

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**“The multilingual EFL classroom:
teachers’ and learners’ perspectives on linguistic diversity“**

verfasst von / submitted by
Barbara Köstlinger, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

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

Betreut von / Supervisor:

UA 199 507 510 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Englisch UF Geographie und Wirtschaft

Dr. Manuela Wipperfürth

Acknowledgements

First and foremost, I would like to thank my supervisor, Dr. Manuela Wipperfurth, whose expertise was invaluable for writing this thesis. Her gentle guidance and insightful feedback contributed enormously to successfully completing this thesis. Furthermore, I would like to express my gratitude to Luke Green for carefully proofreading my thesis. My gratitude extends to the teachers and students, who participated in my empirical study and without whom my research project would not have been possible. Finally, I would like to thank my family and my boyfriend for their overwhelming support and encouragement not only during this project but also throughout my studies.

Table of contents

List of abbreviations.....	i
List of figures.....	ii
1. Introduction	1
PART I: CONCEPTUAL BACKGROUND	3
2. Multilingualism	3
2.1. Defining multilingualism	3
2.2. Different types of multilingualism	5
2.2.1. Individual multilingualism	6
2.2.2. Educational multilingualism	11
3. Multilingual potentials.....	17
3.1. Third or additional language acquisition.....	18
3.2. Crosslinguistic influence and conditioning factors.....	20
3.2.1. Metalinguistic awareness.....	23
3.2.2. Typological proximity	24
3.2.3. Language proficiency	24
3.3. Effects of multilingualism on additional language learning	27
3.3.1. Vocabulary	28
3.3.2. Grammar	30
3.3.3. Reading	31
3.3.4. Writing	32
3.3.5. Additional effects	34
3.3.6. Negative effects	36
3.4. Conclusion and implications for the empirical study	38
4. Multilingualism in the EFL classroom.....	39
4.1. Monolingual habitus vs. holistic approaches	39
4.2. Beliefs about multilingualism.....	44
4.2.1. Teachers' beliefs about multilingualism.....	44
4.2.2. Students' beliefs about multilingualism.....	46
4.3. Involvement of multilingualism in the EFL classroom.....	49
4.3.1. Translanguaging	49
4.3.2. Multilingual language awareness.....	52
4.3.3. Multilingual text production	54
4.3.4. Positive climate for linguistic diversity.....	56
4.4. Conclusion and implications for the empirical study	58

PART 2: EMPIRICAL PART	60
5. Research design	60
5.1. Research questions	60
5.2. Methodology and instruments	61
5.2.1. Language background questionnaires	62
5.2.2. Semi-structured teacher interviews.....	63
5.2.3. Student focus group interviews	64
5.3. Participants	65
5.3.1. Teachers	65
5.3.2. Students	67
5.4. Setting and procedure	68
5.4.1. Language background questionnaires	68
5.4.2. Teacher interviews	68
5.4.3. Student focus group interviews	69
5.5. Data analysis	70
6. Results.....	72
6.1. Language background questionnaires	72
6.1.1. Distribution of languages	72
6.1.2. Language learning environment	74
6.1.3. Interlocutors.....	75
6.1.4. Language proficiency	76
6.1.5. Discussion of language background questionnaires	78
6.2. Teachers' perspectives.....	80
6.2.1. Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition	80
6.2.2. Beliefs about multilingualism.....	85
6.2.3. Involvement of students' languages in (EFL) teaching.....	90
6.3. Students' perspectives	97
6.3.1. Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition	97
6.3.2. Beliefs about multilingualism.....	100
6.3.3. Involvement of students' languages in (EFL) teaching.....	104
6.4. Discussion of teachers' and students' perspectives.....	110
6.4.1. Effects of multilingualism.....	110
6.4.2. Beliefs about multilingualism.....	111
6.4.3. Involvement of L1s	113
7. Concluding remarks	118
7.1. Competence standards for EFL teachers.....	118

7.2. General conclusions and limitations of this study	121
References	124
Appendix	136
Abstract.....	136
Zusammenfassung	137
Interview guides.....	138
Language background questionnaire.....	142
Transcription conventions	144
Interview transcripts	145

List of abbreviations

BKS	Bosnian/Croatian/Serbian
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CLI	Crosslinguistic influence
EFL	English as foreign language
ELT	English language teaching
FL	Foreign language
L1	First language
L2	Second language
L3	Third language
Lx	Any language acquired as a further language
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache/Austrian Sign Language
SLA	Second language acquisition
TALA	Third or additional language acquisition
TL	Target language
TLA	Third language acquisition

List of figures

Table 1: Forms of individual multilingualism (based on Gass & Selinker (2008: 27-28))	7
Table 2: Options for the order of L2 acquisition (based on Cenoz (2000: 40))	19
Table 3: Options for the order of L3 acquisition (based on Cenoz (2000: 40))	19
Table 4: Dual language projects to make multilingualism visible (based on Coelho (2012: 205-223))	57
Table 5: Background information on teacher participants	66
Table 6: Demographic information on students	67
Table 7: Coding categories for the teacher interviews	70
Table 8: Coding categories for the student focus group interviews	71
Table 9: Students' language biographies: Which languages do you speak?	73
Figure 1: Distribution of languages in class 1	73
Figure 2: Distribution of languages in class 2	73
Figure 3: Language learning environment: Where did you learn your languages?	74
Figure 4: Students' interlocutors: With whom do you speak which language?	75
Figure 5: Self-assessment of L1 proficiency: How do you rate your skills in the language?	76
Figure 6: Self-assessment of German as Lx proficiency: How do you rate your skills in the language?	77
Figure 7: Self-assessment of EFL proficiency: How do you rate your skills in the language?	78

1. Introduction

Austria's national self-image is mainly that of a monolingual country (Hintermann et al. 2014: 80). With seven official languages, numerous languages that are not officially recognised, and a wide range of German dialects (Dalton-Puffer, Boeckmann & Hinger 2019: 201), this does not reflect the reality, however. This monolingual view is also present in the Austrian educational system. While the acquisition of at least one foreign language (FL) is specified in the curriculum, at the same time, an almost perfect command of the German language is demanded of all students. This should be achieved not least through German language classes ('*Deutschförderklassen*') for students with "insufficient language skills", which were implemented in 2018 (BMBWF 2019: 2) and have been criticised for just as long. The prevailing linguistic diversity in Austrian schools (over 26% of students in Austria have a different L1 than German (BMBWF: 2020a)) gives rise to the question as to why the education system tries to impose a sense of monolingualism on children and does not adequately respond to the multilingualism that they bring with them. After all, there is empirical evidence suggesting that, contrary to earlier assumptions, multilingualism offers considerable benefits on various levels. In addition to ensuing cognitive benefits, the knowledge of several languages can also have facilitative effects on further language learning (cf. 3.). This points to the fact that multilingualism is a huge asset for students' additional language acquisition if they are supported in using this asset. This implies that multilingualism also should have an impact on foreign language teaching (Franceschini 2011: 345) and is not only a topic of German language teaching, although the topic is more firmly embedded in German language didactics (Purkarthofer 2017: 11). Foreign language teachers are therefore inevitably confronted with linguistic heterogeneity in their classroom and are required to respond to it.

Previous research has mainly focused on normative approaches and on how multilingualism *should be treated* (e.g. Butzkamm & Caldwell 2009; Coelho 2012; Commins & Miramontes 2005; Abney & Krulatz 2015; Martinez 2015) instead of focusing on how it is *actually dealt with* in English as a foreign language (EFL). For this reason, the present thesis seeks to address the teaching and learning realities in language heterogeneous EFL classrooms. At the same time, numerous scholars primarily engage with teachers' perceptions of multilingualism (Wojnesitz 2009; Méron-Minuth 2019; Lundberg 2019), while neglecting the main players in this discussion. Consequently, it is indispensable to include learners' voices on their own learning realities. With this in mind, the thesis is driven by the wish to bring

together teachers' and students' reported experiences and their beliefs regarding multilingualism to construct a comprehensive picture of multilingualism in EFL. This thesis contains an empirical study, which is primarily comprised of EFL teacher interviews and student focus group interviews, whereby the latter are complemented with language background questionnaires. A qualitative approach is adopted to yield insights into teachers' and learners' perceptions of multilingualism and linguistic diversity in EFL classrooms. On the basis of these insights, competence standards for EFL teachers will be suggested with the aim of envisioning EFL practice that promotes multilingualism for all learners.

The present thesis is divided into two main parts and is organised as follows. The first part is comprised of the conceptual background. In this part, I draw on the extensive body of research carried out in the field of multilingualism. In the first chapter of this theoretical part, I give an overview of the different concepts of multilingualism and provide commonly cited definitions thereof. This also includes the definition of multilingualism used in this thesis. This is followed by an outline of different types of multilingualism, ranging from an individual to an educational level. The situation of multilingual learners in Europe and Austria is contextualised in this section. In the subsequent chapter, the potentials of multilingualism are demonstrated. This discussion includes a short overview of third or additional language acquisition, crosslinguistic influences and an analysis of the factors conditioning these influences. Afterwards, the facilitative as well as some negative effects of multilingualism on further language learning are described. The relevance of this discussion will become apparent in the empirical part. Moving from a psycholinguistic to a more methodological approach, the last main chapter of the theoretical part is dedicated to the implementation of multilingualism in English language teaching (ELT). In this section, a number of approaches to language teaching are outlined, ranging from monolingual to multilingual ones. Since the present thesis also engages with participants' beliefs, it is necessary to draw on research into teachers' and students' beliefs in a further sub-section. A variety of studies addressing multilingual teaching methods in the context of language teaching are presented in the final sub-section of the theoretical part. The empirical part of the thesis begins with laying out the design of the study. The results of the study are presented in chapter 6 and are subsequently related to the theoretical findings from part one. Drawing on both the discussion of the results and on Wipperfurth's (2009) competence standards for foreign language teachers, potential implications and further competence standards for EFL teachers are proposed.

PART I: CONCEPTUAL BACKGROUND

2. Multilingualism

Due to the interdisciplinary nature of multilingualism research, there is no universally agreed definition of multilingualism. Researchers' various backgrounds, ranging from linguistics, sociolinguistics, psycholinguistics, to sociopsychology and education, lead to deviating understandings of this language phenomenon (Kemp 2009b: 13) and simultaneously reflect its far-reaching dimensions. Where scholars do seem to overlap, however, is the complexity of conceptualising multilingualism (Jessner 2008: 20; Kemp 2009b: 23). Jessner (2008: 20) describes the attempt to define multilingualism as "one of the most daunting research questions of current linguistics". Numerous researchers in the field have thus been devoted to defining multilingualism. As Kemp (2009b: 23) quite rightly points out, inconsistent definitions may lead to incomparability of studies. For this reason, it is important to clarify the general principles of multilingualism, which allows the reader to understand the fundamental concepts of the study at hand and how they relate to previous research (Kemp 2009b: 24). The first chapter of the theoretical part of this thesis hence aims at reaching a working definition of multilingualism as well as at describing the different types of multilingualism (individual and educational). Despite being fully aware of a societal level of multilingualism, it will not be discussed in this chapter as it does not seem relevant for an ELT paper.

2.1. Defining multilingualism

Research into multilingualism is not new. Maximilian Braun was one of the first scholars who had been interested in multilingualism research in the first half of the 20th century (Jessner 2008: 16). The German linguist recognised the difficulties of finding a definition for multilingualism already in 1937 and proposed that multilinguals demonstrate "an active balanced perfect proficiency in two or more languages" (Braun 1937: 115, quoted in Jessner 2008: 16). Remarkably, he supported a positive view on multilingualism in a time when knowing more than one language was largely considered to be detrimental to the speaker's cognition (Cummins 1976: 3; Baker 2001: 36; Jessner 2008: 16).

A both well-known and more recent understanding is offered by the European Commission (2007: 6), which defines multilingualism as "the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives". This definition involves a broad view on multilingualism. It recognises the full scope of its dimensions, ranging from an individual to a societal level and even includes

“regional languages, dialects, and sign languages” (European Commission 2007: 6). Moreover, the European Commission’s definition does not set the standard as having to have “perfect proficiency” as previously determined by Braun (1937: 115, quoted in Jessner 2008: 16), but simply recognises an engagement with various languages on a daily basis.

While the European Commission (2007: 6) perceives multilinguals to have knowledge of more than *one* language, there is scholarly disagreement about the number of languages that may be involved in multilingualism. Despite researchers’ opinions like Li’s (2008) who agree with the European Commission in saying that multilinguals can be “anyone who can communicate in more than *one* language” (Li 2008: 4 [my emphasis]), at the same time, there are scholars in this field who maintain that multilingualism concerns the use of more than *two* languages (Jessner & Herdina 2002: 52; Stavans & Hoffmann 2015: 1; Illmann & Pietilä 2018: 238). Scholars such as Kemp (2009b: 11) go even further and argue that most psycholinguistic researchers include the use of *three* or more languages in their definition of multilingualism. However, when Stavans and Hoffmann (2015: 1) talk about the use of at least three languages, they call it trilingualism. In the context of the European Conventions, multilingualism is frequently understood as trilingualism, too. The concept of trilingualism comprises the acquisition of competences in a national language, in a supra-regional lingua franca and in either a neighbouring language or family language that differs from the previous two (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012: 233). Scholars’ disagreement on the number of languages that are involved in multilingualism only demonstrates the complex nature of the phenomenon.

Disagreement among scholars is not only reflected in discussions around the number of languages involved in multilingualism; it also manifests itself in the distinction between bilingualism and multilingualism. This conflict might stem from multilingualism research representing an extended view of earlier bilingualism research and second language acquisition research (De Angelis 2007: 3; Jessner 2003: 46). For more than fifty years, researchers examined the acquisition of the first language (L1) and/or the acquisition of a second language (L2) but rarely included languages beyond the second language. This means that bilingualism research formed the basis for multilingualism research, though with a “restricted focus that was applied” (De Angelis 2007: 4) and where the one discipline largely disregarded the other and vice versa (Jessner 2003: 46). A comprehensive description of how second and third language (L3) acquisition occurs is given in chapter 3.

Generally, there are three positions to be found in the literature on the distinction between bilingualism and multilingualism (Cenoz 2013: 7). Firstly, Bassetti and Cook (2011: 145) regard *bilingualism* as the generic term, which also mirrors the traditional research position. Secondly, Cenoz (2013: 7), Linderoos (2016: 56) and Maak (2010: 31) take the currently more common position of *multilingualism* as the generic term, which includes bilingualism as a subordinate of multilingualism. Thirdly, others consider bilingualism and multilingualism as completely different phenomena. This view is mostly supported by third language acquisition and trilingualism researchers (Kemp 2009b; Cenoz 2013: 7).

Throughout this paper, I adhere to the second approach described above that gives priority to the now more recent tradition of using *multilingualism* as the umbrella term. Therefore, I do not distinguish between bilingualism and multilingualism and subsume the former under the latter. The reason for my prioritised use of multilingualism instead of bilingualism, trilingualism or plurilingualism is to distance from the long-standing tradition of language separation, and to rather associate multilingualism with the full linguistic repertoire that is available to a speaker. A similar approach is also used by Rasman (2018: 688). Hence, I adopt a broad approach, analogous to the one of the European Commission (2007), and refer to multilingualism as an individual's use of *two or more* languages. More specifically, this means that a multilingual can express their communicative needs in two or more languages. Extending Grosjean's (1989) view of the bilingual as a human communicator, a multilingual, in my understanding, has sufficient communicative competence in at least two languages to manage their everyday life communication in these languages. This does not imply that the speaker's language proficiency is at a native-like level but that the person is able to effectively communicate in at least two different languages in their daily life.

It is important to note that in parts of this paper the term *bilingualism* will be used after all. It is because the research presented in these sections uses this term. However, this does not represent my choice of terminology and mainly relates to sections 2.2 and 3.

2.2. Different types of multilingualism

Similar to the European Commission, Franceschini (2011: 346) defines multilingualism as the ability of "*societies, institutions, groups, and individuals* to have regular use of more than one language in their everyday lives over space and time" (Franceschini 2011: 346 [my emphasis]). Focussing on the first part of her definition, it is possible to identify three levels of multilingualism. Numerous scholars agree that one can differentiate between individual,

societal or institutional, and educational multilinguals (Kemp 2009b; Franceschini 2011; Aronin & Singleton 2012; Cenoz 2013; Stavans & Hoffmann 2015; Linderoos 2016). The two most relevant types of multilingualism for this paper (individual and educational multilingualism) will be elaborated in the following section. Along with the discussion of individual multilingualism, the various forms of bi- or multilingualism will be described. An understanding of these forms will be necessary for analysing the language background questionnaires and for identifying individual multilingual profiles of the participants. In reviewing the literature on educational multilingualism, the situation of multilingualism in educational settings in Europe and Austria will be examined.

2.2.1. *Individual multilingualism*

The individual multilingual is the smallest unit of the various types concerned. As the term suggests, it describes multilingualism within an individual speaker. In the literature, different understandings of individual multilingualism can be found. There are scholars in the field who use the notion of *plurilingualism* to denote *individual* multilingualism (Cenoz 2013; Jessner 2008; Kemp 2009b). This is especially true for the European context and a conceptual consequence of the European Union's efforts to promote multilingual education (Jessner 2008: 18). As the term suggests, the European Commission refers to *plurilingualism* as the full linguistic repertoire of an individual speaker (including L1(s), a national language, regional or minority languages, several FLs) (Council of Europe 2007: 8) and therefore supports a broad view of the language phenomenon and its promotion in schools. In contrast to plurilingualism, which is equated to individual multilingualism, *multilingualism* itself is often referred to the *societal* use of multiple languages (Cenoz 2013: 5). However, individual and societal multilingualism are not two separate phenomena. On the one hand, speakers of several languages might live in a monolingual country or, on the other hand, monolinguals might find themselves in a multilingual country, unable to use the surrounding linguistic resources (Li 2008: 4).

Having clarified the interconnectedness of individual and societal multilingualism, and coming back to the individual dimension, Aronin and Ó Laoire (2004) suggested a term to delineate individual multilingualism from similar concepts. They refer to a broader concept than individual multilingualism by the idea of *multilinguality*. While according to the researchers, individual multilingualism is largely restricted to linguistic aspects, multilinguality also draws on factors of personality and interpersonal relations. They maintain that the

concept of multilinguality is linked to elements of identity, such as “emotions, attitudes, preferences, anxiety, cognitive aspects, personality type, social ties and influences and reference groups” (Aronin & Ó Laoire 2004: 18). Therefore, multilinguality is connected to speakers’ competences and repertoires, rather than only to the results of a speaker’s third language acquisition (Aronin & Ó Laoire 2004: 18). In other words, the main differences between multilinguality and individual multilingualism are the processes involved in multilingualism, reflected in the former concept, and the outcomes of multilingualism, contained in the latter. However, not only the terminology varies in the discussion around individual multilingualism; the ways in which people become multilingual are also diverse, which is reflected in their distinct forms of individual multilingualism.

2.2.1.1. *Forms of individual multilingualism*

People become multilingual through a variety of ways and at different points in time. The following section is dedicated to establishing an overview of the different forms which individual speakers of various languages can take. Such an overview is of particular importance since it will be necessary for determining the participants’ individual multilingual profiles in the empirical part of this thesis. For this overview, particular forms of individual multilingualism have been chosen, which seem to be relevant for this study. This overview only represents a limited focus, for a broad discussion see Gass and Selinker (2008). Due to the fact that the following definitions stem from second language acquisition research, upon which third or additional language acquisition is built, the term *bilingualism* is consequently used here to cater for coherence with the literature quoted.

Table 1: Forms of individual multilingualism (based on Gass & Selinker (2008: 27-28))

ascribed or early bilingual	a person who has acquired two languages in early childhood
achieved or late bilingual	a person who has acquired a second language later after childhood
balanced or ambilingual bilingual	a person who speaks two languages approximately equally well
simultaneous or compound bilingual	a person who has acquired two languages from the onset of speech
subsequent or successive bilingual	a person who has acquired a second language after the first has begun to develop

natural bilingual	a person who has not received any specific training in the languages
instructed bilingual	a person who has received specific training in the languages
additive bilingual	a person whose languages combine in a complementary and positive way
subtractive bilingual	a person whose second language is acquired at the expense of the first
receptive bilingual	a person who understands a language in written and/or spoken form but does not actively speak or write in this language

Age and sociocultural context are important influencing factors that determine an individual's particular multilingual profile. This is reflected in the various forms of bi- or multilingualism that are possible within an individual speaker. On the one hand, speakers might have acquired two or more languages as their first languages. In this case, they are referred to as *ascribed* or *early bilinguals* (Gass & Selinker 2008: 27). On the other hand, they might have acquired a specific first language, maintained it throughout the period of being a child and have only later learned an additional language or even more (Li 2008: 4). This description refers to *achieved* or *late bilinguals* (Gass & Selinker 2008: 27). According to Riehl (2006: 18), if the second language is acquired before the age of six, the child is an early bi- or multilingual and only after that age becomes an achieved bilingual.

Individuals who speak several languages also tend to have a dominant language, in which they are more proficient than in the other language(s). These *unbalanced* bilinguals stand in contrast to *balanced* speakers of languages (Grosjean 2015: 82). Balanced or ambilingual (Gass & Selinker 2008: 27) bilingualism implies that both languages are developed equally in terms of all four competences, namely reading, writing, speaking and listening (Rösch 2011: 159). Nonetheless, Grosjean (2015: 82) admits that it is difficult to determine whether a speaker is more dominant in one language than in the other and agrees with Cook (1992: par. 1), who says that only few L2 speakers reach the level of balanced bilingualism. In the literature, measures of dominance tend to include objective and subjective fluency, language use in the four skills, as well as the age of onset (Grosjean 2015: 82). In this context,

Grosjean (2015: 84) also makes clear that a speaker's first language does not necessarily represent their dominant language. However, Grosjean (2015: 83) demonstrates with his Complementarity Principle that dominance depends on particular areas of the language system. This principle implies that language users are more dominant in a particular language and within a particular domain than in other areas and vice versa. With regards to unbalanced bilingualism, Riehl (2006: 20) claims that the dominance of a particular language is mainly realised in written language. This is due to the fact that bi- or multilingualism in writing is rather a privilege of the elite. This issue is increasingly related to processes of socialisation in written language, which usually take place in solely one language. Many people that are multilingual on an oral level, similarly, tend to be monolingual on a written level, which is due to their alphabetisation in only one language in school (Riehl 2006: 20-21).

The multidimensionality of individual multilingualism can be further expanded by adding the notions of simultaneous and subsequent acquisition. Depending on the distinction between *simultaneous* and *subsequent* bilingualism (Cenoz 2013: 5), a child's simultaneous acquisition of two or more codes stands in contrast to a monolingual who subsequently acquires two or more codes in their childhood or later in life (Stavans & Hoffmann 2015: 142). The specific point in time when languages are acquired seems crucial in the distinction between simultaneous and subsequent bilinguals. If two or more languages are acquired from birth in a natural context and predominantly implicitly, one can speak of *simultaneous* or also *compound* bilingualism (Gass & Selinker 2008: 27). If, however, an additional language is acquired significantly later in life, and the L1 acquisition appears to have been completed, one can speak of *successive* bi- or multilingualism (McLaughlin 1987, quoted in Linderoos 2016: 69). However, it is open to doubt whether one can ever fully *complete* the acquisition of a language. Therefore, it is debatable whether this definition can be applied at all. Simultaneous multilingualism can mostly be found in families where parents employ their respective L1 according to the 'one person—one language' principle (Tracy 2014: 23). This means that one parent mainly speaks one language to the child, whereas the other parent only uses a different language.

Adding the notions of *natural acquisition* and *instructed learning*, additional considerations emerge in the discussion around forms of individual multilingualism. Acquisition therefore refers to natural, implicit and unconscious processes, whereas learning refers to explicit, instructed and conscious processes (Rösch 2011: 13). The two concepts of

natural acquisition and instructed learning are not mutually exclusive; they might even accompany or follow each other (Stavans & Hoffmann 2015: 142). Children might learn a language through instruction at school and simultaneously acquire it through contact with their social environment. Accordingly, the terms learning and acquisition often cannot be used in isolation. This is the case, for example, with many immigrant children, who often learn an additional language both instructed at school (learning) and uninstructed in dealing with their peers (acquisition) (Riehl 2006: 17). As a result of these conceptual inconsistencies, it has become practice to use the terms learning and acquisition synonymously (Jessner 2008: 18; Volgger 2013: 77), and I will follow this approach. Despite being fully aware of the differences, all types of learning, which are located on the continuum of acquisition to learning, are covered if the terms are applied in a general sense in this paper, similar to Jessner's (2008: 18) approach. Therefore, I will mix the use of the terms but prefer *learning* in terms of explicit learning and *acquisition* in terms of implicit acquisition when the learning/acquisition context is clearly evident.

Other forms of individual bilingualism or multilingualism are reflected in *additive* and *subtractive* bilingualism or multilingualism. On the one hand, additive bilingualism seems to be realised in contexts where the speaker's first language is being acknowledged (Cenoz & Genesee 1998: 24). It refers to bilingualism that has a positive influence on the acquisition of further languages and does not tend to replace the L1 (Gass & Selinker 2008: 28). This positive effect derives from typological similarities as well as a potential shared context of acquisition (Cenoz & Genesee 1998: 23-24). A subtractive bilingual, on the other hand, is a person who acquires a second language at the cost of the knowledge already gained in the first language (Gass & Selinker 2008: 28). This form might occur where authorities or teachers demand that a minority first language be replaced by the dominant or official language that is used (Cenoz & Genesee 1998: 24).

An additional form is *receptive* bilingualism. Receptive bilinguals or multilinguals tend not to be able to actively produce an L2 in oral or written form; however, they are indeed able to understand L2 productions (Gass & Selinker 2008: 27-28). In the context of receptive bilinguals, Gass and Selinker (2008: 27-28) also speak of passive bilinguals or semibilinguals.

The above section was aimed at illustrating the multifacetedness of individual multilingualism and similarly gave an overview of the various forms an individual multilingual

can take, including ascribed, achieved, balanced, simultaneous, subsequent, natural, instructed, additive, subtractive and receptive forms.

2.2.2. Educational multilingualism

As the present paper is written from an educational perspective, an educational viewpoint on multilingualism is inevitable. Multilingualism in educational settings can be considered from two perspectives: as a desirable educational goal or as a starting point of education. Multilingualism in the European educational context is often linked to the acquisition of western European foreign languages like English, French or Spanish. The acquisition of these languages is usually connected with positive connotations rather than negative ones. The benefits of acquiring these languages are reflected in improved communication, mobility, economy and cultural diversity (Linderoos 2016: 75) as well as the fact that they are often considered as a prerequisite for professional success (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012: 232). Multilingualism in these kinds of languages is thus acknowledged as a desirable educational goal (Riehl 2006: 23). Linderoos (2016: 75) regards this prestigious perception of multilingualism as a result of the European Commission's language policy practices, which will be described in the following. In order to determine the role of multilingualism as a precondition for educational success it is necessary to describe the situation of multilinguals and how multilingualism is approached in schools also at the national level, which will be done in the section afterwards.

2.2.2.1. Educational multilingualism in the European context

Linguistic diversity is a defining feature of Europe's identity. Both the institutions of the EU and the Council of Europe actively promote language learning and multilingualism (Extra & Yagmur 2012b: 15). The overall aim of the European Commission's language policy is that every citizen in Europe should acquire at least two languages besides their L1. This trilingual formula (*'Drei-Sprachen-Formel'*), on the one hand, entails the acquisition of a foreign language with high international reputation, which is usually English. Nevertheless, there is deliberately no reference to the English language in official documents of the European Commission (Extra & Yagmur 2012b: 21). In reality, however, English is indeed the first foreign language for most pupils in Europe. On the other hand, the European Commission's trilingual approach contains people's additional acquisition of a language of a neighbouring country, that is a language spoken by the citizens of a neighbouring country. (Extra & Yagmur 2012b: 21). In the case of Austria, this would be Italian or Czech, for example. The question whether

one should learn the languages of a neighbouring country and not the languages of one's actual neighbour is justifiably criticised by Extra and Yagmur (2012b).

Despite this trilingual formula, which gives preference to certain languages, the European Commission nowadays speaks of the appreciation of *all* languages. Even though they consider the language diversity in Europe as a challenge, they still specify it as a highly rewarding challenge (European Commission 2008: 3) and say that different languages spoken in families and neighbourhoods should be more highly valued (European Commission 2008: 6). They even propose that students with diverse first languages, may they come from the EU or third countries, should motivate their peers to learn different languages and make them aware of new cultures (European Commission 2008: 6). However, the question as to whether it is the responsibility of newly arrived pupils to motivate their majoritised classmates and to demonstrate intercultural and linguistic openness should be challenged and remains open. Furthermore, in order to reach the objectives of the Council of Europe, the common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was implemented (Linderoos 2016: 76).

The CEFR was created with the aim of promoting multilingualism as a desirable goal of foreign language education in school contexts (Linderoos 2016: 76). It was developed to “meet the needs of a multilingual and multicultural Europe” (Council of Europe 2001: 3). Méron-Minuth (2019: 216) regards the publication of this document as the basis for a paradigm shift in foreign language teaching since multilingualism and multiculturalism are formulated as central goals of institutionalised foreign language teaching. The CEFR was published by the Council of Europe and entails a common basis for the elaboration of language syllabuses and guidelines in Europe, specifying what competences learners have to demonstrate in order to be able to communicate effectively in a language (Council of Europe 2001: 1). With the six competence levels, ranging from A1 to C2, the CEFR is intentionally not oriented at a native-like goal:

Level C2, whilst it has been termed ‘Mastery’, is not intended to imply native-speaker or near native-speaker competence. What is intended is to characterise the degree of precision, appropriateness and ease with the language which typifies the speech of those who have been highly successful learners (Council of Europe 2001: 36).

Rather than regarding native-like standards, the CEFR refers to sub-competences (A1-C2), and thus moves away from an understanding of *near native-ness* as the ultimate goal in (foreign) language acquisition. (Volgger 2013: 79).

The CEFR further acknowledges that additional language acquisition should build on existing language knowledge as well as on language learning strategies that have been acquired through prior experience of learning (Linderoos 2016: 76). In these processes of building on pre-existing linguistic knowledge, connections between languages should be drawn by learners (Council of Europe 2001: 169). Depending on distinct language skills, the CEFR makes explicit reference to the transfer from the L1 to the L2, for example, when learning phonemes (Council of Europe 2001: 132), orthography (Council of Europe 2001: 153) or applying communication strategies (Council of Europe 2001: 147). Nonetheless, the fact that language transfer does not only occur from the L1 to the L2 but also in reciprocal fashion (e.g., Pavlenko & Jarvis 2002) is neglected by the CEFR. Krumm (2008) has also noticed this inconsistency in the CEFR and says that access to additional languages should not only be gained by L1 – L2 pairs alone. We will see in a subsequent section (3.2.) why it is necessary to include references to transfer processes that go beyond the L1 and the L2, and I will provide evidence for this claim in the empirical part of this thesis.

Further criticism also comes from Krumm (2008: 27), who argues that learners with immigration backgrounds sometimes bring in three to four languages, a fact that is overlooked by the CEFR. In this context, he pleads for additional scales that include competences like code-switching (Krumm 2008: 27). According to Krumm (2008: 27), these standards may be formulated as follows: the speaker “can use other languages of his [sic] everyday life in order to avoid misunderstandings or interruptions in communication” (Krumm 2008: 27). Such competence standards would not only value the languages that students bring with them but these standards would also recognise the combination of several languages as resourceful tools for successful communication.

To sum up, the European Commission and the Council of Europe with their language policy programme, including the trilingual formula and documents like the CEFR, aim at an understanding of multilingualism as a strong and successful tool to foster multilingualism in Europe. However, the fact that less prestigious languages are commonly overlooked emphasises a potential for improvement at this level. For a comprehensive overview of the distinct roles of European stakeholders in the promotion of multilingualism in Europe, see Extra and Yagmur (2012a; 2012b).

2.2.2.2. *Educational multilingualism in the Austrian context*

Multilingualism is not only considered as a desirable educational goal; rather, it can also be a precondition for education (Wipperfurth 2009: 17). What this means in the Austrian educational context is elaborated in the following section by means of giving figures on the linguistic heterogeneity in Austrian schools and by addressing measures that aim at an inclusive education system. From the perspective of learners who have immigrated from the east, for example, the above-described understanding of multilingualism as prestigious and desirable very often shifts to an understanding of multilingualism as a burden (Linderoos 2016: 78). The reality for these learners is that their language background is often seen as a deficit rather than as an asset. The discrimination between different languages is strongly criticised by Krumm (2014). He calls these mechanisms “elite or poverty multilingualism” (Krumm 2014: 27) and argues that there is an ongoing two-tier multilingualism in Austrian schools. This system values languages such as English or French, which are among the most commonly offered foreign languages at European schools (Extra & Yagmur 2012a: 10), and discriminates against languages like Turkish or Bosnian/Croatian/Serbian (henceforth BKS¹), even though the latter are the most common ‘migrant languages’ (*‘Migrantensprachen’*) in Austria (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012: 233; Krumm 2014: 24). According to Vasilev (2012: 14-15), migrant languages are languages spoken by the most strongly represented migrant groups in terms of numbers in a country, in this case Austria. Apart from Germans, which constitute the biggest group of immigrants in Austria, former Yugoslavian, Turkish, Romanian and Polish nationals represent the other major migrant groups and hence the languages spoken by these citizens are considered migrant languages (Vasilev 2012: 15-16).

No less critical than Krumm (2014), Röscher (2011: 164) looks at the German school system that also differentiates between elite and minority languages where the latter largely are not offered and hence excluded from schooling. Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 232) likewise identify this problem and maintain that first languages which deviate from the official national language or language of instruction often tend to be seen as a handicap for educational success and increasingly seem to be a phenomenon of the lower class. Interestingly, this issue is mainly found in countries, where German is the official language, according to Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 232).

¹ ‘BKS’ is a commonly used abbreviation in the German-speaking context. For this reason, it is also used in the present thesis.

In order to specify in how far these issues can also be found in the Austrian education system, it is helpful to describe the status quo of linguistic heterogeneity in Austrian schools. According to the Austrian Ministry of Education, more than 26% of all students used a different language than German in the 2018/19 school year in their everyday lives. (BMBWF 2020a: par. 1). Importantly, a connection between students' first languages and the location and type of school they attend can be identified. While 71.6 % of students in middle schools (*'Mittelschulen'*) in Vienna have a different L1 than German, only 39.1% of students attending a lower secondary school (*'AHS Unterstufe'*) are non-German L1 speakers (BMBWF 2017a: 23). To compare these figures with figures in the same school types in less urbanised areas: 27.6% of students in Upper Austrian middle schools speak an L1 other than German and 13.4% of students in lower secondary schools in the same federal state do not have German as their L1 (BMBWF 2017: 18). In Viennese upper secondary schools, 37.1% of the students speak a different L1 than German (BMBWF 2017a: 23), and in Upper Austria there are even fewer: only 11.3% of the students in upper secondary schools have an L1 other than German (BMBWF 2017a: 18). What these figures imply is that the proportion of linguistically diverse schools increases with the degree of urbanisation and decreases with the level of educational attainment. In other words, based on the given figures, students with a deviating L1 than German are statistically less likely to achieve a higher degree in Austria.

Even though the aforementioned numbers illustrate the high level of language heterogeneity in Austria, and in Viennese schools specifically, only 16.1% of these students have received formal instruction in their L1 (*'Muttersprachenunterricht'*) (BMBWF 2017b: 10). Notably, Austria is one of 24 countries who offer formal instruction in migrant languages in a systematic way (Extra & Yagmur 2012b: 10). In the school year 2015/16, first language lessons were offered in 26 languages. The highest number of native speaker teachers are represented by Turkish teachers (38.4%), followed by BKS teachers (31.7%), Albanian (5.2%) and Arabic teachers (5.2%) (BMBWF 2017b: 13). Despite the Austrian government's efforts to expand bilingual schools in the past years, at the same time, initiatives to support bilingual education in BKS and Turkish have been repeatedly stopped (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012: 233). Krumm (2014: 24) further considers these developments as the result of language policy practices and the embodiment of a language regime in Austria. Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 233) agree with Krumm (2014) and argue that this language regime is expressed in contradictory decisions from decision makers and political stakeholders.

There are a number of measures that have been put into practice aiming at the promotion of linguistic development of in Austrian schools. Two of these measures are realised in the principle of language sensitive lessons as well as in German language classes. While the former is rather inclusive in the sense that it entails a language-sensitive composition of all subjects (BMBWF 2020b), the latter largely excludes students with L1s other than German from regular classes. Even though these lessons are targeted at enabling students with insufficient German language skills to access early and intensive acquisition of German, they exclude them from the class community and do not acknowledge their language backgrounds as resourceful and beneficial for the whole class. Rather than viewing students' language knowledge as an asset, the Austrian education system seems to see it as problematic and intends to eliminate this problem with separate German language classes. These practices thus do not lead to the realisation of multilingualism as additive but as subtractive (cf. 2.2.1.1.) and might even result in a desired language change from the home language to the official national language (Rösch 2011: 164), which is German in the case of Austria.

A further approach that has been suggested in Austria for an integration of language education is the Multilingualism Curriculum (*'Curriculum Mehrsprachigkeit'*) (Krumm & Reich 2011). In order to give a rough overview, it is aimed at all stakeholders who are involved in educational processes; however, the primary audience are teachers who teach in multilingual settings (Krumm & Reich 2011: 5). The curriculum goes beyond languages that are typically learned in Austrian schools and seeks to bridge the gap between the first language and a foreign language. The Multilingualism Curriculum is related to the curricula of individual language subjects and is structured into four sub-areas, which address individual, social, cognitive and affective aspects. These areas include (1) awareness-raising and management of multilingual situations, (2) knowledge about languages, (3) comparisons of languages and development of social and cultural references to languages, and (4) acquisition of language learning strategies (Krumm & Reich 2011: 2). It can be argued that the Multilingualism Curriculum is a far-reaching tool to implement cross-language learning in schools. The question in how far it is implemented in schools, however, lies outside the scope of this chapter.

In conclusion, one out of four students in Austria speaks a different language than German as their L1. In order for the Austrian education system to commit themselves to more inclusion, measures such as language-sensitive classes and German language classes have

been implemented. However, it is still discriminated between languages and language speakers by offering only limited access to instruction in migrant languages, for example. The Multilingualism Curriculum tries to counteract these inequalities by offering a curriculum that is oriented towards a positive view and active advancement of the linguistic realities of all pupils.

3. Multilingual potentials

Due to the enormous amount of research carried out in the field of multilingualism and third or additional language acquisition, organising and structuring the ensuing chapter has proved to be a considerable challenge. Researchers approach the topic from different theoretical and empirical angles: they investigate into the underlying (cognitive) processes of multilingualism and develop models to explain this “multilingual processing” (Jessner 2008: 21)². In addition, they examine the sociolinguistic³, educational⁴ and psycholinguistic aspects⁵ of third or additional language learning. The studies conducted in this field not only deviate in their design, research context and terminology⁶, their findings are also partly contradictory⁷. In order to structure the topic appropriately, it was necessary to select particular research foci.

A theoretical framework that brings together the underlying concepts of the potentials of multilingualism and multilingual language learning needed to be established. Firstly, this framework includes an understanding of how the acquisition of additional languages takes place. The research area of *third or additional language acquisition* was therefore chosen as the participants of the present study learn English as a third language in addition to several other languages. It is hence crucial to understand the mechanisms behind the participants’ language acquisition processes (section 3.1.). Secondly, the theoretical framework consists of studies that examine ways in which languages influence each other (i.e. crosslinguistic influence) as well as factors which condition these influences. Only if we clarify the relevant conditions that lead to successful language learning of multilinguals, we can understand how multilingualism can be promoted. These conditions include *typological proximity*, *Lx*

² e.g. Bilingual and multilingual production models (De Bot 1992); The activation/inhibition model (Green 1986), The language mode hypothesis (Grosjean 1998), The factor model (Hufeisen 1998); The dynamic model of multilingualism (Jessner & Herdina 2002), The model of multilinguality (Aronin & O Laoire 2004)

³ e.g. Attitudes towards additional language learning (Volgger 2013; Méron-Minuth 2019)

⁴ e.g. The situation of multilingual students in the (Austrian) school system (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012)

⁵ e.g. Acquisition of multilingualism (Cenoz: 2000); Crosslinguistic influences (De Angelis, Jessner & Kresić 2015; Bono 2011); Effects of multilingualism on additional language learning (Hirosh & Degani 2018)

⁶ e.g. Kaushanskaya, Gross & Buac 2014; Bono 2011; Yoshida et al. 2011; Kemp 2009a; Hall & Ecke 2003

⁷ e.g. Mieszkowska & Otwinowska-Kasztelanic 2015; Modirghamene 2006; Van Gelderen et al. 2003; Jessner 2003

proficiency, and *metalinguistic awareness* (section 3.2.). Thirdly, it is elaborated which effect prior linguistic knowledge has on *new* language learning (section 3.3.). This section is of particular relevance as it provides evidence for the assumption that multilingualism is beneficial for language users and that multilinguals learn new languages (in our case English) faster and easier than monolinguals. Once having established this theoretical framework, the concepts were incorporated into the interview guide, identified in the interview analyses and interpreted in the discussion of the results.

3.1. Third or additional language acquisition

Before we look at how languages influence each other, we need to understand how these languages are acquired in the first place. This is done by dealing with terminological issues related to third or additional language acquisition. This step is followed by delineating third or additional language acquisition from second language acquisition by means of elaborating on the different options of acquisition order. These acquisition orders also play a crucial role in the empirical part of the study, especially when it comes to interpreting the language biographies of the participants.

The study of third language acquisition follows the fashion of multilingualism research in dealing with terminological difficulties. De Angelis (2007) criticises the term *multiple language acquisition* as well as the more familiar terms *multilingual acquisition* and *third language acquisition* (TLA). He sharply criticises TLA and even labels it as “the least suitable as a name for a field” (De Angelis 2007: 11) since there would be too much emphasis on the ‘third’ language and it disregards every other language that is present in the multilingual speaker’s mind. De Angelis (2007: 11) prefers to use the name *third or additional language acquisition* since it does not give emphasis to a specific language but on all languages in addition to the L2. In support of this understanding, I will follow De Angelis’ (2007) approach and use *third or additional language acquisition* (henceforth TALA) to refer to the acquisition of all languages beyond the L2. The same focus is applied in the study at hand: English is the third or additional language of the student participants.

In order to delineate second language acquisition from third or additional language acquisition, I will explain the different orders of acquisition. When dealing with second language acquisition (SLA), Cenoz (2000: 41) considers the default state to be the L1, on which further languages are built. L2 acquisition can hence relate to the acquisition of a second language after the first, while it can also mean the simultaneous acquisition of two languages.

This means that in L2 acquisition, there are only two possible options for the order of acquisition: either the L2 is acquired after the L1 or two languages are acquired simultaneously (Cenoz 2000: 40). The two orders of L2 acquisition are summarised in Table 2 below.

Table 2: Options for the order of L2 acquisition (based on Cenoz (2000: 40))

L1_L2	The L2 is acquired after the L1.
L1 + L2	The L2 is acquired at the same time as the L1.

However, if we add a third language, the processes and order of acquisition become more complex and constitute a unique field of research (Schwartz et al. 2007: 45; Gass & Selinker 2008: 21). Even though Cenoz and Genesee (1998: 16) affirm that third or additional language acquisition and multilingualism share the same characteristics as second language acquisition and bilingualism, the former type of acquisition seems to be more complex. This is due to the diversity of interactions and ways of language learning when multiple languages are involved (Cenoz & Genesee 1998: 16). Consequently, third or additional language acquisition represents both a separate and more complex phenomenon that has generated growing scholarly interest (Schwartz et al. 2007: 26).

According to Cenoz (2000: 40), TALA in contrast to SLA, offers at least four possible options of acquisition order (see Table 3 below). In the case of three languages being acquired, firstly, all three languages may be acquired successively. Secondly, two languages may be acquired simultaneously after the L1 has been acquired. Thirdly, before the L3 is acquired, two languages may have been acquired simultaneously. The fourth option represents the simultaneous acquisition of three languages (Cenoz 2000: 40). Of course, several combinations of the aforementioned options are possible if the number of languages is increased, which again highlights the diversity as well as the complexity of multilingualism and TALA alike. The four main orders of L3 acquisition are summarised in Table 3 below.

Table 3: Options for the order of L3 acquisition (based on Cenoz (2000: 40))

L1_L2_L3	Three languages are acquired successively.
L1_Lx/Ly	Two languages are acquired simultaneously after the L1.
Lx/Ly_L3	Two languages have been acquired simultaneously before the L3 is acquired.

Lx/Ly/Lz	Three languages are acquired simultaneously.
----------	--

There are not only quantitative variables that make a difference in L3 acquisition compared to L2 or FL acquisition but also qualitative ones. Research on multilingualism has revealed the multilingual “to be not merely the sum of two monolinguals” (Aronin & Singleton 2012: 81) but the manifestation of particular characteristics that is significantly distinct from monolinguals or bilinguals (e.g. Aronin & Singleton 2012: 81; Allgäuer-Hackl & Jessner 2013: 121; Grosjean 1989: 4). One key aspect of TALA is pointed out by Jessner (2008: 30), who maintains that multilingual language learners do not only draw on their L1; rather they also build on their L2 when learning an additional language. This means that they can draw on prior linguistic knowledge when acquiring (an) additional language(s). Crucial for these interactions are, amongst other factors, the multilingual learner’s *metalinguistic awareness*, *typological proximity* between the languages at the speaker’s disposal and *language proficiency*. The following chapter discusses the nature of such crosslinguistic influences in TALA and the conditioning factors that determine these interactions.

3.2. Crosslinguistic influence and conditioning factors

Whereas the studies discussed so far have focussed on what constitutes TALA, in contrast to SLA, the studies presented in this section concentrate on factors determining successful crosslinguistic influences in the context of TALA. Crosslinguistic influences (CLI) can be effective tools for language learning “*if certain conditions are met*” (Bono 2011: 26, [original emphasis]). These conditions include metalinguistic awareness, typological proximity and Lx proficiency. Research suggests that multilinguals need to have high levels of these conditions for crosslinguistic influences to turn into a “learning accelerator” (Bono 2011: 26). The aforementioned conditioning factors do not represent a finite list, of course. Metalinguistic awareness, typological proximity and Lx proficiency were chosen since an initial analysis of the interview data revealed these factors to play a prominent role in the reported performances of the participants. Therefore, the most relevant studies on metalinguistic awareness, Lx proficiency and typological proficiency for the project at hand were chosen. However, before we can go into detail about these conditioning factors, a theoretical framework of the phenomenon as such, crosslinguistic influence, needs to be established. For

this reason, first, it will be clarified what crosslinguistic influence constitutes and how the research field developed, until the conditioning factors are described.

When it comes to SLA, there is no shortage of literature on the influence of the L1 on L2-learning or FL-learning (De Angelis, Jessner & Kresić 2015: 1; Bono 2011: 27; De Angelis 2007: 4, 14; Jessner 2003: 45). However, as TALA constitutes different learning processes, those influences need to be considered and researched differently. Jessner (2003: 47-48) bases her understanding of CLI on her dynamic model of multilingualism. In this model, languages are not understood as separate systems but as language organisations that constitute a component of the multilingual speaker's psycholinguistic system. More specifically, language processes in multilinguals are neither linear nor reversible, according to Jessner's (2003: 48) model. Therefore, the development of a language relies on the available language system as well as on the language systems in process. Processes of transfer are thus specific forms of multilingual systems. This holistic view convincingly suggests that multilingualism research can neither be based on monolingual acquisition theories, nor can multilinguals be judged against monolingual principles (Jessner's 2003: 48).

Further evidence for the interdependency of languages is provided by Cummins' Interdependence Hypothesis (1981, quoted in Cummins 2007: 232) and, put succinctly, his hypothesis postulates that cognitive and academic skills are connected between languages even though, on the surface level, the languages are different (Cummins 2007: 232). Due to this "common underlying proficiency" (Cummins 2007: 232) cognitive, academic and literacy-related competence can be transferred between languages. This Interdependence Hypothesis overlaps with the view of De Angelis, Jessner and Kresić (2015), who further correspond with Pavlenko and Jarvis (2002), in the sense that they conceive language transfer as bidirectional. Before Pavlenko's and Jarvis' (2002) ground-breaking work on bidirectional influence, transfer was perceived to be unidirectional only from the L1 to the L2. Nevertheless, they gathered evidence for the influence of Russian (speakers' L1) on English (speakers' L2) and vice versa (Pavlenko & Jarvis 2002: 190). This bidirectional transfer was reflected in instances of linguistic transfer (e.g. loan translation, word order, article use) in oral narratives (Pavlenko & Jarvis 2002: 207-208). In other words, these findings suggest that transfer does not only occur from the L1 to the target language (TL) but also in reciprocal fashion (De Angelis, Jessner & Kresić 2015: 2; Pavlenko & Jarvis 2002: 190). These findings have also contributed to a change of perspective to transfer processes, as described in the subsequent paragraph.

Due to observations of increased interactions between languages, scholarly interest in the effect of the L1 has gradually been extended to the influence of the L2 and Lx on further language learning (De Angelis, Jessner & Kresić 2015: 1; Bono 2011: 27; De Angelis & Dewaele 2009: 64; Jessner 2003: 46). In contrast to native language transfer, which includes the use of first language rules in attempts to express second language statements (Tarone & Swierzbina 2009: 13), crosslinguistic transfer, in the context of TALA, refers to the interdependence of multiple languages and results in diverse language phenomena (Jessner 2003: 46). De Angelis, Jessner and Kresić (2015: 1) define crosslinguistic influence as a dynamic phenomenon which is largely dependent on the number of languages, the kind of language knowledge and the type of multilingual production and comprehension that is involved. According to Jessner (2003: 45), Sharwood-Smith and Kellermann (1986, quoted in Jessner 2003: 45) initially described CLI as “phenomena such as ‘transfer’, ‘interference’, ‘avoidance’, ‘borrowing’, and L2-related aspects of language loss”. Focussing on the terms themselves, *transfer* refers to the application of linguistic features from one language to another (Odlin 1989: 27, quoted in Bono 2011: 27), while *interference* is understood as the application of L1 features on the target language, even though the L1 features are incorrect in the target language (Corder 1993: 19-20). *Avoidance* behaviour is observed when particular formulations are avoided and alternatives are used instead (Poulishé 1990, quoted in Jessner 2003: 53), which can also stem from or result in specific communication strategies. *Borrowings* are the use of L1/Lx words without adapting them to the phonological or morphological rules of the target language (Poulishé 1990: 111). Importantly, Jessner (2003: 49) summarises these terms under the umbrella term *crosslinguistic interaction*, including all multilingual transfer phenomena, and I will follow this fashion as to do otherwise would go beyond the scope of the present project. I do not analyse recorded speech data but I depend on declarative data about language practices from interviews. With this kind of data, I clearly cannot differentiate between certain transfer phenomena.

In addition to the aforementioned research perspectives adopted in CLI research (definitions of CLI within SLA and TALA, explanations to the interdependency of languages in CLI, and phenomena involved in CLI), particular scholarly interest lies in the role of influential factors (metalinguistic awareness, typological proximity and Lx proficiency) that determine the multilingual’s transfer from previous language knowledge. Cenoz (2003: 104) proposes two types of influential factors: individual and contextual factors (e.g. age, anxiety,

metalinguistic awareness) and characteristics of the language itself (e.g. typology, proficiency). For language transfer to become *successful*, i.e. enabling “the learner to accurately understand or produce L3 linguistic units” (Bono 2011: 26), research suggests that the transfer needs to be coupled with factors such as (1) metalinguistic awareness, (2) typological proximity and (3) language proficiency. These conditioning factors and their function in crosslinguistic transfer will be explored in the following sub-sections. This is done by drawing on various studies that investigate into crosslinguistic influences of L3 learners. The particular studies have been chosen as they all focus on language productions of L3-Lx speakers, similar to the study at hand, which also investigates into reported language learning practices of L3-Lx speakers of English.

3.2.1. *Metalinguistic awareness*

Multilinguals need to demonstrate high levels of metalinguistic awareness for them to be able to transfer effectively from one language to another. According to Hopp et al. (2020: 147) *metalinguistic awareness* is understood as knowledge about language or as “an analytical approach to languages and the capacity to focus on their systematic features” (Bono 2011: 49). In her article, Bono (2011: 30) affirms that metalinguistic awareness is an important component of multilingual competence and that it is closely linked to strategic competence. In the context of her research, she recognises that metalinguistic awareness is particularly developed and used in formal learning settings, i.e. in classroom-based learning. These metalinguistic uses of language in the classroom include reformulations, translations and explanations (Bono 2011: 32). In her study, Bono (2011: 32, 46). investigated the speech productions of 42 learners of Spanish (L3/Lx) in a number of analysis and monitoring tasks that demand high levels of attention and control. From her findings, she concludes that metalinguistic awareness is mostly developed in the process of learning a non-native language and learners commonly draw on their L2, rather than on their L1, when learning an L3. This means that the participants in her study consciously used crosslinguistic comparisons when encountering linguistic problems. Interestingly, she noticed that reduced metalinguistic awareness likely results in perceived hindrance of the L2 rather than in L2 support of the learning process (Bono 2011: 49). What can be deduced from Bono’s (2011: 49) findings is that promoting learners’ awareness of the similarities and differences between languages supports their crosslinguistic interactions to become learning assets.

3.2.2. *Typological proximity*

Numerous studies (e.g. Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; Dewaele 1998; De Angelis & Selinker 2001; Cenoz 2003; Hall and Ecke 2003; Jessner 2003) have examined the role of typological proximity and distance when various languages are in contact. The term *typological proximity* refers to the linguistic closeness between languages at the phonological, syntactic, lexical and pragmatic level (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 7) as it is the case for Romance languages, for example. The assumption is that if the L3 is typologically closer to the L1 or the L2, acquisition of the L3 may be advanced (Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001: 7).

In this context, Jessner (2003, 2008) criticises that SLA research has long neglected a wider perspective on transfer possibilities that include the reciprocal influences between the L1, the L2 and the L3 (Jessner 2008: 31). To justify her claims, Jessner (2008: 31) draws on studies (e.g. Dewaele 1998; De Angelis & Selinker 2001) that focus on the acquisition of L3s in Indo-European contexts. In these studies, it was observed that L3 learners mostly did not rely on their L1 but transferred their language knowledge from their L2 that was typologically related to the L3. In the case of bilinguals, they also drew on their related L1. Additionally, in these transfer processes, the “perceived linguistic distance between languages” (Jessner 2008: 31), namely *psychotypology*, is of increased relevance in activating other languages than the TL. When considering the *perceived* similarity or distance between languages, the question of the difference between psychotypology and typology arises. According to Ringbom (2007: 8, quoted in Rast 2010: 162), “genetic relatedness overlaps with perceived similarity”. This means that the notions of psychotypology and typology tendentially overlap (Rast 2010: 162). Hall and Ecke (2003: 74) acknowledge that out of the factors that condition CLI, increased attention has been devoted to psychotypology. This awareness of typologically related languages represents a huge benefit to learners as they can apply this knowledge when encountering linguistic problems in the target language. Hall and Ecke (2003: 74) further conclude that those learners whose L1 (or L2) is perceived to be typologically different from the target language tend to acquire the target language more slowly as there seem to be fewer transfer possibilities available.

3.2.3. *Language proficiency*

Another factor that conditions the level of crosslinguistic influences is language proficiency. Mieszkowska and Otwinowska-Kasztelanica (2015) examined the role of typological proximity of languages and types of strategies employed in dealing with unknown languages. In their

study, they examined translation practices from Danish to English. The multilingual participants spoke Polish as their L1, English as their L2, and the Danish language was unknown to the participants. The participants' additional linguistic resources included different L3-Lx constellations: Germanic languages, Romance languages and other languages (Mieszkowska & Otwinowska-Kasztelanic 2015: 200). As a first step, they used a think-aloud/verbal protocol method, where the participants had to translate as much as possible from a Danish text to English. The text included words such as 'gratis', 'respekten', 'tolerance' that were assumed to be easily recognised by the participants. From the direct responses, they wanted to gain insights into the participants' cognitive processes and crosslinguistic influences. As a second step, they used a stimulated recall task and asked the subjects to evaluate and comment on a given English translation. This follow-up task was intended to gather additional information of their awareness of crosslinguistic similarities (Mieszkowska & Otwinowska-Kasztelanic 2015: 207). Their findings suggest that the combination of typological proximity and users' proficiency of L3-Lx plays a central role in lexical inferencing. They even found out that the level of proficiency of L3-Lx played a superior role over typological proximity. The students who were more proficient in their L3-Lx gained significantly better results in inferencing words than those with lower levels of proficiency, even though their L3s-Lxs (Germanic languages) were more closely related to Danish (Mieszkowska & Otwinowska-Kasztelanic 2015: 219). In sum, the study suggests that, together with cumulative language learning experience, typological proximity only supports the transfer process if proficiency in L3-Lx is high enough (Mieszkowska & Otwinowska-Kasztelanic 2015: 221).

The findings of Tremblay (2006) confirm the importance of high language proficiency for successful crosslinguistic interaction and add to the significance not only of L3 but also of L2 proficiency. In her study of lexical crosslinguistic influences of previous language knowledge (L1 English, L2 French) on the production of L3 German lexis, Tremblay (2006: 110) divided her participants into three groups according to their proficiency in and exposure to their L2 French (Tremblay 2006: 111). The data collection process consisted of a questionnaire on participants' language learning history, a German and French proficiency test, a picture description task in German, and an interview held in English (Tremblay 2006: 111). Results revealed that the participants' L1 (English) was the main source of transfer to their L3 (German). Apart from their L1, it was found that their L2 (French) proficiency in combination with L2 exposure affects L3 productions. This means that L2 proficiency influences the extent

to which the L2 is triggered in L3 communication. In addition, previous exposure to the L2 is indicative of learners' lexical inventions and code-switches. In other words, a high level of L2 proficiency combined with high L2 exposure leads to successful crosslinguistic interactions. This goes in hand with the observation that learners of very low L2 proficiency produce crosslinguistic interactions only to a limited extent (Tremblay 2006: 116-117). In sum, Tremblay (2006: 117) concludes that learners have to achieve a particular threshold of L2 proficiency in order for them to be able to benefit from their L2. She adds that this could especially be the case if the L1 is perceived to be more closely related to the L3 than to the L2 (i.e. psychotypology) (Tremblay 2006: 117). Nevertheless, Tremblay (2006) does not indicate what kind of threshold has to be achieved by language learners.

In this context, Tremblay's (2006) claim about an L2 proficiency threshold can be supported by Cummins' (1976) Threshold Hypothesis. Even though the Threshold Hypothesis originally was not targeted at speakers of three languages, Lasagabaster (1998) could demonstrate that the hypothesis can also be applied to three languages that influence each other. Cummins' (1976) hypothesis accordingly suggests that a high level of proficiency needs to be achieved (higher threshold) in both languages to benefit from positive cognitive effects. If these high levels of proficiency in the languages are not achieved (lower threshold), negative cognitive effects might be the consequence (Cummins 1976; Cenoz & Genesee 1998: 24; Lasagabaster 1998: 119). Studies that tested the compatibility of the Threshold Hypothesis with TALA have confirmed that an upper threshold of proficiency in two languages results in positive cognitive effects. These positive cognitive effects, in turn, are realised in increased third language proficiency (Cenoz & Genesee 1998: 25). Therefore, Cummins' (1976) Threshold Hypothesis provides a possible explanation for the significance of Lx proficiency in crosslinguistic interactions as shown by both Mieszkowska and Otwinowska-Kasztelanic's (2015), and Tremblay's (2006) findings. However, according to Cummins (1976: 24) "the threshold cannot be measured in absolute terms". It depends on the amount of time spent with the languages and on the type of cognitive processes that must be expressed through L2, which threshold is necessary to mediate the effect of multilingual language learning on cognitive growth (Cummins 1976: 37). Therefore, clear indications as to which threshold on what scale must be exceeded cannot be given.

3.3. Effects of multilingualism on additional language learning

Having clarified which factors are decisive for positive crosslinguistic transfer to occur (namely metalinguistic awareness, typological proximity and proficiency), it is now imperative to determine which effect multilingualism has on *new* language learning. In other words, in addition to the preconditions of crosslinguistic interactions, I am also interested in the consequences of multilingualism. Importantly, it is not always possible to draw distinctions between preconditions and consequences, for example when it comes to metalinguistic awareness resulting in or stemming from multilingualism, as observed by Jessner (2003: 54). However, I consider the effects of multilingualism as resulting from multilingualism (i.e., the consequences) and hereafter explore which impact they have on additional language learning. Due to the fact that the students in the empirical study of this project learn English as an additional language, it is necessary to engage with this particular topic.

Due to the general trend to acknowledge multilingualism as a benefit that has emerged in recent years (Jessner 2008: 38) and based on the accumulated research supporting this view, which suggests that multilinguals have advantages over monolinguals in new language learning (Cenoz & Genesee 1998: 20; Volgger 2013: 77; Mady 2014; Hirosh & Degani 2018), it is necessary to determine in what areas of the language system these individuals take advantage of their language knowledge. These linguistic aspects of language learning include *vocabulary* (Marx 2016; Kaushanskaya, Gross & Buac 2014; Kaushanskaya & Rechtzigel 2012; Keshavarz & Astaneh 2004), *grammar* (Kemp 2009a; Dolgunsöz 2013), *reading* (Modirghamene 2006; Mady 2014), and *writing* (Mady 2014; Poorebrahim, Tahririan & Afzali 2017). The following chapter brings together the findings in these areas. I start with the area of vocabulary since the literature on this area is most extensive and most convincing, and I then move on to those areas (grammar, reading, writing), which decrease in their studies' significance. Importantly, in order not to present this topic in a biased way, some negative effects of multilingualism are presented in section 3.6.

Despite the fact that TALA is regarded as providing a more complex perspective than SLA (Cenoz and Genesee 1998: 16; Schwartz et al. 2007: 45; Gass & Selinker 2008: 21) as described in section 3.1., I believe that findings from SLA research still present fundamental implications on the multilingualism effect of learning new languages. For this reason, studies from SLA, TALA, bilingualism and multilingualism research backgrounds are combined to produce a general overview on the contributions of multilingualism on further language

learning. Even though the studies greatly differ with regards to their research designs and language combinations, they have one crucial issue in common: the multilingual participants who are proficient in at least two languages are being compared to monolinguals' performances in novel language acquisition. For a comprehensive overview of studies on the impact of multilingualism on novel language learning see Hirosh and Degani (2018).

3.3.1. Vocabulary

In reviewing the literature on the effects of multilingualism on language learning, it has become clear that scholars agree on the advantages of multilinguals over monolinguals in learning vocabulary in a new language (Marx 2016; Kaushanskaya, Gross & Buac 2014; Kaushanskaya & Rechtzigel 2012; Keshavarz & Astaneh 2004). This growing body of literature suggests benefits for vocabulary learning both for multilingual adults and children, even though the literature on adults is more extensive than on younger learners (Hirosh & Degani 2018: 903). Studies vary significantly in their respective research foci and partly investigate the cognitive mechanisms that underlie the differences in multilinguals' and monolinguals' word productions. Hirosh and Degani (2018: 905) propose that the advantages are grounded in direct and indirect effects of multilingualism on acquiring the new language. When it comes to the direct effects, previous knowledge in similar learning activities support future learning and make "learning less novel" (Hirosh & Degani 2018: 905). Similarly, multilinguals tend to be used to cross-language competition that supports to control certain crosslinguistic interferences (Hirosh & Degani 2018: 905). *Cross-language competition* refers to situations where speakers encounter words in a new language, simultaneously, words in a known language are activated and "compete for selection" (Bartolotti & Marian 2011: 1130). Speakers of several languages may manage this competition better due to heightened linguistic experience (Bartolotti & Marian 2011: 1130). The indirect effects of multilingualism are manifested in the cognitive linguistic system, as reported by Hirosh and Degani (2018: 905) in their review article. Among the areas that tend to be performed better by multilinguals are verbal working memory, novel word learning and learning of concrete words, as will be elaborated below.

In a comparative study by Kaushanskaya, Gross and Buac (2014) of English monolingual students and English-Spanish dual immersion students in the US, the multilinguals outperformed the monolinguals in several areas of cognitive skills related to vocabulary learning of English pseudowords. The study tested students' performances in non-linguistic

task-shifting, verbal memory as well as their word learning practices. While there were no differences between the two groups in task-shifting and verbal short-term memory, the classroom bilingual children performed better than their monolingual counterparts in tasks related to their verbal working memory and word learning (Kaushanskaya, Gross & Buac 2014: 574). Even though the researchers acknowledge that previous studies on students' verbal short-term and working memory have been contradictory, they do provide evidence for the influence of the L2 on the executive attention mechanisms, though only if activated by the verbal working memory system (Kaushanskaya, Gross & Buac 2014: 576). These findings overlap with previous research on bilingualism and its positive impact on novel word learning (Kaushanskaya, Gross & Buac 2014: 577).

