



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

*„In der Schule wird Deutsch gesprochen!“
Das erstsprachliche Selbstvertrauen von Kindern mit
einer anderen Erstsprache als Deutsch im
Grundschulalter*

verfasst von / submitted by

Derya Cicek, BA

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

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	4
1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	4
1.2 Aufbau der Arbeit	5
1.3 Methodisches Vorgehen	5
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
2.1 Spracherwerb	7
2.1.1 Erstspracherwerb	8
2.1.2 Zweitspracherwerb	10
2.1.3 Schwierigkeiten beim Erst- und Zweitspracherwerb	12
2.2 Selbstvertrauen und Spracherwerb	14
2.2.1 Erstsprachliches Selbstvertrauen	14
2.2.2 Motivation und Sprache	16
2.2.3 Identität und Sprache	17
2.2.4 Sprachenprestige und Selbstvertrauen	20
2.3 Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Schulsystem	22
2.3.1 Schulische Situation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien.....	23
2.3.2 Deutschpflicht – „In der Schule wird Deutsch gesprochen!“	25
2.3.3 Mehrsprachigkeit als Chance – am Beispiel des Sprachenportraits	27
3. METHODISCHE GRUNDLAGEN.....	29
3.1 Forschungsdesign	29
3.1.1 Forschungsfrage und Paradigma	29
3.1.2 Beschreibung des Forschungsprozesses	30
3.1.3 Gütekriterien	32
3.1.4 Ethische Überlegungen	33
3.2 Datenerhebung.....	34
3.2.1 Kontext des Sprachenportraits	34
3.2.2 Das problemzentrierte Leitfadeninterview	35
3.2.3 Sampling und Pilotierung	37
3.2.4 ForschungspartnerInnen	38
3.3 Datenaufbereitung	40
3.4 Datenanalyse	41
3.4.1 Codierung und Qualitative Inhaltsanalyse	41
3.4.2 Die Profilanalyse nach Grieshaber	43
3.4.3 Prototypische Auswertungsbeispiele	46
3.4.4 Problematische Auswertungsbeispiele	47
4. ERGEBNISSE DER ANALYSE	48
4.1 Auswertung der Interviews	49
4.1.1 Auswertung von Interview 1	49
4.1.2 Auswertung von Interview 2	51
4.1.3 Auswertung von Interview 3	52
4.1.4 Auswertung von Interview 4	53
4.1.5 Auswertung von Interview 5	55
4.1.6 Auswertung von Interview 6	56

4.1.7	Auswertung von Interview 7	57
4.1.8	Auswertung von Interview 8	58
4.1.9	Auswertung von Interview 9	58
4.1.10	Zusammenfassung der Interviews	60
4.2	Einfluss der Sprachgewohnheiten auf den Zweitspracherwerb	63
4.3	Erstsprachliches Selbstvertrauen	64
4.2.1	Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz	64
4.2.2	Wahrnehmung der eigenen Identität	65
4.2.3	Erstsprachliche Motivation	67
4.4	Bezug zur Zweitsprache	69
4.3.1	Einstellung gegenüber der Zweitsprache Deutsch	69
4.3.2	Wahrnehmung der eigenen Deutschkompetenz	71
4.3.3	Zweitsprachliche Motivation	72
4.5	Einflussfaktoren auf das erstsprachliche Selbstvertrauen	74
4.5.1	Allgemeines Spracheninteresse	74
4.5.2	Sprachenprestige	76
4.5.3	Deutschpflicht	78
5.	CONCLUSIO	81
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen.....	81
5.3	Schlusswort	83
LITERATURVERZEICHNIS.....		84
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....		90
TABELLENVERZEICHNIS		90
ANHANG.....		91
A. Unterlagen für das Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung		93
B. Materialien für Erhebung und Aufbereitung der Daten.....		100
C. Datenaufbereitung und Datenauswertung		104
ABSTRACT.....		247
LEBENS LAUF		248

1. EINLEITUNG

„In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.“
(unicef 1989, Artikel 30 der UN- Kinderkonvention)

Viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben Schwierigkeiten, ein positives sprachliches Selbstbild zu entwickeln. Unterschiedliche Bedingungen – wie etwa das Verbot der Erstsprache – können das sprachliche Selbstvertrauen der SchülerInnen negativ beeinflussen. Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich seit längerem mit Fragen, welche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb gegeben sein müssen. Zahlreiche Untersuchungen zeigen diesbezüglich, dass sowohl kognitive, soziale als auch affektive Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Kniffka, Siebert-Ott 2009, S.59). Für die vorliegende Arbeit sind letztere von zentralerer Bedeutung. Hinzugefügt werden muss, dass affektive Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb in der Forschung noch nicht die Beliebtheit erlangt haben, die sie verlangen, da es sich um ein unterschätztes Territorium handelt.

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Anstoß für die Wahl dieses Forschungsthemas gaben mir einerseits persönliche, negative Erfahrungen im Zweitspracherwerb und andererseits Beobachtungen im Rahmen meiner Arbeit als Grundschullehrerin in sämtlichen Schulklassen. Da ich zweisprachig Türkisch und Deutsch aufgewachsen bin, kann ich die Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb sowohl aus der Perspektive der SchülerInnen als auch der der Lehrpersonen nachempfinden. Aufgrund dessen, dass meine Erstsprache – u.a. aufgrund gesellschaftlicher und schulischer Bedingungen - jahrelang mit negativen Gefühlen behaftet war, habe ich sie verweigert. Trotz mehrfacher Bemühungen meiner Eltern, habe ich mich geschämt, meine Erstsprache zu sprechen. Da dieses negative sprachliche Selbstbild, Einschnitte in meinem allgemeinen Selbstvertrauen verursacht hatte, beschloss ich im Erwachsenenalter, meine Erstsprache wieder zu lernen bzw. aufzufrischen. Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich u.a. die Wichtigkeit eines wertschätzenden Umgangs mit

den Sprachen der SchülerInnen betonen. Außerdem ist es mir ein Anliegen, zu analysieren, ob und wenn ja inwiefern es einen Zusammenhang zwischen dem erssprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen gibt. Die Forschungsfrage lautet demnach:

„Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erssprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter?“

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei große Abschnitte. Der erste Teil präsentiert den theoretischen Hintergrund, auf dem die Thematik basiert. Insbesondere werden der Erst- bzw. Zweitspracherwerb detailliert beschrieben. Anschließend wird in Kapitel 2.2 auf den Zusammenhang des Selbstvertrauens und des Spracherwerbs eingegangen, außerdem wird hier das erssprachliche Selbstvertrauen definiert. Das nächste Unterkapitel wird der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität im österreichischen Schulsystem gewidmet, da es in diesem Bereich noch erheblichen Aufholbedarf gibt.

Der zweite Abschnitt der Masterarbeit beinhaltet die methodischen Grundlagen. Das Forschungsdesign, die Datenerhebungsmethode, die Datenaufbereitung sowie die Datenanalyse werden hier ausführlich geschildert.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst, verglichen und mit der Theorie in Verbindung gebracht. Abschließend wird die Forschungsfrage in der Conclusio beantwortet.

1.3 Methodisches Vorgehen

Da das Hauptaugenmerk auf subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen von SchülerInnen beruht, wurde eine empirische Untersuchung im qualitativen Paradigma gewählt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage erschien die exemplarische und detaillierte Analyse von Daten eines kleinen Samples sinnvoller als die Untersuchung eines größeren Samples im Zuge einer quantitativen Analyse.

Als Datenerhebungsmethode wurde anhand von aktueller Literatur sowohl die Arbeit mit dem Sprachenportrait, welches im Klassenplenum durchgeführt wurde, als auch ein problemzentriertes Leitfadeninterview gewählt. Die aus den Interviews gewonnen Daten wurden nach den Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014) transkribiert und anschließend nach der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Im Rahmen der Analyse

wurden sowohl zusammenfassende Fallübersichten als auch übersichtliche Codierleitfäden zusammengestellt. Anhand der Sprachenportraits und den analysierten Daten wurde das ersprachliche Selbstvertrauen der SchülerInnen eingeschätzt. Diesbezüglich wurden sowohl die Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz als auch die Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität analysiert. Anschließend wurden die Deutschkompetenzen anhand der Interviews mittels Profildrogen von Willhelm Griebhaber untersucht. Dabei handelt es sich um eine Testform, die sich auf die Syntax konzentriert und anhand der Wortstellung die Kompetenzen in fünf Stufen gliedert (vgl. Griebhaber 2009).

Schließlich wurde versucht einen Zusammenhang zwischen dem ersprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen herzustellen.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In Kapitel 2 werden für die vorliegende Arbeit themenrelevante Begriffe und Begriffszusammenhänge erläutert und in Zusammenhang gebracht. Im ersten Teil des Kapitels wird auf den Spracherwerb, insbesondere den Erst- bzw. Zweitspracherwerb eingegangen, wobei der Schwerpunkt immer auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gelegt wird. Anschließend wird im zweiten Teil der Zusammenhang von Selbstvertrauen und Spracherwerb erläutert. Insbesondere werden die affektiven Komponenten Motivation und Identitätsbildung näher dargelegt. Abschließend wird im letzten Teil des Kapitels auf die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Bildungssystem mit den daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen eingegangen. Der dargelegte Forschungsstand soll als Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage – *Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter?* – dienen.

2.1 Spracherwerb

Im Groben unterscheidet man zwei Formen des Spracherwerbs von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Die erste Variante ist die der sogenannten *SeiteneinsteigerInnen*, welche während der Schulpflicht zuwandern. Wenn diese ins Aufnahmeland kommen, ist ihre Erstsprache im Wesentlichen gefestigt. Sie lernen die Bildungssprache des Aufnahmelandes relativ spät. Die zweite und häufigere Form ist der sukzessive Zweitspracherwerb (siehe Kapitel 2.1.2). Die Kinder sind im Einwanderungsland geboren, werden in ihrer Erstsprache primär sozialisiert. Erst ab Eintritt des Kindergartens werden sie mit der deutschen Sprache konfrontiert. Die schulische Sozialisation findet in der Zweitsprache statt. Allerdings kann es unterschiedliche Kombinationen von Familien- und Umgebungssprache geben. Je nach familiärer Situation, Einreisearchter, Sprachwechselbereitschaft der Eltern u.v.m., können Sozialisationsverläufe unterschiedlich aussehen. Kinder haben oft Defizite in der Erstsprache, wenn sie im Gastland geboren werden oder vor der Einschulung einreisen. Hingegen haben SeiteneinsteigerInnen, die während der Schulpflicht einreisen und relativ spät ins Einreiseland kommen, meist eine solide Grundlage in ihrer Erstsprache. Diese Kinder müssen die Zweitsprache meist unter sehr schwierigen Bedingungen erwerben. Allerdings muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Funktionsverteilung der beteiligten Sprachen für Kinder sehr unterschiedlich und komplex sein kann. Insofern gibt

es unterschiedlichste Formen von individueller Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit (vgl. de Cillia 2011, S.1)

In den folgenden Unterkapiteln werden der Erst- und Zweitspracherwerb beschrieben. In erster Linie werden für die Arbeit relevante Aspekte dargelegt, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit gelegt wird, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

2.1.1 Erstspracherwerb

Die Sprache, die von Geburt an in der Familie gesprochen und gelernt wird, wird laut Ahrenholz als Erstsprache bezeichnet (vgl. Ahrenholz 2010, S.3). In der einschlägigen Literatur werden unterschiedliche Begriffe für die Sprachen, die in der Primärsozialisation erworben werden, verwendet, wie etwa *Muttersprache*, *L1*, *Primärsprache*, *Herkunftssprache* oder *Familiensprache*. Mit ihnen sind jedoch Bedeutungsunterschiede verbunden (vgl. Cillia 2011, S.1). Der Begriff Muttersprache, der in der Praxis noch häufig Anwendung findet, wird aus mehreren Gründen als problematisch angesehen. Einerseits muss die Sprache, die ein Kind auf natürliche Weise erwirbt, nicht immer die Sprache der Mutter sein. Andererseits können verschiedene Lebensumstände beeinflussen, welche Sprache gelernt und bevorzugt wird. Beispielsweise kann durch Migration die zuerst gelernte Sprache nicht mehr gebraucht und vergessen werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob eine Sprache, die nicht gebraucht, vielleicht sogar vergessen wurde, eine Muttersprache sein kann. Diesbezüglich gibt es verschiedene Ansichten. Wenn man davon ausgeht, dass die Muttersprache die Sprache der Mutter ist, die das Kind als erstes lernt, könnte man diese Frage mit *ja* beantworten. Wenn man die Muttersprache allerdings mit der Sprache verbindet, in der man sich am besten ausdrücken kann, müsste man diese Frage mit *nein* beantworten (vgl. Apeltauer 1997, S. 10f.)

Außerdem unterscheidet man einen monolingualen Erstspracherwerb, bei dem von Geburt an nur eine Sprache gelernt wird, und einen bilingualen Erstspracherwerb, bei dem zwei Sprachen parallel etwa in bilingualen Familien gelernt werden. Letzteres ist für die vorliegende Arbeit nicht von großer Bedeutung und wird daher nicht weiter erläutert (vgl. Rösch, 2011, S. 11).

Jedes Kind eignet sich i.d.R. im Laufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebung an. Dieser natürliche Prozess des Erstspracherwerbs setzt allerdings voraus, dass mit dem Kind gesprochen und kommuniziert wird. Sowohl das Beobachten bzw. Zuhören anderer Menschen beim Reden als auch die gemeinsame Interaktion ist von großer Bedeutung für die Aneignung sprachlicher Fertigkeiten (vgl. Apeltauer 1997, S. 10). Die Erstsprache ist

somit die Sprache, mit der das Kind zuerst konfrontiert wird. Sie ist „*Träger unserer Gedanken, unserer Fantasie, unserer Emotionen, unserer Werte, Normen und unserer Kultur*“ (vgl. Erkes 2001, S.2).

In der Literatur gibt es verschiedene Ansichten bezüglich der Komplexität des Erstspracherwerbs. De Cillia ist beispielsweise der Ansicht, dass der Erwerb der Erstsprache bei der Geburt bzw. bereits in der pränatalen Phase beginnt und ein Prozess ist, der automatisch und ohne viel Aufwand stattfindet (de Cillia 2017, S.2). Hingegen betont Dittmann (2006, S. 9) den Spracherwerb als einen der schwierigsten Aufgaben, den die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung meistern müssen.

Welche Faktoren die kindliche Entwicklung beeinflussen bzw. wie es einem Kind gelingt, die komplexen grammatischen Strukturen seiner Erstsprache innerhalb von nur etwa zwei Jahren ohne direkte Hilfe zu lernen, wird bereits seit der Antike heftig diskutiert. Dittmann (2006) fasst die Grundannahmen mit den Begriffen „*Von-außen-nach-innen*“ und „*Von-innen-nach-außen*“ zusammen. Vertreter der „*Von-außen-nach-innen*“- Theorie wie etwa Chomsky oder Skinner sehen die soziale Umwelt des Kindes als die wichtigste Triebfeder. Hingegen sind für „*Von-innen-nach-außen*“- Vertreter wie z.B. Piaget oder Brunner biologische und genetische Faktoren entscheidender.

Im Folgenden werden die vier Entwicklungstheorien überblicksmäßig dargestellt (vgl. Jeuk 2013, S.27ff.):

- **Behaviorismus (Skinner, 1957):** Skinner ist der Ansicht, dass die Sprachentwicklung ein Resultat eines Reiz- Reaktions- Prozesses ist. Das Kind greift Wörter und Strukturen, die es hört, auf und ahmt sie nach. Das Kind erhält eine positive Reaktion von seiner Umwelt, wenn das sprachliche Verhalten den Erwartungen entspricht. Somit wird es in seinem Verhalten bestärkt und wird dieses wieder zeigen. Im umgekehrten Fall, wird es keine Verstärkung bekommen und das jeweilige Verhalten nicht mehr zeigen.
- **Reifungstheorien (Chomsky, 1957):** Chomsky widerlegt Skinners Annahmen und meint, dass der wesentliche Anreiz des Spracherwerbs angeboren ist und sich im Laufe der Entwicklung der Spracherwerbsmechanismus entfalte. In diesem Zusammenhang kommt allerdings dem Input eine bedeutende Rolle zu, weil es ihm entnehmen kann, welche Sprache bzw. welche konkreten Strukturen es sich aneignen soll.

- **Kognitive Theorien (Piaget, 1972):** Für Piaget ist die sprachliche Entwicklung immer eine Folge der kognitiven Entwicklung. Das Kind kann demnach nur das sprachlich ausdrücken, was es versteht. Der Spracherwerb ist eine Ableitung der kognitiven Entwicklung.
- **Interaktionistische Theorien (Brunner, 1987):** Der sprachliche Erwerb beginnt bereits nach der Geburt in der ersten Interaktion zwischen der Bezugsperson und dem Kind. Brunner stellt die These auf, dass Säuglinge sich kommunikativ verständigen können und Eltern bewusst oder unbewusst den sprachlichen Äußerungen des Kindes Bedeutung zuweisen. Insofern ist er der Ansicht, dass der Spracherwerb nicht nur Leistung des Individuums ist, sondern ein dialogisches Geschehen, an dem die DialogspartnerInnen einen wichtigen Anteil haben.

2.1.2 Zweitspracherwerb

Vom Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb einer zweiten Sprache konsekutiv zum Erstspracherwerb stattfindet. Der Erwerb zweier Sprachen erfolgt in zeitlich abgestufter Reihenfolge. Zunächst wird die Erstsprache erworben und ab etwa dem dritten Lebensjahr – meist mit Eintritt des Kindergartens – die zweite Sprache (vgl. Ahrenholz 2010, S. 64). Im Gegensatz zum simultanen Erwerb zweier Sprachen, bei dem das Kind quasi mit zwei Erstsprachen konfrontiert wird, handelt es sich hier um einen sukzessiven Zweitspracherwerb oder frühem Zweitspracherwerb (vgl. Ahrenholz 2010, S. 64, de Cillia 2011, S. 2). Beim Zweitspracherwerb besitzt das Kind bereits Sprachkenntnisse in der Erstsprache und hat demnach andere Voraussetzungen als ein Neugeborenes. Der Erwerbsprozess findet unbewusst durch den Kontakt mit der Umgebung, mit Medien oder mit Gleichaltrigen statt (vgl. Cillia 2011, S. 2).

Die Zweitsprache wird demnach auch als Umgebungssprache bezeichnet. In der Zweitspracherwerbsforschung unterscheidet man den systematisch erworbenen gesteuerten Fremdsprachenerwerb in der Schule und den natürlich erworbenen ungesteuerten Erwerb einer zweiten Sprache nach dem Erwerb der ersten Sprache. Letzteres ist für die vorliegende Arbeit von größerer Bedeutung. Die Zweitsprache ist in der Umgebung, in der das Kind lebt von großer Bedeutung. Sie ist notwendig zum Überleben in der neuen Gesellschaft und Kultur bzw. dient zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen. Wegen der existenziellen Notwendigkeit wird die zweite Sprache von den Angehörigen der Minderheiten oft so gut gesprochen wie die Erstsprache (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 59).

Im Folgenden möchte ich vier Zweitspracherwerbstheorien vorstellen (vgl. Jeuk 2013):

- **Kontrastivhypothese:** Dieser behavioristische Zugang geht davon aus, dass beim Erlernen einer zweiten Sprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Bei Gleichheiten oder Ähnlichkeiten der beiden Sprachen in einem bestimmten Bereich (z.B. bei der Wortstellung im Aussagesatz) ist eine positive Übertragung zu erwarten. Bei großen Unterschieden geht man eher von negativen Ergebnissen aus. Nach dieser Theorie können ähnliche Sprachen leichter erworben werden als verschiedene. Fehler bei der Aneignung werden durch den Kontrast der jeweiligen Sprachen begründet.
- **Identitätshypothese:** Diese Theorie geht davon aus, dass alle Sprachen auf der Basis angeborener Strukturen und Prozesse gelernt werden. Daher macht es hier keinen Unterschied, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht. Die Sprache, die gelernt werden soll, wird nachkonstruiert, indem Hypothesen gebildet, überprüft und revidiert werden. Fehler werden hier als notwendige und produktive Zwischenschritte gesehen. In der einschlägigen Literatur wird diese Hypothese falsifiziert, da verschiedene Untersuchungen zeigen, dass etwa der Erstspracherwerb und der sukzessive Zweitspracherwerb unterschiedliche Erwerbsschritte aufweisen. Beispielsweise spielt beim Erlernen einer zweiten Sprache die Einwortphase keine Rolle und die Zweiwortphase wird in der Regel auch schnell überwunden (vgl. Jeuk 2013, S. 31f.)
- **Interdependenzhypothese:** Die Zweitsprache entwickelt sich auf der Grundlage der Erstsprache. D.h. dass Kinder, die in ihrer Erstsprache nicht gefestigt sind, beim Zweitspracherwerb Schwierigkeiten haben werden. Cummins behauptet außerdem, *„dass die Kompetenz, die ein zweisprachiges Kind in der Zweitsprache erreicht, zum Teil vom Stand der Kompetenzentwicklung der Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache abhängt“* (Cummins 2000, zit. n. Jeuk 2013, S. 50).
- **Schwellenniveauhypothese:** Forschungsergebnisse zeigen, dass es für Kinder, die im Aufnahmeland geboren sind, schwieriger ist, in der Bildungssprache erfolgreich zu sein als für SchülerInnen, die während der Schulzeit einwandern. Die Hypothese besagt, dass das Kind zunächst in der Erstsprache bestimmte Kompetenzen erreichen muss – quasi die erste Schwelle überwinden muss – bevor eine zweite Sprache hinzukommt. Wenn das Kind auch in der Zweitsprache die Kompetenzen eines *native speakers* erreicht, ist noch eine weitere Schwelle überschritten (vgl. Jeuk 2013, S. 48f.).

Darauf aufbauend möchte ich im Folgenden auf die Probleme und Schwierigkeiten des Erst- und Zweitspracherwerbs eingehen.

2.1.3 Schwierigkeiten beim Erst- und Zweitspracherwerb

Noch immer heftig umstritten ist das ideale Alter des Zweitspracherwerbs. Einerseits ermöglicht ein sehr frühes Beginnen Vorteile in der mündlichen Kommunikation und in der gesprochenen Sprache, wie etwa ein akzentfreies Sprechen. Andererseits ergeben sich Nachteile im semantischen und syntaktischen Bereich, wo höhere Abstraktionsleistungen und komplexe kognitive Fähigkeiten erforderlich sind (vgl. Ulrich, 1983, S. 34 zit. n. Günther/ Günther 2007, S. 59). Metasprachliche Fähigkeiten, die bereits erworben sind, dienen als Gerüst und Basis für jeden folgenden Zweitspracherwerb (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 58).

Die kommunikative Kompetenz der Erstsprache ist etwa bis zum zehnten Lebensjahr gereift. Darauf aufbauend kann die zweite Sprache leichter erworben werden, weil auf vorhandene interaktionale, kognitive und universalgrammatische Strategien, Fertigkeiten und Mechanismen zurückgegriffen werden kann und diese nicht neu ausgebildet werden müssen (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 59). Da die Schulpflicht in Österreich und Deutschland bereits mit sechs Jahren beginnt, ist der Erstspracherwerb in der Regel noch nicht abgeschlossen. Nun kommen Kinder mit einem nicht fertigen und im schlimmsten Fall nicht geförderten Erstspracherwerb in die Grundschule und werden in ihrer Zweitsprache alphabetisiert bzw. sozialisiert. Somit entsteht ein Bruch in ihrer sprachlichen Entwicklung und beide Sprachen werden nicht ausreichend erworben. Dieses Phänomen, das man früher „Seminlingualismus“ oder „Halbsprachigkeit“ genannt hat, zeigt sich selten im alltäglichen Leben, sondern erst in der Mittel-/ Oberstufe im „akademischen“ Sprachgebrauch. Heute geht die Forschung davon aus, dass wir Menschen eine ungeteilte Spracherwerbsfähigkeit besitzen, die sich beim Erwerb von weiteren Sprachen ausdifferenziert. *„Unter ungünstigen Bedingungen kommt es zu „eingeschränkter“ Zweisprachigkeit, unter günstigen zu „balancierter“ oder „kompetenter“ Zweisprachigkeit.“* (Böckmann 2008, S.8, zit. n. de Cillia 2011, S. 3).

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, ist die Erstsprache von SeiteneinsteigerInnen, die nach dem 10. Lebensjahr einreisen, ausgereifter, wodurch bereits ein vollständiges Sprachverstehen vorhanden ist. Darauf aufbauend kann die Zweitsprache i.d.R. leichter erlernt werden. Kinder, die im Einwanderungsland geboren sind, weisen hingegen immer mehr Probleme beim Erwerb der Erstsprache auf. Dies ist unter anderem darauf

zurückzuführen, dass in den Schulen und Kindergärten nicht auf die mehrsprachigen Bedürfnisse der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen wird. Dieses Phänomen wird nach Cummins auch *Submersion* („schwimm oder ertrink“) genannt.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die im Aufnahmeland eingeschult worden sind mehr Probleme beim Zweitspracherwerb haben als Kinder, die in der Schulzeit immigrierten. Außerdem sind Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erfolgreicher in der Schule, wenn ihre Erstsprache ebenfalls weiterentwickelt wird (Jeuk 2013, S. 50).

Epidemiologische Ergebnisse aus den jugendärztlichen Untersuchungen des Gesundheitsamts des Stadtverbands Saarbrücken in den Jahren 1998 bis 2001 sowie verschiedene regionale empirische Untersuchungen aus den Jahren 1996 bis 2002 belegen, dass jedes vierte Kind Schwierigkeiten mit dem Sprachgebrauch und dem Sprechen hat (vgl. Stadtverband Saarbrücken 2002, zit. n. Günther/Günther 2011, S. 82). Die Ergebnisse weisen auf, dass 25 Prozent der vier- bis fünfjährigen Kinder Verzögerungen in der kindlichen Sprachentwicklung aufweisen. 96 Prozent dieser Kinder haben wiederum die größten Probleme im Sprachverständnis. Es wurde nachgewiesen, dass das Verstehen und Verarbeiten sprachlicher Informationen wie z.B. bei der Betrachtung von Bilderbüchern eine wichtige Rolle für den Schulerfolg spielt. Aktuell wird an vielen Kindergärten und Schulen allerdings das Sprachverstehen weder registriert, diagnostiziert noch gefördert. Hörbare und gesprochene Sprache der Kinder ist noch immer im Fokus der Förderung. Viele ErzieherInnen oder LehrerInnen beklagen sich darüber, dass Kinder nicht zuhören und unaufmerksam sind. Dabei wird außer Acht gelassen, dass Kinder ohne ein Sprachverstehen die Bedeutung von Wörtern und Sätzen nicht erfassen können (vgl. Günther/ Günther 2011, S. 82).

Um das Sprachverstehen von Kindern von Beginn an zu fördern, ist es wichtig, mit dem Kind zu sprechen. Soziale und strukturelle Veränderungen in den Familien verhindern oft Gespräche zwischen Eltern und Kindern. Sprache wird häufig nur mehr passiv durch technische Medien, wie dem Fernseher, der Play- Station oder dem Computer mit Internetzugang aufgenommen. Aufgrund von Stress und Zeitmangel wird das Sprechen mit- und untereinander, das Singen von Liedern oder das Aufsagen von Versen und Kinderversen vernachlässigt. Sprachfördernde Situationen mit hohem Aufforderungscharakter würden hingegen das Niveau in der Erstsprache fördern (vgl. Günther/ Günther 2011, S. 85).

Da die Erstsprache eine identitätsstiftende Rolle hat, kann das nicht ausreichende Beherrschen oder gar die Ablehnung bzw. die Verdrängung dieser Sprache Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und somit auf das Selbstvertrauen haben (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 153), was im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

2.2 Selbstvertrauen und Spracherwerb

Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich seit längerem mit Fragen, welche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb gegeben sein müssen. Zahlreiche Untersuchungen zeigen diesbezüglich, dass sowohl kognitive, soziale als auch affektive Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S.59). Für die vorliegende Arbeit sind letztere von zentralerer Bedeutung. Hinzugefügt werden muss, dass affektive Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb in der Forschung noch nicht die Beliebtheit erlangt haben, die sie verlangen, da es sich um ein unterschätztes Territorium handelt.

2.2.1 Erstsprachliches Selbstvertrauen

Unter dem Begriff „*erstsprachliches Selbstvertrauen*“ ist das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigene Erstsprachenkompetenz gemeint. Eine positive Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität äußert sich durch ein hohes erstsprachliches Selbstvertrauen aus (vgl. Akkus/ Brizic/ de Cillia 2005, S. 59). Für die vorliegende Arbeit ist von Bedeutung, dass etwa ein hohes erstsprachliches Selbstvertrauen nicht mit tatsächlich hohen erstsprachlichen Kompetenzen ident sein müssen. Es geht hier vielmehr um die eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen des Kindes.

Die Studie von Akkus, Brizic und de Cillia in Wien aus dem Jahr 2005 belegt, dass eine starke Identität und somit ein starkes Selbstvertrauen für den Zweitspracherwerb bzw. für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung sind. Zwei Gruppen an Kindern wurden über einen bestimmten Zeitraum in ihrem Spracherwerbsprozess gefördert. Eine der beiden Vergleichsgruppen erhielt zusätzlich aktive psychagogische Betreuung in ihrer Muttersprache, um die psychische Befindlichkeit der Kinder, ihr Selbstvertrauen, ihre Motivation etc. nicht nur zu beobachten, sondern auch gezielt positiv zu fördern. Innerhalb kurzer Zeit stellte sich heraus, dass sowohl die Erstsprache als auch die Leistungen in Deutsch und in anderen Schulfächern deutlich besser abschnitten als bei der Vergleichsgruppe. Während die Entwicklung der Gruppe ohne psychagogische Betreuung

in allen genannten Bereichen stagnierte oder sogar leicht bis eklatant rückläufig war, konnten bei der Gruppe mit Betreuung nur Fortschritte festgestellt werden (vgl. Akkuş/ Brizic/ de Cillia 2005).

Die psychische Befindlichkeit der Kinder, insbesondere ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation, wird heutzutage beim Zweitspracherwerb i.d.R. nicht oder kaum berücksichtigt. Oft beklagen sich LehrerInnen, dass manche Kinder einfach nicht zuhören. Hauptsächlich handelt es sich hierbei um ängstliche Kinder mit wenig Selbstwertgefühl. Diese Kinder sind oft in einem nicht aufhörenden Kampf mit sich selbst. Da sie in einem negativen inneren Dialog verstrickt sind, konzentrieren sie sich stark auf ihre Schwächen und auf aufgabenirrelevante Bereiche. Hingegen benötigt der Akt des Zuhörens unsere volle Aufmerksamkeit auf das Gegenüber. Dafür muss der innere Dialog ausgeschaltet und die Zuwendung dem Gesprächspartner gewidmet werden.

Der innere Dialog eines unsicheren eingeschüchterten Kindes könnte folgendermaßen lauten:

„Was erwartet die Person von mir? Kann ich ihre Erwartungen erfüllen? Kann ich sie verstehen? Bin ich dumm, wenn ich nichts verstehe? Wenn ich nicht verstehe, kann ich es ihr sagen, Fragen stellen? Wenn nicht, soll ich einfach raten? Falls ich Fragen stelle, werde ich für dumm gehalten? Was denkt sie über mich?“ (Akkuş/ Brizic/ de Cillia 2005, S. 18)

Aufgrund dieses inneren Konflikts, der die längeren Reaktionszeiten bedingt, ist es möglich, dass das Kind aufhört zuzuhören und den Versuch aufgibt zu verstehen, weil es viel zu anstrengend ist. Satir meint in diesem Zusammenhang: *„Je stärker man in seinen inneren Dialog verstrickt ist, umso weniger kann man zuhören.“* (Satir 1990, S.103)

Mehrere Untersuchungen belegen diesbezüglich, dass hochängstliche Menschen Stimuli wesentlich langsamer verarbeiten und längere Reaktionszeiten benötigen als Niedrigängstliche (vgl. Weidinger 2001, zit. n. Akkuş/ Brizic/ de Cillia 2005, S. 18).

Die empirische Forschung im Schuljahr 1997/98 *„Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache“*, die in drei Wiener Volksschulen durchgeführt wurde, zeigt, dass Kinder aus Migrantenfamilien häufiger unter Angst leiden als Kinder mit der Muttersprache Deutsch (vgl. Schiesser/Theurl 2001, zit. n. Akkuş/ Brizic/ de Cillia 2005, S. 19).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass affektive Bedingungen, wie u.a. das Selbstvertrauen, die Motivation, die Identitätsbildung, die Einstellung zur Kultur und

Sprachgemeinschaft der zu erlernenden Sprache, den Spracherwerbsprozess vehement beeinflussen (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S.63f.). Im Folgenden werden diese detaillierter erläutert.

2.2.2 Motivation und Sprache

In der pädagogischen Diskussion wird der Begriff Motivation oft verwendet, aber selten exakt definiert, da er sehr umfassend ist. Günther und Günther definieren Motivation allgemein als *„eine situationsbedingte und vorübergehende Haltung eines Menschen während eines Lernprozesses“* (Günther/ Günther 2007, S. 189).

Bezogen auf das Sprachenlernen unterscheiden Gardner und Lambert (1972) das Konzept der integrativen und der instrumentellen Motivation. Während sich instrumentelle Motivation auf Nützlichkeitsabwägungen (wie etwa Verbesserung der Berufschancen, Interesse an der Sprache, etc.) bezieht, knüpft integrative Motivation an den Wunsch, am Leben einer bestimmten Gruppe teilhaben zu wollen. Für die vorliegende Arbeit ist die integrative Motivation von größerer Bedeutung, da Grundschulkinder i.d.R. motiviert sind, eine zweite Sprache zu lernen, weil sie Teil der Gruppe bzw. der Klasse werden möchten (vgl. Jeuk 2013, S. 39). Grundlegend für die integrative Motivation ist die Einschätzung, ob man in der Gruppe oder der Sprachgemeinschaft willkommen ist. Wenn eine Sprachgemeinschaft eine offenerere Einstellung Fremden und Integrationswilligen gegenüber hat, ist die Motivation höher als in einer Gemeinschaft mit fremdenfeindlichen Tendenzen (vgl. Huneke/ Steinig 2013, S. 19). Kinder im Grundschulalter können beispielsweise das Verbot der Erstsprache in der Schule als fremdenfeindlich bzw. nicht wertschätzend empfinden, worunter ihre Motivation leiden kann (siehe Kapitel 2.3.2).

Nach dem Motivationsmodell zum Zweitspracherwerb von Dörnyei (2003) setzt sich die Motivation, eine zweite Sprache zu lernen, aus mehreren Komponenten zusammen. Sowohl die Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielsprache als auch kognitive und affektive Aspekte spielen eine wichtige Rolle. Zu den Faktoren, die die Motivation beeinflussen, gehören u. a.: sprachliches Selbstkonzept, die Erwartung von Schwierigkeiten und Erfolg, die Abschätzung des Lernaufwands, vorangegangene Lernerfahrungen und allgemeine Sprachlernfähigkeiten, die Lernumgebung bzw. die Lernsituation (Unterricht oder Alltagssituation), das Curriculum, die Lehrperson, die Lehrmethoden, die Lerngruppe usw. Die meisten Faktoren weisen ebenso einen direkten Einfluss auf den Lernerfolg auf (vgl. Jeuk 2013, S. 39).

Ein wichtiger Motivationsfaktor, der im Zweitspracherwerb in der Grundschule oft vernachlässigt wird, ist die Wertschätzung der Erstsprachen. Lehrpersonen sollten respektvoll und wertschätzend mit den Muttersprachen der Kinder umgehen, da diese für sie zentraler Bestandteil ihrer Identität ist (vgl. OomenWelke/ Krumm 2004, S.11).

2.2.3 Identität und Sprache

Der Begriff Identität wurde vor allem ab dem 20. Jahrhundert zu einem sehr beliebten und umstrittenen Begriff, da sich die Menschen immer mehr Gedanken über ihr Sein machten und immer noch machen. In der einschlägigen Literatur gibt es unterschiedliche Auseinandersetzungen mit dem Begriff, darunter psychosoziale, psychologische, politische und literarische (vgl. Müller 2011, S. 24ff.). Eine einheitliche Definition für den Terminus zu finden, ist daher nicht im Rahmen des Möglichen.

Autoren wie Mead (1991), Zimmermann (1992) oder Keupp (2008) beschreiben Identität als ein Konstrukt bzw. als einen dynamischen Prozess, der von jedem einzelnen selbst gestaltet wird. Identität ist demnach eine „*Relation, die erst hergestellt werden muß, ist etwas, was man nicht so einfach hat, sondern [...] erst 'produziert'*“ (Zimmermann 1992, S.79).

Mead betont auch, dass Identität nicht etwas ist, was man von Geburt an hat, sondern etwas ist, was im Laufe des gesellschaftlichen Erfahrungs-Tätigkeitsprozesses entsteht (vgl. Mead 1991, S. 177). Somit ist die Identität eines Individuums nicht konstant, sondern in einem ständigen Wandel. Dieser lebenslange Prozess wird von vielen Faktoren, wie etwa dem Charakter, dem Geschlecht, der Umgebung, den Einstellungen oder dem Alter beeinflusst (vgl. Hall 1994, S.182f.).

Im Gegensatz zu vielen Menschen, bei denen dieser Prozess quasi automatisch abläuft, ist er für Menschen mit Migrationshintergrund oft eine schwierige Aufgabe. Für die Entwicklung der menschlichen Identität hat die Sprache eine bedeutende Funktion. Die Erstsprache erlaubt es, uns als Ich zu begreifen und zu artikulieren (vgl. Krumm 2003, S. 110). Sie ist die erste Sprache, die wir lernen und spielt daher bei der Persönlichkeitsentwicklung eine besondere Rolle (vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 96).

Außerdem ist sie die erste Sprache der Sozialisation. Sie ist die Sprache der Gefühle, des Zuhause-Seins, der ersten Beziehungen. Für den Menschen sind die Weltanschauung und die Verhaltensweisen, die durch die Erstsprache beigebracht wurden, identitätsstiftend und für sein weiteres Leben kodierend (vgl. Gugenberger 1995, S. 113). Auch für das Selbstvertrauen ist die Erstsprache von besonderer Bedeutung. Die Forschung ist sich

heutzutage einig darüber, dass die Erstsprache *„die Folie [ist], auf der die Zweitsprache Deutsch erworben wird und die (zunächst) die sprachliche Identität und damit das Selbstwertgefühl der MigrantInnen bestimmt“* (Krumm 2006: 13).

Menschen haben oft Hemmungen, eine andere Sprache zu lernen und zu sprechen, weil sie Angst haben, dass ihre mit Sprache verknüpfte Identität gefährdet wird. Sie werden quasi gezwungen, eine andere Sprache zu übernehmen, wollen ihre Erstsprache aber nicht aufgeben. In der Fachliteratur wird diese Situation als „Konfliktzweisprachigkeit“ bezeichnet. In Anbetracht dieser Tatsache ist es wichtig, dass ein Sprachwechsel nicht als Bedrohung für die Erstsprache angesehen wird, sondern uns verschiedene Seiten der Welt und verschiedene Möglichkeiten unseres persönlichen Weiterlebens eröffnen kann. In der Schule wird diese Chance leider noch immer nicht zur Gänze genutzt. In vielen Klassenräumen geht man noch immer von einem „monolingualen Habitus“ aus, doch dazu mehr in Kapitel 2.3.2 (vgl. Krumm 2003, S. 110).

Neben der persönlichen Identität spricht man auch von der gruppenbezogenen Identität, die ebenfalls stark von Sprache beeinflusst wird. Sie manifestiert sich im Verhalten der Gruppenmitglieder und grenzt sich nach außen von anderen Gruppen durch u.a. ihre Sprache ab – weil wir dieselbe Sprache sprechen gehören wir einer Gruppe bzw. einer Gemeinschaft an. Diese Art der Identität wird auch kollektive Identität genannt und drückt aus, dass Menschen eine Auffassung und einen Sinn von der Gemeinschaft, zu der sie zugehören, haben (vgl. Wagner 1998, S. 48).

Die individuelle Identität und die kollektive Identität stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Einerseits kann der Mensch innerhalb der Gruppe seine individuelle Identität aufbauen und andererseits werden Gruppen durch die Identitäten ihrer Mitglieder geformt. Die Identität eines Individuums wird durch bestimmte Zeichen, Verhaltensweisen und Symbole, die in der Gemeinschaft existieren, beeinflusst.

Somit ist *„der einzelne Mensch [...] sozusagen ein Kollektiv im Singular, die Gruppe entsprechend ein Individuum im Plural. Dennoch sind beide, der einzelne Mensch und das Kollektiv, deutlich zweierlei.“* (Schoen 2000, S. 35).

Kresic betont auch, dass *„Sprache bzw. das Sprechen [...] der grundlegende Modus der Identitätskonstruktion, der sämtliche Identitätsaspekte konstituiert, [ist].“* (Kresic 2006, S. 223).

Bei Menschen mit Migrationserfahrung kann die Wahl einer bestimmten Sprache eine Strategie der Identitätskonstruktion bedeuten, in der sie kulturelle und sprachliche Präferenzen darlegen und sich dadurch selbst kategorisieren. Insofern konstituiert sich die

Sprachidentität eines Individuums dadurch, dass es bestimmte Normen, die in der jeweiligen Sprache oder Sprachvarietät geläufig sind, einhält und diese individuell realisiert. In unterschiedlichen Sprechsituationen und -settings können eine Vielzahl von Normen realisiert werden – in diesem Zusammenhang spricht man von „*Mehridentitätensprechern*“ (vgl. Kresic 2006, S. 225).

Neben den verbalen Elementen besitzen die Individuen einer Sprache auch Kenntnisse über die Regeln nonverbaler Faktoren. Dazu gehören u.a. das melodisch-rhythmische Muster oder das pragmatische Wissen um sprach- und kulturspezifisches kooperatives Verhalten (vgl. Tracy 2009, S.171).

Die Herkunftssprache ist ein identitätsstiftendes Element der Gruppenzugehörigkeit. Wenn Individuen auf ihre Erstsprache beharren, hat dies nicht in erster Linie mit sprachimmanenten Strukturen zu tun, sondern mit der Bewahrung der eigenen Identität (vgl. Gugenberger 1995, S. 90).

Die kollektive Identität kann auch gewechselt oder abgelegt werden. MigrantInnen erleben in der neuen Umgebung einen Sprachwechsel. Dieser muss aber nicht notwendigerweise mit einem kulturellen Identitätswechsel einhergehen (vgl. Thomka 2008, S. 65).

Wie Mitglieder einer sprachlichen Minderheit mit der eigenen und der neuen Sprache umgehen, hängt von sozialen, psychischen, soziolinguistischen, sprachpolitischen sowie sprachstrukturellen Faktoren ab. Unter anderem sind die ökonomische Situation und das soziale Prestige für das Verhalten der MigrantInnen im Aufnahmeland sehr entscheidend (vgl. Brizić 2007, S. 153). Auf dieses Phänomen möchte ich im folgenden Unterkapitel detaillierter eingehen.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die Bewahrung der Erstsprache die Bewahrung der kulturellen Identität bedeuten kann und für die emotionale Entwicklung eines Menschen sehr wichtig ist. Die Minderheitensprachen sollten daher im Bildungssystem, vor allem in der Schule, vertreten werden.

Die Nichtbeachtung bzw. Nichtwertschätzung der Erstsprachen durch die Schule kann für das Kind eine Entwertung seiner Sprache und Kultur und somit Minderwertigkeit und Selbstabwertung signalisieren (vgl. Hu 2003, S. 44 f).

2.2.4 Sprachenprestige und Selbstvertrauen

Grundsätzlich gewinnt Zwei- oder Mehrsprachigkeit an institutionellen Einrichtungen an immer größerer Beliebtheit. Eltern melden ihre Kinder beispielsweise bereits nach der Geburt an bilingualen Schulen mit Deutsch und Englisch an, um ja einen Platz zu ergattern. Auch deutsch-französische Gymnasien oder deutsch-amerikanische Schulen mit in beiden Ländern anerkannten Abschlüssen sind vielerorts überlaufen. Der Erwerb zusätzlicher Sprachen erscheint vielen Eltern aufgrund der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lage als sinnvolle Investition (vgl. Fürstenau/ Gomolla 2011, S. 13).

Trotz offizieller Verlautbarungen wie „Mehrsprachigkeit als Ressource“ wird allerdings die Zweisprachigkeit des Großteils der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in unserem Bildungssystem weniger positiv bewertet. Insbesondere Kinder aus türkischen Familien machen oft die Erfahrung, dass ihre Sprache eher als Behinderung als eine Zusatzqualifikation betrachtet wird. In Anbetracht dessen, dass es sogar Bildungseinrichtungen gibt, in denen der Gebrauch der „anderen“ Sprache per Schulordnung untersagt ist, ist es nicht verwunderlich, dass SchülerInnen und ihre Familien beschämende und verunsichernde Erfahrungen mit ihrer Erstsprache verbinden (vgl. Fürstenau/ Gomolla 2011, S. 13).

Das soziale Prestige einer Sprache hat für das Verhalten der MigrantInnen im Aufnahmeland eine entscheidende Rolle. Politische und ökonomische Faktoren entscheiden, welchen Stellenwert eine Sprache in der Gesellschaft einnimmt und wo sie in der hierarchischen Aufteilung der Sprachen zuzuordnen ist. Ein hohes Sprachenprestige wirkt sich positiv auf die Loyalität der MigrantInnen zu ihrer Kultur und Sprache aus (vgl. Gugenberger 2003, S. 50). Wenn aber MigrantInnen wegen ihrer sprachlichen Herkunft diskriminiert werden und dies als Belastung empfinden, kann das dazu führen, dass ihre Erstsprache durch die dominante „andere“ Sprache ersetzt wird. Aufgrund eines „Akzents“ oder anderer Hinweise, die erkennen lassen, dass diese Sprache für die Sprecher „neu“ ist, kommt es hier wiederum zur Stigmatisierung (vgl. Brizić 2007, S. 153).

Somit stellt eine positive Einschätzung einer Sprache eine geringere Bedrohung der Identität dar, weil *„prestigehohe Sprachen [...] leichter in ein positives Selbstbild eingebaut werden“* können (Oppenrieder/ Thurmair 2003, S. 48). Eine negative Einschätzung kann beim Individuum negative Einstellungen und Gefühle von Heimatlosigkeit verursachen. Während die sprachliche Identität auf gesellschaftliche

Achtung mit Öffnung und Flexibilität reagiert, führt gesellschaftliche Missachtung eher zu Rückzug und „Erstarrung“ (vgl. Brizić 2007, S. 191).

In Anbetracht dessen, dass „*Urteile zur Sprache in hohem Ausmaß auch Urteile über deren Sprecher und umgekehrt [sind]*“ (Franceschini 2001, S.119), können negative Bewertungen von Herkunftssprachen seitens der Einheimischen fatale Folgen für MigrantInnen haben. Abgesehen von der Stigmatisierung kann es dazu kommen, dass sie sich von der eigenen Sprache zunehmend distanzieren, um die Zuneigung der Aufnahmegesellschaft zu gewinnen. Im schlimmsten Fall kommt es zur Verweigerung und zum Untergehen ihrer Erstsprache. Infolgedessen bildet sich eine stigmatisierte Identität, welches negative Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf das Selbstvertrauen hat (vgl. Frik 2005, S. 145).

Aufgrund der oben genannten Bedingungen ist die gleichwertige Behandlung von Erst- und Zweitsprache in institutionellen Einrichtungen wie Schule und Kindergarten unerlässlich. Kinder aus zugewanderten Familien haben im Kindergarten oder in der Schule das erste Mal Kontakt mit der deutschen Sprache und sollen auf der Basis einer noch nicht gefestigten Erstsprache so schnell wie möglich Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die Kinder werden von allen Seiten zu einem verstärkten Gebrauch der Zweitsprache motiviert, wodurch die Erstsprache als Mutter- und Kultursprache nicht mehr ernst genommen und eher als ein Hindernis beim Zweitspracherwerb angesehen wird. Diese Umstände können zu schwerwiegenden Problemen im Verlauf der Personalisation und Sozialisation führen:

„Die Erstsprache als Mutter-, Familien- und Kultursprache ist Teil der kindlichen Identität geworden und eine Verdrängung, Ablehnung oder Leugnung seiner Erstsprache kann zu Störungen beim Selbstwertgefühl führen und den Weg zu einem positiven Selbstkonzept verbauen.“ (Günther/ Günther 2007, S. 153)

Negative Bemerkungen oder gar das Verbot der Erstsprache können demnach fatale Folgen auf das Selbstvertrauen und somit auf die Zukunft der Kinder haben. Auf die Deutschpflicht an Schulen und Kindergärten wird in Kapitel 2.3.2 näher eingegangen.

2.3 Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im österreichischen Schulsystem

Das Jahrbuch *migration & integration* aus dem Jahr 2017, das von der Statistik Austria erstellt worden ist, besagt, dass rund 13 % aller SchülerInnen des Jahres 2015/16 ausländische Staatsangehörige waren. Während der „*Ausländeranteil*“ in Volksschulen bei etwa 15% lag, lag der Anteil in Sonderschulen mit knapp 19% wesentlich höher. Maturaführende Schulen besuchten Staatsangehörige aus anderen EU- bzw. EFTA- Staaten deutlich häufiger als SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. aus der Türkei. Weiters steht im Jahrbuch *migration & integration*, dass

„die Wahl des Schultyps [...] manchmal an den Deutschkenntnissen der Kinder [hängt]. Zum Beispiel beginnen Schüler/-innen, die zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung im Alltag kein Deutsch sprechen, ihre Ausbildung oft in einer Sonderschule anstelle einer Volksschule“ (Jahrbuch *migration & integration* 2017, S.46).

Diese Formulierung und auch noch weitere ähnliche Darstellungen wie etwa die Unterscheidung von „*deutschsprachigen*“ und „*nicht-deutschsprachigen*“ Kindern deuten darauf hin, dass Kinder allein auf das Merkmal *kann Deutsch* oder *kann nicht Deutsch* reduziert werden. Auch folgende Aussage aus dem Jahrbuch 2017 bestätigt diese Annahme:

„Die 2015/16 durchgeführte Sprachstandbeobachtung zeigt, dass 70% der drei- bis sechs-jährigen deutschsprachigen Kinder ein altersgemäßes Sprachniveau besitzen. 14% der Kinder aus deutschsprachigen Familien, jedoch 67% der Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch war, benötigten zusätzliche Fördermaßnahmen“ (Jahrbuch *migration & integration* 2017, S.10).

Genau genommen handelt es sich bei der „*Sprachstandbeobachtung*“ um eine „*Deutschstandbeobachtung*“. Sie vermittelt den Eindruck, dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache keine Sprache beherrschen, wodurch ihre Bi- bzw. Multilingualität abgewertet wird (vgl. Ströhle 2017, S.40). In Anbetracht dessen, dass Botschaften wie „*Sprachenvielfalt als Chance*“ oder „*Mehrsprachigkeit als Ressource*“ an Schulen und Kindergärten mehr und mehr an Beliebtheit gewinnen und die Rolle der Erstsprache für die sprachliche Entwicklung und für den Schulerfolg eines Kindes pädagogisches Allgemeingut ist, sind derartige Formulierungen äußerst fragwürdig.

Da die vorliegende empirische Untersuchung an einer Wiener Volksschule durchgeführt wurde, wird im Folgenden die schulische Situation der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien dargelegt.

2.3.1 Schulische Situation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wien

Im Schuljahr 2015/16 hatten etwa 57% der SchülerInnen in der Volksschule eine andere Erstsprache als Deutsch, d.h. mehr als jeder zweite sprach vor dem Deutscherwerb eine andere Sprache (vgl. bmukk 2017, S.13). In Anbetracht dieser Zahlen ist man sich heute einig darüber, dass das österreichische Bildungssystem diesen neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer gerecht werden muss. Das Sprachförderzentrum Wien, eine Einrichtung des Stadtschulrats für Wien, hat die Aufgabe einen verantwortungsvollen Umgang mit der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Vielfalt zu ermöglichen. Seit dem Schuljahr 2016/17 werden LehrerInnen der Grundschule und Sekundarstufe I als SprachförderlehrerInnen eingeschult. Diese Lehrkräfte bekommen ein bestimmtes Kontingent, um *außerordentliche* SchülerInnen in Form von Sprachförderkursen zu fördern. Kinder mit außerordentlichem Status haben bis zu maximal 2 Jahren Zeit, die deutsche Sprache soweit anzueignen, dass sie dem Unterricht folgen können. In dieser Zeit werden sie nicht benotet. Die Sprachförderlehrkräfte führen Verlaufsdocumentationen, welche jährlich an das Sprachförderzentrum rückgemeldet und quantitativ evaluiert werden.

Neben diesen Kursen gibt es das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts, welche durch das Sprachförderzentrum koordiniert werden. Es werden neue MuttersprachenlehrerInnen ausgebildet, die durch eine Einschulung in ihre Arbeit eingeführt werden (vgl. Sprachförderzentrum 2018).

Seit dem Schuljahr 2018/19 wurden die Ressourcen für die oben angeführten Sprachförderkurse gestrichen bzw. verkürzt und für sogenannte „*Deutschförder-Klassen*“ und „*Deutschförder-Kurse*“ eingesetzt. Demnach sollen außerordentliche SchülerInnen mit unzureichenden Deutschkenntnissen in der „Deutschklasse“ unterrichtet werden, bis sie dem Unterricht in der Regelklasse folgen können. Nur in den Nebenfächern wie etwa Bildnerische Erziehung oder Bewegung und Sport sollen sie in die Regelklasse kommen (vgl. Sprachförderzentrum 2018). Inwieweit diese Entwicklung dem aktuellen Forschungsstand entspricht ist fragwürdig, wenn doch Konsens darüber besteht, dass segregierende Maßnahmen, wie etwa die Einführung von „Nationalklassen“ zu vermeiden seien (vgl. Meinhardt, 2005, S. 38). Viele Experten, die an Pädagogischen Schulen und

Universitäten tätig sind, kritisieren diese Maßnahme. Sie sind sich darüber einig, dass segregierende Maßnahmen allein aus sprachdidaktischer Sicht wenig zielführend sind, da Sprache u.a. durch soziale Interaktion mit Sprechern der Zweitsprache erworben wird. Durch Kommunikation und Spielen mit Gleichaltrigen lernen Kinder Deutsch mit mehr Freude und Motivation. Außerdem sei die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Sprachunterricht entscheidend, weshalb Sprachunterricht mit dem Fachunterricht zu verschränken sei. Auch sei man sich darüber einig, dass die Verschränkung additiver und integrativer Deutschförderung zielführender ist. Abgesehen von den sprachdidaktischen Schwierigkeiten, habe die von der Regierung neu angeordnete Maßnahme schwerwiegende Nachteile für die Sprachlernmotivation und das Selbstbild des Kindes. Die soziale Interaktion mit SprecherInnen der Zielsprache wird ihnen entzogen, indem sie etwa nach dem Turnunterricht wieder in ihre „Deutschklasse“ müssen, da sie ja nicht Deutsch können. Den Kindern wird dadurch vermittelt, dass sie nicht gut genug sind, um in der Regelklasse sein zu dürfen. Die mitgebrachten Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen der SchülerInnen spielen keine Rolle (vgl. Müller et al. 2018, S. 1f.)

Auch Jeuk schildert, dass die Aneignung einer Zweitsprache dann besser gelingen kann, wenn eine gute Durchmischung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Kindern mit der Erstsprache Deutsch vorhanden ist. Eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb ist die Kommunikation unter Kindern. Wenn diese wegfällt, weil es kaum einsprachig deutsche Kinder in der Schulklasse gibt, kann auch die Motivation Deutsch zu lernen darunter leiden, weil der spielerische Umgang mit der Sprache wegfällt. Schaut man sich die Lebenswelt der Kinder außerhalb der schulischen Umgebung an, kann man ohnehin in den meisten Fällen feststellen, dass diese wenige Gelegenheiten haben, die Zweitsprache Deutsch zu hören, zu verarbeiten und zu erproben (vgl. Jeuk 2013, S. 21). Die Sinnhaftigkeit, diese auch in der Schule zu trennen, ist vielen Experten zufolge äußerst fraglich und bedenklich.

Die in Wien mehr oder weniger politisch bedingten Bemühungen und Tendenzen, die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen zu fördern, reichen offenbar nicht aus, wenn man sich den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an maturaführenden Schulen anschaut. Dies liegt unter anderem daran, dass die heterogenen Klassenzimmer von Seiten vieler Lehrkräfte noch immer nicht als Chance, sondern als Problem angesehen werden. Der „monolinguale Habitus“ ist in Wiens Klassenzimmern leider noch immer weit verbreitet, worauf im folgenden Unterkapitel näher eingegangen wird.

2.3.2 Deutschpflicht – „In der Schule wird Deutsch gesprochen!?“

Seit den 1960er Jahren ist bekannt, dass die Erstsprache für die sprachliche Entwicklung und den Schulerfolg des Kindes eine wichtige Rolle einnimmt. Da der Erstspracherwerb weder mit dem Schulalter noch mit dem Eintritt in den Kindergarten abgeschlossen ist, benötigt es hier weitere Förderung und Aktualisierung. In der schulischen Sozialisation müssen wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.

Trotz des Angebots des muttersprachlichen Unterrichts an Wiener Schulen genügen die Ressourcen nicht um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Der Erstspracherwerb wird mit dem Schuleintritt mehr oder weniger abgeschnitten und die Alphabetisierung erfolgt in der zu der Zeit meist schwächeren Sprache Deutsch. Mehrere Befunde belegen, dass dadurch nicht nur der Erstspracherwerb leidet, sondern auch der Erwerb der Zweitsprache beeinträchtigt wird (vgl. de Cillia 2017, S. 3f.)

Abgesehen von den sprachlichen Schwierigkeiten, wirkt sich die Förderung der Erstsprache auch affektiv aus. Einerseits fördert sie das Selbstbewusstsein der Kinder und führt zu einer positiven Einstellung zur eigenen Sprache. Andererseits zeigen sich positive Effekte bei schulrelevanten Variablen, wie etwa der Motivation (vgl. de Cillia 2017, S. 5). Trotz dieses wissenschaftlich belegten Wissens, wie Zweisprachigkeit am besten gelingen kann, wird in der Praxis noch immer der Erstspracherwerb eingeschränkt oder gar ein Sprechverbot für die Erstsprache erteilt (vgl. Von Dewitz/ Terhart 2018). Empirische Untersuchungen zeigen, dass bestehende Sprachen kaum für den Lernprozess genutzt werden - etwa mit der Begründung, dass die Kinder ihre Erstsprachen ja selber nicht können und *„wenn [man] nach ihrer Sprache oder so frag[t], kommt oft nichts zurück“* (Von Dewitz/ Terhart 2018, S. 120).

In Klassen, in denen ein Sprechverbot für die Erstsprachen gilt, kann das Phänomen beobachtet werden, dass MitschülerInnen diese Regel durchsetzen und Verstöße ahnden. Regelmisssachtungen werden unverzüglich an die Lehrkraft weitergeleitet oder es kommt zu Beschwerden zwischen SchülerInnen (vgl. Von Dewitz/ Terhart 2018, S. 118f.).

Das nicht gleichwertige Behandeln von Erst- und Zweitsprache kann zu schwerwiegenden emotionalen, sozialen, sprachlichen und kognitiven Beeinträchtigungen sowie zum schulischen Versagen führen. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 erwähnt ist die Erstsprache Teil der kindlichen Identität. Eine Ablehnung, Verdrängung oder Leugnung dieser Sprache kann zu Störungen beim Selbstwertgefühl führen und den Weg zu einem positiven Selbstbild erschweren. Zweisprachige Kinder wachsen in zwei unterschiedlichen

Kulturwelten auf. Einerseits in der z.B. türkischen Familie und andererseits in einem deutschen Kindergarten oder in einer deutschen Schule. Sie müssen die unterschiedlichen sozialen Netze kennen lernen und der Familie von den fremdartigen Werten, Normen, Rollen und Positionen der neuen Gesellschaft und Kultur erzählen. Kommt es allerdings zu einem eingeschränkten Erstspracherwerb oder gar zu einem Sprechverbot für die Erstsprache, wird das Kind in seinen persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten beeinträchtigt (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 153).

Die im Schuljahr 1999/2000 vom österreichischen Bildungsministerium initiierte Langzeitstudie „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“ (vgl. Akkus/ Brizic/ de Cillia 2005), welche die Aufgabe hatte, die sprachliche Entwicklung von 106 Kindern an sechs Wiener Volksschulen vier Jahr hindurch zu begleiten, zu untersuchen und darzustellen, kam zu interessanten Ergebnissen. Es fiel auf, dass v.a. türkische Kinder im Spracherwerbsverlauf sowohl in der Erstsprache als auch in Deutsch schlechter abschnitten als Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien. Besonders fiel bei allen türkischen Kindern eine auffällige Unsicherheit und Schüchternheit auf, welche sich nicht nur mit der geringen Sprachkompetenz erklären lässt. Beim Interview in Türkisch versuchten die Kinder oft erst deutsche Begriffe zu verwenden oder sie zu den türkischen Entsprechungen dazu zu erwähnen. Auch nachdem sie darauf aufmerksam gemacht worden waren, dass sie jetzt türkisch sprechen dürfen, warfen sie die wenigen deutschen Wörter mit Stolz ein. Akkus meint diesbezüglich:

„Ich hatte als Interviewpartnerin das Gefühl, dass sie dadurch Lob und Anerkennung erwarteten. Das zeigt für mich, dass ihnen die Nichtgleichstellung ihrer Sprache sehr bewusst war, und das stellt besonders für die Kinder mit geringem Selbstwertgefühl und mit Angst einen großen Belastungsfaktor dar.“ (Akkus/ Brizic/ de Cillia 2005, S. 16).

Dieses Beispiel verdeutlicht welchen Schaden ein herablassendes Verhalten gegenüber den Erstsprachen oder gar ein Sprechverbot bei den Kindern auswirken kann.

Der monolinguale Habitus bzw. die einsprachige Ausrichtung auf das Deutsche sollte nun endlich durch den Erwerb des Deutschen als Teil des individuellen sprachlichen Repertoires eines Kindes ersetzt werden. Sprachliche Ressourcen aller Sprachen und Varietäten sollten genutzt werden, um SchülerInnen fachliche und sprachliche Inhalte

anzueignen. Lehrkräfte sollten in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (weiter-)qualifiziert werden (vgl. Von Dewitz/ Terhart 2018, S. 121).

Im Folgenden möchte ich anhand des Sprachenportraits darlegen, auf welche Art und Weise Mehrsprachigkeit als Chance im Klassenzimmer eingesetzt werden kann.

2.3.3 Mehrsprachigkeit als Chance – am Beispiel des Sprachenportraits

Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern bietet viele Vorteile und Chancen, die dem Unterricht ganz neue Möglichkeiten eröffnen können. Sprachliches und kulturelles Wissen aus drei, vier oder fünf Sprach- und Kulturgemeinschaften sind jederzeit abrufbar und können miteinander verglichen werden. Dadurch kann der Wissenshorizont der SchülerInnen auf eine authentische Art und Weise erweitert werden. Projekte wie etwa das Kindsein, Wohnen, Essen usw. in verschiedenen Kulturen mit Bezug authentischer InformantInnen eröffnen neue Dimensionen von Unterricht, die SchülerInnen sowohl motivieren als auch in ihrem Selbstvertrauen stärken (vgl. Schader 2013, S.20).

Eine vielversprechende Möglichkeit die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer zu nutzen ist das sogenannte Sprachenportrait, das seit über 25 Jahren in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen eingesetzt wird. Anhand eines vorgegebenen Körperumrisses visualisieren SchülerInnen zeichnerisch ihr sprachliches Repertoire. Die Aufgabenstellung besteht darin, die Umrisszeichnung mit farbigen Stiften so auszumalen, dass erkennbar wird, welche Sprachen sie sprechen und welche Gefühle und Vorstellungen sie mit ihrer jeweiligen Sprache verbinden. Somit können Prozesse der Sprachreflexion in Gang gesetzt werden und die Sensibilität im Umgang mit Mehrsprachigkeit kann gefördert werden. Zunehmend werden Sprachenportraits auch als Forschungsinstrument eingesetzt (vgl. Busch 2018, S. 53f.).

Die Arbeiten und Analysen Krumms bezüglich der Sprachenportraits von SchülerInnen zeigen, dass die Muttersprache im Identitätsprozess eine zentrale Rolle einnimmt und daher nicht unterdrückt werden soll.

„Die Einbeziehung der Familiensprache in Kindergarten und Schule, die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität, erfüllt für die Betroffenen eine wichtige psychosoziale Funktion, nämlich die der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeit“ (Krumm 2009, S. 239).

Durch das Anfertigen von Sprachenportraits können Kinder bereits im Grundschulalter ein Sprachbewusstsein entwickeln und sich ihres vorhandenen Sprachenreichtums bewusst werden (vgl. Krumm 2003, S. 110).

Beim Einsatz von Sprachenportraits müssen einige Aspekte beachtet werden, um den Kindern die Angst auf diesen Bewusstwerdungsprozess zu nehmen. Die Arbeit mit dem Sprachenportrait sollte auf freiwilliger Basis erfolgen. SchülerInnen sollten auf keinen Fall für die Arbeit gezwungen werden, da sie eventuell bereits schlechte Erfahrungen mit ihren Sprachen gemacht haben. Außerdem sollten keine Vorgaben gemacht werden, wie die Sprachen in die Silhouette gemalt werden. Es sollte nicht angesprochen werden, wie gut eine Sprache beherrscht werden muss, um sie einzumalen. Eine Angabe wie „alle Sprachen, die ihr kennt, von denen ihr etwas könnt“ wäre etwa eine Möglichkeit. Im Mittelpunkt steht, dass Kinder ihre Gedanken zu „ihren“ Sprachen äußern sollen und nicht durch normative Vorgaben gehindert werden.

Sprachenportraits eignen sich für den Einsatz im Unterricht besonders gut, weil die SchülerInnen durch die anschließende Präsentation und Reflexion der bemalten Silhouetten in die Sprachenvielfalt der Welt eintauchen können (vgl. Krumm 2003 S. 113).

Das Sprachenportrait hat für die vorliegende Arbeit einen wichtigen Stellenwert, da es einen Teil der empirischen Untersuchung einnimmt. Anhand der Aufgabe soll evaluiert werden, wie Kinder mit ihren Sprachen umgehen und im weiteren Sinne, ob sie ein positives Selbstbild bzw. Selbstvertrauen mit ihren Sprachen aufweisen.

3. METHODISCHE GRUNDLAGEN

Nach dem Darstellen des theoretischen Rahmens der vorliegenden Arbeit wird nun in den folgenden Unterkapiteln die empirische Untersuchung näher erläutert. Dabei wird der Schwerpunkt zunächst auf die Beschreibung des Forschungsdesigns gelegt. Insbesondere werden Forschungsfrage, Paradigmen und die vorliegenden Gütekriterien beschrieben. Daraufhin werden die Methoden der Datenerhebung (3.2), der Datenaufbereitung (3.3) und der Datenanalyse (3.4) detailliert geschildert.

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Forschungsfrage und Paradigma

Die Forschungsfrage, die der vorliegenden Masterarbeit zu Grunde liegt, lautet

„Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem ersprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter?“.

