?
- 255.IP: Alors, en ce qui concerne la constellation actuelle, mes futurs enfants, hein? // S'il y en a // seront probablement un drôle de mélange, parce que ce sera donc un petit peu un autrichien, un petit peu un français et un petit peu un serbe (rit).
- 256.I: Donc trilingue.
- 257.IP: Voilà. En ce qui concerne le français, ça va être avec ma mère, je vais déléguer ça directement à ma mère, parce qu'elle sait très bien donner des cours etc. Elle est très forte en ce qui concerne ça. L'allemand ça sera moi et mon père et le serbe ça sera la maman (rit).

- 258.I: D'accord. J'en ai encore une dernière question: Est-ce que tu avais des abonnements pour des magazines ou des revues, quand tu étais plus jeune?
- 259.IP: En français?
- 260.I: En français ou en allemand aussi.
- 261.IP: Des abonnements, je ne crois pas. Ou alors, si, j'en avais peut être un, mais je ne sais plus ce que c'était, je sais que souvent, j'attendais par exemple avec impatience qu'il y ait un nouveau tome, qui sort par exemple d'une certaine B.D. Et dès que ça sortait, je l'achetais. Enfin, ma mère me l'achetait.
- 262.I: Et sinon, est-ce qu'il y avait des magazines ou des revues qui t'intéressaient?
- 263.IP: Mhh, (5) peut-être, mais je sais plus comment ça s'appelait. Non, de temps en temps, si je trouvais un magazine, je l'ouvrais, je le regardais, mais il y avait pas de magazine que je commandais chaque // Il me semble, si, il me semble qu'il y avait un magazine que je recevais tous les mois, parce que j'avais fait un compte chez une banque et ils envoyaient un magazine pour les jeunes. Parfois il y avait aussi un CD-ROM dedans, tous les deux mois ou un truc comme ça, mais j'ai oublié comment ça s'appelait.
- 264.I: Ouais, mais c'est pas grave.
- 265.IP: Je sais plus, mais ça je regardais de temps en temps, il y avait des trucs d'actualité dedans, c'était cool. Et parfois ils mettaient un jeu avec sur le disque, c'était marrant.
- 266.I: Mhm.
- 267.IP: Ouais.
- 268.I: Donc, est-ce qu'il y a autre chose que tu aimerais mentionner en ce qui concerne la lecture et l'écriture?
- 269.IP: Je suis très content de savoir parler et, je dirais aussi, écrire certaines différentes langues et pas uniquement l'allemand. Je pense que c'est important aujourd'hui aussi en ce qui concerne peut être le marché du travail plus tard. Je pense que c'est très bien de pouvoir communiquer aussi, par différents intermédiaires et aussi avec différentes personnes, de rencontrer aussi différentes cultures en ce qui concerne l'ouverture d'esprit aussi. C'est peut être une chose qui manque un petit peu en Autriche de temps en temps, l'ouverture d'esprit. Mais bon, en principe, je pense que c'est très bien et je regrette pas que ce soit comme ça. Je voudrais pas changer. Disons que je suis très content.
- 270.I: Et est-ce que tu penses que tes capacités de lire et d'écrire en français, t'on aidé dans ton apprentissage du serbe?
- 271.IP: Peut-être un petit peu de temps en temps. Par exemple, le mot lavabo est pareil en français et en serbe. Je sais pas pourquoi d'ailleurs (rit), parce qu'il y a plein de vocabulaires qui n'est pas pareil du tout. Il y a aucune similarité, mais parfois tu reconnais des trucs, par exemple lavabo, c'est donc pareil. Bon, ça s'écrit différemment, hein? Mais la sonorité, c'est pareil 'Lavabo- lavabo' (rit).
- 272.I: Ok (rit).
- 273.IP: Ouais (rit).
- 274.I: D'accord.
- 275.IP: Donc, forcément quand quelqu'un prononce ça, même si je savais pas le mot, je l'avais pas appris encore, là, forcément je me dit, probablement ça va être lavabo, hein? (rit)
- 276.I: Ok (rit). Très bien. On a fini avec le questionnaire. Merci d'avoir participé à cette interview.

Interview 4: Diana

Datum: 23.05.2017

Dauer: 35:09

1. I: Je voulais te dire que cette interview va être traitée de manière anonyme. Est-ce que c'est bien pour toi?
2. IP: Oui.
3. I: D'accord. Je vais commencer avec la partie générale. Et j'aimerais bien savoir quelles langues tu parles?
4. IP: Je parle le français, l'allemand, l'anglais et un peu d'espagnol.
5. I: D'accord. Et est-ce que tu pourrais me décrire tes capacités linguistiques en français et en allemand, c'est à dire parler, écouter, lire et écrire.
6. IP: Ok, allemand je dirais C1, français un peu moins, donc c'est B2, je crois.
7. I: En général?
8. IP: B2 en général, ouais.
9. I: Et quelles langues parlent tes parents?
10. IP: Ma mère elle parle le français, l'allemand, l'anglais. Mon père il parle l'allemand, c'est tout.
11. I: Et quelles sont les langues dans lesquelles vous communiquez et quelles sont les langues que tu utilises au quotidien?
12. IP: J'utilise le français et l'allemand au quotidien. Ouais, avec mon père je parle que l'allemand parce qu'il parle que l'allemand et avec ma mère l'allemand et le français.
13. I: Et est-ce que tu pourrais me décrire avec qui et dans quel domaine tu parles le français# et l'allemand?

14. IP: #Ouais. Avec qui? Avec mes amis en France je parle le français, avec mes amis en Autriche l'allemand, oui, avec mère l'allemand et le français comme je viens de te dire, oui, donc c'est ça.
15. I: Et avec tes frères et sœurs et tes grands-parents?
16. IP: J'ai pas de frères et sœurs et mes grands-parents je parle le français et comme ma grand-mère elle est anglais // ma grand-mère elle est anglaise, du coup je parle un peu l'anglais avec elle, oui. Oui, pas trop (rit).
17. I: (rit) D'accord. Ok. Et... maintenant on passe à l'aspect de littérature, donc la lecture et l'écriture, et j'aimerais bien savoir comment s'est passé ton apprentissage de la lecture et de l'écriture en français?
18. IP: Écoute, j'étais au Lycée français, du coup j'ai appris à lire et à écrire au Lycée.
19. I: À quel âge?
20. IP: J'ai aucune idée, mais je dirais ça a commencé à la maternelle, non? Ouais.
21. I: Donc tu es allé au Lycée français.
22. IP: Oui. Au Lycée français et j'ai aussi fait la maternelle au Lycée français.
23. I: Donc tu as fait la maternelle, l'école primaire et aussi le collège.
24. IP: Oui, après je suis partie.
25. I: Et qu'est-ce que tu as fait après?
26. IP: J'ai fait une *Höhere Schule für wirtschaftliche Berufe*.
27. I: D'accord.
28. IP: Ouais.
29. I: Ok, et comment est-ce que tu as appris à apprendre l'allemand ou à écrire l'allemand.
30. IP: Au lycée. Ouais.
31. I: Et comment ça s'est déroulé à la maison, en ce qui concerne la lecture et l'écriture?
32. IP: On avait toujours des livres aussi pour des enfants en français et en allemand et avec ma mère souvent on lisait des livres en français et avec mon père des livres en allemand.
33. I: Est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples ou quelques situations, qui t'ont marquées?
34. IP: Là ce que j'ai toujours en tête, avec mon père on lisait toujours // j'avais des livres de *Winnie l'Ourson* à la maison, donc on lisait toujours ces livres à la maison. Et avec ma mère, j'ai juste en tête, des livres comme *Chair de poule*.
35. I: Mhm.
36. IP: Ouais, je lisais ça quand j'étais petite.
37. I: Mhm.
38. IP: Et sinon...
39. I: Et quelle genre de texte tu aimais?
40. IP: Un peu de tout. Plutôt des histoires d'amour, dans ce genre, ouais.
41. I: Mhm.
42. IP: Ce que j'aimais lire aussi, c'était aussi, je crois que ça s'appelait *Tom-Tom et Nana*, si je me trompe pas.
43. I: Mhm.
44. IP: Ouais.
45. I: Et y'avait-il d'autres choses que tu aimais lire?
46. IP: (2) Non.
47. I: Non, ok (rit).
48. IP: Quand tu étais enfant ou jeune fille, quel était ton rapport à la lecture et à l'écriture?
49. I: Je lisais pas beaucoup. J'aimais pas lire quand j'étais petite.
50. I: Mhm.
51. IP: Du coup, ma mère me forçait toujours (rit).
52. I: Et à quelle fréquence tu lisais des livres?
53. IP: Je lisais les livres qu'il fallait lire à l'école, mais sinon, presque pas.
54. I: Ok, et quand tu te replonges dans ton enfance, est-ce que tu lisais plus en allemand ou plus en français?
55. IP: Plus en français, parce que j'allais toujours au XXX pour acheter des livres. Plutôt en français, ouais.
56. I: Est-ce que tu pourrais m'en parler un petit peu plus?
57. IP: (rit) du coup j'allais toujours au XXX et je trouvais toujours des livres qui m'intéressaient. Et après je les lisais, à quelle fréquence? Quand j'avais envie quoi. Surtout pendant les grandes vacances, parce que là j'étais aussi en France et du coup on allait toujours à la FNAC. Du coup, là-bas j'achetais des livres et tout.
58. I: Et tes grands-parents te soutenaient aussi?
59. IP: Ouais, mes grands-parents me soutenaient aussi, parce que ma grand-mère aussi elle aime bien lire, du coup...
60. I: Et comment?
61. IP: Qu'est-ce que tu veux dire? Comment?
62. I: Dans quel sens? Comment elle t'aidait ...? #
63. IP: #Ah, elle achetait les livres (rit), parce que j'avais pas de sous (rit). Et ouais, toujours quand je disais 'Ouais, mamie, on peut aller à la FNAC?', elle m'emmenait à la FNAC, et tout, ouais. Ouais.
64. I: Et... Oui, on a parlé déjà de cette question. Ok, sur une échelle de 0 à 10, où 0 signifie pas lecteur du tout, 5 lecteur moyen et 10 lecteur assidu, où situerais-tu tes parents, ta mère et ton père?

65. IP: Mon père, un grand lecteur. Ma mère pas trop, au milieu.
66. I: Est-ce que tu pourrais développer un petit peu les raisons pour lesquelles tu penses que ton père est un grand lecteur et ta mère moins?
67. IP: Mon père, il lit toujours des romans. Toujours. Alors dès qu'il a fini un livre il recommence un nouveau livre et ma mère, elle aime pas trop lire. Elle lit peut-être le journal, mais, sinon, pas trop.
68. I: Et quand tu penses à ta famille, est-ce que vous parlez de vos lectures respectives à la maison?
69. IP: Oui, j'essaye toujours d'en parler à ma mère, mais ça l'intéresse pas trop (rit). Du coup, je la soûle un peu, mais sinon, non.
70. I: Ok, et comment ça se déroule?
71. IP: Je lui dis 'Maman, j'ai lu un livre super, tu devrais le lire aussi'. Je lui raconte un petit peu de quoi ça parle et tout mais elle les lit jamais (rit)
72. I: D'accord. Et tes parents,
73. IP: Mon père, oui, non, parce que de temps en temps, je vais à la librairie avec lui et du coup, il me raconte 'Oui, j'ai lu ce livre, ce livre, ce livre et celui là' et du coup, oui, il me raconte un peu. Ouais.
74. I: Ouais. Et si tu compares ta lecture en allemand#
75. IP: #Mhm
76. I: ...et en français, dans quelle langue préférerais-tu lire et pour quelles raisons?
77. IP: En fait ça dépend, si c'est des auteurs français, je les lis en français, si c'est des auteurs allemands, je les lis en allemand, mais, j'ai pas vraiment de préférence, oui.
78. I: Donc, tu n'as pas de difficultés dans aucune des deux langues.
79. IP: Non, pas vraiment. Peut-être plus en français, parce que de temps en temps, il me faut que je regarde un mot, mais pas souvent.
80. I: Et quel est ton rapport à la lecture aujourd'hui?
81. IP: Ah, comment ça a changé tu veux dire?
82. I: Mhm.
83. IP: Aujourd'hui j'aime beaucoup lire, parce que quand j'étais petite, je détestais ça, je voulais pas, mais maintenant j'adore vraiment lire, je lis souvent, ouais.
84. I: Et qu'est-ce que tu lis?
85. IP: Un peu de tout. Un peu de tout. La dernière fois j'ai essayé avec Albert Camus, parce que j'aime bien Albert Camus. Oui. Et j'essaye aussi de lire de nouvelles apparitions. Ouais.
86. I: Ok. Est-ce que tu pourrais me parler aussi, des autres lectures que tu fais?#
87. IP: #(?)
88. I: #Peut-être sur internet? Ou dans des revues, dans des magazines...?#
89. IP: #Sur Facebook j'ai l'*Observateur* sur // sur Facebook, du coup j'ai toutes les actualités. J'ai aussi *Le Monde*, avec mes amis en France j'écris souvent sur Whatsapp en français, avec ma cousine aussi. Je sais pas (?) Donc le journal je le lis souvent en ligne, que ce soient des journaux français ou allemand, oui, ouais, en gros c'est ça, J'ai aussi un dictionnaire français-allemand sur mon portable (rit)
90. I: (rit) D'accord. Et combien de temps est-ce que tu lis par jour environ? Et dans quelle langue et sur quel support? Tu viens de m'en parler un petit peu, mais est-ce que tu pourrais approfondir un petit peu ces informations?
91. IP: Peut-être, une demie-heure quand même les journaux français, je dirais un peu moins les journaux allemands, dix minutes parce qu'en fait ils racontent la même chose, du coup (rit) ouais, si j'ai qu'// si j'ai un roman qui me plaît vraiment, je lis vraiment une heure par jour, oui.
92. I: Ok. Et en quelle langue est-ce que tu lis tes livres?
93. IP: Oui, ça dépend de mes envies.
94. I: Ok. Et est-ce que tu pourrais me parler de tes dernières lectures en français et en allemand?#
95. IP: #Oui.
96. I: Ça peut-être quoi que ce soit. Ça peut-être un roman lu cet été, un coup de cœur ou un article que tu...#
97. IP: #Oui, j'ai lu un roman qui n'était pas mal d'Erich Emmanuel Schmitt, c'était *Le Poison*. Je crois qu'il s'appelle comme ça. En tout cas, j'étais à la FNAC, j'avais envie de lire, du coup je l'ai acheté et c'était vraiment un super livre. Ça m'a vraiment plus. Et je l'ai lu, il est pas gros, il a peut-être 70 pages, du coup je l'ai lu en un jour. Oui, c'était mon dernier livre que j'ai lu quand j'étais en France, du coup ça fait une ou deux semaines.
98. I: Et en allemand?
99. IP: Et en allemand. Aujourd'hui, un journal allemand. Pour dix minutes peut-être.
100. I: Ok. Et tu m'as déjà dit que tu lisais les journaux.
101. IP: Mhm.
102. I: Donc je vais passer à la prochaine question (rit).
103. IP: (rit).
104. I: Est-ce que te reçois à la maison ou par courriel des revues ou des magazines?
105. IP: Non.
106. I: Et quand tu étais jeune, tu avais des abonnements?

107.IP: Oui, j'avais, comment ça s'appelait? *Julie* je crois, un truc dans le genre, c'était un magazine pour petites filles de 10, 11, 12 ans. Je faisais toujours les mots croisés (rit).

108.I:(rit) Et c'est toi qui t'es abonnée ?

109.IP: Oui, parce que j'avais vu ça à la bibliothèque au Lycée et ça m'a plu et j'ai demandé à ma mère de me faire un abonnement.

110.I: D'accord. Et, maintenant, tu m'as dit que tu aimais lire des livres?

111.IP: Mhm.

112.I: Et aussi les journaux. Est-ce que il y a d'autres textes que tu aimes bien ou d'autres formats...?

113.IP: Non, plutôt des romans, quand j'étais petites les B.D., mais plus maintenant, plus trop maintenant.

114.I: Et quelle genre de B.D.?

115.IP: *Tom-Tom et Nana*, *Astérix*, 'ce qu'il y avait d'autre? *Tintin et Milou*, ouais, les classiques quoi! (rit)

116.I: (rit) D'accord. Et que représente l'écriture pour toi aujourd'hui?

117.IP: L'écriture... ça veut dire, combien j'écris ou... (2) Laisse-moi réfléchir.

118.I: Oui, oui, pas de stress, on a le temps.

119.IP: Moi, j'aime pas trop écrire que ce soit en allemand ou en français, c'est pas trop ce que j'aime faire, mais la plupart du temps, si je dois écrire quelque chose, je l'écris en allemand.

120.I: Comme par exemple?

121.IP: Pour l'université, les travaux qu'il faut écrire.

122.I: Ok, est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples des situations dans lesquelles tu écris?

123.I: Si on prend les réseaux sociaux avec mes amis j'écris en français ou en allemand, peu importe.

124.I: Avec tes amis est-ce que tu penses que tu écris plus en français ou plus en allemand?

125.IP: Plus en allemand, ouais.

126.I: Mhm.

127.IP: Ouais. Quand même. (2)

128.I: Ok?

129.IP: Sinon, (3) des fois quand je prends des notes pour aller faire mes courses, tu vois, je vais faire une petite liste, des fois j'ai pas le mot allemand en tête, du coup je l'écris en français, mais sinon, je pense que c'est tout ce que j'ai à dire là-dessus. Je sais pas (rit).

130.I: (rit) Ok. Et, à part ça, est-ce que tu écris des courriels en français ou en allemand?

131.IP: Ouais, avec ma grand-mère en français, mais sinon, non.

132.I: Et à quelle fréquence?

133.IP: Une fois par mois.

134.I: Et est-ce que tu écris aussi des lettres, des cartes postales, je ne sais pas, un journal intime...?

135.IP: Journal intime, non, des cartes postales, oui. Ça dépend à qui je les adresse, si c'est un Français, je vais écrire en français, si c'est un Allemand, je vais écrire en allemand.

136.I: Mhm.

137.IP: Oui.

138.I: Ok. Et quand tu écris, est-ce que tu utilises des ressources d'aide en ligne?

139.IP: Mhm. pour des cartes postales, non. Mais si c'est un truc que je dois écrire pour l'université de temps en temps.

140.I: Mhm. Ok. Est-ce que tu pourrais me donner quelques exemples?

141.IP: Des fois j'ai un mot allemand en tête qu'il me faut en français, du coup il faut que je le cherche et après je regarde lequel qui va mieux.

142.I: Mhm.

143.IP: Mais souvent j'ai le mot en français aussi en tête, mais il ne vient pas tout de suite à l'esprit.

144.I: Mhm.

145.IP: Et dès que je le vois, c'est bon.

146.I: Et quel genre d'aide en ligne est-ce que tu utilises?

147.IP: J'utilise *PONS*, du coup c'est un dictionnaire français-allemand, allemand-français, celui-là je l'utilise. C'est celui que j'utilise le plus souvent.

148.I: Est-ce qu'il y a d'autres aides en ligne que tu utilises?

149.IP: De temps en temps Reverso, quand je suis pas sûre avec la grammaire, est-ce qu'il faut mettre un "e" ou pas.

150.I: Et comment tu cherches la solution?

151.IP: A Reverso il // ça s'appelle *Rechtschreibüberprüfung* et regarde s'il y a des erreurs dans cette phrase ou pas.

152.I: Ok. Est-ce que tu pourrais me décrire cette situation quand tu écris un texte en français ou en allemand#

153.IP: #Ouais.

154.I: Comment tu t'y prends?

155.IP: Souvent c'est pour l'université et tout d'un coup j'suis pas sûre, s'il faut accorder le verbe ou pas. Du coup (rit), je regarde en ligne.

156.I: Mhm.

157.IP: Après j'ai ma réponse, la plupart du temps.

158.I: Ok. Et qu'est-ce que tu fais quand tu n'as pas de réponse?

159.IP: J'appelle ma mère (rit).

160.I: D'accord (rit). Et quelles sont les différences que tu remarques quand tu écris en français et en allemand?

161.IP: En français, il me faut les aides en ligne, parce que j'ai souvent le mot allemand en tête et pas le mot français. Et en allemand il me faut pas d'aide.

162.I: Pas du tout?

163.IP: Pas du tout, non.

164.I: Et... y-a-t'il d'autres différences que tu remarques?

165.IP: (2) En allemand je suis plus sûre en ce qui concerne l'orthographe (3).

166.I: Ok. Et si tu te replonges dans la situation quand tu écris le texte ...

167.IP: Ouais.

168.I: ... y-a-t'il d'autres différences que tu remarques?

169.IP: (1) Non, c'est surtout l'orthographe et le vocabulaire et j'écris peut-être un peu plus vite en allemand.

170.I: Mhm.

171.I: Ok#

172.IP: #J'ai réfléchi un peu plus en français en ce qui concerne la structure des phrases et tout ça, normalement ça va juste un peu plus vite.

173.I: Et... quelles sont tes expériences avec le mélange des langues quand tu écris?

174.IP: Qu'est-ce que tu veux dire avec le mélange des langues?

175.I: C'est à dire, comme le *code-switching*.

176.IP: Ah oui, j'ai déjà entendu parler de ça. (5)

177.I: Par exemple, quand tu écris une phrase et tu mets un mot en allemand...

178.IP: Ça m'arrive pas de mettre un mot en allemand (3).

179.I: Jamais.

180.IP: (2) Non.

181.I: Ok.

182.IP: Soit je l'ai en tête soit jregarde en ligne.

183.I: D'accord. Même pas quand tu écris de messages avec tes amis?

184.IP: Je met pas de mots allemands.

185.I: Quand tu écris avec tes amis allemands non plus?

186.IP: Non. Non.

187.I: D'accord. Et même quand tu parles, tu mélanges pas les langues... #

188.IP: #Non. Non.

189.I: #...si j'ai bien compris. Et quels rôles jouent les capacités de savoir lire et écrire pour toi aujourd'hui, je veux dire lire et écrire en français.

190.IP: Quel rôle ça joue... c'est important pour moi, parce que je fais des études de français, du coup c'est bien (rit).

191.I: Dans quel sens?

192.IP: Ça m'aide beaucoup à l'université. J'ai pas de problème à lire des livres, que ce soit pour les F1 jusqu'à F6. J'ai jamais eu un problème à lire un livre.

193.I: Mhm.

194.IP: Et je lis plus vite les livres que les autres à la FAC.

195.I: Et en dehors de l'université, est-ce que l'écriture et la lecture t'aident en français, ou dans quel sens?

196.IP: Je peux lire les messages de mes amis en France (rit), du coup, oui. Et en France j'ai pas de problème, il y a pas de problème à comprendre les journaux ou quoi que ce soit.

197.I: D'accord. Et quels sont les avantages ou les inconvénients de savoir lire et écrire en français?

198.IP: Je dirais, il n'y a aucun inconvénient. Les avantages, c'est toujours bien de savoir parler une langue étrangère.

199.I: Mhm.

200.IP: Ouais.

201.I: Et est-ce que tu as essayé en tant que jeune adulte de te rapprocher du français écrit?

202.IP: Par moi même, non.

203.I: J'ai entendu que tu fais des études de français. Comment tu t'es décidée de faire des études de français?