Apart from children's bilingual vocabulary learning experiences, Keshavarz and Astaneh (2004) focussed on intermediate learners of English in an Iranian context. The results of the study suggest a positive correlation between the participants' multilingualism (Turkish-Persian/Armenian-Persian) and their EFL vocabulary learning performances (Keshavarz & Astaneh 2004: 295). Compared to their Persian monolingual peers, the two multilingual groups gained better results in the Controlled Productive Ability Test (Keshavarz & Astaneh 2004: 299-300). However, there was a significant difference between the two multilingual groups. Even though both multilingual groups performed better than the monolinguals, the Armenian-Persian participants still outperformed the Turkish-Persian speakers. According to the authors, this might have to do with both formal and oral L1 and L2 instruction of the Armenian-Persian learners, compared to the Turkish learners' implicit acquisition of their L1, which might have resulted in better vocabulary learning (Keshavarz & Astaneh 2004: 300).

A particular benefit of vocabulary learning was found by Kaushanskaya and Rechtzigel (2012). In their investigation of English-Spanish multilingual adults and English-speaking monolingual adults, the multilinguals were more successful in learning new items of vocabulary from a non-word database that followed English sound patterns (Kaushanskaya & Rechtzigel 2012: 937). The multilingual advantages were reflected in the ability to better retrieve concrete words (e.g. daisy, helmet) rather than abstract ones (e.g. virtue, sorrow) (Kaushanskaya & Rechtzigel 2012: 935, 937). From this, the researchers infer that concrete words may activate a "richer network of semantic information (e.g. mental imagery or a wider network of contextual information)" than their abstract referents (Kaushanskaya & Rechtzigel 2012: 939). This means that multilingualism has a positive impact on vocabulary learning if the

semantic information of the new word can be successfully retrieved. This positive effect, in turn, may be due to increased levels of activation of the lexical-semantic system in multilinguals compared to monolinguals, which results from the multilinguals' "sensitivity to semantic information during learning" (Kaushanskaya & Rechtzigel 2012: 939).

Apart from the reported effects of multilingualism on vocabulary learning, various studies have gained similar results. Studies like the one conducted by Yoshida et al. (2011) accord with previous research in the sense that they have found increased attention control in bilingual children (English-Lx) to lead to better results in learning new adjectives. Kaushanskaya and Marian (2009) and Yoshida et al. (2011) carried out their studies with similar kinds of participants, namely with environment-based multilinguals who acquired their codes in natural settings, and produced similar results. Their studies too confirmed a multilingual advantage in learning new vocabulary.

3.3.2. Grammar

Even though there is considerable interest of scholars in multilinguals' vocabulary learning, there is less attention on the area of grammar learning (Hirosh & Degani 2018: 907). In her study, Kemp (2007) raised the question as to whether multilinguals perform better in a language the more languages they have in their repertoire. In a Scottish setting, she investigated 144 participants who spoke between two and twelve languages (Kemp 2009a: 244). Using 40 Likert-scale items in a questionnaire on participants' grammar learning strategies and perceived changes in their grammar strategy use, the study proved that there is a relationship between the number of languages a speaker knows and the number and frequency of English grammar learning strategies they employ (Kemp 2009a: 246, 256). This may be due to participants' experience with several learning strategies in their language system which facilitates them to take up new grammatical forms faster (Kemp 2009a: 256). Kemp (2007: 255) postulates that this increased number of strategies advances acquisition by means of cleared space in the working memory which enables multilinguals to focus on new input since strategic processing evolves naturally.

Dolgunsöz' (2013) results overlap with the previous ones. Using Kemp's (2007) 40 item scale questionnaire to assess grammar strategy construction, Dolgunsöz too found that multilingual EFL learners employed more grammar learning strategies than their counterparts who had knowledge of only two languages (Dolgunsöz 2013: 19). Indeed, Dolgunsöz (2013: 22) reports that even one more language adds to improved acquisition of novel grammar. In

accordance with Kemp (2007), Dolgunsöz (2013) concludes that not only the number of grammar strategies is increased in multilinguals but also the frequency of application of these techniques.

3.3.3. Reading

In contrast to the above areas of the language system, the multilingual advantage on literacy does not seem to be as evident as in other domains. While Modirksamene (2006) found evidence for a bilingual advantage over monolinguals in reading activities, other studies (Van Gelderen et al. 2003) did not accord with these findings. In a longitudinal study, Modirksamene (2006) investigated 56 (Turkish-Persian) bilinguals and 45 (Persian) monolinguals and evaluated their results on the First Certificate of English exam (Modirksamene 2006: 287-288). At three different stages, the researcher analysed the participants' reading comprehension results (Modirksamene 2006: 289). The findings indicated that the reading achievements of the Turkish-Persian learners were generally higher than the results of their monolingual peers (Modirksamene 2006: 292). The researcher conjectures that this positive effect of bilingualism on reading in an additional language may stem from increased metalinguistic awareness, expanded monitoring skills as well as from socio-economic and educational (e.g., previous exposure to other languages) factors (Modirksamene 2006: 280, 292-293).

Mady's (2014) findings are consistent with Modirksamene's (2006) findings. In a comparative study of three groups of learners of French in a Canadian context, Mady (2014: 335) examined the students' listening, speaking, reading and writing skills in the FSOL (French as a second official language) proficiency test. The participants consisted of English monolinguals, Canadian-born multilinguals and immigrant multilinguals (Mady 2014: 330). Even though the group of immigrant-multilinguals had lower English proficiency, they were more successful than the Canadian-born monolinguals and Canadian-born multilinguals in French reading (as well as in writing and speaking) activities. Mady (2014: 339) concludes that the immigrant-multilinguals' superior performances point to multilingual benefits in additional language learning. Mady (2014: 339) underlines that these advantages are not dependent on enhanced "motivation, attitude, metalinguistic awareness or strategy use", rather, they stem from increased willingness to learn French and a positive academic self-concept. In addition, the multilinguals in the study may have approached their anxiety-

inducing French classroom with greater willingness to communicate in the respective classes (Mady 2014: 340-341).

The results from the study conducted by Van Gelderen et al. (2003) largely differ from the previous studies' findings. Even though they compared the reading skills of students for whom English was either the L2 or the L3, Van Gelderen et al. (2003) noticed a lack of a multilingual effect on reading competences. They based their study of reading comprehension on a regression model, which is constituted of three variables: linguistic knowledge, speed of processing linguistic information, and metacognitive knowledge (Van Gelderen et al. 2003: 13). The most remarkable result to emerge from the study is that the monolingual Dutch learners outperformed the bilingual Dutch students. From their findings, the researchers conclude that lower reading abilities of bilinguals are linked to lower proficiencies in vocabulary and grammatical knowledge, which means that these students are weaker in general. Another explanation, proposed by the authors, is the L1-L3 gap for the English as L3 group. Since English is more closely related to Dutch than to the L1s of the other students, it seems likely that metacognitive strategies of L3 readers did not suffice in order to overcome the reduced reading competences (Van Gelderen et al. 2003: 22). By acknowledging a variety of limitations, they provided evidence for a reduced influence of multilingualism on reading (Van Gelderen et al. 2003: 23).

Evaluating the previously reviewed studies, it becomes clear that a multilingual effect on reading cannot be clearly determined. Even though studies conducted by Modirghamene (2006) and Mady (2014) substantiate the multilingual advantage on reading competence, other studies (Van Gelderen et al. 2003) did not accord with them. Of course, these deviating results may also be explained by divergent research contexts and methods, as well as by the lack of research in this area in general. As a result, reasonable conclusions cannot be drawn.

3.3.4. Writing

The research conducted on the multilingual influence on reading is closely linked to the research on writing. As Hirosh and Degani (2018: 908) point out, the area of multilingualism and novel literacy acquisition has received only limited attention. What needs to be considered in this regard is that most of these investigations drew on multiliteracy, understood as "new literacies and changing forms of meaning making in contemporary contexts of increased cultural and linguistic diversity" (Mills 2009: 103), instead of multilingualism. Mady (2014), however, in line with her findings of the multilingual advantage

on reading, identified a positive influence of multilingualism on writing. In contrast to the reading achievements, where there was only an advantage to be found for the immigrant multilingual group, a general multilingual benefit could be determined in writing. In terms of writing, the group of immigrant-multilinguals outperformed the monolinguals as well as the Canadian-born multilinguals in the writing part of the FSOL proficiency test. In addition, the Canadian-born group gained higher results in writing than the monolingual English speakers in French writing. Indeed, the immigrant group delivered higher achievements than the other two groups in all areas that were tested (reading, writing and speaking). In order to measure whether the increased multilingual performance was affected by their L1 or other prior language knowledge, they carried out a Wilcoxon-Mann-Whitney test, which, however, did not provide significant explanations (Mady 2014: 339). Rather, multilinguals' advantages could largely be attributed to indirect social effects such as willingness to communicate and anxiety towards French, as already mentioned in the previous section.

In their study on the effect of bilingualism on metacognitive writing strategies and overall writing performance, Poorebrahim, Tahririan and Afzali (2017) compared the writing behaviour of 88 (Turkish-Farsi) bilingual and 88 (Farsi) monolingual EFL university students. Both groups consisted of 45 lower academic and 43 higher academic learners⁸. Therefore, the study included two independent variables: language background and proficiency level (Poorebrahim, Tahririan & Afzali 2017: 7-8). In their triangulation of research instruments, they opted for a background information questionnaire, a writing metacognitive strategy questionnaire and a writing prompt (Poorebrahim, Tahririan & Afzali 2017: 8-9). Despite there being no difference in the use of metacognitive strategies between higher and lower proficiency participants, the results revealed the bilinguals' increased use of metacognitive strategies in writing in contrast to the monolinguals' behaviour. According to Poorebrahim, Tahririan and Afzali (2017: 13), metacognitive processes regularly check the experience of reading, listening, speaking and writing, and hence the bilinguals were more experienced in using them. The authors conclude that the more common use of metacognitive strategies may go in hand with bilinguals' increased engagement with two languages rather than with only one (Poorebrahim, Tahririan & Afzali 2017: 12-13). In addition, having to constantly organise two languages and having to pay attention to not mix them up might lead to better planning

⁸ Poorebrahim, Tahririan and Afzali (2017) refer to senior students as higher academic students and to first-year students as lower academic students.

and monitoring skills (Poorebrahim, Tahririan & Afzali 2017: 13). In terms of the actual writing performances, the fostering of metacognitive strategies in bilinguals may have also supported them to achieve better results in the writing task. These findings provide evidence for educators to teach metacognitive writing strategies, which should ultimately lead to improved writing abilities (Poorebrahim, Tahririan & Afzali 2017: 15).

3.3.5. *Additional effects*

In their research review, Aronin and Singleton (2012) compare the pros and cons of multilingualism. They begin this comparison with a description of “early treatments of multilinguality [that] tended to come to the conclusion that multilinguals were disadvantaged because of competition between the languages” (Aronin & Singleton 2012: 109). However, they go on and emphasise that more recent research supports a more positive view of multilingualism. According to the authors (Aronin & Singleton 2012: 109), multilingual benefits are to be found in a wide range of other areas in addition to the ones already mentioned above. These benefits include enhanced *problem-solving abilities* of bilinguals that have also been identified by Bialystok (1999), for example. In a two-stage experiment, Bialystok assessed the performances of bilingual and monolingual children in a visually-cued recall task and in a dimensional change card sort task (Bialystok 1999: 639). Comparing the monolingual and bilingual test results, she found that the bilinguals were more successful than their monolingual peers in solving problems that required higher levels of control (Bialystok 1999: 642). In a follow-up study, Bialystok and Martin (2004: 338) could confirm the results of the previous study and concluded that bilinguals have the capacity to better disregard misleading visual information, which was determined as the critical difficulty in solving the tasks. This kind of increased flexibility in solving problems is called cognitive flexibility (see e.g. Cook 1992).

In a research project commissioned by the European Commission (2009), increased problem-solving abilities in multilinguals have also been recognised (European Commission 2009: 23). What is linked to the cognitive benefit of increased problem-solving is enhanced *creativity*. In their research report, the European Commission (2009: 23) confirms that “[m]ultilingualism appears to help people realise and expand their creative potential” (European Commission 2009: 23). They therefore recommend that multilingualism should be used as resource in order to tackle current and future challenges by means of fostering their creativity. This should similarly increase opportunities of individuals and societies alike (European Commission 2009: 23). Their observations overlap with Furlong’s (2009) results,

who confirmed a contribution of multilingualism to enhanced creativity. It was found that in multilinguals

perceived units of meaning are connected in a relevant manner and, as a result, generate new meaning, shed new light, provide better understanding and help to solve complex problems. (Furlong 2009: 365)

Furlong's (2009) findings thus suggest a strong link between multilinguals' creativity and their increased problem-solving ability. Cenoz and Gorter (2011a: 340) also share these views and maintain that multilingualism can develop creativity.

In their research report, the European Commission (2009) does not only underline multilinguals' creative potential, they also identify the social dimension that is associated with knowing more than one language. Accordingly, the European Commission (2009: 9) accords with Li (2000: 20) in saying that bilingualism is reflected in enhanced *interpersonal communication skills*, which include an awareness of communicative needs, language sensitivity, interactional skills and the ability to choose the right language in sensitive settings. Li (2000: 20) goes further and maintains that cultural experiences necessarily require the language of that culture and thus enable them to take part in different cultures more easily than monolinguals.

Even though Mady (2014: 340-341) paradoxically reports on the fact that "an anxiety-producing language classroom [is approached with] willingness to communicate" in that language, which contributes to better language performance, Phongsa, Ismail and Low (2018) propose that foreign language learning anxiety is less likely experienced by multilinguals. The bilingual students in their study presented themselves as equally confident in using English as the monolinguals. It is essential to note, however, that the bilingual children were less actively supported by the EFL teachers and, simultaneously, the bilinguals had fewer communicative opportunities to use English in their everyday lives (Phongsa, Ismail & Low 2018: 278). Similar findings of low foreign language learning anxiety in multilinguals are reported by Dewaele (2007). In his study on individual differences of communicative anxiety and foreign language anxiety, he identified a link between the knowledge of an increased number of languages and lower levels of FL anxiety in the L2 (Dewaele 2007: 404). Dewaele (2007: 404) concludes that multilingualism provides speakers with enhanced communication skills, which leads to increased levels of self-confidence and self-perceived competence.

3.3.6. Negative effects

Considering the fact that in the previous sections, the vast body of literature on the positive effects of multilingualism on new language learning has been presented, it is now necessary to also review some of the literature on the “seemingly diametrically opposed perspectives” (Aronin & Singleton 2012: 111) related to effects of multilingualism. This overview of negative influences of multilingualism on language learning is necessary due to the following reasons. Firstly, both sides, the positive and the negative ones, have to be explored in order not to represent the topic in a biased way. Secondly, an initial review of the empirical data has shown that negative aspects are indeed mentioned by the interviewees and therefore also had to be included in the literature review. However, for the following reasons, it is only given cursory attention to the negative effects of multilingualism on new language learning. On the one hand, there is a general trend in the research field to recognise multilingualism as a benefit which has developed in recent years (Jessner 2008: 38), and which therefore represents the current research tradition. On the other hand, the whole claim of the present thesis is to focus on multilingualism and its benefits for EFL acquisition. Hence, focussing on the negative aspects would lead away from the main argument of this thesis. In addition, due to reasons of space, it has been decided to only offer a brief insight into the disadvantages of multilingualism.

Crosslinguistic influences are not only realised in positive effects of multilingualism on new language learning but also in negative ones. This is, for example, reflected in L1/Lx interferences on a further language that is being acquired. As already mentioned above (cf. 3.2.), interference, or negative transfer, refers to the influence of a pre-existing language resulting in errors in the acquisition or use of a TL (Bardovi-Harlig & Sprouse 2018: 1). In this context, Nesselhauf (2003) conducted a study with German L1 learners of English and investigated their productions of collocations in English writing. She examined contributing factors in the context of difficulties in verb-noun collocations and based her analysis on data from the German sub-corpus of the International Corpus of Learner English. This data contained 32 essays written by advanced university students of English (Nesselhauf 2003: 227). Overall, collocational errors could be attributed to L1 transfer and this negative transfer was considerably high (Nesselhauf 2003: 235). Nesselhauf (2003: 236-237) further identified intersections of the level of collocational difficulty with the level of congruence in English and German. In other words, congruent collocations (e.g., ‘ein Haus bauen’ – ‘build a house’) are

less problematic for learners than non-congruent collocations (e.g., 'eine Entscheidung treffen' – 'make a decision'). Therefore, the latter are more likely prone to L1-based errors (Nesselhauf 2003: 236). Nesselhauf's (2003) study thus further underlines the enormous impact of typology on crosslinguistic influences. According to Nesselhauf (2003: 238), the fact that the L1 seems to be the source of problems in the production of collocations points to the necessity of both directly teaching collocations and to drawing learners' attention to the difficulties involved.

Apart from L1 interference that causes difficulties in L2/Lx lexical productions, multilinguals' negative effects on language learning can also be observed in terms of syntax. Sánchez (2014) examined the role of proficiency in interlanguage transfer from speakers' L2 (German) to their L3 (English). In her article, Sánchez (2014: 170) refers to interlanguage transfer as the "specific kind of influence caused by the L2 on the L3". The study was based on data (narrative task, cloze test, language background questionnaire) from 80 learners of English at different proficiency levels. Their L1 was both Spanish and Catalan (Sánchez 2014: 175). Overall, the study produced evidence for the L3 proficiency to influence the "activation and transfer of verb placement from L2 German" (Sánchez 2014: 182). One of the main findings is that low L3 proficiency resulted in high levels of L2 negative transfer, realised in syntactic errors (e.g., 'and the dog has everything eat') (Sánchez 2014: 179, 182). Sánchez (2014: 182) concludes from her findings that low L3 proficiency learners encountered more difficulties in "blocking the influence of the L2" (Sánchez 2014: 182) than their more proficient counterparts. These results again underline the considerable influence of language proficiency on crosslinguistic interactions.

In addition to the aforementioned negative transfer processes from existing language knowledge in terms of collocations (Nesselhauf 2002) and syntax (Sánchez 2014), researchers also report on multilinguals' difficulties due to letter and word identification processes. Hayes-Harb (2006) in her study gathered evidence for the claim that due to the different writing system in Arabic, EFL learners significantly struggle in reading, spelling and pronunciation. Put succinctly, symbols for vowels are omitted in Arabic writing, which poses difficulties for Arabic L1 learners of English especially in reading (Hayes-Harb 2006: 322). Hayes-Harb (2006: 336) therefore concludes that EFL teachers should raise Arabic students' attention to the fact that vowel information distinguishes words in English, such as 'hot' and 'hat', and that teachers should train their (Arabic) students in this area.

3.4. Conclusion and implications for the empirical study

To summarise the findings of chapter 3, researchers nowadays focus not only on the influence of the L1 on further languages but also on reciprocal effects. Studies have confirmed that transfer between multiple languages occurs, provided speakers have high levels of metalinguistic awareness and language proficiency, and that the languages concerned are related. Apart from these factors that condition language influences, researchers also investigate into the effects of multilingualism on new language learning. In order to provide evidence for the commonly cited multilingual benefit on additional language learning, studies on particular areas of the language system (vocabulary, grammar, reading, writing) have been presented. Overall, the studies tend to confirm a multilingual advantage in terms of enhanced vocabulary acquisition and grammar. Researchers similarly report on increased problem-solving abilities, creative potentials, interpersonal communication skills and reduced language learning anxiety. The effects on multilinguals' writing and reading abilities do not seem to be as evident as the findings for the aforementioned areas. In addition, the negative effects of multilingualism cannot be neglected, which have been described in section 3.3.6.

The implications of these findings for the empirical study can be summarised as follows. Section 3.1. has provided information on the differences in acquisition orders of SLA and TALA, which will be necessary for understanding the language background of the study's participants. The findings presented in the subsequent section on crosslinguistic influence (3.2.), are crucial in the sense that they facilitate a thorough analysis of the interview data. With this background knowledge, I can analyse participants' discourses on reported influences of language knowledge on EFL acquisition. Consequently, I can determine whether participants' own perception of experienced crosslinguistic influences and the factors that condition these influences overlap with the literature on the respective aspects. In section 3.3. I have presented scientific evidence for the assumption that multilingualism has a positive impact on additional language learning. This means that knowing more than one language can no longer be regarded as an obstacle for language learning but as a considerable benefit. The evidence presented in this section confirms that multilingualism should be treated as a resource not only for the individuals themselves but also for the entire learning community. Taking advantage of these language resources can promote the language learning process of the whole class. In support of these findings, I argue that monolingual approaches to language teaching (which neglect multilingualism and linguistic diversity) should be replaced with

multilingual teaching approaches that acknowledge the considerable potentials of linguistic heterogeneity (and consider their difficulties) for language learning and teaching. Accordingly, the question arises how teachers can *use* the languages of their students as resources in order to exploit their full linguistic potential for additional language learning, which in our case is English. These questions are explored theoretically in the ensuing chapter (4.) and practically in the empirical part of this thesis.

4. Multilingualism in the EFL classroom

In the preceding chapter, the extensive and growing body of literature in the field of crosslinguistic interaction and its role in TALA was synthesised. Moreover, evidence from previous research for a positive effect of multilingualism on new language learning was provided. However, this positive influence has not always been acknowledged by both research and teachers. In fact, multilingualism has not always been seen positively, which has also had an impact on instructional strategies in foreign language teaching. The present section is thus dedicated to the views on multilingualism in EFL classrooms both from research and practice. In order to investigate the ways in which students' multilingual backgrounds are taken into consideration in EFL classrooms, it will first be necessary to understand the further development of monolingual approaches to more holistic ones, whereby the latter recognise the potential of multilingualism in teaching and learning. It is these holistic approaches that are in the focus of the present study. Having clarified the theoretical underpinnings of holistic approaches to foreign language teaching, it will be necessary to examine whether such attitudes towards multilingualism are also reflected in teachers' and students' discourses, before we can move on to particular strategies which involve multilingualism in EFL teaching.

4.1. Monolingual habitus vs. holistic approaches

The monolingual bias is still prevalent in both research and language teaching (Cenoz & Gorter 2011a: 339). Numerous language acquisition researchers still depend on monolingual norms and the Chomskyan ideal of the monolingual native speaker (Cenoz & Gorter 2011a: 339; Jessner 2008: 20; Linderoos 2016: 53). These monolingual principles also considerably influence instructional strategies in FL teaching, even though these standards neither accord with current findings on the way the multilingual mind works nor on how language acquisition proceeds (Cummins 2007: 222). The monolingual habitus in language teaching dates back to a history of separating languages in foreign language teaching (Cenoz 2013: 10) and consequently resulted in the so-called *monolingual principle*, which advocates the

instructional use of the target language while similarly excluding the L1 of the students (Howatt & Widdowson 2004: 155). The aim of this principle is to allow as much input in the target language as possible and only as much influence of the L1 as necessary (Cummins 2007: 223).

This monolingual principle was the basis of the so-called *direct method*, which dominated FL teaching methodology until World War Two (Yu 2013: 176). The approach was built on how children acquire their first language. It excluded translation techniques and included the sole use of the target language as a medium of instruction (Yu 2013: 176). Additionally, it was mainly aimed at enhancing speaking and listening skills rather than reading and writing skills (Yu 2013: 178). Even though the direct method has been criticised strongly for reasons such as the contradictory nature of creating completely natural learning settings in the FL classroom (Yu 2013: 177), influences of it can still be found in more current FL teaching methods (Yu 2013: 178).

One of the more recent FL teaching approaches is communicative language teaching (CLT), where the ultimate goal lies in “achieving a communicative purpose as opposed to control of a structure” (Richards & Rodgers 2014: 87). Even though CLT is widely acknowledged among researchers such as Richards and Rodgers (2014: 86), who affirm the “the interdependence of language and communication”, the approach is similarly criticised by Cook (2001), for example. According to Cook (2001: 404), CLT does not take the L1 into account; rather, CLT only mentions the L1 with the advice of reducing its usage. Where these aforementioned principles of language teaching clearly overlap is their atomistic view of how languages should be treated. In such atomistic views, languages are considered in isolation and as independent variables, and the multilingual speaker is merely seen as two or more monolinguals in one person and not as having a particular multilingual language system (Cenoz 2013: 10).

These monolingual or atomistic approaches have been challenged since the late 1980s, and Grosjean (1985) was one of the first scholars to advocate a holistic view (Cenoz 2013: 10). In this context, Grosjean (1985: 24) affirmed that multilinguals are “competent but specific speaker-hearers”. According to this view, multilinguals are not two monolinguals in one person, but they pertain to particular linguistic characteristics different from those of monolinguals (Grosjean 1985: 19; Grosjean 1989: 4; Cook 1992). As suggested by Grosjean (1985: 19), these exceptional abilities of multilinguals are necessary to cope with their own

communicative needs or those of their surroundings, where multilinguals make use of one, two or a combination of languages according to the situation. Their abilities thus cannot be split into separate parts; rather, they have generated a complete language system, different to that of monolinguals (Grosjean 1985: 24).

A similar perspective of a complete multilingual language system is advocated by Cook's *multi-competence* model. In his most cited paper on multi-competence, Cook (1992) argues that the minds of multilinguals are different from those of monolinguals. He postulates that multilinguals are multi-competent and that this represents a "distinct state of mind from mono-competence" (Cook 1992: par. 1). Cook (1992: par. 5) implies in his multi-competence model that the multi-competent speaker does not form two separate language systems but a merged or holistic multi-competence. In his paper, he provides evidence for these merged language systems of L2 speakers. However, Cook (1992) leaves many questions unanswered such as the ways in which these systems are merged in the L2 speaker's mind. The concept of multi-competence is also often confused with *multilingual competence*. As demonstrated above, though, multi-competence "goes way beyond the ability to use multiple languages" (Li 2011: 374).

The concept of multi-competence has contributed to rethinking of native speaker standards (Li 2011: 374). In this context, Resnik (2018: 59) clarifies that the multi-competence model is not deficit-oriented and the positive rather than the negative aspects of language competence are emphasised. I fully agree with Resnik (2018: 59) on her argument that the performance of a Japanese-English speaker cannot be compared to that of an English monolingual since the two speakers clearly do not use their languages in the same way; each of them uses language in a specific kind of way. This example again highlights that L2 competence is characteristic of L2 users. However, most of the time L2 learners are examined against monolingual norms and not against distinct L2 standards (Cook 1991). This means that, in Cook's (1992: par. 1) words,

if L2 speakers are different, all such comparisons are invalid; at best L2 learners should be compared to the fluent bilingual, not the monolingual.

Cook (1992) and Resnik (2018: 59) thus overlap with Grosjean (1989: 4) in the sense that L2 speakers cannot be compared to monolingual standards. Instead, multilinguals' total linguistic repertoire should be evaluated as it represents their everyday language use (Grosjean 1985: 24-25). In this discussion, Cummins (2009: 320) draws attention to the consequences that are

linked to the prevailing monolingual norm in teaching. He claims that the monolingual principle results in “multiple forms of injustice to both teachers and learners of English”. He bases his argument on the common view of the English native speaker as the more skilled English language teacher and points to the assumption that students’ home languages are undermined from early on through the English-only principle (Cummins 2009: 320). These considerations build the theoretical ground for multilingual instructional strategies.

Two other proponents of the holistic view are Cenoz and Gorter (2011a). They call their approach *focus on multilingualism*, which pertains to the “multilingual’s total language repertoire” (Cenoz & Gorter 2011a: 341). This model is comprised of multilingual practices such as codeswitching, codemixing or translanguaging as well as other multilingual phenomena (Cenoz & Gorter 2011a: 340-341). The focus on multilingualism approach emphasises fluidity between languages not only in actual speech but also in an integration of those languages in school curricula. Based on the concept of multilingual education, schools should aim at incorporating three or more languages in their curricula (Cenoz & Gorter 2011a: 341). Cenoz and Gorter (2011a), however, do not state what kind of languages should be included and whether this also implies minority languages. Importantly, such a holistic approach necessarily requires an increased level of cooperation between language teachers to ensure an integrated language curriculum that pays attention to the links between the respective codes. The development of these relationships may, in turn, raise students’ language awareness (Cenoz & Gorter 2011a: 341). The ultimate goal of the focus on multilingualism concept is to understand the ways in which languages are acquired and processed and, in further consequence, how these languages are employed by the speakers. These considerations largely deviate from those of the native speaker norm (Cenoz & Gorter 2011a: 342).

A similar but slightly different version of a holistic approach to multilingualism and language learning is mirrored in the *dynamic model of multilingualism*, provided by Herdina and Jessner (2002). They maintain that even though the language systems of two languages are separate, they do interact with each other (Herdina & Jessner 2002: 127). Language systems of learners and multilinguals are in constant flow which is determined by particular factors of the language acquisition process (Herdina & Jessner 2002: 75). They emphasise that language competence can be achieved not only by native speakers but also by non-native speakers (Herdina & Jessner 2002: 74).

Macaro (2009: 37) provides further evidence for the assumption that monolingual principles in language teaching should be replaced with multilingual ones. According to cognitive processing theory (Ellis 2005: 337-338), the first and the second language are not stored in separate areas of the brain and neither are working memory and long-term memory. The links that the mental lexicon draws are not language specific. This means that both L1 and L2 words are stimulated in long-term memory when a language is being processed (Macaro 2009: 27). However, according to Macaro (2009: 37), the connections of the mental lexicon to the L1 are much more effective than to the L2. Excluding the L1 in the language acquisition process would consequently result in an exclusion of a strong feature (the L1) of the learner (Macaro 2009: 37). The second theory provided by Macaro (2009: 37) is a sociocultural theory, which contains the idea that inner voice and private speech are nearly exclusively done in the speaker's L1. Since these processes are imperative for our resulting behaviour and attitudes, Macaro's (2009: 37) findings strongly support a "first language facilitative effect" for further language acquisition. The third theory, which supports a facilitative effect of the L1, adduced by Macaro (2009: 37) includes the idea of "codeswitching in naturalistic environments (language alternation which occurs in nonformal, noninstructional contexts)". This theory supports the idea that effective second or additional language learning is promoted by means of codeswitching (Macaro 2009: 37). In this framework, he provides a working definition of 'optimal use' of codeswitching in the language classroom:

optimal use is where codeswitching in broadly communicative classrooms can enhance second language acquisition and / or proficiency better than second language exclusively. (Macaro 2009: 38)

In other words, the teacher needs to make judgements about whether it makes sense in any one specific situation for the learners to use the first language or not. What needs to be emphasised at this point is that it is the teacher's obligation to treat students equally. This means that if the L1 is used in language teaching, the teacher needs to make sure to use all L1s and not to discriminate against specific students whose language is not employed by the teacher.

All of the above treated holistic approaches conceive multilingualism as a resource. Rather than seeing it as a drawback, they acknowledge the potential of the speakers' language background (Illman & Pietilä 2018: 238). Language heterogeneity in these concepts is understood as an asset both for the individual and the community. These modern views of

multilingualism encourage the interrelationship of codes, which can ultimately support new language learning processes (Illman & Pietilä 2018: 238). In how far these attitudes of multilingual language teaching are also represented by foreign language teachers and students is explored in the following section. A variety of instructional strategies, which build on holistic approaches and similarly involve the full repertoire of the linguistically diverse classroom, is later presented in section 4.3.

4.2. Beliefs about multilingualism

This section draws attention to some of the research conducted within beliefs and attitudes towards language heterogeneity. Teachers' and students' beliefs about multilingualism are included in this study since these views essentially determine whether approaches promoting the integration of multilingualism in the classroom are accepted or not and can consequently be successfully implemented or not (Binanzer & Jessen 2020: 228). It is therefore crucial to examine teachers' and students' beliefs regarding multilingualism since they are the ones who have to implement and engage with certain approaches in school (Binanzer & Jessen 2020: 226). This section is divided into two parts since it is assumed that the beliefs of teachers are likely to vary from those of learners.

4.2.1. Teachers' beliefs about multilingualism

Research into the quality of teaching has reported that for students' success it is more decisive by whom they are taught than which school they attend (Rüesch 1998: 325). The teacher's professionalism as well as their attitude to intercultural learning strongly determines how they deal with diversity in the classroom (Binder 2002: 431). It therefore largely depends on teachers' opinions in what kind of ways they organise their teaching and, accordingly, how they shape their students' educational careers (Michalak 2013: 211). Due to the strong influence of teachers' beliefs on their way of dealing with diversity in the classroom, it is important to review the literature on this issue.

A study conducted by Wojnesitz (2009) with both teachers and students in Vienna, using interviews and questionnaires, showed that even though teachers generally appreciate the significance of multilingualism, they mainly associate disadvantages with migrant languages. These negative views towards migrant languages were justified by the following observations: students with a migrant language background usually do not speak any of their languages proficiently enough and the use of these languages disturbs language use in school (Wojnesitz 2009: 183, 198). This reluctance towards L1 use in class was justified by the

teachers' fear of students speaking negatively about the school or the teachers themselves and thus they feel undermined in their authority (Wojnesitz 2009: 199). Teachers' negative attitudes are further reflected in their unwillingness to learn their students' first languages. This refusal was substantiated by a lack of time resources and a lack of interest in these languages (Wojnesitz 2009: 194).

Another researcher who investigated teachers' discourses on multilingual language teaching is Méron-Minuth (2019). Adopting a qualitative approach, Méron-Minuth (2019) interviewed twelve foreign language teachers in Germany and obtained the following results. Méron-Minuth (2019) found that there are considerable differences in teachers' attitudes between Romance and non-Romance languages. Whereas some teachers have extensive knowledge about their students' language biographies because they consider it as significant, other teachers only have limited knowledge about their students' languages because they do not consider it as relevant for their teaching (Méron-Minuth 2019: 222). Moreover, due to the teachers' lack of multilingual language competence, non-Romance languages tend to be excluded from FL teaching (Méron-Minuth 2019: 222). Even though languages of origin are integrated only spontaneously in language lessons, teachers are generally willing to incorporate intercultural activities, which occurs in the context of appreciating first languages (Méron-Minuth 2019: 223). Overall, the promotion of multilingual competence does not seem to represent a priority in language teaching in the schools investigated (Méron-Minuth 2019: 224).

In Lundberg's (2019) Q method research, the researcher provided evidence for teacher beliefs that are welcoming towards multilingualism and multilingual students (Lundberg 2019). These benefits include enhanced verbal skills, cognitive advantages, enhanced communication skills and access to employment. In addition, teachers seem to be aware of multilingualism facilitating students to "gain new perspectives on their surroundings" (Lundberg 2019: 277). In his study of forty primary teachers in Sweden, he also noticed a growing acceptance of recent pluralistic teaching concepts, such as translanguaging (Lundberg 2019: 280). Nevertheless, what limits this openness are prevalent monolingual norms in teaching that hinder the implementation of more holistic approaches. These monolingual ideologies are also reflected in various misconceptions about multilingualism that were revealed in the study (Lundberg 2019: 280). These misunderstandings point to the necessity

of teachers' thorough knowledge of multilingualism and its benefits and challenges, in order for them to be able to act professionally (Lundberg 2019: 280).

In the context of the prevailing monolingual habitus, Hu (2016: 14) advocates the need for a change in the monolingual attitude of foreign language teachers, which pertains to the concept of the English teacher who *only* teaches English, or the French teacher who *only* teaches French. According to Hu (2016: 14), this view should be replaced with a self-image that implies the role of a language-learning consultant who promotes curiosity, respect and interest for languages in general. This change in perspective should ultimately stimulate learning processes that go beyond the target language.

4.2.2. *Students' beliefs about multilingualism*

With regard to the research question, not only studies which focus on teachers' attitudes are important, but especially those studies which also let pupils have their say. In order for educators to be able to successfully teach foreign language classes that are oriented towards multilingualism, it is essential to have an understanding of the learners' views about their own or their classmates' multilingualism. Teachers should have information about their students' beliefs about multilingual language learning since only then can they meet their learners' expectations and can they raise their students' awareness where necessary (Kallenbach 1996: 76, quoted in Volgger 2013: 77). Against this backdrop, three studies conducted in a German-speaking context are presented in the following. They are all aimed at an understanding of the students' beliefs about their own or their classmates' multilingualism and its relevance for foreign language learning.

In her investigation into multilingualism from the perspective of learners, Volgger (2013) focussed on two thematic areas: (1) language biographies and students' lifeworld multilingualism (*'lebensweltliche Mehrsprachigkeit'*), and (2) multilingual awareness (Volgger 2013: 82-83). Even though Volgger (2013) examines the French language classroom, and not the English language classroom, the study still provides considerable insights into students' perspectives on multilingual language learning. Due to the similar research context (the study was conducted in a Viennese vocational high school (*'Berufsbildende Höhere Schule'*) with a high percentage of multilingual students) to the present study, Volgger's (2013) research seems to make a valuable contribution to the present thesis. Volgger's (2013) findings confirm the considerable importance of multilingualism-oriented foreign language teaching. Most importantly, all student participants evaluate multilingualism positively and see advantages

therein. They reportedly think that their multilingualism is specifically relevant for travelling and for their occupational careers (Volgger 2013: 87). However, students often only consider those languages as positive that are learned in school and not necessarily their migration-related languages. In this context, Volgger (2013: 94) remarks that role models would lead to a positive re-evaluation of migrant languages. In addition, even though the students would welcome topics related to their L1s and would see it as a sign of respect and interest, their linguistic or cultural background has never been thematised in the French classroom. Importantly, this wish has only been formulated by those students who have already experienced some sort of thematization of their multilingual background at some point in their school career (Volgger 2013: 94-95).

These observations are in line with Wojnesitz (2009: 184), who also found that students think that teachers are not interested in their linguistic and cultural heritage and similarly report that multilingualism is never or rarely addressed in class (Wojnesitz 2009: 211). Nevertheless, Wojnesitz' (2009: 181) study also accumulated evidence for students' positive connotations with their own multilingualism. Even though Wojnesitz' (2009: 197) study demonstrates that students see it as their right to use their home languages and feel offended if this is not tolerated, the use of other languages than German in school is not advocated by all participants in Volgger's (2009) investigation. Some are afraid they will not understand what their classmates might be talking about if their peers use a language, they are not familiar with. Others claim that the acquisition of German will be hindered if too much of a different language, in this case Turkish, is spoken (Volgger 2013: 96). According to Volgger (2013: 96), these statements show that critical language awareness is clearly missing among the students as they are apparently not aware of the promotion of multilingualism for further language learning.

Volgger's (2013) study further demonstrates the students' family languages as a central reference point. One student even thinks that only if the first language is mastered with a high level of competence can further languages be acquired with less effort. This observation also implies the need for students' alphabetisation in their family languages (Volgger 2013: 92). An additional finding that supports the idea of students' positive affective connections to their home language is that even though all students grew up in Austria, none

of them identify German as their only mother tongue⁹ (Volgger 2013: 93). A similar idea is represented in Wojnesitz' (2009: 202) study as most students perceive themselves as having multiple and hybrid identities.

Binanzer and Jessen (2020) were similarly interested in monolingual and multilingual students' beliefs and conducted a study with 320 upper-secondary students in Germany. By means of standardised questionnaires, they produced similar results to the aforementioned studies (Binanzer & Jessen 2020: 229, 232). The majority of students are convinced that migration-related multilingualism is an advantage in general, and for further language learning specifically (Binanzer & Jessen 2020: 244). This finding of a perceived multilingual advantage of speakers of migrant languages stands in contrast to the results obtained by Volgger (2013), who identified a negative view towards migrant languages. In addition, one marked difference between monolingual and multilingual pupils' beliefs arose from Binanzer and Jessen's (2020) study. Whereas multilingual students were open to L1 use in class, monolingual students expressed negative attitudes. They reportedly feel disturbed by L1 use of multilingual colleagues and had the feeling of being excluded (Binanzer & Jessen 2020: 246). In further consequence, it became apparent that multilinguals tend to develop an ambivalent relationship towards their own multilingualism. Even though the majority of the multilingual students would like to speak their languages more often at school and feel like their language knowledge should be taken into account more frequently as well as their teachers and colleagues should show more interest in their languages, the majority of the students still rejected the idea of offering their L1 as a subject at school (Binanzer & Jessen 2020: 245). Binanzer and Jessen (2020: 245) conclude from these findings that multilingual students have been assimilated to the monolingually-oriented majority society in the course of their school careers. This leads to the assumption that teachers play a central role in the identity formation of students, in this case the monolingual norms of teachers. Binanzer and Jessen (2020: 245) consequently propose that students need role models who actively promote multilingualism and migration-related multilingualism specifically.

Overall, studies among both teachers and students show that multilingualism is generally recognised as a benefit. This value seems to be partly influenced by the kinds of languages that are involved, where less prestigious languages are associated with lower value. Another

⁹ The term *mother tongue* ('*Muttersprache*') is used by Volgger (2013: 93), which is why I also use it in this section of the paper. However, I consider it problematic since early language input is not only provided by mothers but also by fathers and other care givers. Therefore, I prefer the term first language.

prevailing attitude among educators and learners seems to be monolingualism as the standard in teaching and learning. In order to promote multilingual rather than monolingual norms in school, role models are necessary. This monolingual habitus is also reflected in the sense that students and teachers do not always advocate the use of the L1 in the classroom rather they both might feel excluded and disturbed by L1 use of students.

4.3. Involvement of multilingualism in the EFL classroom

After having discussed empirical evidence for and against beneficial effects of multilingualism on further language learning (cf. 3.3.), and having presented theoretical approaches which represent the basis for these understandings (cf. 4.1.), it is also necessary to report on strategies that are in support of these approaches and employ multilingualism to foster EFL acquisition. After all, it is the aim of this section to demonstrate ways in which multilingualism can be and is integrated in EFL in order to achieve the presumed facilitative effect of multilingualism on students' EFL acquisition. Despite there being no shortage of literature on the need to integrate learners' linguistic resources in language teaching as well as on proposed ways to do so (e.g. Butzkamm & Caldwell 2009; Coelho 2012; Commins & Miramontes 2005; Abney & Krulatz 2015; Martinez 2015), there is not much research that investigates actual multilingual practices in language-heterogeneous EFL lessons. Therefore, finding suitable studies that implement hands-on methods has been a daunting task. Coelho (2012) and Commins and Miramontes (2005) give an overview of the most relevant aspects in promoting multilingualism in language teaching. Based on these recommendations, studies focussing on these features have been selected. The selected studies focus on translanguaging (Rasman 2018), multilingual awareness (Hopp et al. 2020), multilingual text production (Cummins et al. 2015; Beiler 2020; Krulatz & Iversen 2020), and creating a positive climate for diversity (Commins & Miramontes 2005; Coelho 2012).

4.3.1. Translanguaging

One way of including students' language repertoire in the EFL classroom is to use translanguaging pedagogy. Translanguaging, in its original sense, comes from Welsh '*trawsieithu*', was coined by Williams in 1994 and refers to a pedagogical practice that allows students shift between their languages. Originally, this meant that students had to read in English, for example, and then write in Welsh (Baker 2001: 281; Lewis, Jones & Baker 2012: 643-644). Cenoz and Gorter (2011b: 359) define the pedagogical strategy of translanguaging as the "combination of two or more languages in a systematic way within the same learning

activity” (Cenoz & Gorter 2011b: 359). The concept has gradually been broadened to indicate both the pedagogical practices as well as an individual’s alternate use of languages (García & Wei 2015: 225) and is conceived differently by scholars. García (2009: 622), for example, does not only perceive translanguaging as a pedagogical practice but as a “powerful mechanism to construct understandings, to include others, and to mediate understandings across language groups”. Importantly, García (2009: 112) also delineates translanguaging from code-switching and emphasises that it goes beyond the idea of simply shifting between two languages. Rather, translanguaging refers to the idea of “*multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (García 2009: 112, [original emphasis]). García (2009) therefore puts forward a much broader understanding of translanguaging than Cenoz and Gorter (2011b), for example.

Despite the importance of translanguaging for multilingual competence, it is neither the goal of this section to find an adequate definition of translanguaging nor to elaborate on the development of translanguaging. Rather, the section is aimed at describing a way in which translanguaging can be used effectively to enable foreign language learning. Even though an abundance of scholars has offered definitions of translanguaging (Cenoz & Gorter 2011a; García 2009; Lewis, Jones & Baker 2012; García & Li Wei 2015; McSwan 2017) or has proposed advantages thereof (Baker 2001: 281-282), only scant attention has been paid to the actual implementation of successful translanguaging practices in classrooms.

One of the scholars who investigate the targeted use of translanguaging in the classroom is Rasman (2018). In a case study, Rasman (2018) examined the ways in which translanguaging is employed in Indonesian EFL lessons and how this helps the students to learn English. According to the approach adopted by Rasman (2018: 690), “translanguaging is seen as the scaffolding, using L1[s] to help learners study L2”. In this understanding, translanguaging is involved in the process of becoming multilingual (Rasman 2018: 690). The study is of particular relevance to an understanding of translanguaging in EFL since it does not only look at the performance of the students but it also focusses on the socio-politically constructed status of the languages involved in translanguaging, which are in this case English, Indonesian, and Javanese (Rasman 2018: 687). By adopting an ecological approach, which examines the interrelationship of interaction and the socio-political situation, Rasman (2018: 689-690) video-recorded group discussions and whole classroom interactions of EFL students were used to observe their language choice and performances. Importantly, before and during

these conversations, the teacher did not give any instructions as to which language to opt for (Rasman 2018: 690). The results of the case study confirm the supportive effect of translanguaging on language learning. During the discussions, the students used their full linguistic repertoire, meaning all three languages at their disposal, to negotiate the tasks. They actively translanguaged between the three languages to accomplish the group task. Simultaneously, they collectively acquired additional vocabulary knowledge in the employed languages (Rasman 2018: 691).

Rasman (2018: 691) also suggests simple steps to ensure a facilitative effect of translanguaging in the EFL classroom. To provide more effective translanguaging opportunities for learners, the lessons should mainly include learner-centred interactions. However, the teacher necessarily should not utter one sentence, say in English, and the next sentence in the community language. Rather, the whole group should be responsible for the collective negotiation of meaning by shifting between the various codes (Rasman 2018: 691). According to Rasman (2018: 691), multilingual competence is best achieved through small learner-centred group discussions that give sufficient space for translanguaging practice.

Similar recommendations are given by Coelho (2012: 212), who makes clear that the L1 can and should be used as scaffolding for L2 tasks (and in further consequence for L3 tasks). Giving students the possibility to organise their ideas in the L1 first frequently results in “stronger, more thoughtful, more developed work” (Coelho 2012: 212). This process can also be supported by assigning a “same-language partner”, especially when it comes to complex tasks (Coelho 2012: 212). This idea of peer groups is also highlighted by Butzkamm and Caldwell’s (2009: 234) suggestion of time-out group work. In the Düsseldorf International School, for example, they provide time for students to get together in groups in which learners can discuss a task, in their own language(s), before they begin with the task. Setting aside time for L1 discussions establishes a space for students to check for understanding and to receive feedback, all of which happens in the L1 (Butzkamm & Caldwell 2009: 234).

In addition to showing that translanguaging is a successful strategy for meaning-making in the EFL classroom, Rasman’s (2018) research also suggests that the way in which the translanguaging space is constructed is strongly linked to the wider socio-political context. Despite their teachers’ acknowledgement of several languages in the lesson, the learners were somewhat reluctant to use Javanese as it is associated with a lower level of education in Indonesia. In other words, translanguaging practices of students reflect the language ideology

imposed on them (Rasman 2018: 692). In order to solve this problem, Rasman (2018: 692) suggests reminding students that they are permitted to use all their languages at their disposal. In sum, Rasman's (2018: 692) study has gathered evidence for a facilitative effect of translanguaging. Against common belief that the L1 would inhibit foreign language learning, translanguaging does help to scaffold and to achieve meaning-making in conversation. This effect can best be achieved in same-language peer groups.

4.3.2. Multilingual language awareness

As explained above, enabling students to make use of their full linguistic repertoire in learner-centred discussions not only helps them to successfully negotiate meaning but also to develop their multilingual competence. A further multilingual teaching approach is to raise their multilingual language awareness. Against this backdrop, the study conducted by Hopp et al. (2020), presented in the following section, is of particular relevance as it not only proposes a multilingual teaching approach but also evaluates the approach's efficacy for EFL teaching and learning. Even though it is written in the context of a beginners' EFL classroom, it demonstrates the huge potential of multilingual teaching methods for EFL.

Hopp et al. (2020) base their research on a preceding study (Hopp et al. 2019), where they tested the effect of earlier-acquired minority languages on the acquisition of English. The study produced evidence for the contribution of minority language skills to metalinguistic awareness. In this study, they confirmed that students' L1 proficiency, being a minority language, and their metalinguistic awareness correlates with EFL learning success (Hopp et al. 2020: 151). Based on these findings, they created a teaching approach that fosters multilingual competence and enables language learning by means of crosslinguistic transfer and metalinguistic awareness-raising. According to Hopp et al.'s (2020) framework, multilingual language learning awareness is constituted of the learner's knowledge of the target language and their ability to find similarities and contrasts in connection to the language(s) at their disposal (i.e. analysis). Likewise, multilingual language learning awareness includes the ability to map a word's form with its function (control) (Hopp et al. 2020: 151).

Hopp et al.'s (2020) framework was implemented at four public primary schools in Germany. Their multilingual EFL teaching activities included comparative vocabulary tasks, phonological awareness tasks as well as grammar comparison tasks. These 36 tasks were carried out across 35 English lessons (Hopp et al. 2020: 153-154). The teacher intentionally did not nominate language experts of particular minority languages in these lessons. This is

due to the fact that learners are often hesitant to use their minority language in class because of their low proficiency in the respective language (Hopp et al. 2020: 153). For this reason, the teachers introduced themselves as learners of Swedish and, accordingly, Swedish was used to exemplify how language similarities and contrasts with the target language can be identified. With Swedish examples having been raised, it was often asked whether links to other languages could be drawn (Hopp et al 2020: 153).

Amongst other tasks, the following activities were used to increase metalinguistic awareness. A typical vocabulary comparison task was finding language contrasts. Students had to identify English words that had been mixed with vocabulary in other languages like German, Arabic or Turkish. As a follow-up activity, they had to determine the languages of the remaining words (Hopp et al. 2020: 154-155). In order to introduce new vocabulary items, the students were asked to match words on flash cards, only knowing the pronunciation of the respective words. In this task, they had to build on their previous language knowledge and draw links to already available English lexis. Afterwards, the students were asked to identify analogies between languages, as described above with the Swedish learner example (Hopp et al. 2020: 154-155). For an enhancement of students' phonological awareness, students were asked to detect phonological similarities between words that are semantically independent, for example 'cake' and 'snake' (Hopp et al. 2020: 154). Hopp et al. (2020: 155) emphasise the repeated use of these teaching elements to make sure the learners familiarise themselves with the tasks, which consequently reinforces the learning process.

Situated in the context of a longitudinal study, the following preliminary findings have been gained by Hopp et al.'s (2020) study. Comparing the results of the experimental group to those of the control group, the former performed significantly better than the latter in post-tests. In detail, this means that despite the reduced time available for interaction and content in the target language, the focussed inclusion of minority languages and language contrasts allowed to increase the learners' English skills. Similarly, general English vocabulary and grammar skills were not inferior in the control group (Hopp et al. 2020: 158). It was thereof deduced that even though the multilingual English lessons took up 20% of the time, activities to raise multilingual language awareness do not interfere with the students' foreign language development, but rather increase English skills (Hopp et al. 2020: 158). Finally, what needs to be emphasised is that multilingual EFL instruction achieved to improve not only minority L1 students' performances but also the performance of majority L1 students. This means that

students, regardless of their language background, can profit from the multilingual language awareness raising strategies, which helps them to become proficient multilinguals (Hopp et al. 2020: 158-159).

4.3.3. Multilingual text production

Multilingual competence cannot only be employed in speaking and vocabulary learning, as shown in the preceding studies (Rasman 2018; Hopp et al. 2020); students can also use their multilingual repertoire in writing. In Beiler's (2020) study in a Norwegian urban lower secondary school, multilingual writing performance represented the main focus. The sample consisted of 22 eighth to tenth grade students, who had been newly arrived to the country and who reported language competence in at least three languages. Linguistic ethnography was chosen as a methodological and interpretative approach (Beiler 2020: 12). The data collected in the study included three months of classroom observation, field notes, classroom video recordings, recordings of students' computer screens, students' written texts, students' language portraits as well as stimulated recall interviews with students and teachers (Beiler 2020: 13-14).

In the course of Beiler's (2020: 16-17) classroom observations, she identified the following multilingual strategies employed for developing English writing proficiency. First of all, the teachers constructed a space for multilingualism. In this process, the students were had to write a draft of an assignment in their first language. This drafting strategy facilitated the articulation of their ideas about the topic and hence enabled them to employ their multilingualism as a strategic supportive resource. According to the students, they were able to express themselves with a wider vocabulary before having to formulate their thoughts in English (Beiler 2020: 17). Interestingly, many students did not choose to draft in their L1 but in a different language, which they had acquired through formal schooling at some point in their school career (Beiler 2020: 21). This means that they preferred "prestigious literacy resources" (Beiler 2020: 21) over less prestigious ones as some of them lacked formal writing skills in their L1. Secondly, Beiler (2020: 18) observed literary analyses as a second multilingual writing method in the Norwegian English classrooms. These literary analyses were based on written stories chosen by the students. All students had to select a story in a previous language of schooling. They justified their choices based on "affective investment in the task and the value of building on existing understandings" (Beiler 2020: 18). Hence, the task acknowledged a potential use of multilingual resources, while at the same time it aimed at producing English

writing (Beiler 2020: 18). The most frequent multilingual practice observed by Beiler (2020) was student-initiated translanguaging in writing. The teachers did not forbid these practices and one teacher also paired learners by their shared languages. In pre-writing and while-writing tasks, the learners discussed the assignments, allocated English source texts with translations or translated the texts together to gather expressions for their own texts. All of these practices occurred in the context of normalised translanguaging practices (Beiler 2020: 19). Another important finding to emerge from the study is the prominence of Norwegian in the English lessons: it was viewed as a useful device for structural transfer between Norwegian and English due to its parallels with English. It was also the language that the entire class was familiar with as well as being the educational target language (Beiler 2020: 19).

From Beiler's (2020: 25) study it can be concluded that students' language choices are largely linked to "cumulative effects of linguistic hierarchies in both previous and current school spaces that students have moved across". In other words, students used languages associated with lower value primarily in oral and receptive contexts and for vernacular communication rather than for writing (Beiler 2020: 25). This leads Beiler (2020: 25) to the conclusion that it is the teacher's responsibility to break down language hierarchies by means of rethinking one's teaching and organising it towards multilingualism as a resource approach.

Cummins et al. (2015) as well as Krulatz and Iversen (2020) propose the use of identity texts to develop both multilingual literacy engagement and identity affirmation in students. According to Krulatz and Iversen (2020: 375), identity texts are written, dramatic or multimodal texts that learners write about themselves, involving dual-language biographies in order to strengthen crosslinguistic transfer, literacy engagement and identity development. In a similar vein, Cummins et al. (2015: 555) intended to encourage academic, intellectual and personal identity affirmation through multimodal identity texts. Instead of focussing on students' deficiencies, the methods proposed by Cummins et al. (2015: 577) were able to produce identity texts that invoked a positive self-concept as intellectual and academically competent learners. In further consequence, the texts established effective literacy engagement. Cummins et al. (2015: 577) maintain that students' work with identity texts supports them in their development of

becoming bilingual and biliterate, higher order thinking and intellectual accomplishments, creative and imaginative thinking, creating literature and art, generating new knowledge, and thinking about and finding solutions to social issues.

In other words, drawing on identity texts in multilingual writing classes may not only lead to multilingual literacy engagement but also to the development of students' multilingual identities, intellect, creativity, and problem-solving ability.

4.3.4. Positive climate for linguistic diversity

In addition to multilingual instructional strategies, including translanguaging, multilingual awareness raising and multilingual text production, a positive climate and sense of belonging are the prerequisites for successful learning to take place. Even though scholars such as Coelho (2012) and Commins and Miramontes (2005) emphasise the importance of a positive affective climate in classrooms, studies that explore the implementation of an appreciative climate in multilingual classrooms could not be found in the literature and therefore clearly constitute a research gap. In their suggestions for providing positive climate in multilingual classrooms, Commins and Miramontes (2005: 140) aptly summarise the need for equity in classrooms as follows:

[A]ll the best strategies will likely be insufficient if they are employed in a setting where students do not feel valued or have the confidence that they can succeed. The need to create a positive affective climate where the home language and culture of every student is valued cannot be underestimated.

According to Krashen's (2013: 4) Affective Filter Hypothesis, a language learner may be hindered in their language acquisition process if they are anxious, have low self-confidence or feel excluded. Only if a learner's affective filter is open can the input reach the language acquisition device, which is the part of the brain that is relevant for language acquisition (Krashen 2013: 4). Commins and Miramontes (2005: 141) accord with these ideas and argue that only if a protected and supportive environment is established can second and also third language learning take place. When teachers create a positive climate, which promotes the possibility to take risks, students' language learning is likely to be reinforced and improved. Coelho (2012: 205) and Commins and Miramontes (2005: 142-143) correspondingly suggest actions that create a supportive school environment. These strategies include using materials that recognise the children's cultures, demonstrating an acknowledgement of students' diverse language skills, involving community members in everyday school life, and reaching out to family members and integrating them to support their children in the language acquisition process. Further steps like community language classes, multilingual announcements and professional translation services can create a school environment that raises both language awareness and the students' perception of the value of their languages (Coelho 2012: 203-205).

Once the students feel safe to express themselves and to talk about their linguistic and cultural backgrounds, it is necessary to make linguistic diversity visible in the classroom too. For a multilingual classroom environment that promotes linguistic diversity, Coelho (2012: 205-223) suggests a variety of projects that can facilitate both students' sense of belonging and their language acquisition. These projects include multilingual language audits, multilingual bulletin boards, language profiles, language and identity texts, as illustrated in the table below. Firstly, in language audits, the teacher collects information on learners' linguistic backgrounds in order to gain an understanding of their students' (previous) language knowledge. Secondly, multilingual bulletin boards are signs and posters in different languages that are hung up in the classroom to represent a variety of languages and a positive connotation of them. Thirdly, language profiles are created by students themselves and contain information on their language knowledge. This information is shared with the whole class. Fourthly, 'language of the week' is an activity where each week students of a particular language group teach their peers some features of their L1. Finally, and as already mentioned above, identity texts are books and stories in the students' L1s. These texts are used to increase both their multilingual language knowledge and the value of the respective language. A detailed description of these activities is given in Coelho (2012: 205-223).

Table 4: Dual language projects to make multilingualism visible (based on Coelho (2012: 205-223))

Language audit	Information about the language background of all students is gathered by the teacher at the beginning of the year.
Multilingual bulletin boards	Posters on classroom walls are hung up to communicate positive ideas about diversity.
Language profiles	Students create posters about their language or variety to share with their peers.
Language of the week	Students teach the class typical expressions and greetings to use for this week.
Identity texts	Books and stories in the pupils' languages are used.

Having identified projects to establish a positive climate for diversity, it needs to be recognised that it might become challenging for teachers to create this particular climate if their own experiences and expectations do not overlap with the students' ones, which is frequently the case (Commins & Miramontes 2005: 141). Resnik (2018: 70) underlines this discrepancy by drawing on diverse ways of communicating emotions in different cultures. Depending on the language system and cultural background, people are likely to communicate emotions

completely differently. This divergence in perceiving and communicating emotions might lead to conflicts and differing understandings in classrooms. Commins and Miramontes (2005: 142), who argue from a US perspective, and Melisa Erkurt (2020), who demonstrates the Austrian context, agree in saying that students need to have role models with whom they share a linguistic and cultural background. Erkurt (2020: 95) explains the considerable importance of role models for students with migration backgrounds for them to feel represented in public, and refers to Alma Zadić, the current minister of justice of Austria with Bosnian roots. Zadić has a significant function in the representation of people with migration backgrounds in politics and in the public. According to Erkurt (2020: 93), the next generation needs forerunners who pave the way for them and who encourage them from time to time. Teachers who have a background similar to the students' can assume the special position in being their students' role models.

4.4. Conclusion and implications for the empirical study

The previous chapter presented an overview of both monolingual and multilingual trends in language teaching in relation to language use, beliefs among teachers and students about multilingualism, and multilingual teaching strategies. The first section of this chapter (4.1.), provided theoretical underpinnings for multilingual EFL instructional strategies. These theoretical corroborations of multilingual principles are vital since the opposite, namely monolingual norms, are reportedly prevalent in both teachers and students, as demonstrated in section 4.2. The question as to whether multilingual or monolingual principles are advocated by the teachers and students in this study is explored in the empirical part of this project.

In section 4.2., studies that examine common beliefs among teachers and students about multilingualism were synthesised. Overall, there seems to be a prevailing positive attitude about multilingualism, although this prioritises specific prestigious languages over migrant languages as demonstrated by Wojnesitz (2009). As it is evident in both educators' and learners' attitudes, the monolingual habitus seems to be deeply embedded in language teaching and learning. This is linked to the fact that the promotion of multilingualism in EFL does not seem to be of high relevance (Méron-Minutz 2019; Wojnesitz 2009; Volgger 2009). Rather, the use of students' L1s in the classroom is tendentially connected with the notions of exclusion (Binanzer & Jessen 2020) and disturbance (Wojnesitz 2009) by both teachers and students. These monolingual norms are also mirrored in teachers' misconceptions about

multilingualism as demonstrated by Lundberg (2019). The studies summarised in this section have contributed to the compilation of the interview guide where questions around both teachers' and students' beliefs are asked.

In the last section (4.3.) of this chapter, an overview of studies that seem highly relevant for the implementation of multilingual teaching methods was given. Generally, the empirical literature on the involvement of pre-existing languages in language teaching seems to be quite recent. Most of the studies have been conducted in the last few years and many have been carried out in Scandinavian and German-speaking contexts. The recency of studies underlines the general emerging nature of investigating teachers' and students' actual practices in language classes instead of solely proposing ways to do so. Two of these major practices include translanguaging and same-language peer groups for multilingual meaning making (Rasman 2018; Butzkamm & Caldwell 2009), multilingual awareness raising for multilingual vocabulary acquisition (Hopp et al. 2020), and multilingual text production for developing writing skills (Beiler 2020; Cummins et al. 2015; Krulatz & Iversen 2020). Another crucial finding is the significance of role models that share a linguistic and cultural background with the students as suggested by Cummins and Miramontes (2005). With the multilingual teaching strategies having been presented from a theoretical viewpoint in this chapter, it is now possible to explore in the empirical part of this thesis, in how far these methods overlap with the participants' teaching and learning experiences.

PART 2: EMPIRICAL PART

5. Research design

This chapter focuses on the design of the empirical study. First of all, the research purpose and the research questions are defined. Secondly, a description and justification of the methodology and the research instruments are given, the latter including language background questionnaires, interviews, and focus group interviews. After this, information about the participants, the setting and the procedure of the study is provided. Lastly, the data analysis method is explained.

5.1. Research questions

The present thesis is aimed at investigating into teachers' and students' experiences and beliefs about multilingualism, the fundamental question in this discussion being whether multilingual potentials are seen and exploited in EFL teaching and learning. This question will be explored from two different angles: from the teachers and their students. This overall research purpose was accordingly transformed into specific research questions, as suggested by Cohen, Manion and Morrison (2011: 11). The chosen research questions should provide insights into both groups' perceptions of (1) the effects of multilingualism on EFL acquisition, (2) their own beliefs about multilingualism, and (3) the extent to which they involve multilingualism in EFL teaching and learning. While the first three research questions below address EFL teachers and the last three questions address students, the questions demand the same kind of information from both groups.

Research questions to identify the teachers' perspectives:

1. What are the teachers' perceptions of the effects of students' multilingual backgrounds for EFL acquisition?
2. How do EFL teachers perceive multilingualism and the multilingualism of their students in general?
3. In how far and in what ways do EFL teachers use their students' L1s in the EFL classroom?

Research questions to identify the learners' perspectives:

1. In how far do students perceive their (or their classmates') multilingual background(s) as a potential or drawback for their EFL acquisition?
2. How do students perceive multilingualism and their or their classmates' multilingualism in general?
3. How do students experience the use of their L1 in the EFL classroom?

Upon closer consideration of the research questions, it becomes clear that they mainly ask 'How?' questions, which, according to Cohen, Manion and Morrison (2011: 11), mostly

demand explanations of particular phenomena, in this case being participants' experiences with and beliefs concerning multilingualism. Further, the questions have been constructed in the same way as the theoretical part of the thesis. Namely, they attempt to analyse the three particular features of the perceived effects (cf. 3.), beliefs (cf. 4.2.) and practices (cf. 4.3.) in detail. The research questions have accordingly been converted into interview questions for the interview guides, which were structured in an analogous manner to the aforementioned features. The various perspectives gained in the interviews are first compared in the results section and then merged in an ensuing discussion of the findings. Further details concerning the interviews are given in the subsequent section.

