

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

"Deutsch ist Teil meines Herzens" - Sprachreflexion mehrsprachiger
Lehrpersonen und Schüler/innen in Wien

verfasst von | submitted by

Claudia Sirb BEd

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach
Französisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Abstract

Das titelgebende Zitat liefert einen Hinweis auf die Haltung gegenüber der deutschen Sprache und verweist auf das Ziel der Arbeit. Sie beleuchtet die Perspektiven mehrsprachiger Personen und hebt die Bedeutung von Sprachreflexion bei Lehrkräften und Schüler/innen hervor. Ein reflektierter Umgang mit Mehrsprachigkeit fördert das bewusste Nutzen des gesamtsprachlichen Repertoires und eine positive Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen.

Für die Untersuchung wurden Interviews mit vier Deutschlehrerinnen und vier Schülerinnen geführt, die drei Themen behandelten: Sprachbiographie, Spracheinstellung und Spracherleben. Die Forschungspartnerinnen stammen aus zwei Schulformen: einer österreichischen Schule und einer international ausgerichteten Schule. Zusätzlich erstellten die Forschungspartnerinnen ein Sprachenporträt und füllten einen kurzen Fragebogen aus. Die Interviews wurden qualitativ kodiert und mit den Ergebnissen der Porträts und der Fragebögen in Zusammenhang gesetzt.

Die Ergebnisse zeigen – unabhängig von den Schulformen – dass die Lehrerinnen einen reflektierten Umgang mit ihren Sprachen pflegen und Sprachvergleiche gezielt im Unterricht einsetzen. Bei den Schülerinnen spielt der emotionale Zugang zur Sprache eine zentrale Rolle. Zudem wurde festgestellt, dass Lehrpersonen und besonders das familiäre Umfeld entscheidende Faktoren für die Sprachmotivation der Schüler/innen darstellen.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
1.1 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGE	1
1.2 AUFBAU DER ARBEIT.....	2
1.3 ABKÜRZUNGEN	3
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN	5
2.1 MEHRSPRACHIGKEIT	5
2.2. LANGUAGE AWARENESS	8
2.2.2 <i>Die Dimensionen von Language Awareness</i>	10
2.2.3 <i>Von Sprachaufmerksamkeit bis hin zur Sprach(en)bewusstheit</i>	11
2.2.4 <i>Sprachreflexion</i>	12
2.3 MEHRSPRACHIGES SPRACHVERHALTEN	14
2.3.1 <i>Gemischter Sprachgebrauch</i>	15
2.3.2 <i>Mehrsprachige und ihre Sprachkompetenz</i>	19
2.4 SCHULE UND MEHRSPRACHIGKEIT	33
2.4.1 <i>Schule und Mehrsprachigkeit im Spannungsverhältnis</i>	33
2.4.2 <i>Bildungssprache und Mehrsprachigkeit</i>	36
2.4.3 <i>Mehrsprachigkeit und Identität</i>	37
2.4.4 <i>Sprachvergleich im (Sprach)unterricht</i>	41
3 METHODIK.....	44
3.1 FRAGE UND ZIEL	44
3.2 DATENERHEBUNG	45
3.2.1 <i>Zielgruppe</i>	46
3.2.2 <i>Das Sprachenporträt</i>	49
3.2.3 <i>Das Leitfadeninterview</i>	50
3.2.4 <i>Der Fragebogen</i>	52
3.2.5 <i>Gütekriterien</i>	53
3.3 DATENAUFBEREITUNG.....	55
3.4 DATENANALYSE: MAXQDA.....	55
3.5 CODES UND IHRE BEDEUTUNG.....	56
3.5.1 <i>Kategorie: Sprachbiographie</i>	57
3.5.2 <i>Kategorie: Spracheinstellung</i>	58
3.5.3 <i>Kategorie: Spracherleben</i>	60
4 ANALYSE	62
4.1 SPRACHBIOGRAPHIE DER SCHÜLERINNEN	62
4.1.1 <i>Lieblingssprache</i>	62
4.1.2 <i>Identität</i>	69
4.2 SPRACHEINSTELLUNG DER SCHÜLERINNEN	74
4.2.1 <i>Weitergabe</i>	74
4.2.2 <i>Lesen</i>	75
4.2.3 <i>Bevorzugte Sprachen</i>	78
4.3 SPRACHERLEBEN DER SCHÜLERINNEN	80
4.3.1 <i>Positive Aspekte der Mehrsprachigkeit</i>	81
4.3.2 <i>Negative Aspekte der Mehrsprachigkeit</i>	88
4.4 SPRACHBIOGRAPHIE DER LEHRERINNEN	92
4.4.1 <i>Lieblingssprache</i>	92
4.4.2 <i>Identität</i>	96
4.5 SPRACHEINSTELLUNG DER LEHRERINNEN	99
4.5.1 <i>Bevorzugte Sprachen</i>	99
4.5.2 <i>Lesen</i>	101
4.6 SPRACHERLEBEN DER LEHRERINNEN	102
4.6.1 <i>Positive Aspekte der Mehrsprachigkeit</i>	102
4.6.2 <i>Negative Aspekte der Mehrsprachigkeit</i>	108
5 CONCLUSIO.....	113

5.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND IMPLIKATIONEN	113
5.2 OFFENE FRAGEN UND AUSBLICK.....	122
QUELLENVERZEICHNIS.....	124
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	133
TABELLENVERZEICHNIS	133
ANHANG	134
A SPRACHENPORTRÄTS.....	134
A.1 B-Sprachenporträt	134
A.2 T-Sprachenporträt	135
A.3 M-Sprachenporträt	136
A.4 N-Sprachenporträt.....	137
A.5 D-Sprachenporträt.....	138
A.6 P-Sprachenporträt	139
A.7 E-Sprachenporträt	140
A.8 S-Sprachenporträt.....	141
B FRAGEBÖGEN	142
B.1 B-Fragebogen	142
B.2 T-Fragebogen	143
B.3 M-Fragebogen	144
B.4 N-Fragebogen.....	145
B.5 D-Fragebogen.....	146
B.6 P-Fragebogen	147
B.7 E-Fragebogen	148
B.8 S-Fragebogen.....	149
C INTERVIEWS: TRANSKRIPTE	150
C.1 B-Interview	150
C.2 T-Interview	162
C.4 N-Interview.....	187
C.5 D-Interview.....	197
C.6 P-Interview	207
C.7 E-Interview	218
C.8 S-Interview.....	225
D INFORMATIONSLATT ZUR STUDIE	233
D.1 Informationsblatt (Direktion)	233
D.2 Informationsblatt (Teilnehmer/innen)	235
D.3 Informationsblatt (Erziehungsberechtigte)	237
F EINWILLIGUNGSEKKLÄRUNGEN.....	239
F.3 Einwilligungserklärung (Direktion).....	239
F.4 Einwilligungserklärung (Teilnehmer/innen).....	240
F.5 Einwilligungserklärung (Erziehungsberechtigte).....	241

1 Einleitung

„In Deutsch fühle, handle und spreche ich. Deswegen ist es Teil meines Herzens.“ (P-Interview, Abs. 2)

Jenes Zitat aus dem Interview mit einer Deutschlehrerin stellt nicht nur den Titel dieser Abschlussarbeit dar, sondern bringt zwei Bedeutungsebenen von Sprache zur Geltung. Einerseits beschreibt es die Funktion von Sprache als Kommunikationsmittel, andererseits die emotionale und persönliche Bindung, die Sprecher/innen zu ihrer Sprache entwickeln können. Es zeigt, dass Sprache nicht nur als Werkzeug zur Kommunikation dient, sondern auch ein identitätsstiftendes Element ist.

Die Wahrnehmung der eigenen Sprache ist allerdings individuell und spielt für eine Entfaltung der Sprachkompetenz eine zentrale Rolle. Welche Haltung das Individuum gegenüber der eigenen Sprache einnimmt und wie es die Sprache nutzt, ist individuell von mehreren Faktoren bedingt.

Insbesondere in Wien, einer Stadt mit einem hohen Anteil an Mehrsprachigen, ist es wichtig, einen wertschätzenden Umgang mit der Mehrsprachigkeit zu fördern, da in einem solchen Umfeld der Unterricht einen Beitrag dazu leisten kann, eine positive Haltung zur sprachlichen Heterogenität zu entwickeln. Neben der Förderung zuhause, wo Mehrsprachigkeit als Ressource anerkannt werden sollte, spielt die Schule ebenso eine wesentliche Rolle. Es liegt demnach u.a. auch in der Verantwortung der Lehrpersonen einen reflexiven Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu fördern. Durch die Förderung von Sprachreflexion lernen mehrsprachige Schüler/innen sich ihren gesamtsprachlichen Repertoires bewusst zu bedienen.

1.1 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die Annahme, dass Erfahrungen im sozialen und schulischen Umfeld einen wesentlichen Einfluss auf den Umgang mit der Mehrsprachigkeit haben, führt zur folgenden Forschungsfrage: „Inwiefern unterscheidet sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei mehrsprachigen Lehrpersonen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?“

Die vorliegende Arbeit hat primär zum Ziel, die Wichtigkeit von Sprachreflexion von mehrsprachigen Lehrer/innen sowie von Schüler/innen hervorzuheben und auf das Potenzial der sprachlichen Heterogenität aufmerksam machen.

Um der Frage nachzugehen, werden im empirischen Bereich der Arbeit die persönlichen Erfahrungen der Forschungspartnerinnen sowohl im schulischen Kontext als auch außerhalb des Schulsystems näher beleuchtet sowie miteinander verglichen. Dabei wird

der Fokus auf die Erfahrungen von Deutschlehrerinnen und Schülerinnen gelegt, die einerseits eine international ausgerichtete und andererseits eine österreichische Schule im Raum Wien besuchen. Es wird davon ausgegangen, dass die international ausgerichtete Schule eine besondere Rolle in der Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit spielt. Je nach persönlichen Erfahrungen wird daher ein positiver oder negativer Umgang mit der Mehrsprachigkeit erwartet. Denn laut Franceschini (2003) ist die gesellschaftliche Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit für das Sprachverhalten des multilingualen Individuums von großer Bedeutung.

1.2 Aufbau der Arbeit

Grundsätzlich lässt sich die Arbeit in drei Bereiche gliedern: die Theorie (Kapitel 2), die Methodik (Kapitel 3) und die Analyse (Kapitel 4).

Das Kapitel 2 widmet sich den theoretischen Grundlagen und legt so die Basis für eine nachvollziehbare Analyse der Daten im empirischen Teil. Da die Arbeit einen Schwerpunkt auf die Reflexion mehrsprachiger Personen legt, werden zu Beginn dieses Kapitels das definitorische Verständnis von Mehrsprachigkeit und ihre Abgrenzung zur Zweisprachigkeit im Kontext dieser Arbeit erläutert. Des Weiteren wird das Konzept von *Language Awareness* vorgestellt, in das der Begriff Sprachreflexion eingebettet ist.

Im Hinblick auf die Erfahrung mit Mehrsprachigkeit wird auch das Phänomen des Sprachenmischens behandelt, ein typisches Verhalten multilingualer Personen, das in der Gesellschaft häufig als defizitär wahrgenommen wird. Daher erscheint es wichtig, dieses Thema näher zu erläutern und das Wechseln von Sprachen als Kompetenz hervorzuheben. Im letzten Abschnitt des zweiten Kapitels wird die mehrsprachige Kompetenz thematisiert, um das Potenzial mehrsprachiger Menschen zu verdeutlichen.

In Kapitel 3 wird ein Überblick über das methodische Vorgehen gegeben. Zunächst werden die Forschungsfrage und das Ziel dieser Arbeit erneut aufgegriffen und anschließend das Forschungsdesign im Detail beschrieben und die Gütekriterien festgelegt. Das Forschungsdesign besteht aus drei Phasen: der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Für die Datenerhebung werden die angewandten Methoden, etwa das Leitfadeninterview, das Sprachenporträt und den Fragebogen, beschrieben. Im empirischen Teil wird besonders auf die Daten aus dem Leitfadeninterview zurückgegriffen, da jene die meisten Informationen bieten. Die Wahl der Methoden wird in diesem Kapitel einerseits theoretisch untermauert, andererseits

wird ein transparentes Vorgehen sichergestellt. Zudem werden die Transkriptionsregeln und das Programm MAXQDA für das Aufbereiten der Daten vorgestellt.

Daran anknüpfend werden in Kapitel 4 die aufbereiteten Daten in Zusammenhang gesetzt und im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert. Dabei wird die unterschiedliche Ausrichtung der Schulen berücksichtigt und die Perspektiven der Schüler/innen denjenigen der Lehrpersonen gegenübergestellt. Die Gestaltung dieses Kapitels orientiert sich nach den thematischen Schwerpunkten der Interviewfragen, die sich in die Bereiche „Sprachbiographie“, „Spracheinstellung“ und „Spracherleben“ gliedern. Ersteres nimmt vor allem Bezug auf die im Sprachenporträt dargestellten Sprachen. Der Abschnitt „Spracheinstellung“ bietet Gründe für bestimmte Sprachpräferenzen. Im abschließenden Abschnitt „Spracherleben“ werden sowohl positive als auch negative Erfahrungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit dargestellt, die die Forschungspartnerinnen im persönlichen Leben sowie im Schulkontext gemacht haben.

Abschließend werden im letzten Kapitel, „Conclusio“, nennenswerte Datenergebnisse erneut aufgegriffen und ihre Bedeutung hervorgehoben. Auf diese Weise werden die (unterschiedlichen) Ansichten zwischen den mehrsprachigen Lehrpersonen und den mehrsprachigen Schülerinnen thematisiert und deren jeweiligen Rolle hervorgehoben.

An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass nur ausgewählte Aspekte behandelt werden können, da eine umfassende Auseinandersetzung mit allen im Interview angesprochenen Themen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Nichtsdestotrotz kann die Arbeit dem Ziel dieser Untersuchung gerecht werden, einen Einblick in die Perspektiven der mehrsprachigen Forschungspartnerinnen zu gewähren.

1.3 Abkürzungen

In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der häufigen Verwendung zentraler Begriffe und aus Platzgründen auf eine Abkürzung zurückgegriffen

Im Folgenden befindet sich eine Übersicht zentraler Begriffe dieser Arbeit:

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ES-1	Erstsprache 1
ES-2	Erstsprache 2
ZS-1	Zweitsprache 1
ZS-2	Zweitsprache 2
FS-1	Fremdsprache 1
FS-2	Fremdsprache 2
LA	<i>Language Awareness</i>

Tabelle 1: Abkürzungen zentraler Begriffe

Ebenso werden folgende Abkürzungen verwendet:

bzw.	beziehungsweise
etc.	et cetera
u.a.	unter anderem
vgl.	Vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Tabelle 2: Weitere Abkürzungen

2 Theoretische Grundlagen

Für die Nachvollziehbarkeit der späteren Analyse der Daten werden vorerst vier theoretische Schwerpunkte dargelegt. Der erste Schwerpunkt dient der Begriffsklärung von Mehr- und Zweisprachigkeit. Das Konzept von *Language Awareness* stellt den zweiten Schwerpunkt dar und wird anhand seiner Dimensionen näher betrachtet. Auch wird eine Erklärung für den im Titel verwendeten Begriff der Sprachreflexion gegeben. Im weiteren Schritt wird auf das Sprachverhalten von Mehrsprachigen eingegangen, das als (schulisches) Potenzial gesehen werden kann. Die letzte theoretische Grundlage bildet die Mehrsprachigkeit im Schulkontext. Dabei wird auf Problemaspekte des österreichischen Schulsystems hingewiesen und ein möglicher Lehr-/Lernansatz vorgeschlagen.

2.1 Mehrsprachigkeit

Da mehrsprachige Schüler/innen und Lehrpersonen für die Untersuchung dieser Arbeit im Zentrum des Interesses stehen, ist es vonnöten den Begriff „Mehrsprachigkeit“ näher zu erläutern.

Vor der definitorischen Betrachtung muss aber zunächst festgehalten werden, dass der Begriff Sprache hier im Kontext der äußeren Mehrsprachigkeit zu verstehen gilt. Darunter werden kodifizierte, eigenständige und voneinander „unabhängige“ Sprachen verstanden. Das sind zum Beispiel Deutsch, Portugiesisch und Türkisch (vgl. Hägi-Mead 2022: 225). Aufgrund des gewählten Kriteriums für die Zielgruppe der Studie dieser Arbeit, etwa die Verwendung einer anderen ES als/neben Deutsch, wird „Sprache“ in diesem Kontext betrachtet.

Die innere Mehrsprachigkeit zählt im Vergleich zur äußeren unterschiedliche Varietäten innerhalb einer Sprache (ebd.) – was jedoch für die vorliegende Arbeit keine Relevanz hat.

Im Hinblick auf den Begriff von Mehrsprachigkeit lässt sich prinzipiell keine allgemein gültige Definition finden, da jeder Forschungsrichtung ein anderes Verständnis dieses Begriffs zugrunde liegt (vgl. Khan 2018: 53). Häufig wird allgemein zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Form unterschieden (vgl. Busch 2021: 11). Für diese Unterscheidung verwendet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) die Begriffe ‚multilingual‘ und ‚plurilingual‘. Während sich Ersteres auf eine einzelne Person bezieht, beschreibt Letzteres eine Gesellschaft, in der mehrere Sprachen gesprochen werden (vgl. Europarat 2001: 101).

Riehl (2009) und Méron-Minuth (2018) nehmen hingegen eine Differenzierung zwischen der individuellen, der gesellschaftlichen sowie der institutionellen Mehrsprachigkeit vor (vgl. Riehl 2009: 60, Méron-Minuth 2018: 44f.).

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit „meint das gleichzeitige, dynamische Vorhandensein und Zusammenleben mehrerer Sprachen auf demselben Territorium, in einer Gesellschaft“ (Méron-Minuth 2018: 45). Das können Gebiete sein, „in denen sog. ‚Sprachminderheiten‘ leben, z.B. im Baskenland oder in Südtirol“ (Riehl 2014: 63).

Bei der individuellen Mehrsprachigkeit handelt es sich, wie die Bezeichnung verrät, um das Individuum, dessen „Mehrsprachigkeit sich in unterschiedlicher Weise äußern kann“ (vgl. Riehl 2009: 72).

Von der institutionellen Mehrsprachigkeit spricht man, wenn die Dienste einer Institution oder einer Organisation wie z. B. die Verwaltung einer Stadt in mehreren Sprachen angeboten werden (ebd. 60).

Aufgrund der Tatsache, dass diese Arbeit den Fokus auf die Sprachreflexion von Individuen legt, wird im Folgenden auf die individuelle Mehrsprachigkeit Bezug genommen. Diesbezüglich besteht noch kein Konsens, wann eine Person als mehrsprachig bezeichnet werden kann. Damit geht auch die Frage einher, ob eine zweisprachige Person ebenso multilingual ist.

„Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig)“ (Edmonsons 2004: 39) – so lautet Edmonsons (2004) Titel eines Aufsatzes und bietet eine mögliche Herangehensweise, eine Antwort auf die Frage zu finden, wann eine Person als mehrsprachig bezeichnet werden kann. Für ihn gilt daher eine Person als mehrsprachig, wenn sie mindestens drei Sprachen als Kommunikationsmittel beherrscht (ebd.).

Weskamp (2007) vertritt die Meinung, dass Mehrsprachige sich mindestens zweier Sprachen bedienen können. Da sind sowohl jene gemeint, die zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau sprechen, als auch diejenigen, die sich im Laufe ihres Lebens neben der ES auch eine Fremdsprache (FS) angeeignet haben (vgl. Weskamp 2007:16).

Zwei- und Mehrsprachigkeit sind schließlich Begriffe, die entweder als gekoppelt oder voneinander getrennt betrachtet werden können. Busch (2021) erwähnt in diesem Zusammenhang den Terminus Trilingualismus und bietet eine präzisere Formulierung von Mehrsprachigkeit, wenn das Beherrschen von drei Sprachen hervorgehoben werden möchte (vgl. Busch 2021: 11).

Zweisprachigkeit

So wie die Meinungen über die Bezeichnung der Mehrsprachigkeit auseinandergehen, gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, was die Definition von Bilingualismus betrifft. Für diese gibt es wiederum unterschiedliche Faktoren, anhand derer die Zweisprachigkeit gemessen werden kann.

Im Sinne Bloomfields (1935) ist jede Person zweisprachig, wenn eine perfekte Beherrschung beider Sprachen vorliegt und sich von anderen Erstsprachigen nicht unterscheidet: „it results in bilingualism, native-like control of two languages“ (vgl. Bloomfield 1935: 55, zitiert nach Ohm 2020: 232). Unter dieser Prämisse sind alle, die eine Sprache auf einem erstsprachlichen Niveau sprechen, aber in einer weiteren Sprache geringere Interaktionskompetenz aufweisen, laut Bloomfield nicht zweisprachig. Des Weiteren kann niemand eine Antwort darauf geben, was unter perfekter Beherrschung verstanden wird. Auch Oksaar (1980) beschreibt die vollständige Sprachkompetenz als eine Illusion, da kein Grad für eine solche Sprachbeherrschung festgelegt werden kann (vgl. Oksaar 1980: 44, zitiert nach Scharff Rethfeld et al. 2010: 34). Somit erweist sich diese an Perfektion orientierte Sichtweise auf Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als schwierig. Konträr zu Bloomfields Sicht auf Bilingualität differenziert Baker (2006) zwischen Sprachkompetenz und Sprachgebrauch: „The foundational distinction is between bilingual ability and bilingual usage“ (Baker 2006: 16).

Diese Differenzierung spiegelt die Lebensrealität vieler multilingualer Kinder, deren Sprachgebrauch und -kompetenz situationsbedingt sind, wider. Somit gleicht diese Auffassung jener von Gogolin (2004), die die Bezeichnung „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004: 55) verwendet, um die sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen von Individuen, die in ihrem Alltag, beim Denken, Agieren und Kommunizieren mehr als eine Sprache gebrauchen, zu beschreiben (vgl. Méron-Minuth 2018: 46). Während die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration angesiedelt ist, beschreibt die schulische Mehrsprachigkeit die Aneignung von Fremdsprachen in der Schule (vgl. Riehl: 2009, zitiert nach Méron-Minuth 2018: 47) – eine Bezeichnung, die für eine bestimmte Zielgruppe dieser Forschung relevant ist.

Nachdem die unterschiedlichen Auffassungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit aufgezeigt wurden, sei noch auf zwei weitere Unterteilungen von Bilingualität hingewiesen: Wächst das Kind mit zwei Sprachen auf, spricht man von parallelem Spracherwerb (vgl. Riehl 2018: 36). Die/Der Heranwachsende erwirbt in diesem Fall

zwei Erstsprachen¹ (vgl. de Rosa 2007: 11). Wenn Kinder zu einem späteren Zeitpunkt die Umgebungssprache erwerben, wird von sukzessivem Spracherwerb gesprochen (vgl. Riehl 2018: 36). Darüber, ab welcher Altersgrenze von ZS gesprochen wird, gibt es allerdings unterschiedliche Meinungen (vgl. McLaughlin 1984: 73, Riehl 2018: 36). Diese werden an dieser Stelle nicht näher im Detail erläutert. Es wird daher in Anlehnung an McLaughlin (1978), Caprez-Krompæk (2010) und Ahrenholz (2017) das dritte Lebensjahr als Grenze herangezogen (McLaughlin 1978, zitiert nach Merkert 2022: 49). Schließlich betrachtet die vorliegende Arbeit so wie die Zweitspracherwerbsforschung die Psychologie und die Soziologie Zweisprachigkeit als Teil der Mehrsprachigkeit (vgl. Méron-Minuth 2018: 39). Die Verwendung des Begriffs Zweisprachigkeit bzw. Bilingualität bringt allerdings zum Ausdruck, dass es sich explizit um zwei voneinander unabhängige Sprachen handelt. Die Verwendung der Bezeichnung „mehrsprachig“ bezieht sich hier ebenso auf Zweisprachige, aber impliziert zugleich ein gesamtsprachliches Verständnis, womit eine Tertiärsprache bzw. fremdsprachliche Kompetenzen assoziiert werden. Denn für den empirischen Teil dieser Arbeit stehen zwei Zielgruppen im Fokus. Eine Hälfte besteht aus mehrsprachigen Lehrpersonen und die andere aus mehrsprachigen Schüler/innen. Die erstgenannte Zielgruppe umfasst hauptsächlich Personen, die aufgrund ihrer schulischen Laufbahn multilingual sind. Die Schüler/innen hingegen sind alle migrationsbedingt mehrsprachig und sind zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen. Aufgrund der Konstellation der Zielgruppe und der Tatsache, dass der theoretische Teil dieser Arbeit den Fokus auf die mehrsprachige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen legt, eignet sich die Auffassung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

2.2. Language Awareness

Während es darüber unterschiedliche Ansichten gibt, wer als bilingual oder multilingual gilt, besteht ein Konsens darüber, dass Mehrsprachige andere Perspektiven auf ihre Sprachen als Einsprachige entwickeln, sowie eine Art von Sprach(en)bewusstsein (vgl. Allgäuer Hackl/ Jessner 2013: 121). In dieser Hinsicht wurden Forschungen zu metasprachlichem Bewusstsein durchgeführt, wodurch Awareness-Konzepte entwickelt wurden. Mithilfe dieser Konzepte sollte eine Auseinandersetzung mit der Sprache

¹ Da der Terminus Muttersprache eine einzige Person als Quelle für den Spracherwerb festlegt und das nicht die Realität vieler Menschen widerspiegelt, wird in dieser Arbeit auf die Verwendung dieses Begriffs verzichtet.

ermöglicht werden, die zu einer Verbesserung der Sprachpraxis und der metasprachlichen Reflexion von Kindern führen sollte (vgl. Oomen-Welke 2006: 452). Darauf wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.2.1 Ausgangspunkt des Konzeptes „Language Awareness“

Der Terminus *Language Awareness* (LA) taucht erstmals in den sechziger und siebziger Jahren in Großbritannien auf. Das Konzept von LA entstand aufgrund schwacher Leistungen von Schüler/innen im Englisch- und Fremdsprachenunterricht. In den achtziger Jahren stellte Hawkins (1984) das Konzept ausführlich dar, indem er zum Ausdruck brachte, dass Sprachlehrer/innen zusammenarbeiten sollten. Diese Zusammenarbeit hatte das Vermitteln einer kontrastiven Sichtweise von Sprache zum Ziel, indem eine gemeinsame metasprachliche Grundlage, etwa „*common vocabulary for discussing language*“ (Hawkins 1984: 4, zitiert nach Krumm 2010: 860), geschaffen werden würde (vgl. Morkötter 2005: 28f.).

Trotz der Tatsache, dass dieses Konzept ursprünglich auf der Unterrichtssituation in Großbritannien basierte, gewann es im Laufe der Zeit auch in anderen Ländern an Popularität (vgl. ebd. 29). Als in den 1980er und 90er Jahren eine wissenschaftlich intensivere Auseinandersetzung mit diesem Konzept stattfand, entstand die *Association for Language Awareness* (ALA), die in einer vom kommunikativen Ansatz geprägten Zeit bereits existierende Konzepte wie „Reflexion über Sprache“ und „Sprachbetrachtung“ wieder in den Vordergrund rückte (vgl. Knapp 2013: 66). Die Gesellschaft für LA definiert dieses Konzept wie folgt: „*Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*“ (Svalberg 2012: 376). Schließlich wurden unterschiedliche Ausarbeitungen dieses Konzepts vorgenommen (vgl. Morkötter 2005: 29).

Das gegenwärtige Konzept zeigt Parallelen² zur Durchgängigen Sprachbildung auf (vgl. Gogolin/ Lange 2011). Zusammenfassend ist das Ziel der Durchgängigen Sprachbildung „der systematische kumulative Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten“ (Brandt 2021: 43), wofür das Kerncurriculum EUCIM-TE entworfen wurde. Der Fokus lag auf der

² Berührungspunkte der Durchgängigen Sprachbildung (DS) und des LA: 1) Beide Konzepte fördern die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit. 2) Sie sind nicht nur für den Sprachunterricht gedacht, sondern können in allen Fächern umgesetzt werden. 3) Während die DS eine gezielte Förderung der Bildungssprache vorsieht, geht es bei LA mehr um eine reflexive Auseinandersetzung mit allen Sprachen und ihren Varietäten – der Unterricht kann mit Blick auf das Register Bildungssprache gestaltet werden. 4) Bei beiden Konzepten können die Schüler/innen ihre „allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten“ (Gogolin/ Lange 2011: 13) aktiv einsetzen.

Fortbildung aller Lehrpersonen im Hinblick auf die Arbeit mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. Europäische Kommission/ DG.). Mit dem Blick auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die meist migrationsbedingt ist (vgl. Rösch 2015: 96), soll auch hier das Konzept von Language Awareness vorgestellt werden.

2.2.2 Die Dimensionen von Language Awareness

Ursprünglich umfasste das Konzept drei Dimensionen (Rösch 2015: 98):

- „Kompetenzerhöhung im Erstspracherwerb durch eine (interne) Sprachreflexion
- Brückenbaumethode³ im Fremdsprachenunterricht durch Synchronisation sprachsystematischer Betrachtungen, das Anstellen von Sprachvergleichen etc.
- Umgang mit Sprachenvielfalt in mehrsprachigem Lernen.“

Laut James und Garrett (1992) soll LA im Unterricht das Interesse an Sprache/n wecken, die Sprachenvielfalt fördern und metasprachliche Kommunikation ermöglichen (vgl. ebd.). Critical LA ist die „kritische Beschäftigung mit dem Umgang (und Missbrauch) von Sprache“ (Luchtenberg 2020: 151) und betrachtet vor allem Sprache im Kontext von Werbung und Politik (vgl. ebd.).

In dieser Arbeit wird jedoch ein ganzheitlicher Ansatz des Konzepts in Anlehnung an James/Garrett und Gnutzmann vorgestellt, welches fünf Dimensionen erfasst (vgl. James/Garrett 1992, Gnutzmann 1997, zitiert nach Morkötter 2005: 29f.). Auf Basis dieser miteinander interagierenden Ebenen ergibt sich ein besserer Überblick über die unterschiedlichen Anwendungsbereiche dieses Lehr-Lern-Konzepts:

- 1) Die affektive Domäne visiert den emotionalen Aspekt des Sprachenlernens und regt durch eine positive Einstellung gegenüber Lernen zum Lernen von (Fremd-) Sprachen an. Die beiden Autoren heben die Notwendigkeit hervor, nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit dem Herzen zu lernen: „learning is done with the heart as well as the head“ (James/ Garrett 1992: 13). Lernen ist somit nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive Handlung.
- 2) In engem Zusammenhang damit steht die soziale Domäne. Mit dieser heben Garrett und Gnutzmann die Wichtigkeit der Akzeptanz von Einzelsprachen hervor, die für eine Förderung der Mehrsprachigkeit eine Voraussetzung darstellt.

³ Diesbezüglich sei Meißners Idee der Mehrsprachigkeitsdidaktik angemerkt: „Jede romanische Sprache könnte demnach als Einstiegssprache wegen struktureller und lexikalischer Ähnlichkeiten den Weg zu anderen romanischen Sprachen öffnen. [...] Deutsch könnte Einstieg-/Brückensprache in die germanische Sprachen sein“ (vgl. Oomen-Welke 2013, zitiert nach Oomen-Welke 2020: 620).

Sie fordern daher eine sprachliche und soziale Toleranz, was eine Förderung von nicht prestigehaltiger Sprache inkludiert.

- 3) Die soziale Dimension ist wiederum mit der politischen eng verknüpft, da Schüler/innen dafür sensibilisiert werden sollen, dass Sprache ebenfalls ein Mittel zur Ausübung von Macht sein kann. Diesbezüglich fordern Garrett und Gnutzmann einen kritischen Umgang mit Texten mit dem Blick auf Sprache als Machtinstrument.
- 4) Die Performanzebene von LA wird problematischer gesehen als die anderen, da sie der Frage nachgeht, inwiefern sprachliches Wissen und lernersprachliche Performanz zusammenhängen.
- 5) Die kognitive Ebene hat „das Erkennen von sprachlichen Regeln und Regelmäßigkeiten von Kontrasten und von sprachlichen Einheiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen“ zum Ziel – was Gnutzmann als die „geistige Durchdringung des Systems Sprache“ beschreibt (vgl. Gnutzmann 1997: 234, nach Morkötter 2005: 31).

Es sei noch festgehalten, dass diese Dimensionen sich nicht allein auf einen (Fremd-) Sprachunterricht beziehen, sondern ein integratives Konzept darstellen (vgl. ebd. 29), das in jedem Fachunterricht implementiert werden kann (vgl. Luchtenberg 2020: 158). Dennoch soll hier das LA-Konzept, unabhängig vom (schulischen) Kontext, als eine Herangehensweise für mehrsprachige Kinder und Jugendliche gesehen werden, damit sie im Hinblick auf jede genannte Ebene Überlegungen führen können. Die Schule ist also mehr als ein Ort zu sehen, an dem sprachbewusster Umgang gelernt und gefördert wird. In diesem Sinne ist dieses Konzept hier zu betrachten. Dieser Zugang ermöglicht sowohl schulisches Potenzial, aber auch Sprachpotenzial in den Blick zu nehmen, das mehrsprachige Kinder und Jugendliche ebenfalls außerhalb der Schule in verschiedenen Lebenssituationen (bewusst) verwenden können.

2.2.3 Von Sprachaufmerksamkeit bis hin zur Sprach(en)bewusstheit

Mit dem Eingang von Language Awareness in die deutschsprachige Sprachdidaktik etablierten sich Termini, die den englischsprachigen Begriff LA ersetzen sollten. Begriffe wie Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit sollen LA übersetzen und werden synonym gebraucht (vgl. Oomen-Welke 2006: 452). Im Weiteren werden drei Begrifflichkeiten herangezogen und eingegrenzt, sodass ein besseres Verständnis für die hier relevante Sprachreflexion gegeben wird.

„Sprachbewusstsein“ galt in den 70er Jahren als das Ziel des Deutschunterrichts und meinte die „Reflexion über Sprache“ (ebd.). Inzwischen etablierte sich der Begriff Sprachbewusstheit, wobei in der Mehrsprachigkeitsdidaktik auch „Sprachenbewusstheit“ unterkommt (vgl. Morkötter 2005: 40). Sprachbewusstheit bedeutet, „dass auf der Grundlage des aufmerksamen Gebrauchs einer oder mehrerer Sprachen Regularitäten, Beziehungen (sowie aktuell Unerklärbares) wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und Einstellungen dazu entwickelt werden“ (Oomen-Welke 2006: 452). Mit dieser Definition beschreibt Oomen-Welke „den bewussten Zugriff auf Sprachliches und die Beschäftigung mit de-kontextualisierten, aus dem Handlungszusammenhang gelösten sprachlichen Einheiten, die bewusst restrukturiert werden“ (ebd.). „Sprachbewusstheit, Sprachbegegnung oder Sprachsensibilisierung“ umfassen die Aufmerksamkeit des Individuums auf (Meta-) Sprachliches. Mehrsprachige entfalten sie durch das Bilden von Hypothesen und das Experimentieren mit diesen (vgl. Rösch 2015: 99).

Um die Vorteile einer/eines sprachbewussten Mehrsprachigen zu betonen, zählt Knapp (2013: 72f.) mehrere Gründe auf, die sich auf die mehrsprachige Kommunikationssituationen beziehen. Es ist ihm zufolge von Vorteil,

sich dessen bewusst zu sein:

- [...]
- wie die eigene Identität durch Mehrsprachigkeit geprägt ist,
- welche Sprache man für welche kommunikativen Bedürfnisse und Ziele bevorzugt,
- wer in mehrsprachigen Kommunikationssituationen über die Sprachenwahl entscheidet,
- nach welchen Kriterien die Sprachenwahl in mehrsprachigen Kommunikationssituationen vorgenommen wird,
- welche Konsequenzen die getroffene Wahl hat (z.B. Benachteiligung einzelner Kommunikationspartner), [...]
- wie wichtig die Beherrschung von Verständigungsstrategien ist,
- welche Strategien der Verständigung in mehrsprachiger Kommunikation es gibt.

Diese Aufzählung demonstriert ebenfalls, dass LA nicht nur für den (Fremd-) Sprachenunterricht bedeutend sein kann, sondern auch für außerschulische Kontexte.

Außerdem verdeutlichen diese Gründe, dass Mehrsprachige erst Überlegungen aufstellen müssen, um herauszufinden, dass es zu einem Missverständnis kam, oder herauszufinden, warum es zu einem gekommen ist. Sie müssen über Sprache und Gesprochenes reflektieren – was zum nächsten Kapitel, der Sprachreflexion, überführt.

2.2.4 Sprachreflexion

Wenngleich unterschiedliche Termini im Zusammenhang mit Sprachbewusstheit existieren, erweist sich im Rahmen dieser Arbeit die Verwendung des Begriffs Sprachreflexion als sinnvoll. Wie bereits darauf hingewiesen wurde, kann sich das Konzept der Sprachbewusstheit zum einen auf den Sprachunterricht beziehen, in dem

sprachliche Einheiten wie Grammatik und Vokabular behandelt werden. Zum Anderen bedeutet sie Reflexion über Intention und Wirkung der Kommunikation sowie unterschiedliche Sprachgebrauchsweisen und ihre identifikatorischen Anteile (vgl. Neuland/ Peschel 2013: 35, zitiert nach Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 74). Letzteres findet sich auch in der vorliegenden Forschungsarbeit wieder, weswegen diese Bezeichnung zutrifft. Hier sollen die Reflexion über das eigene Sprachenrepertoire und die Sprachpotenziale im Fokus stehen. Um einen präziseren Überblick zu gewähren, umfasst Sprachreflexion im Hinblick auf das methodische Vorgehen drei Bereiche:

- 1) Reflexion über Sprachbiographie oder Identität,
- 2) Reflexion über Spracheinstellung und
- 3) Reflexion über Spracherleben im Kontext Schule und Gesellschaft.

Die Sprachreflexion versteht sich hier als eine Möglichkeit, das mehrsprachige Individuum bei der Bewusstwerdung seines sprachlichen Repertoires zu fördern. Die Reflexion findet jedoch dann statt, wenn die Aufmerksamkeit auf die eigene Mehrsprachigkeit und das Sprachverhalten gerichtet wird. Des Weiteren geschehen die Überlegungen hinsichtlich der genannten Aspekte erfahrungsbasiert, denn Sprachen sind immer mit Erfahrungen verbunden (vgl. Oomen-Welke 2006: 454). Ebenso spiegelt sich dieser erfahrungsbasierte Ansatz im methodischen Vorhaben wider, da die interviewten Personen aus ihrer Spracherfahrung heraus berichten werden.

Ein reflexiver Umgang mit Sprachen ist vor allem für Schüler/innen zu fördern, aber gleichzeitig fordert Hinger (2022: 122) einen reflexiven Habitus bei künftigen Lehrpersonen (siehe Kap. 2.4.4).

Zusammenfassend sei festgehalten, dass durch Aufmerksamkeit größeres Sprachwissen erlangt wird, das zu erhöhter Sprachbewusstheit führt (vgl. Oomen-Welke 2006: 453). Dadurch werden die Schüler/innen wiederum stärker zur Reflexion angeregt. Das zeigt, dass Sprachaufmerksamkeit und Sprachreflexion interdependent sind und sich gemeinsam zu Sprachbewusstheit entwickeln. Davon können, wie bereits erwähnt, sowohl mehrsprachige Lehrpersonen als auch Schüler/innen profitieren, um u.a. auf ihr (mehrsprachiges) Sprachverhalten aufmerksam zu werden und daraus Erkenntnisse ziehen zu können – sei es für schulische oder persönliche Zwecke: „Wenn Personen ein besseres Gefühl für ihre sprachlichen Ressourcen haben, können sie diese gezielter einsetzen und davon profitieren“ (Neuland/ Peschel 2013: 35, zitiert nach Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 74).

2.3 Mehrsprachiges Sprachverhalten

Jede sprachliche Äußerung hängt mit sozialen Normen oder Verhaltenserwartungen an das Individuum zusammen. Die soziale Rolle des Individuums spiegelt sich nicht nur in Kleidung, Frisur oder sozialen Verhaltensformen wider, sondern auch im gewählten sprachlichen Register. Sowohl monolinguale als auch mehrsprachige Kinder wählen ihre Ausdrucksweise je nach Gesprächspartner/in und Kommunikationssituation. Mehrsprachig sozialisierte Personen greifen daher auf ihnen zur Verfügung stehende Sprachen zurück und nutzen sie auf eine kreative und flexible Weise, um sich in ihrem Umfeld zurechtzufinden. Diesbezüglich weisen Dirim und Krehut (2020) auf Sprachkontakte hin, durch die neue Sprachformen entstehen können. Diese Sprachformen stimmen jedoch nicht mit nationalen Standardsprachen überein, sondern betreffen das Mischen von Sprachen oder die Verwendung von Begriffen und Redewendungen, auf die in unterschiedlichen Sprachen zurückgegriffen wird (vgl. Dirim / Krehut 2020: 536). Auf welche Sprachen mehrsprachige Kinder und Jugendliche zurückgreifen, hängt wiederum von verschiedenen Faktoren ab. Sie erwerben ihre Sprachen vor allem mit Personen, mit denen sie in Kontakt stehen, das inkludiert die Familie, Freunde und Erzieher/innen (vgl. ebd. 536f.). Häufig lässt sich ein Muster des Sprachgebrauchs im privaten Umkreis erkennen. Eltern sind bis zu einem gewissen Grad bilingual, Großeltern hingegen verwenden die Mehrheitssprache entweder eingeschränkt oder gar nicht. Mit Geschwistern und Gleichaltrigen ist die Umgebungssprache die dominante Sprache (vgl. Olfert 2019: 129). Die Beziehung und Interaktion mit diesen Personen wirken sich direkt auf die Sprachentwicklung der Kinder aus. Auch weitere Faktoren haben einen besonderen Einfluss auf die Sprachentwicklung und das Sprachverhalten mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Dazu zählen sprachförderliche Aktivitäten wie z.B. Lesen. Abhängig davon, wie häufig sich Kinder in diesen Kontexten befinden, sind sie den Sprachen ausgesetzt (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.). Um externe Einflussfaktoren auf die Kompetenz in der ES und ihren Gebrauch bildlich darzustellen, erstellte Montrul (2016) eine Abbildung (siehe Abb.1). Es sei noch hinzugefügt, dass diese Abbildung nur externe Faktoren darstellen soll. Auf physiologische, kognitive und genetische Sprechermerkmale wird nicht Rücksicht genommen.