204.IP: (rit) C'est ma mère. En fait, je voulais faire des études d'histoire. Ma mère a dit "Non" (rit). Du coup j'ai décidé de faire l'histoire et le français pour devenir prof.

205.I: Mhm.

206.IP: Du coup c'est pas vraiment moi qui ai décidé de faire...(?)#

207.I: #Et quelles sont tes motivations de devenir prof de français?

208.IP: J'aime bien la langue. J'aime bien, comment dire, enseigner, voilà.

209.I: Tu viens aussi de passer un an en France. Comment ça s'est passé?

210.IP: En fait, j'ai que parlé le français là-bas, parce que j'avais des colloques qui étaient tous des français, mes profs, la plupart du temps, ils parlaient en français avec moi. J'avais juste une prof qui venait de l'Allemagne et de temps en temps, elle parlait l'allemand avec moi, mais sinon je parlais vraiment que du français.

211.I: Mhm.

212.IP: Ouais.

213.I: Et y avait-il aussi des situations où tu devais écrire le français?

214.IP: Oui, avec ma conseillère de banque (rit). Oui. Aussi pour la CAF...

215.I: C'est quoi la CAF?

216.IP: CAF c'est pour recevoir des aides financières, là aussi il fallait que je communique par courrier. Et avec mes profs aussi je communiquais en français par courrier.

217.I: Par ...#

218.IP: #courrier électronique.

219.I: ...#mail, par courriel? Ok. Donc, tu as appris le français à l'école.

220.IP: Pas tout à fait à l'école, ma mère elle parlait toujours aussi le français avec moi. Ma mère et l'école en fait.

221.I: Et oui, tu viens de mentionner ta mère, comment elle faisait ça à la maison?

222.IP: Maman parlait toujours le français avec nous, avec moi, et avec mon père je parlais l'allemand.

223.I: Mhm. Et ... oui, est-ce que tu as une situation que tu pourrais me raconter?

224.IP: (rit).

225.I: Ou un souvenir que tu as?

226.IP: Un souvenir...

227.I: En ce qui concerne la lecture et l'écriture quand tu étais jeune?

228.IP: La lecture je t'ai déjà raconté avec les livres qu'on lisait ensemble. Ma mère voulait toujours que j'écrive en français, surtout pour l'école, elle faisait toujours les devoirs avec moi.

229.I: Mhm.

230.IP: C'est elle qui m'a appris à écrire en fin de compte.

231.I: #Oui? Comment elle a fait?

232.IP: #Ouais, (?) à l'école et tout.

233.I: Ok. Est-ce que tu pourrais me raconter un petit peu plus de cette situation?

234.IP: A l'école on apprend à écrire les lettres et tout ça et elle me forçait toujours à continuer à la maison.

235.I: Mhm.

236.IP: Oui.

237.I: Et est-ce qu'elle utilisait des méthodes spécifiques ou...?

238.IP: J'avais ces livres avec quatre traits et après elle faisait des petits points pour me montrer par exemple le "A" et moi, je devais redessiner le A.

239.I: Mhm. Et est-ce que tu utilisais des cahiers de vacances?

240.IP: Oui, des cahiers de vacances, oh là, là... Oui, avec mes grands-parents, je détestais ça (rit).

241.I: Ok, est-ce que tu pourrais me raconter un petit peu plus comment ça se déroulait généralement?

242.IP: Je me levais le matin, après je déjeunais et après c'est ma grand-mère qui venait avec ces cahiers de vacances (rit). Et tout les jours je devais faire, je crois une heure. Je devais travailler dans ce cahier de vacances et après ma grand-mère elle contrôlait, si c'était bien ce que j'avais fait.

243.I: Et elle te laissait toute seule?

244.IP: La plupart du temps, oui. Elle était là, mais si j'avais besoin d'aide elle était là, mais la plupart du temps elle me laissait toute seule.

245.I: Et tes grands-parents te lisaient aussi en français?

246.IP: Mhh...

247.I: Ou c'était plutôt avec tes parents?

248.IP: Plutôt avec mes parents.

249.I: Ok. Et comment est-ce que tu as vécu les cours de français?

250.IP: (2) Comment j'ai vécu ça? J'ai presque plus de souvenirs (rit).

251.I: Ok, est-ce que tu pourrais me parler un petit peu plus de la situation en classe? Quelle était la constellation? Est-ce qu'il y avait beaucoup de bilingues? Ou beaucoup de monolingues dans ta classe?

252.IP: C'étaient plutôt des Autrichiens, mais il y avait aussi pas mal de Français, on était peut-être environ, moi je dirais, 25 personnes, dont (2) 15 Autrichiens et 10 Français ou bilingues plutôt. Ouais, non, c'était, disons 5 Français et 5 personnes bilingues.

253.I: Mhm.

254.IP: Ouais.

255.I: Ok. Et... comment ça se passait? Comment était l'organisation?

256.IP: En fait, tout était en français et il y avait des cours d'allemand pour les autrichiens et des cours d'allemand pour les français, donc, en fait, c'était divisé.

257.I: Mhm. Est-ce que tu pourrais me parler de tes cours de français?

258.IP:(rit) Tu veux dire ce qu'on faisait?

- 259.I: Oui, comment était ta professeur ou ton professeur? Comment tu travaillais avec tes collègues...
- 260.IP: Faut que je réfléchisse là... je me rappelle du cours de maths, parce qu'on avait un cahier qui s'// non, non, c'était pas un livre de maths qui s'appelait comme ça, mais il y avait, il y avait toujours un petit personnage dans ce cahier de maths qui s'appelait (?) ou un truc dans le genre et je détestais les maths et il fallait toujours travailler tout seul, donc il y avait ce livre et il fallait toujours travailler tout seul devant ce livre. C'était super chiant.
- 261.I: Ok (rit).
- 262.IP: Le seul souvenir que j'ai. En français on faisait beaucoup de grammaire, j'ai toujours en tête ce que ma professeur m'a appris "Mais où est donc Ornica?" j'ai jamais pu oublier ça... mais sinon, presque plus de souvenirs. Oui, il fallait aussi lire les petits livres comme *J'aime lire*. Chaque semaine quelqu'un avait le droit de ramener un livre de *J'aime lire* chez soi. (3)
- 263.I: Mhm.
- 264.IP: Sinon...
- 265.I: Et qu'est-ce que tu aurais aimé mieux apprendre en français à l'école?
- 266.IP: Qu'est-ce que tu veux dire par là? Mieux apprendre?
- 267.I: Parce qu'en fait ton cours de langue n'était pas un cours de FLE, non?# C'était plutôt...
- 268.IP: #Non, non, c'était pas un cours de FLE, pas du tout.
- 269.I: Est-ce que tu pourrais me décrire un petit peu, comment se déroulait le cours, parce que normalement je pose ces questions à des personnes qui sont allées dans des cours de FLE dans une école autrichienne.
- 270.IP: D'accord.
- 271.I: Ta situation est complètement différente, donc, j'aimerais en savoir un petit peu plus.
- 272.IP: En fait, c'est comparable avec une école en France pour des français, c'est complètement la même chose. On fait la grammaire en français, on fait tout en français quoi. Même les profs la plupart du temps ils ne parlaient pas l'allemand. Ils pouvaient parler vraiment que le français.
- 273.I: Tout le temps.
- 274.IP: Tout le temps, ouais.
- 275.I: Ok, en quoi les professeurs de français se sont-ils intéressés à tes nécessités linguistiques?
- 276.IP: (rit) Quand ils remarquaient qu'un élève avait des problèmes dans un domaine, ils essayaient de donner // quand on avait des problèmes, ils donnaient des fiches de travail à la maison pour renforcer ces connaissances, mais sinon j'ai pas de souvenirs.
- 277.I: Et en cours...#
- 278.IP: #Oui.
- 279.I: # Tout le monde était traité de la même façon.
- 280.IP: #De la même façon, ouais.
- 281.I: Ok.
- 282.IP: Parce que la plupart de ces enfants venait déjà de la maternelle française au lycée, pas au lycée.
- 283.I: Mhm.
- 284.IP: Du coup, on avait tous le même niveau en fin de compte.
- 285.I: Même les enfants qui étaient monolingues? Je veux dire monolingues allemands, qui ont appris le français à la maternelle?
- 286.IP: Oui.
- 287.I: Et...parce que tu m'as dit qu'il y avait des Autrichiens qui étaient dans ton cours de français, quelques bilingues et quelques français. Donc, les 5 Français allaient en cours d'allemand et les 5 bilingues français allaient en cours de français, si je comprends bien? Ou comment ça se passait?#
- 288.IP: Non, le français on l'avait tous ensemble.
- 289.I: D'accord.
- 290.IP: Sauf l'allemand, il y avait un allemand pour les Autrichiens et l'allemand pour les Français. Là il y avait juste une différence.
- 291.I: Donc c'était seulement en ce qui concerne l'allemand.
- 292.IP: L'allemand. En français on était tous dans le même cours.
- 293.I: Vous étiez tous confondu... d'accord. Ok, maintenant j'ai compris (rit).
- 294.IP: (rit).
- 295.I: Et si tu étais ou dès que tu seras professeur, comment est-ce que tu aimerais stimuler tes élèves franco-autrichiens en ce qui concerne la lecture et l'écriture?
- 296.IP: Surtout donner des livres à la maison, pour leur âge, parce que c'est important de lire et aussi peut-être, j'ai des films en tête qui pourraient leurs plaire.
- 297.I: Mhm.
- 298.IP: Surtout dans cette direction.
- 299.I: Et dans quel type d'école est-ce que tu aimerais travailler?
- 300.IP: Dans une école comme moi je l'ai faite, donc HLW.
- 301.I: D'accord. Et... qu'est-ce que tu ferais d'autres à part donner des livres?

- 302.IP: Peut-être aussi donner des travaux un peu spéciaux, pas donner les mêmes devoirs, puisque ils ont pas le même niveau et je me rappelle quand moi j'ai fait après avoir fait le lycée, après être partie du Lycée, j'ai été dans une école autrichienne. Du coup, moi en cours de français, je m'ennuyais un peu et j'avais les mêmes devoirs que les autres et je voyais pas l'intérêt de faire ces devoirs et du coup je m'ennuyais un peu. Et...#
- 303.I: #C'est un point très intéressant. Tu m'en as pas parlé, que tu allais en cours de français à la HLW (rit).
- 304.IP: (rit).
- 305.I: Est-ce que tu pourrais me parler un petit peu plus de cette situation là et comment la professeur t'a aidée ?
- 306.IP: #Oui, alors, elle a rien fait pour moi. Du coup, je m'ennuyais en cours, je faisais rien. C'est tout.
- 307.I: Quoi d'autres? Est-ce que tu pourrais me décrire cette situation, parce que ça c'est très important aussi pour mon mémoire.
- 308.IP: D'accord. Je dessinais en cours, je participais pas du tout parce que ça m'intéressait pas du tout et je devais lire les mêmes livres que les autres et c'étaient des livres ou je disais 'Euh...' (rit).
- 309.I: Et comment se passait l'interaction avec les autres élèves en cours de français?
- 310.IP: Quand il fallait faire des dialogues, je les faisais avec les gens qui étaient au tour de moi.
- 311.I: Donc, ils ne te demandaient rien du tout..?
- 312.IP: Des fois pour les devoirs, mais sinon en cours, non.
- 313.I: Et.. est-ce que tu avais un rôle spécifique dans ce cours de langues?
- 314.IP: Non.
- 315.I: Non?
- 316.IP: Non, pas du tout (rit).
- 317.I: Ok (rit). Et quelle était ta relation avec la professeur de français?
- 318.IP: Je me rappelle, parce que des fois, j'avais pas envie de faire mes devoirs, du coup je donnais mes devoirs de français à ma mère, du coup, elle écrivait mes devoirs (rit). Et ma mère est française. Et comme elle trouvait pas de faute et ça l'énervait de pas trouver de fautes, du coup, elle cherchait un mot qui lui plaisait pas trop et elle le remplaçait par un autre, juste pour trouver une faute (rit).
- 319.I: En quoi, à l'heure actuelle serais-tu motivée de transmettre tes capacités de lecture et d'écriture à tes futurs enfants?
- 320.IP: J'ai pas trop envie d'avoir des enfants, du coup (rit) la question ne se pose pas trop, mais si ... un jour (2) j'ai des enfants, surtout lire des livres adaptés à leur âge et parler en français avec eux. Je pense que ma mère aussi elle parlerait en français avec eux.
- 321.I: Donc, tu aimerais bien transmettre le français.
- 322.IP: J'aimerais bien transmettre le français.
- 323.I: D'accord.
- 324.IP: Mais je sais que je n'ai pas le niveau de ma mère ou quoi que ce soit.
- 325.I: Et, est-ce qu'il y a d'autres aspects que je n'ai pas mentionnés en ce qui concerne la lecture et l'écriture que tu aimerais encore ajouter?
- 326.IP: Je réfléchis, mhhhh.... (12) non, si c'est juste l'écriture j'ai rien à rajouter.
- 327.I: Pourquoi? Tu.. tu..?#
- 328.IP: #Non, c'est juste, (?) j'ai pensé à des films ou dans le genre, mais non.
- 329.I: Avant tu regardais des films aussi?
- 330.IP: En français, oui.
- 331.I: Ok, qu'est-ce que tu voulais ajouter?
- 332.IP: Je pensais à *Kirikou* (rit).
- 333.I:(rit).
- 334.IP: C'est le film de mon enfance (rit). Et aussi les *Disney* on les regardait souvent en français.
- 335.I: D'accord. Ok, c'était très intéressant, merci d'avoir participé à cet entretien.

Interview 5: Emilie

Datum: 26.05.2017

Dauer: 48: 32

1. I: Avant de commencer j'aimerais te dire que tes informations seront traitées de manière confidentielle. Tu es d'accord?
2. IP: Oui, je suis d'accord (rit).
3. I: Ok. Maintenant j'aimerais bien savoir: Quelles langues parles-tu en général?
4. IP: Avec mes amis germanophones allemand, et à la maison les deux. On mélange même dans une phrase, on utilise des mots en allemands, après il y a un mot en français qui suit comme ça, un peu du n'importe quoi. A l'université le français et sinon quand je suis dans des pays francophones le français.
5. I: D'accord. Et est-ce que tu parles aussi d'autres langues?

6. IP: Un peu l'anglais et un peu l'italien, que j'apprends en ce moment à l'université, mais pas au même niveau que l'allemand et le français, naturellement, malheureusement.
7. I: Et est-ce que tu pourrais me décrire tes capacités linguistiques en français et en allemand en ce qui concerne l'écriture, la lecture, le parler et aussi, l'écoute.
8. IP: D'accord, alors en allemand, je crois qu'il y a aucun problème, comme j'ai suivi l'école ici c'est // j'ai le niveau du bac comme ça, un peu normal. Et en français c'était un peu plus, j'ai commencé à lire très tôt en français. L'écoute ça pose aucun problème, mais c'était toujours l'écriture, j'ai vraiment peiné sur l'écriture, et ça le déclic est venu pendant les études où j'ai vraiment commencé à m'intéresser à la langue et à approfondir surtout la grammaire et puis depuis ça va très bien aussi. Je dirais que le niveau est à peu près, pareil en allemand et en français. Mais, ouais, ce qui est du quotidien, je pense que l'allemand est la langue dominante, parce que comme j'ai toujours vécu ici c'est des expressions, des locutions me manquent ou aussi le vocabulaire des fois en français me manque que j'ai naturellement, tout ça, plus développé en allemand.
9. I: D'accord. Et quelles langues parlent tes parents?
10. IP: Mon père il parle l'allemand et ma mère, elle parle français et allemand.
11. I: Ok, donc ta mère est aussi bilingue.
12. IP: Elle est bilingue, ouais.
13. I: Est-ce que tu pourrais me raconter un petit peu plus?
14. IP: Sur ma mère?
15. I: Oui (rit)
16. IP: D'accord. Elle est d'origine suisse allemande, mais c'est très compliqué, parce que ma famille, du côté de ma mère avait toujours une relation avec la France. Mon arrière-grand-mère avait une maison en France, en XXX et alors, du coup, ma mère elle a grandi à XXX jusqu'à l'âge de 11 ans dans un contexte suisse allemand (rit).
17. I: (rit).
18. IP: Mais elle avait toujours cette connexion avec la France par mon arrière -grand-mère et après à l'âge de 11 ans elle a déménagé à XXX et après elle a passé son bac en Suisse en français.
19. I: Et, est-ce que tu pourrais aussi me décrire dans quel domaine et avec qui tu parles l'allemand et le français ?
20. IP: D'accord. L'allemand c'est avec les amis germanophones, le français avec les amis francophones. Sinon, je dirais tout ce qui est plutôt économie, politique c'est plus en allemand. Culture... ça dépend des auteurs ou des peintres, vraiment ça dépend du contexte. À la maison c'est les deux, à l'université c'est le français, mais juste dans les cours. Sinon, avec les étudiants normalement je parle allemand. C'est rare les étudiants qui parlent français avec toi. Mais sinon, il y a deux amies de la *Romanistik* avec lesquelles je parle toujours en français. C'est comme ça, même quand on sort ici à Vienne. Ça c'est super sympa. Mais sinon, les magazines au quotidien, je crois plus l'allemand.
21. I: Et avec tes frères et sœurs et avec tes grands-parents?
22. IP: Avec mes grands-parents paternels c'est naturellement l'allemand, avec ma grand-mère du côté de ma mère c'est les deux aussi, parce que elle aussi est bilingue et elle parle aussi le suisse allemand. Elle met aussi des mots en suisse allemand encore. C'est vraiment un pêle-mêle de langues incroyable. Avec ma mère c'était très longtemps uniquement le français et après, comme elle, elle a commencé aussi à parler les deux langues avec nous, maintenant nous aussi on parle les deux langues avec elle. Avec ma sœur c'est presque que l'allemand et avec mon frère aussi.
23. I: D'accord. Et est-ce que tu parles le français aussi avec ton père?
24. IP: Non.
25. I: Pas du tout?
26. IP: En fait, non, pas vraiment. Il comprend le français, il le parle un peu. Mais on ne parle pas français comme ça.
27. I: Et comment s'est passé ton apprentissage de la lecture et de l'écriture en français et en allemand?
28. IP: En allemand aussi?
29. I: Oui, mais on va d'abord commencer par le français.
30. IP: Alors, commençons par la lecture.
31. I: Mhm.
32. IP: D'accord. Alors la lecture c'était en fait très simple. Ma mère nous a toujours lu des contes et des bandes dessinées surtout quand on était petit, *Tintin*. Et du coup, je les savais par cœur au bout d'un moment, et après quand je les regardais, automatiquement j'ai essayé de lire ce que je connaissais déjà et puis c'est comme ça que j'ai commencé à lire le français. Après ma mère a commencé, vers 11 ans à peu près à me donner des livres, des petits livres comme ça, je sais pas, des petits romans, mais pas pour enfants. Et après elle m'a encouragé à lire et après elle m'a donné du Zola à lire et tout. Alors, vraiment commencé très, très tôt à me donner de la lecture française et comme j'adorais ça, j'ai continué et je pense que c'est comme ça que j'ai commencé à adorer lire en français. Et puis en allemand c'était, je crois que c'étaient mes grands-parents qui m'ont donné un livre, comme ça, un livre genre 'Il faut apprendre à lire'. Aucune idée. Je crois que c'est comme ça // le chemin normal quoi et après l'école. C'est pas très exceptionnel.

33. I: Et est-ce que ta mère a utilisé une méthode spécifique pour t'enseigner la lecture?
34. IP: Non, pas du tout. Elle m'a juste donné des livres et a dit: 'Lis'. (rit)
35. I: Et est-ce que tu as appris à lire en français avant d'apprendre à lire en allemand ou l'inverse?
36. IP: C'est une très bonne question. (2) Je crois que ça s'est passé à peu près en même temps, parce que comme lire c'est un peu n'importe quoi genre aussi dans les trams, tout ce qui est écrit ou dans les trains, et ça je crois que ça s'est passé en même temps que j'ai commencé à décrypter quelques mots genres sur des affiches ou quelque chose comme ça.
37. I: D'accord. Et quel était ton rapport en général à la lecture quand tu étais enfant?
38. IP: Ben.
39. I: Ou adolescente?
40. IP: On avait pas de télé, alors du coup pour nous c'était un peu clair quand on veut se détendre ou comme ça, on lit soit une B.D. ou un petit livre. On avait aussi des livres pour enfants, comme ça pleins de livres. Non, on a surtout la lecture que notre mère nous a faite. C'était très bien, je crois.
41. I: Et qu'est-ce que vous lisiez généralement?
42. IP: En tant qu'enfant?
43. I: Oui.
44. IP: Ma mère ce qu'elle...
45. I: Oui, est-ce qu'il y a des exemples qui te viennent à la tête ou des genres de texte que tu adorais?
46. IP: C'était surtout les bandes dessinées, *Tintin*, après plus tard les *Astérix*, sinon, le *Petit Nicolas*, elle nous a lu *la Rue Mouffetard*, *le Gentil petit diable*, tout ces contes pour enfants et puis, sinon, je crois pas qu'elle nous a lu les grandes littératures quand on était enfant. Après j'ai commencé à lire le français par intérêt, parce que j'aimais bien le style et tout, et puis... // mais j'ai toujours essayé de lire une fois un livre en français, une fois un livre en allemand, parce que j'avais envie de connaître les deux cultures et non seulement la littérature d'une seule culture.
47. I: Et à quelle fréquence lisais-tu des livres quand tu étais jeune? Environ.
48. IP: Ça dépend maintenant aussi des livres. *Les Misérables* j'ai mis presque un an à le lire. J'ai lu pleins d'autres livres entre temps, mais j'arrivais pas, la partie historique, je l'ai lu à 14 ans, alors à l'époque la partie historique c'était beaucoup trop lourd pour moi. Du coup, je le mettais de côté et après je me forçais à continuer. Et après il y avait l'histoire. Mais sinon, la fréquence, je sais pas, je dirais peut-être un à deux livres par mois.
49. I: D'accord.
50. IP: Je sais pas. C'est difficile à dire.
51. I: Oui, mais, tu pourrais me dire aussi si tu lisais tous les jours ou peut-être tous les trois jours ou une fois par semaine...
52. IP: Ah, combien je lisais...
53. I: Oui.
54. IP: Je pense tous les jours, parce que quand j'ai rien à faire, je lis une bande dessinée ou un journal.
55. I: Et est-ce qu'il y avait des périodes où tu lisais plus en allemand ou plus en français?
56. IP: Je crois quand j'étais à l'école ici, parce qu'on avait des livres qu'on était obligé de lire et puis, alors là c'était plus en allemand, je pense, parce que j'avais moins de temps pour lire les auteurs français.
57. I: Et ... sur une échelle de 0 à 10, où 0 signifie pas lecteur du tout, 5 lecteur moyen et 10 lecteur assidu, où est-ce que tu situerais tes parents? Ta mère et ton père? Et pourquoi?
58. IP: Ma mère je dirais 9 ou 10. Elle lit tout, elle adore lire, elle lit tous les jours, tu lui passes un livre elle le lit en deux jours et elle reprend un autre. Elle lit vraiment tout, elle a une connaissance incroyable, les russes, vraiment elle lit tout sans préjugés. Ça c'est aussi très intéressant. Et mon père je crois que je le mettrais plutôt à un, c'est difficile à dire, peut-être un 4 ou un 5, parce que comme lui aussi il écrit des poèmes et tout alors du coup il est très critique envers tous ce qui est littérature et il lit que ce dont il sait qu'il va l'apprécier. Alors du coup, c'est un peu, oui, restreint et oui, c'est pour ça je crois 5, parce que la plupart des auteurs, il ne les aime pas. Il dit 'Leur style est nul' ou je ne sais pas trop quoi. Il fait que critiquer, et puis c'est pour ça, qu'il lit pas autant que ma mère.
59. I: Et en ce qui concerne le reste des supports qui existent?
60. IP: Les journaux pas trop. Un temps on était abonnés au *Monde diplomatique*, mais un article tu mets trois heures et ça prenait trop de temps. Sinon, les réseaux sociaux, oui. Mes parents les utilisent, je crois, comme tout le monde quoi (rit).
61. I: Et comment décrirais-tu ta communication avec tes parents en ce qui concerne vos lectures respectives?
62. IP: Avec ma mère je parle beaucoup « livres ». Elle me conseille aussi des livres et elle, comme c'est elle qui m'a amené à la littérature française, elle me guide toujours un peu, elle me dit, il faut lire cet auteur // ce livre là, 'Tu connais pas encore ceci ou comme ça' ou elle me dit aussi 'Quitte un peu les français, va un peu regarder chez les russes. Et puis après on en discute naturellement et ça c'est, oui, il y a une grande...
63. I: C'est réciproque.