5.2. Methodology and instruments

In the present research project, I draw on qualitative and quantitative data. On the one hand, a qualitative approach was chosen as it engages in "subjective opinions, experiences and feelings of individuals" and is primarily concerned with "participants' views of the situation being studied" (Dörnyei 2007: 38), in this case being experiences and views of multilingualism in EFL. Due to the fact that human behaviour is based upon meaning and that these meanings result in particular actions, it is necessary to uncover meanings that are transformed into actions (Dörnyei 2007: 38). Therefore, only the participants themselves, in our case EFL teachers and learners, can uncover the meanings behind their actions. Not only the basis for participants' behaviour ought to be revealed, but a further aim of qualitative research is to gain an "insider perspective" (Dörnyei 2007: 38) of certain phenomena. In this case, an insider perspective of multilingualism in school environments ought to be provided. Moreover, Dörnyei (2007: 36) underlines the excellent applicability of qualitative approaches for investigating language acquisition phenomena, such as EFL acquisition. These phenomena are formed by "social, cultural, and situational factors", and qualitative research serves best to examine these features, which is an additional reason for having chosen a qualitative approach as the main approach.

Interviews have been chosen as the primary data collection tools in this empirical study for the following reasons. Firstly, according to Codó (2008: 158), interviews can gather "declarative data on language use", and are thus considered qualitative data collection techniques. In the present interviews, declarative data on multilingual language use in the EFL context was obtained. Secondly, since interviewing is such a well-known form of communication, it is an established qualitative research instrument (Dörnyei 2007: 134). This

is also crucial in the present study: interviews are versatile data collection tools that match the research objectives and represent a familiar form of conversation for both teachers and students. Two different types of interviews were used, namely semi-structured interviews and focus group interviews, which will be discussed in the following sub-sections. Thirdly, interviews are broadly applicable for collecting data on the topic of multilingualism (Codó 2008: 159). In the study at hand, the interviews are concerned with content data on the participants' "views, values, and attitudes" towards their own and others' multilingual language practices combined with important contextual information from the language users (Codó 2008: 159). This contextual information was collected by means of a quantitative data collection method, in this case being a preliminary questionnaire.

5.2.1. Language background questionnaires

With the aim of gathering comprehensive data on the students' language backgrounds, a questionnaire was designed. This was done to take informed decisions about who should be involved in the subsequent qualitative data collection process. Therefore, the quantitative language background questionnaire was used to identify suitable participants that match the research focus, on the one hand, and to guarantee linguistically diverse groups of students, on the other hand.

With regards to the design of the questionnaire, it is highlighted by Dörnyei (2007: 110) that a questionnaire's attractive and professional design is essential in order to gain accurate data. This was attempted through the following choices. The questionnaire was opened by a general introduction containing information on the purpose of the study as well as issues of confidentiality. In addition, I followed Dörnyei (2008: 109) and emphasized in the introduction that the students were not being tested and that there were neither right nor wrong answers, which is specifically relevant in an educational context.

To increase the students' willingness and motivation to fill out the questionnaire, the questionnaire was created in as simple but professional a way as possible. Therefore, simple, everyday language was used in order not to overcomplicate the students' response process. In terms of length, the questionnaire clearly stayed within the page (3-4 pages) and time (30 minutes) limit (Dörnyei 2008: 110) as it was one and a half pages long and took the participants around seven minutes to complete. With regards to item sequence, two somewhat easy open-ended questions were chosen as opening questions to set the right tone. These questions requested information on the nature of their L1 and all languages apart from the L1. These

factual questions were chosen as they focus on students' language learning history and habits that closely match the research focus (Dörnyei 2008: 102).

The introductory questions were followed by ranked scales, where respondents had to mark the degree to which they rate their own language competence (Codó 2008: 173) in response to their language competence. These ranking scales ranged from 'very good' to 'very bad' and included declared competence in the various languages. The participants thus had to self-assess their oral and written language proficiency. I deliberately decided against language tests to assess language proficiency as this would have exceeded the scope of the study. Nevertheless, I am fully aware that the self-assessment may not correspond with participants' actual language proficiency.

The remaining questions were open-ended behavioural questions regarding learners' language learning environment as well as their language use with interlocutors. Items from various scales were effectively mixed up in the questionnaire in order to avoid a sense of monotony and to keep the respondents on track with answering the questions in a focused manner. This method of "mixing up scales" is also proposed by Dörnyei (2007: 111) and Cohen, Manion and Morrison (2011: 394). Finally, demographic information was requested in the final questions and gratitude towards the respondent was expressed at the end of the questionnaire.

5.2.2. Semi-structured teacher interviews

Four teachers were interviewed in a semi-structured way. According to Dörnyei (2007: 136), this interview type combines pre-prepared questions with an open-ended format, where the participants are encouraged to comment on specific aspects. The set of questions prepared for this study was compiled in an interview guide. Preparing such an outline eventually results in more comprehensive data, on the one hand, and facilitates a systematic approach to the conversation, on the other hand. In addition to that, the interview remains relatively interactive (Cohen, Manion & Morrison 2011: 413). The interview guide can be found in the appendix of this paper and was constructed as follows.

As soon as the research objectives had been translated into particular items, the interview questions could be formulated. Since semi-structured forms of interviews were chosen, mainly open-ended questions were used. These are highly suitable as they put restrictions neither on the content of the answer nor on the way that the response is given (Cohen, Manion & Morrison 2011: 416). The first few questions were not focused on content

questions but on simple personal and factual issues. As suggested by Dörnyei (2007: 137), these kinds of questions are employed as ice-breakers, to build rapport and trust. Likewise, (Codó 2008: 163-164) is aware of positivist approaches on the part of the interviewee that might hinder them from voicing their opinions freely. The first few questions help to reduce this hindrance. The questions in section I of the interview guide can be related to these introductory questions, which help to reduce the tension between the interviewee and the interviewer and which establish rapport.

The ensuing questions in sections II, III and IV are content questions. Focussing on the questions in section II, they ask the interviewee to describe an observed phenomenon (Cohen, Manion & Morrison 2011: 417), in this case the effects of multilingualism. Section III explores the participants' opinions and values, which is also mentioned as a potential category in both Dörnyei (2007: 137) and Cohen, Manion and Morrison (2011: 417). The questions in section IV are centred around the category of experiences and behaviour (Dörnyei 2007: 137; Cohen, Manion & Morrison 2011: 417). These descriptions of phenomena, opinions, experiences and behaviour combine to produce the interviewees' general viewpoints of the phenomenon under investigation (Dörnyei 2007: 138). As already mentioned above, primarily open-ended questions were used, with both structured and unstructured response modes (Cohen, Manion & Morrison 2011: 419). Section III (beliefs) contains more closed-ended items, consisting of a distinct statement which participants can agree with, disagree with, or comment on, similar to Likert scales (Dörnyei 2008: 105). These questions were used to receive answers as representative of the respondents' attitudes as possible. As for the closing questions, the interviewer gave the interviewees the opportunity to "have a final say" about the topic (Dörnyei 2008: 138) and invited them to raise closing comments. This kind of information frequently provides rich data (Dörnyei 2008: 138).

5.2.3. Student focus group interviews

In choosing student focus group interviews, I referred to Dörnyei (2008: 146), who stresses the advantages of group interviews in educational settings. Especially when it comes to a group that is used to each other, such as school classes, group interviews can prove highly effective. Cohen, Manion and Morrison (2011: 433) further demonstrate that group interviews are effective methods with children since they engage in a familiar social interaction with peers instead of simply being asked questions by an adult. Importantly, when doing research with younger participants, it is necessary to create comfortable settings where

the children are given a voice (Cohen, Manion & Morrison 2011: 433), which could indeed be facilitated in the group interviews. Moreover, focus group interviews represent an “economical way to gather a relatively large amount of qualitative data” and can result in “deep and insightful discussion[s]” (Dörnyei 2008: 44).

The focus group interview guide was created in a semi-structured manner, similar to the one of the teachers: primarily open-ended behavioural and attitudinal questions were used. The questions were adapted to the requirements of the students and the respective research objectives. Instead of rating scales in the beliefs section (III) of the teachers’ guide, I opted for two open-ended questions in the students’ guide to ensure less restrictive response options that match the data collection instrument of a group interview. However, it needs to be highlighted that open-ended situations, such as group interviews, often lead to unpredictable responses (Cohen, Manion & Morrison 2008: 416). In such situations, the researcher takes up the role of the moderator, rather than that of the interviewer, to facilitate a successful discussion (Dörnyei 2008: 145).

5.3. Participants

A typical sampling strategy was adopted for both groups of participants to ensure the participants’ experiences match the research focus, as suggested by Dörnyei (2008: 128). The participants’ experiences are manifested in having teaching experience in highly diverse classrooms (teachers), on the one hand, and being part of linguistically diverse classrooms as well as having multilingual backgrounds themselves (students), on the other hand. These shared realities are typical and significant to the research focus. At the same time, the sample of both participant groups consists of a relatively small number of people (four teachers and 14 students); however, a homogeneous and therefore more cohesive sample leads to faster saturation (Dörnyei 2008: 127). This means that further data collection would lead to similar results. Even though one cannot generalise from qualitative data, nor is it the goal of qualitative research to do so, typical features of the participants’ views could be identified (Dörnyei 2008: 128).

5.3.1. Teachers

Four female EFL teachers (henceforth T1-T4) were interviewed about their experiences, behaviours and beliefs in relation to multilingual teaching. They share a similar teaching experience as they all teach English in the same middle school in Vienna. Their individual experience varies in the sense that two of them (T1, T4) have several years of teaching

experience, whereas T2 and T3 only have three and five years of experience respectively (see Table 5). Almost all teachers have a multilingual language background with German as their L1; however, T4 deviates from this, with her L1 being Hungarian. Apart from T4, all teachers mentioned that they have only basic skills in the languages they speak in addition to German and English. With regards to their prior knowledge and academic education on multilingualism, they all indicated to have received little to no training on the topic of multilingualism and linguistic diversity. As demonstrated in Table 5, T1 and T2 teach those students who were also interviewed in the focus groups. This means that their responses largely relate to the students in the group interviews and vice versa. T3 and T4 teach different classes that were not included in the study and were interviewed in the context of expert interviews. What needs to be mentioned as well is that T1 and T3 mainly but not exclusively teach multilevel classes according to reform pedagogical approaches. This means that they teach students of up to three levels collectively and in the same classroom setting. T2 and T4 teach regular classes.

Table 5: Background information on teacher participants

Nr.	Language background	Years of teaching experience	Further education or training on multilingualism	Teaches students in focus group?	Duration of interview
T1	German (L1) English French Italian	27 years	Theoretical inputs during her studies; conference about multilingualism	Students 1 – 7	31 minutes
T2	German (L1) English Italian	3 years	Qualified DLP teacher	Students 8 – 14	29 minutes
T3	German (L1) English French Swedish ÖGS BKS	5 years	-	No	27 minutes
T4	Hungarian (L1) German English	34 years	-	No	43 minutes

5.3.2. Students

The second participant group consisted of 14 students. As demonstrated in Table 6, the students are aged between 12 and 15 and attend two different classes in the same middle school in Vienna. S1 to S7 attend a regular class, while S8 to S14 are part of a multilevel class. In the multilevel class, students of the third and fourth form are taught together in one class according to a reform pedagogical approach. This goes in hand with the fact that it is a conscious decision of the parents to send their children to this particular class, which might be influenced by the socio-economic background of the families. All participants learn English as a foreign language and their levels of proficiency can be estimated between A2 and B1.

It was decided to set up heterogeneous parallel groups, consisting of both German L1-speakers and speakers of other L1s. Detailed information about the participants' languages was inquired in the preliminary questionnaires and will thus be presented in the results section of the thesis. Even though Dörnyei (2007: 144) proposes the use of homogeneous samples in focus groups since the "dynamics of the focus groups work better" (Dörnyei 2007: 144), I chose to stick to heterogeneous groups due to two main reasons. Firstly, heterogeneous groups allow for rich data that consider the topic from various angles (Dörnyei 2007: 144). Secondly, separating the students into L1 speakers of German and non-German L1 speakers would have contradicted the whole claim of my thesis, namely to focus on multilingualism and to embrace the potentials of it. Therefore, and in order to avoid direct comparisons, heterogeneous groups of both German L1 speakers and non-German L1 speakers were employed.

Table 6: Demographic information on students

Nr.	Age	Gender
S1	13	m
S2	14	m
S3	13	w
S4	14	m
S5	13	m
S6	15	w
S7	13	m
S8	14	m
S9	13	w
S10	13	m
S11	12	w
S12	14	w
S13	12	w
S14	15	m

5.4. Setting and procedure

The necessity of setting the scene properly for data collection is highlighted by Cohen, Manion and Morrison (2011: 426) as well as by Codó (2008: 169). This was done for all three stages of the data collection process (questionnaires, interviews, focus group interviews): the topic and research objectives were clarified, the value of participants' shared experiences was emphasised, permission to record the interviews was requested and the author's gratitude was expressed. The whole data collection process took place in November 2020.

5.4.1. Language background questionnaires

The questionnaires were distributed in two classes of a middle school in Vienna. As already mentioned, the first class (class 1) is a regular fourth grade, while the second one is a multilevel class (class 2) comprised of third and fourth graders. Before the data collection took place, the head teacher gave permission to carry out the study in the school and additional parental consent was obtained. Only those students whose parents gave permission filled out the questionnaire. In class one, 21 students were present and successfully submitted their answers to the questions. In class two, 14 students followed the same procedure. I opted for a paper and pencil questionnaire and not for an online questionnaire as the time resources were highly restricted. An online survey would have required additional technical and time resources that were not available. In order to allow a selection of participants for the ensuing focus group interview, the students also noted down their names on the questionnaire. However, their names were only used for the selection process and were not considered for the subsequent analysis. It took the students around seven to ten minutes to complete the questionnaire. After the language biographies of the students were analysed, fourteen students were chosen for the two group discussions.

5.4.2. Teacher interviews

After the scene had been set, as described above, the procedure of the interview itself was explained and the interviewer started recording the interview. The duration of the teacher conversations varied between 27 and 43 minutes. Therefore, they are mostly within, although at times below, the time frame of 30 to 60 minutes suggested by Dörnyei (2007: 134). The interviews were intended to be conducted in English as the participants are English teachers and it was assumed that they have sufficient English language competence to hold an interview in English. However, in the course of the first interview, it turned out that switching

to German was a better choice. This was due to two main reasons: on the one hand, the teacher had numerous ideas to express; however, having to convey these ideas in English somewhat hindered her from properly sharing this information with the interviewer. On the other hand, due to the fact that the interviewer and the interviewee teach in the same school and usually converse in German, it felt more natural for both of them to continue in their L1. Of course, this issue could have been anticipated, but as it emerged in the course of the first interview, it did not detract from the interview itself. The rest of the interviews were held exclusively in German. Throughout the interviews, a natural flow was attempted and the individual parts often connected seamlessly, as recommended by Dörnyei (2008: 140). Specific techniques, such as backchanneling signals, reinforcement and elaboration encouragement (Dörnyei 2008: 142), were used to maintain the focus and natural flow of the interviews.

5.4.3. *Student focus group interviews*

After the introductory phase, in which the selected participants had been welcomed, the parameters of the interview had been explained. It was made clear that they ought to take turns when talking in order for their speech to be more comprehensible in the audio recording. Moreover, it was emphasised that the interview is only about their personal views and behaviours, and that there are neither right nor wrong answers. The latter aspect of the neutrality of answers is particularly crucial in school contexts and was thus particularly emphasised. These recommendations stem from Dörnyei (2007: 145). In order to maintain the thematic focus, particular attention-focusing devices (*Okay. Gut ahm (2) gehen wir mal allgemein weiter*, interview 6, I) were used by the researcher. When it came to their individual language use in school, the students frequently started to talk about their private language use outside school. In such situations, where “a nudge to get back on track” (Dörnyei 2007: 142) was necessary, the moderator used negative reinforcement, such as *Ahm gehen wir nochmal auf innerhalb der Schule zurück* (interview 5, I). By means of this, the focus was shifted back to their language employment in school. Even though the researcher attempted to take up a passive role rather than an active one in the discussion, a somewhat central role as the moderator was still necessary. It is assumed that this was mainly due to the fact that the students are highly familiar with being asked questions by teachers and consequently they could only gradually abandon waiting to be asked questions. The group interview was completed with some positive feedback given by the moderator in order not to end the discussion with the respondents being unsatisfied (Dörnyei 2007: 146). As we had to adhere

to the time limit of a 50-minute school lesson, the group discussions themselves lasted between 40 and 44 minutes. The focus group interview was held entirely in German. However, importantly, all types of languages were permitted on the part of the participants.

5.5. Data analysis

The study comprises qualitative data from two data collection instruments (interviews and focus group interviews) as well as quantitative data from questionnaires. After the interviews had been transcribed (cf. transcription conventions in appendix), the qualitative data was analysed. Data gained from qualitative research instruments usually produce “open-ended, non-numerical data” and this data needs to be analysed by non-statistical methods (Dörnyei 2007: 24). In order to facilitate a systematic analysis process, the software MAXQDA was used. Due to the fact that qualitative data is interpretative and therefore highly subjective, several rounds of interpretation had to be performed, as proposed by Dörnyei (2007: 38). Firstly, this was realised by an initial round of going through the data to gain a rough overview. As a second step, the data was coded in MAXQDA according to Qualitative Content Analysis, based on Mayring (2000). In this second round of analysis, broad categories were established, as demonstrated in Tables 7 and 8. Derived from the theory and the research questions, a criterion of definition was formulated for each of these main categories. These category definitions determined the features of the interview material that had to be considered (Mayring 2000: 4). Thirdly, sub-categories were further established from the interview transcripts. This procedure was cyclically repeated until all the information was sufficiently coded. This step-by-step process also included revising categories within several feedback loops. After having clustered the items into the various categories and sub-categories, frequencies of occurrences of the responses were counted in order to gain an understanding of the prevalence of the respective ideas. The stages followed in this process are proposed by Mayring (2000) and similarly by Cohen, Manion and Morrison (2011: 427-428).

Table 7: Coding categories for the *teacher* interviews

Category	Sub-categories
<i>Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition</i>	Positive effect of multilingualism on EFL acquisition Negative or no effect of multilingualism on EFL acquisition
<i>Beliefs about multilingualism</i>	Understanding of multilingualism Appreciation of multilingualism Scepticism towards multilingualism Openness towards L1 use Intolerance of L1 use Equal or targeted treatment of learners

<i>Involvement of students' L1s in ELT</i>	Exploration of linguistic and cultural background Vocabulary Grammar Translanguaging Materials Methods
--	---

Table 8: Coding categories for the **student** focus group interviews

Category	Sub-categories
<i>Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition</i>	Positive effect of multilingualism on EFL acquisition Negative or no effect of multilingualism on EFL acquisition
<i>Beliefs about multilingualism</i>	Understanding of multilingualism Self-perception as multilinguals Multilingualism as benefit Multilingualism as obstacle Emotional association with languages Stereotypes
<i>Involvement of students' L1s in ELT</i>	Communication and thematisation of linguistic and cultural background Consulting peers Translanguaging Suggestions for improvement

Although a mainly qualitative research approach was adopted, questionnaires were used to gather background information on the students. As already addressed above, these language background questionnaires only represented a selection tool. The data obtained from the questionnaires was analysed by means of counting frequencies and not by means of statistical methods. Consequently, the quantified data was summarised and organised in frequency distributions.

6. Results

The following chapter presents the results obtained through language background questionnaires, teacher interviews and student focus group interviews. It aims at providing an overview of the reported beliefs and practices of multilingualism gained from two perspectives: from EFL teachers and from multilingual students. In order to arrive at a meaningful understanding of both perspectives, the findings from the teacher interviews are presented separately from those of the students. These sections are arranged in a structure parallel to the theoretical part of the thesis. Firstly, the supposed effects of multilingualism are described; secondly, the beliefs about multilingualism are presented; and thirdly, the findings regarding participants' multilingual practices in EFL are summarised. After the data gathered from the questionnaires has been presented, the sections on both teachers and students follow the aforementioned structure.

6.1. Language background questionnaires

The preliminary language background questionnaires were distributed in the two classes in order to gain information on the language biographies of the students. Apart from aspects like age and gender, the data includes the number of languages spoken by the students, a description of their language acquisition and current language use as well as a self-assessment of their proficiency in the respective languages. These language biographies were used to identify participants for the focus group interviews. The aim of this selection process was to have a wide variety of languages, and thus a broad view of multilinguals' experiences, represented in the focus groups. Even though the questionnaires were handed out to all students present in the classes, only the ones selected for the interviews are discussed in detail.

6.1.1. *Distribution of languages*

The analysis of all questionnaires indicates a high level of linguistic heterogeneity in both classes. The distribution of German L1-speakers and non-German L1-speakers is illustrated in Figures 1 and 2. In the regular class (class 1), all students except one have a different L1 than German. In the multi-level class (class 2), eight students have German as their L1, while six have a different L1. The great difference in the distribution of languages between the two classes can be explained by the type of these classes. As already indicated above, the multilevel class (class 2) is taught according to reform pedagogical approaches. The fact that in this class, German L1 students predominate is linked to the socio-economic background of

the families, who deliberately send their children to this specific class. Class 1 is a regular class without a specific focus or approach.

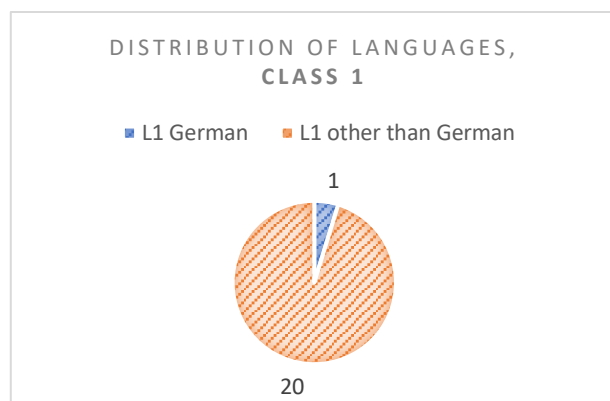


Figure 2: Distribution of languages in class 1

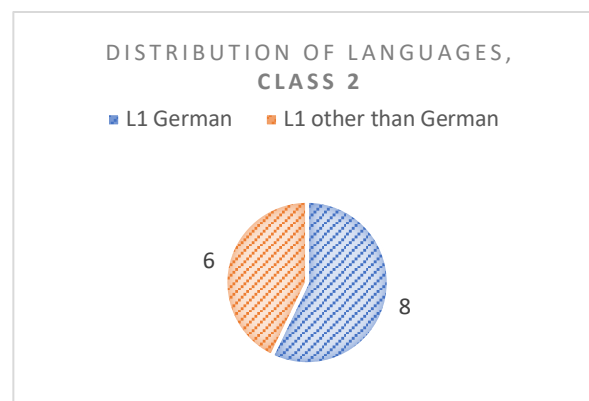


Figure 1: Distribution of languages in class 2

The languages spoken by the participants are illustrated in Table 9. These languages have been categorised according to age of onset, starting with the L1. The L2 represents the language that was acquired after the L1. The languages acquired after the L2 have been classified as L3 to L8. Not only was there a great diversity of languages represented in both classes, but the individual students also have knowledge of a high number of different languages, as demonstrated in Table 9. To quantify the students' responses, the languages spoken by the students range from three up to eight languages. Specific attention should be drawn to S9, S11 and S12, who are proficient in Austrian Sign Language (ÖGS). While the latter student is partially hearing-impaired and is thus dependent on her skills in ÖGS, S9 and S11 have learned it in a school project and have deepened their knowledge independently out of interest. Importantly, even though S13 and S14 both have German as their L1, they are still considered as multilinguals as they have language knowledge of at least one additional language.

Table 9: Students' language biographies: Which languages do you speak?

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
S1	Turkish	German	English					
S2	Serbian	Bosnian	German	English				
S3	Persian	German	English					
S4	Polish	German	English					
S5	Armenian	Russian	German	English				
S6	Chechen	German	English					
S7	Mace- donian	German	English					
S8	German French	English						
S9	Bosnian Mace-	Serbian	Croatian	German	English	ÖGS		

	donian							
S10	Serbian	German	Croatian	Hungarian	English			
S11	Bosnian	Serbian	Croatian	German	English	French	Macedonian	ÖGS
S12	Arabian	ÖGS	German	English				
S13	German	English	ÖGS					
S14	German	English	BKS	Japanese	Vietnamese			

6.1.2. Language learning environment

What the questionnaires further reveal is that almost all participants naturally acquired their L1 at home from their parents, as represented in Figure 3. Only one student (S12) states to have learned her L1 (Arabian) at the mosque. Moving on to their L2, this picture slightly changes. The majority of the participants learned their L2 at school, from their parents or in both settings. For those who have German or English as their L2, the school has been their main source of language learning. Those who have a different L2 than German or English mainly learned the language from their parents. A similar phenomenon can be observed with their L3. Since for most of the students the L3 is either German or English, they have learned it in a formal setting at school or in kindergarten. For all students, English has been learned as a foreign language. For the sake of clarity, it is not indicated as FL but as L2/Lx in the following sections.

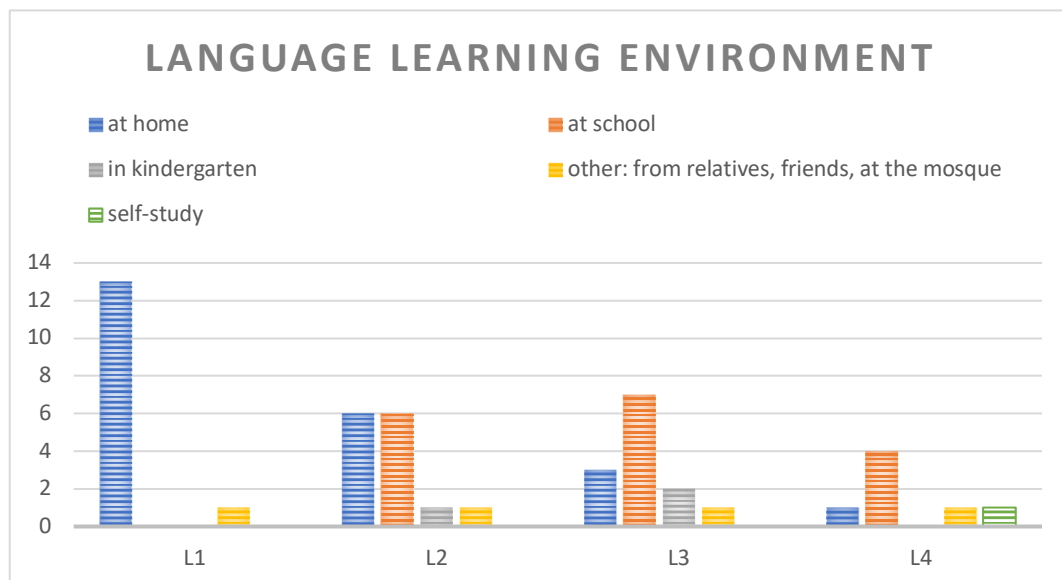


Figure 3: Language learning environment: Where did you learn your languages?

The data further indicates that there are both simultaneous and subsequent multilinguals in the sample. As indicated in Table 9 above, S8 and S9 appear to be simultaneous multilinguals as they have learned both their first languages from their parents in a natural context. The

difficulty of classifying multilingual profiles becomes evident when looking at the other participants. According to the information given in the questionnaires, the other students can mainly be categorised as subsequent multilinguals as they have stated to have acquired the L2 after the L1. However, it cannot be determined from this kind of information whether L1 acquisition had been completed when L2 acquisition began. The complexity of acquisition order has also been pointed out by Cenoz (2000) and has been discussed in this thesis in section 3.1.

6.1.3. Interlocutors

When the learners were asked which languages they speak to whom, a difference in language use with certain interlocutors could be identified. As outlined in Figure 4, the majority of respondents use their L1 when communicating with their family members, including parents, siblings, grandparents and other relatives. However, what needs to be emphasised is that they do not only use one single language, but they use both their L1 and their L2. When talking to their siblings, many participants add a third language, which is mostly German. What this indicates is that the L1 is primarily used as a family language. Participants' language choice changes as soon as they leave their home. When the students communicate with their friends, they tend to combine a variety of languages and mainly opt for the L1 and the L2. A few participants also noted that they employ their L3, L4 or L5 with their friends. The L2 and L3 language use further increases in the school setting. Their L2 and L3, which for most of them are German and English, unsurprisingly seem to be the main languages at school. However, seven of the 14 interviewees also use their L1 in school.

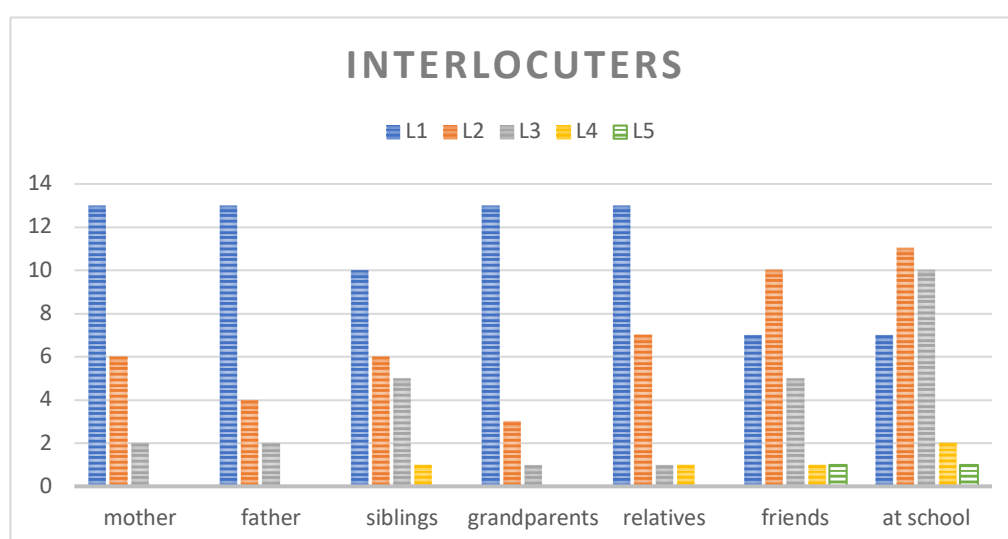


Figure 4: Students' interlocutors: With whom do you speak which language?

6.1.4. Language proficiency

The participants were additionally asked to self-assess their multilingual language proficiency. Concerning their L1, and as illustrated in Figure 5, they perceive their oral communication skills to be better developed than their writing skills. Even though seven of the participants assess their writing and reading skills as very high, five participants rate their writing skills as low or very low, and four think that their reading skills are low or very low. This finding is also reflected in the research literature (cf. 2.2.1.1.) and suggests that the difference between oral and written competence can be defined as unbalanced multilingualism. This is mainly due to lack of socialisation processes in people's L1 written language and according to Riehl (2006: 20-21), this can also lead to them being monolingual on a written level.

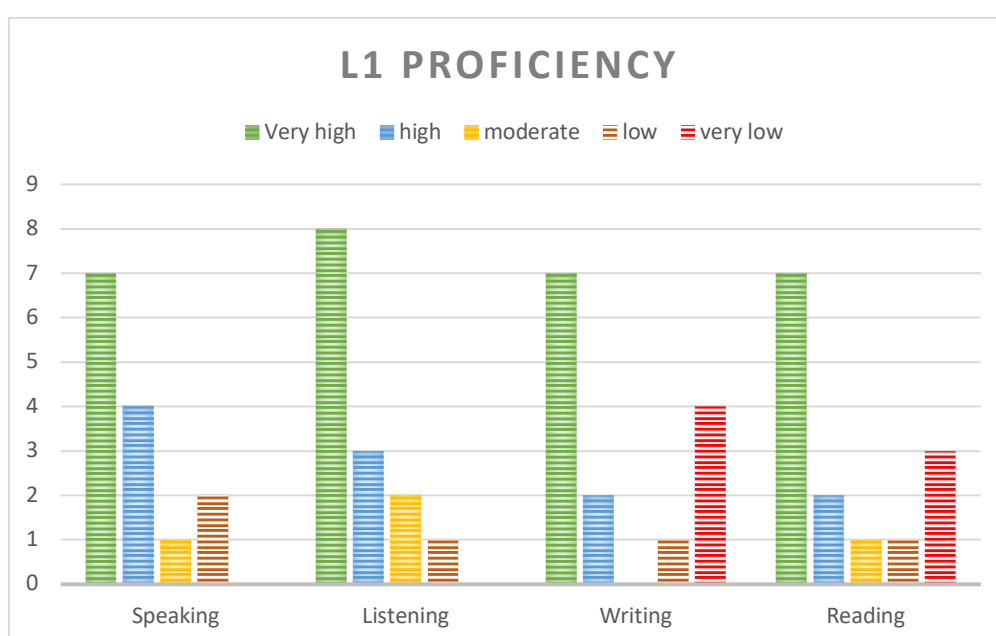


Figure 5: Self-assessment of L1 proficiency: How do you rate your skills in the language?

Since the students' L2s mostly deviate from each other, ranging from German, Bosnian, Serbian, and English to ÖGS, which is linked to different language learning contexts, I have decided to describe their German language competence, the language which represents their L2, L3 or L4. This decision has been made after the first analysis of the questionnaires. As German is the language that all of them speak, it provides better comparative values than their individual L2s. As a consequence, those students for whom German is the L1 are not involved here as they have already been included in the discussion of L1 competence. When the participants compare their L1 skills to their German language skills, they generally assess their language competences in German as higher. In contrast to their self-assessment in their

L1, no student indicated to have *very low* German proficiency in any of the linguistic areas. Even though one student rates their German speaking skills as *low*, all other participants report on them being very high or high. Interestingly, they perceive their writing and reading skills in German to be significantly better developed than in their L1. While four students indicated to have very low L1 writing skills, none of them indicated to have very low German writing skills. A similar phenomenon can be observed for students' reading skills: three mentioned very low L1 reading skills, while no one mentioned very low reading skills in German.

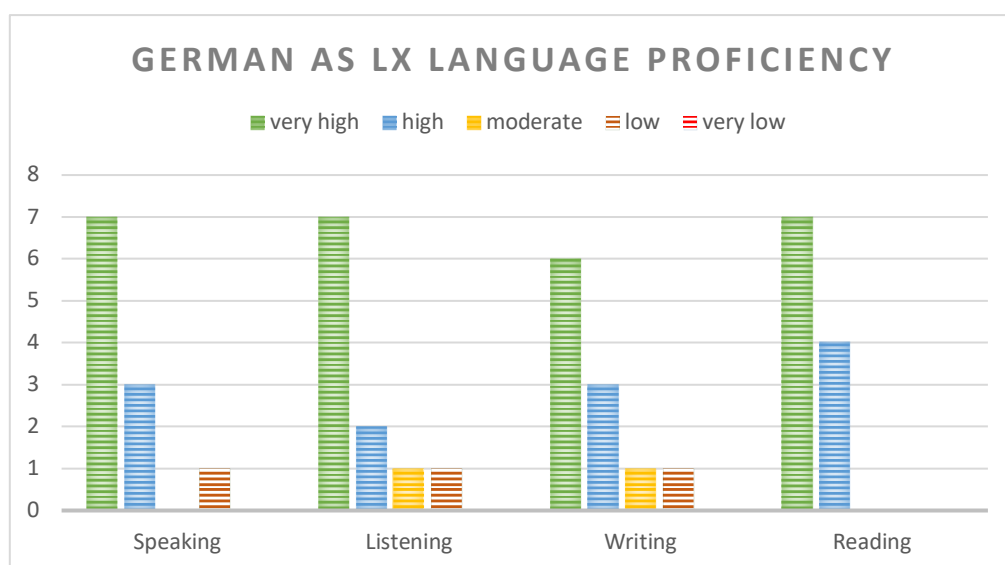


Figure 6: Self-assessment of German as Lx proficiency: How do you rate your skills in the language?

Of course, this divergence in L1 and German skills has to do with students' language learning environment. Their L1s were almost exclusively acquired uninstructed from their parents, whereas German has both been acquired in a natural environment and instructed at school. This problem is also evident in the discussion on students' language acquisition and the subsequent distinction in multilinguals' educational language (*'Bildungssprache'*) and conversational language (*'Alltagssprache'*). According to Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 235), language skills required in school (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) and language skills for everyday life (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) deviate from each other. This results in large differences measured in competence levels between monolingual and multilingual pupils and further implies that multilingual students' perception of educational language skills does not have to overlap with the perception of language competence for everyday life (Herzog-Punzenberger 2012: 236).

In addition to the above areas, the students self-assessed their EFL proficiency. One student did not indicate their competence in English. For this reason, the data on EFL

proficiency is only available for 13 out of 14 participants. As can be seen in Figure 7, four students assessed their speaking skills as very high and seven as high. Further, listening proficiency seems to be very high or high for ten participants, and reading skills were given as very high or high for eleven respondents. Most of them perceive their writing skills as high or moderate, which represents the least developed area. In sum, no one stated to have very low proficiency in any area of English language proficiency, which indicates their perceived English language skills as generally high.

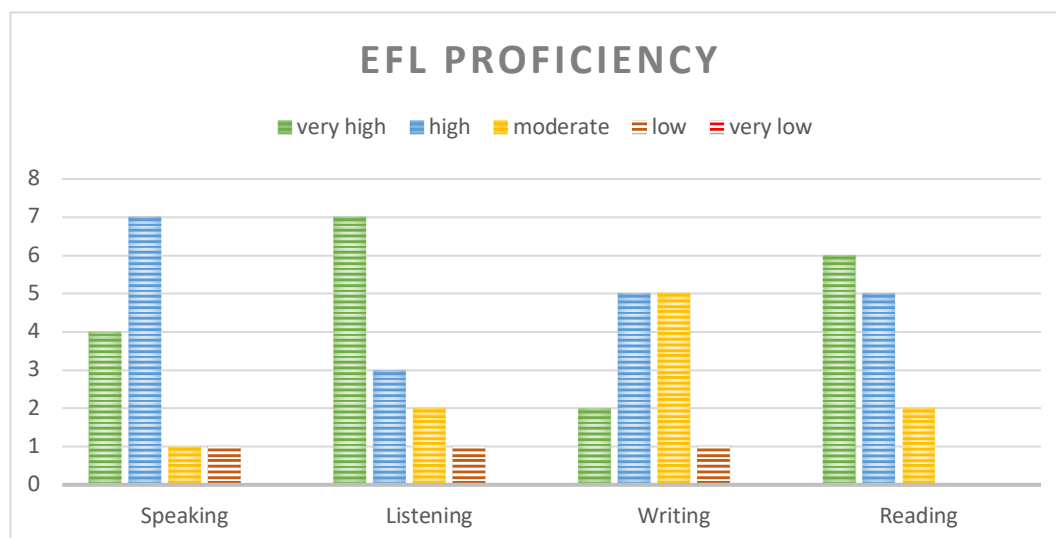


Figure 7: Self-assessment of EFL proficiency: How do you rate your skills in the language?

6.1.5. Discussion of language background questionnaires

As shown above, the students under investigation speak a large number of different languages, which indicates not only the general linguistic diversity in the two middle school classes but also their individual multilingualism (cf. 2.2.1.). Based on the working definition of multilingualism employed in this thesis, all participants are clearly multilinguals as they all have a perceived mastery of two or more languages. This data on the high level of linguistic heterogeneity also coincides with data of the Austrian ministry of education (cf. 2.2.3.2). In their survey, they accumulated evidence for 71.6 % of students in Viennese middle schools that have a different L1 than German (BMBWF 2017a: 23), which is even less than in the classes under investigation. In addition, the majority of students' languages in the study are so-called 'migrant' languages, which is consistent with Krumm's (2014: 24) statement of commonly occurring migrant languages in Austria.

With regards to students' language learning environments, the data indicates that L1s were almost exclusively acquired naturally, whereas L2s have been acquired both naturally and instructed. The fact that these two forms of acquisition usually cannot be separated is

addressed by Riehl (2006) (cf. 2.2.1.1.). In many cases and especially in the case of migrant children, both options of natural L2 acquisition and instructed L2 learning are combined (Riehl 2006: 17). This also represents the overall L2 language learning context in the classes under analysis.

What has become evident from the data on the interlocutors of the multilinguals is that students' conversational and educational languages largely differ. Their L1s mainly represent a conversational language for communication outside of school, while German and English are mainly realised in an educational language used inside school. The divergence of students' conversational language and educational language is also represented in the data on L1 and German language proficiency. Students generally ascribe to their conversational language (L1) lower competences than their educational languages (German/English), particularly when it comes to receptive skills. This discrepancy is also noticed by Herzog-Punzenberger and Schnell (2012). According to Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 235-236), the competences measured in the educational language do not have to correspond with the perception of competence in the conversational language. The consequences of an absence of L1 language classes, and thus lack of formal instruction, also become evident in this comparison, albeit only to a certain extent. Although Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 239) name institutionalised L1 language classes as one of five measures to facilitate quality assurance in multilingual schools, they claim that there is currently no scientific consensus on the efficacy of L1 language classes. In order to draw conclusions about the impact of L1 language classes, longitudinal studies with controlled comparison groups would be required.

To conclude from the above findings, the students in the present study have highly diverse language backgrounds as they have knowledge of three to eight languages. This diversity is also reflected in the different composition of languages in the two classes. While in the regular class (class 1), all students except one speak a different L1 than German, in the multilevel class (class 2), eight students have German as their L1 and six speak a different first language. What has become particularly evident is the difference in their self-assessment of L1 (conversational language) and German language (educational language) skills. Their good self-assessment of higher educational language skills is linked to their formal instruction in German on the one hand, and on the general discrepancy between conversational and academic language proficiency, on the other hand.

6.2. Teachers' perspectives

The main question of the present thesis is whether and in how far the language repertoire of multilingual students can be employed to foster EFL acquisition. For this reason, four EFL teachers were first asked whether they have observed their students' multilingualism to have an effect on how they acquire English. The data on these reported effects is presented in the first sub-section (6.2.1.) of this chapter. Further data was gathered on the teachers' individual beliefs about multilingualism; this data is described in section 6.2.2. Lastly, the findings on teachers' reported implementation of various language resources are summarised and compared to previous research findings in section 6.2.3.

6.2.1. *Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition*

After a number of introductory questions related to teachers' language and educational background (cf. 5.3.1.), the teachers were asked whether they have observed any positive or negative effects of their students' multilingualism on their EFL acquisition. Even though all teachers agree on the general advantage of multilingualism on students' development, they deviate in their understanding whether it is also beneficial for their EFL acquisition. All teachers except T4 reported on both positive and negative effects of multilingualism on further language learning. The findings on the specific areas (vocabulary and grammar) of crosslinguistic influence and the factors that condition these influences (L1 and L2/Lx proficiency) (cf. 3.2.) are described in the following section.

6.2.1.1. *Positive effects of multilingualism (on EFL acquisition)*

A common view among the interviewees is that multilinguals acquire languages faster than monolinguals. The teachers indicated that their multilingual students find it easier to learn English as an L3 (or Lx), in addition to their L1 and German. However, most of the interviewees are not able to explain this accelerating effect of multilingualism on EFL acquisition. Only one teacher tries to give an explanation. T1 speculates that the language centre of multilingual learners may be better trained (than that of monolinguals), and further refers to the results of the first Austrian educational standards test ('*Bildungsstandards*') in the subject English to substantiate her claim. According to T1, the first educational standards test for English yielded exceptionally good results in Vienna. These positive outcomes have accordingly been commented on by authorities. They explained that the positive results of Viennese students with a high percentage of multilingual students is linked to their increased ability to learn

English as an additional language due to their pre-existing languages, mostly realised in other L1s than German.

The most commonly mentioned area of language proficiency where students can benefit from their language knowledge is vocabulary, according to the teachers interviewed. This also overlaps with the research on multilingual vocabulary acquisition and its positive influence on novel word learning (e.g., Kaushanskaya, Gross & Buac 2014) (cf. 3.3.1). On the one hand, T2 maintains that the more developed an individual's lexicon in a particular language is, the easier it is for them to acquire vocabulary in an additional language. On the other hand, she and her colleagues also observe crosslinguistic influences in students' vocabulary. T1, T2 and T3 report on language comparisons that the students make and explain that they clearly benefit from their ability to draw parallels in vocabulary across languages. The fact that the children are often very surprised when encountering English words that are similar to their L1 points to the fact that they are not aware of many crosslinguistic similarities in their languages. In this context, the teachers give examples of English words whose form and meaning overlap with a word in the students' L1, such as *surprise* in extract (1). T1 summarises what the positive transfer from Turkish to English triggers in the children:

- (1) Die sind draufgekommen, dass 'surprise'. Ich glaube, dass es war [sic] 'surprise', auch auf Türkisch so heißt, anders ausgesprochen. Und das war dann so ein so eine Selbstwertsteigerung, weil die Kinder erkannt haben: Hey, da ist ein Wort, das gibt's auch in meiner Sprache (interview 1).

The teacher observed that the children's realisation of a crosslinguistic similarity, in this case reflected in the word *surprise*, manifested itself in an increase of self-esteem. This may be due to the fact that students often regard their first languages as inferior to other languages, as reported by T1. Realising that they are able to use their L1 in order to infer words in the FL seemingly enables the students to increase their self-esteem and similarly the perceived value of their L1.

The area of grammar is considered to benefit from students' multilingualism too, albeit to a lesser extent than vocabulary. T1, T2 and T3 observe students who draw parallels between syntaxes. T3 shares an observation which is made by most participants:

- (2) Ahm (2) bei der Grammatik ist sicher, dass sie einfach eine (.) ahm eine Vorstellung schon haben von von der Satzstellung. Und je mehr Sprachen man kennt, desto mehr wird einem bewusst, dass die Satzstellung NICHT immer die gleiche ist und mal probiert, dann vielleicht nur das eine nicht passt was anderes aus, was man halt schon kennt (interview 3).

According to T3, multilinguals are tendentially aware of the differences in syntaxes due to their experience with different language systems and grammar learning strategies (cf. 3.3.3.). Based on this increased metalinguistic awareness, they commonly play around with language structures until they find the correct structure. In this context, Dolgunsöz (2013: 22) interestingly argues that even one more language enhances the acquisition of new grammar items, which indicates that the more languages a student speaks the better their grammar skills should be (cf. 3.3.3.). In sum, vocabulary and grammar are thus the most common areas of language proficiency that seemingly benefit from multilingualism.

Even though most of the participants find the areas of vocabulary and grammar to benefit from multilingualism, one teacher also mentions the area of speaking as an additional possible benefit of multilingualism. The other teachers trace increased speaking (as well as reading and writing) competence back to general communicative competence, and they think that this is independent from multilingualism. This view is also evident in Van Gelderen et al.'s (2003) study, where it is argued that the reading abilities of learners are generally linked to their competences in grammar and vocabulary. This means that multilinguals' reading skills should be considered in isolation from their multilingual competences and rather depend on their general language proficiency (cf. 3.3.4.). In addition to speaking, T1 identifies increased intercultural awareness and a sense of empowerment in the students due to their multilingualism. The relationship between heightened self-confidence and multilingualism has also been demonstrated by Dewaele (2007: 404) (cf. 3.3.5.).

6.2.1.2. Negative or no effects of multilingualism on EFL acquisition

Even though the prevailing view of multilingualism is a distinctly positive one, the participants also acknowledge general drawbacks of multilingualism. Due to the fact that some students at this particular school are heavily overwhelmed with speaking and learning German as their L2 or L3, having to learn a foreign language (English) simultaneously to German is even more demanding. If this is the case and they are overwhelmed with German, their multilingualism becomes a disadvantage. This mental overload is often realised in negative interferences (cf. 3.3.6.) of their L1 or Lx to the FL. T3 summarises this problem as follows: expecting to know an answer in English, students often express words not in the target language but in a different language. This process of negative interference is described below:

- (3) Und dann sich freuen, dass [sie] die Antwort jetzt endlich wissen, was es bedeutet und dann haben sie es aber leider in der falschen Sprache. Also dann haben sie gedacht, das wäre das

richtige Wort in (.) Englisch. Dabei ist es das deutsche Wort oder so. Also so auch ein bisschen (2) die Sprachen vermischen (interview 3).

The reason for unsuccessful transfer strategies can be explained by Tremblay's (2006: 117) threshold hypothesis (cf. 3.2.3.). This theory suggests that learners have to achieve a particular threshold of L2 proficiency in order for them to be able to benefit from their L2, which the students in the present study do not seem to have achieved yet. According to Cummins (1976: 37), it depends on the amount of time spent learning the languages and on the type of cognitive processes expressed through the L2, whether positive or negative influences emerge (cf. 3.2.3.).

T4 also mentions similar negative transfer processes by saying that there are too many languages in students' minds which result in confusion. However, a high number of languages in the students' minds does not only lead to confusion but also to students' semibilingualism. The issue of students' semibilingualism is raised by all participants alike, even though T1 is the only one who has learned about the term semibilingualism (*'Halbsprachigkeit'*) in a teacher training unit. According to the teachers, many of their students can use their languages only partially, which leads to them being able to use several languages but only to some extent. Gass and Selinker (2008: 28) in this case also speak of semibilingualism and refer to someone who is able to understand a (second) language but is not able to actively produce it. This problem has also been observed by Riehl (2006: 20-21), who claims that this is due to multilinguals' alphabetisation in only one language in school (Riehl 2006: 20-21, cf. 2.2.1.1.).

The interviewees further establish a clear connection between the speakers' language proficiency (in their L1 and German) and their English language performance. In this context, T2 expresses a view that is supported by most of her colleagues:

- (4) Ich (.) glaube, dass (.) ich glaube, dass Mehrsprachigkeit kann ein Vorteil und ein Nachteil sein, aber ich glaube, es kommt vor allem sehr darauf an, wie ah, (3) wie gut man in den Sprachen ist (interview 2).

The quote indicates that the teachers clearly identify language proficiency as a conditioning factor for crosslinguistic interaction to take place (cf. 3.2.). Even though the students are able to employ their L1, most of them have neither been instructed formally in their home language nor learned to write in these languages. Their L1 has rather become a conversational language (cf. 6.1.4.) in which they lack important vocabulary. This goes in line with Keshavarz and Astaneh (2004: 300), who convincingly argue that the combination of both formal and oral L1

and L2 instruction leads to better (vocabulary) learning results and therefore underlines the necessity of both forms of language instruction. However, the fact that environment-based multilinguals can also benefit from their language background has been shown by Kaushanskaya and Marian (2009) and Yoshida et al. (2011). They carried out their studies with multilinguals, who acquired their languages only in natural settings and also obtained evidence for a multilingual advantage in vocabulary learning (cf. 3.3.1.).

Due to the gaps in the students' lexicon, it becomes difficult to draw on the L1 and to transfer linguistic knowledge to German or even to the FL. The EFL teachers mostly agree that not only L1 competence is decisive for crosslinguistic transfer to take place but also proficiency in German. Interestingly, T2 makes clear that those who are proficient in German are mostly also successful in English:

- (5) Also ich sage mal bei 95 Prozent ist es tatsächlich so, dass die, die wirklich sattelfest im Deutschen sind, ahm, die sind auch sattelfest im Englischen [...]. Aber so alles in allem merkt man bei uns halt auch einfach, wenn man sich anschaut durch die Bank, die Kinder, die in Englisch jetzt in der besseren Gruppe [...], die sind auch in Deutsch in der AHS-Standard Gruppe eigentlich (interview 2).

The interdependency of L2 and L3 (competence) is also illustrated by Sánchez (2014) (cf. 3.3.6), who found that negative transfer processes between the L2 and the L3 depend on the level of L3 proficiency. The fact that L3 or FL skills (in this case English) also play a dominant role in crosslinguistic influences are largely overlooked by the teachers in this study.

In contrast to the above statements in extract (5), T4 claims that, from her experience, multilingualism does not have any influence on how students acquire English. The teacher is assertive in saying that a child's ability to learn a language easily is not linked to the number of languages he or she already knows. According to T4, EFL competence rather depends on motivational factors, general language aptitude and the ability to imitate language. She also mentions that students' musical talent plays a more central role than their prior knowledge of languages.

To sum up, there is a general tendency of teachers to view multilingualism as a benefit for their students. The most commonly mentioned area where students profit from their multilingualism is English vocabulary. They tend to make inferences and draw similarities between their L1 and English. Participants also reported that the areas of grammar, speaking and self-confidence may benefit from prior linguistic knowledge. However, the teachers also observe negative effects of multilingualism on EFL acquisition, which is mainly linked to a lack

of L1 and German skills. Proficiency in the L1 and in German is thus clearly identified as a conditioning factor for successful crosslinguistic transfer to take place, which overlaps with previous studies such as the one conducted by Mieszkowska and Otwinowska-Kasztelanic (2015). The influence of language proficiency not only on positive but also on negative transfer has been presented in section 3.3.6. and provides evidence for a relationship between low L3 proficiency and a high level of syntactic interferences (Sánchez 2014).

6.2.2. Beliefs about multilingualism

The data on the participants' beliefs shows that the teachers differ in their individual beliefs about multilingualism. They disagree in their understanding of what it means to be multilingual (6.2.2.1.), they are both appreciative and sceptical of multilingualism (6.2.2.2.), some are open to L1 use in English lessons while others do not tolerate it (6.2.2.3.), and lastly, there are some who represent common stereotypes of multilingualism while others do not hold such views (6.2.2.3.). These opposing teacher attitudes are summarised in the following chapter.

6.2.2.1. Understanding of multilingualism

Despite the fact that all participants are able to give a definition of multilingualism, there is a difference in their individual understanding of what it means to be multilingual. Even though T1 is the one who puts forward a holistic view of multilingualism throughout the interview, her definition of multilingualism seems somewhat limited. She draws a connection to *first language children* ('*Muttersprachenkinder*') and elaborates that, for her, being multilingual means growing up with two languages and knowing them at the very same level. Two aspects of this definition seem to be highly prevalent in most of the participants' understandings. On the one hand, the notion of growing up with two languages simultaneously, i.e. simultaneous multilingualism (cf. 2.2.1.1.), is supported not only by T1 but also by T2 and T4. In addition to growing up with two languages, T2 makes clear that a multilingual, in her understanding, is able to acquire further *foreign languages* ('*Fremdsprachen*') after having acquired several *mother tongues* ('*Muttersprachen*'). The fact that T2 continuously uses *foreign language* to refer to any language apart from the L1 points to her unawareness of the terminology used in this field.

On the other hand, the aspect of language proficiency is the second point of reference in the teachers' definitions of multilingualism. T4 clarifies that, for her, multilinguals must be able to switch effortlessly between languages and must do so equally as effectively in all

languages at their disposal, i.e. balanced multilingualism (cf. 2.2.1.1.). Notably, she perceives code-switching as a central criterion of multilingual competence rather than as a sign of incompetence. The ability to combine languages is also reflected in T3's definition, who similarly advocates the broadest view of multilingualism. She perceives multilingual competence as the ability to combine languages in order to express oneself in several languages, irrespective of one's fluency in these languages. According to her, basic skills in various languages are sufficient to be considered a multilingual. This definition also comes closest to the definition advocated in this thesis (cf. 2.1.).

Apart from their individual understanding of multilingualism, most of the teachers were aware of the linguistic heterogeneity in their classes. On the question as to whether they knew how many multilingual students they have and which languages they speak, they clarified that all of their students had a different L1 than German and thus could be considered multilingual. Except for T1, all teachers knew what languages their students speak as they actively reach out to them and ask them about their language background. The teachers' awareness of the linguistic diversity in their classrooms points to a high level of interest in and appreciation of the topic of multilingualism, which is described in the next section.

6.2.2.2. Appreciation of vs. scepticism towards multilingualism

The prevailing positive attitude among the teachers towards multilingualism is not only reflected in their way of expressing themselves about multilingualism in the interview but also in their descriptions about conveying this message to the students. This means that the teachers emphasise their appreciation both indirectly in the interview (excerpt 6 and 7) and directly to their pupils.

- (6) Für mich ist es vollkommen natürlich und wunderschön, dass es so viele Sprachen gibt und dass die Kinder das so toll können ist (.) wahnsinn (interview 1).
- (7) Nur eben im Vergleich zu den äh Schülerinnen und Schülern hier in der Schule, denen stehe ich halt einfach in der Mehrsprachigkeit hinten an, weil sie halt eine andere Muttersprache haben (interview 3)

The direct appreciation of learners' languages is described as follows. The teachers all engage in the students' linguistic and cultural background (more information on how this is done is given in section 6.2.3.) with the aim of appreciating their first languages. In response to the question as to whether they already learned something about their students' languages, the teachers make clear that they actively reach out to students and ask them about their languages in order to express appreciation of their languages. In the same manner, T3 employs

Austrian Sign Language and Bosnian/Croatian/Serbian (BKS) to address her students. This interest in her students' languages is highly appreciated by the students:

- (8) Ahm (.) ich glaube, dass sie das sehr schätzen, dass man sich interessiert und dass man halt nicht den Eindruck vermittelt: Du musst Deutsch können und alles andere ist mir wurscht (interview 3).

T3 explains that after having taken a private course in Bosnian/Croatian/Serbian (BKS), she started to address students in the particular language. The students were extremely surprised and highly valued her interest in the language. This enables her to connect to her BKS-speaking students and share particular knowledge with them. T3 further explains that deaf children greatly value her efforts to employ Austrian Sign Language as they are normally highly limited in communicating with their hearing surrounding. Teachers who communicate in Austrian Sign Language provide the students with the opportunity to express their thoughts to a wider range of people and it simultaneously expresses the teachers' appreciation of the language. These examples highlight the enormous value of multilingual teachers.

Another common theme, also linked to the notion of acknowledgment, is the participants' understanding of multilingualism as a resource. Rather than for the classroom, the teachers underline the students' multilingualism as a resource for their individual careers. Especially T2, who currently teaches fourth grades, gives examples of her demonstrating the value of languages for oneself. As her students are currently in the process of deciding about their future professional and academic careers, she tries to highlight the value not only of English, but also of their first languages as resourceful tools. Rather than for their (future) language learning, she wants to emphasise the importance of their languages for their individual paths. In addition, the teachers admit that learners' L1s *could* be more of an asset for the whole classroom *if* teachers *knew* the languages spoken in the classroom. Teachers' lack of multilingual competence is thus viewed as an obstacle to exploit the full potential of multilingual resources, which is a recurring theme in the interviews.

Even though the participants acknowledge the value of languages, two of the four teachers also express a degree of scepticism. This is mainly realised in comments about learners' language competence. T2 is sceptical about whether her students can be called multilinguals. For her, multilingual competence does not only include oral skills:

- (9) Ich glaube, dass ahm unsere Kinder natürlich, also JA sie wachsen mehrsprachig auf, nur mehrsprachig mehrsprachig ist halt jetzt so eine Frage. [...] Weil es ist ein Unterschied: Kann ich meine Muttersprache sprechen oder (.) WEISS ich, warum ich diese Form in diesem, in

dieser Situation verwende? Habe ich eine Ahnung, was für ein, was für eine grammatische Regel da dahintersteckt? (interview 2)

In excerpt 9, T2 raises doubts whether a multilingual can be labelled multilingual when he or she can *only speak* their *mother tongue* but is not able to refer to and apply L1 grammar structures in specific situations. Based on her understanding, L1 grammar proficiency seems to be a key criterion when it comes to having multilingual competence. However, the fact that it is very often the case that speakers of several languages are *only* multilingual on an oral level and monolingual on a written level is also addressed by Riehl (2006: 20-21) (cf. 2.2.1.1.), and can be explained by their alphabetisation in only one language in school. The notion of proficiency and its impact on teachers' beliefs about multilingualism is therefore central in the interview of T2 and T4. Based on the research evidence reviewed earlier (cf. 4.2.1), students' language proficiency generally plays a central role in teachers' opinions about multilingualism. According to Wojnesitz (2009: 183, 198), the observation that students with a migrant background often do not have *good* mastery of any of their languages leads to teachers' negative views towards migrant languages.

6.2.2.3. *Openness vs. intolerance towards L1 use*

The partial scepticism towards multilingual competence is also reflected in a degree of reluctance to L1 use in the EFL classroom. In response to the question whether the EFL teachers would have the feeling of losing control of the class if they allowed students to use their L1, T4 replied with a clear yes. In contrast, T1 replied with the complete opposite and was even somewhat astonished by the question. Reading the statement out loud in English, T1 reacted as follows:

- (10) When I allow students to use their first languages in the English lesson, I am afraid I lose control of my class. No, no. Why? No, no way. Never. No (interview 1).

What this reaction clearly signifies is that the idea that teachers determine students' language choice seems somewhat unimaginable for T1, who is the only one who holds this view.

Even though the other participants could not be located as clearly on the continuum as T1 and T4, who replied with a clear no and a clear yes respectively, some degree of reluctance to L1 use could still be identified. On the one hand, one teacher explained that she does not allow any private talk in her lessons, neither in their L1 nor in any other language than English. This means that she does not distinguish between languages but that she wants the students to simply follow the lesson. On the other hand, another teacher is concerned

that she would not understand conversations held in students' L1s. In further consequence, this would exclude both teachers and students who are unable to speak a certain language. Accordingly, she makes clear that she does not allow conversations in the L1 at all. Notably, some teachers would permit L1 use if they could ensure that the L1 conversation is centred around the topic of the lesson. Teachers' lack of multilingual competence therefore represents a major obstacle for multilingual language use in the classroom.

A common belief among all interviewees is that increasing L1 language use also means decreasing target language use. The perception of reduced opportunities to use the target language in the EFL lesson, if other languages were employed, could be identified in all interviews. T2 explains this as follows: she applies a monolingual habitus in her English lessons and therefore she claims that the main language should be *English* and not *Turkish* or *Arabic* (interview 2). Except for T4, who takes up a very clear stance in this matter, the other participants agree that it largely depends on the amount of L1 language use. As long as non-target language use does not dominate the lesson, they seem to tolerate it.

6.2.2.4. *Equal or targeted treatment of learners*

All teachers agree to the fact that it does not make a difference whether they teach monolingual or multilingual children. For them, the difficulty or simplicity of teaching English to children does not depend on the available languages; rather it depends on aspects such as general communicative skills and language aptitude. Therefore, all interviewees advocate a sense of equality for their students.

T1 is the teacher who appears to most strongly want to guarantee equality for all of her students. Her inability to determine her students' language backgrounds was explained by the idea of equality: she does not make a difference between the students as, for her, their multilingualism should not be foregrounded. She does recognise their linguistic repertoire as a benefit, but it is not the most important issue for her:

- (11) Aber ich würde da gar nicht so einen Unterschied machen, ob ein Kind mehrsprachig ist oder nicht. Das ist für mich jetzt kein Hauptpunkt. (.) Darum weiß ich auch gar nicht, wie viele Kinder da jetzt mehrsprachig sind. Ist jetzt nicht so im Vordergrund. Es ist nett und es ist schon ein Benefit. Aber das ist ja nicht wirklich sehr wichtig (interview 1).

What can be deduced from this statement is that even though speaking several languages is considered a benefit, processes of *othering* on the basis of language knowledge are avoided. A clear connection between recognising all languages and increasing the value of said languages is established in T1's interview. Interestingly, in the course of her interview, she

occasionally mentions one student whose first language is French. This points to the fact that, even though she does not know all of her students' L1s (as indicated in section 6.2.2.1), she is indeed familiar with the L1 of a student who speaks French, which is clearly a prestigious language. Hence, despite her reported efforts to treat students equally irrespective of their language background, she repeatedly underlines the L1 of an elite language speaker rather than the L1s of less prestigious language users.

In spite of the fact that three interviewees try to emphasise their efforts to treat students equally, one teacher puts forward stereotypical views with regards to students' names. In extract (12), she describes that, based on the pupils' names, she could infer their home countries:

- (12) Natürlich hab ich mittlerweile so viel Erfahrung, dass ich auf Grund der Namen meistens schon weiß, woher die Kinder kommen, weil sich natürlich die Namen wiederholen und ich dann gleich Bescheid weiß. Mhm (interview 4).

The assumption that on the basis of a name, a home country, and thus an L1, could be determined, is a highly stereotypical one. A name cannot necessarily be ascribed to a country of origin, nor can a country determine one's first language. This statement hints towards the fact that educational institutions are not free from stereotypes. However, this stereotypical idea could only be identified in one interview.

To summarise the section on teachers' beliefs of multilingualism, it can be said that teachers generally hold a positive view of multilingualism. Despite some degree of scepticism of multilingualism due to lack of L1 proficiency among students, they all appreciate their students' ability to speak several languages and express this appreciation to their students. However, some teachers still neither advocate the use of the L1 as a conversational language in their lessons nor do they want to increase L1 use by means of a decrease of TL use, which seems to be due to the teachers' own lack of multilingual competence. Another common theme is the idea of equality facilitated by the teachers as they agree that it does not matter whether they teach English to multilingual or monolingual students.

6.2.3. Involvement of students' languages in (EFL) teaching

The four teacher interviews revealed that learners' languages only receive scant attention in their EFL lessons. The involvement of prior linguistic knowledge therefore does not play a major role in the participants' EFL lessons. When space is given to non-target languages, teachers mostly explore the students' language background in the context of cultural issues

(6.2.3.1.). The findings further demonstrate that English vocabulary (6.2.3.2.) and grammar teaching (6.2.3.3.) is partly supported by referring to differences and similarities between English and other languages. Even though some teachers noted that they do not tolerate the L1 as conversational language, the results also offer evidence for both teachers' and students' translanguaging in EFL lessons (6.2.3.4.). Explicit information on how the teachers proceed in said situations is given in the following sections.