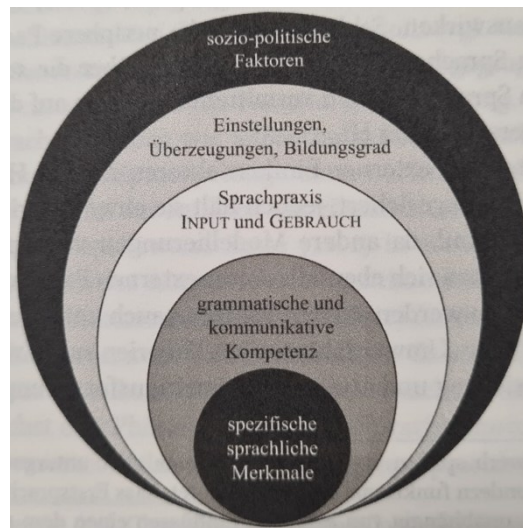


Abbildung 1: Externe Einflussfaktoren auf ES-Kompetenz und ES-Gebrauch (Montrul 2016: 9, zitiert nach Olfert 2019: 103)

Anhand dieser Darstellung lässt sich erkennen, dass sozio-politische Faktoren den größten Einfluss auf den Gebrauch und die Kompetenz in der ES haben. Darunter versteht Montrul die Machtkonstellation zwischen mehr oder wenig prestigeträchtigen Sprachen, die schließlich durch alle Ebenen dringt und den Erstsprachengebrauch in unterschiedlichen Bereichen mitbestimmt (vgl. Olfert 2019: 103f.).

Wie die Sprach(en)verwendung mehrsprachiger Individuen aussehen kann und welche Faktoren einen Spracherwerb begünstigen, sind Fragen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

2.3.1 Gemischter Sprachgebrauch

Was den Sprachgebrauch im außerschulischen Raum anbelangt, ist das Mischen von Sprachen ein charakteristisches Merkmal. Diese fallen aus einer monolingualen Perspektive heraus am stärksten auf (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 540). Bereits zu Beginn des Spracherwerbs mischen mehrsprachige Kinder ihre Sprachen – wofür die Bezeichnung der naiven Sprachmischung verwendet wird (vgl. Leist-Villis 2004: 105, zitiert nach Lewandowski 2016: 55). Bevor Babys die Welt erblicken, können sie zwischen Gleichem und Verschiedenem unterscheiden und entwickeln mit zirka drei Jahren ein Bewusstsein für verschiedene Sprachen, die sie nicht mit abstrakten Wörtern wie z. B. Schwedisch und Arabisch benennen, sondern vorerst z. B. als Papa- und Mamasprache wahrnehmen (vgl. Oomen-Welke 2006: 454). Dass sie ihre Sprachen mischen, ist Teil des natürlichen mehrsprachigen Spracherwerbsprozess und da sie auf geläufige Wörter aus der anderen Sprache zurückgreifen (vgl. Wehberg 2023: 221), wird

von naiver Sprachmischung gesprochen. Im Jugendalter hingegen werden Elemente aus der anderen Sprache gezielt verwendet, sodass das Sprachenmischen „als Ausdruck der zweisprachigen [Jugendlichen] oder Migrantenidentität angesehen“ (Oomen-Welke 2006: 454) wird.

Der gemischte Sprachgebrauch ist daher besonders im Migrationskontext eine übliche Sprechweise, weswegen er im Folgenden näher betrachtet wird.

2.3.1.1 Definition: Code-Switching und Code-Mixing

Zum Sprachenmischen zählen das Code-Switching und Code-Mixing (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 540). Ersteres kann folgendermaßen definiert werden: „The alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation“ (Milroy/ Muysken 1995: 7, zitiert nach Müller et al. 2011: 184). Das bedeutet, „dass ein Wort oder ein Satz aus Sprache A in dem Kontext von Sprache B benutzt wird, oder dass ein Satz entsteht, der sowohl Elemente aus Sprache A als auch Sprache B enthält“ (ebd.). Unter Code-Mixing versteht Muysken (2000), wenn „lexikalische Elemente und grammatische Merkmale aus zwei Sprachen in einer Äußerung auftreten“ (Muysken 2000: 1, zitiert nach Müller et al. 2011: 185).

Diese beiden Mischformen wurden bereits aus unterschiedlichen Blickwinkeln intensiv untersucht (Dirim/ Auer 2004, Auer 1983, Dirim 1997). Beobachtungen ergaben, dass das Code-Switching von Kindern strategisch angewandt wird (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 540). Nach Leist-Villis ist Code-Switching „das funktionale Umschalten von einer Sprache in die andere innerhalb einer Äußerung [...] mit dem Ziel, sich zutreffend auszudrücken bzw. sicher verstanden zu werden“ (Leist-Villis 2004: 104, zitiert nach Lewandowski 2016: 54). Ihrer Meinung nach handle es sich gleichzeitig um eine bewusste Entscheidung in die andere Sprache zu wechseln. Oomen-Welke (2006) ist ebenso der Meinung, dass ein gezielter Sprachwechsel eine bewusste Entscheidung ist und somit auch als Teil von Sprachbewusstheit gesehen werden kann (vgl. Oomen-Welke 2006: 454).

Mit Code-Mixing, wofür Leist-Villis den Terminus Sprachmischung verwendet, bezeichnet sie Erscheinungen, „bei denen Elemente aus einer Sprache innerhalb Äußerungen der anderen Sprache auftreten“ (Leist-Villis 2004, 104, zitiert nach Lewandowski 2016: 55). Diese Mischform ist im Vergleich zum Code-Switching von unbewusst-willkürlichem Gebrauch gekennzeichnet und fasst hauptsächlich Wörter und selten Satzteile als Mischungen auf (vgl. Lewandowski 2016: 55).

2.3.1.2 Gemischter Sprachgebrauch und seine Funktion

Leist-Villis unterscheidet zwischen bewusstem und unbewusstem Sprachenmischen. Doch abgesehen davon, ob es sich nun immer um eine bewusste oder unbewusste Entscheidung des Umschaltens in die andere Sprache handelt, ist eine andere Tatsache von größerer Relevanz. Etwa, dass der gemischte Sprachgebrauch immer erklärbar ist, da der gemischte Gebrauch von Sprachen eine bestimmte Funktion erfüllt. Elemente aus der anderen Sprache werden aus einer bestimmten Motivation heraus verwendet. Allerdings bedeutet das nicht, dass Kinder und Jugendliche ihren gemischten Sprachgebrauch erklären können. Auch in der von Lewandowski (2016) durchgeführten Untersuchung⁴ eines Deutsch-Lettisch aufwachsenden Kindes ließ sich immer eine Vermutung aufstellen, warum es Elemente aus einer anderen Sprache einsetzte.

Um die strategische Vorgehensweise an einem Beispiel anzuführen, beschreiben Dirim und Krehut (2020) eine Situation, welche 1997 in Rahmen einer Hamburger Untersuchung⁵ (Dirim 1997) beobachtet wurde (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 540ff.). Für dieses Projekt wurden „Kinder verschiedener lebensweltlicher Sprachen beim Spielen nach der Schule beobachtet“ (Dirim/ Krehut 2020: 540). Folgende Beobachtungssequenz verdeutlicht die bewusste Sprachanwendung:

Die türkisch- und deutschsprachigen Grundschulkinder Galip und Firat befanden sich auf dem Spielplatz und wollten einen Ball befreien, der sich in den Ästen eines Baumes verfang. Die Situation wurde mit einem Aufnahmegerät von Beobachterinnen protokolliert. Beide Protokollantinnen saßen auf einer Bank in der Nähe des Baumes. Als Galip einen Kescher in den Baum werfen wollte, gab Firat eine genaue Anweisung dazu, wie Galip ihn werfen sollte, sodass er nicht die beiden Frauen traf. Er sprach aufgeregt zu Galip: „Nicht so werfen! Aber nicht auf, *teyzelere dogru atma! Haydi, los! Mach!*“ (übersetzt: „nicht zu den Tanten werfen!“)

Zunächst ruft Firat auf Deutsch „Nicht so werfen!“. Da er präzisieren wollte, was er mit „so“ gemeint hatte, fuhr er zuerst auf Deutsch fort, aber unterbrach die Äußerung, indem er eine passende Bezeichnung für die Beobachterinnen suchte. Er beendete den Satz auf Türkisch: „*Teyzelere dogru atma!*“

Die türkische Bezeichnung für Tante bezieht sich nicht auf die Schwester eines Elternteils, sondern auf eine weibliche Erwachsene. Dirim und Krehut erklären, dass es

⁴ Bei dem von Lewandowski untersuchten Korpus handelt es sich um ein Gespräch am Essenstisch, das mit einer Digitalkamera aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert wurde. Die am Gespräch Beteiligten sind das Deutsch-Lettisch bilinguale Kind, seine Eltern, die mit ihm auf Deutsch sprechen sowie seine Großeltern, die Lettisch reden (vgl. Lewandowski 2016: 52-67).

⁵ Die Deutsche Forschungsgemeinschaft finanzierte das Projekt, das von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann geleitet wurde.

im Türkischen Usus ist, auch für fremde Personen Verwandtschaftsbezeichnungen zu verwenden. Firat wählte das türkische Wort *teyze* aus dem möglichen Grund, mit „Lehrerinnen“ keine falsche Bezeichnung zu verwenden. Auch ermöglichte ihm diese Wortwahl ungleich der Bezeichnung ‚Frauen‘ nicht unhöflich zu wirken.

Die Beobachtungssequenz veranschaulicht, dass der Wechsel zwischen Sprachen und Sprachregistern nicht zwingend willkürlich passiert – auch wenn es vielleicht auf den ersten Blick so scheint. Die beschriebenen Sprachmischungen „umfassen nicht nur Unterschiede in der Formulierung, sondern auch im Tonfall, in der Körperhaltung und im Gesichtsausdruck [...]“ (ebd. 541).

Das Mischen von Sprachen gibt demnach viele Möglichkeiten Gespräche zu gestalten. Damit Mehrsprachige sich dieser Möglichkeiten bedienen können, wird eine hohe interaktive Fähigkeit vorausgesetzt. Auch kommt ein bestimmtes Selbstbild zur Geltung sowie eigene Einstellungen und Intentionen. Die Sprechenden können sich im Gespräch unterschiedlich darstellen, da sie bestimmte Verhaltensweisen nutzen. Dadurch bestimmen sie wiederum das Beziehungsverhältnis. Auf Basis der ausgewählten Sprechakte, Code-Ebene bzw. Formulierungen zeigt die/der Sprechende dem Gegenüber, „welche Handlungsspielräume er/sie lässt und beansprucht“ (ebd.). Für Mehrsprachige ergeben sich dabei mehrere Möglichkeiten, ihre Gesprächsintentionen mittels sprachlicher Alternation zu strukturieren. Monolinguale hingegen würden bei Änderung der Teilnehmerkonstellation oder bei Wechsel des Themas auf andere Mittel zurückgreifen (vgl. ebd. 542). Bereits Volksschulkinder gestalten ihre sozial zugewiesene Position und drücken sie mit bestimmten Sprechweisen aus. Außerdem erwerben sie rapide die Ausdrucksweisen von Freundescliquen.

Ebenso zeigten andere durchgeführte Arbeiten im Hinblick auf den gemischten Sprachgebrauch, dass sowohl bei mehrsprachigen Kindern als auch bei mehrsprachigen Personen verschiedenen Alters, unabhängig von den Themen, dieselben Sprachmuster zu finden sind (vgl. ebd.).

2.3.1.3 Gemischter Sprachgebrauch und Kontext

Auch wenn das Mischen von Sprachen für mehrsprachige Personen üblicher Sprachgebrauch ist, wird es jedoch von der Gesellschaft als defizitär empfunden. Es wird davon ausgegangen, dass die Verwendung einer anderen (Erst-)Sprache nicht notwendig ist, wenn die ZS ausreichend beherrscht wird. Aus diesem Grund nutzen Kinder und Jugendliche ihre Vielsprachigkeit eher in Gesprächen außerschulischer Kontexte wie z.

B. in den Pausen oder in „inoffiziellen Unterrichtsgesprächen“ (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536).

Ob und wie häufig Sprachen gemischt werden können, hängt etwa von den Bedingungen des sozialen Kontextes ab. Dabei ist die Machtdimension nicht außer Acht zu lassen, denn Kinder und Jugendliche entscheiden nicht immer uneingeschränkt ihre Sprache(n) (vgl. Mecheril/ Quehl 2006: 356). Wenn in einer Institution eine bestimmte Sprache nicht erlaubt wird zu sprechen,

wird diese Sprache in die ‚Illegalität‘ gedrängt und damit auch ihre SprecherIn, da Sprachen auch immer eine symbolische Funktion erfüllen, Zugehörigkeiten auszudrücken und Sprachregelungen die Kommunikationsmöglichkeiten der SprecherInnen bestimmter Sprachen verringern und anderer erweitern bzw. erhalten. (Dirim/ Krehut 2020: 542f.)

Wenn mehrsprachige Heranwachsende sich in einem sozialen Kontext ohne Sprach-Restriktionen befinden, wechseln sie häufiger zwischen Sprachen. Im Hinblick darauf wird allerdings im Kapitel 2.4.1 näher eingegangen. Festzuhalten ist, dass gemischter Sprachgebrauch funktional und immer regelhaft ist sowie abhängig von den Sprachen, die der/die Kommunikationspartner/in versteht.

Dirim und Krehut heben hervor, dass Gesprächsweisen Mehrsprachiger ebenso mit Respekt begegnet werden sollten (vgl. ebd. 543), da ihre Sprechweise ein natürliches Sprachverhalten darstellt. Ebenso schreibt Baker (2011): „codeswitching is a frequent behavior among bilinguals, with a variety of valuable purposes and benefits” (Baker 2011: 112) und bezeichnet somit das Sprachenmischen als etwas Natürliches.

2.3.2 Mehrsprachige und ihre Sprachkompetenz

Auch wenn das Mischen von Sprachen ein natürliches Sprachverhalten darstellt, erfordert es eine sprachlich kreative Fähigkeit (vgl. Krieg-Holz/ Bülow 2016: 263). Davon ausgehend liegt die Vermutung nahe, dass sich die Sprachkompetenz bei mehrsprachigen Personen von der Sprachkompetenz einsprachiger unterscheidet. Bevor die Sprachkompetenz in ihrer Struktur beschrieben wird, wird zunächst auf die definitorische Frage der Sprachkompetenz eingegangen.

2.3.2.1 Definition von Sprachkompetenz

Der Begriff Kompetenz findet in verschiedenen Lebensbereichen und in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen häufig Anwendung. In den 1960er Jahren fand der Kompetenzbegriff Eingang in die Sprachwissenschaft durch Chomsky. Er unterschied dabei zwischen Kompetenz (Sprachwissen) und der Performanz, der eigentlichen Sprachverwendung (vgl. Chudaske 2012: 38). In der

Erziehungswissenschaft deckt Kompetenz grundsätzlich drei Kompetenzbereiche ab, deren Konzeption Einfluss auf die Erhebungsprogramme von PISA hatte (Klieme/ Hartig 2007: 21, zitiert nach Chudaske 2012: 39):

- Die Selbstkompetenz (Fähigkeit für sich selbstverantwortlich zu handeln)
- Die Sachkompetenz (Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein)
- Die Sozialkompetenz (Fähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein)

Klieme und Hartig (2007) fassen diesen Begriff folgendermaßen zusammen:

Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten als auch motivationale Orientierungen. Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit (Klieme/ Hartig 2007: 21, zitiert nach Chudaske 2012: 39).

Diese Definition geht von einem pragmatischen Ansatz aus und nimmt daher Bezug auf den Lebensalltag (siehe „unterschiedliche Aufgaben bzw. Lebenssituationen“). Auf diese Weise sei auch der Begriff Sprachkompetenz zu betrachten. Die sprachliche Kompetenz soll die Fähigkeit einer mehrsprachigen Person beschreiben, die in verschiedenen Lebenssituationen von ihren sprachlichen Ressourcen Gebrauch machen kann. Das gilt ebenso für den Schulalltag der Schüler/innen und infolgedessen für ihren Schulerfolg, für den die Sprachkompetenz eine förderliche Bedeutung hat (vgl. Gogolin 2009: 264). Dass ein enger Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Schulerfolg vorliegt, stellte auch PISA (2000) fest (Reyhn 2014: 12). Denn Schüler/innen müssen über diese Fähigkeit verfügen, da die Schulsprache Deutsch in allen Fächern grundlegend ist: wenn sie der Lehrperson im Unterricht folgen, an einer Diskussion teilnehmen, oder sich mit einem Text auseinandersetzen müssen (vgl. Khan 2018: 104). In dieser Hinsicht bietet das EDK-Konsortium⁶ eine passende Definition für Sprachkompetenz. Damit umfasst die sprachliche Kompetenz die „allgemeine(n) Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmte Probleme mit sprachlich-symbolischen Mitteln zu lösen und die Sprache situationsgemäß und adressatenbezogen erfolgreich anwenden zu können“ (EDK-Konsortium-Erstsprache, 2006: 2, zitiert nach Khan 2018: 123). Diese Definition hebt den pragmatischen Sinn hervor und impliziert gleichzeitig, dass ein bestimmtes Sprachwissen für adäquates Sprachhandeln erforderlich ist. Dieses Sprachwissen ist vonnöten, wenn

⁶ „In der Schweiz tragen die Kantone die Hauptverantwortung für Bildung und Kultur. Sie koordinieren ihre Arbeit auf nationaler Ebene und bilden hierfür eine politische Behörde: die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK).“ Sie steht u.a. für eine Förderung der Mehrsprachigkeit. (siehe EDK).

sich mehrsprachige Heranwachsende ihrer (sprachlichen) Kompetenzen bewusst werden und sie bewusst gebrauchen sollen.

2.3.2.2 Die vier Grundfertigkeiten

Im Hinblick auf die Struktur von Sprachkompetenz lassen sich verschiedene sprachwissenschaftliche Theorien und Modelle finden. Grundsätzlich wird zwischen vier sprachlichen Grundfertigkeiten unterschieden, zu denen das Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören gehören⁷ (vgl. Khan 2018: 105). Diese lassen sich des Weiteren in „Sprachmodalitäten“ (Jude 2008: 34) und „Prozessdimensionen“ (ebd.) unterteilen. Erstere umfassen die auditiven (Hören und Sprechen) sowie die schriftsprachlichen (Lesen und Schreiben) Kompetenzen. Die Prozessdimensionen lassen sich wiederum in produktive (Sprechen und Schreiben) und rezeptive (Hören und Lesen) Sprachkompetenz unterteilen (vgl. ebd.). Diese Grundfertigkeiten werden vor allem in der Fremdsprachendidaktik als Lernziele formuliert, jedoch können sie laut Decker-Ernst und Oomen-Welke (2020) für den Unterricht „Deutsch als ZS“ übernommen werden: „Methoden in DaZ speisen sich vor allem aus zwei Bereichen: aus der Fremdsprachendidaktik und der Deutschdidaktik“ (Decker-Ernst/ Oomen-Welke 2020: 441). Tabellarisch stellt Baker (2011) dieses Modell folgendermaßen dar:

	Rezeption	Produktion
Schriftlichkeit	Lesen	Schreiben
Mündlichkeit	Zuhören	Sprechen

Tabelle 3: Die vier Sprachfähigkeiten (vgl. Baker 2011: 7).

Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit

Wie in der Tabelle ersichtlich kann Sprache medial schriftlich und mündlich formuliert werden. Aus konzeptioneller Sicht wird hingegen besonders auf die Art und Weise der Formulierung geachtet, den Stil oder den Diskurstyp (vgl. Ahrenholz 2020a: 230). Während die Unterscheidung zwischen medial schriftlich und mündlich deutlich ist, ist nicht immer eindeutig, ob die Sprache konzeptionell eher schriftlich oder mündlich formuliert ist (vgl. Chudaske 2012: 105). Dementsprechend können Äußerungen oder Texte, die Heranwachsende im Unterricht oder im Alltag produzieren, entweder (eher) mündlich oder schriftlich geprägt sein (vgl. Khan 2018: 113). Ob die Sprachprodukte

⁷ Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beinhalten die vier Grundfähigkeiten weitere Teilkompetenzen. Darunter fallen z.B. die interaktive Kompetenz (auch als pragmatische Kompetenz bezeichnet (vgl. Europarat 2001: 24) und die textuelle Kompetenz (vgl. ebd. 28).

konzeptionell von Schriftlichkeit oder Mündlichkeit gekennzeichnet sind, hängt laut Neugebauer und Nodari (1999) von der mündlichen Kommunikationsfähigkeit ab. Denn auf ihr bauen Kinder ihre Schreibkompetenz auf (vgl. Neugebauer/ Nodari 1999: 163). Wie die mündliche der schriftlichen Kompetenz vorausgeht, so sind das Hören und das Sprechen aufeinander folgende Bausteine im natürlichen Spracherwerb von sowohl ein- als auch mehrsprachigen Kindern. Die Teilkompetenzen Lesen und Schreiben werden hingegen in der Schule erlernt (vgl. Rauch et al. 2016: 100). Diesbezüglich sei die Situation sukzessiv mehrsprachiger Kinder besonders zu berücksichtigen. Während einsprachige Kinder in der Schule an ihrer bis dato ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit anknüpfen, erwerben Mehrsprachige in der Regel zunächst die mündlichen Teilkompetenzen in der ES zuhause und erlernen mit dem Schuleintritt die schriftsprachlichen Kompetenzen in der ZS (vgl. Ahrenholz 2020b: 115). Die Weiterentwicklung der ES wird bei Schuleintritt (vgl. Schneider 2015: 30) oder mit der Zuwanderung abrupt unterbrochen. Dass der Zweitspracherwerb vieler Kinder mit Migrationshintergrund zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzt, bedeutet laut Ahrenholz (2020b), dass die ES unterschiedlich weit entwickelt ist. Das betrifft nicht nur die Alltagskommunikation, sondern auch die schriftsprachlichen Kompetenzen (vgl. Ahrenholz 2020b: 115).

Außerdem weisen mehrsprachige Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren in ein deutschsprachiges Land immigriert bzw. dort aufgewachsen sind, im Hinblick auf ihre Deutschkenntnisse größere Unterschiede auf als einsprachige Kinder. Während manche mehrsprachige Kinder ohne Sprachförderung problemlos Deutsch erwerben und gute Schulleistungen erbringen, scheint der Besuch von Kindergarten und Schule bei anderen Kindern für eine ausreichende Beherrschung der Zweisprache Deutsch nicht zu genügen. In der Sekundarstufe gibt es viele Jugendliche, die nur deutschsprachige Schulen besuchten, jedoch mit der deutschen Sprache Schwierigkeiten haben (vgl. Knapp/Oomen-Welke 2020: 180).

Ob das Kind nun seine Sprachen in seiner mündlichen sowie schriftlichen Konzeption kennenlernt, ist grundsätzlich vom Spracherwerbskontext abhängig (vgl. Khan 2018: 121). Dieser spielt eine besondere Rolle, da das Sprachverhalten und damit die Sprachkompetenz neben unterschiedlichen externen Faktoren auch vom sprachlichen Umfeld, dem das Kind ausgesetzt ist, abhängt (siehe Kap. 2.3). Allem voraus ist jedoch „der angemessene Zugang zur Zielsprache: d.h. viel verständlicher und bedeutungsvoller Input“ (vgl. Ahrenholz 2020b: 114).

Ein Indikator für eine gute Sprachbeherrschung ist die sogenannte konzeptionelle Schriftlichkeit. Die konzeptionelle Schriftlichkeit beschreibt Cummins als *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Die CALP-Fertigkeiten stehen im Kontrast zu den *Basic Interpersonal Communicative Skills* (vgl. Khan 2018: 115). Letztere betreffen „den alltäglichen, informellen Sprachgebrauch [...] wie z.B. ein Gespräch mit einem Freund“ (Gülbeyaz 2022: 85). Das sind kommunikative „Tätigkeiten, welche stark automatisiert und kognitiv wenig anspruchsvoll sind“ (Khan 2018: 118f.). Die CALP-Fähigkeiten beschreiben hingegen „den formellen Sprachgebrauch [...], der durch linguistische Anforderungen [...] gekennzeichnet ist“ (Gülbeyaz 2022: 86). Cummins (1981) zeigt auf, dass Schüler/innen sich bereits nach zirka zwei Jahren BICS-Fertigkeiten angeeignet haben. Um sich auf einem akademischen Sprachniveau artikulieren zu können, benötigen mehrsprachige Schüler/innen im Durchschnitt fünf bis sieben Jahre (vgl. Khan 2018: 120). Aufgrund der kürzeren Zeit, die für die Aneignung von BICS-Fertigkeiten benötigt wird, liegt die Vermutung nahe, dass diese im Vergleich zu den kognitiv anspruchsvollen Sprachfertigkeiten minderwertig sind. Jedoch beziehen sich die unterschiedlichen Fertigkeiten auf unterschiedliche Erwerbssituationen. Gut ausgebaute Kenntnisse in BICS beeinflussen gar die CALP-Fertigkeiten, weshalb in der Volksschule die grundlegenden Bausteine der kommunikativen BICS-Fähigkeiten gefördert werden. (vgl. ebd. 121).

Bezüglich Schüler/innen mit der ZS Deutsch heißt es, dass sie mehr Zeit benötigen würden, Schriftsprachlichkeit zu erwerben (vgl. ebd. 122f.). Eine Erklärung dafür kann der später einsetzende Zweitspracherwerb sein. In Anbetracht des kürzeren Zeitrahmens und des einhergehenden geringeren deutschen Spracheninputs kann davon ausgegangen werden, dass die BICS-Fertigkeiten als Basis für den Ausbau der CALP-Fertigkeiten unterschiedlich ausgebaut sind. Nichtsdestotrotz muss nicht immer ein voneinander abhängiges Verhältnis zwischen den kognitiv unterschiedlich anspruchsvolleren Fähigkeiten bestehen. Allerdings ist es laut Khan (2018: 120) selten der Fall, dass CALP-Kenntnisse vor BICS angeeignet werden.

Ferner ist hervorzuheben, dass diese von Cummins entwickelten Begrifflichkeiten vielmehr als zwei Pole verstanden werden sollen, die ein Kontinuum darstellen, sodass eine klare Trennung nicht vorliegt (Gülbeyaz 2022: 115). Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Schriftsprachlichkeit bei mehrsprachigen Kindern laut Siebert-Ott (2001) in engem Zusammenhang mit metasprachlicher und metakognitiver Reflexionsfähigkeit steht (vgl. Siebert-Ott 2001: 208, zitiert nach Khan 2018: 122).

Mehrsprachige und Lesen

Dass im Bildungssystem eine Chancenungleichheit von migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler/innen besteht, ist bekannt. Diese Ungleichheit wird mit unzureichender Lesefähigkeit in Verbindung gebracht, da diese den Wissenserwerb beeinträchtigen und somit auch weiteren Bildungskarrieren im Weg stehen können. Dafür, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund betroffen sind, gibt es keine eindeutige Erklärung. Allerdings lassen sich im Hinblick auf bestimmte Fragen bezüglich der Lesekompetenz in der Zweitspracherwerbsforschung klare Antworten finden (vgl. Ehlers 2020: 279), auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Den kognitionspsychologischen Aspekt des Lesens betreffend geht aus der Leseforschung deutlich hervor, dass das Lesen einen komplexen Prozess darstellt und somit eine komplexe Fähigkeit erfordert. Denn beim Lesen sind mehrere Teilfähigkeiten grundlegend, darunter fällt u.a. die Worterkennung. Ebenso müssen Sätze im textuellen Kontext betrachtet sowie Textkohärenz hergestellt werden. Alle Verarbeitungsschritte verlaufen parallel (ebd. 279f.). Prinzipiell wird mehr gelesen „als in einem Text geschrieben steht“ (ebd. 282). Alle Informationen, die die Leser/innen zum Textverständnis beifügen, werden Inferenzen genannt. Das können die angeführten Leseprozess-Schritte sein, das Suchen nach plausiblen Erklärungen für bestimmte Ereignisse oder Verhaltensweisen der Figuren, etc. (vgl. ebd.). Inferenzen werden meistens nach dem Lesen erzeugt und weniger während des Lesens (vgl. Zeynep/ Winter 2019: 445). Für das Bilden der Inferenzen spielt allerdings kulturelles Wissen eine wesentliche Rolle – was eine größere Verstehensleistung für die Leser/innen bedeutet (vgl. Bock/ Pappert 2023: 44). Leser/innen mit Deutsch als ZS orientieren sich laut Ehlers (2020: 285) an der sprachlichen Basis und machen nicht genügend Schlussfolgerungen, um ein ausreichendes Textverständnis zu erhalten. Das kann dem Umstand geschuldet sein, dass sie einen mangelnden Wortschatz aufweisen, der auf der basalen Ebene zu Leseschwierigkeiten führen kann. Das hat wiederum einen größeren Zeitaufwand für die Wort- und Satzerkennung zur Folge und verringert die Leseflüssigkeit (vgl. Zeynep/ Winter 2019: 446f.). Nach Ehlers (1999) kann die „Verlangsamung des Leseprozesses [...] das Verstehen beeinträchtigen und sogar zu einem Zusammenbruch der Leseperformanz führen“ (Ehlers 1999: 185f, zitiert nach Zeynep/ Winter 2019: 447).

Für einen Leseerfolg wird die Fähigkeit benötigt, Textelemente „in ihrer Identität und damit in ihrer Differenz zu anderen erkennen zu können“ (Ehlers 2020: 281). Das bedeutet, dass die Lesenden durch Relevanzfilterung wichtige und unwichtige

Informationen voneinander trennen können. Dabei entscheiden sie, auf welche Aspekte sie besonders die Aufmerksamkeit lenken und auf welche nicht (vgl. ebd.). Inwiefern sie den Inhalt auswerten oder für das Verständnis auf alte Informationen zurückgreifen, hängt von subjektiven Faktoren wie „Ziele, Interessen, Neigungen, Emotionen und Identifikationen“ (ebd.) ab:

Je nach Sympathie oder Antipathie, nach Identifikation und emotionaler Beteiligung mit Geschehnissen, wendet sich der Leser Gegenständen zu oder von ihnen ab, nimmt er etwas auf, erinnert oder vergisst er. Gerade diese Vorgänge der Erwartungslenkung und der inneren, emotionalen Beteiligung begleiten das Lesen literarischer Texte. (ebd. 282)

Welchen kognitiven Aufwand die Leser/innen schließlich investieren möchten, hängt vor allem von der Motivation ab (vgl. ebd. 282).

Weiters ist bei Personen mit einer ZS zu berücksichtigen, dass die Lesesituation auch von anderen Faktoren abhängig ist. Diese beinhalten etwa „das Schriftsystem, die Erwerbsphase, das Alter, die zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeit, die vorhandene Zweisprachenkompetenz, die sprachlichen Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache“ (ebd. 284.).

Neben den genannten Bedingungen und Aspekten, die das Leseverhalten Mehrsprachiger beschreiben, haben soziale Faktoren, etwa die Bildungsabschlüsse der Eltern oder das Prestige der Herkunftssprache innerhalb einer Gesellschaft einen wesentlichen Einfluss auf den Leseerfolg. Ebenso kann das Leseverständnis in der ZS davon bedingt sein, in welcher Sprache Medien von Familienmitgliedern genutzt werden (vgl. Ehlers 2020: 285). Mehrere Studien konnten diesbezüglich nachweisen, dass die Verwendung der ZS innerhalb der Familie einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz hat (vgl. ebd.).

Schließlich hängt das Leseverstehen in einer ZS in hohem Maße von den Kenntnissen in der ZS ab (vgl. Dresing 2023: 161). Dabei sei in Erinnerung gerufen, dass sich die Kenntnisse in der ZS vieler im deutschsprachigen Umfeld aufwachsender Jugendliche große Differenzen zeigen. Grundsätzlich setzt der Leseerfolg unterschiedliche Bedingungen voraus, die nicht von allen DaZ-Lernenden erfüllt werden. Daher soll an dieser Stelle nochmal hervorgehoben werden, dass Leseschwierigkeiten nicht alle DaZ-Lernenden betreffen.

Mehrsprachige und Schreiben

Wie die Lesekompetenz als eine grundlegende Kompetenz für eine Teilhabe in der modernen Gesellschaft gilt, so zählt auch das Schreiben zu den Kernkompetenzen in einer Gesellschaft. Das Schreiben ermöglicht den Zugang zu Bildung und Karrieremöglichkeiten und bedeutet nicht nur, „gesprochene Sprache in das Medium

Schrift zu übertragen“ (Dorner-Pau 2021: 11). Es handelt sich vielmehr um einen komplexen Prozess, der Neukonzeptualisierungen und Abstraktionsleistungen impliziert und damit eine komplexe Tätigkeit erfordert (Becker 2018: 80). Das gilt sowohl für das Schreiben in der ES als auch für das Schreiben in der ZS (vgl. Marx 2017: 140). Bezüglich der Schreibentwicklung in der ZS liegen allerdings kaum gesonderte Studien vor. Marx (2017) äußert sich zu den existierenden Studien kritisch, indem sie sie als „defizitorientiert“ beschreibt (ebd. 142). Becker (2018) hebt hervor, dass es legitim sei, „die wesentlichen Erkenntnisse aus der Schreibentwicklungsforschung der letzten Jahrzehnte – zumindest in den Grundzügen – auch auf deren Situation zu übertragen“ (Becker 2018: 82).

Bezüglich bestimmter Aspekte der Schreibentwicklung wie z. B. die Verwendung sprachlicher Mittel, Textlänge, etc. konnte bereits festgestellt werden, dass Schreiberfahrung und Schreibalter wesentliche Faktoren darstellen. Während das biologische Lebensalter von Kindern und Jugendlichen gleich ist, ist die Schreiberfahrung jener mit Deutsch als Erst- oder ZS unterschiedlich stark ausgeprägt. In Hinsicht auf die vorschulische literale Sozialisation wird bei Schüler/innen mit DaZ davon ausgegangen, dass ihre Schreiberfahrung eventuell weniger stark ausgeprägt ist als die derjenigen mit Deutsch als ES (vgl. Dorner-Pau 2021: 111f.).

Da die Sprachkenntnisse von DaZ-Lernenden allerdings besonders variieren und somit ebenso im Hinblick auf ihre Schreibleistungen große Unterschiede aufweisen, kann von keinen einheitlichen Besonderheiten gesprochen werden. Während viele in Österreich gebürtige Kinder ihre ersten Schriftspracherfahrungen mit dem Schuleintritt machen, sind andere bereits im Herkunftsland schulisch sozialisiert und eignen sich das Schreiben in der ES an. Letztere können beim zweitsprachlichen Schreiben an ihre Schriftspracherfahrung in der ES anknüpfen (vgl. Dorner-Pau 2021: 112). Sie verfügen über eine Text- und Erzählkompetenz und können z. B. bereits Planungs- oder Überarbeitungsstrategien anwenden (vgl. Griebhaber 2020: 293). Auch wenn die Textproduktion in der ZS ähnlich verläuft wie der erssprachliche Schreibprozess, haben sie häufig Schwierigkeiten im Wortschatzbereich und bei morphosyntaktischen Strukturen (vgl. Dorner-Pau 2021: 112f.). Nichtsdestotrotz können sie Griebhaber (2021) zufolge „in der Grundschule bei normalen Familienverhältnissen und bei intensiver L2-Förderung durchaus in kurzer Zeit Deutschkenntnisse erwerben“ (Griebhaber 2021: 248). Diese entsprechen dem Leistungsstand des Mittelfeldes (vgl. ebd.).

Die Besonderheiten und Herausforderungen, die mit dem zweitsprachlichen Schreiben einhergehen, resultieren grundsätzlich aus zwei Motiven. Zum einen ist das Verhältnis

von Erst- und Zweitsprache für eine erfolgreiche Textproduktion ausschlaggebend. Unter Verhältnis versteht Griebhaber die Unterschiedlichkeit zwischen dem Erfahrungs- und Hintergrundwissen, das unterschiedliche Begründungen in beiden Sprachen mit sich nachzieht. Das kann dazu führen, dass argumentative Texte in der ZS nicht kohärent sind. Zum anderen sind die Sprachkenntnisse der ZS für einen erfolgreichen Text bedeutsam. Diese zeigen sich auch in Texten von Volksschulkindern, die einen geringeren Wortschatz aufweisen – was sich im Textumfang und im Inhalt widerspiegelt (vgl. ebd. 114). Es wird allerdings angenommen, dass Schwierigkeiten beim Schreiben weniger aufgrund des Verhältnisses von Erst- und ZS entstehen, sondern vielmehr wegen geringer Zweitsprachkenntnisse (vgl. Jeuk 2018: 55). Des Weiteren weisen Texte von mehrsprachigen Kindern häufig einfache Satzstrukturen auf (vgl. Dorner-Pau 2021: 114) und sind konzeptuell mündlich gestaltet (vgl. Griebhaber 2020: 293). Auch kann es sein, dass Schreibprobleme aufgrund von „spezifischen Wortschatzlücken in Bezug auf Sachverhalte, für die es in der ES keine adäquate oder äquivalente Entsprechung gibt“, entstehen (Dorner-Pau 2021: 114).

In Anbetracht der oben genannten Befunde führt Becker (2018) an, dass diese nicht auf alle Zweitsprachlernende zutreffen (vgl. Becker 2018: 81). Gleichwie es bei der Lesekompetenz der Fall ist, so ist die Schreibkompetenz bei mehrsprachigen Kindern nicht von ihrer Mehrsprachigkeit bedingt. Vielmehr lassen sich die Gründe für die qualitativen Unterschiede im sozialen Kontext ansiedeln (vgl. ebd.). Je nach familiärem Hintergrund und sozioökonomischem Status sind schriftliche Performanzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen aufgrund der Bildungsnähe von guter Qualität (vgl. Griebhaber 2020: 297). Becker schreibt Folgendes:

inwiefern es den Kindern gelingt, sich die ‚Sprache der Schrift‘ anzueignen, scheint nach der gegenwärtigen Erkenntnislage weniger damit zusammenzuhängen, welche und wie viele Sprachen das Kind spricht, und auch nicht, welchen Unterricht es genießt, sondern vielmehr welchem sozialen Umfeld es entstammt. (Becker 2018: 90)

Außerdem konnte nach der gegenwärtigen Erkenntnislage hinsichtlich der Schreibmotivation bisher nicht bestätigt werden, dass mehrsprachige Kinder weniger motiviert wären als einsprachige (vgl. Dorner-Pau 2021: 113). Das sind Bedingungen, die die Schreibkompetenz von sowohl Ein- als auch Mehrsprachigen begünstigen. Ebenso ist die Sprachbewusstheit für Schreibprozesse – unabhängig davon, ob sie in der Erst- oder Zweitspracheerfolgen – von großer Bedeutung, da aufgrund von Sprachwissen Problemstellen im Text bei der Textrevision erkannt oder überarbeitet werden können (vgl. Dorner-Pau 2021: 115).

Korrelation: Lesen und Schreiben

Die schriftsprachlichen Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben werden oft gemeinsam betrachtet und unter dem Begriff „Literalität“ (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2014: 51) oder *Literacy* zusammengefasst. Sie bilden ein Fundament, das für den Schulerfolg zentral ist. Sie werden beide in der Schule vermittelt und scheinen aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten, wie zum Beispiel eines gemeinsamen Lexikons, kognitiv ähnliche Prozesse zu durchlaufen (vgl. Jude 2008: 41). Daher besteht die Annahme, dass ein starker Zusammenhang zwischen den beiden Fähigkeiten vorliegt. Laut Jude (2008) weisen verschiedene Studien (Heller 1999, Langer/ Flihan 2000) eine starke positive Korrelation zwischen diesen Kompetenzen auf (vgl. Jude 2008: 29). Allerdings zeigen Testinstrumente je nach Differenziertheit unterschiedlich starke Zusammenhänge auf. Es wird vermutet, dass das mit den untersuchten Altersgruppen oder den Testformaten zusammenhängen könnte. Darauf wird an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen, sondern auf Jude (2008) verwiesen, die sich mit einschlägiger Literatur tiefgründig auseinandersetzte. Prinzipiell machen die Belege deutlich, dass eine Förderung von *Literacy*-Erfahrungen in der Erst- und ZS in der Schule bzw. im Deutschunterricht und im eigenen Zuhause von großer Bedeutung ist. Eine Förderung der literalen Kompetenzen in beiden Sprachen begünstigt aufgrund der (schrift)sprachlichen Erfahrungen das Sprachbewusstsein ein- und mehrsprachiger Schüler/innen und stellt somit einen Lehr-Lern-Ansatz für den Deutschunterricht dar.