64. IP: Oui, voilà, l'intérêt est réciproque et les discussions et tout. L'envie est là de parler de littérature. Avec mon père c'est difficile, comme il critique tout et il trouve tout nul, c'est pas vraiment très encourageant de parler avec lui.
65. I: Et quand tu étais jeune, est-ce que tu avais des abonnements, tu viens de parler du *Monde diplomatique*, mais est-ce que toi tu avais des abonnements pour des revues, des journaux, des choses comme ça?
66. IP: Non. Non, pas du tout, pas du tout.
67. I: Ok. D'accord. Et si tu compares ta lecture en allemand et en français subjectivement dans quelle langue préférerais-tu lire les livres ou d'autres texte?
68. IP: Puh... ça c'est difficile. Alors, la littérature, ça dépend de l'auteur. Ça dépend toujours genre du style, ça c'est vraiment, ça dépend, je peux vraiment pas le dire. Sinon, ce qui est, des réseaux sociaux, ça m'est égal aussi, ça dépend avec qui j'écris et tout. Les journaux je pense que j'ai plus tendance de les lire en allemand, parce que oui, c'est, il y a tout le vocabulaire et tout qui m'entoure et sinon, je crois que j'ai un peu plus de peine avec les journaux français, parce que tous les termes précis et économique et politique, voilà, c'est pas mon truc. Et puis, oui, sinon, je crois que c'est les journaux où ça se différencie.
69. I: Et quel est ton rapport à la lecture aujourd'hui?
70. IP: La lecture moderne.
71. I: Oui, ça peut-être un livre, la lecture sur internet ou une bande dessinée, des mails...
72. IP: Ça dépend toujours qui m'écrit. Ah! La littérature c'est vraiment les deux, je crois au même degré, journaux je lis rarement et s'il y a des articles que je dois lire c'est souvent en français à cause de l'uni et puis sinon, les réseaux sociaux ça dépend avec qui j'écris, Facebook, les amis français, je vais leur écrire en français et même sur Whatsapp et puis...
73. I: Donc tu n'as pas de langue que tu préfères en ce moment quand tu écris et quand tu lis.
74. IP: Pour écrire ça dépend, si moi je dois écrire un texte. Je crois que je préfère écrire en français, mais si c'est un bon texte, genre avec niveau (rit).
75. I: Ok? (rit)
76. IP: Est-ce que tu pourrais me donner un exemple?
77. I: Je sais pas, quand par exemple pour l'université ou comme ça, quand là je dois écrire un texte et que j'ai le temps de l'écrire à la maison comme devoir, ça me fait vraiment plaisir, parce que je peux vraiment créer un texte qui a un niveau, tandis qu'en allemand les derniers textes que j'ai écrits en allemand c'était à l'école et puis là j'avais pas encore cette envie d'avoir un niveau supérieur aux autres quoi. À l'école c'était voilà 'Il faut passer' et puis, voilà. Et à l'université comme c'est moi qui aie choisi d'approfondir mes connaissances linguistiques, c'est vraiment je m'investis là dedans. Alors je crois que écrire, je préfère le français.
78. I: Est-ce que tu aurais un exemple d'un texte que tu as aimé écrire?
79. IP: Ça sonne bizarre, probablement, mais moi j'ai adoré écrire mes mémoires, par exemple. Ça c'était aussi au niveau les recherches, après reformuler tout ça, y mettre des propres idées et tout, avec vraiment ton style et ton genre et avec tes pensées, ça c'est un truc que j'adore faire.
80. I: D'accord. C'est très intéressant. Et aujourd'hui combien de temps est-ce que tu lis par jour?
81. IP: Par jour? Il y a les SMS et tout ça, les textos. J'sais pas, ça met combien de temps par jour? On va dire dix minutes. Après, sinon, c'est difficile.
82. I: Plus ou moins.
83. IP: Plus ou moins. Je pense pas tant, parce que, ouais, peut-être une heure et demie, deux heures. Je sais pas, ça dépend aussi des jours. Quand je suis obligée de lire des livres ou comme ça ou quand j'ai un livre que je lis, la ça peut quand même être trois, quatre heures, parce que après je lis à chaque instant quand j'ai une pause, dans le métro. Je pense entre une heure et demie et quatre heures, ça dépend, si en ce moment je lis un livre.
84. I: D'accord. Et est-ce que tu me pourrais parler de tes dernières lectures en français et en allemand?
85. IP: En français, qu'est-ce que je viens de lire? (rit)
86. I: Ou un article qui t'a marqué, un coup de cœur ou ton genre de texte préféré?
87. IP: Je sais pas, je pense que c'est les romans. Et puis, là en français ma dernière lecture c'était (2) je crois que c'était *Mangeclous*, d'Albert Cohen, si je me trompe pas. Peut-être qu'il y avait encore un après. J'ai adoré, parce que j'adore son style, c'est très simple (rit).
88. I: Mhm.
89. IP: Et puis en allemand, comme je lis plus en français en ce moment, je pense qu'en allemand c'est des articles à propos des élections présidentielles en France, un peu les journaux.
90. I: Donc tu lis des articles sur les élections présidentielles dans la presse autrichienne?
91. IP: Non, en ligne (rit). Mais je regarde toujours tous les articles en français et en allemand, parce qu'ils ont une autre manière de présenter les choses, des fois. Des fois, il y a des statistiques qui sont plus claires dans les journaux allemands et du coup c'est toujours très intéressant de comparer comment eux ils présentent les faits et puis comment les allemands présentent ou les autrichiens présentent les événements.
92. I: Est-ce que tu pourrais approfondir ça un petit peu en ce qui concerne les journaux français et allemands?
93. IP: Je lis les deux souvent. Et puis, c'est vrai, ça veut pas dire que parce qu'un événement se passe dans un tel pays que je le lis dans la langue appropriée, mais je regarde un peu de partout, pour voilà, pour avoir un

- aperçu plus large et c'est aussi très intéressant parce qu'ils ont souvent pas les mêmes points de vue comme c'est deux cultures différentes et tout. Et puis, après, ça éclaire un peu et tout le sujet. Et tu comprends aussi plus le rapport ou l'importance de l'évènement dans le pays même et puis après la vue d'extérieur, par un autre pays et ça, ouais, ça éclaire le tout. Après j'ai l'impression d'avoir un savoir approfondi là dessus, même si c'est probablement pas le cas, mais ... (rit)
94. I: Et avec quels thèmes tu fais ça?
95. IP: Surtout avec tout ce qui est politique. Genre les élections présidentielles en France là ou le vote là en Suisse (2) contre les nucléaires atomiques. C'est surtout ce genre d'articles. Et sinon, aussi sur Wikipédia des articles, genre tu trouves en allemand, mais c'est plus détaillé en français et vice-versa. Ça aussi, là je lis souvent dans les deux langues. Et puis, sinon, dans les deux langues, les romans non, parce que là le choisis la langue au début.
96. I: C'est compréhensible (rit).
97. IP: Mais ce qui est surtout intéressant aussi quand par exemple j'ai des auteurs qui sont ni français ni allemands, après je choisis à propos de la grammaire. Si elle est plus similaire au français, genre italien ou comme ça, je vais le lire en français.
98. I: Mhm.
99. IP: Mais genre les russes, qui ont une grammaire qui est plus proche de l'allemand, je les lis un allemand, parce que je pense après que la traduction est meilleure. C'est aussi une idée fixe (rit).
100. I: D'accord. Et aujourd'hui, reçois-tu à la maison ou par courriel des revues, des magazines ou des journaux? À part *le Monde diplomatique*?
101. IP: Mhh.
102. I: Vous l'avez plus.
103. IP: Non, pas vraiment, parce que je regarde tout en ligne. J'ai pas vraiment besoin de toutes ces revues.
104. I: Et tu n'as pas d'abonnement en ligne?
105. IP: Non, pas du tout, parce que tu le trouves aussi si tu fais des recherches tu trouves.
106. I: Ok, et que représente l'écriture pour toi aujourd'hui?
107. IP: L'écriture c'est une façon de s'exprimer quelque part et d'autre part de quand même créer, si tu veux créer un texte, par exemple, quelque chose de toi, mais je pense que l'écriture c'est surtout la communication. Communication et information. Après aussi, moi j'écris pas d'articles, mais les journalistes (rit) et puis, je pense que c'est vite fait 'Où es-tu?'. C'est tout par écrit aujourd'hui.
108. I: Et dans quel contexte écris-tu et avec qui et dans quelle langue?
109. IP: Les textos et les messages Whatsapp avec mes amis et ma famille et tout le monde, quoi. Et ça dépend des gens. Avec ma mère en français, avec ma sœur en allemand, avec mes amis ça dépend après quelle langue ils parlent.
110. I: Et est-ce que tu écris aussi des courriels avec tes grands-parents?
111. IP: Si, des messages Whatsapp avec mes grands-parents du côté de mon père, mais ça c'est plutôt parce que, eux, ils m'écrivent et puis, moi, je suis obligée de répondre. Ma grand-mère, non, ça c'est plutôt les coups de téléphone, parce qu'elle a pas internet, pas d'ordinateur et tout. Et puis, comme elle est soit en France, soit en Suisse on l'appelle de temps en temps.
112. I: Ok. Et, quelles sont les ressources d'aide en ligne que tu utilises quand tu écris en français ou en allemand?
113. IP: Comme j'écris la plupart du temps en français (rit) quand il me faut des ressources c'est *Larousse* en ligne, après une page de synonymes, toujours. Et puis, sinon, je commence souvent par *Wikipédia* pour voir à peu près de quoi il s'agit, parce que si je connais rien et après je cherche des articles comme ça en ligne... ou bien *You Tube* aussi, il y a des discours comme ça.
114. I: *You Tube*?
115. IP: Où tu peux entendre des discours. C'est pas écrit, mais ça t'aide pour, par exemple, trouver des arguments ou comme ça, ou démontrer un autre point de vue.
116. I: Mhm.
117. IP: C'est à peu près ce que j'utilise pour, ouais, quand je dois écrire quelque chose.
118. I: Et est-ce que tu utilises aussi des dictionnaires bilingues?
119. IP: Bilingues, des fois, si j'ai juste le mot allemand en tête ou vice-versa je dois le chercher. Aussi *Larousse*.
120. I: Mhm.
121. IP: Ça c'est aussi *Larousse* et puis, oui, sinon j'en ai encore un sur papier, que j'utilise jamais, trop compliqué, mais le *Larousse* unilingue par contre je l'utilise même en format papier.
122. I: Et il y a aussi des programmes qui font des traductions, est-ce que tu utilises ces programmes là aussi?
123. IP: C'est difficile, parce que souvent il y a des traductions qui sont tellement bizarres, où après je sais pas comment ils traduisent parce que des fois c'est pas possible quand c'est des locutions, ça veut rien dire, leur traduction. Du coup, j'évite ça. Si j'ai quelque chose que je veux lire d'une langue à l'autre, j'arrive à le formuler sans devoir traduire mot à mot la phrase que je veux traduire. Normalement c'est possible.
124. I: Ok. Et quand tu écris en allemand et en français, quelles sont les différences que tu remarques?

- 125.IP: Ben (rit), en français c'est d'autres points où je dois faire attention. La grammaire // le français, c'est les accords ou comme ça et puis après, un peu les mots, les fautes d'orthographe qui sont plus présentes, je dirais, ou plus facilement faites, ces erreurs là qu'en allemand, je pense. Et en allemand c'est surtout, après la majuscule, minuscule. Des fois ça m'embrouille parce que comme il y en a pas en français, j'en fais pas en allemand et après 'Ah, ça s'écrit grand ça' et c'est très compliqué, et puis, je crois que c'est surtout ça, la différence, si j'écris. Et après il y a aussi des fois si // ça il y a aussi un mot un français et puis il y en a un similaire en allemand, mais qui s'écrit par exemple avec un 'k' au lieu d'un 'c' et là aussi je fait des fautes. Des fois, en en allemand avec un 'c' et en français avec un 'k'. Je m'en rend compte après, heureusement, mais c'est un peu, quand tu écris comme ça, comme c'est juste dans une langue tu dois après revérifier pour être sûre.
- 126.I: D'accord. Et quelles sont les expériences que tu as fait avec le mélange des langues quand tu écris?
- 127.IP: Quand j'écris? Mais j'écris toujours en une langue.
- 128.I: Mhm.
- 129.IP: Je vais pas mélanger les langues (rit). Non, je mélange pas les langues quand j'écris.
- 130.I: Pas du tout? Même pas dans les textos?
- 131.IP: Non, pas du tout. Soit en français, soit en allemand, là je mélange pas du tout, sauf pour les noms propres ou comme ça, mais sinon, non, je mélange pas du tout.
- 132.I: Et à l'oral si?
- 133.IP: À l'oral, oui, je commence une phrase en français, je la termine en allemand. J'utilise un mot français dans une phrase allemande. C'est vraiment un peu du n'importe quoi. Comme toute ma famille me comprend, quand je parle comme ça et ma famille aussi elle parle comme ça, c'est un peu normal. Ce qui est très bizarre après quand il y a des amis, qui nous écoutent comme ça, ils disent 'Oui, le début j'ai compris, après je sais pas pourquoi vous avez *switché* au français et puis après c'était fini quoi'. Mais nous on se rend même pas compte parce que pour nous, si on cherche un mot, on le sait pas en allemand, on utilise l'équivalent de l'autre langue.
- 134.I: Mhm.
- 135.IP: Pour nous c'est absolument normal.
- 136.I: Mais quand tu écris tu n'éprouves pas ce besoin de t'exprimer dans les deux langues.
- 137.IP: Non, pas du tout, pas du tout.
- 138.I: Ok. Et, quel rôle jouent les capacités de savoir lire et écrire pour toi, pour ton futur?
- 139.IP: Pour mon futur? (rit)
- 140.I: Oui.
- 141.IP: C'est utile, je dirais, je sais pas. Je crois que maintenant, comme à travers l'université // maintenant je peux prétendre vraiment savoir lire, comprendre et écrire le français, que ça va peut-être m'aider. Je sais pas dans quelle direction je vais me diriger et puis, l'allemand c'est nécessaire parce que tout est en allemand ici. Mais sinon pour le futur, j'sais pas.
- 142.I: Ok. Et est-ce qu'il y a des inconvénients ou des avantages de savoir lire et écrire en français pour toi?
- 143.IP: (3). Si je suis en Autriche, maintenant.
- 144.I: Oui.
- 145.IP: (2) C'est toujours bien de pratiquer et puis aussi de savoir deux langues et aussi de les maîtriser surtout, mais il est pas vraiment nécessaire ici de connaître le français, alors du coup il y a pas de désavantage, c'est clair, parce que c'est une langue supplémentaire. Non, je crois, que ça peut qu'être un avantage, parce qu'il y a quand même beaucoup de films qui sont français. Ou bien, il y a aussi toute cette francophonie ici et dans ce contexte, je pense que c'est bien de connaître et maîtriser le français, mais sinon, en Autriche t'en a pas vraiment besoin. Sauf si tu fais des études comme moi (rit).
- 146.I: Ok (rit). Et est-ce que tu as essayé en tant que jeune adulte de te rapprocher // pardon...
- 147.IP: (rit)
- 148.I: Est-ce que tu as essayé en tant que jeune adulte de te rapprocher du français écrit?
- 149.IP: En tant que jeune adulte? C'est à dire genre, 16 ans, comme ça?
- 150.I: Oui, ou maintenant.
- 151.IP: Au début pas du tout, parce je me suis dit 'D'accord, je sais parler, ça suffit, on s'en fiche complètement de l'écriture'. Ce qui m'a posé des problèmes après à l'université, parce qu'en fait j'avais des super bonnes notes toujours à l'oral et à l'écrit ils m'ont toujours dit 'C'est une catastrophe' (rit). Et puis après, je sais pas, je crois que ça fait, il y a trois ans à peu près qu'il y avait un déclic et depuis, j'ai approfondi ma grammaire et puis, je suis plus avec // rechercher des synonymes et puis la formulation aussi. Maintenant mes phrases en français, c'est toujours, elles doivent être parfaites parce que sinon, c'est désagréable pour moi. C'était il y a trois ans à peu près. Mais auparavant ça m'était complètement égal.
- 152.I: Et comment tu as fait ça?
- 153.IP: Comment ce...#
- 154.I: #De te rapprocher du français? Concrètement?
- 155.IP: Surtout la grammaire. J'ai commencé vraiment à (utiliser?) la grammaire et puis aussi à regarder quand il y a les accords et tout. Et puis, sinon je pense, ou aussi regarder les fautes que moi je fait normalement, ce

- que moi j'ai jamais fait, moi on me corrigeait un texte, moi 'D'accord, c'est pas très bien, mais, et puis vraiment à voir où sont mes points faibles et puis comment est-ce que je peux m'améliorer et aussi, j'ai fait en ligne un temps des dictées ce qui était aussi assez bien. C'était marrant (rit).
- 156.I: Et est-ce que tu as eu ce déclic avant de commencer tes études de français ou après?
- 157.IP: Pendant. Pendant. Ouais. C'était il y a trois ans, parce que si ça allait, c'était je passais toujours, mais c'était pas, j'ai vu que les autres me dépassaient et puis, après il y avait la concurrence comme ça et après je crois que je me suis rendue compte que si je veux vraiment, ouais, maîtriser le français, il faut être capable d'écrire correctement. Et alors, du coup comme avec mes études il faut écrire, parce que sinon tu fais quoi, si tu parles le français ça intéresse personne, alors du coup je crois que c'est pour ça que j'ai commencé à approfondir mes connaissances.
- 158.I: Tu viens de parler de concurrence. Est-ce que tu pourrais me parler un petit plus de ce sentiment ou de cette situation?
- 159.IP: Non, mais c'est pas vraiment une concurrence, c'est juste quand j'ai commencé mes études j'avais de la facilité parce que je parlais la langue et tout et puis je l'avais dans l'oreille et puis voilà quoi. Et puis après, au bout d'un moment les autres à l'écrit ils avaient pas au niveau du style ou de la fluidité, mais au niveau grammaire et orthographe un meilleur niveau que moi et puis pour moi, je trouvais ça presque gênant pour moi, parce qu'en fait j'ai plus de facilité et j'arrive pas à avoir le niveau demandé ou j'ai un niveau inférieur aux autres qui eux ont dû commencer une langue de zéro.
- 160.I: Mhm.
- 161.IP: Commencer une langue. Ouais, je crois que c'est ça. Une sorte de motivation.
- 162.I: Et quelle était ta relation avec les collègues en cours de français?
- 163.IP: Plutôt bonne, sauf que des fois tu // surtout quand je parlais après tu sentais après quand même qu'ils trouvaient ça pas trop cool 'Il y a des gens bilingues qui se facilitent la vie' et puis, je crois qu'il y a quand même se sentiment, ouais, je sais pas.
- 164.I: Et comment tu t'es sentie?
- 165.IP: Pff (rit) c'est, j'y peux rien, pour moi c'est bien. Et puis, oui, à l'écrit honnêtement j'ai dû apprendre comme chaque autre étudiant parce que j'étais ni dans une école ni dans n'importe quoi, alors du coup pour moi l'écriture c'était vraiment l'apprentissage **presque** d'une nouvelle langue. Naturellement tout, syntaxe et tout c'est // mais genre orthographe et grammaire et tout, c'était vraiment comme une nouvelle langue.
- 166.I: Mhm.
- 167.IP: Ouais.
- 168.I: D'accord. Et... tu viens de dire que tu n'as pas appris le français écrit à l'école.
- 169.IP: S(i?). // On avait des cours de français à l'école. J'ai suivi quatre années, mais **bon** (rit) le niveau (rit), c'était toujours parfait, parce que c'était lisible, le langage était, compréhensible, c'était fluide et tout, et au niveau orthographe et grammaire, ils s'en foutaient complètement. C'était voilà. Et puis, mais il y avait pas vraiment où on te dit **comment** on écrit ou les règles ou comme ça. C'est plus là // et comme le niveau était tellement **bas**, je dirais, j'avais pas le **besoin** d'évoluer parce que mon niveau que j'avais...#
- 170.I: #suffisait amplement#
- 171.IP: #sans approfondir la langue suffisait pour avoir absolument le niveau qu'ils voulaient.
- 172.I: Et est-ce que les professeurs de français essayaient de s'adapter à tes besoins linguistiques ou ...
- 173.IP: Ah non (?)#
- 174.I: #S'intéresser, peut-être?
- 175.IP: #Pas du tout. J'avais une prof de français qui m'interdisait de parler, parce que je parlais trop vite. J'avais pas le droit de lire, parce que je parlais trop vite. Que quand on était stressé ou qu'on avait plus de temps 'Aller vite, lis le texte, voilà' et sinon pas du tout. Elle m'a plutôt exclue parce qu'elle a dit 'C'est pas juste, moi, je sais parler la langue, il faut laisser parler les autres' et puis. Non, elle était pas...
- 176.I: Et comment as-tu vécu le cours?
- 177.IP: Ben (rit). J'ai souvent lu. J'ai amené un livre et puis j'ai lu ou bien j'ai fait mes devoirs. C'était un peu...#
- 178.I: #Tes devoirs de français (rit) ou?
- 179.IP: Non (rit). Mes devoirs pour les autres matières (rit). Non, pas les devoirs de français. C'était un peu du n'importe quoi. Je pouvais faire ce que je voulais.
- 180.I: Et qu'est-ce que tu aurais aimé mieux apprendre en cours de français à l'école?
- 181.IP: (2) Huh, c'est difficile à dire, (2), parce que tu peux pas vraiment apprendre à écrire, si on peut leur apprendre à écrire, mais comme ils ont pas vraiment le niveau pour écrire des bons textes, l'écriture est, je dirais, secondaire. Et c'est vrai qu'ils veulent plutôt donner aux enfants ou apprendre aux enfants le vocabulaire ou bien, oui, mais pour moi, c'était surtout, oui on a lu des textes, on avait des listes de vocabulaire et puis on a eu des petites discussions comme ça, mais vraiment du banal, genre 'Est-ce que tu aimes, j'sais pas, aller te baigner en été?' Ou comme ça, c'était banal. Non, mais je pense, moi ce qui m'a manqué, c'est un peu la littérature, parce que on a lu, oui, mais toujours des versions comprimées et raccourcies et ça je trouve // parce que, il y a des romans qui sont vraiment facile à lire. On a qu'à lire **un** roman entier, facile, au lieu de, je sais pas, qu'est-ce qu'on a lu? Ionesco *Les Rhinocéros*, comme ça, en trois pages. Ça je trouve, c'est un peu dommage, parce qu'on apprend quand même à travers la littérature, et puis,