6.2.3.1. *Exploration of linguistic and cultural background*

A recurring theme in the interviews is the teachers' engagement with their students' languages by directly asking them about their background in the context of emerging cultural issues. This is also evident in Méron-Minuth's study (2019: 222), who found that teachers are mainly willing to incorporate non-target languages in intercultural activities. When students are asked to introduce themselves to teachers and peers, they are similarly required to talk about their own and their parents' origins, their first languages and languages spoken at home. Represented in excerpts (13) and (14), it becomes clear that the teachers inquire this information somewhat pointedly:

- (13) Okay was ist deine Muttersprache? Sprecht ihr das zu Hause? Wie ist das mit deinen Eltern? Wie sprichst du mit deinen Eltern? Sprechen deine Eltern Deutsch, nur die Muttersprache und so weiter (interview 2).
- (14) Ja, woher kommst du? Woher kommen deine Eltern ursprünglich und welche Sprache sprichst du (interview 4).

With the aim of gathering detailed information about their multilingual competence, the teachers also ask questions related to language proficiency:

- (15) Und habe auch schon, also ich frage auch immer könnt ihr eure Muttersprachen auch schreiben? Wie schaut es so aus? Wie fix seids ihr da? Oder ist es ja okay ich kann halt ein bisschen Arabisch sprechen, aber mehr nicht (interview 2).

Even though T2 intends to gain knowledge of the learners' language levels in extract (15), there is a tendency to deny students their competence with such statements ([...] *oder ist es ja okay ich kann halt ein bisschen Arabisch sprechen, aber mehr nicht*, interview 2), and to expose their and their families' backgrounds in front of the class. T4 substantiates similar actions with her own interest in languages, an argument that appears frequently in her interview. Asking students such personal and pointed questions might lead to them being othered by teachers. In this case, educators mark students with characteristics of being *other*,

while similarly, teachers classify themselves as the norm (wie heißt es bei *uns*; wie heißt denn das bei *euch*, interview 4).

The students' languages are also central in discussions around cultural matters. If cultural festivities are discussed in the English lesson, rituals in anglophone cultures are linked to the students' traditions. Customs in the US or the UK are used as examples which children can tie in with their own stories. Without running the risk of othering or exposing someone in class, space is given to intercultural topics, while simultaneously the target language is practiced. As explained by T3, the learners suddenly become highly attentive in these kinds of settings as they want to share private stories regarding their own background.

Moreover, the topic of (multilingual) identity may also lead to discussions around students' multilingualism. When they talk about *who they are* and *what makes them as a person* (T3), for example in the course of writing CVs (T2), their languages are discussed and multilingualism becomes a central issue. T3 uses her own multilingualism as a sample and talks about her language knowledge, which likely results in the students revealing their own experiences with pleasure and triggers learners' awareness of their own multilingualism (cf. Swedish examples in section 4.3.2.). What becomes evident from these descriptions is that pupils' languages can successfully be given space if this is not forced upon the students.

6.2.3.2. Vocabulary

On the matter concerning the areas of language teaching in which the teachers refer to the learners' L1s, vocabulary and grammar were the only ones mentioned. This also overlaps with the high amount of research conducted in these areas, which points to the fact that those areas which are researched most thoroughly and presented most convincingly, overlap with the areas (vocabulary and grammar) that are taken up by teachers in multilingual teaching units (cf. 3.3.). This could further indicate that the areas that are primarily promoted by teachers are also those areas in which the students can take advantage from their multilingualism, which in turn is reflected in research results. T3 explains that in specific situations of vocabulary learning, the L1 makes more sense for students than German. She gives an example of an English lesson which centred around the topic of marriage. Several multilingual students were not able to relate the English word *groom* to the German word *Bräutigam*; they lacked the mental concept for the word. In these situations, and whenever the students feel their L1 is more appropriate, T3 encourages them to learn the L1 translation rather than the German translation, since it makes little sense for students to write down

Bräutigam if they do not know what it means. In the same way, students can draw a picture next to the English word, instead of the German translation. This means that whenever T3 introduces a new English vocabulary item, she gives a variety of options: the students can note it down with the L1 translation, the L2 translation, and with a drawing. This multimodal strategy enables them to relate to the word in several ways. The role of multimodality in identity texts has been taken up by Cummins (2015) (cf. 4.3.3.).

Linking new vocabulary items with Lx translations seems to be a common strategy of vocabulary teaching in multilingual EFL classrooms. T4 shares a strategy which is prevalent in most of the interviews. In situations where she realises that the students lack the mental concept of a word, she either asks them to think of the word in the L1 or gives them the translation if she knows it. Giving an example with the abstract term *peace*, she illustrates how she proceeds in such situations:

- (16) Zum Beispiel, wenn ich sage ja, 'Peace'. Und dann sage ich ja, wie heißt es bei uns. Das ist der Friede und das sage ich, ja wie ist das. Wie heißt denn das auf Serbisch. Dann sagen sie halt 'Mir', zum Beispiel. Dann weiß ich, okay, das heißt auf Serbisch auch Friede, ja. Aber so, das sind dann meistens Wörter, wo ich sag: Ja wie heißt denn das bei euch? Das muss ja. Und dann ja. Und dann sagen wir: Aha das meinen Sie und dann. Also das geht dann soweit (interview 4).

In order to ensure their understanding of abstract terms, she asks them to give the L1 word for the term. Multilinguals generally seem to have problems with abstract terms, as stated by Kaushanskaya and Rechtzigel (2012: 935, 937) who only identified a multilingual advantage in terms of learning concrete words (cf. 3.3.1). Even though in excerpt 16, strategies of *othering* can again be found (wie heißt es bei *uns*; wie heißt denn das bei *euch*), the teacher enables the students to link new English vocabulary with their L1 and crosslinguistic interactions are triggered.

The enormous potential of teachers' multilingual competence to scaffold vocabulary learning is highlighted by T4, who is an L1 speaker of Hungarian. The teacher sometimes opts for her L1 to support English vocabulary learning with Hungarian L1 speakers. Especially when it comes to newly arrived¹⁰ learners, she exploits her multilingual competence to support them in early stages of English language learning. How she proceeds in such situations is indicated in extract (17):

- (17) Wenn da steht 'sit down' und der versteht zum Beispiel 'sit down' nicht ahm (.) dann sag ich eben: 'Ülj le' auf Ungarisch. Und dann [...] hab gesagt sag: 'Ird föl'. Also 'schreib's dir auf' und

¹⁰ i.e. They just moved to Austria.

dann schreibt sich dieses Kind zu dem Wort dazu auf Ungarisch, was es heißt. Also, auf Deutsch, aber auch auf Ungarisch. Weil es dann leichter lernen kann (interview 4).

What can be derived from this procedure is that T4 does not only provide the Hungarian and German word for English vocabulary items but also gives instructions in the shared L1. By means of this, the students learn the word simultaneously in two languages (German and English) and can fully participate in the lesson. However, this parallel learning is not only possible if the teacher speaks the L1; T4 explains similar processes with same-language peer groups. One student who understands a certain English term, in her example *responsibility*, translates it into the shared L1 and consequently provides it to the other learners. This example illustrates that same-language peer groups help to foster not only English vocabulary learning but also additional language acquisition. A detailed description of same language peer groups, from the perspective of students, is given in the results of the student interviews.

Another common way of including students' languages in vocabulary learning are direct mutual translation practices. The teachers are consistent in approaching the language heterogeneity of their class by means of translating specific words or phrases together in as many languages as are available in the classroom. This primarily refers to common phrases such as *good morning*, *goodbye* or words like *love*. This is done to express appreciation and not so much to support the target language instruction. Even though one teacher admits that she does not always remember these newly learned terms in her students' L1s, it is a way of expressing her appreciation of their language knowledge as already discussed in the section on teacher beliefs. The role of translations in multilingual text production has been taken up by Beiler (2020) and has been described in chapter 4.3.3.

6.2.3.3. Grammar

Similar to the area of vocabulary, it seems to be a common strategy to facilitate crosslinguistic comparisons between English grammar items and L1 or L2/Lx structures. T1 describes that even though she wants to provide equal opportunities to her students, she wants to respond individually to the needs of her students and differentiates between students who receive deductive and inductive grammar teaching. The reason why she places so much emphasis on the individual needs of the children can be traced back to her reform pedagogical approaches in teaching. Those students who demand deductive grammar instruction are sometimes asked to draw parallels between new English grammar items and grammatical rules in their L1. In like manner, the other teachers establish connections between English and German grammar

and further create links to students' L1s. In the latter context, they ask students about grammatical features in English, which might be similar in their L1:

- (18) Und dann auch: Wie ist das in eurer Muttersprache? Also gibt's da, keine Ahnung, third person S oder (.) was auch immer es gerade sein soll (interview 3).

This method to scaffold transfer of metalinguistic knowledge from the L1 to English seems to be a common strategy in multilingual grammar teaching, according to the teachers interviewed.

While most of the teachers have grammatical similarities and differences explained to them by the pupils, as illustrated in excerpt 18, T4 follows a different approach. She compares her approach to teaching grammar with teaching mathematics. This analytical approach to grammar teaching is realised through conveying concrete knowledge about language, i.e. metalinguistic awareness. She demonstrates this procedure by giving an example of adverb formation:

- (19) Du siehst, hier ist das Wort, wenn ich das anhänge, wird es ein Adverb. Was heißt Adverb? Ad hat heißt zu. Verb heißt ah (.) Zeitwort. Es gehört ZUM Zeitwort. Welches dieser Wörter, welches Adjektiv, welches Eigenschaftswort beschreibt oder erklärt dieses Zeitwort genau (interview 4).

T4 breaks down the word *adverb* into its morphemes and analyses it at a subordinate level. By means of this, metalinguistic knowledge is provided to the students with the aim of facilitating correct adverbial use. Accordingly, multilingual grammar teaching is manifested in language comparison strategies with a clear focus on the conveyance of metalinguistic awareness. The important function that metalinguistic awareness has in the context of multilingual language learning has already been discussed in this thesis (cf. 3.2.1) and is also a recurring theme in the interviews.

6.2.3.4. *Translanguaging*

The fact that none of the teachers knew what translanguaging means underlines their lack of training in the field of multilingualism, which is also recognised by the teachers themselves. However, after the concept was explained to them, they confirmed the usage of translanguaging in the classroom. In this context, translanguaging is understood as the alternate use of languages within task instruction and during tasks (cf. 4.3.1.). The results demonstrate that the teachers are consistent in their reported translanguaging behaviour between English and German. They change codes whenever (1) they cannot think of a specific

word, (2) when there is no direct translation of a phrase, such as *Mittelschule* (interview 1), or (3) when they want ensure overall understanding. Nonetheless, they do not only translanguage from English to German; T4 also provides explanations in her L1 Hungarian, and T3 sometimes gives statements in BKS or Austrian Sign Language.

When it comes to observed translanguageing behaviour of students, the teachers make clear that students indeed alternate between English and German during English lessons. T1 further elaborates that her French-speaking student also switches to French in contexts where French seems to be more appropriate, for example when they talk about France. In addition, the teachers describe how pupils are sometimes encouraged to switch to their L1 in order to support newly arrived peers. Assigning same-language peers is a common strategy, especially with newly arrived students. These students are not only consulted if particular words are unclear but also in the context of text comprehension or general task instruction. Students who share the L1 with a newly arrived student are asked to support this student and are sometimes even consulted as translators.

6.2.3.5. *Materials and methods*

Where the participants agree is that there are no multilingual materials for their teaching, which however does not overlap with the research literature provided in chapter 4.3, and which argues for an extensive body of literature on suggested ways for incorporating multilingualism in teaching. The textbooks that the participants use (*Helbling More*, interview 3) do not contain multilingual language learning activities or treat the topic of linguistic heterogeneity, nor do the teachers use self-created multilingual materials. They coincide that single words, phrases or greetings in other languages than English or German occasionally appear in the book. However, these words are mainly given in prestigious languages, such as French, rather than in less prestigious languages, such as Arabic. The only multilingual materials that are mentioned are various apps that can translate into several languages.

To summarise the section on teachers' involvement of students' languages, the EFL teachers in this study mainly engage with learners' multilingual repertoires by means of directly asking questions about their linguistic and cultural background in the context of intercultural issues, a common strategy also employed in Méron-Minuth's study (2019). From the teachers' statements, it can be derived that through these requests they might run the risk of othering students if their questions are targeted at specific students and demand specific kind of information, for example about their and their family's origin. The only areas

where students' L1s are directly included in EFL teaching are vocabulary and grammar, which is also evident from Méron-Minuth's findings (2019). In these teaching units, these educators actively opt for crosslinguistic comparisons to scaffold and increase students' metalinguistic awareness. In addition, the interviews gave insights into participants' translanguaging strategies, which mostly occur between English and German, but also involving other languages provided they have knowledge of a language that is shared with their pupils. Apart from their own translanguaging, teachers also reported on students' language switches, especially when it comes to newly arrived speakers of a shared L1 – a strategy which is also represented in Butzkamm and Caldwell's research (2009). In sum, the teachers are consistent in their spontaneous involvement of students' languages depending on situation and context. This high dependence on situation and context in multilingual language learning sequences is also reflected in Méron-Minuth's (2019) study.

6.3. Students' perspectives

Following the findings from the teachers' points of view in the previous chapter, this chapter is dedicated to the results gained from the two student focus group interviews. The first section deals with the reported influence of learners' multilingualism on EFL acquisition, including their supposed positive or negative effects of multilingualism on English (6.3.1). This section is followed by the findings on students' beliefs about their own multilingualism (6.3.2). Here, their self-perception as multilinguals, their perception of multilingualism as a resource or obstacle, their emotional association with their languages and their supposed value of languages are described. The final section is about their experience regarding the extent to which their L1s play a role in EFL lessons, which also includes suggestions for what they consider to be successful English lessons (6.3.3).

6.3.1. *Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition*

A tendency can be observed in the student interviews that they do not perceive their multilingualism as a benefit in the acquisition of English as a foreign language. Strong evidence was found that psychotypology, i.e. "the perceived distance between languages" (Jessner 2008: 31), is a crucial factor in the students' perception of multilingualism as helpful in learning English or not. These students seem to identify typological proximity or distance as a conditioning factor for their crosslinguistic interactions (cf. 3.2.2.). First, the supposedly positive influences of language knowledge on EFL acquisition are demonstrated before the negative ones are described.

6.3.1.1. *Positive effects of multilingualism on EFL acquisition*

Even though the overall response to the question as to whether students' previous language knowledge helps them in the acquisition of English was no, some students to some extent recognise a positive influence. In the case of a positive influence on EFL acquisition, the only area reported to benefit from multilingualism is vocabulary. One French-speaking student proposes a positive effect of his L1 (French) on English and justifies his position with the typological proximity between English and French. His awareness of crosslinguistic references is reflected in statements about *the similarity of words in English and French* (interview 6). Based on these examples, he concludes that the typological proximity between his L1 and English and the resulting crosslinguistic influences help him in the acquisition of English vocabulary. Interestingly, he is not only aware of crosslinguistic similarities between English and his L1 but also mentions similarities between the typologically related languages French and Italian (e.g. *bonjour – buongiorno*, interview 6).

A similar observation is made by S13, who is an L1 speaker of German. Although she appears deeply reluctant to perceive herself as multilingual, she thinks that L1 speakers of German have advantages in learning English. Similar to her French-speaking classmate, she perceives the typological proximity between English and German as helpful in inferencing English vocabulary. It can thus be concluded that her awareness of English-German crosslinguistic similarities fosters her English vocabulary acquisition.

Not only L1 speakers of German consider the typological proximity between English and German as beneficial; an L1 speaker of Polish (S4) also explained that German, rather than Polish, helps him in inferencing English words. Due to the high level of typological proximity between German and English on the one hand, and the typological distance between Polish and English on the other hand, he considers German as more helpful in inferencing English vocabulary than Polish. What needs to be mentioned at this point is that S4 self-assessed his Polish skills as significantly lower than his German skills. This divergence in language competence might therefore add to his perception of German as more valuable for EFL vocabulary acquisition.

Interestingly, the interviews revealed strong evidence that the typological proximity between Bosnian, Croatian and Serbian is perceived as highly valuable, although not for EFL acquisition. Due to the crosslinguistic references that BKS speakers can make, users of one or

more of these languages consider their knowledge as extremely advantageous for the acquisition and use of other BKS languages.

6.3.1.2. *Negative or no effects of multilingualism on EFL acquisition*

The majority of student participants stated that they consider their multilingualism not as beneficial in the acquisition of English due to factors of typological distance, negative transfer and lack of L1 proficiency. The participants agree that their L1s, which for most of them are other than German, are too distant from English and consequently they are not able to make comparisons. They therefore refer to the typological distance between their languages and give examples to justify their claims. The fact that perceived typologically distant languages pose problems to language learners has also been observed by Hall and Ecke (2003). One student (S1) explains that some expressions in his L1 (Turkish) simply cannot be translated into other languages and thus he cannot transfer between his L1 and English. What becomes evident from the interviews is that the students mostly refer to dissimilarities in vocabulary rather than to (dis)similarities in other areas, such as grammar. This is a view that is shared by most participants, as demonstrated in extract (20) and (21).

- (20) Also, weil ich glaube, es ist sehr, sehr selten, dass irgendein Wort gleich ist. Also ich kann jetzt auch gar kein Wort, das gleich ist. Daher (.) glaube ich nicht, dass es so sehr hilft (interview 6, S11).
- (21) Ja. Also ich wollte sagen, dass es zum Beispiel im Englischen nicht hilft, weil es fast auch keine Wörter gibt, die äh was mit Englisch zu tun haben (interview 6, S9).

Since there are hardly any lexis in their L1s that are similar to English vocabulary, learners consider their multilingualism neither as a benefit nor as an obstacle.

In particular cases, the participants seem to be hindered in learning English due to their language background. The differences in writing systems seem to play an important role in the interviewees' understanding of typological distance and its influence on English language acquisition. They perceive the differences between Turkish and Latin as well as Cyrillic and Latin writing system as a major problem, which hinders them to make inferences from their L1 to English. S1 identifies the difficulty of finding Turkish-English similarities due to the different Turkish alphabet. Even though the Turkish alphabet is mostly the same as the Latin, there are three letters that stand out. Looking at these distinct letters in isolation, S1 cannot tell where they belong to in the Latin alphabet. This causes confusion rather than support for EFL acquisition in the student. In addition, the BKS speaking children in the interview agree that due to the Cyrillic script, it is not possible for them to make crosslinguistic comparisons

between BKS and English. The form of words seems to distract those multilinguals from the potentially related meaning and hinders them to benefit from their multilingualism.

The dissimilarity of languages not only causes confusion but sometimes also leads to negative transfer from L1 to L2 or FL. One L1 speaker of Arabic reports on her difficulties with regards to the writing direction. Since Arabic is written from the right-hand side to the left-hand side, and English is written vice versa, she sometimes does not know when to start writing on which side. In this case her multilingualism poses a challenge for her. A similar observation has been made by Hayes-Harb (2006) (cf. 3.3.6.), who also identified difficulties of Arabic speakers in learning EFL due to the different Arabic writing system, realised in the omission of vowel symbols.

To conclude, the perceived proximity or distance between languages plays an important role for the participants' understanding of languages to be helpful or not in EFL learning. If the languages are typologically closer, such as in the case of French and English, they seem to help in vocabulary learning according to the participants. If the languages, and especially their scripts (cf. Hayes-Harb 2006), are too distant, they tend to hinder or even interfere EFL learning. This is in line with previous research conducted in the field. Nesselhauf (2003), for example, found that non-congruent L1 and L2/Lx words are highly error-prone and therefore result in negative transfer processes.

6.3.2. Beliefs about multilingualism

Asking the learners about their beliefs regarding multilingualism produced evidence for their ambivalent relationships towards their own multilingualism, similar to Binanzer and Jessen's findings (2020: 245). This ambivalence includes their extremely broad views of multilingualism, presented in the first section (6.3.2.1.), their perception of their multilingualism as an advantage mainly for their private life and as a disadvantage due to racism (6.3.2.2.). In addition, they are emotionally connected not only to their L1 but also to German and English, for reasons given in section 6.3.2.3. Finally, their emotional connection to their L1 and English are compared in the final section of this chapter (6.3.2.4.)

6.3.2.1. Self-perception and understanding of multilingualism

An interesting finding to emerge from the study is that the students represent much broader views of multilingualism than their teachers. Most of the learners perceive themselves as multilinguals. For them, a multilingual is able to use more than *one* language or more than *two* languages. For others, the number of languages spoken seems not to be crucial and they

simply refer to the mastery of several languages. What these descriptions imply is that the subjects do not perceive the type of their L1 as a prerequisite for multilingual competence but the sum of their language knowledge. In addition, despite students' awareness of low L1 proficiency, they do not consider this to have an influence on their multilingual competence and on their self-perception as multilinguals. This is a view that is expressed by many of the participants, as demonstrated in extracts (22) and (23):

- (22) Ich würde mich schon mehrsprachig so sagen, halt, dass ich es bin. Weil ich kann halt auch zwei Sprachen noch dazu sprechen. Aber lesen kann ich die anderen Sprachen nicht, nur Deutsch (interview 5, S3).
- (23) Also mir ist es genauso. Ich kann halt verschiedene Sprachen. Manche Sprachen kann ich auch, als (.) also nicht ganz. Aber ich verstehe manche Sachen. Und ja (interview 6, S9).

From the above statements it can be derived that the proficiency in any language neither influences learners' understanding of multilingualism nor their self-perception as multilinguals.

A different view is held by those participants who have German as their L1. Although they mention that they have additional language knowledge to German and English, they are deeply reluctant to call themselves *multilinguals*. This leads to the assumption that if the first language differs from the majority language, the label multilingual is likely to be chosen. If the first language is the majority language (in this case German) and additional languages are spoken, then the label multilingual is rarely chosen. In other words, those who speak a different L1 than German, rather have a much broader view of multilingualism than those who have German as their L1.

6.3.2.2. *Multilingualism as benefit vs. obstacle*

Multilingualism is seen as a major asset for their private lives, irrespective of their L1 being a migrant or non-migrant language. Indeed, being multilingual seems to be highly beneficial when going on holiday and when communicating with people abroad, whereby the students mostly refer to their or their parents' home countries. This positive view is in line with Binanzer and Jessen's findings (2020), and stands in clear contrast to Volgger's (2013) observations, who identified a general negative view towards migrant languages in students. Further positive features of multilingualism are linked to pupils' communication with friends. The students report on code-switching activities between up to three languages when talking to friends: if they cannot think of a particular word in the one language, they simply choose another language and successfully express their thought in it (see section 6.3.3. for students'

reported translanguaging). They clearly conceive the ability to use a number of languages with both people abroad and multilingual friends as a benefit rather than as an obstacle. The fact that they mention advantages only for their private lives does not correspond with Volgger's (2013) study, whose multilingual participants clearly identify pre-learned school languages as beneficial also for their educational and occupational careers.

Interestingly, two students also establish a clear link between multilingualism and related cognitive benefits (cf. 3.3.6). S8 states to have heard of the fact that multilinguals *have it easier* and that *being multilingual makes oneself smarter* (interview 6, S8). Notably, it is the one student whose L1 is French, who was told that being multilingual means being smart. But also S11 who speaks Bosnian as an L1 refers to the specific nature of increased brain capacities in multilinguals.

The students in the study do not only associate their multilingualism with positive aspects but also with negative ones. Common disadvantages mentioned by speakers of migrant languages (Chechen, Turkish, Bosnian) are related to racism and exclusion. These speakers report that they are confronted with racism when using their L1 in public spaces. They affirm that these incidents do not occur in school but on public transport, for example.

The pupils do not only feel excluded themselves as described above; they also exclude others when speaking a different language than their environment and perceive this as problematic. Mainly L1 speakers of BKS have observed that communicating in a language that their surrounding cannot understand, regularly causes problematic situations. Friends, classmates and also teachers consequently get excluded which often leads to tension among the people concerned. Those participants partly feel like they have to include everyone into their discussions, even though they want to use their shared L1 with their peers. Importantly, they are not specific and do not state clearly why situations in which they use their L1 (in front of speakers of other L1s) are uncomfortable for them. In these cases, their otherwise engaged communication with friends also has downsides. Similar findings have been obtained by Binanzer and Jessen (2020: 244), who also identified students' views of migrant languages as disturbing or excluding. Importantly, in Binanzer and Jessen's study (2020), it is not the multilingual students who hold these views but their monolingual classmates. The fact that the topic of multilingual communication is a highly sensitive one is not only reflected in situations of exclusion but also in the students' emotional association with their L1s, which is described in the following.

6.3.2.3. *Emotional association with languages*

In order to determine students' emotional association with their languages, a hypothetical question was asked. In response to the question, which language they would not want to forget in any case, three kinds of different answers were given. Firstly, a number of students in the interview feel deeply connected to their L1. They state that they would not want to forget their L1 as they would no longer be able to communicate with family members and relatives. In addition, they are proud that they are capable of speaking *such complex languages as Chechen* (interview 5, S5), want to uphold the honour of speaking their language (interview 5, S1), and identify their L1 as being part of their identity. S8, who is a parallel multilingual in German and French, maintains his identity in both his L1s:

(24) Aber Deutsch ist halt ein Teil äh meiner Identität und auch Französisch (interview 6, S8).

Wojnesitz (2009: 190) in her project achieved similar results. Her multilingual participants either identified their L1 as their favourite language, or indicated both German and their L1 to have a similar emotional value for them.

Secondly, other interviewees feel the need to be able to speak German as they live in Austria, where German is the majority language. This answer stresses the students' perceived necessity of having good German skills, an expectation with which they have been confronted throughout their lifetime. Moreover, their statements about the necessity of good German skills highlight their connection to Austria and their strong sense of belonging to the country. One student (S3), who reports to have better German than L1 (Persian) skills, also says that she feels more comfortable in her L2 German and thus prefers to speak German. Her comfort related to German results in a close connection to the language.

Thirdly, in addition to their L1 and German, students explain their connection to the English language and its role as a lingua franca. Those students who mention the necessity of good English skills also tend to evaluate themselves to have high English skills. The interviewees repeatedly stress the importance of having good English skills for their personal and future lives. Therefore, they clearly establish a link between English, its function as a vehicular language and their connection to it. The importance of English as a world language is also expressed by both monolingual and multilingual students in the study conducted by Wojnesitz (2009: 191).

Another significant finding linked to the aspect above, is the high value that the participants ascribe to the English language. The significance that they ascribe to the English

language overlaps with Volgger (2013: 87), who also found that multilingual students very often regard those languages as positive that are learned in school (cf. 4.2.2). Interestingly, some students even mention that they do not want to focus on other languages than English in EFL lessons as this would reduce their opportunities to learn English. Unless the languages helped, they wanted to focus more on English. These statements make clear that the participants are not aware of the potentials of their multilingual competence not only for themselves but also for their EFL acquisition. On the other hand, they also see the effectiveness of a monolingual approach to ELT.

6.3.2.4. *Stereotypes*

Even though the students mostly perceive their language knowledge as positive and valuable, two of them also associate stereotypical characteristics with their language background. Not only the teachers but also some BKS-speaking students themselves observe that due to their last names, ending in an *-ic*, their teachers could draw conclusions about their home countries and their L1s. These highly stereotypical and deterministic observations are therefore not only made by teachers but also by students themselves.

The findings on students' beliefs about their language knowledge revealed that a different L1 than German is automatically linked to multilingual competence. Even though L1 users of German speak additional languages too, they are rarely considered multilinguals. Moreover, while participants mainly do not perceive their multilingualism as an advantage for their EFL acquisition, they do see it as a benefit for their personal lives. Nonetheless, their multilingualism is turned into an obstacle when they encounter racism. Further, students' attachment to their languages is based on their L1 being a conversational language in the private context, their connection to German due to their residence in Austria as well as feeling of belonging to the country, and their awareness of the benefits of English as a lingua franca. They ascribe English a superior role over other languages.

6.3.3. *Involvement of students' languages in (EFL) teaching*

After having presented the results concerning students' perceptions about the effects of multilingualism on EFL as well as their beliefs about multilingualism, it is now time to demonstrate the findings about their reported involvement of pre-existing languages in EFL. Two common themes emerged in the interviews: on the one hand, students ascribe a subordinate role to their L1s in English lessons. On the other hand, they often drifted to the role of their L1s in other subjects throughout the interview, which also demonstrates the

subordinate function of students' languages in EFL. However, if languages other than the target language are still provided some room, their linguistic and cultural background is either picked up by the teacher who inquires this information or the topic comes up by accident (6.3.3.1). Furthermore, evidence for interviewees' interactions with same-language peers is described in section 6.3.3.2. and their self-reported translanguageing behaviour is illustrated in the subsequent section (6.3.3.3.).

6.3.3.1. *Communication and thematization of linguistic and cultural background*

For the question, whether and in what way students inform their EFL teachers about their linguistic background, the students generally coincide with each other in their responses. Their teachers mostly obtain this kind of information by either asking the learners in the course of introductions or the students actively approach their teachers and share this information with them. However, the fact that the students do not know all of their peers' languages gives reason to doubt whether this is done in a systematic way.

The question whether their languages are specifically addressed in EFL lessons, was negated by all students. However, if names do come up in books, that are typically not related to English or German, specific students might be asked to pronounce the names correctly. Nonetheless, where their linguistic and cultural background might indeed become an issue is geography. Their countries of origin might be discussed in topography lessons, for example. In interview five, the participants describe a task where they have to give a presentation about a country in Europe, which can but does not have to be their home country. Leaving the possibility to choose one's country of origin or not in such tasks, gives space to share private information and expert knowledge, without directly demanding information that students might not have. Apart from these statements on geography lessons, the fact that the areas of vocabulary and grammar instruction were not mentioned by the students (but by the teachers) underlines the highly unsystematic approach employed in involving languages other than the target language.

6.3.3.2. *Consulting peers*

When new students with insufficient German and English skills come to the participants' classes, students are often assigned same-language helpers. Those children who speak the same language as the new colleague are asked to translate general information and task instructions into the shared language. Their shared L1 fulfils a dual role: not only that they help their peers with instructions, they also enable understanding for individual words in

vocabulary work. A similar observation to emerge from interview five is that in particular situations, students substitute the sign language teacher when she is unavailable. Individual students are highly dependent on these sign language translations. As a consequence, students with sign language skills translate for deaf children and therefore are given a lot of responsibility in these situations. Importantly, those children who regularly translate for deaf students, clearly associate pride and joy with this task and clearly show this pleasure in the discussion. On the other hand, students who are asked to translate from German into a shared L1 do not give any insights into how they perceive this task.

Which effect these same-language constellations have on the students is described by the interviewees. They accord with each other in saying that they feel a strong emotional bond with students of the same L1. This positive feeling is not only experienced in communicating with students but also with teachers with whom they share an L1. In both focus groups, the participants describe their positive experiences with teachers who speak BKS with them:

- (25) Ich find's halt toll, dass wir auch erwachsene Personen haben, die unsere Sprache verstehen. Vielleicht ist es auch toll, wenn wir mehr darüber reden, dass wir mehr verstehen. Vielleicht weiß die erwachsene Person ein Wort, was ich noch NICHT weiß oder nicht verstanden hab. Oh und das ist ein neues Wort, was ich mir jetzt auch einprägen kann in meinem Kopf (interview 6, S9).

Not only that they highly value adults, who speak the same language as they do, the students describe that multilingual teachers also increase understanding of content during the lesson and scaffold language acquisition. S2 in example (26) describes the way in which his German teacher helps him in linguistically complex situations:

- (26) Bei mir ist es so halt, aber im Deutschunterricht haben wir eine BKS Lehrerin, halt zwei Lehrer. Meine kann BKS und Deutsch halt und noch ein paar Sprachen. Die andere kann halt nur Deutsch und z.b. jemand (.) wenn wir aufzeigen und ich vergiss das Wort auf Deutsch zu sagen, dann sage ich einfach zu der anderen Lehrerin auf BKS halt und dann tut sie es schnell übersetzen und dann weiß die andere Lehrerin was ich mein (interview 5, S2).

In cases where S2 cannot think of a particular word in German, the teacher who is proficient in BKS can give the equivalent in their shared L1, which helps the student to bridge the linguistic gap and communicate his thoughts successfully. This comment about the support of a BKS-speaking teacher in a German lesson underlines the potential of multilingual language teachers.

In addition to learners' acknowledgement of same-language teachers, some participants would appreciate it if their English teacher spoke and used students' L1s in English

lessons. S1 explains that if his English teacher spoke Turkish, he would exploit this knowledge in the EFL lesson, as demonstrated in excerpt (27).

- (27) Wenn ich, wenn meine Englischlehrerin zum Beispiel Türkisch können würde, würde ich sagen, würde ich einfach das Wort auf Türkisch sagen und sie könnte es übersetzen. (interview 5, S1)

From this example, students' desire for same-language teachers can be inferred. However, these wishes are not expressed by those students who prefer German over their L1 due to factors of L1 incompetence. What follows is that same-language groups not only establish strong emotional connections and support as discussed above, they also contribute to tension between the students, as already described in section 6.3.2.2.

The students do not only consult peers and teachers, who speak the same language as they do, they also learn from each other about their languages. Stressing that it is an individual decision whether or not someone wants to learn an additional language, some students from the multilevel class teach each other phrases in different languages or in Austrian Sign Language. This mutual learning occurs independent from the teacher and during breaks, for example. The multilinguals emphasise their joy when being asked about their L1s and then being able to teach some aspects about their L1. Learning simple phrases from each other thus seems to be a common strategy in the multilingual classrooms under analysis. Even though they only do this for fun, it stresses the potential of peer-learning, further development of their multilingual language knowledge, and similarly increases the perceived value of their language.

6.3.3.3. *Translanguaging of students*

Translanguaging is reported to be a frequent strategy in English lessons. During these lessons, the students either switch to their L1 or German, whereby changing to the latter seems to be more common. A frequent strategy is to change the language if a task is unclear. Consequently, students make clarification requests in German, which is reported by most participants. If the teacher happens to speak an L1 different from German, which is also spoken by the student, it may occur that they switch to the shared L1. If this is not the case, and the student can neither express themselves in English nor in German, a student translates the problem to the teacher. An area that seems to be largely covered by the L1 is private talk between same-language students. Here, the L1 clearly occupies the role of the conversational language, such as described by S10, who generally seems to be very proud of his linguistic background:

- (28) Manchmal geht's um irgendwas, kannst du mir das geben, irgendwie sowas. Zum Beispiel kannst du mir den Spitzer ausborgen (interview 6, S10).

In response to the question whether they have German or their L1 in their head when learning English or completing tasks, they mostly refer to German. With few exceptions, the interviewees discuss that they mainly have German in their mind when they cannot think of a certain English vocabulary. This is due to the fact that (1) their languages of instruction are German and English, (2) their proficiency in the L1 is lower than in German, (3) they prefer to use German in general, or (4) do not consider their L1 to play a role in school. Their German is therefore much more present in their mind when studying English or completing tasks than their L1.

6.3.3.4. *Students' suggestions for (multilingual) EFL lessons*

In order to obtain insights into students' ideas for EFL lessons, the learners were asked about suggestions for improvement. Importantly, attention has to be drawn to the fact that social desirability may have influenced their answers to this question. The main emphasis in their answers were on intensified communication in English. They want to engage in more speaking activities in order to actively use the language that they acquire. One student further stated that she does not want to be *forced* to use English but she wants to have the choice to use either English or German, as she feels more comfortable with the latter. This statement underlines the strong monolingual principle that is prevalent in their school. Finally, they made the suggestion to include sequences in their English lessons, where they all learn phrases in their L1s. One girl even made the suggestion to devote one day or at least one lesson to their linguistic backgrounds as indicated in excerpt (29).

- (29) Aber ich wünsche mir vielleicht EINEN Tag oder vielleicht EINE Stunde, wo wir uns alle mal gemeinsam hinsetzen und jeder mal irgend etwas über seine Sprache erzählt. Das finde ich wirklich toll, wenn wir das mal machen würden (interview 6, S9).

Her desire to share knowledge about her L1, as described above, highlights the need to provide more space for languages apart from English and German. Significantly, the wish to thematize students' L1s has also been observed by Volgger (2013: 94-95, cf. 4.2.2.). However, in her study, only those students expressed this wish who have already experienced some kind of non-target language thematization, which points to the fact that they have experienced it in a positive sense.

To conclude from the above findings, students report on a limited involvement of their linguistic repertoire in EFL lessons. Their language knowledge takes a secondary role of themselves as language learners, which fulfils a more important function if they engage with same-language classmates or teachers. The necessity of inclusive teaching staff is emphasised by means of learners' desire to communicate *with* same-language adults and to share knowledge *about* their language background. Increased numbers of multilingual language teachers in schools would not only improve learners' multilingual competence but also their perceived value of themselves and their languages.

6.4. Discussion of teachers' and students' perspectives

In this chapter, the findings on participants' reported effects of multilingualism, their beliefs, and the use of L1s in language learning are summarised, compared to one another and related to the respective research literature.

6.4.1. *Effects of multilingualism*

While there is a tendency among the teachers interviewed to consider multilingualism as beneficial for the students' individual development, and partly for their EFL development, this positive view is not shared by the students. This result is in clear contrast to Binanzer and Jessen's (2020: 244) findings, who found that multilinguals appreciate their existing language repertoire for further language learning. Even though positive vocabulary transfer between L1s and English is observed by the teachers in this study, only students with prestigious L1s share these observations. This heightened awareness of speakers of prestigious L1s might be due to teachers' demonstrated vocabulary comparisons between the said languages and English, but not between English and less prestigious languages, such as migrant languages. These findings are partly in agreement with Méron-Minuth (2019: 224), who also found that mainly pre-learned school languages are used to initiate and address metalinguistic reflections.

Positive transfer of grammatical items based on language learning experience and crosslinguistic comparisons are reported both in the literature (cf. 3.3.3.) and by the teachers, but not by the students. This finding shows learners' unawareness of the advantages their linguistic background offers. They mostly do not realise the considerable opportunities that their language knowledge provides for English grammar (and vocabulary) learning, and it is likely that therefore they cannot take advantage of those. This lack of multilingual language awareness might be due unsystematic engagement with learners' L1s in school. Volgger (2013: 96) gained similar results: in order to raise multilinguals' critical language awareness, she suggests educating students about the supporting effect of their L1s for additional languages. Raising their awareness and stimulating reflections on language use might develop critical language awareness in them. The fact that positive effects are mainly recorded in vocabulary and grammar overlaps with the amount of research done in these two areas as opposed to other areas, such as writing or speaking (cf. 3.3).

Negative effects of multilingualism on EFL are observed when proficiency in the L1 or German is considered to be insufficient by the teachers. Hence, a clear link between students'

German or Lx proficiency and their EFL competence was established by the teachers. Evidence for Lx proficiency as a conditioning factor in additional language acquisition was presented in section 3.2.3. and was substantiated by the teachers. Similar to public discourse, also teachers discuss the implementation of L1 classes to improve L1 proficiency controversially. While there are teachers who consider L1 classes as the ultimate approach to increasing L1 proficiency, there are others who perceive these as the cause for low L1 skills. The fact that there are neither sufficient nor conclusive studies on the efficacy of L1 language classes is pointed out by Herzog-Punzenberger and Schnell (2012: 239) and emphasises the controversy surrounding L1 language classes for students with L1s other than German (cf. 6.1.5.).

Negative effects of multilingualism on EFL are also recognised by the students themselves, where typological distance as a conditioning factor plays a superior role over language proficiency. When students perceive their languages to be too distant from English, their L1s, and especially different writing systems, provide difficulties in EFL acquisition. The major function that typological proximity has as a conditioning factor in crosslinguistic influences was illustrated in section 3.2.2. In accordance with the literature on this topic, the students themselves realise that in the case of typologically unrelated L1s, it is more difficult for them to draw inferences from their L1 to English.

6.4.2. Beliefs about multilingualism

A great variation in terms of teachers' and students' beliefs of multilingualism could be identified. Regarding the concept of multilingualism itself, there are differences between L1 speakers of German and speakers of other L1s. Those who speak a different L1 than German rather hold a holistic view of multilingualism than those who have German as their L1. Most teachers associate multilingualism with a different L1 than German and the necessity of high competence in this language. The EFL teachers in the study therefore seem to have a limited understanding of the concept – in stark contrast to the pupils. The multilingual students put forward much broader views of their multilingualism. In the case of non-German L1 speakers, neither the nature of their L1 nor their potentially low L1 proficiency seem to determine their understanding of multilingualism. Rather, the sum of their language knowledge is decisive for their multilingual self-perception. In other words, if the L1 differs from the majority language, then the label *multilingual* is likely chosen. If the L1 is the majority language (in this case German) and additional languages are spoken, then the label *multilingual* is rarely chosen. These findings are largely in agreement with Lundberg (2019), who also identified various

misconceptions about the concept of multilingualism and limited knowledge of the language phenomenon in teachers. This disagreement in conceptualising multilingualism is also present in the research literature (cf. 2.1.). A more intensive engagement among teachers with the topic of multilingualism would lead to a more thorough understanding of the concept.

Teachers' attitudinal discrepancies between specific languages have become evident. Certain prestigious languages, such as French, are frequently given as examples to highlight positive experiences with multilingualism, whereas less prestigious languages tend to be used to illustrate negative examples, even though minority languages clearly represent the majority of students' L1s in the classes under analysis (cf. 6.1.1). Some teachers therefore seem to ascribe less value to particular L1s. This concurs well with previous research (cf. 4.2.1.) and the findings from Méron-Minuth (2019: 222), who also found differences in terms of teachers' attitudes towards Romance and non-Romance first languages. In a similar manner, Krumm (2014) criticises the differentiation between elite and minority languages by the public and politics, whereby the latter seem to be framed as obstacles for educational success.

Generally, teachers and students both have a positive connotation about multilingualism. Even though students mainly emphasise advantages of multilingualism for their private life, and not for EFL acquisition, knowledge of multiple languages is recognised as a valuable resource for them. All EFL teachers express this interest in engaging with the languages. The main goal of this is to show their appreciation, whereas the promotion of EFL plays a secondary role. This corroborates with previous research conducted by Lundberg (2009), which supports the idea that teacher beliefs are generally welcoming.

A degree of scepticism is voiced by some teachers when it comes to (1) students' L1s as a conversational language, (2) their L1 competence and (3) occasional stereotypical assumptions. First, students are sometimes denied the use of their L1 as a conversational language. This reluctance is either based on a perceived loss of control due to L1 talk or a decrease of target language practice. Teachers' fear of not understanding L1 talk further results in partial exclusion of the L1 from the classroom. These findings concur well with what was discussed in section 4.2.1 and confirm previous research, which also revealed L1 exclusion from lessons due to teachers' fear (Wojnesitz 2009: 199) or teachers' lack of multilingual competence (Méron-Minuth 2019: 222). This sense of exclusion also seems to be transferred to the student participants. The learners themselves either feel excluded when being confronted with unfamiliar languages or have the fear of excluding others when speaking their

L1. These results substantiate previous findings in the literature. Volgger (2009: 96) also confirms that the fear of not understanding what other people say seems to be a prominent theme among multilinguals. Secondly, teachers' scepticism towards multilingualism is further reflected in their denial of students' language competence. Some teachers often expect them to have high L1 and German skills, which cannot always be guaranteed. This is a common theme in the present study as well as in the literature: migrant languages are frequently linked to negative connotations due to lack of proficiency, as shown in Wojnesitz' (2009: 183) study. Thirdly, some teachers make stereotypical comments about multilingual people's names. They believe that the first names of the multilingual students reveal their home countries and home languages. These views seem to be partly conveyed to the students. Some BKS-speaking students also think that their names are indicative of their or their parents' origin. These findings point to a deeply-rooted nature of stereotypes in educational institutions. This result substantiates previous findings in the context of interculturalism (McDavid & Harari 1966). In their study on stereotyping of names, McDavid and Harari (1966: 453) obtained evidence for a correlation between "socially undesirable names" and resulting social handicaps in school. Accordingly, teachers should be aware of the enormous power of their discourses on learners.

In terms of the value that multilinguals ascribe to their multilingual repertoire, the English language is increasingly emphasised by the students. Even though they are emotionally connected to their L1s, to German, and to English alike, which points to their multiple and hybrid identities identified by Wojnestiz (2009: 2002), it has become evident that English as a lingua franca is a highly desirable language among the learners. This view may have resulted from English teachers' discourses on the importance of English and underlines the imperialist position of English in school and society (Jessner 2008: 41). Crucially, speakers of BKS ascribe similarly high values to BKS and to its role as a lingua franca within their community.

6.4.3. Involvement of L1s

The most crucial finding to emerge from the study is that even though multilingualism is acknowledged as a benefit by all participants, it does not seem to represent a primary concern in EFL. This result clearly overlaps with Méron-Minuth's findings (2019: 224), which were presented in section 4.2.1. Although teachers appreciate multilingualism and emphasise its worth for learners, other languages than English and German are rarely included in EFL lessons of the interviewees. Neither on the part of the teachers nor on the part of the students does

the integration of non-target languages seem to be a major goal. Their L1 is rather considered a conversational language outside of school to interact with family and friends (cf. 6.1.4.). An ambivalent relationship (Binanzer & Jessen 2020) could therefore be detected: neither teachers' nor students' attitudes are reflected in their actions. This may be due the prevalent monolingual habitus (cf. 4.1.) that could be identified in the teachers' discourses. What hinders teachers from integrating L1s are (1) their overall aim of achieving English competence rather than multilingual competence in the students, (2) teachers' own lack of multilingual competence, and (3) students' lack of L1 proficiency. This positive view of a monolingual teaching practice also seems to be partly transferred to the students: either students do not perceive the implementation of their L1s as important, or they are unaware of the facilitative effect of their L1s for English language acquisition. These results share a number of similarities with Binanzer and Jessen's (2020: 245) findings of monolingual norms in schools. They deduce that multilingual students are assimilated to the monolingual majority society in the course of their school careers.

In the case of exploring multilinguals' language biographies, the teachers accord with each other in their approach. It is a common method to directly ask students about their linguistic and cultural background. This is done mainly to show appreciation and not to foster EFL. In spite of the teachers' good intentions, the reported methods may result in constructing differences among the EFL teachers and their students, which can be interpreted as processes of othering. Blommaert and Verschueren (1998: 21) satisfactorily explain that these ideologically laden procedures are "based on a distancing and confrontational view of 'us' versus the 'other', captured in (often implicit) terms of 'normality' versus 'abnormality'". What follows is that teachers' implemented processes of othering can be used as a reminder of the importance of their self-reflection in teaching. This implies that teachers must take the time to reflect upon their daily teaching methods in order to uncover potential causes of othering methods. This finding emphasises that the topics of multilingualism and interculturalism must be handled with due care.

Apart from this problematic method, strategies which do not position learners as *others* but still engage with learners' language biographies were also mentioned in the interviews. The results from the present study show that EFL teachers can use anglophone cultures and traditions as well as their own knowledge of languages as central reference points. By these means, children can relate to the teachers' backgrounds and join in with their

own stories. This stimulates their interest in sharing their own backgrounds and similarly provides teachers with information about learners' linguistic repertoires. Similar methods have been found to be successful in Hopp et al.'s (2020) study.

Vocabulary and grammar are the only areas in which other languages than English or German are taken into account in EFL, according to the findings of this study. In these occasional sequences, EFL teachers employ crosslinguistic comparisons in the areas of vocabulary and grammar to increase students' metalinguistic awareness. This finding on the use only of vocabulary and grammar comparisons is in agreement with Méron-Minuth's (2019: 222) results. Nonetheless, what deviates from Méron-Minuth (2019) is that, in the present study, teachers not only point to their involvement of vocabulary and grammar in EFL but similarly identify benefits in these areas. The question therefore arises whether students benefit in the areas of vocabulary and grammar *because* of the teachers' engagement in these areas, or whether teachers observe the benefits in these areas *only because* they merely involve vocabulary and grammar in multilingual teaching units. The fact that vocabulary and grammar were mentioned by the teachers but not by the students underlines a lack of metalinguistic sequences towards integrating students' languages in ELT.

One of the most striking results to emerge from this study is the awareness raising potential of teachers' multilingual competence. Although the participants do not consider it a priority in EFL, both multilingual teachers confirm the support that they can provide their students on the one hand, and multilingual students substantiate the support that they receive from multilingual teachers on the other hand. These results highlight the importance of more inclusive teaching staff in Austrian schools. This claim is also made by Göbel and Vieluf (2014: 192), who lend support to the idea of educating teachers in frequent languages spoken by their students. Furthermore, teachers and students accord with each other in their feeling of a strong emotional bond with speakers of the same L1. These results additionally emphasise that multilingual language teachers are not only able to improve learners' multilingual language competence and scaffold (English) language acquisition. Same-language speakers also act as role models and add to learners' perceived value of their L1. These conclusions overlap with Commins and Miramontes' (2005), Erkurt's (2020), and Volgger's (2013) findings and further support the idea that role models can lead to positive revaluations of migrant languages (Volgger 2013: 94). In addition, I fully agree with Hu (2016) that there is a need for a change of perspective in language teaching. English teachers should no longer see

themselves *only* as the English teacher but as a language learning consultant who promotes curiosity for languages in general and accordingly makes learners aware of crosslinguistic references and stimulates language learning processes that go beyond the target language (Hu 2016: 14).

Another significant result of this study is that teachers' multilingual competence is a facilitative but not a conditioning factor for multilingual language learning to occur. Existing languages can indeed be taken into account by means of (same-language) peer groups. It has been shown that this strategy is successfully being employed (1) to support newly arrived peers, (2) to enable understanding of tasks, (3) to facilitate understanding of new words in English and (4) to scaffold peer learning. The potential of same-language group work has also been highlighted by Beiler (2020) and Butzkamm and Caldwell (2009: 234) and was discussed in section 4.3.1. What differs from Butzkamm and Caldwell (2009), however, is that in their research, peer groups were employed systematically and mainly to scaffold understanding of tasks. The same kind of systematicity to same-language peer groups could not be identified in the participants' answers. Furthermore, since students have to fulfil additional functions as same-language helpers in the school under analysis, it cannot be neglected that multilinguals are delegated tremendous responsibilities. When students are used as translators, they are confronted with a task they frequently also have to fulfil at home, and which can put considerable pressure on them. This finding shares similarities with Kaur and Mills's results (2002), who also identified a number of burdens imposed on students' when interpreting between adults. Despite the great potential of peer groups, EFL teachers are often unaware of this resource for their teaching. Same-language peer groups and the communication in shared languages is simply considered a 'by-product' of the teaching and learning environment.

It is also striking that translanguaging is not deliberately employed by the teachers in this study. Even though both teachers and students report on occasional language switches within teaching and learning units, they report on doing this completely spontaneously and not as pedagogical practice. This seems to contradict García's (2009) suggestions and Rasman's (2018) findings regarding translanguaging, namely that translanguaging not only refers to an individual's alternating use of languages, but also to the deliberate use of these languages as a pedagogical practice. The spontaneous employment of translanguaging and the fact that the concept was unfamiliar to all teachers lends support to the assumption that

multilingual approaches in EFL are largely employed in completely unsystematic ways and are highly dependent on the situation of learning. These findings can be further opposed to the evidence provided by Macaro (2009). Taking account of *optimal use* of language switches, Macaro (2009) produced evidence for particular vocabulary items requiring L1 equivalents to initiate heightened semantic processing in students. It is therefore necessary to make deliberate and informed decisions about when to draw learners' attention to aspects of their L1 (Macaro 2009: 39, 49). As a result of the present study and based on the discussion above, competence standards for EFL teachers are suggested in the last chapter before general conclusions about multilingualism in EFL are drawn.

7. Concluding remarks

There is a growing body of literature that suggests that multilingualism promotes further language learning. The question of how multilingualism is actually dealt with in school has not yet been addressed to the same extent. It has therefore been the aim of this thesis to explore the teaching and learning realities in linguistically heterogeneous schools in Austria, and in EFL classes in particular.

7.1. Competence standards for EFL teachers

The following *can do statements* are based on Wipperfurth's (2009) competence standards for foreign language teachers. I have modified and/or expanded her standards. Even though Wipperfurth (2009) proposes standards in terms of three areas of ELT (teacher language, multilingualism, intercultural competence), the following standards only relate to the goal of multilingualism as this represents the focus of the present project. According to Wipperfurth (2009: 21), the ultimate goal of competence standards for teachers is to contribute to improving the quality of education in our school system. This can be achieved through standards-based teacher education leading to professionalisation of teachers. Consequently, competence standards make this professionalisation process measurable and comparable. Furthermore, competence standards are based on and therefore represent the current body of knowledge in the field, and thus make the requirements for teachers (in this case in relation to multilingualism) explicit (Wipperfurth 2009: 21-22).

In terms of statement (1) below, and as it has been shown by the results of the empirical study (cf. 6.2.2.), it is not only necessary that teachers “*have* a positive attitude towards languages and cultures” (Wipperfurth 2009: 18, [my emphasis]) but that they also actively convey this message to the students, which can then increase their concept of themselves and their languages.

With regards to standard (2), a “positive learning atmosphere” (Wipperfurth 2009: 18) necessarily includes an environment that is free from stereotyping and does not position students as *others* but which provides opportunities for the learners to share information about their linguistic and cultural background without being urged to do so (cf. 6.2.3).

Competence standard (3) implies the knowledge not only of the “requirements and problems of language learning processes” (Wipperfurth 2009: 18) but also of the concept multilingualism itself. As it has been demonstrated by the results of this study (cf. 6.2.2.), some EFL teachers only have a limited understanding of the language phenomenon. However, it is

fundamental to understand the advantages of multilingualism for English language learning in order to foster language awareness in the students. Only then can they profit from their multilingualism and its advantages.

In relation to statement (4), and based on the results presented in sections 6.2.2. and 6.3.3., it can be argued that teachers' reflection and expansion of "their own language learning experiences and preferences" (Wipperfurth 2009: 18) should ultimately lead to them serving as language learning role models and to their understanding of themselves as language learning consultants, rather than *only* as English teachers. This in turn enables students to increase their self-concept as multilinguals and supports them in their multilingual language development.

Competence standard (5) implies that, based on the findings presented in sections 6.2.3. and 6.3.3., it is necessary not only to "build on students' multilingualism and to use this in [...] teaching" (Wipperfurth 2009: 18) but to develop a systematic approach to multilingual EFL teaching. The targeted use of translanguageing or same-language peer groups cannot only foster students' multilingual language development but may ultimately establish increased learner autonomy in language learning (Macaro 2009: 49).

In addition, the notions inherent in standard (5) have been defined more precisely in standard (6). In this objective, the importance of demonstrating crosslinguistic comparisons to students has been defined. Drawing students' attention to the benefits of their multilingualism for EFL will most likely increase their multilingual language awareness (cf. 4.3.2). Demonstrating language comparisons and encouraging students to make these comparisons themselves raises metalinguistic awareness and this in turn supports EFL acquisition. Evidence for increased language skills as a result of heightened metalinguistic awareness was demonstrated in section 3.2.1. Based on this evidence, it is the teacher's duty to provide students with the tools to increase metalinguistic awareness and not to favour specific languages in these comparisons. Once students are familiar with the procedures behind these comparisons, self-initiated crosslinguistic interactions are more likely to occur.

The significance of multilingual teachers and inclusive teaching staff has been pointed out in section 6.3.3. and has been defined in statement (7). EFL teachers should therefore not only work together with "(foreign) language teachers" (Wipperfurth 2009: 18) but with all teachers who are competent in the languages spoken by the students. This can contribute to coherent multilingual language learning concepts including support in and improvement of

learners' multilingual competence as well as their perceived value of themselves and their languages.

The remaining competence standards (8) and (9) have been suggested to complement the fundamental requirements to EFL teachers in multilingual settings. The findings presented in sections 6.2.2. and 6.3.2. illustrate some teachers' lack of intercultural sensitivity and their processes of stereotyping. Therefore, these statements can be used as a reminder to treat the topic of multilingualism with utmost caution. Especially when it comes to stereotypical beliefs, teachers need to be careful not to convey these ideas to their students. This goes in hand with competence standard (9), which emphasises teachers' responsibility to reflect upon their everyday teaching to uncover potential practices of othering or stereotyping. Such processes can be avoided or at least reduced by initiating reflection processes.

EFL teachers

1. have a positive attitude towards languages and cultures (Wipperfurth 2009: 18) and can express this appreciation to their students.
2. create a positive learning atmosphere (Wipperfurth 2009: 19) in which learners' linguistic and cultural background is used as resource and treated respectfully. Teachers are aware of problems of othering, the role of stereotypes and know how to avoid them.
3. have sound knowledge of the specific requirements and problems of language learning processes (Wipperfurth 2009: 18) as well as of the concept of multilingualism and its advantages for English language learning. They explicitly address these advantages in their teaching and can thus promote the language knowledge and awareness of their pupils.
4. reflect upon their own language learning experiences, and develop and expand (Wipperfurth 2009: 18) their multilingual language competence in order to act as role models and language learning consultants for students.
5. build on students' multilingualism and use this in their teaching (Wipperfurth 2009: 18). They follow systematic and theory-based approaches, such as the use of translanguaging and (same-language) peer groups.
6. demonstrate crosslinguistic comparisons and encourage learners to make these comparisons themselves. This is done to raise their metalinguistic awareness and to trigger self-initiated crosslinguistic interactions.

7. communicate with other (foreign) language teachers (Wipperfürth 2009: 18) and multilingually competent teachers to ensure coherent language learning concepts.
8. are considerate and cautious in conveying their (ideological) views to students, especially when it comes to sensitive topics such as multilingualism and interculturalism.
9. take time to reflect upon their daily teaching routines in order to avoid stereotypical assumptions or processes of othering.

7.2. General conclusions and limitations of this study

The present thesis did not intend to give definite answers to the question of how linguistic heterogeneity should be approached EFL. It rather aimed at demonstrating ways in which multilingualism is currently addressed and how it could be addressed in the future. The evidence presented above has provided more systematic approaches to promoting EFL acquisition by means of drawing on students' existing linguistic repertoire. In order to bring together the two perspectives represented in EFL classrooms, teacher interviews and student focus group interviews were carried out in a middle school in Vienna. Returning to the research questions posed at the beginning of this project, it is now possible to state the following.

Overall, the study produced somewhat contradictory results. When talking about multilingualism in a general sense, it appears to be positively connotated by both teachers and students. Teachers generally value their students' multilingualism for their individual development and students acknowledge it mainly for their private lives. This picture changes slightly when it comes to multilingualism in the context of English language learning. The positive effects of multilingualism for EFL acquisition are not quite as frequently reported as in terms of students' general development. Even though the teachers in the study are aware of learners' beneficial crosslinguistic interactions in English vocabulary and grammar learning, this awareness is only transferred to speakers of prestigious L1s. Speakers of migrant languages clearly lack this awareness. Negative effects of multilingualism on EFL have been reported by both parties, although the respective conditioning factors vary: teachers attribute low L1/German proficiency to negative impacts, while students attribute typological distance to negative influences. Therefore, multilingualism is only considered beneficial if combined with high L1/German competence or with perceived typologically proximate languages (i.e., psychotypology). Taken together, the potentials of multiple language knowledge for EFL are

only partly realised by teachers and even less so by the multilingual students themselves. This demonstrates the importance of drawing attention to the huge benefits of multilingualism, which cannot be stressed enough.

The study's conflicting results are further reflected in the participants' ambivalent beliefs about multilingualism. The fact that non-L1 speakers of German demonstrate a much broader understanding of multilingualism than L1 speakers of German mirrors the general disagreement in defining the concept, also reflected in the literature, as well as the teachers' low familiarity with the topic. In spite of EFL teachers' general positive association with multilingualism and their acknowledgement thereof, attitudinal discrepancies between majority and minority languages have been found in some cases, which favour the former and neglect the latter. This may also be linked to increased scepticism towards migrant languages.

The findings from this study further indicate that languages other than the target language are not considered a priority in EFL. Although both research and teachers substantiate the benefits of multilingualism, with the integration of multilingualism even being formulated as an objective in the CEFR (2001) and in curricula (Krumm & Reich 2011), it does not seem to be a major goal – neither on the part of the teachers, nor on the part of the students. This may be due to the prevalent monolingual habitus that has also been transferred to the students. These findings thus confirm the superior status of monolingualism in school.

A further significant implication of this study is that communicative constructions of individual students as *others* can be avoided if teachers provide multilingual samples (e.g. anglophone traditions) for the students as a link to their own background. In my view, these findings emphasise both the importance and simplicity of a sensitive approach to the issue of multilingualism. This also goes in hand with the enormous potential of multilingual teachers and peers that has been revealed. However, it has also been highlighted that teachers' multilingual competence is not a prerequisite for multilingual EFL teaching: (same-language) peer groups demonstrate considerable potentials on various levels as discussed above. Taken together, the results further imply that EFL teachers' approaches in the described involvement strategies are highly unsystematic and dependent on the context and situation of teaching and learning. EFL teachers' methodological approaches are therefore mostly not reflected in the theoretical findings. This underlines the great importance of structured and theoretically sound approaches in teaching.

Finally, a number of shortcomings of the present study need to be considered. The most important limitation lies in the fact that only interview data was used rather than observation data on multilinguals' actual language use. These self-reports given in the interviews may not overlap with participants' real linguistic behaviour in class. Furthermore, I did not differentiate between students' linguistic profiles and did not take into account the differences that might stem from their heterogeneous profiles (e.g. migration-related multilingualism, non-migration-related multilingualism). Another possible limitation of this study is that cultural factors were not considered in depth. The fact that cultural notions are necessarily inherent in multilingualism, and in English language learning in particular, would require an in-depth analysis of their influence. Even though cultural issues have been regarded to some extent (e.g. othering, stereotypes), they did not represent the main focus since this thesis is written from an educational linguistics viewpoint. The picture of multilingual practices and experiences in EFL are thus still incomplete. Finally, given the small sample size, the scope of this study is limited in terms of its representativeness. Nevertheless, the data provides rich and varied insights into participants' idiosyncratic experiences, which is the main goal of qualitative research (Dörnyei 2007: 126).

In conclusion, it was the aim of this study to contribute to enhancing understanding of the potentials of multilingualism and its active promotion in EFL. Based on the present findings, I have proposed competence standards for EFL teachers, which aim at achieving the goal of integrating multilingualism in EFL and to approach the ever-growing linguistic diversity in classes in a more systematic way. In my view, an ELT practice that follows such standards can represent an initial step towards providing educational equity and equal opportunities for all students, irrespective of their origin.

References

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Jessner, Ulrike. 2013. "Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht, Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins". In Vetter, Eva (ed.). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111-147.
- Aronin, Larissa; Ó Laoire, Muiris. 2004. "Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality". In Hoffmann, Charlotte; Ytsma, Jehannes (eds.). *Trilingualism in family, school and community*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-29.
- Aronin, Larissa; Singleton, David. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (3rd edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Sprouse, Rex A. 2018. "Negative versus positive transfer". In Liontas, John I. (ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New Jersey: John Wiley & Sons, 1-6.
- Bartolotti, James; Marian, Viorica. 2011. "Language learning and control in monolinguals and bilinguals". *Cognitive Science* 36, 1129–1147.
- Bassetti, Benedetta; Cook, Vivian. 2011. "Language and cognition: The second language user". In Cook, Vivian; Bassetti, Benedetta (eds.). *Language and bilingual cognition*. Hove: Psychology Press, 143-190.
- Beiler, Ingrid Rodrick. 2020. "Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway". *TESOL Quarterly* 54(1), 5-29.
- Bialystok, Ellen. 1999. "Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind". *Child Development* 70, 636-644.
- Bialystok, Ellen; Martin, Michelle M. 2004. "Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task". *Developmental Science* 7(3), 325-339.
- Binanzer, Anja; Jessen, Sarah. 2020. "Mehrsprachigkeit in der Schule – aus Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 221-252.
- Binder, Susanne. 2002. "Schule und Migration. Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens". *SWS-Rundschau* 4, 422-44.
- Blommaert, Jan; Verschueren, Jef. 1998. *Debating diversity, Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- BMBWF. 2017a. "SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht

- Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf (23 Sept. 2020).
- BMBWF. 2017b. "Der muttersprachliche Unterricht in Österreich, Statistische Auswertung für das Schuljahr 2015/16". https://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16.pdf (23 Sept. 2020).
- BMBWF. 2019. "Deutschförderklassen und Deutschförderkurse, Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter". <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (21 Mar. 2021).
- BMBWF. 2020a. "Mehrsprachigkeit – Muttersprachlicher Unterricht – Interkulturelle Bildung". <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/msmuib.html> (23 Sept. 2020).
- BMBWF. 2020b. "Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch". https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/Seite.110005.html (23 Sept. 2020).
- Bono, Mariana. 2011. "Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition". In De Angelis, Gessica; Dewaele, Jean-Marc (eds.). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol: Multilingual Matters, 25-52.
- Braun, Maximilian. 1937. "Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit". *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 4, 115–130.
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John, A.W. 2009. *The bilingual reform, A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cenoz, Jasone. 2000. "Research on multilingual acquisition". In Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.). *English in Europe, The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 39-53.
- Cenoz, Jasone. 2003. "The role of typology in the organization of the multilingual lexicon". In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (eds.). *The multilingual lexicon*. New York: Kluwer Academic Publishers, 103-116.
- Cenoz, Jasone. 2013. "Defining multilingualism". *Annual Review of Applied Linguistics* 33, 3-18.
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred. 1998. "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education". In Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (eds.). *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 16-32.

- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta. and Jessner, Ulrike. 2001. "Towards trilingual education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(1), 1–10.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Duck. 2011a. "A holistic approach to multilingual education: introduction". *The Modern Language Journal* 95(3), 339-343.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Duck. 2011b. "Focus on multilingualism: a study of trilingual writing". *The Modern Language Journal* 95(3), 356-369.
- Cummins, Jim. 1976. "The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses". *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-44.
- Cummins, Jim. 2007. "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10(2), 221-240.
- Cummins, Jim. 2009. "Multilingualism in the English-language classroom: pedagogical considerations". *TESOL Quarterly* 43(2), 317-321.
- Cummins, Jim; Hu, Shirley; Markus, Paula; Montero, Kristiina M. 2015. "Identity texts and academic achievement: connecting the dots in multilingual school contexts". *TESOL Quarterly* 49(3), 555-581.
- Codó, Eva. 2008. "Interviews and questionnaires". In Li, Wei; Moyer, Melissa G (eds.) *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden: Blackwell, 158-176.
- Coelho, Elizabeth. 2012. *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. (1st edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith. 2011. *Research methods in education* (7th edition). London: Routledge.
- Commings, Nancy L.; Miramontes, Ofelia B. 2005. *Linguistic diversity and teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, Vivian. 1991. "The poverty of the stimulus argument and multi-competence". <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/SLR91.htm> (12 Sept. 2020).
- Cook, Vivian. 1992. "Evidence for multicompetence". <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/LL92.htm> (12 Sep. 2020).
- Cook, Vivian. 2001. "Using the first language in the classroom". *The Canadian Modern Language Review* 57(3), 402-423.
- Corder, Pit. 1993. "A role of the mother tongue". In Gass, Susan M.; Selinker, Larry (eds.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 18-31.

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dalton-Puffer, Christiane; Boeckmann, Klaus-Börge; Hinger, Barbara. 2019. "Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017)". *Language Teaching* 52, 201-230.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica; Selinker, Larry. 2001. "Interlanguage transfer and competing linguistic Systems". In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 42-58.
- De Angelis, Gessica; Dewaele, Jean-Marc. 2009. "The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence". In Aronin, Larissa; Hufeisen, Britta (eds.). *The exploration of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 63-78.
- De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike; Kresić, Marijana. 2015. "The complex nature of crosslinguistic influence in multilingual learning". In De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike; Kresić, Marijana (eds.). *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. London: Bloomsbury, 1-12.
- De Bot, Kees. 1992. A bilingual production model: Levelt's Speaking Model adapted. *Applied Linguistics* 13, 1–24.
- Dewaele, Jean-Marc. 1998. "Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3". *Applied Linguistics* 19, 471–90.
- Dewaele, Jean-Marc. 2007. "The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners". *International Journal of Bilingualism* 11(4), 391-409.
- Dolgunsöz, Emrah. 2013. "Benefits of multilingualism in foreign language learning: a comparative study of bilingual and multilingual grammar strategies". *International Online Journal of Education and Teaching* 1(1), 12-25.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Efeoglu, Gulumser; Yüksel, Gülru H.; Baran, Suat. 2020. "Lexical cross- linguistic influence: a

- study of three multilingual learners of L3 English". *International Journal of Multilingualism* 17(4), 535-551.
- Ellis, Nick C. 2009. "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge". *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305-302.
- Erkurt, Melisa. 2020. *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Zsolnay.
- European Commission. 2007. *Commission of the European communities, Final report, High level group on multilingualism*. Brussels: European Commission.
- European Commission. 2008. *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Brussels: European Commission.
- European Commission. 2009. *Study on the contribution of multilingualism to creativity: final report*. Brussels: European Commission.
- Extra, Guus; Yagmur, Kutlay. 2012a. "Wichtige Ergebnisse und Diskussion". In Extra, Guus; Yagmur, Kutlay. *Language rich Europe, Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa*. Cambridge: Cambridge University Press, 8-13.
- Extra, Guus; Yagmur, Kutlay. 2012b. "Teil 1: Die Entwicklung europäischer Indikatoren für Sprachenpolitik und -praxis". In Extra, Guus; Yagmur, Kutlay. *Language rich Europe, Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa*. Cambridge: Cambridge University Press, 14-28.
- Furlong, Aine. 2009. "The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception". *International Journal of Multilingualism* 6(4), 343-368.
- Franceschini, Rita. 2011. "Multilingualism and multicompetence: a conceptual view". *The Modern Language Journal* 95(3), 344-355.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia; Wei, Li. 2015. "Translanguaging, bilingualism, and bilingual education". In Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth; García, Ofelia. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (1st edition). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry. 2008. *Second language acquisition, An introductory course*. (3rd edition). New York: Routledge.
- Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja. 2014. "The effects of language transfer as a resource in instruction". In Hu, Adelheid; Grommes Patrick (eds.). *Plurilingual education, Policies – practices – language development, Vol 3*. Amsterdam: John Benjamins, 181-198.
- Green, David W. 1986. "Control, activation and resource: A framework and a model for the

- control of speech in bilinguals". *Brain and Language* 27, 210–223.
- Grosjean, François. 1985. "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer". *Journal of Multilingual & Multicultural Development* 6, 467-477.
- Grosjean, François. 1989. "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person". *Brain and Language* 36, 3-15.
- Grosjean, François. 1998. "Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues". *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131–149.
- Grosjean, François. 2015. "The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition, and dominance". Silva-Corvalán, Carmen; Treffers-Daller, Jeanine (eds.). *Language dominance in bilinguals*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-84.
- Hall, Christoher J.; Ecke, Peter. 2003. "Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition". In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (eds.). *The multilingual lexicon*. New York: Kluwer Academic Publishers, 71-86.
- Hayes-Harb, Rachel. 2006. "Native speakers of Arabic and ESL texts: evidence for the transfer of written word identification processes". *TESOL Quaterly* 40(2), 321-339.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike. 2002. *A dynamic model of multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herzog-Punzenberger, Barbara; Schnell, Philipp. 2012. "Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich". In Herzog-Punzenberger, Barbara (ed.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunkte. Vol. 2*. Graz: Leykam, 229-267.
- Hintermann, Christiane; Markom, Christa; Weinhäupl, Heidemarie; Üllen, Sandra. 2014. "Debating migration in textbooks and classrooms in Austria". *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 6(1), 79-106.
- Hirosh, Zoya; Degani, Tamar. 2018. "Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: an integrative review". *Psychonomic Bulletin & Review* 25, 892-916.
- Hopp, Holger; Jakisch, Jenny; Sturm, Sarah; Becker, Carmen; Thoma, Dieter. 2020. "Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: empirical and teaching perspectives". *International Multilingual Research Journal* 14(2), 146-162.
- Howatt, Anthony P.R.; Widdowson, Henry G. 2004. *A history of English language teaching*. (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Hu, Adelheid. 2016. "Mehrsprachigkeit". In Burwith-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer,

- Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht Vol 6*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 10-15.
- Hufeisen, Britta. 1998. L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (eds.). *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169–183.
- Illmann, Veera; Pietilä, Päivi. 2018. "Multilingualism as a resource in the foreign language classroom". *ELT Journal* 72(3), 237-248.
- Jessner, Ulrike; Herdina, Philip. 2002. *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Jessner, Ulrike. 2003. "The nature of cross-linguistic interaction". In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (eds.). *The multilingual lexicon*. New York: Kluwer Academic Publishers, 45-56.
- Jessner, Ulrike. 2008. "Teaching third languages: findings, trends, challenges". *Language Teaching* 41(1), 15-56.
- Kallenbach, Christiane. 1996. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kaur, Sukhwant; Mills, Richard. 2002. "Children as interpreters". In Mills, Richard; Mills, Jean. *Bilingualism in the primary school: a handbook for teachers*. London: Routledge, 113-128.
- Kaushanskaya, Margarita; Marian, Viorica. 2009. "The bilingual advantage in novel word learning". *Psychonomic Bulletin & Review* 16(4), 705-710.
- Kaushanskaya, Margarita; Rechtzigel, Katrina. 2012. "Concreteness effects in bilingual and monolingual word learning". *Psychonomic Bulletin & Review* 19, 935-941.
- Kaushanskaya, Margarita; Gross, Megan; Buac, Milijana. 2014. "Effects of classroom bilingualism on task-shifting, verbal memory, and word learning in children". *Developmental Science* 17(4), 564-583.
- Kemp, Charlotte. 2009a. "Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies?". *International Journal of Multilingualism* 4(4), 241-261.
- Kemp, Charlotte. 2009b. "Defining multilingualism". In Aronin, Larissa; Hufeisen, Britta (eds.). *The exploration of multilingualism: development of research on L3, Multilingualism and multiple language acquisition. Vol. 6*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 11-26.
- Keshavarz, Mohammed H.; Astaneh, Hamideh. 2004. "The impact of bilinguality on the

- learning of English vocabulary as a foreign language (L3)". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7(4), 295-302.
- Krulatz, Anna; Iversen, Jonas. 2020. "Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly- arrived students in Norway". *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(3), 372-388.
- Krashen, Stephen. 2013. *Second language acquisition, Theory, applications, and some conjectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2008. "Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen". *Fremdsprache Deutsch* (38), 26-28.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2014. "Elite- oder Armuts mehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen". In Wegner, Anke; Vetter, Eva (eds.). *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress, 23-42.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. 2011. "Curriculum Mehrsprachigkeit". <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (29 Mar. 2021).
- Lasagabaster, David. 1998. "The Threshold Hypothesis applied to three languages in contact at school". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1(2), 119-133.
- Lewis, Gwyn; Jones, Bryn; Baker, Colin. 2012. "Translanguaging: origins and development from school to street and beyond". *Educational Research and Evaluation* 18(7), 641-654.
- Li, Wei. 2000. "Dimensions of bilingualism". In Li, Wei (ed.). *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2-21.
- Li, Wei. 2008. "Research perspectives on bilingualism and multilingualism". In Li, Wei; Moyer, Melissa G. (eds.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 3-17.
- Li, Wei. 2011. "Multilinguality, multimodality, and multicompetence: code- and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools". *Modern language journal* 95(3). 370-383.
- Linderoos, Petra. 2016. "Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht. Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten". Dissertation, Department of Languages, University of Jyväskylä.
- Lundberg, Adrian. 2019. "Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method

- research". *Current Issues in Language Planning* 20(3), 266-283.
- Maak, Diana. 2010. "Bilingualismus". In Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (eds.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke/UTB, 31.
- Macaro, Ernesto. 2009. "Teacher use of codeswitching in the second language classroom: exploring 'optimal use'". In Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (eds.). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mady, Callie. 2014. "Learning French as a second official language in Canada: comparing monolingual and bilingual students at grade 6". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(3), 330-344.
- Martinez, Hélène. 2015. "Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen". *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 2, 7-19.
- Marx, Nicole. 2016. "Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter". In Burwith-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht Vol. 6*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 295-300.
- Mayring, Philipp. 2000. "Qualitative Content Analysis". *Forum qualitative Sozialforschung* 1(2), 1-7.
- McDavid, John W.; Harari, Herbert. 1966. "Stereotyping of names and popularity in grade-school children". *Child Development* 37(2), 453-459.
- McLaughlin, Barry. 1987. *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- McSwan, Jeff. 2017. "A multilingual perspective on translanguaging". *American Educational Research Journal* 54(1), 167-201.
- Méron-Minuth, Sylvie. 2019. "Mehrsprachigkeitsförderung im deutschen Klassenraum: Ein Blick auf die Praxisdiskurse von Fremdsprachenlehrkräften und Perspektiven für die universitäre Lehrerbildung". In Heinsch, Bárbara; Martínez, Ana C. L.; Pérez, Nieves R.; Muñoz, Antonio J. (eds.) *Investigación en Multilingüismo. Innovación y Nuevos Retos*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 215-229.
- Michalak, Magdalena. 2013. "Entwicklung von Lehrkompetenzen im Kontext multikultureller Klassen". In Vetter, Eva (ed.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 77-110.
- Mieszkowska, Karolina; Otwinowska-Kasztelanic, Agnieszka. 2015. "Is A2 in German better than B2 in French when reading Danish? The role of prior language knowledge when faced with an unknown language". In De Angelis, Gessica; Jessner, Ulrike; Kresić, Marijana (eds.). *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*. London: Bloomsbury, 200-230.

- Mills, Kathy A. 2009. "Multiliteracies: interrogating competing discourses". *Language and Education* 23(2), 103-116.
- Modirghamene, Sima. 2006. "The reading achievement of third language versus second language learners of English in relation to the Interdependence Hypothesis". *International Journal of Multilingualism* 3(4), 280-295.
- Nesselhauf, Nadja. 2003. "The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching". *Applied Linguistics* 24(2), 223-242.
- Odlin, Terence. 1989. *Language transfer, crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta; Jarvis, Scott. 2002. "Bidirectional transfer". *Applied Linguistics* 23(2), 190-214.
- Phongsa, Manivone; Ismail, Shaik A.M.M.; Low, Hui Min. 2018. "Multilingual effects on EFL learning: a comparison of foreign language anxiety experienced by monolingual and bilingual tertiary students in the Lao PDR". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 271-282.
- Poorebrahim, Fatemeh; Tahririan, Mohammad H.; Afzali, Katayoon. 2017. "Bilingual and monolingual EFL learners' use of writing metacognitive strategies and writing performance". *Applied Research on English Language* 6(1), 1-22.
- Poulisse, Nanda. 1990. *The use of compensatory Strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris Publications.
- Purkarthofer, Judith. 2017. *Begriffe von Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung der Pädagoginnen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung, Eine empirische Untersuchung ausgewählter Curricula*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.
- Rasman, Rasman. 2018. "To translanguage or not to translanguage? The multilingual practice in an Indonesian EFL classroom". *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 7(3), 687-694.
- Rast, Rebekah. 2010. "The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition". *IRAL* 48, 159-183.
- Resnik, Pia. 2018. *Multilinguals' verbalisation and perception of emotions*. Bristol: Multilingual Matters.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2014. *Approaches and methods in language teaching* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riehl, Claudia M. 2006. "Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung". In Becker-Mrotzek, Michael; Bredel, Ursula; Günther, Hartmut (eds.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 15-24.

- Ringbom, Håkan. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- Rösch, Heidi. 2011. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- Rüesch, Peter. 1998. *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Sánchez, Laura. 2014. "An inquiry into the role of L3 proficiency on crosslinguistic influence in third language acquisition". *Odisea* 15, 169-188.
- Schwartz, Mila; Geva, Esther; Share, David L.; Leikin, Mark. 2007. "Learning to read in English as third language, The cross-linguistic transfer of phonological processing skills". *Written Language and Literacy* 10(1), 25-52.
- Sharwood-Smith, Michael; Kellerman, Eric. 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Stavans, Anat; Hoffmann, Charlotte. 2015. *Multilingualism, Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, Elaine; Swierzbin, Bonnie. 2009. *Exploring learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Tracy, Rosemarie. 2014. "Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall". In Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (eds.). *Das mehrsprachige Klassenzimmer, Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer, 13-32.
- Tremblay, Marie-Claude. 2006. "Cross-linguistic influence in third language acquisition: the role of L2 proficiency and L2 exposure". *CLO/OPL* 34, 109-119.
- Van Gelderen, Amos; Schoonen, Rob; De Glopper, Kees; Hulstijn, Jan; Snellings, Patrick; Simis, Annegien; Stevenson, Marie. 2003. "Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: a structural equation modeling approach". *International Journal of Bilingualism* 7(1), 7-25.
- Vasilyev, Edith. 2012. "Wie spricht Österreich? Übersicht über Migrantensprachen in Österreich". In *ÖIF-Dossier 24*, Wien: Österreichischer Integrationsfond.
- VOICE Project. 2007. "Mark-up conventions". *VOICE Transcription Conventions [2.1]*. http://www.univie.ac.at/voice/documents/VOICE_mark-up_conventions_v2-1.pdf (15 Apr. 2021).
- Volgger, Marie-Louise. 2013. "Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen?". In Vetter, Eva (ed.). *Professionalisierung für sprachliche*

Vielfalt, Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Hohengehren: Schneider Verlag, 77-110.

Wipperfürth, Manuela. 2009. "Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?". *Forum Sprache* 2, 6-26.

Wojnesitz, Alexandra. 2009. "Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration". Dissertation, University of Vienna.

Yoshida, Hanako; Tran, Duc N.; Benitez, Viridiana; Kuwabara, Megumi. 2011. "Inhibition and adjective learning in bilingual and monolingual children". *Frontiers in Psychology* 2, 1-14.

Yu, Weihua. 2013. "Direct method". In Byram, Michael; Hu, Adelheid (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd edition). London: Routledge, 176-178.

Appendix

Abstract

While multilingualism is widely perceived as a resource among researchers, it has not yet been recognised by the educational system to the same extent. Numerous studies have focussed on the relevance of multilingualism for new language learning as well as on proposed methods to promote this facilitative effect. However, less attention has been paid to actual practices and beliefs of teachers in multilingual settings and even less to those of multilingual students. For this reason, it is the aim of the present thesis to shed light on teaching and learning realities in language heterogeneous EFL classrooms in an Austrian middle school. Semi-structured teacher interviews, student focus group interviews and language background questionnaires are employed to establish a comprehensive picture of multilingualism in EFL. Therefore, the empirical study draws on both qualitative and quantitative data which mutually influence each other. The findings of this study show that even though multilingualism is acknowledged in terms of abstract notions, it is not perceived to play a major role in the acquisition of English. Although the implementation of languages other than English does not represent a priority among participants, successful strategies that build on students' languages and similarly foster EFL acquisition have been identified. These measures include multilingual competent language teachers, same-language peer groups and multilingual examples as reference points. Further, the significance of demonstrating crosslinguistic interactions for students to raise metalinguistic awareness has been determined. These findings have aimed at contributing to enhancing understanding of the potentials of multilingualism and its implementation in EFL. The resulting competence standards for EFL teachers represent an initial step towards providing educational equity and equal opportunities for all students.

Zusammenfassung

Während Mehrsprachigkeit in der Forschung weitgehend als Ressource wahrgenommen wird, ist sie im Bildungssystem noch nicht in gleichem Maße anerkannt. Zahlreiche Studien haben sich bereits mit der hohen Relevanz von Mehrsprachigkeit für den Erwerb weiterer Sprachen, sowie mit empfohlenen Methoden zur Förderung dieses Effekts, auseinandergesetzt. Weniger Aufmerksamkeit wird jedoch den tatsächlich verwendeten Methoden, sowie den Einstellungen von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit gewidmet, und noch weniger Aufmerksamkeit wurde bisher den Ansichten von mehrsprachigen Schüler:innen geschenkt. Aus diesem Grund ist es das Ziel der vorliegenden Masterarbeit, die Lehr- und Lernrealitäten von Schüler:innen und Lehrer:innen im sprachlich heterogenen Englischunterricht in einer österreichischen Mittelschule zu beleuchten. Semistrukturierte Interviews mit Englischlehrer:innen, Fokusgruppeninterviews mit Schüler:innen und Fragebögen zum sprachlichen Hintergrund werden eingesetzt, um ein umfassendes Bild von der Mehrsprachigkeit im Englischunterricht zu erhalten. Die empirische Studie stützt sich daher sowohl auf qualitative als auch auf quantitative Daten, die sich gegenseitig beeinflussen. Die Ergebnisse zeigen, dass Mehrsprachigkeit zwar in abstrakter Form wertgeschätzt wird, ihr aber keine große Bedeutung für den Erwerb von Englisch beigemessen wird. Obwohl der Einsatz anderer Sprachen keine Priorität für die Teilnehmer:innen darstellt, wurden dennoch erfolgreiche Strategien identifiziert, die auf die Sprachen der Schüler:innen zurückgreifen und den Englischwerb in wertschätzender Weise fördern. Zu diesen Maßnahmen gehören der Einsatz von mehrsprachig kompetenten Lehrer:innen, Peergroups bestehend aus Sprecher:innen derselben Erstsprachen, und das Heranziehen der Mehrsprachigkeit von Lehrer:innen als Bezugspunkte für Schüler:innen. Darüber hinaus wurde durch diese Studie die hohe Bedeutung des Aufzeigens von sprachenübergreifenden Interaktionen deutlich, um das metalinguistische Bewusstsein der Lernenden zu fördern. Die gewonnenen Erkenntnisse haben darauf abgezielt, das Verständnis des Potenzials von Mehrsprachigkeit und deren Umsetzung im Englischunterricht zu verbessern. Die daraus resultierenden Kompetenzstandards für Englischlehrer:innen stellen einen ersten Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Lernenden dar.

Interview GUIDE (teachers)

Thank you very much for participating in my interview about multilingualism in the EFL classroom. The purpose of my empirical study is to investigate into the ways in which students' multilingualism is taken into account in teaching English. I would like to emphasise that you are the expert and that I would like to learn from you and your experience as an English teacher about teaching multilingual students. Therefore, any experience and insights that you can share with me are highly valuable to me and to my research. Whenever a question is unclear, please ask right away. The more and the longer your answers will be, the better I will understand them.

I. Introductory questions

1. When did you start teaching and where?
2. What other languages do you speak besides German and English? How did you learn these languages?
3. Have you had any specific training in teaching English to multilingual students?
4. How many multilingual students do you teach? Do you know what languages they speak?
5. If someone asked you to define multilingualism, how would you define it?

II. Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition

6. Have you observed any advantages or disadvantages of your multilingual students in learning English as a foreign language?
7. In what areas do you think is their multilingualism a benefit/an obstacle?
Please comment on the areas:
 - Vocabulary
 - Grammar
 - Reading
 - Writing
 - Speaking
 - Any other areas?
8. Have you in your teaching learned something about the languages of your students?
(For example: Did you know that football means futbal in Turkish/fudbal in Bosnian as well?)

III. Beliefs about multilingualism

9. In how far do you agree with the following statements? Please comment on the statements:
- Students' multilingualism is an asset for my English teaching and for the students themselves.
 - I find it easier to teach English to monolingual students than to multilingual students.
 - When I allow students to use their first language(s) in the English lesson, I am afraid to lose control of my class.
 - When I allow students to use other languages than English in the English lesson, the students' opportunity to use the target language is reduced.

IV. Multilingual practices

10. Do you draw on students' first languages (other than German) when teaching English? If so, in what areas?
11. Do you use any specific methods/strategies/materials when drawing on their first languages?
12. Do the English books that you use take into account other languages than German or English?
13. Do you know what translanguaging is? If so, do you use it in your teaching?

V. Closing questions

14. What do you consider as most important when teaching English to multilingual students?
15. How does your English teaching contribute to your students' multilingual competence?
16. Do you feel that your way of teaching English also has an influence on their knowledge about the value of languages?
17. What else should I have asked you?

Focus group interview GUIDE (students)

I. Introductory questions

1. Bezeichnet ihr euch selbst als mehrsprachig?
2. Weiß eure Englischlehrerin, welche Erstsprache ihr sprecht bzw. habt ihr sie darüber informiert?
3. Findet ihr es eher schwierig oder eher einfach Englisch zu lernen? Warum?

II. Supposed effects of multilingualism on EFL acquisition

4. Helfen euch eure Erstsprache(n) beim Englischlernen oder sind sie euch im Weg?
5. In welchen der folgenden Bereiche helfen euch eure Erstsprachen/schränken sie euch ein?
 - Vokabeln
 - Grammatik
 - Lesen
 - Schreiben
 - Sprechen
 - Weitere Bereiche?
6. Vergleicht ihr beim Englischlernen zwischen Englisch und anderen Sprachen? Wenn ja, wie und in welchen der oben genannten Bereiche?

III. Beliefs about multilingualism

7. Seht ihr eure Mehrsprachigkeit als Vorteil oder als Nachteil (im Englischunterricht und generell) und warum?
8. Stellt euch vor, ihr vergesst eine Sprache von einem auf den anderen Tag. Welche eurer Sprachen sollte das NICHT sein?

IV. Multilingual practices

9. Verwendet ihr im Englischunterricht, zusätzlich zu Englisch, auch andere Sprachen? Wenn ja, welche und in welchen Situationen?
10. Wechselt ihr zwischen euren Sprachen hin und her (= translanguaging)? Wenn ja, in welchen Situationen?
11. Werden eure Erstsprachen im (Englisch-)Unterricht thematisiert? Wenn ja, wie?

12. Beziehen sich die einsprachigen Schüler*innen auf die Sprachen der mehrsprachigen Schüler*innen? Wenn ja, wie?

V. Concluding questions

13. Wenn ihr den Englischunterricht in eurer Klasse gestalten könntet, wie würde er aussehen?
14. Habt ihr in diesem Interview etwas über (eure) Mehrsprachigkeit oder über die Mehrsprachigkeit eurer Mitschüler*innen gelernt?
15. Was hätte ich eurer Meinung nach noch fragen können/sollen?

Your language profile

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fach Englisch an der Universität Wien setze ich mich mit dem Thema **Mehrsprachigkeit im Englischunterricht** auseinander. Ich möchte herausfinden, wie die Sprachen, die ihr sprecht, im Englischunterricht eingesetzt werden und wie sie euch beim Englischlernen helfen können. Folgende Fragen sollen mir Auskunft über euren sprachlichen Hintergrund geben. Ich würde mich sehr freuen, wenn einige von euch ihre weiteren Erfahrungen in einer anschließenden Gruppendiskussion mit mir teilen könnten. Wichtig: Das ist kein Test! Es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Eure Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

1. Was ist deine Muttersprache/Erstsprache (= L1)?

L1:

2. Welche Sprache(n) sprichst du zusätzlich zu deiner Erstsprache? Beginne mit der Sprache, die du nach deiner Erstsprache gelernt hast.

L2:

L3:

L4:

L5:

3. Wie schätzt du dein Können in diesen Sprachen ein? Kreuze an.

	Sehr gut	gut		schlecht	sehr schlecht
L1: Sprechen					
L1: Hören					
L1: Schreiben					
L1: Lesen					
L2: Sprechen					
L2: Hören					
L2: Schreiben					
L2: Lesen					
L3: Sprechen					
L3: Hören					
L3: Schreiben					
L3: Lesen					
L4: Sprechen					
L4: Hören					
L4: Schreiben					
L4: Lesen					

4. Wie bzw. wo hast du diese Sprachen gelernt?

L1:

L2:

L3:		
L4:		
5. Welche Sprache(n) sprichst du mit deiner Familie?		
Mit deiner Mutter: Mit deinem Vater: Mit deinen Geschwistern: Mit deinen Großeltern: Mit deinen Verwandten:		
6. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Freund*innen?		
7. Welche Sprache(n) sprichst du in der Schule?		
8. Demographische Informationen		
	weiblich	männlich
Geschlecht:	☐	☐
		Keine Angabe
Alter:	☐	

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Transcription conventions

The below transcription conventions are based on Voice (2007).

(.)	brief pause
(2)	longer pause marked with the number of seconds in parentheses
EMPHASIS	If a speaker gives a word or phrase particular emphasis, this is written in capital letters
@	Laughter is transcribed with the @ symbol.
()	Words or phrases which cannot be reliably identified are put in brackets.
I	Interviewer
T1	Teacher 1
S1	Student 1
Sf-x Sm-x	Utterances that cannot be matched with a particular speaker but the gender can be identified are transcribed with SX-f and SX-m.
[first name1] [last name1]	Names of people who are not part of the ongoing interview are anonymised by [first name1] or [last name1].
[place1]	Names of places etc. are substituted by [place1] if this seems relevant to protect the speakers' identities and their environment.
{phone rings}	Contextual events are marked with { } if this is relevant to the understanding of the conversation.

Interview 1

I: Okay.

I: Yeah. Thank you, first of all, for participating in my interview.

T1: You're welcome.

I: In the beginning, I would like to underline that you are the expert and that I would like to learn from you and your experience and that yeah. (.) This is what I would like to focus on really. Your experiences as a teacher. And that any insights that you can share with me are acknowledged and valuable.

T1: Thank you. I hope I can fulfil your expectations.

I: I'm sure. So, whenever there's a question. Please ask right away. And generally, the more and the more and the longer your answers will be, the better I can understand them. Okay.

T1: Mhm.

I: So, the first question is really a basic question. When did you start teaching and where?

T1: Okay. So, I started teaching in at this school.

I: Okay.

T1: So, it's very long time ago. I started in 1993.

I: Ah interesting okay.

T1: So, it's my 27th year here.

I: Okay. So, you've spent a lot of time here @.

T1: I have @ really mhm.

I: Ahm (.) What other languages do you speak besides German and English?

T1: Well, actually just German and English. A little bit of French and a little bit of Italian.

I: Mhm. And where did you learn these languages?

T1: Ahm I learned French at school and Italian at the Volkshochschule.

I: So a course?

T1: Yeah, Klasse, course.

I: So now I would like to focus on the topic, on the multilingual aspects, on multilingualism in English language teaching.

T1: Mhm.

I: Have you had any specific training in teaching English to multilingual students?

T1: No actually no. Not, I can't remember.

I: So not in your teacher education programme? Or any (.) Fortbildungen?

T1: I don't think so. So, during my study at, which was the university and the Pädagogische Akademie, in those times. I can't remember that there was anything about that. Maybe some theoretical inputs. A few, I think. But that's it.

I: So not that much?

T1: Not more no not that much (4)

I: Okay, that's a very specific question. If someone asked you to define multilingualism, how would you define it? In your understanding?

T1: In my understanding. Multilingualism. Mhm. (.) I think (.) Is it the same as first language kids? So, when they grow up with two languages from the very beginning on? So for me this is multilingualism. So that they really know two or maybe more than two languages at the same level. From the very beginning.

I: Okay, so if I understand you correctly if grow up with two languages? So that (.)

T1: That's my definition @

I: Yeah, yeah, sure. Of course. It's in the literature. It's defined. There's not one definition of multilingualism.

T1: Oh really?

I: So, there are many out there. There are scholars out there who define it as for example (.) being able to really use the languages that are in the people's repertoire but there are also scholars who understand it completely different and (.) ahm even if you just know two words in a language then you are a multilingual. So it's really, completely different perceptions.

T1: That's interesting.

I: But (.) good. Maybe let's move on to multilingual, multilingualism in the language classroom. Have you observed any advantages or disadvantages of your multilingual students in learning English?

T1: Mhm. I (.) think (.) more advantages.

I: Okay.

T1: Do you want me to wait?

I: No no I just wanted to check.

T1: Right, so like when children KNOW (.) that there are more languages. So when they know it (.) really (.) ah with their heart (.) so when it comes from their (.) heart.

I: So when they are passionate about it?

T1: Yeah, when they are passionate about it or when it's really natural for them. Maybe that's the right expression. It's just natural for them that there are two languages so I think it's easier for them to learn a third one, maybe here at school English, and they know that there are different (.) ahm SYSTEMS in a language. So it's easier to learn (.) maybe another grammar, which is totally different from German in some cases. So I think this is a really big advantage. (.) Ahm. (.) Yeah. Sometimes it's really interesting because when children find out that some of the words are the same then it's very (.) they are very surprised and it's it's very nice maybe in a cultural way. Because then they see: we're all the same, the world is the same, we're all equal. (.) So I experienced that.

I: Mhm very interesting. You just said when children learn vocabulary or words, they draw connections to their first languages. Ahm are there any other areas, for example the following. Do you think that there are any other areas where they COULD, in your understanding, benefit? Or where you observed that they drew connections.

T1: So vocabulary as I said. Yeah grammar, yes of course. They often compare the way the language works and (.) reading no. Maybe that's the pronunciation. (3).

I: Mhm, so speaking.

T1: Yeah speaking, speaking either than reading and writing I guess. (.)

I: And other areas?

T1: (3) Ahm. Well the one I mentioned before the the cultural ones. How could I say that. (.) The more global one. To see that (.) It's so hard to explain. (.) That (.)

I: If it's easier you can also in German.

T1: In German? So okay. Fällt mir genauso schwer @. Also dass die Kinder feststellen egal welche Sprache wir sind trotzdem gleichwertig auf dieser Welt. So. Egal ob es auch sozusagen minderwertige Sprache ist, wie manche Kinder ja glauben, dass ihre Muttersprache manchmal minderwertiger ist, nicht so viel wert ist.

I: Okay? Das Gefühl hast du?

T1: Ja auf jeden Fall, ganz stark. Dass sie das so, dass sie das so erleben.

I: Wirklich? Okay? Wie zum Beispiel?

T1: Zum Beispiel bei geflüchteten Kindern. Ihre Sprache ist einfach nicht so anerkannt hier.

I: Okay. Und wie kommunizieren Sie das vielleicht oder (.)

T1: Ahm. Wie kommunizieren sie das? (2) Dass Sie sich genieren, dass sie sich schämen, dass sie ihre Sprache nicht anwenden wollen. Kenne ich. Kommt vor. Should I change to English?

I: No, it's fine.

T1: Is it fine? Ahm (2) Dass sie ihre Sprache verleugnen, ja. Wenn z.B. ein muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, dann wollen sie nicht teilnehmen, weil sie sich, weil sie sich einfach dafür schämen.

I: Okay. Das heißt, es ist genau das gegenläufig zu dem, was man weiß.

T1: Was es eigentlich ist.

I: Genau, genau. Okay.

T1: Ich denke, das ist ein gesellschaftliches Problem.

I: Auf jeden Fall. Auf jeden Fall.

T1: Weil das ist wie gesagt bei den geflüchteten Kindern. Kenn ich das. Bei. Bei Kindern vom Balkan. Türkei. Aber nicht bei Kindern, die Französisch oder Englisch muttersprachlich sind. Das sind Wertigkeiten, Wertigkeit in den Sprachen.

I: Das sind diese Prestige Sprachen und (.) die elitär und nicht (.). Ja, ich weiß jetzt den Fachterminus nicht. Aber diese Gegenüberstellung ist ja (.) Aber spannend, dass du das auch so erlebst.

T1: Ja, schon.

I: Okay.

T1: Also jetzt vielleicht nicht mehr so wie früher. Früher war das schon stärker. Finde ich.

I: Siehst du da einen Unterschied?

T1: Ja sie sind schon selbstbewusster jetzt. Oh ja, würde ich schon sagen.

I: Und hast du irgendeine Ahnung, woran das liegt?

T1: Ich habe eine Vermutung ja. Ich glaube, (.) die also (.) der Regelklassenbetrieb, in dem ich früher gearbeitet habe. Da war das eher so, wie ich es grad beschrieben hab. Und jetzt, in diesem offenen, reformpädagogischen Setting, sind die Kinder viel selbstbewusster einfach. Ist meine Erklärung.

I: Verstehe.

T1: Ja. Trauen sich mehr.

I: Verstehe. Okay. (.)

I: Bei den Vokabeln, wo du vorher gesprochen hast, dass die Kinder beim Vokabel lernen auf ihre Muttersprache sich beziehen, kannst du das vielleicht kurz beschreiben, wie das abläuft?

T1: Also ein Beispiel war mal, das ist schon sehr lange her, mit türkischen Kindern. Die sind draufgekommen, dass 'surprise'. Ich glaube, dass es war 'surprise', auch auf Türkisch so heißt, anders ausgesprochen. Und das war dann so ein so eine Selbstwertsteigerung, weil die Kinder erkannt haben: Hey, da ist ein Wort, das gibt's auch in meiner Sprache und da haben wir wieder das mit der elitären nicht so elitären Sprachen. Plötzlich war das für sie wunderschön.

I: Das heißt, hier ist dieses (.) Wertschätzen von der Sprache passiert dadurch?

T1: Genau. Und auch dieses Connecten, eben.

I: Ja, ja. Und da sind sie sich einfach selber drauf gekommen während ihr das Vokabel gemacht hat?

T1: Genau. Genau.

I: Spannend, ja. Super.

T1: Das hab ich öfter erlebt.

I: Okay, dann haben wir die Punkte eigentlich besprochen.

I: Ahm (.) Irgendwelche anderen Aspekte, außer das das Wertschätzen, das du schon angesprochen hast. Ahm. Wo die Kinder vielleicht von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren können? Also, falls dir noch irgendetwas einfällt.

T1: Ich denk mal, also ich glaube, dass sie auch leichter eine weitere Sprache lernen.

I: Abseits von Englisch jetzt?

T1: Abseits von Englisch. Ja. Nein. Ich habe jetzt gemeint, wenn Kinder zweisprachig zu uns kommen und dann Englisch als dritte Sprache dazu lernen. Ich. Ich habe das Gefühl, dass es schneller geht bei ihnen. Keine Ahnung, wie das jetzt wissenschaftlich zu erklären ist. Aber vielleicht sind ihr Sprachzentrum besser trainiert. Also ihre innere (.) keine Ahnung.

I: Ihre Problemlösungsfähigkeit ist gesteigert.

T1: Wahrscheinlich.

I: Also zumindest das, was ich bis jetzt gelesen hab.

T1: Und es ist, ich glaube ich, hab ich dir mal erzählt, die die ersten Bildungsstandards für Englisch waren. Die sind in Wien wahnsinnig gut ausgefallen. Also echt gut. Und da war damals die Erklärung, das hat damit zu tun, dass viele Kinder eben als mehrsprachig aufgewachsen sind und als dritte Sprache einfach viel schneller lernen.

I: Mhm mhm. Und das hast du auch so ahm schon bemerkt und (.) ist in deinem Englischunterricht so aufgefallen?

T1: Das ist jetzt schwer zu sagen. Ja, mir ist es früher schon stärker aufgefallen. Jetzt in letzter Zeit, glaube ich. Wird das ein bisschen verfälscht durch dadurch, dass die Kinder ja wahnsinnig viel im Internet auf Englisch machen.

I: Mhm mhm.

T1: Also sie erwerben ja nebenbei ganz viel Englisch durch das z.B. YouTube, deshalb.

I: Sodass deshalb nicht mehr so zurückzuführen ist? Auf die Sprachen die sie schon sprechen?

T1: Genau, würd ich jetzt mal so sagen. (.)

I: Ja, gut möglich so. Okay.

I: Hast du vielleicht in deinem Lehren in deiner Lehrerfahrungen schon öfter was über die Sprachen deiner Schüler gelernt?

T1: Ja, auf jeden Fall ja. Mhm.

I: Was war das zum Beispiel?

I: Typisch zählen. Mal zählen in allen möglichen Sprachen. Ahm (.) Gewisse Phrasen in allen Sprachen zu übersetzen. Guten Morgen z.B. ganz typisch, oder (.)

I: Und wie ist es dann abgelaufen, dass du das mit (.) Hast du das dann auch mitbekommen? Oder hast du gefragt?

T1: Meistens schon konkret gefragt, eben um die Wertschätzung auszudrücken. Da mache ich mir auch immer wieder. Ja oder wir nehmen ein Wort. Liebe zum Beispiel. Und übersetzen es in so viele Sprachen wie nur irgendwie möglich.

I: Mhm. Und in welchem Kontext beziehst du da (.) die Sprachen mit ein? Also ist das eher spontan oder machst du das (.)

T1: Spontan @

T1: Okay.

T1: Oder einfach wenn man Guten Morgen in der Früh sagt und dann: Wie heißt das jetzt in deiner Sprache eigentlich so?

I: Okay, (.) sodass du dich einfach auf die (.)

T1: So wertschätzend zeigt, um auch was von den Schülern zu lernen. Auf jeden Fall, genau.

I: Ich hab hier einige Aussagen mitgebracht.

I: Mhm (.) So (.) machen wir das kurz auf Englisch, das ist (.) weil ich es auf Englisch da stehen hab. {Interviewer reads} In how far do you agree with the following statements? Could you please comment on the statements.

T1: Okay. {Teacher 2 reads} The students' multilingualism is an asset for my English teaching and for the students themselves. Yes of course. Do you want me to comment it.

I: Yeah, if you can.

T1: I think I said it before. I think (.) it's easier for them to learn another language. (.) Yeah.

I: So that they can (.) connect (.)

T1: Yeah connect to another one and and and the global world cultural situation. Mhm.

I: Mhm mhm.

T1: Okay {Teacher 2 reads} I find it easier to teach Englisch to mono-lingual st. No no, why? No no no no way. @

I: So it's it's

T1: I wouldn't say it's just the same. I think maybe it's an advantage to have multilingual students.

I: In the classroom.

T1: Yeah, (.) yes.

I: And why?

T1: Because (.) yeah it's the (.) Wertschätzung @. And ahm (3) yeah and for me it's so important to teach the kids not just in English but also to teach them that we're one world and @ (.)

I: Yeah, I understand what you

T1: We're equal but everybody can be different, so one world. No matter what language you speak, no matter what colour your skin is and things like that. I think this is so important, ja. Okay next one. {Teacher 2 reads} When I allow students the first languages in the English lesson I am afraid I lose control of my class. No, no. Why? No, no way. Never. No.

I: Okay.

T1: {Teacher 2 reads} When I allow students to use other languages than English in the English lesson the students' opportunity to use the target language is reduced? (.) Well. (2) Maybe a little but (2) it's not a big problem.

I: Okay. So it's not a problem for you?

T1: No as long as it isn't too much of the other language, no, no. {Teacher 2 reads} Multilingual practices

I: Okay sorry. I just wanted to say that these statements are intentionally written like that (.) to (.). Also sie sind bewusst zu reißerisch geschrieben.

T1: Okay. Um voll ja oder voll nein zu kriegen?

I: Um um einfach die (.) nicht in eine Richtung (.) zu (.) drängen, sondern einfach offen das zu besprechen. Das ist einfach bewusst so geschrieben. Ahm ja, dass man nicht (.) dass man nicht von meiner Seite irgendwie in eine Richtung getrieben wird, sondern dass alle Aspekte mehr oder weniger abgedeckt sind.

T1: Aber es kommt trotzdem eine Richtung klar durch in meinem Fall jetzt.

I: Genau. Genau. Aber es ist nicht von mir.

T1: Genau verstehe.

I: Ja, do you (.) Vielleicht machen wir auf Deutsch wieder weiter. Aber es ist irgendwie natürlicher. Ja, es ist einfach (.) weil wir uns sonst auch auf Deutsch unterhalten und deshalb ist es.

T1: Mhm ja ist es @

I: Ja, genau das haben wir eh schon besprochen. Beziehst du dich auf die (.) Erstsprachen deiner Schülerinnen und Schüler beim (.) Englisch lehren DIREKT?

T1: Mmh (.) Manchmal doch, ja manchmal. Also bei Grammatikerklärungen, wenn Kinder eine Grammatikerklärung WOLLEN. Ganz grundsätzlich, ich mach Grammatikerklärungen selten für alle. Weil viele Kinder brauchen es gar nicht. Aber die, die es wollen und die, die es brauchen. Da beziehe ich mich dann schon. Oh ja doch. Frag. (.) Wie ist denn das jetzt in deiner Erstsprache? Funktioniert das da auch so? Das machen wir schon. Doch.

I: Und (.) können die Schülerinnen und Schüler das dann auch so erklären? Oder ist es für sie hier eher implizit? Wie das, wie die Erstsprache funktioniert? Das ist eine schwierige Frage. Das glaub i @.

T1: Schwierige Frage, ja @. Also manchmal, wenn sie dann sofort drauf antworten: Ja, das ist bei uns genauso. Und dann noch erklären, was da genauso ist. Dann denke ich mal, haben sie das schon (.) erkannt. Und dann sehe ich auch, ob sie es verstanden, ob sie das, was ich eigentlich wollte, verstanden haben. Wahrscheinlich nicht immer. Oh ja, doch, gibt es schon. Ja.

I: Und (.) es ist vielleicht auch zu genau, wenn es nicht beantwortbar ist, ist es auch kein Problem. Kannst du sagen, bei welchen Schülerinnen und Schülern das eher funktioniert also was bei welche Mehrsprachigen? Ob sie jetzt vielleicht alphabetisiert sind in ihrer Erstsprache oder nicht? Kennst du da Unterschiede?

T1: Du meinst also alph-,

I: Dass sie praktisch wirklich auch schreiben können in ihrer Erstsprache?

T1: OKAY. (2) Bum. (2) Ganz ehrlich, ich weiß das oft gar nicht, ob es die Kinder auch schriftlich beherrschen oder wirklich gut können. Das weiß ich nicht. Hab keine Ahnung.

I: Ja, ja. Verwendest du irgendwelche spezifischen Methoden oder Materialien oder Strategien? Um eben dieses (.) um ihre Sprachen einzubeziehen. Hast du da irgendwelche besonderen Materialien oder (.) Techniken, die du anwendest?

T1: Bewusst jetzt eigentlich nicht. (2) Materialien. Ich meine, was wir haben, ist dass wir mit Apps arbeiten, die in alle möglichen Sprachen übersetzen können, sowas. (2) Aber sonst? Dazu bewusst irgendwelche speziell dafür hergestellten oder gekaufte Materialien, nein.

I: Mhm. Ahm (.) genau. Verwenden die Englisch Bücher? Also die, die ihr verwendet andere Sprachen also außer Deutsch auch noch zusätzliche in in.

T1: Also eigentlich. (2) Na, hier und da kommt ein Wort. Also eigentlich nein. Aber das einzige, was mir dazu einfällt, sind. In der ersten Klasse ist das glaube ich, wo sie die subjects, die school subjects, learnen. Ah, learnen, lernen. Lernen, lernen, Kommt bei French steht dann glaub ich Bonjour oder so irgendwas.

I: Okay, okay, okay, sonst ab und zu mal.

T1: Hie und da ganz selten mal ein Wort.

I: Aber jetzt nicht -

T1: Aber jetzt nicht im sprachwissenschaftlichen (.) Sinn, da irgendwas zu vergleichen, oder so. Nein.

I: Okay. Das ist auch wieder eine sehr spezifische Frage. Weißt du zufällig, was translanguaging ist?

T1: Translanguaging? Nein.

I: Okay. Das ist ahm das einfach das (.) Switchen zwischen verschiedenen Sprachen? Ahm verwendest du das? Oder hast du dir vielleicht bei den Schülern schon bemerkt, dass sie das verwenden?

T1: Ja schon, doch. Ich verwende es selber auch (.) manchmal so wie vorher das Wort Wertschätzung, das ich vorher nicht wusste @. Oh ja, doch oder wenn es Wörter sind, die

die man einfach nicht übersetzen kann, wie weiß ich nicht. Neue Mittelschule oder so was dann machen wir das schon auf Deutsch.

I: Und (.) bei den Schülern?

T1: Ja und die Schüler machen das sehr wohl häufiger, würde ich sogar sagen. Ja, sie switchen da (.) ganz einfach. Ja, schon ziemlich hin und her.

I: Und zwischen welchen Sprachen switchen sie denn?

T1: Ahm Englisch und (.) ja Deutsch eigentlich meistens dann? (2) [first name1] manchmal in Französisch natürlich. Sonst fällt mir jetzt nichts ein. Ich mein früher, als wir noch türkische Kinder hatten, wir haben jetzt kaum oder eigentlich gar keine türkischen Kinder, da war das ganz speziell. Bei türkischen Kindern ist mir das sehr speziell aufgefallen und mir fällt auch jetzt noch so in den öffentlichen Verkehrsmitteln auf, bei (.) eben türkischen Kindern. Und da hat uns mal jemand erklärt bei einer Konferenz. Doch (.) Fortbildung, Konferenz, ahm (.) dass das daran liegen kann, dass die in keiner Sprache wirklich gut sind, also dass die so halbsprachig sind. Nennt man so oder? Also keine Sprache wirklich können.

I: Und dass sie deswegen-

T1: Deshalb einfach immer hin und her switchen. Weil, ein paar Wörter aus der Sprache, ein paar aus der.

I: Und das dann mischen?

T1: Die mischen das dann.

I: Okay, spannend. Und (5) jetzt hab ich den Faden verloren. Ahm. (2) Genau du hast gesagt hier switchen die Kinder (.) ahm nur zwischen hauptsächlich zwischen Deutsch und Englisch außer der [first name1], zwischen Französisch, ab und zu.

T1: Ich mein switchen, schon ab und zu, ja, switchen ist jetzt vielleicht zu viel. Aber vielleicht einmal ein Wort, ja.

I: Das ist jetzt vielleicht auch sehr spezifisch. Aber kannst du dich vielleicht irgendwie erinnern, bei welchen in welchen Situationen er das macht? Oder (2) ob das jetzt beim freien Sprechen ist oder- wenn er irgendeinen Task macht oder?

T1: (2) Schon eher beim Sprechen. (2) Aber ob das jetzt wirklich freies Sprechen ist oder konkret, fällt mir jetzt nichts ein.

I: Wenn es nicht so oft vorkommt, ist es sicher auch schwierig zu sagen.

T1: Ich denke mal, es sind eher die Sachen. Also z.B. auch in Geographie, wenn was vorkommt, wo es um Frankreich geht. DANN also, wenn das Setting quasi für ihn Französisch ist, so eher.

I: Mhm. Spannend, ja. Spannend.

T1: Mhm.

I: Gut, dann kommen wir eigentlich schon zu den Abschlussfragen. Ahm (.) Weißt du (.), wie viele mehrsprachige Kinder du hast in der Klasse und?

T1: In der {Class 1}? In der Klasse?

I: Ja, ja,

T1: Boa, nein, ich kann sie jetzt nicht. Viele, ja. Aber ich kann es nicht. Nein, kann ich jetzt nicht.

I: Ahm (.) Was findest du, ist das Wichtigste, wenn man Englisch lehrt, wenn man mehrsprachigen Kindern Englisch lehrt? Gibt's da irgendeinen Punkt, wo du sagst das ist das Wichtigste für dich und für die Kinder?

T1: Meinst du mit mehrsprachig? Also wenn die schon zweisprachig aufgewachsen sind und Englisch als drittes genau dazu lernen.

I: Genau, genau.

T1: Ich würde das jetzt. Hm. (.) Wart einmal. Hm. (4) Naja, vermutlich wieder die Wertschätzung aller Sprachen. Auf jeden Fall. Aber ich würde da gar nicht so einen Unterschied machen, ob ein Kind mehrsprachig ist oder nicht. Das ist für mich jetzt kein Hauptpunkt. (.) Darum weiß ich auch gar nicht, wie viele Kinder da jetzt mehrsprachig sind. Ist jetzt nicht so im Vordergrund. Es ist nett und es ist schon ein Benefit. Aber das ist ja nicht wirklich sehr wichtig.

I: Ja, ja, ich verstehe es. Ahm (.) Was glaubst du (.) Ich switche jetzt auch. How does your English teaching contribute to your students' multilingual competence? Also wie dein dein Englisch lehren auf die mehrsprachige Kompetenz (.) der Schüler vielleicht (.) wie wie das einwirkt? Hast du da irgendeine?

T1: Also wie die Motivation hergestellt oder oder?

I: Oder einfach ihre-

T1: Wie ihre Motivation gehalten wird oder ihre-

I: Nein, einfach ihre Kompetenz mehrsprachig zu sein.

00:26:49

T1: (2) Wart einmal. Die Kompetenz, ihre Kompetenz mehrsprachig zu sein.

I: Welchen Einfluss hat dein Englisch lehren darauf?

T1: (5) Also mein mein Unterricht mit ihnen, mein mein Englisch lehren, welchen Einfluss das auf ihre Mehrsprachigkeit jetzt hat? Ich verstehe es nicht genau. Weil sie lernen einfach eine Sprache mehr dazu. Ich verstehe das eher in Richtung die Motivation.

I: Ja das ist voll okay.

T1: Ich weiß jetzt nicht. Ist das offen? Ist das eine offene Frage? Also ich. Ich. Für mich ist es einfach unfassbar wichtig als Lehrerin, dass ich, dass ich ihre Wissbegierde nicht abtöte. Und wenn ich die Kinder krieg (.) mit mit 10 meistens oder jünger in der Mehrstufenklasse, dann (.) dann, lieben die einfach Englisch. Ja, dann wollen die das einfach volle Wäsche können (.) und das darf ich nicht abtöten und (2) das ist mir einfach. Ja, das sind halt dann Techniken. Da ist dann in meinem Fall die Reformpädagogik, die für mich dann (.) gut funktioniert. Ja.

I: Okay. Ja, ich glaube, das haben wir schon besprochen, dass ob du glaubst, dass dein Englisch-Unterricht einen Einfluss auf die Wertschätzung anderer Sprachen hat, das hast du ja schon.

T1: Ich hoffe ja. Ich glaube schon. Ich hoffe ja.

I: Und dann die letzte, eine sehr offene Frage. Was hätte ich dich noch fragen sollen? Oder was findest du, was ich in diesem Bereich noch hätte fragen können oder sollen?

T1: Puh (.) Also spontan fällt mir mal nix ein. (5) Ah.

I: Oder gibt's irgendwas, was (.) du denkst, es wäre noch wichtig, das anzumerken in Bezug auf dieses Thema.

T1: Da muss ich nachdenken. (7) Also für mich war spannend, wie du da zu Beginn erklärt hast, dass es eigentlich keine Definition gibt und das finde ich ur spannend. Wusste ich nicht.

I: Also es gibt keinen term, auf den man sich geeinigt hat. Also es kann, es gibt mehrere. Es gibt einfach diese diesen term multilingualism ohne. Es gibt aber keine Definition, die von allen Wissenschaftlern in diesem Bereich agreed wird.

T1: Okay, das ist spannend.

I: Ja, das gibt es, es gibt dann diese Definitionen, die hier verschiedene Wissenschaftler verfolgen. Und ein anderer macht es anders.

T1: Schau mal, wie du's machst. (.) Als Wissenschaftlerin @. Spannend. Also mir fällt jetzt da nicht wirklich noch was dazu ein. {interruption}

I: Okay. (2) Dann (.) war das das Wichtigste für dich, was du so gesagt hast?

T1: Ja, ich denke schon. Ja, ich denke @ ich habe mich nie wirklich mit diesem Thema so auseinandergesetzt. Für mich ist es vollkommen natürlich und wunderschön, dass es so viele

Sprachen gibt und dass die Kinder das so toll können ist (.) wahnsinn. Finde ich einfach schön. (.)

I: Ja, super. Dann danke schon einmal und ich stoppe das jetzt hier.

Interview 2

I: Dann starte ich jetzt die Audioaufnahme.

I: Ja. Also danke, dass du mitmachst. Hilft wirklich sehr.

T2: Immer gerne.

I: Also grundsätzlich geht es wirklich um deine Erfahrungen und um das, was du halt so in den letzten Jahren erlebt hast beim Unterrichten und es geht wirklich um deine Sichtweise und wie du so händelst und so weiter. Ahm grundsätzlich also wenn irgendeine Frage unklar ist bitte einfach gleich fragen. Grundsätzlich gilt je ausführlicher du die Antworten gibst, desto besser kann ich es dann nachvollziehen. Genau (.) dann fangen wir gleich an. Wann hast du zu unterrichten begonnen und wo?

T2: Okay, ich hab zu unterrichten begonnen (.) im Jahr (.) 2017 im September an der [place1]. Also Neue Mittelschule mit Informatik Schwerpunkt und habe begonnen im ersten Jahr mit den Fächern Englisch, Sport und Musik.

I: Ok. Wann bist du dann hierher gewechselt?

T2: Hierher gewechselt? Bin ich im Jahr 2019 im Halbjahr, im Februar. Glaube ich.

I: Okay. Okay. Gut.

I: Ahm. Dann gehen wir vielleicht gleich noch mal auf die Sprachen ein. Welche Sprachen sprichst du denn noch zusätzlich zu Englisch und Deutsch?

T2: Also ich hab früher mal nicht so schlecht für Italienisch gesprochen. Das habe ich in der Schule gelernt. Verstehe jetzt noch ein bisschen was, aber verwende es nicht mehr. Dementsprechend (.) ja Italienisch irgendwann mal aber sonst Deutsch und Englisch.

I: Also von der Schule her hast du das gelernt?

T2: Genau.

I: Ahm dann vielleicht (.) Gehen wir auf's Thema wirklich gleich ein. Also Mehrsprachigkeit. Hast du irgendwelche Ausbildungen oder Fortbildungen jemals schon gemacht in Bezug auf's Unterrichten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?

T2: Nein, also speziell aufs Unterrichten von mehrsprachigen Schülern nicht. Ich selber habe die DLP Ausbildung gemacht. Das heißt, ich bin, abgesehen davon, dass ich Englischlehrerin bin auch dazu qualifiziert, ahm, in anderen Fächern den Unterricht auf Englisch zu halten.

I: Okay, und magst vielleicht ganz kurz was zu der Ausbildung sagen. Was genau hast du da gemacht? Oder vielleicht nur ganz kurz? Wie ist das so?

T2: Ja also das Konzept von DLP oder CLIL, also Content Language Integrated Learning, ist das in Nebenfächern den Kindern ebenfalls die Möglichkeit geboten wird, Englisch zu sprechen und Englisch, also Englisch Skills zu erwerben.

T2: Da ist das Hauptaugenmerk auf Conversational Skills und Vocabulary work. Also da wird keine Grammatik vermittelt, es wird auch nicht, also geht auch nicht um Texte, schreiben oder sonstiges. Es geht allein (.) darum (3) den Kindern einen sprachlichen und spielerischen Anstoß zu geben, Englisch auch außerhalb der Englisch Stunden zu verwenden um zu lernen.

I: Okay. Gut (3). Ahm. (.) Gehen wir vielleicht mal auf die Schüler jetzt direkt ein. Wie viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler (.) unterrichtest du denn und weißt du, welche Sprachen sie sprechen?

T2: Also in meiner Klasse gibt es soweit ich weiß nur eine Schülerin, die NICHT mehrsprachig ist. (.) Ahm alle anderen sind (.) mindestens ein (.) bis ja alle anderen sind zweisprachig.

I: Mhm

T2: Die haben ihre Muttersprache und Deutsch.

T2: Und ich weiß auch bei den meisten welche Sprachen.

I: Und woher weißt du das, (.) welche Sprachen sie sprechen.

T2: Weil ich sie gefragt habe. Also ich habe gleich am Anfang (.) als ich in die Klasse reingekommen bin, auch wenn neue Kinder kommen, frage ich schon immer nach: Okay was ist deine Muttersprache? Sprecht ihr das zu Hause? Wie ist das mit deinen Eltern? Wie sprichst du mit deinen Eltern? Sprechen deine Eltern Deutsch, nur die Muttersprache und so weiter.

T2: Und habe auch schon, also ich frage auch immer könnt ihr eure Muttersprachen auch schreiben? Wie schaut es so aus?

T2: Wie fix seits ihr da? Oder ist es ja okay ich kann halt ein bisschen Arabisch sprechen, aber mehr nicht.

I: Okay. Spannend. Super. Und machst du das dann im Englischunterricht wenn du nachfragst oder jetzt eher in der KV Stunde? Oder ist das unterschiedlich?

T2: Das war eher eher so im Zuge von sozialem Lernen, also vom Kennenlernen. Außer es ergibt sich gerade in Englisch, dass wir irgendwie Dinge machen mit multikulturell oder mit Sprache. Und ich dann natürlich. Ich dann einbinde: okay wie viele Sprachen spricht ihr eigentlich. Ahm in Berufsorientierung ist es auch aufgekommen, natürlich für den Lebenslauf. Wie viele Sprachen spreche ich, Sprachen in Wort und Schrift und Sprachen nur in Schrift? (.) Das heißt, da haben wir uns auch ein bisschen damit beschäftigt, wie, wie kategorisieren sie denn wie gut sie sind in ihrer Muttersprache oder was sie können.

I: Ah ja, super.

I: Ahm (.) Wenn wir jetzt auf Mehrsprachigkeit direkt eingehen, also auf das Konzept. Wie würdest du Mehrsprachigkeit definieren, so (.) basierend auf deinem Verständnis?

T2: Einfach. Mein Verständnis von Mehrsprachigkeit ist, dass (.) ein Kind ähm idealerweise bereits mit einer also oder oder mehreren Muttersprachen aufwächst oder bereits im Kleinkindalter zur Sprache dazu vernetzt. Und weitere lebende Sprachen, Fremdsprachen erlernt.

I: Okay. Gut, also es gibt ja keine richtige und falsche Definition von Mehrsprachigkeit. Deshalb ist es ja breit gefächert.

I: Okay, dann gehen wir mal weiter zu den Effekten von Mehrsprachigkeit. Also wirklich im Englisch Unterricht bzw. im Englisch Erwerb.

I: Ahm. Hast du irgendwelche Vorteile oder auch Nachteile von deinen mehrsprachigen Schülern schon mal beobachtet? In Bezug auf den Erwerb von Englisch?

T2: Also {background noise} im Ahm. Ich (.) glaube, dass (.) ich glaube, dass Mehrsprachigkeit kann ein Vorteil und ein Nachteil sein, aber ich glaube, es kommt vor allem sehr darauf an, wie ah, (3) wie gut man in den Sprachen ist. Wenn ich eher das Gefühl habe, okay, ich bin in Deutsch nur so halb unterwegs, ich bin in meiner Muttersprache auch nur so halb unterwegs, glaube ich, dass es schwierig ist für die Kinder, mit Englisch eine dritte lebende Fremdsprache zu lernen, wo wieder ein anderes grammatikalische Konstrukt da ist, dass man sich, dass man lernen muss, dass man sich mit merken muss.

T2: Und ich glaube, also wenn ich mir (.) Wenn ich mir anschau von den Leistungen her sind definitiv die Kinder, die wirklich (.) ahm gut Deutsch sprechen zum Beispiel, also die wirklich sagen Deutsch kann (.) Deutsch kann ich die Grammatik. Da habe ich ein grammatikalisches Konstrukt, das da ist, dass denen es sicher um einiges leichter fällt, dann im Englischen die Parallelen zu ziehen. (.) Ich glaube, dass ahm unsere Kinder natürlich, also JA sie wachsen mehrsprachig auf, nur mehrsprachig mehrsprachig ist halt jetzt so eine Frage. {bell rings}

T2: {bell rings} Weil es ist ein Unterschied: Kann ich meine Muttersprache sprechen oder (.) WEIß ich, warum ich diese Form in diesem, in dieser Situation verwende? Habe ich eine Ahnung, was für ein, was für eine grammatische Regel da dahinter steckt?

T2: Kann ich die Parallelen dazu ziehen oder spreche ich halt einfach, weil ichs, weil es so ist und weil ich so gelernt hab? Und ich weiß aber eigentlich gar nicht wirklich, was da Sache ist.

I: Spannend ja. Habe ich das jetzt richtig verstanden? Das heißt du hast so beobachtet, dass, diejenigen die praktisch sattelfest im Deutschen sind, dadurch auch sattelfester im Englischen sind, unabhängig von ihrer Erstsprache jetzt.

T2: Ja (3).

T2: Also ich sage mal bei 95 Prozent ist es tatsächlich so, dass die, die wirklich sattelfest im Deutschen sind, ahm, die sind auch sattelfest im Englischen natürlich ausgenommen von Lernschwierigkeiten, Legasthenie, anderen Lernbeeinträchtigungen, die durchaus auch gegeben sein können. Aber so alles in allem merkt man bei uns halt auch einfach, wenn man sich anschaut durch die Bank, die Kinder, die in Englisch jetzt in der besseren Gruppe eingeteilt sind in der Standard Gruppe also als AHS-Standard Gruppe, die sind auch in Deutsch in der AHS-Standard Gruppe eigentlich.

I: Okay verstehe. Gut, das heißt, wann wäre jetzt für dich Mehrsprachigkeit eher ein Vorteil?

T2: Ich finde, ein Vorteil ist es dann, wenn ich proficient bin in einer Sprache. Wenn ich, (.) wenn ich sagen kann, ich ah (.) hab das grammatikalische Konstrukt, ich weiß, warum ich wann wie was sage und verwende, und ich kann damit meine Parallelen ziehen, anstatt ich glaub, sie ist in der Sprache so, dann könnte es deswegen so hier sein, also dass man da ein bisschen durcheinander kommt.

I: Ok, dann hab ich das richtig verstanden. Gut, in welchen Bereichen glaubst du, dass ihre Mehrsprachigkeit eher Vorteil oder eher Nachteil ist?

I: Ich hab jetzt hier. Warte ich teile das jetzt kurz mit dir. Ahm Ich habe ein paar Bereiche (5) ahm aufgezählt. Ahm siehst du das? Wo könntest du dir vorstellen, dass es eher ein Vorteil ist?

T2: Ich glaube, also Vocabulary auf jeden Fall. Ahm, ich glaub dass je ausgeprägter das Vokabular in einer Sprache ist, desto einfacher ist es, sich auch viele Vokabeln in einer anderen Sprache anzueignen. Wenn man da einfach diese Fähigkeit hat, sich Sachen gut zu merken, sich Wörter, (.) Vokabeln gut zu merken. Ahm. (6). Schwierig. Ich würde schon sagen, Grammar, weil bei der Grammatik lassen sich durchaus Parallelen ziehen.

I: Mhm.

T2: Und (4) Ja, Reading und Writing würde ich sagen bis zu einem Grad. Ahm da geht's aber vor allem finde ich beim Writing nicht so sehr darum, ob ich jetzt, wenn ich super auf Deutsch schreiben kann, heißt es nicht, ich kann super auf Englisch schreiben. Der Satzbau ist komplett anders und deswegen (.) aber kann ich schreiben. Also kann ich generell einen Text schreiben. Kann ich in den Text verfassen, in einer Sprache? Das wird auf jeden Fall mitspielen. Ob es da eine Blockade gibt, quasi egal in welcher welche Sprache das ist.