2.3.2.3 Transfer

In Anlehnung an die obig angeführte Korrelation zwischen Lesen und Schreiben ist es relevant, ebenso auf den Transfer einzugehen. Er hat besonders in die Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden, aber verdient im Kontext der Zweitspracherwerbsforschung insofern Beachtung, da er ein Potenzial der Mehrsprachigkeit darstellt. Das Transferphänomen beschreibt die Übertragung „sprachliche[r] Muster, Strukturen, wie Wortschatz, Aussprache, Wortstellung, etc.“ (Riehl/ Blanco López 2019: 308). Die Übertragung einer grammatischen Regularität von einer Sprache in eine andere kann entweder positiv oder negativ erfolgen. Negativer Transfer findet statt, wenn eine bestimmte sprachliche Regularität dysfunktional transferiert wird (vgl. Müller et al. 2011: 22), und wird auch als Interferenz bezeichnet (vgl. Heine 2017: 76). „Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen [die Erst- und ZS] in einem grammatischen Bereich gleichen und die Lernenden die Regularitäten der ES für ihre ZS übernehmen können und sich somit ein problemloser

Erwerbsverlauf abzeichnet“ (Müller et al. 2011: 22). Lange Zeit bestand die Annahme, dass Transfer nur von der ES in die ZS erfolgen kann. Das würde bedeuten, dass zunächst Sprachkompetenz in der ES vorliegen müsste, damit ein Transfer stattfinden könnte. Der aktuelle Forschungsstand zeigt jedoch, dass Transfer zwischen der Ausgangssprache und Zielsprache stattfinden kann (vgl. Harr/ Terrasi-Haufe/ Woerfel 2018: 174). Das bestätigt außerdem, dass die einzelnen Sprachen einer mehrsprachigen Person nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollen. Vielmehr sollen die unterschiedlichen Sprachen als eine Einheit gesehen werden (vgl. Harr 2018: 138). Auch ist es möglich, dass ein bestimmtes sprachliches Muster innerhalb einer Sprache transferiert wird (vgl. Janíková/ Reitbrecht 2013:128).

Dazu, unter welchen Umständen Transfer auftritt, bestehen laut Steinhauer (2005) zwei Auffassungen. Zum einen kann Transfer als bewusste Strategie beim Fremdsprachenlernen genutzt werden. Zum anderen ereignet sich Transfer häufig unbewusst, wenn auf bereits vorhandenes Sprachwissen zurückgegriffen wird. Letzteres geschieht besonders in Situationen, in denen der/die Sprecher/in über das nötige Wissen in der Zielsprache noch nicht verfügt (vgl. Steinhauer 2006: 18). Aufgrund des positiven Nutzens einer bewussten Bezugnahme auf sprachlich vorhandenes Wissen ist es wenig überraschend, dass das Transferkonzept besonders in die Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden hat. Steinhauer erklärt, dass der Transfer als bewusste Strategie zum Einsatz kommen kann, wenn Lernende metalinguistische Reflexionen betreiben. Das legt die Annahme nahe, dass mehrsprachige Heranwachsende durch Sprachreflexion sich ihrer sprachlichen Kompetenzen bewusst werden und sprachübergreifende Erkenntnisse gewinnen können. Daher steht der Transferbegriff eng im Zusammenhang mit der kontrastiven Analyse. Das Konzept der Kontrastivität geht davon aus, dass die ES einen bedeutenden Einfluss auf das Erlernen weiterer Sprachen hat (vgl. Ahrenholz 2020b: 110). Ungeachtet dessen, dass im Kontext der Zweitspracherwerb die Rolle der ES besonders mit Cummins Ansatz in Verbindung gebracht wird, dass konzeptionelle Schriftlichkeit in der ES eine positive Wirkung auf das Lernen der Zielsprache hat, kann der Sprachvergleich generell zu einem bewussteren Umgang mit allen eigenen Sprachen führen (vgl. Chou 2015: 65). Auf diese Weise würden sich Mehrsprachige auf eine bewusste Art und Weise ihres gesamten Sprachenrepertoires bedienen. Das bedeutet, dass sie nicht nur ihr bereits angeeignetes Wissen von der anderen ES in die ZS positiv transferieren können, sondern auch vice versa. Falls kein positiver Transfer möglich ist, dann ist auch eine solche Erkenntnis ein Gewinn. Denn ein negativer Transfer kann vermieden werden, wenn ihnen das noch fehlende Wissen oder Hilfsmittel zur Verfügung

gestellt werden (vgl. Ezhova-Heer 2016: 130). An dieser Stelle sei angemerkt, dass bisher empirisch nicht nachgewiesen werden konnte, ob der Sprachvergleich als Vermeidungsstrategie tatsächlich vom Lernenden zum Problemlösen eingesetzt werden kann. Dennoch kann er für eine mögliche Erklärung für Fehlerquellen herangezogen werden und dient zur Förderung der Sprachbewusstheit (vgl. Chou 2015: 67f.).

Trotz der Tatsache, dass sich die Ergebnisse von Studien hauptsächlich auf das Fremdsprachenlernen beziehen, kann davon ausgegangen werden, dass eine höhere Schreibkompetenz in der ES eine bessere Schreibkompetenz in der ZS bedeutet (vgl. Dorner-Pau 2022: 117). Auch Griebhaber (2020) schreibt, dass Kinder, die sich das Schreiben im Herkunftsland in der ES angeeignet haben, ihr Wissen auf die ZS transferieren können (vgl. Griebhaber 2020: 292). Im Zuge einer longitudinalen Interventionsstudie untersuchten Wenk et al. (2016) die Schreibkompetenzen türkisch- und deutschsprachiger Schüler/innen der 6. Schulstufe anhand von Figurenbeschreibungen, die sie in beiden Sprachen verfassten. Wenk et al. konnten feststellen, dass mittlere und hohe Zusammenhänge zwischen den beiden Sprachen in Bezug auf Textqualität und -länge bestehen. „Solche interlingualen Zusammenhänge“, betont Marx (2017), „werden allerdings nur dann festgestellt, wenn ein für die Behandlung der jeweiligen Themen Textsorten und Textmuster notwendiges Mindestsprachniveau in beiden Sprachen erreicht wurde“ (Marx 2017: 148). Auch Sorger (2013) weist darauf hin, dass man Textsortenwissen, über das man in einer Sprache verfügt, nicht notwendigerweise in alle Sprachen transferiert (vgl. Sorger 2013: 133). Sie schreibt, „dass der Weg vom Wissen zum Können für die einzelnen textsortenspezifischen Merkmale unterschiedlich lang und komplex ist und von den Lerner/-innen unterschiedlich hohe Sprachkompetenz erfordert.“ (ebd.)

Am ehesten von Transfererscheinungen betroffen ist der Bereich der Lexik. Menschen, die in ein deutschsprachiges Land immigrierten und/ oder dort die aufwuchsen und zur Schule gingen, greifen auf Wörter aus der ES zurück und verwenden sie in der ZS, weil es für das Wort ansonsten keine entsprechende Übersetzung existiert (vgl. Riehl 2014: 97f.). Neben dieser Transfererscheinung ist es möglich auch die Bedeutung von Lexemen aus einer Sprache in eine andere zu übertragen. Dabei bleibt das Wortmaterial bestehen, jedoch bekommt es eine zusätzliche Bedeutung. Dieses Phänomen ist unter der Bezeichnung *faux amis*, ‚falsche Freunde‘, bekannt und erscheint vor allem dann, wenn die Sprachen etymologisch nah verwandt sind, wie z. B.: *become* im Englischen, das mit

dem deutschen Wort „bekommen“ verwechselt werden kann. (ebd. 103).

Wann Mehrsprachige sprachliche Muster transferieren, ist nicht ganz eindeutig. Als Grund dafür wird häufig die Ähnlichkeit bzw. die Distanz zweier Sprachen genannt. Transfer tritt vor allem dann auf, wenn beide Sprachen nah verwandt sind. Allerdings spielt hier die eigene Wahrnehmung ebenso eine zentrale Rolle. Nehmen Sprecher/innen eine Ähnlichkeit wahr, dann tendieren sie dazu, das sprachliche Muster etc. zu übernehmen (vgl. Steinhauer 2005: 24). Die Ähnlichkeit einer Sprache kann jedoch auch zu negativem Transfer führen. Teilnehmer/innen des von Sorger et al. durchgeführten Forschungsprojekts ersetzten das deutsche „k“ durch das englische „c“ (*Action, Republic*, etc.) und das „c“ im deutschen „sch“ wurde nach dem englischsprachigen Muster weggelassen (vgl. Sorger 2013: 50). Grundsätzlich gilt aber, dass auf sprachliche Strukturen der dominanten Sprache zurückgegriffen und diese in die andere Sprache übertragen werden (vgl. Müller et al. 2011: 89). Dass Mehrsprachige sprachliche Muster von einer in eine andere Sprache transferieren, zeugt von einer sprachübergreifenden Fähigkeit, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

2.3.2.4 Gesamtsprachliche Kompetenz

Das Zurückgreifen auf das gesamte Sprachenrepertoire zeigt, dass mehrsprachige Personen über eine sprachübergreifende Kompetenz verfügen. Diese erleichtert ihnen, ihre Sprachen der Situation entsprechend verwenden zu können. Diese wird im GERS (2001) wie folgt definiert:

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

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die einzelnen Sprachen eines multilingualen Individuums ein dynamisches System darstellen und dass sie in seinem Kopf koexistieren. Demnach ist es nicht überraschend, dass Mehrsprachige situationsabhängig eine ihrer Sprachen oder eine gemischte Form davon verwenden. Sorger et al. (2013) verwendet dafür den Begriff Mehrsprachigkeitskompetenz und weist auf den rezeptiven und produktiven Einsatz von Sprache hin (vgl. Sorger 2013: 53). Sie wird also zum einen als kommunikative Kompetenz betrachtet, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen“ (Europarat 2001: 17) und Mehrsprachige „flexibel auf

verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen [können], um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen“ (ebd.). Zum anderen können sie laut des GERS „auch auf die Kenntnis mehrere Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich ‚unbekannten‘ Sprache verfasst wurde [...]“ (ebd.). Die Mehrsprachigkeitskompetenz heißt, in verschiedensten Situationen auf das mehrsprachige Potenzial bzw. auf vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen in allen Sprachen zurückzugreifen (vgl. Sorger 2013: 53). Auch bei nur geringen Sprachkenntnissen kann die Sprache genutzt werden, um jemand anderen mit gar keinen Sprachkenntnissen bei einem Gespräch zu helfen. Das impliziert nicht nur die Verwendung von linguistischem Wissen, sondern auch von paralinguistischen Mitteln wie Mimik und Gestik (vgl. Europarat 2001: 17). Die Sprachverwendung geschieht im Alltag häufig unreflektiert, aber ein Zurückgreifen auf bereits angeeignetes Sprachwissen erfordert einen bewussten Umgang, weswegen diese Fähigkeit eng im Zusammenhang mit Sprachreflexion steht (vgl. Sorger 2013: 54). Die Verwendung paralinguistischer Mittel geht gleichzeitig mit der interkulturellen Kompetenz, die Mehrsprachige besitzen, einher. Ihnen steht ein größeres Repertoire an sprachlichen Mustern zur Verfügung, auf das sie in der Kommunikation mit Sprecher/innen aus anderen Sprachgemeinschaften zurückgreifen können. Ihnen fällt das Bewältigen von interkulturellen Situationen leichter, da ihnen andere Sprachverhaltensweisen bekannt sind (vgl. Riehl/ Blanco López 2019: 306f.).

Neben dem dynamischen Aspekt von sprachlichen und kommunikativen Praktiken bietet Mehrsprachigkeit auch kognitive Vorteile. Denn aufgrund der mehrsprachigen Lebenswelt verfügen Mehrsprachige im Vergleich zu Einsprachigen früher über metasprachliche Fähigkeiten, da sie angehalten werden, Sprachen zu vergleichen. Ebenso weisen sie eine höhere Aufmerksamkeitskontrolle auf, da ein ständiger Sprachwechsel oder das Sprachenmischen Usus ist (vgl. ebd. 307).

In Anbetracht der mehrsprachigen Lebenswelt und des einhergehenden sprachlichen Potenzials von Kindern und Jugendlichen müssen sich auch die österreichischen Schulen auf die Sprachenvielfalt einstellen, bzw. sich eine Förderung der Mehrsprachigkeit zum Ziel setzen und didaktische Konzepte an die Sprachwelt der Kinder anknüpfen.

2.4 Schule und Mehrsprachigkeit

„Schule ist ein Ort der Sprache. Als solcher ist sie immer auch und immer schon ein Ort sprachlicher Vielfalt. Im Klassenraum wie im Lehrerzimmer, auf dem Schulhof wie dem Schulweg wird miteinander, übereinander und durcheinander gesprochen“ (vgl. Mecheril/ Quehl 2006: 9) Dieses Zitat deutet auf die Relevanz von Sprache in der Schule und auf die besondere Rolle hin, die der Schule hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit zukommt. Es ist unumgänglich, das Thema Mehrsprachigkeit mit Schule nicht in Zusammenhang zu bringen, denn Sprache ist nicht nur Lerngegenstand, sondern fungiert auch als Lernmedium in allen Fächern (vgl. Fernández Ammann et al. 2015: 18). Um allen Schüler/innen eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen, müssen in der Schule unter der Berücksichtigung der Lebenswelt mehrsprachiger Schüler/innen entsprechende Lernbedingungen geschaffen werden. Da sprachliche Heterogenität seit Langem an der Schule die Realität darstellt, ist eine Revision des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der einsprachig ausgerichteten Schule und der Rolle der (Deutsch-) Lehrer/innen im Hinblick darauf zunehmend erforderlich. Die folgenden Kapitel gewähren einen Einblick in das Spannungsverhältnis von Schule und Mehrsprachigkeit. Ebenso sollen sie Voraussetzungen beschreiben, die für einen Zugang zu höherer Bildung erforderlich sind. Schließlich sind besondere didaktische Überlegungen notwendig, um einsprachige Konzepte aus dem Weg zu räumen. Darum werden im Anschluss ein paar didaktische Möglichkeiten, bzw. Unterrichtsprinzipien angeführt, die als Anhaltspunkt für jeden Deutschunterricht herangezogen werden können.

2.4.1 Schule und Mehrsprachigkeit im Spannungsverhältnis

Wenn Schule und Mehrsprachigkeit in Zusammenhang gesetzt werden, ist es zentral in diesem Kontext einen Blick auf Machtverhältnis zu werfen (vgl. Mecheril 2006: 12). Trotz der aktuellen Sprachdiversität in österreichischen Klassenzimmern ist der Regelunterricht häufig einsprachig ausgerichtet (vgl. Rösch 2013: 28).

Welcher Raum den verschiedenen Sprachen in der Schule gegeben wird, ist demnach immer zu messen an der Vorrangstellung des Deutschen, welche Sprachen wann als legitim gelten, ist also durch unterschiedlich stark formalisierte Ordnungen geregelt. (Dirim/ Mecheril 2018: 217)

Die dominante Verwendung der deutschen Sprache zeigt sich zum Beispiel in Sprachgeboten, die regulieren sollen, welche Sprachen gesprochen werden sollen. Auf diese Weise stehen alle (National-) Sprachen in einem hegemonialen Verhältnis zu Deutsch (vgl. ebd.).

Folgende Titel zeigen die Aktualität der Kontroverse um eine einsprachige Ausrichtung der Schulen: „Soll in den Schulpausen verpflichtend Deutsch gesprochen werden?“ (Kleine Zeitung, 26.3.2023), „Direktorinnen und Lehrer halten Deutsch als Pausensprache für nicht umsetzbar“ (der Standard, 21.3.2023).

Aus historischer Perspektive hat sich die Einsprachigkeit mittels repressiver Sprachenpolitik im Zeitalter der Nationalstaatengründung etabliert – was Latein als *lingua franca* langsam ablöste (vgl. Dobutowitsch 2020: 87). Der Gedanke, den Staat mit einer Kultur sowie einer Sprache zu verknüpfen, bleibt bis zur heutigen Zeit vorhanden, sodass die einzige Landessprache als die Sprache der Bildung im Unterricht dominiert und in standardisierter Form für alle gilt (vgl. Jeuk 2018: 14). Die Vereinheitlichung von Sprache, Land und Kultur läuft Gefahr, diejenigen auszuschließen, „die nicht die Möglichkeit haben, die Norm-Sprache in der vorgeschriebenen Zeit und auf die vorgeschriebene Art und Weise zu lernen“ (Tilch 2018: 352) – wofür Tilch (2018) sowie Dirim und Mecheril (2018) den Begriff „Linguizismus“ verwenden. Damit beschreiben sie eine linguistische Form von Rassismus. Denn „dadurch, dass [...] der Zugang zu Wissen immer über Sprache stattfindet, scheinen Linguizismen ganz besonders gut geeignet zu sein, um diese Exklusion zu produzieren“ (ebd. 363). Linguizismus garantiert zur Folge nur einer bestimmten Anzahl von Menschen einen Vorteil, etwa denen, die durch Sprache Zugang zu Wissen haben (vgl. ebd. 262f.). Für das Aufdecken von Linguizismus kann man sich folgende Fragen stellen: „Wer darf warum in der Migrationsgesellschaft mit wem in welchen Kontexten in welchen Sprachregistern bzw. in welcher Sprache (nicht) sprechen, und welche Wir-/Nicht-Wir-Konstruktionen entstehen als Folge dieser Praxis?“ (Dirim 2016: 321).

Ob eine Sprache prestigeträchtig ist, hängt letzten Endes von einem „sozial konstruierten Bewertungsmaßstab“ (Montrul 2016: 21) ab. Besteht eine (gesellschaftliche) negative Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit oder Sprachen, die als weniger wertvoll angesehen werden, kann das einen Einfluss auf die Sprechenden einer Sprache und ihre Verwendung haben. Denn gesellschaftlicher Wert kann laut Olfert (2019) übernommen und internalisiert werden, sodass die Person eine ablehnende Haltung gegenüber der eigenen ES entwickelt (Olfert 2019: 145). Für die Schule folgt daraus zweierlei: Entweder begünstigt sie gesellschaftliche Spracheinstellungen, indem sie sie übernimmt, oder sie pflegt einen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit, indem allen Sprachen dieselbe Anerkennung zukommt. Ersteres hat bei Mehrsprachigen nicht nur ein Gefühl von Exklusion zur Folge, sondern kann auch andere negative Gefühle auslösen. Negative Gefühle erfahren mehrsprachige Individuen, wenn sie für ihre Sprachkenntnisse verurteilt

werden und diese als defizitär wahrgenommen werden. Dabei kann eine Scham vor der eigenen Sprache entstehen, die Montrul als „Sprachscham“ (Montrul 2016: 121) bezeichnet (vgl. ebd.). Wenn die Sprache, die Mehrsprachige als erste Sozialisationssprache in der Familie erwerben, auf Ablehnung stößt, kann das eine negative Spracheinstellung aufseiten der Sprechenden hervorrufen. Das wiederum kann einen (negativen) Einfluss auf ihr Sprachverhalten haben (vgl. Olfert 2019: 148). Aufgrund der emotionalen Bezüge zu ihrer ES findet spätestens mit dem Schuleintritt eine emotionale Auseinandersetzung statt. Dem mehrsprachigen Kind wird zu diesem Zeitpunkt klar, dass es einer sprachlichen Minderheit angehört. Das kann in einer Ablehnung der eigenen Sprache resultieren (vgl. ebd. 61).

An dieser Stelle soll an das Modell zu den Einflussfaktoren auf die ES-Kompetenz von Montrul im Kapitel 2.3 erinnert werden. Anhand dieses Modells zeigt sie, dass sozio-politische Faktoren sowie Einstellungen den größten Einfluss auf die Sprachkompetenz in der ES haben. Das könnte daran liegen, dass eine negative Haltung gegenüber der eigenen Erstsprach(en) zu einem geringeren Sprachgebrauch führt, der für den Erhalt der Sprache erforderlich ist. Welche Einstellung eingenommen wird, hängt zunächst vom Elternhaus ab. Sie kann allerdings „stark von äußeren Gegebenheiten wie (sprach-) politische Entscheidungen beeinflusst“ (ebd. 148) werden. Wird im öffentlichen Raum die Sprache als Recht betrachtet, „so wird Minderheiten das Anrecht auf den Erhalt ihrer Sprache zugebilligt“ (ebd.). Selbiges gilt für die Schule, die als öffentlicher Raum dafür sorgen kann, dass mehrsprachige Kinder eine positive oder negative Einstellung zur Mehrsprachigkeit entwickeln.

Außerdem lässt sich die Einstellung in zwei Komponenten gliedern: die kognitive und affektive Einstellung. Erstgenanntes „drückt den Wunsch aus, durch die Kenntnis einer bestimmten Sprache zu beruflichen oder monetären Vorteilen zu gelangen“ (ebd.). Unter affektiver Einstellung werden „Emotionen mit einer bestimmten Sprache“ (ebd.) verstanden. Vor dem Hintergrund gilt eine enge Koppelung zwischen Spracheinstellung und Sprachverhalten. Jedoch ist festzuhalten, dass kein direkter Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten zwingend sein muss. Die Einstellung sagt demzufolge kein bestimmtes Verhalten vorher, „sondern nur eine Verhaltensabsicht, d.h. die Motivation, eine bestimmte Handlung aufgrund einer Einstellung durchzuführen“ (ebd. 147).

Hinzu kommt, dass das mehrsprachige Individuum mehr Aufwand aufbringen muss, wenn der Wunsch besteht, die migrantische ES beizubehalten (vgl. Olfert 2019: 21), „da ihm eine entsprechende Unterstützung in Form von staatlich etablierten Strukturen und gesellschaftlicher Anerkennung nicht zur Verfügung steht“ (ebd.). Für legitime

Mehrheitssprachen hingegen, wie etwa Französisch oder Spanisch, ist eine Unterstützung sichergestellt, da sie „auf dem sprachlichen Markt“ (ebd.) einen Mehrwert haben (vgl. ebd.).

Unabhängig vom Schulfach erfahren viele Lernende mit Migrationshintergrund den Unterricht als einen Unterricht in einer ZS, während Schüler/innen den Unterricht in ihrer ES erleben. Gelingt die „sprachliche Assimilation“ (Rösch 2013: 28) mehrsprachigen Schüler/innen nicht, sind sie an einer Teilhabe an Bildungsangeboten gehindert (vgl. ebd.).

Konzepte wie Deutsch als ZS, Angebote für Minderheitensprachen und der seit langem existierende Fremdsprachenunterricht können dem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008: 30) zumindest zum Teil entgegenwirken, jedoch bedarf es weitaus mehr Überlegungen, um Mehrsprachigkeit und ihrer Wertschätzung im Unterricht mehr Raum zu geben (vgl. Rösch 2013: 28). Ein möglicher Ansatzpunkt, die Mehrsprachigkeit zu inkludieren, wird im Kapitel 2.4.4 präsentiert. Zunächst wird auf das Verhältnis zwischen Bildungssprache und Mehrsprachigkeit eingegangen, da die Bildungssprache nicht nur eine Voraussetzung für den Schulerfolg der jungen Heranwachsenden darstellt, sondern auch eine Teilhabe „am von verschiedenen Ungleichheiten geprägten gesellschaftlichen Zusammenleben“ (Sieberkrob 2023: 33) ermöglicht.

2.4.2 Bildungssprache und Mehrsprachigkeit

Sprache ist in der Schule nicht nur Gegenstand, sondern fungiert auch als Lernmedium in allen Fächern (vgl. Fernández Ammann et al. 2015: 18). Daher spielt eine hohe Sprachkompetenz fürs Lernen eine immanente Rolle. In Anlehnung an Ahrenholz' und Cummins Konzept zeichnet sich eine hohe Sprachkompetenz bzw. die in Bildungseinrichtungen verwendete Sprache durch ihre Schriftsprachlichkeit aus und unterscheidet sich dadurch von der Alltagssprache. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wird der Begriff Bildungssprache verwendet. Diese Bezeichnung wurde bereits Ende der 1920er in einem pädagogischen Lexikon verwendet und beschreibt „die (Aus-) Sprache der Gebildeten, die in Gegensatz zur Mundart gestellt wird“ (vgl. Gogolin/ Lange 2011: 107f.). Schüler/innen, die der schriftbasierten Sprache nicht mächtig sind, erzielen weniger gute Schulleistungen und werden dadurch benachteiligt. Die Benachteiligung jener, die keine bildungssprachliche Kompetenz aufweisen, wurde spätestens mit dem PISA-Schock empirisch nachgewiesen (vgl. Rösch 2013: 29).

Für die Messung von bildungssprachlicher Kompetenz werden nationale Kompetenzmessinstrumente wie iKM-Plus (auf regulärer Informellen Kompetenzmessung aufbauend) und die Standardüberprüfung Deutsch (Bildungsstandards) herangezogen. Diese ermitteln die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten von Schüler/innen und beinhalten Aufgaben, die bildungssprachliche Kompetenz voraussetzen und vergleichen die Ergebnisse von Subgruppen nach Migrationshintergrund, ES und Bildung der Eltern (vgl. BIFIE 2016: 2). Laut dem Ergebnisbericht der Bildungsstandards 2016 für die 8.Schulstufe erzielten Schüler/innen mit Migrationshintergrund schlechtere Ergebnisse als jene ohne. Ein ähnliches Missverhältnis besteht zwischen Schüler/innen mit Deutsch als ES und jenen mit anderer ES. Dem Bericht zufolge bestünden ebenso unter Berücksichtigung des Sozialstatus ähnliche Ergebnisse (vgl. ebd. 121f.). An dieser Stelle soll allerdings darauf aufmerksam gemacht werden, dass neben dem Sozialstatus auch andere Aspekte eine schriftbasierte Sprachbeherrschung begünstigen. (siehe Kap. 2.3)

Da die Bildungssprache in der Schule als normativ angesehen wird, wird ab Schuleintritt bereits ein gewisses Vorverständnis vorausgesetzt (vgl. Feilke 2012: 6). Das Vorverständnis ist häufig bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht in dem Ausmaß vorhanden, wie es meist bei einsprachigen Schüler/innen der Fall ist. Der Verzug im Hinblick auf die Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen kann ohne Aufholmöglichkeiten letzten Endes zu schlechten Schulleistungen führen – was u.a. der Ergebnisbericht der Bildungsstandards und die geringere Besucheranzahl einer Schule mit Matura bestätigen (Statistik Austria 2022: 28).

Um der bestehenden Diskrepanz entgegenzuwirken und eine Ausschöpfung des Potenzials zu ermöglichen, muss im Unterricht auf die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen mit mehrsprachiger Lebenswelt und jenen ohne Rücksicht genommen werden.

2.4.3 Mehrsprachigkeit und Identität

Der Grund für die Förderung von Mehrsprachigkeit liegt nicht nur in der Ausschöpfung verborgenen Potenzials, sondern auch darin, dass Mehrsprachigkeit Teil der Identität vieler Kinder und Jugendlicher ist. Kresić (2013) schreibt Folgendes:

Nur wenn anerkannt wird, dass Sprachenlernen und Identitätsbildung Hand in Hand gehen, und wenn mehrsprachige Identitäten im Sprachunterricht positiv wahrgenommen und gefördert werden, kann die Vision eines mehrsprachigen Europas erfolgreich umgesetzt werden. (Kresić 2013: 38)

Damit plädiert sie für einen Sprachunterricht, in dem Minderheitensprachen wie Kroatisch zum Lern- und Reflexionsgegenstand werden sollen (vgl. ebd.). Während Kresić sich auf die Kroatisch sprechende Minderheitsgesellschaft bezieht, kann ihr Ansatz auch für DaZ-Lernende hergenommen werden. Ungeachtet davon, ob mehrsprachige Schüler/innen in Österreich geboren wurden, als Kind nach Österreich migrierten oder Teil einer anerkannten Minderheitengesellschaft sind, tragen die erworbenen Sprachen laut Kresić zur Identität(sentwicklung) bei.

„Das Phänomen der ‚Identität‘ wird im Folgenden als persönliches ‚Selbst‘-Konstrukt verstanden, das eng an den Gebrauch von Sprache(n) gebunden ist, da es durch die verschiedenen, mehrsprachigen Kompetenzen einer Person konstituiert wird“ (Kresić 2013: 41).

Das Identitätsverständnis von Kresić (2011) und Omoniyi und White (2006) basiert auf folgenden charakteristischen Merkmalen (vgl. Kresić 2011; Omoniyi/ White 2006 nach Kresić 2013: 41f.):

- Identität ist keine kontinuierliche und konstante Größe, sondern vielmehr ein flexibles Konstrukt.
- Identität wird zu einem wesentlichen Teil sprachlich konstruiert, insbesondere durch den Gebrauch verschiedener Sprachvarietäten, Register, Einzelsprachen etc.
- Identität wird von den jeweiligen Kommunikationsteilnehmerinnen und Teilnehmern in verschiedenen kommunikativen Kontexten interaktiv konstruiert, sie kann von Kontext zu Kontext variieren bzw. durch bestimmte Kontexte ihre spezifische Prägung erhalten
- Identität ist daher multipel und heterogen.
- Identität ist in jedem kommunikativen Kontext ein relevanter Faktor, ungeachtet dessen, ob ihm die Beteiligten Beachtung schenken oder nicht.
- Mehrere Identitäten einer Sprecherin bzw. eines Sprechers werden häufig in ein und demselben Kontext zur gleichen Zeit ko-konstruiert (z.B. die Identität als Frau und als Sprecherin deutscher Herkunft).
- Identitätskonstruktion kann im Kontext von Bildung und Erziehung durch entsprechende, begleitende Förderung mehrsprachiger Kompetenzen angeregt und positiv *mitgestaltet* werden, in diesem Sinne wird sie zur Identitäts*bildung*.

Diese Merkmale verweisen auf einen engen Zusammenhang zwischen Sprache und Identität. Dass Sprache und Identität miteinander gekoppelt sind, ist keine Verwunderung. Denn der Mensch ist in verschiedene soziale und kulturelle Kontexte eingebettet und gebraucht die Sprache, wenn er mit anderen in Kontakt treten möchte (vgl. Gansel et al. 2019: V). Diese starke Verwobenheit von Sprache und Identität führte im 19. Jahrhundert zu einem intensiven Diskurs, bei dem die Frage diskutiert wurde, ob „Bilingualität zu einer Zerrissenheit in der Selbstbildung führt oder nicht“ (Werani 2023: 238). Mehrsprachige Personen haben jedoch keine getrennten Identitäten. Grosjean (1982) berichtet vielmehr von unterschiedlichen Facetten der Persönlichkeit, die je nach Sprache zum Ausdruck gebracht werden. Demzufolge handelt es sich nicht um multiple einzelne Identitäten. Der Mensch lernt abhängig von Sprachgebrauchssituationen unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten in seinen Sprachen, sodass er in

unterschiedlichen Kontexten je nach Sprache verschiedene Facetten der Identität zeigt. Außerdem ist Grosjean (2013) der Meinung, dass alle Facetten der Ich-Identität selten in beiden (allen) Sprachen zur Geltung kommen (vgl. Werani 2023: 238).

Im Hinblick darauf wurden mehrere Studien durchgeführt, die ähnliche Ergebnisse erzielten (Ramírez-Esparza et al 2006; Benet-Martínez/ Leu/ Lee/ Morris 2002; Pavlenko 2006). Auch Veltkamp, Recio, Jacobs und Conrad (2012) führten eine Studie durch, bei welcher sie bilinguale Individuen (Deutsch und Spanisch) untersuchten. Bei Verwendung der spanischen Sprache konnte im Vergleich zum deutschen Sprachgebrauch eine stärkere Ausprägung von Extraversion und Neurotizismus⁸ bei den Teilnehmer/innen beobachtet werden. Verwendeten die Teilnehmer/innen die deutsche Sprache, zeigten sie sich verträglicher (vgl. ebd. 241) – was in der Abbildung ersichtlich wird:

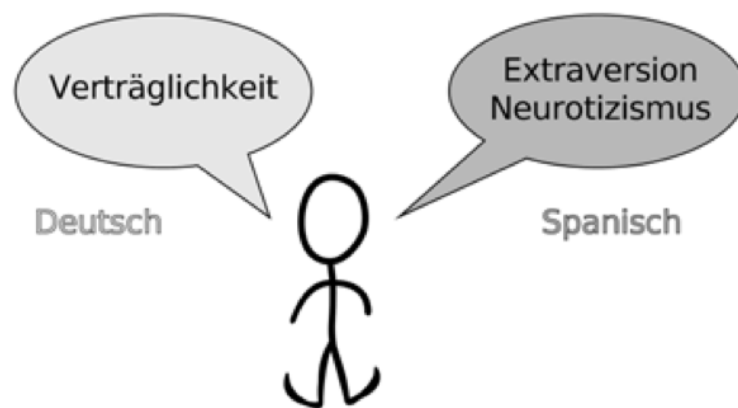


Abbildung 2: Persönlichkeitsakzentuierung je nach Sprache (Werani 2023: 241)

Daran anlehnend führten Pavlenko und Dewale (2006) eine Studie mit einem Web-Fragebogen durch. Dadurch wollten sie der Frage nachgehen, „ob das Selbst je nach Sprache verschieden ist“. 65% bejahten diese Frage, 26% verneinten sie und 9% gaben keine oder mehrdeutige Antworten. Weiters gingen sie der Frage nach, woran sich ihre duale/mehrsprachige Selbstwahrnehmung festmachen konnte. Zunächst sei die Feststellung erwähnt, dass bei den Individuen jede Sprache mit einer bestimmten Emotionalität einhergeht. Teilnehmer/innen äußerten, sich in ihrer ES wohler zu fühlen als in ihrer ZS, die sie zu einem späteren Zeitpunkt erwarben. Das lässt darauf schließen, dass ihre Emotionen von der Sprachkompetenz bedingt seien: „I feel more at ease speaking in my mother tongue. It’s like being at home with all the usual familiar worn and comfortable clutter around you. Speaking the second language is like being you but

⁸ In der Studie wurden die Teilnehmer/innen hinsichtlich der Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren – Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit – untersucht (vgl. Veltkamp et al. 2012).

in someone else's house. (Ellen, 47, Welsh – English)“ (Pavlenko 2006: 19). Außerdem schreibt Pavlenko (2006), dass sich die Antworten der Teilnehmenden hinsichtlich des Spracherwerbszeitpunkts unterscheiden. Die Personen, die ihre ZS zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben erwarben (nach dem pubertären Alter), fühlten sich in ihrer ZS wohler als in ihrer ES (vgl. ebd. 21). Dementsprechend ist das Verhältnis von Emotionalität und Sprache nicht dringend mit der Sprachkompetenz in Bezug zu setzen. Pavlenko hebt etwa hervor, dass die Emotionalität ebenfalls von den Lebenserfahrungen bedingt ist (ebd. 20): „I feel I can hide my emotions and myself better in English. In Spanish I feel a lot more ‚naked‘. (Dolores, 31, Spanish – English – German – French). (ebd. 20). Diesbezüglich schreibt Werani (2023), dass die ES grundsätzlich die emotionalere Sprache sei und autobiografische Erinnerungen intensiver binde (vgl. Werani 2023: 242).

Eine Ausbildung mehrsprachiger Identität ist jedoch erst dann möglich, wenn sich die Person mit der Sprache und der entsprechenden Kultur identifiziert (vgl. Werani 2023: 238). Mehrsprachige mit Migrationshintergrund haben im Vergleich zu monolingualen Individuen eine andere Lebens- bzw. Spracherfahrung, da manche Konzepte nur in einer der beiden Kulturen einer zweisprachigen Person existieren (vgl. Pustka 2022: 121). So bezeichnet zum Beispiel der französische Begriff *doudou* „nicht irgendein Kuscheltier, sondern das Lieblingskuscheltier, das man überallhin mitnimmt und das man insbesondere für den Mittagsschlaf braucht“ (ebd.). In einer von Heisenberger (2019) durchgeführten Studie in der *école maternelle* des *Lycée français de Vienne* dokumentiert die Studienleiterin, dass 7 von 12 untersuchten bilingualen Kindern das französische Wort *doudou* in deutschen Äußerungen verwenden. Das deutet darauf hin, dass multilinguale Menschen nicht nur mehrsprachig, sondern ebenso „mehrkulturell“ (ebd.) sind. Die Tatsache, dass Zweisprachige verschiedene Sprachmodi verwenden können, wie etwa die Sprachen mischen, und gleichermaßen unterschiedlich kulturelle Kontexte erfahren, stellt ihre kulturelle Erfahrung laut Pustka (2022) „eine eigenständige dritte Kultur“ dar (ebd.). Diese Kultur ist von den Sprachen des mehrsprachigen Individuums und ihren jeweiligen kulturellen Kontexten geprägt, weswegen Pustka von einer transkulturellen Identität spricht (vgl. ebd.). Diese Form von kultureller Erfahrung steht daher in Kontrast zum monolithischen Bild „ein Land, eine Sprache, eine Kultur“. Ein türkisch und deutsch bilinguales Kind, das in Österreich aufwächst, lernt nicht nur die österreichischen Traditionen kennen, sondern erfährt im eigenen Elternhaus mitgebrachte oder durch regelmäßige Besuchsaufenthalte in der Türkei türkische gesellschaftliche

Gepflogenheiten, die es ebenfalls prägen. Die prägenden Lebenserfahrungen tragen somit zur Identitätsentwicklung bei. Schließlich findet durch Sprache neben Kommunikation auch eine Vermittlung tradierter Gesellschaftsphänomene statt. Im Laufe des Lebens akkumuliert die/der Mehrsprachige ein Wissensrepertoire, das sich in der Regel von dem der einsprachigen Mitschüler/innen unterscheidet.

Daher ergibt sich die Notwendigkeit, der Reflexion über (die eigene) Mehrsprachigkeit auch einen Platz im (Deutsch-)Unterricht einzuräumen. Die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht und ihre Förderung erfordert gleichermaßen eine Anerkennung aller „sprachlichen Selbstkonstrukte von Lernenden“ (Kresić 2013: 42). Nur dann kann das Sprachenselbstbewusstsein gefördert werden und die eigene Mehrsprachigkeit als Ressource erkannt werden (vgl. ebd.).

2.4.4 Sprachvergleich im (Sprach)unterricht

In einem sprachsensiblen Unterricht wird Rücksicht auf die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen genommen und er soll „Mehrsprachigkeit als Ressource erkennbar und nutzbar [...] machen“ (Wildemann 2013: 18). Möglich ist das nur durch eine reflexive Auseinandersetzung mit Sprachen. Dies kann im Sinne von LA durch Sprachvergleich geschehen.

Die Methode des Sprachvergleichens dient „als Mittel zur sprachlichen Bewusstmachung“ (Luchtenberg 2020: 155). Dabei kann sich der Sprachvergleich in mehreren Hinsichten vollziehen, sowohl in grammatischer Hinsicht als auch in kultureller und literarischer. Dabei handelt es sich nicht nur um einen Vergleich zwischen der Erst- und Zweitsprache, sondern auch zwischen sprachlichen Varietäten (Luchtenberg 2020: 155f.). Diesbezüglich können mündliche Varietäten im Hinblick auf die Schriftsprachlichkeit diskutiert werden, indem zuletzt die bildungssprachliche Bezeichnung/ Formulierung von der Lehrperson den Schüler/innen vermittelt wird. Laut Luchtenberg (2020) bilden Schüler/innen, gerade auch mehrsprachige, viele „neue“ Wörter. Diese Adhoc-Bildungen bleiben allerdings und eignen sich daher, den grammatischen Aspekt, etwa zu Wortbildungsregeln, vertiefend zu betrachten (ebd. 156). Auf diese Weise kann an das mündlich konzipierte Sprachwissen der Schüler/innen im Deutschen angeknüpft werden. Auch Carnevale und Wojnesitz (2014) empfehlen beim Besprechen von Alltags- und Bildungssprache die Sprachen der Schüler/innen miteinzubeziehen. „Dazu müssen Fachlehrerinnen keine Mehrsprachigkeitsexpert/innen sein, sondern einfach nur googlen und wissen, welche Sprachen in der Klasse vorhanden sind“ (Carnevale/ Wojnesitz 2014: 12) Lamparter-Posselt und Jeuk (2020) betonen

diesbezüglich, dass die Lehrpersonen Sprachvorbilder sind und daher eine reflexive Einstellung zur eigenen Sprachverwendung eine Voraussetzung darstellt (vgl. Lamparter-Posselt/ Jeuk 2020: 207). Weiters schlagen sie u.a. vor, die Schüler/innen ein Vokabelheft führen zu lassen (vgl. Carnevale/ Wojnesitz 2014:13). An dieser Stelle wird auf die Praxisreihe des ÖSZ von Carnevale und Wojnesitz verwiesen. Dort geben sie anhand konkreter Beispiele Tipps für eine inkludierte Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Durch einen Austausch über die ZS der Schüler/innen sowie ihre ES kann ein negativer Transfer vermieden werden, wenn die normentsprechende Version im Deutschen angeeignet wird. Demzufolge kann eine reflexive Auseinandersetzung mit den Sprachen ebenso einen Transfer begünstigen. Selbiges gilt ebenso für das Schreiben, wo auf unterschiedliche Formulierungen hingewiesen werden kann. Hier kann eine Zusammenarbeit mit dem Erstsprachen-Unterricht in Erwägung gezogen werden, sodass ein Sprachvergleich effektiver erfolgen kann.