Da das Hauptaugenmerk auf subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen von SchülerInnen beruht, wurde eine empirische Untersuchung im qualitativen Paradigma gewählt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage erschien die exemplarische und detaillierte Analyse von Daten eines kleinen Samples sinnvoller als die Untersuchung eines größeren Samples im Zuge einer quantitativen Analyse.

Bei der Abgrenzung von qualitativen und quantitativen Methoden können verschiedene Kriterien herangezogen werden. Eine Unterscheidung kann beispielsweise von der Begriffsform her vollzogen werden. Quantitative Begriffe (auch metrische Begriffe oder Größenbegriffe) bezeichnen numerische Funktionen, d.h. Funktionen, deren Wertbereich aus Zahlen besteht. Hingegen stellen qualitative (oder auch klassifikatorische) Begriffe den Inhalt von Klassennamen und Klassenbezeichnungen dar. Somit sollen Gegenstände eines Bereichs in verschiedene Klassen zerlegt werden (vgl. Stegmüller 1970, S. 44 ff., zit. n. Mayring 2015, S. 17f.). Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass man von quantitativen Methoden spricht, sobald Zahlbegriffe und deren In- Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung herangezogen werden. Da numerische Funktionen bei der vorliegenden Analyse keinen Stellenwert haben, handelt es sich nach diesem Unterscheidungsmerkmal eindeutig um eine qualitative Analyse.

Eine weitere Möglichkeit der Differenzierung ist nach dem impliziten Wissenschaftsverständnis. Hierbei wird u.a. das Gegensatzpaar „Verstehen oder Erklären?“ als Unterscheidungskriterium herangezogen. „*Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.*“ Wilhelm Diltheys hat bereits 1894 in seinem Satz die ‚erklärende‘ naturwissenschaftliche und die ‚verstehende‘ geisteswissenschaftliche Psychologie gegenübergestellt (vgl. Rohrer 1976, S. 97, zit. n. Mayring 2015, S. 19). Für die vorliegende Untersuchung ist der qualitativ/ verstehende Ansatz von großer Bedeutung, da das Hauptaugenmerk hierbei nicht nur auf die Analyse von Gegenständen, Zusammenhängen und Prozessen gelegt wird, sondern auch auf das Verstehen, das Nacherleben und das sich Hineinversetzen. Während qualitative Wissenschaft (als verstehende) sich am Einmaligen, am Individuellen ansetzen will, möchte quantitative Wissenschaft (als erklärende) an allgemeinen Prinzipien, an Gesetzen oder gesetzesähnlichen Aussagen ansetzen. Auch dieses Unterscheidungsmerkmal bestätigt, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine qualitative Analyse handelt. Anhand von persönlichen Interviews soll man sich in das Individuum hineinversetzen und versuchen, es zu verstehen.

3.1.2 Beschreibung des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess, der dieser Arbeit zugrunde liegt, lässt sich in vier Phasen gliedern: In der Vorbereitungsphase fanden die Formulierung einer Forschungsfrage sowie die Einarbeitung in theoretische und methodische Inhalte statt. Außerdem wurde das Design vollständig erarbeitet. Insbesondere wurde ein Konzept für die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und Datenanalyse konzipiert. Die Datenerhebung wurde in zwei Abschnitte gegliedert, wobei zunächst die Arbeit mit dem Sprachenportrait im Vordergrund stand. Diese wurde an zwei unterschiedlichen Tagen mit einer dritten bzw. einer vierten Klasse Volksschule im Plenum erarbeitet (siehe Kapitel 3.2). Für die Erhebung waren nur die Sprachenportraits der neun ForschungspartnerInnen, mit denen das Interview anschließend geführt wurde, von Bedeutung. Dennoch wurde es bevorzugt, die Arbeit im Plenum durchzuführen, um ein möglichst natürliches, alltägliches Umfeld zu gewährleisten. Im Anschluss daran wurden in den darauffolgenden Tagen die Interviews durchgeführt.

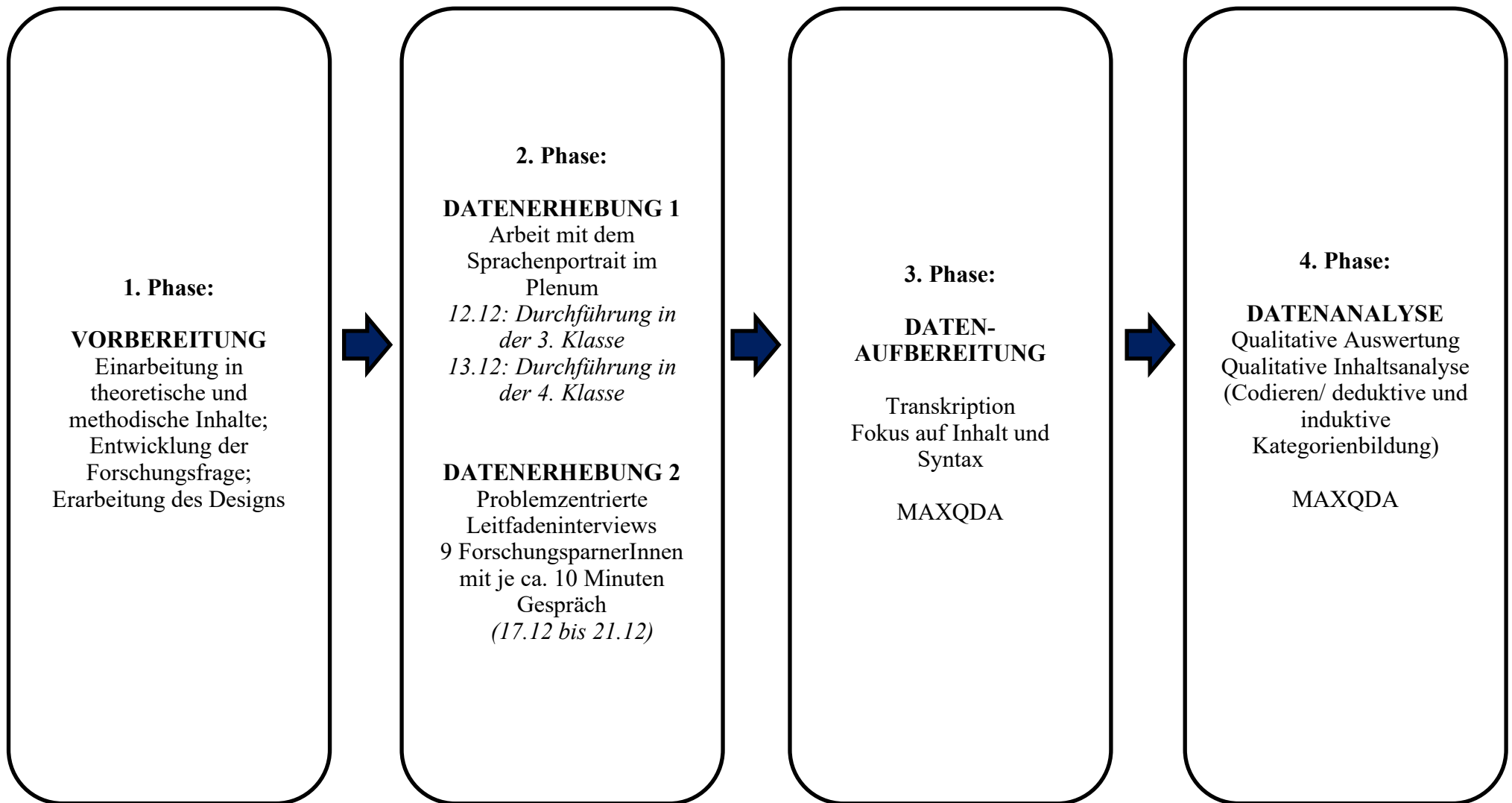


Abb. 1: Darstellung des Forschungsprozesses

Als Datenerhebungsmethode wurde anhand von aktueller Literatur ein semi- strukturiertes Leitfadeninterview gewählt. Es beinhaltet Elemente aus dem problemzentrierten Interview (vgl. Hug/ Poscheschnik 2015). Selbstverständlich wurden vor der Erhebung alle notwendigen Einverständniserklärungen von Seiten der Erziehungsberechtigten eingeholt. Mittels Smartphones wurden die Interviews als digitale Audiodateien aufgezeichnet und in der darauf folgenden Phase mit Hilfe des Programms MAXQDA aufbereitet. Dabei wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014) befolgt. Anschließend erfolgte die Auswertung der Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, Kuckartz 2014). Die transkribierten Daten wurden zunächst codiert und zu relevanten Kategorien bzw. Subkategorien zusammengefasst, die im Anschluss miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Die MAXQDA- Software wurde für diese Analyse ebenfalls herangezogen, da sie eine qualitative Auswertung unterstützt.

3.1.3 Gütekriterien

Die qualitative Forschungsmethode unterliegt fünf Grundsätzen (nach Mayring 2002, S.19-24), die im Folgenden erläutert und auf das Vorgehen dieser Arbeit bezogen werden.

1. **Subjekte als Ausgangspunkt:** Die Menschen stehen im Vordergrund, sie müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein. Dies trifft für die vorliegende Arbeit zu, da die theoretischen Grundlagen eng mit der Realität der SchülerInnen verknüpft werden. Anhand von Sprachenportraits werden die Kinder angeregt, über ihre sprachliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu reflektieren. Anschließend werden exemplarisch mit neun SchülerInnen Interviews geführt. Das Ziel der Forschungsarbeit ist es, PädagogInnen und Eltern darauf aufmerksam zu machen, dass der Bezug und die Einstellung insbesondere zur Erstsprache, aber auch zu allen anderen Sprachen beim Erwerb des Deutschen eine wichtige Rolle spielen.
2. **Deskription des Gegenstandsbereichs im Vorfeld:** Die genaue Beschreibung des Gegenstandes ist unumgänglich, bevor erklärende Konstruktionen benutzt werden. Im Rahmen des theoretischen Kapitels wurden für die Arbeit relevante Themen mit Bezug auf bereits bestehende empirische Untersuchungen und umfangreicher Literatur dargelegt.

3. **Interpretation des Forschenden ist unumgänglich:** Der Untersuchungsgegenstand liegt nie völlig offen, sondern muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden. Die Analyse von Interviews schließt immer eine Form der Interpretation mit ein, da nonverbale Signale mit den getätigten Aussagen von der interviewführenden Person in Verbindung gesetzt werden. Die Gefahr besteht darin, dass das Zusammenspiel von verbalen und nonverbalen Äußerungen der Interviewten durch andere Personen unterschiedlich gedeutet werden kann. Daher gilt es, diesen Vorgang immer bewusst zu machen und Auslegungen stets zu hinterfragen.
4. **Natürliches Umfeld der Untersuchungen:** Da Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich handeln, ist ein möglichst natürliches und alltägliches Umfeld während der Untersuchung zu gewährleisten. Im Rahmen der Vorbereitungsphase der vorliegenden Untersuchungen wird die Arbeit mit Sprachenportraits im regulären Klassenzimmer stattfinden. Die Kinder befinden sich in ihrem gewohnten schulischen Umfeld, wobei die Arbeit im Plenum erklärt und anschließend individuell in Einzelarbeit durchgeführt wird. Die Interviews werden ebenfalls im Klassenzimmer im Anschluss an den Unterricht durchgeführt.
5. **Stetige Begründung der Verallgemeinerung:** Die aus der Untersuchung hervorgehenden Verallgemeinerungen müssen durchgehend begründet werden, da eine kleine Stichprobe nicht automatisch auf das Verhalten aller SchülerInnen übertragbar ist.

3.1.4 Ethische Überlegungen

Die Reflexion ethischer Aspekte im gesamten Forschungsprozess ist gerade bei qualitativer Forschung von großer Bedeutung. Nach Hopf (2015, S. 594) gilt für jede Untersuchung das „*Prinzip der Nicht- Schädigung*“ der ForschungspartnerInnen. Insbesondere müssen drei Regeln beachtet werden (vgl. Miethe 2010, S. 928):

1. **Informierte Einwilligung:** Dadurch, dass es sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bei den Befragten um Kinder handelte und die Datenerhebung im schulischen Rahmen stattfand, mussten einige Richtlinien, die vom Stadtschulrat für Wien bestimmt wurden, beachtet werden. Zunächst musste ein Ansuchen um Durchführung einer wissenschaftlichen Erhebung bei der Schulleitung eingebracht werden. Das Ansuchen musste mehrere Komponenten enthalten: ein ausgefülltes

Antragsformular, eine Vorlage des Untersuchungsmaterials (Interviewleitfaden), einen Elternbrief, ein Informationsschreiben für die Lehrpersonen und eine Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes. Gemäß §46 Absatz 3 des Schulunterrichtsgesetzes liegt die Entscheidung sodann in der autonomen Entscheidungsbefugnis der Schulpartner (Schulforum bzw. Schulgemeinschaftsausschuss) der jeweiligen Schule. Erst nach Vorliegen eines bewilligenden Beschlusses konnte die Erhebung durchgeführt werden. Die Erziehungsberechtigten wurden anhand eines Elternbriefes über die Art und den Umfang der wissenschaftlichen Erhebung aufgeklärt und mussten mittels schriftlicher Zustimmungserklärung einwilligen. Selbstverständlich war die Teilnahme an der Erhebung für SchülerInnen freiwillig und musste außerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfinden (vgl. SSR Erlass: Wissenschaftliche Erhebungen an Schulen 2017).

2. **Anonymisierung:** Um die Identität der SchülerInnen zu wahren, wurden die Namen durch nicht nachvollziehbare Kürzel (siehe Anhang C.1.) ersetzt. Obwohl der Begriff der Anonymisierung problematisch ist, da es sich um ein kleines Sample handelt und die Daten für die Forschende nicht anonym sind, ist hier der Schutz der Identität Dritten gegenüber entscheidend. Etwaige Namen – wie etwa der Name der Schule oder Namen, die im Gespräch erwähnt werden (z.B. Lehrpersonen, MitschülerInnen) – sind für die Datenauswertung nicht von Bedeutung und werden im Forschungsbericht und in den Transkripten zensiert.
3. **Publikation und Rückmeldung:** Die ForschungspartnerInnen bzw. ihre Erziehungsberechtigten haben im Rahmen der Einwilligungserklärung die Option, sich nach Abschluss des Projekts über die Ergebnisse der Untersuchung informieren zu lassen. Zu diesem Zwecke werden die Kontaktdaten der Interviewerin übermittelt. Nach Anfrage wird eine Kopie der fertigen Masterarbeit zugesandt.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Kontext des Sprachenportraits

Die Arbeit mit dem Sprachenportrait (siehe Kapitel 2.3.3) stand in der ersten Phase der Datenerhebung im Vordergrund. Die SchülerInnen einer dritten und vierten Klasse einer Wiener Volksschule wurden aufgefordert ihre Silhouette entsprechend ihrer sprachlichen

Erfahrungen zu gestalten und – wenn sie wollten - einen Text dazu zu schreiben. Für diese Übung wurde eine kunsttherapeutisch begründete Vorlage für eine Körpersilhouette gewählt, welche von der Kunst- und Psychotherapeutin Isabelle Rentsch gezeichnet wurde (vgl. Busch 2018, S. 62). Wie bereits in Kapitel 2.3.3 ausführlich geschildert wurde, ist der Kontext bei dieser Übung von besonderer Bedeutung. Obwohl nur die Sprachenportraits der interviewten Kinder für die vorliegende Untersuchung verwendet und analysiert wurden, wurde die Übung im Plenum im regulären Klassenunterricht durchgeführt, um das natürliche Umfeld der Kinder zu bewahren. Außerdem wurde erwartet, dass die Arbeit auf diese Weise produktiver wird, als etwa vor dem Interview in der Eins-zu-eins-Situation mit der Interviewerin.

Bei der Durchführung der Sprachportraits ist eine stressfreie Atmosphäre und eine alltägliche Umgebung sehr wichtig, um den Kindern die Angst zu nehmen, etwas falsch zu machen. Daher muss bei der Erklärung der Aufgabe betont werden, dass diese Arbeit auf freiwilliger Basis beruht. Außerdem wurde darauf geachtet, keine Vorgaben zu machen, wie die Sprachen in die Silhouette gemalt werden sollen bzw. wie gut eine Sprache beherrscht werden muss, um sie ein zu malen (vgl. Krumm 2003 S. 113).

Die Übung wurde auf diese Weise den SchülerInnen erläutert:

„Male bitte alle Sprachen, die du kennst, von denen du etwas kannst, in die Silhouette ein. Du darfst dabei selbst entscheiden, auf welchem Körperteil du welche Sprache malst. Du darfst auch gerne etwas dazu schreiben, wenn du das möchtest. Wichtig ist, dass du deine Sprachen so einmalst, wie du sie empfindest. Du kannst dabei nichts Falsches machen, weil es bei dieser Übung kein Richtig und kein Falsch gibt.“

Dadurch wurde versucht, den Kindern die Angst und die Scheu vor der Übung zu nehmen, damit sie offen und stressfrei über ihre Sprachen reflektieren und sie im Sprachenportrait darstellen konnten.

3.2.2 Das problemzentrierte Leitfadeninterview

Ein paar Tage nach der Übung mit dem Sprachenportrait im Plenum erfolgte die Datenerhebung mittels zehn qualitativer Befragungen im Zeitraum zwischen 28. November und 4. Dezember 2018 in den jeweiligen Klassenräumen anschließend an den Unterricht. Im Folgenden soll nun die verwendete Erhebungsmethode detailliert geschildert werden.

Die Abgrenzung verschiedener Interviewarten ist oft nicht möglich oder nicht sinnvoll. Es werden in der Forschungsliteratur verschiedene Begriffe gebraucht, um Befragungen zu klassifizieren. In der qualitativen Forschung untergliedert man Befragungen hinsichtlich der Strukturiertheit bzw. Unstrukturiertheit der Fragen und der Offenheit bzw. Geschlossenheit der Antwortmöglichkeiten. Während bei vollkommen strukturierten Interviews alle Fragen genau vorgegeben und Abweichungen nicht vorgesehen sind, verfolgen offene, unstrukturierte Befragungen keinen bestimmten Fokus. Halb- bzw. teilstrukturierte Interviews sind ein Mittelweg, der in der qualitativen Forschung oft zum Einsatz kommt (vgl. Hug/ Poscheschnik 2015, S. 100).

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview mit Elementen des problemzentrierten Interviews als Datenerhebungsmethode gewählt. Das teilstrukturierte Leitfadeninterview kennzeichnet sich durch seine offene und flexible Gestaltung. Im Gegensatz zur stark strukturierten Befragung, bei der die Freiheitsspielräume aufgrund der Befragung eines genau vorstrukturierten Fragebogens stark eingeschränkt sind, besteht hier die Option, über die Abfolge und den Aufbau des Gesprächs spontan zu entscheiden. Die InterviewpartnerInnen werden anhand eines Interviewleitfadens mit vorbereiteten und vorformulierten Fragen befragt. Allerdings können sich aus dem Gespräch ergebende Themen aufgegriffen und weiter verarbeitet werden (vgl. Atteslander 2010, S. 134f.). Diese Offenheit bringt zwei wichtige Vorteile mit sich: Einerseits können die Befragten ihre „*subjektiven Perspektiven und Deutungen offen legen*“ (Mayring 2002, S. 68) und andererseits können sie „*selbst Zusammenhänge und größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln*“ (Mayring 2002, S. 68). Daher dient der Leitfaden dazu, dem Gespräch einen roten Faden zu geben, die Interviewthematik einzugrenzen und Themenkomplexe vorzubeugen (vgl. Hug/ Poscheschnik 2015, S. 100).

Das problemzentrierte Interview umfasst biografische Fragen zu einem relevanten gesellschaftlichen Problem, lässt den Interviewten allerdings möglichst ungehindert zu Wort kommen. Zum Gesprächseinstieg kommen allgemeine Fragen zu einem bestimmten Themengebiet zum Einsatz. Gegebenenfalls können Fragen zur Präzisierung gestellt werden. Im Anschluss an das Interview soll der Interviewer in einem Postskriptum (siehe Anhang C.3.) alle wichtigen Eindrücke über die Person und die Interviewsituation festhalten, um Kontextinformationen zu speichern, die für die spätere Auswertung wichtig werden könnten (vgl. Hug/ Poscheschnik 2015, S. 103).

Nach intensiver Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Literatur wurde für die vorliegende Untersuchung ein Interviewleitfaden (siehe Anhang B.1.), der sich in fünf

Abschnitte gliedern lässt, zusammengestellt. Der erste Teil des Interviews diente der Begrüßung, der Einführung in die Thematik und der Klärung offener Fragen. Bevor zum zweiten Abschnitt übergegangen wurde, wurde die Audioaufnahme mittels Smartphone gestartet. Nun wurden allgemeine Fragen zur Erhebung soziodemographischer Daten gestellt. Außerdem wurden die Interviewten über ihren aktuellen sprachlichen Alltag befragt. Der dritte Teil widmete sich dem Sprachenportrait. Hier kam die problemzentrierte Befragung zum Einsatz, bei der die interviewte Person aufgefordert wurde, sein Sprachenportrait, das bereits ein paar Tage zuvor im Plenum erarbeitet wurde, zu erklären. Dabei wurden einige Fragen erarbeitet, die gegebenenfalls durch die Interviewerin rückgefragt werden konnten. Daher wechselten sich Erzählpassagen mit Frage-Antwort-Passagen ab. Anschließend wurden im vierten Abschnitt Fragen zur schulischen Situation - insbesondere zum Themengebiet „Deutschpflicht an Schulen“ - gestellt. Abschließend wurde im letzten Teil des Interviews ein Dank für die Auskunft- und Teilnahmebereitschaft ausgesprochen.

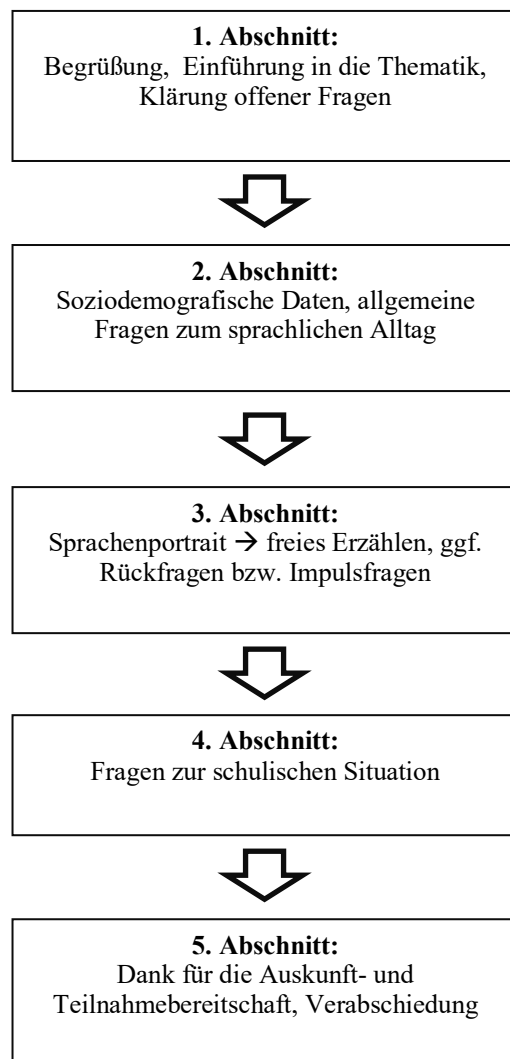


Abb. 2: Leitfadenstruktur

3.2.3 Sampling und Pilotierung

Da sich die vorliegende Forschungsarbeit auf den Zusammenhang des erstsprachlichen Selbstvertrauens und des Deutscherwerbs von Grundschulkindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bezieht, waren zwei entscheidende Kriterien für die Auswahl des Samples bereits festgelegt. Einerseits musste es sich um SchülerInnen im Grundschulalter von 6 bis maximal 11 Jahren handeln und andererseits mussten die Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen. Aufgrund dieser zwei entscheidenden Selektionskriterien wurde eine Öffentliche Volksschule im 17. Wiener Gemeindebezirk mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ausgewählt. Im Hinblick auf das Alter wurde das Sample für die Datenerhebung möglichst homogen

gewählt. Es wurden Kinder der dritten und vierten Schulklasse, d.h. im Alter von 9 bis 11 Jahren interviewt. Die Altersgruppe der sechs bis achtjährigen erschien für die Beantwortung der Forschungsfrage und für die Arbeit mit dem Sprachenportrait im Rahmen der vorliegenden Arbeit weniger geeignet. Befragt wurden lediglich SchülerInnen, die im Vorfeld ihr mündliches Einverständnis für die Durchführung des Interviews gegeben hatten. Selbstverständlich wurden alle notwendigen Einverständniserklärungen von den Erziehungsberechtigten eingeholt. Mit Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und des Umfangs des Projekts, wurde die Samplegröße im Voraus auf neun ProbandInnen festgelegt. Nach Dörnyei (2007, S. 127) reichen bei gut designten qualitativen Studien kleine Samples von sechs bis zehn Befragten aus, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Vor Beginn einer Datenerhebung ist es von Vorteil, die gewählte Erhebungsmethode (Fragebogen, Leitfaden, etc.) auszuprobieren und gegebenenfalls Änderungen vorzunehmen. Da die Zielgruppe (Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) an der Schule recht groß ist, wurde bei der vorliegenden Untersuchung eine Pilotierung anhand einer zufällig ausgewählten Testperson, die nicht für die tatsächliche Untersuchung vorgesehen war, durchgeführt. Es hat sich herausgestellt, dass zwei Fragen im dritten Teil des Interview- Leitfadens für die Kinder schwer verständlich sein könnten. Daher wurden diese gestrichen bzw. modifiziert. Außerdem wurden drei Fragen hinzugefügt, die während der Pilotierung als sinnvoll erachtet wurden.

3.2.4 ForschungspartnerInnen

Da es sich bei den ProbandInnen im Rahmen der vorliegenden Arbeit um Kinder handelt, erschien die Bezeichnung ForschungspartnerInnen angemessener. Lediglich bei den Transkripten ist von Befragten (B1, B2, B3, ...) die Rede, da die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014) gewählt wurden. Insgesamt wurden fünf Mädchen und vier Buben im Alter zwischen acht und elf Jahren befragt. Davon besuchen vier die 3. Schulklasse und fünf die 4. Schulklasse. Alle interviewten Kinder haben eine andere Erstsprache als Deutsch, wobei die Sprachen Türkisch, Serbisch, Mazedonisch, Bengalisch, Albanisch, Arabisch, Polnisch und Persisch vertreten waren.

Im Folgenden werden allgemeine und bildungsbiographische Daten der ForschungspartnerInnen, die anhand der Interviews gesammelt wurden, in einer Tabelle zusammengefasst. Selbstverständlich wird dabei auf Details verzichtet, die ihre Anonymität nicht gewährleisten würden.

			ForschungspartnerInnen (FP)					
	Alter	Geschlecht	Schulstufe	Geschwister	Berufe der Eltern	Geburtsland	Erstsprache	Staatsbürgerschaft
FP 1	10	weiblich	4.	3 Brüder	nicht eindeutig	Mazedonien (war ein Monat alt, als sie nach Österreich gekommen ist)	Mazedonisch und Serbisch	Mazedonien
FP 2	9	männlich	4.	einen Bruder (21 Jahre alt)	Mutter: Reinigungskraft Vater: arbeitet in einer Baufirma	Wien	Albanisch	Österreich
FP 3	10	männlich	4.	2 Schwestern	Mutter: Reinigungskraft Vater: Autolackierer	Polen (seit 2016 in Österreich)	Polnisch	Polen
FP 4	9	weiblich	3.	3 Brüder	Mutter: hilft in der Pizzeria aus Vater: hat eine Pizzeria	Wien	Arabisch	nicht eindeutig
FP 5	10	weiblich	4.	3 Brüder	Mutter: arbeitet nicht Vater: arbeitet in einer Baufirma	Wien	Türkisch	Österreich
FP 6	8	männlich	3.	Keine	Mutter: arbeitet nicht Vater: Krankenpfleger	Afghanistan (als Baby nach Wien gezogen)	Persisch	nicht eindeutig
FP 7	8	weiblich	3.	3 Schwestern	Mutter: arbeitet in einem Handygeschäft Vater: nicht eindeutig	Wien	Arabisch	nicht eindeutig
FP 8	11	weiblich	4.	2 Schwestern	Mutter: arbeitet nicht Vater: Taxifahrer	Bangladesch (seit 2016 in Wien)	Bengalisch	Bangladesch
FP 9	8	männlich	3.	eine Schwester	Mutter: arbeitet nicht Vater: nicht eindeutig	Wien	Serbisch	Serbien

Tab. 1: allgemeine und bildungsbiographische Daten der ForschungspartnerInnen

Nach Beschreibung der ForschungspartnerInnen, wird nun im folgenden Kapitel die Aufbereitung der Daten ausführlich geschildert.

3.3 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung ist im Rahmen qualitativen Forschens ein wichtiger Bestandteil. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich die Aufbereitung im Wesentlichen auf die Transkription der im Vorfeld aufgezeichneten Interviewmitschnitte. Unter einer Transkription versteht man die Verschriftlichung von Audio- oder Videoaufnahmen nach festgelegten Notationsregeln. Das Ziel einer Transkription ist einerseits die schriftliche Dokumentation für Auswertungsverfahren und andererseits die Offenlegung für LeserInnen der wissenschaftlichen Auswertung (vgl. Dresing/ Pehl 2010, S. 723). Mit der Übertragung des Gesprochenen in die Schriftsprache werden die mündlichen Daten für die Auswertung in Form von schriftlichen Daten verfügbar gemacht. Außerdem können weitere hörbare Aspekte (z.B. non-verbale Äußerungen wie lachen, weinen, husten, längere Pausen) der Gesprächssituation festgehalten werden. Mit der Transkription wird daher *„der – mehr oder weniger gelungene - Versuch unternommen, das Interview seiner Vergänglichkeit zu entheben und es zu 'vergegenständlichen'“* (Fuß/ Karbach 2014, S. 15f.).

Für die Datenaufbereitung der vorliegenden Untersuchung fiel nach Einsicht mehrerer Transkriptionsmodelle die Entscheidung auf ein einfaches Transkriptionssystem (siehe Anhang C.4.) angelehnt an Kuckartz (2014). Im Gegensatz zu lautsprachlichen oder zusammenfassenden Transkriptionen handelt sich hierbei um eine wörtliche Transkription. Da bei der Auswertung der Fokus auf inhaltlicher und syntaktischer Ebene lag, erschien diese Art der Transkription für durchaus sinnvoll.

Bei der Transkription wurde das Programm MAXQDA als Hilfsmittel eingesetzt. Es erleichtert die Kontrolle von Abspielen und Anhalten der Aufnahme mittels Tastatur, wiederholt oder verlangsamt Passagen je nach Einstellung und setzt automatisch Zeitmarken, die die Auswertung und das erneute Auffinden der originalen Audiosequenzen erleichtern.

Um möglichst fehlerfreie und einheitliche Transkripte zu erhalten, wurden beim Transkribieren zwei Schritte benötigt. Im ersten Durchlauf wurden vollständige Rohfassungen der Interviewmitschnitte verfasst und anschließend im zweiten Durchgang

kontrolliert und überarbeitet. Auf diese Weise wurden die Daten für die Analyse, die im Folgenden detailliert dargelegt wird, aufbereitet.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Codierung und Qualitative Inhaltsanalyse

Neben der Wahl der geeigneten Erhebungs- und Aufbereitungsmethode ist auch die Entscheidung einer passenden Datenauswertungsmethode von großer Relevanz, da das zu Beginn dargelegte Forschungsinteresse verfolgt werden muss.

Für die vorliegende Arbeit wurde als Auswertungsmethode die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, da das Hauptaugenmerk auf inhaltlicher Ebene liegt. Sprachliche Aspekte, insbesondere im Bereich der Syntax, sind zwar auch von Bedeutung, dienen aber lediglich dazu, die Deutschkenntnisse zu analysieren. Hierfür wurde die Profilanalyse von Griebhaber (2012) angewendet, die in Kapitel 3.4.2 ausführlich geschildert wird. Damit soll gewährleistet werden, einen Zusammenhang zwischen dem ersprachlichen Selbstvertrauen und dem Deutscherwerb herzustellen bzw. zu eruieren, ob ein stärkeres ersprachliches Selbstvertrauen einen positiven Einfluss auf den Deutscherwerb hat.

Mayring beschrieb die qualitative Inhaltsanalyse 2010 noch als die schrittweise Analyse eines Materials, indem zentrale Aspekte durch ein Kategoriensystem herausgefiltert werden (vgl. Mayring 2010, S. 2002). Heutzutage erweist sich die Definition dieser Auswertungsmethode angesichts der zunehmenden Kritik, dass nicht nur der Inhalt der Kommunikation von Bedeutung sei, etwas schwieriger. Er beschreibt in seiner neuen Ausgabe (2015) die qualitative Inhaltsanalyse als systematische, regel- und theoriegeleitete Analyse von Kommunikation, um damit Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Angesichts dieser Veränderungen wird der Begriff *Inhaltsanalyse* heute als problematisch angesehen, stattdessen wäre *kategoriegeleitete Textanalyse* passender (vgl. Mayring 2015, S. 13).

Qualitative Inhaltsanalyse basiert u.a. auf folgenden Schwerpunkten (vgl. Mayring 2015, S. 50ff.):

- 1. Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang:**
Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse müssen immer mit Angabe auf den Teil

im Kommunikationsprozess erfolgen. Somit wird der Text immer innerhalb seines Kontextes interpretiert.

2. **systematisches, regelgeleitetes Vorgehen:** Das Ablaufmodell der Analyse muss im Vorfeld konkret festgelegt werden. Insbesondere sollen einzelne Analyseschritte und ihre Reihenfolge definiert werden. Daher muss bereits im Vorfeld entschieden werden, welche Teile nacheinander analysiert werden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um zu einer Kodierung zu gelangen
3. **Kategorien im Zentrum der Analyse:** Das Kategoriensystem stellt das wichtigste Instrument der Analyse dar. Die Ziele der Analyse sollen in Kategorien konkretisiert werden. Dadurch soll die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die Abschätzung der Reliabilität der Analyse gewährleistet werden.
4. **Gegenstandsbezug statt Technik:** Der Gegenstand sollte immer im Vordergrund stehen. Die Verfahrensweisen sollen nicht als Techniken verstanden werden, die von einem Gegenstand zum anderen übertragbar sind.
5. **Theoriegeleitetheit der Analyse:** Der Stand der Forschung muss zum Gegenstand und zu vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen werden.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird demnach mit einem Kategoriensystem gearbeitet. Nach Aufbereitung der Interviews werden Kategorien (Codes) zusammengestellt, die alle Aspekte des Textes erfassen sollen. Für die Codierung und Auswertung der Daten wird – wie auch schon bei der Transkription - das Programm MAXQDA als Hilfe herangezogen. Derartige Hilfsmittel sind laut Kuckartz (2014, S.6) „*machtvolle Instrumente zur Erhöhung der Qualität*“ von qualitativen Forschungen. Mit Hilfe computergestützter Analysen können auch Gütekriterien wie Transparenz und Nachvollziehbarkeit besser erfüllt werden können.

Der Ablauf der Untersuchung wurde in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 50), der die qualitative Inhaltsanalyse systematisch erläutert und somit erlern- und anwendbar macht, wie folgt festgelegt:

1. **Initiierende Textarbeit:** Zunächst wurden alle Transkripte gründlich gelesen, zentrale Abschnitte markiert und erste Gedanken zu Inhalt, Struktur und Ablauf notiert. Nun wurden zu jedem der geführten Interviews Fallzusammenfassungen in Bezug auf das Forschungsinteresse zusammengestellt. Insbesondere wurden die Einstellungen und Gedanken der Befragten hinsichtlich ihrer Sprachen festgehalten.

2. Kategorienbildung: Nach der Textarbeit erfolgte die Kategorienbildung. Unter einer Kategorie versteht Kuckartz in diesem Zusammenhang übergeordnete Einheiten, unter denen sich Codes mit ähnlichen Charakteristika zusammenfassen lassen. Hierfür wurden die zwei Hauptkategorien „erstsprachliches Selbstvertrauen“ und „Bezug zur Zweitsprache Deutsch“, die von der Forschungsfrage aus entwickelt wurden, festgelegt. Anhand dieser zwei Hauptkategorien wurden Subkategorien für die Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten aus den Interviews bestimmt (siehe Anhang C.8.).

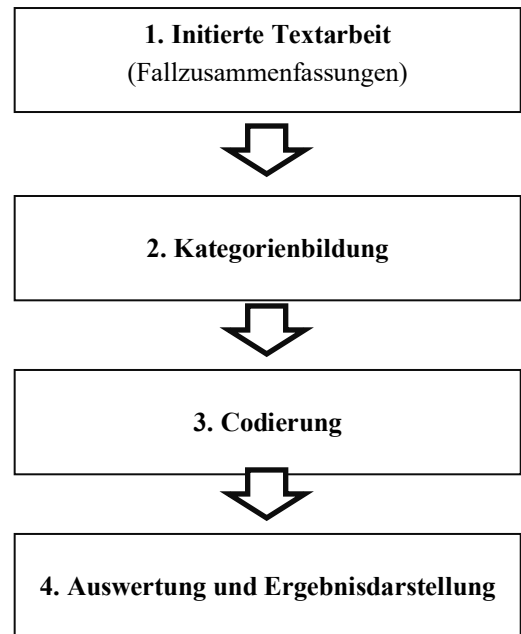


Abb. 3: Struktur der Datenanalyse

3. Codierung: Nun wurden relevante Textstellen mit den Kategorien in Verbindung gebracht bzw. die Kategorien den Textstellen zugeordnet. Es wurden fünf Codierleitfäden (siehe Anhang C.9.) zusammengestellt, welche einen guten Überblick der gewonnenen Daten ermöglichen.

4. Auswertung und Ergebnisdarstellung: Abschließend wurden die durch die Codierung erhaltenen Daten in Form einer Tabelle ausgewertet und zusammengefasst (siehe Kapitel 4.1.10). In Kapitel 4 werden die Ergebnisse ausführlich dargestellt und in Bezug auf Theorie und Praxis erläutert.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, mussten allerdings auch die Deutschkenntnisse der SchülerInnen analysiert werden, welche dann mit der inhaltlichen Datenanalyse gegenübergestellt wurden. Für die Sprachstandsfeststellung wurde die Profilanalyse von Griebhaber (2012) gewählt, welche im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

3.4.2 Die Profilanalyse nach Griebhaber

Bei der Profilanalyse nach Willhelm Griebhaber handelt es sich um ein diagnostisches Tool, das die deutschen Sprachkenntnisse primär bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache schnell erfassen soll. Es kann bei Kindern der Elementar- bis hin

zur Sekundarstufe durchgeführt werden. Dabei wird die grammatische Komplexität eines produzierten Textes oder einer mündlichen Erzählung anhand der Wortstellung analysiert. Für die Profilanalyse eignen sich narrative Passagen oder Texte am besten, weil sie besonders vielfältige sprachliche Formen ermöglichen und erfordern. Beschreibungen von Bildern eignen sich hier - im Gegensatz zu den meisten anderen Sprachdiagnoseinstrumenten wie etwa USB DaZ – eher nicht. Passagen oder Texte, „in denen die Lernenden selbstständig eine Folge von Äußerungen planen und realisieren müssen“ (Grießhaber 2012, S. 189) sind für dieses Verfahren geeigneter als Aufgaben, bei denen die SchülerInnen auf formelhafte Strukturen zurückgreifen müssen.

Die syntaktische Struktur der Äußerungen bzw. die Stellung des Verbs wird untersucht und dann einer bestimmten Erwerbsstufe zugeordnet. Je nach Stellung des Verbs unterscheidet Grießhaber (2009) in seinem Sprachprofilbogen für die Grundschule fünf Erwerbsstufen (0-5). Die Erwerbsstufen nehmen Bezug auf die Wortstellung und reichen von bruchstückhaften Äußerungen über die Beugung von Verben im Hauptsatz (Verbzweitstellung), Satzklammer und Inversion (Umstellung der Normalabfolge in einem Satz) bis zur Endstellung des Verbs im Nebensatz (siehe Anhang B.3.).

Nach Grießhaber durchlaufen DeutschlernerInnen diese Stufen nacheinander. Im Zusammenhang mit diesen Erwerbsstufen sieht er auch die Verwendung anderer sprachlicher Mittel. Er meint, dass es Parallelen zwischen den Erwerbsstufen und weiteren Bereichen, wie etwa dem Wortschatz, existieren, so dass „*der profilanalytisch ermittelte Wert als Indikator für die nicht untersuchten Bereiche dienen kann*“ (Grießhaber 2012, S. 189).

Um die Erwerbsstufe zu ermitteln wird ein Profil erstellt, bei dem die Aussagen in kleinste Einheiten, d.h. in minimale satzwertige Einheiten zerlegt werden. Daraufhin wird für jede dieser Einheiten das vorliegende Wortstellungsmuster bestimmt, die syntaktische Struktur ermittelt und einer Erwerbsstufe zugeteilt. Zum Schluss wird gezählt, wie viele Einheiten sich für die einzelnen Stufen finden lassen und eine zusammenfassende Erwerbsstufe bestimmt. Grießhaber (2013, S.6) meint diesbezüglich:

„Für diese Bestimmung hat sich das aus der Erstspracherwerbsforschung bekannte Prinzip der Mindestvorkommen bewährt. In Längsschnittstudien wurde ermittelt, dass ein Muster, das in einer Erhebung mindestens dreimal enthalten war, auch in folgenden Erhebungszeitpunkten verwendet wurde. Es kann somit als erworben gelten.“

In der vorliegenden Untersuchung werden die Interviews zunächst transkribiert und anschließend nach der Profilanalyse von Grießhaber untersucht. Da es sich allerdings um

recht umfangreiche Transkripte handelt und das Analysieren jeder einzelnen Äußerung der SchülerInnen den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, wird nach bestimmten grammatikalisch- syntaktischen Phänomenen entsprechend der Profilanalyse von Willhelm Grieshaber gesucht. Wie aus der folgenden Abbildung entnommen werden kann, wird mit der Analyse der 4. und höchsten Stufe nach der Profilanalyse von W. Grieshaber begonnen. Wenn dementsprechend zehn Nebensätze mit finitem Verb in der Endstellung gefunden werden, befindet sich das Kind in der 4. Stufe und es muss nicht weiter analysiert werden. Falls dies nicht zutrifft muss die 3. Stufe untersucht werden usw. (siehe auch Anhang C.5.)

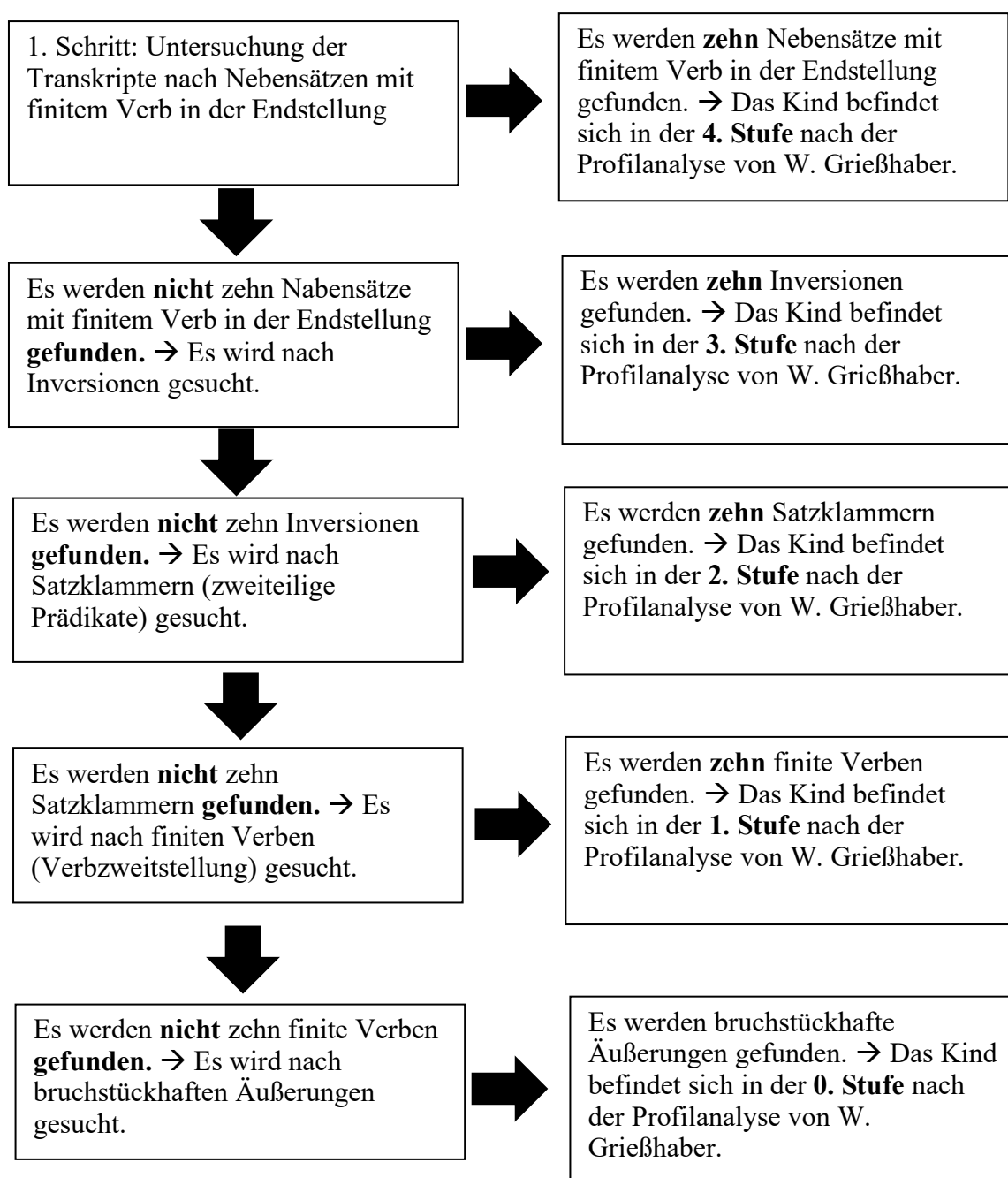


Abb.4: Vorgehensweise bei der Profilanalyse nach W. Grieshaber 2009

Um die Analyse transparent zu machen, werden die jeweiligen Äußerungen in den Transkripten mit entsprechenden Farben markiert (siehe Anhang C.6.). Aus einer Tabelle (siehe Anhang C.5.1) wird ersichtlich welche Farbe welcher Erwerbsstufe zugeordnet wird.

Die bestimmte Erwerbsstufe ist essentiell, damit ein Zusammenhang des Deutscherwerbs und dem ersprachlichen Selbstvertrauen der interviewten Kinder analysieren zu können.

3.4.2 Prototypische Auswertungsbeispiele

Im Folgenden sollen Beispiele aus dem Auswertungsprozess dargelegt werden, die als prototypisch betrachtet werden können. Für diesen Zweck werden anhand von Definitionen und Ankerbeispielen zwei Codes aus verschiedenen Kategorien genauer präsentiert.

Das erste Beispiel stammt aus dem Leitfaden „Erstsprachliches Selbstvertrauen“ und der Subkategorie „fehlendes ersprachliches SV“. Dazu wird der Code „negative Wahrnehmung der eigenen Identität“, welcher deduktiv aus der Studie von Akkus et al. (2005) hergeleitet wurde, gewählt. Diesem Code wurden Aussagen zugeordnet, die auf eine negative Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität schließen lassen. Das folgende Ankerbeispiel zeigt, dass der Schüler zwar mit seiner Zweitsprache positive Gefühle verbindet, aber seine Erstsprache eher abwertet:

I: [...]Also wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, welches Gefühl hast du dann? - B6: Hmmm (.) ein bisschen albern, ein bisschen albern und auch lustig. [...] - B6: Weil bei zweite Klasse hatte ich ultra viel ultra viel gelacht. (B6: 91 – 94) I: Ok und zum Beispiel mit Persisch, welches Gefühl hast du da? - B6: Hmmm (.) schüchtern. (B6:97-98) ... B6: (..) Nur Deutsch mag ich. (B6:106)

Das zweite prototypische Auswertungsbeispiel wird aus dem Leitfaden „Bezug zur Zweitsprache Deutsch“ und zwar aus der Unterkategorie „positive Einschätzungen“ gewählt. Der Code trägt die Bezeichnung „positive Einstellung gegenüber der Zweitsprache“ und umfasst Äußerungen, die auf einen positiven Bezug zur Zweitsprache schließen lassen. Das folgende Ankerbeispiel zeigt auf eine treffende Weise, wie das Kind seine Sprachen wahrnimmt. Die Sprache, zu der es einen emotionaleren Bezug hat, verbindet es mit schönen Assoziationen. Die Sprache, die es weniger emotional betrachtet, beschreibt es eher sachlich mit Merkmalen aus der Landesflagge:

„Weil ich ein paar von diesen Sprachen sehr mag... also ich mag die zu reden und ich hab diese Farben ausgewählt, weil die passen irgendwie dazu (.) also für Deutsch hab ich (.) irgendwie passt es für Deutsch.“ (B7:70) [...] „Ja Sonnenblumen und noch Löwenzähne, die find ich alle schön, deswegen hab ich diese gelb genommen (lacht).“ (B7:80) [...] „Und Arabisch hab ich rot genommen, weil (..) es, (.) ähh Arabisch hat so eine rotes Dreieck, das von Palästina hat so ein rotes Dreieck und da, (.) deswegen hab ich rot genommen.“ (B7: 84)

3.4.3 Problematische Auswertungsbeispiele

Es kam immer wieder vor, dass wichtige Textstellen im Rahmen der Codierung nicht ganz eindeutig einem Code zugeordnet werden konnten. Gründe dafür waren u.a., dass nicht eindeutig rekonstruiert werden konnte, worauf die interviewte Person Bezug nimmt oder die Aussagen in sich widersprüchlich waren. Diese Fälle wurden schließlich unter Einbezug des Gesprächskontextes jenen Kategorien zugeordnet, die dem Inhalt nach am passendsten erschienen.

Beispielsweise stellte es sich als schwierig heraus, das Interview des Forschungspartners 3 auszuwerten, da teilweise widersprüchliche Aussagen erkennbar waren. Einerseits meinte er etwa, dass er froh sei, viele Sprachen zu können:

I: Ok. Und (.) also findest du es schön, dass du Deutsch, Polnisch und Englisch kannst oder würdest du lieber nur einsprachig aufwachsen?- B3: Ich finde es schön, dass ich so viele Sprachen kann (unv.) (B3:67-68)

Diese Aussage wurde dem Code “allgemeines Spracheninteresse” zugeordnet. Andererseits gab er aber auch an, dass er lieber nur einsprachig Deutsch wäre:

I: Löst Polnisch bei dir "Mmhmm schön, dass ich Polnisch kann", oder sagst du: "Mmhmm, eigentlich wäre ich lieber nur einsprachig Deutsch?" - B3: Eigentlich nur Deutsch. (B3:63-64)

Diese Äußerung wurde hingegen dem Code “negative Wahrnehmung der eigenen Identität” zugeordnet.

Auch das Interview der Forschungspartnerin 4 erwies sich in der Analyse als heikel. Da die Schülerin stets auf einer sachlichen, oberflächlichen Ebene blieb, fiel es bei ihr besonders schwer ein Urteil bezüglich ihres erstsprachlichen Selbstvertrauens im Hinblick auf ihre sprachliche Identität zu fällen.

4. ERGEBNISSE DER ANALYSE

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Daten, die mittels der zuvor beschriebenen Methoden erhoben, ausgewertet und analysiert worden sind, dargestellt. Das Ziel dieses Kapitels ist es, anhand der gewonnen Daten die Forschungsfrage

„Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter?“

zu beantworten. Zunächst werden die einzelnen Interviews allgemein ausgewertet. Insbesondere wird versucht, sowohl das erstsprachliche Selbstvertrauen der einzelnen SchülerInnen als auch die Deutschkenntnisse bzw. die allgemeinen Schulleistungen miteinander zu vergleichen. Außerdem werden die aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse mit der Theorie in Verbindung gesetzt.

Daraufhin werden die Daten im Detail schrittweise analysiert. Die Gliederung orientiert sich dabei an dem Codesystem (siehe Anhang C.8.), das dieser Untersuchung zugrunde liegt. Zunächst werden die Sprachgewohnheiten der SchülerInnen mit den Deutschkenntnissen und dem erstsprachlichen Selbstvertrauen gegenübergestellt.

Anschließend wird im Kapitel 4.3 auf Aussagen bezüglich des erstsprachlichen Selbstvertrauens eingegangen. Insbesondere werden die Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz, die Wahrnehmung der eigenen Identität und die erstsprachliche Motivation näher erläutert. Das Kapitel 4.4. widmet sich dem Bezug zur Zweitsprache, welcher – wie bereits mehrfach geschildert – für den Erwerb des Deutschen sehr wichtig ist. Daraufhin werden in Kapitel 4.5 Einflussfaktoren auf das erstsprachliche Selbstvertrauen zusammengefasst. Insbesondere werden einerseits die positiven Auswirkungen eines allgemeinen Spracheninteresses und andererseits die negativen Einflüsse des Sprachenprestiges sowie der Deutschpflicht an Schulen beschrieben.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die Analysen der erhobenen Daten zwar nach intensiver Beschäftigung mit der Theorie erfolgt ist, aber dennoch auf Interpretationen der Forscherin beruhen.

4.1 Auswertung der Interviews

In diesem Unterkapitel werden allgemeine Situationen während der Arbeit mit den Sprachenportraits und der Interviews, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage als wichtig erscheinen, erläutert. Dabei wird versucht, das erstsprachliche Selbstvertrauen der einzelnen ForschungspartnerInnen einzuschätzen und mit den Deutschkenntnissen bzw. den allgemeinen Schulleistungen in Verbindung zu bringen, um die Forschungsfrage beantworten zu können.

4.1.1 Auswertung von Interview 1

Die erste Forschungspartnerin wurde zwar in Mazedonien geboren, ihre Eltern sind aber mit ihr nach Österreich gezogen, bevor sie ihr erstes Lebensjahr erreicht hatte. Da ihre Mutter mazedonischer und ihr Vater serbischer Herkunft sind, kam es bei ihr zu einem bilingualen Erstspracherwerb (siehe Kapitel 2.1.1). Ihre Zweitsprache Deutsch kam mit Eintritt in den Kindergarten ab dem 3. Lebensjahr hinzu. Die Schülerin spricht mit ihrer Familie sowohl Deutsch als auch ihre Erstsprache Serbisch. Mazedonisch spricht sie nur, wenn sie ihre Großeltern in Mazedonien besuchen fährt.

Nach der Profilanalyse nach Wilhelm Grieshaber befindet sich die Schülerin auf der Stufe 4, d.h. dass sie Nebensätze mit finitem Verb in der Endstellung bilden kann und gute Deutschkenntnisse hat. Nach Angaben der Lehrpersonen sind ihre mündlichen Deutschfähigkeiten besser als ihre schriftlichen, da sie beim freien Schreiben viele Rechtschreibfehler macht. Allerdings hat sie beim Verfassen von Texten kreative Einfälle und kann gut lesen. Im Fach Mathematik ist sie oft unsicher und braucht mehr Hilfe beim Lösen der Aufgaben. Ihre Schulleistungen können daher allgemein als mittelberechtigt eingestuft werden.

Bevor auf das erstsprachliche Selbstvertrauen der Schülerin eingegangen werden kann, müssen zunächst einige Beobachtungen bei der Arbeit mit dem Sprachenportrait geschildert werden. Während der Übung im Klassenplenum, bei welchem auch die Lehrpersonen anwesend waren, wurden einige Verhaltensweisen beobachtet, welche die Aussagen der SchülerInnen in den Interviews in erheblichem Ausmaß beeinflusst haben. Zunächst wurde die Arbeit mit dem Sprachenportrait im Sitzkreis anhand einfacher Anweisungen erklärt. Es wurde betont, dass die Teilnahme auf freiwilliger Basis beruht. Erfreulicherweise waren alle SchülerInnen bereit an der Übung teilzunehmen.

Wie bereits in Kapitel 2.3.3 geschildert worden ist, ist das Ziel der Arbeit mit dem Sprachenportrait u.a. Prozesse der Sprachreflexion in Gang zu setzen und die Sensibilität im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu fördern (vgl. Busch 2018, S. 53f.).

Leider wurde dieser im Vorhinein mit den Lehrpersonen besprochener Hinweis nicht vollständig beachtet. Während bzw. nach Abschluss der Arbeit kam es zu abwertenden Bemerkungen seitens des Lehrpersonals. Beispielsweise bemalte Forschungspartnerin 1 ihre Körpersilhouette zum Großteil blau, welche ihre Erstsprache Mazedonisch symbolisieren sollte, und nur einen kleinen Bereich rot, welches für ihre Zweitsprache Deutsch stand, an (siehe Anhang C.2.1). Negative Bemerkungen bezüglich der Fläche der markierten Sprachen von Seiten der Lehrperson führten dazu, dass das Mädchen eingeschüchtert wirkte und fragte, ob sie noch eine Körpersilhouette bekommen könne, da sie von Neuem beginnen möchte.

Diese Unsicherheit äußerte sich auch auf die Aussagen während des Interviews. Die Kinder hatten teilweise Hemmungen zu sagen, dass ihnen ihre Erstsprache wichtig ist und sie gerne in ihrer Erstsprache sprechen.

Krumm betont, dass die Einbeziehung der Erstsprachen im Unterricht bzw. die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität eine wichtige psychosoziale Funktion hat, da sie einerseits das positive Selbstbild und andererseits die empfundene Zugehörigkeit bestätigt (vgl. Krumm 2009, S.239). Das geschilderte negative Beispiel repräsentiert meiner Meinung nach die innere Zerissenheit des Selbstbildes der Schülerin, da ihr – wie man aus dem Sprachenportrait eindeutig herauslesen kann – ihre Erstsprache sehr am Herzen liegt, sie aber Hemmungen hat, es zu verbalisieren. Im Gegensatz dazu betonte sie, dass Deutsch wichtig ist, weil sie in Wien lebt (vgl. B1: 98–107, Anhang C.10.1). Außerdem zögerte sie zu sagen, dass sie mit ihren Brüdern zu Hause mehr Serbisch als Deutsch rede (vgl. B1: 53, Anhang C.10.1). Das Mädchen nimmt ihre Deutsch- und Serbisch-Kenntnisse positiv wahr, allerdings schämt sie sich manchmal auf Mazedonisch zu reden (vgl. B1: 117, Anhang C.10.1).

Da die Erstsprache Teil der kindlichen Identität ist und eine Ablehnung, Verdrängung oder Leugnung dieser Sprache zu einem negativen Selbstbild und zu Störungen im Selbstwertgefühl führen können (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 153)., handelt es sich hierbei um ein sehr sensibles Gebiet, welches in der Praxis oft unterschätzt wird.

Die Forschungspartnerin verleugnet zwar ihre Erstsprache nicht, hat aber u.a. aufgrund abwertender Bemerkungen Hemmungen den persönlichen Stellenwert der

¹Die Quellenangaben sämtlicher Äußerungen bzw. Zitate beziehen sich auf Anhang C.10. und beinhalten das Kürzel für das jeweilige Interview und die Absatznummer.

Familiensprache zuzugeben. Insofern kann man zu der Auffassung kommen, dass sie ein geschwächtes bzw. nicht stabiles erssprachliches Selbstvertrauen hat.

4.1.2 Auswertung von Interview 2

Beim zweiten Forschungspartner handelt es sich um einen in Wien geborenen, extrovertierten Schüler, der Albanisch als Erstsprache hat und erst mit Eintritt in den Kindergarten mit seiner Zweitsprache Deutsch konfrontiert wurde. Während er in der Erstsprache primär sozialisiert wurde, fand seine schulische Sozialisation in der Zweitsprache statt. Er spricht mit seiner Mutter hauptsächlich Albanisch, mit seinem älteren Bruder fast ausschließlich Deutsch und mit seinem Vater beide Sprachen.

Er stuft seine Deutschkenntnisse besser ein als seine Erstsprachenkenntnisse und schildert, dass er – auch wenn er Albanisch spricht - deutsche Wörter einfügt, wenn es ihm in seiner Erstsprache nicht einfällt. Cillia meint diesbezüglich, dass Kinder oft Defizite in der Erstsprache haben, wenn sie im Gastland geboren werden oder vor der Einschulung einreisen (vgl. de Cillia 2011, S.1). Wie bereits in Kapitel 2.1. geschildert worden ist, ist die Hauptursache dafür die monolinguale Ausrichtung, welche an österreichischen Schulen leider noch immer sehr präsent ist. Es wird kaum auf die mehrsprachigen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen, wodurch der Erstspracherwerb i.d.R. stagniert, wenn nicht die Erziehungsberechtigten bewusst darauf achten (Jeuk 2013, S. 50).

Die Zweitsprache Deutsch beherrscht der Forschungspartner außerordentlich gut, er befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse von Griebhaber. Der Bub weist in allen Lernbereichen sehr gute bis gute schulische Leistungen auf.

Bezüglich seiner Erstsprache betonte der Schüler während des Interviews, dass es ein „hartes“ Albanisch und ein „Albanisch- Akzent“ gäbe, welche er strikt voneinander trennt. Nach Absprache mit dem Muttersprachenlehrer konnte eruiert werden, dass es sich hierbei um ein Dialekt- Albanisch und Hochdeutsch- Albanisch handele, welche sich in der Aussprache deutlich unterscheiden. Der Forschungspartner wies immer wieder darauf hin, dass er Hochdeutsch- Albanisch („Akzent- Albanisch“) nicht könne und auch nicht möge. Dialekt- Albanisch könne er wiederum ausreichend, auch wenn ihm manchmal einzelne Wörter nicht einfallen. Dennoch hatte er trotz abwertender Bemerkungen des Lehrpersonals keine Hemmungen über seine Erstsprache zu reden und wirkte mit seinem sprachlichen Selbstbild im Reinen. Außerdem gab der Schüler in seinem Sprachenportrait neben seiner Erst- und Zweitsprache acht weitere Sprachen an, die er teilweise (minimal) sprechen kann bzw. lernen möchte. Es handelt sich dabei nicht nur um Sprachen mit einem

hohen Prestige. Er gab zum Beispiel an, dass er auch Türkisch lernen möchte, weil er einige türkischsprechende Freunde hat oder ein wenig Serbisch von seinen Nachbarn gelernt habe. Daher kann zusammengefasst werden, dass er ein großes allgemeines Spracheninteresse und eine positive Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität aufweist.

4.1.3 Auswertung von Interview 3

Forschungspartner 3 wurde in Polen geboren und lebt seit 2016 mit seiner Familie in Wien. Er besuchte 3 Jahre lang den Kindergarten in Polen und begann dann in Wien mit der Schule. Laut Apeltauer haben sogenannte SeiteneinsteigerInnen meist eine solide Grundlage in der Erstsprache, da sie relativ spät ins Einreiseland kommen und dementsprechend später mit der zweiten Sprache konfrontiert werden (vgl. Apeltauer 1997, S. 10). Außerdem wurde belegt, dass Kinder, die im Aufnahmeland eingeschult worden sind, mehr Probleme beim Zweitspracherwerb haben als Kinder, die in der Schulzeit immigrierten (vgl. Jeuk 2013, S. 50).

Obwohl der Forschungspartner in Österreich eingeschult worden ist, ist bemerkbar, dass er in den zwei-ein-halb Jahren im Gegensatz zu manchen SchulkameradInnen, die bereits in Österreich geboren sind, gute schulische Fortschritte gemacht hat. Seine Deutschkenntnisse befinden sich zwar auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach Willhelm Grießhaber, d.h. dass er Sätze mit finiten Verben bilden kann, aber Schwierigkeiten beim Bilden von Sätzen mit Satzklammern (zweiteiligen Prädikaten) hat. Dennoch sind seine schulischen Leistungen, v.a. im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig sehr gut. Er ist ein motivierter, ehrgeiziger Schüler, der gerne in die Schule kommt.

Das Sprachenportrait des Buben ist recht minimal gehalten. Er gab die Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch an, wobei seine Erst- und Zweitsprache relativ gleich viel Platz in Anspruch nehmen. Englisch malte er im Bereich des Herzes und meinte diesbezüglich: „*Englisch hab ich im Herz einfach*“ (B3:48; Anhang C.10.3). Im Kopfbereich markierte er sowohl Deutsch als auch Polnisch und gab an, dass er immer vom Polnischen ins Deutsche übersetze (vgl. B3:45-46; Anhang C.10.3.).

Das Interview des Schülers auszuwerten, stellte sich als schwierig heraus, da teilweise widersprüchliche Aussagen erkennbar waren. Einerseits meinte er etwa, dass er froh sei, viele Sprachen zu können (vgl. B3:68; Anhang C.10.3.) und andererseits gab er an, dass er lieber nur einsprachig Deutsch wäre (vgl. B3:64; Anhang C.10.3.). Außerdem schätzte er

seine Deutschkenntnisse besser ein als seine Erstsprachenkenntnisse (vgl. B3:60; Anhang C.10.3), gab aber an, immer vom Polnischen ins Deutsche zu übersetzen, wenn er Deutsch sprechen müsse (vgl. B3:45-46; Anhang C.10.3.). Auch erwähnte der Schüler, dass ihm Englisch am Herzen liege, brachte aber gegen Ende des Interviews ein, dass er sich manchmal schäme, etwas auf Englisch zu sagen (vgl. B3:92; Anhang C.10.3.).

Auffallend war zum Beispiel auch, dass er während des Interviews immer wieder betonte, dass er Deutsch mag und besser könne, obwohl er in der Familie hauptsächlich Polnisch spricht und bis zu seinem siebten Lebensjahr nur mit Polnisch konfrontiert war.

Mögliche Ursachen für dieses „sprachliche Durcheinander“, welches bei dem Forschungspartner sehr markant war, könnten etwa die Beeinflussung durch abwertende Kommentare des Lehrpersonals oder die Beeinflussung durch das Prestige der Sprachen sein. Dadurch, dass der Bub Englisch und Deutsch, welches als zwei Sprachen mit hohem Prestige gelten, markant hervorhebt, wird deutlich, dass er seiner Erstsprache einen weniger wichtigen Stellenwert einräumt. Diesbezüglich muss auch angemerkt werden, dass der Schüler einen starken polnischen Akzent hat und mehrfach beobachtet wurde, dass seine Aussagen deswegen oft von Seiten des Lehrpersonals bzw. von Seiten der MitschülerInnen als „falsches Deutsch“ abgewertet wurden.

Insofern kann man zu dem Schluss kommen, dass der Schüler ein negatives sprachliches Selbstbild v.a. in Bezug auf seine Erstsprache hat. Sowohl die Wahrnehmung seiner Erstsprachenkompetenz als auch die Wahrnehmung seiner sprachlichen Identität sind geschwächt und negativ besetzt.