- même les articles qu'on a lu n'étaient pas entiers. C'était toujours // c'était trop difficile 'on enlève ça', au lieu de prendre un article qui a le même niveau que nous, ils nous donnent je ne sais pas trop quoi pour, je sais pas, avec quel but ou quel intérêt. Je sais pas. Ça peut-être, il faudrait changer (rit).
- 182.I: D'accord (rit). Tu viens déjà de parler des manières d'améliorer les cours de français et, si tu étais professeur de français, qu'est-ce que tu ferais pour stimuler tes élèves franco-autrichiens en cours de français?
- 183.IP: Ça c'est difficile. À parler français? Ou à approfondir leur connaissances linguistiques?#
- 184.I: #À Approfondir leurs capacités linguistiques en ce qui concerne **surtout** la lecture et l'écriture.
- 185.IP: La lecture, je crois que c'est assez facile. Il faudrait leur donner, des auteurs qui leur conviennent ou genre même la bande dessinée. Tu leur donne, genre les autres ils font, un exercice de je sais pas trop quoi, tu leur passe une bande dessinée, il y en a aussi pour adulte, et puis tu leur dit 'Lisez et après racontez-nous l'histoire' ou bien, genre *Astérix*, définir un des personnage ou comme ça, comme ça pour la lecture et naturellement après des B.D. tu vas aux romans et comme ça tu augmentes le niveau. Et puis, **l'écriture**, c'est très difficile. Je sais pas, probablement, instaurer une correspondance avec des francophones via Skype... par Mail, parce que quand même c'est **aussi** leur culture et comme ça ils pourront s'échanger et parler. Je pense que ça c'est une bonne façon de stimuler les étudiants, parce que sinon, si tu leur dit 'Écrivez un texte' pour eux ça serait, je pense, plus une **punition**.
- 186.I: Mhm.
- 187.IP: Ouais, je crois que c'est comme ça.
- 188.I: D'accord. Merci. Et en quoi, à l'heure actuelle serais-tu motivée de transmettre à tes futurs enfants, si tu en as (rit)#
- 189.IP: #(rit)
- 190.I: #l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français?
- 191.IP: La lecture, je crois que je vais le faire comme ma mère l'a fait avec moi. Du coup, commencer avec les contes d'enfants que moi je vais leur lire, si j'en ai plusieurs (rit).
- 192.I: (rit)
- 193.IP: Et puis, aussi les bandes dessinées. Et puis, leur donner des petits romans, des petits livres à lire, probablement ils vont aussi commencer à connaître par cœur les bandes dessinées et comme ça commencer à lire. Et puis après, les mener vers la littérature, mais aussi, genre, journaux pour enfants ou je sais pas ce qu'il y a ou... quelques articles, non, je sais pas, en ligne. Ça non, c'est trop tôt (rit) pour les enfants. Non, je pense que ce sera surtout les mener vers la littérature et puis...
- 194.I: Leur lire le soir, des choses comme ça...
- 195.IP: Ouais, voilà, en fait, il faut leur montrer que la littérature est intéressante, que c'est des histoires qui sont marrantes, et je crois que les enfants adorent lire en réalité, parce que c'est un autre monde et puis ils ont la possibilité d'être les héros de ces récits et tout. Je crois que ça leur plaît beaucoup. Du coup, je crois que ça c'est plus facile, la littérature ou la lecture, mais, **l'écriture** (rit)... De nos jours, on pourrait, les textos et tout en français, pour que les enfants se sentent obligés de **répondre** en français et puis aussi les cartes postales ou comme ça... Un peu dans cette direction là, parce que sinon tu peux pas faire une dictée à ton enfant, c'est pas possible. Je pense que vraiment c'est pas par les réseaux sociaux, mais par les textos, je crois.
- 196.I: Mhm. Tu viens de parler de l'écriture et ça me rappelle les cahiers de vacances. Est-ce que tu en as fait quand tu étais plus jeune?
- 197.IP: Des cahiers de vacances? Non. C'est quoi?
- 198.I: Ce sont des livres où tu remplis des pages pleins d'aspects de grammaire, tu sais 'ces - ses, C E S - S E S'
- 199.IP: Mais c'est des devoirs de l'école ?
- 200.I: Tu fais ça pendant les vacances.
- 201.IP: C'est tes parents qui te...?#
- 202.I: #En fait, c'est pour les enfants natifs qui vivent en France et beaucoup d'enfants font ça aussi en Autriche.
- 203.IP: Non, je me souviens juste un été, je sais pas pourquoi, j'ai acheté un livre de je crois de un niveau CM2 en France, j'sais pas quel âge j'avais, parce que je voulais voir ce que font les écoliers français.
- 204.I: Mhm.
- 205.IP: Je crois que j'ai regardé le livre et après, je l'ai (remis?) de côté (rit). Ça m'intéressait pas du tout. C'était pas vraiment intéressant la grammaire, j'avais d'autres choses à faire (rit). Non, les cahiers de vacances, non, jamais.
- 206.I: D'accord. Donc, on a déjà fini.
- 207.IP: Oh (étonnée).
- 208.I: Est-ce qu'il y a d'autres aspects que tu aimerais ajouter en ce qui concerne la lecture et l'écriture en français et en allemand auxquels je n'aurais pas pensé?
- 209.IP: Non, je crois que tu as presque tout (2). Non, c'est juste que, ces langues, surtout la grammaire, comme elle est pas similaire, ça complique un peu les choses. Et puis aussi, au niveau maintenant, l'écriture et lecture c'est pas trop c'est pas trop grave de vivre dans un contexte non-francophone, parce que quand même tu écris et tu lis normalement le français plutôt standard, tandis que maintenant, si je devais, genre avoir une

communication ou un rapport SMS avec un **parisien** de la banlieue, je pense que là, il y aurait un peu de peine, parce qu'avec tout les mots là, argots et toutes ces expressions qui sont à la mode maintenant, aucune idée. Ça c'est vraiment ce qui **me manque**, le français parlé d'aujourd'hui.

210.I: Et est-ce que tu aimerais vivre dans un pays francophone?

211.IP: Ouais, ça serait intéressant. Je sais pas, c'est difficile à dire, comme j'ai toujours habité ici, mais je pense que ça serait intéressant.

212.I: D'accord. Ok. Merci d'avoir participé à cet entretien.

Interview 6: Fiona

Datum: 07.06.2017

Dauer: 46:29

1. I: Hallo.
2. IP: Hallo.
3. I: Bevor wir beginnen, würde ich dich nur darauf hinweisen, dass deine Daten anonym behandelt werden. Ist das für dich ok?
4. IP: Ja. Dankeschön (zum Kellner).
5. I: Ja, super. Dann beginnen wir. Ich würde gerne wissen, welche Sprachen du im Allgemeinen sprichst.
6. IP: Also, grundsätzlich spreche ich Deutsch, Französisch und Englisch.
7. I: Und könntest du mir vielleicht deine Kompetenzen beschreiben, die du in Französisch und Deutsch hast, sowohl jetzt bezogen auf Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören?
8. IP: Nachdem ich nicht weiß, ob du die Hintergrundgeschichte noch abfragen wirst // es fällt mir leichter auf Deutsch zu lesen und auf Deutsch zu schreiben als Französisch. Sprechen wahrscheinlich genauso. Ich bin in Österreich aufgewachsen und habe dann auch einen Großteil meiner Schulausbildung und universitärer Ausbildung in Österreich, deutschsprachig, absolviert. Da ist mein Sprachwortschatz um einiges umfangreicher, aber ich kann auch sehr gut Französisch sprechen und verstehen. Aber lesen tu ich seltener.
9. I: Und wenn du jetzt die Sprachniveaustufen vom GERS hernehme, wo würdest du dich selber einschätzen?
10. IP: Jetzt musst du mir erklären, was da die jeweiligen Niveaustufen sind#
11. I: #Aso, A1, A2, ...
12. IP: Nur was da das Können ist dahinter? Also, die Erklärung.
13. I: Aso, ok, wenn du...
14. IP: (lacht).
15. I: Wenn du es nicht weißt, dann lassen wir das einfach. Es ging mir nur um deine subjektive Wahrnehmung darüber#
16. IP: #Ja.
17. I: Aber du würdest dich selbst als kompetent einstufen in Französisch und in Deutsch?
18. IP: Ja.
19. I: Und welche Sprachen sprechen deine Eltern?
20. IP: Insgesamt, oder? Auch da wieder?
21. I: Vielleicht die Erstsprachen und auch die Sprachen, die sie im Alltag verwenden.
22. IP: Meine Mutter spricht als Erstsprache Französisch, spricht aber **auch** Deutsch und Englisch. Und mein Vater **Deutsch** als Muttersprache. Dann würde ich sagen Englisch, in der Reihenfolge, und Französisch ein bisschen, aber sehr rudimentär.
23. I: Und in welchen Kontexten deines Lebens verwendest du die Sprachen, die du beherrschst?
24. IP: Französisch ist hauptsächlich privat, obwohl ich in meinem letzten Beruf, das dann tatsächlich auch (beruflich?) verwendet hab'. Es war aber Zufall // mit französischsprachigen Partner von der Firma auf Französisch kommuniziert habe und auch da übersetzt hab'. Ich hab' dann dort sogar Übersetzungstätigkeiten übernommen vom Deutschen ins Französische.
25. I: Mhm.
26. IP: Eigentlich hauptsächlich, bzw. wenn natürlich die Korrespondenz auf Französisch war, also da hab' ich's dann auch so gesehen doch schriftlich verwendet // habe ich halt dann übersetzt, wenn es für jemanden anderen auch relevant war, der das dann braucht.
27. I: Ok, das ist interessant. In welche Richtungen hast du das gemacht? Deutsch-Französisch oder Französisch-Deutsch?
28. IP: Sowohl als auch. Wobei ich sagen muss, natürlich Französisch auf Deutsch einfacher ist für mich, als umgekehrt, weil ich mich, es fällt mir einfach leichter mich auszudrücken im Deutschen als im Französischen. Und vorwiegend ein sehr spezifisches Vokabular, das ich im Deutschen kannte und im Französischen dann halt erst lernen müssen. Das heißt natürlich, wenn man es hört, kann man es entweder

- nachschlagen oder aus dem Kontext verstehen, worum es geht, und kann es natürlich gut übersetzen und umgekehrt waren das nicht Worte, die mir so geläufig waren zum Teil.
29. I: Und wie bist du bei solchen Schwierigkeiten vorgegangen?
30. IP: Übersetzungstechnisch?
31. I: Mhm.
32. IP: Ich muss zugeben, ich hab sehr viel gearbeitet mit so... Wie sagt man? // Es ist jetzt nicht direkt ein Übersetzungsprogramm im Internet, sondern diese Wörterbücher, diese // ich glaub *Linguee*, wo man ganze Sätze auch eingibt und dann sehen kann, also, bezüglich der Rechtschreibung vor allem und der Grammatik, wann ist welche Endung und so weiter. Und dadurch, dass ich sehr gut Französisch spreche ist es mir leichter gefallen, das zu verwenden als Basis zum Übersetzen, wobei ich auch sagen muss, ich hab' alle meine Sachen, also alles, was relevant war, von Übersetzungen oder Texten, die mir sehr wichtig waren, korrigieren lassen, nochmal, von meiner Mutter. Und das war wichtig. Also, Rechtschreibung ist nicht meine Stärke (lacht).
33. I: Ok. Und hast du außer *Linguee* auch noch andere Programme verwendet?
34. IP: Also dann, wenn, dann Übersetzungsseiten, wie gesagt, es war zum Teil ein sehr spezifisches Vokabular, zum Beispiel auch auf Werkzeuge bezogen und Materialien, die ich auch auf Deutsch zum Teil nicht kannte. Das heißt, da habe ich zum Beispiel mit *Google* gearbeitet, *Google Bilder*. Wie schaut das einmal auf Deutsch aus? Dann eben mit Übersetzungsprogrammen, weil nicht alle haben diese Wörter. Also viel ausprobieren und schauen: Was kommt da? *Leo*, *PONS*, dann gibt's irgendeine EU-Seite deren Namen ich // mir nicht einfällt gerade, mehrere Sachen, um zu schauen: Was kommen da für Worte? Was kommt mir gut und richtig vor? Und dann auch da wieder googlen und dann sowohl vom Textkontext her als auch von den Bildern zu schauen, was überlappt am Besten und welches ist das Wort, das da gut zu nehmen ist.
35. I: Und *Google Translate* hast du nicht verwendet?
36. IP: *Google Translate* habe ich **eigentlich** nicht verwendet, also es geht. Es ist halt nicht unbedingt richtig. Für Kleinigkeiten ist es in Ordnung, aber gerade wenn spezifische Übersetzungen sind, ist es wichtig eine Auswahl an Wörtern zu haben, die *Google Translate* so nicht bietet. Aber wenn man natürlich ungefähr wissen möchte, worum geht es in einem Text, ist es durchaus möglich. Übersetzen würde ich damit nicht (lacht).
37. I: Ok (lacht).
38. IP: Außer es soll auffallen, dann ja (lacht).
39. I: Ok, und du hast von deiner Übersetzertätigkeit gesprochen. Hast du dabei auch dolmetschen müssen?
40. IP: Ich habe auch am // ja, ein bisschen gedolmetscht, aber nachdem das ja nicht mein, also ich hab es nicht gelernt. Ich habe Französisch auch nicht // also ich hab' zwar mal zwei Semester lang auf der Romanistik Französischsprachkurse belegt, aber das war nur, um Französisch ein bisschen aufzufrischen und mehr in meinem Leben zu haben, neben meinem Studium, das halt deutschlastig war und englischlastig... So, jetzt habe ich den Faden verloren.
41. I: Mhm, ich habe ihn auch verloren.
42. IP: Macht nichts.
43. I: Ok, aber trotzdem. Du hast gerade etwas Interessantes gesagt und zwar nämlich, dass du Sprachkurse besucht hast, auf der Uni.
44. IP: Mhm. Ja.
45. I: Und mich würde da jetzt interessieren, wie hast du dich an die französische Sprache wieder angenähert, nachdem du mir jetzt schon davon erzählt hast?
46. IP: Von der Ausbildung her? Das ist nämlich auch interessant. Ich war ganz kurz in einem deutschsprachigen Kindergarten, bin aber dann relativ bald in die *maternelle*, also dieser französischsprachige Kindergarten und dann war ich die Volksschule hindurch im *Lycée*. Das heißt Schreiben und Lesen habe ich gelernt auf Französisch und dort ist ja auch der Unterricht auf Französisch, bis auf Deutsch (lacht). Das heißt, da habe ich schon einen Großteil meiner Basisausbildung in Französisch absolviert und hab' dann in ein österreichisches Schulsystem gewechselt und dort habe ich dann, einerseits weil's einfacher war, und dann auch, weil's einfach // damit es weiterhin in meinem Leben bleibt, aber es war vor allem die Einfachheit des Französisch, als Zweitsprache gewählt, als Zweitsprache, das heißt, das war dann natürlich *easy* und angenehm, das heißt, das hat mich so hindurch auch immer wieder bisschen begleitet, oder eigentlich das ganze Schulsystem hindurch und nach der Matura habe ich eben zwei Semester Sprachkurse an der Romanistik gemacht.
47. I: Mhm.
48. IP: Also, ich hab' mich fürs Romanistikstudium angemeldet sogar, aber es war nicht mein Ziel, es zu studieren, sondern einfach mal zu schauen und vor allen Dingen die Sprachkurse.
49. I: Und was nimmst du von diesen Kursen mit bzw. **was** hast du dir von diesen Kursen erwartet?
50. IP: Ich mein, es ist schon sehr lange her, darum ist es schwierig. Grundsätzlich habe ich mir erwartet, einfach nochmal auf Französisch Bücher zu lesen und die dann zum Beispiel zu besprechen oder einfach mehr das // Französisch auf der Romanistik ist einfach doch noch mal ein anderes Niveau als Französisch in einer AHS. Das heißt, das war doch schwieriger. Also, schwieriger, es war einfach ein anderes Niveau als

die Schule, wo ich war. Und da war's für mich interessant dann französischsprachige Bücher zu lesen und auch drüber schreiben zu müssen. Das wird dann auch wieder korrigiert. Also es ging einfach nur um es ein bisschen weiterverfolgen.

51. I: Und du hast auch erzählt, dass du in der Schule Französisch dann gewählt hast.
52. IP: Mhm.
53. I: Wie sind die Lehrer und Lehrerinnen auf deine Bedürfnisse eingegangen im Fremdsprachenunterricht?
54. IP: Das weiß ich nicht, ob sie da speziell eingegangen sind. Ich kann mich nicht erinnern, was nicht heißen soll, dass es nicht der Fall war. Ich kann mich erinnern, eine Lehrerin, die war ganz speziell. Ich hab' sie sehr schlecht verstanden, weil sie, ich glaube, aus Österreich kam, aber einen sehr, sehr starken Akzent hatte, der mir nicht bekannt war und ich hab' sie schwer verstanden und da haben wir uns eher ignoriert. Mir war es sehr unangenehm, dass ich sie nicht verstehe und ihr war es genauso unangenehm, dass ich sie nicht verstehe und da haben wir uns mehr nicht so viel gesprochen.
55. I: Ok.
56. IP: Und später, weiß es nicht, einfach wie jeder andere auch, also keine speziellen Aufgaben oder spezielle Texte.
57. I: Und wie hast du dich in diesem Unterricht gefühlt?
58. IP: (3) Nicht. Also, nicht überfordert. Das auf keinen Fall und gefordert, weiß ich nicht, wahrscheinlich nicht, nein. Aber es war angenehm. Das war einfach im Schulalltag so wie eine kleine Pause, wo der Inhalt jetzt nicht so anspruchsvoll ist und ich folgen kann, auch wenn ich kurz aussteige, was wenn es ja tatsächlich eine Fremdsprache wäre, nicht der Fall ist, da steigt man ja völlig aus, glaub ich, wenn man jetzt kurz unaufmerksam ist.
59. I: Mhm.
60. IP: Weiß ich natürlich nicht. Nehme ich an.
61. I: Und musstest du am Unterricht teilnehmen oder konntest du auch Hausübungen machen?#
62. IP: #Nein, ich hab teilgenommen, aber ich hab' auch nicht gefragt. Das ist mir gar nicht in den Sinn gekommen.
63. I: Mhm.
64. IP: Also mich hat das nicht gestört.
65. I: Und mit deinen österreichischen Kolleginnen, wie hat sich da die Beziehung gestaltet im Französischunterricht?
66. IP: (3). Ich glaub, ich hab' mich sehr zurückgenommen. Ich hab' jetzt nicht, immer wenn irgendwie was gefragt war, geantwortet, weil das, sonst hätt ich ja nur antworten können. Das heißt, ich hab' mich eher zurückgenommen und ich hab' sehr wohl, wenn gefragt war oder keiner die Antwort wusste, dann habe ich sie genannt und sonst eher weniger. Außer ich bin aufgerufen worden.
67. I: Mhm.
68. IP: Aber sie wussten, dass ich es spreche. Also, es war jetzt nicht ungut oder irgendwas. Es war einfach, weil sie wussten, dass es meine Muttersprache ist, also haben sie sich auch nichts dabei gedacht.
69. I: Ok. Aber eine explizite Förderung hast du jetzt nicht bemerkt?
70. IP: Nicht, dass ich wüsste, nein.
71. I: Ok. Gibt es etwas, das du besser, also, das gern besser gelernt hättest im Französischunterricht?
72. IP: Das weiß ich jetzt nicht. (1) Nein.
73. I: Nein? Ok.
74. IP: Fällt mir nichts ein.
75. I: Ok. Na gut, dann schauen wir vielleicht mal wieder zurück zur Biographie. Und du hast erzählt, dass du lesen und schreiben in Französisch in der Schule gelernt hast.
76. IP: Mhm.
77. I: Hast du auch außerschulisch einen Bezug zum Lesen und Schreiben gehabt?
78. IP: Da (3), also, (2), ja, ich hab' schon Bücher auf Französisch gelesen in der Freizeit. Zum Teil ist halt immer die Frage, gerade wenn man gerade anfängt zu lesen... In der Volksschule ist es halt auch ein bisschen Übung und vielleicht, weiß nicht, auch motiviert von den Eltern, nennen wir es mal so, angestoßen. Hab ich dann auch auf Französisch geübt, aber es ist letzten Endes auch // ich würd's zur Schule zählen, ich weiß nicht, ob du das als außerschulisch zählst, also wenn man für die Schule was übt und lernt in den Ferien.
79. I: Ok.
80. IP: So ein Grenzübergang.
81. I: Könntest du das ein bisschen näher explizieren?
82. IP: Naja, zum Beispiel, wenn man anfängt // wenn in den Sommerferien noch mal // Förderung von zu Hause, dass man bestimmte so // wie Diktate oder das Lesen, Bücherlesen auf Französisch und Deutsch dann auch natürlich.
83. I: Mhm.