Um Mehrsprachigkeit mehr Platz im Unterricht einzuräumen, muss in erster Linie die Erlaubnis für die Verwendung der Erstsprachen gegeben sein. Daher schlägt Oomen-Welke (1997) für den Deutschunterricht vor, „auch minderheitensprachliche Redemittel, literarische oder pragmatische Texte als Lerngegenstand“ zu behandeln (vgl. Oomen-Welke 1997, zitiert nach Rösch 2013: 33). Ihren Vorschlag macht sie in Bezug auf anerkannte Minderheitensprachen. Er lässt sich jedoch auch auf andere Sprachen, die in der Klasse vertreten sind, beziehen. Die Beschäftigung mit Texten aus anderen Ländern und kulturellen Fragen fördert die Toleranz gegenüber Migrationssprachen (vgl. Luchtenberg 2020: 155) und ermöglicht ebenso eine reflexive Auseinandersetzung mit literarischen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. Im Hinblick auf den Austausch mit mehrsprachigen Schüler/innen zu grammatischen, kulturellen Aspekten schreibt Takeda (2013) allerdings Folgendes:

So wenig Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Rolle der „Kulturexperten ihrer Herkunftskultur“ gedrängt werden sollten [...] – da sie es schlichtweg nicht sind -, so wenig sollten sie in die Lage gebracht werden, als Sprachexpertinnen und Sprachexperten ihrer Herkunftssprachen herhalten zu müssen. [...]. (Takeda 2013: 95)

Die Einbeziehung der Schüler/innen und ihrer Mehrsprachigkeit bedeutet also nicht, das Sprachwissen der Schüler/innen überzubewerten und sie „auf die mit ihren Herkunftssprachen assoziierten Identitäten festzulegen“ (ebd.). Vielmehr liegt die Verantwortung der Lehrpersonen darin, den Lernenden zu zeigen, wie Sprachen

funktionieren und ihnen u.a. durch Literatur und kulturelle Texte wie Bilder, Filme und Musik ihre Ressourcen und Potenziale bewusst zu machen (vgl. ebd. 95f.).

Bevor in der Analyse der Umgang der Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und außerhalb untersucht wird, wird zunächst die Methodik zur Beantwortung der Forschungsfrage dargelegt.

3 Methodik

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die methodische Vorgehensweise der Arbeit geben. Bevor auf das Forschungsdesign näher eingegangen wird, soll zunächst die eingangs genannte Frage erneut aufgegriffen und das Ziel dieser Arbeit erläutert werden. Daraufgehend wird die methodische Vorgehensweise im Hinblick auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse näher beschrieben und mit der Theorie in Beziehung gesetzt.

3.1 Frage und Ziel

Die Arbeit geht folgender Frage nach:

„Inwiefern unterscheidet sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern?“

Sie hat primär zum Ziel, die Wichtigkeit von Sprachreflexion, sowohl von mehrsprachigen Lehrer/innen als auch von Schüler/innen hervorzuheben. Sie soll auf das Potenzial der sprachlichen Heterogenität, die ein Merkmal der heutigen Gesellschaft ist, aufmerksam machen. Da sich in den Klassenräumen die Sprachvielfalt ebenfalls wiederfindet und sie gesellschaftliche Wirklichkeiten widerspiegelt, sind Veränderungen in der Schule erforderlich, um sich der mehrsprachigen Lebenswelt der Schüler/innen anzunehmen (vgl. Mecheril/ Quehl 2006: 12f.). Aufgrund dessen betrachtet diese Arbeit den Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.

Um der Frage auf den Grund zu gehen, setzt der empirische Teil der Arbeit den Fokus auf drei unterschiedliche Aspekte, die bei der Untersuchung des Sprachbewusstseins mehrsprachiger Schüler/innen und mehrsprachiger Lehrpersonen von Bedeutung sein können.

Von besonderem Interesse ist eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Schulkontexten. In der Annahme, dass die Gesellschaft bzw. das Umfeld einen Einfluss auf die Sprachwahrnehmung des multilingualen Individuums hat, ist ebenso die Frage nach der Rolle und somit dem Einfluss des Schulkontextes⁹ in der (auf die) eigenen Sprachwahrnehmung von Bedeutung. Denn laut Franceschini (2003: 251, zitiert nach

⁹ Der Schulkontext wird im darauffolgenden Kapitel (3.2.1 Zielgruppe) näher beschrieben.

Krumm 2009: 241) ist das Sprachverhalten Mehrsprachiger vom sprachlichen Habitus der Gesellschaft geprägt.

Je nachdem, welche Erfahrungen junge Mehrsprachige also hinsichtlich ihrer individuellen Sprachen machen, ist ein positiver beziehungsweise negativer Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu erwarten. Daran anknüpfend ist herauszufinden, welche Haltung die Teilnehmenden zur Mehrsprachigkeit haben. Dabei wird die Frage, inwiefern sich die Haltung zur eigenen und der fremden Mehrsprachigkeit unterscheidet, berücksichtigt.

Außerdem soll anhand von Sprachenporträts – einem Mittel zur Förderung des Sprachbewusstseins – die Sprachreflexion erforscht werden. Die Forschungspartnerinnen sollen dabei über die eigene Sprachenbiografie reflektieren und sie präsentieren.

Grundsätzlich ergibt sich die gesamte Datenerhebung auf Basis von Sprachreflexion, da neben dem Sprachenporträt (Kapitel 2.2.2) die gewählte Methode des Leitfadeninterviews ebenso eine Sprachreflexion impliziert. Dennoch wird zusätzlich auch das Sprachenporträt herangezogen. Diese Methode dient den Teilnehmer/innen zu einer näheren Auseinandersetzung mit ihren Sprachen. Auch können auf diese Weise Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Sprachenporträts und den mittels Interviews erfassten Daten festgestellt werden.

Ziel soll es demnach auch sein, den Zusammenhang zwischen dem schulischen Kontext, der Spracheinstellung und der Sprachreflexion von Lehrpersonen und Schüler/innen aufzuzeigen.

3.2 Datenerhebung

Um der Frage auf den Grund zu gehen, wurden mithilfe bestimmter Forschungsmethoden Daten erhoben. Dabei handelt es sich um sogenannte Primärdaten, da die Daten zum Forschungszweck dieser Arbeit neu erhoben werden. Wird auf Daten zurückgegriffen, die bereits für andere Forschungsprojekte erhoben wurden, wird von Sekundärdaten gesprochen (vgl. Kaya 2009: 49).

Auch für diese Untersuchung musste neues Datenmaterial erhoben und dann aufbereitet werden, sodass schließlich eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden konnte. Es wurde ein multimodales Verfahren gewählt, bei dem die Forschungspartner/innen zunächst ein Sprachenporträt erstellen und in einem anschließenden Einzelgespräch

dieses beschreiben. Bevor auf die gewählten Methoden des Sprachenporträts, des Leitfadeninterviews und des Fragebogens eingegangen wird, wird zunächst die Zielgruppe dargestellt.

3.2.1 Zielgruppe

Im Schuljahr 2018/2019 besuchen insgesamt 294.532 Schüler/innen mit einer (auch) anderen ES als Deutsch die österreichische Schule (vgl. Gouma 2020: 5). Je nach Schultyp lässt sich hierzulande eine größere oder kleinere Präsenz von Sprachenvielfalt in den Schulen feststellen. Während an der Polytechnischen Schule 36% Schüler/innen (auch) eine andere ES als Deutsch sprechen, liegt der Anteil dieser Schülergruppe an einer AHS oder BHS bei ca. 20% (vgl. Hinger 2022: 104). Dennoch ist unabhängig von der Schulform ein Anstieg an sprachlicher Heterogenität zu bemerken. Das zeigen folgende Daten der Statistik Austria (2008/2009, 2018/2019), die Hinger (2022) in der Abbildung 3 überblicksartig darstellt:

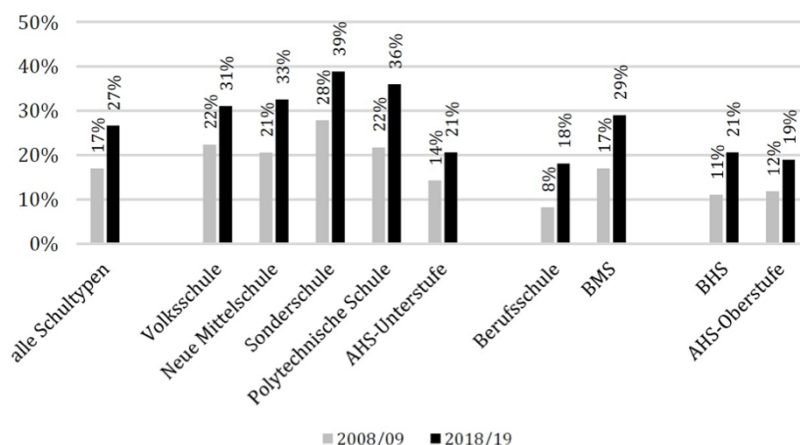


Abbildung 3 Prozentanteil – Schüler/innen mit DaZ (vgl. Hinger 2022: 104)

Die Daten der vorliegenden Forschungsarbeit stammen von zwei mehrsprachigen Schülerinnen und zwei mehrsprachigen Lehrerinnen, die eine österreichische Schule besuchen, bzw. an einer österreichischen Schule tätig sind. Es handelt sich um eine AHS und eine BHS aus dem Raum Wien. Die ausgewählten Schulen weisen beide aufgrund der urbanen Lage einen hohen Anteil an mehrsprachigen Schüler/innen auf.

Da der Schulkontext für die Untersuchung ebenso von Interesse ist, wurden auch Forschungspartner/innen einer internationalen Schule in Wien für die Datenerhebung herangezogen. Für diese untersuchte Sprachgruppe wurden ebenso 2 mehrsprachige Schülerinnen und 2 mehrsprachige Lehrerinnen ausgewählt.

Die gewählten Schulkontexte unterscheiden sich insofern, dass im Vergleich zu den österreichischen Schulen, die Schule mit internationaler Ausrichtung einen großen Fokus

auf die Förderung von Mehrsprachigkeit setzt. Alle lernen dort ab dem Schuleintritt obligatorisch Französisch und Deutsch.

Die Entscheidung, sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen für den empirischen Teil heranzuziehen, lässt sich mit der Annahme begründen, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer Funktion und ihrer Ausbildung einen anderen Bezug zur Mehrsprachigkeit haben als Schüler/innen.

Dabei sei erwähnt, dass alle interviewten Schülerinnen mindestens zweisprachig aufwachsen. Die Schülerinnen, die die internationale Schule besuchen, waren zum Zeitpunkt des Interviews 11 Jahre alt und sprechen neben Französisch eine weitere bzw. andere ES. Diese sind: Mazedonisch, Persisch und Deutsch. Betül, Schülerin der BHS, war 18 Jahre alt, und Tatjana, Schülerin an der AHS, war 13 Jahre alt. Die zwei interviewten Lehrkräfte, die an der internationalen Schule tätig sind, und die Lehrperson der AHS sind hingegen einsprachig aufgewachsen, strebten aber in ihrer Schullaufbahn ein hohes Niveau in der Fremdsprache Französisch an. Diana hingegen, Lehrerin an der BHS, ist bis zum 10. Lebensjahr zweisprachig aufgewachsen (Deutsch & Arabisch) und erwarb ab vorpubertärem Alter Spanisch (vgl. D-Interview, Abs. 20).

Im Raster (Tabelle) werden Erstsprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen wie folgt geordnet dargestellt. Simultan erworbene Erstsprachen werden dabei nummeriert, während sich die Nummerierung der Fremdsprachen aus der chronologischen Reihenfolge ihres Erwerbzeitpunktes ergibt.

Intern. Schule	ES-1	ES-2	ZS	FS-1	FS-2	FS-3
Nima	Deutsch	Persisch	Französisch	Englisch	-	-
Milena	Französisch	Mazedonisch	Deutsch	Englisch	-	-
Österr. Schule	ES-1	ES-2	ZS	FS-1	FS-2	FS-3
Betül	Türkisch	-	Deutsch	Englisch	Französisch	-
Tara	Kroatisch	-	Deutsch	Englisch	Französisch	Ital. (früher ZS)

Tabelle 4: Sprachen der Schülerinnen

Intern. Schule	ES 1	ES 2	ZS	FS-1	FS-2	FS-3 +
Elena	Deutsch	-	-	Englisch	Französisch	Griechisch, Persisch, Italienisch
Simone	Deutsch	-	-	Englisch	Französisch	Spanisch, Niederländ.
Österr. Schule	ES-1	ES-2	ZS	FS-1	FS-2	FS-3 +
Paula	Deutsch	-	-	Englisch	Französisch	Italienisch
Diana	Albanisch	Deutsch	-	Englisch	Spanisch	Katalanisch

Tabelle 5: Sprachen der Lehrerinnen

An dieser Stelle sei die Anmerkung zu den Namen der Forschungspartnerinnen gemacht. Für die Arbeit wurden aus Gründen der Anonymität zufällig ausgewählte Pseudonyme verwendet. In den Transkripten wird der Anfangsbuchstabe des entsprechenden Pseudonyms genutzt. Die Auswahl der Namen lässt somit keine Rückschlüsse auf die Identitäten der Personen zu.

Für die Verweise auf die Interviews, Sprachenporträts und Fragebögen wurde zur Identifikation jeweils der Anfangsbuchstabe des Pseudonyms verwendet. Z.B. steht „E-Interview“ für das Interview mit Elena, usw. Die Abkürzung „Abs.“ wird zudem verwendet, um auf die Absätze der Transkripte zu verweisen.

Persönliche Informationen, die eine Identifikation erlauben könnten, wurden im Datenmaterial durch fünf Sternchen (*****) ersetzt.

Außerdem unterrichten Paula und Diana seit 2022 in einer AHS bzw. BHS und Simone seit 2020 (vgl. D-/P-/S-Fragebogen). Elena hingegen hat eine 30-jährige Unterrichtserfahrung (vgl. E-Fragebogen).

Im Hinblick auf das Ziel dieser Arbeit sollten die Forschungspartnerinnen von ihrer eigenen Erfahrung mit Mehrsprachigkeit berichten. Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende Untersuchung daher nicht das Ziel, Repräsentativität anzustreben. Vielmehr soll sie anhand einer begrenzten Anzahl an Teilnehmerinnen einen introspektiven Einblick in die mehrsprachige Welt dieser Schülerinnen beziehungsweise Lehrpersonen geben.

3.2.2 Das Sprachenporträt

Spracherwerb und Sprachgebrauch vollziehen sich in konkreten sozialen und historisch-biographischen Situationen, das heisst [sic!], in einem Wechselspiel von individuellen, vielfach emotional bestimmten Handlungsinitiativen und gesellschaftlichen Strukturen, die solche Handlungsinitiativen unterstützen oder erschweren. (Krumm 2010: 16)

Das Sprachenporträt ist eine Möglichkeit in die Sprach(lern)erfahrung mehrsprachiger Menschen einen Einblick zu bekommen, indem die eigenen Sprachen in eine Körpersilhouette (siehe Abbildung 4) eingezeichnet werden. Je nachdem,

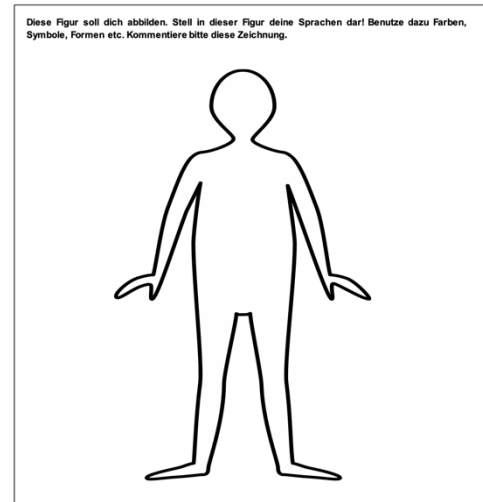


Abbildung 4: Sprachenporträt (aus: Deutsch 2021: 1)

welche Körperregion und welche Farbe sie für welche Sprache wählen, werden die Sprachen mit bestimmten Emotionen und verschiedenen Bedeutungen in Verbindungen gebracht. Die Sprachenporträts bilden „den ersten Zugang zu verdrängten oder unterdrückten Sprachenbiographien“ (Krumm 2010: 16) und ermöglichen durch den kreativen Ansatz einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen (vgl. Krumm 2010: 16). Die Aufgabenstellung wird bewusst offen gestellt. Das ermöglicht einen Einblick darüber zu geben,

- was die Teilnehmer/innen unter dem Begriff „Sprache“ verstehen,
- welche Sprachen für sie relevant sind,
- welchen Stellenwert sie den einzelnen Sprachen geben und wie diese im Verhältnis zueinander stehen und
- welches sprachliche Repertoire sie mitbringen (vgl. Deutsch 2021: 2).

Die Methode wurde für die Verwendung in Schulen konzipiert und geht ursprünglich auf Gogolin und Neumann (1991) zurück (vgl. Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 74). Krumm/Jenkins (2001) und Busch (2008) griffen dieses Vorgehen später neu auf (vgl. Allgäuer-Hackl/ Jessner 2013: 116).

Es handelt sich um eine kreative Aktivität, die vor allem für Kinder empfohlen wird, die migrationsbedingt mehrsprachig sind. Diesbezüglich konnten Braunsdorfer und Smolzer (2021) jedoch demonstrieren, dass die Anwendung von Sprachenporträts und die einhergehende Sprachreflexion sowohl für Kinder als auch für Erwachsene relevant sind, die nicht migrationsbedingt mehrsprachig sind. Konkret handelt es sich um Schreibforschung im Hochschulkontext, wo Erwachsene von ihren gesamtsprachlichen

Ressourcen – worunter sie auch Soziolekte und Jargons zählen – genauso profitieren können. Denn ein größeres Sprachbewusstsein kann beim Zurechtfinden helfen. Selbst beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auf Deutsch kann ein Zurückgreifen auf bereits angeeignetes Wissen von Vorteil sein (vgl. Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 83f.).

Vor diesem Hintergrund wurden für die Untersuchung sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen dazu angehalten, ihr Sprachenporträt zu illustrieren. Unmittelbar vor der Durchführung der Interviews berichteten sie in einem Einzelgespräch – das den ersten Teil des Leitfadeninterviews darstellte – über ihre bildlich dargestellte Sprachbiographie. Die elizitierten verbalen Daten dienen einem besseren Verständnis der Sprachenporträts. Denn im Zusammenhang mit einer sprachbiographischen Narration können die verzierten Körpersilhouetten über die oben genannten Fragestellungen Aufschluss geben. Nach dem Präsentieren des Sprachenporträts folgte das Leitfadeninterview, bei welchem sich die Möglichkeit ergab, zum mündlich präsentierten Sprachenporträt Nachfragen zu stellen.

3.2.3 Das Leitfadeninterview

Als Methode wurde ein Leitfadeninterview gewählt, das zu den nichtstandardisierten Interviews zählt.

Grundsätzlich lassen sich Interviews nach der Technik der Datenerhebung klassifizieren. Dabei wird nach dem Grad der Standardisierung der Interviews unterschieden:

- Bei (voll)standardisierten Interviews stehen die Fragen in einer festen Reihenfolge und die Teilnehmenden wählen eine von mehreren Antwortmöglichkeiten.
- Für halbstandardisierte Interviews liegt ebenfalls ein Fragebogen fest vor. Die Antworten sollen jedoch freiformuliert werden (vgl. Trautmann 2010: 72f.).
- Bei nichtstandardisierten Interviews stehen weder die Fragen noch Antworten fest (vgl. Gläser / Laudel 2010: 41).

Die Offenheit von nichtstandardisierten Interviews ermöglicht beiden Interview-Beteiligten Flexibilität, weswegen diese Technik von Datenerhebung gewählt wurde.

Trotz der Offenheit dieser Interviews können bestimmte Vorgaben gelten. Somit werden zwischen folgenden Interviews unterschieden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 42):

- Bei narrativen Interviews sind die Interviewpartner/innen dazu aufgefordert, eine eingangs komplexe Fragestellung mit einer längeren Erzählung zu beantworten.

Erst nach der Erzählung können bei Unklarheiten Nachfragen gestellt werden. Auf die Nachfragen soll ebenfalls mit Erzählungen reagiert werden.

- Offene Interviews ähneln im Vergleich zu anderen Interviewformen stärker einer natürlichen Gesprächssituation, indem für die Untersuchung interessante Themen abgearbeitet werden. Diese Interviews arbeiten mit vorgegebenen Themen, aber die Fragen werden frei formuliert.
- Bei Leitfadeninterviews werden verbale Daten mittels offener Fragen erhoben. Es ist eine flexible Befragung empfohlen. Das bedeutet, dass die Frageformulierungen oder die Reihenfolge der Fragen nicht verbindlich sind. Wenn die interviewte Person auf ein bestimmtes Thema von selbst zu sprechen kommt, soll davon nicht weggelenkt werden. Auf diese Weise kann, sofern es möglich ist, eine natürliche Gesprächssituation aufrecht erhalten werden. Ebenso besteht dabei die Möglichkeit, ad hoc Nachfragen zu stellen – was einer vollständigen Beantwortung einer Frage dient.

Für diese Untersuchung wurde ein Fragekatalog erstellt, der als Orientierungsrahmen für das Interview dient. Die Orientierung an festgelegten, aber unverbindlichen Fragen bietet eine gewisse Sicherheit. Auch liegt das Thema der Forschungsfrage im Fokus, da immer wieder auf die vorgelegten Fragen zurückgegriffen werden kann. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass nicht vom eigentlichen Thema abgewichen wurde. Daher wurde die zuletzt erwähnte Form, das Leitfadeninterview (siehe Anhang), gewählt.

Für den Großteil der Fragen wurde auf einen bereits existierenden Fragebogen zurückgegriffen, der im Zuge einer Dissertation zum Thema „Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration“ (Wojnesitz 2009) erstellt wurde. Bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews werden insgesamt drei große Themen behandelt, um der Forschungsfrage nachzugehen. Zunächst beantworteten die Forschungspartnerinnen im Anschluss an die Präsentation des Sprachenporträts Fragen zu ihrer Mehrsprachigkeit im Hinblick auf ihre Identität – das den ersten Themenblock des Leitfadens darstellt.

Im weiteren Schritt liegt der Fokus auf die Spracheinstellung, bzw. auf die Einstellung gegenüber eigenen und fremden Sprachen.

Im letzten Teil des Leitfadens wurde der Blick auf das Spracherleben der Teilnehmenden geworfen. Darunter ist die Mehrsprachigkeit im Kontext der Schule und Gesellschaft zu verstehen. Das bedeutet, dass die Befragten über ihre eigenen Erfahrungen berichteten.

Dabei sollte herausgefunden werden, ob sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit Wertschätzung oder Benachteiligung erfahren.

Des Weiteren soll angemerkt werden, dass bei Fragen mit Themen aus den Themenblöcken „Sprachreflexion“ und „Spracheinstellung“ eine thematische Überlappung nicht vermeidbar ist, da die Bedeutung dieser Themen nur unscharf voneinander getrennt werden können.

Ebenso wurden zwei unterschiedliche Leitfäden verwendet. Ein Leitfaden diente für das Interview mit den Schüler/innen und der andere wurde für das Interview mit den Lehrenden verwendet. Der Unterschied liegt darin, dass Letzteres ebenso Fragen zum eigenen Unterricht behandelt. Außerdem wurden die Interviews mit den Schüler/innen in den jeweiligen Schulen durchgeführt, während mit den Lehrpersonen ein Ort für die Durchführung des Interviews vereinbart wurde. Alle Interviews wurden mit dem Handy aufgezeichnet und transkribiert, ohne dass zusätzliche Programme verwendet wurden.

In der folgenden Tabelle wird der Zeitpunkt und die Dauer der Interviews angegeben, um Transparenz hinsichtlich des Umfangs der Datenerhebung zu gewährleisten:

Schülerinnen	Interview-Dauer
Betül (Juli 2023)	37min. 14sec.
Tatjana (Juni 2023)	41min. 09sec.
Milena (Jänner 2024)	36min. 22sec.
Nima (Juni 2023)	37min. 02sec.
Lehrerinnen	Interview-Dauer
Diana (Jänner 2024)	43min. 26sec.
Paula (März 2024)	42min. 02sec.
Elena (Juni 2023)	28min. 12sec.
Simone (Juni 2023)	28min. 24sec.

Tabelle 6: Interview-Dauer

3.2.4 Der Fragebogen

Der Fragebogen bietet eine leichtere Handhabbarkeit und ermöglicht eine effiziente Datenauswertung (vgl. Völker et al. 2007: 137). Daher füllten die Forschungspartnerinnen neben dem Sprachenporträt und dem Interview eine schriftliche Befragung in Form eines teilstandardisierten Fragebogens aus. Der Fragebogen ermittelte soziodemographische Daten wie das Alter, die Erst-/Zweitsprach(en) und den Geburtsort der Teilnehmerinnen. Diese Daten dienen dazu, ein besseres Bild von der Zielgruppe zu

geben. Grundsätzlich besteht der Fragebogen aus zehn offenen Fragen, die jeweils mit Kurzantworten beantwortet werden können. Bei drei Fragen handelt es sich um eine geschlossene Frage, da Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Bei einer Frage wurden die Antwortmöglichkeiten mit einer offenen Rubrik ergänzt, sodass die Forschungspartnerinnen eine eigene Antwort formulieren konnten, die auf sie zutrifft.

Damit die Forschungspartnerinnen den Fragebogen ausfüllen konnten, wurde dieser – samt dem Sprachenporträt – den Teilnehmenden eine geraume Zeit vor dem Interview übermittelt. Das ermöglichte ihnen, sich uneingeschränkt auf die Fragen, beziehungsweise auf das Sprachenporträt, einzulassen.

Außerdem wurden im Vergleich zu den Leitfadeninterviews beide Zielgruppen dazu angeleitet, denselben Fragebogen auszufüllen. Die Beantwortung der Fragen betrug etwa 3 Minuten.

Der Fragebogen wurde am Tag des Interviews mitgenommen und der forschenden Person überreicht. Im Zuge des Interviews konnte auf ihn Bezug genommen und es konnten Nachfragen gestellt werden. Von besonderer Bedeutung war diesbezüglich die Frage danach, welcher Nationalität sich die mehrsprachigen Schülerinnen angehörig fühlen (siehe Anhang) Denn das Identitätskonzept unserer Gesellschaft ist monolingual standardisiert (vgl. Krumm 2009: 236). Im Rahmen des Interviews konnte diese Frage aufgegriffen werden, sodass die Befragten bei ihren Antworten weiter ausholen konnten.

3.2.5 Gütekriterien

Um die wissenschaftliche Qualität dieser Studie zu gewährleisten, ist es auch notwendig, die Gütekriterien darzustellen, auf die sich die Untersuchung stützt.

In der quantitativen Forschungsmethode zählen „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ zu den klassischen Gütekriterien:

- Objektivität ist gegeben, wenn die Ergebnisse ohne äußere Einflüsse erhoben, beziehungsweise ausgewertet werden.
- Durch die Reliabilität wird sichergestellt, dass die Messinstrumente zuverlässig sind, sodass bei einer Wiederholung der Messung dieselben Ergebnisse vorliegen.
- Validität bedeutet, dass das Messinstrument das messen kann, was es messen soll (vgl. Misoch 2019: 245).

Während für die quantitative Forschungsmethodik die genannten Gütekriterien gelten, haben sich für die qualitative Forschung noch keine Kriterien durchgesetzt. Somit können die genannten Gütekriterien auf die qualitative Forschung nicht direkt übertragen werden.

Stattdessen ist diese Untersuchung von Subjektivität, Transparenz, Kohärenz und Limitation gekennzeichnet.

Im qualitativen Forschungsprozess nimmt das Subjekt eine zentrale Rolle ein, da Erfahrungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Forschungspartner/innen im Zentrum des Forschungsinteresses stehen – weswegen nicht von einer objektiven Realität ausgegangen wird (vgl. Misoch 2015: 27f.).

Aufgrund des subjektbezogenen Forschungsprozesses ist es unabdingbar, die Schritte transparent darzustellen. Die Handlungen und Entscheidungen im Rahmen dieses Prozesses müssen daher für alle Nicht-Beteiligten intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Misoch 2019: 256). Ausgehend von der Prämisse der Transparenz wurden das gesamte Vorgehen und das Ziel dieser Forschung offengelegt sowie Interviews transkribiert.

Da für die Datenerhebung mit Text und Bildmaterial gearbeitet wurde, spielten Interpretationen eine besondere Rolle. Aus diesem Grund wurde die aufbereitete Datensammlung für die Analyse mit dem Stand der Forschung in Zusammenhang gebracht. Im Hinblick darauf ist es laut Maring (2018) relevant, Hypothesen vorab zu formulieren, den Forschungsstand darzustellen und vor diesem Hintergrund das Datenmaterial zu analysieren (vgl. Mayring 2018: 18f.). Die Einbettung in die Theorie diene einer möglich ursächlichen Begründung für bestimmte Erfahrungen der Forschungspartnerinnen.

Im Vergleich zu quantitativ orientierten Projekten ist die Anzahl der Teilnehmer/innen qualitativer Forschungen geringer – was für die Verallgemeinerung der Ergebnisse ein Problem darstellen kann (vgl. Mayring 2018: 19). Dieses Problem lässt sich ebenfalls in quantitativer Forschung finden. An dieser Stelle sei jedoch nochmals erwähnt, dass diese Untersuchung keine Repräsentativität der Ergebnisse zum Ziel hat.

Diese Forschung soll dazu beitragen, die Notwendigkeit eines sprachreflexiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht aufzuzeigen. Die Einblicke in individuelle (Schul-) Alltagssituationen mehrsprachiger Personen der klein ausgewählten Stichprobe liefern, somit nur einen Anhaltspunkt dafür, dass mehrsprachige Schüler/innen ein (unbewusst) großes Sprachpotenzial haben. Auch soll es die Leser/innen zum Reflektieren über die eigene Mehrsprachigkeit anregen.

3.3 Datenaufbereitung

Nach der Erfassung der Rohdaten wurden die Daten für eine weitere Verarbeitung und Analyse aufbereitet. Das heißt, die Interviews wurden nach einem einfachen Set von Transkriptionsregeln wörtlich – und nicht lautsprachlich – transkribiert, da eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews durchgeführt wurde und der Inhalt des Gesagten von Bedeutung ist.

Im nächsten Schritt wurden die Sprachenporträts sowie die Transkripte auf das Programm MAXQDA geladen, damit sie mithilfe dieses Programms analysiert werden.

Die Interviews wurden auf Basis der Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. (2007) transkribiert:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angelehnt. Bspw. wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ -> „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I“, die der befragte Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“, gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Abbildung 5: Transkriptionsregeln (Kuckartz et al. 2007: 27, zitiert nach Kuckartz 2010: 44)

3.4 Datenanalyse: MAXQDA

Die gesammelten Rohdaten wurden nach dem Transkribieren ausgewertet. Aufgrund der Offenheit der qualitativen Erhebungsmethoden sind Texte, anders als bei quantitativen Daten, „mit Unschärfe behaftet“ (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 43).

Für den Auswertungsprozess wurden die Daten daher mithilfe des Programms MAXQDA abstrahiert und anschließend analysiert. Das Programm MAXQDA ermöglicht direkt am Bildschirm mit dem Textmaterial zu arbeiten. Die Auswertung der Daten orientierte sich dabei an dem Kodierungssystem von Kuckartz und Rädiker (2020).

Zuallererst werden laut Kuckartz und Rädiker in der „freien Phase“ (Kuckartz/ Rädiker 2020: 25) die Transkripte gelesen, dabei zentrale Begriffe markiert und bei Bedarf elektronische Notizen erstellt.

Im nächsten Auswertungsschritt werden die Transkripte Kategorien zugeordnet. Kategorien können aus einem Wort bestehen oder aus „einer Zwei- bis Vier-Wort-Kombination“ (ebd.) und dienen unter anderem zur Klassifizierung und Abstrahierung der Daten. Diese Kategorien können für die „Erschließung, Beschreibung und Erklärung der Daten genutzt werden“ (ebd.). Zunächst wurden allerdings die Leitfragen für die Interviews in ordnende Kategorien eingeteilt, diese

übernehmen also eine strukturierende Funktion für das Kategoriensystem, um dort für Übersichtlichkeit und eine gute Gliederung zu sorgen. Sehr häufig sind Interviewleitfäden nach Themenfeldern gruppiert, die als Ordnungskategorien eins-zu-eins übernommen werden können (ebd. 27).

Die transkribierten Interviews¹⁰ wurden nicht nur in Ordnungskategorien, sondern auch in weitere Sub-Kategorien unterteilt, diese als Codes bezeichnet werden. Einige dieser Codes wurden ihrerseits in weitere Sub-Codes eingeteilt.

Zusammenfassend kann das Vorgehen folgendermaßen grob skizziert werden:

Vor dem Interview	Am Tag des Interviews	Nach dem Interview
1. Gestaltung des Sprachenporträts 2. Ausfüllen des Fragebogens	1. Präsentation des Sprachenporträts 2. Leitfadeninterview (auch auf Basis des Sprachenporträts/Fragebogens)	1. Transkription 2. Hochladen der Transkripte und der Sprachenporträts auf MAXQDA 3. Datenauswertung

Tabelle 7: Skizze der Vorgangsweise

3.5 Codes und ihre Bedeutung

Die Kategorien sind wie die Leitfäden in jeweils 3 große Hauptkategorien (Ordnungskategorien) eingeteilt: Sprachbiographie, Spracheinstellung und Spracherleben (angelehnt an den Leitfadeninterview-Fragen).

Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht der drei Kategorien, ihrer Codes und Sub-Codes:

¹⁰ Die Sprachenporträts und Fragebögen wurden nicht kodiert. Diese wurden zu den Interviews ergänzend herangezogen, um die Analyse der Codes zu stärken und zusätzliche Perspektiven auf die Ergebnisse zu ermöglichen.

Codes	284
Sprachbiographie	0
Lieblingssprache	0
FS	28
ES	38
Identität	22
Spracheinstellung	0
Weitergabe	4
Bevorzugte Spr.	0
persönl. Bezug	27
Sprachennähe	6
Lesen	14
Spracherleben	0
neg. MS	0
neg. Schule	29
neg. allgemein	28
pos. MS	0
pos. Schule	45
pos. allgemein	43

Abbildung 6: Übersicht der Kategorien und der zugehörigen (Sub-)Codes

Die Häufigkeit der (Sub-)Codes in der Abbildung steht nicht für ihr Bedeutungsgewicht. Für die Analyse wurden Codes gewählt, die Themen repräsentieren, die von mehreren Forschungspartnerinnen angesprochen wurden oder theoretisch relevant für die Forschungsfrage erschienen.

3.5.1 Kategorie: Sprachbiographie

Code: Lieblingssprache:

Unter diesen Code fallen alle Interview-Antworten, die sich auf die genannte Lieblingssprache beziehen. Die Zuordnung erfolgt ebenso anhand der Angaben, die die Forschungspartnerinnen im Fragebogen gemacht haben, in dem zusätzlich ihre ES, ZS und FS genannt werden. Diese gelten gleichzeitig als Sub-Codes.

Als ES versteht sich jede Sprache, die unter Gogolins „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ verstanden wird und sich durch das dritte Lebensjahr von der ZS abgrenzt, die sukzessiv erworben wird.

FS umfasst alle Sprachen, die im Vergleich zur Erst- und Zweitsprache nicht erworben, sondern gelernt wurden oder werden.

Einige der Forschungspartnerinnen haben mehr als eine Erst- oder Fremdsprache. Die erste und zweite ES würden beide dem Sub-Code ES zugeordnet, ebenso wie die erste und zweite FS dem Sub-Code „FS“.

Da niemand die ZS als Lieblingssprache nannte, gibt es keinen Sub-Code für die ZS.

Bsp.:

„E: Ich liebe die deutsche Sprache. Ich mag sie wahnsinnig gerne, weil sie so exakt ist.“
(E-Interview, Abs. 18)

Außerdem zählen auch Aussagen, die die jeweilige Wahl der Lieblingssprache erklären:

Bsp.:

„Dann habe ich meine Zehen in rot gemacht und auch ein bisschen blau, weil ich alle Zehen von meiner Mutter habe, den großen Zeh habe ich von meiner Großmutter aus Deutschland.“ (N-Interview, Abs. 3)

Code: Identität

Der Begriff der Identität wurde im Interview für die Befragten nicht genau definiert. Auf diese Weise konnten die Interview-Forschungspartnerinnen auf Basis ihrer eigenen Auffassung von Identität im Hinblick auf ihre Sprachen ihre Antwort geben. In der Datenanalyse werden Antworten diesem Code zugeordnet, wenn sie dem Verständnis von Kresić (2011) und Omoniyi/ White (2006) entsprechen (siehe Kap. 2.4.3): „Identität wird zu einem wesentlichen Teil sprachlich konstruiert, insbesondere durch den Gebrauch verschiedener Sprachvarietäten, Register, Einzelsprachen etc. [...]“.

Bsp.:

„I: Ok, auf welche Weise würdest du dich mit deinen Sprachen identifizieren?

E: Also ganz stark mit meiner Muttersprache, weil das doch die Sprache ist, in der ich hauptsächlich denke und fühle und träume.“ (E-Interview, Abs. 21-22)

3.5.2 Kategorie: Spracheinstellung

Code (Bevorz.Spr.): Bevorzugte Sprachen

In diesen Code fallen im Prinzip alle Antworten, die im Bezug auf folgende Fragen stehen:

- Welche Sprachen magst du mehr oder weniger?
- Welche Sprache würdest du lernen wollen, wenn du dir eine aussuchen könntest?
- Welche Sprachen erachtest du als wichtig?
- Welche Sprache würdest du gern besser können?

Innerhalb dieses Codes wird zwischen zwei weiteren Sub-Codes unterschieden. Der erste, „Persönlicher Bezug“ (Sub-Code: Persönl. Bezug), umfasst Aussagen und Antworten, die die Wertschätzung einer Sprache durch persönliche Erfahrung oder Vorlieben begründen. Ein Beispiel hierfür ist Milenas Aussage, in der sie ihre Wertschätzung für die japanische Sprache durch persönliche Verbindung beschreibt: Zum einen hat sie eine Freundin mit japanischem Hintergrund hat und zum anderen empfindet sie Japanisch als eine schöne Sprache:

Bsp.:

„M: Ich habe eine Freundin, die 6 Jahre in Japan gewesen ist. Und sie spricht mit ihren Babys Japanisch. Ich finde, das ist eine schöne Sprache.“ (M-Interview, Abs. 160)

Der zweite Sub-Code, „Sprachennähe“, beschreibt ebenso eine Begründung für die Wertschätzung einer Sprache. In diesem Fall liegt der Fokus allerdings auf der Nähe zwischen der bereits bekannten und der zu erlernenden Sprache. Die Probandin begründet ihre Sprachwahl damit, dass die Ähnlichkeit der Sprachen den Lernprozess erleichtern würde:

Bsp.:

„N: [...] Mein Italienisch ist nicht schlecht. Wenn ich es einfach so lernen müsste, dann Italienisch. Es ist ziemlich leicht, weil ich ja Englisch und Französisch und Deutsch spreche.“ (N-Interview, Abs. 95)

Code: Lesen

Dieser Subkategorie werden die Antworten zugeordnet, die die Einstellung der Forschungspartnerinnen zum Lesen in der jeweiligen bevorzugten Sprache beschreiben.

Bsp.:

I: Liest du gerne?

S: Ja.

I: In welcher Sprache?

S: Deutsch.

I: Warum?

S: Weil es am einfachsten ist. (S-Interview, Abs. 39-44)

Code: Weitergabe

Dieser Code beinhaltet nur die Antworten auf die Frage, welche Sprache die Schülerinnen ihren Kindern weitergeben würden, falls sie eines Tages welche haben sollten. Zum einen werden die Sprachen genannt und zum anderen die Begründung. Da diese Frage nur den Schülerinnen gestellt wurde, werden ausschließlich ihre Antworten diesem Code zugeordnet.

Bsp.:

„T: Ja, ich auch mit meinen Kindern, aber ich würde ihnen Englisch beibringen, weil Englisch sehr wichtig ist und man Englisch überall auf der Welt spricht“ (T-Interview, Abs. 70)

3.5.3 Kategorie: Spracherleben

Code (pos. MS): Positive Aspekte der Mehrsprachigkeit

Unter diesen Code fallen positive Erfahrungen wie Wertschätzung und die Vorteile von Mehrsprachigkeit. Zudem wird zwischen Erfahrungen im Schulkontext und außerhalb des Schulkontextes unterschieden.