4.1.4 Auswertung von Interview 4

Die neunjährige Schülerin wurde in Wien geboren, besuchte 2 Jahre den Kindergarten und begann dann mit der Schule. Bis zu ihrem 4. Lebensjahr sprach sie ausschließlich Arabisch mit ihrer Familie. Erst ab Eintritt in den Kindergarten wurde sie mit ihrer Zweitsprache Deutsch konfrontiert. Zu Hause spricht das Mädchen hauptsächlich Arabisch, was sie mit den unzureichenden Deutschkenntnissen ihrer Mutter begründet. Auffallend war, dass sie mehrmals betonte, mit ihrem Vater auch Deutsch zu sprechen, weil sie auch Deutsch lernen möchte (vgl. B4:41; Anhang C.10.4.). Ähnlich wie Forschungspartnerin 1 rechtfertigte sich die Schülerin dafür, dass ihre Erstsprache zu Hause dominanter ist als ihre Zweitsprache. Das Mädchen befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Grieshaber, sie kann also demnach grammatikalisch richtige, einfache Sätze mit finitem Verb bilden. Insgesamt sind ihre schulischen Leistungen mittelberechtigt bis schwach einzustufen.

Forschungspartnerin 4 ist eine sehr ehrgeizige, motivierte Schülerin, deren Hauptziel es ist, gute Noten nach Hause zu bringen. Laut der Lehrperson fehlt es ihr allerdings manchmal an der Freude des Lernens. Auch während des Interviews war auffällig, dass sie sehr sachliche – nahezu schon mechanische - Antworten gab und sowohl auf verbaler, paraverbaler als auch nonverbaler Ebene fast keine Emotionen zeigte.

Das Sprachenportrait der Forschungspartnerin beinhaltet die Sprachen Deutsch, Arabisch und Englisch. Deutsch und Englisch malte sie im Kopfbereich ein, was sie damit begründete, dass sie in der Schule immer Deutsch oder Englisch reden und denken soll. Arabisch siedelte sie im Bauchbereich an und meinte diesbezüglich „[...] *immer wenn ich zu Hause bin*“ (B4:63; Anhang C.10.4.). Den Bauch verbindet sie mit einem schönen Gefühl.

Obwohl sie eine Arabisch- sprechende Freundin in ihrer Schulklasse hat, betonte sie, immer Deutsch zu reden in der Schule. Da aber auch ihre Freundin (Forschungspartnerin 7) interviewt worden ist und diese angab, auch mit ihr Arabisch zu reden, wurde klar, dass es sich hier um widersprüchliche Aussagen handelte. Nach Absprache mit der Lehrperson konnte eruiert werden, dass die zwei Mädchen hin und wieder Arabisch miteinander reden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum Forschungspartnerin 4 die Notwendigkeit verspürte, bezüglich ihres Sprachgebrauchs in der Schule inkorrekte Angaben zu machen. Möglicherweise sieht sie das Sprechen in der Erstsprache als etwas Verbotenes in der Schule und wollte deswegen nicht zugeben, dass sie manchmal Arabisch spricht.

Die Schülerin schätzte ihre Erstsprachenkenntnisse besser ein als ihre Deutschkenntnisse. Daher kann man zu dem Schluss kommen, dass ihr erstsprachliches Selbstvertrauen im Hinblick auf ihre Erstsprachenkompetenz positiv ist. Allerdings fallen in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer sprachlichen Identität einige negative Aspekte auf. Sie verleugnet, verdrängt oder lehnt ihre Erstsprache nicht ab, aber legt den Fokus immer wieder auf eine unnatürliche Art und Weise auf ihre Zweitsprache. Diese Fokussierung kann unterschiedliche Gründe haben. Es könnte etwa sein, dass sie durch negative, abwertende Bemerkungen ihrer Lehrperson beeinflusst worden ist und sich mit ihrem sprachlichen Kontext nicht angenommen fühlt. Dadurch könnte ihr sprachliches Selbstbild durcheinandergeraten sein. Andererseits könnte auch einfach ihr Ehrgeiz und ihre Motivation, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, der Auslöser für diese unnatürliche Fokussierung sein. Da die Forschungspartnerin kaum Gefühle zeigte während der Untersuchung und meistens auf einer sachlichen, oberflächlichen Ebene blieb, fällt es bei

ihr besonders schwer ein Urteil bezüglich ihres erstsprachlichen Selbstvertrauens im Hinblick auf ihre sprachliche Identität zu fällen.

4.1.5 Auswertung von Interview 5

Die dominantere Sprache der Forschungspartnerin 5 ist eindeutig ihre Familiensprache Türkisch. Sie gibt an, zu Hause nur Türkisch zu sprechen, scheint damit aber zufrieden zu sein und verspürt auch nicht das Gefühl, sich deswegen rechtfertigen zu müssen. Ihre Zweitsprache Deutsch trat ab Eintritt in den Kindergarten mit 3 Jahren in ihr Leben.

Das Sprachenportrait der Schülerin ist recht minimalistisch. Die Erstsprache Türkisch wurde am Unterkörper symbolisiert, Deutsch am Oberkörper und am Kopf, Arabisch an den Armen. Sie meinte dazu, dass sie Deutsch denken und Arabisch lesen müsse. Außerdem schätzt sie zwar ihre Türkischkenntnisse besser ein, spricht Deutsch aber allgemein lieber als Türkisch. Als Gegensatz dazu wurde das Deutschlernen eher als eine anstrengende Pflichtaufgabe beschrieben, was auf eine niedrige Motivation hindeuten lässt. Das Mädchen befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Griebhaber. Ihre mündlichen Deutschkenntnisse sind auffallend schwach. Allerdings sind ihre schulischen Leistungen im schriftlichen Bereich laut der Lehrperson sehr gut bis gut. Das Spannende an der introvertierten Forschungspartnerin ist, dass sie auch grammatikalisch richtige Sätze schreiben kann, aber beim freien Sprechen Probleme hat. Auch während des Interviews schien es, als ob sie manche Fragen nicht eindeutig verstand. Sie ließ teilweise lange Pausen und es schien manchmal so, als ob sie gar nicht zuhören würde. Wenn sie antwortete, dann eher kurz und knapp. Ihre Unsicherheit wurde allerdings durch ihre Körperhaltung und durch ihren ratlosen Gesichtsausdruck verstärkt.

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 geschildert worden ist, ist die psychische Befindlichkeit eines Kindes beim Zweitspracherwerb von großer Relevanz. Oft scheinen Kinder nicht zuzuhören, weil sie nach mehrfacher Aufforderung auf Fragen nicht antworten. Dahinter steckt meistens aber viel mehr. Da die SchülerInnen oft in einem negativen inneren Dialog verstrickt sind, konzentrieren sie sich stark auf ihre Schwächen und auf aufgabenirrelevante Bereiche. Dabei handelt es sich meistens um ängstliche Kinder mit wenig Selbstwertgefühl. Hingegen benötigt der Akt des Zuhörens unsere volle Aufmerksamkeit auf das Gegenüber. Dafür muss der innere Dialog ausgeschaltet und die Zuwendung dem Gesprächspartner gewidmet werden (vgl. Akkuş/ Brizić/ de Cillia 2005, S. 18). So kann es sein, dass auch die Forschungspartnerin sich während des Interviews etwa gedacht hat:

„Was denkt die Interviewerin von mir? Was erwartet sie? Was muss ich antworten? Bin ich dumm, wenn ich nicht antworte? Kann ich sie nochmal fragen, wenn ich etwas nicht verstanden habe? Wenn ich nachfrage, werde ich dann für dumm gehalten?“

Aufgrund dieses inneren negativen Dialogs, der die längeren Reaktionszeiten bedingt, kann es sein, dass das Mädchen Schwierigkeiten beim Zuhören hatte oder sicherheitshalber kurze und knappe Antworten gab, um ja nichts falsch zu machen. Insofern kann zusammengefasst werden, dass die Schülerin zwar ihre Erstsprachenkompetenzen positiv einstuft, aber ein insgesamt negatives sprachliches Selbstkonzept hat.

4.1.6 Auswertung von Interview 6

Bis zu seinem dritten Lebensjahr wuchs der in Afghanistan geborene Schüler mit seiner Erstsprache auf. Seine Eltern zogen mit ihm nach Österreich, bevor er sein erstes Lebensjahr erreicht hatte. Auch bei Forschungspartner 6 trat die Zweitsprache mit Eintritt in den Kindergarten ein. Er spricht laut eigenen Angaben sowohl Deutsch als auch Persisch mit seinen Eltern. Allerdings wirkte er beschämt, als er erzählte, dass seine Mutter noch nicht ausreichend Deutsch könne und deswegen nicht arbeite. Hingegen schilderte er mit Stolz, dass sein Vater gut Deutsch könne und als Krankenpfleger arbeite. Ähnlich wie bei Forschungspartner 6 und 4, rechtfertigte er sich dafür, dass er zu Hause hauptsächlich seine Familiensprache spricht. Auch betonte er, dass er mit seinem Vater sehr viel Deutsch spreche, weil er sehr gut sprechen könne.

Der Schüler befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber. Seine schulischen Leistungen sind im mathematischen Bereich gut, während im Deutschunterricht eher mittelberechtigte bis schwache Leistungen erbringt.

Seine Gefühle zu den jeweiligen Sprachen beschrieb der Forschungspartner mit treffenden Adjektiven. So meinte er etwa, dass er mit seiner Zweitsprache die Gefühle *albern* und auch *lustig* verbinde, weil er in der zweiten Klasse sehr viel mit seinen Freunden gelacht hatte (vgl. B6:92-94; Anhang C.10.6.). Im Gegensatz dazu fiel ihm bezüglich seiner Erstsprache das Gefühl *schüchtern* ein, welches er damit begründete, dass er Persisch überhaupt nicht schreiben könne. Diesbezüglich muss auch hinzugefügt werden, dass er in seiner Freizeit eine persische Schule besucht, welche er aber eher negativ schildert.

Aussagen wie „*Nur Deutsch mag ich*“ (B6:106; Anhang C.10.6.) oder im Hinblick auf seine Erstsprache „[...] *ich mag nur Mittel*“ (B6:108; Anhang C.10.6.) unterstützen die Annahme, dass sein Selbstvertrauen zur Zweitsprache deutlich stärker ausgeprägt ist, als sein erstsprachliches Selbstvertrauen. Sowohl die Wahrnehmung der Erstsprachenkompetenz als auch die Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität des Schülers scheint aufgrund der oben beschriebenen Aussagen geschwächt bzw. negativ zu sein.

4.1.7 Auswertung von Interview 7

Bei Interviewpartnerin 7 handelt es sich um eine aufgeweckte, extrovertierte Schülerin, die in Wien geboren ist und Arabisch als Erstsprache hat. Das Mädchen, welche die jordanische Staatsbürgerschaft hat, besuchte bereits mit 2 Jahren den Kindergarten, wodurch sie sehr früh mit ihrer Zweitsprache konfrontiert wurde. Insofern ist die dominantere Sprache der Forschungspartnerin eindeutig Deutsch. Ihre Erstsprache Arabisch wirkt zwar nicht negativ besetzt, allerdings stuft sie ihre Kenntnisse in ihrer Erstsprache schwächer ein als ihre Kompetenzen in der Zweitsprache. Beispielsweise erzählte sie auf eine heitere Art und Weise, dass sie oft ihre Mutter oder ihre Schwestern nach arabischen Wörtern fragen muss, wenn sie ihre Großeltern in Palästina besuchen (vgl. B7:68; Anhang C.10.6.). Außerdem berichtete sie etwas davon, dass ihr Vater sie auffordere mit ihm Arabisch zu sprechen, damit sie ihre Erstsprache nicht vergesse (vgl. B6:58; Anhang C.10.6.).

Die Schülerin befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach W. Grieshaber. Sie weist gute Leistungen im Deutschunterricht nach, während sie im mathematischen Bereich mittelmäßige Leistungen erbringt.

Am Sprachenportrait der Schülerin erkennt man ihr allgemeines Interesse für Sprachen. Sie gab sechs Sprachen an, die sie sprechen kann bzw. zu denen sie eine besondere Bindung hat. Sie meint, dass sie sehr viele Sprachen lernen möchte und schilderte auch konkrete Situationen, in welchen sie die jeweiligen Sprachen brauchen könnte.

Bei dem Mädchen wurde deutlich, dass sie auch zu ihrer Erstsprache eine positive Bindung hat, da sie beispielsweise von einer Situation berichtete, wo sie am Nachmittag zu ihrer Freundin ging, um ihr Arabisch beizubringen, da ihr Vater Arabisch könne, sie aber nicht. Obwohl sie - ähnlich wie Forschungspartner 2 - ihre Erstsprache nicht einwandfrei sprechen kann, wirkt es so, als ob sie mit ihrer erstsprachlichen Identität im Reinen ist.

4.1.8 Auswertung von Interview 8

Bei Forschungspartnerin 8 handelt es sich wie bei Forschungspartner 3 um eine Seiteneinsteigerin, welche 2016 mit ihrer Familie aus Bangladesch nach Österreich gekommen ist. Sie stieg in der zweiten Klasse ein und lernte sehr schnell Deutsch. Die dominantere Sprache in der Familie ist ihre Erstsprache Bengalisch. Deutsch spricht sie manchmal mit ihrer Schwester. Dabei fiel auf, dass sie – im Gegensatz zu anderen InterviewpartnerInnen - nicht das Gefühl hatte, sich rechtfertigen zu müssen, weil sie zu Hause weniger Deutsch spricht.

Die Schülerin befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach Wilhelm Grieshaber. Laut der Lehrpersonen weist sie besonders gute schulische Leistungen in allen Unterrichtsgegenständen vor. Sie macht alle ihre Aufgaben mit gewissenhafter Genauigkeit, was man auch an der Gestaltung ihres Sprachenportraits erkennen kann.

Diesbezüglich muss auch angemerkt werden, dass der Vater des Mädchens in Bangladesch als Lehrer zuständig war und insofern der Bildung einen hohen Stellenwert einräumt. Dass das Bildungsniveau der Eltern beim Bildungserfolg der SchülerInnen eine große Rolle spielt, ist in der einschlägigen Literatur mittlerweile weit verbreitet (vgl. Ceri 2008, S.50). Auch am Beispiel der Interviewpartnerin wurde dieses Phänomen deutlich.

In ihrem Sprachenportrait dominiert ihre Zweitsprache Deutsch. Sie beschreibt Deutsch als die Sprache, die sie können und denken muss. Ihre Erstsprache Bengalisch sieht sie als etwas Selbstverständliches, weil es ihre Erstsprache ist. Allgemein spricht sie lieber ihre Zweitsprache als ihre Erstsprache.

Auch bei der achten Forschungspartnerin ist ein allgemeines Spracheninteresse gegeben. Sie gibt etwa an, Arabisch lesen zu können oder selbständig über das Internet Hindi gelernt zu haben.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Forschungspartnerin ihre erstsprachlichen Fähigkeiten positiv einstuft. Auch im Hinblick auf ihre eigene sprachliche Identität besteht Klarheit darin, welchen Stellenwert ihre Sprachen in ihrem Leben aufweisen. Insofern kann man zusammenfassen, dass die Schülerin ein positives erstsprachliches Selbstvertrauen hat.

4.1.9 Auswertung von Interview 9

Der Schüler mit der Erstsprache Serbisch besuchte drei Jahre lang den Kindergarten. Er spricht mit seiner Familie hauptsächlich seine Erstsprache, mit seiner Schwester spricht er manchmal auch Deutsch.

Der Bub befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach Willhelm Grieshaber und weist allgemein eher schwächere schulische Leistungen auf. Bei Forschungspartner 9 handelt es sich um einen – nach Angaben der Lehrperson – etwas unreifen Schüler, der große Konzentrationsschwierigkeiten aufweist. Auch während des Interviews war es recht schwierig, Antworten auf Fragen zu erhalten. Ähnlich wie bei Interviewpartnerin 5 wurden lange Pausen gehalten, die auf einen negativen inneren Dialog schließen lassen. Außerdem kam es zu widersprüchlichen Aussagen, welche weiter unten geschildert werden.

Das Sprachenportrait des Forschungspartners wurde erst durch die Schilderungen des Schülers im Gespräch eindeutig. Er malte der Körpersilhouette einen roten Pullover, welcher seine Zweitsprache Deutsch symbolisieren sollte. Außerdem malte er eine rosa Hose und blaue Socken. Während dem Interview wurde klar, dass er ein Bein Serbisch und das andere Englisch darstellen wollte. Den Kopf und die Hände malte er einfach in Hautfarbe an, ohne dabei tiefgründige Absichten zu haben.

Insgesamt gab der Schüler an, dass er Deutsch lieber habe als seine Erstsprache, wobei er keinen Grund dafür angeben konnte. Auch seine Deutschkenntnisse stufte der Bub besser ein als seine Erstsprachenkenntnisse. Andererseits wirkte der Schüler in Bezug auf seine Zweitsprache weniger motiviert und gab sogar beschämt zu, dass er nicht lernen wolle (vgl. B9:119; Anhang C.10.6.). Widersprüchlich dazu meinte der Forschungspartner etwa: „*Ich mag Deutsch reden*“ (B9: 103; Anhang C.10.6.) bzw. „*Serbisch mag ich nicht zu reden*“ (B9:101; Anhang C.10.6.).

Auffallend war etwa auch, dass er angab Türkisch nicht so gern zu sprechen, obwohl die Sprache nicht einmal in seinem Sprachrepertoire vorhanden ist. Für diese Aussagen sind vermutlich das negative gesellschaftliche Sprachenprestige der jeweiligen Sprachen verantwortlich.

Andererseits stufte er als einziger der ForschungspartnerInnen die Deutschpflicht, welche in den Klassen eindeutig vorhanden ist, als negativ ein. Er begründete diese Einstellung mit der Aussage „*Weil ich nicht Serbisch darf*“ (B9:131; Anhang C.10.6.). Insgesamt fiel während des Interviews ein totales sprachliches Durcheinander in den Äußerungen des Schülers auf. Das erstsprachliche Selbstvertrauen des Schülers – sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz als auch in Bezug auf die eigene sprachliche Identität – scheint sehr geschwächt und negativ zu sein.

4.1.10 Zusammenfassung der Interviews

Nach einer ausführlicheren Darstellung der Auswertung der Interviews, werden nun Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen ForschungspartnerInnen zusammengefasst.

In der Tabelle 2.4. wurde versucht, die aus den Interviews gewonnenen Daten zusammenzufassen. Allerdings muss hier hinzugefügt werden, dass es sich der Übersichtlichkeit halber um eine sehr grobe Darstellung der Ergebnisse handelt, damit die einzelnen Aussagen gegenübergestellt und verglichen werden können. In der Tabelle werden neben dem Schulerfolg und dem ersprachlichen Selbstvertrauen auch die Aspekte Sprachgewohnheiten in der Familie und allgemeines Spracheninteresse eingefügt, da auch hier Zusammenhänge erkennbar waren.

Zunächst fiel auf, dass eine überraschend hohe Anzahl der SchülerInnen bezüglich ihrer eigenen sprachlichen Identität negative Anzeichen gab. Bewusst oder unbewusst durch nonverbale oder paraverbale Signale zeigten sie, dass sie mit ihrem sprachlichen Selbstbild nicht im Reinen sind.

Die Erstsprachenkompetenz wurde von drei Befragten (FP 2, FP 7, FP 8) als eindeutig positiv wahrgenommen. Forschungspartner 2 und Forschungspartnerin 7 gaben zwar an, ihre Zweitsprache besser zu beherrschen als die Erstsprache, meinten aber dennoch, dass sie ihre Familiensprache ausreichend können. Diese drei SchülerInnen zeigten sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmung der Erstsprachenkompetenz als auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität ein positives Selbstbild. Hingegen konnten bei drei Befragten (FP 3, FP 6, FP 9) in beiden Bereichen eindeutige Unsicherheiten festgestellt werden.

Zwei Forschungspartnerinnen (FP 1, FP 5) stuften zwar ihre Erstsprachenkompetenz positiv ein, zeigten aber auf indirekte Art und Weise, dass sie mit ihrer ersprachlichen Identität Schwierigkeiten haben.

Außerdem war auffallend, dass drei von vier Kindern, welche sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse von Willhelm Gießhaber befinden und dementsprechend gute Deutschkenntnisse haben, ein insgesamt positives ersprachliches Selbstvertrauen haben. Auch fiel auf, dass die drei Kinder, welche ein positives sprachliches Selbstbild haben, sowohl in ihrem Sprachenportrait als auch in den Interviews ein allgemeines Spracheninteresse zeigten. Sie erzählten ohne Aufforderung von Sprachen, die sie beispielsweise übers Internet selbstständig gelernt haben oder etwa von Sprachen, die sie unbedingt einmal lernen möchten.

ForschungspartnerInnen (FP)	Sprachgewohnheiten in der Familie	Allgemeines Spracheninteresse (Sprachenportraits)	Schulerfolg		erstsprachliches Selbstvertrauen	
			Deutschkenntnisse (Profilanalyse nach Griebhaber)	allgemeine Leistungen	Wahrnehmung der Erstsprachenkompetenz	Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität
FP 1	keine dominante Sprache	nein	Stufe 4	gut bis mittelberechtigt	positiv	negativ
FP 2	keine dominante Sprache	ja	Stufe 4	sehr gut bis gut	eher positiv	positiv
FP 3	dominante Erstsprache	nein	Stufe 1	gut	negativ	negativ
FP 4	dominante Erstsprache	nein	Stufe 1	mittelberechtigt bis schwach	positiv	konnte nicht eindeutig eruiert werden
FP 5	dominante Erstsprache	nein	Stufe 1	sehr gut bis gut	positiv	negativ
FP 6	keine dominante Sprache	nein	Stufe 1	mittelberechtigt bis schwach	negativ	negativ
FP 7	dominante Zweitsprache	ja	Stufe 4	gut bis mittelberechtigt	eher positiv	positiv
FP 8	dominante Erstsprache	ja	Stufe 4	sehr gut	positiv	positiv
FP 9	dominante Erstsprache	nein	Stufe 1	schwach	negativ	negativ

Tab. 2: Zusammenfassung der aus den Interviews gewonnenen Daten

Bei FP 2, FP 7 und FP 8 konnte ein insgesamt positives erstsprachliches Selbstvertrauen festgestellt werden (grün). FP 3, FP 6 und FP 9 zeigten sowohl in der Wahrnehmung der Erstsprachenkompetenz als auch in der Wahrnehmung der eigenen Identität negative Anzeichen (rot). FP 1 und FP 5 nehmen zwar ihre Erstsprachenkompetenzen positiv wahr, zeigten aber auf indirekte Weise, dass sie mit ihrer eigenen sprachlichen Identität Schwierigkeiten haben (blau). Bei FP4 konnte das erstsprachliche Selbstvertrauen nicht eindeutig eruiert werden.

Die drei SchülerInnen, welche in beiden Bereichen Unsicherheiten zeigten und dementsprechend ein negatives erstsprachliches Selbstvertrauen haben, befinden sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse von Willhelm Griebhaber. Bei den restlichen drei ForschungspartnerInnen konnte kein direkter Zusammenhang zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und der Deutschkenntnisse festgestellt werden.

Interessant war auch, dass kein direkter Vergleich zwischen den Sprachgewohnheiten in der Familie, dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und den Deutschkenntnissen gemacht werden konnte, da beispielsweise alle drei SchülerInnen, welche ein gesichertes erstsprachliches Selbstvertrauen haben, entweder beide Sprachen gleichermaßen (FP 2), hauptsächlich die Erstsprache (FP 8) oder in erster Linie die Zweitsprache (FP 7) zu Hause sprechen.

Es konnte zwar ein Zusammenhang zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und den Deutschkenntnissen hergestellt werden, allerdings konnte kein klarer Bezug auf die allgemeinen Schulleistungen gezogen werden. Die ForschungspartnerInnen, die schwächere schulische Leistungen erbringen, sind zwar unter den drei Kindern mit eindeutigem negativen Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Erstsprache, allerdings ist beispielsweise Forschungspartner 3 allgemein gut in der Schule. Daher kann man hier zwar Tendenzen erkennen, um aber einen direkten Vergleich dieser beiden Aspekte darlegen zu können, wäre eine größere Stichprobe notwendig, welche den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

Nach einer Zusammenfassung und Gegenüberstellung der aus den Interviews gewonnenen Daten, werden in den folgenden Unterkapiteln anhand des Codesystems (siehe Anhang C.8.), das der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, detailliertere Analysen gemacht. Die erhobenen Daten werden den (Sub-) Kategorien zugeordnet, zusammengefasst und verglichen.

4.2 Einfluss der Sprachgewohnheiten auf den Zweitspracherwerb

Aufgrund der Annahme, dass Sprachgewohnheiten innerhalb der Familie viel über den allgemeinen Sprachgebrauch der SchülerInnen aussagen, wurde dieser Punkt als eigene Kategorie im Codesystem angebracht. Insbesondere schien für die Beantwortung der Forschungsfrage interessant, ob die Kinder eine ihrer Sprachen häufiger gebrauchen. Daher wurden folgende Subkategorien entwickelt:

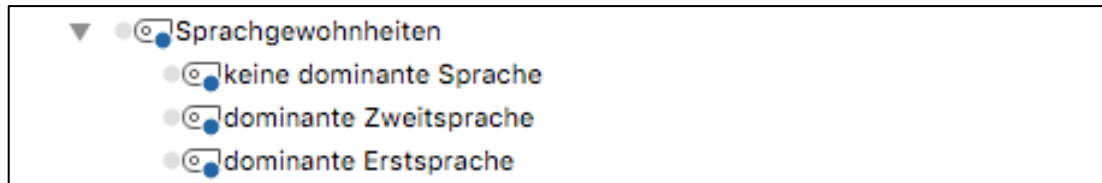


Abb.5: Ausschnitt aus dem Codesystem in MAXQDA - Sprachgewohnheiten

Insgesamt fiel auf, dass die Mehrzahl der ForschungspartnerInnen zu Hause ihre Erstsprachen sprechen. Während die Familiensprache bei fünf Kindern dominanter ist, spricht gerade mal ein Kind zu Hause mehr Deutsch. Bei drei Schülerinnen konnte keine dominante Sprache erkannt werden. Ein direkter Zusammenhang zwischen den Sprachgewohnheiten und den Deutschkenntnissen bzw. dem erstsprachlichen Selbstvertrauen konnte nicht gefunden werden. Es fiel allerdings auf, dass vier der fünf SchülerInnen mit dominanter Erstsprache sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach Griebhaber befinden und demnach schwächere Deutschkenntnisse nachweisen.

Erwähnenswert war auch, dass drei der fünf ForschungspartnerInnen, welche zu Hause die Erstsprache häufiger gebrauchen, sich dafür rechtfertigten, nicht bzw. selten Deutsch mit der Familie zu sprechen. Sie begründeten ihre dominante Erstsprache meist mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen der Eltern.

Hinzu kommt, dass es sich bei den beiden teilnehmenden Schulklassen um Gruppen handelt mit einem sehr hohen Anteil an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder in Schulen mit hohem Migrantenanteil (über 50 %) zu Hause oder auch unter Freunden in der Erstsprachen kommunizieren. Hingegen sprechen SchülerInnen in Schulen mit niedrigem Migrantenanteil (unter einem Viertel) unter Freunden oder sogar mit ihren Eltern zu Hause hauptsächlich Deutsch (vgl. Aschenbrenner et al. 2009 zit. n. Jeuk 2013, S. 20).

4.3 Erstsprachliches Selbstvertrauen

Da ein positives erstsprachliches Selbstvertrauen eine positive Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz und der eigenen sprachlichen Identität bedeutet, wurden diese beiden Komponenten im Codesystem als Subkategorien angeordnet. Da die Beeinflussung durch das negative Prestige der Erstsprache als ein ausschlaggebender Grund für ein negatives sprachliches Sprachkonzept aufgefallen ist, wurde dieser Aspekt induktiv als Subkategorie gebildet. Außerdem wurden die Transkripte nach Äußerungen bezüglich der Motivation bzw. Demotivation und Frustration codiert.

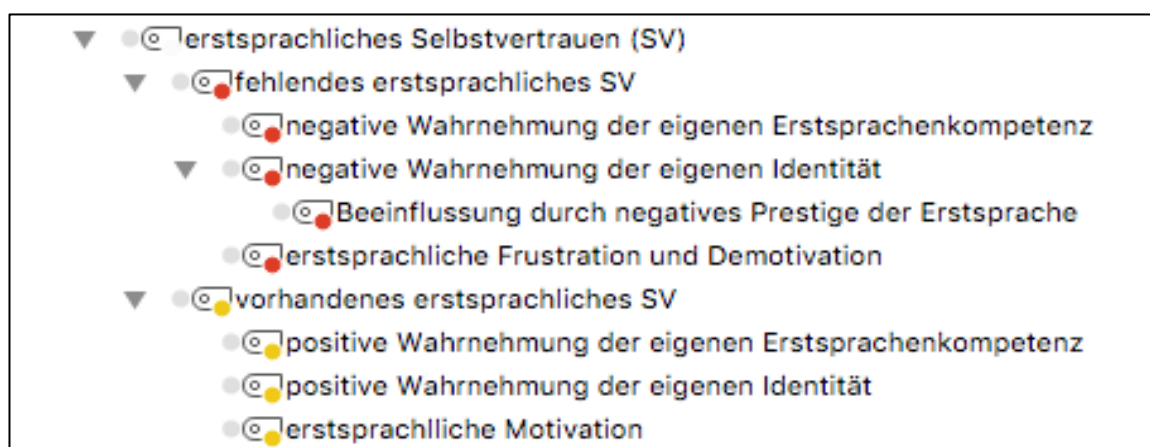


Abb. 6: Ausschnitt aus dem Codesystem in MAXQDA – erstsprachliches Selbstvertrauen

Im Folgenden werden die Aussagen, welche den Subkategorien zugeordnet wurden, genauer geschildert, verglichen und zusammengefasst.

4.3.1 Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz

Da in den Schulen und Kindergärten nicht auf die die mehrsprachigen Bedürfnisse der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen wird, weisen Kinder, die in Österreich geboren sind, mehr Probleme beim Erwerb der Zweitsprache auf. „Unter ungünstigen Bedingungen kommt es zu „eingeschränkter“ Zweisprachigkeit, unter günstigen zu „balancierter“ oder „kompetenter“ Zweisprachigkeit.“ (Böckmann 2008, S.8, zit. n. de Cillia 2011, S. 3).

Dennoch stufen fünf von neun ForschungspartnerInnen ihre Erstsprachenkenntnisse positiv ein. Allerdings muss hier betont werden, dass hier nicht die tatsächlichen Kompetenzen ermittelt wurden, sondern nur die Wahrnehmungen und Selbsteinschätzungen der SchülerInnen eine Rolle spielen. Bei den restlichen vier

ForschungspartnerInnen, welche ihre Erstsprachenkompetenzen negativ einstufen, konnten zwei unterschiedliche Typen festgestellt werden. Einerseits gab es drei SchülerInnen, die offensichtlich nicht zufrieden mit dieser Situation waren und wie beispielsweise Forschungspartner 9 sogar die Erstsprache ablehnen: „*Serbisch mag ich nicht zu reden.*“ (B9:101; Anhang C.10.9). Auffallend war auch, dass diese drei Kinder ihre eigene sprachliche Identität negativ wahrnehmen, d.h. insgesamt ein negatives erstsprachliches Selbstvertrauen haben. Außerdem befinden sich alle drei SchülerInnen auf der Stufe 1 der Profilanalyse, wonach sie schwache Deutschkompetenzen aufweisen.

Andererseits gab Forschungspartner 2 zwar an, seine Erstsprache nicht fließend zu beherrschen, sieht es aber weniger als Problem: „*Albanisch kann ich jetzt nicht sagen fließend aber bisschen. Genug.*“ (B2:32; Anhang C.10.2) Er wirkt trotzdem mit der Gesamtsituation zufrieden, hat außerordentlich gute Deutschkenntnisse und zeigt ein großes Interesse für weitere Sprachen, wobei er keinen Fokus auf Sprachen mit hohem Prestige legt.

Insofern kann zusammengefasst werden, dass eine positive Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz selbstverständlich für ein positives erstsprachliches Selbstvertrauen von großer Relevanz ist. Allerdings ist es fast noch wichtiger seine Erstsprache in ein positives, gesamtes, sprachliches Selbstkonzept einbetten zu können. Welchen ForschungspartnerInnen dies auf welche Art und Weise gelungen ist, wird im folgenden Kapitel erläutert.

4.3.2 Wahrnehmung der eigenen Identität

Die Erstsprache spielt bei der Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Rolle (vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 96), da sie die erste Sprache der Sozialisation, der Gefühle, des Zuhause-Seins und der ersten Beziehungen ist (vgl. Kresic 2006, S. 223). Insofern bestimmt sie die sprachliche Identität und damit einhergehend das Selbstwertgefühl der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Krumm 2006, S.13).

Bei überraschend vielen SchülerInnen fielen Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität auf. Während fünf Kinder ein negatives sprachliches Selbstbild haben, sind drei Kinder mit ihrer sprachlichen Identität zufrieden. Bei Forschungspartnerin 4 konnte nicht eindeutig eruiert werden, was sie denkt bzw. fühlt, da sie beim Interview auf sehr sachlicher Ebene geblieben ist. Die drei SchülerInnen, welche ein insgesamt positives sprachliches Selbstkonzept darlegen, haben gute Deutschkenntnisse und sehr gute bis mittelberechtigte allgemeine Schulleistungen. Das

vierte Kind, welches sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach Griebhaber befindet, und demnach auch gute Deutschkenntnisse aufweist, fiel durch ein eher negatives Selbstvertrauen in Bezug auf ihre eigene sprachliche Identität auf. Allerdings muss hier darauf hingewiesen werden, dass die Schülerin während der Arbeit mit dem Sprachenportrait durch ein abwertendes Feedback der Lehrperson eingeschüchtert wurde (siehe Kapitel 4.1.1). Möglicherweise würde sie anders auf die Interview- Fragen eingehen, wenn sie nicht im Vorhinein verunsichert worden wäre.

Als Hauptursache für eine negative Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität kann das niedrige Prestige der Erstsprache bzw. das hohe Prestige der Zweitsprache genannt werden. Diese Problematik äußerte sich bei den ForschungspartnerInnen auf unterschiedliche Art und Weise. Einerseits fiel auf, dass manche Kinder Hemmungen hatten, zu sagen, dass sie zu Hause mehr ihre Erstsprache sprechen oder gar, dass ihre Familiensprache einen wichtigen Stellenwert in ihrem Leben hat. Durch non- bzw. paraverbale Signale wie zum Beispiel zögerndes bzw. leises Sprechen oder Einsinken der Schultern, wirkten sie so, als ob sie das Gefühl hätten, dafür verurteilt zu werden. Außerdem fiel teilweise eine unnatürlich starke Fokussierung auf die Zweitsprache Deutsch auf, wie etwa bei Forschungspartner 6: „*Nur Deutsch mag ich*“ (B6:106; Anhang C.10.6).

Im Theoriekapitel 2.2.3 wurde dieses Phänomen bereits thematisiert. Demnach lassen sich Sprachen mit hohem Prestige leichter in ein positives Selbstbild einbauen und stellen somit eine geringere Bedrohung der Identität dar (vgl. Oppenrieder/ Thurmair 2003, S. 48). Hingegen können prestigeniedrige Sprachen bei den SchülerInnen negative Einstellungen und Gefühle von Heimatlosigkeit verursachen (vgl. Brizić 2007, S. 191).

Außerdem ist es für den Zweitspracherwerb ungünstig, wenn die Erstsprache als Hindernis gesehen wird. Abgesehen davon kann es zu Problemen im Verlauf der Personalisation und der Sozialisation kommen, worunter das Selbstwertgefühl der SchülerInnen leiden kann (vgl. Günther/ Günther 2007, S. 153).

Ein weiterer Aspekt, welcher in der Theorie erläutert worden ist, konnte im Rahmen der Untersuchung beobachtet werden. Während des Interviews schienen insbesondere Forschungspartnerin 5 und Forschungspartner 9 die Fragen teilweise nicht zu verstehen oder manchmal sogar gar nicht richtig zuzuhören. Sie antworteten kurz und knapp oder sagten bei komplexeren Fragen: „(...) *Ich weiß nicht*“ (B9:72; Anhang C.10.9). Ihre Unsicherheit wurde zusätzlich durch ihre Körperhaltung und durch ihren Gesichtsausdruck verstärkt. Das Phänomen, dass Kinder einfach nicht zuhören und auf Fragen nicht

antworten, ist in der Praxis gang und gäbe. Viele LehrerInnen beklagen sich, dass die SchülerInnen ein desinteressiertes, gleichgültiges Verhalten an den Tag legen würden. Leider handelt es sich hierbei allerdings meist um unsichere bzw. ängstliche Kinder, die in einem negativen inneren Dialog verstrickt sind. Dabei konzentrieren sie sich sehr stark auf ihre Schwächen und haben irrsinnige Angst, etwas Falsches zu sagen (vgl. Akkuş/ Brizić/ de Cillia 2005, S. 18).

Ein weiterer Aspekt, der nicht unterschätzt werden darf, ist der Umgang des Lehrpersonals mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen. Wenn Kinder wahrnehmen, dass ihre Erstsprache gesellschaftlich nicht wertgeschätzt oder sogar abgewertet wird, kann dies fatale Folgen auf das Selbstvertrauen und somit auf den Gesamtzustand der SchülerInnen haben. Viele LehrerInnen wissen nicht, dass die Bewahrung der Erstsprache oft die Bewahrung der kulturellen Identität für Kinder bedeutet und sie deswegen auf die Erstsprache beharren (vgl. Hu 2003, S. 44 f). So sind etwa die schriftlichen Leistungen der Forschungspartnerin 5 gut, ihre mündlichen Deutschkompetenzen sind allerdings sehr schwach. Mit der Familie spricht sie fast ausschließlich Türkisch und auch in der Schule spricht sie laut Lehrpersonen in der Pause oft mit ihren Freundinnen in der Erstsprache. Die LehrerInnen wünschen sich, dass sie mehr Deutsch spricht, um Fortschritte in ihren mündlichen Deutschkenntnissen zu machen. Die Schülerin nimmt diese Forderung allerdings wieder als Gefahr ihrer kulturellen Identität wahr und bleibt bei der Erstsprache. Dieser nicht endende Kreislauf kann nur durch einen wertschätzenden Umgang mit den Familiensprachen der Kinder unterbrochen werden, da die Erstsprachen einen hohen emotionalen Wert für die Schülerinnen haben.

4.3.3 Erstsprachliche Motivation

Wie soeben erwähnt, ist die Erstsprache für viele SchülerInnen sehr wichtig. Obwohl sie oft Defizite in der Erstsprache haben, wenn sie vor der Einschulung einreisen oder im Einwanderungsland geboren sind, haben sie oft eine besondere Bindung zu ihrer Familiensprache, da sie identitätsstiftend ist (vgl. de Cillia 2011, S.1 und Krumm 2006, S.13).

Anhand der Sprachenportraits und der Erläuterungen im Interview konnte man gut erkennen, welche Sprachen für die Kinder einen hohen emotionalen Wert haben. Ein entscheidender Faktor hierbei war einerseits die Wahl der Farbe und andererseits die Größe der Fläche der jeweiligen Sprachen. Sprachen mit einer hohen emotionalen Bedeutung wurden meist in den Lieblingsfarben angemalt, währenddessen Sprachen, welche weniger

emotional verankert sind, meist in den Farben der jeweiligen Landesflagge angemalt wurden. So meinte etwa Forschungspartnerin 1, welche ihrer Erstsprache Mazedonisch einen hohen Stellenwert legt und dies auch an der Fläche der Sprache in ihrem Sprachenportrait verdeutlicht hat:

„Weil meine Lieblingsfarbe blau ist, hab ich für Mazedonisch blau gewählt und für Deutsch hab ich rot gewählt, weil die Fahne auch rot ist und für Serbisch hab ich gelb gewählt, weil so (.) weil dort fast jeden Tag die Sonne scheint (lacht).“
(B1:109; Anhang C.10.1)

Hingegen assoziierte etwa Forschungspartnerin 7, welche zu ihrer Zweitsprache einen stärkeren Bezug hat, Deutsch mit Sonnenblumen und Löwenzähnen, weswegen sie sich für die Farbe gelb entschied.

„Weil ich ein paar von diesen Sprachen sehr mag... also ich mag die zu reden und ich hab diese Farben ausgewählt, weil die passen irgendwie dazu (.) also für Deutsch hab ich (.) irgendwie passt es für Deutsch.“ (B7:70) [...] „Ja Sonnenblumen und noch Löwenzähne, die find ich alle schön, deswegen hab ich diese gelb genommen (lacht).“ (B7:80) [...] „Und Arabisch hab ich rot genommen, weil (..) es, (.) ähh Arabisch hat so eine rotes Dreieck, das von Palästina hat so ein rotes Dreieck und da, (.) deswegen hab ich rot genommen.“
(B7: 84; Anhang C.10.7)

Da das Mädchen auch in der Familie hauptsächlich Deutsch spricht und ihre Erstsprache quasi nur vermehrt gebraucht, wenn sie ihre Großeltern besuchen fliegt, ist ihre erstsprachliche Motivation im Gegensatz zur zweitsprachlichen Motivation geringer.

Auffallend war auch, dass die Erstsprache als emotional- identitätsstiftende Sprache auch bei Kindern, welche mehr Deutsch sprechen und ihre Zweitsprachenkenntnisse besser als ihre Erstsprachenkenntnisse einstufen, in den Vordergrund trat:

„I: Und sprichst du lieber Albanisch oder sprichst du lieber Deutsch? - B2: (..) Wenn jetzt eine wichtige Frage wär, dann wärs Deutsch. [...] Aber jetzt sag ich schon lieber Albanisch.“ (B2: 99 – 102)

Aus der Unterhaltung geht hervor, dass der Schüler für wichtige Themenbereiche seine Zweitsprache gebraucht, weil er sie einfach besser beherrscht. Seine Erstsprache hat allerdings einen höheren emotionalen Wert.

Auch ging aus den Interviews heraus, dass die SchülerInnen ihre Erstsprache teilweise als etwas Selbstverständliches gesehen haben. Insbesondere Forschungspartnerin 8, welche erst seit 2016 in Österreich lebt, meinte diesbezüglich:

„Und Bengalisch muss ich auch können, weil das meine Muttersprache ist [...]“.“ (B8: 45; Anhang C.10.8)

Insgesamt fiel auf, dass alle ForschungspartnerInnen mehr oder weniger einen emotionalen Bezug zur Erstsprache haben.

4.4 Bezug zur Zweitsprache

Der Bezug zur Zweitsprache ist für den Spracherwerb sowie für ein allgemeines positives Sprachkonzept von großer Relevanz. Daher wurde dieser Punkt als eigene Kategorie im Codesystem angebracht. Es wurde sowohl nach positiven als auch nach negativen Einschätzungen bezüglich der Einstellung zur Zweitsprache als auch der eigenen Wahrnehmung der Deutschkompetenz codiert. Außerdem wurden die zweitsprachliche Motivation bzw. Demotivation analysiert.

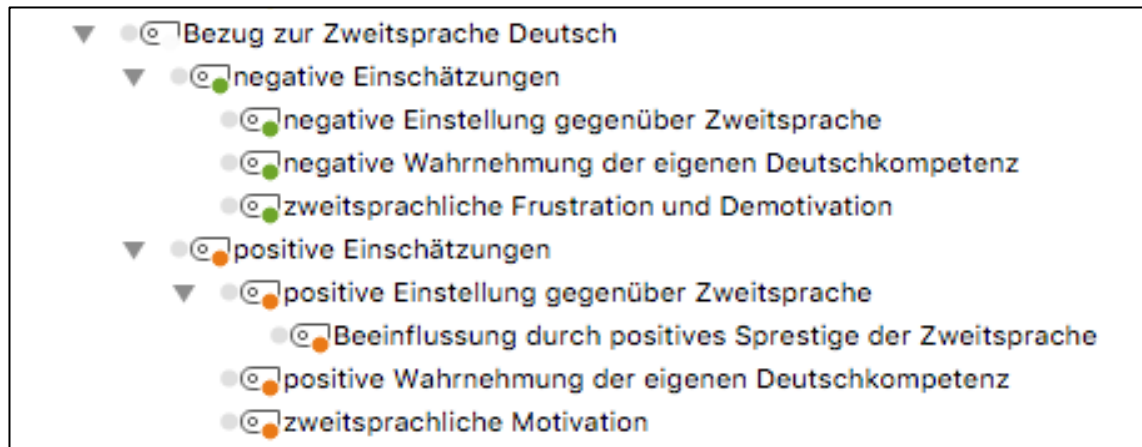


Abb.7: Ausschnitt aus dem Codeysstem in MAXQDA – Bezug zur Zweitsprache

4.4.1 Einstellung gegenüber der Zweitsprache Deutsch

Eine positive Einstellung gegenüber der Zielsprache ist eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb und für ein positives sprachliches Selbstbild.

Auffallend war, dass alle ForschungspartnerInnen eine positive Einstellung gegenüber ihrer Zweitsprache haben. Es konnten keine negativen Aussagen diesbezüglich gefunden

werden. Eine mögliche Ursache dafür ist, dass „prestigehohe Sprachen [...] leichter in ein positives Selbstbild eingebaut werden“ können (Oppenrieder/ Thurmair 2003, S. 48).

Allerdings fielen zwei Einstellungstypen auf. Einerseits konnte eine Gruppe an ForschungspartnerInnen, welche eine positive Einstellung zu Deutsch, aber gleichzeitig eine negative Einstellung zu ihrer Erstsprache haben, eruiert werden. Dabei handelt es sich interessanterweise genau um die drei SchülerInnen, welche in Tabelle 2 mit einem allgemeinen negativen erstsprachlichen Selbstvertrauen auffielen (siehe Kapitel 4.1.10).

Forschungspartner 6 gab etwa an, dass er seine Zweitsprache mit Assoziationen und Erlebnissen verbindet, welche ihm positiv in Erinnerung geblieben sind. Hingegen zeigt er sich eher zurückhaltend, wenn es um seine Zweitsprache geht.

I: [...]Also wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, welches Gefühl hast du dann? - B6: Hmmm (.) ein bisschen albern, ein bisschen albern und auch lustig. [...] - B6: Weil bei zweite Klasse hatte ich ultra viel ultra viel gelacht. (B6: 91 – 94) I: Ok und zum Beispiel mit Persisch, welches Gefühl hast du da? - B6: Hmmm (.) schüchtern. (B6:97-98) ... B6: (..) Nur Deutsch mag ich. (B6:106)

Auch bei Forschungspartner 9 fiel eine positive Einstellung zur Zweitsprache sowie eine Ablehnung der Erstsprache auf.

B9: Serbisch mag ich nicht zu reden. - I: Warum nicht? - B9: Ich mag Deutsch reden.

Andererseits fiel eine Gruppe auf, die sowohl ihre Erstsprache als auch ihre Zweitsprache positiv wahrnehmen und somit ein allgemein positives Sprachenkonzept haben. Am deutlichsten fiel dies bei Forschungspartnerin 7 auf:

I: Gelb hast du für Deutsch meinst du? [...] - B7: Ja Sonnenblumen und noch Löwenzähne, die find ich alle schön, deswegen hab ich diese gelb genommen (lacht). (B7: 71 – 80) - B7: Mit Arabisch irgendwie sehr ein gutes Gefühl, dass ähm. (.) Ich hab sehr viele Freunde, die Arabisch reden können und die Freunde, die (.) so wie meine Freundin, (.) die kann nicht Arabisch aber ihre Elt, ihr Vater kann Arabisch und deswegen hab ich ihr gesagt: "Wie wärs, dass ich mal zu dir komme und dir Arabisch, ähm, beibringe", und das war irgendwann im November oder Oktober, also dieses Jahr (.) vor ein paar Monaten. (B7:98)

Ähnlich wie Forschungspartner 2 stuft sie zwar ihre Deutschkenntnisse besser ein als ihre Kompetenzen in der Erstsprache, verbindet aber trotzdem positive Gefühle mit ihrer

Familiensprache. Insofern kann man zu dem Schluss kommen, dass weniger die Erstsprachenkompetenz ausschlaggebend ist für ein positives erstsprachliches Selbstvertrauen, sondern viel mehr ein positiver Bezug zur Erst- und Zweitsprache.

4.4.2 Wahrnehmung der eigenen Deutschkompetenz

Neben der Wahrnehmung der Erstsprachenkompetenzen, spielt auch die Wahrnehmung der Deutschkompetenzen eine große Rolle für ein allgemein positives, sprachliches Selbstbild. Allgemein fiel auf, dass die ForschungspartnerInnen ihre Deutschkenntnisse recht hoch einstufen. Während nur zwei SchülerInnen glauben, dass ihre Erstsprachenkompetenzen höher sind, sind sieben Kinder der Meinung bessere Deutschkompetenzen zu haben. Außerdem war erkennbar, dass zwar fünf SchülerInnen angaben, ihre Erstsprache im familiären Zusammenhang häufiger zu gebrauchen, aber drei von den fünf Kindern dennoch meinten, ihre Zweitsprache besser zu beherrschen. Die Hauptursache hierfür ist vermutlich, dass die meisten Kinder in der Zweitsprache eingeschult worden sind und ihr Erstspracherwerb nach Eintritt des Kindergartens oder mit Beginn der Schule quasi abgebrochen wurde. Forschungspartner 6 und Forschungspartnerin 8 meinten diesbezüglich, dass sie in der Erstsprache nicht lesen bzw. schreiben können.

***B6:** Deutsch, aber Persisch fast. Aber hmm (.) bei Persisch schreiben kann ich überhaupt nicht so gut. (B6: 102)*

***B8:** Weil auf Bengalisch kann ich nicht so gut lesen. (B8: 71)*

Wie in Kapitel 2.3.1 bereits geschildert wurde, wird an vielen Wiener Schulen ein muttersprachlicher Unterricht angeboten. Allerdings gibt es dieses Angebot lediglich in den gängigeren Migrantensprachen wie etwa Türkisch, Bosnisch- Kroatisch- Serbisch oder Albanisch. Obwohl mittlerweile sehr viele Kinder mit arabischer Erstsprache in der Schule, in der die Untersuchung stattgefunden hat, vertreten sind, wird noch kein muttersprachlicher Unterricht in der Sprache angeboten.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang hervorstach, war die teilweise nicht ganz nachvollziehbare Selbsteinschätzung der SchülerInnen. Von den fünf ForschungspartnerInnen, welche sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach Gießhaber befinden und demnach schwächere Deutschkenntnisse haben, stufen drei ihre

Deutschkompetenzen besser ein als ihre Erstsprachenkompetenzen. Diesbezüglich war vor allem interessant, dass Forschungspartner 3, welcher erst seit 2016 in Österreich lebt und seine ersten sieben Lebensjahre nur mit seiner Erstsprache verbracht hat, meint, Deutsch besser zu können. Allerdings erläuterte er auch im Interview, dass er immer vom Polnischen ins Deutsche übersetze:

***B3:** Und Kopf (.), wenn ich spreche auf Polnisch dann, dann übersetze ich auf Deutsch. [...] – **I:** Also wenn du was auf Deutsch sagen willst, übersetzt du das erst vom Polnischen ins Deutsche? - **B3:** Ja. (B3: 42 -46)*

Insofern könnte man zu der Auffassung kommen, dass seine Erstsprache gefestigter ist als seine Zweitsprache, was man auch an der Satzstellung erkennen kann. Der Grund, warum er trotzdem seine Deutschkompetenzen besser einstuft, könnte das höhere Prestige der Sprache bzw. negative Anmerkungen des Lehrpersonals bezüglich seiner Erstsprache sein. Dies sind Zeichen dafür, dass er seine Erstsprache nicht in ein positives, gesamtes, sprachliches Selbstbild einordnen konnte, was dazu führt, dass er ein negatives erstsprachliches Selbstvertrauen hat.

4.4.3 Zweitsprachliche Motivation

Wie auch in der empirischen Untersuchung von Akkuş et al. (2005) herauskam, spielt die Motivation für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb einen enormen Einfluss. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, ob man sich von der Sprachgemeinschaft willkommen fühlt. Wenn eine Sprachgemeinschaft eine offenere Einstellung Fremden und Integrationswilligen gegenüber hat, ist die Motivation höher als in einer Gemeinschaft mit fremdenfeindlichen Tendenzen (vgl. Huneke/ Steinig 2013, S. 19). Kinder im Grundschulalter können beispielsweise das Verbot der Erstsprache in der Schule als fremdenfeindlich bzw. nicht wertschätzend empfinden, worunter ihre Motivation leiden kann. Auch bisherige negative Lernerfahrungen, die Erwartung von Schwierigkeiten und Erfolg oder die Abschätzung des Lernaufwands können demotivierend und frustrierend wirken (vgl. Jeuk 2013, S. 39).

Alle ForschungspartnerInnen sind gegenüber der Zweitsprache positiv eingestimmt, dennoch lassen sich Einschnitte bei der Motivation feststellen. Während sich sieben SchülerInnen recht motiviert zeigten, konnten bei Forschungspartnerin 5 und Forschungspartner 9 Demotivation und Frustration erkannt werden:

I: Willst du [Deutsch lernen] oder machst du es, weil du musst? – **B9:** Ich will nicht ((spricht sehr leise)). (B9: 118- 119)

I: Gut. Wie ist denn das Deutsch lernen für dich in der Schule? [...] – **B5:** Ich muss (.) ich muss lernen. – **I:** Macht dir das nicht so viel Spaß das Deutsch lernen, ist das anstrengend? – **B5:** Ja. (B5: 63 – 66)

Forschungspartner 9 weist nach Angaben der Lehrperson allgemein schwächere, schulische Leistungen auf und macht wenig Fortschritte. Seine Demotivation könnte aus diesen negativen Lernerfahrungen resultieren. Wenn man allerdings den Aspekt beachtet, dass er das einzige Kind war, welches das Verbot der Erstsprache und das Beharren auf die Zweitsprache von Seiten der Lehrpersonen als negativ empfunden hat, könnte man auch annehmen, dass seine Motivation unter diesen fremdenfeindlichen Tendenzen leidet.

Hingegen ist Forschungspartnerin 5 gut in der Schule, vor allem im mathematischen Bereich zeigt sie sehr gute Leistungen. Während sie schriftliche Aufgaben gut lösen kann, ist sie allerdings im mündlichen Bereich schwächer. Auch zu Hause oder mit ihren Freundinnen in der Schule spricht das Mädchen hauptsächlich Türkisch. Wie in Kapitel 4.3.2 auch beschrieben wurde, ist es möglich, dass das Mädchen auf ihre Erstsprache beharrt, weil sie Angst davor hat, ihre kulturelle Identität zu verlieren. Insofern ist ein wertschätzender Umgang mit den Erstsprachen der Kinder in der Schule sehr wichtig, um einen erfolgreichen Zweitspracherwerb gewährleisten zu können.

Diese beiden SchülerInnen befinden sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach Gießhaber und fielen auch während der Interviews mit besonders geringen Deutschkenntnissen auf.

Bei den sieben ForschungspartnerInnen, welche sich als motiviert zeigten, ihre Zweitsprache zu lernen, konnte festgestellt werden, dass sie Deutsch stark mit Schule bzw. mit Aktivitäten, die sie in der Zweitsprache tätigen, verbinden.

B2: Mit Deutsch denk ich immer an die Schule. Und da denk ich auch an meine Fantasie (.) in Youtube - Style in mein Kopf und (.) ja (.) das wars für Deutsch. (B2: 90)

B4: Nein ich will. [...] Dann kann ich mit mein Freund spielen. (B4: 98-101)

Inwiefern allerdings das hohe Prestige der Zweitsprache bzw. das niedrigere Prestige der Erstsprache die Aussagen der SchülerInnen beeinflusst hat, ist fraglich. Erwiesen ist jedenfalls, dass das Sprachenprestige auf das sprachliche Selbstbild und somit auf das

erstsprachliche Selbstvertrauen einen Einfluss hat. Im Folgenden wird u.a. dieser Zusammenhang genauer erläutert und mit Beispielen aus den Interviews belegt.

4.5 Einflussfaktoren auf das erstsprachliche Selbstvertrauen

Die letzten beiden Kategorien aus dem Codesystem werden in diesem Kapitel zusammengefasst. Einerseits geht es um das allgemeine Spracheninteresse der SchülerInnen sowie den Einfluss des Sprachenprestiges auf das erstsprachliche Selbstvertrauen:

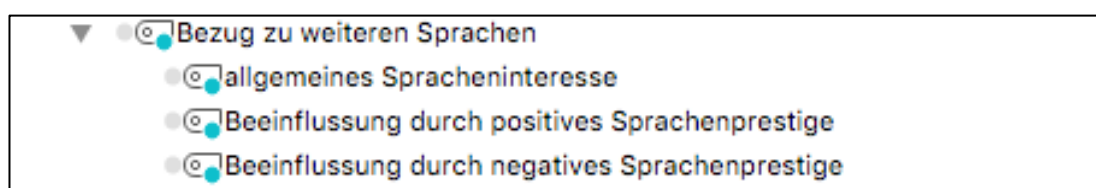


Abb.8: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Bezug zu weiteren Sprachen

Andererseits wird darauf eingegangen, inwiefern die Deutschpflicht das Verhalten der ForschungspartnerInnen beeinflusst.

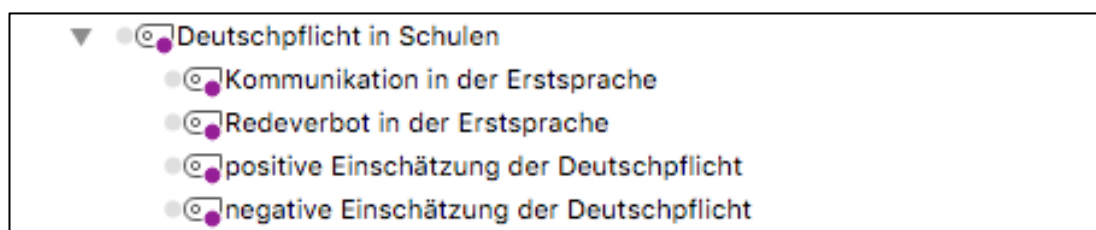


Abb.9: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Deutschpflicht in Schulen

4.5.1 Allgemeines Spracheninteresse

Eines der positiven Aspekte bei der Arbeit mit dem Sprachenportrait ist, dass es bei der Anzahl der Sprachen keine Grenzen gibt. Es wird auch nicht eingeschränkt, inwiefern eine Sprache beherrscht werden muss, um sie in die Silhouette einmalen zu dürfen. Somit ist sie eine gute Möglichkeit, Kinder über ihre Sprachen zum Nachdenken zu bringen.

Während die meisten ForschungspartnerInnen ihre Erstsprache(n), Deutsch und teilweise auch Englisch oder Arabisch, welches sie meist im Religionsunterricht lernen, in ihrem Sprachenportrait angaben, malten drei SchülerInnen mehrere Sprachen in ihre

Körpersilhouette ein. Dabei ging es meist um Sprachen, die sie selbstständig gelernt haben oder in Zukunft lernen möchten. Sie zeigten somit ein großes allgemeines Interesse für Sprachen.

Forschungspartner 2 berichtete beispielweise von sehr vielen Sprachen, zu denen er einen Bezug hat bzw. Sprachen, die er einfach einmal lernen möchte. Dabei zählte er nicht nur Sprachen mit einem hohen Prestige auf, sondern auch etwa Türkisch oder Serbisch, weil er Freunde bzw. Nachbarn hat, von denen er ein paar Wörter bzw. Floskeln gelernt hat:

***B2:** Auf jeden Fall Fran(.) ähh Spanisch da das hab ich im Kopf gemacht, (.) dass ich mir etwas von Spanisch mal merken sollte, weil irgendwann möcht ich nach Spanien oder nach Mexiko, ein paar Jahre ziehen. (B2:80).*

***B2:** Also Albanisch ist gut, aber ich hab nichts dagegen, wenn eine andere Sprache da wäre. - **I:** Welche zum Beispiel? - **B2:** Spanisch, Russisch, Indonesisch. (B2: 104 – 106) - **B2:** Ich kenn sehr viele Sprachen ((lacht)). (B2: 108) **B2:** Ja. (.) Äh (.) Französisch wollte ich immer bissi weil mein Bruder kann sehr gut Französisch (.) Italienisch will ich, weil die Sprache ist nett und das Land ist auch schön, ääh Türkisch sind sehr viele Freunde von mir. (B2:70) **B2:** [...] Serbisch das sind meine Nachbarn davon hab ich auch sehr viel gelernt. (B2:76)*

Forschungspartnerin 8 gibt neben ihrer Erst- und Zweitsprache, Englisch, Arabisch und Hindi an. Während sie Englisch in der Schule und Arabisch lesen im Religionsunterricht gelernt hat, meint sie, dass sie Hindi mit ihrer Schwester selbstständig über das Hören gelernt habe:

***B8:** Hindi hab ich vom Fernsehen gelernt. (B8: 53) - **B8:** Meine Schwester kann das auch. Keine Ahnung, wie wir das lernen. - **I:** Können deine Eltern Hindi? - **B8:** Ein bisschen. Aber wir können das ganz. Wir haben das einfach von Fernseher Youtube alles gelernt. Wir schauen so eine Serie, dort sprechen sie Hindi, das ist voll lustig und wir können das einfach verstehen. (B8: 57 – 59)*

Auch Forschungspartnerin 7 gab sehr viele Sprachen in ihrem Sprachenportrait an. In erster Linie ging es dabei um Sprachen, welche im familiären Zusammenhang eine Rolle spielen. Beispielsweise berichtet sie davon, dass ihre Mutter Hebräisch und ihre Schwester sehr gut Französisch sprechen können und sie auch einmal diese Sprachen beherrschen möchte:

***B7:** Nein Palästina. Wenn ich zum Beispiel zu tel a aviv gehe und ich kann äh, ich will etwas bestellen für meine Kinder ((lacht))[...] vielleicht kann ich ja mit dieser Person Hebräisch sprechen. (B7: 119)*

Interessanterweise handelt es sich bei den drei oben beschriebenen ForschungspartnerInnen um die drei Kinder, welche ein positives erstsprachliches Selbstvertrauen an den Tag legten. Insofern könnte man die Hypothese aufstellen, dass sich ein großes allgemeines Spracheninteresse positiv auf das sprachliche Selbstbild und somit auf das erstsprachliche Selbstvertrauen auswirkt. Allerdings benötigt es hier weiterer Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe, welche den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würden.

4.5.2 Sprachenprestige

Im Laufe der Untersuchung fiel auf, dass bereits Kinder vom Prestige der jeweiligen Sprachen, insbesondere von gesellschaftlichen Aus- und Abgrenzungen durch Sprache beeinflusst werden. Einige ForschungspartnerInnen – v.a. welche ein negatives sprachliches Selbstbild haben – werteten ihre Erstsprache ab und stuften ihre Zweitsprache bzw. Englisch auf. Am deutlichsten fiel dies bei Forschungspartner 9 auf, welcher zwar am häufigsten seine Erstsprache gebraucht, aber dennoch meint, diese eigentlich nicht sprechen zu wollen. Obwohl er sehr schwache Deutschkenntnisse hat, beantwortete er außerdem die Frage, welche Sprache er seiner Meinung nach am besten könne, mit Deutsch und Englisch. Seine Erstsprache Serbisch nannte er in diesem Zusammenhang nicht, obwohl er sie – laut Muttersprachenlehrer zumindest besser als seine Zweitsprache – beherrsche:

***B9:** Serbisch mag ich nicht zu reden. - **I:** Warum nicht? - **B9:** Ich mag Deutsch reden. (B9:100-103)*

***I:** Ok ((lacht)). Und in welcher Sprache sprichst du, glaubst du, am besten? - **B9:** Deutsch und ein bisschen Englisch kann ich.*

Dirim und Pokitsch meinen diesbezüglich, dass Sprachen schon seit langem eingesetzt werden, „um Aus- und Abgrenzungen zu erzeugen, Grenzen zu ziehen und innerhalb dieser Grenzen majoritäre Positionen zu legitimieren“ (Dirim, Pokitsch 2018, S. 26). Dabei reicht es oft nicht aus, Deutsch gelernt zu haben. Erst ein akzentfreies Deutsch auf eine native Art ermöglicht das Gefühl, dazu zu gehören und bestimmte soziale Positionen einnehmen zu können. Settinieri (2011) ermittelte diesbezüglich Bewertungshierarchien von Akzenten im Deutschen, bei dem 100 Studierende Stellung zu verschiedenen Akzenten nahmen. Dabei zeigten sich deutliche Wertehierarchien: Während etwa ein türkischer Akzent kein einziges positives Urteil bekam, wurde ein französischer Akzent von vielen als positiv

bewertet. Die Befragten drücken – so zeigte die von Settinieri durchgeführte Befragung - mit ihren Akzenthierarchien bzw. mit der Abwertung bestimmter Akzente, nicht individuelle Vorlieben für bestimmte Sprachen, sondern Einstellungen gegenüber Gruppen aus (vgl. Dirim, Pokitsch 2018, S. 26f.).

In diesem Zusammenhang konnten etwa bei Forschungspartner 3, welcher einen starken polnischen Akzent hat, Einschnitte im erstsprachlichen Selbstvertrauen erkannt werden. Einerseits fiel eine unnatürliche Fokussierung auf die Zweitsprache auf und andererseits gab er der prestigehohen Sprache Englisch einen hohen persönlichen Stellenwert:

I: Löst Polnisch bei dir "Mmhmm schön, dass ich Polnisch kann", oder sagst du: "Mmhmm, eigentlich wäre ich lieber nur einsprachig Deutsch?" - B3: Eigentlich nur Deutsch. (B3: 61-62)

B3: Englisch hab ich im Herz einfach. (B3: 48)

Auch Forschungspartner 9 drückt die gesellschaftlich wahrgenommene Sprachenhierarchie aus, indem er meint, die prestigeniedrige Sprache Türkisch nicht sprechen zu wollen, obwohl diese Sprache nicht einmal in seinem Sprachenrepertoire vertreten ist:

I: Und gibts eine Sprache, die du nicht gerne sprichst? [...] B9: Türkisch. - I: Aber Türkisch kannst du ja auch nicht oder? - B9: Ja. (B9: 94-99)

Obwohl Forschungspartner 2 ein insgesamt positives sprachliches Selbstbild hat und sich sehr für Sprachen – sowohl mit hohem als auch mit niedrigem Prestige – interessiert, konnte auch bei ihm die Beeinflussung durch gesellschaftliche Normen und Werte beobachtet werden:

B2: Ja. (.) Äh (.) Französisch wollte ich immer bissi weil mein Bruder kann sehr gut Französisch (.) Italienisch will ich, weil die Sprache ist nett und das Land ist auch schön (B2: 70)

Kinder lassen sich von gesellschaftlichen Bemerkungen bzw. von abwertenden Kommentaren – insbesondere von Lehrpersonen, welche eine Vorbildfunktion haben - sehr leicht beeinflussen. Daher kommt der Schule in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle zu. Leider wird auf die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in der Praxis noch immer nicht entsprechend eingegangen. Oft beeinflussen LehrerInnen die Kinder sogar negativ in ihrem erstsprachlichen Selbstvertrauen – so wie auch bei der vorliegenden Untersuchung. In den beiden Schulklassen, welche an der Befragung teilnahmen, wird die

Zweisprachigkeit nach Angaben der SchülerInnen weniger positiv bewertet. Auch während der Untersuchung kam es von Seiten der Lehrpersonen zu abwertenden Kommentaren bezüglich der Erstsprachen der Kinder. Beispielsweise konnte beobachtet werden, dass Kinder durch negatives Feedback bezüglich ihrer Sprachenportraits verunsichert wurden. Sie hatten teilweise Hemmungen, zu sagen, dass ihnen ihre Erstsprache wichtig ist oder dass sie zu Hause mehr in der Familiensprache sprechen. Bei Forschungspartnerin 1 fiel dieses Phänomen sehr deutlich auf. Obwohl sie in ihrem Sprachenportrait ihrer Erstsprache flächenmäßig mehr Raum gab, zögerte sie im Interview den Grund dafür zu nennen:

***B1:** Also ich hab rot da oben gezeichnet, weil ich denke auf Deutsch. Und mein Herz hab ich blau gezeichnet, weil (...) weiß ich nicht so genau. - **I:** Naja Mazedonisch hast du blau gemacht. Es kann ja vielleicht sein, dass dir Mazedonisch am Herzen liegt. - **B1:** Ja hm. - **I:** Ist das so? - **B1:** ((nickt mit dem Kopf)) (B1: 75 -79)*

***I:** Gibts zum Beispiel eine Sprache, in der du am liebsten sprichst? - **B1:** Hmm (.) jaaaa ((zögert)) (10s) Mazedonisch. (B1: 112-113)*

Die Auswirkungen einer Diskriminierung aufgrund der sprachlichen Herkunft wurden bereits in Kapitel 4.2.2 ausführlich geschildert. Demnach können Urteile zur Sprache, insbesondere negative Bewertungen von Herkunftssprachen dazu führen, dass sich die SchülerInnen von der eigenen Sprache zunehmend distanzieren, um die Zuneigung der Aufnahmegesellschaft zu gewinnen. Im schlimmsten Fall kann es zur Verweigerung und zum Untergehen ihrer Erstsprache kommen. Daraus resultierend bildet sich eine stigmatisierte Identität, welche negative Einflüsse auch das Selbstvertrauen hat (vgl. Frik 2005, S. 145), was man auch am Beispiel der Forschungspartnerin 1 sehen kann.