T2: Reading (5) glaube ich, macht nicht SO viel Unterschied (4) Und Speaking (4) hätte ich jetzt auch nicht gesagt, also am meisten auf jeden Fall Vocabulary und Grammar.

I: Okay das ist eher ein Vorteil für deine mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler?

T2: Ich hätte gesagt in Vocabulary und Grammar, also in diesen Areas, können sie können sie sich auf jeden Fall mehr Parallelen ziehen oder können vom bereits Erlerntem (.)

Rückschlüsse ziehen auf das was neu kommt. Und das ist bei den anderen Dreien nicht so der Fall, meiner meiner Meinung nach.

I: Und es ist auch irgendwo so, dass es, dass ihre Mehrsprachigkeit sie einschränkt, dass es da irgendwo im Weg ist, bei diesen Bereichen oder siehst du es eher als Vorteil?

T2: Ich glaube generell, dass Mehrsprachigkeit auf JEDEN Fall ein Vorteil ist. Ahm (.) ich glaube, es könnte dann zu einem Nachteil werden, wenn (.) jetzt Kinder in jeder Sprache, die sie kennen, tatsächlich auch unterrichtet werden würden. Aber wenn man dann auf einmal unter also Unterricht in Deutsch hat und in Englisch und dann vielleicht noch in Arabisch oder Türkisch oder was auch immer, dann sieht man schon an dem Punkt, wo man wirklich drei Sprachen parallel irgendwie jonglieren muss. Und ich glaube, dass das schon zu Problemen führen könnte.

T2: Aber so wie es jetzt ist {bell rings}, glaube ich, (.) bin ich generell der Meinung, dass Mehrsprachigkeit immer ein Vorteil ist.

I: Okay. Das heißt du beziehst dich jetzt auf den Muttersprachenunterricht? Und nehmen den Schülerinnen und Schüler von dir wahr?

T2: Nein, also soweit ich weiß ist aus meiner Klasse niemand im Arabisch Muttersprachenunterricht und in den anderen Muttersprachen wird kein Unterricht angeboten bei uns momentan.

I: Und hast du eine Idee warum sie den nicht wahrnehmen, (.) wo er angeboten wird?

T2: Eigentlich nicht. Ich muss ehrlich sagen, ich weiß gar nicht genau, ob der [first name 2] überhaupt hier war um (.) um das vorzustellen. Ahm (.) Ich könnte mir schon vorstellen, dass es für einige sicher interessant wäre, aber (.) ich weiß halt nicht, ob es wirklich alle auch noch quasi den Zeitaufwand nebenher betreiben würden, weil vierte Klasse und wir merken doch jetzt schon langsam den Lerndruck und dass es ein bisschen mehr zu tun ist. Vielleicht wird ist das auch ein Grund sein, warum das aus meiner Klasse niemand wahrnimmt.

I: Okay verstehe. Das ist jetzt vielleicht eine etwas andere Frage, aber hast du in deinem Unterricht, in deinem ja in deiner Unterrichtstätigkeit irgendwann schon mal was über die Sprachen deiner Schüler gelernt?

T2: Über die Sprachen direkt nicht nein, also ich frag vielleicht hin und wieder mal: Weißt du, was das auf so oder so heißt, aber wir haben eher über kulturelle Ereignisse geredet oder religiöse Feiertage, wie schaut das aus, wie feiert man, weiß nicht Weihnachten, in Serbien oder so. Nicht so viel über die Sprache. Obwohl ich eben natürlich schon frage, okay, was ist deine Muttersprache? Und ich frage auch immer: Okay, Könnt ihr das? Also kannst du in deiner Muttersprache auch schreiben an. Wie sprichst du mit deinen Eltern? Sprichst du nur in der Muttersprache? Sprichst du Deutsch? Sprichst du vielleicht eine Mischung? Ja.

I: Okay verstehe, du hast jetzt vorher schon angeführt ahm (.), dass du glaubst, dass (.) Mehrsprachigkeit generell ein Vorteil ist. Ich habe jetzt da ein paar Statements herausgesucht.

I: Vielleicht könntest du dir die kurz kurz durchlesen, also eins nach dem anderen und dann, also die sind jetzt auf Englisch, aber könntest du die dann vielleicht kommentieren. Inwiefern du zustimmst oder nicht zustimmst? Ich teile das kurz wieder mit dir. Ahm (.) genau. Das ist (.) hier.

I: {Interviewer reads} Also students' multilingualism is an asset for my teaching and for the students themselves.

T2: Mhm. Ja, definitiv. Also ich finde, dass Mehrsprachigkeit auf jeden Fall immer einen Vorteil ist und dass Kinder definitiv davon profitieren mehrere Sprachen zu lernen auch.

T2: Also es gibt ja genügend Studien, die belegen, dass es am besten wäre, sie beginnen schon im Kindergartenalter eine zweite Sprache zu lernen, weil man dann am lernfähigsten ist, von dem her. Ich finde das Konzept von zweisprachigen Kindergärten oder auch Volksschulen und NMSen, bei uns mit dem DLP Schwerpunkt, super. Also ja, Mehrsprachigkeit auf jeden Fall immer immer ein Vorteil immer ganz toll.

I: Okay. {Interviewer reads} I find it easier to teach English to monolingual students than to multilingual students.

T2: Na ja, da kann ich jetzt nicht wirklich zustimmen. Liegt vielleicht auch daran, dass ich hauptsächlich mehrsprachige Kinder unterrichten. Also ich weiß gar nicht, wie es ist, außer eben die ein zwei die da drinnen sitzen. Ahm weiß ich gar nicht, wie es wäre, jetzt eine Klasse zu unterrichten, wo nur einsprachige Kinder drinnen sind. Aber prinzipiell glaube ich nicht, dass es einen Unterschied macht.

I: Okay. Ahm. {Interviewer reads} When I allow students to use their first languages in the English lesson, I am afraid to lose control of my class.

T2: Ich mache mir nicht die also. Ich mache mir nicht die Befürchtung, also ich habe nicht die Befürchtung, dass ich die Kontrolle VERLIERE. Aber das. Ich möchte aus einigen Gründen nicht, dass also in Muttersprache miteinander gesprochen wird und der Erste ist einfach schon mal, dass ahm dass dadurch andere Kinder ausgeschlossen werden, weil man hat halt irgendwie (.) es verstehen dich nicht alle. Man weiß halt nicht genau, um was es geht, sei es Schüler oder Lehrer. Ahm (.) Plus bin ich generell der Meinung, dass es in einer Englisch Stunde Englisch gesprochen @ werden sollte und @ nicht Türkisch, Arabisch oder sonst irgendwas anderes. Und das mal ja.

I: Mhm Okay. Dann ist die nächste (.) Frage mehr oder weniger auch schon mit eingebunden. {Interviewer reads} When I allow students to use other languages than English in the English lesson, the students' opportunity to use the target language is reduced.

T2: Ja, naja, es ist eine eine Haupt, also eine Englisch Stunde, in der hauptsächlich natürlich Englisch gesprochen werden sollte. Und (.) da fände ich es einfach auch nicht besonders sinnvoll. Außer, und da sind wir jetzt wieder bei den wenigen Ausnahmen, wenn ich weiß okay, die der Schüler die Schülerin versteht jetzt absolut nicht, um was es grade geht. Und es gibt keine andere Möglichkeit ihr das jetzt irgendwie verständlich zu machen, weil das Deutsch nicht gut genug ist. Dann. Ja natürlich. Bitte erklär das schnell in der Muttersprache, wenn ich jemanden hab. Sonst Englisch.

I: Okay. Das heißt, du fragst dann in dem Fall vielleicht einen Schüler, der dieselbe Sprache spricht?

T2: Genau, wo ich dann wüsste okay, der die kann das relativ gut erklären und dass ich sag: Du sag das noch einmal, erklär das noch einmal, sodass es wirklich sicher ist das so durchgedrungen ist {side conversation}.

T2: Okay, sehr gut.

I: Gut, dann haben wir jetzt eh schon den Link zum Englisch-Unterricht direkt und du hast vorher schon gesagt dass du auch (.) ahm das siehst, dass die Kinder, die diese (.) Parallelen ziehen können. Verwendest DU irgendwelche Links? Also (.) beziehst du dich praktisch auch auf die Erstsprachen deiner Schüler, wenn du Englisch unterrichtest. Jetzt abgesehen davon, dass du gesagt hast, du bittest vielleicht ab und zu einen Schüler, das nochmal auf der Muttersprache zu sagen. Aber (.) beziehst du dich direkt auf die Sprachen irgendwie?

T2: Nein, auf die Erstsprachen nicht. Also (.) ich ziehe oft Parallelen zur deutschen Grammatik. Das (.) das kommt schon vor, wenn ich oder wo ich oft Deutsch verwende ich, um ihnen zu zeigen, dass gewisse direkte Übersetzungen einfach nicht funktionieren im Englischen. Ahm (.) Ja, aber auf die Erstsprache beziehe ich mich nicht, nein.

I: Ahm (.) Wenn du jetzt dich auf DEUTSCH beziehst, verwendest du da irgendwelche spezifischen Materialien oder Methoden, oder ist es eher spontan?

T2: Nein, das ist eher spontan und das sind dann eher so Sachen wie ich übersetze ihnen dann z.B. einmal kurz auf Deutsch das sie, weiß nicht, dass sie grad geschrieben haben, dass die Mama ihre Schwester kocht oder was auch immer. So, wenn es einfach wirklich so ganz

klare Beispiele sind oder die, die Satzstellung einfach komplett out of order ist. Und ich immer sag: Du hör dir jetzt einmal an, wie der Satz auf Deutsch heißen würde, wenn ich den so übersetze und dann ist es eh immer so: Ja okay das geht nicht.

I: Okay verstehe. Also so auf einer humorvollen Art irgendwie.

T2: Genau, genau.

I: Ahm. Hast du irgendeine Ahnung, ob die Englischbücher, die ihr verwendet oder auch die Materialien, irgendwelche anderen Sprachen einbeziehen? Außer jetzt Deutsch und Englisch, ob die da irgendwas anderes inkludieren?

T2: Soweit ich weiß nicht. (2) Also soweit ich weiß, ist More strictly English and German. Und ich wüsste auch nicht, dass sie sich irgendwie online was in ihrer Muttersprache dann anschauen könnten dazu.

I: Okay. (.) Das ist jetzt vielleicht auch eine sehr spezifische Frage. Ahm. Weißt du was translanguaging ist? Und falls du weißt, was es ist, verwendest du es? {side conversation}

T2: Ja, nein. Keine Ahnung, was translanguaging ist, das kenn ich nicht.

I: Also es ist grundsätzlich einfach das Switchen zwischen verschiedenen Sprachen.

T2: Okay.

I: Hast du dich irgendwo schon beobachtet, dass du das verwendest und falls ja, in welchen Situationen?

T2: Ja, ich switze sehr oft zwischen Deutsch und Englisch hin und her. Ahm (.) Ich bemerke an mir selber, dass ich oft Vokabel, vor allem spezifische Vokabeln, wenn ich irgendwas übrigens etwas sprech, das mir die Sachen in Deutsch nicht einfallen, aber in Englisch schon.

T2: Und (.) mir passiert es dann dann oft, (.) dass ich ah (.) dass ich auf auf Englisch umswitze, sei es jetzt nur irgendwie für einen Satz, also dafür, dass ich irgendein Vokabel, das ich dann einfach, dass mir auch auf Deutsch nicht einfallen.

I: Mhm. Und jetzt beim Unterrichten, dass du, wenn du das erklärst oder bei Übungen oder (.)

T2: Ja, da ist es definitiv definitiv oft so, dass sich {interruption}.

T2: Dass ich sehe (.) Also dass ich immer versuche, auf Englisch zu erklären anzufangen. Und das ist mir dann aber oft passiert, dass ich sehe okay die Kinder schauen wie Autobusse und ich bin fertig. Oder bin mitten in der Erklärung und ich switze auf Deutsch, um sicherzugehen, dass sie wirklich verstehen, um was es eigentlich geht.

I: Okay. Also eher für Instructions?

T2: Genau.

I: Okay verstehe. Okay, gut, dann kommen wir eigentlich schon zu den Abschlussfragen. Was verstehst du als (.) am wichtigsten, wenn du Englisch unterrichtest bzw. Englisch für mehrsprachige Kinder?

T2: Ich finde am wichtigsten (.) und was für mich gleichzeitig auch oft am schwierigsten ist, ist, ahm in der target language zu bleiben. Das ist ganz, ganz wichtig den Kindern, die ja nun wirklich einfach oft zuhause gar keine, gar keine Kontakte mit Englisch haben, in der Schule so VIEL wie möglich Englisch zu bieten. Gleichzeitig ist es aber natürlich schwer, weil ich einfach weiß, dass so viel verloren geht von dem, was ich sage, weil es die Kinder aber nicht verstehen. Und das finde ich sehr schwierig. Aber ich finde, dass das definitiv eines der wichtigsten Dinge ist. Es wäre interessant zu sehen, ob die Kinder bessere Lernfortschritte machen, wenn man möglicherweise ihre Muttersprache einbindet in den Englischunterricht oder da Parallelen zieht. Das kann ich halt leider nicht @, weil ich @ die Muttersprachen alle nicht spreche. Aber wäre interessant zu sehen, ob das viel Unterschied macht für die Schüler.

I: Okay ja auf jeden Fall. Ahm (.) Wie denkst, wie wirkt sich dein Englisch-Unterricht auf die mehrsprachige Kompetenz der Schüler aus?

T2: (3) Mmh. Ich hoffe immer sprachlich, es wirkt sich so aus, dass sie in (3). Ich hoffe, es wirkt sich insofern aus, dass sie in Englisch oder mit Englisch dann ebenfalls eine Sprache haben, wo Sie Parallelen ziehen können zu anderen Sprachen, vielleicht auch Parallelen zurück zu Ihrer Muttersprache ziehen können. Ahm. Gemeinsamkeiten erkennen sei es jetzt Vokabeln, Satzstellung, grammatikalische Dinge und hoffe, dass sie (.) sich möglicherweise aus dem Englischunterricht etwas mitnehmen können, was ihnen auch in Ihrer Muttersprache hilft.

I: Mhm. Super. Ahm. Denkst du, dass dein Weg zu unterrichten, also Englisch zu unterrichten auch einen Effekt auf die auf den Wert von Sprachen hat, also. {interruption}.

I: Also die Frage war, ob du glaubst, dass dein Weg (.) Englisch zu unterrichten, irgendeinen Effekt auf (5).Irgendeinen Effekt auf (.) Das ist so schwierig zu übersetzen. Ahm. Auf das Verständnis Englisch.

T2: Sags auf Englisch.

I: Do you feel that your way of teaching English also has an influence on their knowledge about the value of languages? Also wie sie ihre Sprachen wertschätzen oder nicht.

T2: Yeah, I definitely hope so. Also ich versuch den Kindern natürlich, immer zu vermitteln, dass erstens natürlich Englisch einfach eine wahnsinnig wichtige Sprache ist und ich versuche ihnen noch immer zu vermitteln, dass es ganz, ganz toll ist, dass sie MEHR als er eine Sprache sprechen, also mehr als eine Fremdsprache, und dass jede weitere Sprache, die sie gut sprechen, ihnen später Vorteile bringt im Leben und weiter voranbringen wird. Und (.) wenn man sich irgendwo an- also sich bewirbt und dann sagt ja: DEUTSCH, ENGLISCH, SERBISCH und haben wir vielleicht in der Oberstufe noch eine Sprache dazu gelernt also da versuche ich ihnen schon immer zu sagen: Da gilt tatsächlich je mehr, desto besser. Und dass das einfach ganz wichtige Dinge sind, mit denen man später ganz, ganz viel anfangen kann. Und ich hoffe, dass ich ihnen das gut vermitteln kann.

I: Super. Und es ist dann eher so, dass sowas eher in BO dann Platz hat als in Englisch direkt?

T2: Ehrlich gesagt, da wo es gerade dazu passt. Also wenn es sich in Englisch ergibt, dann sage ich ihnen auch in Englisch: Leute, ihr werdet später noch eine Sprache lernen und je mehr ihr könnt, desto besser. Englisch ist wichtig und versuche das schon generell nahezubringen, dass Mehrsprachigkeit eben super ist und WICHTIG ist und auf jeden Fall ein Vorteil für sie im Leben.

I: Super. Gut, dann die letzte Frage: Was hätte ich dich denn noch fragen sollen oder können?

T2: @ Ahm (5) Ich finde eigentlich, da waren wirklich sehr viele, sehr spannende Fragen dabei, über die ich mir bis jetzt wenig Gedanken gemacht habe oder die ich vielleicht schon irgendwie mal mir überlegt habe, aber nicht so ausformuliert habe für mich und ich wüsste jetzt so ad hoc nichts mehr, wo ich sagen würde: Das hättest du mich noch fragen können.

I: Oder vielleicht (.) gibt's irgendwas, das du noch als wichtig erachtest, dass du mir das noch sagst in Bezug auf deinen Englischunterricht und auf die Sprachen der Schüler? Oder glaubst du haben wir alles abgedeckt?

T2: Ich glaub, das war ein sehr gut durchdachtes Interview und ich bin mir ziemlich sicher, dass wir alles abgedeckt haben.

I: Super. Dann stoppe ich die Audioaufnahme jetzt.

Interview 3

I: Und hier starte ich auch die Aufnahme. Ok. Also grundsätzlich (.) es geht um das Thema Mehrsprachigkeit, hab ich dir schon gesagt. Ahm das Wichtigste ist einfach, dass es wirklich um deine Erfahrungen geht und das was du in den letzten Jahren so erlebt hast. Und wirklich einfach um deine Sichtweise und (.) dass ich auch davon mehr lernen kann und davon profitieren kann. Genau. Und grundsätzlich (.) wenn irgendeine Frage unklar ist, bitte einfach gleich fragen, nachfragen. Und (.) genau. Je länger und (.) je ausführlicher die Antworten sind, desto besser für mich zu Verstehen und zum Nachvollziehen. Gut, dann fangen wir gleich mit den Anfangsfragen an. Wann hast du begonnen zu unterrichten und wo?

T3: Mhm also ich bin jetzt das sechste Jahr hier an der [place2] und das war auch die erste Schule, wo ich als Lehrerin selbstständig unterrichtet habe. Davor war ich nur ahm in der Praxis an anderen Schulen.

I: Ok. Ahm, welche Sprachen sprichst du denn noch außer Deutsch und Englisch?

T3: Sprechen (.) @ ist schwer gesagt. Ich habe Grundkenntnisse in Französisch und Schwedisch und der österreichischen Gebärdensprache.

I: Okay. Und wo hast du diese Sprachen gelernt?

T3: Französisch war noch in der Schule. Ah (.) , Schwedisch im Auslandssemester während dem Studium und Gebärdensprache habe ich mir (.) ahm dann in Kursen selbst angeeignet aus Interesse.

I: Und wie schätzt du dich in diesen Sprachen jetzt ein? Die, die du jetzt noch zusätzlich gelernt hast.

T3: Ahm Ich kann teilweise (2) etwas verstehen, aber nicht viel. Also sprechen kann ich wenig und bin weit entfernt von flüssig.

I: Okay, also eher passiv dann.

T3: Genau.

I: Okay (3). Jetzt gehen wir vielleicht schon mal aufs Thema ein, Mehrsprachigkeit. Ahm hast du irgendwelche Ausbildungen, Fortbildungen in Bezug aufs Unterrichten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gemacht?

T3: Nein, also das Studium zur lebenden Fremdsprache Englisch, aber spezifisch zu einer (.) ah anderen Fremdsprache oder so Daf/Daz garnichts.

I: Und (.) in die Richtung Fortbildungen, hat es da irgendwelche Angebote gegeben, hast du da mal irgendwas wahrgenommen?

T3: Ich kann mich schon erinnern, dass es Sachen gab, aber die haben jetzt nie so wahnsinnig einladend geklungen. Aber es gab schon so ah kurze Seminare, so einzelne Nachmittage, wie man Fremdsprachen im Sprachunterricht integriert. Das schon.

I: Okay. Ahm weißt du, wie viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler du derzeit unterrichtest und welche Sprachen sie sprechen?

T3: Also bei uns ist es ja so, dass eigentlich ALLE Schülerinnen und Schüler mehrsprachig sind. Ahm ich habe derzeit (.) kein einziges (.) ah Kind in der Klasse, das NUR Deutsch spricht und (.) ah die Sprachen sind mir durchaus bekannt. Die geläufigen Sprachen oder die häufig vorkommen, sind auf jeden Fall BKS, ah und Arabisch bzw. Dari und Farsi. Bisschen Türkisch.

I: Okay, das sind so die Hauptsprachen.

T3: Genau.

I: Okay. Jetzt einmal auf das Konzept Mehrsprachigkeit einzugehen. Ahm wenn dich jemand fragen würde, Mehrsprachigkeit zu definieren, was wäre das für dich ah so in deinem Verständnis?

T3: Ja, Mehrsprachigkeit heißt, glaub ich, sich in mehr als einer Sprache ausdrücken (.) zu können. Und das bedeutet nicht, dass man sich wirklich wohlfühlen muss in der Sprache also wirklich flüssig sein muss, sondern halt einfach eben auch Basic Skills in einer Sprache durchaus schon reichen für Mehrsprachigkeit, weil es ja viel auch darum geht, Sprachen zu (.) kombinieren und ahm (.) ja, also mehr als eine Sprache zu verstehen.

I: Mhm, ja. Und würdest du dich dann selber als mehrsprachig bezeichnen?

T3: Ja @

I: Ja? Ok, sicher.

T3: Es gibt immer Menschen, die noch viel mehr Sprachen sprechen. Nur eben im Vergleich zu den äh Schülerinnen und Schülern hier in der Schule, denen stehe ich halt einfach in der Mehrsprachigkeit hinten an, weil sie halt eine andere Muttersprache haben. Aber ja.

I: Auf jeden Fall, ja. Super. Ahm, dann gehen wir zu den Effekten von Mehrsprachigkeit gleich mal über. Hast du irgendwelche Vorteile oder Nachteile beobachtet, die deine mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler haben? Ahm in Bezug auf ihren Englischunterricht.

T3: Ahm. Es ist schwierig diese Frage zu beantworten, weil ich zwar weiß, welche Sprache sie sprechen, aber nicht, wie die aufgebaut ist bzw. halt keine WÖRTER kenne. Ich kann mir vorstellen, dass es teilweise schon ahm Wörter gibt, die halt in ihrer Muttersprache ähnlich sind wie im Englischen und (.) das dadurch vereinfacht. Weiß ich aber nicht. Was mir umgekehrt jedoch aufgefallen ist, unsere Schüler und Schülerinnen sind ja (.) teilweise noch stark überfordert mit DEUTSCH und sie lernen jetzt parallel ZWEI neue Sprachen und das überfordert sie manchmal. Und ich merke auch, ich habe z.B. (2) Ich erinnere mich an eine Unterrichtsstunde zum Thema Hochzeit und da ging es halt eben um (.) Vokabular wie Bräutigam (.) und sie kennen das Wort halt auf Deutsch nicht. Und (.) dann wäre es natürlich super, wenn man das halt zu ihrer Muttersprache vernetzen könnte. Was mir als Lehrkraft aber schwerfällt, wenn ich das Wort in ihrer Muttersprache @ nicht kenne. Ja.

I: Ja, also siehst du dann eher einen Nachteil jetzt, weil sie mehrsprachig sind? Das bedeutet, sie sind nicht so sattelfest in Deutsch und können dadurch auch schwierig (.) vernetzen zum zu den deutschen Begriffen und dann noch weiter zu den englischen Begriffen?

T3: Mh nein. Grundsätzlich würde ich in der Mehrsprachigkeit schon einen Vorteil sehen, (.) weil ich einfach glaube, je mehr Vokabeln man kennt, je mehr Sprachenstruktur man kennt, es kann nur hilfreich sein, weil sich halt dann doch Vieles wiederholt und ähnelt. Aber ich habe bei manchen schon das Gefühl, dass sie einfach überfordert sind, weil sie in der Muttersprache nicht sattelfest sind, vor allem nicht schriftlich. Dann kommt Deutsch dazu, wo sie nicht sattelfest sind UND dann will man noch, dass sie Englisch und alles GLEICHZEITIG. Ahm (.) trifft auch nicht auf alle zu. Bei manchen Kindern hab ich schon das Gefühl, dass sie da (.) einfach ja.

I: Überfordert sind.

T3: Genau. Und dann sich freuen, dass die Antwort jetzt endlich wissen, was es bedeutet und dann haben sie es aber leider in der falschen Sprache. Also dann haben sie gedacht, das wäre das richtige Wort in (.) Englisch. Dabei ist es das deutsche Wort oder so. Also so auch ein bisschen (2) die Sprachen vermischen.

I: Das hast du auch beobachtet?

T3: Ja.

I: Und in welchen Situationen kommt das dann vor? Kannst du dich da an irgendwas erinnern?

T3: Ahm (3) wenn man, wenn man eine Frage stellt, zu einem Wort: Ja, kann mir jemand sagen, was das bedeutet? Weiß jemand, wie das auf Deutsch heißt? Und dann zeigen sie auf und sagen irgendwas, das richtige Wort, aber nicht in der richtigen Sprache @

I: Ok @ Verstehe, verstehe. Und hättest du irgendeinen Lösungsansatz. Wenn du jetzt sagst sie sind überfordert, jetzt zwei neue Sprache in Anführungszeichen parallel zu lernen? (.) Hättest du da oder kannst du dir irgendwas denken, was für dich da eine Lösung wäre für die Kinder?

T3: Ahm ich glaub, dass man (.) viel früher anfangen müsste, die Muttersprache zu festigen. Also ich glaube muttersprachlichen Unterricht schon im Kindergarten (.) und wirklich auch mit ahm mit der Schrift dann später. Das würde glaube ich unheimlich helfen, weil dann, dann hätte ich auch die Sicherheit. Ja okay, sie beherrschen zumindest ihre Muttersprache. Und ich kann sagen ja, wenn du das Wort Bräutigam nicht kennst, dann schreib es auf Türkisch auf. Aber jetzt ist ja oft so: Ja, ich weiß nicht, was das heißt, dieses Wort. Na dann, was heißt's auf Türkisch? Weiß ich auch nicht. Und wie man's schreibt schon gar nicht. Das ist so. Da fehlt halt überall die Grundstruktur irgendwie.

I: Mhm verstehe. Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Ahm du hast trotzdem auch gesagt, du denkst, dass generell Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist. Ahm kannst du mir vielleicht sagen, wo du beobachtet hast wo es für die Kinder trotzdem ein Vorteil ist? Von den (.) Bereichen hier (.) Vokabeln, Grammatik, Reading, Writing Speaking. Hast du irgendwas?

T3: Mhm, also ahm Vokabeln (.) denke ich ganz klar, dass es einfach Worte gibt, die sich in den Sprachen ähneln und dann (.) ahm vernetzen sie da. Ist uns auch aufgefallen. Beim Unterricht in den ersten Klassen, dass man fragt ja, was, was heißt Brille: Ah Brill, Brill, it's a Brill oder sie versuchen halt alles immer gleich eins zu eins irgendwie. Und bei vielen Wörtern funktioniert es ja tatsächlich. Ahm (2) bei der Grammatik ist sicher, dass sie einfach eine (.) ahm eine Vorstellung schon haben von der Satzstellung. Und je mehr Sprachen man kennt, desto mehr wird einem bewusst, dass die Satzstellung NICHT immer die gleiche ist und mal probiert, dann vielleicht nur das eine nicht passt was anderes aus, was man halt schon kennt. (2) Ahm Reading writing (.) speaking würde ich alles so ein bisserl in einen Topf werfen. So generell Kommunikationsskills, so einfach: Bin ich, bin ich wortgewandt, traue ich mich zu sprechen. Ja so, also.

I: Das heißt, du hast beobachtet oder du glaubst dass, wenn sie generell in ihrer Muttersprache oder generell jetzt auch in in Deutsch wortgewandt sind, dass sie das auch dann auf dem Englisch Erwerb übertragen, beim Speaking jetzt z.B. (2) Hab ich das so richtig verstanden oder hast du das anders gemeint?

T3: Nein, ich habe jetzt nochmal drüber nachgedacht, während du es wiederholt hast. Es trifft wie immer nicht auf alle zu. Also mir ist es gerade einen Schüler eingefallen, der in seiner Muttersprache und in Deutsch sehr viel spricht und dann auf Englisch sehr (.) schüchtern ist. Also auch das gibt's. Aber grundsätzlich denke ich schon, dass die, die halt generell (.) viel sprechen und viel kommunizieren, dann in Englisch auch nicht so die Scheu haben haben sich da irgendwie halt zu helfen wissen und dann halt irgendetwas daher stammeln, was kein richtiger Satz ist. Aber ja.

I: Immerhin ist was da.

T3: Genau.

I: Ja okay. Oder genau. Vielleicht noch irgendwelche anderen Bereiche, wo du denkst, das ist, ihre Mehrsprachigkeit ist ihnen eine Hilfe oder ist es eher keine Hilfe? Ist es eher in im Weg?

T3: Mhm (4) Nein also im Weg glaub ich eigentlich nie, dass es sein kann. Es kann glaube ich immer nur ein Vorteil sein, weil ja man einfach eben aus verschiedenen Sprachen sich Dinge zusammensuchen und mit Händen und Füßen und paar Wortfetzen aus allen Sprachen sich irgendwie verständigen kann.

I: Okay. Gut. Ahm ja (.) dann gehen wir weiter. Hast du von den Schülern schon mal etwas gelernt über ihre Sprache?

T3: Ja, also wir haben schon diverse Versuche gestartet. Dass ahm sie mir ein paar Sätze auf Arabisch beigebracht haben und ah BKS habe ich sogar einen kurzen Volkshochschulkurs gemacht. Und (.) ah es kommt super, wenn bei den Kindern an. Also wenn man ein paar Wortfetzen in ihrer Muttersprache kann, ist man schon der Held.

I: Ja, das kann ich mir vorstellen. Und (.) in welchem Kontext hast du das denn so gemacht? Also, dass du ihre Sprache irgendwie, dass du ihre Sprachen gelernt hast oder ihre Worte?

T3: Ahm (.) manchmal, wenn es einfach ging um: (.) Wer bin ich? Was macht mich aus? War die Mehrsprachigkeit Thema. Ahm (.) ja BKS hat mich eben (.) einfach interessiert, da hab ich diesen Kurs gemacht und dann (.) die Kinder mal ahm auf Serbisch eben (.) angesprochen, nachdem sie auch Serbisch miteinander gesprochen haben. Und so ein kurzen Schockmoment, quasi. Ahm ja.

I: Ja, so spontan dann, wenn es grad zum Thema passt oder in der Situation passt.

T3: Genau. Aber genauso hab ich auch schon mal spontan was auf Schwedisch gesagt, weil es gerade gepasst hat. Und dann sind sie halt auch immer: Oh wow. Warum können Sie das? Und dann ist halt einfach das Thema Mehrsprachigkeit. Oder halt, ja.

I: Ja, cool. Und hast du das Gefühl, dass es irgendetwas bei ihnen macht? Also wenn du jetzt (.) sie auf Serbisch ansprichst oder sie fragt, fragst: Was heißt das auf Arabisch? Was löst das bei den Kindern aus?

T3: Ahm (.) ich glaube, dass sie das sehr schätzen, dass man sich interessiert und dass man halt nicht den Eindruck vermittelt: Du musst Deutsch können und alles andere ist mir wurscht. Ganz stark spüre ich das aber bei den gehörlosen Kindern. Also die sind wirklich. Ahm (.) Man kann ein paar Fetzen nur in der österreichischen Gebärdensprache können und sie springen total drauf an, weil die halt so eingeschränkt sind sonst in ihrer Kommunikation mit Leuten, die NICHT die Gebärdensprache können. Dass das halt ganz viel mit ihnen macht (.) aber eben auch bei allen anderen Kindern. Es schafft irgendwie ein bisschen Verbindung. Und sie fühlen sich irgendwie eben auch in ihrer (.) Kultur, ihrer Herkunft wertgeschätzt. (.) Also ich glaube so zwischenmenschlich macht es viel.

I: Glaub ich auch, auf jeden Fall. Super. (5) Okay, ahm ich hab hier vier Statements mitgebracht. Ich les die einfach kurz auf Englisch vor und du antwortest dann auf Deutsch. Wenns passt. Also im Sinne von in how far do you agree und kommentierst das dann einfach bitte. Also, {I reads} students' multilingualism is an asset for my English teaching and for the students themselves.

T3: (3) Ja, also für das Unterrichten (.) würde ich sagen, KÖNNTE es noch mehr Unterstützung sein als es jetzt ist. Dafür müsste ich halt eben (.) selber mich mehr mit den verschiedenen Sprachen auskennen. Für die Kinder ist es auf jeden Fall hilfreich.

I: Ja, genau. Eh zu den genannten Punkten, die wir schon besprochen haben. Gut. {I reads} I find it easier to teach English to monolingual students than to multilingual students.

T3: Kann ich nicht sagen. Ich hatte noch nie (.) ahm. Wobei doch einmal war ein ah ein Schüler aus Deutschland. Ahm kann ich überhaupt nicht bestätigen. Also es ist komplett egal.

I: Also da muss ich jetzt auch noch kurz, das hätte ich vorher sagen sollen. Die (.) Statements sind bewusst so provokant geschrieben, damit es nicht in eine Richtung driftet das Interview, sondern dass wirklich die (.) Fragen für alle Meinungen offen sind.

T3: Ja.

I: Okay, das heißt ahm kannst du nichts sagen, weil du selten einsprachige Schülerinnen und Schüler unterrichtest?

T3: Genau. Aber (.) meine Erfahrung bisher sagt mir da da gibt's keinen einschlägigen Unterschied. Also es gibt Kinder, mit denen das einfacher geht und welche, mit denen es schwieriger geht. Aber es hat (.) nichts mit der Mehrsprachigkeit zu tun.

I: {I reads} When I allow students to use their first language in the English lesson, I am afraid to lose control of my class.

T3: Ahm (.) auch das kann ich nicht bestätigen. Ich finde, worauf ich schon (.) schaue oder schauen möchte ist, dass sie halt nicht untereinander in ihrer Muttersprache quatschen. Aber ich würd auch (.) nicht erlauben, dass sie untereinander in Deutsch quatschen. Sie sollen einfach ahm dem Unterricht folgen können und (.) oft ist das einfach sehr passend, dass sie dann in ihrer Muttersprache etwas (.) auch sagen oder dazuschreiben oder also gar nicht.

I: Und ah wenn ich jetzt da kurz nachfragen darf. Aber in welcher Situation wär es für dich passend, dass sie in ihrer Muttersprache was schreiben oder (.) was sagen?

T3: Ahm eben wenn es um Vokabel Arbeit geht, z.B. wenn sie das Wort in ihrer Muttersprache besser kennen als in Deutsch. Es bringt nichts, wenn sie Bräutigam hinschreiben, wenn sie nicht wissen, was es bedeutet. Ahm aber auch einfach wenn man ah kulturelle Dinge bespricht. Ja ok: Wie ist das in Amerika? Wie ist es in Britain, da gibts ja Unterschiede. Aha wie ist das eigentlich bei EUCH zu Hause? Ahm (2) solche Themen.

I: Mhm Super. {I reads} When I allow students to use other languages than English in the English lesson, the students' opportunity to use the target language is reduced.

T3: Ahm Ich glaub (.) das kommt auf die Häufigkeit an, also wenn ich jeder Englisch Stunde (.) nicht Englisch mit ihnen sprech, sondern etwas anderes. Natürlich werden Sie dann nicht in erster Linie auf Englisch zurückgreifen, wenn sie eine Frage beantworten sollen z.B. (.) Aber verallgemeinern würde ich, würde ich das nicht. Also ich glaube wie gesagt, dass man durchaus auch andere Sprachen einsetzen kann.

I: Ja super. Ok, dann gehen wir auf den English Englischunterricht direkt ein. (2) Du hast eh schon jetzt öfters erwähnt, dass du die Erstsprachen, wenn es die Situation erlaubt, mit einbeziehst. Also z.B. beim Vokabel lernen. Ahm (2) Hast du noch? Also du hast jetzt gesagt Vokabel, wenn Vokabeln unklar sind. Bei kulturellen Dingen, fallen dir noch andere Bereiche ein, wo du dich auf die Sprachen deiner Schülerinnen und Schüler beziehst.

T3: Ahm also bei Grammatikthemen kommts auch hin und wieder vor. Das ahm wir den Zusammenhang zur deutschen Sprache besprechen: Ja wie ist das eigentlich? Und dann auch: Wie ist das in eurer Muttersprache? Also gibt's da, keine Ahnung, third person S oder (.) was auch immer es gerade sein soll.

I: Ok, und (.) du hast ja schon gesagt, dass viele gar nicht schreiben können in ihrer Muttersprache. Hast du das so beobachtet, dass es die Mehrheit ist, die es, dass sie nicht schreiben können oder dass sie nicht alphabetisiert sind, mehr oder weniger in ihrer Muttersprache? Oder (.) siehst du ganz, was sind diese Unterschiede, oder?

T3: Ja, ich habe schon das Gefühl, dass der Großteil der Kinder nicht ah in ihrer Muttersprache streiten schreiben kann. Und es gibt doch einige, die sagen: Ja, ich, ich sprech schon Türkisch, obwohl es das heißt, weiß ich nicht. Ich kenne ja nicht viele Wörter. Also die halt wirklich nur noch so als Kommunikationssprache äh in der Familie halt Türkisch oder Serbisch oder was auch immer sprechen, aber darüber hinaus nicht. Und deshalb fehlen ihnen GANZ viele Vokabeln, die halt einfach im täglichen Gebrauch nicht verwendet werden. Ahm und beim Schreiben sagen sie sogar oft: Ja, nicht mal meine Eltern können (.) schreiben.

I: Das heißt eher die Mehrheit dann der Kinder.

T3: Ja.

I: Ok. Spannend. Ahm (3) verwendest du irgendwelche Methoden, Strategien, Materialien? Wenn du dich auf die Erstsprache der Kinder beziehst oder ist es eher spontan?

T3: Spontan. Aber ich glaube auch, weil mir eben (.) die Fortbildung oder die Ausbildung halt fehlt. Man könnte das sicher sinnvoller einbauen und auch vielleicht regelmäßiger einbauen. Hab ich bis jetzt nicht gemacht, weil ja mir die Ideen und die Erfahrung fehlt @

I: Und wahrscheinlich auch die Zeit ab und zu mal.

T3: Genau. Und ich finde, man muss sich halt drüber trauen. Also entweder man hat eben (.) schon ein Schema F, nach dem man arbeiten kann oder man muss halt selbst etwas Neues ausprobieren und das ist halt nicht immer einfach.

I: Ja sicher. Ok. Hast du irgendwas beobachtet, dass ahm die Englisch Bücher, die verwendet werden, andere Sprachen verwenden? (.) Außer jetzt Englisch und Deutsch?

T3: Nein, kaum. Also ich weiß nicht, soll ich das Buch nennen?

I: Ja, kannst du gerne.

T3: Wir arbeiten mit More. So wie die meisten ahm Schulen. Und ich glaube, dass in allen vier Bänden vielleicht dreimal Bezug auf eine andere Sprache ist. Irgendwann geht es um Kinder, die halt aus unterschiedlichen Ländern sind oder so, um deren Alltag. Glaube ich. Geht's eigentlich mehr. Da kommt glaub ich die Sprache vor. Irgendwann bild ich mir einen gibt es so: Hallo oder Willkommen und irgend so einen Klassiker halt in mehreren Sprachen. That's it.

I: Aber ganz, ganz wenig.

T3: Ja.

I: Mhm okay, gut, dann (.) eine sehr spezifische Frage. Das ist jetzt nur, falls du zufällig weißt, was Translanguaging ist. Ob du das verwendest (.) während dem Unterrichten.

T3: Ich, nicht bewusst. Nein. Nachdem eben (2) ahm die Mehrsprachigkeit irgendwie eben immer nur spontan zum Einsatz kommt (2). Nein.

I: Also das ist einfach das Switchen zwischen verschiedenen Sprachen. Eher dann unbewusst.

T3: Genau. Also ich würde sagen, egal jetzt, ob es von mir oder von den Kindern ist, es ist alles immer recht, spontan und unbewusst, aber eigentlich nie geplant. Bis jetzt zumindest nicht @.

I: Ja. Okay. Dann kommen wir eigentlich schon zu den Abschlussfragen. Ahm was ist deiner Meinung nach am wichtigsten, wenn man mehrsprachige Kinder unterrichtet in Englisch?

T3: (3) Mmh (3) Ich glaub, jeder Sprache einen Raum zu geben. Also (.) ich führe keine Vokabelheft. Aber wenn wir wo Vokabeln aufschreiben, dann dürfen sie sich eben in ihrer Muttersprache etwas dazuschreiben. Genauso wie sie sich auch etwas dazu zeichnen dürfen. Halt ja.

I: Ja, also dass du das praktisch auf verschiedenen Wegen machst dieses Vokabel. Also jetzt mit zeichnen und mit der Muttersprache.

T3: Ja und einfach auch wenn sie, wenn sie das Gefühl haben, die Kinder von sich aus, das die Muttersprache jetzt irgendwie gerade (.) mehr passt oder dass das halt was bringt, irgendwie eine Verbindung da ist, dass man das halt erlaubt, dass sie das erstens der ganzen Klasse sagen dürfen und das sie irgendwie mit dieser Verbindung irgendwie arbeiten dürfen und man nicht immer sagt so: Nein stur Englisch jetzt und ja.

I: Super, dass du einfach nicht diese, (.) wie soll ich sagen, monolinguale Schiene stur fährst, sondern wirklich flexibel bist. So hab ich das jetzt verstanden?

T3: Genau. Und vielleicht nochmal erklären lassen: warum schreibst du das immer so auf, obwohl wir es nicht so gelernt haben? Vielleicht ergibt sich dann daraus na ja, aber in Arabisch schreiben wir das halt so und ja.

I: Spannend. Ja, super. Ahm (.) Was glaubst du, welchen Einfluss hat dein Englisch-Unterricht auf die mehrsprachige Kompetenz deiner Schülerinnen und Schüler?

T3: (2) Also (2) mein Ansatz ist immer, dass sie nach den vier Jahren, bei denen sie bei mir waren, irgendwie so Basic Communication können. Und (.) ahm ich hoffe, dass ich das auch schaff. Und ich glaube, es öffnet so ein BISSCHEN eben die Kommunikationswelt dieses: Ah ich kann mit wem anderen, der nicht meine Sprache spricht, sprechen und vielleicht probieren sie sich dann in anderen Sprachen auch mehr aus und entwickeln irgendwie mehr Interesse auch für andere Sprachen.

I: Das heißt, dass sie verstehen (.) dass nicht nur Englisch, natürlich es ist die wichtigste Sprache, so die globale Sprache, aber dass sie sich auch (.) zutrauen, andere Sprachen zu lernen und da irgendwie Interesse dann auch zeigen.

T3: Genau.

I: Okay, super. Ahm (.) das haben wir eigentlich schon mehr oder weniger angeschnitten: Hast du das Gefühl, dass dein Englisch-Unterricht einen Effekt auf die Wertschätzung ahm der Sprachen der Schülerinnen und Schüler hat?

T3: Also mein Unterricht per se nicht. Aber eben die einzelnen Sequenzen, wo man dann doch auf ihre Muttersprache eingeht, ja.

I: Ja und hast du auch das Gefühl mmh (.), dass sie das dann irgendwie kommunizieren anders? Also, wie soll ich sagen, wenn du diese Sequenzen einführest? Sind sie dann in dem Moment anders? Oder ist es ein langfristiger Effekt, den du wahrnimmst?

T3: Also sie sind auf jeden Fall im Moment anders. Also sie sind erstens sehr aufmerksam, wenn es um persönliche Dinge geht, eben auch die eigene Muttersprache. Es will sich dann auch plötzlich jeder einbringen mit seiner oder ihrer persönlichen Muttersprache. Ahm das ist auf jeden Fall und es hält doch meistens an also seitdem sie wissen, dass ich ein paar Fetzen BKS kann, ist das immer wieder Thema und sie fragen mich: Ja, können Sie das sagen? Und wissen Sie, was das heißt? Und, ja.

I: Voll cool. Super. Ja, dann eigentlich schon die letzte Frage: Was hätte ich dich noch fragen sollen zu diesem (.) Thema? Oder, oder können?

T3: Ahm schwierig (4).

I: Oder was glaubst du, wär noch wichtig in dem Bereich zu wissen?

T3: (8) Mir fallen, fällt spontan (.) nichts ein, weil alles, was mir irgendwie Wichtiges ist, durch den Kopf geht, haben wir irgendwie eh. Also natürlich die eigene Sprachbiographie, aber zu der hast du mich befragt, eben was wir für (.) Fort- oder während der Ausbildung alles gelernt haben zu dem Thema hast du mich gefragt. (.) Weil ich glaube, das sind zwei wesentliche Punkte schon, wenn man selber schon eine mega Sprachbiographie hat, fällt es einem leichter und wenn halt in der Ausbildung schon viel zum Unterricht mit ahm multilingual students gehört hat, ist es auch leichter. (.) Ahm (3) Ja.

I: Okay, passt. Dann vielen Dank und dann stoppe ich mal die Aufnahme.

Interview 4

I: Wann hast du zu unterrichten begonnen und wo?

T4: Ahm 1986 in Manchester habe ich begonnen zu unterrichten. Ich war foreign assistant ah an drei verschiedenen Schulen. Und eine Lehrerin ist dann schwer krank geworden. Das heißt, ich habe praktisch (.) in der dritten Schule, in der ich war, dann den Unterricht vollkommen übernommen.

I: Ok, spannend. Und das war dann, (.) du warst Assistentin für den Deutschunterricht?

T4: Genau. Ich war Assistentin für den Deutschunterricht. Und (.) ja, wie gesagt, in 2 Schulen war ich wirklich ASSISTENTIN, und in der dritten war ich ich dann die Lehrerin. Was mir aber sehr gut (.) sehr zugute gekommen ist, weil ich dadurch extrem schnell den Dialekt von Manchester gelernt habe. Weil (.) die Kinder einfach sehr schlecht waren in Deutsch und mich ständig auf Englisch niedergeredet haben. Und das war für mich (.) ahm sehr gut für meine Sprachkenntnisse @.

I: Verstehe. Wenn wir jetzt gleich zu den Sprachkenntnissen übergehen. Ahm welche Sprachen abseits von Deutsch und Englisch sprichst du denn noch?

T4: Ungarisch. Das ist meine Muttersprache. Also ich hab ahm (.) zuerst einmal Ungarisch gelernt, (.) dann (.) im Kindergarten ein paar Brocken Deutsch, aber da bin ich nicht sehr gern hingegangen (.) weil die Kindergartentante, haben wir sie damals genannt, @ ahm (.) war wirklich ausländerfeindlich. Das klingt jetzt komisch @. Es war so. Ahm und ah (.) hat immer gesagt ich darf mit den Dingen nicht spielen, solange ich auf Deutsch nicht sagen kann, wie sie heißen. Das heißt, ich habe einen richtigen Stress gehabt und ich habe einfach gespürt, sie will mir diese Sachen nicht geben. Ah (.) und bin sehr ungern hingegangen, habe sehr viel geweint und war (.) wenn ich konnte (.) zuhause, wenn's gegangen ist. Das heißt, ahm dass ich mit 6 Jahren NICHT besonders gut Deutsch gesprochen habe, aber (.) i hab schon was verstanden. Aber von wirklich gut sprechen war ich weit entfernt.

I: Ok das heißt deine erste Begegnung mehr oder weniger mit Deutsch war eigentlich sehr (.) negativ?

T4: Sehr negativ, ja.

T4: Okay und im im Kindergarten ah oder in der Volksschule ist es dann besser geworden?

T4: Na es war noch eher ein Ereignis dazwischen in dieser Kindergartengruppe ober der Kindergartengruppe hat ein Musikstudent gewohnt. Der hat seine Arbeit über (.) frühkindliche Musikerziehung geschrieben und der kam dann runter und wollt (.) und hat ein musikalisches Kind gebraucht, ahm das eben mit ihm arbeitet. Und er hat mich, offensichtlich. Wir mussten alle vorsingen und er hat also mich ausgesucht und die Tante hat sich mit Händen und Füßen dagegen gewehrt und hat ständig geschrien: Na, die kann nicht Deutsch und die Eltern können auch nicht Deutsch und ja die: Nimm irgendjemand anderen. Er hat sich aber dann doch für mich entschieden. Hat meine Eltern angerufen, hat gefragt, ob er ein paarmal in der Woche zu uns kommen darf mit mir üben und arbeiten (.) jetzt

musikalisch. Und meine Eltern waren da nicht dagegen. Und (.) dann wurde er ja sozusagen unser Hausgast zweimal die Woche. Er war Student, da hat (.) meine Mutter gut gekocht für ihn und wir haben sehr viel musikalische Sachen gemacht, also Rhythmen geklopft, Blockflöte gespielt, natürlich auch Deutsch gesprochen. Das heißt, er war schon (.) eine große Hilfe beim Einsteigen in die Sprache.

I: Spannend, spannend.

T4: Mhm.

I: Cool, ahm. Das heißt (.) die Verbindung zwischen Deutsch und Musik hat dir irgendwie geholfen. Hast du da irgendwie-

T4: Ich glaub schon. Ja, ich glaube schon. Ich hab dann auch eben österreichische Volkslieder. Er war Kärntner. Das heißt ich hab Kärntner Volkslieder singen gelernt mit ihm. Ahm und ich hab halt eine Sopranstimme gesungen, und der hat halt die Altstimme gesungen in dem Fall. Und (.) ja, das hat mir sehr gut gefallen, ja.

I: Okay.

T4: Aber ich glaub, ich hab nicht alles verstanden, weil ja die Lieder im Dialekt waren. Aber es hat mir trotzdem sehr gut gefallen, mit ihm zu singen.

I: Spannend. Hast du irgendeine Ausbildungen bis jetzt gemacht, die dich darauf vorbereitet haben, Englisch zu unterrichten für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler?

T4: Nein.

I: Fortbildung oder-

T4: Ja also ich glaub ich, denke ich meinen letzten weiß ich nicht 35 Jahren werd ich schon so ein paar Seminarnachmittage gemacht haben, aber ganz konkret, dass ich sag ich kann mich gut daran erinnern, und ich verwende das, weil ich's gelernt habe nein, das kann man nicht behaupten.

I: Okay. Weißt du wie viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler du unterrichtest und welche Sprachen sie sprechen? Zufällig.

T4: Ahm (2) also im Prinzip sind ja wirklich fast alle unserer Kinder mehrsprachig. Wir haben ja fast keine österreichisch- (.) also keine Kinder mit österreichischer Muttersprache. Und (.) das ist natürlich etwas, was mich extrem interessiert. Es gibt wirklich kein Kind, mit dem ich arbeite, von dem ich nicht weiß, was seine Muttersprache ist, also was er als erstes gelernt hat. Das ist auch das erste, was mich interessiert und was ich sofort frag, wenn er in die Klasse kommt: Ja, woher kommst du? Woher kommen deine Eltern ursprünglich und welche Sprache sprichst du? Und ah (2) das Problem bei unseren Kindern, aber vielleicht kommt das noch, dass sie ihre eigene Muttersprache nicht besonders gut sprechen können und daher auch die Folgerungen in einer anderen Sprache schwierig sind, weil sie ja schon die eine nicht wirklich richtig können.

I: Und du hast gesagt, du fragst nach welche Sprache sprichst du und so weiter. Und erfolgt das dann eher so im im Kontext von deiner Rolle als Klassenvorstand oder ist es dann im Englischunterricht oder ist das im sozialen Lernen?

T4: Mh das geht meistens schon ganz am Anfang, wenn ich mich vorstellen komm in einer Klasse. Da muss ich gar nicht der Klassenvorstand sein. Sondern einfach ich stelle mich in einer Klasse vor, weil ich sie in dem Unterricht dann habe. Und die erste Runde ist immer ah: Mein Name ist, also auf Englisch, mein Name ist sowieso, ich komme aus sowieso oder meine Eltern kommen aus sowieso. Und damit ich das gleich weiß. Natürlich hab ich mittlerweile so viel Erfahrung, dass ich auf Grund der Namen meistens schon weiß, woher die Kinder kommen, weil sich natürlich die Namen wiederholen und ich dann gleich Bescheid weiß. Mhm.

I: Ja. Okay. Wenn dich jetzt jemand fragen würde, wie du Mehrsprachigkeit definieren würdest, also wie würdest du Mehrsprachigkeit aufgrund deines Verständnisses definieren?

T4: Ahm (3) also ich würde mal sagen Mehrsprachigkeit in ahm (.) ist für mich dann mehrsprachig tatsächlich, wenn ich von einer Sprache in die andere switchen kann. Also wenn ich sozusagen im Kopf ah das Gleiche in der Sprache sagen könnte, wie ich das dann auf Englisch sage oder in der dritten Sprache. Also bei mir würde ich jetzt mal behaupten, wenn ich einen Satz auf Deutsch sag, dann kann ich den sofort ins Ungarische übersetzen und auch ins Englische. Wenn ich einen Satz auf Englisch sage, kann ich ihn sofort auf Deutsch und ins Ungarische, also diese drei (.) Wenn man zwischen denen relativ schnell wechseln kann oder jemandem was übersetzen kann, dann würde ich das jetzt als Mehrsprachigkeit bezeichnen.

I: Mhm mhm. Das heißt, wenn man in drei Sprachen gleich kompetent ist, hab ich das richtig verstanden?

T4: JEIN. Weil also das ist ist kaum möglich. Also selbst wenn jemand, aber zumindest ahm fließend spricht, dass man sich auch ein anderes Wort, als Ersatzwort holen kann. Da wenn die Kompetenzen natürlich wäre, wenn du dann wirklich ganz genau das gleiche Wort oder genau die gleiche Dings übersetzen kannst. Das ist sehr, also da musst du quasi Dolmetscher sein oder aus Simultanübersetzer. Aber was du, das was gesagt wird vom Kontext her (.) ohne Schwierigkeiten und ohne lang nachzudenken in eine andere Sprache übersetzen kannst, nicht unbedingt wortwörtlich, aber sinngemäß.

I: Dass die Kompetenz auf jeden Fall da ist.

T4: Richtig.

I: Okay, super, dann gehen wir vielleicht gleich mal auf den Englisch-Unterricht ein. Oder beziehungsweise auf die Schüler eher. Ahm hast du das beobachtet, dass deine mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler Vorteile oder Nachteile haben beim Erwerb von Englisch, beim Englischerwerb?

T4: Mhm also da bin ich ah (.) einfach aufgrund meiner Beobachtungen muss ich feststellen,

dass Leute ah (.) es ist ziemlich egal, ob sie mehr Sprachen können oder nicht. Es kommt eigentlich darauf an, wie gut sie hören, also ob sie ein gutes Gehör haben und ein Sprachgefühl. Und dann ist es relativ egal, ob sie zwei Sprachen vorher können oder eine Sprache schon vorher können. Spielt keine Rolle. Diese diese Leute lernen spielend und ganz schnell und merken sich das auch schnell, weil sie es einfach richtig hören, weil es ihnen Spaß macht, es zu verwenden. Und dann gibt es aber Leute, die sprechen schon zwei Sprachen und bei der dritten wird's auch nix, weil sie ja alle drei Sprachen quasi (.) nicht gut sprechen können.

I: Mhm. Okay.

T4: Ah ich habe leider noch nicht wirklich feststellen, also den Zusammenhang habe ich festgestellt, wenn jemand MUSIKALISCH ist, nämlich tatsächlich gut singen kann z.B. oder gut nachmachen kann, weil er das sehr gut hört. Der lernt Sprache VIEL schneller. Der das nicht kann, der tut sich sehr schwer.

I: Verstehe.

T4: Hat aber wie gesagt nichts damit zu tun, wie viel Sprachen er vorher erworben hat oder nicht.

I: Okay. Das heißt, Motivation spielt auch eine große Rolle?

T4: Ja.

I: Und auch-

T4: Der Spaß dran einfach, was anderes zu sprechen und nachzuahmen und zu imitieren. Das muss da sein, ja.

I: Okay. Und hast du das auch vielleicht beobachtet, dass die Kinder, die in Deutsch oder in ihrer Muttersprache schon sehr gut sind, dass die dann im Umkehrschluss auch in Englisch sehr gut sind?

T4: Meistens, weil das sind eben die, die da eine Begabung haben, sonst wären sie bei uns in der Schule gar nicht gut in Deutsch. Weil das ja ihre Zweitsprache schon ist. Und wenn sie darin gut sind, sind sie MEISTENS auch in Englisch nicht schlecht, trifft aber nicht auf alle zu. Ich habe konkret zwei, drei Schüler, die interessanterweise gut in Deutsch sind, jetzt vergleichsweise mit dem Rest aber sich sehr schwertun in Englisch. Als dritte Sprache dann aus irgendeinem Grund entweder weil sie es, weil es ihnen dann zu viel ist an Sprachen. Aber da wirklich nicht besonders gut sind.

I: Okay. Und hast du vielleicht irgendwann einmal beobachtet, dass deine Schülerinnen und Schüler Schüler, wenn sie jetzt z.B. Vokabeln lernen, wenn sie Grammatik, irgendwas Neues dazulernen, ahm sich auf ihre Erstsprache beziehen (.), jetzt selber. Dass sie jetzt sagen: Okay, wir lernen jetzt ein neues Vokabel, und dass sie dann das mit ihrer mit einem Vokabel in ihrer Erstsprache vergleichen? Hast du da irgendwas-

T4: Ahm (.) das ist mir vor zwei oder drei Jahren so ergangen. Da hab ich eine Klasse

übernommen, mit komplett ah nur mit Flüchtlingen. Also hauptsächlich mit Flüchtlingen ahm, das waren syrische Mädchen. Zirka 15 Jahre alt. Also die waren großartig. Ich habe sowas noch nie erlebt. Die haben (.) parallel das Wort auf Arabisch, auf Deutsch und auf Englisch gelernt. Die haben quasi drei, also auf Arabisch konnten sie es. Die haben parallel das auf Englisch und auf Deutsch gelernt und haben einander immer geholfen, wenn der eine das nicht erklären konnte. Sozusagen: Was heißt jetzt Verantwortung? Dann haben wir gehabt 'Responsibility'. Und dann, der, der verstanden hat, was Verantwortung ist, hat das dann ins Arabische übersetzt. Und die anderen: Ah! Und dann haben sie es auf Arabisch notiert. Das heißt, diese Mädels haben wirklich parallel zwei Sprachen gelernt und das hat mich (.) fasziniert. Ich war wirklich ah, also komplett erstaunt. Und sie haben dann am Schluss gejammert Ja, so wir wir können das nicht und wir können nicht weitergehen. Dann hab ich gesagt: Leute, ihr habt so viel gemacht, dass euch da überhaupt keiner einholen könnte, weil wenn ich das alles auf Arabisch und in irgendeine andere Sprache lernen müsste, ich wäre echt aufgeschmissen, ja. Also die waren, die waren sensationell. Aber ich weiß nicht, ob es da viele gibt. Und ich muss sagen, das Niveau war anders. Die waren von vornherein auf einem höheren Niveau. Die müssen ziemlich streng auch in der syrischen Schule da in ihrer Schule schon ah (2) streng gelernt. Konnten schon (.) relativ gut Englisch. Entweder aus den Flüchtlingslagern oder von sonst wo und waren einfach irrsinnig fleißig. Also bei denen hat schon der Fleiß eine extreme Rolle gespielt, dass die dann schnell (.) gelernt haben.

I: Okay, das heißt, sie haben das dann selbstständig gemacht, dass sie das parallel-

T4: Richtig. Sie wollten, Nummer eins sie wollten unbedingt diese Sprache lernen. Sie waren wahnsinnig fleißig. Sie haben mitgeschrieben. Und ja, sie waren extrem motiviert. Extrem motiviert.

I: Wahnsinn. Und ist das bei der Grammatik, beim beim Schreiben irgendwo auch aufgefallen? Oder jetzt nur speziell bei Vokabeln?

T4: Na schon im Gesamten. Dann natürlich auch bei der Grammatik. Dann immer nachgefragt: Können Sie uns das nochmal erklären? Wie geht das? Und haben wir es wieder versucht auf Arabisch. Wobei das ja sehr schwer ist bei der Grammatik. Aber zumindest sich gegenseitig zu erklären. Und die waren eigentlich bei der Grammatik eigentlich auch. Die haben sehr viel AUSWENDIG gelernt. Und durch dieses Auswendiglernen aber (.) haben sie natürlich bestimmte grammatikalische Konstruktionen dauernd gehört und gelernt. Und dann konnten sie es auch anwenden.

I: Okay, super.

T4: Also die waren, ja.

I: Das heißt, da haben sie wirklich von ihrer Mehrsprachigkeit eigentlich-

T4: Da haben sie profitiert.

I: Profitiert. Und war es nicht jetzt irgendwie im Weg. Sondern da haben sie sich wirklich gegenseitig geholfen und von ihrer Mehrsprachigkeit-

T4: Aber ich gehe mal davon aus, ich kann nicht Arabisch, aber ich gehe davon aus, dass diese Mädchen ihre Muttersprache sehr gut konnten.

I: Okay.

T4: Dass die sehr gut Arabisch konnten. Also ein höheres Niveau hatten. Als jetzt jemand, der da so (.) quasi Basics von einer Sprache hat? Das spielt halt eben eine Rolle, ja.

I: Das heißt, das hast du schon beobachtet, wenn die Kinder, die jetzt bei uns hier sind, ihre Erstsprache nicht so gut beherrschen, dass dann ihre Mehrsprachigkeit eher ein Nachteil für sie ist.

I: Ja, ja.

I: Okay, da-

T4: Das habe ich eindeutig festgestellt. Ja, mhm.

I: Okay. Und (.)-

T4: Weil sie diese Struktur von Sprache nie gelernt und nie verstanden haben, ja. Weil man's ihnen ja auch nicht wirklich beigebracht hat und schon gar nicht schriftlich. Die meisten können ihre eigene Sprache nicht schreiben (.) Und da wird es dann schwierig. Weil, dann hab ich, hab ich keine Vergleiche. Ich kann nicht sagen okay, das schreibt man in der Sprache so, wie schreibt man das in der? Was ist da der Unterschied oder so, ja. Wenn ich meine eigene Sprache nicht schreiben kann, meine Muttersprache, ist es schwierig.

I: Ja. Das heißt, dass es dann auf jeden Fall beim Schreiben ein Nachteil und generell auch in allen anderen Bereichen, Vokabel lernen.

T4: Ja, ja, ja, auf jeden Fall.

I: Okay, okay.

T4: Mhm.

I: Okay. Hast du beim ahm bei deinem in deinem Unterricht schon einmal was über die Sprachen deiner Schülerinnen und Schüler gelernt?

T4: Ja.

I: Hast du da irgendwelche-

T4: Prinzipiell fang ich damit an, dass ich ihre Namen nicht so ausspreche, wie wir glauben, dass es stimmt, sondern ich sage immer: Bitte sag mir, wie das bei dir zu Hause ausgesprochen wird. Weil ich möchte gerne, dass wir das so, dass ich dich so nenne und da sagen sie meistens: Ja aber das, das kann man, das können Sie nicht. Das ist schwer. Sage

ich, das ist egal. Ich möchte gerne wissen, wie wird das bei dir ausgesprochen? Damit fange ich an. Ja und ah ich habe einem Kind sogar den Vorwurf gemacht: Warum erzählst du mir dauernd du heißt [first name 3]. Wenn in der Türkei kein Mensch [first name 3] sagt, weil das heißt [first name 3]. Aber das weiß ich. Wenn du mir das sagst, dann kann ich das so sagen. Aber ich muss es wissen. Und dann hab ich halt angefangen. Ja, wie heißt das wirklich bei euch? Ja. Und das ist ja dann sehr spannend. Ich ich spiel gern mit Sprache. Mir macht's Spaß. Deswegen will ich's wissen. Und dann üben wir manche Sachen. Ja. Wie heißt es in deiner Sprache? Wie ist DAS in deiner Sprache? Manchmal lachen wir dann, weil wir haben gesagt: Die heißt jetzt "Auf Wiedersehen"? Und dann werden alle Sprachen durchgesagt. Merken tu ich's mir nicht wirklich, muss ich ganz ehrlich sagen @ Ja. Aber ein paar Sachen natürlich weiß ich. Mhm.

I: Mhm. Und in welchem Kontext passiert es dann z.B.?

T4: Im Englisch-Unterricht, meistens.

I: Ahm wenn jetzt irgendeine Vokabel aufkommt oder-

T4: Ja z.B. ich sage okay: Goodbye. Dann sage ich, was ist 'goodbye' bei dir? Dann kommt das halt auf Türkisch ist es das und auf Serbisch ist es das und so weiter. Und dann haben wir schon (.) eine Palette an Sprachen (.) ah durch. Ja.