Für positive Erfahrungen im Schulkontext wird der Sub-Code „pos. Schule“ verwendet.

Bsp.:

„B: In den Unterrichtsfächern gibt es Vorteile. Die Türken haben viel geredet, um sich dabei im Unterricht zu helfen.“ (B-Interview, Abs. 112)

Der Sub-Code „pos. allg.“ beschreibt die positiven Erfahrungen außerhalb des Schulkontextes und jene, die die Forschungspartnerinnen allgemein mit Mehrsprachigkeit assoziieren.

Bsp.

„N: Also, Vorteile, es ist, weil ich in vielen Ländern kommunizieren kann“ (N-Interview, Abs. 107)

Code (neg. MS): Negative Aspekte der Mehrsprachigkeit

In dieser Subkategorie werden die negativen Erfahrungen der Lehrpersonen und Schülerinnen beschrieben. Dazu zählen z.B. negativ empfundene Kommentare und Nachteile, die aufgrund von Mehrsprachigkeit erfahren wurden. Auch hier wird zwischen negativen Erfahrungen im Schulkontext und außerhalb des Schulkontextes unterschieden.

Der Sub-Code „neg. Schule“ beschreibt die negativen Erfahrungen innerhalb des Schulkontextes.

Bsp.:

"M: Vielleicht ein bisschen Nachteile, wenn ich zum Beispiel im Deutschunterricht bin, dann schreibe ich unabsichtlich etwas auf Französisch.“ (M-Interview, Abs. 218).

Der Sub-Code „neg. allg.“ steht für die negativen Erfahrungen, die außerhalb des Schulkontextes gemacht werden, oder die die Forschungspartnerinnen allgemein mit Mehrsprachigkeit assoziieren.

Bsp.:

„B: [...] Nachteil ist: Das mischt man mehr im Kopf.“ (B-Interview, Abs. 98)

4 Analyse

Im analytischen Teil dieser Arbeit bilden die bereits definierten Kategorien die zentralen Schwerpunkte, die im Laufe der Analyse beleuchtet werden. Die Analyse wird in zwei Bereiche unterteilt. Zunächst werden die Daten der Schüler/innen und dann jene der Lehrpersonen herangezogen, sodass ein aussagekräftigerer Vergleich zwischen den Zielgruppen ermöglicht wird. Für die Analyse erfolgt eine „Triangulation“ (Denzin 1970, zitiert nach Flick 2014: 418) der Daten aus dem Sprachenporträt, dem ausgefüllten Fragebogen sowie dem Interview, um die Zusammenhänge aus unterschiedlichen Perspektiven zu verdeutlichen.

4.1 Sprachbiographie der Schülerinnen

In dieser Hauptkategorie wird besonders auf die Sprachenporträts Bezug genommen, da diese den Zusammenhang zwischen den Sprachen und der Biographie der Forschungspartnerinnen verbildlicht darstellt.

4.1.1 Lieblingssprache

Erstsprache

Bei allen Schülerinnen kann festgestellt werden, dass die eigene ES als die Lieblingssprache oder als eine ihrer Lieblingssprachen wahrgenommen wird. Sowohl bei den Schülerinnen aus der österreichischen Schule als auch bei jenen der internationalen Schule:

N: Ich mag alle Sprachen, aber ich mag es (Deutsch) am meisten, weil ich es mit meinen Freunden am meisten spreche, zuhause mit meinem Papa, mit meiner Schwester auch, also nicht immer, aber ja und deswegen ist Deutsch 1. Platz. 2. Platz ist Französisch. Von wie gut ich es kann, Deutsch. (N-Interview, Abs. 49)

I: Verstehe. Ist eine Sprache dabei, die du lieber oder weniger gern hast? Welche hast du lieber?

M: Französisch.

I: Kannst du mir sagen warum?

M: Weil das meine Muttersprache ist und ich immer Französisch rede. (M-Interview, Abs. 19-22)

B: Türkisch, weil es mit ein paar Fluchwörtern manchmal lustig ist. Auf Deutsch übersetzt klingt es nicht so gut wie auf Türkisch. Wir haben auch viele Sprichwörter – was schon gut ist, weil meine Mutter sie für Erklärungen für uns verwendet, wie wir unser Leben sehen sollen. (B-Interview, Abs. 62)

T: [...] Und gleich darunter habe ich Kroatisch bzw. BKS, weil das auch in der Nähe von meinem Herzen ist, weil meine Eltern kommen von dort und sehr viel Familie dort ist. Die Sprache bedeutet mir sehr viel. (T-Interview, Abs. 2)

Dass alle Forschungspartnerinnen ihre ES zu ihren Lieblingssprachen zählen, liegt basierend auf ihren Angaben darin, dass sie die jeweilige Sprache mit ihrer Familie oder

einem Elternteil in Verbindung bringen. Da sie eine ihrer Erstsprachen als ihre Lieblingssprache nennen, kann daraus entnommen werden, dass ihre genannte ES aufgrund ihrer Bezugspersonen eine emotional positive Bedeutung für sie hat. Wie im theoretischen Abschnitt dieser Arbeit beschrieben, gilt die ES als die erste Sprache, in der Kinder sozialisiert werden. Die ES stellt darum die erste Sprache dar, die Kinder mit den Bezugspersonen sprechen (vgl. Olfert 2019: 148). Es scheint, als hätten die Forschungspartnerinnen aufgrund ihrer Beziehung zu den Eltern oder zu Freunden eine positive Assoziation zur Sprache. Dieser Gedanke stimmt mit den Überlegungen von Dirim und Krehut (2020) überein. Sie schreiben, dass die Beziehung und die Interaktion mit diesen Personen eine direkte Auswirkung auf die Sprachentwicklung und das Sprachverhalten haben. Neben der Interaktion mit nahestehenden Personen tragen auch weitere Faktoren zu einer positiven Sprachentwicklung bei, etwa die Häufigkeit des Sprachgebrauchs (Dirim/ Krehut 2020: 536f.). Während Nima mit ihrem Vater und ihren Freunden ihre ES-1 Deutsch spricht, beschränkt sich die Verwendung der ES-2 Persisch ausschließlich auf ihre Mutter und Großeltern (vgl. N-Interview, Abs- 3-5). Daher steht für sie Deutsch an erster und Französisch (ZS) an zweiter Stelle (vgl. ebd. Abs. 21). Persisch hingegen wird nicht als Lieblingssprache genannt. Ihre Präferenz für Französisch erklärt sich möglicherweise dadurch, dass Französisch die Unterrichtssprache ist und sie es häufiger mit ihren Freundinnen benutzt (vgl. ebd. Abs. 35).

Auch Milena erklärt, dass sie nur mit ihrem Vater und ihrer Großmutter auf Mazedonisch kommuniziert (vgl. M-Interview, Abs.16), während Französisch nicht nur eine ihrer Erstsprachen ist, sondern auch die Sprache, die sie in der Schule und mit ihren Freund/innen häufiger verwendet. Es lässt sich vermuten, dass auch bei ihr aufgrund des erhöhten Inputs der Sprache eine höhere Sprachkompetenz in Französisch vorliegt und daher eine Präferenz für die französische Sprache. Diesbezüglich sei auf die Studie von Pavlenko (2006) hingewiesen. Diese deutet darauf hin, dass Emotionen mit der Sprachkompetenz eng gekoppelt stehen können. Zudem hebt Pavlenko hervor, dass Emotionen wiederum von den Lebenserfahrungen geprägt werden (Pavlenko 2006: 19f.). Milena scheint daher auch eine besonders positive Assoziation mit der mazedonischen ES zu haben, da sie diese u.a. mit ihrer Großmutter und dem guten Essen assoziiert (vgl. M-Interview, Abs. 18). Sie äußert außerdem den Wunsch nach einer Freundin, die ebenfalls Mazedonisch spricht:

M: Nein. Ich will eine Freundin, die Mazedonisch spricht, finden.
I: Oh ja? Und hier hast du niemanden? Cousins oder Verwandte in Wien, die Mazedonisch sprechen?
M: Nein, nur in Mazedonien, in Skopje.
I: Und fährt ihr manchmal hin?
M: Ja. (Milena-Interview, Abs. 88-92)

Milena misst regelmäßigen Kontakt zu Gleichaltrigen, die mit ihr auf Mazedonisch kommunizieren. Dieser Kontakt würde laut Ahrenholz (2020b) nicht nur eine positive Einstellung zur jeweiligen Sprache, sondern ebenso ihre Sprachkompetenz in Mazedonisch begünstigen. Laut ihm spielt ein angemessener Zugang zur Zielsprache, bzw. ein bedeutungsvoller Input für die Sprachkompetenz des Kindes eine zentrale Rolle (vgl. Ahrenholz 2020b: 114). Außerdem berichtet Milena, dass sie Mazedonisch nicht so gut spreche (vgl. M-Interview, Abs. 110) – was mit der These von Ahrenholz übereinstimmt.

Unabhängig von Milenas geringerer Sprachkompetenz in der ES Mazedonisch deuten ihre Aussagen auf eine besondere Wertschätzung ihrer ES hin. Das zeigt sich auch darin bestätigt, dass sie sich während des Interviews immer wieder in Bezug auf die mazedonische Sprache positiv äußert (vgl. M-Interview, Abs. 88-92, 94, 100, 116), während sie für Deutsch oder für die Fremdsprache nicht denselben Wunsch hat.

Außerdem lässt sich der affektive Bezug zu den Lieblingssprachen auch im Sprachenporträt der Forschungspartnerinnen erkennen. Nima trug aufgrund ihrer Liebe zu allen ihren Sprachen (Abs. 49) alle Sprachen in die Position des Herzens ein. Im Hinblick auf ihre ES-1 (Deutsch) ist ersichtlich, dass sie diese Sprache in den Schultern eingezeichnet hat. Sie nimmt während des Interviews Bezug auf ihre Familie und erklärt, dass ihre Verwandten aus Deutschland breite Schultern hätten. Ihre Zehen hingegen assoziiert sie mit jenen der Mutter, mit der sie u.a. auf Persisch spricht (vgl. N-Interview, Abs. 3). Ebenso sind die Hände farblich gleich versehen, da sie Persisch mit dem Großvater verwendet: „N: [...] er kommt aus Iran und er spricht Persisch und so, deswegen kann meine Mutter Persisch, er meinte, dass meine Finger so aussehen, als würde ich Pianist werden“ (ebd. Abs. 5).

Ähnlich wie Nima assoziiert Milena ihre ES-1 (Mazedonisch) mit ihrer Großmutter. Daher trug sie die mazedonische Sprache großflächig in die Bauchgegend ein, die sie mit dem mazedonischen Essen der Großmutter verbindet (vgl. M-Interview, Abs. 18).

Auch Betül malte ihre ES Türkisch in den Bauchbereich. Jedoch unterscheidet sich ihre von Milenas Begründung. Betül berichtet etwa, Türkisch aus dem Bauchgefühl verwenden zu können (vgl. B-Interview, Abs. 2). Dieses Bauchgefühl könnte darauf

zurückzuführen sein, dass sie mit der türkischen Sprache aufgewachsen ist und diese im Alltag intuitiv verwendet (vgl. ebd.). Am Fragebogen gibt sie zudem an, dass sie Türkisch nicht nur mit Familiengliedern, sondern auch mit ihren Freundinnen verwendet (vgl. B-Fragebogen). Die Interaktion mit nahestehenden Personen sind nach Dirim und Krehut (2020) ein zentraler Aspekt für das Sprachverhalten und somit auch für das Wahrnehmen der eigenen Sprachen (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.).

Betül beschreibt im Folgenden eine Situation, in der sie ihre ES auch mit nicht-türkischsprachigen Freund/innen verwendet, bzw. darüber sprechen kann. „B: [...] Dann kommt Türkisch, weil ich darüber mit Freunden auch reden kann, die kein Türkisch können, sie versuchen das mitzulernen“ (B-Interview, Abs. 12). Ihr Freundeskreis spiegelt ein Umfeld wider, in dem Betüls ES positiv wahrgenommen wird. Ebenso spielt das soziale Umfeld und die gesellschaftliche Einstellung gegenüber bestimmten Sprachen eine Rolle in der eigenen Sprachenwahrnehmung der Person. Dass soziale Gruppen einen Einfluss auf die Wahrnehmung der eigenen Sprachen haben, zeigt die skizzierte Darstellung externer Einflussfaktoren auf die ES-Kompetenz und ES-Gebrauch von Montrul (2016) (siehe Kap. 2.3) (vgl. Montrul 2016: 9, zitiert nach Olfert 2019: 103). Nach Montruls Auffassung können mehrere externe Faktoren über den Sprachgebrauch in verschiedenen sozialen Kontexten bestimmen. In Betüls Fall wird ihre ES im Freundeskreis und unter Verwandten verwendet, weshalb sie positiv emotionale Bezüge zur Sprache hat. Gleichzeitig erfährt sie im nahen Umfeld eine Akzeptanz ihrer ES, welche für eine Förderung der Mehrsprachigkeit laut James, Garrett (1992) und Gnutzmann (1997) notwendig ist und eine Voraussetzung darstellt (vgl. James/ Garrett 1992, Gnutzmann 1997, zitiert nach Morkötter 2005: 29f.).

Aus Tatjanas Aussagen geht eine größere Affektivität für Englisch hervor (vgl. T-Interview, Abs. 24). Sie betont jedoch, dass Kroatisch ein wichtiger Teil ihres Lebens ist, da ihre Eltern aus Kroatien kommen. Auch erwähnt sie die koreanische Musik, durch die sie eine Liebe für die koreanische Sprache entwickelte (vgl. ebd. 10). Dieser emotionale Bezug zu einer bestimmten Sprache ist laut James, Garrett und Gnutzmann für die vertiefende Aneignung der Sprache Voraussetzung (vgl. James/ Garrett 1992, Gnutzmann 1997, zitiert nach Morkötter 2005: 29f.).

Prinzipiell konnte bei allen Forschungspartnerinnen ein positiv emotionaler Bezug mindestens zu einer ihrer Erstsprachen festgestellt werden. Die affektive Domäne beschreibt nach dem LA-Konzept von Garrett und Gnutzmann den bedeutendsten Aspekt, der zum Lernen von Sprachen anregt - nicht nur in Anbetracht des Fremdsprachenlernens,

sondern auch im Hinblick auf die eigenen Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, ist eine positive Einstellung zur Sprache grundlegend (vgl. ebd.), damit das Kind nicht eine mögliche Sprachscham entwickelt und letztlich die Sprache zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt ablehnt (vgl. Montrul 2016: 148). Das bedeutet, dass eine Sprache nicht nur kognitiv gelernt oder erworben wird, sondern auch emotional (James/Garrett 1992: 13).

Außerdem sind Pavlenko und Dewale der Überzeugung, dass jede Sprache mit einer bestimmten Emotionalität einhergeht. Bei ihrer durchgeführten Studie konnte festgestellt werden, dass die Forschungspartnerinnen sich in ihrer ES wohler fühlten als in ihrer später erworbenen ZS (Pavlenko 2006: 21). Auch bei den hier interviewten Schülerinnen kann ein besonders positiv emotionaler Bezug festgestellt werden.

Fremdsprache

Hinsichtlich der Fremdsprachen äußern sich die Schülerinnen der österreichischen Schule äußerst positiv, indem sie Englisch als ihre erste Lieblingssprache beschreiben:

I: Welche hast du am liebsten?

B: Definitiv Englisch. Es ist für mich angenehmer. Dann kommt Türkisch. (Betül-Interview, Abs. 9-12)

T: Am meisten mag ich Englisch, weil ich es auch am besten kann. Ich kann mehr komplizierte Wörter als auf Deutsch oder Kroatisch und so (T-Interview, Abs. 24)

Anhand dieser Aussagen lässt sich erkennen, dass diese Schülerinnen Englisch neben der ES als eine ihrer Lieblingssprachen sehen. Die Tatsache, dass beide eine besonders positive Haltung gegenüber der englischen Sprache haben, lässt sich ihren Begründungen zufolge auf ihre Kompetenz zurückführen. Beide empfinden Englisch als eine einfache Sprache und verfügen laut eigener Einschätzung über eine hohe Schreibkompetenz (vgl. B-Fragebogen; T-Fragebogen). Ihre hohe Selbsteinschätzung resultiert möglicherweise aus einer häufigen Beschäftigung mit dieser Sprache, da die Beschäftigung mit sprachförderlichen Aktivitäten, wie z. B. Lesen, laut Dirim und Krehut (2020) die Sprachentwicklung und das Sprachverhalten von mehrsprachigen Personen begünstigen können (Dirim/ Krehut 2020: 536f.). Beide Forschungspartnerinnen berichten über einen häufigen Gebrauch dieser Sprache. Betül erzählt, dass sie häufig in ihrer Fremdsprache liest (vgl. B-Interview, Abs. 46) sowie mit ihren Freund/innen kommuniziert (vgl. ebd. Abs.2). Auch Tatjana kommuniziert mit Freund/innen auf Englisch: „T: [...] Eine Freundin, sie kann Kroatisch und Deutsch, aber ich schreibe mit ihr auf Englisch. Mit einer Freundin aus Kroatien, mit ihr schreibe ich auch auf Englisch. Es fällt mir leichter, mich auf Englisch auszudrücken“ (T-Interview, Abs. 34). Nicht nur sind die beiden

Schülerinnen durch den Kontakt zu Freund/innen der englischen Sprache ausgesetzt, sondern konsumieren bestimmte Medien auf Englisch – das einen zentralen Aspekt in der Sprachentwicklung ausmacht (Dirim/ Krehut 2020: 536f.). Betül meint ebenfalls, dass ihre „Denkweise“ (Abs. 42) auf Englisch sei. Das lässt sich auch aus ihrem Sprachenporträt entnehmen, da Englisch die größte Fläche einnimmt (Abs. 2). Die Fläche bedeckt einen großen Teil des Rumpfbereichs und erstreckt sich bis zur Kopfhälfte. Betül hat sowohl Spanisch als auch Englisch in den Kopf eingezeichnet. Sie erklärt die Einordnung des Spanischen auf folgende Weise: „B: Ich habe Spanisch oben im Kopf, weil ich mir denke, dass ich das gerade in der Schule lerne und die Grundkenntnisse nur kenne, Englisch ist das größte [...]“ (Betül-Interview, Abs. 2). Die Erklärung für Spanisch lässt sich auch auf Englisch übertragen, da sie es gleichwie Spanisch als Fremdsprache in der Schule lernt, jedoch weist sie laut eigenen Aussagen ein höheres Niveau in Englisch auf. Dass sie über eine größere Sprachkompetenz in ihrer Lieblingssprache Englisch verfügt, spiegelt sich auch darin, dass sie für Englisch genauso wie für ihre ES Türkisch den Rumpf/Bauchbereich wählte. Der Rumpf/Bauchbereich bedeutet für sie, dass sie beide Sprachen „aus dem Bauch heraus“ (B-Interview, Abs. 2) ohne viel Nachdenken verwenden kann (vgl. ebd.). Das hat demnach zur Bedeutung, dass die Kompetenz höher und ein flüssiges Sprechen möglich ist. Dass beide Sprachen eine große Fläche im Porträt einnehmen, spiegelt demnach zum einen Betüls positive Einstellung zu beiden Sprachen wider und zum anderen lässt das auf einen häufigen Gebrauch dieser Sprachen im Alltag hindeuten.

Auch Tatjana verortet Englisch im Kopf: „T: [...] Also, ich habe Englisch als Kopfsprache, weil ich eher auf Englisch denke, teilweise auch am meisten. Und ich spreche Englisch auch am besten“ (T-Interview, Abs. 2). Ähnlich wie Betül beschreibt Tatjana Englisch als eine Kopfsprache, jedoch repräsentiert der Kopf für sie das, was Betül mit dem Bauch in ihrem Porträt assoziiert. Beide Forschungspartnerinnen empfinden Englisch als eine einfache Sprache, sodass sie davon im Alltag intensiv Gebrauch machen.

Es lässt sich anmerken, dass sowohl Tatjana als auch Betül Englisch als Fremdsprache gelernt haben. Dementsprechend unterscheidet sich der Lernkontext der englischen Sprache von dem Erwerbskontext ihrer ES. Im Vergleich zur ES, die von Anfang an in Interaktion mit den Bezugspersonen erworben wurde, wurde Englisch in der Schule oder aus Eigeninitiative gelernt. Bemerkenswerterweise lässt sich feststellen, dass Tatjana in ihrem Fragebogen Englisch als ihre Muttersprache angibt (vgl. T-Fragebogen). Sie

versieht die Sprache jedoch mit Klammern und merkt im Gespräch an, dass sie Englisch u.a. aufgrund ihrer Sprachkompetenz als eine ES sieht:

I: Du meinst, du sprichst Englisch am besten. Deine Erstsprachen sind, bzw. mit deinen Eltern sprichst du Kroatisch und Englisch. Warum hast du Englisch in Klammern gesetzt?

T: Ich kann Englisch am besten sprechen und ich spreche Englisch am liebsten. Deswegen habe ich es als ES gestellt, ich kann es am besten. Aber meine Muttersprache, wirklich meine Muttersprache, ist Kroatisch. Also, ich spreche mit meiner Mutter, mit meinen Eltern, Kroatisch. (T-Interview, Abs. 3-4)

Sie erwähnt, dass sie „hin und wieder“ (ebd. Abs. 6) die Sprache auch mit ihrer Mutter verwendet. Mit ihrem Vater spricht sie hauptsächlich Kroatisch, da er im Vergleich zu ihrer Mutter Englisch nicht versteht (vgl. ebd.). Im Fragebogen gibt sie zudem an, dass sie von allen Sprachen Englisch am häufigsten spricht (vgl. T-Fragebogen). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass diese Sprache zu einem Teil ihrer Lebenswelt wurde und sie diese in verschiedenen alltäglichen Situationen nutzt. Das stimmt auch mit der Tatsache überein, dass sie diese Sprache u.a. auch mit Freund/innen verwendet, obwohl ihnen im Prinzip auch eine andere gemeinsame Sprache zugrunde liegt (vgl. T-Interview, Abs. 34). Im Hinblick darauf kann an Gogolins Auffassung von „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004: 55) erinnert werden, die als Grundlage für die Definition von ES in dieser Arbeit dient. Ihr Verständnis von Mehrsprachigkeit hebt den situationsbedingten Sprachgebrauch und der einhergehenden Sprachkompetenz hervor. Gogolin betont somit, dass Mehrsprachigkeit auf verschiedene Weise angeeignet werden kann. In Hinsicht auf Tatjanas und Betüls Sprachsituation bedeutet es, dass auch eine Fremdsprache auf einem hohen Niveau erlernt werden kann und diese im Alltag außerhalb der Schule im privaten Umfeld Eingang findet und häufig gebraucht wird.

Des Weiteren äußern beide Forschungspartnerinnen, dass sie Englisch als eine einfache Sprache betrachten und daher gleichzeitig über eine hohe Sprachkompetenz verfügen. Im Vergleich zu ihrer Einstellung zur ES, bei der vor allem die emotionalen Bezüge eine positive Einstellung prägen, spielt hinsichtlich ihrer Wahrnehmung zur Fremdsprache besonders ihre sprachliche Kompetenz eine zentrale Rolle. Neben der Beschäftigung mit Medien und Aktivitäten in der englischen Sprache ist auch die Schule als Lernumfeld von Bedeutung. Im Gegensatz zur ES, die sie nur mit einer begrenzten Personengruppe verwenden und ohne weitere institutionelle Auseinandersetzung folgt, erklärt, warum ihnen ein flüssiges Sprechen in Englisch leicht fällt.

4.1.2 Identität

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern die Sprachen Teil der Identität sind, fassten sich alle Teilnehmerinnen in ihren Antworten kurz. Jedoch kann bei allen festgestellt werden, dass ihnen die Sprachen, die sie innerhalb der Familie verwenden, besonders wichtig sind und sie als Teil ihrer Identität sehen:

I: [...] Auf welche Weise gehören deine Sprachen zu deiner Identität? Meinst du, dass alle Sprachen, die du da eingezeichnet hast, zu dir gehören?

M: Französisch und Mazedonisch ja. Deutsch weiß ich noch nicht so gut.

I: Warum?

M: Weil es schwierig ist. Ich spreche es nicht so gut. (M-Interview, Abs. 35-38)

B: Ich würde sagen, die die zu mir gehören: Türkisch, Deutsch und Englisch, weil ich mehr in diesen Sprachen rede. (B-Interview, Abs. 34)

T: [...] Ich finde, immer wenn ich eine Sprache lerne, dann habe ich einen guten Grund dazu. Wenn ich sage, Kroatisch ist meine Muttersprache, weil ich mit meinen Eltern spreche und meine Eltern von dort kommen. (T-Interview, Abs. 32)

N: Doch ich habe schon das Gefühl, die gehören zu mir, weil ich überall auf der ganzen Welt Familie habe, deswegen sind sie ein Teil von mir. (N-Interview, Abs. 59)

Alle haben eine unterschiedliche Erklärung dafür, weshalb sie sich mit ihren (Erst-) Sprachen identifizieren. Während Nima eine Identifikation mit allen ihren Sprachen verspürt, nennen Milena, Betül und Tatjana explizit ihre ES(n). Milena identifiziert sich laut eigenen Aussagen ausschließlich mit ihren beiden Erstsprachen Französisch und Mazedonisch. Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, bezeichnet sie diese als ihre Lieblingssprachen und verwendet laut Fragebogen die französische Sprache am häufigsten (vgl. M-Fragebogen). Dort gibt sie ebenfalls an, dass sie sich nur mit der Aussage „Ich bin französisch“ identifiziert. Zum einen erklärt sie, dass sie laut dem Reisepass französisch ist. Zum anderen ergänzt sie, dass Französisch zuhause die gemeinsame Sprache darstellt, da der Vater neben seiner ES Mazedonisch auch Französisch versteht (vgl. M-Interview, Abs. 54). Französisch ist demnach die Sprache, die Milena mit ihrer Familie und ihrem privaten Leben außerhalb der Schule assoziiert. Wie bereits erwähnt, äußert sie auch den Wunsch nach einer Freundin, die Mazedonisch spricht. Das bestätigt, dass für sie die emotionalen Aspekte, die sie mit den (Erst-) Sprachen verbindet, für ihre Identität von großer Bedeutung sind. Mit ihren Freund/innen spricht sie grundsätzlich ebenfalls Französisch. Deutsch hingegen spricht sie bedingt (vgl. ebd. Abs. 82).

Im Hinblick auf die Frage nach der Identität äußert sie, dass sie Deutsch nicht gut sprechen würde, und ihr es schwer fiele (vgl. ebd. Abs. 26). Die Tatsache, dass sie im

Vergleich zu ihrer ES Mazedonisch den Deutschunterricht besucht und sich dennoch ausschließlich mit ihren Erstsprachen Mazedonisch und Französisch identifiziert, bestätigt die tiefgründigere Bedeutung des emotionalen Aspekts für die Schülerin in Bezug auf ihre Identität. Diese Beobachtung lässt sich mit Krumm (2010) in Verbindung bringen. Er versteht den Spracherwerb und den Sprachgebrauch als ein Wechselspiel von individuellen, vielfach emotional bestimmten Handlungsinitiativen und gesellschaftlichen Strukturen, die solche Handlungsinitiativen unterstützen oder erschweren“ (Krumm 2010: 16). Obwohl Milena seit zehn Jahren in Österreich lebt, den Deutschunterricht besucht und die Sprache gelegentlich mit Gleichaltrigen verwendet, ist sie sich unsicher, ob sie eine Zugehörigkeit zur deutschen Sprache fühlt.

Grundsätzlich verbindet sie Deutsch mit dem schulischen Kontext und den einhergehenden Verpflichtungen. Der Kontext, in dem Milena daher den meisten deutschsprachigen Input erhält, ist der Deutschunterricht.

Außerdem nennt sie auf die Frage, welche Sprache sie weniger gern habe, ihre ZS Deutsch (vgl. M-Interview, Abs. 24) und gibt folgende Begründung: „M: Weil es ein bisschen schwierig für mich ist, weil in meiner Familie kaum jemand Deutsch spricht. Ich spreche mit meinen Freundinnen, aber nicht mit meiner Familie. Das ist ein bisschen schwieriger“ (ebd. 26). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass kein für sie bedeutsam emotionaler Bezug zur deutschen Sprache besteht – ein Bezug, der nicht nur für den Spracherwerb und den Sprachgebrauch notwendig ist, sondern auch einen identitätsstiftenden Bestandteil ausmacht. Denn Kresić (2011) und Omoniyi/White (2006) zufolge wird „Identität [...] zu einem wesentlichen Teil sprachlich konstruiert, insbesondere durch den Gebrauch verschiedener Sprachvarietäten, Register, Einzelsprachen etc.“ (vgl. Kresić 2011; Omoniyi/ White 2006 nach Kresić 2013: 41f.).

Betül hingegen bezeichnet neben ihrer ES Türkisch auch die ZS Deutsch und die Fremdsprache Englisch als wesentliche Bestandteile ihrer Identität, da sie diese drei Sprachen am besten beherrscht (vgl. B-Interview, Abs. 34). Sie erklärt des Weiteren, dass man Sprachen „weiterentwickelt“, „wie ein Skill, so eine Sportart, weil man wirklich trainieren muss, sie flüssig zu reden ohne sie zu mischen und die einzelnen Wörter zu vergessen“ (ebd.). Im Gegensatz zu Milenas und Nimas internationalen Schule findet an Betüls Schule jedes Unterrichtsfach auf Deutsch statt – was bedeutet, dass Betül einen höheren Input der deutschen Sprache erhält und sie häufiger gebraucht. Außerdem verbindet sie ihre ZS nicht nur mit dem Deutschunterricht, denn aus dem Fragebogen geht hervor, dass Deutsch ihre am häufigsten verwendete Sprache ist. Auf die Frage, warum

das so ist, stellt sich heraus, dass Deutsch für sie ein Mittel zur Kommunikation mit ihren Freund/innen darstellt:

„I: [...] Du sprichst am meisten Deutsch, aus welchen Gründen?

B: Einfach Freunde, manche mögen Englisch nicht, manche können Türkisch nicht, dann rede ich Deutsch mit ihnen.“ (B-Interview, Abs. 51-52)

Im Hinblick auf das Zitat könnte angenommen werden, dass Betül ihre ZS Deutsch als ein Mittel zur Kommunikation in außerfamiliären Kontexten sieht. Zwar verwendet sie neben Türkisch auch Deutsch mit ihren Geschwistern, jedoch betrachtet sie ihre ZS nicht als eine ihrer Lieblingssprachen - vielmehr sieht sie Deutsch als ein „skill“ (Abs. 34), also eine Fähigkeit, die sie sich aufgrund der hohen Exposition gegenüber der Sprache aneignete und sie daher am häufigsten nutzt. Da Betül mit manchen ihrer Freund/innen weder Englisch noch Türkisch sprechen kann (Abs. 52), greift sie auf Deutsch zurück, das sie als wesentlichen Bestandteil ihrer Identität betrachtet. Diese Beobachtung stimmt mit den Überlegungen von Kresić und Omoniyi/ White überein. Sie betonen, dass Identität „von den jeweiligen Kommunikationsteilnehmerinnen und Teilnehmern in verschiedenen kommunikativen Kontexten interaktiv konstruiert (wird), sie kann von Kontext zu Kontext variieren bzw. durch bestimmte Kontexte ihre spezifische Prägung erhalten“ (vgl. Kresić 2011; Omoniyi/ White 2006 nach Kresić 2013: 41f.).

Des Weiteren gibt Betül im Fragebogen an, dass sie sich mit dem Begriff „Österreicherin“ (vgl. B-Fragebogen) identifiziert. Dazu ergänzt sie im Interview Folgendes:

B: Ich bin hier geboren, aufgewachsen. Nur weil meine Eltern aus einem anderen Land kommen, heißt das nicht, dass ich zu diesem Land dazugehöre. Ich bin hier in Österreich geboren, bin aber hier eine Ausländerin genauso wie in der Türkei. Es fühlt sich so an. Ich bin zwar Österreicherin – meine Eltern sagen das auch so: „Ihr seid Österreicher, nur mit Migrationshintergrund“ und das wird sich auch nicht ändern.

I: Du würdest also die Bezeichnung „Österreicherin“ verwenden.

B: Wenn ich irgendwann die türkische Staatsbürgerschaft habe, dann würde ich Europäerin sagen. (Betül-Interview, Abs. 48-50)

Betül begründet ihre Identifikation mit der deutschen Sprache und dem Begriff „Österreicherin“ (vgl. Fragebogen – Betül) mit ihrer Geburt und ihrem Aufwachsen in Österreich. Eine unmittelbare Zugehörigkeit zum Heimatland ihrer Eltern lehnt sie ab. Diese Haltung deutet auf Weranis (2010) Überlegungen hin. Ihr zufolge kann eine mehrsprachige Identität erst dann entstehen, wenn sich die mehrsprachige Person mit der Sprache und der jeweiligen Kultur identifiziert (vgl. Werani 2010: 236). Betüls Erklärung lässt darauf schließen, dass sie eine größere Zugehörigkeit zu Österreich und zur deutschen Sprache empfindet als zur Türkei, da sie in Österreich aufgewachsen ist und spätestens mit dem Kindergartenbesuch in Kontakt mit deutschsprachigen Personen kam.

Da Betül ihre Kindheit und Jugend in Österreich verbrachte, erfährt sie eine Kultur, die sich von der ihrer Eltern unterscheidet. Nichtsdestotrotz werden zuhause türkische Traditionen gepflegt: „B: [...] wir versuchen unsere Traditionen auf die deutsche Sprache zu übersetzen“ (B-Interview, Abs. 136). Jedoch erlebt sie gleichzeitig u.a. durch den Schulbesuch und somit durch den Kontakt zu Menschen anderer kultureller Hintergründe eine Kultur, die sich von der türkischen Kultur der Eltern unterscheidet (vgl. ebd. Abs. 138).

Betüls Haltung verdeutlicht, dass das monolithische Bild „ein Land, eine Sprache, eine Kultur“ nicht mehr die heutige Realität vieler Menschen mit Migrationshintergrund ist. Sie betont, dass sie nicht in der Türkei geboren wurde. Sie hebt aber ihre Identität als Österreicherin hervor. Das spiegelt wider, dass nationale Zugehörigkeit und kulturelle Identität nicht an einen einzigen Ursprung gebunden sind.

Zwar identifiziert sich Betül als Österreicherin, jedoch zeigt ihre Erfahrung des Weiteren, dass sie sich sowohl in Österreich als auch in der Türkei als „Ausländerin“ fühlt: „Ich bin hier in Österreich geboren, bin aber hier eine Ausländerin genauso wie in der Türkei. Es fühlt sich so an“ (vgl. ebd. Abs. 49). Ihre Beschreibung steht in Zusammenhang mit Pustkas (2022) Überlegungen. Sie erklärt, dass mehrsprachige Individuen unterschiedlich kulturelle Kontexte erfahren, und beschreibt diese kulturelle Erfahrung als eine „eigenständige dritte Kultur“ (Pustka 2022: 121), die sich durch das Zusammenleben verschiedener kultureller Einflüsse auszeichnet. Betüls kulturelle Erfahrung wird sowohl von der türkischen als auch von der österreichischen geprägt und wird laut Pustka als eine „dritte Kultur“ (ebd.) verstanden.

Grundsätzlich bezeichnet sie sich als Österreicherin, würde jedoch die türkische Identität eher durch den Begriff „Europäerin“ zum Ausdruck bringt – eine Bezeichnung, die ihre transkulturelle Identität widerspiegelt: „B: Wenn ich irgendwann die türkische Staatsbürgerschaft habe, dann würde ich ‚Europäerin‘ sagen“ (B-Interview, Abs. 50).

Tatjana kann sich ebenso mit dem Begriff „Europäerin“ identifizieren. Auch wenn im Interview darauf nicht eingegangen wurde, lässt sich anhand ihrer Sprachbiographie die Wahl nachvollziehbar begründen:

T: [...]Ich habe Italienisch bei den Beinen angemalt, weil ich dort geboren wurde und ich dort meine ersten Schritte gemacht habe. Italien bedeutet mir auch sehr viel deswegen. Ich habe meine Kindheit von meiner Geburt bis zu meinem 5. Lebensjahr verbracht. [...] Deutsch ist gleich oberhalb der Beine. Weil ich auch einen größeren Teil meines Lebens hier in Österreich verbracht habe, von meinem 5. Lebensjahr bis zu meinem 13. Lebensjahr, jetzt gerade. (T-Interview, Abs. 2)

Aus dieser Beschreibung lässt sich ableiten, dass sich Tatjana bereits in jungen Jahren mehrmals in sprachlich unterschiedlichen Umfeldern anpassen musste. Bis zum 5.

Lebensjahr lebte sie in Italien, wo sie einen italienischsprachigen Kindergarten (vgl. ebd. Abs. 21-22) besuchte. Daraufhin zog ihre Familie nach Österreich, wo sie die deutsche Sprache lernen musste. Zuhause sprach sie jedoch weiterhin Kroatisch. Heutzutage spricht sie sporadisch Italienisch ausschließlich mit der Oma am Telefon (vgl. ebd. Abs. 98) – weshalb ein schwacher, aber dennoch vorhandener Bezug zur italienischen Sprache besteht. Die Tatsache, dass sie sich mit Italienisch, Deutsch und Kroatisch – allesamt europäische Sprachen – identifiziert, legt nahe, dass sie den Begriff „Europäerin“ als Ausdruck ihrer mehrsprachigen und mehrkulturellen Identität wählt.

Ähnlich verwendet Nima diese Bezeichnung, um den transkulturellen Aspekt ihrer Identität zu beschreiben:

„N: Europäerin, weil ich auch in der Schweiz gewohnt habe, also da bin ich aufgewachsen und geboren. Ich, also ich bin in Deutschland nicht aufgewachsen, aber die meisten von meiner Familie sind dort, und da bin ich ziemlich oft in den Ferien“ (N-Interview, Abs. 61). Zusätzlich erwähnt Nima ihre Oma, die in Kanada lebt und die sie jährlich besucht (vgl. ebd. Abs. 65). Aufgrund dieser Tatsache und da sie einen kanadischen Reisepass besitzt, gibt sie auf dem Fragebogen an, sich als Kanadierin zu fühlen. Ähnlich wie bei Milena scheint der Reisepass symbolisch eine Bestätigung ihrer Identität zu sein. Ihre Verbindung zu mehreren Ländern und Sprachen spiegelt sich auch in ihrem Sprachenporträt. Darin ist an der Position des Herzens alle Farben gekennzeichnet, die ihre gesamten Sprachen repräsentieren. Sie sagt dazu Folgendes:

I: Und in der Mitte?

N: Das ist wegen meinem Herzen. Da sind alle Farben, gemischt.

I: Warum in allen Farben?

N: Weil alle Sprachen, alle Länder sind in meinem Herzen. (N-Interview, Abs. 10-13)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass Nima, ähnlich wie Tatjana und Betül, eine transkulturelle Identität entwickelt hat, die sich nicht auf ein Land oder eine Sprache beschränkt. Ihre Identität spiegelt ihre Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen und Sprachen wider. Pustka beschreibt sie als Träger einer „dritten Kultur“. In diesem Sinne ist der Begriff dieser Forschungspartnerinnen als Ausdruck ihrer mehrsprachigen Lebenswelt zu verstehen. Im Gegensatz zu Tatjana, Betül und Nima, spürt Milena eine stärkere Verbindung zu Französisch als zu ihrer zweiten ES Mazedonisch oder ihrer ZS Deutsch, weshalb sie sich nur für die Bezeichnung „Französin“ entscheidet.

4.2 Spracheinstellung der Schülerinnen

4.2.1 Weitergabe

Jede der Schülerinnen wurde gefragt, ob der Wunsch bestünde, ihre Sprachen an ihre Kinder – falls sie eines Tages welche haben sollten – weitergeben möchten. Die Antworten fallen nicht besonders ausführlich aus, jedoch nennen sie alle ihre ES(n):

I: Wenn du eines Tages Kinder haben solltest, welche Sprachen sollten sie lernen?

M: Mazedonisch. (M-Interview, Abs. 161-162)

N: Ich würde sagen, auf jeden Fall Deutsch, Englisch und Persisch und, Englisch auf jeden Fall, Deutsch und Persisch finde ich auch, und Französisch eigentlich auch. (N-Interview, Abs. 99)

B: Nochmal Deutsch, Türkisch und Englisch und von da an würde ich sie selber entscheiden lassen. (B-Interview, Abs. 92)

T: Ja, also es kommt darauf an, welche Sprache mein Mann spricht. Wenn er auch aus Kroatien kommt, dann würden wir mit meinen Kindern zuhause Kroatisch sprechen. (T-Interview, Abs. 68)

Milena erwähnt im Gegensatz zu den anderen Schülerinnen ausschließlich ihre ES Mazedonisch. Dieser Umstand lässt sich möglicherweise durch mehrere Aussagen im Interview erklären. Im Prinzip spielt die französische Sprache für Milena in ihrem Alltag eine zentrale Rolle: sie denkt, fühlt (vgl. M-Sprachenporträt) und spricht es in der Schule, dennoch scheint ihr – wie bereits im Kapitel Lieblingssprache näher erläutert – Mazedonisch aufgrund emotionaler Bezüge von großer Bedeutung zu sein. Zum einen spricht sie von Omas mazedonischen Gerichten und zum anderen äußert sie ihren Wunsch nach einer Freundin, mit der sie auf Mazedonisch sprechen könnte. Zudem würde sie gerne einen mazedonischen Muttersprachenunterricht besuchen (vgl. M-Interview, Abs. 292). In Anbetracht der geringen Gelegenheiten, ihre ES zu nutzen, scheint es ihr umso wichtiger, ihre ES weiterzugeben. Es hat für sie große Bedeutung, dass Menschen ihre Sprachen können: „M: Weil ich dann andere Leute habe, die Mazedonisch sprechen“ (ebd. Abs. 146). Damit hebt sie eine eingeschränkte Verwendung der mazedonischen Sprache hauptsächlich auf die Alltagskommunikation hervor sowie die Tatsache, dass ihr ein größerer Kontakt zu ihrer ES fehlt. Ebenso berichtet Nima von ihrer schwächeren Sprachkompetenz in ihrer ES Persisch (vgl. N-Interview, Abs. 39).