4.5.3 Deutschpflicht

An vielen Bildungseinrichtungen werden die Erstsprachen u.a. mit der Absicht, dass die SchülerInnen untereinander Deutsch sprechen sollen, um die Zweitsprache zu üben, verboten. Es gibt sogar Schulen, in denen der Gebrauch der „anderen“ Sprache per Schulordnung untersagt ist. Allerdings wird dabei nicht beachtet, dass die Deutschpflicht bzw. das Verbot der Erstsprache fatale Folgen auf das erstsprachliche Selbstvertrauen haben kann. Die SchülerInnen verbinden mit ihren Erstsprachen beschämende und verunsichernde Erfahrungen und nehmen ihr sprachliches Repertoire nicht als Zusatzqualifikation, sondern als Behinderung wahr (vgl. Fürstenau/ Gomolla 2011, S. 13).

Die an der vorliegenden Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen berichten davon, dass in den Erstsprachen gesprochen wird, wenn Kinder in der Klasse sind, welche dieselbe Sprache sprechen. Die Lehrpersonen beider Klassen bzw. auch das Hortpersonal verbieten das Sprechen in den Familiensprachen:

B8: *Die Lehrer sagen das, dass die Kinder nicht eine andere Sprache reden sollen. (B8: 97)*

Außerdem wurde mehrfach betont, dass nicht in der Erstsprache gesprochen wird, wenn Kinder dabei sind, welche die Sprache nicht verstehen.

B1: *Ich red mit meinen serbischen Freunden, wenn ich ganz alleine bin mit ihnen, dann sprech ich Serbisch, aber wenn andere Kinder dabei sind, die nicht Serbisch können, dann sprech ich Deutsch. (B1: 129) - B1:* *Ja also, im Hort haben sie mir gesagt "Du musst in der Schule schon Deutsch sprechen, aber außer wenn du mit einem Freund oder einer Freundin ganz alleine bist also unter vier Augen." (B1: 131)*

B7: *In der anderen Schule dürften wir unsere Sprachen sprechen. (B7: 127) - B7:* *Hier müssen wir Deutsch reden, weil so weil jeder versteht uns, wenn wir Deutsch reden, aber beim Hort ist es irgendwie anders, wenn wir alleine sind zum Beispiel dann am Klo dann darf ich mit [Name zensiert] ein bisschen Arabisch reden. (B7: 129)*

Dennoch stufen acht von neun ForschungspartnerInnen die Deutschpflicht positiv ein. Als Hauptbegründung hierfür wurde einerseits genannt, dass man sonst die anderen nicht verstehe und andererseits, dass man dann besser Deutsch lerne:

B2: *Ich finde das gut, weil sie ja eh Deutsch lernen müssen. (B2: 128)*

B3: *Ja, zum Beispiel wenn ich spreche zum Beispiel mit einem anderen Freund und dann (..) (unv.) (.) verstehen das nicht. (B3: 88)*

B4: *Ja, aber in der Schule muss man Deutsch, weil jeder versteht das. (B4: 115)*

B7: *Mir ist das eh ok, aber (..) und ich fühl mich so viel besser, weil ich mich sehr sehr viel an Deutsch gewöhne zu sprechen, (.) deswegen wenn [Name zensiert] mal mit mir Arabisch spricht, dann sag ich ihr manchmal ich möcht ni..., heute will ich nicht mit dir Arabisch reden, weil ich gewöhne mich viel zu viel daran Deutsch zu reden. (B7: 131)*

B8: *Also, WENN DIE KINDER EINE ANDERE SPRACHE SPRECHEN, DANN FINDE ICH ES NICHT GUT, WEIL ICH GAR NICHTS VERSTEH. (B8:99)*

Bei den Aussagen der SchülerInnen, kann man erkennen, dass es sich hauptsächlich um Argumente des Lehrpersonals handelt, mit denen sie den Kindern verbieten in der Erstsprache zu sprechen. Da die Kinder die Lehrpersonen als Vorbild nehmen, übernehmen sie diese Ansichten und verinnerlichen sie. Möglicherweise sind die SchülerInnen noch nicht in der Lage, den Ausmaß des Verbotes zu realisieren. Allerdings äußern sich die Folgen dieser Abwertung der Erstsprachen auf das Verhalten und die Äußerungen der SchülerInnen auf unbewusste Art und Weise.

Interessanterweise konnte nur bei Forschungspartner 9, welcher ein eindeutig negatives erstsprachliches Selbstvertrauen aufweist, eine negative Einschätzung der Deutschpflicht festgestellt werden:

***I:** Ok. Wie fühlst du dich da, wenn sie das sagt? Findest du das gut oder schlecht? - **B9:** Schlecht. - **I:** Warum schlecht? - **B9:** Weil ich nicht Serbisch darf. (B9: 128 – 131)*

Während dem Interview fiel auf, dass er seine Erstsprache abwertet und seine Zweitsprache sowie Englisch aufwertet. Insofern handelt es sich hierbei um ein gutes Beispiel, um darzustellen, wie die Ablenkung der Erstsprache das Selbstwertgefühl und somit den Weg zu einem positiven Selbstkonzept verbauen kann.

Zusammenfassend muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die gleichwertige Behandlung von Erst- und Zweitsprache in institutionellen Einrichtungen wie Schule und Kindergarten unerlässlich ist. Negative Bemerkungen oder das Verbot der Erstsprache können – wie man an den Äußerungen der SchülerInnen auch analysieren konnte - schwerwiegende Folgen auf das Selbstvertrauen und somit auf die Zukunft der Kinder haben.

5. CONCLUSIO

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, aufzuzeigen, dass affektive Faktoren beim Zweitspracherwerb von Kindern im Grundschulalter eine wichtige Rolle spielen. In der Fachliteratur werden hauptsächlich soziale bzw. kognitive Bedingungen thematisiert, wohingegen etwa dem Selbstvertrauen, der Motivation oder der Angst beim Deutscherwerb wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Insbesondere wurde das Augenmerk auf das erstsprachliche Selbstvertrauen, welches sowohl eine positive Wahrnehmung der Erstsprachenkompetenz als auch der eigenen sprachlichen Identität impliziert, gelenkt, da dieser Begriff in der Literatur präsent ist. Nach intensiver Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur wurde demnach folgende Forschungsfrage formuliert:

„Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter?“

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung neun problemzentrierte Leitfadeninterviews mit SchülerInnen aus zwei Schulklassen einer Wiener Grundschule mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch durchgeführt. Die aus den Befragungen gewonnenen Daten wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, zusammengefasst und mit der Literatur in Verbindung gebracht. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse sowie Implikationen näher erläutert.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen

Zunächst muss angemerkt werden, dass aufgrund des kleinen Samples aus den Ergebnissen keine allgemein gültigen Erkenntnisse abgeleitet werden können. Vielmehr wurde versucht, einen umfassenderen Einblick in die Thematik zu gewährleisten sowie Anknüpfungspunkte für zukünftige Projekte bereit zu stellen.

Im Rahmen der Untersuchung konnte eruiert werden, dass ein bedeutender Zusammenhang zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Zweitspracherwerb besteht. Vier von neun ForschungspartnerInnen wiesen Deutschkenntnisse auf der Stufe 4 nach der

Profilanalyse nach Grießhaber auf und sprachen demnach besser Deutsch als ihre fünf MitschülerInnen, welche sich auf der Stufe 1 befanden. Bei drei der vier Kinder mit besseren Kompetenzen in der Zweitsprache, konnte ein positives erstsprachliches Selbstvertrauen festgestellt werden. Hingegen fiel auf, dass die SchülerInnen mit schwächeren Kompetenzen Schwierigkeiten mit ihrem sprachlichen Selbstbild hatten. **Insofern kann zusammengefasst werden, dass sich ein stabiles erstsprachliches Selbstvertrauen positiv auf den Erwerb des Deutschen auswirkt.**

Im Folgenden werden einige Ergebnisse präsentiert, welche die Forschungsfrage detaillierter beantworten:

- Ein positives sprachliches Selbstbild fördert den Erwerb des Deutschen, wohingegen ein negatives erstsprachliches Selbstvertrauen den Zweitspracherwerb hemmt.
- Die Sprachgewohnheiten in der Familie sagen wenig über die Deutschkenntnisse bzw. über das erstsprachliche Selbstvertrauen aus. Viel mehr von Bedeutung ist ein positiver Bezug zur Erst- und Zweitsprache. Wenn der Bezug zu einer der beiden Sprachen gehemmt ist, kann es zu erheblichen Folgen im erstsprachlichen Selbstvertrauen und infolgedessen zum Erwerb des Deutschen kommen.
- Das Verhalten des Lehrpersonals hat einen großen Einfluss auf das erstsprachliche Selbstvertrauen der SchülerInnen. Eine abwertende Haltung gegenüber den Erstsprachen, insbesondere das Verbot der Familiensprachen, kann zu größeren Unsicherheiten führen.
- Auch das Sprachenprestige, welches von der Gesellschaft – im Speziellen von der Schule – vermittelt wird, beeinflusst das erstsprachliche Selbstvertrauen. Das negative Prestige mancher Erstsprachen hindert SchülerInnen daran, ein positives sprachliches Selbstkonzept aufzubauen.
- Ein allgemeines Interesse für Sprachen wirkt sich positiv auf das erstsprachliche Selbstvertrauen aus. Drei der vier ForschungspartnerInnen mit einem positiven erstsprachlichen Selbstvertrauen, zeigten ein großes, allgemeines Spracheninteresse.

- Die Motivation Deutsch zu lernen, erwies sich als eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb.

5.2. Schlusswort

Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse fiel insgesamt auf, dass die Schule – insbesondere die Lehrpersonen – eine bedeutende Funktion in der Förderung des erstsprachlichen Selbstvertrauens der SchülerInnen einnehmen. Die Arbeit der wenigen LehrerInnen, welche sich ihrer wichtigen Rolle bewusst sind und einen wertschätzenden Umgang mit den Sprachen der Kinder pflegen, wird durch politische Maßnahmen und Entscheidungen erschwert. Obwohl segregierende Maßnahmen zur Sprachförderung schon lang nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand entsprechen, gibt es seit dem Schuljahr 2018/19 sogenannte Deutschförderklassen. Die Tatsache, dass SchülerInnen aus ihren Regelklassen „herausgerissen“ werden, weil sie ja noch nicht gut Deutsch können, widerspricht jeglicher im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen Maßnahme bezüglich der Förderung des erstsprachlichen Selbstvertrauens. Hingegen würde sich ein sprachsensibler Unterricht mit Einbezug der mitgebrachten Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen positiv auf den Deutscherwerb auswirken. Die SchülerInnen würden sich angenommen fühlen, sich am Unterricht beteiligen und somit ein positiveres sprachliches Selbstbild schaffen. Allerdings müsste man Lehrpersonen dahingehend fortbilden und informieren.

Die Idee für die vorliegende Arbeit verdankt sich einerseits persönlichen negativen, zweisprachlichen Erfahrungen und andererseits vieler Beobachtungen während der Arbeit als Grundschullehrerin in mehreren Schulklassen. Angesichts der Tatsache, dass es sich bei dieser Thematik neben dem Deutscherwerb auch um die Art und Weise, wie sich SchülerInnen selbst als Teil der Sprachgemeinschaften und als sprachliches Ich wahrnehmen, handelt, muss die enorme Relevanz der Förderung des erstsprachlichen Selbstvertrauens im pädagogischen Bereich verbreitet werden. In diesem Sinne kann die vorliegende Masterarbeit als Anregung in diese Richtung verstanden werden, die hoffentlich auf vielfältige Art und Weise empirische Ergänzung und praktische Anwendung finden wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Ahrenholz, B. (2010): A1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B.; Oomen-Welke, I.: Deutsch als Zweitsprache. In Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.3-16.

Akkus, R.; Brizic, K.; de Cillia R. (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Abrufbar unter : [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/MAnBeispiele/1_akkus,%20brizic,%20de%20cilli Selbstvertrauen.pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/MAnBeispiele/1_akkus,%20brizic,%20de%20cilli%20Selbstvertrauen.pdf) (18.8.2018).

Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Berlin u. a. : Langenscheidt.

Aschenbrenner, K.; Junk-Deppenmaier, A.; Schäfer, J. (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- Schreibberatung. In: Ahrenholz, B. (2009) (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ- Erwerb und Sprachförderung. Freiburg: Fillibach; S. 235 - 255

Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin u.a.: Schmidt.

Bmukk (2017): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 2/2016-17. Abrufbar unter: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=285> (8.9.2018)

Böckmann, K.-B. (2008): Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? In: Zielsprache Deutsch. Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache 35 (1), S. 3-22.

Brizić, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.

Busch, B. (2018): Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Roth K.; Schramm, K.; Spitzmüller, J.: OBST. Phänomen „Mehrsprachigkeit“. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 53-70.

Ceri, F. (2008): Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Kenzingen: Centaurus Verlags KG.

De Cillia, R. (¹⁴2011): Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2011. Wien: bmukk, S. 1-11.

De Cillia, R. (¹⁹2017): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. Nr. 3/2016-17. Abrufbar unter: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=272> (9.9.2018)

Dirim, I.; Pokitsch D. (2018): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld 'Deutsch als Zweitsprache'. In: Roth K.; Schramm, K.; Spitzmüller, J.: OBST. Phänomen „Mehrsprachigkeit“. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S.13-31.

Dittmann, J. (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Verlag C.H. Beck.

- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning. Blackwell: Mass.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2010): Transkription. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Vs Verlag, S. 723 – 733.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen (3. Auflage) Verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (30.01.2019)
- Erkes, M. (2001): Bausteine Kindergarten. Ich spreche mit dir und du mit mir. Aachen: Bergmoser + Höller.
- Franceschini, R. (2001): Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, R. (Hrsg.): Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 111-125.
- Frik, O. (2005): Integration zu welchem Preis. In: Datta, A. (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 139-152.
- Fürstenau, S.; Gomolla, M. (2011): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13-23.
- Fuß, S.; Karch, U. (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gardner R.; Lambert W. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Mass.
- Grießhaber (2009): Sprachprofilbogen. Abrufbar unter: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/profilbogens-0906.pdf> (17.11.2018)
- Grießhaber, W. (2012): Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, B. (Ed.): Einblicke in die Zweispracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 173-193.
- Grießhaber (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (17.11.2018)
- Gugenberger, E. (1995): Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft. Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und Sprecherinnen in Peru. Wien: Universitätsverlag 1995
- Gugenberger, E. (2003): Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. In: Erfurt, J.; Budach, G.; Hofmann, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37-62.
- Günther, B.; Günther, H. (2007): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. – Hamburg: Argument Verlag.

- Hopf, C. (2015): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 589–600.
- Heinze, T.; Klusemann, H.-W. (1980): Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnitts einer Bildungsgeschichte. In: Heinze, T.; Klusemann, H.; Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim: päd.extra, S. 97-152.
- Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hug, T.; Poscheschnik, G. (2015²): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Huneke, H.; Steinig, W. (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jeuk, S. (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keupp, H. (2008): Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Rowohlt.
- Koliander-Bayer, C.(1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Kniffka, G.; Siebert-Ott, G. (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.
- Kresic, M. (2006): Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.
- Krumm, H. (2003): „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. In: Baumgarten, N.; Böttger, C.; Motz, M.; Probst, J.: Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, S. 110-114.
 Abrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/538/514>
- Krumm, H. (2006), Pausenlos Deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. In: tribüne 2/2006, 10-13.
- Krumm, H. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, I.; Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag, S. 233- 247. (7.9.2018).
- Kuckartz,U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P. (¹²2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mead, G.(1991): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meinhardt, R. (2005): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 24-55.

Miethe, I. (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, 927–937.

Müller, B. (2011): Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung. Wiesbaden: VS- Verlag.

Müller, B.; Schweiger H. (2018): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Abrufbar unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf> (9.9.2018)

Oomen-Welke, I.; Krumm, H. (2004): Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 31/2004, 5-13.

Oppenrieder, W.; Thurmair, M.(2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N. (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Narr , S. 39-60.

Rohracher, H. (1976): Einführung in die Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg.

Rösch, H. (2011): Deutsch als Zweit und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Satir, V. (1990): Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis. Paderborn: Junfermann.

Schader, B. (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Schiesser, A.W. / Theurl, P. (2001): Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In: Weidinger, W. (Hg.): Bilingualität und Schule. Bd. 1: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv & hpt.

Schoen, U. (2000): Mensch sein in zwei Welten. Bi-Identitäten in Sprache, Religion und Recht. Münster: LIT Verlag.

Settinieri, J. (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16(2). Empirische Methoden und Ergebnisse in der Fremdsprachenforschung.

[Themenschwerpunkt], S. 66-80. Abrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/119/114> (10.03.2019)

Sprachförderzentrum (2018): Über uns. Abrufbar unter: <http://www.sfz-wien.at/index.php/ueber-uns>

Sprachförderzentrum (2018): Deutschförder- Klassen. Deutschförder- Gruppen. Handout für Sprachförderlehrkräfte in der Grundschule 2018/19. Abrufbar unter: http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/gS/DFK-handout_GS_2018-2019.pdf (8.9.2018)

Stadtschulrat Wien (2017): ERLASS: Wissenschaftliches Arbeiten an Schulen. Abrufbar unter: <https://web-service.ssr-wien.gv.at/LinkClick.aspx?fileticket=dVHduYY1UFs%3D&tabid=688&portalid=4&mid=2027&forcedownload=true> (11.11.2018)

Stadtverband Saarbrücken (Hrsg.) (2002): 3. Schulkindergesundheitsbericht. Einschulkinder 200/2001. Epidemiologische Ergebnisse aus den jugendärztlichen Untersuchungen des Gesundheitsamtes des Stadtverbandes Saarbrücken. Saarbrücken.

Statistik Austria (2017): migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2017. Abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/Statistisches_Jahrbuch_migration_integration_2017.pdf (8.9.2018)

Stegmüller, W. (1970): Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band II: Theorie und Erfahrung. Berlin: Springer.

Ströhle, C. (2017): Migrationsschule. Wie SchülerInnen lernen zwischen uns und den anderen zu unterscheiden. Innsbruck: Universität Innsbruck. Abrufbar unter: https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783903122765.pdf (8.9.2018)

Thomka, B. (2008): Imaginäre Konstruktionen und transportable Identität. Poetik der Kultur der südeuropäischen Migranten. In: Wassely, A.; Kókai, K.; Péter, Z. (Hrsg.): Habitus, Identität und die exilierten Dispositionen. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S.63-72.

Tracy, R. (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, I.; Nuemenn, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-196.

Ulrich, W. (1983): Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe. Unterägeri: Ferdinand Hirt.

Unicef (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Abrufbar unter: <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>

Von Dewitz, N.; Terhart, H. (2018): „Hier aber wollen wir Deutsch lernen“ – Praktika und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: Roth K.; Schramm, K.; Spitzmüller, J.: OBST. Phänomen „Mehrsprachigkeit“. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 107-125.

Wagner, P. (1998): Fest-Stellungen. Beobachtungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Identität. In: Assmann, A.; Friese, H. (Hrsg.): Identitäten. Erinnerungen, Geschichte, Identität 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.44-72.

Weidinger, W. (Hg.) (2001): Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv & hpt.

Zimmermann, K. (1992): Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung. Aspekte der Assimilation der Otomi-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Darstellung des Forschungsprozesses	31
Abbildung 2: Leitfadenstruktur	37
Abbildung 3: Struktur der Datenanalyse	43
Abbildung 4: Vorgehensweise bei der Profilanalyse nach W. Gießhaber 2009.....	45
Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Sprachgewohnheiten	63
Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Sprachgewohnheiten	64
Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Bezug zur Zweitsprache	69
Abbildung 8: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Bezug zu weiteren Sprachen	74
Abbildung 9: Ausschnitt aus dem Codeysystem in MAXQDA – Deutschpflicht in Schulen	74

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: allgemeine und bildungsbiographische Daten der ForschungspartnerInnen	39
Tabelle 2: Zusammenfassung der aus den Interviews gewonnenen Daten	61

ANHANG

A. Unterlagen für das Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung	93
A.1. Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung	93
A.2. Elternbrief	96
A.3. Informationsschreiben	97
A.4. Bestätigung der Betreuung durch den Hochschulprofessor	98
A.5. Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität	99
 B. Materialien für Erhebung und Aufbereitung der Daten	 100
B.1. Interview- Leitfaden	100
B.2. Silhouette für das Sprachenportrait	102
B.3. Sprachprofilbogen für die Profilanalyse von Willhelm Grießhaber (2009)	103
 C. Datenaufbereitung und Datenauswertung	 104
C.1. Übersicht über ProbandInnen und Interviews	104
C.2. Sprachenportraits	105
C.2.1. Sprachenportrait zu Interview 1	105
C.2.2. Sprachenportrait zu Interview 2	106
C.2.3. Sprachenportrait zu Interview 3	107
C.2.4. Sprachenportrait zu Interview 4	108
C.2.5. Sprachenportrait zu Interview 5	109
C.2.6. Sprachenportrait zu Interview 6	110
C.2.7. Sprachenportrait zu Interview 7	111
C.2.8. Sprachenportrait zu Interview 8	112
C.2.9. Sprachenportrait zu Interview 9	113
C.3. Postskripten zu den Interviews	114
C.3.1. Postskriptum zu Interview 1	114
C.3.2. Postskriptum zu Interview 2	115
C.3.3. Postskriptum zu Interview 3	116
C.3.4. Postskriptum zu Interview 4	117
C.3.5. Postskriptum zu Interview 5	118
C.3.6. Postskriptum zu Interview 6	119
C.3.7. Postskriptum zu Interview 7	120
C.3.8. Postskriptum zu Interview 8	121
C.3.9. Postskriptum zu Interview 9	122
C.4. Transkriptionsleitfaden	123

C.5. Ergebnisse der Profilanalyse nach Wilhelm Griebhaber (2009)	125
C.5.1. Vorgehensweise	125
C.5.2. Ergebnisse der Profilanalyse	126
C.6. Nach der Profilanalyse nach Wilhelm Griebhaber analysierte Transkripte	127
C.5.1. Transkript von Interview 1	127
C.5.2. Transkript von Interview 2	132
C.5.3. Transkript von Interview 3	137
C.5.4. Transkript von Interview 4	140
C.5.5. Transkript von Interview 5	145
C.5.6. Transkript von Interview 6	148
C.5.7. Transkript von Interview 7	154
C.5.8. Transkript von Interview 8	159
C.5.9. Transkript von Interview 9	163
C.7. Zusammenfassende Fallübersichten	169
C.8. Übersicht über verwendete Dokumente und Codes in MAXQDA	182
C.9. Codierleitfäden	184
C.9.1. Codierleitfaden 1: Sprachgewohnheiten	184
C.9.2. Codierleitfaden 2: erstsprachliches Selbstvertrauen (SV)	185
C.9.3. Codierleitfaden 3: Bezug zur Zweitsprache	188
C.9.4. Codierleitfaden 4: Bezug zu weiteren Sprachen	191
C.9.5. Codierleitfaden 5: Deutschpflicht in Schulen	192
C.10. Codierte Interviewtranskripte	194
C.10.1. Codiertes Transkript von Interview 1	194
C.10.2. Codiertes Transkript von Interview 2	200
C.10.3. Codiertes Transkript von Interview 3	207
C.10.3 Codiertes Transkript von Interview 4	212
C.10.5. Codiertes Transkript von Interview 5	218
C.10.6. Codiertes Transkript von Interview 6	222
C.10.7. Codiertes Transkript von Interview 7	228
C.10.8. Codiertes Transkript von Interview 8.....	236
C.10.9. Codiertes Transkript von Interview 9	242

A. Unterlagen für das Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung

A.1. Ansuchen um Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung

Ansuchende: Derya Cicek

Thema der Arbeit: Das ersprachliche Selbstvertrauen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter

- a) Organisationsplan
 - b) Kurzer Abriss der theoretischen Grundlagen
 - c) Operationalisierung der Fragestellung
 - d) Vorlage des Untersuchungsmaterials
 - e) Angaben hinsichtlich der Dauer der Untersuchung bzw. der Kriterien der Auswahl der SchülerInnen
 - f) Angaben zur geplanten Auswertungsmethode
 - g) Elternbrief
 - h) Informationsschreiben für den Lehrer
 - i) Bestätigung der Betreuung durch den Hochschulprofessor
 - j) Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität
-

- a) Organisationsplan:
Nach einer theoretischen und methodischen Auseinandersetzung mit der Thematik, wird die Datenerhebung durchgeführt. Dazu wird nach Erteilung der Bewilligung mit der 3. und der 4. Klasse die Übung „Sprachenportrait“ im Plenum durchgeführt. Anschließend werden 10 Kinder für die Durchführung eines Interviews ausgewählt. Dabei werden Fragen zur Einstellung zu den Sprachen der Kinder gefragt. Die Interviews finden nach Absprache mit den Erziehungsberechtigten im Anschluss an den regulären Unterricht statt.
- b) Kurzer Abriss der theoretischen Grundlagen:
Dass viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Schwierigkeiten haben, schulische Leistungen zu erbringen, ist mittlerweile weit verbreitet. Die Spracherwerbsforschung beschäftigt sich seit längerem mit Fragen, welche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb gegeben sein müssen. Zahlreiche Untersuchungen zeigen diesbezüglich, dass sowohl kognitive, soziale als auch affektive Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Kniffka, Siebert-Ott 2009, S.59). Für die vorliegende Arbeit sind letztere von zentralerer Bedeutung. Hinzugefügt werden
muss, dass affektive Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb in der Forschung noch nicht die Beliebtheit erlangt haben, die sie verlangen, da es sich um ein unterschätztes Territorium handelt.
Unter dem Begriff „ersprachliches Selbstvertrauen“ ist das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigene Erstsprachenkompetenz gemeint.

Eine positive Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität äußert sich durch ein hohes erstsprachliches Selbstvertrauen aus (vgl. Akkus, Brizic, de Cillia 2005, S. 59). Für die vorliegende Arbeit ist von Bedeutung, dass etwa ein hohes erstsprachliches Selbstvertrauen nicht mit tatsächlich hohen erstsprachlichen Kompetenzen ident sein müssen. Es geht hier vielmehr um die eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen des Kindes.

Eine Studie in Wien aus dem Jahr 2005 belegt, dass eine starke Identität und somit ein starkes Selbstvertrauen für den Zweitspracherwerb bzw. für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung sind. Zwei Gruppen an Kindern wurden über einen bestimmten Zeitraum in ihrem Spracherwerbsprozess gefördert. Eine der beiden Vergleichsgruppen erhielt zusätzlich aktive psychagogische Betreuung in ihrer Muttersprache, um die psychische Befindlichkeit der Kinder, ihr Selbstvertrauen, ihre Motivation etc. nicht nur zu beobachten, sondern auch gezielt positiv zu fördern. Innerhalb kurzer Zeit stellte sich heraus, dass sowohl die Erstsprache als auch die Leistungen in Deutsch und in anderen Schulfächern deutlich besser abschnitten als bei der Vergleichsgruppe. Während die Entwicklung der Gruppe ohne psychagogische Betreuung in allen genannten Bereichen stagnierte oder sogar leicht bis eklatant rückläufig war, konnten bei der Gruppe mit Betreuung nur Fortschritte festgestellt werden (vgl. Akkus, Brizic, de Cillia 2005).

Bei der vorliegenden Arbeit wird daher untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen gibt.

c) Operationalisierung der Fragestellung:

Die Forschungsfrage für die Masterarbeit lautet:

„Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter?“

Da das Hauptaugenmerk auf subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen von SchülerInnen beruht, wurde eine empirische Untersuchung im qualitativen Paradigma gewählt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage erscheint die exemplarische und detaillierte Analyse von Daten eines kleinen, homogenen Samples sinnvoller als die Untersuchung eines größeren Samples im Zuge einer quantitativen Analyse.

Als Datenerhebungsmethode wurde anhand von aktueller Literatur ein semi-strukturiertes Leitfadeninterview gewählt. Es beinhaltet Elemente aus dem teil-narrativen und dem fokussierten Interview und kann daher genauer als „Konstruktinterview“ (Hug/ Poscheschnik 2015) bezeichnet werden.

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, muss zunächst das erstsprachliche Selbstvertrauen von den Kindern analysiert werden. Es handelt sich dabei um eine sehr subjektive und individuelle Thematik. Anhand von Interviews bzw. den subjektiven und individuellen Äußerungen der Kinder bezüglich ihrer Sprachen wird einerseits das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigene Erstsprachenkompetenz analysiert und andererseits die Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität.

Anschließend werden die Deutschkompetenzen anhand der Interviews mittels des Profillbogens von Willhelm Griebhaber analysiert. Dabei handelt es sich um eine Testform, die sich auf die Syntax konzentriert und anhand der Wortstellung die Kompetenzen in fünf Stufen gliedert.

Nach dieser Analyse wird versucht einen Zusammenhang zwischen dem ersprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen herzustellen.

- d) Vorlage des Untersuchungsmaterials:
Als Untersuchungsmaterial wurde ein Interviewleitfaden zusammengestellt, das anbei hinzugefügt wurde.
- e) Angaben hinsichtlich der Dauer der Untersuchung bzw. der Kriterien der Auswahl der SchülerInnen:
Die Interviews werden eine Dauer von ca. 10 Minuten in Anspruch nehmen. Die SchülerInnen, die für diese Untersuchung in Frage kommen, sollten sowohl Deutsch als Zweitsprache haben als auch in der 3. oder 4. Schulstufe sein. Es wurden absichtlich sowohl Kinder mit besseren Deutschkenntnissen als auch Kinder mit schwächeren Kenntnissen gewählt.
- f) Angaben zur geplanten Auswertungsmethode:
Zunächst werden die mittels Smartphone als digitale Audiodateien aufgezeichneten Interviews mit Hilfe des Programms MAXQDA aufbereitet. Dabei wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014) befolgt. Anschließend erfolgte die Auswertung der Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, Kuckartz 2014). Die transkribierten Daten werden zunächst codiert und zu relevanten Kategorien bzw. Subkategorien zusammengefasst, die im Anschluss miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die MAXQDA- Software wurde für diese Analyse ebenfalls herangezogen, da sie eine qualitative Auswertung unterstützt.
- g) Elternbrief:
Um die Einverständnis der Erziehungsberechtigten einzuholen, wurde ein Elternbrief verfasst, das sich anbei befindet.
- h) Informationsschreiben für den Lehrer:
Auch für die LehrerInnen der teilnehmenden Klassen wurde ein Informationsschreiben verfasst, das sich anbei befindet.
- i) Bestätigung der Betreuung durch den Hochschulprofessor:
Die Bestätigung der Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm wurde anbei hinzugefügt.
- j) Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität (anbei)

Literatur:

Akkus, R.; Brizic, K.; de Cillia R. (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Abrufbar unter :
file:///C:/Users/lenovo/Desktop/MANBeispiele/1_akkus,%20brizic,%20de%20cilli_Selbstvertrauen.pdf
(18.11.2018).

Hug, T.; Poscheschnik, G. (20152): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
Kniffka, G.; Siebert-Ott, G. (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.
Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

A.2. Elternbrief

Sehr geehrte Eltern,

neben meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin bin ich Studentin an der Universität Wien. Im kommenden Semester werde ich mein Studium mit einer Masterarbeit abschließen. In dieser Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler des ZIS Leopold-Ernst-Gasse zum Thema „Das erstsprachliche Selbstvertrauen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter“ zu befragen. In den nächsten Wochen soll in der Klasse, die ihr Kind besucht, die Befragung durchgeführt werden. Diese Befragung bezweckt die Erhebung wissenschaftlicher Daten für meine Masterarbeit. Mit der Übung „Sprachenportrait“, die im Plenum durchgeführt wird, werden die Kinder aufgefordert über ihre Sprachen zu reflektieren. Anschließend möchte ich mit ihrem Kind ein Interview führen, in dem wir uns u.a. über das Sprachenportrait unterhalten werden. Das Interview wird in etwa 10 Minuten dauern. Selbstverständlich wird die gesamte Untersuchung anonym sein und die erhobenen Daten nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet. Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und der Klassenlehrerin zukommen zu lassen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Derya Cicek

Ich bestätige, dass mein Kind _____ (Klasse: _____) in einem Interview zum Thema „Das erstsprachliche Selbstvertrauen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter“ befragt werden darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

A.3. Informationsschreiben

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer der [Schulname zensiert],

neben meinem Beruf als Volksschullehrerin bin ich Studentin an der Universität Wien. Im kommenden Semester werde ich mein Studium mit einer Masterrarbeit zum Thema „Das erstsprachliche Selbstvertrauen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter“ abschließen. In meiner Masterarbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu habe ich die Gelegenheit bekommen, Schülerinnen und Schüler des ZIS Leopold-Ernst-Gasse zu befragen. Die Befragung der Kinder wird die Schulstufen 3 und 4 betreffen und soll im Dezember 2018 durchgeführt werden.

Die Erhebung der Daten soll in zwei Schritten vollzogen werden. Zunächst wird ein sogenanntes „Sprachenportrait“ mit den Kindern im Plenum erarbeitet. Dabei handelt es sich um eine Silhouette, auf der die Kinder ihre Sprachen bunt markieren und darstellen sollen. Das Ziel der Arbeit ist, dass die Schülerinnen über ihre Sprachen reflektieren. Die Übung wird zunächst gründlich von mir erklärt und die Kinder sollen anschließend in Einzelarbeit an ihren Sprachenportrait arbeiten. Anschließend werden einige Kinder in Form von Interviews u.a. über ihre Sprachen (s. Interview-Leitfaden) befragt. Es wäre eine große Hilfe für mich, wenn sich mindestens 2 Klassen für die Befragung zur Verfügung stellen würden. Auf den Fragebögen werden den Kindern Fragen über ihre Einstellung zu ihren Sprachen gestellt. Die Eltern der Kinder werden selbstverständlich über einen Elternbrief über die Befragungen informiert. Die Zustimmung der Erziehungsberechtigten wird eingeholt. Für die Interviews bräuchte ich ca. 10 Kinder, die ich befragen könnte. Alle Befragungen der Kinder werden nicht länger als 10 Minuten in Anspruch nehmen. Die Interviews werden selbstverständlich anonym ausgewertet und die erhobenen Daten werden nur zur Forschung für meine Arbeit verwendet.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen. Wenn Sie sich dazu bereit erklären, dass ihre Klasse an der Befragung teilnimmt, werde ich Sie umgehend kontaktieren, um weiteres zu besprechen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Derya Cicek

Einverständniserklärung

Name: _____ Schulstufe: _____

E – Mailadresse oder Telefonnummer (nur im Falle einer Zustimmung auszufüllen):

Meine Klasse nimmt an der Befragung teil:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift: _____

A.4. Bestätigung der Betreuung durch den Hochschulprofessor



universität
wien

Institut für Germanistik

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm
Deutsch als Fremdsprache
Porzellangasse 4
A-1090 Wien

T +43-1-4277-42209
F +43-1-4277-842209
karen.schramm@univie.ac.at

Wien, den 6.12.2018

Bestätigung Betreuung der MA-Arbeit von Frau Derya Cicek

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit bestätige ich zum Zwecke des Feldzugangs, dass Frau Derya Cicek derzeit an ihrer Masterarbeit im Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zum Thema „Das erstsprachliche Selbstvertrauen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter“ arbeitet und dass ich sie bei dieser Untersuchung betreue.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in cursive script, appearing to read 'K. Schramm'.

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

A.5. Verpflichtungserklärung zur Wahrung des Datenschutzes und der Anonymität



Verpflichtungserklärung zum Datenschutz bei Durchführung einer wissenschaftlichen Erhebung an Wiener Schulen

Name des Ansuchenden

Derya Cicek

Titel der wissenschaftlichen Erhebung

Das erstsprachliche Selbstvertrauen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter

1. Verpflichtung:

Ich verpflichte mich,

- .) den Datenschutz gemäß § 46 Datenschutzgesetz zu wahren;
- .) für die Ermittlung und Verwendung von personenbezogenen Daten die Zustimmung iSd § 4 Z. 14 DSG des Betroffenen und allenfalls seines Erziehungsberechtigten einzuholen.

2. Erläuterung:

Mir ist bekannt,

- .) dass es untersagt ist, personenbezogene Daten zu veröffentlichen oder an andere Personen oder Stellen zu übermitteln;
- .) unzulässigerweise ermittelte personenbezogene Daten nicht verwendet werden dürfen und unverzüglich zu löschen sind;
- .) dass sämtliche datenschutzrechtlichen Verpflichtungen auch nach Beendigung meiner wissenschaftlichen Tätigkeit fortbestehen;
- .) dass Verstöße gegen die datenschutzrechtlichen Verpflichtungen auch strafrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen können.

3. Zustimmung zur verbindlichen Übermittlung eines digitalen Ansichtsexemplars:

Ich stimme zu,

- .) dass ich dem Stadtschulrat für Wien ein digitales Exemplar der fertiggestellten wissenschaftlichen Arbeit an office@ssr-wien.gv.at zukommen lassen werde.

Wien, 6. 12. 2018
Ort, Datum

Unterschrift:

Derya Cicek

B. Materialien für Erhebung und Aufbereitung der Daten

B.1. Interview- Leitfaden

Forschungsfrage: „*Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter*“.

Das Interview wird mit sechs bis acht SchülerInnen aus der 3. und 4. Volksschulklasse durchgeführt. Zuvor wird im Klassenverband das Sprachenportrait (siehe Kapitel 2.3.3) mit allen Kindern erarbeitet, präsentiert und reflektiert. Die Portraits von den interviewten Kindern werden auch für das Interview genutzt.

1. Einführung:

- Begrüßung und Dank für die Teilnahmebereitschaft
- kurze kindgerechte Vorstellung der Untersuchung
- Vorgehen und Dauer (ca. 20 Minuten) erklären
- Zur Vertraulichkeit und Datenschutz hinweisen
 - Erzählungen sind wichtig!
 - Es gibt keine falschen Antworten!
 - Alles, was du erzählst, bleibt zwischen uns und wird niemandem erzählt (nur im Rahmen des Projekts).
 - Auf die Aufnahme hinweisen (Gerät zeigen)!
 - Deine Eltern haben schon unterschrieben, dass du mit mir dieses Interview machen darfst.
 - Zeit für Fragen des interviewten Kindes zum Ablauf

Nach der Einführung wird die Aufnahme gestartet!

2. Allgemeine Fragen:

1. Wie alt bist du?
2. Hast du Geschwister?
3. In welchem Land bist du geboren?
4. Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast?
5. Welchen Beruf haben deine Eltern? Sind sie viel zu Hause oder arbeiten sie oft?
6. Welche Sprachen hast du bisher gelernt?
7. In welcher Sprache sprichst du mit deiner Mutter? Wie antwortet sie?
8. In welcher Sprache sprichst du mit deinem Vater? Wie antwortet er?
9. In welcher Sprache sprichst du mit deinen Geschwistern? Wie antworten sie?

3. Fragen zum Sprachenportrait

Leitfrage Erzählaufforderung	Konkrete Fragen (bei Bedarf)
Dein Sprachenportrait ist dir sehr gut gelungen! Hat dir die Arbeit Spaß gemacht? Was möchtest du zu deinem Portrait sagen?	• Was bedeuten die Farben und warum hast du sie für die jeweiligen Sprachen ausgewählt? • Warum sind die jeweiligen Sprachen an diesen Körperstellen? • Welche Vorstellungen und Gefühle verbindest du mit den jeweiligen Sprachen? • Welchen Platz würdest du „deinen“ Sprachen in diesem Bild geben? • Gibt es eine Sprache, in welcher du am liebsten sprichst? • Gibt es eine Sprache, in welcher du - deiner Meinung nach – am besten sprichst? • Gibt es eine Sprache, die du gar nicht gern sprichst oder dich sogar schämst sie zu sprechen? • Findest du es schön, dass du zwei-/mehrsprachig bist oder wärst du lieber einsprachig? • Bist du motiviert Deutsch zu lernen oder ist einfach nur, dass du musst? (Weitere situationsbezogene individuelle Fragen)

4. Fragen zur schulischen Situation:

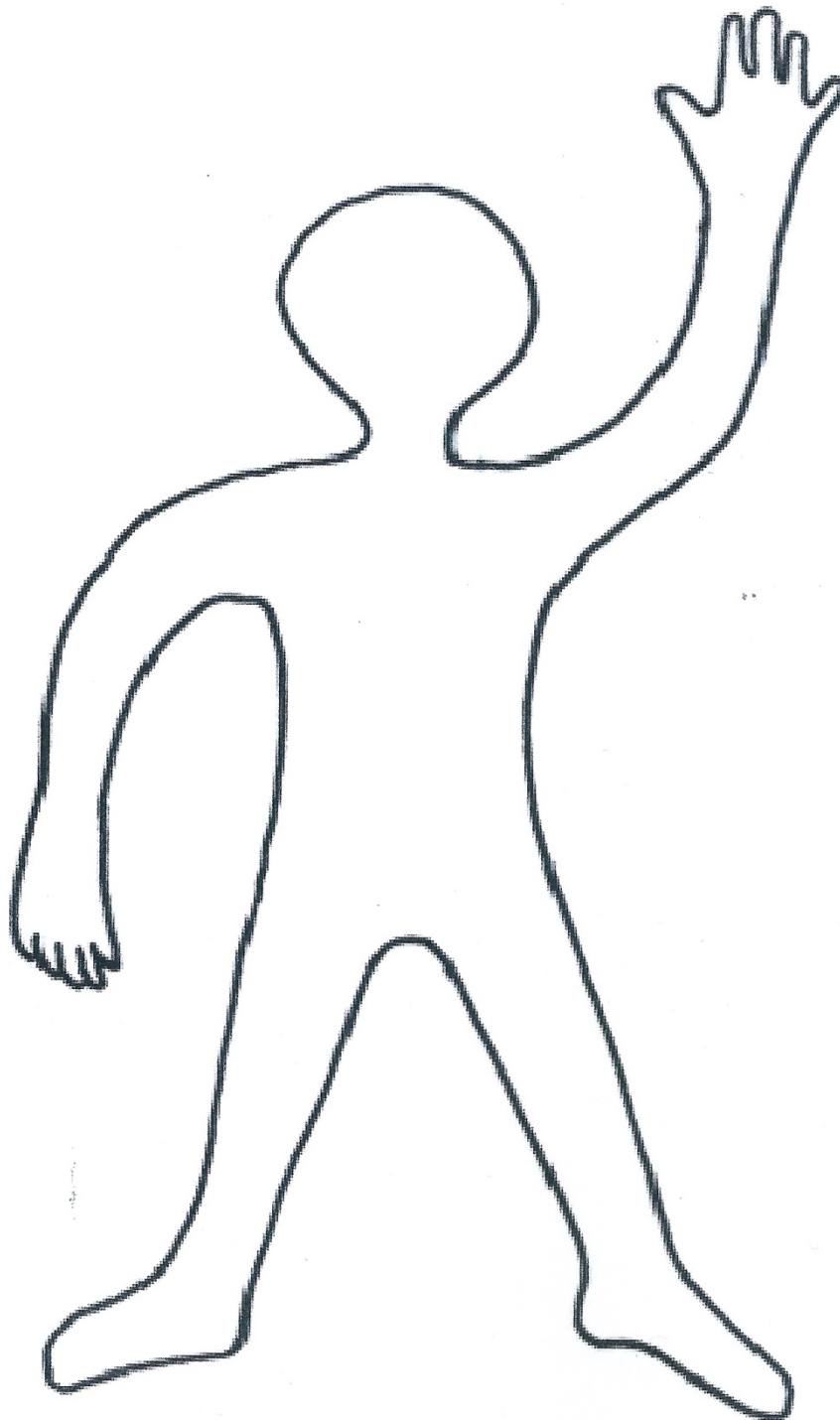
1. Sprichst du mit deinen MitschülerInnen in der Schule in der Erstsprache? Wenn ja, in welchen Situationen, in der Pause, während dem Unterricht,...?
2. Sagen dir manchmal deine LehrerInnen, dass du Deutsch sprechen sollst und nicht deine Erstsprache? Wenn ja, in welchen Situationen, in der Pause, während dem Unterricht,...?
Wie fühlst du dich, wenn sie dir deine Muttersprache verbieten?
3. Schämst du dich manchmal in deiner Muttersprache zu sprechen? Wenn ja, wann und warum?

4. Abschluss:

Dank für Auskunft- und Teilnahmebereitschaft!

B.2. Silhouette für das Sprachenportrait

Für das Arbeiten mit Sprachenportrait werden viele unterschiedliche Silhouetten eingesetzt. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die kunsttherapeutisch begründete Vorlage von der Zürcher Kunst- und Psychotherapeutin Isabelle Rentsch verwendet (vgl. Busch 2018, S. 62).



@Isabelle Rentsch

B.3. Sprachprofilbogen für die Profilanalyse von Willhelm Grieshaber (2009)

Name: _____ Datum: _____ BeobachterIn: _____

Sprachprofilbogen Grundschule

(Grieshaber 2009; revidierte Version)

Für jede Äußerung in der entsprechenden Rubrik ein Strich:

Stufe 4: **Nebensätze** mit finitem Verb^F in Endstellung: _____

... nach subordinierenden Konjunktionen (dass, wenn, weil, ...)

- ..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist^F.

Stufe 3: **Subjekt*** nach finitem^F Verb _____

... nach vorangestellten Demonstrativa oder Adverbialausdrücken:

- Da ist^F der Papa*.
- Und dann hat der Hund* äh gegessen.

Stufe 2: **Separierung finiter^F & infiniter^{IF} Verbs**teile: _____

- Perfekt mit Hilfsverb hat/sein und Vollverb: Und ich habe^F dann geweint^{IF}.
- Modalverb und Vollverb: Ich wollte^F den auch hinwerfen^{IF}.
- trennbare Vorsilbe am Satzende: Ich bring^F noch Legos mit^{IF}.

Stufe 1: **Finite^F Verb** in einfachen Äußerungen: _____

- Der Benjamin hat^F einen Schlitten.

Stufe 0: **Bruchstückhafte Äußerungen**: _____

- (akustisch) nicht verstehbare Äußerung
- grammatisch unvollständige Äußerung: Mein Bruder. Sieben.
- Floskel- oder formelhafte Äußerung: Danke • Bisschen • Ich auch.

Profil: Äußerungen Stufe 0: ____ / 1: ____ / 2: ____ / 3: ____ / 4: ____ / Stufe: ____

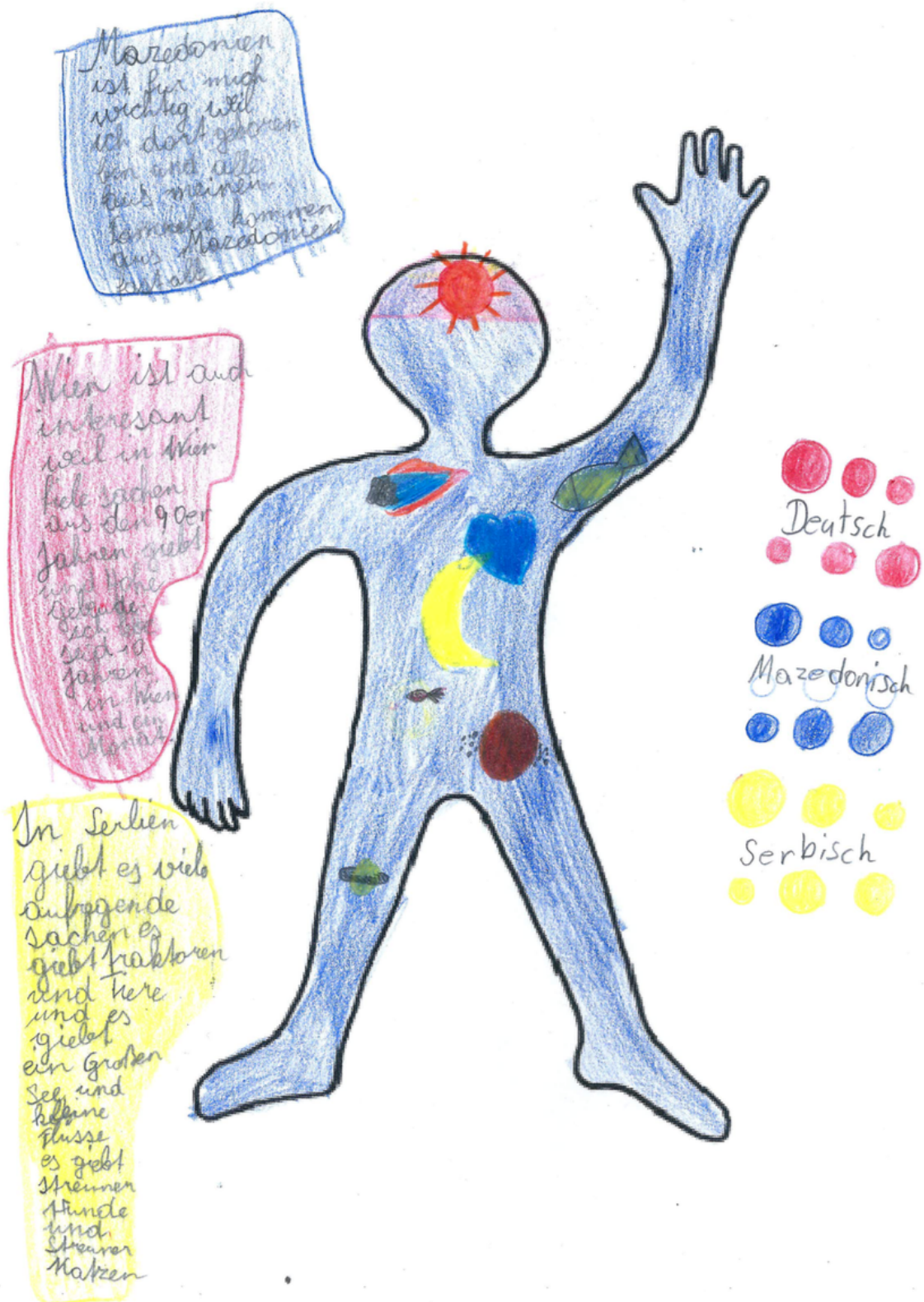
C. Datenaufbereitung und Datenauswertung

C.1. Übersicht über ForschungspartnerInnen und Interviews

Kürzel der ForschungspartnerIn	Datum der Befragung	Dauer des Interviews
B1	17.12.2018	00:12:00
B2	17.12.2018	00:11:27
B3	18.12.2018	00:05:08
B4	18.12.2018	00:08:03
B5	19.12.2018	00:06:38
B6	19.12.2018	00:11:30
B7	20.12.2018	00:16:40
B8	20.12.2018	00:08:40
B9	21.12.2018	00:11:42

C.2. Sprachenportraits

C.2.1. Sprachenportrait zu Interview 1



C.2.2. Sprachenportrait zu Interview 2

■ Niederländisch

■ Albanisch

■ Englisch

■ Deutsch

■ Spanisch

■ Russisch

■ Französisch

■ Italienisch

■ Türkisch

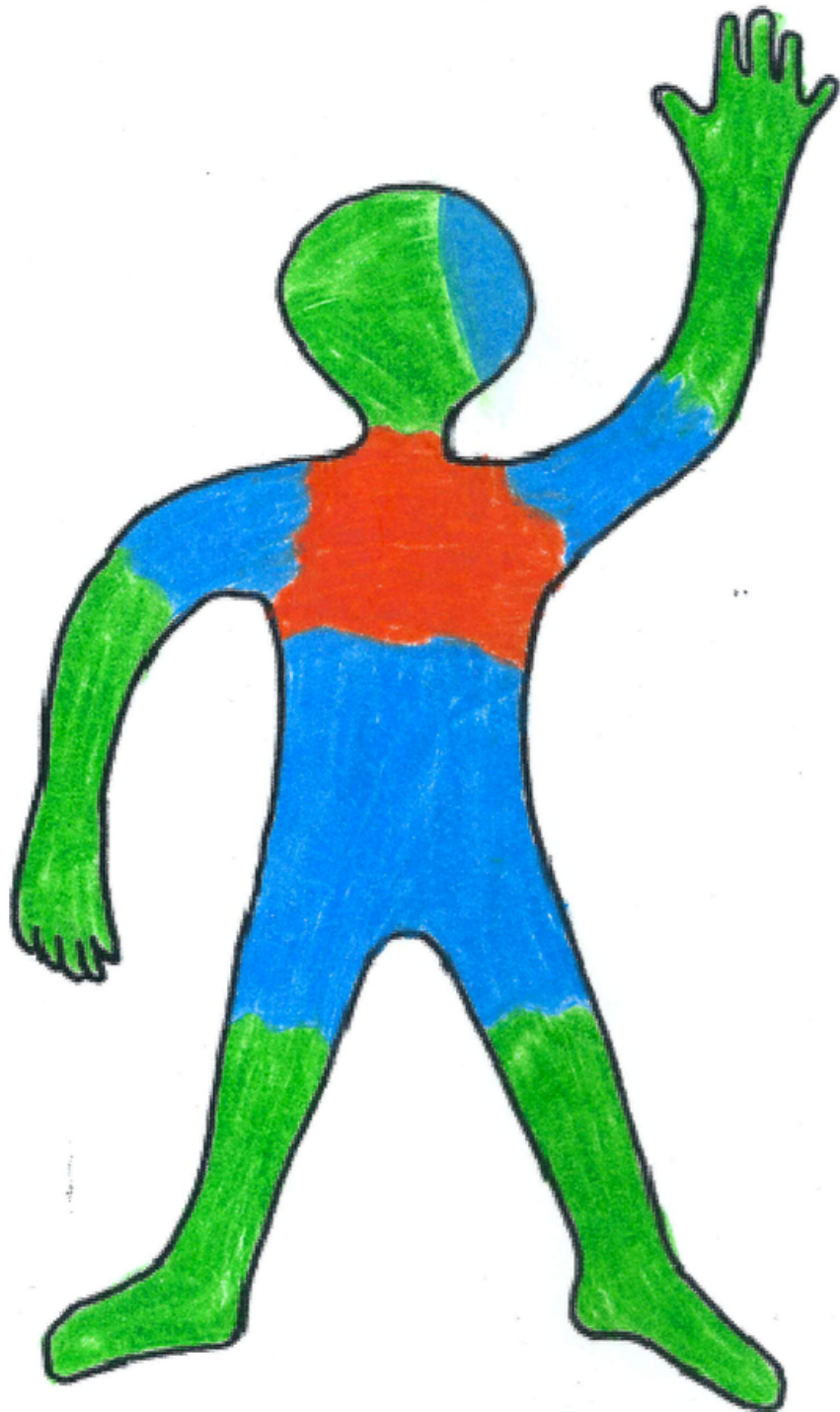
■ Albanisch
Akzent

■ Serbisch.



C.2.3. Sprachenportrait zu Interview 3

- Polnisch
- Deutsch
- Englisch



C.2.4. Sprachenportrait zu Interview 4



C.2.5. Sprachenportrait zu Interview 5

- Deutsch
- Arabisch
- Türkisch



C.2.6. Sprachenportrait zu Interview 6



C.2.7. Sprachenportrait zu Interview 7



C.2.8. Sprachenportrait zu Interview 8

● Deutsch

● Bengalisch

● Arabisch

● Englisch

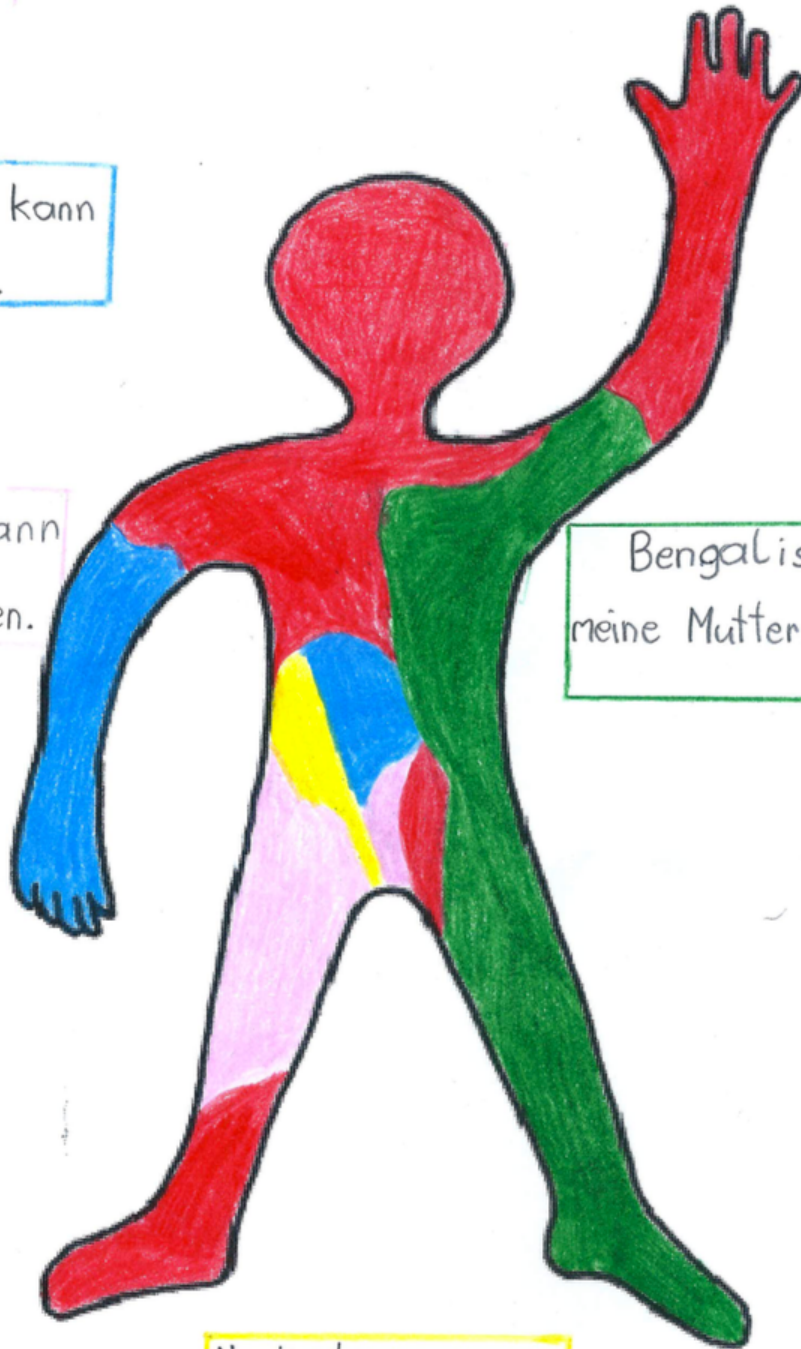
● Hindi

Deutsch ist die Sprache
die ich können muss.

Arabisch kann
ich lesen.

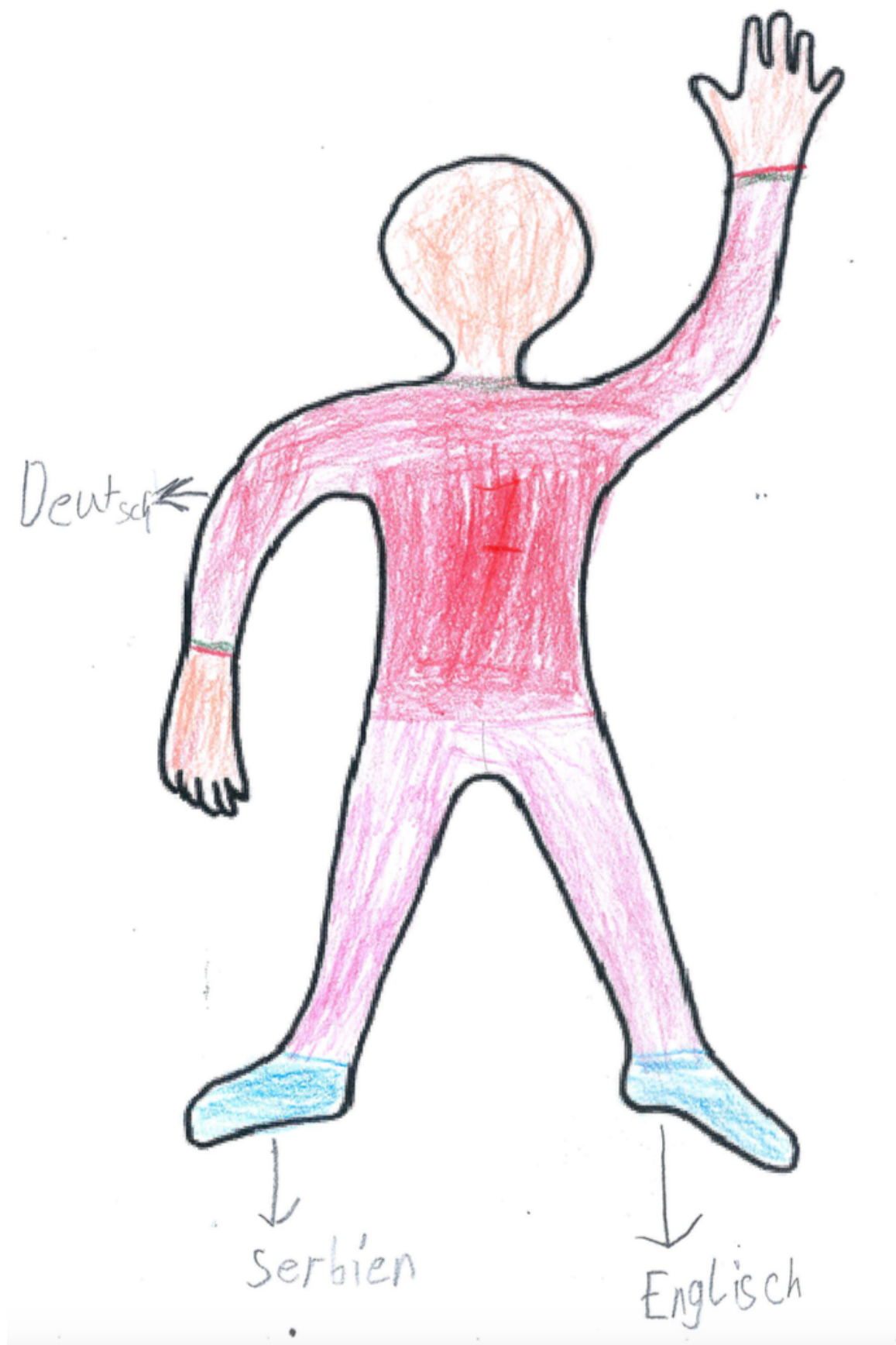
Englisch kann
ich einbischen.

Bengalisch ist
meine Muttersprache.



Hindi kann
ich auch sprechen.

C.2.9. Sprachenportrait zu Interview 9



C.3. Postskripten zu den Interviews

Da neben dem Inhalt der Interviews nonverbale und paraverbale Aspekte für die Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung sind, wurde nach jedem Interview ein Postskriptum erstellt.

C.3.1. Postskriptum zu Interview 1

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- recht offen
- redet gerne und viel
- ist recht beliebt in ihrer Klasse
- hat viele Freunde

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Interviewpartnerin wirkte anfangs nervös, beruhigte sich allerdings nach den ersten paar Fragen schnell
- angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- wirkte v.a. bei Fragen bzgl. der Erstsprache angespannt¹
- betonte immer wieder, dass sie aber auch viel Deutsch zu Hause spricht¹
- schämte sich teilweise zu sagen, dass ihr ihre Erstsprache viel bedeutet¹
- sprach bei Unsicherheiten oft leiser

Wahrnehmung über nonverbales Verhalten (Gestik, Körperhaltung, ...)

- saß aufrecht und wirkte selbstsicher
- schaukelte ab und zu mit dem Sessel hin und her

¹ Diesbezüglich muss hinzugefügt werden, dass die Schülerin während der Übung mit dem Sprachenportrait abwertende Kommentare von ihrer Lehrperson erhalten hat. Es wurde kritisiert, warum der ganze Körper blau (≙ Mazedonisch) angemalt worden ist und so wenig rot (≙ Deutsch).

C.3.2. Postskriptum zu Interview 2

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- offen
- redet gerne und viel
- lustig
- macht gerne Witze
- ist recht beliebt in seiner Klasse

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Schüler wirkte anfangs etwas angespannt, antwortete auf die ersten paar Fragen sehr „unnatürlich“ → daher wurde ein zweiter Anlauf gestartet
- danach sehr entspannt, freundschaftliche Unterhaltung
- angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- zu Beginn sehr angespannt, „unnatürlich“, danach offen und entspannter
- wirkte beschämt, dass seine Mutter nicht so gut Deutsch kann
- sprach bei Unsicherheiten oft leiser
- lachte sehr oft

Wahrnehmung über nonverbales Verhalten (Gestik, Körperhaltung, ...)