84. IP: Also eine gezielte Förderung für die Schule. Und sonst später habe ich auch Bücher in // zum Spaß gelesen. Wobei aufgrund der Tatsache, dass ich in Österreich aufgewachsen bin, war natürlich das Angebot an deutschsprachigen Büchern um einiges größer als das an französischsprachigen Büchern.
85. I: Und hast du auch so *cahiers de vacances* gemacht?
86. IP: Mhm. Genau, ja, hab' ich auch, aber in der Volksschule. Das war eben diese, ja, wie sagt man, Schulförderung oder Übung.
87. I: Und du hast gesagt, das wurde von deinen Eltern gefördert.
88. IP: (lacht).
89. I: Wie hat sich das gestaltet?
90. IP: (2) Ich muss zugeben, das weiß ich nicht mehr genau, inwiefern das war, aber ich nehme an, das ist ja Annahme, dass es einfach diese Hefte gab und dann bestimmte Übungen am Tag gelöst haben werden sollen. Jetzt einfach normale Förderung, jetzt nicht auf die Sprache bezogen, sondern einfach Schulförderung in den Ferien, dass da was weitergeht bzw. nichts vergessen wird oder keine Ahnung.
91. I: Mhm. Und hast du Lesen und Schreiben schon vor Schulbeginn gelernt?
92. IP: Nein, ich glaub nicht.
93. I: Ok, aber ...
94. IP: Außer Namen schreiben vielleicht im Kindergarten, aber jetzt nicht spezifisch schreiben und lesen gelernt. Konnte ich glaub ich **nicht** vorher.
95. I: Und haben dir deine Eltern vorgelesen?
96. IP: Kann ich mich nicht erinnern, aber wahrscheinlich. Also ich wüsste nicht, warum sie nicht vorgelesen hätten oder meine Mutter vor allem.
97. I: Ok.
98. IP: Also meine Mutter war da sehr, wie sagt man, präsent in der Kindheit. Der Vater ein bisschen weniger, so klassisches Familienbild, sag' ich einmal. Und von dem her war, nachdem meine Mutter ja Muttersprache Französisch hat, auch das die Sprache, die sie mit mir und meinem Bruder gesprochen hat.
99. I: Und auch gelesen.
100. IP: Und gelesen.
101. I: Gibt es Bücher, an die du dich erinnerst, die du in deiner Kindheit gelesen hast auf Französisch oder auf Deutsch?
102. IP: Titel. Ja, es gibt ein Bilderbuch. Das hat mir ganz gut gefallen: *Lili démenage*.
103. I: Mhm.
104. IP: Und sonst (3). Auf Deutsch gab's, aber da weiß ich nicht mehr, wie das hieß. Irgendwas mit Mäusen und Steinen. So Goldsteinen, die sie finden auf einer Insel, wo es zwei Geschichten gibt, wo man aussuchen kann, die mit dem guten und dem schlechten Ende, glaub ich.
105. I: Ahh, Mats#
106. IP: #Ja, Mats genau (lacht).
107. I: #(lacht) Und was war so dein Zugang zum Lesen und Schreiben im Allgemeinen damals oder welche (2) Gefühle hast du dem Lesen und Schreiben entgegengebracht?
108. IP: Ich glaub' am Anfang war's mühsam, einfach etwas, was ich gelernt hab'. Später hab' ich dann sehr gerne gelesen. Wie gesagt, ich glaub da mehrheitlich oder so im Jugendalter so Jugendliteratur, viel Deutschsprachiges, aber auch Französisches, wenn ich es bekommen hab' oder dann in Frankreich war, da hab' ich nicht groß differenziert, wobei ich dann mit der Zeit, je weiter ich quasi vom Französischen weggekommen bin. Wenn ich mich entspannen will, les' ich lieber auf Deutsch. Und Französisch (1) geht auch, aber da muss ich halt wieder reinkommen.
109. I: Das heißt du hast tendenziell eher auf Deutsch gelesen...
110. IP: Ahm.
111. I: Wenn ich das richtig verstanden hab'.
112. IP: Früher, so als Kind nicht, da waren wir auch bei solchen Zeitschriften abonniert wie *Pomme d'Api* und so. Das war alles Französisch. Und jugendlich // Oberstufe, und dazwischen weiß ich es nicht genau, da war das eher deutschlastig.
113. I: Mhm.
114. IP: Und mittlerweile auch viel Englisch. Also da ist sogar Englisch häufiger als Französisch.
115. I: Und wenn wir jetzt im Jugendalter bleiben oder im Kindesalter. Welche Genres hast du da so gelesen?
116. IP: #Ich hab' gerne Fantasy gelesen und so, (1) so im Deutschsprachigen die *Knickerbockerbande* oder *Penny*. Ich weiß nicht, ob du das kennst, auch von Thomas Brezina, wo es um ein Mädchen geht. Sowas in die Richtung, weiß nicht, Abenteuer ist es dann wahrscheinlich.
117. I: Mhm. Und du hast auch erwähnt, dass du bei Zeitschriften abonniert warst. Wer hat die für dich bestellt?
118. IP: Das war meine Mutter, ich wäre nicht auf die Idee gekommen.
119. I: Und welche Zeitschriften hast du da gelesen und wie lange hast du das gehabt ca.?
120. IP: (2). Ich weiß leider auch nicht, wie die alle **hießen**. Ich würde sagen bis ans Ende der Unterstufe. Ich kann nicht genau sagen, ob's wirklich bis zum Ende war, aber ich weiß, es gab schon welche, die waren jetzt irgendwie komplexer von den Texten. Es ging immer um Geschichten, also es waren jetzt keine

- Zeitschriften wie *Bravo* oder so etwas, sondern schon mit Literaturhintergrund und unterschiedliche, auch Geschichten, Ausschnitte oder Kurzgeschichten. Und das ist schon, ich weiß nicht genau, jetzt rückblickend würde ich sagen, es ist schon für Ältere, nicht für Leseanfänger, sondern...#
- 121.I: #Und in welcher Sprache hattest du diese *Abonnements*?
- 122.IP: Die waren auf Französisch.
- 123.I: Ausschließlich.
- 124.IP: Die waren ausschließlich auf Französisch.
- 125.I: Und (2) du hast gesagt, du hast tendenziell mehr Deutsch gelesen, aber wenn du jetzt trotzdem dich noch einmal hineinversetzt in deine Kindheit.
- 126.IP: Mhm.
- 127.I: Wie oft hast du tendenziell auf Französisch gelesen und wie oft hast du tendenziell auf Deutsch gelesen?
- 128.IP: Es ist irrsinnig schwer zu sagen. Also meine Mutter hat mit mir immer nur Französisch gesprochen, und das heißt die ganze Zeit hindurch dieses // das Kleinkindalter, wo die Eltern vorlesen oder in dem Fall die Mutter vorliest, war ganz sicher immer Französisch. Außer eben wer anderer hat vorgelesen. Das heißt, dann ist die Volksschule, ist man 7 herum, fängt man an, selber zu lesen und wahrscheinlich immer noch vorgelesen, und dadurch, dass ich im *Lycée* war, war da sicher die ganze Volksschulzeit hindurch mehr Französisch. Und dann mit dem Wandel und Wechsel ins österreichische Schulsystem, ist dann quasi immer weniger Französisch und immer mehr Deutsch geworden.
- 129.I: Mhm. Und gab es Phasen in denen du mehr Französisch gelesen hast und mehr Deutsch, so im Laufe des Jahres?
- 130.IP: Ja, wenn ich in Frankreich auf Urlaub war, dann waren natürlich französischsprachige Bücher, weil sie ja dann dort gekauft oder ausgeborgt wurden, je nachdem, wo sie dann her waren und der Rest des Jahres dann halt eher deutschsprachig.
- 131.I: Mhm. Und auf einer Skala von 0 bis 10, wo 0 bedeutet, kaum Leser, 5 mittlerer Leser und 10 großer Leser oder große Leserin, wo würdest du deine Eltern positionieren und warum?
- 132.IP: Große Leser heißt viel lesen?
- 133.I: Ja, genau, ich hab das aus dem Französischen übersetzt.
- 134.IP: (lacht) Kein Problem.
- 135.I: Grand lecteur (lacht).
- 136.IP: (lacht). Meine Mutter liest viel. Warum? Sie ist Französischlehrerin XXX, das heißt das ist auch berufsbedingt und sie macht es gerne. Mein Vater viel weniger. Also, früher weiß ich nicht, jetzt, ja. Ich kann's jetzt nicht sagen, ob's jetzt, je nachdem, was man 0 und 5 jetzt vergleicht. Aber im Vergleich zu meiner Mutter würde ich dann zwischen 0 und 5 sagen.
- 137.I: Ok. Du hast gerade erwähnt, dass deine Mutter Französischlehrerin XXX ist.
- 138.IP: Genau.
- 139.I: Wie kommt es, dass du ins österreichische Schulsystem gewechselt bist?
- 140.IP: Das Schulsystem, also ich hab' mir schwer getan, ich hab' mich in der Klassengemeinschaft nicht wohlfühlt... Ich hatte großes Glück, dass meine Mutter da nicht so, wie sagt man, dass es ihr nicht so wichtig war, dass ich im *Lycée* bleibe, um des Französisch Willen, sondern dass ich einfach auch das wähle oder was anderes nehme, wenn mir das besser passt. Ich bin in ein ganz anderes System gewechselt. Vom *Lycée*, das ja wirklich sehr stark schulisch orientiert, ja, klassischer Unterricht mit Frontalpräsentationen oder Vorträgen, hin zu einem sehr waldorf-angehauchten Schulsystem. Und das gab's halt in Österreich nur in einem österreichischen Schulsystem.
- 141.I: Mhm.
- 142.IP: Einer deutschsprachigen Schule.
- 143.I: Ok. Und wie würdest du die Kommunikation mit deiner Familie beschreiben, in Bezug auf eure Lektüren damals?
- 144.IP: Mhm. (1) Du meinst, wenn wir über das Gelesene gesprochen haben?
- 145.I: Genau.
- 146.IP: Das hat immer, also ich hab' mit meiner Mutter immer Französisch gesprochen und egal, was ich lese, wenn ich es ihr erzähle, dann ist es auf Französisch.
- 147.I: Mhm.
- 148.IP: Und bei meinem Vater dann auf Deutsch.
- 149.I: Das heißt, ihr habt grundsätzlich darüber gesprochen, über das Gelesene.
- 150.IP: Ja, später dann wahrscheinlich weniger, aber gerade im jungen Alter kann ich mir gut vorstellen. Kann mich auch da jetzt nicht konkret erinnern, ob das jetzt spezifisch war, über die Lektüre oder nicht, aber ich kann es mir gut vorstellen und war sicher in der jeweiligen Elternsprache.
- 151.I: Und mit wem hast du tendenziell **mehr** darüber gesprochen?
- 152.IP: Mit meiner Mutter. Also mit meinem Vater glaube ich nicht.
- 153.I: Mhm.
- 154.IP: Er war weniger präsent. Im täglichen, wie sagt man, alltäglichen Leben.
- 155.I: Und deine Eltern haben dir auch von **ihren** Lektüren berichtet?

- 156.IP: Nein, glaube ich nicht, könnt ich mich nicht erinnern.
- 157.I: Also, du würdest, wenn ich das richtig verstanden habe, eher sagen, dass es von dir aus gegangen ist, aber das weniger deine Eltern mit dir über ihre Lektüren geredet haben.
- 158.IP: Ja. Also, ich nehme an, sie haben nachgefragt, ich nehme (an?) meine Mutter in dem Fall hat nachgefragt, wenn es sie interessiert hat, was ich gerade lese und dann hab' ich Auskunft gegeben. Ob ich von selber was erzählt habe, weiß ich nicht. Und ich weiß nicht, ob ich gefragt habe, also ich könnte mich jetzt nicht erinnern, was jetzt meine Mutter liest. Oder dass sie davon erzählt.
- 159.I: Mhm. Und...
- 160.IP: Jetzt schon, wenn sie mir Bücher, wie sagt man, also jetzt wo ich dieselben Bücher lesen kann wie sie, sagt sie schon 'Da habe ich ein gutes Buch gelesen. Lies das mal'.
- 161.I: Mhm.
- 162.IP: Oder 'Möchtest du es lesen?' und dann ist's was anderes. Jetzt erzählt sie mir schon über ihre Bücher, aber halt im Kindesalter nicht.
- 163.I: Ok. Und welchen Bezug hast du zum Lesen und zum Schreiben **heute**? Und wenn du liest, in welchen Sprachen liest du?
- 164.IP: Also in den jeweiligen Sprachen, die ich spreche, Deutsch, Englisch und Französisch lese ich gerne in Originalsprache, wenn es möglich ist. Wenn ich jetzt das Buch nicht bekomme, weil es jetzt gerade nicht, zwar übersetzt vorliegt, aber ich es auf Deutsch bekomme, zum Beispiel ist jetzt naheliegender in Österreich, dann lese ich's auch auf Deutsch. Aber grundsätzlich versuche ich's dann schon an der jeweiligen Landessprache zu lesen. Aber momentan lese ich, schon seit einigen Jahren, würde ich sagen, kein Französischbuch mehr.
- 165.I: Mhm. Und... liest du Zeitungen?
- 166.IP: Zeitungen, deutschsprachig, also österreichische Zeitungen, ja, französischsprachige nicht.
- 167.I: Mhm. Und könntest du mir von deinen letzten Lektüren erzählen?
- 168.IP: Die letzten Sachen, die ich gelesen hab?
- 169.I: Genau oder ...
- 170.IP: Mhm.
- 171.I: Bücher, die dir gut gefallen haben in der letzten Zeit oder Artikel, die du in der Zeitung gelesen hast, ...#
- 172.IP: #Ja.
- 173.I: #die dich besonders angesprochen haben.
- 174.IP: #Mhm.
- 175.I: Das kann jetzt sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch sein.
- 176.IP: Mhm (2). Ich lese momentan sehr gerne oder eh schon länger so Fantasy-Literatur oder auch so Jugendliteratur, die schnell zu lesen ist und das lese ich eigentlich, das ist jetzt weder Deutsch noch Französisch, auf Englisch.
- 177.I: Oh, ok.
- 178.IP: Wenn es jetzt von einem englischsprachigen Autor ist.
- 179.Kellner: Tschuldigung, ich müsste nur ganz kurz ...
- 180.IP: Das heißt es ist jetzt natürlich schwierig...#
- 181.Kellner: #Dankeschön.
- 182.IP: #...zu beantworten.
- 183.I: Mhm.
- 184.IP: Oder deutschsprachig, weil ich einfach einen Bibliotheksausweis hab' (lacht).
- 185.I: Ok? Das heißt du hast einen Bibliotheksausweis?
- 186.IP: Genau.
- 187.I: Wo, wenn ich fragen darf?
- 188.IP: Von der XXX Stadtbibliothek, oder? Bücherei, mein ich, Entschuldigung.
- 189.I: Ok.
- 190.IP: Also Stadtbücherei. Und ich lese momentan gerne auch so Sachbücher.
- 191.I: Mhm.
- 192.IP: Wo es ums Persönliche, weiß ich nicht, Körpersprachen geht oder ums Schnelllesen. Habe ich gerade angefangen. Oder Bewerbungen, weil's auch gerade Thema bei mir ist. So in die Richtung.
- 193.I: Ok. Und das liest du dann alles auf Deutsch?
- 194.IP: Das lese ich jetzt auf Deutsch.
- 195.I: Mhm. Und heutzutage, wie viel Zeit verbringst du damit am Tag zu lesen? Das kann jetzt aber auch am Handy sein oder ...#
- 196.IP: #Ja, ja.
- 197.I: Auf einem Tablet.
- 198.IP: Das kann ich überhaupt nicht schätzen (2). Ich schätze mich nicht als jemand ein, der sehr viel im Internet liest. Am Handy zum Beispiel oder eben im Computer, außer es hat was mit Recherche für **etwas** zu tun. Internet surfen und dabei irgendetwas // kommt mir nicht so viel vor. Zu Kommunikationszwecken, ja, aber das ist jetzt... Ich stell es mir jetzt nicht so viel vor.

199.I: Mhm.

200.IP: Im Vergleich vielleicht auch zu anderem, weiß ich nicht. Wenn ich ein Buch lese, bin ich jemand, der sich schwertut das Buch wegzulegen, gerade wenn es eine Geschichte ist und da kann es sein, dass ich, damit ich es auslesen kann, wird es halt einen Tag lang durchgelesen, wenn die Zeit da ist.

201.I: Mhm.

202.IP: Und drum ist es schwierig zeitlich einzuschätzen.

203.I: Ok, ja, aber so Daumen mal Pi.

204.IP: Aufs ganze Jahr gesehen, ich kann's wirklich überhaupt nicht einschätzen.

205.I: Ok, nehmen wir Tage, wo du ganz wenig liest.

206.IP: An Tagen, wo ich quasi fast nicht // ja, dann würde ich auch auf // ja, sagen wir mit Handy schauen und so weiter oder Straßenschilder, die ja auch lesen sind, so gesehen, wie du es definierst, es ist schwer. Also aktives Lesen oder bewusstes Lesen (2) würd' ich dann sagen: eine Stunde...#

207.I: #Am Tag wo du wenig liest.

208.IP: #...am ganzen Tag. Ja.#

209.I: #Ok. Und an Tagen, an denen du viel liest?#

210.IP: #wo ich bewusst lese, meine ich. Eben nicht dieses, wo man ein Schild sieht und dann natürlich liest, ohne zu lesen.

211.I: Mhm.

212.IP: Und an Tagen, wo ich viel lese, kann ich auch 12 Stunden lesen.

213.I: (lacht).

214.IP: Wirklich (lacht), dann wird das Buch überall mit hin genommen, aber das kommt zum Glück nicht so oft vor, weil das kann ich mir nicht leisten (lacht).

215.I: (lacht). Na gut, da kann man schon ein arithmetisches Mittel machen.

216.IP: Ja, aber es ist halt, wie oft kommen diese Tage vor, wo man viel liest, das ist halt wieder die Gegenfrage. Aber ja, ...#

217.I: #Das stimmt.

218.IP: #Nehmen wir das Mittel, ja (lacht).

219.I: Naja, eine Stunde ist auch schon viel.

220.IP: (lacht).

221.I: Bekommst du heutzutage noch Zeitschriften und Zeitungen nach Hause oder per Mail geliefert?

222.IP: Ja, Newsletter.

223.I: Mhm.

224.IP: Das ist aber auch deutschsprachig. Und sonst, **manchmal** Zeitungen, aber das ist dann eben deutschsprachige. Sonst eigentlich nicht.

225.I: Mhm. Und hast du da eine oder mehrere?

226.IP: Also wenn, dann nur eine auf einmal. Nicht gleichzeitig.

227.I: Mhm.

228.IP: #Weil das wird mir zu viel.

229.I: #Gut.

230.IP: Das ist dann zu viel zum Lesen.

231.I: Summiert sich (lacht).

232.IP: Ja.

233.I: Und welche Art der Lektüre bevorzugst du? Auch im Internet jetzt?

234.IP: Was meinst du?

235.I: Es gibt ja verschiedene Formate, verschiedene Medien und verschiedene Genres.

236.IP: Mhm.

237.I: Und was von dem Ganzen bevorzugst du?

238.IP: Also, wenn es um's Spaßlesen geht, also alles, ich mag gerne Geschichten, Romane und sonst im Internet lesen oder bei Sachbüchern, ist halt je nach Fragestellung, was mich gerade interessiert, wird dann halt in die Richtung auch gesucht und dann viel auch überflogen, bis man das findet, was man wirklich lesen möchte.

239.I: Mhm.

240.IP: Also, ist dann wahrscheinlich mehr Sachsachen, mehr Sach // Sachfragen, würde ich jetzt // damit alles, was mich halt, wenn ich eine bestimmte Fragestellung hab' und dann nach einer Antwort suche.

241.I: Mhm.

242.IP: (?) wieder dann natürlich häufiger.

243.I: Und jetzt: Was bedeutet „schreiben“ für dich?

244.IP: (5) Schreiben ist für mich, ich mein, einerseits ein Werkzeug und andererseits auch etwas so zum Druckablassen, Gedanken ordnen, sortieren, einfach nochmal niederschreiben und dann ist das irgendwie anders betrachtet oder wahrgenommen, als wenn man es sich nur denkt und dann vielleicht im Kreis dreht.

245.I: Mhm. Und in welchen Kontexten und in welchen Sprachen schreibst du?

- 246.IP: Wenn ich für mich schreibe, ist es vorrangig Deutsch. Hauptsächlich Deutsch, ja. Und sonst je nachdem, wenn ich jetzt mit jemandem auf Französisch rede und jemand sagt mir ein Rezept auf Französisch, dann schreib' ich's auf Französisch auf.
- 247.I: Mhm.
- 248.IP: Oder wäre ich in Frankreich, würde ich meine Einkaufsliste auf Französisch schreiben wahrscheinlich, aber in Österreich, (so?) Deutsch.
- 249.I: Mhm. Ok. Und in welchen Kontexten schreibst du?
- 250.IP: (2) Viel war im Studium oder zu Studienzwecken. Für die Arbeit genauso und eben privat immer wieder, um Gedanken zu sortieren.
- 251.I: Und schreibst du das dann // ok, nein // stell ma sie anders, die Frage.
- 252.IP: (lacht).
- 253.I: Auf welchem Medium schreibst du da?
- 254.IP: Also, ich schreibe gerne mit der Hand auf Papier und Stift.
- 255.Kellner: Darf ich noch einmal ganz kurz stören?
- 256.IP: Das ist...
- 257.Kellner: Dankeschön.
- 258.IP: Zumindest zu Brainstormingzwecken und dann ist mir natürlich bewusst, dass der Computer viele Vorteile bringt, vor allem was die Überarbeitung angeht. Das heißt, aus praktischen Gründen auch viel auf Computer, aber mein erster Weg wäre schon über Papier und Stift.
- 259.I: Und welche Unterschiede bemerkst du, wenn du auf Französisch und auf Deutsch schreibst?
- 260.IP: (4) Es geht einfacher und flüssiger auf Deutsch, außer ich achte gar nicht auf die Rechtschreibung, aber das habe ich natürlich immer im Hinterkopf ein bisschen, wie man bestimmte Sachen eigentlich schreibt. Und da tu' ich mir auf Französisch, also da habe ich dann mehr Fragezeichen. Da kann ich nicht so von der Hand schreiben, sondern da ist immer wieder Pause und kurz überlegen... (3)
- 261.I: Mhm.
- 262.IP: Ja, Deutsch ist flüssiger und einfacher. Muss ich nicht viel nachdenken.
- 263.I: Mhm. Und gibt es sonst noch Unterschiede die dir jetzt einfallen?
- 264.IP: Aufs Schreiben bezogen?
- 265.I: Mhm.
- 266.IP: (3) Ich glaube nicht. (1) Weiß ich nicht.
- 267.I: Ok, falls dir mehr einfällt#
- 268.IP: Ja.
- 269.I: Kannst' es später einfach einwerfen.
- 270.IP: Ok.
- 271.I: Und was sind deine Erfahrungen mit dem Mischen von den beiden Sprachen im schriftlichen Bereich?
- 272.IP: (2). Es kann sein, aber ich weiß jetzt nicht, ob ich das oft mache, dass ich manchmal die Satzstellung irgendwie ein wenig dem Deutschen anpasse, dass das Französische ein bisschen, vielleicht Deutsch klingt. Ich weiß nur eben, durch das Korrigieren von meiner Mutter, dass // aber eigentlich nicht wirklich... (4). Es ist total schwer, ich weiß es nicht.
- 273.I: Mhm. Und wenn du sprichst, Französisch und Deutsch, kommt's da manchmal vor, dass du die Sprachen mischst?
- 274.IP: Ich glaube, je älter // als Junge glaube ich weniger, weil Französisch einfach sehr präsent war. Dann, je älter ich wurde, habe ich immer wieder mehr, sag ma mal, als 18-jährige herum, immer wieder mehr **deutsche** Wörter eingeworfen und jetzt bemühe ich mich wieder sehr, wenn ich Französisch rede, mir auch die Zeit zu nehmen oder einfach, die Zeit zu investieren, um einmal kurz nachzudenken. Weil ich weiß, meine Mutter versteht Deutsch und sie spricht sehr gut Deutsch. Das heißt, das ist halt natürlich, gerade, wenn es schnell gehen soll, und ich möchte gerade aus der Emotion heraus, also die emotionale Sprache ist bei mir, da ist Deutsch eigentlich sehr prägnant. Und wenn ich lieber auf Französisch erklären möchte und das wird sehr emotional, da kann's sein, dass ich dann eben einfach anfangs ein paar deutsche Wörter einfließen zu lassen, eben weil ich wahrscheinlich in dem Moment einfach nicht darüber nachdenke.
- 275.I: Mhm.
- 276.IP: Nicht nachdenken möchte.
- 277.I: Mhm. Und passiert dir sowas auch im schriftlichen Bereich?
- 278.IP: Nein. Mir ist es bewusst. Ich habe nie ein deutsches Wort im Französischen eingesetzt, oder umgekehrt ohne zu wissen, dass ich es tue. Und dann war das einfach pure, ich sag' jetzt einfach, Faulheit und Bequemlichkeit, zu sagen 'Ok. Da will ich jetzt nicht drüber nachdenken und ich weiß, mein Gegenüber versteht's'.
- 279.I: Mhm.
- 280.IP: Aber es ist nicht passiert, ohne es zu wissen.
- 281.I: Mhm. Im schriftlichen Bereich kann's ja auch bewusst eingesetzt werden.
- 282.IP: Nein, das glaub ich#
- 283.I: Aber.