Nichtsdestotrotz würden alle Forschungspartnerinnen ihre ES gerne weitergeben. Die Weitergabe von Minderheitensprachen ist laut Olfert (2019) jedoch mit mehr Aufwand verbunden, „da ihm eine entsprechende Unterstützung in Form von staatlich etablierten Strukturen und gesellschaftlicher Anerkennung nicht zur Verfügung steht“ (Olfert 2019: 21). Während Milena mit dem Schuleintritt in der Schule an ihrer bis dato ausgeprägten Sprachkompetenz im Französischen anknüpfen kann, erwirbt sie zuhause die mündlichen Teilkompetenzen in Mazedonisch, das sie im schulischen Kontext nicht vertiefend

ausbaut. Das tritt laut Schneider (2015) bei vielen mehrsprachigen Kindern auf, deren sprachliche Weiterentwicklung durch die Zuwanderung unterbrochen wird (vgl. Schneider 2015: 30). Von Betül, Tatjana und Nima wurden keine Informationen im Hinblick auf muttersprachlichen Unterricht gegeben. Es ist dennoch bekannt, dass im Gegensatz zu ihnen Milena bis auf ihren Deutschunterricht ihr gesamter Schulunterricht in ihrer ES Französisch stattfindet. Das bedeutet, dass sie auf Basis ihrer zuhause erworbenen BICS-Kompetenzen auch die schriftsprachlichen Kompetenzen, die Cummins als die CALP-Fähigkeiten beschreibt, weiter vertiefen und ausbauen kann (vgl. Gülbeyaz 2022: 86), da sie in der Schule einem formellen Sprachgebrauch ausgesetzt ist. Auf diese Weise erhält Milena eine gesellschaftliche Unterstützung ihrer ES (vgl. Olfert 2019: 21), die die anderen Schülerinnen nicht in gleichem Maße erfahren. Unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Unterstützungsstruktur und Milenas sprachlichen Fähigkeiten in Französisch ist es wahrscheinlich, dass sie ihre ES Französisch an ihre Kinder mit wenig Aufwand weitergeben kann.

4.2.2 Lesen

Wie bereits erwähnt, erhält ausschließlich Milena ihren gesamten Unterricht in einer ihrer Erstsprachen, Französisch. Durch die Exposition gegenüber formaler Sprache entwickelt sie eine höhere Sprachkompetenz im Französischen als in den anderen Sprachen. Auch im Fragebogen gibt Milena an, dass ihr das Schreiben und Lesen auf Französisch am leichtesten fällt (vgl. M-Fragebogen). Es ist demnach wenig verwunderlich, dass sie das Lesen in dieser Sprache bevorzugt:

I: In welcher Sprache?

M: Französisch. Ich habe jetzt das *Concours de lecture* gewonnen.

I: Gratuliere!

M: Aber ich muss noch in das *Championnat de lecture* gehen. (M-Interview, Abs. 149-152)

Ihre Aussagen verdeutlichen, dass ihr das Lesen viel Freude bringt, da sie von ihrem Sieg beim Lesewettbewerb (*Concours de lecture*) sowie von ihrer Teilnahme an der Lesemeisterschaft (*Championnat de lecture*) berichtet. Neben dem Französisch-Unterricht bietet die Teilnahme an diesem Projekt eine weitere Gelegenheit für Milena zu Büchern zu greifen und auf diese Weise ihre Lese- und Schreibkompetenz zu erweitern und somit sich literarische Kompetenzen in einer ihrer Erstsprachen anzueignen.

Neben Milena liest auch Tatjana gerne Bücher in ihrer ES Kroatisch:

T: Ich lese gerne in allen Sprachen. [...] Ich habe einfach nur so durchgelesen, mit meiner Mutter zum Beispiel. Ich lese die meisten Bücher auf Deutsch, weil ich in Österreich lebe [...]. Aber von meinen Großeltern bekomme ich immer kroatische Bücher, weil sie dort, in Kroatien, leben. (T-Interview, Abs. 58)

Sie erklärt u.a., dass sie Bücher auf Kroatisch liest, da sie diese von ihren kroatischen Großeltern bekommt.

Sowohl Milena als auch Tatjana lesen in ihrer ES, jedoch unterscheiden sich die Gründe für ihre Wahl der Lesesprache. Milena liest Bücher auf Französisch, da sie aufgrund ihres Schulbesuchs über literarische Kompetenzen in Französisch verfügt und ihr das Lesen auf Französisch am einfachsten fällt. Tatjanas Wahl der Lesesprache lässt sich hingegen dadurch begründen, dass sie die Bücher auf Kroatisch von ihren Großeltern erhält. Diese Praxis spiegelt das Muster des Sprachgebrauchs in privaten Umkreisen wider, das laut Olfert (2019) in vielen mehrsprachigen Familien anzutreffen ist. Laut ihr verwenden in privaten Umkreisen die Großeltern mit ihren Enkelkindern kaum bis gar nicht die Mehrheitssprache, sondern vielmehr ihre ES (vgl. Olfert 2019: 129). Die Beziehung der mehrsprachigen Kinder zu ihren Großeltern hat in Bezug auf die Sprachkompetenz in der ES der Enkelkinder demnach einen direkten Einfluss. Auch Tatjanas Großeltern scheinen bei ihr hauptsächlich der Grund zu sein, warum sie auf Kroatisch liest und tragen dazu bei, dass Tatjana literarische Kompetenzen in der ES entwickelt. Außerdem gibt Tatjana im Fragebogen an, dass ihr das Lesen nicht nur in der Schulsprache Deutsch und ihrer Fremdsprache Englisch, sondern auch auf Kroatisch leicht fällt (vgl. T-Fragebogen). Da Tatjana zuhause auch in ihrer ES Kroatisch liest, weist das darauf hin, dass sie auch in dieser Sprache über eine gewisse Lesekompetenz verfügt. Laut Khan (2018) liegt es u.a. auch an dem Spracherwerbskontext, ob Kinder ihre Sprachen in ihrer mündlichen sowie schriftlichen Konzeption kennenlernen (vgl. Khan 2018: 121). Falls Tatjana keinen kroatischen Muttersprachenunterricht besucht, ermöglicht ihr daher u.a. das Lesen zuhause einen Ausbau der schriftsprachlichen Kompetenzen in der eigenen ES. Dirim und Krehut (2020) bestätigen, dass konzeptionelle Schriftlichkeit durch Aktivitäten wie das Lesen zuhause gefördert werden kann, da sprachförderliche Aktivitäten einen Einfluss auf die Sprachkompetenz von Kindern haben (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.).

Auch Nima und Betül beantworten die Frage, ob sie gerne lesen, mit „Ja“ (vgl. B-Interview, Abs. 84; N-Interview, Abs. 85). Sie lesen jedoch nicht in ihrer ES. Betül liest hauptsächlich auf Englisch. Nima liest auf Deutsch, Englisch und Französisch – die Sprachen, die sie mit ihren Freund/innen, Geschwistern sowie in der Schule spricht oder lernt. Hinsichtlich Nimas ES Persisch äußert sie sich folgendermaßen: „N: Persisch nicht, da kann ich das Alphabet nicht wirklich ganz, ein paar Buchstaben. Persisch also nicht. Deutsch lese ich ziemlich gern, Englisch und Französisch auch“ (N-Interview, Abs. 87). An dieser Stelle deutet Nima auf ihre mangelnden Schriftkenntnisse in Persisch hin – was

sie daran hindert, Bücher in ihrer ES zu lesen. An einer weiteren Stelle betont sie, dass ihr das Lesen auf Persisch Schwierigkeiten bereitet: „N: Mir fällt das Lesen in allen Sprachen leicht, außer in Persisch.“ (ebd. Abs. 109). Allerdings besteht der Wunsch, in Persisch lesen zu können. Dazu sagt sie: „N: [...] Also ich habe schon ein paar Bücher zuhause und manchmal machen wir mit der Oma oder mit der Mama das Alphabet.“ Ihre Aussage deutet darauf hin, dass auch bei ihr zuhause die Förderung der ES von Bedeutung ist. Dennoch scheint der persische Spracheneinput vonseiten der Großmutter und der Mutter für selbstreguliertes Lesen unzureichend zu sein. Ähnlich wie Tatjana berichtet ebenfalls Milena, dass sie mit ihrem Vater das mazedonische Alphabet gelernt habe und dass sie die Schreibschrift nicht beherrsche, jedoch Mazedonisch schreiben könnte (vgl. M-Interview, Abs. 94).

In Bezug auf das Erlernen der Schreibkompetenz in der ES zeigt Milena besonderes Interesse:

M: [...] Es gibt 36 Buchstaben. Es ist ein bisschen schwierig.

I: Warum kannst du Mazedonisch schreiben, verstehen oder lesen?

M: Kann ich ein bisschen lesen. Vorher konnte ich es gut, aber jetzt habe ich ein bisschen vergessen. Manchmal mag ich, dass mein Vater mir ein Diktat auf Mazedonisch macht.

(M-Interview, Abs. 97-99)

Da sie u.a. hier die Anzahl der Buchstaben im mazedonischen Alphabet nennt, lässt das Zitat erkennen, dass bereits eine Auseinandersetzung mit der mazedonischen Schrift stattfand. Ebenso weist das Zitat auf ein Interesse hin, die eigene ES näher kennenzulernen – was den Wunsch, einen mazedonischen Muttersprachenunterricht zu besuchen, bestätigt (vgl. ebd. Abs. 292). Zudem verdeutlichen ihre Aussagen, dass sie über ihre ES reflektiert, da sie den Rückgang ihrer Lesekompetenz im Mazedonischen erwähnt und sich des Bedarfs an zusätzlicher Übung bewusst ist: „Vorher konnte ich es gut, aber jetzt habe ich ein bisschen vergessen. Manchmal mag ich, dass mein Vater mir ein Diktat auf Mazedonisch macht“ (ebd. Abs. 99).

Betül liest Im Gegensatz zu den anderen Schülerinnen hauptsächlich in der Fremdsprache Englisch:

I: In welcher Sprache?

B: Englisch, ich mag Deutsch nicht.

I: Warum liest du gerne auf Englisch?

B: Ich weiß nicht. Ich gleite mit den Wörtern besser als auf Deutsch. (B-Interview, Abs.85-88)

Im Interview sowie am Fragebogen schätzt Betül ihre Schreib- und Lesekompetenz im Englischen besser ein als die in der ZS Deutsch. Sie erklärt, dass sie auf Deutsch Mühe habe, sich auf den Inhalt des Textes zu konzentrieren, wohingegen sie im Englischen weniger Schwierigkeiten zu haben scheint. Sie sagt: „In Deutsch schaue ich mehr auf die

Grammatik, wenn ich das lese, dass ich alle Wörter lese. Im Englischen gehe ich einfach drüber und weiß schon, worum es geht“ (B-Interview, Abs. 85-88). Sie verfügt daher über ein müheloses Verständnis im Englischen. Weiters erklärt sie, wie sie ein hohes Niveau in Englisch erreichen konnte:

B: [...] ich dachte, Englisch wäre viel zu schwer für mich, aber letztes Jahr, bevor ich in der HAS fertig war, habe ich angefangen am Handy auf Englisch zu reden und danach mit den Büchern angefangen. Ab da ging es einfacher mit dem Englisch. (B-Interview, Abs. 44)

Laut eigenen Angaben fand Englisch durch Wattpad¹¹ in ihren Alltag Eingang (vgl. B-Interview Abs. 46). Darauf folgend machte sie im Englischen derart Fortschritte, dass sie nun zu dieser Sprache eine enge Verbindung spürt und die Sprache täglich nutzt.

Insgesamt äußern Milena, Nima und Tatjana den Wunsch, ihre Lesekompetenz in ihrer ES weiter zu verbessern und zeigen die Bereitschaft, in ihrer ES zu lesen. Betül hingegen hat eine starke Vorliebe für die Fremdsprache Englisch, steht jedoch beim Lesen, ähnlich wie Milena, der deutschen Sprache ablehnend gegenüber.

4.2.3 Bevorzugte Sprachen

In den Antworten auf die Frage danach, welche weitere Sprache die Studienteilnehmerinnen als bedeutungsvoll erachten und welche sie lernen würden, lassen sich besonders zwei Aspekte, die für die Wahl ausschlaggebend sind, erkennen. Einerseits scheint die Ähnlichkeit der Sprachen ein Grund für die Sprachwahl zu sein, andererseits kann ein persönlicher Grund festgestellt werden.

Sprachennähe

Nima würde Italienisch lernen (N-Interview, Abs. 95). Sie begründet ihre Antwort folgendermaßen:

N: [...] Mein Italienisch ist nicht schlecht. Wenn ich es einfach so lernen müsste, dann Italienisch. Es ist ziemlich leicht, weil ich ja Englisch und Französisch und Deutsch spreche. Am meisten sind französische Wörter drinnen, also sehr ähnlich. (N-Interview, Abs. 95)

Anhand ihrer Aussage lässt sich feststellen, dass sie sich über die Ähnlichkeit von Sprachen bewusst ist. Sie besitzt bereits bestimmte Kenntnisse über die italienische Sprache und weiß, dass ihre ZS Französisch im Hinblick auf die Lexik eine große Ähnlichkeit zu Italienisch aufweist.

Ähnlich wie Nima gibt Betül ihre Antwort wieder:

¹¹ Wattpad ist eine Online-Plattform, die Nutzern ermöglicht, eigene Geschichten zu schreiben, zu veröffentlichen und mit anderen Autor/innen zu interagieren ([Wattpad - Where stories live](https://www.wattpad.com/)).

„B: [...] Ich würde Rumänisch lernen, weil manche Wörter auf Türkisch sind auch auf Rumänisch und manche Wörter auf Rumänisch sind auch auf Spanisch. Das ist so einfacher“ (B-Interview, Abs. 90).

Betül berichtet, dass trotz unterschiedlicher Erstsprachen manche ihrer aus dem Balkan stammenden Freund/innen einander verstehen (ebd.). In Bewusstsein dessen wählt sie Rumänisch und sieht diese Sprache als eine Brückensprache zwischen der eigenen ES Türkisch und den balkanischen Sprachen. Ohne auf die linguistische Richtigkeit ihrer Annahme einzugehen, weist ihre Aussage auf eine Sprachreflexion hin. Beide Schülerinnen erkennen lexikalische Ähnlichkeiten zwischen ihren und anderen Sprachen – was laut Gnutzmann (1997) einen Grundstein für einen bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit darstellt. Er behauptet, dass „das Erkennen von sprachlichen Regeln und Regelmäßigkeiten von Kontrasten und von sprachlichen Einheiten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen“ ein Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik sei (vgl. Gnutzmann 1997: 234, nach Morkötter 2005: 31). Ebenso kann festgestellt werden, dass Betül durch das Bilden der Hypothese, dass Rumänisch sowohl türkische als auch serbische Lexeme enthält, auf sprachlicher Metaebene reflektiert – was laut Rösch (2015) für die Entfaltung von mehrsprachigem Bewusstsein zentral ist (vgl. Rösch 2015: 99).

Im Übrigen bringt Tatjana an einer anderen Stelle im Interview die Ähnlichkeit von Spanisch und Portugiesisch zur Sprache: „Wir haben ein Mädchen in der Klasse, sie kann Portugiesisch und ihre beste Freundin kann Spanisch und sie verstehen einander [...]. Ich würde nur Spanisch lernen“ (T-Interview, Abs. 46). Die Tatsache, dass sie Sprachen in ihren verschiedenen Sprachfamilien betrachtet und die Sprachnähe dieser Sprachen erkennt, deutet ebenfalls auf ein Sprachbewusstsein hin (vgl. Rösch 2015: 99). Bei ihr spielt allerdings vor allem der persönliche Bezug eine entscheidende Rolle beim Erlernen einer weiteren Sprache – worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Persönlicher Bezug:

Wenn Tatjana die Wahl hätte, eine weitere Sprache zu lernen, würde sie sich für eine Sprache entscheiden, die ihr einen persönlichen Zweck erfüllen würde: „T: [...] ich habe von meinen Eltern und von Leuten aus meiner Umgebung gehört, dass Türkisch und Arabisch sehr hilfreich sind – vor allem, wenn man im Hotel arbeiten will. Dann würde ich das gerne lernen, [...] oder eine asiatische Sprache“ (T-Interview, Abs. 66). Tatjana möchte eines Tages im Hotel tätig sein, weshalb sie sich für eine Sprache mit einer großen Anzahl an Sprecher/innen entscheidet und die ihre Eltern als wichtig erachten. Ihr ist daher ein bestimmter Grund fürs Erlernen einer Sprache zentral. Darauf deutet sie ebenso

zu Beginn des Interviews in Bezug auf die Frage nach der Identität an: „Ich finde, immer wenn ich eine Sprache lerne, dann habe ich einen guten Grund dazu“ (T-Interview, Abs. 32). Da Tatjana sich bewusst ist, welche Sprachen für sie in Zukunft relevant wären, lässt das vermuten, dass sie sich ihrer sprachlichen Fähigkeiten und deren Vorteile bewusst ist. Das zählt Knapp (2013) zu den Vorteilen einer mehrsprachigen und sprachbewussten Person. Ihr zufolge zeichnen sich sprachbewusste Mehrsprachige dadurch aus, dass sie wissen, „welche Sprache man für welche kommunikative Bedürfnisse und Ziele bevorzugt“ (Knapp 2015: 72f.).

Auch an Milenas Antwort lässt sich ein Bewusstsein darüber erkennen, welchem Zweck ihr Englisch dienen würde: „Also, ich finde Englisch wichtig, weil ich das viel sprechen würde“ (M-Interview, Abs. 142). Selbst wenn sie keinen besonders positiven Bezug zu Englisch hat und es nicht häufig nutzt, erachtet sie es als eine wichtige Sprache und ist sich ihrer internationalen Verwendung bewusst. Diese Annahme stimmt mit der Beschreibung ihres Sprachenporträts, in dem Englisch nicht dargestellt wird, überein:

„I: Wenn du es (Englisch) einzeichnen müsstest, wo würdest du es einzeichnen? [...].

M: [...] Nur auf der Hand, weil es nicht viel ist und weil man die Hand viel braucht und Englisch auch.“ (M-Interview, Abs. 43-44)

Das Zitat hebt die Funktion von Englisch als *lingua franca* hervor. Milena ist sich demnach der Nützlichkeit von Englisch bewusst und dass Mazedonisch weniger als Englisch gesprochen wird. Daher wäre es ihr wichtig, dass mehr Menschen Mazedonisch sprechen würden – was folgende Aussage verdeutlicht:

„I: Mazedonisch?

M: Weil ich dann andere Leute habe, die Mazedonisch sprechen.“ (M-Interview, Abs. 145-146)

Ihre Äußerung zeigt ebenso ihre Sehnsucht nach einer Möglichkeit, Mazedonisch häufiger in Österreich verwenden zu können.

4.3 Spracherleben der Schülerinnen

In den folgenden Unterkapiteln wird besonders auf die persönliche Erfahrung der Schülerinnen mit Mehrsprachigkeit außerhalb und in der Schule eingegangen. Unter Berücksichtigung aller Kategorien lässt sich feststellen, dass die Kategorie „Spracherleben“ die Mehrheit der Markierungen ausmacht. Daher kann ausschließlich auf einzelne bedeutende Beispiele eingegangen werden kann.

4.3.1 Positive Aspekte der Mehrsprachigkeit

Positive Aspekte der MS außerhalb des Schulkontexts

Ein Vorteil, den die Mehrsprachigkeit bietet, ist die Kommunikation mit anderssprachigen Menschen – wovon alle vier Schülerinnen berichten:

M: [...] Es macht Spaß, weil du kannst in ein anderes Land gehen und du verstehst alles. (M-Interview, Abs. 134)

B: Irgendwie sehr wichtig, weil man so auch die Welt bereisen kann. (B-Interview, Abs. 80)

T: [...] Man könnte sich eigentlich mit, sagen wir mal „Hauptsprachen“, überall auf der Welt unterhalten. (T-Interview, Abs. 54)

N: [...] Wenn man in verschiedenen Ländern ist, dann kann man oft verschiedene Sprachen verstehen. Auch wenn man auf der Straße läuft, versteht man vieles und man kann mit vielen Leuten interagieren und sprechen, in vielen Ländern. (N-Interview, Abs. 73)

Alle Schülerinnen erkennen, dass die mehrsprachigen Kenntnisse eine erleichterte Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern ermöglichen. Je mehr Spracherfahrung Mehrsprachige mit sich bringen, desto leichter fällt es ihnen bestimmte Situationen zu bewältigen. Diese Überlegung stimmt mit dem Begriff der Mehrsprachigkeitskompetenz überein. Sorger (2013) zufolge bedeutet das, dass die/der Mehrsprachige in verschiedensten Situationen auf das Sprachpotenzial bzw. auf vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen in allen Sprachen zurückzugreifen kann (vgl. Sorger 2013: 53). Diesbezüglich meint Tatjana, dass man sich mit den „Hauptsprachen“ (T-Interview, Abs. 54) weltweit mit Menschen unterhalten kann (vgl. ebd.). Ebenso spricht Nima über den internationalen Gebrauch von Englisch (vgl. N-Interview, Abs. 99). Selbst wenn Milena laut eigenen Angaben über eine geringe Sprachkompetenz in Englisch verfügt (vgl. M-Fragebogen) – und deswegen die Sprache im Porträt nicht dargestellt ist – ist sie sich des sprachlichen Nutzens von Englisch bewusst. Wenn sie die Sprache im Porträt darstellen müsste, würde sie die Hand wählen, „weil man die Hand viel braucht und Englisch auch“ (M-Interview, Abs. 44). Anhand ihrer Aussage lässt sich feststellen, dass sich ihre Meinung bezüglich Englisch in der Wahl des Körperteils widerspiegelt, da die gewählte Körperfläche sich auf ihr geringes Sprachkönnen im Englischen bezieht und sie die Hand als vielverwendetes Körperteil sieht.

Betül berichtet von folgender Situation in Prag:

B: In Prag musste ich auch viel Englisch reden, obwohl meine Freunde kein Tschechisch können, aber verstehen das. Das hat auch geholfen, dass wir wenigstens wussten. Sie haben verstanden, was sie gesagt haben und sie, die Englisch können, haben das ins Englische übersetzt. Dann haben wir auf Englisch gesagt, [...] wenn wir den Weg nicht wussten. (B-Interview, Abs. 100)

Ihre Beschreibung bestätigt, dass die Kommunikation nicht nur ausschließlich zur Unterhaltung dient, sondern auch in herausfordernden Situationen – wie z. B. im Finden

des Weges – hilfreich ist. Diese Erfahrung zeigt, dass das Beherrschen von internationalen Sprachen wie Englisch von unermesslichem Wert ist. Gleichzeitig berichtet Betül von ihren Freundinnen, die über grundlegende Kenntnisse im Tschechischen verfügen. Das verdeutlicht, dass bereits grundlegende Sprachkenntnisse für das Bewältigen bestimmter Situationen ausreichen können.

Auffällig ist, dass ausschließlich die Schülerinnen der österreichischen Schule, Betül und Tatjana, von Situationen berichten, in denen sie für ihre Eltern übersetzen mussten. Während Betül schildert, dass sie während eines Aufenthalts in Slowenien ins Englische übersetzte (vgl. B-Interview, Abs. 100), erzählt Tatjana, dass sie für ihren Vater in ihre Erst- und Zweitsprache übersetzen musste (vgl. T-Interview, Abs. 80). Es könnte darauf hindeuten, dass übliche Migrationssprachen im Vergleich zu Englisch und Französisch weniger verbreitet verstanden werden und das einen erhöhten Übersetzungsbedarf zur Folge hat.

Des Weiteren beschreibt Betül auch eine Situation, in der sie Bezug auf Menschen nimmt, die weltweit gesprochenen Sprachen wie Englisch und Spanisch nicht mächtig sind: „B: Vielleicht können nicht alle Englisch und wenn ich jetzt sage ‚Ich möchte nächstes Jahr nach Vietnam fliegen‘, dann würde ich Vietnamesisch, die Sprache dort, lernen, damit ich wenigstens etwas mit den Leuten reden kann“ (B-Interview, Abs. 80). Hier unterstreicht Betül die Bedeutung basaler Sprachkenntnisse oder eine Auseinandersetzung spezifischer Kulturen. Damit zeigt sie ein Bewusstsein für sprachliche Bedürfnisse und kulturelle Unterschiede von Menschen, die keinen Zugang zu Fremdsprachen haben. Ihre Überlegungen zeugen von einer bewussten Sprachreflexion (vgl. Rösch 2015: 98). Sie ist sich ihres Sprachpotenzials bewusst und weiß, dass sie mit der eigenen Mehrsprachigkeit auch Brücken zu anderen Kulturen schlagen kann. An dieser Stelle soll die Auseinandersetzung mit weniger prestigeträchtigen Sprachen und unbekannten Kulturen und der einhergehende Vorteil hervorgehoben werden.

Tatjana berichtet ebenso, welche Bedeutung das Können prestigeträchtiger Sprachen hat:

T: [...], wenn eine Person kommt, [...] aber ich kann die Sprache, die diese Person spricht, dann gibt es keine Verwirrung und ich kann mit dieser Person mehr kommunizieren. Ich habe das Gefühl, die Person lässt mich auch leichter rein. Vor allem wenn man in einem Land ist, wo sehr wenige Leute deine Sprache sprechen, dann denkst du dir so „Oh mein Gott, endlich eine Person, die mich versteht, die mir helfen kann“. (T-Interview, Abs. 52)

Sie beschreibt hier die Perspektive von Menschen, die aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen in der Schule, im Arbeitsbereich oder in der Gesellschaft

Ausgrenzung erfahren. Tatjana scheint aus eigener Erfahrung zu berichten, da sie im 6. Lebensjahr nach Österreich zog und im Kindergarten kein Deutsch verstand:

T: [...] Da waren alle Kinder im Kindergarten bei mir und haben mir Fragen gestellt und ich konnte nur Ja und Nein auf Deutsch sagen [...]. Also, ich weiß wie ich das anfühlt, wenn du niemanden um dich hast, der deine Sprache spricht. (T-Interview, Abs. 88)

Wenn Mehrsprachige auch eine Sprache mit geringerem gesellschaftlichen Prestige sprechen, können sie durch ihre sprachlichen Fähigkeiten seit Kurzem hergezogene Menschen unterstützen und ihnen die Integration erleichtern. Diesbezüglich kann auf die soziale Dimension des LA-Konzepts hingewiesen werden, das nicht nur Prinzipien für den schulischen Kontext darstellt, sondern auch im Alltag eine große Rolle spielen können. James/ Garrett (1992) und Gnutzmann (1997) heben im Hinblick darauf die Akzeptanz von weniger prestigeträchtigen Einzelsprachen hervor, was wiederum mit der politischen Dimension zusammenhängt. Diese besagt, dass Menschen auf das Zusammenspiel zwischen Sprache und Macht sensibilisiert werden sollen (vgl. James/ Garrett 1992, Gnutzmann 1997, zitiert nach Morkötter 2005: 29f.).

Trotz Tatjanas sprachlich negativer Erfahrung in ihrer Kindheit scheint sie heute ihre mehrsprachlichen Fähigkeiten umso mehr zu schätzen und nutzt sie, um Anderssprachige zu unterstützen.

Grundsätzlich berichten alle Schülerinnen, dass sie von ihrer Mehrsprachigkeit in Reisen und in fremdsprachigen Kontexten profitieren konnten, sei es durch persönliche Vorteile oder indem sie anderen durch Übersetzen halfen.

Tatjana und Betül berichten außerdem, dass sie ihre Sprachen innerhalb der Familie mischen:

B: Die, die kein Türkisch können, mit ihnen rede ich Deutsch. Wenn sie Englisch können, mischen wir das ein kleinwenig, wenn wir die Übersetzung nicht wissen. Unsere Muttersprache ist nicht Deutsch, wir mischen das zusammen (B-Interview, Abs. 26)

B: Genau, das machen auch so Verwandten, weil wir hier leben und meine Geschwister und ich nicht so gut Türkisch können, weil wir das immer mischen. (Betül-Interview, Abs. 108)

T: Ja, mit meiner Mutter rede ich meistens einen Mix aus Kroatisch, Englisch und Deutsch. Manchmal fallen mir kroatische Wörter nicht ein. Ich vergesse sie in diesem Moment und dann sag ich sie auf Englisch oder auf Deutsch (T-Interview, Abs. 74)

Selbst wenn das Sprachenmischen häufig als defizitär empfunden wird (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536), zeigen die Aussagen dieser Schüler/innen, dass beide das Sprachenmischen als einen Vorteil nutzen. Beide berichten, dass sie im Zusammenhang mit ihrer ES auf Wörter aus anderen Sprachen zurückgreifen, wenn ihnen Begriffe in ihrer ES kurzfristig nicht einfallen oder nicht kennen. Das verdeutlicht ebenso, dass

Mehrsprachigkeit es ermöglicht, auf Begriffe aus anderen Sprachen flexibel zurückzugreifen, um bestimmte Situationen zu beschreiben, für die es in der jeweils anderen Sprache keine passenden Ausdrücke gibt. Mehrsprachigkeit ermöglicht ihnen das Gespräch – je nach Teilnehmerkonstellation – flexibel zu strukturieren. Dementsprechend zeugen Betüls und Tatjanas Sprachenmischen von einer interaktiven Fähigkeit, die für den Umgang mit Sprachenmischung grundlegend ist (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 541f.)

Positive Aspekte der MS im Schulkontext

Auch im Schulkontext ist Mehrsprachigkeit ein Thema. Während die Schülerinnen der international ausgerichteten Schule betonen, dass im Sprachunterricht in der jeweiligen Unterrichtssprache gesprochen wird, lässt sich das aus Betüls und Tatjanas Interview nicht entnehmen. Alle Schülerinnen berichten jedoch von einer sprachlich heterogenen Zusammensetzung ihrer Klassen (vgl. M-Interview, Abs. 240; N-Interview, Abs. 159; T-Interview, Abs. 124). Besonders Betüls Beschreibung verdeutlicht die sprachliche Vielfalt in Wiener Klassen:

B: Wir sind 35 Schüler und keiner ist wirklich Österreicher, alle mit Migrationshintergrund. Wir sind mehr Türken, dann gibt es Serben, Bosnier, Rumänen, Kroaten, eine aus Polen gibt es auch. Aus Afrika auch, aus Ägypten. Ur viele und wir sprechen alle verschiedene Sprachen und wir mischen das dann auch. (B-Interview, Abs. 134)

Da beide Schularten eine hohe sprachliche Heterogenität aufweisen, ist es von Bedeutung, die unterschiedlichen Erfahrungen der Schülerinnen zu betrachten. Einerseits berichten die Schülerinnen der internationalen Schule, dass sie je nach Sprachunterricht auf Französisch oder auf Deutsch sprechen (vgl. N-Interview, Abs. 129): „M: Also im Deutschunterricht sprechen wir alle Deutsch und im Französischunterricht Französisch.“ (M-Interview, Abs. 234) Es scheint, dass die Schüler/innen und die Lehrkräfte hauptsächlich die jeweilige Unterrichtssprache verwenden. In Betüls Klasse nutzen die türkischsprachigen Schüler/innen hingegen ihre Sprachkenntnisse, um sich bei sprachlichen Barrieren gegenseitig im Unterricht zu unterstützen:

B: In den Unterrichtsfächern gibt es Vorteile. Die Türken haben viel geredet, um sich dabei im Unterricht zu helfen. Wenn sie ein Wort nicht verstanden haben, haben sie es auf Türkisch reingeschrien, für die anderen zur Hilfe. Wenn es die Lehrer nicht wissen, dann kann man sich so in der Gruppe helfen. (B-Interview, Abs. 112)

Betül beschreibt hier eine Situation, in der sich die Schüler/innen mit derselben ES gegenseitig helfen, indem sie den Unterrichtsinhalt in ihre gemeinsame Sprache

übersetzen. Diese Situation spiegelt die Realität vieler Wiener Schulen wider: Während einige Schüler/innen dem Unterricht in ihrer ES folgen, findet der Unterricht für viele andere in ihrer ZS statt (vgl. Rösch 2013: 28). Betül erkennt in dieser Situation den Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit und der ihrer Mitschüler/innen, da sie sprachliche Hindernisse durch Übersetzungen überwinden.

Sie beschreibt eine weitere Situation, in der die Lehrperson aufgrund ihrer Französischkenntnisse einer Schülerin helfen kann: „B: Die Frau Professor ***** spricht Französisch und meine Freundin spricht auch Französisch. Wenn sie manchmal etwas nicht weiß, dann sagt sie das auch auf Französisch“ (B-Interview, Abs. 140). Hier zeigt sich der Vorteil der gemeinsamen Sprache zwischen der Lehrperson und der Schülerin. Denn im Gegensatz zur vorherigen beschriebenen Situation, in der sich ausschließlich die Schüler/innen einander helfen, kann die Lehrkraft durch ihr Sprach- und Fachwissen sicherstellen, dass der Unterrichtsinhalt korrekt übersetzt wird.

Im Hinblick auf die Nutzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht berichten alle Schülerinnen von positiven Erfahrungen. Milena erklärt, dass sie einmal in der Schule von ihren Schreibfähigkeiten im Mazedonischen profitieren konnte:

„M: Also in der Schule hat mir das geholfen, dass ich das Alphabet in der Schule konnte, weil wir mussten alle ‚Hallo‘ in unserer Sprache schreiben.“ (M-Interview, Abs. 200)

Auch Nima und Tatjana berichten, dass sie nach ihren Erstsprachen gefragt wurden, was eine Wertschätzung ihrer sprachlichen Vielfalt ausdrückt (vgl. Olfert 2019: 148):

T: Ja, hin und wieder hat unsere Deutschlehrerin, sie ist auch unser Klassenvorstand, uns gefragt ‚Welche Sprache spricht jeder?‘ oder wenn ein neuer Lehrer kommt, dann fragen sie immer so ‚Welche Sprachen sprichst du?‘“ (T-Interview, Abs. 112)

N: [...] da haben wir so etwas gemacht, wo jeder sagt, wie viele, welche Sprachen er oder sie spricht. Die schreiben wir auf die Tafel auf und man sieht, wie viele Sprachen diese Klasse insgesamt sprechen kann. (N-Interview, Abs. 127)

B: [...] Ich glaube, das war in BW. Die Lehrerin hat einmal durchgefragt und dann hat sie von jedem türkischen Haushalt etwas mitbekommen, obwohl jeder dieselbe Religion hat, aber weniger anders feiert. (B-Interview, Abs. 148)

Die Schülerinnen erlebten durch solche Aktivitäten eine Anerkennung ihrer Sprachen. Milena erzählt, dass ihre zuhause angeeignete Schreibfähigkeit im Mazedonischen von Nutzen waren, als sie „Hallo“ in ihrer ES auf der Tafel schreiben sollte. Durch die Aufforderung in einer ihrer Sprachen auf der Tafel zu schreiben, können sich die Schüler/innen ihrer Sprachkenntnisse bewusst und zum Reflektieren angeregt werden. Die Einbeziehung der Erstsprachen zeigt den Schüler/innen, dass ihre Sprachkenntnisse

wertgeschätzt werden und auch, dass ihre Identitäten im (Sprach)unterricht einen Platz haben (vgl. Kresić 2013: 42). Ein einmaliger Bezug auf die Sprachen ist allerdings nicht mit einer systematischen Förderung von Mehrsprachigkeit und Reflexion gleichzusetzen. Es vermittelt vielmehr eine positive Erfahrung, die Sprachscham reduziert (vgl. Montrul 2016: 148).

In Bezug auf die Vorteile der Mehrsprachigkeit im Unterricht berichten ausschließlich Nima und Tatjana von einem Vorsprung im Englischen aufgrund der alltäglichen Beschäftigung mit dieser Sprache (vgl. N-Interview, Abs. 34-45; T-Interview, Abs. 90):

N: Vorteil, das ist eigentlich kein wirklicher Vorteil, aber dass man zum Beispiel, in Englisch bin ich in *advanced plus*. (N-Interview, Abs. 117).

T: Ich bemerke, dass im Englischunterricht manche Schüler vielleicht ein bisschen eifersüchtig sind, dass ich so gut Englisch sprechen kann, weil ich mit der Lehrerin ur gut sprechen kann. Wenn wir eine Aufgabe bekommen, dass wir einen Text schreiben, dann schreibe ich wirklich einen super tollen Text, weil ich so viele Wörter kann und so. Die Lehrerin ist begeistert und findet es toll. (T-Interview, Abs. 90)

Nima und Tatjana teilen ähnliche Erfahrungen, obwohl sie unterschiedliche Schultypen besuchen. Beide profitieren von ihren guten Englischkenntnissen. Nima kann etwa die fortgeschrittene Englisch-Gruppe besuchen, sieht das jedoch nicht als einen besonderen Vorteil. Aufgrund ihrer Liebe zur Sprache (vgl. T-Interview, Abs. 24) und ihrer häufigen Beschäftigung mit Englisch profitiert sie auch in der Schule, da sie dort an das Wissen anknüpfen kann, das sie sich in ihrer Freizeit aneignet (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.). Tatjana hingegen ist sich ihrer Sprachkompetenz im Englischen bewusst und berichtet von einer positiven Rückmeldung ihrer Englischlehrerin, die Tatjana als ihre „Assistentin“ (T-Interview, Abs. 90) bezeichnet: „T: ‘Du bist meine *Assistant* Lehrerin‘, und dann hat sie zu den Kindern gesagt ‚Ihr könnt auch gern mich fragen, ob es einen Grammatikfehler gibt oder wie man etwas ausspricht, oder Tatjana““ (ebd).

Auch im Französischunterricht wird Tatjanas Mehrsprachigkeit von der Lehrerin anerkannt: „T: [...] die Französischlehrerin sagt auch immer ‚die Tatjana versteht französische Wörter vielleicht besser als andere Leute, die erst Französisch lernen, weil sie Italienisch kann““ (ebd.).

Während sie eine positive Rückmeldung von der Lehrperson erhält, bemerkt sie jedoch, dass einige Mitschülerinnen eifersüchtig auf die Anerkennung durch die Rückmeldung der Lehrperson reagieren (vgl. T-Interview, Abs. 90). Dennoch scheint ihr die Rückmeldung der Lehrperson wichtiger zu sein als die Reaktion ihrer Mitschüler/innen. Die Anerkennung durch die Lehrkräfte zeigt, wie wichtig ihre Rolle in der Förderung der Mehrsprachigkeit ist, da sie als Vorbilder dienen und die sprachlichen

Reflexionsfähigkeiten der mehrsprachigen Kinder und Jugendliche unterstützen können (vgl. Lamparter-Posselt/ Jeuk 2020: 207).

Tatjana erzählt zudem, dass ihr ihre Italienischkenntnisse beim Lernen von Französischvokabeln helfen: „T: ich denk mir so ‚Ha, das ist dasselbe wie auf Italienisch, könnte vielleicht das bedeuten?‘, dann zeige ich auf und ich denke mir, dass es doch gut ist, dass ich Italienisch verstehen und lesen kann“ (T-Interview, Abs. 94).

Obwohl sie in ihren ersten Lebensjahren bis zum Umzug nach Österreich Italienisch erwarb und später verlernte, scheinen ihr die noch vorhandenen Kenntnisse im Französischunterricht aufgrund der Ähnlichkeit der romanischen Sprachen zu helfen. Dass ihr die Ähnlichkeit zwischen dem Italienischen und dem Französischen bewusst wird, zeugt von einer metasprachlichen Fähigkeit, die sie durch das Bilden von Hypothesen und das Experimentieren mit diesen entfaltet (vgl. Rösch 2015: 99). Da sie über die Bedeutung unbekannter Vokabel reflektiert und diese mit ihrem gesamtsprachlichen Wissen in Zusammenhang setzt, deutet ebenfalls auf ihre gesamtsprachliche Kompetenz hin, die ihr erlaubt auf ein größeres Repertoire sprachlicher Muster zurückzugreifen (vgl. Riehl/ Blanco López 2019: 306f.). Ferner lässt sich feststellen, dass sie ohne Aufforderung der Lehrperson eigenständig über die unbekannte Wortbedeutung im Italienischen reflektiert – was einen bewussten und aufmerksamen Sprachgebrauch zeigt (vgl. Oomen-Welke 2006: 452).