- saß zunächst sehr aufrecht und wurde mit der Zeit lockerer
- bei Unsicherheit sprach er leiser und machte einen angespannten Gesichtsausdruck

C.3.3. Postskriptum zu Interview 3

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- sehr lieb
- hilfsbereit
- lustig
- hat einen starken polnischen Akzent

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Schüler wirkte nervös und angespannt, wirkte so als ob er das Interview schnell hinter sich bringen wollte
- etwas angespannte Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- hatte teilweise Probleme die Fragen zu verstehen
- gab kurze, knappe und sachliche Antworten, erzählte wenig
- gab z.T. widersprüchliche Antworten

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß etwas gekrümmt
- wirkte weniger selbstbewusst
- griff sich oft bei Unsicherheiten auf den Kopf

C.3.4. Postskriptum zu Interview 4

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- verschlossen
- kann nicht gut mit Kritik umgehen
- sehr ehrgeizig

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Schülerin wirkte sehr gefasst und selbstsicher
- angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- betonte, dass sie aber mit ihrem Vater auch Deutsch spricht
- gab wenig von sich Preis, antwortete meist kurz und knapp bzw. sachlich,
- wirkte so, als ob sie sich von ihrer besten Seite zeigen wollte und keine Schwächen zugeben wollte
- betonte immer wieder, dass Deutsch wichtiger ist

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß aufrecht und wirkte selbstsicher
- wirkte andererseits angespannt
- ihre Hände lagen (fast das ganze Interview über) auf ihrem Schoß

C.3.5. Postskriptum zu Interview 5

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- schüchtern
- redet wenig
- schriftlich sehr gut aber beim Deutsch sprechen noch immer große Schwierigkeiten
- fällt weniger auf in der Klasse

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Schülerin wirkte schüchtern, etwas aufgeregt zu Beginn
- ruhige angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- gab kurze und knappe Antworten
- sprach sehr leise und monoton
- antwortete oft nicht gleich auf Fragen → lange Pausen

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß etwas gekrümmt
- spielte oft mit ihren Händen
- sah oft nach unten
- machte teilweise verzweifelte Gesichtsausdruck, weil sie nicht wusste, wie sie antworten sollte

C.3.6. Postskriptum zu Interview 6

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- schüchtern
- eher ruhig, aber kann auch laut werden, wenn er sich ärgert
- bekommt vieles nicht mit (Konzentrationschwäche)

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Schüler wirkte zu Beginn recht entspannt
- angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- wirkte anfangs entspannt
- sah der Interviewerin selten in die Augen, richtete die meiste Zeit den Blick auf den Boden
- betonte immer wieder, dass Deutsch besser ist als seine Erstsprache
- gibt teilweise widersprüchliche Antworten

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß etwas gekrümmt, Blick nach unten
- wirkte oft abwesend
- fuchtelte viel mit seinen Händen herum

C.3.7. Postskriptum zu Interview 7

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- offen
- redet gerne und viel
- aufgeweckt
- aktiv
- ist neu in dieser Schule seit diesem Schuljahr (2018/19), trotzdem beliebt in ihrer Klasse

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- angenehme lustige Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)
- freundschaftliche Unterhaltung

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- zu Beginn etwas nervös, stotterte viel anfangs
- betonte immer wieder, dass sie sich für Sprachen interessiert
- lachte oft bei Unsicherheiten
- ihr fielen oft Wörter nicht ein
- wirkte fröhlich

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß aufrecht und wirkte selbstsicher
- gab oft witzige Antworten und lachte viel

C.3.8. Postskriptum zu Interview 8

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- ist erst seit drei Jahren in Österreich
- sehr gute schulische Leistungen
- manchmal etwas überheblich
- recht beliebt in ihrer Klasse
- sehr gute bildnerische Fähigkeiten

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- entspannte, freundschaftliche Unterhaltung
- angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- wirkte recht entspannt und selbstsicher
- ging auf die Fragen entsprechend ein

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß aufrecht und wirkte selbstsicher
- sah Interviewerin meiste Zeit in die Augen

C.3.9. Postskriptum zu Interview 9

Allgemeine Informationen zum Verhalten der Schülerin (aus Sicht der Lehrperson)

- sehr freundlich
- bekommt vieles nicht mit (Konzentrationsschwäche)
- nicht sehr beliebt in seiner Klasse, wird oft geärgert

Atmosphäre und Situation während des Interviews

- Schüler wirkte zu Beginn nervös, und wurde dann entspannter
- angenehme Atmosphäre in gewohnter Umgebung (Klassenraum)

Allgemeines Verhalten der Interviewpartnerin

- verstand die Fragen teilweise nicht oder nicht richtig
- sprach eher monoton
- wurde bei unangenehmen Situationen leiser mit der Stimme
- wusste manchmal auch nicht, was er antworten sollte
- betonte oft, dass er Deutsch lieber hat als seine Erstsprache

Wahrnehmung über nonverbale Verhalten (Gestik, Körperhaltung,...)

- saß gekrümmt
- spielte mit seinen Händen
- richtete seinen Blick oft auf den Boden
- wirkte unsicher

C.4. Transkriptionsleitfaden

Bei der vorliegenden Arbeit war das Ziel der Datenaufbereitung eine möglichst detailgetreue, sowohl auf den Inhalt als auch auf die Syntax fokussierte Transkription. Daher wurden die Interviews nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz aufbereitet (Kuckartz 2014, S.136f.).¹

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsche angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte so`n Buch genannt“ → „Er hatte so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammer gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pausen in Sekunden werde ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmungde bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen (wie Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also eine Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Störungen werden durch Angabe der Ursache in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B.: ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Kuckartz 2014, S. 136f.

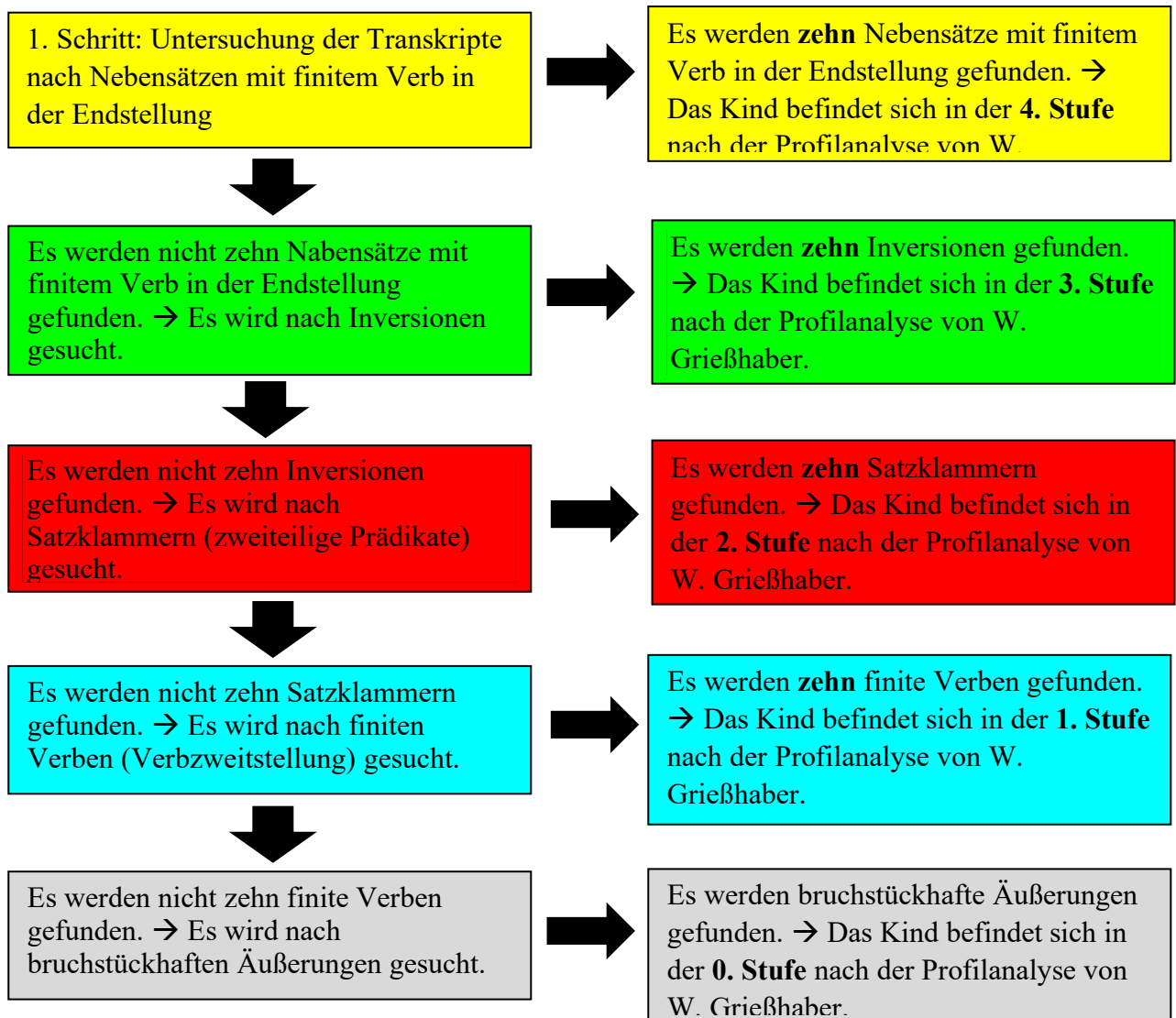
¹ Kuckartz ergänzte seine Transkriptionsregeln um erweiternde Vorschläge von Dresing und Pehl (2011, S.19ff) (vgl. Kuckartz 2014, S. 136).

Übersichtstabelle zu den Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014, S. 136f.)

Darstellung im Transkript (Beispiel)	Erläuterung
I:	Kürzel für InterviewerIn
B1: / B2: / B3: / ...	Kürzel für Befragten
(.)	Kurze Pause (bis 2 Sekunden)
(..)	Pause (bis 4 Sekunden)
(...)	Pause (bis 6 Sekunden)
(8s)	längere Pausen (Angabe der Dauer in Klammer)
<u>Beispiel</u>	besonders betont
BEISPIEL	sehr laut
I: Hast du Geschwister? (B3: Ja!) Wenn ja wie viele?	Einwürfe der jeweils anderen Person
(lacht), (seufzt), ...	Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen
((lacht)), ((stöhnt)), ((schaut auf das Sprachenportrait))	nonverbale und paraverbale Aktivitäten (sowohl der InterviewerIn als auch der Befragten)
(unv.)	unverständlich
[Name zensiert]	Anonymisierung/ Zensur
(Handy klingelt), (jemand klopft an die Tür)	Störungen

C.5. Ergebnisse der Profilanalyse nach Wilhelm Grieshaber (2009)

C.5.1 Vorgehensweise



Die Transkripte werden nach Äußerungen in den jeweiligen Erwerbsstufen untersucht und in der entsprechenden Farbe markiert:

Stufe 4
Stufe 3
Stufe 2
Stufe 1
Stufe 0

C.5.2 Ergebnisse der Profilanalyse

Forschungs-partnerInnen (FP)	Anzahl der Äußerungen der Stufe 4 (Nebensätze mit finitem Verb in der Endstellung)	Anzahl der Äußerungen der Stufe 3 (Inversionen)	Anzahl der Äußerungen der Stufe 2 (Satzklammern)	Anzahl der Äußerungen der Stufe 1 (Finites Verb, Verb-zweitstellung)	Anzahl der Äußerungen der Stufe 0 (bruchstückhafte Äußerungen)	Das Kind befindet sich auf der Stufe...
FP 1	13	---	---	---	---	Stufe 4
FP 2	10	---	---	---	---	Stufe 4
FP 3	2	3	0	10	---	Stufe 1
FP 4	1	6	6	17	---	Stufe 1
FP 5	0	0	0	10	---	Stufe 1
FP 6	5	7	6	24	---	Stufe 1
FP 7	18	---	---	---	---	Stufe 4
FP 8	10	---	---	---	---	Stufe 4
FP 9	2	5	4	19		Stufe 1

C.6. Nach der Profilanalyse nach Wilhelm Griefhaber analysierte Transkripte

C.6.1. Transkript von Interview 1

1	I: Wie alt bist du?
2	B1: Zehn.
3	I: Zehn Jahre alt?
4	B1: Hm (.) geworden.
5	I: Wann hast du Geburtstag gehabt?
6	B1: Am 29. August.
7	I: Okay.
8	B1: Das war mein schlechtester Geburtstag.
9	I: Warum?
10	B1: Weil meine Mama war im Krankenhaus mit dem Baby und ich hatte nicht so viele Gäste.
11	I: Oje! Dafür wird der nächste sicher schön.
12	B1: Ja da kommen auch Freunde.
13	I: Wie viele Geschwister hast du?
14	B1: Drei.
15	I: Wie viele Brüder und Schwestern?
16	B1: Nur drei Brüder.
17	I: Nur drei Brüder. Es sind alle kleiner als du, gell?
18	B1: Ja, ich bin die älteste.
19	I: Wo bist du denn geboren, in welchem Land?
20	B1: In Mazedonien.
21	I: In Mazedonien bist du geboren?
22	B1: Hm.
23	I: Und seit wann bist du hier?
24	B1: Also ich bin seit (.) also als ich auf die Welt gekommen bin, war ich nur noch ein Monat dort in Mazedonien und bin dann hierher gekommen, also bin ich hier zehn Jahre und 11 Monate.
25	I: Okay, das heißt, du warst erst ein Monat alt, als du hier warst.
26	B1: Ja.
27	I: Ok. Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast?
28	B1: Äääähhh, nein, ich weiß nicht einmal, was das ist.
29	I: Einen österreichischen Pass oder (B1: mazedonischen) ...

- 30 **I:** Einen mazedonischen Pass hast du?
-
- 31 **B1:** Ja.
-
- 32 **I:** Gut, wenn du zu Hause bist, ist die Mama zu Hause, oder?
-
- 33 **B1:** Ja.
-
- 34 **I:** Dein Papa oder dein Stiefpapa ist dann auch zu Hause oder arbeitet er?
-
- 35 **B1:** Mein echter Papa, der wohnt im [Straßenname zensiert] beziehungsweise seine neue Frau. Dort, wo wir früher gewohnt haben, als ich ein Baby war. Und ähm (..) entweder kommt mein Stiefvater mich manchmal abholen und dann ist meine Mama unterwegs, vielleicht um Papiere abzugeben oder einkaufen oder wenn meine Mama mich abholt mit dem Baby, dann ist mein Stiefvater nicht da oder er ist da.
-
- 36 **I:** Okay. Und wie sprichst du mit deinen Eltern zu Hause? (**B1:** Ja.) Mit deiner Mama zum Beispiel?
-
- 37 **B1:** Mit meiner Mama rede ich unterschiedlich Serbisch und Deutsch und mit meinem Stiefvater nur manchmal Deutsch.
-
- 38 **I:** Okay. Bei mir wars zum Beispiel immer so als Kind meine Mama hat mich zum Beispiel irgendwas auf Türkisch gefragt und ich hab immer auf Deutsch geantwortet. Wie ist es bei dir?
-
- 39 **B1:** Also (..) meine Mama (..) sagt mir immer was auf Serbisch und ich beantworte es auf Serbisch (..) ähm auf Deutsch und dann fragt sie mich was auf Deutsch und ich beantworte es auf Serbisch.
-
- 40 **I:** Immer das Gegenteil?
-
- 41 **B1:** Ja.
-
- 42 **I:** Warum ist das so?
-
- 43 **B1:** Weiß ich nicht.
-
- 44 **I:** Und wie ist es mit deinem Stiefvater?
-
- 45 **B1:** Also er fragt mich etwas auf Serbisch und (..) manch..ähm (..) er fragt mich immer „Wie heißt das auf Deutsch und das ist Deutsch“, und ich sag es ihm auf Deutsch.
-
- 46 **I:** Kann er nicht so gut Deutsch?
-
- 47 **B1:** Nein er kann schon gut, er hat jetzt so eine Sprachapp auf (..) installiert (..) so wenn er eine Sprache nicht weiß, dann sagt er auf Serbisch das und dann wird es auf der anderen Sprache übersetzt.
-
- 48 **I:** Okay cool also laut übersetzt?
-
- 49 **B1:** Ja. Auf Englisch zum Beispiel.
-
- 50 **I:** Ok gut und wie sprichst du mit deinen Geschwistern, deinen Brüdern?
-
- 51 **B1:** Serbisch (..) und Deutsch
-
- 52 **I:** Wenn sie zum Beispiel etwas auf Serbisch sagen, sagst du was auf Serbisch oder Deutsch zurück?
-
- 53 **B1:** (...) auf Serbisch eher ((spricht leiser)).
-
- 54 **I:** Okay mit der Mama mehr Deutsch und mit den Geschwistern mehr auf Serbisch.
-

55	B1: Hm ((nickt mit dem Kopf)).
56	I: Ok, interessant.
57	B1: Weißt du, als sie noch klein waren, hab ich sie auf ein Sessel gesetzt und hab mit ihnen Deutsch geübt.
58	I: Echt? ((lacht))
59	B1: Ja.
60	I: Das machst du eh gern oder?
61	B1: Ja das werd ich auch mit meinen kleinen Bruder machen.
62	I: Gut, hast du Großeltern hier?
63	B1: Ja, die Eltern von meinem Papa, von meinem echten Papa, die wohnen auch in [Straßenname zensiert], ein Haus entfernt.
64	I: Okay. Und wie sprichst du mit ihnen?
65	B1: Deutsch.
66	I: Wirklich?
67	B1: Und Serbisch (..) beides. Aber mehr Deutsch.
68	I: Das heißt du sprichst am meisten Deutsch mit deiner Mama. Und mit deinem laiblichen Papa?
69	B1: Mit meinem echten Papa (...) eigentlich beides. Gar nichts am meisten.
70	I: Einfach beide Sprachen gleich?
71	B1: Ja.
72	I: Gut. ((Schaut auf das Sprachenportrait)) dein Sprachenportrait ist dir voll gut gelungen. Das hast du echt gut gemacht. Es schaut sehr schön aus. Was kannst du mir dazu sagen? Warum hast du zum Beispiel hier blau gewählt und hier rot? Also was hat das zu bedeuten?
73	B1: (...) Ja, weil (11s)
74	I: Es gibt hier kein Richtig und kein Falsch. Also kannst du einfach das sagen, was du dir dabei gedacht hast.
75	B1: Also ich hab rot da oben gezeichnet, weil ich denke auf Deutsch. Und mein Herz hab ich blau gezeichnet, weil (...) weiß ich nicht so genau.
76	I: Naja Mazedonisch hast du blau gemacht. Es kann ja vielleicht sein, dass dir Mazedonisch am Herzen liegt.
77	B1: Ja hm.
78	I: Ist das so?
79	B1: ((nickt mit dem Kopf))
80	I: Ist ja ok.
81	B1: Also in Mazedonien sprech ich immer nur Mazedonisch (..) Manchmal auch Serbisch.
82	I: Ist das sehr anders, Mazedonisch und Serbisch?

83	B1: Ein paar Wörter sind gleich und ein paar sind ver... unterschiedlich.
84	I: Und wenn du mit deiner Mama oder mit deinen Großeltern oder Brüdern sprichst, sprichst du Serbisch oder Mazedonisch?
85	B1: Also mit meinen Großeltern aus Mazedonien, die können ja nicht Serbisch (.) die verstehen aber schon Serbisch. Und ich sprech aber trotzdem mit allen aus Mazedonien Mazedonisch, weil es gibt auch Leute, die nicht Serbisch verstehen (.) und deshalb sprech ich mit denen Mazedonisch und mit meinen Eltern Serbisch und manchmal Deutsch.
86	I: Ihr seid aber in Mazedonien geboren?
87	B1: Ja, ich und meine Mama.
88	I: Warum sprecht ihr dann Serbisch?
89	B1: Weil mein Papa kommt aus Serbien und meine Vatersprache ist Serbisch und (.)
90	I: Das heißt deine Mama kommt aus Mazedonien, dein Papa aus Serbien, aber du bist in Mazedonien geboren.
91	B1: Ja und meine Brüder sind hier in äähmm
92	I: In Wien geboren?
93	B1: Ja, hier in Wien geboren.
94	I: Gut, dir liegt aber Mazedonisch mehr am Herzen als Serbisch?
95	B1: Ja, weil dort hab ich mehrere Freunde und hab (.) war ich dort viel mehr als in Serbien.
96	I: Ja und kann es sein, dass dir Mazedonisch mehr am Herzen liegt, weil du dort geboren bist?
97	B1: ((nickt mit dem Kopf))
98	I: Okay, warum hast du zum Beispiel die ganze (.) warum hast du das alles blau gemacht?
99	B1: (10s) nur so
100	I: Mazedonisch hast du blau gemalt?
101	B1: Ja.
102	I: Hat das irgendeinen Zusammenhang?
103	B1: (9s) ganz wenig.
104	I: Welchen?
105	B1: (...) weiß ich nicht
106	I: Weißt du nicht? Du kannst einfach ganz ehrlich die Fragen beantworten, es ist ja nicht richtig oder nicht falsch. Wenn du es blau gemalt hast, weil Mazedonisch dir wichtig ist, dann sags einfach. Das werd ich ja nicht verurteilen oder so.
107	B1: Ja Mazedonisch ist mir auch wichtig und... und Deutsch ist auch wichtig, weil ich muss ja auch Deutsch können, wenn ich hier lebe und Serbien muss ich auch, ist auch für mich wichtig.
108	I: Ja, das ist ja ok. Das ist ja nichts Schlechtes. Und warum hast du die anderen Farben gewählt? Zum Beispiel für Deutsch hast du rot, für Serbisch hast du gelb und für Mazedonisch hast du blau.
109	B1: Weil meine Lieblingsfarbe blau ist, hab ich für Mazedonisch blau gewählt und für Deutsch

hab ich rot gewählt, weil die Fahne auch rot ist und für Serbisch hab ich gelb gewählt, weil so (.) weil dort fast jeden Tag die Sonne scheint (lacht).

110 I: Welche Vorstellungen oder welche Gefühle verbindest du mit den Sprachen?

111 B1: (...)Hmmm.

112 I: Gibts zum Beispiel eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?

113 B1: Hmmm (.) jaaaa ((zögert)) (10s) Mazedonisch.

114 I: Ja, das ist ja ok.

115 B1: Immer, wenn mich jemand fragt: „Von wo kommst du?“, dann sag ich immer: „Aus Mazedonien“, dann muss ich immer was auf Mazedonisch sagen.

116 I: Ok und wie ist das für dich? Schämst du dich dann manchmal zu sagen, dass du aus Mazedonien kommst?

117 B1: Nein, aber ich schäme mich etwas auf Mazedonisch zu sagen. Also auf Serbisch schäm ich mich nicht, aber auf Mazedonisch schon.

118 I: Und warum schämst du doch auf Mazedonisch zu sprechen?

119 B1: Weil das komplett anders ist und (..) es gibt Kinder aus meiner Hortgruppe, die fragen mich fast jeden Tag dasselbe und dann sagen sie jeden Tag zu mir: „Komm sag mir jetzt was auf Mazedonisch, komm schon.“ Ich sag dann: „Ok, ok“, und dann hab ich es ihnen gesagt und (9s)

120 I: Und was war dann?

121 B1: Und die haben gesagt: „Häää, was heißt das?“. Ich hab gesagt: „Das heißt, willst du in den Hort gehen oder zu Hause bleiben“.

122 I: Ok gut. Gibts eine Sprache, die du deiner Meinung nach am besten sprichst?

123 B1: Ja, Deutsch.

124 I: Und findest du es schön, dass du drei Sprachen kannst oder mehr Sprachen oder wärst du lieber einsprachig.

125 B1: Ich finde es schön, dass ich drei Sprachen kann.

126 I: Findest du es schön in der Schule, dass du Deutsch lernst oder sagst du eher ich lerne Deutsch, weil ich muss.

127 B1: Ich finde es schön hier an der Schule, weil hier hab ich auch Freunde, da hab ich viel Spaß.

128 I: Gut, dann frag ich dich noch ein paar Fragen zur Schule. Wie sprichst du mit deinen Freunden in der Schule? Sprichst du auch manchmal Serbisch oder nur auf Deutsch.

129 B1: Ich red mit meinen serbischen Freunden. Wenn ich ganz alleine bin mit ihnen, dann sprech ich Serbisch, aber wenn andere Kinder dabei sind, die nicht Serbisch können, dann sprech ich Deutsch.

130 I: Kam es schon mal vor zum Beispiel, dass dir in der Schule oder im Hort ein Lehrer oder ein Hortpädagoge gesagt hat, dass du in der Schule Deutsch sprechen musst.

131 B1: Ja also, im Hort haben sie mir gesagt "Du musst in der Schule schon Deutsch sprechen, aber außer wenn du mit einem Freund oder einer Freundin ganz alleine bist also unter vier Augen."

132 I: Und wie hast du dich da gefühlt?

133	B1: (10s)
134	I: Wie fandest du das?
135	B1: Normal ((spricht leiser))
136	I: Wie findest du das, wenn dir ein Lehrer zum Beispiel sagt: „In der Schule, da wird Deutsch gesprochen!“ Findest du das ok oder findest du, dass man das doch auch anders sagen sollte?
137	B1: Ich find das ok.
138	I: Ok gut das wars auch schon, wir sind fertig. Danke fürs Mitmachen!

C.6.2. Transkript von Interview 2

1	I: Du bist wie alt?
2	B2: Neun Jahre alt.
3	I: Du hast Geschwister?
4	B2: Ja, nur einen Bruder.
5	I: Einen Bruder hast du. Der ist älter? Wie alt ist er?
6	B2: Er ist 21.
7	I: 21. Wo bist du denn geboren? In welchem Land?
8	B2: Hier in Wien.
9	I: In Wien. Und dein Bruder ist er auch hier geboren oder ist er...
10	B2: Er ist in Tamsweg geboren in Salzburg.
11	I: In Salzburg ist er geboren. Gut (.) Welchen Pass hast du denn? Welche Staatsbürgerschaft?
12	B2: Ähhh (.) Österreichischen.
13	I: Arbeiten deine Eltern?
14	B2: Ja.
15	I: Was arbeiten die denn?
16	B2: Meine Mama arbeitet in der [Straßenname zensiert] als Putzfrau in zwei Kindergärten. Mein Papa arbeitet jetzt von fünf Uhr bis 23 Uhr also fast den ganzen Tag.
17	I: Und was macht er?
18	B2: Eeerr (..)ist in der [Firmenname zensiert] eine Baustelle (..)eerr (...) baut Straßen (lacht)
19	I: Ok, cool. Und das heißt du bist dann oft allein oder mit deinem Bruder zu Hause?
20	B2: Ab Anfang drei Uhr nachmittags bin ich allein bis 16 Uhr dann kommt mein Bruder und ab 17 Uhr bis 18 kommt mein Vater dann geht er entweder mit Freunden raus oder privat arbeiten (.) und so (.) 18 19 kommt meine Mama.

- 21 **I:** Puh, die arbeiten ganz schön viel, gell?
-
- 22 **B2:** Ja. Wir müssen ja auch sehr viel Geld zusammensparen.
-
- 23 **I:** Ok und wenn du jetzt zu Hause bist ja, welche Sprache sprichst du mit deiner Mama also in welcher Sprache sprichst du dann mit deiner Mama?
-
- 24 **B2:** Meistens Albanisch (.) mhh (.) **wenn mir was nicht einfällt**, dann sag ich es auf Deutsch oder dann lern ich halt mit meiner Mama ein bisschen Deutsch, weil sie möchte ja auch.
-
- 25 **I:** Du bringst ihr Deutsch bei?
-
- 26 **B2:** Ja (lacht), also bin ich auch so ein kleiner Lehrer.
-
- 27 **I:** Ja, ich finde, dass du sehr gut Deutsch sprechen kannst.
-
- 28 **B2:** Natürlich, **weil ich hier geboren bin**.
-
- 29 **I:** Das muss ja nicht unbedingt was heißen. Also wenn deine Mama dir jetzt etwas auf Albanisch sagt oder fragt, wie antwortest du dann zurück? Auf Deutsch oder Albanisch?
-
- 30 **B2:** Meistens auf Albanisch (.) wenn ich (.) **wenn mir Albanisch mal zu schwer kommt**, dann sag ich es halt auf Deutsch, weil ich (..)
-
- 31 **I:** Kannst du Albanisch genau so gut wie Deutsch?
-
- 32 **B2:** Albanisch kann ich jetzt nicht sagen fließend aber bisschen. Genug.
-
- 33 **I:** Ok. Und mit deinem Bruder? Wie sprichst du mit deinem Bruder?
-
- 34 **B2:** Deutsch. Sehr viel Deutsch.
-
- 35 **I:** Immer Deutsch? Nicht Albanisch?
-
- 36 **B2:** Nein (..) Gar nicht Albanisch nicht, aber (.) selten (.), selten Albanisch aber meistens Deutsch.
-
- 37 **I:** Ok. Und mit deinem Papa?
-
- 38 **B2:** Mit meinem Papa? (9s)
-
- 39 **I:** Redest du gar nicht? ((lacht))
-
- 40 **B2:** ((lacht)) doch, mit meinem Papa rede ich manchmal Deutsch manchmal Albanisch, weil er kann auch gut Deutsch.
-
- 41 **I:** Ok, also so gut wie ihr?
-
- 42 **B2:** Kann man nicht sagen.
-
- 43 **I:** Ok. Aber besser als deine Mama?
-
- 44 **B2:** Ja.
-
- 45 **I:** Ok. Hast du Oma oder Opa hier?
-
- 46 **B2:** Nein niemanden.
-
- 47 **I:** Sind sie in Albanien oder wo sind sie?
-
- 48 **B2:** Ja. Alle in Albanien.
-

- 49 **I:** Fährst du sie manchmal besuchen?
-
- 50 **B2:** Ja.
-
- 51 **I:** Und wenn du dann mit ihnen Albanisch sprechen musst, ist das dann kein Problem für dich?
-
- 52 **B2:** Nein.
-
- 53 **I:** Das geht dann fließend, oder?
-
- 54 **B2:** Ja.
-
- 55 **I:** Ok.
-
- 56 **B2:** Weil manche Nachbarn von meiner Oma und mein Opa die reden dieses Akzent Albanisch und das kann ich dann gar nicht mehr.
-
- 57 **I:** Ok, das versteh ich.
-
- 58 **B2:** Weil ich kann nur dieses (..) harte Albanisch ((lacht)).
-
- 59 **I:** ((lacht)) es gibt ein hartes und ein weiches Albanisch?
-
- 60 **B2:** Ja ((lacht)).
-
- 61 **I:** Ok. Gut ((schaut auf das Sprachenportrait)) dann besprechen wir jetzt noch dein Sprachenportrait. Du hast es echt gut gemacht und es sind viiiieellle Sprachen.
-
- 62 **B2:** Ja ((lacht)).
-
- 63 **I:** Ah da hast du Albanisch- Akzent geschrieben (.) eingezeichnet. Was kannst du mir dazu sagen, zu deinem Sprachenportrait?
-
- 64 **B2:** Alsoo (.) von der Niederlande hab ich (.) äh (.) kenn ich das nur so von einer Serie, die hör ich mir nur auf Niederlande (.) äh Niederländisch an.
-
- 65 **I:** Du verstehst das?
-
- 66 **B2:** Bisschen manchmal.
-
- 67 **I:** Das klingt ja so ähnlich wie Deutsch, gell?
-
- 68 **B2:** Ja. Manchmal kommt mir vor, als ob das alle Sprachen gemischt sind. Ähhh (.) dann Albanisch (.),ich hab es rot gemalt, weil das meiste davon ist rot (.) Englisch haben wir ja in der Klasse (.) und Deutsch (.) auf jeden Fall (lacht) (.) Spanisch kann ich von der Freundin von meinem Bruder, sie kommt aus Mexiko und aus Österreich (.), so wie du halb Türke halb Österreicherin (lacht), und ja (.) dann kommt noch Russisch, kann ich (.) ((spricht sehr leise)) bisschen.
-
- 69 **I:** Ja, macht ja nichts. Würdest du gern mehr können auf Russisch?
-
- 70 **B2:** Ja. (.) Äh (.) Französisch wollte ich immer bissi, weil mein Bruder kann sehr gut Französisch (.) Italienisch will ich, weil die Sprache ist nett und das Land ist auch schön, ääh Türkisch sind sehr viele Freunde von mir.
-
- 71 **I:** Also würdest auch einfach gern Türkisch sprechen können?
-
- 72 **B2:** Ja ((lacht)).
-
- 73 **I:** Kannst du ein bisschen was?
-

- 74 **B2:** ((spricht ganz leise)) ein bisschen.
-
- 75 **I:** Ok ((lacht)).
-
- 76 **B2:** Albanisch- Akzent das kann ich ein bisschen, wie gesagt (.) und Serbisch das sind meine Nachbarn davon hab ich auch sehr viel gelernt.
-
- 77 **I:** Gut. Und was kannst du zu den Körperstellen sagen? Du hast zum Beispiel Englisch da an den Händen gemacht, Albanisch so die Hälfte des Kopfs (.) dann hast du hier ein bisschen Spanisch gemacht und Serbisch, und Deutsch eher so in der Bauchregion. Was kannst du dazu sagen? Hat das eine Bedeutung, (.) die Körperstellen oder hast du es einfach so nach Lust und Laune gemacht?
-
- 78 **B2:** Manche Stellen bedeuten mir was, manche Stellen nicht so.
-
- 79 **I:** Welche Stellen bedeuten dir was zum Beispiel?
-
- 80 **B2:** Auf jeden Fall Fran(.) ähh Spanisch, das hab ich im Kopf gemacht, (.) dass ich mir etwas von Spanisch mal merken sollte, weil irgendwann möchte ich nach Spanien oder nach Mexiko, ein paar Jahre ziehen.
-
- 81 **I:** Hat das eine Bedeutung, warum du die Hälfte des Kopfs Albanisch gemacht hast?
-
- 82 **B2:** Ja, weil (.) äh (..) ja, weil meine Eltern wollten immer dass ich ein (..) so früheriges Gesicht habe, weil man sagt ja die Gesichter von den Menschen verändern sich langsam, und sie wollten immer, wenn ich groß bin, dass ich ein früheriges Gesicht haben.
-
- 83 **I:** Was heißt ein früheriges Gesicht?
-
- 84 **B2:** Weil manche waren ja so eher hier dicker an den Backen ((bläst seine Backen auf)) und so dünner an der Stirn ((zeigt auf seine Stirn)) und so und haben so andere komische Frisuren und anderen Stil (.) ähm (.)
-
- 85 **I:** Ein traditionelles Gesicht meinen sie damit, oder?
-
- 86 **B2:** Ja so kurz gesagt. Weil sie wollten immer, dass ich mal aussehe wie meine Mama oder mein Papa.
-
- 87 **I:** Ok. Deine Hauptsprachen sind aber Deutsch und Albanisch?
-
- 88 **B2:** Englisch ein bisschen.
-
- 89 **I:** Englisch ein bisschen (.) Jetzt gehen wir mal ein bisschen auf diese Sprachen ein, also auf Deutsch, Albanisch und Albanisch- Akzent und ein bisschen Englisch. Welche Vorstellung, also welche Gefühle verbindest du mit den Sprachen? (...) Wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, was verbindest du mit Deutsch? Oder was verbindest du mit Albanisch?
-
- 90 **B2:** Mit Deutsch denk ich immer an die Schule. Und da denk ich auch an meine Fantasie (..) in Youtube - Style in mein Kopf und (.) ja (.) das wars für Deutsch.
-
- 91 **I:** Und Albanisch?
-
- 92 **B2:** Albanisch da stell ich mir sehr viele albanische Tänze vor, albanisches Essen (lacht), was meine Mama sehr oft macht und sehr gut schmeckt (.) ähmm, Albanisch Akzent (.) das lern ich beim Albanisch- Kurs (.) da muss immer wieder was lesen, sehr viel lesen (.) und für Englisch (.) ja denk ich mir immer an London, an Großbritannien und so.
-

- 93 **I:** Ok und gibts eine Sprache, in welcher du am liebsten sprichst?
- 94 **B2:** Ja Spanisch, Niederländisch würd ich gerne können.
- 95 **I:** Nein jetzt nur mal von Deutsch, Albanisch und Englisch.
- 96 **B2:** Deutsch, Englisch, Albanisch.
- 97 **I:** Alle sprichst du gern?
- 98 **B2:** Außer Albanisch Akzent (lacht) (..) da bin ich nicht so ein großer Fan.
- 99 **I:** Und sprichst du lieber Albanisch oder sprichst du lieber Deutsch?
- 100 **B2:** (..) Wenn jetzt eine wichtige Frage wäre, dann wärs Deutsch.
- 101 **I:** Ok gut.
- 102 **B2:** Aber jetzt sag ich schon lieber Albanisch.
- 103 **I:** Ok und bist du froh, dass du Albanisch als Erstsprache hast (**B2:** Ja.) Oder würdest du lieber eine andere Sprache als Erstsprache haben wollen?
- 104 **B2:** Also Albanisch ist gut, aber ich hab nichts dagegen, wenn eine andere Sprache da wäre.
- 105 **I:** Welche zum Beispiel?
- 106 **B2:** Spanisch, Russisch, Indonesisch.
- 107 **I:** Ok ((lacht)).
- 108 **B2:** Ich kenn sehr viele Sprachen ((lacht)).
- 109 **I:** Ok und gibts eine Sprache, in der du schämst sie manchmal zu sprechen oder in der du nicht so gern sprichst, die du aber kannst eigentlich.
- 110 **B2:** ((seufzt)) offf, was für eine sch (..) ((lacht)) (..) da sag ich manche Sachen, die man nicht sagen könn (..) dürfte.
- 111 **I:** Wie ist es mit Albanisch Akzent? Schämst du dich da manchmal in der Sprache zu sprechen?
- 112 **B2:** Nein. Das kann ich (unv.)
- 113 **I:** Und (Schulglocke klingelt) Findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst?
- 114 **B2:** Ja
- 115 **I:** Und wie ist es mit Deutsch? Warum glaubst du, kannst du so gut Deutsch sprechen?
- 116 **B2:** Weil ich fast jeden Tag in die Schule gehe, am meisten Deutsch lerne, nur Deutsch rede (lacht) und (..) ja so lernt man ja auch sehr schnell Deutsch.
- 117 **I:** Ja aber ich glaub du bist einfach talentiert für Sprachen, so wie ich das mitbekommen habe.
- 118 **B2:** ((lacht))
- 119 **I:** Es gibt Menschen die talentierter sind für Sprachen und manche weniger (..) Jetzt frag ich dich noch ein paar Fragen zur Schule und dann bist du auch schon fertig, ok?
- 120 **B2:** Ja.

- 121 **I:** Wie sprichst du mit deinen Freunden in der Schule?
- 122 **B2:** Ähhh (..) Deutsch, weil ich der einzige bin in der Klasse, der Albanisch spricht.
- 123 **I:** Und kommt es manchmal vor, dass Kinder untereinander in ihren Erstsprachen reden?
- 124 **B2:** Ja schon.
- 125 **I:** Sagen dann die Lehrer, dass sie auf Deutsch sprechen sollen?
- 126 **B2:** Ja meistens schon.
- 127 **I:** Wie findest du das?
- 128 **B2:** Ich finde das gut, weil sie ja eh Deutsch lernen müssen.
- 129 **I:** Ok gut, das wars auch schon. Danke fürs Mitmachen!

C.6.3. Transkript von Interview 3

- 1 **I:** Wie alt bist du denn?
- 2 **B3:** Ich bin zehn Jahre alt.
- 3 **I:** Zehn Jahre alt. Hast du Geschwister?
- 4 **B3:** Ja. Ich habe zwei Geschwester.
- 5 **I:** Zwei Schwestern. Eine ist älter und eine ist jünger, gell?
- 6 **B3:** Ja.
- 7 **I:** Wo bist du denn geboren?
- 8 **B3:** In Polen.
- 9 **I:** In Polen bist du geboren? Und wann bist du hergekommen?
- 10 **B3:** 2016.
- 11 **I:** Wirklich? So spät erst? Das heißt vor zwei Jahren erst.
- 12 **B3:** Ja.
- 13 **I:** Ok interessant. Weißt du welchen Pass du hast? Polnischen Pass wahrscheinlich?
- 14 **B3:** Ja.
- 15 **I:** Arbeiten deine Eltern?
- 16 **B3:** Ja.
- 17 **I:** Was arbeiten sie?
- 18 **B3:** Mein Vater arbeitet Autolackierer und meine Mutter putzt.
- 19 **I:** Und wenn du zu Hause bist, sind sie dann zu Hause oder eher nicht?

- 20 **B3:** Ja. **Mein Vater hat frei.**
-
- 21 **I:** Ok. In welcher Sprache sprichst du mit deinem Papa?
-
- 22 **B3:** Polnisch. Manchmal Deutsch.
-
- 23 **I:** Und wenn er zum Beispiel dir auf Polnisch was sagt, antwortest du dann auf Polnisch oder auf Deutsch?
-
- 24 **B3:** Auf Polnisch.
-
- 25 **I:** Und mit deiner Mama?
-
- 26 **B3:** Auf Polnisch.
-
- 27 **I:** Mit deinen Schwestern?
-
- 28 **B3:** Manchmal Deutsch. Manchmal Polnisch.
-
- 29 **I:** Ok, also gemischt. Und hast du Oma oder Opa da oder in Polen?
-
- 30 **B3:** In Polen.
-
- 31 **I:** Mit denen sprichst du auch Polnisch nehme ich an?
-
- 32 **B3:** Ja.
-
- 33 **I:** Gut, ((schaut auf das Sprachenportrait)) Dein Sprachenportrait ist voll gut geworden. Du hast drei Sprachen eingezeichnet: Polnisch, Deutsch und Englisch. Du hast grün für Polnisch genommen, blau für Deutsch und orange für Englisch. Und dann hast du eher so die Hände Polnisch, und den Kopf und die Beine auch Polnisch und so in der Mitte Deutsch. Kannst du mir sagen warum? Also hat das irgendeine Bedeutung?
-
- 34 **B3:** Ja, **weil ich in Polen Torwart gelernt habe** und (.)
-
- 35 **I:** Was hast du gelernt in Polen?
-
- 36 **B3:** Torwart.
-
- 37 **I:** Torwart.
-
- 38 **B3:** Und **hier hab ich ein paar, wie man Torwart schneller macht und ja, spielt einfach.**
-
- 39 **I:** Aha. Deswegen Hände und Füße?
-
- 40 **B3:** Ja.
-
- 41 **I:** Und den Kopf?
-
- 42 **B3:** Und Kopf (.), wenn ich spreche auf Polnisch dann, dann übersetze ich auf Deutsch.
-
- 43 **I:** Wirklich?
-
- 44 **B3:** Ja.
-
- 45 **I:** Das heißt du übersetzt immer, wenn du auf Polnisch sprichst, und dann (**B3:Ja.**) übersetzt du das auf Deutsch. Also wenn du was auf Deutsch sagen willst, übersetzt du das erst vom Polnischen ins Deutsche.
-

- 46 **B3:** Ja, ich übersetze immer.
-
- 47 **I:** Ok, das ist ja schwierig oder? (.) Und Englisch ist orange?
-
- 48 **B3:** Englisch hab ich im Herz einfach.
-
- 49 **I:** Wirklich? Magst du Englisch so gern?
-
- 50 **B3:** Ja.
-
- 51 **I:** Ok und was ist denn deine Lieblingssprache, also welche Sprache sprichst du am liebsten?
-
- 52 **B3:** Ich mag Deutsch.
-
- 53 **I:** Deutsch. Gibts eine Sprache, die du nicht so gern sprichst? Wo du sagst: "Hm, ich schäm mich ein bisschen die zu sprechen"?
-
- 54 **B3:** Nein, gibt es nicht ((schüttelt den Kopf)).
-
- 55 **I:** Ok. Gibts eine Sprache, wo du sagst in diese Sprache kann ich am besten sprechen?
-
- 56 **B3:** Ja.
-
- 57 **I:** Welche?
-
- 58 **B3:** Deutsch und Polnisch.
-
- 59 **I:** Beide Sprachen? Aha ok. und welche von Deutsch und Polnisch, welche kannst du deiner Meinung nach besser? Deutsch oder Polnisch?
-
- 60 **B3:** Ich kann Deutsch besser.
-
- 61 **I:** Ok. Welche Gefühle, (.) welches Gefühl verbindest du zum Beispiel mit Polnisch?
-
- 62 **B3:** (10s) Hmmm
-
- 63 **I:** Löst Polnisch bei dir "Mmhmm schön, dass ich Polnisch kann", oder sagst du: "Mmhmm, eigentlich wäre ich lieber nur einsprachig Deutsch?"
-
- 64 **B3:** Eigentlich nur Deutsch.
-
- 65 **I:** Ok, weil es einfacher wäre oder warum?
-
- 66 **B3:** ((nickt mit dem Kopf))
-
- 67 **I:** Ok. Und (.) also findest du es schön, dass du Deutsch, Polnisch und Englisch kannst oder würdest du lieber nur einsprachig aufwachsen?
-
- 68 **B3:** Ich finde es schön, dass ich so viele Sprachen kann (unv.)
-
- 69 **I:** Ok und findest du es in der Schule schön, dass du Deutsch lernst oder sagst du Deutsch lerne ich eigentlich, weil ich hier lebe und lernen muss.
-
- 70 **B3:** Ja.
-
- 71 **I:** Welches?
-
- 72 **B3:** Das erste.
-
- 73 **I:** Findest du es schön?
-

- 74 **B3:** Ja.
-
- 75 **I:** Ok, dann frag ich dich noch ein paar Fragen zur Schule und dann sind wir auch schon fertig ok?
(**B3:** Ja.) Wie sprichst du denn in der Schule? Gibts polnische Kinder in der Klasse.
-
- 76 **B3:** Ja.
-
- 77 **I:** Wer denn?
-
- 78 **B3:** Zum Beispiel meine Schwester.
-
- 79 **I:** Ja, aber in der Klasse?
-
- 80 **B3:** Nein.
-
- 81 **I:** Gibts nicht, gell?
-
- 82 **B3:** Nein.
-
- 83 **I:** Aber du kriegst sicher mit, dass manche zum Beispiel untereinander Türkisch oder Serbisch reden.
-
- 84 **B3:** Ja.
-
- 85 **I:** Sagen dann deine Lehrer zum Beispiel: "In der Schule, da wird Deutsch gesprochen!" oder eher nicht.
-
- 86 **B3:** Ja, [Name zensiert] sagt das.
-
- 87 **I:** Und findest du das gut, dass die Lehrer das sagen?
-
- 88 **B3:** Ja, zum Beispiel wenn ich spreche zum Beispiel mit einem anderen Freund und dann (..) (unv.)
(.) verstehen das nicht.
-
- 89 **I:** Ok. also findest du das gut, dass die Lehrer sagen: "Deutsch sprechen!"
-
- 90 **B3:** Ja.
-
- 91 **I:** Ok gut. Gibts eine Sprache in der du dich schämst zu sprechen?
-
- 92 **B3:** Ja, manchmal Englisch.
-
- 93 **I:** Weil du es einfach noch nicht so gut kannst?
-
- 94 **B3:** Ja.
-
- 95 **I:** Ok dann sind wir schon fertig. Danke fürs Mitmachen!
-

C.6.4. Transkript von Interview 4

- 1 **I:** Wie alt bist du?
-
- 2 **B4:** Ich bin neun Jahre.
-
- 3 **I:** Neun Jahre alt. Du hast Geschwister. Wie viele Geschwister hast du?
-
- 4 **B4:** Drei.
-

- 5 I: Drei Geschwister. Du hast einen Bruder und (B4: Nein, drei Brüder.)
- 6 I: Drei Brüder? Du bist das einzige Mädchen?
- 7 B4: Ja.
- 8 I: Wo, in welchem Land bist du geboren?
- 9 B4: In Österreich.
- 10 I: In Österreich, in Wien?
- 11 B4: Ja.
- 12 I: Und weißt du, welche Staatsbürgerschaft du hast? Das ist der Pass.
- 13 B4: Ja. Ich weiß nicht.
- 14 I: Weißt du nicht. Ok gut, (..) welchen, was arbeiten denn deine Eltern?
- 15 B4: Ähm (.) mein Papa hat ein Pizzeria und mein Mama hilft ihm.
- 16 I: Hilft ihm, aber es ist ja auch noch ein Baby zu Hause, gell?
- 17 B4: Ja, aber sie bringt ihn bei meiner Oma.
- 18 I: Zur Oma, ok.
- 19 B4: Er ist brav, er w (.) ähh (.), er weint nicht.
- 20 I: Er weint nicht? Das ist aber ein braves Baby. Also bist du, (.) sind sie viel zu Hause mit dir oder arbeiten sie viel?
- 21 B4: Nein ich geh in Hort, meine Mama werdet immer zu Hause sein.
- 22 I: Ok.
- 23 B4: Nur in der Früh ist mein Papa.
- 24 I: Aso, du bist ja im Hort. Wann holt dich die Mama ungefähr vom Hort ab.
- 25 B4: Nein um vier Uhr muss ich mit mein Bruder nach Hause gehen.
- 26 I: Ok. Und wenn ihr dann zu Hause seid, dann ist die Mama auch zu Hause?
- 27 B4: Ja.
- 28 I: Welche Sprache sprichst du mit deiner Mama immer?
- 29 B4: Arabisch.
- 30 I: Arabisch. Also sie fragt dich was auf Arabisch und du antwortest auch auf Arabisch?
- 31 B4: Ja, aber mit mein Papa red ich Deutsch.
- 32 I: Mit deinem Papa redest du Deutsch?
- 33 B4: Ja, manchmal.
- 34 I: Aber mehr Arabisch?

- 35 **B4:** Ja, mit meine Mama schon.
-
- 36 **I:** Mit deinen Papa mehr Arabisch oder mehr Deutsch?
-
- 37 **B4:** Mein Papa redet so mit mir manchmal Deutsch.
-
- 38 **I:** Manchmal Deutsch, manchmal Arabisch?
-
- 39 **B4:** Ja.
-
- 40 **I:** Ist ja auch ok, wenn du Arabisch sprichst mit deinen Eltern.
-
- 41 **B4:** Ja, aber mein Papa redet immer mit mir Deutsch, weil ich will auch Deutsch üben.
-
- 42 **I:** Ok. Und wie sprichst du mit deinem Bruder oder mit deinen Brüdern?
-
- 43 **B4:** Nein, aber die kleinen muss ich Arabisch, weil sie können nicht Deutsch.
-
- 44 **I:** Und mit deinem anderen Bruder?
-
- 45 **B4:** Ja ich, (.) manchmal Deutsch, manchmal Arabisch.
-
- 46 **I:** Ok, aber mehr Arabisch oder mehr Deutsch?
-
- 47 **B4:** Mit [Name zensiert] mehr Deu, Arabisch.
-
- 48 **I:** Mehr Arabisch, ist ja ok. Das heißt du sprichst Arabisch, Deutsch und Englisch ein bisschen.
-
- 49 **B4:** Ja.
-
- 50 **I:** Gut ok, hast du eine Oma oder Opa hier?
-
- 51 **B4:** Ja mein Oma und mein Opa von meine Mama.
-
- 52 **I:** Mit ihnen sprichst du auch Arabisch?
-
- 53 **B4:** Ja, aber mein Papa Oma und Opa sind gestorben, (I: Das tut mir Leid!) schon längst.
-
- 54 **I:** ((schaut auf das Sprachenportrait)) Dein Sprachenportrait hast du super gemacht, das ist echt gut geworden.
-
- 55 **B4:** Danke.
-
- 56 **I:** Was kannst du dazu sagen? Also warum sind die Sprachen zum Beispiel da, wo du sie eingezeichnet hast? Was hat das zu bedeuten, dass das zum Beispiel im Bauchbereich ist? Was kannst du dazu sagen?
-
- 57 **B4:** ((schaut auf das Sprachenportrait)) Hmm (..) Ich weiß nicht.
-
- 58 **I:** Warum hast du zum Beispiel die Hälfte Deutsch und die Hälfte Englisch eingemalt?
-
- 59 **B4:** Ja, weil ähh (..) ich merk das immer.
-
- 60 **I:** Wie merkst du das?
-
- 61 **B4:** Also, wenn ich immer in die Schule, soll ich immer Deutsch und Englisch reden (.) am Mittwoch immer Englisch erste Stunde.
-
- 62 **I:** Und Arabisch ist hier im Bauchbereich?
-

- 63 **B4:** Ja, immer wenn ich zu Hause bin.
-
- 64 **I:** Ja, aber warum? Ist das schön im Bauch oder ist es eher so ein ((macht ein Geräusch für verkrampft)) ((lacht)).
-
- 65 **B4:** ((lacht)) Ich find das schön eigentlich.
-
- 66 **I:** Du findest es schön.
-
- 67 **B4:** Ja.
-
- 68 **I:** Ok und was hast du zu den Farben zu sagen? Also du hast da mehr Farben genommen, aber ich glaub weil du es nicht ganz verstanden hast oder?
-
- 69 **B4:** Ja, aber ich will das die ganze bunt sein.
-
- 70 **I:** Du wolltest es bunt machen, ok.
-
- 71 **B4:** Ja.
-
- 72 **I:** Gut (...) also du hast Deutsch und Englisch da im Kopf, weil du in der Schule einfach Deutsch oder Englisch lernen musst.
-
- 73 **B4:** Ja.
-
- 74 **I:** Weil du dann Deutsch oder Englisch denkst oder denkst du auf Arabisch?
-
- 75 **B4:** Nein denke ich auf Deutsch und Englisch.
-
- 76 **I:** Deutsch und Englisch. Und Arabisch ist im Bauchbereich. Ok, welche Gefühle hast du zum Beispiel wenn du an Arabisch denkst? Denkst du: "Wow, das ist schön, das ist meine Muttersprache", oder sagst du eher: "Hmm, weiß ich nicht"?
-
- 77 **B4:** Weil (..) ich red nur Arabisch, weil also mein Eltern verstehen nicht, was bedeutet.
-
- 78 **I:** Aber findest du Arabisch nicht schön?
-
- 79 **B4:** Oh doch, aber (..) alle Sprachen find ich schön.
-
- 80 **I:** Alle Sprachen findest du schön. Magst du es lieber, auf Deutsch zu sprechen oder auf Arabisch zu sprechen?
-
- 81 **B4:** Hmmm (..) beiden.
-
- 82 **I:** Beides, oder auf Englisch?
-
- 83 **B4:** Allen ((lacht)).
-
- 84 **I:** Ok gut, gibt es aber eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?
-
- 85 **B4:** Nein.
-
- 86 **I:** Bei mir schon, ich spreche zum Beispiel am liebsten (..) das ändert sich auch ab und zu (..) als Kind hab ich am liebsten Türkisch gesprochen.
-
- 87 **B4:** Ja, weiß nicht.
-
- 88 **I:** Gibt es keine Sprache, wo du sagst: "Hmm Arabisch, (..) ja ich sprech lieber auf Arabisch", oder Ich rede immer soo.) oder Deutsch.
-

- 89 **B4:** (9s)
-
- 90 **I:** Ok. Und glaubst du gibt es eine Sprache, in der du am besten also besser sprechen kannst?
-
- 91 **B4:** Ähh Arabisch kann ich am besten, aber ich war nie in Ägypten.
-
- 92 **I:** Du warst nie in Ägypten?
-
- 93 **B4:** Nein.
-
- 94 **I:** Ok. Hast du es durch deine Eltern einfach gelernt?
-
- 95 **B4:** Ja, mein Mama war also nicht lange in Ägypten, wieder da gegangen in Österreich.
-
- 96 **I:** Ok gut, findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst oder sagst du mhhh ich würd er nur eine Sprache also ich würd lieber in einem Land leben wo ich nur eine Sprache sprechen s.
-
- 97 **B4:** Nein ich will ganze Sprachen lernen.
-
- 98 **I:** Du findest es schön ok. Und bist du motiviert, dass du Deutsch lernst auch oder sagst du: "Ich es eigentlich nur, weil ich es muss in der Schule"?
-
- 99 **B4:** Nein ich will.
-
- 100 **I:** Du willst es lernen.
-
- 101 **B4:** Dann kann ich mit mein Freund spielen.
-
- 102 **I:** Gut und wie sprichst du eigentlich in der Schule mit deinen Freunden? Gibts jemanden in der se, der auch Arabisch kann?
-
- 103 **B4:** Ja [Name zensiert].
-
- 104 **I:** Sprichst du mit ihr Deutsch oder auf Arabisch?
-
- 105 **B4:** Nein auf Deutsch.
-
- 106 **I:** Auf Deutsch. Und gibts nie Situationen, wo du auf Arabisch mit ihr sprichst? In der Pause oder
-
- 107 **B4:** Nein.
-
- 108 **I:** Weil sich das ja eignen würde eigentlich?
-
- 109 **B4:** Nein.
-
- 110 **I:** Und also wenn zum Beispiel Kinder auf Türkisch auf Arabisch oder so miteinander sprechen, dann zum Beispiel deine Lehrerin: "In der Schule muss man Deutsch sprechen"?
-
- 111 **B4:** Ja, [Name zensiert] redet immer mit [Name zensiert] usw. Türkisch.
-
- 112 **I:** Wie fühlen sie sich dann glaubst du? Findest du das gut oder schlecht?
-
- 113 **B4:** Gut.
-
- 114 **I:** Du findest es gut?
-
- 115 **B4:** Ja, aber in der Schule muss man Deutsch, weil jeder versteht das.
-

116 **I:** Ja, jeder versteht es dann, aber findest du es nicht blöd, wenn dann zum Beispiel jemandem
boten wird, seine Sprache zu sprechen?

117 **B4:** Nein.

118 **I:** Ok. Schämst du dich manchmal eine Sprache zu sprechen? (..) Bei mir wars zum Beispiel so als
Kind, dass ich mich geschämt hab, Türkisch zu sprechen, weil ich es nicht so gut konnte. Ist das bei
dir manchmal auch so?

119 **B4:** Nein, ich kann Arabisch gut.

120 **I:** Und du schämst dich auch nie Arabisch zu sprechen?

121 **B4:** Nein.

122 **I:** Ok gut, das wars dann auch schon. Danke fürs Mitmachen!

C.6.5. Transkript von Interview 5

1 **I:** Wie alt bist du?

2 **B5:** Zehn.

3 **I:** Du bist zehn Jahre alt. Hast du Geschwister?

4 **B5:** Ich hab drei Brüder.

5 **I:** Drei Brüder. Sind sie alle älter oder jünger als du?

6 **B5:** Älter.

7 **I:** Alle älter?

8 **B5:** ((nickt mit dem Kopf))

9 **I:** In welchem Land bist du geboren?

10 **B5:** In Wien.

11 **I:** In Wien bist du geboren. Deine Brüder auch oder sind sie dann hergekommen?

12 **B5:** Ähhmm (..) Meine zwei Brüder sind hier und eine ist in Türkei.

13 **I:** Und wie alt ist der älteste?

14 **B5:** Ähhmm (..) 23.

15 **I:** Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast? Welchen Pass?

16 **B4:** Deutschen.

17 **I:** Also österreichischen,nehm ich an.

18 **B4:** ((nickt mit dem Kopf))

19 **I:** Arbeiten deine Eltern?

- 20 **B5:** Nur mein Vater arbeitet.
- 21 **I:** Was macht er?
- 22 **B5:** ähm (11s) sooo (.) Straßenlampen.
- 23 **I:** Echt? Cool! Und deine Mama?
- 24 **B5:** Sie ist zu Hause.
- 25 **I:** Und wenn du zu Hause bist, wie sprichst du mit deiner Mama? In welcher Sprache?
- 26 **B5:** Türkisch.
- 27 **I:** Immer Türkisch? Das heißt, wenn sie dir etwas auf Türkisch sagt, sagst du auch auf Türkisch was zurück?
- 28 **B5:** Ja.
- 29 **I:** Ok, wie ist es mit deinem Papa?
- 30 **B5:** Auch Türkisch.
- 31 **I:** Und mit deinen Brüdern?
- 32 **B5:** Auch Türkisch.
- 33 **I:** Sprichst du nicht mit ihnen gar nicht Deutsch oder schon?
- 34 **B5:** Ich rede ein bisschen.
- 35 **I:** Das heißt, wenn sie dich was auf Türkisch fragen, dann antwortest du auf Deutsch oder ist es eher umgekehrt?
- 36 **B5:** Mmhhh (..) manchmal Deutsch manchmal Türkisch.
- 37 **I:** Und hast du Oma oder Opa hier?
- 38 **B5:** Ja.
- 39 **I:** Mit ihnen sprichst du auch Türkisch,nehm ich an.
- 40 **B5:** Ja.
- 41 **I:** Gut, ((schaut auf das Sprachenportrait)) jetzt stell ich dir noch ein paar Fragen zu deinem Sprachenportrait. Das ist dir echt gut gelungen. Du hast es sehr eindeutig gemacht. Also Deutsch, Arabisch und Türkisch hast du eingemalt. Was kannst du mir dazu sagen?
- 42 **B5:** ((schaut auf das Sprachenportrait)) (12s)
- 43 **I:** Was bedeuten die Farben für dich? Oder warum sind die Sprachen an diesen Körperstellen? Warum ist Arabisch an den Armen, Türkisch an den Beinen und Deutsch eher hier?
- 44 **B5:** Ich muss Deutsch denken (.) und ich muss Arabisch (.) lesen.
- 45 **I:** Kannst du Arabisch auch sprechen oder nur lesen?
- 46 **B5:** Nur lesen. Und Türkisch (9s) ((macht eine ratlose Mimik)).
- 47 **I:** Was bedeuten dir die Sprachen eigentlich? Was bedeutet für dich Deutsch, was bedeutet für

dich Türkisch, was bedeutet für dich Arabisch? Welche Sprache liegt dir zum Beispiel eher am Herzen?

48 **B5:** (13s)

49 **I:** Oder in welcher Sprache sprichst du denn am liebsten?

50 **B5:** Deutsch.

51 **I:** Deutsch sprichst du am liebsten. Welche Sprache kannst du am besten, glaubst du?

52 **B5:** Türkisch

53 **I:** Und gibts eine Sprache, in der du nicht so gern sprichst oder dich sogar schämst manchmal sie zu sprechen?

54 **B5:** Arabisch.

55 **I:** Aber du kannst Arabisch lesen.

56 **B5:** Ja.

57 **I:** Was verbindest du mit deinen Sprachen? Es wär noch schön, wenn du mir das sagen könntest. Zum Beispiel bei mir war es so, dass ich oft, dass ich Türkisch dann vergessen hab als Kind und erst nachher wieder gelernt hab. Und dann hab ich mich manchmal geschämt, Türkisch zu sprechen, obwohl es immer irgendwo da drinnen war. Du kannst also auch ruhig zugeben, wenn dir Türksich eher am Herzen liegt oder Deutsch. Da ist nichts dabei. Ich würde nur gern wissen, was du denkst. Also was ist für dich am wichtigsten, welche Sprache?

58 **B5:** Deutsch.

59 **I:** Deutsch ist für dich am wichtigsten. Ok. Und findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst, oder würdest du sagen: "Mir wärs lieber, wenn ich mit einer Sprache aufwachse und diese gut kann", oder sagst du: "Es ist schön, wenn man viele Sprachen kann."

60 **B5:** So viele Sprachen kann.

61 **I:** Ist besser?

62 **B5:** Ja.

63 **I:** Gut. Wie ist denn das Deutsch lernen für dich in der Schule? Ist das anstrengend oder bist du motiviert, dass du Deutsch lernst oder lernst du es, weil du es einfach lernen musst.

64 **B5:** Ich muss (.) **ich muss lernen.**

65 **I:** Macht dir das nicht so viel Spaß das Deutsch lernen, ist das anstrengend?

66 **B5:** Ja.

67 **I:** Gut. Wie sprichst du denn in der Schule mit deinen Mitschülern? Sprichst du Türkisch, Deutsch (.) mit deinen Freunden in der Schule?

68 **B5:** Hmm (..) Deutsch

69 **I:** Deutsch, manchmal auch Türkisch?

70 **B5:** Ja.

- 71 **I:** Und sagen dann deine Lehrer zum Beispiel, dass man in der Schule Deutsch sprechen muss. Sagt das manchmal jemand?
-
- 72 **B5:** Nein.
-
- 73 **I:** Hat dir das noch nie jemand gesagt? "In der Schule sprechen wir Deutsch und da musst du Deutsch sprechen!"
-
- 74 **B5:** Nein.
-
- 75 **I:** Ok. Wenn es jemand sagen würde, wir würdest du das finden? Wenn jetzt zwei Kinder zum Beispiel Türkisch sprechen oder Serbisch sprechen und ein Lehrer sagt: "In der Schule, da muss man Deutsch sprechen." Findest du das gut oder nicht gut?
-
- 76 **B5:** (...) Nicht gut.
-
- 77 **I:** Warum nicht gut?
-
- 78 **B5:** Weil wir lernen in der Schule Deutsch (..) und (..) und ((zögert))
-
- 79 **I:** Also findest du es ja gut eigentlich, weil in der Schule sollen sie ja Deutsch sprechen nach deiner Meinung oder?
-
- 80 **B5:** Ja.
-
- 81 **I:** Aber findest du das dann nicht ein bisschen (..) weil es ist ja doch (..) Türkisch gehört zu mir zum Beispiel und zu dir auch und wenn mir jemand sagt: "Du darfst nicht Türkisch sprechen!", dann ist das schon ein bisschen komisch oder?
-
- 82 **B:** Ja.
-
- 83 **I:** Ok gut, danke, dass du mitgemacht hast!
-

C.6.6. Transkript von Interview 6

- 1 **I:** Wie alt bist du?
-
- 2 **B6:** Acht.
-
- 3 **I:** Du bist acht Jahre alt. Hast du Schwestern und Brüder?
-
- 4 **B6:** Ich hab (..) ((wird leiser mit der Stimme)) Ich bin der einzige.
-
- 5 **I:** Du bist der Einzige. Findest du das traurig?
-
- 6 **B6:** Ja ich (..)
-
- 7 **I:** Weil du das so traurig gesagt hast ((lacht)). Hättest du gern einen Bruder oder eine Schwester?
-
- 8 **B6:** Ich will ein Bruder.
-
- 9 **I:** Du hättest gern einen Bruder. Das versteh ich. Gut, wo bist du denn geboren?
-
- 10 **B6:** In Afghanistan.
-
- 11 **I:** In Afghanistan bist du geboren. Cool, wie alt warst du, als du hergekommen bist?
-

- 12 **B6:** (...)
- 13 **I:** Ist das schon lange her oder noch nicht so lang?
- 14 **B6:** Acht Jahre.
- 15 **I:** Acht Jahre?
- 16 **B6:** 2010.
- 17 **I:** Das heißt, du warst noch ein Baby?
- 18 **B6:** Ja, bis 31. März.
- 19 **I:** Ok und weißt du welchen Pass du hast, welche Staatsbürgerschaft? Österreichischen oder afghanischen Pass?
- 20 **B6:** (...)
- 21 **I:** Oder weißt du es nicht?
- 22 **B6:** Nein.
- 23 **I:** Ok, macht nichts. Was arbeiten denn deine Eltern?
- 24 **B6:** Mein Mutter kann nicht so Deutsch sie muss erst mal Deutsch lernen, aber mein Vater kann Deutsch und er äh arbeit äh ein Job. Ich weiß, wie diese Job heißt.
- 25 **I:** Wie heißt es denn? ((lacht))
- 26 **B6:** Krankenpfleger.
- 27 **I:** Krankenpfleger ist er.
- 28 **B6:** Ich weiß, wie viel Geld er bekommt.
- 29 **I:** ((lacht)) Du weißt, wie viel Geld er bekommt, aber du musst es nicht sagen. Das heißt deine Mama ist immer zu Hause mit dir, wenn du zu Hause bist, dein Papa bisschen weniger.
- 30 **B6:** Ja, aber (.) mein Papa kommt um acht, mein Mutter kommt um drei oder vier.
- 31 **I:** Das heißt du bist dann auch alleine zu Hause nach der Schule?
- 32 **B6:** Ja.
- 33 **I:** Und wo ist deine Mama davor?
- 34 **B6:** Ähm (..) ähm (.)
- 35 **I:** Im Deutschkurs oder?
- 36 **B6:** Im Deutschkurs, (.) sie ist bei B1.
- 37 **I:** Ok, welche Sprachen kannst du denn sprechen?
- 38 **B:** Ähm, mein Papa kann Arabisch aber sehr gut. Ich kann Persisch, ja Englisch. Mein Va.. mei mein Pa mein Papa kann auch Kroatisch und Deutsch.
- 39 **I:** Welche Sprache sprichst du denn mit deiner Mama?