- 284.IP: Also, wie gesagt, ich schreibe mehr auf Deutsch und ich hab' das nicht, dass mir französische Wörter oder // also, das eher seltener#
- 285.I: #Mhm.
- 286.IP: #bzw. gar nicht und umgekehrt im Französischen auch nicht eigentlich, nein.
- 287.I: Ok. Und welche Rolle spielen das Lesen und Schreiben für dich im Moment, auf Französisch und auf Deutsch?
- 288.IP: Im Französischen oder für das Französische hat es momentan eine sehr untergeordnete Rolle. Ich lese sehr wenig auf Französisch. Ich würde jetzt gerade' auch sagen gar nichts. Und Schreiben eigentlich auch nicht, außer es ist wieder etwas zu Übersetzen oder so. Ich muss zugeben, so aus der Freude heraus, zum Spaß, habe ich das nicht verwendet in den letzten Jahren.
- 289.I: Mhm.
- 290.IP: Das war nur wirklich beruflich eingesetzt.
- 291.I: Ok. Und mit deiner Familie oder mit Freunden aus verschiedenen Ländern verwendest du Französisch und Deutsch?
- 292.IP: Also, ich rede sehr gerne auf Französisch (5). Was war nochmal die letzte Frage?
- 293.I: Ob du auch mit deinen Verwandten oder mit Freunden aus verschiedenen Ländern Französisch oder Deutsch schreibst?
- 294.IP: Genau. Nein, schreiben selten, ich rede lieber als ich schreibe.
- 295.I: Mhm.
- 296.IP: Postkarten und so, zum Beispiel, schreib ich selten, Briefe auch nicht.
- 297.I: #Emails?
- 298.IP: #Emails eigentlich auch selten.
- 299.I: Mhm.
- 300.IP: Am ehesten würde ich so was wie Whatsapp verwenden, eben diese SMS-Formate, aber, zum Beispiel meine Tante in dem Fall hat das nicht, also fällt das flach.
- 301.I: Und nehmen wir jetzt einfach mal Whatsapp her. Wie viel schreibst du da auf Deutsch und wie viel schreibst du tendenziell auf Französisch?
- 302.IP: Meine Mutter ist die Einzige, mit der ich auf Französisch schreibe und von dem her, wahrscheinlich 99 Prozent auf Deutsch und dann 1 Prozent auf Französisch.
- 303.I: Ok (lacht).
- 304.IP: (lacht).
- 305.I: Klare Verteilung (lacht).
- 306.IP: Ich schreib' jetzt nicht so oft (lacht). Wenn man jetzt jeden Kontakt in Whatsapp hernimmt (lacht)... und davon ist nur meine Mutter auf Französisch (lacht).
- 307.I: Ok. Jetzt machen wir eigentlich einen großen Sprung, wir haben vorher über die Schule gesprochen und meine Frage lautet: Wenn du Französischlehrerin wärst, was würdest du machen, um deine französisch-deutschen Schüler und Schülerinnen zu motivieren, schreiben und lesen zu lernen?
- 308.IP: Als Französischlehrerin? Für Kinder, die einfach, also, als Fremdsprache, oder?
- 309.I: Mhm, du wärst in diesem Fall Französisch als Fremdsprache-Lehrerin.
- 310.IP: Mhm.
- 311.I: Und die Kinder, um die es jetzt geht, sind bilingual.
- 312.IP: Ok, also auch zweisprachige.
- 313.I: Genau.
- 314.IP: Ich glaube, Lesen ist etwas sehr Persönliches und jeder hat seine Lieblingsgeschichten oder Genres oder in Wirklichkeit auch bei einem Computerspiel, da liest man ja zwangsläufig Indikationen oder was auch immer. Das Wichtigste wäre, dass die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben, das zu lesen oder zu **finden**, was ihnen gefällt und dann auch in dem Bereich zu lesen. Wenn man ihnen ein Buch **aufzwingt**, dann kann es natürlich sein, dass man ein paar damit anspricht, aber viele andere nicht und wenn die jetzt nicht eine besondere Freude zum Lesen haben, wird das **damit** sicher nicht gefördert. Also eher dieser spielerische Zugang, wenn es wirklich nicht darum geht, Literatur zu vermitteln, sondern einfach nur die Freude am Lesen und Schreiben und dann kommt das eh von alleine.
- 315.I: Mhm.
- 316.IP: Also, ich glaube ein bisschen so diesen Zwang rausnehmen und einfach mehr...
- 317.I: Ok, und inwiefern hättest **du** dich darüber gefreut, wenn man Bezug auf dich genommen hätte?
- 318.IP: Als Lehrer?
- 319.I: Als Schülerin damals.
- 320.IP: Mhm. (3) Das ist schwer zu sagen, weil's eben auch schon wieder so lange her ist. (3) Das (2), es kommt immer darauf an, wie gut // jetzt wenn natürlich alle bilingual sind, dann sprechen die ja alle dieselbe Sprache und da ist vielleicht auch das Schöne, dass man mischen kann. Mischen im Sinne von **gezielt** beide Sprachen in einem Text einsetzen, nicht so wie es heute ist zu sagen 'Ok, man hat den Französischunterricht und man hat den **Deutschunterricht**', sondern gezielt Texte entweder zu lesen, die schon zweisprachig geschrieben sind oder zu schreiben und zu erfinden, wo es um jemanden geht, der jetzt von, weiß ich nicht,

der dann nach Frankreich fährt und was der dort erlebt und dann, wenn man halt dann die Leute auf Französisch trifft, dass man auch Französisch spricht und einfach so im Text schon beide, je nach Konsens, wie es halt auch im wirklichen Leben ist, beide Sprachen verwendet.

321.I: Mhm.

322.IP: Das ist sicherlich etwas Nettes und Lustiges, was man dann mit bilingualen Schülern und Schülerinnen machen kann.

323.I: Mhm.

324.IP: Übrigens fällt mir gerade ein, falls es relevant ist, weil mir das jetzt einfällt. Meine Mutter ist mittlerweile in Pension und hat in ihrer Pension einen deutsch-französischsprachigen Kinderbuchverlag gegründet, wo eben Kinderbücher entweder auf Französisch oder auf Deutsch erscheinen bzw. übersetzt werden und eben auch zweisprachig. Das heißt, wo entweder derselbe Text übersetzt ist, dass es einfach parallel ist oder eben auch gemischt.

325.I: Mhm. Das ist sehr interessant.

326.IP: Ja.

327.I: Darf ich fragen, wie der Kinderbuchverlag heißt?

328.IP: XXX.

329.I: Ok. Und inwieweit wärest du heute motiviert deinen zukünftigen Kindern das Lesen und Schreiben in Französisch beizubringen?

330.IP: Es fängt einmal mit dem Sprechen an (lacht). Grundsätzlich bin ich natürlich sehr motiviert, dass sie Französisch auch in ihrem Umfeld bekommen oder auch lernen. Demnach auch im schulischen Umfeld dann schreiben und lesen lernen, wenn man jetzt im deutschsprachigen Schulsystem bleibt als Fremdsprache wählen bzw. würde ich mir wünschen, natürlich, dass sie es wählen, damit sie da eine Nähe dazu haben. Ah die Frage, die sich halt für mich halt stellt ist, wie das mit dem Reden sein wird, weil bei mir jetzt Deutsch schon sehr nahe ist und ich mach im Deutschen, würd' ich mal sagen, keine Fehler beim Sprechen und im Französischen doch immer wieder. Nicht so, also, meiner Mutter fällt es auf, wem andern, weiß ich nicht, und da ist halt natürlich die Frage, ob ich das dann // man kann ja nicht eine Sprache erzwingen, es muss ja doch die emotionale, also was quasi von Herzen kommt, sein.

331.I: Mhm.

332.IP: Und ich kann mir vorstellen, dass wenn ich jetzt ein paar Jahre in Frankreich wäre, wäre das sicher kein Problem oder auch nur ein paar Monate vermutlich, würden schon reichen. Aber ich hab' noch nie in Frankreich gelebt, das heißt für mich war wirklich immer dieses deutschsprachige Sprachumfeld einfach das Meinige. Aber ansonsten natürlich, jede Sprache ist eine Chance und gerade wenn man Verwandtschaft hat in Frankreich oder Französischsprachige, find ich schön, wenn man da kommunizieren kann.

333.I: Gibt es sonst noch etwas, was dir jetzt spontan zum Lesen und Schreiben auf Französisch noch einfallen würde?

334.IP: Wüsste ich jetzt nicht, nein.

335.I: Ok. Gut, dann sind wir schon am Ende des Fragebogens angelangt.

Interview 7: Gabriel

Datum: 21.09.2017

Dauer: 1:02:48

1. I: Guten Morgen.

2. IP: Morgen.

3. I: Wie geht's?

4. IP: Gut, und dir?

5. I: (lacht). Gut, danke. Zuerst wollte ich dich noch einmal darauf hinweisen, dass deine Informationen vertraulich behandelt werden, bist du damit einverstanden?

6. IP: Ja, ich bin damit einverstanden.

7. I: Ok, dann fangen wir an: Welche Sprachen sprichst du im Allgemeinen?

8. IP: Im Allgemeinen mal zum größten Teil Deutsch, gefolgt von Französisch, allerdings nur, wenn ich in Frankreich bin, bei meinen Großeltern, und ab und zu auch mit meiner Mutter und meistens in der Schule. In der Schule Englisch als Fremdsprache, Maturaniveau. Jetzt beginn' ich Kroatisch zu lernen, infolge meiner Weiterbildung.

9. I: Mhm.

10. IP: Soweit, gibt's sonst keine Sprachen mehr, die ich kann.

11. I: Ok. Und könntest du mir deine sprachlichen Fertigkeiten in Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sowohl in Französisch als auch Deutsch beschreiben?

12. IP: Na gut, Deutsch, nachdem es eigentlich indirekt meine Muttersprache ist, ist Maturaniveau, so wie bei jedem anderen Österreicher. Ich hab allerdings zum Teil beim Schreiben ab und zu Probleme mit Groß- und Kleinschreibung. Das kommt aber aus dem Französischen und dementsprechend muss ich bei Aufgaben bzw. Schularbeiten immer doppelt draufschauen, dass ich eh Groß- oder Kleinschreibung richtig anwende. Lesen ist gar kein Problem, Hören (lacht) und Verstehen ist im Deutschen natürlich auch kein Problem. Mit dem Französischen ist es so, dass ich Schreiben eigentlich nicht so wirklich gut kann. Schreiben habe ich ein wenig ein Problem, weil die gesprochene Sprache ist im Französischen meines Erachtens ganz anders als die geschriebene. Hören ist überhaupt kein Problem, ich bin damit aufgewachsen, es ist meine Muttersprache und... Lesen ist so eine Grauzone. Ich kann zwar lesen, es wird dann zwar komplizierter. Fachliteratur tu' ich mir natürlich schon schwerer, aber so Basics, wenn ich ein Buch lese, ist zumeist eigentlich kein Problem.
13. I: Und auf welchem Niveau würdest du deine Lese- und Schreibkompetenzen in Französisch ca. einschätzen?
14. IP: Maturaniveau. Auf die Matura hatte ich eine 3 in Französisch. Sicher hätte ich es besser machen können. Ich hab sehr viele formelle Fehler gemacht. Ich hab zum Beispiel das Layout nicht übertragen und lauter dumme Fehler gemacht, aber prinzipiell bin ich durchschnittlich auf Maturaniveau. Von meinen Schreib-Lese-Fertigkeiten natürlich waren die höher. Fertigkeiten und die Lesefertigkeiten halt um einiges höher als die geschriebenen Sachen.
15. I: Und welche Sprachen sprechen deine Eltern?
16. IP: Meine Eltern zu Hause eigentlich nur Deutsch. Wir sprechen hauptsächlich Deutsch. Französisch wird eigentlich bei uns selten bis gar nicht verwendet, aus dem einfachen Grund: Ich passe mich einfach immer an der Landessprache an. Sprich, wenn ich in Frankreich bin, spreche ich Französisch, so dass auch meine Großeltern mich verstehen können und meine Tante und Co. Und in Österreich Deutsch. Ich find das ist angebracht, dass ich im jeweiligen Land die Landessprache spreche.
17. I: Und welche Sprachen sprechen deine Eltern?
18. IP: Meine Eltern sprechen eigentlich Deutsch miteinander.
19. I: Ok, und welche können sie individuell gesehen?
20. IP: Auch Englisch, Deutsch, Französisch, die drei Sprachen.
21. I: Sowohl dein Vater als auch deine Mutter.
22. IP: Ja, sowohl Vater als auch Mutter. Ja, natürlich ist meine Mutter im Französischen allen einen Schritt voraus, wär auch bitter, wenn nicht. Sie ist Französin, aber ansonsten verstehen, also uns gegenseitig verstehen, reden, hören, verstehen, das ist kein Problem bei uns. Mein Papa auch geschäftlich zum Teil, wenn er in Frankreich ist, spricht er mit den Leuten Französisch.
23. I: Mhm. Und gibt es Situationen, wo du mit deiner Mutter zu Hause Französisch sprichst?
24. IP: Nein, meine Mutter spricht eigentlich nur mit mir Französisch, wenn ich einen Blödsinn gemacht habe und sie mich schimpft (lacht). Aber ansonsten, nicht wirklich, außer halt am Telefon ab und zu, wenn ich mit meinen Großeltern telefoniere, dann sprechen wir natürlich Französisch, ansonsten nie.
25. I: Ok, du hast es jetzt eh schon zum Teil beantwortet, aber könntest du mir beschreiben mit wem und in welchen Kontexten deines Lebens du Französisch verwendest und mit welchen Deutsch?
26. IP: Also prinzipiell Deutsch spreche ich hauptsächlich mit meinen Freunden, die ja in Österreich leben, also ich hab zwar französische Freunde, aber nachdem ich die letzten drei Jahre nicht mehr in Frankreich war, spreche ich halt hauptsächlich mit meinen Freunden Deutsch. Genauso mit meinen Eltern spreche ich hauptsächlich Deutsch, es sei denn wir sind in Frankreich und meine Großeltern nachdem dem sie halt kein Deutsch verstehen natürlich Französisch, was aber auch kein Problem ist. Mein Bruder, der ist jetzt 19 Jahre alt, mit dem spreche ich auch nur Deutsch.
27. I: Mhm.
28. IP: Und ja, in der Schule ab und zu Französisch im Französischunterricht, ansonsten nur Deutsch.
29. I: Mhm. Und du hast erwähnt, dass du mit deinen **Großeltern** Französisch sprichst, wie gestaltet sich das? Oder die Kommunikation im Allgemeinen, es kann jetzt auch...#
30. IP: #Die Kommunikation mit meinen Großeltern ist halt Basics. Ich weiß nicht, das ist halt so wie im Deutschen, wir reden ganz normal miteinander. Es fehlen uns nicht die Worte, es sind jetzt keine Fachgespräche natürlich, aber es ist halt wie in Österreich auch für mich.
31. I: Mhm.
32. IP: Für einen Externen ist es vielleicht anders, aber für mich ist es halt ganz normal, weil ich ja damit aufgewachsen bin.
33. I: Ok, und wie ist das Erlernen des Lebens und des Schreibens in Französisch und Deutsch bei dir verlaufen?
34. IP: Lesen und Schreiben. Also, ich hab begonnen, dass ich in Frankreich im Alter von ungefähr 7-8 Jahren das erste Bilderbuch gelesen hab und ein bisserl Text. Da habe ich es mir auch angeeignet, ein wenig zu verstehen beim Lesen, aber hauptsächlich habe ich in meinem Leben nie wirklich französische Bücher gelesen. Das ist dann erst weiter gegangen in der Schule. Also in der Schule war eigentlich die erste „Literatur“, die ich gelesen habe, wo ich mir auch das Lesen selbst erlernt hab, weil ich persönlich war in der Schule in Französisch nie wirklich gut, weil ich mir gedacht hab 'Ich kann's eh', was auch zu einem

- gewissen Teil stimmt. Also Hören und Sprechen ist kein Problem, sondern halt Lesen und Schreiben dementsprechend. Das Lesen ist halt noch immer besser als das Geschriebene von mir. Ich schreib so wie ich spreche. Dementsprechend fehlen die *accents* und Co., wende ich gar nicht an, und die Wörter schreibe ich so wie ich sie mir denke. Das ist halt natürlich nicht den Schulansprüchen entsprechend.
35. I: Und mit wem hast du da gelesen oder wo hast du dann lesen und schreiben gelernt#
36. IP: #Also, im Deutschen sind in der Schule, in der Vorschule hat das alles begonnen und in Frankreich war's halt in Frankreich in der Bretagne, aber das habe ich halt selbstständig probiert zu lesen, also da hat mir niemand wirklich geholfen. Also, da habe ich mir ein Buch genommen, weil mir fad war, mich am Strand gelegt und versucht zu verstehen.
37. I: Mhm. Das heißt ich höre da jetzt raus, dass du nicht aktiv gefördert worden bist?
38. IP: Nein, aktiv gefördert wurde ich, weil ich's nie wollte, oder gedacht habe, dass ich's nicht brauch, auch schon in jungen Jahren wurde ich nie wirklich aktiv gefördert, weder von meinen Eltern noch von meinen Großeltern, im Geschriebenen und im Gelesenen und sonst natürlich, die Sprache entwickelt sich in meinen Augen relativ selbst, wenn man die Sprache in jungen Jahren lernt und halt alle in dem Haus zwei Monate lang, im **Jahr**, Französisch reden, dann lernst du es von alleine, das ist ganz was anderes, als wie, wenn man's in der Schule lernt. Und zum Teil, viele Sachen, die ich in der Schule brauche, habe ich in meinem französischen Leben, also halt in Frankreich, nie verwendet, da sind Vokabeln gewesen, wo ich mir gedacht hab' 'Ich brauch die nicht'. Ich hab' jetzt 16 Jahre lang Französisch gesprochen und hab' dieses Vokabular noch nie gehört oder noch nie gelesen irgendwo und das ist halt alles, ja, ist halt was anderes.
39. I: Und welcher war dein Zugang zum Lesen und zum Schreiben in deiner Kindheit und Jugend?
40. IP: Bei wem ich's erlernt hab' oder mit was ich zum ersten Mal mit Lesen und Schreiben in Verbindung gekommen bin?
41. I: Das kannst du auch beantworten, aber bei mir geht's jetzt mehr darum, welche Gefühle du dem entgegengebracht hast.
42. IP: Gefühle waren insofern, im Französischen hab' ich mir gedacht 'Ich werd's eh nie brauchen, ich muss in Österreich maturieren, ich muss in Österreich die Schule machen', also, werde ich's nie wirklich nötig haben Französisch lesen und schreiben zu können, mir reicht's, wenn ich's versteh. Weil wenn ich's versteh und vielleicht mal irgendwann durch die Arbeit das brauch', kann ich mit anderen kommunizieren. Das ist gar kein Problem, aber ich hab' mich nie darin gesehen, dass ich irgendjemandem eine französische Mail schreib' oder 'nen französischen Text lesen muss, in der Arbeit, weil ich mir denk' 'Hm, ich werde höchstwahrscheinlich in den jeweiligen Fachbereichen eh nix davon verstehen, also mir reicht die Kommunikation mit anderen Personen, wenn ich sie versteh' und auch gut antworten kann und mehr war nicht mein Ziel in dem Ganzen.
43. I: Und wenn du jetzt an deine Kindheit zurückdenkst, das hast du auch schon ein bisschen erwähnt, aber, wie oft last du dann tatsächlich auch auf Französisch?
44. IP: Seltenst, also ich kann mich erinnern, dass ich, ich war jedes Jahr, wie gesagt, zwischen einem und zwei Monaten in Frankreich und da habe ich insgesamt zwei Kinderbücher gelesen, das war's. Und dann ging es erst wieder los, als ich in die Oberstufe gekommen bin, Französischunterricht habe. Das waren aber auch nur die Französischbücher mit 'Ich lese jetzt meine Aufgabe, was ich zu tun hab' oder ich les' einen Text und muss halt richtig oder falsch oder die richtige Antwort hinschreiben, halt die normalen Maturasachen. Ansonsten habe ich in meinem Leben selten gelesen, außer ab und zu auch von Freunden auf Facebook *Posts* von meinen französischen Freunden und das war's. Mails habe ich eigentlich nie bekommen und Postkarten habe ich auf Französisch auch niemals geschrieben. Und wenn ich sie geschrieben habe, dann in Deutsch, wenn wir in Frankreich waren, meinen anderen Großeltern dann oder an Bekannte. Sonst Geschriebenes nie, *gskyped* habe ich dem Öfteren und für die Schule *Google Translate* verwendet (lacht).
45. I: Aha? (lacht) Inwiefern?
46. IP: Also, der Punkt war der, dass ich Probleme hatte, das Wort so zu schreiben, wie es wirklich gehört. Ich hab es so geschrieben wie ich es gesprochen hätte und das war natürlich zum größten Teil falsch, also hab' ich mir gedacht 'Gut, ich geb's auf *Google Translate* ein, wie ich's sprechen würde', der macht natürlich Autokorrektur und sagt mir 'Das ist falsch und so gehört es richtig'.
47. I: Auf *Google Translate*?
48. IP: Auf *Google Translate*. Ich habe Französisch-Deutsch genommen, habe in die Französischlücke das französische Wort, so wie ich's mir denk, reingeschrieben und drunter steht immer korrigiert oder richtig. Da habe ich draufgedrückt, dass ich das Wort dann richtig einschreiben kann.
49. I: Mhm.
50. IP: Es war nicht der Sinn dahinter, dass ich den Satz übersetze, sondern eher nur, dass ich das Wort dann richtig stehen hab'. Und ab und zu auch bei den Artikeln, wo ich nicht wusste, was richtig ist, aber ab und zu klingen Artikel im Französischen im Gesprochenen sehr ähnlich und somit hab' ich geschaut, ich wusste **welcher** Artikel, aber ich wusste nicht, es gibt da zwei Optionen, wie ich den Artikel jetzt schreibe und da habe ich auch nachgeschaut, was richtig ist. Es war immer nur das Problem vom Gesprochenen, das Ganze ins Geschriebene umzuwandeln, das war mein Hauptproblem.
51. I: Und welche Ressourcen hast du da verwendet?