Während Tatjana einen aufmerksamen Gebrauch ihrer Sprachen aufweist, berichtet Nima von ihrer Deutschlehrerin, die zwar selten, aber dennoch auf das Französische verweist, um den Schüler/innen Unterschiede und Gemeinsamkeiten z.B. im Textschreiben aufzuzeigen (vgl. N-Interview, Abs. 152-155). Nima berichtet ebenso von ihrem Französisch-Unterricht: „N: Manchmal, wenn wir uns ein Video anschauen, um etwas zu lernen und da ein Wort auf Latein kommt, dann fragt der Lehrer von welcher Sprache, dieses Wort kommt und was das bedeutet.“ (N-Interview, Abs. 147) Auch das ist eine Art und Weise von Förderung der Sprachbewusstheit der Schüler/innen, da dadurch die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Einheiten und ihren Gebrauch bewusst gelenkt wird (vgl. Rösch 2015: 99). Jedoch erklärt sie, dass ein Vergleichen der Sprachen im Unterricht relativ selten geschieht (vgl. N-Interview, Abs. 155).

Außerdem scheint Mehrsprachigkeit ebenso außerhalb der Unterrichtsstunden ein Thema zu sein. Betül berichtet, dass sie und ihre mehrsprachigen Freund/innen in der Klasse Deutsch, Türkisch und Englisch mischen. „Eine andere Freundin versucht auch Türkisch zu lernen und [...] mischt das immer wieder ein klein wenig“ (B-Interview, Abs. 22).

Ähnlich wie Betül verwendet Nima an der international ausgerichteten Schule während der Pause mit ihren Freund/innen neben Deutsch auch andere Sprachen, etwa Französisch und Englisch. Aus Tatjanas Interview lässt sich nicht feststellen, welche Sprachen sie in der Pause verwendet, jedoch hört sie im Schulhaus Sprachen, die sie nicht versteht (vgl. T-Interview, Abs. 124) – was wiederum auf die vielfältige Sprachenpräsenz auch außerhalb des Unterrichts hindeutet.

Im Hinblick auf die sprachliche Heterogenität an der Schule zeigen Nima, Tatjana und Betül eine positive Einstellung (vgl. N-Interview, Abs. 159; B-Interview, Abs. 138):

„T: Ich finde das toll. Sprachen sind toll. Es zeigt, wie verschieden Leute sein können und wie gut das ist, weil es gibt verschiedene Kulturen und Sprachen und Traditionen und das finde ich super“ (T-Interview, Abs. 114).

Milena findet es einerseits „gut“ (M-Interview, Abs. 290), dass ihre Freundin an ihrer Schule den arabischen Muttersprachenunterricht besucht und würde ebenso einen muttersprachlichen Mazedonisch-Unterricht besuchen (vgl. ebd. 292). Auf die Frage hingegen, wie sie es finde, dass in der Klasse mehrere Sprachen gesprochen werden, bezieht sie sich auf die Buben, die untereinander auf Deutsch sprechen: „M: Manchmal muss ich da hingehen, wo die Buben spielen und da höre ich sie [...] nach einem Spiel, wenn sie nicht gewonnen haben“ (ebd. 246). Die Tatsache, dass Milena manchmal an den Mitschülern vorbeigehen „muss“ (ebd.), spiegelt ihr Verhältnis zu ihrer ZS Deutsch wider. Das Zitat verdeutlicht daher ihre Beziehung zu Deutsch, zu dem sie keinen positiven Zugang hat (vgl. M-Interview, Abs. 24).

Letztendlich erfahren alle Schülerinnen einen wertschätzenden Umgang im Unterricht, indem die Lehrperson sie dazu anregt, über ihr Sprachwissen zu reflektieren und es anzuwenden. Lediglich Tatjana aus der österreichischen Schule berichtet davon, dass sie im Fremdsprachenunterricht aktiv von ihren Italienisch-Kenntnissen profitiert und eigenständig Hypothesen bildet. Betül hingegen erzählt von ihren mehrsprachigen Freund/innen, mit denen sie gemeinsam ihre Sprachen mischt und bei Missverständnissen im Internet nach den richtigen Worten sucht und türkische Wörter ins Deutsche zu übersetzen versucht (vgl. B-Interview, Abs. 136).

4.3.2 Negative Aspekte der Mehrsprachigkeit

Auf die Frage nach negativen Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit geben Milena, Betül und Nima ähnliche Antworten.

Milena sieht den ständigen Wechsel zwischen Sprachen als einen Nachteil:

I: Was ist schwierig?

M: Mehrere Sprachen zu sprechen. Weil du redest Französisch mit jemandem und mit wem anderen Mazedonisch. Mit jemandem musst du Mazedonisch reden und jemand anderem erklären. (M-Interview, Abs. 207-208)

Da Milena den ständigen Wechsel zwischen Sprachen beschreibt, spiegelt ihre Beschreibung den Alltag von Mehrsprachigen wider (vgl. Méron-Minuth 2018: 46). Prinzipiell hat Milena eine positive Einstellung zu ihrer Mehrsprachigkeit (vgl. M-Interview, Abs. 132). Dennoch hebt ihre Aussage hervor, dass sie den ständigen Sprachwechsel im Alltag als mühevoll betrachtet.

Ähnlich wie Milena fällt es Betül aufgrund ihrer täglichen Verwendung unterschiedlicher Sprachen schwer, ein sogenanntes Gleichgewicht zu halten:

B: [...] Nachteil ist: Das mischt man mehr im Kopf. Man vergisst dann von der anderen Sprache ein paar Wörter und man muss es in der anderen Sprache dann sagen, dann ist es schwer, dieses Gleichgewicht in allen Sprachen zu finden. (B-Interview, Abs. 98)

Aus dem Zitat wird deutlich, dass sie unter der Bezeichnung „Gleichgewicht“ das Fokussieren auf eine Sprache während des Sprechens versteht. Diese Auffassung bestätigt sich ebenso zu Beginn des Interviews, indem sie die Mehrsprachigkeit mit einer Sportart vergleicht, die viel Training erfordert, um zu verhindern, dass keine Wörter vergessen oder Sprachen gemischt werden (B-Interview, Abs. 34). Dass sie das so empfindet, lässt sich möglicherweise durch die Ansicht ihrer Cousine erklären, die – wie andere Verwandte von Betül – das Vermischen von Türkisch und Deutsch kritisch sieht und als Anzeichen dafür betrachtet, dass sie Deutsch, bzw. Türkisch nicht vollständig beherrscht: „B: [...] meine Cousine findet es schlecht, dass ich nicht so gut Türkisch kann, dass ich das mit Deutsch mische. Das höre ich von klein auf“ (B-Interview, Abs. 106).

Nima äußert sich ebenso negativ über das Sprachenmischen: „N: [...] Nachteil, manchmal gibt man so verschiedene Sprachen in so Sätze“ (N-Interview, Abs. 107).

Alle drei Schülerinnen beziehen sich auf das Sprachenmischen, worunter sowohl das Code-Mixing als auch als das Code-Switching verstanden werden kann (siehe Kap. 2.3.1.1). Auch wenn diese Formen des Sprachenmischens gängige Sprachpraktiken unter Mehrsprachigen sind, werden sie in der Gesellschaft als defizitär empfunden (vgl. Dirim/Krehut 2020: 536) – so auch von den drei Schülerinnen und Betüls Verwandten. Laut Dirim und Krehut begründet sich die gesellschaftliche Abwertung des Sprachenmischens durch die Erwartung, dass eine der Sprachen vollständig beherrscht werden müsse, sodass die Verwendung der anderen Sprache nicht notwendig sei (vgl. ebd.).

Im Hinblick darauf ergänzen Milena, Betül und Nima, dass ihnen bestimmte Wörter nur in einer Sprache einfallen oder sie unbeabsichtigt in einer anderen Sprache sagen:

„N: [...] einmal habe ich mit einer Freundin geredet und anstatt das Wort ‚Glas‘ auf Deutsch auf Persisch gesagt [...]“ (N-Interview, Abs. 117).

Milena und Betül beschreiben eine Situation aus dem schulischen Kontext:

M: [...], wenn ich zum Beispiel im Deutschunterricht bin, dann schreibe ich unabsichtlich etwas auf Französisch.“ (M-Interview, Abs. 218)

[...]

M: Ich habe *Il était un jour* geschrieben. (M-Interview, Abs. 224)

B: Wenn ich Texte normal schreibe, denke ich, dass mir das Wort nicht einfällt. Dann überlege ich auf Englisch oder Türkisch, dass mir das Wort einfällt. Bis ich das Wort gefunden habe und den Text durchgehe, beachte ich die ganze Grammatik nicht. (B-Interview, Abs. 124)

Auch diese Äußerungen beschreiben ein übliches Sprachverhalten von Mehrsprachigen. Aus Betüls Aussage lässt sich ableiten, dass sie mithilfe ihrer anderen Sprachen, das entsprechende Wort sucht und es schließlich übersetzt – was einerseits zeigt, dass sie eigenständig auf ihre Sprachkenntnisse zurückgreifen kann. Andererseits erklärt sie, dass sie beim Texte-Schreiben aufgrund ihres starken Fokus auf den Wortschatz die Grammatik vernachlässigt.

Milena hingegen erwähnt ihre Deutschlehrerin, die sie auf den Gebrauch der anderen Sprache aufmerksam macht. Da sie zum beschriebenen Zeitpunkt im Deutschunterricht vermutlich gerade die Textsorte Märchen gelernt hatten, war ihr die Floskel „Es war einmal“ auf Deutsch noch nicht vertraut. Diese Floskel war ihr im Französischen bekannt, weshalb sie diese im deutschsprachigen Text verwendete. Allerdings zeigt das Zitat, dass sie beim Erkennen dieser französischsprachigen Floskel Unterstützung brauchte, da sie erst durch die Deutschlehrerin auf ihren negativen Transfer aufmerksam gemacht wurde (vgl. M-Interview, Abs. 222).

Die Zitate von Betül und Milena verdeutlichen die Koexistenz aller Sprachen in ihrem Gedächtnis (vgl. Europarat 2001: 163). Der Umgang damit unterscheidet sich allerdings bei beiden Schülerinnen. Während Betül versucht, sich eigenständig zu helfen, erkennt Milena erst durch die Unterstützung der Lehrperson, dass sie unbewusst auf die ES anstatt auf die ZS zurückgriff. Der unterschiedliche Umgang könnte aufgrund des Altersunterschieds auf die einhergehende Spracherfahrung und somit auf das größere Sprachbewusstsein von Betül zurückzuführen sein (vgl. Dorner-Pau 2021: 115). Beide Schülerinnen empfinden es allerdings als mühevoll, sich beim Schreiben nur auf die deutsche Sprache zu beschränken. Die Schwierigkeit, die sich aus der ausschließlichen Nutzung der ZS ergibt, lässt sich möglicherweise mit der fehlenden Schreib-/Leseerfahrung im Deutschen erklären (siehe Kap. 4.2.2). Denn eine häufigere Exposition gegenüber der deutschen (Schrift-) Sprache (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.) und eine

positive Verbindung zu ihr (vgl. Ehlers 2020: 281) begünstigen die Schreibkompetenz (vgl. Dorner-Pau 2021: 111f.).

Eine weitere ähnliche Erfahrung, die sowohl Betül als auch Tatjana beschreiben, verdeutlicht ein mögliches Hegemonialverhältnis zwischen zwei Sprachgruppen:

B: Dadurch, dass ich die Sprachen auch konnte, war das ein Vorteil. Die haben ur oft negativ über die anderen geredet und ich habe das verstanden. [...] gegenüber den anderen Personen war das eben unfair, dass sie nie verstanden haben, was die gesagt haben. Das ist negativ, weil man durch die Sprachen andere distanzieren, ausschließen kann (B-Interview. Abs. 106)

Betül – sowie die restlichen Schülerinnen – thematisieren in ihrem Interview die sprachliche Heterogenität in ihren Klassen. Betül präzisiert dabei, wie sich mehrere Schüler/innen derselben Sprachgemeinschaft über andere Mitschüler/innen äußern. Sie empfindet es als ungerecht, dass Schüler/innen dadurch ausgegrenzt werden. Ihre Reflexion über das Verhältnis der verschiedenen Sprachgemeinschaften und dass sie das ungleiche Machtgefüge in dieser Situation zwischen den Sprachen erkennt, zeugen von einem ausgeprägten Sprachbewusstsein. Ihr ist etwa bewusst, dass eine Sprache gezielt verwendet werden kann, um andere Menschen auszugrenzen.

Laut James/ Garrett (1992) und Gnutzmann (1997) ist das kritische Hinterfragen von politischen Sprachverhältnissen ein Bestandteil des LA-Konzepts, das nicht nur einen sprachbewussten und friedlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, sondern auch außerhalb des schulischen Kontexts fördern soll (siehe Kap. 2.2). Schüler/innen sollen laut dem LA-Konzept sensibilisiert werden, dass Sprache ebenso als Mittel zur Machtausübung genutzt werden kann (vgl. James/ Garrett 1992; Gnutzmann 1997, zitiert nach Morkötter 2005: 29f.).

Tatjana berichtet, dass sie von ihren Mitschülern dazu aufgefordert wurde, auf Deutsch zu sprechen, nachdem sie sich negativ über sie äußerte:

T: Vor allem von Jungs. Weil ich habe ihnen etwas auf eine andere Sprache gesagt, was nicht so nett ist und dann attackieren sie mich, so „Das darfst du nicht, in der Schule musst du Deutsch sprechen, damit dich alle verstehen [...]“. (T-Interview, Abs. 84)

Einerseits ist sie sich bewusst, dass sie in einer Konfliktsituation auf eine andere Sprache zurückgriff, um sich negativ über ihre Mitschüler zu äußern. Zwar wird im Interview nicht erwähnt, welche Sprache sie dabei verwendet hat, doch ist es naheliegend, dass sie auf ihre ES Kroatisch zurückgriff. Das liegt nahe, da die ES als eine emotionale Sprache gilt (vgl. Werani 2023: 242) – auf Englisch hingegen wäre sie mit großer Wahrscheinlichkeit von ihren Klassenkameraden verstanden worden.

Andererseits fordern sie Tatjana auf, Deutsch zu sprechen. Sie zitiert die Reaktion der Mitschüler: „In der Schule musst du Deutsch sprechen“ (T-Interview, Abs. 84). Diese

Aussage ist allerdings nicht ausschließlich im Kontext der beschriebenen Konfliktsituation zu verstehen. „In der Schule“ signalisiert vielmehr ein allgemeines Gebot, das selbst in einem sprachlich heterogenen Umfeld wie Tatjanas Schule eine einsprachige Erwartung vonseiten der Mitschüler/innen besteht. Das korreliert mit dem Begriff des monolingualen Habitus von Gogolin (2009). Dass die Schüler Tatjana auf dieses ungeschriebene Gebot hinweisen, bestätigt die Überlegungen von Dirim und Mecheril (2018) zur hegemonialen Stellung des Deutschen in der Gesellschaft (vgl. Dirim/ Mecheril 2018: 217).

4.4 Sprachbiographie der Lehrerinnen

4.4.1 Lieblingssprache

Nach Pavlenko (2006) geht jede Sprache mit bestimmten Emotionen einher (vgl. Pavlenko 2006: 19). Je nachdem, welche Emotionen die Forschungspartnerinnen mit ihren Sprachen verbinden, lassen sich bestimmte Aussagen oder Selbsteinschätzungen einfacher erklären.

Erstsprache

Auf die Frage, welche Sprache die Lehrerinnen am liebsten haben, erwähnen alle Lehrerinnen ihre ES Deutsch (E-Interview, Abs. 18; I-Interview, Abs.16; P-Interview, Abs.10; S-Interview, Abs. 14).

Sie begründen ihre Wahl auf ähnliche Weise:

D: [...], weil es die Sprache ist, die ich am besten beherrsche, [...] in der ich alltäglich am besten kommuniziere. Mit Deutsch mache ich alles und mir fällt es am einfachsten auf Deutsch zu sprechen. (I-Interview, Abs. 16)

E: Ich liebe die deutsche Sprache. Ich mag sie wahnsinnig gerne, weil sie so exakt ist (E-Interview, Abs. 18)

P: Prinzipiell Französisch, aber ich kann natürlich nichts Schlechtes über Deutsch sagen, weil das die Sprache ist, in der ich agiere, handle und denke (P - Interview, Abs. 10)

S: Weil es am praktischsten ist, da komme ich mir am fähigsten vor. Weil es meine Muttersprache ist. (S-Interview, Abs. 14)

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass alle Zitate auf die Bedeutung der Sprachkompetenz hinweisen – so auch Elenas Aussage: „weil sie so exakt ist“ (E-Interview, Abs. 18). Nur eine Person mit hoher Sprachkompetenz kann die Sprache in ihren Nuancen, also situationsgemäß und adressatenbezogen, erfolgreich nutzen (vgl. EDK-Konsortium-ES, 2006: 2, zitiert nach Khan 2018: 123).

Elena präzisiert an einer anderen Stelle, dass sie besonders ihren Dialekt wertschätzt, weil ihr „kein treffender Ausdruck einfällt als dieser Dialekt-Ausdruck“ (E-Interview, Abs. 2).

Paula hingegen platziert den Dialekt hinter Deutsch und Französisch an dritter Stelle. Dazu erklärt sie: „Ich kann ihn, verstehe ihn und mag ihn auch. Aber im Alltag ist Deutsch und Französisch einfach in meiner aktiven Sprachproduktion präsenter“ (vgl. P-Interview, Abs. 14). Für Elena wie auch für Paula scheint die Sprachkompetenz eine wesentliche Rolle in ihrer positiven Haltung zum Dialekt zu sein. Paula fügt jedoch hinzu, dass sie den Dialekt, im Vergleich zu Elena, weniger häufiger benutzt (vgl. ebd.).

Den positiven Bezug zu ihrer ES ist auch anhand ihrer Sprachenporträts erkennbar. Paula und Simone z.B. zeichneten die deutsche Sprache in den Kopfbereich und im Bereich des Herzens ein. Dass Paula und Simone Deutsch im Kopfbereich einzeichnete, erklären sie dadurch, dass sie in Deutsch „denken“ (P-Interview, Abs. 10; S-Interview, Abs. 6).

Diana hingegen malte Deutsch großflächig in das Porträt ein, was ebenso mit ihrer Aussage – dass sie Deutsch am besten beherrsche – übereinstimmt.

Des Weiteren bestätigt die Tatsache, dass sie ihre ES im engen Umfeld verwenden, dass sie einen positiven Zugang zur deutschen Sprache haben. Simone erklärt, dass es die Sprache ist, in der sie mit ihrer Familie und Freunden spricht (vgl. S-Interview, Abs. 6). Auch die restlichen Lehrerinnen verwenden die deutsche Sprache mit ihren engen Freund/innen und mit ihren Familienmitgliedern. Diana erwähnt im Gegensatz zu den anderen Lehrerinnen, dass sie neben Albanisch auch Deutsch in der Kommunikation mit ihrer aus Albanien stammenden Mutter spricht:

D: [...] Ich bin nämlich in Albanien geboren, bin aber mit einem Jahr nach Österreich gekommen. Man sagt ja, die Muttersprache beherrscht man am besten. Das ist bei mir überhaupt nicht der Fall. Ich beherrsche am besten Deutsch. Meine Mutter ist zwar Migrantin, aber sie spricht mit mir Deutsch. Zuhause sprechen wir Deutsch. (I-Interview, Abs. 18)

Diana macht hier auf die Verwendung des Begriffs „Muttersprache“ aufmerksam und beschreibt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer ES nicht unbedingt die höchste Sprachkompetenz aufweisen. Die Sprachsituation zuhause zeigt, dass diese stark variieren kann. Manche sind bereits vor dem 3. Lebensjahr der deutschen Sprache ausgesetzt, andere erwerben sie erst ab dem Kindergarten oder kommen erst nach Zuwanderung mit dem Schuleintritt mit Deutsch in Kontakt.

Häufig wird der Erwerb der ES aufgrund der zunehmenden Exposition zur deutschen Bildungssprache in der Schule unterbrochen (vgl. Schneider 2015: 30). Das kann dazu führen, dass die Umgebungssprache zur dominanten Sprache und eine höhere Sprachkompetenz darin erreicht wird. Ob eine Sprache in ihrer schriftsprachlichen Konzeption oder in der Alltagskommunikation beherrscht wird, hängt letzten Endes grundsätzlich vom Spracherwerbskontext ab (vgl. Khan 2018: 121).

Diesbezüglich hebt Diana hervor, dass die primäre Sozialisationssprache nicht zwingend nur die ES der Bezugsperson ist. Da sie bereits vor dem Kindergarten durch ihre Mutter mit der deutschen Sprache in Kontakt kam, stellt das Deutsch eine parallel erworbene ES dar, in der sie laut eigener Einschätzung die höchste Sprachkompetenz aufweist. Des Weiteren berichtet sie, dass Deutsch die einzige Sprache war, in der alle Familienmitglieder barrierefrei und gemeinsam kommunizieren konnten, da Spanisch die ES des Vaters ist (vgl. D-Interview, Abs. 22).

Fremdsprache

Neben Deutsch erwähnen Paula, Diana und Elena auch ihre zweite Fremdsprache als ihre Lieblingssprache. Paula nennt Französisch, bevor sie Deutsch erwähnt (vgl. P-Interview, Abs. 10). Ebenso drückt Elena ihre Liebe für die französische Sprache aus (vgl. E-Interview, Abs. 18). Diana hingegen hat einen besonders positiven Zugang zu Spanisch (vgl. D-Interview, Abs. 16).

Paula gibt folgende Begründung für ihre Sprachpräferenz: „P: Ich glaube, ich war immer neidisch auf die Leute, die mehrere Sprachen problemlos gesprochen haben. Durch die Schule habe ich einfach Französisch kennengelernt und es hat gefunkt und dachte mir, das will ich auch können“ (P-Interview, Abs. 4).

Paula hatte laut ihrer Aussage schon immer eine besondere Wertschätzung für Mehrsprachige, sodass sie für sich selbst den Wunsch hatte, mehrere Sprachen sprechen zu können. Mit dem Französischunterricht in der Schule ergab sich die Möglichkeit, sich den Wunsch zu erfüllen – wodurch sie eine Liebe für Französisch entwickelte.

Elenas Liebe zu Französisch entfachte durch ihre Bewunderung für Pariserinnen:

E: [...] Und diese Pariserinnen haben mir so gefallen, diese eleganten Pariserinnen, die im ***** (Name der Ortschaft) so herumgesteckt sind, wo alle Burschen ganz verrückt waren nach denen. Ich [...] hatte eine ganz großartige Französisch-Lehrerin, ungeheuer engagiert, [...] und die eigentlich so meine Liebe zu dieser Sprache verstärkt hat [...]. (E-Interview, Abs. 2)

Auch Elena bewunderte die französischen Damen, die während des Sommers in ihrer Region im Rahmen eines Austauschprogramms zu Besuch kamen. Elenas engagierte Französischlehrerin trug ebenso dazu bei, dass ihre Liebe für Französisch größer wurde (vgl. ebd.).

Sowohl Paula als auch Elena hatten Momente, die ihnen einen affektiven Zugang zur jeweiligen Fremdsprache ermöglichte. Sie empfanden beide vorerst eine Bewunderung für mehrsprachige Personen. Darauf sorgten ihre positiven Erfahrungen im Französischunterricht für eine größere emotionale Bindung zur Sprache. Die erste

Erfahrung mit der Sprache scheint für beide von entscheidender Bedeutung gewesen zu sein. Auch anhand ihrer Sprachenporträts ist ihre besonders positive Einstellung gegenüber Französisch erkennbar, da beide neben Deutsch auch Französisch an der Stelle des Herzens darstellen (vgl. P-/E-Sprachenporträt). Laut James und Garrett (1992) ist eine positive Haltung für das Lernen von Sprachen voraussetzend, da das Lernen von (Fremd-)Sprachen sowohl eine kognitive als auch affektive Handlung ist (vgl. James/ Garrett 1992: 13).

Während Paula und Elena bestimmte Situationen beschreiben, die ihre Liebe für die Fremdsprache Französisch auslösten, erklärt Diana, dass Spanisch eine „wohlklingende Sprache“ (D-Interview, Abs. 56) sei, ihr Freude mache und sie eine Verbindung wie zu Albanisch empfinde (vgl. ebd.). Daher werden Spanisch und Albanisch in ihrem Sprachenporträt ähnlich dargestellt: „Sie sind gelb und rot und gepunktet, überall im ganzen Körper, weil sie überall verwendet werden können“ (D-Interview, Abs. 2). Das soll einerseits ihre Fähigkeit zeigen, beide Sprachen „intuitiv“ (ebd.) in verschiedenen Situationen zu sprechen. Andererseits spiegelt ihre ähnliche Beschreibung der Sprachen ihre gleichwertige Wertschätzung gegenüber beiden Sprachen wider.

Auch sei angemerkt, dass ihre Mutter sie in der Förderung von Spanisch unterstützte: „D: [...], weil meine Mama das schon gefördert hat, aber sie selbst spricht es nicht. Die Basis konnte ich, das hat sie mir schon beigebracht, weil meine Mutter auch Italienisch kann“ (D-Interview, Abs. 18). Da ihr ihre Mutter grundlegende Spanischkenntnisse vor dem Besuch des Spanischunterrichts vermittelte, konnte Diana in der Schule im Spanischunterricht an ihrem Vorwissen anknüpfen. Dadurch konnte sie in dieser Sprache mehr positive Erfahrung sammeln. Außerdem spricht sie seit dem 10. Lebensjahr mit ihrem Vater und seinen Verwandten Spanisch (vgl. ebd. Abs. 20f.) – was aufgrund des erhöhten Spracheninputs auf eine höhere Sprachkompetenz im Spanischen hinweist (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.).

Simone berichtet von einem positiven Bezug zu allen ihren Sprachen und hat keine Präferenz (vgl. S-Interview, Abs.), drückt aber eine besondere Wertschätzung für Deutsch aus (vgl. ebd. Abs. 10). Demnach kann sowohl bei Diana eine positive Haltung gegenüber Spanisch als auch bei Simone gegenüber allen ihren Sprachen festgestellt werden.

Außerdem erwähnen alle Lehrpersonen, dass ihre bevorzugten Fremdsprachen eine zentrale Rolle im Alltag spielen. Paula berichtet, dass sie neben ihrem Beruf als Französisch-Lehrerin auf Medien wie Tik-Tok oder durch Serien französischsprachige

Inhalte passiv konsumiert (vgl. P-Interview, Abs. 36). Zudem pflegt sie regelmäßig den Kontakt zu einer Freundin, die sie während ihres Frankreich-Aufenthalts kennenlernte. Zwar ist sie nicht Französin, aber Französisch stellt ihre gemeinsame Sprache dar. Auch hat sie minimalen Kontakt zu einer französischen Lehrerin (vgl. ebd. Abs.). Ebenso berichten Simone und Elena von Freund/innen, die sie während ihres Aufenthaltes in Frankreich kennenlernten (vgl. E-Interview, Abs. 22; S-Interview, Abs. 22). Elena ergänzt zudem, dass sie auch auf Französisch liest (vgl. E-Interview, Abs. 44). Ähnlich wie Elena bevorzugt Diana, auf Spanisch als auf Englisch zu lesen (vgl. D-Interview, Abs. 68). Beide scheinen eine ähnliche Haltung gegenüber Englisch zu haben:

D: [...] Wenn ich auf Spanisch fluche, macht mir das viel mehr Spaß als wie, wenn ich auf Englisch fluche, weil ich diese Verbindung habe. (D-Interview, Abs. 32)

E: [...] Am Gymnasium in ***** (Ort) habe ich auch Englisch gelernt, grundständig, also ab der 1. AHS, Englisch war nie so mein *Favourite*. (E-Interview, Abs. 2)

Ausschließlich anhand Simones Interview kann festgestellt werden, dass sie regelmäßig mit Freunden auf Englisch spricht (vgl. S-Interview, Abs. 22). Die restlichen Lehrerinnen empfinden Englisch als eine sinnvolle Sprache (siehe Kap. 4.5.1), nutzen sie daher vielmehr aus einem Pflichtgefühl heraus, wenn es die Situation erfordert.

Paulas Zitat bringt diese ablehnende Haltung gegenüber Englisch Ausdruck, indem sie es mit einem Zahnarztbesuch vergleicht: „P: Englisch würde ich aber nicht als Teil von mir sehen. Das ist so wie Zum-Zahnarzt-Gehen. Ich gehe zum Zahnarzt, weil ich muss“ (P-Interview, Abs. 26).

4.4.2 Identität

Auf die Frage, inwiefern sich die Teilnehmerinnen mit ihren Sprachen identifizieren, lassen sich unterschiedliche Antworten finden. Dennoch erwähnen die Teilnehmerinnen ähnliche Aspekte.

Ausschließlich Elena und Paula erwähnen ihre ES (vgl. E-Interview, Abs. 22; P-Interview, Abs. 26) und beschreiben den emotionalen Aspekt, den sie mit ihrer ES verbinden. Paula erklärt, dass sie sich stark mit ihrer ES Deutsch identifiziert, weil sie damit aufgewachsen ist (vgl. P-Interview, Abs. 26). Das ist die Sprache, in der sie fühlt, denkt und spricht (ebd. Abs. 2). Elena beschreibt ihre ES ähnlich und begründet folgendermaßen ihre starke Identifikation mit Deutsch: „Also ganz stark mit meiner Muttersprache, weil das doch die Sprache ist, in der ich hauptsächlich denke und fühle und träume“ (E-Interview, Abs. 22). Während Elena und Paula explizit ihre ES nennen,

geben alle im Fragebogen an, dass sie sich mit dem Begriff „Österreicherin“ und „Europäerin“ identifizieren (vgl. D-/E-/P-/S-Fragebogen). Elena erklärt ihre Identifikation mit „Österreich“ durch ihren Lebensmittelpunkt dort und bezeichnet sich aufgrund ihres Aufenthalts in Frankreich als „Europäerin“ (vgl. E-Interview, Abs. 26). Paula bezeichnet sich als Wienerin (siehe P- Fragebogen). Allerdings sieht sie sich in erster Linie als Österreicherin, da sie auch Kontakte in anderen Bundesländern pflegt (vgl. P-Interview, Abs. 38). Auf „globaler Ebene“ (ebd.) sieht sie sich als „Europäerin“, betont jedoch, dass jede Nation eine andere Mentalität hat (ebd.).

Ähnlich wie Paula hebt Simone für eine genaue Zuordnung ebenfalls ihre Heimatregion (vgl. S-Interview, Abs. 26), bevorzugt jedoch die Bezeichnung „Europäerin“ und erklärt das mit einer kritischen Haltung gegenüber des „Nationalismus innerhalb von Europa“ (ebd.). Dieser Begriff umfasst ebenso ihre Ansicht, dass alle von ihr gelernten Sprachen Teil ihrer Identität sind (ebd.). Besonders prägend für ihre Persönlichkeitsentwicklung war ihre Auslandserfahrung, da sie in dieser Zeit nur auf ihre Fremdsprachen zurückgreifen musste (ebd.).

Diana zeigt ihre Schwierigkeit eine bestimmte Bezeichnung für ihre Identität zu wählen:

D: Natürlich, ich spreche Deutsch und gewisse Ausdrücke sind aus dem Wiener Dialekt und man kann daraus schließen, dass ich Wienerin bin. [...] aber nur weil ich Wienerisch kann, würde ich mich nicht von der Nationalität darauf reduzieren lassen (D-Interview, Abs. 36)

Diana spricht zwei Erstsprachen und scheint aus einer motivierten Haltung heraus eine bestimmte Bezeichnung abzulehnen. Möglicherweise hängt dies mit ihrer negativen Erfahrung zusammen: „Wenn ich den Leuten sage, dass ich Albanisch spreche, sehen sie mich als Albanerin und das möchte ich nicht.“ (D-Interview, Abs. 36). Dazu erklärt sie: „Ich habe die österreichische Staatsbürgerschaft, ich bin in Österreich aufgewachsen, ich spreche überhaupt nicht so gut Albanisch. Ich habe auch nicht so einen großen Bezug dazu. Deswegen möchte ich das dekonstruieren.“ (ebd.)

Sie ist einerseits dankbar, dass sie aufgrund des kulturellen Bezugs zu Albanien ihren Horizont erweitern konnte, jedoch möchte sie nicht auf eine bestimmte Sprache und die einhergehende Kultur reduziert werden (ebd.). Zudem schätzt sie ihre Sprachkompetenz im Spanischen höher ein als im Albanischen. Das legt ihre Wahl des Begriffs „Europäerin“ (vgl. D-Fragebogen) nahe – ein Begriff, der einen mehrkulturellen Bezug widerspiegelt.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Lehrerinnen im Hinblick auf die Identifikation mit ihren Sprachen, dass ihre Auseinandersetzung mit einer bestimmten Sprache durch das Studium und ihre positive Erfahrung mit der einhergehenden Kultur innerhalb eines Auslandsaufenthalts eine bedeutende Rolle für ihre Identifikation spielen – was mit Pavlenkos (2006) Überlegungen übereinstimmt. Wie Pavlenko in ihrer Studie bestätigt (siehe Kap. 2.4.3), ist die emotionale Verbindung zu einer Sprache nicht nur von der Sprachkompetenz bedingt. Sie hängt ebenso mit der Erfahrung zusammen, die die/der Sprecher/in mit der jeweiligen Sprache macht (vgl. Pavlenko 2006: 20). Ähnlich wie Pavlenko vertritt Werani (2023) die Ansicht, dass sich eine mehrsprachige Identität nur dann entwickeln kann, wenn eine Identifikation mit der Sprache und der Kultur besteht. Das erklärt, warum Paula, Elena und Diana trotz ihrer Englischkenntnisse keinen persönlichen Bezug zur englischen Sprache empfinden.

Ferner nehmen Simone und Paula bei der Frage nach der Identität Bezug auf den Einfluss der Sprachen auf ihre Persönlichkeit:

S: [...] Wenn ich mit Freunden auf Englisch oder auf Französisch spreche, bin ich lockerer als im Deutschen. Ich würde sagen, meine Sprachen sind Teil meines Selbstbewusstseins bis zu einem gewissen Grad und von meiner Entwicklung. (S-Interview, Abs. 20)

P: [...] Das ist mein französisches Ich und wenn ich Deutsch spreche, dann bin ich viel zackiger unterwegs. Ich glaube schon, dass du verschiedene Identitäten hast (P-Interview, Abs. 24)

Beide teilen die Ansicht, dass sie sich in jeder Sprache anders fühlen und dementsprechend ein anderes Verhalten annehmen. Simone erklärt, dass sie beim Gebrauch der englischen und französischen Sprache „lockerer“ (S-Interview, Abs. 20) wirke. Paula erzählt, dass sie „zackiger unterwegs“ (P-Interview, Abs. 24) sei. Ihr Sprachstudium und Auslandserfahrung ermöglichten ihnen in verschiedenen Sprachkontexten unterschiedliche Gebrauchssituationen und Ausdrucksmöglichkeiten kennenzulernen. Durch die intensive Beschäftigung mit der französischen Sprache und der Kultur sind sie mit bestimmter Mimik, Gestik und idiomatischen Ausdrücken auf Französisch vertraut geworden. Ein hohes Sprachniveau geht ebenso mit einem bestimmten Sprachverhalten einher.

Auf diese Weise zeigt der mehrsprachige Mensch verschiedene Facetten seiner Identität, die selten in allen Sprachen zur Geltung kommen (vgl. Werani 2023: 238). Daher spricht Paula von einem französischsprachigen und einem deutschsprachigen Ich.

Alle Lehrerinnen reflektieren über ihre Sprachen und die identifikatorischen Anteile, was auf ein mehrsprachiges Bewusstsein hindeutet (vgl. Neuland/ Peschel 2013: 35, zitiert nach Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 74).

4.5 Spracheinstellung der Lehrerinnen

Sowohl bei den Schülerinnen als auch bei den Lehrpersonen kristallisierten sich zwei Aspekte heraus, die für die Wahl der genannten Sprachen eine Rolle spielen: etwa die Sprachennähe zu einer ihnen bereits bekannten Sprache oder ein persönlicher Grund.

4.5.1 Bevorzugte Sprachen

Persönlicher Bezug

In Bezug auf die Frage, welche Sprache die Lehrpersonen als am relevantesten erachten, vertreten drei Lehrerinnen dieselbe Ansicht. Diana, Elena und Paula sehen etwa Englisch aufgrund seines internationalen Nutzens als eine besonders relevante Sprache (vgl. D-Interview, Abs. 60; E-Interview, Abs. 40; P-Interview, Abs. 45). Auch wenn alle drei zu Englisch keine besonders positive Verbindung haben und ihre Sprachkompetenz in ihrer zweiten Fremdsprache als höher einschätzen, sind sie sich (siehe Kap. 4.4.1) der Funktion von Englisch „als *lingua franca*“ (E-Interview, Abs. 40) bewusst und greifen, wenn nötig, gezielt auf ihre Englischkenntnisse zurück:

D: Man hat durch mehrere Sprachen mehrere Zugänge zu allem, nicht nur zur Kultur, für die Arbeit zum Beispiel. Ich habe so viel englische Literatur gelesen, die es auf Deutsch gar nicht gibt. (D-Interview, Abs. 70)

P: Englisch, auch nur durch Serien, Filme, Videos durch die Medien und aktiv nur wenn ich mit jemandem sprechen muss, der keine Sprache sprechen kann, die ich sprechen kann. (P-Interview, Abs. 36)

Anhand ihrer Aussagen lässt sich feststellen, dass Englisch auch Teil ihres Lebens ist, da verschiedene Lebenssituationen den Gebrauch von Englisch erfordern. Diana verwendet Englisch für berufliche Zwecke (vgl. D-Interview, Abs. 70) und im Rahmen des Studiums (vgl. ebd. Abs. 2). Paula erwähnt, dass Englisch auch Teil ihres Alltags ist, wenn sie Medien konsumiert (vgl. P-Interview, Abs. 36). Im Sprachenporträt gibt Elena an, dass sie Englisch vor allem bei Reisen verwendet (vgl. E-Sprachenporträt).

Nach Knapp (2013) lassen die Aussagen der Lehrerinnen darauf schließen, dass sie einen bewussten Umgang mit der englischen Sprache pflegen, da sie sie für persönliche Zwecke und kommunikative Bedürfnisse nutzen (vgl. Knapp 2013: 72f.). Weiters kann bei Elena ebenso ein persönlicher Bezug zu Griechisch festgestellt werden. Denn der jährliche Urlaub in Griechenland ist der Grund dafür, weshalb sie ihre Kenntnisse in Griechisch über das Grundlegende hinaus vertiefen möchte (vgl. E-Interview, Abs. 12). Ebenso

würde sie gerne ihre Sprachkompetenz in Persisch verbessern, da ihr Mann aus dem Iran stammt. Dementsprechend notiert sie zu ihrer Darstellung im Sprachenporträt, dass sie Persisch aus Liebe zu ihrem Mann und seiner Heimat sowie aufgrund des schönen Klangs lernt, gerne hört und spricht (vgl. E-Sprachenporträt).

Der emotionale Aspekt scheint bei Simone ebenso der Auslöser gewesen zu sein, als sie Niederländisch anfang zu lernen: „S: [...] Ich habe zum Beispiel Niederländisch angefangen zu lernen, weil ich die Sprache so lustig finde. Das ist aber generell kein guter Grund oder keine gute Motivation, um eine Sprache zu lernen. Das habe ich nur bis A2 geschafft“ (S-Interview, Abs. 2). Sie machte demnach die Erfahrung, dass ausschließlich die Freude am Lernen einer neuen Sprache keine langfristige Motivation darstellt. Sie empfindet auch viel Freude, wenn sie Spanisch lernt und spricht. Im Vergleich zu Niederländisch lernte sie Spanisch für eine Mexiko-Reise (vgl. ebd. Abs. 6) – die für sie einen weiteren und längerfristigen Grund darstellt, um eine Sprache zu lernen.

Ferner äußert Diana, dass sie gerne ihre ES-1 Albanisch gerne besser sprechen würde. Obwohl Albanisch eine ihrer zwei Erstsprachen darstellt, verfügt sie über eine geringe Sprachkompetenz darin. Ihre Mutter stammt aus Albanien, und obwohl sie nur einen geringen Bezug zu Albanien empfindet, scheint es ihr dennoch wichtig zu sein, Albanisch zu können. Dieser Wunsch könnte mit der Erwartung zusammenhängen, die Sprache des Elternteils können zu müssen:

D: [...] Irgendwie fühle ich mich dann schlecht, weil die Leute das irgendwie erwarten, aber für mich hat es immer super gereicht. Manchmal ärgere ich mich selber. Wenn ich mit meiner Familie spreche, dann fallen mir einfach bestimmte Begriffe nicht ein. (D-Interview, Abs. 48)

Trotz der gesellschaftlichen Erwartung, die sie verspürt, empfindet sie es selbst als ärgerlich, wenn ihr bestimmte Begriffe in der Kommunikation mit ihren Verwandten auf Albanisch nicht einfallen. Zum einen spiegelt ihre Aussage die Sprachsituation vieler mehrsprachiger Familien, die ihre ES meist ausschließlich im familiären Rahmen verwendet. Zum anderen zeigt das Zitat die Sprachendynamik, bei der sich im Laufe des Lebens eine andere Sprache abseits der ES zur dominanten Sprache entwickeln kann – was vor allem durch den Spracheninput bedingt ist (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536).