- 40 **B6:** Deutsch oder Persisch.
- 41 **I:** Und wenn sie mit dir zum Beispiel auf Persisch spricht, wie antwortest du dann?
- 42 **B6:** (...)
- 43 **I:** Also wie redest du dann zurück in welcher Sprache?
- 44 **B6:** Deutsch oder Persisch.
- 45 **I:** Immer unterschiedlich. Wie redest du mit deinem Papa?
- 46 **B6:** (...) Sehr viel Deutsch und dann bisschen Persisch.
- 47 **I:** Ok und reden sie mehr af Deutsch oder auf Persisch mit dir?
- 48 **B6:** Ähm die können (...) mein Papa kann sehr gut Persisch und mein Mutter auch, aber mein Mutter kann nicht so gut Deutsch, aber mein Papa bisschen schon.
- 49 **I:** Das heißt deine Mama redet auch mehr Persisch eigentlich als Deutsch oder?
- 50 **B6:** Ja ((wird leiser mit der Stimme, wirkt beschämt, traurig))
- 51 **I:** Das ist ja ok, du musst dich ja nicht schämen dafür.
- 52 **B6:** Ich geh am Samstag auch in persische Schule.
- 53 **I:** Echt?
- 54 **B6:** Ja, das beginnt im 2?
- 55 **I:** Um zwei beginnt das am Samstag?
- 56 **B6:** Ja.
- 57 **I:** Was lernst du da?
- 58 **B6:** Ähm, Persisch und ich aber in zweite Klasse lernt man Mathe, in erste Klasse lernt man Deutsch aber in Vorschulklasse lernt man nur wegen reden.
- 59 **I:** Wo ist diese persische Schule?
- 60 **B6:** Es ist in Wien, aber ich weiß nicht, wo (.) ähm erst bei [Straßenname zensiert] und dann gehen wir so andere.
- 61 **I:** Ok, na macht nichts, das ist egal. Hast du Oma oder Opa da in Wien?
- 62 **B6:** Ja, aber mein Papa, die beide waren schon gestorben bei Papa.
- 63 **I:** Und die Eltern von deiner Mama?
- 64 **B6:** Die leben noch.
- 65 **I:** Und leben sie in Wien oder leben sie in Afghanistan?
- 66 **B6:** In Iran.
- 67 **I:** Im Iran. Du kommst aus dem Iran?
- 68 **B6:** Nein ich äh ähm, mein Mutters Eltern die waren bei Afghanistan aber die wollten bei Iran

fliegen. Warum die bei Iran gehen wollten, da passiert jeden Tag Krieg.

69 I: Ja, das ist traurig, gell?

70 B6: Ja.

71 I: Siehst du sie manchmal?

72 B6: Ja, bei Dezember bei 2017 Dezember war ich bei ihnen.

73 I: Welche Sprache sprichst du da mit ihnen?

74 B6: Die können überhaupt nicht Deutsch.

75 I: Sie leben ja auch nicht hier, das ist ja ganz normal. Wie sprichst du dann mit ihnen?

76 B6: Serb (.) ähh Persisch.

77 I: Persisch. Sie können auch Persisch?

78 B6: Ja.

79 I: Ok. ((schaut auf das Sprachenportrait)) Gut dein Sprachenportrait ist dir echt gut gelungen, du hast es auch schön verziert mit so Sternen. Was kannst du mir denn dazu sagen? Warum hast du zum Beispiel diese Farben gewählt? Warum sind diese Sprachen da am Kopf zum Beispiel oder an den Füßen? Was heißt das?

80 B6: Ähm ich kann nur einen Wort Arabisch.

81 I: Ok, warum hast du es dann am Kopf gemalt?

82 B6: Hmmm (.) weil (...)ich (.) weil ich wollte es so machen, weil es so meine Lieblingsfarbe auch ist.

83 I: Warum hast du dann Arabisch rot gemacht? Magst du Arabisch gern?

84 B6: Ja, ich kann nur ein Wort.

85 I: Ok, und warum ist zum Beispiel Deutsch gelb? Hat das eine Bedeutung?

86 B6: Weil die Flagge hat so schwarz, rot und gelb.

87 I: Ok und warum hast du Persisch grün und an den Füßen?

88 B6: Hmm weil ich, (..) grün ist meine Lieblingsfarbe auch.

89 I: Ok.

90 B6: Braun nicht so, aber blau ja mag ich.

91 I: Und was, (.) welche Gefühle hast du, welche Gefühle verbindest du mit deinen Sprachen? Also wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, welches Gefühl hast du dann?

92 B6 Hmmm (.) ein bisschen albern, ein bisschen albern und auch lustig.

93 I: ((Lacht)) Albern und lustig? Wieso?

94 B6: Weil bei zweite Klasse hatte ich ultra viel ultra viel gelacht.

95 I: Wieso?

- 96 **B6:** Weil mein Freund **hatte** so lustig **gemacht**, war so lustig.
- 97 **I:** Ok und zum Beispiel mit Persisch, welches Gefühl hast du da?
- 98 **B6:** Hmmm (.) schüchtern.
- 99 **I:** Bist schüchtern?
- 100 **B6:** Ja.
- 101 **I:** Ok und welche Sprache glaubst du, dass du besser sprechen kannst? Deutsch oder Persisch?
- 102 **B6:** Deutsch, aber Persisch fast. Aber hmm (.) bei **Persisch schreiben kann ich überhaupt nicht so gut.**
- 103 **I:** Ok, glaubst du, dass du Deutsch besser kannst?
- 104 **B6:** Ja.
- 105 **I:** Gibts eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?
- 106 **B6:** (..) **Nur Deutsch mag ich.**
- 107 **I:** Persisch magst du nicht sprechen?
- 108 **B6:** Ja schon, **ich mag nur Mittel.**
- 109 **I:** Nur Mittel?
- 110 **B6:** Ja.
- 111 **I:** Ok und gibt es ein Sprache, die du gar nicht magst und dich sogar schämst, in der zu sprechen?
- 112 **B6:** Hmm (.) ähm ich **mag** jede Sprache **sprechen.**
- 113 **I:** Ok, findest du es schön, dass du so viele Sprachen sprichst oder sagst du: "Hmmm ich wär lieber nur mit einer Sprache, das ist leichter"?
- 114 **B6:** **Ich will nur (.) alle Sprachen.**
- 115 **I:** Und bist du motiviert, dass du Deutsch lernst in der Schule oder sagst du: "Eigentlich lern ich es, weil ich muss, weil ich hier in der Schule Deutsch können muss"?
- 116 **B6:** Mhh bei persische Schule es ist bis aus um sechs aber bei zweite Klasse beginnt es bei sieben und bei ihnen haben die aus bis zwei, aber wir haben bis sechs aus und wir (.) es beginnt bei uns bei zwölf.
- 117 **I:** Ok aber gut, wie sprichst du denn mit deinen Mitschülern, mit deinen Freunden in der Schule? Auf Deutsch oder manchmal auch auf Persisch?
- 118 **B6:** Deutsch und mit mein Freund auch Persisch.
- 119 **I:** Und sagt dann zum Beispiel deine Lehrin, dass du Deutsch sprechen sollst in der Schule?
- 120 **B6:** Ja, **in persische Schule darf man nicht Deutsch sagen** und zwar nur Persisch.
- 121 **I:** Ok und wie findest du das?
- 122 **B6:** Hmm ja find ich gut.

- 123 **I:** Wie fühlst du dich denn da, wenn man dir zum Beispiel verbietet, Persisch oder Deutsch zu sprechen? Wie fühlst du dich denn da?
-
- 124 **B6:** Hmmm (..)
-
- 125 **I:** Wenn man sagt: "Du darfst in der Schule nicht Persisch sprechen!" Oder in der persischen Schule: "Du darfst nicht Deutsch sprechen!"
-
- 126 **B6:** (...) und zwar, wenn ich ganz viel Fehler mache, mach ich so pfff ((macht ein zorniges Gesicht))
-
- 127 **I:** Also fühlst du dich dann nicht so gut eigentlich?
-
- 128 **B6:** Ja.
-
- 129 **I:** Ok, findest du es gut, wenn die Lehrer sagen: "Du sollst in der Schule nur Deutsch sprechen!", oder findest du das nicht so gut?
-
- 130 **B6:** Ich finde das sehr gut.
-
- 131 **I:** Warum?
-
- 132 **B6:** Ja, weil ich dann alle verstehen kann.
-
- 133 **I:** Gut, das wars dann auch schon. Danke fürs Mitmachen!
-

C.6.7. Transkript von Interview 7

- 1 **I:** Wie alt bist du eigentlich?
-
- 2 **B7:** Acht.
-
- 3 **I:** Acht Jahre alt. Hast du Geschwister?
-
- 4 **B7:** Ja.
-
- 5 **I:** Wie viele Geschwister hast du?
-
- 6 **B7:** Drei.
-
- 7 **I:** Drei Schwestern?
-
- 8 **B7:** ((nickt mit dem Kopf))
-
- 9 **I:** Brüder auch?
-
- 10 **B7:** Keine ((lacht))
-
- 11 **I:** Nur Mädchen, puhh dein Papa ist nur von Mädchen umgeben ((lacht)).
-
- 12 **B7:** ((lacht))
-
- 13 **I:** In welchem Land bist du denn geboren?
-
- 14 **B7:** Hier in Wien.
-
- 15 **I:** Du bist in Wien geboren. Wo warst du vorher in welcher Schule?
-

- 16 **B7:** In der [Schulname zensiert].
-
- 17 **I:** Warum bist du hierher gekommen? Bist du umgezogen?
-
- 18 **B7:** Hmmm (.) eigentlich ja aber dann war ich, (.) ich war zwei Jahre (.) ich war ein Jahr ähm in meiner alten Wohnung, die ist hier in der Nähe und dann sind wir umgezogen, dann war, dann war ich ein zweites Jahr wieder in der anderen Schule und dann, das meine Mutter, (.) ich weiß nicht, warum ich (.) weil meine Mutter, (.) ich weiß nicht, warum ich die Schule gewechselt habe.
-
- 19 **I:** Du weißt es nicht, ok.
-
- 20 **B7:** Ich weiß es ganz genau nicht.
-
- 21 **I:** Ok gut. Es ist jetzt einfach so. Und es ist gut so oder gefällt dir die neue Klasse?
-
- 22 **B7:** ((nickt mit dem Kopf))
-
- 23 **I:** Ja, gell. Ähm, weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast? Also welchen Pass du hast? Österreichischen Pass oder einen anderen Pass? Weißt du das?
-
- 24 **B7:** Nein. Das weiß ich nicht.
-
- 25 **I:** Ok, ähm was arbeiten denn deine Eltern?
-
- 26 **B7:** Mein Vater ist, (.) er ist irgendwie, (.) ich glaub er ist weggefliegen zu Saudi Arabien, ich weiß nicht, was er arbeitet. Und meine Mama, (.) wie heißt das noch einmal irgendetwas mit A...
-
- 27 **I:** A... Was macht sie denn dort?
-
- 28 **B7:** Sie verkauft Handys?
-
- 29 **I:** A1, arbeitet sie bei A1.
-
- 30 **B7:** Nein. Wie heißt das? Aso (.) [Firmenname zensiert] und ihr gefällt's bei dieser Arbeit.
-
- 31 **I:** Bei [Firmenname zensiert] arbeitet sie?
-
- 32 **B7:** Ja und bei mein Vater (.) ich weiß nicht, was mein Vater arbeitet.
-
- 33 **I:** Ok gut, (.) sind deine Eltern viel zu Hause oder, also deine Mama viel zu Hause mit dir oder bist du oft auch alleine zu Hause mit deinen Schwestern?
-
- 34 **B7:** Ähm, ich bin mir nicht sicher. Ich weiß es nicht, weil ob meine Mama mehr zu Hause ist oder meine Schwestern.
-
- 35 **I:** Ok.
-
- 36 **B7:** Ich glaube Schwestern, aber ich glaube.
-
- 37 **I:** Also wenn du zu Hause bist, ist die Mama immer zu Hause oder ist sie dann noch in der Arbeit bis du kommst?
-
- 38 **B7:** Wenn meine kleine Schwester krank ist, dann bleibt glaub ich eine von meinen Sschwwestern da oder wenn meine Mutter frei hat, dann dann kann sie ganz einfach bei meiner Schwester bleiben. Sie kann einfach sagen, ich komm heute nicht, weil meine Tochter krank ist.
-
- 39 **I:** Ja.
-
- 40 **B7:** Und ich muss auf sie aufpassen.
-

- 41 **I:** Ja.Und welche Sprachen sprichst du denn eigentlich alle.
-
- 42 **B7:** ((lacht)) Englisch, Deutsch, Arabisch und so etwas wie ein paar Wörter auf Hebräisch und (.) drei zwei Wörter auf (.) ähh wie heißt die Sprache?
-
- 43 **I:** Französisch?
-
- 44 **B7:** Französisch. Und Spanisch kann ich ein, ähm, ich kann nur die Zahlen, nur 10 Zahlen, nur bis zehn zählen auf Spanisch.
-
- 45 **I:** Woww, soo viele Sprachen. Woher kannst du so viele Sprachen?
-
- 46 **B7:** ((lacht)) Weiß ich nicht ((lacht)) ich kann nicht so viele.
-
- 47 **I:** Super, naja doch es sind schon viele Sprachen. Das ist schön.
-
- 48 **B7:** Eh nur sechs.
-
- 49 **I:** Nur sechs ((lacht)), das ist viel!
-
- 50 **B7:** Bosnisch kann ich eh nicht, aber ich glaube Bosnisch will ich mal lernen.
-
- 51 **I:** Super, schön ist das. In welcher Spracher sprichst du denn mit deiner Mama?
-
- 52 **B7:** Meistens Deutsch und ein bisschen Arabisch, weil ich spreche weil ich ich finde Deutsch viel einfacher zu reden als Arabisch zu reden ((lacht)).
-
- 53 **I:** Wirklich? ((lacht))
-
- 54 **B7:** Ja ((lacht)).
-
- 55 **I:** Ok und mit deinen Schwestern?
-
- 56 **B7:** Deutsch und mit ein bisschen auch Arabisch.
-
- 57 **I:** Ok. Und wenn dein Papa da ist, sprichst du dann mit ihm Arabisch oder Deutsch?
-
- 58 **B7:** Deutsch und er sagt: "Sprich mit mir Arabisch, weil du musst Arabisch lernen" ((lacht)).
-
- 59 **I:** ((lacht)) Kannst du nicht so gut Arabisch?
-
- 60 **B7:** Doch, sehr, aber ich gewöhn mich nicht dran, Arabisch zu reden.
-
- 61 **I:** Bei mir wars auch so als Kind. Bei mir wars nicht Arabisch, sondern Türkisch. Und meine Mama hat immer gesagt: "Du musst Türkisch lernen, du musst Türkisch reden", und irgendwann hab ich gar kein Türkisch mehr gesprochen (.) leider, aber jetzt hab ichs wieder ein bisschen gelernt. Es ist gar nicht so einfach gell mit den Sprachen?
-
- 62 **B7:** Ja stimmt.
-
- 63 **I:** Und hast du eine Oma oder Opa da oder sind sie in Saudi Arabien?
-
- 64 **B7:** Ähm (.) meine Oma ist in Sau, (.) nein nicht in, (.) sie ist in Paläastina (.) und meine andere Oma ((spricht sehr verlangsamt)) ist, glaub ich, gestorben und mein Opa auch und meine andere Opa auch.
-
- 65 **I:** Und mit ihr sprichst du nur Arabisch oder, wenn du sie besuchst?
-
- 66 **B7:** Ja, weil sie kann nicht Deutsch.
-

- 67 **I:** Und das ist kein Problem, wenn du mit ihr Arabisch sprichst oder tust du dir schwer dann? Ist das schwer für dich?
-
- 68 **B7:** Nein ich vergess ein paar Wörter, wie die heißen, deswegen muss meine Mutter fragen, wie das heißt ((lacht)) oder meine Schwestern.
-
- 69 **I:** Gut ((schaut auf das Sprachenportrait)) du hast dein Sprachenportrait, das ist echt super geworden finde ich. Was kannst du mir dazu sagen? Also warum, sind zum Beispiel diese Farben, warum hast du diese Farben gewählt, warum diese Sprachen? Was kannst du dazu sagen?
-
- 70 **B7:** Weil ich ein paar von diesen Sprachen sehr mag... also ich mag die zu reden und ich hab diese Farben ausgewählt, weil die passen irgendwie dazu (.) also für Deutsch hab ich (.) irgendwie passt es für Deutsch.
-
- 71 **I:** Gelb hast du für Deutsch meinst du?
-
- 72 **B7:** Gelb.
-
- 73 **I:** Warum? Hat das einen Grund?
-
- 74 **B7:** Nein weil ich ...
-
- 75 **I:** Ein Gefühl ist das, aber was für ein Gefühl ist gelb bei dir? Was löst gelb bei dir aus?
-
- 76 **B7:** So wie, (.) ich glaube so wie Sonne oder so wie ähmm schöne Sachen zum Beispiel Blumen, so wie wie heißen die nochmal mit den weißen Blättern?
-
- 77 **I:** Schneeglöckchen?
-
- 78 **B7:** ((skeptisch)) Ja.
-
- 79 **I:** Sonnenblumen vielleicht?
-
- 80 **B7:** Ja Sonnenblumen und noch Löwenzähne, die finde ich alle schön, deswegen hab ich diese gelb genommen (lacht)
-
- 81 **I:** Das ist aber schön ((lacht)). Du hast es schön beschrieben. Also Deutsch ist für dich schön, deswegen hast du es auch gelb gemacht, weil gelb für dich eine schöne Farbe ist wegen den Blumen usw.?
-
- 82 **B7:** Ja.
-
- 83 **I:** Super!
-
- 84 **B7:** Und Arabisch hab ich rot genommen, weil (..) es, (.) ähh Arabisch hat so eine rotes Dreieck, das von Palästina hat so ein rotes Dreieck und da, (.) deswegen hab ich rot genommen.
-
- 85 **I:** Und Englisch?
-
- 86 **B7:** Englisch grün ähh, (.) das weiß ich selber nicht, weil ich glaube, weil den Gras und weil ich sehr viele grüne Socken habe (10s) und ja.
-
- 87 **I:** Ok.
-
- 88 **B7:** Weil grün irgendwie sehr schön ist.
-
- 89 **I:** Ok und die anderen Farben? Hebräisch hast du hautfarben.
-

- 90 **B7:** Ja, weil meine Mutter hat es irgendwie sehr komisch von dem Fernseher gelernt und ähmm und sooo, sie hat sehr viel ähm äh Hebräisch gehört und dann hat sie ihren Vater, also meinen Opa gefragt, was das heißt und dann hat sie jeden Tag so ein paar Wörter auf Hebräisch gelernt und so öfter sie Hebräisch gelernt hat, konnte sie sehr gut Hebräisch und die Schrift ist irgendwie sehr komisch, (.) ich brauche, (.) ich glaube, sie kann Hebräisch schreiben.
-
- 91 **I:** Ok, cool, super. Französisch ist grau? Und der Kopf ist Französisch warum das?
-
- 92 **B7:** ((Lacht)), weil meine Schwester, sie konzentriert sich sehr gut auf Französisch und sie will nicht immer Fehler haben bei einer Französisch- Schularbeit, deswegen versucht sie immer so sich sehr konzentrieren auf Französisch.
-
- 93 **I:** Deswegen hast du den Kopf auch Französisch gemacht (lacht). Aber eigentlich hast du den Kopf von deiner Schwester gemeint oder?
-
- 94 **B7:** Nein ich meinte damit, (.) also sie denkt die ganze Zeit nach, was das heißt und sie ist irgendwie sehr schlau, (.) und Bosnisch hab ich, die Freundin von meiner anderen Schwester kann ähm Bosnisch und und deswegen hab ich auch diese Farbe genommen, weil mir die irgendwie sehr gefällt.
-
- 95 **I:** Gut hast du das beschrieben. Und hat das einen Grund, warum Arabisch zum Beispiel sehr klein ist und Deutsch eher groß?
-
- 96 **B7:** Weil ich sehr viel Deutsch rede, deswegen hab ich es so groß gemacht und ein bisschen Arabisch so klein, (.) und Bosnisch, ja meine (.) die Freundin von meiner Schwester kann Bosnisch ähm, (.) eh Bosnisch und sie kann sehr gut Bosnisch, deswegen hab ich ein bisschen irgendwie Bosnisch, (.) ähm (...) draufgeschrieben (.) und ähm Französisch, das kann meine Schwester echt gut, deswegen hab ich es ein bisschen größer gemacht als die anderen also von diesen zum Beispiel, (.) und (.) ähm Englisch hab ich so klein gemacht, weil ich nicht so viel Englisch rede, aber ich kann sehr gut Englisch.
-
- 97 **I:** Super. Und welches Gefühl verbindest du mit Arabisch, also wenn du an Arabisch denkst? Zieht sich dann eher dein Bauch zusammen oder findest du es schön, dass du es kannst? Welches Gefühl hast du mit Arabisch?
-
- 98 **B7:** Mit Arabisch irgendwie sehr ein gutes Gefühl, dass ähm. (.) Ich hab sehr viele Freunde, die Arabisch reden können und die Frunde, die (.) so wie meine Freundin, (.) die kann nicht Arabisch aber ihre Elt, ihr Vater kann Arabisch und deswegen hab ich ihr gesagt: "Wie wärs, dass ich mal zu dir komme und dir Arabisch, ähm, beibringe", und das war irgendwann im November oder Oktober, also dieses Jahr (.) vor ein paar Monaten.
-
- 99 **I:** Also wenn ich dich jetzt frage, ob es eine Sprache gibt, in welcher du am liebsten sprichst dann sagst du mir ...? Welche Sprache sprichst du am liebsten?
-
- 100 **B7:** ((Lacht)) ähm, (.) ich glaube Deutsch und Arabisch.
-
- 101 **I:** Und welche von Deutsch und Arabisch? Deutsch lieber oder Arabisch lieber?
-
- 102 **B7:** Deutsch ((lacht)).
-
- 103 **I:** In welcher Sprache sprichst du am besten, glaubst du?
-
- 104 **B7:** Ich glaub Deutsch.
-

- 105 **I:** Auch Deutsch. Gibts eine Sprache, die du nicht so gern sprichst oder du dich schämst, in dieser zu sprechen manchmal?
-
- 106 **B7:** Ähhmm (.) nein.
-
- 107 **I:** Findest du es schön, zwei oder mehrsprachig zu sein oder würdest du sagen: "Hmm am liebsten wäre mir eine Sprache, das würde mir eigentlich reichen"?
-
- 108 **B7:** Ich würde irgendwie viele Sprachen sprechen, weil vielleicht können ja, vielleicht ähm kann ich ja, vielleicht wenn ich älter werde, hab ich zum Beispiel eine Freundin, die kann Französisch und und sie hat Kinder und Sachen die die nicht hören können und die Kinder können nicht so gut (.) ähm ähm zum Beispiel nicht so gut Französisch, deswegen rede ich ja vielleicht mit ihr Französisch, um diese Sachen zu sprechen.
-
- 109 **I:** Ja gute Idee.
-
- 110 **B7:** Deswegen würd ich lieber mehrere Sprachen, weil wenn ich zu ähm, (...) wie heißt das wieder, ähm ähm, wie heißt diese Land von...
-
- 111 **I:** Saudi- Arabien?
-
- 112 **B7:** Nein.
-
- 113 **I:** Palaästina?
-
- 114 **B7:** Nein es ist so in Palästina, wie heißt das Land, wo man Hebräisch spricht.
-
- 115 **I:** Israel.
-
- 116 **B7:** Ähh, (.) ich glaube, (.) ja da spricht man glaub ich (..)
-
- 117 **I:** Meinst du die Stadt Tel a viv oder (**B7:** JA TEL A VIV.) ...
-
- 118 **I:** Kommst du aus tel a viv?
-
- 119 **B7:** Nein Palästina. Wenn ich zum Beispiel zu tel a aviv gehe und ich kann äh, ich will etwas bestellen für meine Kinder ((lacht)) (**I:** ((Lacht)) du bist süß!) vielleicht kann ich ja mit dieser Person Hebräisch sprechen.
-
- 120 **I:** Ich find das auch schön, wenn man viele Sprachen kann. Gut, du sprichst sehr gerne, das ist schön ((lacht)). Wie sprichst du denn in der Schule oder in den anderen Schulen, muss nicht unbedingt hier sein mit deinen Freunden? Sprichst du auch manchmal auch auf Arabisch oder sprichst du immer nur auf Deutsch?
-
- 121 **B7:** Äh letztes Jahr beim, (..) letztes Jahr als ich ähm, beim letzten Schultag als ich erfuhr, wo der letzte Tag da drüben war, da hab ich erst herausgefunden, dass ein Mädchen Arabisch kann, deswegen hab ich so ein bisschen, mit ihr Arabisch geredet.
-
- 122 **I:** Und wie war das, also in den Pausen oder im Unterreicht?
-
- 123 **B7:** Hier spreche ich nur bisschen ganz ganz wenig aber mit [Name zensiert] Arabisch und nicht viel.
-
- 124 **I:** Und was sagen dann deine Lehrerinnen? Sagen die dann zum Beispiel: "In der Schule da musst du Deutsch sprechen!", oder was sagen sie denn da dann?
-
- 125 **B7:** Hier oder ...?
-

- 126 **I:** Hier oder dort ganz egal.
-
- 127 **B7:** In der anderen Schule dürften wir unsere Sprachen sprechen.
-
- 128 **I:** Und hier?
-
- 129 **B7:** Hier müssen wir Deutsch reden, weil so weil jeder versteht uns, wenn wir Deutsch reden, aber beim Hort ist es irgendwie anders, wenn wir alleine sind zum Beispiel dann am Klo dann darf ich mit [Name zensiert] ein bisschen Arabisch reden.
-
- 130 **I:** Und wie findest du das, wenn man dir zum Beispiel sagt: "Du darfst hier nicht Arabisch reden?" Wie fühlst du dich dann?
-
- 131 **B7:** Mir ist das eh ok, aber (..) und ich fühl mich so viel besser, weil ich mich sehr sehr viel an Deutsch gewöhne zu sprechen, (..) deswegen wenn [Name zensiert] mal mit mir Arabisch spricht, dann sag ich ihr manchmal ich möchte ni..., heute will ich nicht mit dir Arabisch reden, weil ich gewöhne mich viel zu viel daran Deutsch zu reden.
-
- 132 **I:** Ok, du fühlst dich dann nicht, du bist dann nicht traurig, weil du deine Erstsprache nicht sprechen darfst, also weil du nicht Arabisch sprechen darfst, bist du nicht traurig?
-
- 133 **B7:** Nein, ich fühl mich eh nicht traurig, ich bin eh nicht traurig (..) das ist für mich sehr viel besser.
-
- 134 **I:** Ok gut verstehe. Gut, das wars auch schon! Danke [Name zensiert] fürs Mitmachen!
-

C.6.8. Transkript von Interview 8

- 1 **I:** Wie alt bist du?
-
- 2 **B8:** Ich bin elf.
-
- 3 **I:** Du bist elf Jahre alt. Hast du Geschwister?
-
- 4 **B8:** Ja. Noch zwei.
-
- 5 **I:** Zwei Schwestern?
-
- 6 **B8:** Ja.
-
- 7 **I:** In welchem Land bist du geboren?
-
- 8 **B8:** Bangladesch.
-
- 9 **I:** Weißt du, welchen Pass du hast? Welche Staatsbürgerschaft du hast?
-
- 10 **B8:** Hmm (..)
-
- 11 **I:** Österreichische Staatsbürgerschaft oder (**B:** Ich hab kein rotes, ich hab ein graues.)
-
- 12 **I:** Ok gut dann ist das nicht die österreichische. (..) Welchen Beruf haben deine Eltern?
-
- 13 **B8:** Mein Papa wird Taxifahrer.
-
- 14 **I:** Aber in Bangladesch war er auch Lehrer hab ich gehört oder?
-

- 15 **B8:** Ja, er war in einem anderen Land, dann ist er in Bangladesch zurückgekommen und er hat die Sprache gelernt und dann hat (.) war er in Bangladesch vier Jahre.
-
- 16 **I:** Ok interessant. Und deine Mama ist zu Hause?
-
- 17 **B8:** Ja.
-
- 18 **I:** Weil deine Schwester, die kleine, ist ja noch nicht so alt. Wie alt ist sie?
-
- 19 **B8:** Zwei Jahre.
-
- 20 **I:** Ja. Welche Sprachen hast du denn bis jetzt gelernt?
-
- 21 **B8:** Äh Bengalisch, Deutsch, ein bisschen Englisch, Arabisch kann ich lesen und Hindi.
-
- 22 **I:** Ok super! Wenn du zu Hause bist, in welcher Sprache sprichst du dann mit deiner Mama zum Beispiel?
-
- 23 **B8:** Bengalisch.
-
- 24 **I:** Bengalisch. Das heißt sie fragt dich was auf Bengalisch und du antwortest auch auf Bengalisch zurück?
-
- 25 **B8:** Ja.
-
- 26 **I:** Und mit deinem Papa?
-
- 27 **B8:** Auch Bengalisch.
-
- 28 **I:** Auch Bengalisch, auch beide Seiten?
-
- 29 **B8:** Ja.
-
- 30 **I:** Und mit deiner Schwestern?
-
- 31 **B8:** Mit die ganz kleine rede ich Bengalisch und mit meiner anderen Schwester [Name zensiert] rede ich Deutsch und Bengalisch.
-
- 32 **I:** Ok, das heißt, wenn sie dir zum Beispiel etwas auf Deutsch sagt, sagst du auch auf Deutsch was zurück oder?
-
- 33 **B8:** Beides.
-
- 34 **I:** Und du hast eine Oma oder Opa in Wien oder nicht?
-
- 35 **B8:** Nein.
-
- 36 **I:** Wo sind sie?
-
- 37 **B8:** In Bangladesch.
-
- 38 **I:** Und wenn du dann in Bangladesch Urlaub machst, dann sprichst du mit ihnen Bengalisch.
-
- 39 **B8:** Ja.
-
- 40 **I:** Das ist dann auch kein Problem.
-
- 41 **B8:** Nein.
-
- 42 **I:** Super. ((Schaut auf das Sprachenportrait)) Ich find dein Sprachenportrait echt schön. Das ist dir
-

echt gut gelungen. Und kannst du was dazu sagen? (..) Also warum hast du zum Beispiel diese Farben genommen, warum hast du diese Körperstellen genommen? (..) Für Deutsch hast zum Beispiel hier die linke Hand und dein rechtes Bein genommen und den Kopfbereich.

43 **B8:** Weil, den Kopfbereich hab ich genommen, weil ich immer Deutsch denken muss.

44 **I:** Ok.

45 **B8:** Und Bengalisch muss ich auch können, weil das meine Muttersprache ist und weil die Flagge von Bangladesch grün ist und die Flagge von Österreich rot ist, deswegen hab ich dazu rot genommen und dazu grün.

46 **I:** Und Arabisch ist hier die rechte Hand und so ein bisschen im Bauchbereich.

47 **B8:** Weil DAS IST SO EINE VORSTELLUNG ICH GLAUB, DASS ARABISCH BLAU IST.

48 **I:** Ok, na das kann ja sein. Und Arabisch kannst du lesen steht da.

49 **B8:** Ja.

50 **I:** Ok super. Und Englisch ist rosa und irgendwie so in diesem Bereich.

51 **B8:** Englisch kann ich ein bisschen deswegen.

52 **I:** Und Hindi?

53 **B8:** Hindi hab ich vom Fernsehen gelernt?

54 **I:** Alleine gelernt?

55 **B8:** Ja.

56 **I:** Wahnsinn! Wie hast du das alleine gelernt?

57 **B8:** Meine Schwester kann das auch. Keine ahnung, wie wir das lernen.

58 **I:** Können deine Eltern Hindi?

59 **B8:** Ein bisschen. Aber wir können das ganz. Wir haben das einfach von Fernseher Youtube alles gelernt. Wir schauen so eine Serie, dort sprechen sie Hindi, das ist voll lustig und wir können das einfach verstehen.

60 **I:** Ihr versteht alles?

61 **B8:** Ja.

62 **I:** Das ist ja arg. Und du kannst auch selber sprechen auf Hindi?

63 **B8:** Ja.

64 **I:** Wie geht denn das? Ist Hindi so ähnlich wie Bengalisch?

65 **B8:** Nein nicht ganz, ein bisschen nur.

66 **I:** Ihr seid ja voll begabt. (..) Gut gibt es eine Spr., (..) also welche Vorstellungen und welche Gefühle verbindest du mit den Sprachen?

67 **B8:** (9s)

- 68 **I:** Was ist zum Beispiel die Sprache, in der du am liebsten sprichst oder liest oder ?
-
- 69 **B8:** Deutsch.
-
- 70 **I:** Deutsch.
-
- 71 **B8:** Weil auf Bengalisch kann ich nicht so gut lesen.
-
- 72 **I:** Es geht auch nicht nur ums Lesen. Was ist so deine Lieblingssprache?
-
- 73 **B8:** Deutsch. Deutsch ist meine Lieblingssprache, weil ich war in Bangladesch nur ein paar Jahre und dann bin ich hier gekommen und hier hat es mir sehr gut gefallen.
-
- 74 **I:** Wie lang bist du jetzt schon hier?
-
- 75 **B8:** Fast drei Jahre.
-
- 76 **I:** Das heißt, (.) jetzt bist du elf, (.) das heißt du warst 8 wie du hierher gekommen bist?
-
- 77 **B8:** Ja.
-
- 78 **I:** Ok, gut und gibt es eine Sprache, in der du nicht so gut sprechen kannst, meinst du oder in der du dich manchmal sogar schämst zu sprechen?
-
- 79 **B8:** Englisch.
-
- 80 **I:** Aber du kannst doch eigentlich eh ganz gut Englisch. Ich hab dich ja schon reden gehört ((lacht)).
-
- 81 **B8:** ((Lacht)) aber nicht so gut. Meine Mama kann das besser.
-
- 82 **I:** Ja, wenn du so alt bist wie deine Mama, wirst du es auch so gut können. (.) Gut, findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst oder sagst du: "Eigentlich wäre ich lieber von Anfang an hier und nur einsprachig"?
-
- 83 **B8:** Nein es ist besser, wenn man viele Sprachen kann.
-
- 84 **I:** Ja find ich auch und bist du motiviert Deutsch zu lernen oder sagst du: "Eigentlich lerne ich es, weil ich hier bin und hier muss man Deutsch lernen"?
-
- 85 **B8:** Ja.
-
- 86 **I:** Welches?
-
- 87 **B8:** Ich will.
-
- 88 **I:** Ok, gut. (.) In der Schule bist du ja die einzige, die Bengalisch spricht in der Klasse oder?
-
- 89 **B8:** Ja.
-
- 90 **I:** Aber bekommst du das manchmal mit, dass manche zum Beispiel Türkisch miteinander sprechen oder auf Serbisch.
-
- 91 **B8:** Ja.
-
- 92 **I:** Und sagen dann deine Lehrer zum Beispiel, dass sie auf Deutsch sprechen sollen, weil wir ja hier in Österreich sind.
-
- 93 **B8:** Ja.
-

- 94 I: Wie findest du das, wenn das jemand sagt?
- 95 B8: Die Lehrer oder die Kinder?
- 96 I: Die Lehrer oder auch die Kinder, (.) sagen das die Lehrer eher oder die Kinder?
- 97 B8: Die Lehrer sagen das, dass die Kinder nicht eine andere Sprache reden sollen.
- 98 I: Wie findest du das?
- 99 B8: Also, WENN DIE KINDER EINE ANDERE SPRACHE SPRECHEN, DANN FINDE ICH ES NICHT GUT, WEIL ICH GAR NICHTS VERSTEH.
- 100 I: Und wie sagen sie es, sagen sie es eher gemein oder sagen sie das eher, (.) es geht auch gar nicht um welchen Lehrer, das ist mir ganz egal (.)
- 101 B8: Ja sie sagen: "Weil die anderen Kinder dich nicht verstehen, musst du hier Deutsch reden."
- 102 I: Ok, weil es ja auch anderes gibt. Ich kenne auch andere Lehrer, die dann schimpfen: "Du musst Deutsch sprechen!" Wie findest du das zum Beispiel?
- 103 B8: Also das find ich gemein, weil wenn manche Kinder auf Deutsch etwas nicht verstehen, dann können sie eine andere Sprache reden.
- 104 I: Genau. Und ich finde es auch gemein, weil ja das doch trotzdem ein Teil von dir ist. Türkisch oder Bengalisch oder andere Sprachen (.) und wenn man dir verbietet, diese Sprache zu sprechen, dann ist das vielleicht nicht so schön für einen. (..) Gut wir sind dann auch schon fertig, danke fürs Mitmachen!

C.6.9. Transkript von Interview 9

- 1 I: Wie alt bist du denn?
- 2 B9: Acht Jahre alt.
- 3 I: Acht Jahre alt und du hast Geschwister? Eine Schwester hast du, stimmt's?
- 4 B9: Ja.
- 5 I: Wo bist du geboren, in Österreich oder wo anders?
- 6 B9: In Österreich.
- 7 I: In Österreich bist du geboren. (B9: Ja.) Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast?
- 8 B9: Was ist das?
- 9 I: Das ist, welchen Pass hast du denn, zum Beispiel steht da Österreich oder steht da Serbien? Serbischer Pass oder österreichischer Pass?
- 10 B9: Serbischer Pass.
- 11 I: Ok, was arbeitet deine Mama zum Beispiel?
- 12 B9: Meine Mutter hat gearbeitet, aber sie arbeitet nicht mehr, sie war Pizzeria.

- 13 I: Aha, sie hat in der Pizzeria gearbeitet.
-
- 14 B9: Ja mit seine Freundin.
-
- 15 I: Mit ihrer Freundin?
-
- 16 B9: Ja.
-
- 17 I: Und arbeitet sie jetzt noch oder ist zu Hause.
-
- 18 B9: Zu Hause.
-
- 19 I: Zu Hause. (B9: Ich glaub zu Hause.) Und dein Papa, was arbeitet der?
-
- 20 B9: Ich hab nicht Papa mehr (10s).
-
- 21 I: Deine Mama und dein Papa sind getrennt, stimmt's?
-
- 22 B9: Ja.
-
- 23 I: Aber du hast ja trotzdem noch einen Papa, der ist ja trotzdem noch dein Papa, nur sind sie jetzt getrennt.
-
- 24 B9: Er war (..) er war (unv.).
-
- 25 I: Taxifahrer war er?
-
- 26 B9: Nein (unv.) diese LKW.
-
- 27 I: Ok. (..) Welche Sprachen hast du bis jetzt gelernt?
-
- 28 B9: Englisch, Serbisch, Deutsch und und ich kann ich kann auch Slowakisch.
-
- 29 I: Slowakisch?
-
- 30 B9: Ja.
-
- 31 I: ((Schaut auf das Sprachenportrait)) Das hast du da gar nicht eingezeichnet aber.
-
- 32 B9: Slowakisch, (.) Slowakisch ist das gleiche wie Serbisch.
-
- 33 I: So ähnlich, stimmt's? (B9: Ja.) Sag mal was auf Slowakisch! (.) Sag mal "Hallo!" auf Slowakisch ((lacht)).
-
- 34 B9: (unv.) Aber ich hab vergessen wieder da.
-
- 35 I: Du hast es wieder vergessen? (B9: Ja.) Oder was kannst du denn auf Slowakisch? Welches Wort?
-
- 36 B9: Mhhhh, (.) bei mir sagt man „Da“, bei Slowakisch auch "Da".
-
- 37 I: "Da" heißt ja?
-
- 38 B9: Ja.
-
- 39 I: Auf Russisch heißt "da" auch ja. Hast du das gewusst?
-
- 40 B9: Nein.
-
- 41 I: Viele Sprachen sind ähnlich, stimmt's?
-

- 42 **B9:** Ja.
-
- 43 **I:** Wenn du mit deiner Mama sprichst, sprichst du da auf Deutsch oder auf Serbisch?
-
- 44 **B9:** Serbisch und mit meiner Schwester bissi Deutsch.
-
- 45 **I:** Aber wenn du mit deiner Mama sprichst, sprichst du immer auf Serbisch?
-
- 46 **B9:** Ja.
-
- 47 **I:** Das heißt sie spricht mit dir auf Serbisch und du antwortest auch auf Serbisch?
-
- 48 **B9:** Ein bisschen Serbisch red ich mit meiner Schwester und Deutsch.
-
- 49 **I:** Achso, das heißt mit deiner Schwester redest du manchmal Deutsch, manchmal Serbisch?
-
- 50 **B9:** Ja.
-
- 51 **I:** Und mit deinem Papa, wenn du mit ihm redest?
-
- 52 **B9:** Serbisch.
-
- 53 **I:** Serbisch. Ok, gut. (.) Hast du eine Oma oder Opa hier?
-
- 54 **B9:** Nein ich hab eine in Serbien.
-
- 55 **I:** In Serbien. Das heißt mit ihnen sprichst du auch Serbisch dann.
-
- 56 **B9:** Ja.
-
- 57 **I:** ((schaut auf das Sprachenportrait)) Das ist dir sehr gut gelungen. Dafür bekommst du von mir auch ein Zuckerl, ein Weihnachtszuckerl ((gibt ein Zuckerl)).
-
- 58 **B9:** Danke.
-
- 59 **I:** Bitteschön, das hast du echt gut gemacht. Was kannst du mir denn dazu sagen? (..) Kannst du mir da irgendwas dazu sagen? Was heißt das alles da? Was heißen die Farben da oder warum hast du zum Beispiel Serbisch da unten gemacht?
-
- 60 **B9:** Serbisch ist blau und ein bissi gelb und Englisch ist rot und blau, (.) ich hab blau gemalt.
-
- 61 **I:** Achso das ist das ganze?
-
- 62 **B9:** Ja.
-
- 63 **I:** Du meinst Serbien ist so ein Bein und Englisch ist auch ein Bein?
-
- 64 **B9:** Ja.
-
- 65 **I:** Und Deutsch?
-
- 66 **B9:** Das alles ist Deutsch.
-
- 67 **I:** Das alles ist Deutsch. Das auch?
-
- 68 **B9:** Nein.
-
- 69 **I:** Was ist das?
-
- 70 **B9:** Das ist Hautfarbe.
-

- 71 **I:** Das ist die Haut, das ist einfach, dass was sie anhaben ((lacht)). Ok gut (.) Warum hast du Deutsch so groß gemacht zum Beispiel und Serbisch und Englisch ein bisschen kleiner? Hat das irgendwas, (.) was bedeutet das?
-
- 72 **B9:** (...) Ich weiß nicht.
-
- 73 **I:** Ich sag dir jetzt nur ein paar Beispiele: Es kann sein, dass du Deutsch lieber sprichst, es kann sein, dass dir Deutsch lieber ist, es kann sein, dass du einfach die Farbe magst, es kann (B9: Nein Deutsch lieb (.) besser (.) Deutsch lieb (.))
-
- 74 **I:** Deutsch magst du sehr gerne.
-
- 75 **B9:** Ja.
-
- 76 **I:** Serbisch?
-
- 77 **B9:** Mhh (.) soo (.) (unv.)
-
- 78 **I:** Ein bisschen?
-
- 79 **B9:** Ja.
-
- 80 **I:** Warum magst du Serbisch nur ein bisschen und Deutsch viel mehr? Hat das irgendeinen Grund? Warum ist das so?
-
- 81 **B9:** (11s)
-
- 82 **I:** Bei mir wars auch immer so ich hab ja, (.) als ich geboren bin, hab ich Türkisch zuerst gesprochen und dann Deutsch. Ich hab viel mehr Deutsch gesprochen als Türkisch, weil ich Deutsch lieber gehabt hab. Das kann schon sein. Aber warum, warum glaubst du, magst du Serbisch weniger als Deutsch?
-
- 83 **B9:** Hmmm, (..) Ich weiß nicht (..)
-
- 84 **I:** Du weißt nicht, ok. (.) Warum ist Deutsch rot und Serbisch und Englisch blau?
-
- 85 **B9:** Weil das ist die Farbe von Serbisch und Deutsch.
-
- 86 **I:** Von der Flagge?
-
- 87 **B9:** Ja.
-
- 88 **I:** Ok, ok. In welcher Sprache sprichst du denn am liebsten?
-
- 89 **B9:** Hmmm, (.) alle Sprachen.
-
- 90 **I:** Alle Sprachen, aber gibts eine Sprache, wo du sagst: "Mhhh, die mag ich am meisten. In dieser spreche ich am liebsten?"
-
- 91 **B9:** Deutsch und Serbisch und Englisch auch.
-
- 92 **I:** Ok ((lacht)). Und ich welcher Sprache sprichst du glaubst du am besten?
-
- 93 **B9:** Deutsch und ein bisschen Englisch kann ich.
-
- 94 **I:** Und gibts eine Sprache, die du nicht gerne sprichst?
-
- 95 **B9:** Ja.
-

- 96 **I:** Welche?
-
- 97 **B9:** Türkisch.
-
- 98 **I:** Aber Türkisch kannst du ja auch nicht oder?
-
- 99 **B9:** Ja.
-
- 100 **I:** Von den Sprachen, die du kannst, aber bei denen du sagst: "Mmhh ich schäm mich sogar manchmal diese Sprache zu sprechen."
-
- 101 **B9:** Serbisch mag ich nicht zu reden.
-
- 102 **I:** Warum nicht?
-
- 103 **B9:** Ich mag Deutsch reden.
-
- 104 **I:** Aber warum galubst du? Ich hab mich oft geschämt, Türkisch zu sprechen, weil ich es noch so gut konnte. Wie ist es bei dir? Welchen Grund hat es bei dir?
-
- 105 **B9:** Hmmm (...)
-
- 106 **I:** Es kann sein, dass du dich schämst, weil du nicht so gut Serbisch kannst. Es kann sein, dass dir andere sagen: "Moahh, Serbisch ist nicht gut." Es kann verschiedene Gründe haben. (.) Es kann aber auch sein, dass du Deutsch lernen willst und deswegen. Also es kann ganz viele Gründe haben, was ist es bei dir?
-
- 107 **B9:** (11s)
-
- 108 **I:** Also warum ist es so bei dir, glaubst du?
-
- 109 **B9:** Ich weiß es nicht.
-
- 110 **I:** Du weißt es nicht, ok. (...) Findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst oder sagst du: "Ich hätte lieber eigentlich nur eine Sprache"?
-
- 111 **B9:** Mhh, viele Sprachen.
-
- 112 **I:** Viele Sprachen findest du schön.
-
- 113 **B9:** Ja.
-
- 114 **I:** Ok, bist du motiviert, also willst du immer besser Deutsch lernen oder sagst du: "Mhh, ich mach das eigentlich nur für meine Lehrerinnen und weil ich es muss."
-
- 115 **B9:** Ich mach Lehrerin.
-
- 116 **I:** Du machst es für die Lehrerin?
-
- 117 **B9:** Ja.
-
- 118 **I:** Ok. (..) Weißt du was motiviert heißt? (**B9:** Nein.) Motiviert heißt: "Ich will etwas" und nicht motiviert heißt "Ich will es eigentlich nicht, ich machs eigentlich mehr für meine Lehrerin und weil ich es muss. Weil ich hier lebe, muss ich Deutsch lernen, aber eigentlich will ich nicht." Welches ist es bei dir? Willst du oder machst du es weil du musst?
-
- 119 **B9:** Ich will nicht ((spricht sehr leise)).
-
- 120 **I:** Du willst es eigentlich nicht, ok. (.) Gut dann frag ich dich noch ein paar Fragen, ganz wenige nur

noch ok? (B9: Ja.) Wie sprichst du denn mit den Kindern in der Schule?

121 B9: Deutsch. Serbisch. Im Hort sprechen sehr viele Serbisch.

122 I: Und wenn du mit ihnen Serbisch sprichst, wie wann sprichst du da im Unterricht in der Pause?

123 B9: In der Pause.

124 I: In der Pause. Und war es schon mal, dass zum Beispiel deine Lehrerinnen gesagt haben, dass du Deutsch sprechen musst und nicht Serbisch.

125 B9: Ja ich hab gesagt, dass ich nicht Serbisch rede.

126 I: Hat dann mal eine Leherin gesagt: "Du darfst in der Schule nicht Serbisch reden"?

127 B9: [Name zensiert] hat das gesagt und die anderen Kinder.

128 I: Ok. Wie fühlst du dich da, wenn sie das sagt? Findest du das gut oder schlecht?

129 B9: Schlecht.

130 I: Warum schlecht?

131 B9: Weil ich nicht Serbisch darf.

132 I: Ja, das versteh ich. Das ist nicht schön, gell?

133 B9: Ja.

134 I: Ok gut das wars auch schon, danke, dass du mir diese Fragen so ehrlich beantwortet hast!

C.7. Zusammenfassende Fallübersichten

In dieser Zusammenstellung werden die einzelnen Fälle (B1 – B9) grob zusammengefasst. In Bezug auf das Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit werden für die einzelnen ForschungspartnerInnen knappe Übersichten erstellt und mit zentralen Aussagen belegt, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit gelegt wird. Die Zusammenfassungen beruhen auf Interpretationen der Forscherin.

	Sprechgewohnheiten	Sprachenportrait (Bezug zur Erst- bzw. Zweitsprache)	Deutschpflicht
B1	Die Forschungspartnerin spricht mit ihrer Familie sowohl ihre Erstsprache als auch ihre Zweitsprache, wobei sie zögert zu sagen, dass sie etwa mit ihren Brüdern eher auf Serbisch spricht. Sie befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach W. Griebhaber.	Beim Sprachenportrait der Forschungspartnerin ist deutlich zu erkennen, dass ihr ihre Erstsprache sehr wichtig ist. Die Körpersilhouette ist zum Großteil blau angemalt. Blau soll ihre Erstsprache Mazedonisch symbolisieren. Auch aus dem Text, den sie verfasst hat, ist zu entnehmen, dass ihre Erstsprache einen wichtigen Stellenwert in ihrem Leben hat. Allerdings zeigte sich die Forschungspartnerin im Interview recht zurückhaltend, wenn es um ihre Erstsprache geht. Ein eventueller Grund dafür könnte etwa sein, dass sie von ihrer Lehrperson nach Fertigung des Sprachenportrait ein abwertendes Feedback	Die Forschungspartnerin spricht mit ihren serbischen Freunden in der Schule bzw. im Hort Serbisch bzw. Mazedonisch. Von ihren LehrerInnen bzw. HortpädagogInnen wurde sie aufgefordert, Deutsch zu sprechen, wenn andere Kinder dabei sind, die die Sprache nicht verstehen. Sie nimmt diese Aufforderung als etwas Normales wahr.

		erhalten hatte, da sie ihre Körpersilhouette fast ausschließlich blau (Erstsprache) und nur einen kleinen Teil des Kopfes rot (Deutsch) angemalt hatte.	
B1	I: <i>Ok gut und wie sprichst du mit deinen Geschwistern, deinen Brüdern?</i> B1: <i>Serbisch (..) und Deutsch</i> I: <i>Wenn sie zum Beispiel etwas auf Serbisch sagen, sagst du was auf Serbisch oder Deutsch zurück?</i> B1: <i>(...) auf Serbisch eher ((spricht leiser)). (B1:50 –53)</i>	B1: <i>Also ich hab rot da oben gezeichnet, weil ich denke auf Deutsch. Und mein Herz hab ich blau gezeichnet, weil (...) weiß ich nicht so genau.</i> I: <i>Naja Mazedonisch hast du blau gemacht. Es kann ja vielleicht sein, dass dir Mazedonisch am Herzen liegt.</i> B1: <i>Ja hm.</i> I: <i>Ist das so?</i> B1: <i>((nickt mit dem Kopf)) (B1:75 –79)</i>	B1: <i>Ja also, im Hort haben sie mir gesagt "Du musst in der Schule schon Deutsch sprechen aber außer wenn du mit einem Freund oder einer Freundin ganz alleine bist also unter vier Augen."</i> I: <i>Und wie hast du dich da gefühlt?</i> B1: <i>(10s)</i> I: <i>Wie fandest du das?</i> B1: <i>Normal ((spricht leiser)). (B1:130 – 135)</i>
B2	Der zweite Forschungspartner spricht mit seinen Eltern meist Albanisch und mit seinem Bruder fast ausschließlich Deutsch. Er spricht sehr gut Deutsch und befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber.	Das Sprachenportrait verdeutlicht das allgemeine Interesse für Sprachen des Forschungspartners. Er gab elf Sprachen an, die er teilweise (minimal) sprechen kann bzw. die er lernen möchte. Seine Erstsprache malte er im Kopfbereich,	Der Forschungspartner spricht in der Schule nur Deutsch, weil er keine Freunde in der Klasse haben, die seine Erstsprache können. Er meint, dass es vorkommt, dass Lehrpersonen Kinder ermahnen, wenn sie in ihrer Erstsprache reden. Diese

B2		wobei Deutsch eher im Bauchbereich angesiedelt wurde. In Bezug auf seine Erstsprache betonte er immer wieder, dass es ein „hartes“ Albanisch und ein „Albanisch- Akzent“ gebe. Nach Absprache mit dem Muttersprachenlehrer konnte eruiert werden, dass es sich hierbei um ein Dialekt- Albanisch und Hochdeutsch- Albanisch handele, welche sich in der Aussprache deutlich unterschieden. Der Forschungspartner wies immer wieder darauf hin, dass er Hochdeutsch- Albanisch („Akzent- Albanisch“) nicht gut könne.	Ermahnungen stuft er positiv ein, da er der Meinung ist, dass die Kinder Deutsch lernen sollen.
B2	B2: Meistens Albanisch (.) mhh (.) wenn mir was nicht einfällt dann sag ichs auf Deutsch oder dann lern ich halt mit meiner Mama ein bisschen Deutsch weil sie möchte ja auch. (B2:25) I: Ok. Und mit deinem Bruder? Wie sprichst du mit deinem Bruder?	B2: Weil manche Nachbarn von meiner Oma und mein Opa die reden dieses Akzent Albanisch und das kann ich dann gar nicht mehr. (B2:55) B2: Außer Albanisch Akzent (lacht) (..) da bin ich nicht so ein großer Fan. (B2:97)	I: Sagen dann die Lehrer, dass sie auf Deutsch sprechen sollen? B2: Ja meistens schon. I: Wie findest du das? B2: Ich finde das gut, weil sie ja eh Deutsch lernen müssen. (B2:124- 127)

	B2: <i>Deutsch. Sehr viel Deutsch.</i> (B2:33 – 34) B2: <i>((lacht)) doch, mit meinem Papa rede ich manchmal Deutsch manchmal Albanisch, weil er kann auch gut Deutsch.</i> (B2:40)		
B3	Der Schüler ist seit 2016 in Österreich und spricht mit seiner Familie hauptsächlich Polnisch. Er befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber.	Das Sprachenportrait des Schülers ist recht minimal gehalten. Er gab die Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch an, wobei seine Erst- und Zweitsprache relativ gleich viel Platz in Anspruch nehmen. Englisch malte er im Bereich des Herzen. Im Kopfbereich markierte er sowohl Deutsch als auch Polnisch. Das begründete er damit, dass er immer vom Polnischen ins Deutsche übersetze. Bezüglich seiner Selbsteinschätzung meint er, dass er Deutsch besser könne als Polnisch.	Der Schüler spricht in der Schule nur Deutsch, da er keine polnisch sprechenden MitschülerInnen hat. Er meint, dass es schon vorkommt, dass LehrerInnen Kindern sagen, dass sie Deutsch sprechen sollen, weil andere Kinder sie nicht verstehen. Er findet das gut.
B3	I: <i>Ok. In welcher Sprache sprichst du mit deinem Papa?</i> B3: <i>Polnisch. Manchmal Deutsch.</i> (B3:21-22)	B3: <i>Und Kopf.. wenn ich spreche auf Polnisch dann ... dann übersetze ich auf Deutsch.</i> (Z42)	B3: <i>Ja, zum Beispiel wenn ich spreche zum Beispiel mit einem anderen Freund und dann (..) (unv.) (.) verstehen das nicht.</i> (B3:88)

	I: Und mit deiner Mama? B3: Auf Polnisch. I: Mit deinen Schwestern? B3: Manchmal Deutsch. Manchmal Polnisch. (B3:25 – 28)	B3: Englisch hab ich im Herz einfach. (Z48) I: Beide Sprachen? Aha ok, und welche von Deutsch und Polnisch, welche kannst du deiner Meinung nach besser? Deutsch oder Polnisch? B3: Deutsch. (B3:59 –60)	
B4	Das Mädchen spricht zu Hause v. a. Arabisch, betonte aber, dass sie mit ihrem Vater auch Deutsch spreche, weil sie auch Deutsch lernen möchte. Sie rechtfertigte sich dafür, dass sie zu Hause mehr Arabisch als Deutsch spricht. Sie befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber.	Das Sprachenportrait der Forschungspartnerin beinhaltet die Sprachen Deutsch, Arabisch und Englisch, wobei Arabisch im Bauchbereich ist, Deutsch und Englisch im Kopf. Sie verwendete weitere Farben, zu denen sie allerdings keine Sprachen zugeordnet hatte. Dies begründete sie mit der Aussage, dass sie ihr Sprachenportrait bunt machen wollte. Deutsch und Englisch malte die Schülerin im Kopfbereich, weil sie in der Schule in den beiden Sprachen denken und reden müsse. Arabisch sei im Bauchbereich, weil sie zu Hause Arabisch spricht. Den Bauch	Obwohl sie eine Arabisch sprechende Freundin in ihrer Schulklasse hat, gibt sie immer Deutsch zu reden in der Schule. Sie bewertet die Deutschpflicht als positiv.

		verbindet sie mit einem schönen Gefühl. Sie schätzt ihre Arabischkenntnisse besser ein als ihre Deutschkenntnisse.	
B4	B4: Ja, <u>aber mit mein Papa red ich Deutsch.</u> (B4:31) I: Ok. Und wie sprichst du mit deinem Bruder oder mit deinen Brüdern? B4: Nein, aber die kleinen muss ich Arabisch, weil sie können nicht Deutsch. (B4:42 – 43) B4: Weil (..) ich red nur Arabisch, weil also mein Eltern verstehen nicht, was bedeutet. (B4:77)	B4: Also, wenn ich immer in die Schule, soll ich immer Deutsch und Englisch reden (.) am Mittwoch immer Englisch erste Stunde. I: Und Arabisch ist hier im Bauchbereich? B4: Ja, immer wenn ich zu Hause bin. I: Ja, aber warum? Ist das schön im Bauch oder ist es eher so ein ((macht ein Geräusch für verkrampft)) ((lacht)). (B4: ((lacht)) Ich find das schön eigentlich. (B4:61 -65)	B4: Ja, aber in der Schule muss man Deutsch, weil jeder versteht das. (B4:115)
B5	Die dominantere Sprache der Forschungspartnerin ist eindeutig Türkisch. Sie rechtfertigt sich auch nicht, sondern scheint damit glücklich zu sein. Sie befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Griebhaber.	Das Sprachenportrait der Schülerin ist recht minimalistisch. Die Erstsprache Türkisch wurde am Unterkörper symbolisiert, Deutsch am Oberkörper und am Kopf, Arabisch an den Armen. Sie meinte dazu, dass sie Deutsch denken und Arabisch lesen müsse. Außerdem schätzt sie zwar ihre Türkischkenntnisse besser ein, spricht	Die Forschungspartnerin verstand die Frage vermutlich nicht, da sie eine in sich widersprüchliche Antwort gab. Sie meinte einerseits, dass sie die Deutschpflicht in der Schule nicht gut fände und andererseits, dass die Kinder in der Schule Deutsch sprechen sollen.

		Deutsch aber allgemein lieber als Türkisch. Widerum wurde das Deutschlernen eher als eine anstrengende Pflichtaufgabe beschrieben.	
B5	<i>I: Und wenn du zu Hause bist, wie sprichst du mit deiner Mama? In welcher Sprache?</i> B5: Türkisch. (B5:25- 26) <i>I: Ok, wie ist es mit deinem Papa?</i> B5: Auch Türkisch. <i>I: Und mit deinen Brüdern?</i> B5: Auch Türkisch. (B5:29 – 32)	B5: Weil Deutsch muss ich denken (.) und Arabisch (.) lesen. (B5:44) <i>I: Oder in welcher Sprache sprichst du denn am liebsten?</i> B5: Deutsch. <i>I: Deutsch sprichst du am liebsten. Welche Sprache kannst du am besten, glaubst du?</i> B5: Türkisch. (B5:49-52) B5: Ich muss (.) ich muss lernen. <i>I: Macht dir das nicht so viel Spaß das Deutsch lernen ist das anstrengend?</i> B5: Ja. (B5:64 – 66)	<i>I: Gut. Wie sprichst du denn in der Schule mit deinen Mitschülern? Sprichst du Türkisch, Deutsch (.) mit deinen Freunden in der Schule?</i> B5: Hmm (..) Deutsch. <i>I: Deutsch, manchmal auch Türkisch?</i> B5: Ja. <i>I: [...] und ein Lehrer sagt: "In der Schule da muss man Deutsch sprechen." Findest du das gut oder nicht gut?</i> B5: (...) Nicht gut. <i>I: Warum nicht gut?</i> B5: Weil in der Schule lernen wir Deutsch (..) und (..) und ((zögert)). (B5:67 – 78)
B6	Nach Angaben des Schülers spricht er sowohl Deutsch als auch Persisch mit seinen Eltern. Allerdings wirkte er beschämt, als er erzählte, dass seine Mutter	Der Forschungspartner beschrieb seine Gefühle zu den jeweiligen Sprachen mit treffendsten Adjektiven. Seine Beschreibungen deuten darauf hin, dass	Der Schüler spricht mit seinem Freund in der Schule auch manchmal Persisch. Er findet es allerdings gut, wenn die Lehrpersonen sie ermahnen, dass sie in der

	noch nicht ausreichend Deutsch könne. Er rechtfertigte sich dadurch, dass er betonte, dass er mit seinem Vater sehr viel Deutsch spreche, weil er sehr gut sprechen könne. Der Schüler befindet sich auf der Stufe 1 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber.	sein erssprachliches Selbstvertrauen weniger ausgeprägt ist als sein Selbstvertrauen zur Zweitsprache. In seiner Freizeit besucht er eine persische Schule, welche er aber eher negativ schildert.	Schule Deutsch sprechen sollen, weil dann alle alle verstehen.
B6	I: Welche Sprache sprichst du denn mit deiner Mama? B6: Deutsch oder Persisch. (B6:39) I: [...] Wie redest du mit deinem Papa? B6: (..) Sehr viel Deutsch und dann bisschen Persisch.(B6:45- 46) B6: Ähm die können (..) mein Papa kann sehr gut Persisch und mein Mutter auch, aber mein Mutter kann nicht so gut Deutsch, aber mein Papa bisschen schon. I: Das heißt deine Mama redet auch mehr Persisch eigentlich als Deutsch oder? B6: Ja ((wird leiser mit der Stimme, wirkt beschämt, traurig)) (B6:48 – 50)	I: [...]Also wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, welches Gefühl hast du dann? B6: Hmmm (.) ein bisschen albern, ein bisschen albern und auch lustig. [...] Weil bei zweite Klasse hat ich <u>ultra viel ultra viel</u> gelacht. [...]Weil mein Freund hatte so lustig gemacht, war so lustig. (B6:91 – 96) I: Ok und zum Beispiel mit Persisch, welche Gefühle hast du da? B6: Hmmm (.) schüchtern. (B6:97 – 98) I: Gibts eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?	I: Ok, findest du es gut, wenn die Lehrer sagen "Du sollst in der Schule nur Deutsch sprechen!", oder findest du das nicht so gut. B6: Ich finde das sehr gut. I: Warum? B6: Ja, weil ich dann alle verstehen kann. (B6:129 – 132)

		B6: (..) <i>Nur Deutsch mag ich. (B6:105 – 106)</i>	
B7	Die dominantere Sprache der Forschungspartnerin ist Deutsch. Ihre Erstsprache Arabisch wirkt zwar nicht negativ besetzt, allerdings stuft sie ihre Kenntnisse in ihrer Erstsprache schwächer ein als ihre Kompetenzen in der Zweitsprache. Die Schülerin befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber.	Am Sprachenportrait der Schülerin erkennt man ihr allgemeines Interesse für Sprachen. Sie gab sechs Sprachen ein, die sie sprechen kann bzw. zu denen sie eine besondere Verbindung hat. Sie meint, dass sie sehr viele Sprachen lernen möchte. Obwohl sie ihre Erstsprache nicht einwandfrei sprechen kann, wirkt es so, als ob sie mit ihrer erstsprachlichen Identität im Reinen ist.	Das Mädchen beschreibt, dass sie in ihrer vorherigen Schule ihre Erstsprache sprechen durfte und in der neuen Schule nicht. Dennoch findet sie die Deutschpflicht nicht negativ, da sie Deutsch reden möchte.
B7	B7: <i>Meistens Deutsch und ein bisschen Arabisch, weil ich spreche, weil ich ich finde Deutsch viel einfacher zu reden, als Arabisch zu reden ((lacht)). (B7:52)</i> B7: <i>Deutsch und er sagt "Sprich mit mir Arabisch, weil du musst Arabisch lernen" ((lacht)). (B7:58)</i> B7: <i>Nein ich vergess ein paar Wörter, wie die</i>	B7: <i>Weil ich sehr viel Deutsch rede, deswegen hab ich es so groß gemacht und ein bisschen Arabisch so klein (.) [...] (B7:96)</i> B7: <i>Mit Arabisch irgendwie sehr ein gutes Gefühl, dass ähm (.) Ich hab sehr viele Freunde, die Arabisch reden können [...] (B7:98)</i>	B7: <i>In der anderen Schule dürften wir unsere Sprachen sprechen. (B7:127)</i> B7: <i>Hier müssen wir Deutsch reden, weil so weil jeder versteht uns, wenn wir Deutsch reden, aber beim Hort ist es irgendwie anders, wenn wir alleine sind zum Beispiel dann am Klo dann darf ich mit [Name zensiert] ein bisschen Arabisch reden. (B7:129)</i>

	heißen, deswegen muss ich meine Mutter fragen, wie das heißt ((lacht)) oder meine Schwestern. (B7:68)		B7: Mir ist das eh ok, aber (..) und ich fühl mich so viel besser, weil ich mich sehr sehr viel an Deutsch gewöhne zu sprechen (..) deswegen wenn [Name zensiert] mal mit mir Arabisch spricht, dann sag ich ihr manchmal ich möchte ni... heute will ich nicht mit dir Arabisch reden, weil ich gewöhne mich viel zu viel daran Deutsch zu reden. (B7:131)
B8	Die Schülerin ist seit 2016 in Österreich. Ihre dominantere Sprache in der Familie ist ihre Erstsprache Bengalisch. Deutsch spricht sie manchmal mit ihrer Schwester. Laut der Lehrpersonen weist die Schülerin besonders gute schulische Leistungen vor. Sie befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach W. Griebhaber.	In ihrem Sprachenportrait dominiert ihre Zweitsprache Deutsch. Sie beschreibt Deutsch als die Sprache, die sie können und denken muss. Ihre Erstsprache Bengalisch sieht sie als etwas Selbstverständliches, weil es ihre Erstsprache ist. Allgemeint spricht sie lieber ihre Zweitsprache als ihre Erstsprache. Auch bei der achten Forschungspartnerin ist ein allgemeines Spracheninteresse gegeben. Sie gibt etwa an, selbständig über das Internet Hindi gelernt zu haben.	Da das Mädchen das einzige Kind in der Klasse ist, das Bengallisch spricht, findet sie es gut, dass die Kinder in der Schule Deutsch sprechen müssen. Sie betonte, dass sie sonst nichts verstehe.