52. IP: Am Anfang war es *Google Translate* aus dem einfachen Grund, weil es einfach das Leichteste war. Ich kannte nichts anderes. Ich hab es sonst nie verwendet und dann habe ich zum Teil auch *PONS* verwendet, weil *PONS* ein bisschen besser war als Translate, aber ansonsten nur die Übersetzungsprogramme im Internet. Wenn's halt ganz hart auf hart gekommen ist, hab' ich auch meine Mutter über SMS oder Whatsapp kontaktiert und gefragt 'Wie gehört es denn richtig?'. Das war meistens am Computer, weil ich's halt in *Word* geschrieben hab', weil dann auch nochmal die Sicherheit vom *Word* hab, dass der's mir auch noch mal korrigiert, wenn's falsch sein sollte.
53. I: Mhm. Und das machst du in Französisch und in Deutsch?
54. IP: In Deutsch, ich schreib generell das meiste am Computer. Sozusagen habe ich die Autokorrektur vom *Word*, was ich verwende in Deutsch, wie auch im Französischen, als auch im Englischen. Im Englischen verwende ich das natürlich auch und es ist halt angenehmer, dass man da nicht dann zwei-drei Mal drüber lesen muss.
55. I: Mhm.
56. IP: Ja.
57. I: Und im Vergleich zum Deutschen, wie war es da bei dir in der Kindheit, wenn du gelesen hast?
58. IP: In Deutsch... das Lesen im Deutschen, da hatte ich eigentlich nie Probleme. Obwohl ich nicht wirklich eine Leserratte bin, hatte ich beim Lesen eigentlich nie Probleme. Und dementsprechend, ich hab' nie viel gelesen, weil's *Old School*, also bücherbezogen habe ich so gut wie keine Bücher gelesen, außer Pflichtliteratur in der Schule. Ich hab' hauptsächlich eigentlich auch schon mit 10 die Zeitungen gelesen oder im Internet meistens ORF News. Das war eigentlich der hauptsächliche Lesestoff und auf Facebook und die sozialen Netzwerke natürlich auch, aber das halt erst später, also in dem jungen Alter hatte ich noch kein Facebook. Das waren eigentlich die einzigen Quellen, wo ich halt wirklich gelesen hab'. In der Schule natürlich, das aber auch im Französischen. Ich habe eine Zeit lang, nur ein paar Wochen auch französische Zeitungen, wenn ich in Frankreich bin, immer auch französische Zeitungen gelesen, weil irgendwie wollte ich mich beschäftigen, und das war's, im Ganzen.
59. I: Und waren das Jugendzeitschriften oder...?#
60. IP: #Nein, also ich hab generell eigentlich nie so Sachen, wie eine *Bravo* oder so (lacht), das hat mich nie interessiert. Ich hab' meistens // Politik und Wirtschaft waren eigentlich die hauptsächlichen Themen. Mich hat's einfach interessiert und dementsprechend die verschiedenen Abteile in der Zeitung, Politik und Wirtschaft, und ab und zu auch Science gelesen, weil ich schauen wollte, was es Neues gibt. Und das... aber nur // zum größten Teil nur im Deutschen, Französisch war seltenst.
61. I: Und wenn du zurückdenkst, gibt es da Themen die dich eher auf Deutsch angesprochen haben oder eher auf Französisch?
62. IP: (3). Hm... Zwar nicht im Gelesenen, so aber im Fernsehen. Ich find irgendwie das französische Fernsehen und auch dementsprechend die Themen, die sie da anschneiden und die News, finde ich fast im Französischen besser. Das ist irgendwie interessanter und auch noch mehr eine Herausforderung, weil du natürlich fachlich nicht immer alles verstehst, und dass ist dann schon ein Reiz, das halt dann wirklich nochmal nachzuschauen, was das jetzt halt wirklich heißen hat. Ich find das französische Fernsehen und auch die Information, die sie da herausgeben besser als das österreichische, aber ich schau halt in Österreich nur österreichische Sachen.
63. I: Ok (lacht). (2) Gut, ich hab' noch eine Frage gehabt, das war: Gab es Phasen in denen du mehr auf Französisch gelesen hast?
64. IP: Nein, ich hab' mich da immer dem Land angepasst. Von dem her, nicht wirklich, außer vielleicht während der Maturazeit und die Jahre davor. Während der Oberstufe hab' ich mehr auf Französisch gelesen als der Durchschnitt, weil ich verpflichtet war dazu, weil ich's halt im Unterricht mit den anderen „erarbeitet“ hab'.
65. I: Und was waren damals deine Lieblingslektüren? Wenn du mal gelesen hast?
66. IP: Ich hab' so Sachen im Deutschen, zum Beispiel wie *Die drei Fragezeichen* gelesen, wie ich halt noch **jünger** war und *Das magische Baumhaus* und sowas, halt in die Richtung. Und dann ein Buch, kann ich mich noch erinnern, was ich auf Deutsch gelesen hab', da war ich 13-14. Das habe ich von meinem Papa bekommen. Wir waren im Ausland und mir war fad und ich hab' mir gedacht 'Ja gut, dann lese ich halt was' und Internet gab es auch keines. Und da hat er mir ein Buch gegeben, das hieß *Wirtschaft wirklich verstehen*. Das war halt in Deutsch. Das war ganz interessant. Und im Französischen eigentlich sonst nichts. Englische Lektüre habe ich prinzipiell noch **nie** gelesen. Ich mein ich les es auf Facebook dem Öfteren, *BBC News* oder so etwas in die Richtung lese ich schon, aber ein richtiges Buch, richtige Lektüre, nein, habe ich noch nie.
67. I: Mhm. Und gab es in der Schule Lektüren, die dich angesprochen haben?
68. IP: Nein, eigentlich nicht wirklich, weil ich bin nicht so der herkömmliche Leser. Ich interessiere mich nicht wirklich für Romane und Co., also das ist halt nicht wirklich meines. Dementsprechend hat mich die Schullektüre eigentlich gar nicht angesprochen. Mich haben eher so Texte, die uns irgendwie jeden Tag betreffen, sprich: Technologie und Co., diese Sachen // also, wenn da Artikel kamen oder auch Ausschnitte aus einem Buch, die sie uns mitgenommen haben, die Lehrer, dann war's natürlich doppelt interessant, das

schon, aber nachdem die Schule ein bisserl veraltet ist und nicht immer Sachen, die uns wirklich beschäftigen sollten, teilhaben, lese ich die meisten Sachen nicht, die sie uns in der Schule vorgeben, bzw. wenn ich sie lese, dann halt nicht mit Freude.

69. I: Und wurden in der Schule auch andere Textsorten angeboten, die dich eher angesprochen hätten?
70. IP: Ja, das einzige Unterrichtsfach, wo wir halt wirklich relativ aktuell, aber auch auf Schulniveau gearbeitet haben, das war in Englisch. In Englisch haben wir so Sachen wie zum Beispiel Umweltschutz und Technologie und so gemacht, aber das war halt auch nicht mehr ganz so am neuesten Stand, weil die Bücher sind halt immer hinterher und nachdem man halt nur auf gewissen Basics in der Schule reden kann, was eh klar ist, sind wir halt auch nicht wirklich weitergegangen: ‚Na gut, wir informieren uns jetzt mal im Internet und wir schauen, wie halt vielleicht die Lage heute ist und nicht vor vier Jahren, wo das Buch gedruckt wurde‘. In der Zwischenzeit ist halt wieder viel geschehen und, das war aber das einzige Fach, wo wir wirklich ein bisschen zeitangemessen waren.
71. I: Ich würd' gern nochmal zurückkommen und zwar, auf einer Skala von 0 bis 10, wenn 0 kaum Leser // Entschuldigung.
72. IP: Kaum Leseverständnis?
73. I: Noch einmal. Wenn 0 kaum Leser bedeutet, 5 mittlerer Leser und 10 großer Leser, wo würdest du deine Eltern platzieren und warum?
74. IP: Also, meinen Vater würde ich... in Bezug auf Bücher oder geht auch Presse und Co.? Dann ist mein Vater eine 9 bis 10, weil er einfach täglich viele, viele, viele Berichte zum Lesen hat, sei es jetzt im Unternehmen selbst oder auch Privat // ist er halt immer am neuesten Stand. Er liest immer *Format* zum Beispiel. Da muss er halt job-mäßig viel lesen, aber er hat auch so Interesse. Wenn wir im Urlaub sind, nimmt er sich meistens Bücher mit, die ihn interessieren. Ich mein, er liest sie nie ganz aus im Endeffekt, aber er liest halt gerne. Meine Mutter weniger. Meine Mutter liest eher die Boulevardpresse. Das ist ein bisschen eine Kronenzeitungleserin und die liest sie auch **jeden** Tag, also würd ich sie einschätzen, ja, 5 durchschnittlich. Sonst liest sie nicht wirklich was und ja. Bruder?
75. I: Ja, ok.
76. IP: Mein Bruder (lacht) ist auch eine 5. Er liest durchschnittlich Zeitungen und Co. auch und in der Schule muss er halt lesen, aber das zählt nicht wirklich dazu. Mich selbst? Ich würd' mich als eine 7 einschätzen. Ich les' halt auch hauptsächlich Zeitung und irgendwelche aktuellen Berichte.
77. I: Ist eh schon viel.
78. IP: Ja, ja ich les halt mehr als mein Bruder, aber noch immer nicht so viel, wie es sich eigentlich gehört.
79. I: Die Frage ist wahrscheinlich: Wie viel gehört sich?
80. IP: Ja, das ist relativ.
81. I: Hm... und wie würdest du die Kommunikation mit deiner Familie beschreiben in Bezug auf eure Lektüren?
82. IP: Naja, wir haben oft Diskussionen über Politik, überhaupt Nationalratswahlen, Bundespräsidentenwahlen und Co. Ab und zu über die EU und da diskutieren wir halt schon relativ viel herum. Also, begonnen von meiner Mutter, die eine andere Einstellung hat als ich zum Beispiel, da gibt's dann oft lange Diskussionen. Aber ansonsten diskutieren wir über Literatur nicht so viel, weil halt jeder ein bisserl eine andere Leserichtung hat. Hauptsächlich über aktuelle Themen, wie gesagt...#
83. I: #Und dabei bezieht ihr euch auf Zeitungsartikel.
84. IP: Meistens auf Zeitungsartikel oder halt auch Sachen, die ich im Internet gelesen hab' und wo ich meinen Vater zum Beispiel frag' 'Ist das möglich? Bla bla bla' und dann diskutieren wir halt rein theoretisch, ob gewisse Dingen funktionieren könnten oder nicht funktionieren könnten. Sonst gibt es eigentlich nicht viele Diskussionen über Lektüre und auch bei uns in der Familie.
85. I: Und, (2) wenn du deine Lektüren auf Deutsch und Französisch vergleichst, in welcher Sprache last du lieber bzw. aus welchen Gründen?
86. IP: Ich lese, weil's für mich ein bisschen besser verständlich ist, in Deutsch lieber, weil ich spreche halt 11 Monate im Jahr Deutsch und dementsprechend, wenn ich mich am Abend hinsetz' oder halt auch untertags und eine Lektüre lese, geht es halt flüssiger und einfacher und muss halt mich weniger anstrengen. Es ist für mich ist das Deutsche angenehmer zu lesen als das Französische, das ist natürlich Gewohnheitssache. Und auch nach so vielen Jahren, wo ich hauptsächlich Deutsch gesprochen hab', tu ich mir natürlich beim deutschen Lesen leichter als beim französischen. Wenn ich Französisch wiederum lese, das ist zwar auch nicht so wirklich ein Problem, aber ich muss halt dem Öfteren einen Satz zweimal lesen, bis ich ihn wirklich verstanden habe, bis ich ihn wirklich so in meinem Kopf ausgesprochen hab', dass ich ihn auch verstehe oder einen Zusammenhang versteh'. Für mich ist das Deutsche doch um einiges leichter als das Französische. Aber das ist halt, weil ich's nicht so oft anwende.
87. I: Mhm. Und wenn wir jetzt zur heutigen Zeit übergehen, welcher ist dein Bezug zum Lesen und Schreiben heute?
88. IP: Mhhh.. welcher ist mein Bezug zum Lesen und Schreiben heute? Ja, ich, also, ich war im Schriftlichen im Deutschen nie wirklich gut, also, ich, der Bezug zum Lesen und Schreiben, ich mein es ist wichtig natürlich, überhaupt Schreiben, ja, im Französischen seh ich's halt noch immer nicht als wichtig für mich

- persönlich, obwohl es nicht blöd wär', aber ja, ich, weiß jetzt nicht wirklich, was ich antworten soll. Kann man die Frage ein bisschen anders formulieren, ich mein Bezug, wie soll ich das interpretieren?
89. I: In welchen Kontexten verwendest du das Lesen und Schreiben?
90. IP: Das Schreiben, gut, also, Schreiben eigentlich hauptsächlich soziale Netzwerke, wie zum Beispiel Whatsapp, ich schreib sehr viel auf Whatsapp, Mail auch eigentlich ab und zu, aber nicht so oft. Und Lesen, wie gesagt, online und Zeitungen. Und alles was halt noch auf der FH, wo ich derzeit bin bzw. damals in der Schule, da habe ich öf // viel schreiben müssen, Präsentationen vorbereiten, Hausaufgaben und Co. das ist eigentlich das Einzige, wo ich es wirklich verwende, also, ich sitz nicht wirklich zu Hause und schreibe mein eigenes Buch, oder sonst was, aber halt im Alltag verwende ich's viel, muss ich's auch verwenden.
91. I: Ok, und was meinst du mit nicht so oft in Bezug auf E-Mails?
92. IP: Naja, E-Mails sind so 'ne Sache, nachdem wir heute oder überhaupt, ich sag mal meine Generation, ist sehr Whatsapp-fixiert und dementsprechend schreibe ich viel auf Whatsapp, also wenn ich jemandem ein Bild schicke, schick ich's ihm nicht wie früher auf Mail, sondern eigentlich nur auf Whatsapp, weil ich kann meine Dokumente verschicken, ich kann meine Bilder verschicken, ich kann alles verschicken im Endeffekt. Es geht schneller und der andere sieht's sofort, im Gegenzug zum Mail kann man nur bis zu einer gewissen Grenze schicken, was anstrengend ist. Also, es ist einfach schneller auf Whatsapp und es funktioniert besser und, ich glaub auch, dass es viel in die Richtung in Zukunft gehen wird, dass man halt wirklich diese direkten Messengerdienste verwendet als die Mails, obwohl die Mails eigentlich sicherer wären und intelligenter wären. Aber ja, also Whatsapp oder Telegram sind die Hauptquellen wo ich halt mit Freunden kommuniziere.
93. I: Mhm. Ok. Und... wie viel Zeit am **Tag** liest du und in welchen Sprachen und auf welchem technischen Gerät oder Utensil?
94. IP: Also, Utensil ist meistens entweder mein Handy oder mein Computer, bzw. auch die Zeitung, die Zeitung allerdings nicht so oft, weil ich keine Lust habe mir eine Zeitung kaufen zu gehen, wenn ich's auch gleich im Internet lesen kann, auf den ganzen Online-Seiten von den jeweiligen Zeitungen. Ich lese ungefähr // es ist verschieden, aber ich sag' jetzt mal, dass ich durchschnittlich am Tag 35 Minuten les', 30-35 Minuten, halt, was Zeitungen anbelangt bzw. Online-Zeitungen. Und... was war die dritte?
95. I: Wie viel du liest im Allgemeinen?
96. IP: Ich lese, glaube ich, mehr als der Durchschnitt, ausgenommen Bücher, und meine 35 Minuten täglich im Durchschnitt sind sicher drinnen. Ich mach es dann meistens so, dass ich's auch vergleiche. Ich lese dann zum Beispiel nicht nur den *Kurier* oder die *Presse*, sondern ich lese dann auch die *Salzburger Nachrichten* und Co. Ich schaue mir gerne verschiedene Parteien an, weil dann kannst du auch sehen 'Ah ok, das eine ist eher in Richtung SPÖ geschrieben und das andere in Richtung ÖVP' und da vergleiche ich gern, weil jeder Autor, der so einen Artikel verfasst, irgendwie eine andere Richtung... // und ich hab' gerne so die Mitte, die neutral ist und deshalb lese ich dann einen Artikel in zwei, drei verschiedenen Zeitungen, zwar nicht ganz genau, aber drüber, dass ich einen Überblick habe. Im Französischen lese ich eigentlich nur die aktuellen Facebook *Postings* von Freunden oder ab und zu auch Nachrichten von meinen Großeltern und im Englischen auch hauptsächlich *News* und *BBC*.
97. I: Und wie oft liest du dann auf Französisch ca.?
98. IP: Derzeit eigentlich so gut wie gar nichts mehr. Ich lese einen Facebook-Post in der Woche von einem französischen Freund, aber ansonsten, nachdem ich nicht mehr in der Schule damit konfrontiert werde und ich mit meinen Eltern in Österreich Deutsch rede, eigentlich so gut wie gar nicht mehr.
99. I: Mhm. Und... (3) hattest du früher oder auch jetzt irgendwelche *abonnements*?
100. IP: In Richtung Zeitungen?
101. I: Zeitschriften, Zeitungen,...
102. IP: Nein, ich abonniere prinzipiell keine Zeitungen, außer auf Facebook. Und ich versteh halt nicht ganz, ich find Zeitungen sind ein bisschen, in meinen Augen zwar wichtig, aber auch veraltet. Weil ich finde schade, du kaufst eine Zeitung, sagen wir mal die *Krone*, obwohl ich sie nicht lese. Die kostet 1,20. Dafür, dass ich sie einen Tag hab. Danach, im Endeffekt, landet sie im Müll. Das ist ja auch wieder schade irgendwie, sag ich mal. Ich bin jetzt nicht so der unglaubliche Greenpeace-Umweltfreund, aber ich erachte es nicht als notwendig, wenn ich sagen kann 'Na gut, ich lese das halt alles online', weil ich spar mir einen Weg, ich spar mein Geld und ich habe im Endeffekt eigentlich dasselbe. Und **wenn** ich sie abonniere, was ich ab und zu mach', also ab und zu abonniere ich etwas und dann abonniere ich's aber meistens online. Ich zahl dann der *Presse* oder so einen Betrag in der App und kann dann halt die aktuellen News lesen. Und das mach' ich aber auch nur, wenn's gewisse Artikel drinnen gibt, wo sie nur die Hälfte online veröffentlichen, das gibt's auch ab und zu. Dann... #
103. I: #Das heißt, du kaufst einzelne Artikel.
104. IP: Na, ich kauf die ganze Ausgabe für zwei, drei Artikel, die mich wirklich interessieren, wenn ich sie halt wirklich lesen will, dann zahl ich halt dafür, ansonsten geb' ich mich zufrieden mit anderen Zeitungen, die halt den Artikel ganz veröffentlichen, wo ich ihn halt lesen kann, aber wenn's den halt nirgendwo gibt und der halt nur von einer Zeitung veröffentlicht wurde und der interessant ist, dann kaufe ich mir diese Zeitschrift und les' sie halt dann natürlich auch.

- 105.I: Und auf welchen Endgeräten hast du dann Zugriff auf die Artikel?
- 106.IP: Ich kauf's mir meistens als App, also hab's dann am iPhone, am iPad und auch am MacBook, kann's halt überall verwenden. Letztendlich hauptsächlich am iPhone oder am MacBook. Das iPad verwende ich eigentlich so gut wie nie, weil zu Hause sitze ich meistens vorm Laptop, unterwegs mein iPhone, das iPad ist halt so ein Mittelding. Ist im Endeffekt überflüssig.
- 107.I: Ok. Könntest du mir auch von deinen rezentesten Lektüren erzählen?
- 108.IP: Das wären die kompliziertesten oder was?
- 109.I: Die, die du jetzt kürzlich erst gelesen hast.
- 110.IP: Ich kann dir wirklich nicht sagen, wann ich mein letztes Buch gelesen habe.
- 111.I: Es muss kein Buch sein, es kann auch ein Zeitungsartikel sein oder ein Comic-Heft.
- 112.IP: Gestern habe ich ein Skript gelesen. Das kann ich zum Beispiel sagen, für die Fachhochschule Europarecht habe ich ein Skriptum gelesen und auch halt gestern einige News und halt Zusammenfassung von zum Beispiel vom Talk gestern auf Puls 4 war das, aber ansonsten Lektüre im altmodischen Sinn, nein, schon länger nicht mehr.
- 113.I: Ok (2). Welche Art der Lektüre bevorzugst du und warum?
- 114.IP: Art.
- 115.I: Zum Beispiel, du hast von Zeitungen geredet, warum taugt dir das?
- 116.IP: Ich diskutiere oft mit Freunden, wie auch mit Eltern über aktuelle Themen und dementsprechend interessiert es mich halt auch, dass ich am neuesten Stand bin. Somit les' ich die Zeitungen, weil's mich interessiert und weil ich nachher auch einen Kommunikationsstoff hab'. Im Gegenzug, wenn ich ein Buch lese, die meisten von meinen Freunden, vermute ich, niemand wird das Buch gelesen haben, habe ich nichts mit dem ich mit jemanden darüber danach plaudern kann. Außer, dass ich sagen kann 'Du, das Buch ist cool' ist es, ich kann es nur empfehlen, aber im Endeffekt weiß ich, es wird keiner lesen (lacht). Da les' ich halt lieber etwas, wo ich halt nachher ein Gesprächsthema hab' bzw. was mich auch interessiert. Deshalb Zeitungen hauptsächlich.
- 117.I: Und gibt es andere Lektüren, die dich sonst motivieren?
- 118.IP: Also, zum Teil gibt's halt auch wirklich Bücher, wozu ich meistens zu faul bin, dass ich sie mir kaufe bzw. mich zu informieren, was jetzt irgendwo in meinem Interesse liegen könnte. Schon auch, aber wie gesagt, da scheitert's meistens an der Motivation sich das zu beschaffen. Ich bestell nicht gern' Sachen über Amazon oder so. Dementsprechend geh' ich nicht anderswo und bestell's mir, aber ansonsten, ich würde schon mehr lesen, aber ich habe unterm normalen Jahr nicht wirklich die Zeit dazu, dass ich mich am Abend hinsetze und ein Buch lese bzw. die Zeit will ich mir nicht nehmen, weil die ist mir zu wertvoll. Wenn ich den ganzen Tag lern', will ich am Abend gerne abschalten. Dann les ich noch irgendwelche aktuellen Sachen oder Artikel, die auf Facebook erscheinen von den jeweiligen Zeitungen und dann reicht's mir auch schon. Mehr brauch ich nicht, deshalb les ich nicht so viel, weil ich da denke, dass ich vielleicht etwas anderes machen könnte, das mir mehr Freude macht.
- 119.I: Und welche Bedeutung hat das Schreiben für dich heute?
- 120.IP: (3) Natürlich ist das Geschriebene wichtig, aber ein begeisterter Schreiber bin ich nicht wirklich. Ich würd halt nicht auf die Idee kommen, ein eigenes Buch zu verfassen, weil's mir so eine Freude macht. Ich verwend's halt nur im Alltag, weil's nötig ist.
- 121.I: In welchen Kontexten schreibst du?
- 122.IP: Meistens für die Fachhochschule oder damals auch für die Schule, das Geschriebene. Hausübungen sind natürlich wichtig und dementsprechend muss ich sie auch erfüllen und machen. Ab und zu halt auch online, Whatsapp oder Facebook, da schreib ich viel. Kommunikation ist wichtig, aber Postkarten so gut wie nie. Was in meinem Kalender, natürlich Sachen, die wichtig sind, muss ich mir aufschreiben // schreib ich meistens in den Kalender oder auf kleine Zetteln, dich ich mir halt dann irgendwo hinpicke, damit ich es nicht vergesse.
- 123.I: Und welche Unterschiede bemerkst du, wenn du auf Französisch oder Deutsch schreibst?
- 124.IP: Das Deutsche ist einfach lockerer. Das Deutsche ist für mich einfach, da schreibe ich vor mich hin und muss nicht wirklich nachdenken. Und das Französische ist halt jedes Mal ein bisschen eine Plage: 'Wie schreibe ich jetzt dieses Wort eigentlich?' Und ich brauche für einen Text, mit derselben Anzahl an Wörtern im Französischen sicher doppelt, wenn nicht dreifach so lang wie im Deutschen, weil ich einfach nicht die Übung hab' und jedes Mal nachdenken muss, wie ich das jetzt schreibe, dass es **richtig** ist und selbst, wenn es nicht richtig ist, dass es für jemanden anderen, der das lesen würde, verständlich ist. Für mich ist das Ziel, dass ich so schreib', dass sie es entziffern können, dass es irgendwie verständlich ist, wenn ich's schon nicht richtig mache. Und dementsprechend sitze ich halt dem Öfteren lang und tüftle herum bei Schularbeiten, wo ich jetzt kein *Google Übersetzer* oder kein *PONS* hab. Brauch ich halt ziemlich lang für die Texte, also, man würd' sagen, ich schreib Freestyle.
- 125.I: Und (3) was sind da die Schwierigkeiten im Konkreten?
- 126.IP: Im Konkreten sind die Schwierigkeiten, wie schon bereits erwähnt, dass ich überlegen muss, wie ich dieses Wort so aus der Sprache, wie ich es sagen würde, dass ich es zu Papier bringe. Da tu ich mir halt zum Teil echt schwer, weil ich hab' nie gelernt zu schreiben, außer in der Schule dann, wo ich's **auch** nicht

angenommen hab', das Angebot, dass ich Schreiben lernen könnte. War diesbezüglich ein sehr fauler Mensch, kann man sagen. Und somit muss ich halt jedes Mal tüfteln 'Aha, wie könnte das jetzt geschrieben werden, so dass es richtig ist', und **das** ist halt eher das Problem. Ich spreche mir einen Satz vor, probier' ihn dann zu Papier zu bringen und dann scheitert's an jedem dritten Wort, weil ich nicht weiß, wie es korrekt geschrieben gehört und da verträdel' ich dann halt auch ur viel Zeit bei Texten, wenn ich nachschauen muss oder halt auch in der Schule, im Wörterbuch halt.