I: Okay. Das heißt, es passiert dann eher spontan, wenn's jetzt gerade im Unterricht dazu passt?

T4: Spontan. Komplett spontan, ja.

I: Mhm. Super. Ahm (.) ich hab da vier Aussagen mitgebracht und ich würde dich bitten, ich würde sie dir kurz vorlesen und du sagst dann, ob du zustimmst, ob du nicht zustimmst und einfach warum oder wieso. {I reads} Students' multilingualism is an asset for my English teaching and for the students themselves.

T4: (2) Yes.

I: Warum ist es ein Vorteil für sie?

T4: Ahm (3) Weil man glaub ich einfach, wenn man eben eine Sprache gut kann, die anderen auch leichter lernt.

I: Okay. Voraussetzung, dass man-

T4: Die eigene Sprache kann.

I: Okay.

T4: Vorausgesetzt, dass man die eigene Sprache kann.

I: Ja. Okay. Ahm {I reads} I find it easier to teach English to monolingual students than to multilingual students.

T4: No.

I: No. Warum?

T4: Das ist egal, noch einmal. Es geht ums Talent.

I: Okay.

T4: Was was für ein Talent hat jemand wie wie gerne spricht er, wie gerne hat er Sprachen. Wie gut kann er nachahmen? Damit hängt's zusammen sonst meiner Meinung nach mit nichts.

I: Okay. Angenommen, du würdest (.) es deinen Schülern erlauben, ihre Erstsprache im Englischunterricht zu verwenden. Fühlst du dich dann so, dass du die Kontrolle über die Klasse verlierst?

T4: Ich glaube ja.

I: Ja.

T4: Weil ich ja dann diese ganzen Sprachen nicht kann und eigentlich nicht weiß, (.) worüber sprechen die. Also, wenn ich sicher gehen könnte, sie sprechen wirklich ah über dieses Thema, das wir gerade machen, dann ist es mir egal. Irgendwie gesagt bei diesen Mädchen aus Syrien, da war ganz klar, es geht um diese Sache im Buch. Und die eine sagt der anderen: Worum geht's? Da macht es mir gar nichts aus. Aber wenn ich dann sehe, dass die Leute einfach tratschen anfangen und ihre eigene @ irgendwas besprechen, was mit dem nichts zu tun hat, dann ja. Dann stört es mich.

I: Okay.

T4: Mhm

I: Wenn ich eben den Schülern das erlaube, dass sie ihre Sprachen im Englischunterricht verwenden, hab ich das Gefühl, dass sie die Zielsprache, also Englisch, zu wenig verwenden?

T4: Ja.

I: Ja, okay.

T4: Mhm.

I: Gut, ahm (.) dann gehen wir eigentlich zu deinen (2) zu deinem Unterricht, zu deinem Englischunterricht über. Ahm beziehst du dich irgendwie auf die Erstsprachen deiner Schülerinnen und Schüler IM Englischunterricht. Abgesehen davon hast du schon erzählt,

dass du fragst z.B. Was heißt 'Auf Wiedersehen' in deiner Sprache? Gibt's da auch irgendwelche anderen Bereiche, wo du dich auf die Erstsprachen beziehst oder Situationen, wo das vorkommt?

T4: (4) Mhm. Selten, also eher so am Vokabular. Zum Beispiel, wenn ich sage ja, 'Peace'. Und dann sage ich ja, wie heißt es bei uns. Das ist der Friede und das sage ich, ja wie ist das. Wie heißt denn das auf Serbisch. Dann sagen sie halt 'Mir', zum Beispiel. Dann weiß ich, okay, das heißt auf Serbisch auch Friede, ja. Aber so, das sind dann meistens Wörter, wo ich sag: Ja wie heißt denn das bei euch? Das muss ja. Und dann ja. Und dann sagen wir: Aha das meinen Sie und dann. Also das geht dann soweit. Man kann (.) es ist wirklich nur bei Vokabeln, wo wir nicht weiterkommen. Wo ich das Gefühl hab, sie verstehen's nicht. Da frag ich dann.

I: Dass das dann schon hilft.

T4: Ja genau.

I: Und warum weißt du z.B. was ah Friede auf Serbisch heißt?

T4: @ Weil sich zwei serbische Kinder furchtbar gestritten haben ah (.) auf unseren Projekttagen und also bis aufs Blut, die haben sich richtig angegriffen. Und sind einander an die Gurgel gesprungen. Und dann bin ich dazwischen gesprungen und habe gesagt: So stopp! Und die konnten aber noch nicht gescheit Deutsch und auch nicht gut Englisch. Und dann hab ich schnell irgendein Kind, das vorbeigegangen ist, sag ich: Du, was heißt'n auf Serbisch Friede? Und sie hat gesagt: Mir. Und dann bin ich da hin und hab gesagt: Mir, mir! Du steht hier. Du stehst hier. Und dann haben sie irrsinnig gelacht. Und eigentlich war es damit, damit war das schon aufgelöst, das Problem, weil sie so lachen mussten, dass ich das sagen. Und sag: du dort, du dort. Ja. Und sag: Und was machen wir? Und dann sind sie aufeinander zugegangen und ich sag: Mir, mir. Und dann haben wieder alle gelacht. Und dann haben sie es auch gesagt, und damit war's die Geschichte eigentlich schon gegessen.

I: Wahnsinn, mhm.

T4: Eigentlich gar nicht interessiert hat, worum es da geht, sondern nur, damit dort (.) wieder Friede herrscht, ja.

I: Ja, ja. Und was hat das und was hast du so das Gefühl, was hat das bei den Kindern ausgelöst, dass du jetzt auf einmal gewusst hast, was das auf Serbische heißt?

T4: Naja, sie haben ja gesehen, dass ich da schnell nachgefragt hab. Aber schon so ein: Okay. Das interessiert sie oder sie möchte sich darum kümmern, dass jetzt hier Ruhe ist. Ja, dass das das Problem gelöst wird. Ich konnte ja nicht anders mit ihnen sprechen, weil sie ganz neu gekommen sind und eigentlich nichts verstanden haben, ja. Also fast kein Deutsch, fast kein Englisch. Es ging immer über Übersetzungen auf Serbisch von anderen Kindern. Und da hab ich aber schneller eine Lösung gebraucht. Also hab ich schnell das Wort eingeworfen und hab mit der Bildsprache und mit den Augen und Zeichen (.) angedeutet, was ich möchte. Ja, mhm.

I: Okay. Und du nimmst dir dann einfach auch öfter Schülerinnen und Schüler zu Hilfe, die auch die Sprache sprechen?

T4: Ja, na klar. Jaja.

I: Um jetzt so Streitschlichtung oder im Englischunterricht-

T4: Zum Beispiel, oder weil es mich einfach interessiert. Ich frage aber auch die Kinder Ja was habt ihr für, was weiß ich was, ah (2) für Bräuche zu Weihnachten? Oder was macht IHR zu Ostern oder was wie (.) oder oder da war ja gerade irgendein Heiliger, irgendein Fest von irgendeinem Heiligen, wie ma da auf Projekttagen waren. Und dann haben sie mir erzählt: Ja, sie haben da immer Namensheilige und dann wird in der Familie riesig gefeiert. Wenn dieser Namensheilige ist. Also wenn es mich einfach interessieren, wie leben die, was machen die, ja. Also ich bin einfach ein neugieriger Mensch. Mich interessieren diese Traditionen, Bräuche und diese Sachen, sehr ja.

I: Okay. Und (.) du hast ja vorher schon erzählt, dass Ungarisch deine Erstsprache ist. Hast du, wenn du jetzt ungarische Schülerinnen und Schüler hast. Hattest du wahrscheinlich schon öfter?

T4: Ja, da hab ich. Auch da ja, mhm.

I: Hast du (.) gehst du mit denen irgendwie anders um, dass du, wenn sie jetzt Deutsch vielleicht noch nicht so gut können.

T4: Dann dann natürlich. Dann übersetze ich das auf Ungarisch, damit sie sich auskennen.

I: Okay.

T4: Also dann, oder eh auch im Englischen also, dann kann ich's ihnen ja nicht auf Deutsch erklären. Dann sag ich: Du schreibs dir auf Ungarisch dazu. Das sage ich die Sätze oder Wörter auf Ungarisch.

I: Okay. Magst du das vielleicht ganz kurz beschreiben, wie du das machst?

T4: Ja, puh (3) Was weiß ich was. Wenn da steht 'sit down' und der versteht zum Beispiel 'sit down' nicht ahm (.) dann sag ich eben: Ül le auf Ungarisch. Und dann schreib und dann hab gesagt sag: Ird föl. Also 'schreib's dir auf' und dann schreibt sich dieses Kind zu dem Wort dazu auf Ungarisch, was es heißt. Also, auf Deutsch, aber auch auf Ungarisch. Weil es dann leichter lernen kann.

I: Okay, ja, super.

T4: Übersetz da quasi vom Ungarischen ins Deutsche plus das Deutsche. Also die haben immer doppelt zu tun. Weil die müssen vom Ungarischen das deutsche Wort lernen. Und dann noch, weil zum Test kriegen sie es auf Deutsch und dann noch auf Englisch. Das heißt, die sind schon (.)

I: Sehr gefordert.

T4: Mehr gefordert, ja, als die anderen.

I: Und du hast das Gefühl, dass du eine andere Beziehung zu den Kindern hast? Irgendwie, weil du ihre Erstsprache sprichst?

T4: Gar nicht.

I: Nicht.

T4: Überhaupt nicht, nein.

I: Dass da irgendwie mehr Bindung da ist oder so.

T4: Nein, nein.

I: Okay. Okay. Super. Ahm du hast schon gesagt, wenn du (.) die Kinder fragst. Was heißt, das oder das ahm in deiner Sprache. Dann ist es recht spontan.

T4: Ja. Plan ich nicht vorher.

I: Gibts da irgenwelche Materialien?

T4: Nein, nein @. Also es würd vielleicht welche geben, aber ich habe keine. Es ist einfach nur eine spontane Geschichte aus dem Kontext heraus, dass ich sie frag.

I: Ja, ja. In den Englisch Büchern, die ihr verwendet oder die wir hier in der Schule verwenden, werden da andere Sprachen einbezogen als Deutsch oder Englisch?

T4: Mhm ich glaube das ab und zu mal so französische Brocken eingeworfen werden. Aber nur so bei Begrüßungen oder sonst was aber eigentlich nicht. Das läuft, basiert auf-

I: Deutsch, Englisch.

T4: Englisch, Deutsch, ja. Wobei ich nicht sehr glücklich bin über unser Englischbuch. Aber das ist kein Geheimnis. Das sind viele nicht. Mhm.

I: Warum bist du nicht glücklich?

T4: Ahm das ist für unsere Kinder zu schwer.

I: Okay.

T4: Es ist nicht so gestaltet, dass unsere Kinder (.) daraus wirklich gut lernen können. Ich betone UNSERE, ich betone Hauptschulkinder bzw. @ Mittelschulkinder. Aber Gymnasialkinder mögen mit dem besser zurechtkommen. Kinder, die keine Hilfe und keine

Anleitung haben, tun sich besonders mit dem Student's book schwer und mit dem You and Me. Das davor war aber nicht approbiert ist, leider. Warum weiß ich nicht. Ah ging das viel, viel besser. Die Texte waren leichter. Sie waren motivierender. Wir haben super Songs dazu gehabt. Wir haben dazu gesungen. Die Kinder haben noch in der vierten Klasse gewusst, wie die Lieder aus der ersten Klasse gehen. Hat VIEL mehr Spaß gemacht.

I: Okay, das ist dann ein Unterschied.

T4: Und das ist offensichtlich auch nicht meine Meinung, nur meine Meinung, sondern von SÄMTLICHEN Leuten, die einfach lange genug unterrichten. Die behaupten, dass dieses You and Me einfach das bessere Englischbuch war.

I: Spannend, das zu hören auch so. Weil ich hatte das You and Me noch als Schülerin und ich kenne natürlich das More jetzt nur aus Lehrerinnensicht. Okay, das ist spannend zu wissen.

T4: Ich finde, dass das More viel schwieriger aufgebaut ist. Ahm und einfach nicht, das Workbook vielleicht nicht. Das Workbook ist ganz gut. Aber für jemanden, der von Zuhause keine Hilfe kriegt und wir müssen davon ausgehen, dass ein Mittelschulkind bei uns keine Hilfe kriegt, für den ist es zu schwer.

I: Okay.

T4: Auch der Grammatikkasten (.) ist einfach zu schwer.

I: Der ist zu unübersichtlich, glaub ich.

T4: Ja. Und dieses andere Buch find ich jetzt, das You and Me, war sehr übersichtlich. Geschichte. Vokabeln. Ah ah spannendere Geschichten über Florida über Ding. Da waren einfach interessantere Sachen drinnen.

I: Und hast du das Gefühl, es würde ihnen helfen, wenn andere Sprachen drinnen wären? Wenn da jetzt (.) eine serbische Übersetzung drinnen wäre. Wenn da eine türkische, was weiß ich was dabei-

T4: Das ist die Frage. Wenn jemand seine eigene Sprache. Wenn jemand seine eigene Sprache. Weil, Serbisch ist ja dann eine andere Schrift. Also wenn jemand diese Schrift kann, wird sie ihm helfen. Wenn er die selber aber nie gelernt hat, wird sie ihm nicht helfen.

I: Glaubst du, dass man Muttersprachen-Unterricht mehr bräuchte?

T4: (4) Ahm.

I: Das sie eben ihre-

T4: Es geht sich in diesem Rahmen nicht aus. Wahrscheinlich schon, aber das müsste dann privat laufen. Weil es sich also im Gegenteil, es ist sogar oft hinderlich @. Also wenn jemand EIGENTLICH Deutsch versteht. Ich spreche jetzt von denen, die eigentlich Deutsch verstehen, ja. Bei denen ist es oft hinderlich, dass sie dann in einer Stunde, wo man sie dringend

bräuchte, für Englisch, rausgenommen werden und dann Serbisch sprechen, was sie zu Hause eh sprechen. Also sie sp- sozusagen, es wird dann zuhause genau dasselbe verwendet wie, wie, wie hier, in dem hier in dem Muttersprachen-Unterricht. Ah und das ist eigentlich Zeitverschwendung im Sinne von, wir brauchen dringend die Aufmerksamkeit für die Sprachen, für die Nebenfächer und so weiter. Da bringt es nichts. Für jemanden, der jetzt gar nicht Deutsch kann, bringt insofern der Muttersprachen-Lehrer was, dass er eben beim Übersetzen hilft.

I: Okay, verstehe.

T4: Aber grundsätzlich nein.

I: Okay, okay. Das heißt, deiner Meinung nach sollten dann die Eltern dahinter sein, dass sie privat schauen, dass die Kinder schreiben lernen in ihrer Muttersprache-

T4: Oder dass die Kinder so wie z.B. am Nachmittag Religionsunterricht, auch am Nachmittag sich anmelden können für Muttersprachen-Unterricht. Die haben dann einfach, so zum Beispiel die Griechen haben das. Die haben am Samstag immer griechische Schule. Die haben vier Stunden Griechisch Unterricht, die lernen schreiben, sprechen und Geschichte (.) über Griechenland, ja. Das könnte ich mir gut vorstellen, dass man das auch bei serbischen oder türkischen Kinder macht. Ja, aber separat. Also, quasi nach dem Unterricht am Nachmittag für zwei Stunden.

I: Mhm, mhm. Okay. Kommt es öfter vor, dass du oder die Schüler im Englischunterricht die Sprachen switchen. Und wenn ja, in welchen Situationen?

T4: Meinst dass wir dann Deutsch sprechen?

I: Ja oder irgendeine andere Sprache? Ungarisch? Was weiß ich was?

T4: Ah okay. Na, es kommt also in den Klassen, die sich SEHR schwer tun mit Englisch. Und das ist ja ganz offensichtlich. Da gibt's welche, die tun sich überhaupt nicht schwer. Da kann man also durch sprechen in Englisch. Andere, die sich sehr schwertun. Und wo du es so siehst, dass ungefähr 70 Prozent das Gesicht, den Gesichtsausdruck Bahnhof haben, so quasi also quasi was wovon spricht die, da übersetze ich. Weil ich einfach will, dass sie mitkommen. Dann sage ich okay, worum geht's hier? Ein Guter zeigt auf, der erzählt das kurz. Stimmt das, stimmt das nicht. Was hei- bedeuten diese Vokabeln, dann schreiben wir die hin. Und jetzt können wir dann den Text lesen. Jetzt verstehen wir es auch auf Englisch. Also es komm schon. Also ich bin KEIN Freund dessen, dass ich durchspreche auf Englisch und keiner weiß, worum es geht. Nur des Englischsprechens Willen.

I: Auf jeden Fall.

T4: Nein. Auf jeden Fall. Stopp! Hast du das verstanden? Worum geht's da? Super. Passt. Nächste. Nächster Teil usw. Also immer wieder. Immer wieder. Ins Deutsche. Was heißt das? Was weißt das. Damit wirklich jeder weiß, was hab ich da gelesen? Das ist ganz wichtig, ja.

I: Das heißt gezielt dann einfach die Situationen. Da macht es Sinn.

T4: Genau. Ganz gezielt.

I: Mhm und auf Deutsch, dann.

T4: Auf Deutsch, mhm.

I: Und ab und zu, wenn die Kinder jetzt wirklich ganz schlecht in Anführungszeichen in Deutsch sind und die sprechen jetzt zu ah zufällig Ungarisch, dann machst du's auf-

T4: Dann mach ich's auf Ungarisch. Oder wenn sie zum Beispiel, wenn einer gut Serbisch kann, dann sag ich: Du sag ihm das schnell auf Serbisch, was das heißt. Und der übersetzt das dann quasi. Also jetzt nicht die ganze Geschichte, aber kleine Teile.

I: Ja. Ja. Dass du dann auch die Hilfe finde-

T4: Und da siehst du dann auch: Okay, jetzt haben sie begriffen, was ist das ja. Worum geht's.

I: Wo es einfach auch Sinn macht dann.

T4: Genau.

I: Ja, genau, super.

T4: Also zum Beispiel, wenn jemand da von Serbien frisch gekommen ist und du erklärst ihm jetzt die Wörter 'überquere' irgendwas oder 'gegenüber' oder 'neben', dann deute ich zwar, aber Übersetzen tut es dann ein serbisches Kind dem anderen Kind. Zumindest sagen. Ja.

I: Ja super. Und es ist passiert halt meistens beim Vokabular?

T4: Meistens, ja.

I: Grammatik auch irgendwie?

T4: Nein, das ist ja sehr mathematisch. Grammatik schreibe ich dann so so groß auf die Tafel. Und ah das wiederholen wir so oft bis sogar jemand, der eigentlich nicht wirklich viel versteht, weiß: Da musst du jetzt, das du das anhängen, da musst du jetzt das oder das nehmen. Also das (.) für mich ist Grammatik wirklich wie Mathematik. Das ist praktisch. Du nimmst eine Formel her und diese Formel verwendest du in diesen Sätzen. Ja, also herausgenommen aus dem Kontext jetzt. Aus dem Lesetext. Und das geht eigentlich interessanterweise auch bei Leuten, die (.) nicht gut die Sprache können. Weil's eben so ein System ist, das sich immer wiederholt.

I: Machst du die Erklärungen auf Englisch, auf Deutsch?

T4: Auf Deutsch.

I: Auf Deutsch. Okay.

T4: Mhm. Es hat keinen Sinn auf Englisch. Wenn ich will, dass sie eine Grammatik begreifen, dann muss ich das runterbrechen, wie auf eine Mathe-Formel. Du siehst, hier ist das Wort, wenn ich das anhänge, wird es ein Adverb. Was heißt Adverb? Ad hat heißt zu. Verb heißt ah (.) Zeitwort. Es gehört ZUM Zeitwort. Welches dieser Wörter, welches Adjektiv, welches Eigenschaftswort beschreibt oder erklärt dieses Zeitwort genau.

I: Mhm. Also mechanisch, mehr oder weniger.

T4: Ganz mechanisch. Zack, zack, zack. Wo findest du das Eigenschaftswort? Wie heißt das? Was hängst du dran? Wo gehört es dazu?

I: Spannend, ja.

T4: Aber da, alle diese Sachen hab ich jetzt quasi nicht gelernt, sondern mir selber irgendwann einmal angeeignet. In meinen vielen, vielen Nachhilfestunden, die ich gegeben habe. Wo ich mir gedacht hab: Wie erklär ich das es dem jetzt, der jetzt sag ma nicht besonders begabt ist. Sonst würd er hier nicht sitzen. Dass er das versteht. Und da fangen ma wirklich bei den Basics an. Wir schreiben auf was sind das für Wortarten? Wo gehört was dazu? Wo häng ich was an? Und so weiter.

I: Also im Laufe der Jahre der Erfahrung hast du das so einfach herausgearbeitet, dass es für die Kinder so am besten funktioniert und für dich dann auch.

T4: Genau. Also für die meisten. Ja, außer mir hört mir gar nichts zu, dann wird's nicht. Aber normalerweise, wenn ich das erklärt habe, bin ich schweißgebadet. Aber ich hoffe dann auch, dass es 90 Prozent der Leute (.) kapieren.

I: Okay. Ja, super.

T4: Und das ist meistens, findet das auf der Tafel statt, weil ich eben (.) das erklären möchte und nur, wenn ich jetzt ein Blatt austeile und ich rede von meinem Blatt auf das Blatt. Dann funktioniert es meistens nicht, sondern ich zeig das dann vor. Ja.

I: Okay. Ja, super. Dann kommen wir eigentlich schon zu den Absch-, Abschlussfragen. Was ist deiner Meinung nach das Wichtigste, wenn du (.) mehrsprachige Schülerinnen und Schüler unterrichtest in Englisch?

T4: (3) Mh (.) das ist eine sehr allgemeine Frage.

I: Das ist eine sehr offene Frage, ja.

T4: Mhm mh. (3) Naja, dass man ihnen den Spaß nicht nimmt, noch eine Sprache zu lernen. Das muss sein ein- es muss lustig sein, es muss ein Spaß dabei. Es müssen Dialoge gemacht werden, wo sie draußen stehen und selber spielen können. Ahm (.) es muss einfach Spaß machen. Weil sonst interessiert mich diese Sprache, ja. Wir können es leider nicht in die

Wiki, wir können leider nicht nach England und sagen: Du gehst jetzt mal einkaufen, und probier mal aus, was passiert. Das geht bei unseren Kindern schon gar nicht, weil wir das Geld gar nicht zu Verfügung haben. Ah daher müssen wir es irgendwie so machen, dass es lebendig stattfindet in der Klasse.

I: Also ihnen die Motivation nicht nehmen, eine weitere Sprache sprechen zu lernen.

T4: Genau. Wenn man's zu trocken macht und zu langweilig. Ich mein', dann versteh ich auch, dass das keinen interessiert. Man muss dort wirklich den Kasperl aufreißen. Weil sonst (.) sonst funktioniert's nicht. Und dazwischen immer erzählen. Geschichten erzählen. Also wenn du jetzt z.b. London machst, dann die ganzen Sachen. Ja wer lebte dort und woher sind die? Und was ist mit der Queen? Und wer ist die überhaupt? Und und und dann kommt diese: Ah ja, die hab ich ja gesehen. Im Fernsehen und die ist schon alt. Und ich sag: Naja erzähl uns das einmal auf Englisch. Und dann (.) versuchen sie es halt, ja. Also so (.) so lernt man das, ja.

I: Mhm, super. (2) Ahm (.) was glaubst du, welchen Einfluss hat dein Englisch-Unterricht auf die mehrsprachige Kompetenz deiner Schülerinnen und Schüler?

T4: {interruption} Naja, der einzige Einfluss, den ich mir vorstellen kann, in in die Richtung ist, ahm dass sie sehen ah, das es einfach irrsinnige Vorteile hat, mehrere Sprachen zu können.

I: Mhm, mhm.

T4: Ja. Dass sie sehen, okay, man braucht nicht Angst haben, kommt die nächste Sprache fein, dann stürz ich mich da auch drauf und lern sie, weil er je mehr Sprachen, desto besser komme ich in meiner Umgebung zurecht, egal wo ich bin.

I: Okay (.) Ahm glaubst du hat dein Englisch-Unterricht einen Einfluss auf die Wertschätzung oder auf den Wert (.) anderer Sprachen der Schüler?

T4: Ja, sicher, ganz sicher. Weil das für mich ah ganz wichtig ist und ich das den Kindern auch immer sag. Ahm dass mit der Sprache. Je mehr Sprachen du kannst. {interruption}

I: Ahm dass praktisch (.) Glaubst du, dass-

T4: Also ich ich glaube, dass ich. Dass meine Kinder merken, (.) wie wichtig mir Sprache ist. Wie gerne ich mit Sprache spiele. Ahm (.) wie begeistert ich von Sprache allgemein bin. Weil ich eben auch immer wieder von ihnen frage: Ja wie ist denn das bei euch. Und wie heißt das, und so weiter. Und ah ich denke mir, wenn wenn wenn es mir Spaß macht, dann färbt das auch ein bisserl auf die Kinder ab und macht ihnen Spaß und es nimmt ihnen auch die Angst. Wenn ich das sag: du brauchst nicht, es ist EGAL was du sagst. Solange wir es verstehen (.) passt's. Weil ich hab gesagt: Wenn wenn du du musst ja nicht überlegen, ob da jetzt ein S dran kommt oder nicht, wenn du in England auf der Straße stehst. Sondern du willst wissen, wie kommst du von da nach da? Was machst du da? Du kramst alles woran du dich erinnerst zusammen und stotterst halt irgendwas vor dich hin und je öfter du es gesagt hast und je öfter man dich versteht, desto schneller lernst du es. Und ich glaube schon, dass

sie (.) dass sie wissen, dass mir Sprache allgemein wichtig ist, nicht nur Englisch, sondern überhaupt.

I: Ihre Sprache dann auch-

T4: Ihre Sprachen. Alle Sprachen eigentlich.

I: Okay, super.

T4: Find ich sehr spannend, allgemein. Also auch ich persönlich.

I: Mhm. Und du glaubst, dass (.) oder du hast das Gefühl, dass die Kinder dann dadurch auch ihre eigene Sprache mehr schätzen, ihre eigene Erstsprache oder-

T4: Puh (.)

I: Oder ist das schwierig zu sagen?

T4: Also ich glaub, sie sind noch zu jung.

I: Okay.

T4: Ahm ich kann mir vorstellen, dass du, wenn du dieses ganze Spiel mit der Oberstufe machst, ein anderes Denken da ist []. Da finde ich, sind die Kinder einfach mit zehn Jahren oder elf Jahren einfach zu jung, um (.) dann den Schluss zu ziehen: Okay, jetzt interessiert mich meine Sprache auch mehr. Sie sprechen zwar automatisch (.) und ah lernen automatisch Englisch, aber ich glaube, diese Überlegungen spielen bei den Jungen noch keine Rolle.

I: Okay. Okay. Gut, dann die letzte Frage: Was hatte ich dich noch fragen sollen zu dem Thema? Gibt's irgendwas, was du dir, was du noch als wichtig erachtest?

T4: (5) Nein.

I: Oder was dir jetzt noch einfällt, was du glaubst, was zu dem Thema noch wichtig wäre, dass ich das weiß.

T4: Mhm. (4) Also ich glaub (3) ich glaub eigentlich nix.

I: Okay.

T4: Nein mir fällt eigentlich nicht. Das mit dem Englisch-Buch habe ich eh angebracht @ das ist eh, auf dem reit ich herum. Weil mir das überhaupt nicht taugt. Ahm na (.) also ich glaub eigentlich nicht.

I: Okay. So deine eigene Sprachenbiographie haben wir eh auch festgehalten.

T4: Gut wobei ah (.) ich erwarte mir jetzt nicht, @ dass andere Leute genau solche Freaks

sind. Wie gesagt, ich spiel so gerne mit der Sprache. Ich erkläre dann den Kindern zum Beispiel immer: Okay, was heißt 'dialogue'? Dann sagen sie: Dialog. Dann sag ich: Ja von dem hab ich jetzt nix. Ja, was heißt das? Und dann sagen sie: Ja. Ja, da sprechen Leute. Sag ich: Ja wie viele Leute? Und dann, so erarbeiten wir das dann. Und ich sag okay: woher kommt das? Das wissen sie nicht. Ja gut, das kommt aus 'Dio'. 'Dio' heißt auf Griechisch zwei. 'Logos' heißt auf Griechisch Sprache. Zwei Menschen sprechen. DIA-LOG. Ja, und das haben wir dann eingedeutscht. Engeenglischt und so weiter. Und kommt in den meisten europäischen indogermanischen Sprachen vor. Und ich sag ich frag euch das morgen. Und viele merken sich das dann wirklich, weil sie das auch interessiert. Und sag: Ja, das kommt vom Griechischen. Aber das bitte ist wirklich mein Steckenpferd. Und das hat mit dem normalen Unterricht jetzt nichts zu tun. Aber ich ich ich ah (.) möchte so gerne immer wissen, woher kommen diese Wörter, ja? Was was woher ist das Original, ja.

I: Ja, aber das finde ich spannend, dass du das auch so machst. Das ist super. Das ist ja, dass es auf dieser Meta-Ebene ihnen das praktisch zu erklären. Ja super. Und Griechisch kannst du, weißt einfach so oder?

T4: Ja ich ich nein ich hab also ganz viele griechischen Freunde und bin viel in Griechenland und kann einfach und da bin ich, bin ich die Fragende, die ständig fragt: Was heißt das, was heißt das. Und so diese Basics weiß ich schon, ja. Oder wenn ich sage: Ja, was heißt Mikrokosmos, was heißt Kosmos? Und dann Kosmos heißt auf Griechisch Welt. Also die kleine Welt und solche Sachen. Und dann will ich es immer. Oder wenn wir zum fünften Mal schreiben: 'Ad 3'. Muss ich immer sagen, was heißt das 'Ad'? Dann erklär ich ihnen 'ad' kommt von Addieren, ja vom vom vom Lateinischen 'ad' addieren. Du sagst ja auch addieren, was heißt denn das? Zu irgendwas [] bis dann jeder in der Klasse weiß, was 'ad' heißt, weil ich mir denk, was hier so Allgemeinbildungssachen, das ist (.) schadet ihnen nicht, wenn sie das einfach wissen, ja.

I: Mhm, auf jeden Fall.

T4: Ich mein ich kann mir nicht erwarten, dass sie sich alles merken. Aber einiges wird hängenbleiben hoffentlich. Ja.

I: Ja super. Danke.

T4: Ja gerne.

I: Dann werd ich das jetzt hier kurz stoppen.

Interview 5

I: Ok, also ich bedanke mich, dass (.) ihr alle da seid und mitmacht. Ich möchte nochmal kurz sagen, dass ihr das alle freiwillig machen könnt. Und ich finde es toll, dass ihr das macht. Und genau, eben, wenn irgendwas unklar ist, bitte einfach nachfragen, wenn irgendwelche irgendeine Frage nicht klar ist, nachfragen: Was meinen Sie da jetzt damit? Okay? Dann legen wir gleich einmal los. Okay. Bezeichnet ihr euch selber als mehrsprachig? Was würdet ihr sagen?

Sm-x: Ja.

Sf-x: Ja, ich denke schon.

Sf-x: Ja schon.

Sf-m: Ja.

I: Warum?

S1: Weil. Weil ich mal drei. Oder mehr oder drei Sprachen spreche.

I: Okay.

S2: Bei mir ist es auch so. Ich kann halt mehrere Sprachen sprechen. Ich kann die schreiben. Ich kann es gut verstehen. Und kann gut die Wörter aussprechen.

I: Super.

S1: Genau wie bei mir auch.

I: Bei den anderen?

S3: Ich würde mich schon mehrsprachig so sagen, halt, dass ich es bin. Weil ich kann halt auch zwei Sprachen noch dazu sprechen. Aber lesen kann ich die anderen Sprachen nicht, nur Deutsch.

I: Okay, welche Sprachen sprichst du nochmal?

S3: Persisch und Englisch.

I: Das heißt, Persisch, Deutsch (.) und Englisch sprichst du?

S3: Genau.

I: Und Persisch kannst du (.) nicht lesen, aber sprechen?

S3: Ja.

I: Okay, gut. Wie schaut's bei euch aus?

S1: Bei mir genauso.

S4: Ja, wenn jemand Polnisch redet dann versteh ich es sehr gut. Auch English Deutsch.

I: Und wie schaut's beim Lesen und Schreiben aus?

S4: Beim Lesen, Polnisch so Anfänger irgendwie. Aber verständlich.

I: Ok, das heißt du verstehst es und du kannst es sprechen.

S4: Ja.

I: Okay. Mhm. Spannend. Mhm. Weiß eure Englischlehrerin welche Sprachen ihr sprecht? Was glaubt ihr?

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

S5: Ja. Hundert Prozent.

I: Ganz sicher. Habt ihr ihr das gesagt oder hat sie euch gefragt?

S1: Ich glaub, ich hab es ihr gesagt.

S2: Ich glaube, von Anfang an hat sie uns. Hat jeden gefragt, jeden Einzelnen: welche Sprachen ihr spricht. Was halt (.) ob ihr lesen können. Ob ihr redet könntet. Und ja, wir haben es halt gemacht. Und sie hat gesagt: schön.

S1: Oder sie hat uns einfach gefragt, woher wir kommen. Aus welchem Land.

I: Mhm, mhm.

S3: Ich hab halt nicht gesagt, dass ich äh Persisch sprechen kann, aber (.) ich hatt nur gesagt, dass ich nach Deutschland komme.

I: Okay, das heißt du kommst aus Deutschland und (3) sprichst Persisch.

S3: Ja genau.

I: Okay. Spannend. Okay. Das heißt, es war eine Mischung aus, ihr habt es ihr gesagt und sie hat euch gefragt.

Sm-x: Ja genau.

Sm-x: Genau.

I: Jetzt mal auf den Englischunterricht bezogen. Also die ganze Diskussion bezieht sich eigentlich auf den Englischunterricht. Ahm findet ihr es eher schwierig oder eher einfach Englisch zu lernen?

S6: Ich finde es einfach.

Sm-x: Schwierig

S1: Es kommt darauf an halt, ob wir die Gruppen. Halt (.) wir haben zwei verschiedene Gruppen. Standard-AHS und Standard. Ich bin in der Standard-AHS und es ist schwer.

I: Magst du vielleicht erklären, warum du es schwer findest?

S1: Mh halt wir müssen vom Standard-AHS her ja längere Texte schreiben oder mehr Englisch sprechen. Zum Beispiel, wenn man auf Toilette gehen will, (.) muss man, müssen wir das auf Englisch fragen. Nicht müssen aber sollten auf Englisch fragen. Allgemein im Englischunterricht als Englisch reden, meistens.

I: Okay. Mhm.

S2: Und für mich ist das so, manche Themen sind leicht für mich, aber es gibt auch schwierigere Themen, wo ich halt die schwieriger verstehe.

I: Was ist z.B. schwieriger für dich?

S2: Zum Beispiel, zurzeit machen wir die direct speech und die indirect speech und das finde ich halt etwas schwieriger für mich.

I: Warum? Kannst du es vielleicht erklären, warum das so schwierig ist für dich?

S2: Naja, für, es ist schwierig für mich, weil ich sozusagen Englisch spreche und lese. Aber halt nicht so wie einen Durchschnittsmenschen etwas schlechter. Und vielleicht liegt es daran.

I: Was ist denn für dich ein Durchschnittsmensch?

S2: Naja, also sozusagen. Ahm (.) ich kann nicht so, ich kann fließend Englisch, aber ab und zu stottere ich, und beim Lesen auch.

I: Okay, okay (2) Für die anderen? Warum ist es für dich EINFACH?

S6: Ah also bevor ich in diese Schule gekommen bin, nur paar Jahre davor war ich in der ersten Haupt- in einer anderen NMS und in dieser NMS konnte ich (.) überhaupt kein Englisch. Also (.) ich war ur schlecht. Ich hatte immer 5 war ich immer die Teste nicht ausgefüllt, immer alles falsch gemacht. Und dann habe ich angefangen englische Bücher zu lesen und englische Serien zu gucken. Und dann ist es mir viel leichter gefallen, weil ich halt schon (.) also mich interessiert ja die Serie und dann gucke ich auch mit Untertitel und ich will ja wissen, was der Inhalt ist. Und dann ist mir auch leichter gefallen. Also Englisch-Unterricht.

I: Ok, das hast du es dann selber daran gearbeitet?

S6: Ja.

I: Okay. Spannend. Mhm (.) Jetzt gehen wir mal auf eure Sprachen über. Gehen wir mal zur euren (.) Erstsprachen. Also wenn ich Erstsprache sagte, meine ich Muttersprache. Ahm helfen euch eure Erstsprachen beim Englisch lernen oder sind sie euch eher im Weg?

Sm-x: Nein.

S6: Die helfen nicht. Ich glaube, ich hoffe, ich glaube die helfen einfach nicht, weil du sprichst ja in [place 3] hier eigentlich Deutsch und du kannst ja auch Deutsch fließend, sprichst ja nicht immer zum Beispiel Tschetschenisch oder Türkisch oder sowas. Nur zu Hause oder mit Verwandten oder wenn du draußen bist, sprichst du auch Englisch und Deutsch mit Freunden und wenn Deutsch kannst du ja sehr gut. Und ähm (.) wenn du dann Englisch lernen willst, dann ist es besser, dass du den deutschen Untertitel machst in den englischen Filmen oder so.

I: Okay, und warum glaubst du, dass es wichtiger ist, dass du den deutschen Untertitel-

S6: Weil ähm (.) zum Beispiel du bist ja nicht so richtig schlecht in Englisch, sondern du verstehst manche Wörter aber manche Wörter weißt du nicht. Und dann kannst du unten gucken Ach so, das ist das Wort, und das bedeutet es und ja.

I: Das heißt du würdest eher die deutschen Untertitel einstellen und nicht die von deiner Muttersprache.

S6: Ja.

I: Warum würdest du eher-

S6: Weil ich schon mein ganzes Leben in Deu- äh (.) in Österreich bin.

I: Okay, das heißt, du fühlst dich-

S6: Also ich mag es mehr, wenn ich mit deutschen Untertiteln gucke, wenn ich das englische Wort nicht kann oder das Englische die Sprache nicht verstehe, was sie reden.

I: Okay. Wie ist das bei den anderen? Sind eure Muttersprachen (.), helfen die euch beim Englisch lernen oder sind sie euch eher im Weg?

S2: Naja, bei mir ist es so. Ahm ab und zu hilft mir meine Muttersprache vielleicht bei ein paar Wörtern, aber in großen Teilen nicht. Halt.

S4: Die Sprache ist meistens zu unterschiedlich, um es zu vergleichen zu können.

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

S3: Ja.

I: Das heißt, ihr findet eure Muttersprache (.) zu anders als dass sie euch beim Englisch lernen helfen?

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Ist das bei allen so? Oder sagt jemand etwas anderes?

S6: Es gibt jetzt Beispiel Wörter in Türkischen oder in anderen Sprachen, die es, die du einfach nicht übersetzen kannst. Diese Wörter sind einfach nur in dieser Sprache und die verstehen auch nur die Leute. Also du kannst zum Beispiel ein Beispiel nennen, aber es gibt keine richtige Übersetzung für dieses Wort in Deutsch. Deswegen ist die deutsche Sprache besser.

Sm-x: Ja.

I: Okay. Andere Sachen? (.) Wie schaut's bei euch beiden vielleicht aus?

S7: Also es stört mich nicht. Also meine Muttersprache stört mich nicht beim Englisch lernen. Aber es ähm (.) macht nichts dran aus, dass ich halt nicht lernen kann davon.

Sm-x: Bei mir stört mich meine Muttersprache auch nicht beim Englisch, aber es hilft mir auch nicht.

I: Das heißt, wenn ihr (.) jetzt z.B. eine der Sachen hier lernt Vokabeln, Grammatik, lesen, schreiben, sprechen. Würdet ihr sagen, dass sie euch eure Muttersprache in den Bereichen eher helfen oder eher im Weg sind. Was sagt ihr?

S1: Wenn wir es mit Deutsch vergleichen oder Englisch?

I: Beim Englisch lernen, es geht ums Englisch lernen. Wenn ihr jetzt z.B. Vokabeln lernt, ahm (.) ist da eure Muttersprache im Kopf oder ist da Deutsch im Kopf.

S6: Deutsch.

S1: Bei mir halt eher Deutsch, weil wir es in der Schule in Deutsch lernen.

I: Ok. Mhm. Beim Schreiben von Texten z.B.?

S1: Auch Deutsch.

I: Da ist eher Deutsch bei euch?

Sm-x: Mhm.

Sf-x: Ja.

S4: Bei mir, ja. Zum Beispiel. Ja, es ist komisch. Es ist schwierig. Manchmal auch in Deutsch, denke ich Englisch im Kopf und ich übersetz so eine Art. Weil ich habe ein Gefühl, dass ich auf Englisch besser schreiben kann als auf Deutsch.

I: Okay. Spannend

S6: Ist bei mir dasselbe.

I: Das heißt, wenn du schreibst-

S6: Oder wenn ich spreche. Zum Beispiel, ich habe gestern mit einer Frau gesprochen, weil sie einen Test bei mir gemacht hat. Und sie hat mir gesagt: Was bedeutet dieses Wort? Und ich habe mir gesagt, ich kann es grad nicht auf Deutsch übersetzen, aber ich kann das auf Englisch, für Sie sagen.

I: Spannend. Spannend. Super. Ahm irgendwelche andere Bereiche, wo eure Muttersprache (.) euch vielleicht (.) hilft beim Englisch lernen, oder eher im Weg ist (2) Irgendetwas anderes? Grammatik (.)

S3: Es gibt halt nur ein paar gleiche Wörter halt. Aber (.) helfen macht es nicht.

I: Was wären z.B. gleiche Wörter?

S3: Keine Ahnung, Weihnachten vielleicht auf Englisch und auch auf Persisch.

S1: Kindergarten.

S3: Ja. Kindergarten.

I: Kindergarten. Und Weihnachten? Oder was war das?

S3: Weihnachten? Christmas? Und (.) und äh auf persisch heißt es auch Christmas.

I: Ok. Ok.

Sm-x: Assoo.

I: Was gibt's? Das heißt bei den Vokabeln, also bei den Wörtern gibt's manche Parallelen, die vielleicht-

S3: Ja ein paar gleiche halt

I: Wie ist es bei den anderen?

S1: Bei mir halt, bei meiner Muttersprache Türkisch (.) gibt's nicht so gleiche Wörter (.) halt ich, ist schwer (.), ich bin ich's. Ich rede zwar sieht man am Türkischen aber oft (2) wenn ich Englisch lerne, (.) ist mit Deutsch im Kopf machbar. Obwohl ich öfters Türkisch mit meinen Eltern rede, (.) mache ich es trotzdem in Deutsch.

I: Okay. Beim Grammatik lernen. Also wenn ihr jetzt ein neues Grammatik Kapitel macht, ist da eure Muttersprache im Kopf?

S1: Gar nicht.

Sf-x: Eher nicht.

S1: Eher nicht, weil (.) bei mir, ich bin. Bei mir im Türkischen gibt es 3 glaub ich oder 4 (.) andere Buchstaben im Alphabet und (.) viele Wörter werden mit dem Buchstaben geschrieben. Dann ist es ein bisschen komisch, weil ich die Türkische Alphabet einfach nicht kann (.) Schon kann aber die anderen Buchstaben nicht weiß, (.) wo sie hingehören.

S7: Bei mir ist. Also wenn ich Englisch lerne Deutsch im Kopf, weil ich Deutsch besser kann als meine Muttersprache.

I: Okay, mhm, du hast gerade genickt. Ist es bei dir auch so?

S4: Ja also (2) Weiß ich nicht was ich. (4).

I: Okay.

S6: Bei mir ist es so ähnlich. Also ich kann schon gut meine Muttersprache, aber wenn ich jetzt mit meiner Freundin reden müsste, würde ich es auf Deutsch machen. Wenn ich jetzt mit meiner Familie in Tschetschenien reden müsste, würde ich es halt alles auf Tschetschenisch sagen.

I: Mhm, das heißt es kommt immer darauf an, mit wem ihr redet.

S1: Ja.

I: Welche Sprache ihr verwendet.

S2: Ja bei mir auch.

I: Okay. Mhm (2) Dann (.) gehen wir vielleicht einmal darauf ein, ob ihr eure Mehrsprachigkeit, das heißt eure Sprachen die ihr sprecht, eher als Vorteil seht oder eher als Nachteil, also im Englischunterricht und generell.

S1: Es kommt drauf an halt (.) wo wir leben (3) und halt welche Sprachen wir sprechen (3).

I: Okay. Magst das vielleicht noch erklären?

S1: Es gibt Nachteile und Vorteile.

I: Was wäre jetzt ein Vorteil für dich?

S1: Zum Beispiel hier in der Schule? Ich wurde, für unsere Homepage, musst ich auf Türkisch etwas sagen: Bis bald in der [place 2]. Zum Beispiel ein Vorteil, weil ich es gemacht hab, weil ich Türkisch kann. Und ein Nachteil gibt es. Es gibt viele (.) rassistische Menschen. Das ist ein Nachteil z.b.

I: Das heißt ahm (.) begegnest du das auch in der Schule oder?

S1: In der Schule (.) nicht.

I: Wo dann?

S1: Ja eher draußen halt, überall.

I: Auf der Straße halt mehr oder weniger? Okay. Du hast auch grad genickt. Wie siehst du das?

S7: Also ich sage es gibt Vorteile und Nachteile, weil es gibt auch (.) Wörter die (3) es ist es ist mir aus meinem Kopf gegangen. Ich sage es Ihnen später.

I: Okay. Okay.

S5: Zum Beispiel bei bei mir ist meine Mehrsprachigkeit ein Vorteil, weil zum Beispiel meine Muttersprache ist Mazedonisch. Und wenn ich in Mazedonien im Urlaub bin, kann ich ja äh mit meinem Verwandten sprechen. Und ja.

I: Okay, und ah bei den anderen?

S2: Bei mir ist es so, ahm (.) halt ähnlich. Aber (.) zum Beispiel, wenn ich im Urlaub bin und dann z.B. versprich mir doch zwei Sprachen spricht man dort zum Beispiel. Ah und manchmal, wenn es z.B. für jemanden schwer ist, mit mir auf meine Muttersprache zu sprechen, spreche einfach mit Ihnen auf Deutsch z.B. oder auf Englisch, dann fällt es ihm leichter und mir auch. Da können wir uns gegenseitig verstehen.

I: Ok. Und wenn ihr da sprecht miteinander, bleibt er dann in einer Sprache oder wechselt ihr auch zwischen den Sprachen hin und her?

S2: Ah, bei mir ist es so. Bei Freunden oder so wenn man das Wort nicht einfällt, dann sage ich es auf meiner Muttersprache. Aber meistens fällt mir das eh ein das Wort und dann sage ich ja auch einfach auf der Sprache, die ich begonnen habe zu sprechen.

I: Welche Sprachen sprichst du nochmal?

S2: Das Serbisch, Bosnisch, Deutsch und Englisch?

I: Okay. Das heißt, wenn du jetzt z.B. auf (.) Deutsch mit irgendeinem Freund sprichst und dir fällt ein Wort nicht ein, dann sagst du es auf Serbisch, wenn der andere auch (.) Serbisch spricht.

S2: Ja.

I: Das heißt, mit Freunden sprichst du eher Deutsch.

S2: Mhm.

I: Okay.

S1: Bei mir ist es halt so, unter Freunden rede ich nur Deutsch außer ich habe halt ein paar türkische Freunde dabei und dann kann ich sagen ich kann ich auf Tür- wie beim ihm, wenn mir kein Wort einfällt, kann ich es auf Türkisch sagen, dann kann es auch verstehen. Aber unter meiner (.) mit meinen Brüdern wechsele ich die Sprache wirklich oft halt (.) Ich beginne mit Türkisch (.) beende diesen Satz mit Deutsch oder beginn mit Deutsch und es wechselt sich die ganze Zeit. Und mit meinen Eltern nur Türkisch.

I: Spannend. Und wann wechselst du die Sprache?

S1: Äh (2).

I: Also wenn du jetzt z.B. mit deinen Geschwistern Türkisch sprichst (.) und du wechselst dann auf Deutsch z.B. wann an welchen (.) Punkten mehr oder weniger.

S1: Wenn wir das Wort nicht fehlt oder wenn ich diesen Satz jetzt eher auf Deutsch sagen will und nicht Türkisch. Genauso umgekehrt. Wechsel ich dann.

I: Spannend, super, ist sehr interessant für mich.

S1: Und mit meinen Eltern rede ich nur Türkisch.

I: Mhm.

S2: Und bei mir ist es so, wenn ich mit meinen Freunden rausgehe. Und zum Beispiel ein Serbe ist dabei, ich kann mich halt gut mit dem unterhalten und dann zum Beispiel der andere Freund zum Beispiel sollte es halt nicht hören, dann sage ich's auf meine Muttersprache. Und der versteht's und dann denkt der andere Freund halt, wir haben ihn beleidigt oder so. Es hat auch seine Nachteile.

I: Okay, das heißt, magst du das vielleicht nochmal genauer erklären.

S2: Ja, mhm, zB wenn ich mit zwei Freunden rausgehen und der eine kann meine Muttersprache sehr gut wie ich-

I: Bosnisch

S2: Bosnisch, Serbisch halt BKS.

I: Genau.

S2: Und der andere ist z.B. ein Türke und wenn wir uns unterhalten halt wenn der Türke es nicht hören darf oder nicht soll. Vielleicht ist es ein Geheimnis oder so. Und dann, wenn ich sie auf meine Muttersprache sage, dann denkt er wir haben ihn beleidigt oder so und dann ist schwer zu erklären, dass es keine Beleidigung war.

I: Okay, weil eigentlich, weil es einfach ein Geheimnis war. Jetzt wollte ich es auf eurer Sprache reden.

S2: Ja.

I: Okay. Das heißt, da wäre es dann ein Nachteil für dich. Okay, ahm ANDERE Bereiche, wo eure Mehrsprachigkeit ein Vorteil oder Nachteil ist.

S6: Ich äh ich finde finde zum Beispiel ich. Also ich hab zum Beispiel viele tschetschenische Freundinnen, die Kopftuch tragen und sie mögen es halt mehr Tschetschensich zu sprechen als Deutsch und die können es auch besser als Deutsch. Die meisten. Ich kann halt besser Englisch und äh Deutsch. Und dann rede ich ihnen auf Tschetschenisch und in der U-Bahn (.) wenn uns ältere Leute angucken, dann geben sie uns so (.) böse Blicke oder sagen so: Ja, die

sprechen wieder so auf deren ausländischen Sprache blabla. Und ähm das ist halt ein bisschen rassistisch und nicht nett. Aber ja.

I: Ja. Ja. Kann ich das, wenn ich das jetzt so verstanden hab, dann ist es bei dir und bei dir glaube ich ein Nachteil (.) außerhalb der Schule. Und wie sieht es jetzt innerhalb der Schule aus?

S1: Ich meine nicht, dass es sich so rassistisch angeht. Es gibt Menschen auf der Welt. Ja, allgemein. Jetzt nicht, dass es mir passiert ist. Mir ist es jetzt nicht aufgefallen, dass mich jemand so angeguckt hat, um mich oder (.) mit mir so geredet hat.

I: Aber generell

S1: Ja generell auf der Welt.

S6: Wenn ich die Sprache spreche, dann ähm (.) Tschetschenisch kommt ja nicht so oft vor. Ist ja ein kleines Land, Tschetschenien. Liegt ja in Russland und wenn ich es verstehe, dann merken es gleich alle, dass es Tschetschenisch ist (2) und dann wissen sie es. Und dann sagen ähm sie ja schon diese Tschetschenen und so, weil (.) unser Landsmänner sind ja dafür bekannt, dass sie halt aggressiv sind. Halt anscheinend nicht alle, aber viele sind halt sehr aggressiv und sie sind so aufgewachsen und wurden so erzogen. Und dann sagen die: Ja, deren der Frauen so und diese Mädchen und die Männer sind aggressiv und so weiter und so fort.

I: Ja das ist leider, kommt das leider vor. Ahm gehen wir nochmal auf innerhalb der Schule zurück. Vorteil (.) Mehrsprachigkeit. Nachteil Mehrsprachigkeit. Du kannst einfach reden.

Sm-x: Ja ja, gewonnen, @.

S2: Bei mir ist es so halt, aber im Deutschunterricht haben wir eine BKS Lehrerin, halt zwei Lehrer. Meine kann BKS und Deutsch halt und noch ein paar Sprachen. Die andere kann halt nur Deutsch und z.b. jemand (.) wenn wir aufzeigen und ich vergiss das Wort auf Deutsch zu sagen, dann sage ich einfach zu der anderen Lehrerin auf BKS halt und dann tut sie es schnell übersetzen und dann weiß die andere Lehrerin was ich mein.

I: Ah also das ist es praktisch im Deutschunterricht ist es ein Vorteil für dich.

S2: Ja.

I: Im Englischunterricht?

S2: Eher nicht, weil da haben wir halt keine BKS Lehrerin. Aber ich sage es auf Deutsch, wenn es mir einfällt.

I: Und wär das für euch eine Hilfe, wenn eure Englischlehrerin vielleicht eure Sprache könnte?

Sm-x: Ja.

S4: Vorteil schon.

Sm-x: Schon.

I: Für dich wäre es ein Vorteil?

Sm-x: Wie bei ihm.

S5: Für mich nicht. Weil ich kann Deutsch einfach viel besser.

I: Mhm. Verstehe, ok.

S3: Für mich auch nicht, weil ich sprech halt viel mehr Deutsch auch viel lieber. Da fühle ich mich auch viel wohler (.) als wenn ich Persisch spreche.

I: Weil du in Deutschland aufgewachsen bist?

S3: Ja, obwohl das halt meine erste Sprache war.

I: Persisch war deine erste Sprache?

S3: Ja.

I: Ok. Und du wolltest nochmal was sagen?

S1: Ja, wie bei ihm halt. Wenn ich, wenn meine Englischlehrerin zum Beispiel Türkisch können würde, würde ich sagen, würde ich einfach das Wort auf Türkisch sagen und sie könnte es übersetzen.

I: Das heißt, das wäre für dich auch eine Hilfe.

S1: Ja.

I: Ok, spannend. Jetzt hab ich eine ganz lustige Frage für euch. Ahm (.) stellt euch mal vor, ihr vergesst EINE eurer Sprachen. Egal welche (.) welche eurer Sprachen, die ihr sprecht, sollte das auf KEINEN Fall sein. Und warum?

S6: Meine Muttersprache.

S1: Meine Muttersprache

Sm-x: Meine Muttersprache

S5: Deutsch bei mir weil ich lebe in Wien.

S4: Englisch.

I: Englisch? Warum Englisch?

S4: Weil ja, ich habe irgendwie keine Vorhaben hier zu bleiben in diesem Land beziehungsweise @

I: Bitte, ich hab dich nicht verstanden.

S4: @ Ich habe keine vor ihr zu bleiben in Österreich.

I: Okay.

S4: Aber wenn wir reisen, wenn ich auf Urlaub bin, kann ich ja auch Englisch sprechen.

I: Das heißt, Englisch ist für dich einfach wichtig (.) zum Reisen?

S4: Ja.

I: Spannend, ja. Wie ist es für dich? I

S7: Ich würde meine Muttersprache auf gar keinen Fall, auf gar keinen Fall vergessen wollen werden. Ja, weil ich auch meinen Heimats-, in meinem Heimatland gilt mit Ach Armenisch rede.

S5: Bei mir will ich auf gar keinen Fall Deutsch vergessen wollen, weil ich lebe ja in Wien.

Sm-x: Ja, stimmt ja.

S1: Ich kann mich so nicht entscheiden. So entweder Türkisch oder Englisch, weil (.) Türkisch ist halt meine Muttersprache und Englisch ist halt die (.) Weltsprache. So gesagt. Wenn man (.) zu einem Land reist, würde dort keine Ahnung (.) zum Beispiel. Ja sagen wir nach Frankreich, und dort eher viele nicht Türkisch könne, sondern Englisch, weil Englisch halt unterrichtet wird und allgemein die Weltsprache ist sowieso.

S2: Also bei mir wäre es so halt. Halt ich könnte halt Englisch so vergessen, obwohl das eine Weltsprache ist. (.) Weil halt wenn man es wieder lernen könnte, dann wäre es halt leichter als Deutsch, meiner Meinung. Und z.B. Deutsch, weil ich lebe ja auch in [place 3] seit meiner Geburt an. Ich wurde hier geboren und (.) sozusagen ich brauch Deutsch, weil sonst (.) kenne ich mich sozusagen nicht aus. Ich kann mit den Leuten kommunizieren und so (.) und (.) oh sozusagen ur viele in [place 3] können halt Deutsch. Und meine Muttersprache zu vergessen ist nicht so leiwand, weil wenn ich zum Beispiel in mein Heimatland gehe und wenn ich sie sozusagen vergessen würde oder halt nicht gelernt habe, dann würden sie sagen: Ah, seine Eltern haben ihm seine Muttersprache beigebracht und so weiter. Dann könnte ich nicht mit meinen Großeltern, mit meiner Familie kommunizieren-

I: Das heißt für dich wären (.) du könntest dich zwischen deinen Sprachen einfach nicht entscheiden?

S2: Naja, nicht so gut entscheiden.

S3: Also bei mir dürfte es Deutsch nicht sein, weil ich fühle mich halt mit Deutsch ur wohl (.) und es geht halt einfach nicht ich ohne Deutsch so ja.

I: Und du hast gesagt, bei dir wäre es die Muttersprache?

S6: Also wenn ich jetzt drüber nachdenke ich würde eher also (.) Tschetschenisch ist (.) manche sagen es ist schwer, aber ich finde es nicht schwer, weil die Wörter sind nicht (.) es ist nichts Chinesisch oder so () Es sind einfach kurze Wörter und kurze Sätze. Aber (.) ich würde meinen nicht Englisch, weil (.) ich wenn ich älter würde wirklich nicht. Also ich würde gerne reisen in anderen Ländern wo man halt Englisch spricht und vielleicht auch da leben. Also wäre es natürlich wichtig, dass ich Englisch gut kann.

I: Okay. Spannend. Okay, gehen wir mal nochmal kurz auf den Englischunterricht ein (.) Ahm verwendet ihr im Englischunterricht zusätzlich zu Englisch auch andere Sprache?

S6: Nein.

S1: Eher nicht.

S6: Also manchmal, wenn die Lehrerin was fragt, dann sagt halt eine Person: Darf ich es auf Deutsch sagen?

I: Das heißt Deutsch verwendete ihr –

S1: Aso ja Deutsch.

Sm-x: Ich verwende nur Deutsch fast und Englisch.

Sf-x: Ja auch.

I: Und auch die Lehrerin dann?

Sm-x: Ja.

I: Und in welchen Situationen verwendet die eine andere Sprache außer Englisch?

S2: Beim irgendein Wort zum Beispiel, dass man nicht z.B. auf Englisch sagen kann oder vergisst oder das man vergisst, dann sagt man es halt auf Deutsch und dann weiß die Lehrerin Bescheid.

S3: Man, wenn man nicht weiß, wie man es auf Englisch formulieren soll, dann will man es halt auf Deutsch sagen.

S1: Oder halt bei allgemeinen Fragen.

I: Okay, bei allgemeinen Fragen, wenn es um was geht zum Beispiel?

S1: Darf ich auf die Toilette gehen oder mmh (2) könnten Sie mir das Wort erklären.

S6: Oder es gibt es z.B. zwei Leute in der Klasse. Es gibt drei aber sagen wir mal, es gibt zwei Leute in der Klasse die Polnisch können und eine Person kann nicht so gut Deutsch oder Englisch und dann kann die andere Person ihr's auch ihre Sprache erklären, damit sie es mehr versteht.

I: Und das passiert auch (.) ab und zu mal?

S6: Ja.

I: Mhm okay spannend.

S1: Wenn wir neue Schüler bekommen.

I: Oder wenn ihr neue Schüler bekommt?

S6: Die nicht so gut Deutsch oder Englisch können.

I: Und dann kann ein Kind in der Klasse die Sprache des neuen Schülers und dann passiert es so (.) auch?

S1: Ja wenn er kein Deutsch sprechen kann.

S3: Ich finde es ist irgendwie so eine stärkere Bindung zu zwei Leuten, die die gleiche Muttersprache haben.

I: Mhm. Das heißt, ich fühlt euch verbunden zu den Leuten, die dieselbe Sprache sprechen wie ihr?

S3: Irgendwie schon. Ja. Bei mir.

I: Ist das bei den anderen auch so?

Sm-x: Mhm

Sm-x: Ja.

S5: Ja.

I: Okay. Wir haben eh vorher schon darüber geredet. Beim Wechseln zwischen Sprachen (.) ahm passiert das auch im Englischunterricht, dass ihr wirklich im Satz zum Beispiel oder während einer Aufgabe zwischen Sprachen hin und her wechselt?

S2: Halt, beim Sprechen ist es bei mir eher selten und beim äh Schreiben ist es auch eher selten. Also beim Schreiben fast gar nicht. Und beim Englischen kann es mal passieren, dass ich zu Deutsch rüber wechsle.

S3: Also wenn wir eine Aufgabe bekommen und wir es halt alleine machen müssen, dann denke ich halt so auf Deutsch. Aber manchmal kommt mir halt so ein Wort auf Persisch halt so rein und dann denke ich Persisch weiter so. Ja.

I: Und dann denkst du, oder sprichst du das auch aus?

S3: Nein, ich denke nur weil das eine Einzelaufgabe ist.

I: Okay. Mhm.

S1: Bei mir ist es so halt, wenn die Lehrerin mich etwas fragt (.) wenn mich die Lehrerin etwas fragt ob ich auf Englisch antworten will (3) und ich versuche auf Englisch zu antworten und das Wort nicht finde, dann frage ich könnten Sie mir das Wort sagen? Dann wechsle ich halt erst die Sprache, aber ich versuch, wenn's geht, auf Englisch zu antworten und zu reden.

I: Mhm. Das heißt ahm, während dem Sprechen passiert eher selten, dass ihr auf eine andere Sprache wechselt im Englischunterricht.

S1: Ja.

Sf-x: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Und wie ist es bei euch ahm im Privaten? Wenn ihr mit Freunden redet, hast du eh vorher schon erklärt oder mit Familie?

S1: Wie gesagt halt, bei meinen Geschwistern passiert es (2). Und halt ja nur mit meinen Geschwistern.

I: Wie schaut's bei den anderen aus?

S3: Also ich spreche mit meinen ähm Geschwistern Deutsch. Meistens. Aber manchmal wechseln wir halt auch über zu Englisch. Weil ich bin sehr schlecht in Englisch und ich möchte mich halt verbessern und mit meiner Mutter rede ich ab und zu Deutsch und Persisch

I: Und wann, es würde mich interessieren warum. Bei welchen Situationen sprichst du Deutsch? In welchen Situationen Persisch? Gibt's da irgendwelche-

S3: Mh. Es kommt halt so meistens drauf an, so auf die Situation, so. (.) Ob ich Lust jetzt drauf hab oder ob ich halt will. Ja.

I: Mhm und was willst du denn eher? Oder ist es unterschiedlich? Auf was kommt es an?

S4: Es kommt halt auch auf die Person an. Ob ich bei der ähm Persisch oder Deutsch sprechen oder Englisch (2).

S6: Also ahm bei mir is so ich spreche meine Muttersprache mit meiner Mutter und meiner ältesten Schwester weil die das halt mehr sprechen als andere Sprachen. Der anderen Sprachen können die auch sehr gut aber meine Mutter tut sich schwer in Englisch und Deutsch und (.) also (.) mit meinen anderen Geschwistern sprech ich auch Englisch und Deutsch. Und wenn meine Mutter mich jetzt schimpfen würde, dann würde sie es auf meiner Muttersprache sagen. Aber wenn sie jetzt Deutsch lernen will, dann würde sie es auf Deutsch sagen, weil sie will halt versuchen mehr Deutsch und Englisch zu können. Aber wenn sie jetzt mit uns schimpft oder mit mir schimpft, dann wechselt sie gleich auf unsere Sprache. Ja.

I: Ja, spannend. Okay. Interessant. Gut. Dann vielleicht noch eine Frage (.) Ahm werden eure Erstsprache im Unterricht generell oder im Englischunterricht irgendwie thematisiert?

Sm-x: Nein.

I: Werden die irgendwie besprochen?

Sm-x: Nein.

Sf-x: Nein.

I: Alle schütteln den Kopf. Irgendwie. Irgendwelche Infos? Gar kein Thema?

S1: Wenns im Buch vorkommt. Vielleicht dann.

I: Wo würde es zum Beispiel vorkommen?

S1: Bei einem Thema halt es ist z.B. in Großbritannien gekommen. Dann haben wir über Großbritannien gesprochen. Lo- Hauptstadt ist London. Die Sehenswürdigkeiten, um (.) so.

S2: Und welche Sprache man dort spricht

I: Und eure Erstsprachen jetzt? Kommen die irgendwo vor?

S6: Nein.

S2: Nein, wär's z.B. eine Weltsprache, da vielleicht. Aber (.) ich glaube nicht, dass BKS eine Weltsprache ist.