B8	I: <i>Ok super! Wenn du zu Hause bist, in welcher Sprache sprichst du dann mit deiner Mama zum Beispiel?</i> B8: <i>Bengalisch. (B8:22 – 23)</i> I: <i>Und mit deinem Papa?</i> B8: <i>Auch Bengalisch. (B8:26 – 27)</i> B8: <i>Mit die ganz kleine rede ich Bengalisch und mit meiner anderen Schwester [Name zensiert] rede ich Deutsch und Bengalisch. (B8:31)</i>	B8: <i>Weil den Kopfbereich hab ich genommen, weil ich immer Deutsch denken muss. (B8:43)</i> B8: <i>Und Bengalisch muss ich auch können, weil das meine Muttersprache ist und weil die Flagge Bangladesch grün ist und die Flagge von Österreich rot ist, deswegen hab ich dazu rot genommen und dazu grün. (B8:45)</i> B8: <i>Ein bisschen. Aber wir können das ganz. Wir haben das einfach von Fernseher Youtube alles gelernt. Wir schauen so eine Serie, dort sprechen sie Hindi das ist voll lustig und wir können das einfach verstehen. (B8:59)</i> B8: <i>Deutsch. Deutsch ist meine Lieblingssprache, weil ich war in Bangladesch nur ein paar Jahre und dann bin ich hier gekommen und hier hat es mir sehr gut gefallen. (B8:73)</i>	B8: <i>Also, WENN DIE KINDER EINE ANDERE SPRACHE SPRECHEN DANN FINDE ICH ES NICHT GUT, WEIL ICH GAR NICHTS VERSTEH. (B8:99)</i>
----	---	--	---

B9	Der Schüler spricht mit seiner Familie meist Deutsch. Mit seiner Schwester spricht er manchmal auch Deutsch. Er befindet sich auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach W. Gießhaber.	Das Sprachenportrait des Forschungspartners wurde erst durch die Schilderungen eindeutig. Er malte der Körpersilhouette einen roten Pullover, welcher seine Zweitsprache Deutsch symbolisieren sollte. Außerdem malte er eine rosa Hose und blaue Socken. Während dem Interview wurde klar, dass er ein Bein Serbisch und das andere Englisch darstellen wollte. Den Kopf und die Hände malte er einfach in Hautfarbe an. Der Schüler gibt an, in der Schule und im Hort Serbisch zu reden. Auffalend war, dass er der einzige Forschungspartner war, der die Deutschpflicht als negativ einstufte.	Allgemein war es recht schwierig, Antworten auf Fragen zu erhalten. Der Forschungspartner stufte Deutsch als “besser” ein als etwa Serbisch oder Türkisch, wobei letztere Sprache nicht einmal in seinem Sprachrepertoire vorhanden ist. Für diese Aussagen sind vermutlich das negative gesellschaftliche Sprachenprestige der jeweiligen Sprachen verantwortlich. Andererseits ist weniger motiviert und gibt an, Deutsch mehr für seine Lehrerin zu lernen, als für sich selbst.
B9	B9: <i>Serbisch und mit meiner Schwester bissi Deutsch. (B9:44)</i>	I: <i>[...] Warum hast du Deutsch so groß gemacht zum Beispiel und Serbisch und Englisch ein bisschen kleiner? [...]</i>	B9: <i>Deutsch. Serbisch. Im Hort sprechen sehr viele Serbisch. (B9:121)</i> I: <i>Ok. Wie fühlst du dich da, wenn sie das sagt? Findest du das gut oder schlecht?</i> B9: <i>Schlecht. [...] Weil ich nicht Serbisch</i>

B9		B9: (...) <i>Ich weiß nicht. [...]</i>B9: <i>Nein Deutsch lieb (.) besser (.) Deutsh lieb (.)</i>(B9:71 – 73) I: <i>Und gibts eine Sprache, die du nicht gerne sprichst?</i> B9: <i>Ja. [...]</i> <i>Türkisch.</i> (B9:94 –97) B9: <i>Serbisch mag ich nicht zu reden.</i> I: <i>Warum nicht?</i> B9: <i>Ich mag Deutsch reden.</i> (B9:101 – 103) I: <i>Willst du [Deutsch lernen] oder machst du es weil du musst?</i> B9: <i>Ich will nicht ((spricht sehr leise)).</i> (B9:118 – Z119)	<i>darf.</i> (B9:128 – 131)
----	--	---	------------------------------------

C.8. Übersicht über verwendete Dokumente und Codes in MAXQDA

Im folgenden Screenshot werden die für die Analyse verwendeten Dokumente aufgelistet. Die Transkription der Audioaufnahmen, welche mit dem Aufnahmedatum und einem Kürzel des jeweiligen Befragten benannt wurden, fand direkt in MAXQDA statt. Am rechten Rand des jeweiligen Dokuments sieht man die Anzahl der Codings, die (mindestens) einem Code zugeordnet wurden.

▼	Dokumente	208
▼	B1_17.12.2018	38
▼	B2_17.12.2018	37
▼	B3_18.12.2018	17
▼	B4_18.12.2018	19
▼	B5_19.12.2018	11
▼	B6_19.12.2018	23
▼	B7_20.12.2018	23
▼	B8_20.12.2018	19
▼	B9_21.12.2018	21

Die folgende Abbildung zeigt das Codesystem, das der vorliegenden Datenanalyse zugrunde liegt. Rechts neben den jeweiligen Codes sieht man wiederum die Menge der Codings.

▼	Codesystem	208
▼	Sprachgewohnheiten	4
▼	keine dominante Sprache	9
▼	dominante Zweitsprache	6
▼	dominante Erstsprache	15
▼	erstsprachliches Selbstvertrauen (SV)	5
▼	fehlendes erstsprachliches SV	0
▼	negative Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz	10
▼	negative Wahrnehmung der eigenen Identität	12
▼	Beeinflussung durch negatives Prestige der Erstsprache	11
▼	erstsprachliche Frustration und Demotivation	3
▼	vorhandenes erstsprachliches SV	0
▼	positive Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz	7
▼	positive Wahrnehmung der eigenen Identität	4
▼	erstsprachliche Motivation	9
▼	Bezug zur Zweitsprache Deutsch	2
▼	negative Einschätzungen	0
▼	negative Einstellung gegenüber Zweitsprache	0
▼	negative Wahrnehmung der eigenen Deutschkompetenz	2
▼	zweitsprachliche Frustration und Demotivation	2
▼	positive Einschätzungen	0
▼	positive Einstellung gegenüber Zweitsprache	10
▼	Beeinflussung durch positives Prestige der Zweitsprache	4
▼	positive Wahrnehmung der eigenen Deutschkompetenz	9
▼	zweitsprachliche Motivation	18

▼	☉	Bezug zu weiteren Sprachen	0
	☉	allgemeines Spracheninteresse	30
	☉	Beeinflussung durch positives Sprachenprestige	7
	☉	Beeinflussung durch negatives Sprachenprestige	2
▼	☉	Deutschpflicht in Schulen	0
	☉	Kommunikation in der Erstsprache	7
	☉	Redeverbot in der Erstsprache	9
	☉	positive Einschätzung der Deutschpflicht	9
	☉	negative Einschätzung der Deutschpflicht	2

C.9. Codierleitfäden

C.9.1. Codierleitfaden 1: Sprachgewohnheiten

Unter der Kategorie Sprachgewohnheiten fallen all jene Aussagen hinein, die Aufschluss über eine mögliche dominantere Sprache geben. Dabei wird unterschieden zwischen dominanter Erstsprache, dominanter Zweitsprache und keine dominante Sprache. Die Sprechgewohnheiten der ForschungspartnerInnen sind für die vorliegende Untersuchung von großer Bedeutung, da sie uns Informationen darüber geben, ob Sprachen im alltäglichen Umfeld vermieden oder sogar verweigert werden. Die Funktionsverteilung oder beteiligten Sprachen kann für Kinder sehr unterschiedlich und komplex sein (vgl. de Cillia 2011, S. 1). Verschiedene Lebensumstände können beeinflussen, welche Sprache bevorzugt wird (vgl. Appeltauer 1997, S. 10f.).

Unterkategorie	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiele
keine dominante Sprache	In diesem Code werden Aussagen zusammengefasst, welche darauf hindeuten, dass beide Sprachen im familiären Umfeld gleichermaßen gesprochen werden - oder es von den SchülerInnen zumindest so empfunden wird.	B1: Mit meiner Mama rede ich unterschiedlich Serbisch und Deutsch und mit meinem Stiefvater nur manchmal Deutsch. (B1: 37) B1: Also (.) meine Mama (.) sagt mir immer was auf Serbisch und ich beantworte es auf Serbisch (.) ähm auf Deutsch und dann fragt sie mich was auf Deutsch und ich beantworte es auf Serbisch. (B1: 39) B1: Mit meinem echten Papa (...) eigentlich beides. Gar nichts am meisten. (B1: 69) B2: ((lacht)) doch, mit meinem Papa rede ich manchmal Deutsch manchmal Albanisch, weil er kann auch gut Deutsch. (B2: 40)
dominante Zweitsprache	Die Zweitsprache Deutsch wird auch im außerschulischen Bereich öfter verwendet. Die Hauptursache dafür sind Defizite in der Erstsprache. Da beim sukzessiven Spracherwerb, die zweite Sprache meist ab Eintritt in den Kindergarten präsent wird und auch die schulische Sozialisation in	B1: Und Serbisch (..) beides. Aber mehr Deutsch. (B1: 67) B2: Deutsch. Sehr viel Deutsch. (B2: 34) B6: (..) Sehr viel Deutsch und dann bisschen Persisch. (B6: 46) B7: Meistens Deutsch und ein bisschen Arabisch, weil ich spreche weil ich finde Deutsch viel einfacher zu reden als Arabisch zu reden ((lacht)). (B7: 52)

	der Zweitsprache stattfindet, fehlt eine solide Grundlage in der Erstsprache (vgl. de Cillia 2011, S. 1)	
dominante Erstsprache	Die Erstsprache wird im familiären Umfeld öfter gebraucht. Genannte Gründe für die dominantere Erstsprache waren u.a. fehlende Deutschkenntnisse der Eltern. Auffallend war außerdem, dass ein paar Kinder leiser gesprochen und sich geschämt haben, als sie `zugegeben` haben, dass sie zu Hause häufiger in ihrer Erstsprache sprechen. Sie hatten das Gefühl sich rechtfertigen zu müssen, weil sie zu Hause nicht Deutsch sprechen.	I: Wenn sie zum Beispiel etwas auf Serbisch sagen, sagst du was auf Serbisch oder Deutsch zurück? B1: (...) auf Serbisch eher ((spricht leiser)). (B1: 52f.) B2: Meistens Albanisch (.) mhh (.) wenn mir was nicht einfällt, dann sag ichs auf Deutsch oder dann lern ich halt mit meiner Mama ein bisschen Deutsch, weil sie möchte ja auch. (B2: 24) I: Das heißt deine Mama redet auch mehr Persisch eigentlich als Deutsch oder? B6: Ja ((wird leiser mit der Stimme, wirkt beschämt, traurig)) (B6: 49f.) B4: Weil (..) ich red nur Arabisch, weil also mein Eltern verstehen nicht, was bedeutet. (B4: 77)

C.9.2. Codierleitfaden 2: erstsprachliches Selbstvertrauen (SV)

Ein hohes erstsprachliches Selbstvertrauen äußert sich durch eine positive Wahrnehmung der eigenen Sprache und Identität aus (vgl. Akkus/ Brizic/ de Cillia 2005, S. 59). Affektive Bedingungen, wie u.a. das Selbstvertrauen, die Motivation, die Identitätsbildung, die Einstellung zur Kultur und Sprachgemeinschaft der zu erlernenden Sprache, können den Spracherwerbsprozess vehement beeinflussen (vgl. Kniffka/ Siebert-Ott 2009, S.63f.).

Unterkategorie	Name des Codes	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiele
fehlendes erstsprachliches SV	negative Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die auf eine negative Wahrnehmung der Kompetenz in der Erstsprache schließen lassen. Kinder, die in Österreich geboren sind, weisen mehr Probleme beim Erwerb der	B2: Albanisch kann ich jetzt nicht sagen fließend aber bisschen. Genug. (B2: 32) B2: Weil manche Nachbarn von meiner Oma und mein Opa die reden dieses Akzent Albanisch und das kann ich dann gar nicht mehr. (B2: 56) B6: Deutsch, aber Persisch fast. Aber hmm (.) bei Persisch schreiben kann ich überhaupt nicht so gut. (B6:102)

		Zweitsprache auf. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in den Schulen und Kindergärten nicht auf die mehrsprachigen Bedürfnisse der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen wird. SeiteineinsteigerInnen haben bereits eine solide Grundlage in der Erstsprache. „Unter ungünstigen Bedingungen kommt es zu „eingeschränkter“ Zweisprachigkeit, unter günstigen zu „balancierter“ oder „kompetenter“ Zweisprachigkeit.“ (Böckmann 2008, S.8, zit. n. de Cillia 2011, S. 3).	B7: Nein ich vergess ein paar Wörter, wie die heißen, deswegen muss meine Mutter fragen, wie das heißt ((lacht)) oder meine Schwestern. (B7: 68)
	negative Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität	Dieser Code umfasst Aussagen, die eine negative Wahrnehmung der eigenen Identität betreffen. Die Erstsprache als die Sprache der Gefühle, des Zuhause-Seins und der ersten Beziehungen ist für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sehr wichtig (vgl. Koliander-Bayer 1998, S. 96). Sie ist identitätsstiftend und für das Selbstvertrauen von großer Bedeutung (vgl. Gugenberger 1995, S. 113 und Krumm 2006, S.13).	B1: Nein, aber ich schäme mich etwas auf Mazedonisch zu sagen. Also auf Serbisch schäm ich mich nicht, aber auf Mazedonisch schon. (B1:117) B1: Also ich hab rot da oben gezeichnet, weil ich denke auf Deutsch. Und mein Herz hab ich blau gezeichnet, weil (...) weiß ich nicht so genau. - I: Naja Mazedonisch hast du blau gemacht. Es kann ja vielleicht sein, dass dir Mazedonisch am Herzen liegt. - B1: Ja hm. - I: Ist das so? -B1: ((nickt mit dem Kopf)) (B1: 75 -79) I: Gibts zum Beispiel eine Sprache, in der du am liebsten sprichst? - B1: Hmmm (.) jaaaa ((zögert)) (10s) Mazedonisch. (B1: 112-113) B2: Außer Albanisch Akzent (lacht) (..) da bin ich nicht so ein großer Fan.(B2: 98) I: Ok und zum Beispiel mit Persisch, welches Gefühl hast du da? - B6: Hmmm (.) schüchtern. (B6: 97 -98) B6: (..) Nur Deutsch mag ich. (B6: 106)

	erstsprachliche Frustration und Demotivation	Die Wertschätzung der Erstsprachen ist ein wichtiger Motivationsfaktor, der im Zweitspracherwerb in der Grundschule oft vernachlässigt wird. Lehrpersonen sollten respektvoll und wertschätzend mit den Erstsprachen der Kinder umgehen, da diese für sie zentraler Bestandteil ihrer Identität ist (vgl. OomenWelke/ Krumm 2004, S.11). Abwertende Bemerkungen sowie Redeverbote in den Erstsprachen können bei den Kindern zu erstsprachlicher Frustration und Demotivation führen.	B9: Serbisch mag ich nicht zu reden. - I: Warum nicht? - B9: Ich mag Deutsch reden. (B9: 101-103) B1: Immer, wenn mich jemand fragt: "Von wo kommst du?", dann sag ich immer: "Aus Mazedonien", dann muss ich immer was auf Mazedonisch sagen. (B1: 115)
vorhandenes erstsprachliches SV	positive Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenz	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die auf eine positive Wahrnehmung der Kompetenz in der Erstsprache schließen lassen. Dabei ist der tatsächlich erreichte Kompetenzstufe in der Erstsprache irrelevant, es geht lediglich um die Empfindung und die Selbsteinschätzung des Kindes.	B4: Ähh Arabisch kann ich am besten, aber ich war nie in Ägypten. (B4: 91) B4: Nein, ich kann Arabisch gut. (B4: 119) I: [...]Welche Sprache kannst du am besten, glaubst du? - B5: Türkisch (B5: 51 – 52)
	positive Wahrnehmung der eigenen Identität	Die positive Wahrnehmung der eigenen Identität ist für das erstsprachliche Selbstvertrauen ein sehr bedeutender Faktor. Bei drei von neun ForschungspartnerInnen konnte eine positive Wahrnehmung festgestellt werden. Auffallend war in diesem Zusammenhang, dass zwei von den dreien ein hohes	B2: Albanisch da stell ich mir sehr viele albanische Tänze vor, albanisches Essen (lacht), was meine Mama sehr oft macht und sehr gut schmeckt (.) ähmm. (B2: 92) I: Und Arabisch ist hier im Bauchbereich? [...] Ist das schön im Bauch oder ist es eher so ein ((macht ein Geräusch für verkrampft)) ((lacht)). - B4: ((lacht)) Ich find das schön eigentlich. (B4: 62 – 65) B7: Mit Arabisch irgendwie sehr ein gutes Gefühl, dass ähm. (.) Ich hab sehr viele Freunde, die Arabisch reden können und

		allgemeines Interesse an Sprachen aufweisen.	die Frunde, die (.) so wie meine Freundin, (.) die kann nicht Arabisch aber ihre Elt, ihr Vater kann Arabisch und deswegen hab ich ihr gesagt: "Wie wärs, dass ich mal zu dir komme und dir Arabisch, ähm, beibringe", [...] (B7: 98)
	erstsprachliche Motivation	Dieser Code umfasst Aussagen, die auf eine erstsprachliche Motivation hindeuten. Obwohl Kinder oft Defizite in der Erstsprache haben, wenn sie vor der Einschulung einreisen oder im Einwanderungsland geboren sind, haben sie oft eine besondere Bindung zu ihrer Familiensprache, da sie identitätsstiftend ist (vgl. de Cillia 2011, S.1 und Krumm 2006, S.13).	I: Gut, dir liegt aber Mazedonisch mehr am Herzen als Serbisch? - B1: Ja, weil dort hab ich mehrere Freunde und hab (.) war ich dort viel mehr als in Serbien. (B1: 94 – 95) B1: Weil meine Lieblingsfarbe blau ist und dann hab ich für Mazedonisch blau gewählt [...] (B1: 109) I: Und sprichst du lieber Albanisch oder sprichst du lieber Deutsch? - B2: (..) Wenn jetzt eine wichtige Frage wär, dann wärs Deutsch. [...] Aber jetzt sag ich schon lieber Albanisch. (B2: 99 – 102) B8: Und Bengalisch muss ich auch können, weil das meine Muttersprache ist [...] (B8: 45)

C.9.3. Codierleitfaden 3: Bezug zur Zweitsprache Deutsch

Der Bezug zur Zweitsprache ist für den Spracherwerb von großer Bedeutung. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, ob man sich von der Sprachgemeinschaft willkommen fühlt. Wenn eine Sprachgemeinschaft eine offenere Einstellung Fremden und Integrationswilligen gegenüber hat, ist die Motivation höher als in einer Gemeinschaft mit fremdenfeindlichen Tendenzen (vgl. Huneke/ Steinig 2013, S. 19). Kinder im Grundschulalter können beispielsweise das Verbot der Erstsprache in der Schule als fremdenfeindlich bzw. nicht wertschätzend empfinden, worunter ihre Motivation leiden kann.

Unterkategorie	Name des Codes	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiele
negative Einschätzungen	negative Einstellung gegenüber Zweitsprache	Eine positive Einstellung gegenüber der Zielsprache ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen	---

		Zweitspracherwerb. Alle ForschungspartnerInnen sind gegenüber der Zweitsprache positiv eingestimmt. Dennoch lassen sich Einschnitte bei der Motivation (siehe weiter unten) feststellen.	
	negative Wahrnehmung der eigenen Deutschkompetenz	Dieser Code schließt alle Aussagen, die auf eine negative Wahrnehmung der eigenen Deutschfähigkeiten hindeuten, ein. Die ForschungspartnerInnen stufen ihre Deutschkenntnisse recht hoch ein. Nur zwei SchülerInnen glauben, dass ihre Erstsprachenkompetenzen höher sind.	B3: Und Kopf (.), wenn ich spreche auf Polnisch dann, dann übersetze ich auf Deutsch. [...] – I: Also wenn du was auf Deutsch sagen willst, übersetzt du das erst vom Polnischen ins Deutsche. – B3: Ja. (B3: 42 -46)
	zweitsprachliche Frustration und Demotivation	Grundlegend für die integrative Motivation ist die Einschätzung, ob man in der Gruppe oder der Sprachgemeinschaft willkommen ist. (vgl. Huneke/ Steinig 2013, S. 19). Auch bisherige negative Lernerfahrungen, die Erwartung von Schwierigkeiten und Erfolg oder die Abschätzung des Lernaufwands können demotivierend und frustrierend wirken.	I: Willst du [Deutsch lernen] oder machst du es weil du musst? – B9: Ich will nicht ((spricht sehr leise)). (B9: 118- 119) I: Gut. Wie ist denn das Deutsch lernen für dich in der Schule? Ist das anstrengend oder bist du motiviert, dass du Deutsch lernst oder lernst du es, weil du es einfach lernen musst. – B5: Ich muss (.) ich muss lernen. – I: Macht dir das nicht so viel Spaß das Deutsch lernen, ist das anstrengend? – B5: Ja. (B5: 63 – 66)
positive Einschätzungen	positive Einstellung gegenüber Zweitsprache	Die meisten ForschungspartnerInnen haben eine positive Einstellung gegenüber ihrer Zweitsprache. Eine mögliche Ursache dafür ist, dass <i>prestigehohe Sprachen [...] leichter in</i>	I: [...]Also wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, welches Gefühl hast du dann? – B6: Hmmm (.) ein bisschen albern, ein bisschen albern und auch lustig. [...] – B6: Weil bei zweite Klasse hatte ich <u>ultra viel ultra viel</u> gelacht. (B6: 91 – 94) B6: (..) Nur Deutsch mag ich. (B6:106)

		<i>ein positives Selbstbild eingebaut werden“ (Oppenrieder/ Thurmair 2003, S. 48).</i>	I: Gelb hast du für Deutsch meinst du? [...] - B7: Ja Sonnenblumen und noch Löwenzähne, die find ich alle schön, deswegen hab ich diese gelb genommen (lacht). (B7: 71 – 80)
	positive Wahrnehmung der eigenen Deutschkompetenz	Sieben ForschungspartnerInnen stufen ihre Deutschkenntnisse besser ein als ihre Erstsprachenkenntnisse.	B2: Weil ich fast jeden Tag in die Schule gehe, am meisten Deutsch lerne, nur Deutsch rede (lacht) und (.) ja so lernt man ja auch sehr schnell Deutsch. (B2: 116) I: Ok ((lacht)). Und ich welcher Sprache sprichst du glaubst du am besten? - B9: Deutsch und ein bisschen Englisch kann ich. (B9: 92 – 93)
	zweitsprachliche Motivation	Dieser Code umfasst Aussagen bezüglich der Motivation, Deutsch zu lernen. Die meisten SchülerInnen zeigten sich recht motiviert. Motivation kann u.a. durch Faktoren wie das sprachliche Selbstkonzept, die Erwartung von Schwierigkeiten und Erfolg, die Abschätzung des Lernaufwands, vorangegangene Lernerfahrungen und allgemeine Sprachlernfähigkeiten, die Lernumgebung bzw. die Lernsituation usw. beeinflusst werden. (vgl. Jeuk 2013, S. 39).	I: Ok und was ist denn deine Lieblingssprache, also welche Sprache sprichst du am liebsten? - B3: Deutsch. (B3: 51- 52) B2: Mit Deutsch denk ich immer an die Schule. Und da denk ich auch an meine Fantasie (..) in Youtube - Style in mein Kopf und (.) ja (.) das wars für Deutsch.(B2: 90)

C.9.4. Codierleitfaden 4: Bezug zu weiteren Sprachen

Diese induktiv hergeleitete Kategorie beinhaltet Aussagen, die weder die Erst- noch die Zweitsprache betreffen. Es werden Aspekte wie das allgemeine Spracheninteresse und damit zusammenhängend die Beeinflussung durch das Sprachenprestige thematisiert. Politische und ökonomische Faktoren entscheiden, welchen Stellenwert eine Sprache in der Gesellschaft einnimmt und wo sie in der hierarchischen Aufteilung der Sprachen zuzuordnen ist (vgl. Gugenberger 2003, S. 50).

Unterkategorie	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiele
allgemeines Spracheninteresse	Im Rahmen der Arbeit mit dem Sprachenportrait zeigten ein paar ForschungspartnerInnen sehr großes, allgemeines Spracheninteresse. In dieser Kategorie wurden daher Aussagen, die weitere Fremdsprachen der SchülerInnen anbelangten, zusammengefasst. Auffallend war, dass drei der vier Kinder auf der Stufe 4 nach der Profilanalyse nach Willhelm Grießhaber – d.h. mit guten Deutschkenntnissen – großes allgemeines Spracheninteresse zeigten.	B2: Auf jeden Fall Fran(.) ähh Spanisch da das hab ich im Kopf gemacht, (.) dass ich mir etwas von Spanisch mal merken sollte, weil irgendwann möchte ich nach Spanien oder nach Mexiko, ein paar Jahre ziehen. (B2:80) B2: Also Albanisch ist gut, aber ich hab nichts dagegen, wenn eine andere Sprache da wäre. - I: Welche zum Beispiel? - B2: Spanisch, Russisch, Idonesisch. (B2: 104 – 106) B2: Ich kenn sehr viele Sprachen ((lacht)). (B2: 108) B2: Ja Spanisch, Niederländisch würd ich gerne können. (B2: 94) B8: Hindi hab ich vom Fernsehen gelernt. (B8: 53) B8: Nein es ist besser, wenn man viele Sprachen kann. (B8: 83) B7: Nein Palästina. Wenn ich zum Beispiel zu tel a aviv gehe und ich kann äh, ich will etwas bestellen für meine Kinder ((lacht))(I: ((Lacht)) du bist süß!) vielleicht kann ich ja mit dieser Person Hebräisch sprechen. (B7: 119)
Beeinflussung durch positives Sprachenprestige	Prestigehohe Sprachen waren bei den ForschungspartnerInnen beliebter und wurden teilweise auf die Liste der zu erlernenden Sprachen gesetzt.	B2: Ja. (.) Äh (.) Französisch wollte ich immer bissi weil mein Bruder kann sehr gut Französisch (.) Italienisch will ich, weil die Sprache ist nett und das Land ist auch schön (B2: 70) B3: Englisch hab ich im Herz einfach. (B3: 48)
Beeinflussung durch negatives Sprachenprestige	Prestigeniedrige Sprachen waren bei den ForschungspartnerInnen weniger beliebt.	I: Und gibts eine Sprache, die du nicht gerne sprichst? [...] B9: Türkisch. - I: Aber Türkisch kannst du ja auch nicht oder? - B9: Ja. (B9:94-99)

C.9.5. Codierleitfaden 5: Deutschpflicht in Schulen

In dieser Kategorie werden sowohl das Redeverbot in der Erstsprache als auch die Einschätzung der SchülerInnen bezüglich der Deutschpflicht zusammengefasst.

Unterkategorie	Beschreibung des Codes	Ankerbeispiele
Kommunikation in der Erstsprache	Wenn Kinder mit denselben Erstsprachen in der Klasse sind, kommunizieren sie in der Regel v.a. in den Pausen in der Erstsprache. Dabei handelt es sich um einen ganz natürlichen Prozess, der nicht unterbunden werden sollte. Ein wertschätzender Umgang mit den Sprachen der SchülerInnen ist für deren sprachliches Selbstbild eine wichtige Komponente.	B1: Ich red mit meinen serbischen Freunden, wenn ich ganz alleine bin mit ihnen, dann sprech ich Serbisch, aber wenn andere Kinder dabei sind, die nicht Serbisch können, dann sprech ich Deutsch. (B1: 129) B7: In der anderen Schule dürften wir unsere Sprachen sprechen. (B7: 127) B9: Deutsch. Serbisch. Im Hort sprechen sehr viele Serbisch. (B9: 121)
Redeverbot in der Erstsprache	„Wenn [man] nach ihrer Sprache oder so frag[t], kommt oft nichts zurück“ (von Dewitz/ Terhart 2018, S. 120). Etwa mit der Begründung, dass die Kinder ihre Erstsprachen ja selber nicht können und sowieso Deutsch lernen sollen, werden die Erstsprachen in den Klassenräumen noch immer häufig verboten. Alle ForschungspartnerInnen der beiden Schulklassen berichteten von einem Redeverbot in der Erstsprache.	B1: Ja also, im Hort haben sie mir gesagt "Du musst in der Schule schon Deutsch sprechen, aber außer wenn du mit einem Freund oder einer Freundin ganz alleine bist also unter vier Augen." (B1: 131) B7: Hier müssen wir Deutsch reden, weil so weil jeder versteht uns, wenn wir Deutsch reden, aber beim Hort ist es irgendwie anders, wenn wir alleine sind zum Beispiel dann am Klo dann darf ich mit [Name zensiert] ein bisschen Arabisch reden. (B7: 129) B8: Die Lehrer sagen das, dass die Kinder nicht eine andere Sprache reden sollen. (B8: 97)
positive Einschätzung der Deutschpflicht	Fast alle ForschungspartnerInnen stuften das Redeverbot in der Erstsprache als positiv ein. Eine ihrer Begründungen war etwa, dass sie dann alle Kinder verstehen können, wenn alle Deutsch reden. Bezüglich dieser Aussagen stellt sich die Frage, wie sehr die SchülerInnen von den Aussagen der Lehrpersonen beeinflusst wurden, oder ob es sich um deren eigene Meinung handelt.	B2: Ich finde das gut, weil sie ja eh Deutsch lernen müssen. (B2: 128) B3: Ja, zum Beispiel wenn ich spreche zum Beispiel mit einem anderen Freund und dann (..) (unv.) (.) verstehen das nicht. (B3: 88) B4: Ja, aber in der Schule muss man Deutsch, weil jeder versteht das. (B4: 115)

		B7: Mir ist das eh ok, aber (..) und ich fühl mich so viel besser, weil ich mich sehr sehr viel an Deutsch gewöhne zu sprechen, (.) deswegen wenn [Name zensiert] mal mit mir Arabisch spricht, dann sag ich ihr manchmal ich möchte ni..., heute will ich nicht mit dir Arabisch reden, weil ich gewöhne mich viel zu viel daran Deutsch zu reden. (B7: 131) B8: Also, WENN DIE KINDER EINE ANDERE SPRACHE SPRECHEN, DANN FINDE ICH ES NICHT GUT, WEIL ICH GAR NICHTS VERSTEH. (B8:99)
negative Einschätzung der Deutschpflicht	Von den neun ForschungspartnerInnen wurden nur zwei Aussagen gefunden, die das Redeverbot in den Erstsprachen negativ bewerten.	I: Ok. Wie fühlst du dich da, wenn sie das sagt? Findest du das gut oder schlecht? - B9: Schlecht. - I: Warum schlecht? - B9: Weil ich nicht Serbisch darf. (B9: 128 – 131)

C.10. Codierte Interviewtranskripte

C.10.1. Codiertes Transkript von Interview 1

1	I: Wie alt bist du?
2	B1: Zehn.
3	I: Zehn Jahre alt?
4	B1: Hm (.) geworden.
5	I: Wann hast du Geburtstag gehabt?
6	B1: Am 29. August.
7	I: Okay.
8	B1: Das war mein schlechtester Geburtstag.
9	I: Warum?
10	B1: Weil meine Mama war im Krankenhaus mit dem Baby und ich hatte nicht so viele Gäste.
11	I: Oje! Dafür wird der nächste sicher schön.
12	B1: Ja da kommen auch Freunde.
13	I: Wie viele Geschwister hast du?
14	B1: Drei.
15	I: Wie viele Brüder und Schwestern?
16	B1: Nur drei Brüder.
17	I: Nur drei Brüder. Es sind alle kleiner als du, gell?
18	B1: Ja, ich bin die älteste.
19	I: Wo bist du denn geboren, in welchem Land?
20	B1: In Mazedonien.
21	I: In Mazedonien bist du geboren?
22	B1: Hm.
23	I: Und seit wann bist du hier?
24	B1: Also ich bin seit (.) also (.) als ich auf die Welt gekommen bin, war ich nur noch ein Monat dort in Mazedonien und bin dann hierher gekommen, also bin ich hier zehn Jahre und 11 Monate.
25	I: Okay, das heißt, du warst erst ein Monat alt, als du hier warst.

Sprachgewohnheiten

..keine dominante Spr

Sprachgewohnheiten

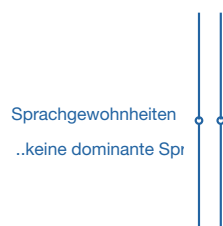
..keine dominante Spr

Sprachgewohnheiten

..keine dominante Spr

- 26 **B1:** Ja.
- 27 **I:** Ok. Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast?
- 28 **B1:** Äääähhh, nein, ich weiß nicht einmal, was das ist.
- 29 **I:** Einen österreichischen Pass oder (**B1:** mazedonischen) ...
- 30 **I:** Einen mazedonischen Pass hast du?
- 31 **B1:** Ja.
- 32 **I:** Gut, wenn du zu Hause bist, ist die Mama zu Hause oder?
- 33 **B1:** Ja.
- 34 **I:** Dein Papa oder Stiefpapa ist dann auch zu Hause oder arbeitet er?
- 35 **B1:** Mein echter Papa, der wohnt im [Straßenname zensiert] beziehungsweise seine neue Frau, dort wo wir früher gewohnt haben, als ich ein Baby war. Und ähm (..) entweder kommt mein Stiefvater mich manchmal abholen und dann ist meine Mama unterwegs, vielleicht um Papiere abzugeben oder einkaufen oder wenn meine Mama mich abholt mit dem Baby dann ist mein Stiefvater nicht da oder er ist da.
- 36 **I:** Okay. Und wie sprichst du mit deinen Eltern zu Hause? (**B1:** Ja.) Mit deiner Mama zum Beispiel?
- 37 **B1:** Mit meiner Mama rede ich unterschiedlich Serbisch und Deutsch und mit meinem Stiefvater nur manchmal Deutsch.
- 38 **I:** Okay. Bei mir wars zum Beispiel immer so als Kind meine Mama hat mich zum Beispiel irgendwas auf Türkisch gefragt und ich hab immer auf Deutsch geantwortet. Wie ist es bei dir?
- 39 **B1:** Also (.) meine Mama (.) sagt mir immer was auf Serbisch und ich beantworte es auf Serbisch (.) ähm auf Deutsch und dann fragt sie mich was auf Deutsch und ich beantworte es auf Serbisch.
- 40 **I:** Immer das Gegenteil?
- 41 **B1:** Ja.
- 42 **I:** Warum ist das so?
- 43 **B1:** Weiß ich nicht.
- 44 **I:** Und wie ist es mit deinem Stiefvater?
- 45 **B1:** Also er fragt nicht etwas auf Serbisch und (.) manch..ähhm (.) er fragt mich immer: "Wie heißt das auf Deutsch und das ist

2/7



Deutsch", und ich sag es ihm auf Deutsch.

46 I: Kann er nicht so gut Deutsch?

47 **B1:** Nein er kann schon gut er hat jetzt so eine Sprachapp auf (.)installiert (.) so wenn eine Sprache nicht weiß dann sagt er auf Serbisch das und dann wird es auf der anderen Sprache übersetzt.

48 I: Okay cool also laut übersetzt?

49 **B1:** Ja. Auf Englisch zum Beispiel.

50 I: Ok gut und wie sprichst du mit deinen Geschwistern, deinen Brüdern?

51 **B1:** Serbisch (..) und Deutsch

52 I: Wenn sie zum Beispiel etwas auf Serbisch sagen, sagst du was auf Serbisch oder Deutsch zurück?

53 **B1:** (...) auf Serbisch eher ((spricht leiser)).

54 I: Okay mit der Mama mehr Deutsch und mit den Geschwistern mehr auf Serbisch.

55 **B1:** Hm ((nickt mit dem Kopf))

56 I: Ok, interessant.

57 **B1:** Weißt du, als sie noch klein waren, hab ich sie auf ein Sessel gesetzt und ich hab mit ihnen Deutsch geübt.

58 I: Echt? ((lacht))

59 **B1:** Ja.

60 I: Das machst du eh gern oder?

61 **B1:** Ja das werd ich auch mit meinen kleinen Bruder machen.

62 I: Gut, hast du Großeltern hier?

63 **B1:** Ja, die Eltern von meinem Papa, von meinem echten Papa. Die wohnen auch in [Straßenname zensiert], ein Haus entfernt.

64 I: Okay. Und wie sprichst du mit ihnen?

65 **B1:** Deutsch.

66 I: Wirklich?

67 **B1:** Und Serbisch (..) beides. Aber mehr Deutsch.

..keine dominante Sprac

Bezug zur Zweit

..negative Wahrn

..Beeinflussung

erstsprachliches

..erstsprachliche Mot

- 68 I: Das heißt du sprichst am meisten Deutsch mit deiner Mama. Und mit deinem laiblichen Papa?
- 69 B1: Mit meinem echten Papa (...) eigentlich beides. Gar nichts am meisten.
- 70 I: Einfach beide Sprachen gleich?
- 71 B1: Ja.
- 72 I: Gut, ((schaut auf das Sprachenportrait)) dein Sprachenportrait ist dir voll gut gelungen. Das hast du echt gut gemacht. Es schaut sehr schön aus. Was kannst du mir dazu sagen? Warum hast du zum Beispiel hier blau gewählt und hier rot? Also was hat das zu bedeuten?
- 73 B1: (...) Ja, weil (11s)
- 74 I: Es gibt hier kein Richtig und kein Falsch. Also kannst du einfach das sagen, was du dir dabei gedacht hast.
- 75 B1: Also ich hab rot da oben gezeichnet, weil ich denke auf Deutsch. Und mein Herz hab ich blau gezeichnet, weil (...) weiß ich nicht so genau.
- 76 I: Naja Mazedonisch hast du blau gemacht. Es kann ja vielleicht sein, dass dir Mazedonisch am Herzen liegt.
- 77 B1: Ja hm.
- 78 I: Ist das so?
- 79 B1: ((nickt mit dem Kopf))
- 80 I: Ist ja ok.
- 81 B1: Also in Mazedonien sprech ich immer nur Mazedonisch (..) Manchmal auch Serbisch.
- 82 I: Ist das sehr anders, Mazedonisch und Serbisch?
- 83 B1: Ein paar Wörter sind gleich und ein paar sind ver... unterschiedlich.
- 84 I: Und wenn du mit deiner Mama oder mit deinen Großeltern oder Brüdern sprichst, sprichst du Serbisch oder Mazedonisch?
- 85 B1: Also mit meinen Großeltern aus Mazedonien, die können ja nicht Serbisch (.) die verstehen aber schon Serbisch. Und ich sprech aber trotzdem mit allen aus Mazedonien Mazedonisch, weil es gibt auch Leute, die nicht Serbisch verstehen (.) und deshalb sprech ich mit denen Mazedonisch und mit meinen Eltern Serbisch und manchmal Deutsch.

4/7

..erstsprachliche Mot

entsprechliches Seite

..negative Wahrnehm

..zweitsprach

..Beeinflussu

- 86 I: Ihr seid aber in Mazedonien geboren?
- 87 B1: Ja, ich und meine Mama.
- 88 I: Warum sprecht ihr dann Serbisch?
- 89 B1: Weil mein Papa kommt aus Serbien und meine Vatersprache ist Serbisch und (.)
- 90 I: Das heißt deine Mama kommt aus Mazedonien, dein Papa aus Serbien, aber du bist in Mazedonien geboren.
- 91 B1: Ja und meine Brüder sind hier in äähmm
- 92 I: In Wien geboren?
- 93 B1: Ja, hier in Wien geboren.
- 94 I: Gut, dir liegt aber Mazedonisch mehr am Herzen als Serbisch?
- 95 B1: Ja, weil dort hab ich mehrere Freunde und hab (.) war ich dort viel mehr als in Serbien.
- 96 I: Ja und kann es sein, dass dir Mazedonisch mehr am Herzen liegt, weil du dort geboren bist?
- 97 B1: ((nickt mit dem Kopf))
- 98 I: Okay, warum hast du zum Beispiel die ganze (.) warum hast du das alles blau gemacht?
- 99 B1: (10s) Nur so.
- 100 I: Mazedonisch hast du blau gemalt?
- 101 B1: Ja.
- 102 I: Hat das irgendeinen Zusammenhang?
- 103 B1: (9s) Ganz wenig.
- 104 I: Welchen?
- 105 B1: (...) Weiß ich nicht
- 106 I: Weißt du nicht? Du kannst einfach ganz ehrlich die Fragen beantworten, es ist ja nicht richtig oder nicht falsch. Wenn du es blau gemalt hast, weil Mazedonisch dir wichtig ist, dann sags einfach. Das werd ich ja nicht verurteilen oder so.
- 107 B1: Ja Mazedonisch ist mir auch wichtig und (.) und Deutsch ist auch wichtig, weil ich muss ja auch Deutsch können, wenn

..negative Wahrnehmung
 ..zweitsprachig
 ..Beeinflussung durch negative Einstellung
 ..positive Einstellung gegenüber

..erstsprachliche Motivation

..negative Wahrnehmung
 ..Beeinflussung
 ..erstsprachlich

erstsprachliches Selbstbewusstsein

..negative Wahrnehmung

..erstsprachliche Erfahrung

..negative Wahrnehmung

Bezug zur Zweitsprache
 ..positive Wahrnehmung

- ich hier lebe und in Serbien muss ich auch, ist auch für mich wichtig.
- 108 I: Ja, das ist ja ok. Das ist ja nichts Schlechtes. Und warum hast du die anderen Farben gewählt? Zum Beispiel für Deutsch hast du rot, für Serbisch hast du gelb, und für Mazedonisch hast du blau.
- 109 B1: Weil meine Lieblingsfarbe blau ist und dann hab ich für Mazedonisch blau gewählt und für Deutsch hab ich rot gewählt, weil die Fahne auch rot ist und für Serbisch hab ich gelb gewählt, weil so (.) weil dort fast jeden Tag die Sonne scheint (lacht).
- 110 I: Welche Vorstellungen oder welche Gefühle verbindest du mit den Sprachen?
- 111 B1: (...) Hmm.
- 112 I: Gibts zum Beispiel eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?
- 113 B1: Hmm (.) jaaaa ((zögert)) (10s) Mazedonisch.
- 114 I: Ja, das ist ja ok.
- 115 B1: Immer, wenn mich jemand fragt: "Von wo kommst du?", dann sag ich immer: "Aus Mazedonien", dann muss ich immer was auf Mazedonisch sagen.
- 116 I: Ok und wie ist das für dich? Schämst du dich dann manchmal zu sagen, dass du aus Mazedonien kommst?
- 117 B1: Nein, aber ich schäme mich etwas auf Mazedonisch zu sagen. Also auf Serbisch schäm ich mich nicht, aber auf Mazedonisch schon.
- 118 I: Und warum schämst du dich auf Mazedonisch zu sprechen?
- 119 B1: Weil das komplett anders ist und (..) es gibt Kinder aus meiner Hortgruppe, die fragen mich fast jeden Tag dasselbe und dann sagen sie jeden Tag zu mir: "Komm, sag mir jetzt was auf Mazedonisch, komm schon." Ich sag dann: "Ok, ok!", und dann hab ich es ihnen gesagt und (9s)
- 120 I: Und was war dann?
- 121 B1: Und die haben gesagt: "Häää, was heißt das?". Ich hab gesagt: "Das heißt, willst du in den Hort gehen oder zu Hause bleiben."
- 122 I: Ok gut. Gibts eine Sprache, die du deiner Meinung nach am besten sprichst?

C.10.2. Codiertes Transkript von Interview 2

1	I: Du bist wie alt?
2	B2: Neun Jahre alt.
3	I: Du hast Geschwister?
4	B2: Ja, nur einen Bruder.
5	I: Einen Bruder hast du. Der ist älter? Wie alt ist er?
6	B2: Er ist 21.
7	I: 21. Wo bist du denn geboren? In welchem Land?
8	B2: Hier in Wien.
9	I: In Wien. Und dein Bruder ist er auch hier geboren oder ist er...
10	B2: Er ist in Tamsweg geboren in Salzburg.
11	I: In Salzburg ist er geboren. Gut (.) Welchen Pass hast du denn? Welche Staatsbürgerschaft?
12	B2: Ähhh (.) Österreichischen.
13	I: Arbeiten deine Eltern?
14	B2: Ja.
15	I: Was arbeiten die denn?
16	B2: Meine Mama arbeitet in der [Straßenname zensiert] als Putzfrau in zwei Kindergärten. Mein Papa arbeitet jetzt von fünf Uhr bis 23 Uhr also fast den ganzen Tag.
17	I: Und was macht er?
18	B2: Eeerr (..)ist in der [Firmenname zensiert] eine Baustelle (..)eerr (...) baut Straßen (lacht)
19	I: Ok, cool. Und das heißt du bist dann oft alleine oder mit deinem Bruder zu Hause?
20	B2: Ab Anfang drei Uhr nachmittags bin ich alleine bis 16 Uhr dann kommt mein Bruder und ab 17 Uhr bis 18 kommt mein Vater dann geht er entweder mit Freunden raus oder privat arbeiten (.) und so (.) 18 19 kommt meine Mama.
21	I: Puh, die arbeiten ganz schön viel, gell?
22	B2: Ja. Wir müssen ja auch sehr viel Geld zusammensparen.
23	I: Ok und wenn du jetzt zu Hause bist ja, welche Sprache sprichst du mit deiner Mama also in welcher Sprache sprichst

		du dann mit deiner Mama?
..dominante Erstsprache	24	B2: Meistens Albanisch (.) mhh (.) wenn mir was nicht einfällt, dann sag ichs auf Deutsch oder dann lern ich halt mit meiner Mama ein bisschen Deutsch, weil sie möchte ja auch.
..positive Einstellung geg	25	I: Du bringst ihr Deutsch bei?
	26	B2: Ja (lacht), also bin ich auch so ein kleiner Lehrer.
..positive Wahrnehmung	27	I: Ja, ich finde, dass du sehr gut Deutsch sprechen kannst.
	28	B2: Natürlich, weil ich bin hier geboren.
	29	I: Das muss ja nicht unbedingt was heißen. Also wenn deine Mama dir jetzt etwas auf Albanisch sagt oder fragt, wie antwortest du dann zurück? Auf Deutsch oder Albanisch?
..dominante Erstsprache	30	B2: Meistens auf Albanisch (.) wenn ich (.) wenn mir Albanisch mal zu schwer kommt, dann sag ich es halt auf Deutsch, weil ich (.)
..negative Wahrnehmung	31	I: Kannst du Albanisch genau so gut wie Deutsch?
	32	B2: Albanisch kann ich jetzt nicht sagen fließend aber bisschen. Genug.
..dominante Zweitsprache	33	I: Ok. Und mit deinem Bruder? Wie sprichst du mit deinem Bruder?
	34	B2: Deutsch. Sehr viel Deutsch.
	35	I: Immer Deutsch? Nicht Albanisch?
	36	B2: Nein (..) Gar nicht Albanisch nicht, aber (.) <u>selten</u> (.), selten Albanisch aber meistens Deutsch.
	37	I: Ok. Und mit deinem Papa?
	38	B2: Mit meinem Papa? (9s)
	39	I: Redest du gar nicht? ((lacht))
..keine dominante Sprache	40	B2: ((lacht)) doch, mit meinem Papa rede ich manchmal Deutsch manchmal Albanisch, weil er kann auch gut Deutsch.
	41	I: Ok, also so gut wie ihr?
	42	B2: Kann man nicht sagen.
	43	I: Ok. Aber besser als deine Mama?
	44	B2: Ja.

	45	I: Ok. Hast du Oma oder Opa hier?
	46	B2: Nein niemanden.
	47	I: Sind sie in Albanien oder wo sind sie?
	48	B2: Ja. Alle in Albanien.
	49	I: Fährst du sie manchmal besuchen?
	50	B2: Ja.
..positive Wahrnehmung	51	I: Und wenn du dann mit ihnen Albanisch sprechen musst, ist das dann kein Problem für dich?
	52	B2: Nein.
	53	I: Das geht dann fließend oder?
	54	B2: Ja.
	55	I: Ok.
..negative Wahrnehmung	56	B2: Weil manche Nachbarn von meiner Oma und mein Opa die reden dieses Akzent Albanisch und das kann ich dann gar nicht mehr.
	57	I: Ok, das versteh ich.
..negative Wahrnehmung	58	B2: Weil ich kann nur dieses (...) harte Albanisch ((lacht)).
	59	I: ((lacht)) es gibt ein hartes und ein weiches Albanisch?
	60	B2: Ja ((lacht)).
	61	I: Ok. Gut ((schaut auf das Sprachenportrait)) dann besprechen wir jetzt noch dein Sprachenportrait. Du hast es echt gut gemacht und es sind viiiieelle Sprachen.
	62	B2: Ja ((lacht)).
	63	I: Ah da hast du Albanisch Akzent geschrieben (.) eingezeichnet. Was kannst du mir dazu sagen, zu deinem Sprachenportrait?
..allgemeines Sprachenir	64	B2: Alsoo (.) von der Niederlande hab ich (.) äh (.) kenn ich das nur so von einer Serie, die hör ich mir nur auf Niederlande (.) äh Niederländisch an.
	65	I: Du verstehst das?
	66	B2: Bisschen manchmal.
	67	I: Das klingt ja so ähnlich wie Deutsch, gell?

..allgemeines Sprachenir	68 B2: Ja. Machmal kommt mir vor, als ob das alle Sprachen gemischt sind. Ähhh (.) dann Albanisch (.), ich habs rot gemalt, weil das meiste davon ist rot (.) Englisch haben wir ja in der Klasse (.) und <u>Deutsch</u> (.) auf jeden Fall (lacht) (.) Spanisch kann ich von der Freundin von meinem Bruder, sie kommt aus Mexiko und aus Österreich (.) so wie du halb Türke halb Österreicherin (lacht), und ja (.) dann kommt noch Russisch, kann ich (.) ((spricht sehr leise)) bisschen.
..Beeinflussung durch	69 I: Ja, macht ja nichts. Würdest du gern mehr können auf Russisch?
..allgemeines Sprache	70 B2: Ja. (.) Äh (.) Französisch wollte ich immer bissi weil mein Bruder kann sehr gut Französisch (.) Italienisch will ich, weil die Sprache ist nett und das Land ist auch schön, ääh Türkisch sind sehr viele Freunde von mir.
..negative Wahrnehmung	71 I: Also würdest auch einfach gern Türkisch sprechen können?
..allgemeines Sprachenir	72 B2: Ja ((lacht)).
..positive Wahrnehmung	73 I: Kannst du ein bisschen was?
..negative Wahrnehmung	74 B2: ((spricht ganz leise)) ein bisschen.
..positive Wahrnehmung	75 I: Ok ((lacht)).
..negative Wahrnehmung	76 B2: Albanisch Akzent das kann ich ein bisschen, wie gesagt (.) und Serbisch das sind meine Nachbarn davon hab ich auch sehr viel gelernt.
..positive Wahrnehmung	77 I: Gut. Und was kannst du zu den Körperstellen sagen? Du hast zum Beispiel Englisch da an den Händen gemacht, Albanisch so die Hälfte des Kopfs (.) dann hast du hier ein bisschen Spanisch gemacht und Serbisch, und Deutsch eher so in der Bauchregion. Was kannst du dazu sagen? Hat das eine Bedeutung (.), die Körperstellen oder hast du es einfach so nach Lust und Laune gemacht?
..positive Wahrnehmung	78 B2: Manche Stellen bedeuten mir was, manche Stellen nicht so.
..positive Wahrnehmung	79 I: Welche Stellen bedeuten dir was zum Beispiel?
..positive Wahrnehmung	80 B2: Auf jeden Fall Fran(.) ähh Spanisch da das hab ich im Kopf gemacht, (.) dass ich mir etwas von Spanisch mal merken sollte, weil irgendwann möcht ich nach Spanien oder nach Mexiko, ein paar Jahre ziehen.
..positive Wahrnehmung	81 I: Hat das eine Bedeutung, warum du die Hälfte des Kopfs Albanisch gemacht hast?
..positive Wahrnehmung	82 B2: Ja, weil (.) äh (..) ja, weil meine Eltern wollten immer dass ich ein (..) so früheriges Gesicht habe, weil man sagt ja die

..positive Wahrnehmung

..positive Wahrnehmung

..zweitsprachliche Mo

..positive Wahrnehmung

..erstsprachliche Frus

..allgemeines Sprache

..allgemeines Sprachenir

..negative Wahrnehmung

Gesichter von den Menschen verändern sich langsam, und sie wollten immer, wenn ich groß bin, dass ich ein früheriges Gesicht haben.

83 I: Was heißt ein früheriges Gesicht?

84 B2: Weil manche waren ja so eher hier dicker an den Backen ((bläst seine Backen auf)) und so dünner an der Stirn ((zeigt auf seine Stirn)) und so und haben so andere komische Frisuren und anderen Stil (.) ähm (.)

85 I: Ein traditionelles Gesicht meinen sie damit oder?

86 B2: Ja so kurz gesagt. Weil sie wollten immer, dass ich mal aussehe wie meine Mama oder mein Papa.

87 I: Ok. Deine Hauptsprachen sind aber Deutsch und Albanisch?

88 B2: Englisch ein bisschen.

89 I: Englisch ein bisschen (.) Jetzt gehen wir mal ein bisschen auf diese Sprachen ein, also auf Deutsch, Albanisch und Albanisch akzent und ein bisschen Englisch. Welche Vorstellung, also welche Gefühle verbindest du mit den Sprachen? (...) Wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, was verbindest du mit Deutsch? Oder was verbindest du mit Albanisch?

90 B2: Mit Deutsch denk ich immer an die Schule. Und da denk ich auch an meine Fantasie (..) in Youtube - Style in mein Kopf und (..) ja (..) das wars für Deutsch.

91 I: Und Albanisch?

92 B2: Albanisch da stell ich mir sehr viele albanische Tänze vor, albanisches Essen (lacht), was meine Mama sehr oft macht und sehr gut schmeckt (.) ähmm, Albanisch Akzent (.) das lern ich beim Albanisch- Kurs (.) da muss immer wieder was lesen, sehr viel lesen (.) und für Englisch (.) ja denk ich mir immer an London, an Großbritannien und so.

93 I: Ok und gibts eine Sprache, in welcher du am liebsten sprichst?

94 B2: Ja Spanisch, Niederländisch würd ich gerne können.

95 I: Nein jetzt nur mal von Deutsch, Albanisch und Englisch.

96 B2: Deutsch, Englisch, Albanisch.

97 I: Alle sprichst du gern?

98 B2: Außer Albanisch Akzent (lacht) (..) da bin ich nicht so ein großer Fan.



- 99 I: Und sprichst du lieber Albanisch oder sprichst du lieber Deutsch?
- 100 B2: (..) Wenn jetzt eine wichtige Frage wär, dann wärs Deutsch.
- 101 I: Ok gut.
- 102 B2: Aber jetzt sag ich schon lieber Albanisch.
- 103 I: Ok und bist du froh, dass du Albanisch als Erstsprache hast (B2: Ja.) Oder würdest du lieber eine andere Sprache als Erstsprache haben wollen?
- 104 B2: Also Albanisch ist gut, aber ich hab nichts dagegen, wenn eine andere Sprache da wäre.
- 105 I: Welche zum Beispiel?
- 106 B2: Spanisch, Russisch, Indonesisch.
- 107 I: Ok ((lacht)).
- 108 B2: Ich kenn sehr viele Sprachen ((lacht)).
- 109 I: Ok und gibts eine Sprache, in der du schämst sie manchmal zu sprechen oder in der du nicht so gern sprichst, die du aber kannst eigentlich.
- 110 B2: ((seufzt)) off, was für eine sch (..) ((lacht)) (..) da sag ich manche Sachen, die man nicht sagen könn (..) dürfte.
- 111 I: Wie ist es mit Albanisch Akzent? Schämst du dich da manchmal in der Sprache zu sprechen?
- 112 B2: Nein. Das kann ich (unv.)
- 113 I: Und (Schulglocke klingelt) Findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst?
- 114 B2: Ja
- 115 I: Und wie ist es mit Deutsch? Warum glaubst du, kannst du so gut Deutsch sprechen?
- 116 B2: Weil ich fast jeden Tag in die Schule gehe, am meisten Deutsch lerne, nur Deutsch rede (lacht) und (..) ja so lernt man ja auch sehr schnell Deutsch.
- 117 I: Ja aber ich glaub du bist einfach talentiert für Sprachen, so wie ich das mitbekommen habe.
- 118 B2: ((lacht))
- 119 I: Es gibt Menschen die talentierter sind für Sprachen und

..Redeverbot in der Ersts

..positive Einschätzung c

manche weniger (.) Jetzt frag ich dich noch ein paar Fragen zur Schule und dann bist du auch schon fertig, ok?

120 **B2:** Ja.

121 **I:** Wie sprichst du mit deinen Freunden in der Schule?

122 **B2:** Ähhh (..) Deutsch, weil ich der einzige bin in der Klasse, der Albanisch spricht.

123 **I:** Und kommt es manchmal vor, dass Kinder untereinander in ihren Erstsprachen reden?

124 **B2:** Ja schon.

125 **I:** Sagen dann die Lehrer, dass sie auf Deutsch sprechen sollen?

126 **B2:** Ja meistens schon.

127 **I:** Wie findest du das?

128 **B2:** Ich finde das gut, weil sie ja eh Deutsch lernen müssen.

129 **I:** Ok gut, das wars auch schon. Danke fürs Mitmachen!

C.10.3. Codiertes Transkript von Interview 3

..dominante Erstsprache

- 1 I: Wie alt bist du denn?
- 2 B3: Ich bin zehn Jahre alt.
- 3 I: Zehn Jahre alt. Hast du Geschwister?
- 4 B3: Ja. Zwei Geschwister.
- 5 I: Zwei Schwestern. Eine ist älter und eine ist jünger, gell?
- 6 B3: Ja.
- 7 I: Wo bist du denn geboren?
- 8 B3: In Polen.
- 9 I: In Polen bist du geboren? Und wann bist du hergekommen?
- 10 B3: 2016.
- 11 I: Wirklich? So spät erst? Das heißt vor zwei Jahren erst.
- 12 B3: Ja.
- 13 I: Ok interessant. Weißt du welchen Pass du hast? Polnischen Pass wahrscheinlich?
- 14 B3: Ja.
- 15 I: Arbeiten deine Eltern?
- 16 B3: Ja.
- 17 I: Was arbeiten sie?
- 18 B3: Mein Vater arbeitet Autolackierer und meine Mutter putzt.
- 19 I: Und wenn du zu Hause bist, sind sie dann zu Hause oder eher nicht?
- 20 B3: Ja. Mein Vater hat frei.
- 21 I: Ok. In welcher Sprache sprichst du mit deinem Papa?
- 22 B3: Polnisch. Manchmal Deutsch.
- 23 I: Und wenn er zum Beispiel dir auf Polnisch was sagt, antwortest du dann auf Polnisch oder auf Deutsch?
- 24 B3: Auf Polnisch.
- 25 I: Und mit deiner Mama?
- 26 B3: Auf Polnisch.

..keine dominante Sprach

..dominante Erstsprache

..dominante Erstsprache

..negative Wahrnehmung

- 27 I: Mit deinen Schwestern?
- 28 B3: Manchmal Deutsch. Manchmal Polnisch.
- 29 I: Ok, also gemischt. Und hast du Oma oder Opa da oder in Polen?
- 30 B3: In Polen.
- 31 I: Mit denen sprichst du auch Polnisch nehme ich an?
- 32 B3: Ja.
- 33 I: Gut, ((schaut auf das Sprachenportrait)) Dein Sprachenportrait ist voll gut geworden. Du hast drei Sprachen eingezeichnet: Polnisch, Deutsch und Englisch. Du hast grün für Polnisch genommen, blau für Deutsch und orange für Englisch. Und dann hast du eher so die Hände Polnisch, und den Kopf und die Beine auch Polnisch und so in der Mitte Deutsch. Kannst du mir sagen warum? Also hat das irgendeine Bedeutung?
- 34 B3: Ja, weil ich in Polen Torwart gelernt habe und (.)
- 35 I: Was hast du gelernt in Polen?
- 36 B3: Torwart.
- 37 I: Torwart.
- 38 B3: Und hier hab ich ein paar, (.) wie man Torwart schneller macht und (.) ja, spielt einfach.
- 39 I: Aha. Deswegen Hände und Füße?
- 40 B3: Ja.
- 41 I: Und den Kopf?
- 42 B3: Und Kopf (.), wenn ich spreche auf Polnisch dann, dann übersetze ich auf Deutsch.
- 43 I: Wirklich?
- 44 B3: Ja.
- 45 I: Das heißt du übersetzt immer, wenn du auf Polnisch sprichst, und dann (B3:Ja.) übersetzt du das auf Deutsch. Also wenn du was auf Deutsch sagen willst, übersetzt du das erst vom Polnischen ins Deutsche.
- 46 B3: Ja.

..allgemeines Sprache
..Beeinflussung durch

..positive Einstellung
..Beeinflussung der
..zweitsprachliche I

..positive Wahrnehmung

..negative Wahrnehmung

..allgemeines Sprachenir

- 47 I: Ok, das ist ja schwierig oder? (.) Und Englisch ist orange?
- 48 **B3:** Englisch hab ich im Herz einfach.
- 49 I: Wirklich? Magst du Englisch so gern?
- 50 **B3:** Ja.
- 51 I: Ok und was ist denn deine Lieblingssprache, also welche Sprache sprichst du am liebsten?
- 52 **B3:** Deutsch.
- 53 I: Deutsch. Gibts eine Sprache, die du nicht so gern sprichst? Wo du sagst: "Hm, ich schäm mich ein bisschen die zu sprechen"?
- 54 **B3:** Nein. Gibts nicht ((schüttelt den Kopf)).
- 55 I: Ok. Gibts eine Sprache, wo du sagst in diese Sprache kann ich am besten sprechen?
- 56 **B3:** Ja.
- 57 I: Welche?
- 58 **B3:** Deutsch und Polnisch.
- 59 I: Beide Sprachen? Aha ok. und welche von Deutsch und Polnisch, welche kannst du deiner Meinung nach besser? Deutsch oder Polnisch?
- 60 **B3:** Deutsch.
- 61 I: Ok. Welche Gefühle, (.) welches Gefühl verbindest du zum Beispiel mit Polnisch?
- 62 **B3:** (10s) Hmmm
- 63 I: Löst Polnisch bei dir "Mmhmm schön, dass ich Polnisch kann", oder sagst du: "Mmhmm, eigentlich wäre ich lieber nur Deutsch?"
- 64 **B3:** Eigentlich nur Deutsch.
- 65 I: Ok, weils einfacher wäre oder warum?
- 66 **B3:** ((nickt mit dem Kopf))
- 67 I: Ok. Und (.) also findest du es schön, dass du Deutsch, Polnisch und Englisch kannst oder würdest du lieber nur einsprachig aufwachsen?
- 68 **B3:** Ich finde es schön, dass ich so viele Sprachen kann (unv.)

..zweitsprachliche Motiv:

69 I: Ok und findest du es in der Schule schön, dass du Deutsch lernst oder sagst du Deutsch lerne ich eigentlich, weil ich hier lebe und lernen muss.

70 B3: Ja.

71 I: Welches?

72 B3: Das erste.

73 I: Findest du es schön?

74 B3: Ja.

75 I: Ok, dann frag ich dich noch ein paar Fragen zur Schule und dann sind wir auch schon fertig ok? (B3: Ja.) Wie sprichst du denn in der Schule? Gibts polnische Kinder in der Klasse.

76 B3: Ja.

77 I: Wer denn?

78 B3: Zum Beispiel meine Schwester.

79 I: Ja, aber in der Klasse?

80 B3: Nein.

81 I: Gibts nicht, gell?

82 B3: Nein.

..Kommunikation in der E

83 I: Aber du kriegst sicher mit, dass manche zum Beispiel untereinander Türkisch oder Serbisch reden.

84 B3: Ja.

..Redeverbot in der Ersts

85 I: Sagen dann deine Lehrer zum Beispiel: "In der Schule, da wird Deutsch gesprochen!" oder eher nicht.

86 B3: Ja [Name zensiert]

..positive Einschätzung c

87 I: Und findest du das gut, dass die Lehrer das sagen?

88 B3: Ja, zum Beispiel wenn ich spreche zum Beispiel mit einem anderen Freund und dann (..) (unv.) (..) verstehen das nicht.

89 I: Ok. also findest du das gut, dass die Lehrer sagen: "Deutsch sprechen!"

90 B3: Ja.

91 I: Ok gut. Gibts eine Sprache in der du dich schämst zu sprechen?

- 92 **B3:** Ja, manchmal Englisch.
- 93 **I:** Weil du es einfach noch nicht so gut kannst?
- 94 **B3:** Ja.
- 95 **I:** Ok dann sind wir schon fertig. Danke fürs Mitmachen!