127.I: Mhm. In welcher Sprache sprichst du dir den Satz vor?

128.IP: Wenn ich zum Beispiel eine französische Aufgabe krieg 'Schreiben Sie einen Text über was auch immer', dann halt nur in Französisch. Da schalt ich dann um und hab' alles in Französisch im Kopf. Dann denk' ich halt in Französisch. Im Deutschen halt in Deutsch. Also es ist nicht so, als würde ich mir jetzt einen deutschen Satz nehmen und im Kopf überlegen 'Na gut, wie übersetze ich ihn ins Französische?', weil da kommt immer das Schlimmste raus. Das habe ich auch nie gemacht. Deshalb denke ich im Französischen, schreibe das, was ich mir denke, tüftel natürlich... ob's richtig ist oder nicht // dann letztendlich am Papier. Das ist halt so die Hauptidee bei mir dahinter.

129.I: Und was sind deine Erfahrungen mit dem Mischen von Sprachen beim Schreiben?

130.IP: Meine Erfahrungen sind die, dass ich zum Beispiel sehr oft, wenn ich einen französischen Text schreiben muss, dass ich englische Wörter ab und zu einbau'. Oder auch umgekehrt, wenn ich einen englischen Text schreib, dass ich jetzt da sitz und ein französisches Wort hinschreib'. Und jeweils auch in den Sprachen, wenn ich auf Französisch denk', fällt mir ab und zu nur ein englisches Wort ein und umgekehrt genau dasselbe. Ich bin der Meinung, umso mehr Sprachen du kannst, die zu einem Teil ähnlich sind, und Französisch und Englisch sind bis zu einem gewissen Punkt ähnlich, gibt es viele Wörter im Französischen, wie auch im Englischen, die dasselbe sind. Das sich das dann schon ein wenig zu einem gewissen Punkt verwirrt, weil du schreibst es, du meinst das Richtige, schreibst aber zum Teil auch das Falsche hin.

131.I: Und wie gehst du dann vor?

132.IP: Ich geh dann meistens vor, indem ich nochmal genau darüber nachdenke und wenn mir dann auch nichts einfällt, schaue ich ins Wörterbuch, was meistens dann nicht der Fall ist. Also, bei konkreten Aufgaben, bei Prüfungssituationen schaue ich dann natürlich nach. Wenn ich's für mich aufschreibe, dann ist es mir generell egal, weil ich eh weiß was ich meine. Und bei Hausaufgaben nehme ich das auch nicht so streng, weil meine Lehrer nehmen das eher amüsant.

133.I: Du hast gerade erwähnt, dass du eigene Notizen machst und wie schaut das dann aus mit dem Mischen von Sprachen?

134.IP: Meine persönlichen Notizen sind eigentlich alle in Deutsch geschrieben und es sei denn, wenn ich zum Beispiel eine Aufgabe in Französisch krieg', schreib' ich sie auf Französisch auf, weil ich's dann nicht übersetzen muss, weil das angenehmer ist. Es geht schneller und ich weiß dann auch sofort, was die Lehrerin meint. Weil die Bedeutung ab und zu nicht das gleiche im Deutschen wie im Französischen ist. Es gibt gewisse Sätze, sag' ich mal, die schwer ins Deutsche zu übersetzen sind. Da schreibe ich halt meine Notizen auf Französisch, wenn ich eine französische Aufgabe kriege.

135.I: Und (3) welche positiven oder negativen Aspekte fallen dir zum Französisch Lesen und Schreiben ein?

136.IP: Positiv ist natürlich prinzipiell, wenn man das zu einem gewissen Punkt kann, weil in der Zukunft kann's **nie** schlecht sein, wenn du eine Sprache wirklich beherrschst oder zumindest so gut beherrschst, dass du es verstehen kannst. Man kommt immer wieder in Situationen, würd ich mal sagen, wo man die Sprachen dann auch wirklich anwenden kann. Und überhaupt bei Französisch, was doch eine Sprache ist, die relativ groß ist und viel gesprochen wird, ist es ja nicht nur so, dass du es in Frankreich reden kannst. Es gibt zahlreiche Länder in denen auch Französisch gesprochen wird und das ist schon gut, wenns't dann im Beruf wirklich vielleicht mal eine Mail bekommst auf Französisch, wo du sagst 'Ok, passt, so das Grundkonzept verstehe ich' und ich weiß, was mein Gegenüber sich dabei gedacht hat. Das ist ein riesen Vorteil. Der Nachteil in meinen Augen ist, wenn man glaubt etwas zu können, dann ist man dafür nicht offen, sich ein bisschen weiterzuentwickeln. Also, ich war der Meinung, ich kann Französisch, und dementsprechend wofür sollte ich in der Schule aufpassen? Ich mein, ich war da noch jünger, heute würd ich's vielleicht anders machen, aber das ist dann **auch** ein Nachteil, wenn man von sich selbst überzeugt ist und man dann sieht, man kann's nicht und trotzdem noch glaubt 'Ja, ich brauch's nicht'. Dann ist es halt dumm und das war halt **ein** Fehler, den ich in der Sprache begangen habe, den ich im Nachhinein auch wirklich bereue, weil ich könnte heute jetzt mehr als ich wirklich kann.

137.I: Wie bist zu der Entscheidung gekommen, Französisch in der Schule zu nehmen?

138.IP: Das war der einfachste Weg. Ich **wusste**, dass ich nachher keine andere Sprache wirklich // ich mein, man kann immer jede Sprache brauchen, aber ich hatte einfach keine Lust darauf, irgendwo von neu zu beginnen. Und die meisten, die dann in der Schule auch eine Sprache lernen und sich dann halt nicht auch noch privat oder ins Ausland gehen, die verlernen das zum größten Teil eh noch. Die können sagen 'Gut, wie geht's dir? Ja, Nein, Danke, Bitte' und das war's. Und ich hab' mir gedacht 'Na gut, passt, Französisch kann ich eh schon, hab ich weniger Arbeit in der Schule, was schon ein Vorteil ist und vielleicht lerne ich ja

noch etwas, was ich nicht kann'. Was mit der Zeit dann vergeblich war, weil ich mir dacht habe 'Na gut, ich kann's eh schon, ich lass' es einfach, wofür jetzt den Mehraufwand haben'.

139.I: Mhm. Und wie hast du den Französisch-Fremdsprachenunterricht erlebt in Bezug auf Lesen und Schreiben?

140.IP: Es war ziemlich viel so, dass ich sagen würde, ich würd's in Frankreich nicht so anwenden. Ich mein', ich habe die Erfahrung im Französischen und ich war relativ oft in Frankreich und ich **weiß**, was so der Durchschnittsfranzose in der Kommunikation von einem abverlangt oder verlangt, auf was er halt hinaus will. Das war definitiv zu einem großen Teil, zu einem Drittel, was man in der Schule lernt, das hätt' man streichen können und wo anders investieren, wäre viel gescheiter gewesen. Nur die Lehrer, meines Erachtens, sind so eingestellt 'Ich rattere das Buch runter und wenn's fertig ist, sollten's alles können'. Nur da werden halt viele wichtige Dinge in der Kommunikation vernachlässigt, die vielleicht **wichtiger** wären zum Anwenden dieser Sprache. So hab' ich's halt erlebt. Da gab's wirklich zum Teil Vokabeln, die habe ich in meinem Leben noch nie gehört und noch nie verwendet in Frankreich **selbst**... und immerhin war ich jedes Jahr zwei Monate, ein bis zwei Monate in Frankreich. Da denk' ich mir auch, warum höre ich das ausgerechnet zum ersten Mal in einer Schule, in einer österreichischen, wo das Niveau eigentlich viel tiefer sein sollte als mein eigenes.

141.I: Mhm. Und mit wem hast du in Frankreich aller kommuniziert?

142.IP: Hauptsächlich eigentlich mit Freunden und natürlich meinen Großeltern, meiner Tante, meinen Cousins. Also, Familie und Freunde, Verwandte von meinen Großeltern auch. Mit der näheren Umgebung.

143.I: Mhm.

144.IP: Das war halt auch auf der Straße, wenn'st in den Supermarkt gehst, nachfragst 'Weißt du eventuell, wo ich was finde? Oder, ob sie so was haben?', dann ja, wie halt in Österreich auch. So wie wir heute unsern Alltag führen. So habe ich in Frankreich meinen Alltag geführt. Der einzige Unterschied war halt die Sprache und ein wenig auch die Kultur.

145.I: Mhm.

146.IP: Aber minimal.

147.I: Und was hättest du gern im Französischunterricht **besser** gelernt?

148.IP: Für mich persönlich hat ein bisschen die Anwendung der Sprache insofern gefehlt, das man halt wirklich miteinander mehr redet, dass du sagst 'Ok, passt, wir machen heute mal nur eine Stunde, wo wir probieren **gemeinsam** einen Fragebogen runter zu rattern'. Ich frag' jemanden, der andere fragt mich, und wir probieren halt wirklich miteinander zu kommunizieren. Das hat halt voll gefehlt und ich war auch der Einstellung, ich hab' zum Beispiel mein Französisch zum großen Teil auch nur durch Filme erlernt. Ich hab' ferngesehen oder hab' mir Filme angeschaut, weil da a) kommst du super in die Sprache rein. Das habe ich auch immer vor Prüfungen gemacht. Vor Prüfungen in der Früh, habe ich mir // zum Beispiel meine letzte Schularbeit war vor den französischen Wahlen, habe ich mir einfach die letzte Diskussion vom Vortag angeschaut von den Wahlen und bin dann zu meiner Schularbeit gegangen, weil einfach dieses Umdenken vom Deutschen ins Französische dauert doch 5 bis 10 Minuten, bis du es halt wirklich im Kopf hast und da finde ich das nicht schlecht, um wieder reinzukommen und dann halt viel zu verstehen. Das ist auch bei den Prüfungen so. Da kommt man her, das erste ist gleich mal eine Hörensübung, wo du dasitzt 'Ok, passt, ich hab' die letzte Stunde vor drei Tagen gehabt, so hör' ich's auch nie und dann auf einmal bumm Prüfungssituation. Viel Spaß'. Also, ich // (lacht) ich hab's immer so eine Vorzeit gebraucht, um mich darauf einzustellen und wieder reinzukommen, auch in Frankreich. Ich brauch' meine 3 bis 4 Tage, bis ich halt wirklich wieder in Form bin.

149.I: Mhm.

150.IP: Ja.

151.I: Und inwiefern hat sich deine Französischlehrerin oder dein Französischlehrer für deine persönlichen, sprachlichen Bedürfnisse interessiert?

152.IP: Obwohl sie wusste, also ich hatte eine Frau, obwohl sie wusste, dass ich eigentlich es nicht nötig hätte, sprachlich dazusitzen, hat sie immer von mir abverlangt, dass ich dennoch mitarbeite, mich integriere. Sie hat auch eigentlich von mir immer gefordert, natürlich ein wenig mehr als bei den anderen, hat allerdings auf dieser Basis nicht schwerer beurteilt, obwohl es viele Lehrer vielleicht in dieser Situation machen könnten. Sie war auch der Meinung, dass es, wenn ich mitmache bzw. wenn ich mehr haben will, kann ich mehr haben. Und ihrer Meinung nach, sollte ich mich auch überhaupt im Schriftlichen weiterentwickeln. Und das ist ein Angebot, was sie mir gibt, was allerdings nicht ihr Verlangen ist, also nicht, dass das für sie jetzt 'Ich **muss** jetzt besser schreiben lernen' oder 'Ich muss jetzt schreiben lernen', was halt nicht meine Stärke war, sondern das war alles auf freiwilliger Basis. Sie weiß, dass ich es kann, wenn ich mich bemühe oder wenn ich mehr haben will, ist sie dafür offen. Und wenn nicht, dann lebt sie damit auch. Für sie ist das kein Problem, sie sieht das halt nur schade, wenn ich mich da nicht ein bisschen mehr reingehänge. Ich hab' mich halt dementsprechend verhalten und nicht mehr reingehängt. Im Nachhinein war's vielleicht doch nicht ganz so gescheit.

153.I: Mhm. Und inwiefern hast du ihr Angebot angenommen?

- 154.IP: Ich hab' insofern ihr Angebot angenommen, dass wenn ich ab und zu von mir selbst nicht überzeugt war, wenn ich jemandem einen Rat gegeben hab', mir nicht sicher war, dass ich sie halt dann gefragt hab' 'Schauen Sie Frau Professor, wie schaut das aus?' Aber ansonsten, ab und zu geplaudert über irgendetwas, aber jetzt wirklich, dass ich gesagt hab' 'Ich schmeiß mich da rein und ich möcht' noch mehr als die andern und noch besser und...'. Ja, das war halt bei mir nicht der Fall, weil ich's nicht als nötig erachtet hab'.
- 155.I: Und hast du versucht dich der französischen Schriftsprache zu nähern?
- 156.IP: Bis heute, nein, nicht wirklich. Es war mir halt zu dem Zeitpunkt nicht wichtig und ich war auch von mir selbst überzeugt, dementsprechend hab' ich's halt nicht gemacht. Ein bisschen bereu' ich's, kann ich sagen.
- 157.I: Und für die Zukunft hast du vor, dich der französischen Schriftsprache zu nähern?
- 158.IP: Eventuell schon, aber die Sache ist die, selbst wenn ich jetzt beginne einen Text zu schreiben auf Französisch... Die einzige, die es korrigieren könnte ist meine Mutter, ja? Und meine Mutter kriegt die Krise, wenn sie meine Texte liest. Von dem her... einen Kurs werd' ich auch nicht belegen, weil ich weiß nicht... jetzt einen Kurs nach der Matura in Französisch noch zu belegen, sehe ich als nicht wirklich nötig. Einerseits würd ich schon, wenn sich die Möglichkeit ergibt, wenn sie sich nicht von selbst ergibt, danach suchen werde ich nicht.
- 159.I: Wenn du dich jetzt in die Position der Französischlehrerin begibst. Was würdest du machen, um deine französisch-deutschen Schüler/innen zu motivieren, lesen und schreiben zu lernen?
- 160.IP: Es ist schwer, glaube ich, weil an unserer Schule hatten wir einen riesen Zeitaufwand. Unser Stundenplan war **knallvoll**. Ich hatte zum Teil bis zu 40, 41 Stunden in der Woche. Die Pausen dazwischen mitinbegriffen, weil in denen kann ich nicht wirklich was machen. Und von dem her, dann noch mit den ganzen Aufgaben und Präsentationen am Nachmittag. Ich bin zum Teil gesessen bis in die Nacht hinein, mit einer Stunde dazwischen, wenn ich bis um 18.00 Unterricht hatte. Und da ist es halt schwer, die Schülerinnen und Schüler noch zu motivieren, weil mit Druck funktioniert's nicht. Da sagen sie 'Ja, na gut, das Buch zählt 10% zu meiner Leistungsbeurteilung. Brauche ich nicht. Es sei denn, ich stehe wirklich an der Kippe.' Und selbst die, die halt dann wirklich ambitioniert waren und so, denen war's einfach die Zeit nicht wert. Dann ihnen eine Freude zu bereiten, so dass sie sagen würden 'Ok, ich vernachlässige jetzt meine Freizeit', das ist meistens auch nicht drinnen. Der einzige Punkt, wo man sie wirklich motivieren kann ist, wenn man ihnen die Aufgaben in den Ferien zuteilt, ein kleines Buch, muss ja nicht viel sein und 'Lest's es' und 'Wer **will**, wer eine bessere Note haben will, der kriegt halt dann für das Buch Extrapunkte', weil viele sind so ehrgeizig und sagen, ich hätte gerne eine bessere Note, andere sagen 'Ich steh an der Kippe, ich les' das Buch, um halt besser zu werden, um halt das Jahr positiv abzuschließen'. Das ist in meinen Augen in der Schule der einzige Motivationsfaktor, weil privat haben die meisten keine Lust gehabt und zwingen bringt auch nichts, dann stellt sich jeder dagegen.
- 161.I: Mhm.
- 162.IP: Außer halt die ganz Motivierten. Ich hab' bei mir in der Klasse eine Schülerin gehabt, die war ein Jahr in der französischen Schweiz. Das war die Einzige, die wirklich auf Französisch Bücher gelesen hat, aber nur, weil sie halt die Sprache so schön fand. Sie fand, es ist eine weichere Sprache als das Deutsche. Die hat einfach den Reiz am französischen Lesen gefunden, weil sie einfach findet, dass das Ganze spannender und angenehmer gestaltet ist. Es war aber die Einzige, die ich kannte, die wirklich freiwillig zum Teil in der Woche **vier Bücher** gelesen hat. Es war halt wirklich eine Leserratte.
- 163.I: Ok. Wenn du mal geschrieben hast, was für Rückmeldungen hast du da bekommen, jetzt nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb?
- 164.IP: Außerhalb so gut wie keine, außer von meiner Mutter, die meint 'Wie (lacht) kann ich nur **so** schreiben?' Also, so fehlerhaft, sag ma's mal so. Ich meine so, dass ich einfach Sachen zum Teil so schreibe, wie ich's mir denk'. So, falsch einfach. Das sind die einzigen Rückmeldungen, die ich zu Hause hatte, weil sonst hat keiner meine Texte gelesen, außer meine Großmutter, aber da hab' ich auch *Translate* gehabt. Und in der Schule war es meistens so, also, ich hatte zwei verschiedene Professoren: Die erste hat gemeint, sie braucht für meinen Text doppelt so lang, wie für alle anderen Texte, weil sie einfach **entziffern** muss, was das jetzt heißt. Ich mein', der Satz ergibt einen Sinn, aber du musst herausfinden, wie ich dieses Wort auf meine eigene Art und Weise geschrieben hab', dass es halt richtig im Französischen ist. Und meine zweite Lehrerin, die hat auch gesagt sie braucht doppelt so lang und braucht, wenn sie meine Texte liest, eine Flasche Wein dazu (lacht).
- 165.I: Ok (lacht). Das ist auch ein Statement.
- 166.IP: Meine Lehrer haben mir wirklich zum Teil leid getan, aber.. #
- 167.I: #Wie hast du das dann aufgefasst?
- 168.IP: Nachdem sie alle das eher als **Spaß** genommen haben, also, ich hab's als Spaß aufgenommen und sie finden es natürlich auch witzig. Die erste Professorin, die war so ein richtiger Rätselmensch. Sie hat gerne Rätsel gehabt und dementsprechend hat sie auch irgendwie ein gewisses Vergnügen bereitet, meine Texte zu entziffern. Meine zweite Lehrerin, die fand das ein wenig anstrengend, aber mit der war ich irgendwie im Endeffekt auf so einer guten, persönlichen Basis, dass sie es halt auch gemacht hat, ohne wirklich eine harte Kritik zu äußern. Also, sie hat's einfach gemacht. Ich weiß, sie hätt' Besseres zu tun gehabt. Wir haben

Schmähs geführt darüber, wie ich jetzt auf irgendein Wort komm', was ich bei der letzten Übung geschrieben hab', aber böse oder angefressen war im Endeffekt keine, zum Glück.

169.I: Ok (lacht). Und inwieweit wärest du heutzutage motiviert, deinen zukünftigen Kindern das Lesen und Schreiben in Französisch beizubringen?

170.IP: Wenn sie es wollen, Lesen prinzipiell schon, so eine gewisse Grundbasis, dass sie simple Texte verstehen im Französischen. Da würde ich schon dahinterstehen oder es zumindest probieren. Allerdings für mich war der Ausgangspunkt, die Sprache, die ich sprechen kann und das Lesen ergibt sich von selbst. So hab' ich's mir angeeignet, also, ich würd schon probieren, dass ich meine Kinder am Anfang ein bisschen mit der französischen Sprache erziehe, soweit wie es geht, und die dann halt auch vielleicht, wenn sie mal in eine höhere Schule oder so kommen, da nahelegen, so hab' auch nur ich das Lesen gelernt im Endeffekt. Aber es ist halt immer so, wenn du eine französische Mutter hast, ist es was anderes, wie wenn du keine // ich hätt' niemals das Französische wirklich so erlernt, wenn ich nicht meine Mutter als Hintergrund hätte oder im Nachhinein dann die Schule als Hintergrund hätte, wo ich sag 'Ja, passt, ich hab' gelernt, wie ich jetzt halbwegs in Ordnung lese und wie ich halbwegs gut schreibe'. Ich mein, ich bin noch weit entfernt von **gut**, aber dass ich zumindest mal irgendetwas zusammenbring'.

171.I: Das heißt Lesen, ja, Schreiben...?

172.IP: Lesen, ja, Schreiben, nachdem ich selbst beim Schreiben nicht wirklich jemandem etwas beibringen kann, würde ich, wenn sie es wirklich interessiert, natürlich schauen, dass sie jemanden bekommen, der das kann oder ich schick sie zu meiner Mama. Sprich, zu deren Großeltern, die ist da, glaub' ich, besser unterwegs als ich.

173.I: Ok, na gut, wir haben jetzt alle Fragen bearbeitet. Gibt es noch etwas, das du gerne ergänzen möchtest?

174.IP: Nein, ich habe nichts zu ergänzen. Ich habe mich sehr oft wiederholt, glaube ich, aber ja, vielen herzlichen Dank.

175.I: Vielen Dank für die Teilnahme.