I: Und bei irgendwelchen Themen jetzt jetzt nicht im Englischunterricht, aber vielleicht in Geografie oder in Geschichte?

S1: In Geografie

S5: In Geografie kann's ab und zu vorkommen.

S1: Ja.

I: Dass ihr über eure Erstsprachen sprecht?

Sm-x: Ja.

I: Bei welchen Themen zum Beispiel?

Sm-x: Länder

S3: Bei Länder und Sprachen.

S5: Jetzt nicht (.) äh wegen der Sprache, sondern allgemein. Das Land kommt es manchmal vor, wenn wir z.b. (.) Bei mir ist das halt Mazedonien zum Beispiel. Wir besprechen Europa allgemein alle Länder und dann (.), ja dann besprechen wir es manchmal.

S1: Bei uns jetzt, in Geographie haben wir ein Thema, zu jedem Thema haben wir eine Aufgabe. In (.) 6 Stunden müssen wir vier Länder (.) für vier Ländern müssen wir eine Mindmap machen. Und dann das fünfte Land wird dann unser Heimatland sein und darüber können wir dann ein Power- eine Powerpoint-Präsentation machen.

I: Okay, das heißt die Aufgabe ist, ihr könnt über euer Heimatland präsentieren?

Sm-x: Ja.

I: In Geografie ist das?

S6: Man kann aber auch, also (.) man kann ein Land nehmen, was dir gefällt. Aber es muss-

S3: Es muss nicht das Heimatland sein.

S5: Es muss in Europa halt sein.

I: Es muss in Europa sein. Weil ihr wahrscheinlich das Thema Europa habt.

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Okay. Und gibt es irgendwelche Vorgaben, was ihr da drüber reden sollt? Oder ist es ganz offen?

S1: Ist eigentlich ganz offen oder?

S3: Ja.

Sm-x: Ganz offen. Ja.

I: Mhm. Okay. Das heißt eher in den (2) nicht in den Sprachenfächern sind eure Sprachen Thema, sondern eher in den Nebenfächern? Hab ich das richtig verstanden?

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Im Deutschen irgendwie? Im Deutschunterricht?

S1: Auch wenns im Buch vorkommt wieder.

I: Okay, wie kommts im Buch vor?

S1: Wenn wenn es Sprachen halt-

I: Im Deutschunterricht?

S1: Ja. Ist mal vorgekommen. Andere Sprachen.

I: Sind andere Sprachen vorgekommen und dann wird's besprochen.

S6: Ja. Es gibt's ja in GW-Unterricht lernen wir etwas und dann sagt die Lehrerin: Ja, das ist in der Türkei passiert und der Typ, sein Name, den spricht man auf Türkisch aus und das steht auch so auf Türkisch geschrieben oder man soll es so aussprechen, aber man kann es nur richtig aussprechen, wenn man halt zum Beispiel fließend halt Türkisch kann. Und ja dann.

I: Und fragt dann die Deutsch Lehrerin oder die GW, Geographie Lehrerin: Kann das jemand auf Türkisch (2) erklären?

S6: Also nein, aber ich glaub die Personen, die's können würden schon aufzeigen und dann würden die's vielleicht sagen.

I: Das heißt sie fragt euch nicht direkt, aber die die Türkisch sprechen melden sich dann.

S6: Ja.

S1: Wie sie wie sie ja schon gesagt hat, Namen. Es gibt halt (.) türkische Namen die im Buch vorkommen oder halt sagen wir, (.) serbische Namen (.) halt Namen kommen halt, von verschiedenen Ländern, kommen die Namen vor im Buch.

S3: Ja.

I: Okay, das heißt Namen von Schülern und Schülerinnen oder generell?

S1: Kindern, ja. Zufällige Namen.

I: Und wird dann irgendwie gefragt (2)? Oder wird das einfach so vorgelesen?

S1: Eher nicht. Einfach vorgelesen.

Sm-x: Vorgelesen.

S2: Und zum Beispiel. Es ist so halt ahm. Wir lesen einen Text und halt ich verstehe zum Beispiel ein Wort nicht was es bedeutet und sie erklärt es mir und dann ahm (.) ich les das Wort und frag sie, frag die Lehrerin: was bedeutet das? Und dann sag ich, sozusagen, ich weiß nicht was es auf Deutsch bedeutet. Ich kann die Erklärung dazu nicht sagen, aber auf Serbisch. Dann sagt sie: Komm sag das auf deiner Muttersprache halt. Dann sag ich's und dann sagt die Lehrerin oder halt oder die anderen Kinder sagen, was zirka das ist so.

I: Okay. Spannend. Ja super. Ahm vielleicht (2). Ihr habt ja auch einsprachige Schüler in eurer Klasse.

S1: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Die [first name 4].

S3: [first name 4].

I: Glaubt ihr (.), lernen die einsprachigen irgendwas von euren Muttersprachen?

S2: Nein, würde ich nicht sagen.

I: Beziehen sich die irgendwie auf eure Muttersprachen?

S3: Die interessiert's halt irgendwie auch nicht so. Was auch irgendwie verständlich ist.

S1: Sie braucht diese Sprachen halt nicht (.) unsere Muttersprachen nicht. Nicht schlecht gemeint oder so.

I: Okay, it nicht schlecht gemeint.

S1: Ja.

S2: Halt es ist ein Vorteil, wenn man mehrere Sprachen kann, aber (.) wenn man's halt nicht lernen will oder nicht möchte, dann is halt, das ist eine persönliche Sache halt.

I: Mhm (.) Okay. Du wolltest noch was sagen (.) vorher?

S3: Mhm (2) nein, nicht.

I: Okay, nein. Irgendwas anderes noch? Habt ihr jetzt das Gefühl, dass eure einsprachigen Mitschüler sich eher (.) NICHT auf eure Muttersprachen beziehen? Oder habt ihr das Gefühl, sie interessiert es auch nicht wirklich?

S5: Ja wir haben glaub ich nur ein, die [first name 4], die nur eine Sprache spricht. Aber es spricht, es kommt auch auf die Person an.

Sm-x: Ja.

S5: Zum Beispiel, hätten wir eine andere Schülerin oder Schüler und er sich auch für unsere Sprachen interessiert, wär's auch was anderes.

I. Mhm.

S3: Ja.

I: Interessiert ihr euch GEGENSEITIG für eure Sprachen?

S3: Mich interessieren schon ein paar Sprachen, aber ja.

Sm-x: Ja.

S1: Ich würd gerne, zum Beispiel, Tschetschenisch oder Serbisch können, weil ich dann mit meinen Freunden die Sprachen sprechen kann.

I: Mhm.

S2: Bei mir ist es so, zum Beispiel, er spricht halt Türkisch. Und (.) ich frag ihn halt auch ab und zu: wie heißt zum Beispiel das auf Türkisch, oder mein Name ist {student 2} und so.

Dann hat äh, dann erzählt, halt er sagt's mir dann, dann lern ich's, aber ich vergess es immer wieder.

I: Mhm (2). Das heißt ahm, ihr fragt euch dann auch gegenseitig ab und zu?

S3: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Wie heißt das auf da Türkisch? Wie heißt das auf Tschetschenisch? Auf Persisch?

S3: Mhm, reine Interesse.

I: Rein aus Interesse? Weil es euch interessiert?

S3: Mhm.

S1: Ja.

I: Okay, super. Ist interessant für mich auch zu wissen (.). Jetzt kommen wir eh schon zu den abschließenden Fragen. Ahm wenn ihr den Englischunterricht in eurer Klasse gestalten könntet, wie würde der aussehen?

S1: Ähm wie meinen Sie das? Halt-

I: Wie würdet ihr den Englischunterricht (.) vielleicht (.) anders machen? Dass er (.) nach euren Bedürfnissen gestaltet ist?

S3: Also ich fühl mich halt wohler mit Deutsch und deshalb würd's schon bisschen schöner sein, wenn ich das halt aussuchen könnte, dass die es so auf Deutsch bisschen so erklären. Es wird meistens auf Englisch erklärt und (.) ja mein Englisch ist nicht so gut.

S2: Bei mir ist es auch so. Ich finde die die, unsere Englischlehrerin ahm (.) sozusagen sie sie verlangt viel dass man gut in der Sch- halt dass man gute Noten bekommt und so. Sie

verlangt viel. So, zum Beispiel, dass man in eine AHS-Stufe hochgestuft wird. Halt ich bin nicht so der Beste in Englisch aber sie verlangt halt sehr viel, halt mehr.

I: Und wie würdet ihr es vielleicht anders machen wollen? Du hast schon gesagt dass man vl mehr Deutsch spricht? Wie würde (.) gibt's von euch noch Ideen?

S5: Ich würde äh (.) mehr Englisch sprechen wollen, weil nur Vokabeln lernen, äh (.) das kann man ja auch vergessen. Wenn man immer wieder Englisch spricht und hört, dann kann man's (.) kann man auch so die Sprache lernen besser, find ich.

I: Mehr verwenden also?

Sm-x: Ja.

Sm-x: Ja.

S1: Für mich passt unser Unterricht eigentlich.

S5: Also zum Beispiel über ein bestimmtes Thema reden. Zum Beispiel jetzt äh (.) den Klimawandel (.) und das auf Englisch besprechen. Dann kann man finde ich auch die Sprache besser lernen.

I: Und manchmal besprecht ihr es auf Deutsch?

S5: Äh, nein eher nicht im Englischunterricht aber im Deutschen schon, im Deutschunterricht.

S6: Man könnte ja vielleicht einen kurzen (.) Film ankucken auf Englisch. Und dann könnte man, oder etwas lesen auf Englisch, und dann könnte man die Kinder fragen: ja kannst du es mir auf Deutsch erklären? Oder man hört was auf Deutsch und kannst du es mir auf Englisch erklären. Aber das macht sie eigentlich eh.

I: Mhm. Okay. Habt ihr jetzt in dem Interview irgendwas über Mehrsprachigkeit gelernt oder über die Mehrsprachigkeit eurer Mitschülerinnen und Mitschüler?

S2: Ja.

I: Was?

S2: Zum Beispiel (.) unsere Mitschülerin [student 3] Ich wusste nicht, dass sie Persisch spricht.

S1: Bei mir genau dasselbe.

S3: Beim [student 4] wusste ich nicht, dass er Polnisch spricht oder sprechen kann.

S6: Ist bei mir auch so. Aber ich kenne ihn schon ein bisschen länger.

I: Mhm. Sonst irgendwas?

S6: Ah ich wusste nicht dass der [student 7] aus Mazedonien kommt.

I: Mhm.

S3: Ich dachte es halt so.

I: Okay, das heißt ihr wisst vielleicht (2), wie von wem wisst ihr denn die Sprachen die sie sprechen?

S6: [student 1] Türkisch, [student 5] Armenisch, äh (.) du Serbisch und Bosnisch und sie Persisch und er Polnisch.

S1: Ich weiß von jedem die Sprachen hier.

S6: Und er halt Mazedonisch, ups.

I: Jetzt?

S1: Ja äh ich wusste bis auf [student 3] alle schon aber ().

I: Mhm (2) und (.) die letzte Frage wär das jetzt: Was hätte ich denn eurer Meinung nach noch fragen können in Bezug auf eure Mehrsprachigkeit in Bezug auf Englisch lernen? (4) Oder was hätte ich noch fragen sollen was ihr als wichtig empfindet?

S2: Ahm vielleicht ahm wo wo's angefangen ihre halt wo wir angefangen haben die ähm unsere Muttersprache zu lernen? Oder zum Beispiel wo wir Deutsch begonnen haben zu lernen? Oder halt Englisch?

I: Das (.) wo war, wie war das bei dir?

S2: Bei mir war's so halt Deutsch hab ich begonnen im Kindergarten zu lernen. Wie ich ganz klein war. Äh äh Serbisch äh vielleicht genauso in der Zeit vielleicht ein bisschen früher weil meine Eltern sprechen halt Serbisch. Dann hab ich's gehört wie man's halt aussagt ah ausspricht und so weiter und was es bedeutet. Und (.) Englisch hab ich in der Volksschule begonnen (.) zirka die zweite, dritte Volksschule.

S3: Ich hab halt zuerst in Hamburg gewohnt und da halt Persisch gelernt und ge- (.) gesprochen halt. Ich konnt damals noch nicht Deutsch und dann bin ich nach Wien mit drei Jahren gekommen und dann hab ich halt Deutsch gelernt und dann bin ich halt in den Kidergarten gekommen. Ja.

I: Gibt's noch irgendwelche anderen Fragen? Die ihr denkt, die wären noch wichtig gewesen? Was hätte noch, wär noch noch wichtig für mich zu wissen über eure Mehrsprachigkeit und das hätt, wäre noch wichtig gewesen zum Fragen?

S4: Ob man wegen einer Sprache die andere Sprache schwerer findet? Zum Beispiel wenn man jetzt also Deutsch ist deine Muttersprache, zum Beispiel, dann wird Englisch leichter sein als wenn deine Muttersprache Türkisch ist. Ist mein Gefühl, oder?

I: Hast du das Gefühl? Okay.

S4: Oder Polnisch, bei Polnisch dasselbe. Das ist komplett andere Sprache. Bei Deutsch kann man ganz bisschen etwas vergleichen, aber Polnisch fast gar nicht.

I: Okay. Weil Polnisch so unähnlich zu Englisch ist?

S4: Ja genau.

I: Okay.

S2: Und ahm das ist auch bei mir so. Serbisch und Polnisch. Halt es gibt auch ein paar Wörter die gleich sind, auch im Russischen. Und halt BKS ist fast 1:1 das gleiche. Es gibt ein paar Wörter die man halt, ah anders ausspricht-

I: Bei Bosnisch, Kroatisch und Serbisch?

S2: Genau. Und ja.

I: Ja super, dann bedanke ich mich. Es ist wirklich total spannend für mich zu hören, es ist total wichtig für mich zu wissen das alles, weil so können wir euch in Englisch dann auch viel besser helfen. Und ihr, eure Meinungen und eure Erfahrungen werden jetzt Teil einer Masterarbeit sein, die dann auch veröffentlicht wird. Also eure Namen werden natürlich nicht veröffentlicht aber eure Erfahrungen, eure Ideen, die werden hoffentlich @ bald veröffentlicht werden. Also ganz ganz großes Danke.

Sm-x: Bitte.

Sm-x: Bitte.

Sm-x: Bitte.

Sf-x: Vielen Dank für die Einladung.

Interview 6

I: Also ich danke euch mal nochmal, dass ihr da mitmacht. Es ist mir eine sehr große Hilfe (.) und (.) wenn ihr irgendwelche, wenn irgendeine Frage für euch unklar ist, wenn ihr sie nicht versteht oder ich sie undeutlich formuliere, dann fragt einfach gleich nach: Was verstehst du damit? Ah (.) was meinst du damit? Und so weiter. Bevor es irgendwie kompliziert wird. Und genau. Ahm (.) ich würde sagen, wir fangen mal an mit einer eigentlich ganz einfachen Frage: Bezeichnet ihr euch selber als mehrsprachig?

S8: Mmh Ja.

Sm-x: Ja.

Sf-x: Ja.

Sm-x: Ja.

I: Warum [student 8]

S8: Ah weil ich ah mehr als eine Sprache spreche.

I: Okay. Wie schaut es bei den anderen aus?

S9: Also mir ist es genauso. Ich kann halt verschiedene Sprachen. Manche Sprachen kann ich auch, als (.) also nicht ganz. Aber ich verstehe manche Sachen. Und ja.

I: Und jdeshalb bezeichnest du dich als mehrsprachig?

S9: Ja.

I: Okay.

S10: Bei mir ist es genauso. Also ich (.) ich verstehe viele Sprachen. z.B. auf Französisch verstehe ich ein bisschen, aber reden kann ich nicht.

I: Okay. Wo hast du Französisch-? Woher kannst du Französisch?

S10 Aus dem Fernseher. Hab ich manchmal irgendwas gesehen oder so in der Schule (.) hat irgendwer mal was auf Französisch gesagt. Oder im Film.

I: Okay. Und was ich noch vergessen habe zu sagen, es geht wirklich darum, um eure Erfahrungen und um eure ehrlichen Erfahrungen und Antworten. Okay? Gut. Danke. Ah (.) wie schaut es mit den anderen aus? Bezeichnet- wie bezeichnen sich die anderen? Als mehrsprachig?

S11: Ja. Also man kann halt mehrere Sprachen. Und ich finde das eigentlich auch (.) sehr gut, ahm dass sich das Gehirn das alles auch merkt. Und manchmal sind ja auch manche Wörter gleich (.) Also da hat man glaub ich schon einen großen Vorteil.

I: Okay. Spannend. Ja (.) Bezeichnest du dich auch als mehrsprachig?

S12: Mhm

I: Warum?

S12: Weil es gibt manche Wörter die ich nicht verstehen, dann muss ich immer Wörter lernen lernen lernen (.) so. Aber ich kann (.) ja Deutsch und Englisch (.) nicht so gut und ja.

I: Aber du sprichst ja auch noch andere Sprachen?

S12: Ja, Arabisch.

I: Genau. Und Gebärdensprache?

S12: Ja.

S8: Deutsche Gebärdensprachen.

I: Genau. Österreichische Gebärdensprache.

S8: Ja genau, das habe ich gemeint

I: Jetzt gehen wir mal weiter. Weiß eure Englisch Lehrerin. Also die [first name 5]. Welche (.) Sprachen ihr sprecht. Oder habt ihr sie da mal drüber informiert?

Speaker 4: Ich bin mir nicht sicher, aber manchmal rede ich mit denen ein bisschen auf Kroatisch Serbisch. Ich weiß nicht, ob sie es mitbekommen hat, dass ich das rede.

I: Okay.

S11: Aber ich glaube schon, dass sie das weiß.

I: Woher glaubst du, dass sie es weiß?

S11: Naja, (.) also sie weiß ja aus welchem Land wir kommen. Und dann weiß sie auch (.) Weil also Serbisch Bosnisch Kroatisch ist ja fast dasselbe. Und deshalb. Ich glaube, sie merkt das schon.

I: Okay,.

S8: Ich habe ihr erzählt, dass ich Französisch kann.

I: Okay, du hast es ihr erzählt. [student 13]!

S13: Ähm, ja. Ich weiß nicht, ob ich (.) mich als mehrsprachig bezeichnen soll. Also ich ich weiß-

I: Welche Sprachen sprichst du?

S13: Naja, Deutsch Englisch. Und (.) also ich verstehe manche Sprachen, aber ich kann sie nicht sprechen. Zum Beispiel bisschen Italienisch. Aber ich kann's nicht so sprechen. Ich versteh Italienisch bisschen, wie gesagt. Aber so reden oder sprechen kann ich nicht wirklich.

I: Okay.

S12: [first name 5] weiß schon, dass ich Arabisch sprechen.

I: Okay. Ja.

S10: Ich glaube, die [first name 5] merkt das auch in unserem Familiennamen. Also schon [last name 1]. Bei jedem Nachnamen aus Serbien und Kroatien ist ein ic [itsch] am Ende. Also bei den meisten. Ich glaub das merkt man, ja.

I: Okay, okay.

S9: Also ich glaube schon, dass sie es weiß. Weil immer, wenn eine Lehrerin kommt, also eine neue Lehrerin kommt oder eine neue Person in unsere Klasse, dann stellen wir uns immer vor. Und das ist schon bei einer neuen Lehrerin dieses Jahr passiert. Und dann sagen wir auch, aus welchem Land wir kommen oder wie wir sprechen oder was unsere Hobbys sind. Also (.) bei unserem Nachnamen, wie [student 10] sagt, hört man das glaube ich. Bei Bosnisch, Kroatisch, Serbisch sagt man immer mit ic [itsch] oder (.) den Nachnamen möchte ich jetzt nicht sagen @ aber mit ic [itsch]

I: Okay. Verstehe schon. Okay. Gut. Ah das heißt, ihr denkt eigentlich alle, dass die [first name 5] das wissen sollte, welche Sprachen ihr sprecht? [student 14] bei dir?

S14: Naja genau das gleiche wie bei der [student 13]. Ich (.) bei manchen Sprachen verstehe ich nur paar Sachen. Aber sprechen kann ich's (.) fast nicht.

I: Bei welchen wäre das, bei welchen Sprachen?

S14: Also (.) bei auch Bosnisch, Kroatisch, Serbisch.

I: Mhm. Wie hast du das gelernt?

S14: Also mein Stiefbruder und mein Stiefvater sind beide Serben.

I: Okay. Okay.

S14: Ja.

I: Und würdest du dich jetzt selber als mehrsprachig bezeichnen?

S14: Nicht wirklich. Ich kann Deutsch und Englisch reden und verstehen.

I: Okay. Verstehe. Gut. Ahm so grundsätzlich findet ihr es eher schwierig oder eher leicht Englisch zu lernen? Und warum?

S9: Ich finde es nicht schwierig, weil wenn ich schon richtig meine Muttersprache oder Deutsch richtig gut gelernt hab, fand ich es nicht. Ich finde es halt toll, dass wir immer als Gruppenarbeit zusammenarbeiten. Und dann merkt man sich die Wörter oder die Lehrerin halt lernt genau mit dir und sagt dir genau wie man es ausspricht mit Silben und so weiter und dann versteht's man besser. Also (.) ich finde das es nicht so schwer ist es zu lernen.

I: Okay. [student 13] und dann [student 12]!

S13: Ähm also ich finde (.) ich habe vor allem Englisch gelernt dadurch, dass ich, wenn z.B. die Lehrerinnen oder meine Mama spricht auch manchmal Englisch wenn sie ja. Vor allem durch zuhören und (.) selbst dann sprechen. Also (.) ja auch viel durch zuhören. Also ich meine jetzt ja.

I: Also es ist für dich eher einfacher?

S13: Ja.

I: Okay. [student 12].

S12: Also ich fühle mich nicht so schwer, wenn ich immer Wörter wiederhole, wiederhole () und da kann ich schon leicht merken aber wenn ich einmal höre, ich kann nicht einfach sofort merken.

I: Natürlich.

S12: Es ist schon bisschen schwierig.

I: Okay.

S11: Also es ist nicht immer ganz so leicht. Manchmal (.) ist es auch etwas schwieriger. Aber (.) ich glaub, das bekommt man schon irgendwie hin, dass man das auch versteht und auch sprechen kann.

I: Ok, klingt gut. Dann gehen wir mal weiter (.) wirklich aufs Englisch lernen jetzt. Habt ihr das Gefühl, dass euch eure Erstsprachen, also mit Erstsprache meine ich Muttersprache, dass euch eure Muttersprache oder eure Sprachen generell helfen beim Englisch lernen.

S8: Ja.

S9: Nein.

S11: Nein.

S10: Nein.

S12: Nein.

I: Der [student 8] sagt ja.

S8: Mhm.

I: Inwiefern hilft es dir?

S8: Äh (2) einige Wörter (.) im Englischen und Französischen sind ein wenig ähnlich. Also es gibt da einige ähm (2) Zu- Zusammenhänge. Und das äh hilft mir halt ein wenig beim Englisch lernen.

I: Okay, also beim bei Wörtern hilft es hier vor allem.

S8: Mhm.

I: Die anderen haben Nein gesagt.

Sf-x: Ja.

I: Wer hat Nein gesagt? Die [student 10], [student 9], [student 11] hat Nein gesagt. [student 12] hat auch Nein gesagt.

S10: Für mich ist es aber ähm mit Englisch geht's nicht. Aber z.B. ist Slowenien, Ungarn und so Kroatien, also das war ein Land. Und Slowenien und Kroatien Serbien die haben ja eigentlich fast das gleiche, und da ist halt leicht zu verstehen und so (.) kann man ein paar Wörter ().

I: Okay, das heißt deine Erstsprache hilft dir beim Lernen anderer BKS Sprachen?

S10: Ja.

I: Okay. Ähm ihr zwei?

S9: Ja. Also ich wollte sagen, dass es zum Beispiel im Englischen nicht hilft, weil es fast auch keine Wörter gibt, die äh was mit Englisch zu tun haben. Aber Serbisch, Kroatisch, Mazedonisch, Bosnisch und Slo- (.) Slowakei auch ein bisschen das (.) ähm das sind fast die

gleichen Sprachen. Wie verst- also (2) bisschen versteht man richtig. Ähm (.) ja, also Englisch hat's nichts richtig zu tun, aber (.) sonst ja.

I: Mhm. Okay.

S11: Also, weil ich glaube, es ist sehr, sehr selten, dass irgendein Wort gleich ist. Also ich kann jetzt auch gar kein Wort, das gleich ist. Daher (.) glaube ich nicht, dass es so sehr hilft.

I: Okay, wenn wir jetzt mal weggehen von von Vokabeln und von Wörtern, so wie der [student 8] gesagt hat, ihm hilft es. (.) Vielleicht denkt mal an andere Sachen. Vielleicht Grammatik lernen oder lesen (.), schreiben (.), sprechen (.) oder irgendwas anderes (.), wo euch, wo ihr vielleicht beim Englisch lernen in diesen Bereichen, Grammatik, schreiben oder so, ob ihr da vielleicht eure Erstsprache, eure Muttersprache im Kopf habt, wenn ihr das macht? (.) [student 10]!

S10: Ich finde das ist nicht so. Man kann, ich finde, man kann nicht in Kroatien, Serbien, Bosnien mit Englisch vergleichen. Da gibt's einen anderen Dialekt und die Schrift ist auch anders. Ich glaube nicht, dass man Englisch mit Serbien oder so vergleichen kann.

I: Okay.

S9: Das wollte ich auch gerade sagen, weil in Bosnien heißt die Schrift äh Kyrilliza. Und die schreibt man halt komplett anders und das kann man dann nicht vergleichen.

I: Okay, okay. Bei den anderen? Wie ist es bei euch?

S13: Naja, also meine Muttersprache ist halt Deutsch ähm (.) und z.B. ja generell beim Englisch lernen (.) Für mich ist es einfacher also (.) wenn man Deutsch als Muttersprache, ich mein jetzt (.).

I: Du hast das Gefühl-

S13: Ja, weil es sind auch (2) mh viele, aber es sind auch Wörter im Deutschen, die Ähnlichkeit mit englischen Wörtern haben. Ich glaube, das ist (.) einfacher (.) also. So ich ich weiß ja nicht.

I: Nein, das ist alles-, alles was ihr sagt, ist richtig. Wirklich. Das müsste ich, das muss ich nochmal sagen. Es gibt kein richtig oder falsch. Alles was hier sagt, ist richtig, es passt und es ist sehr wertgeschätzt von mir.

S13: Ich meine, es ist halt jetzt meine Meinung, ich weiß es nicht. Also (.) ich finde es (.) EINFACH, wenn man Deutsch als Muttersprache hat (.), dass man Englisch (.) versteht und ja. Also.

I: Wie hast du so das Gefühl, hast du?

S14: Mhm (.) also (2) manchmal nichts wirklich so viel, aber (.) manchmal hilft es schon.

I: Manchmal hilft es schon, dass du Deutsch im Kopf hast und dann beim Englisch lernen das irgendwie verbindest.

S14: Mhm.

I: Okay, wie sieht's bei euch aus? Habt ihr Deutsch im Kopf, wenn ihr Englisch lernt oder habt ihr eine andere Sprache im Kopf?

S11: Naja, ich glaube eher Deutsch.

S9: Mhm ja.

S8: Ich hab (.) ich hab ein wenig beides Französisch und Deutsch.

I: Okay.

S8: Weil es kommen halt eben (.) Wörter ah (.) vor, die den Wörtern im Französischen gleich äh ähneln (.) und da hab ich eher mehr Französisch im Kopf.

I: Okay, und wie sieht es beim Schreiben aus? Vielleicht bei der Grammatik? Wenn du irgendwelche Sätze bildest, ist es da AUCH eher Französisch.

S8: Ah nein, nicht so.

I: Da eher Deutsch?

S8: Mhm.

I: Okay.

S12: Also meine Muttersprache ist ja Arabisch. Und ich lerne erst am Anfang Österreichische Gebärdensprache, eine davon () Englisch. Und danach habe ich Deutsch und Englisch ein bisschen, aber mit Grammatik ist so schwer. Nur Vokabeln kann ich schon und (). Aber die Grammatiksachen schwer.

I: Okay, okay, gut (.) Ahm das heißt, ich hab gesagt, ihr habt eher Deutsch im Kopf, wenn ihr was schreibt auf Englisch, du hast eher Französisch und Eng- und Deutsch. Ihr beiden habt wahrscheinlich-

S13: Deutsch

S14: Deutsch

I: Im Kopf. Okay, und (.) jetzt nochmal auf die ahm auf euch bezogen und auch auf dich [student 10]. Würde es euch, glaubt ihr helfen (.), wenn ihr (.) mehr im Unterricht auf Serbisch z.B. machen könntet, dass ihr das mehr mit, dass ihr Englisch mehr mit Serbisch verknüpfen würdet als mit Deutsch.

S10: Also ich finde, das geht nicht so schnell. Serbisch, also wenn man Englisch macht also irgendwas lernt und Serbisch im Kopf (.) Also ich finde, das geht nicht so schnell. Also man muss das schon jeden Tag machen um Serbisch im Kopf zu haben, weil ich finde kein einziges Wort ähnelt dem Englischen.

I: Okay.

S10: Meiner Meinung nach.

I: Okay.

S9: Ja ich meine es auch genauso. Weil (.) dann würde man lieber mehr Englisch lernen, weil man seine Muttersprache ja fast besser kann, und man im Unterricht ja mehr Englisch lernt. Aber (.) das kann man, wie [student 10] gesagt hat, nicht so schnell lernen. Oder gleichzeitig eine Sprache lernen, da muss man sich richtig konzentrieren, um beides gut zu wissen.

I: Ja.

S11: Also ich glaube, dass es ein bisschen schwierig, denn (.) äh die Grammatik ist auch komplett anders.

I: Okay.

S11: Daher glaube ich nicht, dass es so helfen würde.

I: Okay. Gut ahm (2) gehen wir mal allgemein weiter. Seht ihr eure Mehrsprachigkeit eher als Vorteil oder als Nachteil generell und auch beim Englisch lernen? Fangen wir beim [student 8] an und dann-

S8: Ich seh's eindeutig als Vorteil ah (.) weil mein Vater hat gesagt, dass wenn man mehr Sprachen spricht, ah dass man sich leichter tut, andere zu lernen. Dass das halt quasi einen schlau macht oder so.

I: Mhm. Ah generell jetzt, also für dich ist es ein Vorteil.

S8: Mhm. Man kann sich auch mit mehr Leuten verständigen.

I: Mhm wo zum Beispiel?

S8: Hm?

I: Wo kannst du dich mehr mit Leuten verständigen?

S8: Naja, in Frankreich, weil ich ja Französisch kann ich mich natürlich mit Leuten auf der Straße unterhalten.

I: Also zum Beispiel, wenn du dort auf Urlaub bist oder so.

S8: Mhm.

I: Okay. Ah und beim Englisch lernen findest du es auch als Vorteil oder als Nachteil?

S8: Auch als Vorteil.

I: Okay.

S8: Wie gesagt, (.) es sind halt Wörter. Äh (2) sie ähneln dem. Englische Wörter denen aus dem Französischen.

I: Okay.

S10: Also für uns ist es so, Serbien, Kroatien, Bosnien. Wie ich schon sagte, es war ein Land, und jetzt ist es halt aufgeteilt. Ich find (.) also man, wir können glaub ich fast alle von denen. Und wenn man jetzt zum Beispiel in Slowenien ist kann man mit denen Slowenisch reden. Wenn man in Kroatien ist, Kroatisch. In Serbisch im Serbischen halt. Und ich finde das halt als Vorteil. Ich weiß nicht, bevor man halt nur eine Sprache kann und jetzt in ein anderes Land geht und kein Englisch kann, dann kann man sich nicht mit den Leuten unterhalten. Die wissen halt nicht, was du sagst. Die Sprache kannst du einfach.

I: Mhm und beim Englisch lernen. Wie ist es da für dich?

S10: Also wenn ich jetzt irgendwie in ein Land gehen würde, mit dem Englisch reden würde, würde er nicht viel verstehen würde @

I: Nein aber deine Mehrsprachigkeit FÜRS Englisch lernen, ist es da eher ein Vorteil oder Nachteil?

S10: Mh eher ein Nachteil.

I: Warum ein Nachteil?

S10: Weil halt (.) ich red zu Hause nicht viel Englisch mit meinen Eltern und (.) eigentlich reden wir nur noch Deu- nur Deutsch, Kroatisch, Serbisch. Und (.) wenn ich ich, das einzige wo ich Englisch lerne ist in der Schule.

I: Okay.

S9. Also ich (.) also genau wie [student 8]meinte. Es sind viele verschiedene Farben, äh Sprachen @ meinte ich. Und wenn man halt in ein anderes Land geht, dass man auch die Sprache versteht. Das kannst du mit jedem reden. Äh (.) bei Englisch. Also ich finde, dass es ein Vorteil ist bei Englisch. Ich finde das es auch ein bisschen ein Vorteil ist. Warum? Weil wenn du deine anderen äh einer also zum Beispiel wenn du nach Kroatien gehst und du nicht Kroatisch kannst, dann kannst du halt Englisch reden und dann versteht dich jeder, weil die zwei äh zweite Sprache die jeder glaub ich kann ist immer Englisch und seine Muttersprache die erste Sprache halt.

I: Okay.

S11: Also ich glaube das ist ein Vorteil, weil (.) also wenn man eine Sprache kann en-, ich glaube da entwickelt sich irgendwas bestimmtes im Gehirn (.) und (.) dass das halt auch manchmal hilft (2)

I: Mhm. Ja ist schon richtig. Ja, ja, super. (.) Mhm (.) [student 13]

S13: Also ich muss schon, also ich muss sagen ich kann nicht wirklich viele Sprachen also, aber dafür kann ich also, wenn ich ehrlich bin, finde ich, ich kann ganz gut Englisch. Wenn ich in einem anderen Land bin, kann ich (.) zwar nicht die Sprache von dem Land reden, aber ich kann ENGLISCH reden. Das versteht. Englisch ist ja so (.) eine Sprache, die dann jeder, also (.) ich meine nicht JEDER natürlich, aber viele (.) Leute können und dann kann man sich halt auf Englisch unterhalten. Und ja, das ist halt.

I: Okay. Und habt ihr das Gefühl beim Englisch lernen (.), dass euch eure Muttersprachen eher im Weg sind? (3) Oder ist einfach neutral? Sie helfen euch nicht und sie sind euch nicht im Weg oder (.) wie denkt ihr?

S11: Also ich glaube, dass das macht mir nichts aus (.) Es steht mir nicht im Weg. Es ist also. Also wenn ich Englisch lerne, dann (.) denke ich irgendwie im Deutschen und nicht im (.) Serbischen oder Bosnischen oder Kroatischen.

I: Mhm.

S9: Also bei mir ist es jetzt nicht genauso, aber es steht mir auch nicht im Weg. Ich bin daran gewöhnt, zu Hause Deutsch oder manchmal auch mit meiner Schwester Englisch zu lernen oder halt zu sprechen. Weil ich bin zuhause spreche ich immer Bosnisch oder andere Sprachen und es steht mir nicht im Weg. Ich also ich bin fröhlich, wenn ich mehr Sprachen kann, dann versteht man immer alles besser.

I: Ja, okay.

S12: Also ja, also ich spreche zu Hause oft Arabisch, aber ich meine Geschwister auch Deutsch. Aber wenn ich hier Arabisch schreibe, schreibe ich's auf rechte Seite, also schreibe ich so. Aber Englisch schreibe ich auf andere Seite. Und es ist irgendwie kompliziert, weil wenn ich Englisch schreibe, dann muss, dann muss ich auf andere schreiben, weil ich denke immer diese Seite oder diese Seite ().

I: Mhm verstehe. Da ist es dir (.) da kommt es dir ein bisschen durcheinander?

S12: Ja.

I: Habe ich das, hab ich das richtig verstanden?

S12: Ja.

I: Okay, gut, dann gehen wir vielleicht mal einmal-. Ja genau. Die Frage darf man nicht vergessen, die ist wichtig. Ahm (.) das ist jetzt vielleicht ein bisschen eine komische Frage. Aber stellt euch einmal vor, ihr vergesst EINE eurer Sprachen von einem auf den anderen Tag. Welche dieser Sprachen sollte das NICHT sein? (3) Vielleicht gehen wir kurz durch. [student 11] fangen wir bei dir an.

S11: Also ich glaube (.) das sollte (.) ähm (2) Deutsch nicht sein.

I: Warum?

S11: Naja, weil ich hier lebe und (.) also ich meine, Serbisch, Bosnisch und Kroatisch ist ja dasselbe. Würde ich eine von den Sprachen vergessen ist es ja egal, weil ich kann ja die anderen und hier lebe ich ja und da kann ich mich halt unterhalten und das kann ich halt nachlernen. Aber wenn ich Deutsch nicht kann, kann ich ja nicht fragen, kann ich gar nichts machen.

I: Mhm. Okay. [student 9].

S9: Ja bei mir genauso. Weil Deutsch ist einfach die Sprache genau wo du lebst. Wie würdest du das jetzt machen? Du kannst Englisch reden, aber manche Leute können nicht gut Englisch oder Kinder, die dich nicht so gut verstehen. Und deshalb finde ich, (.) dass es (.) Deutsch wäre.

I: Okay. Bei dir?

S10: Ja, bei mir ist es genauso. Weil halt (.) ich LEBE hier. Also (.) wenn ich jetzt Serbisch Deutsch, also Serbisch, Kroatisch oder irgend eine andere Sprache vergessen will, wär's mir auch egal weil ich halt alle kann. Ist genau das gleiche.

I: Mhm. Okay. [student 13]!

S13: Ja, also wenn ich eine Sprache (.) jetzt verlieren oder ja würde, dann wär's Englisch, weil wie die anderen auch schon gesagt haben, wir leben ja Österreich und da spricht man Deutsch. Das ist halt wichtig und (.) ja das ist halt meine Meinung.

I: Okay.

S8: Also ich würde eher Englisch verlieren, weil wir I- weil ich lebe hier in Österreich und es ist eindeutig ein Vorteil, wenn ich Deutsch kann.

I: Also für dich-

S8: Also ich könnte theoretisch auch jeden auf der Straße (.) äh mit auf Englisch ansprechen, der würde mich verstehen. Aber Deutsch ist halt ein Teil äh meiner Identität und auch Französisch.

I: Und auch Französisch. Also beides solltest du (.) möchtest du nicht verlieren?

S8: Mhm.

I: Okay. Bei dir?

S12: Bei mir ist manchmal Englisch und Deutsch, weil am meisten (.) also Arabisch auch. Weil, wenn ich ein neues Wort lerne und dann also ein bisschen kompliziert durcheinander, da vergesse ich sie immer diese Wörter. Ich kann nicht einfach merken und ist einfach schwer. Also Englisch am meisten.

I: Also Englisch soll (.) könnte es für dich sein, das zu verlieren könntest?

S12: Mhm.

I: Und was soll könnte es nicht sein, das du verlieren könntest? Was solltest du auf keinen Fall verlieren? Welche Sprache?

S12: Arabisch?

I: Arabisch. Und warum?

S12: Aber Englisch und Deutsch äh (.) kann ich nicht einfach verlieren. Also kann ich verlieren.

I: Aber warum solltest du Arabisch auf keinen Fall verlieren?

S12: Weil ich auch mit meiner Mama immer wiederhole, wiederhole was das bedeutet. Ich lerne auch immer und ich nehme auch ().

I: Weil ist es dir (.) Warum ist es dir so wichtig, dass du Arabisch nicht verlierst?

S12: Weil (.) meine Familie können schon Arabisch und für mich, ich kann nicht so gut Arabisch und deswegen möchte ich wieder besser Arabisch sprechen lernen. Und ich ich wiederhole ich immer aber bei Englisch und Deutsch vergesse ich immer. Also Beispiel Deutsch, ein schwieriges Wort. Was das bedeutet? Ich kann mir nicht merken.

I: Auf Deutsch?

S12: Und Englisch auch meistens.

I: Okay. Bei dir?

S14: Deutsch würde ich nicht vergessen weil (.) wir leben hier und (.) auch in der Schule wär's dann schwer ohne Deutsch. Und ja.

I: Okay. Gut. Gehen wir auf den Englischunterricht ein. Ahm (.) verwendet ihr im Englischunterricht zusätzlich zu Englisch auch noch andere Sprachen?

S10: Naja, halt (.) wenn ich etwas nicht auf Englisch verstehe, frage ich die [first name 5] auf Deutsch. Oder (.) wenn sie ja keine Zeit hätte, würde ich sie vielleicht oder irgendwen anderen auf Deutsch oder Serbisch, Kroatisch fragen.

I: Okay, das heißt, du würdest auf Deutsch oder auf Serbisch, Koatisch fragen?

S10: Genau.

I: Diejenigen, die das sprechen. Wie viele sind das in der Klasse?

Sm-x: Vier.

S10: Eins, zwei, drei?

Sf-x: Ja vier.

S9: [first name 5] auch.

S10: Ja vier.

I: Okay.

S12: Also ja in Englisch, wenn [first name 5] etwas redet und [first name 7] dolmetscht auf Deutsch (.) da kann ich ja verstehen, was sie meint. Aber wenn ich was fragen, da frage ich immer so [first name 7] aber auch manchmal so [first name 5].

I: Okay, das heißt, manchmal verwendest du (.) Deutsch und manchmal Gebärdensprache.

S12: Ja und auch mal ein bisschen Englisch, wenn ich das rede.

I: Ja, okay.

S12: Aber ich kann nicht so gut.

I: Ich bin mir sicher, dass es gut ist. [student 13].

S13: Also bei mir ist es, im Englischunterricht, wenn ich etwas nicht verstehe, VERSUCHE ich zumindest auf Englisch mal zu fragen. Wenn's wirklich nicht geht, dann frag ich halt auf Deutsch. Ja es ist nicht so ().

I: Okay.

S9: Also fast das gleiche wollte ich auch sagen, halt (.) Ähm wenn wir etwas nicht verstehen, dann fragen, also fragen wir auf Deutsch. Aber die [first name 5] sagt auch manchmal, dass wir auf Englisch fragen und dann tun wir es auch. Und dann hat die [first name 5] auch manchmal recht, umso mehr lernen wir auf Englisch. Und ja.

I: Und in welchen Situationen verwendet ihr ah dann eine andere Sprache? Ihr habt jetzt schon erwähnt, wenn euch ein Wort nicht einfällt. Gibt's da auch noch andere Situationen?

S10: Ja, manchmal sogar mir, wenn ich (.) könnte ich z.B. kein Serbisch, Kroatisch, nur Deutsch und Englisch, wenn ich jetzt Deutsch und Englisch mische. Also z.B. wenn ich jetzt ein, wenn mir ein englisches Wort nicht einfällt, würde ich es (.) ein deutsches einsetzen und dann ()

I: Guter Punkt, [student 10] Super, du hast jetzt das Mischen von Sprachen ahm angeführt. Ahm macht ihr das öfter, dass ihr-

S10: Zu Hause reden wir gemischt.

Sf-x: Ja @

Sf-x: Ja @

I: Zu Hause redet ihr gemischt. Die [student 9] nickt auch und die [student 9] nicht auch.

S9: Ja.

I: Ahm in welchen Situationen mischt ihr denn da? Könnt ihr euch-

S11: Also manchmal (.) das macht man auch manchmal unbewusst. Also da sagt man einfach irgendwas (.) Und (.) also wenn ich mit meinen Eltern rede und mir was grad nicht einfällt, dann (.) rede ich halt auf einer anderen Sprache. Oder z.B. wenn ich ein Satz jetzt auf Deutsch sage und den ze-, den zweiten, sage ich dann irgendwie auf Serbokroatisch oder ich mix das irgendwie (.) Das kann schon mal passieren.

I: Und in der Schule, im Englischunterricht oder so in der Klasse, bei welchen Situationen könnt es da sein (.) dass ihr zwischen Sprachen hin- und her wechselt? Wir haben schon vorher gesagt im Englischunterricht wenn euch ein Wort nicht einfällt, aber sonst noch?

S11: Wenn man das z.B. unbewusst macht, weil manchmal vergisst man noch, dass man jetzt Englisch reden soll.

I: Mhm.

S9: Oder ich denke, dass es manchmal auch so ist. Man weiß, wie das Wort ist, aber man kann es nicht aussprechen. Und dann denkt man, du sprichst es falsch aus. Und dann beginnt man plötzlich einfach Deutsch zu reden. Oder man vergisst entweder, dass du grad im Englischunterricht bist, wenn man gerade auf etwas anderes fokussiert ist, sodass andere Sprachen und ja.

I: [student 8]!

S8: Bei mir erlebe ich das ganz oft zu Hause, ah dass mir (.) ein Wort auf Französisch nicht einfällt, daher spreche ich es dann auf Deutsch aus.

I: Mhm. Okay. Und das ist eher, wenn dir ein Wort nicht einfällt?

S8: Mhm.

I: Okay und welche Wörter? Kannst du dir vielleicht irgendwie denken, welche Wörter das manchmal sind?

S8: Nein (.) ähm.

I: Es ist wahrscheinlich eine schwierige Frage.

S8: Mhm. Ich kann mich nicht so dran erinnern.

I: Ihr beide. [student 10] und dann [student 9].

S10: Bei mir ist es so im Englischunterricht, weil mir das englische Wort nicht einfällt, was es bedeutet, versuche ich es zuerst auf Serbokroatisch oder Deutsch irgendwie also dann denke ich mir das Wort auf (.) Serbokroatisch, wenn ich es dann immer noch nicht weiß, wofür das steht, dann versuche ich es auf Deutsch.

I: Okay das heißt das heißt Engl-, Serbokroatisch ist dann doch auch manchmal drin in Englisch bei dir.

S10: Ja. Ja.

I: Okay. [student 9]!

S9: Bei mir ist es so, wenn ich etwas nicht verstehe. Also wenn ich nicht weiß, welche. Also zum Beispiel was ich meine, dann sag ich's manchmal also z.B. in Serbisch heißt das jetzt ähm Nudeln komplett anders? Und dann hab ich vergessen, wie das heißt, und dann sag ich's einfach auf Deutsch. Und trotzdem versteht es meine Mutter oder so.

I: Ja, okay, gut (.) Werden denn eure (.) Sprachen im Englischunterricht oder generell im Unterricht irgendwie thematisiert, sind sie irgendwie ein Thema? (.) Redet ihr darüber?

Sf-x: Nein, nicht wirklich.

Sm-x: Mm.

S10: Naja, ich glaub die [first name 5] möchte es jetzt auch nicht so gerne, dass wir. Sie ist halt die Lehrerin und sie möchte auch wissen was wir reden glaube ich. Wenn wir jetzt irgendetwas reden, was sie nicht versteht, glaub ich, mag sie das auch nicht. Ich glaube, sie will auch, dass wir auf Deutsch reden. Also, wenn wir jetzt (.) ich glaube eine ganze Stunde lang auf Serbokroatisch reden würden und sie versteht kein Wort. Vielleicht denkt sie wir diskutieren, wir streiten uns oder es ist irgendwas und dann hat sie ein schlechtes Gewissen oder so. Ich weiß nicht.

I: Haben die anderen auch dasselbe Gefühl?

Sf-x: Ja.

S8: Ja.

I: [student 8] nickt. [student 8]!

S8: Ja, ich glaube (.) sowieso, dass es wichtiger ist, dass wir uns auf Englisch konzentrieren im Englischunterricht (.) als auf andere Sprachen.

I: Okay.

S8: Es sei denn sie helfen.

I: Es sei denn sie helfen, ja. Mhm. Warum hast du das Gefühl, dass ihr euch nur auf Englisch konzentrieren solltet?

S8: Also naja (.) größtenteils mein ich.

I: Mhm (2) weil-

S8: Na, wenn ich jetzt die ganze Zeit (.) an Französisch denke, würde ich nicht viel von Englisch lernen können.

I: Ja. [student 12]!

S12: Also in der Klasse, wenn [first name 5] etwas Englisch spricht und [first name 7] kann nicht einfach. [first name 7] muss ein bisschen lange warten, weil sie muss ja von Englisch auf Deutsch übersetzen, deswegen (.) sind die Gebärden immer nur Deutsch. Und wenn ich was fragen will, dann frage ich auch [first name 5] auf Deutsch.

I: Mhm.

S9: Also ich meine es gibt's auch Kinder, die NICHT Serbokroatisch sprechen, und wenn wir sprechen, denken die Kinder, wir lästern oder (.) äh das deutsche Wort wir reden etwas hinter deren Rücken. Und (.) äh das möchten wir auch nicht, dass sie das so verstehen. Und

deshalb sprechen wir meistens äh (.) Deutsch oder manchmal auch so ein Spaßenglisch mit dazu. Ähm und ja. Aber wenn wir Serbokroatisch reden, dann reden wir so als Spaß, wenn jemand das Wort nicht versteht, dann sagen wir @ es auf Serbokroatisch.

I: Mhm, wenn jetzt zum Beispiel der [student 10] angenommen, ein Wort nicht verstehen würde, dann würdet ihr im das auf Serbokroatisch sagen?

S9: Ja.

I: Aber jetzt mal. Ganz kurz nur. Im Unterricht selber. Redet ihr da irgendwie über eure Herkunft oder über eure Sprachen, die ihr sprecht?

Sf-x: Nein.

S10: Wir reden voll oft von wo wir herkommen, also wir reden voll oft auf Serbokroatisch. Manchmal ist es, geht es um (.), keine Ahnung, um Mathe. Manchmal geht's um irgendwas, kannst du mir das geben, irgendwie sowas. Zum Beispiel kannst du mir den Spitzer ausborgen.

I: Untereinander praktisch und mit der Lehrerin?

S11: Nein.

S10: Nein, sie kann das nicht. Nur manchmal rede ich in der Mittagspause mit der (.) Frau halt (.) die uns das Essen gibt ähm immer auf Serbokroatisch oder mit der einen Lehrerin.

S9: [First name 8].

S10: Mit ihr red ich voll gern.

I: Und und tschuldigung darf ich da kurz. Und da redet ihr dann im Unterricht oder ah, wenn du so zu ihr zufällig kommst?

S10: Manchmal, wenn sie halt an mir vorbei geht, sag ich halt Hallo auf Serbokroatisch, weil sie das gut versteht. Und dann reden wir halt manchmal ein, zwei Minuten.

I: Mhm.

S9: Ich find's halt toll, dass wir auch erwachsene Personen haben, die unsere Sprache verstehen. Vielleicht ist es auch toll, wenn wir mehr darüber reden, dass wir mehr verstehen. Vielleicht weiß die erwachsene Person ein Wort, was ich noch NICHT weiß oder nicht verstanden hab. Oh und das ist ein neues Wort, was ich mir jetzt auch einprägen kann in meinem Kopf.

I: Und das heißt, (.) das macht euch glücklich, wenn ihr eure Erstsprache, eure Muttersprache, in der Schule anwenden könnt mit Lehrerinnen?

S9: Mhm.

S11: Mhm.

I: Ja?

S13: Also ich finds auch (.) manchmal hab ich dann (.) ähm auch ein schlechtes Gewissen wenn zum Beispiel Kinder auf Serbokroatisch sprechen. Dass sie etwas (.) weil ich versteh' es ja nicht. Dass sie etwas reden, was über zum Beispiel ja ich weiß nicht. Dass sie hinter unserem Rücken, also dass sie etwas reden ähm was ja. Ich hab da manchmal (.) ich bin da manchmal unsicher aber ich hör auch sehr gern bei Fremdsprachen zu. Also ich find's auch interessant, WIE sie dann reden. Ja, das (.).

I: Okay. Ahm ich muss jetzt weiter gehen, weil es von der Zeit her schon knapp wird.

[student 13] an dich und [student 14] an dich: Habt IHR über die Sprachen eurer Mitschüler schon etwas gelernt? (3) Bezieht ihr euch denn irgendwie drauf? (2) Wie ist es bei dir?

S14: Ja eben von meinem Stiefbruder.

I: Von deinem Stiefbruder. Und von den Mitschülern?

S14: Nein, nicht wirklich.

I: Magst ein bisschen lauter?

S14: Nein.

I: Okay.

S12: Ich mach immer mit [student 14] Gebärdensprache. Ich ich zeige immer neue Gebärdensprache und er lernt das auswendig.

S14: Ja stimmt.

S13: Zum Beispiel, also so, ja zum Beispiel mit den gehörlosen Kindern (.) ähm zeigen mir dann manchmal was, was das auf Gebärdensprache heißt und das übe ich dann. Es macht mir auch Spaß Gebärdensprache so zu lernen und das ist also (.) eine Sprache halt, die ich (.) so in der Schule lerne quasi oder, ja.

I: Mhm, mhm.

S9: Also also, ich es war ja nicht meine Frage aber ich () also ich wollte damit sagen, dass äh ich find's toll, wenn Leute die nicht meine Sprache können einfach fragen, wie das heißt. Zum Beispiel die [student 12] oder die [first name 9] haben uns letztens, mich und [student 11] gefragt, wie man äh-

S11: Guten Tag.

S9: Guten Tag sagt und heute in der Früh ist [student 12] zu [student 11] und hat Guten Tag gesagt auf Serbisch und das find ich einfach so süß und ähm (.) dass alle halt na daraus lernen wollen oder vielleicht die Sprache lernen wollen, obwohl sie sie nicht verstehen also (.) wenn man möchte, dann sollte man das auch tun. Keiner kann dich dazu zwingen.

I: Mhm.

S12: Ja und ich freue mich auch, dass ihr beide immer für mich übersetzt, wenn ich, äh wenn die [first name 5] nur alleine redet und niemand für mich übersetzen, dann nehme ich [student 9] oder [student 11] und ja. Wenn sie irgendwelche Wörter nicht weiß wie man Gebärden, dann sage ich auch immer. Dann lernen sie oft Neues und ().

I: Mhm. Und was ist das für ein Gefühl, wenn andere Leute EURE Sprachen auf einmal auch anwenden? Also bei euch wäre es Serbisch, bei dir wär's Gebärden? Was ist das für euch für ein Gefühl?

S9: Also ich, ich fühl mich dann auch irgendwie fröhlich, dass (.) wenn Leute meine Sprache lernen, dann finde ich: Oh wow, sie wollen was draus lernen. Ich finde es toll einfach. Ich hab auch also seit der Volksschule gibt es Kinder, die sich gar nicht für Gebärdensprache interessiert haben, dann hab ich immer nachgefragt. Die Lehrerin, weil sie mit der [first name 10] mal befreundet war, unserer alten Lehrerin: Ähm warum sie gehörlos sind? Immer so Fragen, die keiner gestellt hat. Und es hat mich interessiert. Wie vorhin ich auch gemeint habe, wenn es dich interessiert, dann mach es auch, wenn es dir Spaß macht. Also keiner kann dir jetzt sagen: Nein, du machst es nicht oder kann (.) keiner kann dich dazu zwingen.

I: Okay. [student 13]!

S13: Ähm zum Beispiel auch in meiner alten Schule hatte ich ein italienisches italienisches Mädchen ähm (.) und ich hab mir auch, mich hat die Sprache interessiert und dann hab ich, habe ich mich zum Beispiel, also wenn ich mich mit in der Freizeit getroffen habe. Ähm (.) also auch nur so, ja. Dann hat sie mir, hat sie manchmal. Sie hat nicht wirklich gut Deutsch gekonnt (.) ähm und dann hat sie manchmal, das fand ich so lustig, dann hat sie Deutsch und Italienisch gemischt. Und dadurch hab ich auch, als sie das oft gemacht hat, versteh ich jetzt auch ein paar (.) italienische Wörter quasi und das find ich ja. Das war auch so eine Sache. Aber ja @

I: Ja, okay. [student 10]!

S10: Bei mir in der Volksschule war es so. Ich hatte einen besten Freund, der kam aus der Türkei. Er k-konnte Deutsch und hat oft gesehen, dass ich mit meiner Mutter oder mit einem Freund Serbokroatisch geredet hab. Und er ist eines Tages zu mir gekommen und hat mich

gefragt ob ich's ihm beibringen kann. Und jetzt heute noch reden wir, telefonieren wir, manchmal und er kann jetzt schon sehr gut die Sprache.

I: Okay. Und wie ist das für dich?

S10: Ja es ist schön. Ich habe jemanden eine Sprache beigebracht, also sein Vater, seine Mutter ham's ihm halt (.) also sie können selber die Sprache nicht und er hat's denen jetzt auch bisschen beigebracht.

I: Spannend. Super. [student 8]!

S8: Die [first name 11] hat mich eine Zeitlang gebeten, ihr Französisch beizubringen.

I: Okay, und habt ihr das gemacht?

S8: Äh (.) naja, also ich hab' ihr ein paar Wörter beigebracht aber dann verlor sie schon das Interesse aber (.)

I: Aber trotzdem.

S8: Ja.

I: Ähm ich glaube, wir müssen jetzt ein bisschen weiter gehen. Sagt noch kurz, was ihr sagen wollt.

S9: Ich wollte nur sagen, dass ich find's toll, wenn man Sprachen lernt. Es entwickelt sich weiter. Das heißt, wenn eine Person, die jetzt etwas dazu lernt, dass du es dann der nächsten Person sagst, der nächsten Person und vielleicht irgendwann auf der ganzen Welt, versteht sich jeder und ja.

I: Dass es dann so ein Zusammenhalt irgendwie ist.

S9: Ja.

S11: Also ich find auch schön, dass man Interesse zeigt und auch so speziell, also ich glaub bei Freunden passiert das sehr oft. Ich hatte auch eine beste Freundin, die kam aus Rumänien und (.) ich habe auch sehr oft was Rumänisches gekonnt und sie hat auch manchmal Serbisch geredet. Und das finde ich eigentlich sehr schön.

I: Und würdet ihr euch das vielleicht auch nicht nur von den Mitschülern wünschen, sondern auch von irgendwem anderen?

S11: Naja, muss jetzt nicht sein. Jeder kann ja auswählen, was er sprechen möchte, was nicht.

I: Okay. Habt ihr in diesem Interview irgendwas über die Sprachen, über die Mehrsprachigkeit, eurer Mitschülerinnen hier gelernt?

S9: Ja.

S11: Ja.

I: Was?

S9: Also z.B. jetzt weiß sie's, wie sie jetzt mit den Sprachen umgehen oder wie sie das zu verstehen. Wenn ich jetzt sage: Ja, ich freue mich drüber, dann wissen Sie davon Bescheid und würden natürlich mal informell fragen, oder ich würde denen was fragen und ja.

I: Okay. [student 10]!

S10: Für mich ist sehr wichtig, die [student 13] hat ja erzählt, dass sie manchmal denkt, dass man halt hinter denen Rücken redet, wenn sie Sprachen nicht verstehe. Jetzt weiß ich auch, dass manche Leute nicht wollen, deswegen werd ich jetzt mehr Kroatisch und Deutsch halt mischen, damit die Leute auch wissen, dass ich nicht lästere.

I: Okay. Du hast auch genickt.

S11: Ja, (.) also ähm (.) ich weiß z.B. jetzt, dass es der [student 12] manchmal schwierig ist im Englischunterricht oder auch anderen Personen und wie sie sich dabei fühlen. Und ich finde, das ist eigentlich schon ganz wichtig.

I: Mhm. [student 13]!

S13: Also z.B. ich habe jetzt auch erfahren, dass die die ähm (2) Menschen oder halt Kinder in ihren Sprachen denken, also in ihrem Kopf, wenn sie ja, wie so, wie sie dann ja, in ihren Sprachen, das (2) ja @

I: Das verknüpfen.

S13: Ja. Auf Deutsch und Englisch, ja.

S9: Also die [student 12] meinte aber ein bisschen anders, dass [student 12] etwas nicht versteht, dass ich jetzt WEIß, dass es für ihr in Englisch und Deutsch bisschen schwer ist, also wenn ja [first name 7] übersetzt, dass ähm wenn sie es nicht verstanden hat, dass ich es ihr dann auf Deutsch sage, weil [first name 5] ja mit uns redet, und wir ja keine Übersetzung brauchen, dass ich es ihr auf Deutsch sage, vielleicht fällt es ihr ja dann auf Englisch auf. Oder ich sag's ihr dann auf Englisch.

I: Mhm. Okay. Bei dir irgendwas?

S14: Auch das gleiche, was die anderen gesagt haben. Halt zum Beispiel, wenn die anderen halt Englisch lernen, ob sie jetzt eine andere Sprache benutzen also ihre Muttersprache (4) und ja.

I: Mhm. Okay. Gut, dann die letzte Frage. Was hätte ich denn eurer Meinung nach noch fragen sollen oder können? In Bezug auf eure Sprachen und in Bezug auf den Englischunterricht?

S10: Also ich finde, du hast alles gefragt was man halt antworten kann. Also mir fällt keine weitere Frage ein.

Sf-x: Ja @

S13: Also ich find auch die Fragen, du gestellt fand ich auch (2) gut. Also ich hätt jetzt auch also mir würd jetzt auch nichts einfallen, was man noch (.) ja fragen kann halt.

S9: Also ich finde, die Fragen waren perfekt so. Solche Fragen würden mir nicht mal so einfallen so @. Aber sonst ja eigentlich finde ich, dass du alles genau erklärt hast, dass wir alles verstanden haben und sonst wär mir auch nichts mehr eingefallen.

S11: Die Fragen waren ja auch sehr (.) interessant. Also.

I: War's interessant für euch?

Sf-x: Ja.

Sf-x: Ja.

Sf-x: Ja.

I: Und (.) wollt ihr mir noch irgendwas anderes sagen? Über eure Sprache? Über (.) über's Sprachenlernen im Englischunterricht? Irgendwas, was euch noch auf der Seele brennt.

S10: Ich würd's schön finden, wenn jetzt irgendein Lehrer sagt. Ich glaub, jeder spricht gefühlt 'ne andere Sprache. Sie spricht Ägyptisch, Arabisch, er Französisch, sie Deutsch Englisch, das jeder also jemanden fragt, also ich frag ihn z.B. was heißt Guten Morgen auf Französisch. Nächsten Tag komme ich und sag das auf Französisch und er auf Serbokroatisch und sie auf Ägyptisch oder auf Arabisch.

I: Das das würdest du schön finden?

S10: Ja.

S11: Ja stimmt.

I: Okay.

S12: Bei mir machen immer so, wenn ich jeden Tag neu zu Lehrerin geh und immer Gebärde: Guten Morgen zum Beispiel [student 9] sagt auch Guten Morgen um die anderen dann auch Guten Morgen meine () zum Beispiel mit [student 11] auch.

I: [student 13] du hast auch noch aufgezeigt (2) oder?

S13: Äh eigentlich nicht @

I: Okay. Entschuldigung. Irgendwer anderer noch? (2) Würdet- habt ihr sonst noch irgendwelche Wünsche? Was ihr, was wir Lehrerinnen dann vielleicht in Bezug auf eure Sprachen im Englischunterricht noch besser machen könnten oder (.) was ihr euch wünschen würdet?

S9: Also ich wünsche mir das nicht. Aber ich wünsche mir vielleicht EINEN Tag oder vielleicht EINE Stunde, wo wir uns alle mal gemeinsam hinsetzen und jeder mal irgend etwas über seine Sprache erzählt. Das finde ich wirklich toll, wenn wir das mal machen würden. Ich finde es auch so toll, dass wir das in Gebärdensprache machen, in ÖGS, so Deutsch () Gebärdensprache, dass wir das auch machen. Dann lernt man mehr auch drauf äh draus oder z.B. (.) wie ich auch vorhin meinte, wenn sie mir was erzählt, äh was ich z.B. das Wort nicht kannte und nicht wusste, wie das heißt, ähm (.) dann lerne ich mehr draus zum Beispiel Mazedonisch. Bei mir (.) das ist der Dial- (.) der Dialekt bisschen anders als für Bosnisch, aber man versteht es noch immer und ja.

I: [student 8] du wolltest auch noch was sagen?

S8: Ah ja, nämlich mir ist doch eine Frage eingefallen.

I: Okay.

S8: Welche Zusammenhänge wir in den verschiedenen Sprachen, die, bei denen wir erfahren haben ob wir da welche sehen. Zusammenhänge in verschiedenen Sprachen.

I: Mhm, welche denn z.B.?

S8: Äh ich habe (.) mir ist nur eine Frage eingefallen.

I: Kannst du, kannst du es mir beantworten? Also kannst du vielleicht irgendwas am Beispiel von Französisch und Englisch geben?

S8: Also mir ist aufgefallen äh, dass äh Guten Morgen ah auf Französisch Bonjour heißt und auf Italienisch heißt es Buongiorno oder sowas.

I: Mhm. Stimmt richtig.

S8: Da deshalb ist mir diese eine Frage auch eingefallen.

I: Ja, gute Frage. Ja.

S13: Ich finde, dass ähm (.) okay was wollte ich jetzt sagen.

I: Vielleicht fällt's dir ja noch ein.

S13: Ja ich ähm ja @

I: Also grundsätzlich wäre ich jetzt am Schluss, falls es dir noch etwas einfällt, können wir das noch gerne besprechen. Ahm vielen lieben Dank. Es hat mir sehr, sehr geholfen, dass ich mit euch reden konnte. Ich beende jetzt die Aufnahme.