C.10.3 Codiertes Transkript von Interview 4

1	I: Wie alt bist du?
2	B4: Ich bin neun Jahre.
3	I: Neun Jahre alt. Du hast Geschwister. Wie viele Geschwister hast du?
4	B4: Drei.
5	I: Drei Geschwister. Du hast einen Bruder und (B4: Nein, drei Brüder.)
6	I: Drei Brüder? Du bist das einzige Mädchen?
7	B4: Ja.
8	I: Wo, in welchem Land bist du geboren?
9	B4: In Österreich.
10	I: In Österreich, in Wien?
11	B4: Ja.
12	I: Und weißt du, welche Staatsbürgerschaft du hast? Das ist der Pass.
13	B4: Ja. Ich weiß nicht.
14	I: Weißt du nicht. Ok gut, (..) welchen, was arbeiten denn deine Eltern?
15	B4: Ähm (..) mein Papa hat ein Pizzeria und mein Mama hilft ihm.
16	I: Hilft ihm, aber es ist ja auch noch ein Baby zu Hause, gell?
17	B4: Ja, aber sie bringt ihn bei meiner Oma.
18	I: Zur Oma, ok.
19	B4: Er ist brav, er w (..) ähh (..), er weint nicht.
20	I: Er weint nicht? Das ist aber ein braves Baby. Also bist du, (..) sind sie viel zu Hause mit dir oder arbeiten sie viel?
21	B4: Nein ich geh in Hort, meine Mama werdet immer zu Hause sein.
22	I: Ok.
23	B4: Nur in der Früh ist mein Papa.
24	I: Aso, du bist ja im Hort. Wann holt dich die Mama ungefähr

		vom Hort ab.
	25	B4: Nein um vier Uhr muss ich mit mein Bruder nach Hause gehen.
	26	I: Ok. Und wenn ihr dann zu Hause seid, dann ist die Mama auch zu Hause?
	27	B4: Ja.
..dominante Erstsprache	28	I: Welche Sprache sprichst du mit deiner Mama immer?
	29	B4: Arabisch.
	30	I: Arabisch. Also sie fragt dich was auf Arabisch und du antwortest auch auf Arabisch?
..Beeinflussung durch ne	31	B4: Ja, <u>aber mit mein Papa red ich Deutsch.</u>
	32	I: Mit deinem Papa redest du Deutsch?
	33	B4: Ja, manchmal.
	34	I: Aber mehr Arabisch?
	35	B4: Ja, mit meine Mama schon.
	36	I: Mit deinen Papa mehr Arabisch oder mehr Deutsch?
..keine dominante Sprach	37	B4: Mein Papa redet so mit mir manchmal Deutsch.
	38	I: Manchmal Deutsch, manchmal Arabisch?
	39	B4: Ja.
	40	I: Ist ja auch ok, wenn du Arabisch sprichst mit deinen Eltern.
..zweitsprachliche Motiv:	41	B4: Ja, aber mein Papa redet immer mit mir Deutsch, weil ich will auch Deutsch üben.
	42	I: Ok. Und wie sprichst du mit deinem Bruder oder mit deinen Brüdern?
	43	B4: Nein, aber die kleinen muss ich Arabisch, weil sie können nicht Deutsch.
..dominante Erstsp	44	I: Und mit deinem anderen Bruder?
..Beeinflussung dui	45	B4: Ja ich, (.) manchmal Deutsch, manchmal Arabisch.
..positive Wahrneh	46	I: Ok, aber mehr Arabisch oder mehr Deutsch?
	47	B4: Mit [Name zensiert] mehr Deu, Arabisch.

..dominante Erstsprache

- 48 I: Mehr Arabisch, ist ja ok. Das heißt du sprichst Arabisch, Deutsch und Englisch ein bisschen.
- 49 B4: Ja.
- 50 I: Gut ok, hast du eine Oma oder Opa hier?
- 51 B4: Ja mein Oma und mein Opa von meine Mama.
- 52 I: Mit ihnen sprichst du auch Arabisch?
- 53 B4: Ja, aber mein Papa Oma und Opa sind gestorben, (I: Das tut mir Leid!) schon längst.
- 54 I: ((schaut auf das Sprachenportrait)) Dein Sprachenportrait hast du super gemacht, das ist echt gut geworden.
- 55 B4: Danke.
- 56 I: Was kannst du dazu sagen? Also warum sind die Sprachen zum Beispiel da, wo du sie eingezeichnet hast? Was hat das zu bedeuten, dass das zum Beispiel im Bauchbereich ist? Was kannst du dazu sagen?
- 57 B4: ((schaut auf das Sprachenportrait)) Hmm (...) Ich weiß nicht.
- 58 I: Warum hast du zum Beispiel die Hälfte Deutsch und die Hälfte Englisch eingemalt?
- 59 B4: Ja, weil ähh (...) ich merk das immer.
- 60 I: Wie merkst du das?
- 61 B4: Also, wenn ich immer in die Schule, soll ich immer Deutsch und Englisch reden (.) am Mittwoch immer Englisch erste Stunde.
- 62 I: Und Arabisch ist hier im Bauchbereich?
- 63 B4: Ja, immer wenn ich zu Hause bin.
- 64 I: Ja, aber warum? Ist das schön im Bauch oder ist es eher so ein ((macht ein Geräusch für verkrampft)) ((lacht)).
- 65 B4: ((lacht)) Ich find das schön eigentlich.
- 66 I: Du findest es schön.
- 67 B4: Ja.
- 68 I: Ok und was hast du zu den Farben zu sagen? Also du hast da mehr Farben genommen, aber ich glaub weil du es nicht ganz verstanden hast oder?

..zweitsprachliche Motiv:

..positive Wahrnehmung

..erstsprachliche Mot

..Beeinflussung durch ne

..allgemeines Sprachenir

- 69 **B4:** Ja, aber ich will das die ganze bunt sein.
- 70 I: Du wolltest es bunt machen, ok.
- 71 **B4:** Ja.
- 72 I: Gut (...) also du hast Deutsch und Englisch da im Kopf, weil du in der Schule einfach Deutsch oder Englisch lernen musst.
- 73 **B4:** Ja.
- 74 I: Weil du dann Deutsch oder Englisch denkst oder denkst du auf Arabisch?
- 75 **B4:** Nein denke ich auf Deutsch und Englisch.
- 76 I: Deutsch und Englisch. Und Arabisch ist im Bauchbereich. Ok, welche Gefühle hast du zum Beispiel wenn du an Arabisch denkst? Denkst du: "Wow, das ist schön, das ist meine Muttersprache", oder sagst du eher: "Hmm, weiß ich nicht"?
- 77 **B4:** Weil (...) ich red nur Arabisch, weil also mein Eltern verstehen nicht, was bedeutet.
- 78 I: Aber findest du Arabisch nicht schön?
- 79 **B4:** Oh doch, aber (...) alle Sprachen find ich schön.
- 80 I: Alle Sprachen findest du schön. Magst du es lieber, auf Deutsch zu sprechen oder auf Arabisch zu sprechen?
- 81 **B4:** Hmmm (...) beiden.
- 82 I: Beides, oder auf Englisch?
- 83 **B4:** Allen ((lacht)).
- 84 I: Ok gut, gibt es aber eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?
- 85 **B4:** Nein.
- 86 I: Bei mir schon, ich spreche zum Beispiel am liebsten (...) das ändert sich auch ab und zu (...) als Kind hab ich am liebsten Türkisch gesprochen.
- 87 **B4:** Ja, weiß nicht.
- 88 I: Gibt es keine Sprache, wo du sagst: "Hmm Arabisch, (...) ja ich sprech lieber auf Arabisch", oder (**B4:** Ich rede immer soo.) oder Deutsch.
- 89 **B4:** (9s)

..positive Wahrnehmung

..allgemeines Sprachenir

..zweitsprachliche Motiv:

..Redeverbot in der Ersts

- 90 I: Ok. Und glaubst du gibt es eine Sprache, in der du am besten also besser sprechen kannst?
- 91 B4: Ähh Arabisch kann ich am besten, aber ich war nie in Ägypten.
- 92 I: Du warst nie in Ägypten?
- 93 B4: Nein.
- 94 I: Ok. Hast du es durch deine Eltern einfach gelernt?
- 95 B4: Ja, mein Mama war also nicht lange in Ägypten, wieder da gegangen in Österreich.
- 96 I: Ok gut, findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst oder sagst du mhhh ich würd lieber nur eine Sprache also ich würd lieber in einem Land leben wo ich nur eine Sprache sprechen muss.
- 97 B4: Nein ich will ganze Sprachen lernen.
- 98 I: Du findest es schön ok. Und bist du motiviert, dass du Deutsch lernst auch oder sagst du: "Ich lern es eigentlich nur, weil ich es muss in der Schule"?
- 99 B4: Nein ich will.
- 100 I: Du willst es lernen.
- 101 B4: Dann kann ich mit mein Freund spielen.
- 102 I: Gut und wie sprichst du eigentlich in der Schule mit deinen Freunden? Gibts jemanden in der Klasse, der auch Arabisch kann?
- 103 B4: Ja [Name zensiert].
- 104 I: Sprichst du mit ihr Deutsch oder auf Arabisch?
- 105 B4: Nein auf Deutsch.
- 106 I: Auf Deutsch. Und gibts nie Situationen, wo du auf Arabisch mit ihr sprichst? In der Pause oder so?
- 107 B4: Nein.
- 108 I: Weil sich das ja eignen würde eigentlich?
- 109 B4: Nein.
- 110 I: Und also wenn zum Beispiel Kinder auf Türkisch auf Arabisch oder so miteinander sprechen, sagt dann zum Beispiel deine Lehrerin: "In der Schule muss man Deutsch sprechen"?

..Redeverbot in der Erste

111 **B4:** Ja, [Name zensiert] redet immer mit [Name zensiert] usw. Türkisch.

112 **I:** Wie fühlen sie sich dann glaubst du? Findest du das gut oder schlecht?

113 **B4:** Gut.

114 **I:** Du findest es gut?

..positive Einschätzung c

115 **B4:** Ja, aber in der Schule muss man Deutsch, weil jeder versteht das.

116 **I:** Ja, jeder versteht es dann, aber findest du es nicht blöd, wenn dann zum Beispiel jemandem verboten wird, seine Sprache zu sprechen?

117 **B4:** Nein.

118 **I:** Ok. Schämst du dich manchmal eine Sprache zu sprechen? (..) Bei mir wars zum Beispiel so als Kind, dass ich mich geschämt hab, Türkisch zu sprechen, weil ich es nicht so gut konnte. Ist das bei dir manchmal auch so?

119 **B4:** Nein, ich kann Arabisch gut.

..positive Wahrnehmung

120 **I:** Und du schämst dich auch nie Arabisch zu sprchen?

121 **B4:** Nein.

122 **I:** Ok gut, das wars dann auch schon. Danke fürs Mitmachen!

C.10.5. Codiertes Transkript von Interview 5

..dominante Erstsprache

- 1 I: Wie alt bist du?
- 2 B5: Zehn.
- 3 I: Du bist zehn Jahre alt. Hast du Geschwister?
- 4 B5: Ich hab drei Brüder.
- 5 I: Drei Brüder. Sind sie alle älter oder jünger als du?
- 6 B5: Älter.
- 7 I: Alle älter?
- 8 B5: ((nickt mit dem Kopf))
- 9 I: In welchem Land bist du geboren?
- 10 B5: In Wien.
- 11 I: In Wien bist du geboren. Deine Brüder auch oder sind sie dann hergekommen?
- 12 B5: Ähhmm (.) Meine zwei Brüder sind hier und eine ist in Türkei.
- 13 I: Und wie alt ist der älteste?
- 14 B5: Ähhmm (.) 23.
- 15 I: Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast? Welchen Pass?
- 16 B4: Deutschen.
- 17 I: Also österreichischen, nehm ich an.
- 18 B4: ((nickt mit dem Kopf))
- 19 I: Arbeiten deine Eltern?
- 20 B5: Nur mein Vater arbeitet.
- 21 I: Was macht er?
- 22 B5: ähm (11s) sooo (.) Straßenlampen.
- 23 I: Echt? Cool! Und deine Mama?
- 24 B5: Sie ist zu Hause.
- 25 I: Und wenn du zu Hause bist, wie sprichst du mit deiner Mama? In welcher Sprache?
- 26 B5: Türkisch.

..dominante Erstsprache

- 27 I: Immer Türksich? Das heißt, wenn sie dir etwas auf Türkisch sagt, sagst du auch auf Türkisch was zurück?
- 28 B5: Ja.
- 29 I: Ok, wie ist es mit deinem Papa?
- 30 B5: Auch Türkisch.
- 31 I: Und mit deinen Brüdern?
- 32 B5: Auch Türkisch.
- 33 I: Sprichst du nicht mit ihnen gar nicht Deutsch oder schon?
- 34 B5: Ich rede ein bisschen.
- 35 I: Das heißt, wenn sie dich was auf Türkisch fragen, dann antwortest du auf Deutsch oder ist es eher umgekehrt?
- 36 B5: Mmhhh (...) manchmal Deutsch manchmal Türkisch.
- 37 I: Und hast du Oma oder Opa hier?
- 38 B5: Ja.
- 39 I: Mit ihnen sprichst du auch Türkisch, nehm ich an.
- 40 B5: Ja.
- 41 I: Gut, ((schaut auf das Sprachenportrait)) jetzt stell ich dir noch ein paar Fragen zu deinem Sprachenportrait. Das ist dir echt gut gelungen. Du hast es sehr eindeutig gemacht. Also Deutsch, Arabisch und Türkisch hast du eingemalt. Was kannst du mir dazu sagen?
- 42 B5: ((schaut auf das Sprachenportrait)) (12s)
- 43 I: Was bedeuten die Farben für dich? Oder warum sind die Sprachen an diesen Körperstellen? Warum ist Arabisch an den Armen, Türkisch an den Beinen und Deutsch eher hier?
- 44 B5: Ich muss Deutsch denken (.) und ich muss Arabisch (.) lesen.
- 45 I: Kannst du Arabisch auch sprechen oder nur lesen?
- 46 B5: Nur lesen. Und Türksich (9s) ((macht eine ratlose Mimik)).
- 47 I: Was bedeuten dir die Sprachen eigentlich? Was bedeutet für dich Deutsch, was bedeutet für dich Türkisch, was bedeutet für dich Arabisch? Welche Sprache liegt dir zum Beispiel eher am Herzen?

2/4

..zweitsprachliche Mo
..Beeinflussung durch

..positive Wahrnehmung

..Beeinflussung durch
..zweitsprachliche Mo

..allgemeines Sprachenir

..zweitsprachliche Fru
..negative Wahrnehm

- 48 **B5:** (13s)
- 49 I: Oder in welcher Sprache sprichst du denn am liebsten?
- 50 **B5:** Deutsch.
- 51 I: Deutsch sprichst du am liebsten. Welche Sprache kannst du am besten, glaubst du?
- 52 **B5:** Türkisch
- 53 I: Und gibts eine Sprache, in der du nicht so gern sprichst oder dich sogar schämst manchmal sie zu sprechen?
- 54 **B5:** Arabisch.
- 55 I: Aber du kannst Arabisch lesen.
- 56 **B5:** Ja.
- 57 I: Was verbindest du mit deinen Sprachen? Es wär noch schön, wenn du mir das sagen könntest. Zum Beispiel bei mir war es so, dass ich oft, dass ich Türkisch dann vergessen hab als Kind und erst nachher wieder gelernt hab. Und dann hab ich mich manchmal geschämt, Türkisch zu sprechen, obwohl es immer irgendwo da drinnen war. Du kannst also auch ruhig zugeben, wenn dir Türksich eher am Herzen liegt oder Deutsch. Da ist nichts dabei. Ich würde nur gern wissen, was du denkst. Also was ist für dich am wichtigsten, welche Sprache?
- 58 **B5:** Deutsch.
- 59 I: Deutsch ist für dich am wichtigsten. Ok. Und findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst, oder würdest du sagen: "Mir wärs lieber, wenn ich mit einer Sprache aufwache und diese gut kann", oder sagst du: "Es ist schön, wenn man viele Sprachen kann."
- 60 **B5:** So viele Sprachen kann.
- 61 I: Ist besser?
- 62 **B5:** Ja.
- 63 I: Gut. Wie ist denn das Deutsch lernen für dich in der Schule? Ist das anstrengend oder bist du motiviert, dass du Deutsch lernst oder lernst du es, weil du es einfach lernen musst.
- 64 **B5:** Ich muss (.) ich muss lernen.
- 65 I: Macht dir das nicht so viel Spaß das Deutsch lernen, ist das anstrengend?

..zweitsprachliche Frau  
..negative Wahrnehmung

..Kommunikation in der Klasse

..positive Einschätzung

- 66 **B5:** Ja.
- 67 **I:** Gut. Wie sprichst du denn in der Schule mit deinen Mitschülern? Sprichst du Türkisch, Deutsch (.) mit deinen Freunden in der Schule?
- 68 **B5:** Hmm (..) Deutsch
- 69 **I:** Deutsch, manchmal auch Türkisch?
- 70 **B5:** Ja.
- 71 **I:** Und sagen dann deine Lehrer zum Beispiel, dass man in der Schule Deutsch sprechen muss. Sagt das manchmal jemand?
- 72 **B5:** Nein.
- 73 **I:** Hat dir das noch nie jemand gesagt? "In der Schule sprechen wir Deutsch und da musst du Deutsch sprechen!"
- 74 **B5:** Nein.
- 75 **I:** Ok. Wenn es jemand sagen würde, wir würdest du das finden? Wenn jetzt zwei Kinder zum Beispiel Türkisch sprechen oder Serbisch sprechen und ein Lehrer sagt: "In der Schule, da muss man Deutsch sprechen." Findest du das gut oder nicht gut?
- 76 **B5:** (...) Nicht gut.
- 77 **I:** Warum nicht gut?
- 78 **B5:** Weil wir lernen in der Schule Deutsch (..) und (..) und ((zögert))
- 79 **I:** Also findest du es ja gut eigentlich, weil in der Schule sollen sie ja Deutsch sprechen nach deiner Meinung oder?
- 80 **B5:** Ja.
- 81 **I:** Aber findest du das dann nicht ein bisschen (..) weil es ist ja doch (..) Türkisch gehört zu mir zum Beispiel und zu dir auch und wenn mir jemand sagt: "Du darfst nicht Türkisch sprechen!", dann ist das schon ein bisschen komisch oder?
- 82 **B:** Ja.
- 83 **I:** Ok gut, danke, dass du mitgemacht hast!

C.10.6. Codiertes Transkript von Interview 6

1 I: Wie alt bist du?

2 B6: Acht.

3 I: Du bist acht Jahre alt. Hast du Schwestern und Brüder?

4 B6: Ich hab (...) ((wird leiser mit der Stimme)) Ich bin der einzige.

5 I: Du bist der Einzige. Findest du das traurig?

6 B6: Ja ich (...)

7 I: Weil du das so traurig gesagt hast ((lacht)). Hättest du gern einen Bruder oder eine Schwester?

8 B6: Ich will ein Bruder.

9 I: Du hättest gern einen Bruder. Das versteh ich. Gut, wo bist du denn geboren?

10 B6: In Afghanistan.

11 I: In Afghanistan bist du geboren. Cool, wie alt warst du, als du hergekommen bist?

12 B6: (...)

13 I: Ist das schon lange her oder noch nicht so lang?

14 B6: Acht Jahre.

15 I: Acht Jahre?

16 B6: 2010.

17 I: Das heißt, du warst noch ein Baby?

18 B6: Ja, bis 31. März.

19 I: Ok und weißt du welchen Pass du hast, welche Staatsbürgerschaft? Österreichischen oder afghanischen Pass?

20 B6: (...)

21 I: Oder weißt du es nicht?

22 B6: Nein.

23 I: Ok, macht nichts. Was arbeiten denn deine Eltern?

24 B6: Mein Mutter kann nicht so Deutsch sie muss erst mal Deutsch lernen, aber mein Vater kann Deutsch und er äh arbeit äh ein Job. Ich weiß, wie diese Job heißt.

25	I: Wie heißt es denn? ((lacht))
26	B6: Krankenpfleger.
27	I: Krankenpfleger ist er.
28	B6: Ich weiß, wie viel Geld er bekommt.
29	I: ((lacht)) Du weißt, wie viel Geld er bekommt, aber du musst es nicht sagen. Das heißt deine Mama ist immer zu Hause mit dir, wenn du zu Hause bist, dein Papa bisschen weniger.
30	B6: Ja, aber (..) mein Papa kommt um acht, mein Mutter kommt um drei oder vier.
31	I: Das heißt du bist dann auch alleine zu Hause nach der Schule?
32	B6: Ja.
33	I: Und wo ist deine Mama davor?
34	B6 : Ähm (..) ähm (..)
35	I: Im Deutschkurs oder?
36	B6: Im Deutschkurs, (..) sie ist bei B1.
37	I: Ok, welche Sprachen kannst du denn sprechen?
38	B: Ähm, mein Papa kann Arabisch aber sehr gut. Ich kann Persisch, ja Englisch. Mein Va.. mei mein Pa mein Papa kann auch Kroatisch und Deutsch.
39	I: Welche Sprache sprichst du denn mit deiner Mama?
40	B6: Deutsch oder Persisch.
41	I: Und wenn sie mit dir zum Beispiel auf Persisch spricht, wie antwortest du dann?
42	B6: (...)
43	I: Also wie redest du dann zurück in welcher Sprache?
44	B6: Deutsch oder Persisch.
45	I: Immer unterschiedlich. Wie redest du mit deinem Papa?
46	B6: (..) Sehr viel Deutsch und dann bisschen Persisch.
47	I: Ok und reden sie mehr af Deutsch oder auf Persisch mit dir?
48	B6: Ähm die können (..) mein Papa kann sehr gut Persisch und

..keine dominante Sprach

..dominante Zweitsprach

..dominante Erstsprache

..dominante Erstsp

..negative Wahrnet

..Beeinflussung dui

..erstsprachliche Motiva

mein Mutter auch, aber mein Mutter kann nicht so gut Deutsch, aber mein Papa bisschen schon.

49 I: Das heißt deine Mama redet auch mehr Persisch eigentlich als Deutsch oder?

50 B6: Ja ((wird leiser mit der Stimme, wirkt beschämt, traurig))

51 I: Das ist ja ok, du musst dich ja nicht schämen dafür.

52 B6: Ich geh am Samstag auch in persische Schule.

53 I: Echt?

54 B6: Ja, das beginnt im 2?

55 I: Um zwei beginnt das am Samstag?

56 B6: Ja.

57 I: Was lernst du da?

58 B6: Ähm, Persisch und ich aber in zweite Klasse lernt man Mathe in erste Klasse lernt man Deutsch aber in Vorschulklasse lernt man nur wegen reden.

59 I: Wo ist diese persische Schule?

60 B6: Es ist in Wien, aber ich weiß nicht, wo (.) ähm erst bei [Straßenname zensiert] und dann gehen wir so andere.

61 I: Ok, na macht nichts, das ist egal. Hast du Oma oder Opa da in Wien?

62 B6: Ja, aber mein Papa, die beide waren schon gestorben bei Papa.

63 I: Und die Eltern von deiner Mama?

64 B6: Die leben noch.

65 I: Und leben sie in Wien oder leben sie in Afghanistan?

66 B6: In Iran.

67 I: Im Iran. Du kommst aus dem Iran?

68 B6: Nein ich äh ähm, mein Mutters Eltern die waren bei Afghanistan aber die wollten bei Iran fliegen. Warum die bei Iran gehen wollten, da passiert jeden Tag Krieg.

69 I: Ja, das ist traurig, gell?

70 B6: Ja.

	71	I: Siehst du sie manchmal?
	72	B6: Ja, bei Dezember bei 2017 Dezember war ich bei ihnen.
	73	I: Welche Sprache sprichst du da mit ihnen?
	74	B6: Die können <u>überhaupt</u> nicht Deutsch.
..dominante Erstsprache	75	I: Sie leben ja auch nicht hier, das ist ja ganz normal. Wie sprichst du dann mit ihnen?
	76	B6: Serb (.) ähh Persisch.
	77	I: Persisch. Sie können auch Persisch?
	78	B6: Ja.
	79	I: Ok. ((schaut auf das Sprachenportrait)) Gut dein Sprachenportrait ist dir echt gut gelungen, du hast es auch schön verziert mit so Sternen. Was kannst du mir denn dazu sagen? Warum hast du zum Beispiel diese Farben gewählt? Warum sind diese Sprachen da am Kopf zum Beispiel oder an den Füßen? Was heißt das?
	80	B6: Ähm ich kann nur einen Wort Arabisch.
	81	I: Ok, warum hast du es dann am Kopf gemalt?
..allgemeines Sp	82	B6: Hmm (.) weil (...)ich (.) weil ich wollte es so machen, weil es so meine Lieblingsfarbe auch ist.
	83	I: Warum hast du dann Arabisch rot gemacht? Magst du Arabisch gern?
entsprechliches	84	B6: Ja, ich kann nur ein Wort.
	85	I: Ok, und warum ist zum Beispiel Deutsch gelb? Hat das eine Bedeutung?
	86	B6: Weil die Flagge hat so schwarz, rot und gelb.
..erstsprachlich	87	I: Ok und warum hast du Persisch grün und an den Füßen?
	88	B6: Hmm weil ich, (..) grün ist meine Lieblingsfarbe auch.
	89	I: Ok.
	90	B6: Braun nicht so, aber blau ja mag ich.
..zweitsprachlich	91	I: Und was, (..) welche Gefühle hast du, welche Gefühle verbindest du mit deinen Sprachen? Also wenn du jetzt zum Beispiel an Deutsch denkst, welches Gefühl hast du dann?
..positive Einstellung		
Reinflussung		

..zweitsprachlich		92	B6 Hmm (.) ein bisschen albern, ein bisschen albern und auch lustig.
..positive Einstel		93	I: ((Lacht)) Albern und lustig? Wieso?
..Beeinflussung		94	B6: Weil bei zweite Klasse hatte ich <u>ultra viel ultra viel</u> gelacht.
		95	I: Wieso?
		96	B6: Weil mein Freund hatte so lustig gemacht, war so lustig.
..negative Wahrn		97	I: Ok und zum Beispiel mit Persisch, welches Gefühl hast du da?
		98	B6: Hmm (.) schüchtern.
		99	I: Bist schüchtern?
		100	B6: Ja.
..negative Wahrn		101	I: Ok und welche Sprache glaubst du, dass du besser sprechen kannst? Deutsch oder Persisch?
		102	B6: Deutsch, aber Persisch fast. Aber hmm (.) bei Persisch schreiben kann ich überhaupt nicht so gut.
erstsprachliches		103	I: Ok, glaubst du, dass du Deutsch besser kannst?
..positive Wahrn		104	B6: Ja.
..positive Einstel		105	I: Gibts eine Sprache, in der du am liebsten sprichst?
		106	B6: (.) Nur Deutsch mag ich.
..negative Wahrn		107	I: Persisch magst du nicht sprechen?
		108	B6: Ja schon, ich mag nur Mittel.
		109	I: Nur Mittel?
		110	B6: Ja.
..allgemeines Sp		111	I: Ok und gibt es ein Sprache, die du gar nicht magst und dich sogar schämst, in der zu sprechen?
		112	B6: Hmm (.) ähm ich mag jede Sprache sprechen.
		113	I: Ok, findest du es schön, dass du so viele Sprachen sprichst oder sagst du: "Hmmm ich wär lieber nur mit einer Sprache, das ist leichter"?
		114	B6: Ich will nur (.) alle Sprachen.
		115	I: Und bist du motiviert, dass du Deutsch lernst in der Schule

		oder sagst du: "Eigentlich lern ich es, weil ich muss, weil ich hier in der Schule Deutsch können muss"?
..entsprachliches Selbst	116	B6: Mhh bei persische Schule es ist bis aus um sechs aber bei zweite Klasse beginnt es bei sieben und bei ihnen haben die aus bis zwei, aber wir haben bis sechs aus und wir (..) es beginnt bei uns bei zwölf.
..Kommunikation in der E	117	I: Ok aber gut, wie sprichst du denn mit deinen Mitschülern, mit deinen Freunden in der Schule? Auf Deutsch oder manchmal auch auf Persisch?
	118	B6: Deutsch und mit mein Freund auch Persisch.
..Redeverbot in der Ersts	119	I: Und sagt dann zum Beispiel deine Leherein, dass du Deutsch sprechen sollst in der Schule?
	120	B6: Ja, in persische Schule, darf man nicht Deutsch sagen und zwar nur Persisch.
	121	I: Ok und wie findest du das?
	122	B6: Hmm ja find ich gut.
..positive Einschätzung c	123	I: Wie fühlst du dich denn da, wenn man dir zum Beispiel verbietet, Persisch oder Deutsch zu sprechen? Wie fühlst du dich denn da?
	124	B6: Hmmm (..)
	125	I: Wenn man sagt: "Du darfst in der Schule nicht Persisch sprechen!" Oder in der persischen Schule: "Du darfst nicht Deutsch sprechen!"
	126	B6: (...) und zwar, wenn ich ganz viel Fehler mache, mach ich so pfff ((macht ein zorniges Gesicht))
	127	I: Also fühlst du dich dann nicht so gut eigentlich?
	128	B6: Ja.
..positive Einschätzung c	129	I: Ok, findest du es gut, wenn die Lehrer sagen: "Du sollst in der Schule nur Deutsch sprechen!", oder findest du das nicht so gut?
	130	B6: Ich finde das sehr gut.
	131	I: Warum?
	132	B6: Ja, weil ich dann alle verstehen kann.
	133	I: Gut, das wars dann auch schon. Danke fürs Mitmachen!

C.10.7. Codiertes Transkript von Interview 7

1	I: Wie alt bist du eigentlich?
2	B7: Acht.
3	I: Acht Jahre alt. Hast du Geschwister?
4	B7: Ja.
5	I: Wie viele Geschwister hast du?
6	B7: Drei.
7	I: Drei Schwestern?
8	B7: ((nickt mit dem Kopf))
9	I: Brüder auch?
10	B7: Keine ((lacht))
11	I: Nur Mädchen, puhh dein Papa ist nur von Mädchen umgeben ((lacht)).
12	B7: ((lacht))
13	I: In welchem Land bist du denn geboren?
14	B7: Hier in Wien.
15	I: Du bist in Wien geboren. Wo warst du vorher in welcher Schule?
16	B7: In der [Schulname zensiert].
17	I: Warum bist du hierher gekommen? Bist du umgezogen?
18	B7: Hmmm (.) eigentlich ja aber dann war ich, (.) ich war zwei Jahre (.) ich war ein Jahr ähm in meiner alten Wohnung, die ist hier in der Nähe und dann sind wir umgezogen, dann war, dann war ich ein zweites Jahr wieder in der anderen Schule und dann, das meine Mutter, (.) ich weiß nicht, warum ich (.) weil meine Mutter, (.) ich weiß nicht, warum ich die Schule gewechselt habe.
19	I: Du weißt es nicht, ok.
20	B7: Ich weiß es ganz genau nicht.
21	I: Ok gut. Es ist jetzt einfach so. Und es ist gut so oder gefällt dir die neue Klasse?
22	B7: ((nickt mit dem Kopf))
23	I: Ja, gell. Ähm, weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast?

1/8

- Also welchen Pass du hast? Österreichischen Pass oder einen anderen Pass? Weißt du das?
- 24 **B7:** Nein. Das weiß ich nicht.
- 25 **I:** Ok, ähm was arbeiten denn deine Eltern?
- 26 **B7:** Mein Vater ist, (.) er ist irgendwie, (.) ich glaub er ist weggefliegen zu Saudi Arabien, ich weiß nicht, was er arbeitet. Und meine Mama, (.) wie heißt das noch einmal irgendetwas mit A...
- 27 **I:** A... Was macht sie denn dort?
- 28 **B7:** Sie verkauft Handys?
- 29 **I:** A1, arbeitet sie bei A1.
- 30 **B7:** Nein. Wie heißt das? Aso (.) [Firmenname zensiert] und ihr gefällt bei dieser Arbeit.
- 31 **I:** Bei [Firmenname zensiert] arbeitet sie?
- 32 **B7:** Ja und bei mein Vater (.) ich weiß nicht, was mein Vater arbeitet.
- 33 **I:** Ok gut, (.) sind deine Eltern viel zu Hause oder, also deine Mama viel zu Hause mit dir oder bist du oft auch alleine zu Hause mit deinen Schwestern?
- 34 **B7:** Ähm, ich bin mir nicht sicher. Ich weiß es nicht, weil ob meine Mama mehr zu Hause ist oder meine Schwestern.
- 35 **I:** Ok.
- 36 **B7:** Ich glaube Schwestern, aber ich glaube.
- 37 **I:** Also wenn du zu Hause bist, ist die Mama immer zu Hause oder ist sie dann noch in der Arbeit bis du kommst?
- 38 **B7:** Wenn meine kleine Schwester krank ist, dann bleibt glaub ich eine von meinen Sschwwestern da oder wenn meine Mutter frei hat, dann dann kann sie ganz einfach bei meiner Schwester bleiben. Sie kann einfach sagen, ich komm heute nicht, weil meine Tochter krank ist.
- 39 **I:** Ja.
- 40 **B7:** Und ich muss auf sie aufpassen.
- 41 **I:** Ja.Und welche Sprachen sprichst du denn eigentlich alle.
- 42 **B7:** ((lacht)) Englisch, Deutsch, Arabisch und so etwas wie ein paar Wörter auf Hebräisch und (.) drei zwei Wörter auf (.) ähh

		wie heißt die Sprache?
	43	I: Französisch?
	44	B7: Französisch. Und Spanisch kann ich ein, ähm, ich kann nur die Zahlen, nur 10 Zahlen, nur bis zehn zählen auf Spanisch.
	45	I: Woww, soo viele Sprachen. Woher kannst du so viele Sprachen?
..allgemeines Sprachenir	46	B7: ((lacht)) Weiß ich nicht ((lacht)) ich kann nicht so viele.
	47	I: Super, naja doch es sind schon viele Sprachen. Das ist schön.
	48	B7: Eh nur sechs.
	49	I: <u>Nur</u> sechs ((lacht)), das ist viel!
	50	B7: Bosnisch kann ich eh nicht, aber ich glaube Bosnisch will ich mal lernen.
..dominante Zweitsprach	51	I: Super, schön ist das. In welcher Spracher sprichst du denn mit deiner Mama?
	52	B7: Meistens Deutsch und ein bisschen Arabisch, weil ich spreche weil ich ich finde Deutsch viel einfacher zu reden als Arabisch zu reden ((lacht)).
	53	I: Wirklich? ((lacht))
	54	B7: Ja ((lacht)).
..dominante Zweitsprach	55	I: Ok und mit deinen Schwestern?
	56	B7: Deutsch und mit ein bisschen auch Arabisch.
	57	I: Ok. Und wenn dein Papa da ist, sprichst du dann mit ihm Arabisch oder Deutsch?
	58	B7: Deutsch und er sagt: "Sprich mit mir Arabisch, weil du musst Arabisch lernen" ((lacht)).
..positive Wahrnehmung	59	I: ((lacht)) Kannst du nicht so gut Arabisch?
..negative Wahrnehmung	60	B7: Doch, sehr, aber ich gewöhn mich nicht dran, Arabisch zu reden.
	61	I: Bei mir wars auch so als Kind. Bei mir wars nicht Arabisch, sondern Türkisch. Und meine Mama hat immer gesagt: "Du musst Türkisch lernen, du musst Türkisch reden", und irgendwann hab ich gar kein Türkisch mehr gesprochen (.) leider, aber jetzt hab ichs wieder ein bisschen gelernt. Es ist gar nicht so einfach gell mit den Sprachen?

..dominante Erstsprache

..negative Wahrnehmung

..allgemeines Sprache

..sprachliches Selbst

..positive Einstellung

- 62 **B7:** Ja stimmt.
- 63 I: Und hast du eine Oma oder Opa da oder sind sie in Saudi Arabien?
- 64 **B7:** Ähm (.) meine Oma ist in Sau, (.) nein nicht in, (.) sie ist in Paläastina (.) und meine andere Oma ((spricht sehr verlangsamt)) ist, glaub ich, gestorben und mein Opa auch und meine andere Opa auch.
- 65 I: Und mit ihr sprichst du nur Arabisch oder, wenn du sie besuchst?
- 66 **B7:** Ja, weil sie kann nicht Deutsch.
- 67 I: Und das ist kein Problem, wenn du mit ihr Arabisch sprichst oder tust du dir schwer dann? Ist das schwer für dich?
- 68 **B7:** Nein ich vergess ein paar Wörter, wie die heißen, deswegen muss meine Mutter fragen, wie das heißt ((lacht)) oder meine Schwestern.
- 69 I: Gut ((schaut auf das Sprachenportrait)) du hast dein Sprachenportrait, das ist echt super geworden find ich. Was kannst du mir dazu sagen? Also warum, sind zum Beispiel diese Farben, warum hast du diese Farben gewählt, warum diese Sprachen? Was kannst du dazu sagen?
- 70 **B7:** Weil ich ein paar von diesen Sprachen sehr mag... also ich mag die zu reden und ich hab diese Farben ausgewählt, weil die passen irgendwie dazu (.) also für Deutsch hab ich (.) irgendwie passt es für Deutsch.
- 71 I: Gelb hast du für Deutsch meinst du?
- 72 **B7:** Gelb.
- 73 I: Warum? Hat das einen Grund?
- 74 **B7:** Nein weil ich ...
- 75 I: Ein Gefühl ist das, aber was für ein Gefühl ist gelb bei dir? Was löst gelb bei dir aus?
- 76 **B7:** So wie, (.) ich glaube so wie Sonne oder so wie ähmm schöne Sachen zum Beispiel Blumen, so wie wie heißen die nochmal mit den weißen Blüten?
- 77 I: Schneeglöckchen?
- 78 **B7:** ((skeptisch)) Ja.
- 79 I: Sonnenblumen vielleicht?

..positive Einstellur

- 80 **B7:** Ja Sonnenblumen und noch Löwenzähne, die find ich alle schön, deswegen hab ich diese gelb genommen (lacht)
- 81 I: Das ist aber schön ((lacht)). Du hast es schön beschrieben. Also Deutsch ist für dich schön, deswegen hast du es auch gelb gemacht, weil gelb für dich eine schöne Farbe ist wegen den Blumen usw.?
- 82 **B7:** Ja.
- 83 I: Super!

..Beeinflussung dui

- 84 **B7:** Und Arabisch hab ich rot genommen, weil (..) es, (..) ähh Arabisch hat so eine rotes Dreieck, das von Palästina hat so ein rotes Dreieck und da, (..) deswegen hab ich rot genommen.

..Beeinflussung dui

- 85 I: Und Englisch?
- 86 **B7:** Englisch grün ähh, (..) das weiß ich selber nicht, weil ich glaube, weil den Gras und weil ich sehr viele grüne Socken habe (10s) und ja.

entsprechliches St

- 87 I: Ok.
- 88 **B7:** Weil grün irgendwie sehr schön ist.
- 89 I: Ok und die anderen Farben? Hebräisch hast du hautfarben.

..allgemeines Sprac

- 90 **B7:** Ja, weil meine Mutter hat es irgendwie sehr komisch von dem Fernseher gelernt und ähm und sooo, sie hat sehr viel ähm äh Hebräisch gehört und dann hat sie ihren Vater, also meinen Opa gefragt, was das heißt und dann hat sie jeden Tag so ein paar Wörter auf Hebräisch gelernt und so öfter sie Hebräisch gelernt hat, konnte sie sehr gut Hebräisch und die Schrift ist irgendwie sehr komisch, (..) ich brauche, (..) ich glaube, sie kann Hebräisch schreiben.
- 91 I: Ok, cool, super. Französisch ist grau? Und der Kopf ist Französisch warum das?
- 92 **B7:** ((Lacht)), weil meine Schwester, sie konzentriert sich sehr gut auf Französisch und sie will nicht immer Fehler haben bei einer Französisch- Schularbeit, deswegen versucht sie immer so sich sehr konzentrieren auf Französisch.
- 93 I: Deswegen hast du den Kopf auch Französisch gemacht (lacht). Aber eigentlich hast du den Kopf von deiner Schwester gemeint oder?
- 94 **B7:** Nein ich meinte damit, (..) also sie denkt die ganze Zeit nach, was das heißt und sie ist irgendwie sehr schlau, (..) und Bosnisch hab ich, die Freundin von meiner anderen Schwester kann ähm Bosnisch und und deswegen hab ich auch diese

5/8

..allgemeines Sprache			Farbe genommen, weil mir die irgendwie sehr gefällt.
..dominante Zweitsprache	95	I:	Gut hast du das beschrieben. Und hat das einen Grund, warum Arabisch zum Beispiel sehr klein ist und Deutsch eher groß?
..allgemeines Sprache	96	B7:	Weil ich sehr viel Deutsch rede, deswegen hab ich es so groß gemacht und ein bisschen Arabisch so klein, (.) und Bosnisch, ja meine (.) die Freundin von meiner Schwester kann Bosnisch ähm, (.) eh Bosnisch und sie kann sehr gut Bosnisch, deswegen hab ich ein bisschen irgendwie Bosnisch, (.) ähm (...) draufgeschrieben (.) und ähm Französisch, das kann meine Schwester echt gut, deswegen hab ich es ein bisschen größer gemacht als die anderen also von diesen zum Beispiel, (.) und (.) ähm Englisch hab ich so klein gemacht, weil ich nicht so viel Englisch rede, aber ich kann sehr gut Englisch.
	97	I:	Super. Und welches Gefühl verbindest du mit Arabisch, also wenn du an Arabisch denkst? Zieht sich dann eher dein Bauch zusammen oder findest du es schön, dass du es kannst? Welches Gefühl hast du mit Arabisch?
..positive Wahrnehmung ..entsprechliches Selbst	98	B7:	Mit Arabisch irgendwie sehr ein gutes Gefühl, dass ähm. (.) Ich hab sehr viele Freunde, die Arabisch reden können und die Freunde, die (.) so wie meine Freundin, (.) die kann nicht Arabisch aber ihre Elter, ihr Vater kann Arabisch und deswegen hab ich ihr gesagt: "Wie wärs, dass ich mal zu dir komme und dir Arabisch, ähm, beibringe", und das war irgendwann im November oder Oktober, also dieses Jahr (.) vor ein paar Monaten.
..zweitsprachliche Motivation	99	I:	Also wenn ich dich jetzt frage, ob es eine Sprache gibt, in welcher du am liebsten sprichst dann sagst du mir ...? Welche Sprache sprichst du am liebsten?
	100	B7:	((Lacht)) ähm, (.) ich glaube Deutsch und Arabisch.
	101	I:	Und welche von Deutsch und Arabisch? Deutsch lieber oder Arabisch lieber?
	102	B7:	Deutsch ((lacht)).
..positive Wahrnehmung	103	I:	In welcher Sprache sprichst du am besten, glaubst du?
	104	B7:	Ich glaub Deutsch.
	105	I:	Auch Deutsch. Gibts eine Sprache, die du nicht so gern sprichst oder du dich schämst, in dieser zu sprechen manchmal?
	106	B7:	Ähhmm (.) nein.
..allgemeines Sprache	107	I:	Findest du es schön, zwei oder mehrsprachig zu sein oder würdest du sagen: "Hmm am liebsten wäre mir eine Sprache,

..allgemeines Sprache

entsprechendes Selbst

..allgemeines Sprache

..Kommunikation in der f

das würde mir eigentlich reichen"?

- 108 **B7:** Ich würde irgendwie viele Sprachen sprechen, weil vielleicht können ja, vielleicht ähm kann ich ja, vielleicht wenn ich älter werde, hab ich zum Beispiel eine Freundin, die kann Französisch und und sie hat Kinder und Sachen die die nicht hören können und die Kinder können nicht so gut (.) ähm ähm zum Beispiel nicht so gut Französisch, deswegen rede ich ja vielleicht mit ihr Französisch, um diese Sachen zu sprechen.
- 109 **I:** Ja gute Idee.
- 110 **B7:** Deswegen würd ich lieber mehrere Sprachen, weil wenn ich zu ähm, (...) wie heißt das wieder, ähm ähm, wie heißt diese Land von...
- 111 **I:** Saudi- Arabien?
- 112 **B7:** Nein.
- 113 **I:** Palaästina?
- 114 **B7:** Nein es ist so in Palästina, wie heißt das Land, wo man Hebräisch spricht.
- 115 **I:** Israel.
- 116 **B7:** Ähh, (.) ich glaube, (.) ja da spricht man glaub ich (..)
- 117 **I:** Meinst du die Stadt Tel a viv oder (**B7:** JA TELA VIV.) ...
- 118 **I:** Kommst du aus tel a viv?
- 119 **B7:** Nein Palästina. Wenn ich zum Beispiel zu tel a aviv gehe und ich kann äh, ich will etwas bestellen für meine Kinder ((lacht)) (**I:** ((Lacht)) du bist süß!) vielleicht kann ich ja mit dieser Person Hebräisch sprechen.
- 120 **I:** Ich find das auch schön, wenn man viele Sprachen kann. Gut, du sprichst sehr gerne, das ist schön ((lacht)). Wie sprichst du denn in der Schule oder in den anderen Schulen, muss nicht unbedingt hier sein mit deinen Freunden? Sprichst du auch manchmal auch auf Arabisch oder sprichst du immer nur auf Deutsch?
- 121 **B7:** Äh letztes Jahr beim, (...) letztes Jahr als ich ähm, beim letzten Schultag als ich erfuhr, wo der letzte Tag da drüben war, da hab ich erst herausgefunden, dass ein Mädchen Arabisch kann, deswegen hab ich so ein bisschen, mit ihr Arabisch geredet.
- 122 **I:** Und wie war das, also in den Pausen oder im Unterreicht?
- 123 **B7:** Hier spreche ich nur bisschen ganz ganz wenig aber mit

..Kommunikation in der E

- [Name zensiert] Arabisch und nicht viel.
- 124 I: Und was sagen dann deine Lehrerinnen? Sagen die dann zum Beispiel: "In der Schule da musst du Deutsch sprechen!", oder was sagen sie denn da dann?
- 125 B7: Hier oder ...?
- 126 I: Hier oder dort ganz egal.
- 127 B7: In der anderen Schule dürften wir unsere Sprachen sprechen.
- 128 I: Und hier?
- 129 B7: Hier müssen wir Deutsch reden, weil so weil jeder versteht uns, wenn wir Deutsch reden, aber beim Hort ist es irgendwie anders, wenn wir alleine sind zum Beispiel dann am Klo dann darf ich mit [Name zensiert] ein bisschen Arabisch reden.
- 130 I: Und wie findest du das, wenn man dir zum Beispiel sagt: "Du darfst hier nicht Arabisch reden?" Wie fühlst du dich dann?
- 131 B7: Mir ist das eh ok, aber (..) und ich fühl mich so viel besser, weil ich mich sehr sehr viel an Deutsch gewöhne zu sprechen, (..) deswegen wenn [Name zensiert] mal mit mir Arabisch spricht, dann sag ich ihr manchmal ich möchte ni..., heute will ich nicht mit dir Arabisch reden, weil ich gewöhne mich viel zu viel daran Deutsch zu reden.
- 132 I: Ok, du fühlst dich dann nicht, du bist dann nicht traurig, weil du deine Erstsprache nicht sprechen darfst, also weil du nicht Arabisch sprechen darfst, bist du nicht traurig?
- 133 B7: Nein, ich fühl mich eh nicht traurig, ich bin eh nicht traurig (..) das ist für mich sehr viel besser.
- 134 I: Ok gut verstehe. Gut, das wars auch schon! Danke [Name zensiert] fürs Mitmachen!

..Redeverbot in der Ersts

..positive Einschätzung c

C.10.8. Codiertes Transkript von Interview 8

1	I: Wie alt bist du?
2	B8: Ich bin elf.
3	I: Du bist elf Jahre alt. Hast du Geschwister?
4	B8: Ja. Noch zwei.
5	I: Zwei Schwestern?
6	B8: Ja.
7	I: In welchem Land bist du geboren?
8	B8: Bangladesch.
9	I: Weißt du, welchen Pass du hast? Welche Staatsbürgerschaft du hast?
10	B8: Hmm (.)
11	I: Österreichische Staatsbürgerschaft oder (B: Ich hab kein rotes, ich hab ein graues.)
12	I: Ok gut dann ist das nicht die österreichische. (.) Welchen Beruf haben deine Eltern?
13	B8: Mein Papa wird Taxifahrer.
14	I: Aber in Bangladesch war er auch Lehrer hab ich gehört oder?
15	B8: Ja, er war in einem anderen Land, dann ist er in Bangladesch zurückgekommen und er hat die Sprache gelernt und dann hat (.) war er in Bangladesch vier Jahre.
16	I: Ok interessant. Und deine Mama ist zu Hause?
17	B8: Ja.
18	I: Weil deine Schwester, die kleine, ist ja noch nicht so alt. Wie alt ist sie?
19	B8: Zwei Jahre.
20	I: Ja. Welche Sprachen hast du denn bis jetzt gelernt?
21	B8: Äh Bengalisch, Deutsch, ein bisschen Englisch, Arabisch kann ich lesen und Hindi.
22	I: Ok super! Wenn du zu Hause bist, in welcher Sprache sprichst du dann mit deiner Mama zum Beispiel?
23	B8: Bengalisch.

..allgemeines Sprachenir

..dominante Erstsprache

..dominante Erstsprache	24	I: Bengalisch. Das heißt sie fragt dich was auf Bengalisch und du antwortest auch auf Bengalisch zurück?
	25	B8: Ja.
	26	I: Und mit deinem Papa?
	27	B8: Auch Bengalisch.
	28	I: Auch Bengalisch, auch beide Seiten?
..keine dominante Spr	29	B8: Ja.
	30	I: Und mit deiner Schwestern?
	31	B8: Mit die ganz kleine rede ich Bengalisch und mit meiner anderen Schwester [Name zensiert] rede ich Deutsch und Bengalisch.
	32	I: Ok, das heißt, wenn sie dir zum Beispiel etwas auf Deutsch sagt, sagst du auch auf Deutsch was zurück oder?
	33	B8: Beides.
..positive Wahrnehmung	34	I: Und du hast eine Oma oder Opa in Wien oder nicht?
	35	B8: Nein.
	36	I: Wo sind sie?
	37	B8: In Bangladesch.
	38	I: Und wenn du dann in Bangladesch Urlaub machst, dann sprichst du mit ihnen Bengalisch.
erstsprachliches Selbst	39	B8: Ja.
	40	I: Das ist dann auch kein Problem.
	41	B8: Nein.
	42	I: Super. ((Schaut auf das Sprachenportrait)) Ich find dein Sprachenportrait echt schön. Das ist dir echt gut gelungen. Und kannst du was dazu sagen? (..) Also warum hast du zum Beispiel diese Farben genommen, warum hast du diese Körperstellen genommen? (..) Für Deutsch hast zum Beispiel hier die linke Hand und dein rechtes Bein genommen und den Kopfbereich.
	43	B8: Weil, den Kopfbereich hab ich genommen, weil ich immer Deutsch denken muss.
..zweitsprachliche Mo	44	I: Ok.

..erstsprachliche Mot	45	B8: Und Bengalisch muss ich auch können, weil das meine Muttersprache ist und weil die Flagge von Bangladesch grün ist und die Flagge von Österreich rot ist, deswegen hab ich dazu rot genommen und dazu grün.
	46	I: Und Arabisch ist hier die rechte Hand und so ein bisschen im Bauchbereich.
..allgemeines Sprache	47	B8: Weil DAS IST SO EINE VORSTELLUNG ICH GLAUB, DASS ARABISCH BLAU IST.
	48	I: Ok, na das kann ja sein. Und Arabisch kannst du lesen steht da.
	49	B8: Ja.
	50	I: Ok super. Und Englisch ist rosa und irgendwie so in diesem Bereich.
	51	B8: Englisch kann ich ein bisschen deswegen.
	52	I: Und Hindi?
	53	B8: Hindi hab ich vom Fernsehen gelernt?
	54	I: Alleine gelernt?
entsprechliches Selbst	55	B8: Ja.
	56	I: Wahnsinn! Wie hast du das alleine gelernt?
..allgemeines Sprache	57	B8: Meine Schwester kann das auch. <u>Keine ahnung, wie wir das lernen.</u>
	58	I: Können deine Eltern Hindi?
	59	B8: Ein bisschen. Aber wir können das ganz. Wir haben das einfach von Fernseher Youtube alles gelernt. Wir schauen so eine Serie, dort sprechen sie Hindi, das ist voll lustig und wir können das einfach verstehen.
	60	I: Ihr versteht alles?
	61	B8: Ja.
	62	I: Das ist ja arg. Und du kannst auch selber sprechen auf Hindi?
	63	B8: Ja.
	64	I: Wie geht denn das? Ist Hindi so ähnlich wie Bengalisch?
	65	B8: Nein nicht ganz, ein bisschen nur.
	66	I: Ihr seid ja voll begabt. (.) Gut gibt es eine Spr., (.) also

..zweitsprachliche I
..positive Einstellung

..positive Einstellung

entsprechendes Selbstbild

..allgemeines Sprache

..zweitsprachliche Mo

welche Vorstellungen und welche Gefühle verbindest du mit den Sprachen?

67 **B8:** (9s)

68 **I:** Was ist zum Beispiel die Sprache, in der du am liebsten sprichst oder liest oder ?

69 **B8:** Deutsch.

70 **I:** Deutsch.

71 **B8:** Weil auf Bengalisch kann ich nicht so gut lesen.

72 **I:** Es geht auch nicht nur ums Lesen. Was ist so deine Lieblingssprache?

73 **B8:** Deutsch. Deutsch ist meine Lieblingssprache, weil ich war in Bangladesch nur ein paar Jahre und dann bin ich hier gekommen und hier hat es mir sehr gut gefallen.

74 **I:** Wie lang bist du jetzt schon hier?

75 **B8:** Fast drei Jahre.

76 **I:** Das heißt, (.) jetzt bist du elf, (.) das heißt du warst 8 wie du hierher gekommen bist?

77 **B8:** Ja.

78 **I:** Ok, gut und gibt es eine Sprache, in der du nicht so gut sprechen kannst, meinst du oder in der du dich manchmal sogar schämst zu sprechen?

79 **B8:** Englisch.

80 **I:** Aber du kannst doch eigentlich eh ganz gut Englisch. Ich hab dich ja schon reden gehört ((lacht)).

81 **B8:** ((Lacht)) aber nicht so gut. Meine Mama kann das besser.

82 **I:** Ja, wenn du so alt bist wie deine Mama, wirst du es auch so gut können. (.) Gut, findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst oder sagst du: "Eigentlich wäre ich lieber von Anfang an hier und nur einsprachig"?

83 **B8:** Nein es ist besser, wenn man viele Sprachen kann.

84 **I:** Ja find ich auch und bist du motiviert Deutsch zu lernen oder sagst du: "Eigentlich lerne ich es, weil ich hier bin und hier muss man Deutsch lernen"?

85 **B8:** Ja.

erstsprachliches Selbst
 ..zweitsprachliche Mo

..Kommunikation in der f

..Redeverbot in der Ersts

..Redeverbot in der Ersts

..positive Einschätzung c

..negative Einschätzung

- 86 I: Welches?
- 87 B8: Ich will.
- 88 I: Ok, gut. (.) In der Schule bist du ja die einzige, die Bengalisch spricht in der Klasse oder?
- 89 B8: Ja.
- 90 I: Aber bekommst du das manchmal mit, dass manche zum Beispiel Türkisch miteinander sprechen oder auf Serbisch.
- 91 B8: Ja.
- 92 I: Und sagen dann deine Lehrer zum Beispiel, dass sie auf Deutsch sprechen sollen, weil wir ja hier in Österreich sind.
- 93 B8: Ja.
- 94 I: Wie findest du das, wenn das jemand sagt?
- 95 B8: Die Lehrer oder die Kinder?
- 96 I: Die Lehrer oder auch die Kinder, (.) sagen das die Lehrer eher oder die Kinder?
- 97 B8: Die Lehrer sagen das, dass die Kinder nicht eine andere Sprache reden sollen.
- 98 I: Wie findest du das?
- 99 B8: Also, WENN DIE KINDER EINE ANDERE SPRACHE SPRECHEN, DANN FINDE ICH ES NICHT GUT, WEIL ICH GAR NICHTS VERSTEH.
- 100 I: Und wie sagen sie es, sagen sie es eher gemein oder sagen sie das eher, (.) es geht auch gar nicht um welchen Lehrer, das ist mir ganz egal (.)
- 101 B8: Ja sie sagen: "Weil die anderen Kinder dich nicht verstehen, musst du hier Deutsch reden."
- 102 I: Ok, weil es ja auch anderes gibt. Ich kenne auch andere Lehrer, die dann schimpfen: "Du musst Deutsch sprechen!" Wie findest du das zum Beispiel?
- 103 B8: Also das find ich gemein, weil wenn manche Kinder auf Deutsch etwas nicht verstehen, dann können sie eine andere Sprache reden.
- 104 I: Genau. Und ich finde es auch gemein, weil ja das doch trotzdem ein Teil von dir ist. Türkisch oder Bengalisch oder andere Sprachen (.) und wenn man dir verbietet, diese Sprache zu sprechen, dann ist das vielleicht nicht so schön für einen. (..)

5/6

 Gut wir sind dann auch schon fertig, danke fürs Mitmachen!

C.10.9. Codiertes Transkript von Interview 9

1	I: Wie alt bist du denn?
2	B9: Acht Jahre alt.
3	I: Acht Jahre alt und du hast Geschwister? Eine Schwester hast du, stimmt's?
4	B9: Ja.
5	I: Wo bist du geboren, in Österreich oder wo anders?
6	B9: In Österreich.
7	I: In Österreich bist du geboren. (B9: Ja.) Weißt du welche Staatsbürgerschaft du hast?
8	B9: Was ist das?
9	I: Das ist, welchen Pass hast du denn, zum Beispiel steht da Österreich oder steht da Serbien? Serbischer Pass oder österreichischer Pass?
10	B9: Serbischer Pass.
11	I: Ok, was arbeitet deine Mama zum Beispiel?
12	B9: Meine Mutter hat gearbeitet, aber sie arbeitet nicht mehr, sie war Pizzeria.
13	I: Aha, sie hat in der Pizzeria gearbeitet.
14	B9: Ja mit seine Freundin.
15	I: Mit ihrer Freundin?
16	B9: Ja.
17	I: Und arbeitet sie jetzt noch oder ist zu Hause.
18	B9: Zu Hause.
19	I: Zu Hause. (B9: Ich glaub zu Hause.) Und dein Papa, was arbeitet der?
20	B9: Ich hab nicht Papa mehr (10s).
21	I: Deine Mama und dein Papa sind getrennt, stimmt's?
22	B9: Ja.
23	I: Aber du hast ja trotzdem noch einen Papa, der ist ja trotzdem noch dein Papa, nur sind sie jetzt getrennt.
24	B9: Er war (..) er war (unv.).

1/7

..allgemeines Sprachenir

..dominante Erstsprache

- 25 I: Taxifahrer war er?
- 26 B9: Nein (unv.) diese LKW.
- 27 I: Ok. (..) Welche Sprachen hast du bis jetzt gelernt?
- 28 B9: Englisch, Serbisch, Deutsch und und ich kann ich kann auch Slowakisch.
- 29 I: Slowakisch?
- 30 B9: Ja.
- 31 I: ((Schaut auf das Sprachenportrait)) Das hast du da gar nicht eingezeichnet aber.
- 32 B9: Slowakisch, (.) Slowakisch ist das gleiche wie Serbisch.
- 33 I: So ähnlich, stimmt? (B9: Ja.) Sag mal was auf Slowakisch! (.) Sag mal "Hallo!" auf Slowakisch ((lacht)).
- 34 B9: (unv.) Aber ich hab vergessen wieder da.
- 35 I: Du hast es wieder vergessen? (B9: Ja.) Oder was kannst du denn auf Slowakisch? Welches Wort?
- 36 B9: Mhhhh, (.) bei mir sagt man da, bei Slowakisch auch "da".
- 37 I: "Da" heißt ja?
- 38 B9: Ja.
- 39 I: Auf Russisch heißt "da" auch ja. Hast du das gewusst?
- 40 B9: Nein.
- 41 I: Viele Sprachen sind ähnlich, stimmt?
- 42 B9: Ja.
- 43 I: Wenn du mit deiner Mama sprichst, sprichst du da auf Deutsch oder auf Serbisch?
- 44 B9: Serbisch und mit meiner Schwester bissi Deutsch.
- 45 I: Aber wenn du mit deiner Mama sprichst, sprichst du immer auf Serbisch?
- 46 B9: Ja.
- 47 I: Das heißt sie spricht mit dir auf Serbisch und du antwortest auch auf Serbisch?

..dominante Erstsprache

entsprechliches Selbstv

- 48 **B9:** Ein bisschen Serbisch red ich mit meiner Schwester und Deutsch.
- 49 **I:** Achso, das heißt mit deiner Sschwester redest du manchmal Deutsch, manchmal Serbisch?
- 50 **B9:** Ja.
- 51 **I:** Und mit deinem Papa, wenn du mit ihm redest?
- 52 **B9:** Serbisch.
- 53 **I:** Serbisch. Ok, gut. (.) Hast du eine Oma oder Opa hier?
- 54 **B9:** Nein ich hab eine in Serbien.
- 55 **I:** In Serbien. Das heißt mit ihnen sprichst du auch Serbisch dann.
- 56 **B9:** Ja.
- 57 **I:** ((schaut auf das Sprachenportrait)) Das ist dir sehr gut gelungen. Dafür bekommst du von mir auch ein Zuckerl, ein Weihnachtszuckerl ((gibt ein Zuckerl)).
- 58 **B9:** Danke.
- 59 **I:** Bitteschön, das hast du echt gut gemacht. Was kannst du mir denn dazu sagen? (..) Kannst du mir da irgendwas dazu sagen? Was heißt das alles da? Was heißen die Farben da oder warum hast du zum Beispiel Serbisch da unten gemacht?
- 60 **B9:** Serbisch ist blau und ein bissi gelb und Englisch ist rot und blau, (..) ich hab blau gemalt.
- 61 **I:** Achso das ist das ganze?
- 62 **B9:** Ja.
- 63 **I:** Du meinst Serbien ist so ein Bein und Englisch ist auch ein Bein?
- 64 **B9:** Ja.
- 65 **I:** Und Deutsch?
- 66 **B9:** Das alles ist Deutsch.
- 67 **I:** Das alles ist Deutsch. Das auch?
- 68 **B9:** Nein.
- 69 **I:** Was ist das?

..negative Wahrneh
..Beeinflussung du

..zweitsprachliche I
..positive Einstellur

..negative Wahrnehm

erstsprachliches Selbst

..allgemeines Sprache

- 70 **B9:** Das ist Hautfarbe.
- 71 **I:** Das ist die Haut, das ist einfach, dass was sie anhaben ((lacht)). Ok gut (.) Warum hast du Deutsch so groß gemacht zum Beispiel und Serbisch und Englisch ein bisschen kleiner? Hat das irgendwas, (.) was bedeutet das?
- 72 **B9:** (...) Ich weiß nicht.
- 73 **I:** Ich sag dir jetzt nur ein paar Beispiele: Es kann sein, dass du Deutsch lieber sprichst, es kann sein, dass dir Deutsch lieber ist, es kann sein, dass du einfach die Farbe magst, es kann (**B9:** Nein Deutsch lieb (.) besser (.) Deutsch lieb (.)
- 74 **I:** Deutsch magst du sehr gerne.
- 75 **B9:** Ja.
- 76 **I:** Serbisch?
- 77 **B9:** Mhh (.) soo (.) (unv.)
- 78 **I:** Ein bisschen?
- 79 **B9:** Ja.
- 80 **I:** Warum magst du Serbisch nur ein bisschen und Deutsch viel mehr? Hat das irgendeinen Grund? Warum ist das so?
- 81 **B9:** (11s)
- 82 **I:** Bei mir wars auch immer so ich hab ja, (.) als ich geboren bin, hab ich Türkisch zuerst gesprochen und dann Deutsch. Ich hab viel mehr Deutsch gesprochen als Türkisch, weil ich Deutsch lieber gehabt hab. Das kann schon sein. Aber warum, warum glaubst du, magst du Serbisch weniger als Deutsch?
- 83 **B9:** Hmmm, (...) ich weiß nicht (...)
- 84 **I:** Du weißt nicht, ok. (.) Warum ist Deutsch rot und Serbisch und Englisch blau?
- 85 **B9:** Weil das ist die Farbe von Serbisch und Deutsch.
- 86 **I:** Von der Flagge?
- 87 **B9:** Ja.
- 88 **I:** Ok, ok. In welcher Sprache sprichst du denn am liebsten?
- 89 **B9:** Hmmm, (.) alle Sprachen.
- 90 **I:** Alle Sprachen, aber gibts eine Sprache, wo du sagst: "Mhhh, die mag ich am meisten. In dieser spreche ich am liebsten?"

..positive Wahrneh
..Beeinflussung du

..Beeinflussung durch

..negative Wahr

..negative Wa

..Beeinflussur

..erstsprachlik

erstsprachlich

..allgemeines Sprache

- 91 **B9:** Deutsch und Serbisch und Englisch auch.
- 92 **I:** Ok ((lacht)). Und ich welcher Sprache sprichst du glaubst du am besten?
- 93 **B9:** Deutsch und ein bisschen Englisch kann ich.
- 94 **I:** Und gibts eine Sprache, die du nicht gerne sprichst?
- 95 **B9:** Ja.
- 96 **I:** Welche?
- 97 **B9:** Türkisch.
- 98 **I:** Aber Türkisch kannst du ja auch nicht oder?
- 99 **B9:** Ja.
- 100 **I:** Von den Sprachen, die du kannst, aber bei denen du sagst: "Mmhh ich schäm mich sogar manchmal diese Sprache zu sprechen."
- 101 **B9:** Serbisch mag ich nicht zu reden.
- 102 **I:** Warum nicht?
- 103 **B9:** Ich mag Deutsch reden.
- 104 **I:** Aber warum galubst du? Ich hab mich oft geschämt, Türkisch zu sprechen, weil ich es noch so gut konnte. Wie ist es bei dir? Welchen Grund hat es bei dir?
- 105 **B9:** Hmmm (...)
- 106 **I:** Es kann sein, dass du dich schämst, weil du nicht so gut Serbisch kannst. Es kann sein, das dir andere sagen: "Moahh, Serbisch ist nicht gut." Es kann verschiedene Gründe haben. (.) Es kann aber auch sein, dass du Deutsch lernen willst und deswegen. Also es kann ganz viele Gründe haben, was ist es bei dir?
- 107 **B9:** (11s)
- 108 **I:** Also warum ist es so bei dir, glaubst du?
- 109 **B9:** Ich weiß es nicht.
- 110 **I:** Du weißt es nicht, ok. (...) Findest du es schön, dass du so viele Sprachen kannst oder sagst du: "Ich hätte lieber eigentlich nur eine Sprache"?
- 111 **B9:** Mhh, viele Sprachen.

ABSTRACT

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit affektiven Bedingungen beim Zweitspracherwerb. Insbesondere wird das erstsprachliche Selbstvertrauen, welche sowohl die Wahrnehmung der eigenen Erstsprachenkompetenzen als auch die Wahrnehmung der eigenen sprachlichen Identität umfasst, thematisiert. Viele SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben Schwierigkeiten, ein positives sprachliches Selbstbild zu entwickeln. Unterschiedliche Bedingungen – wie etwa das Verbot der Erstsprache – können das sprachliche Selbstvertrauen der SchülerInnen negativ beeinflussen.

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, exemplarisch zu untersuchen, welcher Zusammenhang zwischen dem erstsprachlichen Selbstvertrauen und dem Erwerb des Deutschen bei Kindern im Grundschulalter besteht. Mittels Sprachenportraits sowie qualitativen Leitfaden- Interviews von SchülerInnen einer Wiener Volksschule, wurde versucht, die Forschungsfrage zu beantworten. Die Daten wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich ein stabiles erstsprachliches Selbstvertrauen positiv auf den Erwerb der Zweitsprache auswirkt. Insbesondere fördert ein positiver Bezug zur Erst und Zweitsprache bzw. ein allgemein positives, sprachliches Selbstbild der SchülerInnen den Deutscherwerb. Diesbezüglich kommt der Schule bzw. den Lehrpersonen eine große Bedeutung zu.