Sprachennähe

Im Gegensatz zu Diana, Elena und Paula äußert Simone, dass alle Sprachen von Bedeutung sind. Sie bevorzugt Sprachen wie Chinesisch und Arabisch und begründet ihre Wahl folgendermaßen:

S: [...] aber auch solche Sprachen wie Arabisch und Chinesisch, weil sie in unserem Kulturkreis durch die vielen Leute mit Migrationshintergrund sehr präsent sind, aber diese einfach nicht so genutzt werden. Das fände ich wichtig, dass sie stärker entwickelt werden. (S-Interview, Abs. 38)

Ihr ist es von Bedeutung, dass Migrationssprachen in der Gesellschaft ebenso gefördert werden, da hierzulande ein hoher Anteil an Sprecher/innen dieser Sprachen leben. Diese Sprachen würde Simone ausschließlich unter der Bedingung lernen, wenn das Erlernen mühelos verlief.

Paula empfindet in gewisser Hinsicht ähnlich wie Simone. Paula reizt eine neue Sprache, jedoch ist ihr beim Sprachenlernen wichtig, dass sie an bereits vorhandenem Wissen anknüpfen kann:

P: Ich glaube, ich würde irgendetwas Nordisches lernen. Ich glaube, dass die Parallele zum Deutsch vielleicht doch gegeben ist und weil es etwas ganz anderes wäre. Das würde mich interessieren, weil ich noch nie eine nordische Sprache gelernt habe. (P-Interview, Abs. 40)

Für sie spielt die Sprachennähe zwischen ihren bereits bekannten Sprachen und der, die sie noch erlernen würde, eine bedeutende Rolle. Aufgrund der Sprachennähe würde das Erlernen einer weiteren Sprache insofern vereinfacht stattfinden, da die Sprachnähe einen Transfer von der Ausgangssprache in die Zielsprache ermöglicht (vgl. Steinhauer 2005: 24). Ebenso erwähnt Paula an einer anderen Stelle, dass sie gerne Kreolisch oder eine andere Subsprache lernen würde (vgl. ebd. Abs. 54). Diese Wahl begründet sie ebenfalls mit der Sprachähnlichkeit von Kreolisch und Französisch: „Weil ich meine bereits erworbene Kenntnisse nutzen kann und nicht etwas komplett Neues lernen müsste. Außerdem finde ich es immer spannend, wenn aus mehreren Sprachen eine Neue wird“ (ebd. Abs. 56). Paulas Aussagen heben ihr Bewusstsein darüber hervor, dass die Sprachähnlichkeit einen Transfer ermöglichen und dies das Erlernen der Zielsprache vereinfachen würde. Daraus lässt sich schließen, dass ihr durch die metasprachliche Reflexionsfähigkeit bestimmte Regularitäten in einer Sprache erkennt und Erfahrungen mit bestimmten Strategien beim Erlernen von Sprachen bereits machte und diese anwenden konnte – was auf ein aufmerksames Sprachverhalten hinweist (vgl. Rösch 2015: 99).

4.5.2 Lesen

Alle Lehrerinnen stimmen der Frage zu, ob sie Freude am Lesen haben (vgl., D-Interview, Abs. 62; E-Interview, Abs. 42; P-Interview, Abs. 50; S-Interview, Abs. 40). Sie wurden nach der Sprache gefragt, in der sie gerne lesen. Auch dazu antworteten sie alle mit „Deutsch“ (D-Interview, Abs. 64; E-Interview, Abs. 44; P-Interview, Abs. 52; S-

Interview, Abs. 44). Sie erklären, dass ihnen das Lesen auf Deutsch am einfachsten fallen würde und das Lesen in einer anderen Sprache mit mehr Aufwand verbunden wäre:

P: [...] Dann kann man sich da berieseln lassen. Aufgrund von negativen schulischen Erfahrungen mit Englisch würde es mir keinen Spaß machen auf Englisch zu lesen. Französisch, ich würde gerne mehr lesen, aber es wäre auch mit Aufwand verbunden und da muss ich mich sehr konzentrieren. Wenn ich lesen will, dann möchte ich, dass es flutscht (P-Interview, Abs. 52)

Es ist nicht verwunderlich, dass Paula das Lesen in der dominanten Sprache bevorzugt. Das Lesen auf Englisch wäre für sie mit Aufwand verbunden. Einerseits hat sie einen negativen Zugang zur Sprache. Andererseits machte sie in der Schulzeit eine schlechte Erfahrung im Fach Englisch. Lesen scheint für alle Lehrpersonen eine Aktivität zu sein, die ihnen demzufolge Freude bereiten soll. Das erklärt ebenso, weshalb Paula und Elena das Lesen in der Fremdsprache Französisch Freude bereitet (vgl. E-Interview, Abs. 46; P-Interview, Abs. 52). Ähnlich berichtet Diana:

D: [...] In Deutsch könnte ich problemlos Politik-Bücher lesen, im Spanischen auch, aber da stockt es bei mir, da bin ich nicht im Flow.
I: Und in Englisch auch nicht?
D: Englisch muss ich sagen, lese ich kaum. Bis jetzt nur für die Schule. Spanisch lese ich freiwillig. (D-Interview, Abs. 66-68)

Trotz der Tatsache, dass sie nach eigenen Angaben auf Spanisch nicht die gleiche Sprachkompetenz wie im Deutschen aufweist, würde sie Bücher freiwillig auf Spanisch lesen. Das lässt sich möglicherweise ebenso durch ihre höhere Kompetenz in Spanisch, aber auch ihre positive Verbindung zu der Sprache begründen.

Ein positiver Zugang zur Sprache scheint auch im Hinblick auf den Medienkonsum eine zentrale Rolle zu spielen, das wiederum ein erhöhter Spracheninput und in Folge eine höhere Sprachkompetenz bedeutet (vgl. Dirim/ Krehut 2020: 536f.).

4.6 Spracherleben der Lehrerinnen

Im Folgenden werden die Erfahrungen der Lehrerinnen mit der Mehrsprachigkeit erfragt. Es wird sowohl auf positive als auch negative Aspekte der Mehrsprachigkeit im schulischen und außerschulischen Kontext betrachtet.

4.6.1 Positive Aspekte der Mehrsprachigkeit

Positive Aspekte der MS außerhalb des Schulkontexts

Laut Elena, Simone und Paula erleichtert ihnen die Mehrsprachigkeit die Kommunikation beim Reisen. Zu Beginn des Interviews berichtet Simone, dass sie Spanisch nicht nur aufgrund seines schönen Klangs lernte, sondern auch aufgrund einer Südamerika- und Mexiko-Reise (vgl. S-Interview, Abs. 6).

Paula erwähnt zwar, dass ihre Sprachkompetenz in Italienisch abnahm, jedoch sie ihre basalen Kenntnisse während eines Urlaubs in Italien gebraucht (vgl. P-Interview, Abs. 36).

Bei Elena ergab sich ein ähnlicher Anlass, der sie dazu motivierte, Griechisch zu lernen. Da sie ihren Urlaub jährlich in Griechenland verbringt, äußert sie den Wunsch, Griechisch über das Rudimentäre hinaus zu lernen (vgl. E-Interview, Abs. 12). Sie äußert, dass ihr die Mehrsprachigkeit ermöglicht, auf Menschen zuzugehen, da sie mit ihnen in deren Sprache kommunizieren kann (vgl. ebd. Abs. 36). Bezüglich weiterer Sprachen vertritt Paula eine ähnliche Ansicht: „Ich glaube, es macht einen guten Eindruck, wenn du in ein Land kommst und du die Sprache beherrschst“ (vgl. P - Interview, Abs. 46).

Zudem entschied sich Elena neben Griechisch, aus Liebe zu ihrem Mann, seine ES Persisch zu lernen und besucht daher einen Persisch-Kurs (vgl. E-Interview, Abs. 4). Persisch ermöglicht ihr mit der Familie und mit Verwandten ihres Mannes zu kommunizieren: „E: [...] Persisch bei der Familie, das Französische bei Reisen, dann in der ***** (Schule)“ (ebd. Abs. 48). Ebenso gab ihr ihre kolumbianische Schwägerin den Anlass Spanisch zu lernen.

Elena fasst den Vorteil von Mehrsprachigkeit klischeehaft zusammen: „Das ist so die Standard-Antwort, aber Sprachen öffnen einfach Türen“ (E-Interview, Abs. 34).

Im Hinblick darauf erwähnen die anderen Lehrerinnen ebenfalls, dass ihnen die Mehrsprachigkeit mehr Zugänge ermöglicht:

S: [...] jede Sprache erweitert dein Horizont [...], du kannst mit mehreren Leuten kommunizieren, du hast mehr Wissenszugang und du hast auch eine andere Weltsicht dadurch, [...]. (S-Interview, Abs. 34)

Simone äußert, dass Mehrsprachigkeit den Horizont erweitert. Daher spiegelt ihre Reflexion über den Nutzen von Mehrsprachigkeit ihre Erfahrung während ihrer Reise nach Süd-Amerika wider. Es lässt sich annehmen, dass die Kommunikation mit Spanisch sprechenden Menschen aufgrund ihrer Spanischkenntnisse erleichtert wurde und sie auf diese Weise einen Einblick in das Leben und die Kultur dieser Menschen gewinnen konnte.

Die Auseinandersetzung mit einer Sprache fördert die mehrsprachige Kompetenz (vgl. Europarat 2001: 17), indem sie ein flexibles Zurückgreifen „auf verschiedene Teile dieser Kompetenz“ (ebd.) erlaubt, um eine effektive Kommunikation zu gewährleisten (vgl. ebd.). Da Simones Reisen sie dazu veranlasste, Spanisch zu lernen, lässt sich feststellen, dass sie aufgrund dieser Eigeninitiative in verschiedenen Situationen auf ihr mehrsprachiges Potenzial zurückgreifen kann. Häufig geschieht die Sprachverwendung

im Alltag unreflektiert, allerdings erfordert ein Zurückgreifen auf angeeignetes Sprachwissen einen bewussten Umgang (vgl. Sorger 2013: 54). Simonas Entschluss, Spanisch zu lernen, zeigt demnach einen bewussten Umgang mit ihren Sprachen.

Wie bereits erwähnt, berichtet Diana, dass sie aufgrund ihrer Mutter einen albanischen Bezug habe und dadurch ihren Horizont erweitern konnte (vgl. D-Interview, Abs. 36).

Zudem sieht sie die Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung auf mehreren Ebenen:

D: Man hat durch mehrere Sprachen mehrere Zugänge zu allem, nicht nur zur Kultur, für die Arbeit zum Beispiel. Ich habe so viel englische Literatur gelesen, die es auf Deutsch gar nicht gibt. [...] mit anderen zu kommunizieren, zurechtzukommen. Oder um gewisse Musikrichtungen zu verstehen. (D-Interview, Abs. 70)

Sie hebt den Nutzen von Mehrsprachigkeit sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext hervor. Sie berichtet weiters von zwei Situationen, in denen sie im privaten Kontext von ihren Sprachkenntnissen profitierte, indem sie Anderssprachigen durch Übersetzen Hilfe bieten konnte:

D: Da war eine Familie aus Deutschland und sie haben versucht nach dem Weg zu fragen, die albanische Frau hat versucht zu helfen, aber es hat nicht so funktioniert und da konnte ich zum Beispiel helfen. Das Gleiche ist mir hier in Österreich passiert, mit Spanisch. Oder am Ticketautomaten am Flughafen, da war ein spanisches Pärchen und wussten gar nicht, was sie machen mussten, da konnte ich auch für sie übersetzen. (D-Interview, Abs. 72)

Nicht nur konnte sie einer deutschsprachigen Familie in Albanien bei der Kommunikation mit einer albanischen Frau helfen, sondern auch einem spanischen Paar, indem sie auf ihre Spanischkenntnisse zurückgriff. Dass sie in unterschiedlichen Situationen ihr Albanisch sowie Spanisch nutzte, verdeutlicht die Flexibilität, mit der Mehrsprachige auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zurückgreifen können (vgl. Europarat 2001: 17). Mehrsprachigen stehen vielfältigere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung und befinden sich häufig in dynamischen Sprachsituationen, in denen ein Sprachwechsel und ein gemischter Sprachgebrauch Usus ist. Da ihnen andere Sprachverhaltensweisen bekannt sind, fällt ihnen das Bewältigen von interkulturellen Situationen leichter (vgl. Riehl/ Blanco López 2019: 306) – was mit Dianas Erzählungen übereinstimmt.

Paulas Erfahrung verdeutlicht ebenso diese mehrsprachige Flexibilität: „P: Ich glaube, es ist leichter mit anderen Leuten ins Gespräch zu kommen, weil es keine richtige Sprachbarriere gibt“ (P-Interview, Abs. 66). Dazu ergänzt sie Folgendes:

P: [...] Ich glaube, dass weniger Sprachbarrieren existieren, weil du gewohnt bist, dass du nicht jedes Wort kennst und kannst und dass du Füße und Hände verwenden musst. Ich glaube, du hast weniger Angst, mit anderen Leuten in Kontakt zu treten. (P-Interview, Abs. 68)

Paulas Ansicht stimmt ebenso mit Riehls und Blanco López' Überlegungen überein. Denn sie erklärt, dass Mehrsprachige mit verschiedenen sprachlichen Kontexten vertraut

sind (vgl. Riehl/ Blanco López 2019: 306f.). Daher empfindet Paula, dass mehrsprachige Personen weniger Angst vor unterschiedlichen Situationen haben – sei es auf kommunikativer Ebene, wenn sie auf paralinguistische Mittel zurückgreifen und mit Gestik und Mimik kommunizieren (ebd.), oder auch im Allgemeinen, wenn es um das Bewältigen von Problemen geht.

Positive Aspekte der MS im Schulkontext

Im Folgenden zeigen die Aussagen der Lehrerinnen beider Schulformen, dass sie im Sprachunterricht Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen nehmen.

An der international ausgerichteten Schule weisen Elena und Simone ihre Schüler/innen auf Parallelen zwischen der deutschen und französischen Sprache hin:

S: [...], weil die Schüler größtenteils Französisch als Muttersprache haben und wenn sie irgendein Wort nicht kennen oder ein grammatikalisches Phänomen nicht kennen, das aber auch auf Französisch existiert und Parallelen ziehen kann, oder wenn es ein Vokabel ist, das aus dem Französischen kommt, dann kann ich einfach aus dem Französischen herleiten und die Schüler darauf hinweisen (S-Interview, Abs. 52)

E: [...] Da ich aber an ***** (Nennung der Schule) bin, versuche ich schon immer wieder zu vergleichen mit den Schülern ‚Wie schaut es in der französischen Sprache aus?‘, bzw. wenn es Ähnlichkeiten/Parallelen gibt, dass wir da anknüpfen. Gestern habe ich die Umstandsbestimmungen gemacht und gesagt ‚Schaut’s, dasselbe ist im Französischen, dieselben Fragen‘ (E-Interview, Abs. 52)

Da beide Lehrerinnen sowohl Deutsch- als auch Französischlehrerinnen sind, ermöglichen ihnen ihre Französischkenntnisse Bezug auf die ES der Schüler/innen zu nehmen und sie auf Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und französischen Sprache aufmerksam zu machen. Wenn Schüler/innen deutsche Begriffe französischen Ursprungs nicht verstehen, weist Simone sie auf die Ähnlichkeit zwischen dem französischen und dem deutschsprachigen Wort hin. Diese Sprachsituation verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche sich zunächst einen reflexiven Umgang mit der Sprache aneignen müssen, damit sie sprachliche Phänomene erkennen können und ihre sprachlichen Ressourcen gezielt nutzen können (vgl. Neuland/ Peschel 2013: 35, zitiert nach Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 74). Dass Simone ihre Schüler/innen auf die Wortbedeutung aufmerksam macht, hebt wiederum die Notwendigkeit eines reflexiven Habitus bei Lehrpersonen hervor (vgl. Hinger 2022: 122). Diese können ihre Schüler/innen zur Reflexion anregen und sie in der Entwicklung eines größeren Sprachbewusstseins unterstützen.

Bezüglich der Sprachaufmerksamkeit und des reflexiven Umgangs mit der Sprache erwähnt Paula Folgendes hinsichtlich ihrer einsprachigen Schüler/innen:

P: [...] in Englisch klappt es schon ganz gut, weil sie damit aufwachsen, aber dass sie jetzt sagen „Ok, französische Lehnwörter haben wir auch im Deutschen“, diese Rückbindung kommt erst jetzt langsam, weil sie das erste Lernjahr Französisch oder eben das 2., je nach dem. (P-Interview, Abs. 86)

Sie empfindet, dass ihre einsprachigen Schüler/innen aufgrund des geringen Zeitraumes, in dem sie Französisch lernen noch nicht die Sprachbewusstheit entwickelt hätten, den französischen Ursprung deutscher Lehnwörter zu erkennen. Zum einen ist es möglich, dass es aufgrund des geringen Zeitrahmens an ihrem Wortschatz liegt und daher den französischen Einfluss nicht erkennen können. Zum anderen bedarf es nichtsdestotrotz, dass Schüler/innen auf die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen aufmerksam gemacht werden und schließlich zur Reflexion angeregt werden, sodass sie eine Sprachbewusstheit entwickeln, die sie gezielt nutzen können (Neuland/ Peschel 2013: 35, zitiert nach Braunsdorfer/ Smolzer 2021: 74). Ihres Empfindens ist es für ihre mehrsprachigen Schüler/innen üblich, dass sie Medien, abgesehen von Englisch, in anderen Sprachen konsumieren (vgl. P-Interview, Abs. 86). Daher versucht sie die Lernenden sowohl im Französisch- als auch im Deutschunterricht aufzufordern, ihre gesamtsprachlichen Ressourcen aufzurufen:

P: [...] sie sollen alle Sprachen, die sie haben, aufrufen und verbinden und sich Wörter und Vokabeln herzuweisen. Im Deutschunterricht ist das eher mit Bildungssprache in Kombination, „Was könnte das dort heißen, was heißt das? Woher kommt das? Kann irgendwer eine Ableitung machen?“ (P-Interview, Abs. 84)

Ihre Aussage hebt hervor, dass sie mithilfe von bestimmten Fragen die Schüler/innen zum Reflektieren anregt. Paulas Fragen zeugen von einem reflexiven Umgang mit der Mehrsprachigkeit und verdeutlichen – wie Hinger (2022) hervorhebt – die Relevanz von Sprachreflexion bei Lehrkräften.

Ähnlich wie Paula berichtet Diana von ihrem Umgang mit der Mehrsprachigkeit in ihrem Sprachunterricht:

D: Indem ich andere auffordere ihre Sprachkenntnisse zu verwenden. Ich habe viele mit Migrationshintergrund, die kein Deutsch können. Ich denke, wenn sie ihre eigene Sprache verwenden, um sich die grammatikalische Struktur zu merken, oder einen neuen Wortschatz lernen, dann frage ich sie, wie das in ihrer Sprache heißt, um Brücken zu bilden. Dann sage ich so „Schaut, auf Spanisch ist es so, im Italienischen auch, deswegen sind die Sprachen ähnlich.“ (D-Interview, Abs. 76)

Auch Dianas eigene Sprachbewusstheit ermöglicht ihr ihre Schüler/innen mithilfe von Fragen anzuleiten und sie zum Reflektieren aufzufordern, um sie auf Ähnlichkeiten, bzw. Unterschiede aufmerksam zu machen. Der Sprachvergleich soll den Lernenden laut Diana zum Verstehen und zum Merken grammatischer Phänomene oder Begriffe verhelfen (vgl. ebd.). Neben Dianas Aufforderung, über die eigenen Sprachen zu reflektieren, geschieht, dass sie den Lernenden die Ähnlichkeit von anderen Sprachen

demonstriert: „Schaut, auf Spanisch ist es so“ (ebd.). In ihrer Rolle als Lehrperson zeigt sie vor, auf welche Weise die Schüler/innen bestimmte Phänomene erkennen können und macht somit die „Mehrsprachigkeit als Ressource erkennbar und nutzbar“ (Wildemann 2013: 18).

Des Weiteren berichtet Diana von der positiven Reaktion ihrer Schüler/innen darauf: „meistens sagt einer ‚Boah, im Arabischen ist es ein typischer‘ [...]. Die Dynamik ist eine ganz andere, sie ist positiv.“ (D-Interview, Abs. 76). Sie fügt hinzu, dass der Bezug auf die Mehrsprachigkeit die Dynamik in der Klasse ändert (vgl. ebd.). Ebenso werden nicht nur weniger prestigeträchtige Sprachen, sondern auch die mehrsprachige Lebenswelt sowie Identität der Kinder und Jugendliche anerkannt, da ihr gesamtsprachliches Wissen in den Unterricht einbezogen wird (vgl. Kresić 2013: 38).

Dass die mehrsprachigen Schüler/innen von der Lehrkraft dazu aufgefordert werden, über ihre Sprachkenntnisse zu reflektieren, zeugt von Sprachbewusstheit und stellt voraussetzende Bedingungen für eine Entwicklung mehrsprachigen Bewusstseins dar (vgl. ebd.). Zudem bestätigt Luchtenberg, dass die Methode des Sprachenvergleichs, die jede der befragten Lehrerinnen verwendet, „als Mittel zur sprachlichen Bewusstmachung“ (Luchtenberg 2020: 155) dient.

Ferner bestätigt Paula, dass nicht nur ein Vergleich zwischen Staatssprachen möglich ist, sondern ebenso zwischen unterschiedlichen Sprachregistern. Sie berichtet, dass sie im Fremdsprachenunterricht die Lernenden durch spezifische Fragen auf lexikalischer Ebene zum Reflektieren anregt (vgl. P-Interview, Abs. 92). Im Deutschunterricht geht sie hingegen besonders auf die Bildungssprache ein (ebd. Abs. 84). Im Hinblick auf die schriftsprachliche Kompetenz betont sie Folgendes:

P: [...] man kann aufgrund der sprachlichen Leistungen nicht erkennen, ob die Person eine oder mehrere Sprachen spricht. Ich habe sehr wohl österreichische Schüler/innen sprechen, die katastrophale Deutsch-Texte schreiben und dann habe ich Schüler/innen, die seit 4 Jahren in Österreich sind und ausgezeichnete Deutschtexte schreiben. Also man kann anhand der Deutschtexte nicht die Schlussfolgerung ziehen, ob die Person mehrsprachig ist oder nicht. (P-Interview, Abs. 82)

Ungeachtet dessen, dass Texte von mehrsprachigen Kindern häufig konzeptionell mündlich gestaltet sind (vgl. Griebhaber 2020: 293), zeigt Paulas Erfahrung, dass geringe Kenntnisse in der Schriftsprachlichkeit keine Konsequenz von Mehrsprachigkeit sind. Vielmehr ist die Schreib- und Lesekompetenz bei mehrsprachigen Kindern von der Bildungsnähe (vgl. ebd. 297) und vom sozialen Kontext (vgl. Becker 2018: 90) abhängig.

Neben dem Sprachenvergleich nutzt Paula die Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, um unterschiedliche Perspektiven darzustellen:

P: Das ist eben spannend, weil ich kann mir nicht türkische Nachrichten anhören und könnte nicht darauf schließen, wie sie über dasselbe Ereignis berichten, weil ich die Sprache nicht kann, aber die Schüler/innen, die Türkisch können, die können das sehr wohl. (P-Interview, Abs. 94)

Sie erkennt das Potenzial türkischsprachiger Schüler/innen. Sie haben die Möglichkeit, ebenso türkische Nachrichten zu verfolgen. Da die Nachrichten konzeptionell schriftlich sind, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder mit der Bildungssprache in ihren weiteren (Erst-)Sprachen vertraut sind. Demnach ermöglicht Paulas Aufforderung, die Kinder und Jugendliche Nachrichten in anderen Sprachen zu verfolgen, eine Auseinandersetzung mit der eigenen ES und eine andere Perspektivenübernahme.

In Hinsicht auf die Perspektivenübernahme berichtet Diana ähnlich:

D: Anscheinend ist in der tschetschenischen Kultur Boxen und Ringen sehr bekannt und da haben wir uns letztens einen Flyer angeschaut und den auf Deutsch übersetzt. Wie wird dafür geworben? Dass zum Beispiel die tschetschenische Sprache ein bisschen brutaler ist als das Deutsche (D-Interview, Abs. 92)

Neben dem Vergleich von grammatischen Phänomenen in verschiedenen Sprachen behandelt Diana auch anderssprachige Texte im Deutschunterricht. Ihr ist für die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit wichtig, an die Interessen der Schüler/innen anzuknüpfen (vgl. ebd. Abs. 91f.). Demnach wurde ein Flyer zum Boxen und Ringen auf tschetschenischer Sprache ins Deutsche übersetzt und analysiert. Laut Luchtenberg (2020) fördert die Verwendung anderssprachiger Texte und Beschäftigung mit kulturellen Fragen die Toleranz gegenüber Migrationssprachen (vgl. Luchtenberg 2020: 155).

4.6.2 Negative Aspekte der Mehrsprachigkeit

Während Elena und Simone die Frage, ob sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit mit Nachteilen konfrontiert seien, verneinen, erwähnen Paula und Diana jeweils einen Nachteil. Daher werden zunächst die negativen Aspekte der Mehrsprachigkeit erläutert, die Paula und Diana in ihrem privaten Leben erfahren und darauffolgend die negativen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit, von welchen jede der Lehrerinnen in ihrem Sprachunterricht berichten.

Negative Aspekte der MS außerhalb des Schulkontexts

Es kommt vor, dass Paula durch die Verbesserung ihrer Französischkompetenz ihre deutschen Sätze als minderwertiger empfindet:

P: [...] je besser ich in Französisch geworden bin, desto schlechter wurde mein Deutsch. Und mein Französisch hat mein Englisch verdrängt, manchmal komplett. Ich habe auch das Gefühl, dass meine Deutschkonstruktionen viel minderwertiger geworden sind, als sie es früher war, die Balance zu finden, beide Sprachen zu trainieren. [...] Also es ist ein bisschen peinlich [...]. (P-Interview, Abs. 58)

Ihr Empfinden, aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit über eine geringere Kompetenz in Englisch zu verfügen, hängt möglicherweise mit ihrer vertieften Auseinandersetzung mit der französischen Sprache zusammen. Es besteht die Annahme, dass durch Paulas affektive Verbindung zu dieser Sprache und durch das Französisch-Studium eine intensive Auseinandersetzung mit dem Französischen stattfand. Dadurch widmete sie mehr Zeit dieser Sprache als dem Englischen. Diese Priorisierung geht zugleich mit einer geringeren Nutzung der englischen Sprache einher. Das kann nach den Überlegungen von Wehberg (2023) dazu führen, dass Paula sich in einem englischsprachigen Dialog schließlich eher an französische Wörter erinnert, die ihr durch den häufigen Gebrauch geläufig sind (vgl. Wehberg 2023: 221).

Außerdem sagt Paula, dass „ihre Deutschkonstruktionen viel minderwertiger geworden“ (P-interview, Abs. 58) seien, weshalb sie sich in dieser Hinsicht peinlich berührt fühlt (ebd.) Andererseits verdeutlicht das Zitat, dass ihre Sprachen nicht ein System von voneinander getrennten Kompetenzen darstellen, sondern dass diese in ihrem Gedächtnis koexistieren (vgl. Europarat 2001: 163). Die Sprachen flexibel aufzurufen, stellt demnach laut Sorger die Mehrsprachigkeitskompetenz dar (vgl. Sorger 2013: 53), die mithilfe eines bewussten Umgangs gefördert werden kann (ebd. 42).

Den einzigen Nachteil, den Diana in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit nennt, ist die Assoziation mit Vorurteilen, die mit ihren Sprachen und dem jeweiligen Land gemacht wird: „D: Nachteil ist es halt, wenn man eine Sprache spricht, die nicht prestigeträchtig ist, dass man immer auf diese Sprache reduziert wird“ (D-Interview, Abs. 70). Wie bereits erwähnt, berichtet sie, dass sie zu Albanien keinen großen Bezug hat, weshalb sie sich nicht ausschließlich mit Albanisch identifiziert (siehe Kap. 4.4.2). Allerdings zeigt ihre Erfahrung, dass Menschen im Hinblick auf Sprache und Macht sensibilisiert werden müssen, damit eine Förderung von nicht prestigehaltigen Sprachen vorausgesetzt werden kann (vgl. James/ Garrett 1992, Gnutzmann 1997, zitiert nach Morkötter 2005: 29f.).

Wie Dianas Beispiel zeigt, machte sie die Erfahrung, dass sie aufgrund ihrer ES Albanisch – das nach gesellschaftlichem Maßstab (vgl. Montrul 2016: 21) nicht dasselbe Prestige wie Spanisch hat – auf ihre Sprache und dem Land reduziert wurde, auch wenn Albanisch nur einen gewissen Teil ihrer Identität ausmacht.

Negative Aspekte der MS im Schulkontext

Elena berichtet von einer Überforderung der mehrsprachigen Schüler/innen an der international ausgerichteten Schule:

E: [...] Manche sind ein bisschen überfordert in der Schule. Das merke ich. Es kommt zu Verwechslungen- diese Interferenzen.

I: Sowohl schriftlich also auch mündlich?

E: Also mehr schriftlich als mündlich. Es kommt auch drauf an, wie gut sie die Sprachen beherrschen. (E-Interview, Abs. 58-60)

Ihren Angaben zufolge erkennt sie bei ihren mehrsprachigen Schüler/innen Interferenzen besonders auf schriftlicher Ebene. Sie fügt hinzu, dass sie allerdings von ihrer Sprachkompetenz abhängen würde. Nähere Angaben wurden dazu nicht gegeben, jedoch lässt sich im Hinblick auf ihre Ergänzung Bezug auf die Überlegungen von Griebhaber (2020) nehmen. Trotz der unterschiedlichen Gründe, weshalb mehrsprachige Schüler/innen Schwierigkeiten in der Schreibkompetenz haben, lassen sich die qualitativen Unterschiede hauptsächlich durch die Bildungsnähe erklären (vgl. Griebhaber 2020: 297). Die Bildungsnähe stellt eine Bedingung dar, die die Sprachkompetenz von sowohl Ein- als auch Mehrsprachigen begünstigt. Dass Mehrsprachige sprachliche Formen von der Erst- in die ZS negativ transferieren, lässt sich dadurch erklären, dass sie auf das gesamtsprachliche Wissen zurückgreifen. Mithilfe von Sprachreflexion können allerdings bei der Textrevision Problemstellen im Text erkannt werden (vgl. Dorner-Pau 2021: 115).

Auch Diana erwähnt Interferenzen bei mehrsprachigen Schüler/innen im Deutschen, die durch einen negativen Transfer aus der ES entstehen (D-Interview, Abs. 94). Wenn türkischsprachige Schüler/innen die Artikel auslassen, fordert Diana sie auf, darüber zu reflektieren:

D: [...] Dann nehme ich mir den Satz her und lasse ihn mir auf Türkisch sagen. [...] Sie schlüpfen sozusagen in die Lehrerrolle und übersetzen mir den deutschen Satz. [...] Sie kommen selbst darauf, dass Türkische nicht ganz wie Deutsch funktioniert. Ich zeige auch Parallelen wie: „Wo steht das Verb, wo steht das Subjekt?“ Wichtig ist dabei, dass ich die Schülerinnen und Schüler die Lehrerinnen und Lehrerrolle einnehmen lasse. So haben sie auch das Gefühl, [...] dass das, was sie können, nicht falsch ist, sondern falsch aus der nicht gerade notwendigen Sprache übernommen haben. (D-Interview, Abs. 96)

Diana stellt gezielt Fragen, um ihre Schüler/innen anzuleiten, um ihnen die Ursache für die Interferenz bewusst zu machen. Da Diana die ES der Schüler/innen nicht spricht, zieht sie einerseits die Expertise der Schüler/innen hinzu. Andererseits übernimmt sie die Verantwortung, indem sie ihnen die Funktionsweise von Sprache vorzeigt, was laut Takeda (2013: 95f) eine zentrale Rolle spielt. Simone berichtet, dass sie an ihrer

vorherigen Schule ebenso auf die Expertise der Schüler/innen angewiesen war, da sie ihre Erstsprachen nicht sprach. An der international ausgerichteten Schule profitiert sie allerdings von ihrer Sprachkompetenz in Französisch, das die ES vieler ihrer Schüler/innen darstellt.

Im Hinblick auf die Sprachreflexion betont Paula die Relevanz von Sprachwissen:

P: [...] du brauchst sehr wohl, irgendwie Wissen über Sprache. Es würde helfen, wenn ich sagen kann, dass ich in der einen Sprache nur lesen kann und in einer anderen Sprache kann ich nur sprechen, aber ich kenn die Grammatik nur von der oder der Sprache und man sich das zusammenreimen kann. (P -Interview, Abs. 70)

Paula hebt die Notwendigkeit von bestimmtem Sprachwissen hervor, um über Sprache zu reflektieren und darauffolgend Erkenntnisse gewinnen zu können. Dieses Wissen kann laut Klieme und Hartig (2007) als Teil der Sprachkompetenz aufgefasst werden, die der mehrsprachigen Person ermöglicht, ihre sprachlichen Ressourcen zu gebrauchen (Klieme/ Hartig 2007: 21, zitiert nach Chudaske 2012: 39).

Simones Meinung nach begünstigt das österreichische Schulsystem den Deutschunterricht nicht (vgl. S-Interview, Abs. 56). Ihre Meinung erstreckt sich auch auf ihre international ausgerichtete Schule:

S: [...] Der einzige Nachteil, den sie haben, ist, dass sie, dadurch dass sie zwei Erstsprachen haben, beziehungsweise, dass sie das Problem haben, wenn sie Deutsch erst als ZS haben und dann in den Unterricht gesetzt werden für Kinder mit Deutsch als ES. (S-Interview, Abs. 54)

Simone berichtet von mehrsprachigen Schüler/innen, die in einem Deutschunterricht sitzen, der auf Schüler/innen mit Deutsch als ES ausgelegt ist. Auch Rösch (2013) schreibt über die Benachteiligung mehrsprachiger Schüler/innen, deren Regelunterricht häufig auf einsprachige Schüler/innen ausgerichtet ist (vgl. Rösch 2013: 28). Das kann insofern ein Problem darstellen, wenn bereits ab Schuleintritt ein bestimmtes Vorverständnis im Deutschen vorausgesetzt wird und dieses nicht vorhanden ist (vgl. Feilke 2012: 6).

Ferner sprechen Diana und Elena einen weiteren negativen Aspekt an, der mit der Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen einhergeht.

D: [...] Ich habe einen Jungen im Unterricht gehabt, der aus Somalia war und er gemeint hat, dass er seine Sprache nicht lernen möchte. Das will er nicht, weil er rassistisch beleidigt wurde. [...] er hat sich geschämt, dass er nicht Österreicher ist. (D-Interview, Abs. 82-84)

E: [...] Ich hatte mal einen Schüler, dessen Muttersprache Türkisch war und als ich diese Spracherhebung gemacht habe, wollte dieser Schüler nicht sagen, dass er Türkisch spricht. [...] Dann habe ich gesagt „Mein Mann spricht übrigens auch sehr gut Türkisch“. Dann hat er sich plötzlich getraut zu sagen, dass er Türkisch spricht. (E-Interview, Abs. 70)

Beide Lehrerinnen berichten von einem Schüler, der eine Ablehnung gegenüber der eigenen ES zeigte. Sowohl der somalische als auch der türkischsprachige Schüler scheinen aufgrund negativer Erfahrung laut Montrul (2016) eine „Sprachschaam“ (Montrul 2016: 121) entwickelt zu haben. Diese kann entstehen, wenn Mehrsprachige für ihre Sprachkenntnisse verurteilt werden und diese als defizitär wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Während Diana nicht von weiteren Details der Situation berichtet, erklärte Elena dem Schüler, dass ihr Mann ebenso Türkisch spräche. Daraufhin zeigte sich der Junge laut der Lehrerin erfreut: „Oh, Ihr Mann spricht zuhause auch Türkisch?“ (E-Interview, Abs. 70). Unabhängig von den negativen Spracherfahrungen, die Schüler/innen außerhalb der Schule und unterhalb von Mitschüler/innen machen, zeigen Elenas und Dianas Szenarien die wesentliche Rolle der Lehrkraft in einer sprachlich heterogenen Gesellschaft.

5 Conclusio

Der vorliegende Forschungsbericht hat im Zentrum die Mehrsprachigkeit von Lehrer/innen und Schüler/innen und soll die Bedeutung von Sprachreflexion im Unterricht hervorheben. Der thematische Schwerpunkt ist dem aktuellen Umstand von sprachlich heterogenen Schulen geschuldet, die zur Aufgabe haben, mehrsprachige Schüler/innen in ihrem Potenzial Unterstützung zu bieten, indem ihre sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten anerkannt und wertgeschätzt werden. Hierfür wurden vier mehrsprachige Schülerinnen und Lehrerinnen zu ihrem Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen und außerschulischen Kontext interviewt und durch das Sprachenporträt zur Reflexion über ihre Sprachbiographie und ihren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit angeregt. Die relevantesten Ergebnisse der Analyse werden im nachfolgenden Abschnitt bereitgestellt.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen

Dieser Abschnitt gewährt einen kompakten Überblick der Analyseergebnisse sowie eine Reflexion im Hinblick auf die Forschungsfrage. Im Gegensatz zur detaillierten Ergebnisdarstellung in Kapitel 4 wird hier besonders Bezug auf erwähnenswerte Ergebnisse genommen. Diese sollen zwar keine allgemeine Repräsentativität beanspruchen, jedoch vielmehr einen Einblick in die Lebenswelt mehrsprachiger Individuen und deren Perspektiven bieten. Die Resultate sollen Lehrkräfte für die Bedürfnisse mehrsprachiger Lernender und zu einem rücksichtsvolleren Umgang mit ihnen ermutigen. Darüber hinaus dienen die Ergebnisse als Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsarbeiten.

„Inwiefern unterscheidet sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Lehrpersonen und Schüler/innen?“ stellt die zentrale Forschungsfrage dar und nimmt die Bedeutung des Schulkontexts und die Spracherfahrung von Schüler/innen sowie Lehrer/innen in den Fokus. Zudem werden die Berichte der Schülerinnen mit den Perspektiven der Lehrerinnen gegenübergestellt – das eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage ermöglicht.

Ziel ist es, einerseits gemeinsame Aspekte in der Spracherfahrung beider Zielgruppen herauszuarbeiten und andererseits diskrepante Aussagen als Ansatzpunkte für den Umgang mit sprachlichen und damit verbundenen Themen im schulischen Kontext zu nutzen.

Im Weiteren werden die thematischen Schwerpunkte der Analyse – Sprachbiographie, Spracheinstellung und Spracherleben – aufgegriffen und im Hinblick auf die Forschungsfrage beantwortet.

Sprachbiographie: emotionale Bindung zur (Erst)Sprache

Aus den Interviews mit den Schülerinnen und den Lehrerinnen konnte entnommen werden, dass sie eine besonders positive Wertschätzung gegenüber ihren Erstsprachen haben. Ausschließlich die Schülerin Nima empfindet ihre ES-2 Deutsch und ZS Französisch als ihre Lieblingssprache. Ihre ES-1 Persisch, die sie weniger häufig nutzt, bezeichnet sie hingegen nicht als ihre liebste Sprache. Auch die Lehrerin Diana ist simultan erstsprachig. Sie bezeichnet – ebenso wie Nima – ihre ES-1 Albanisch nicht als ihre liebste Sprache. Allerdings empfindet sie Deutsch – das für keinen ihrer Elternteile die ES ist – als ihre Lieblingssprache. Der Grund, weshalb beide zu der jeweiligen ES nicht die größte Verbindung verspüren, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass ihnen die Beschäftigung mit dieser Sprache – besonders in Verbindung mit nahestehenden Personen fehlt. Milena erhält ebenso geringeren Input in Mazedonisch als in Französisch, jedoch scheint der regelmäßige Besuch in Mazedonien und der Kontakt zur mazedonischen Kultur durch ihre Großmutter ein wesentlicher Aspekt zu sein, weshalb sie eine tiefe Verbindung zu Mazedonisch verspürt.

Im Hinblick auf die beiden Zielgruppen ist ein Aspekt besonders auffallend. Während die Schülerinnen ihre Lieblingssprachen vor allem aus emotionalen Gründen wählen, betonen die Lehrerinnen bei ihrer Wahl der Lieblingssprache ihre sprachliche Kompetenz. Im Vergleich zu den Schülerinnen weisen die Lehrerinnen die höchste Sprachkompetenz in ihrer ES auf. Den Schülerinnen fällt es hingegen am leichtesten, ihre Zweit- oder Fremdsprache zu verwenden – die Sprachen, die sie in der Schule lernen und außerhalb des Schulkontextes am häufigsten verwenden. Lediglich Milena (ES-1 Französisch) und Nima (ES-1 Deutsch) nennen eine ihrer Erstsprachen als Lieblingssprache. Sie erhalten etwa Unterricht in diesen ES und können ähnlich wie die Lehrerinnen eine ihrer ES in der Schule ausbauen, während die Verwendung der zweiten ES (Mazedonisch, Persisch) hauptsächlich auf die Verwandtschaft eingeschränkt ist.

Ähnlich wie die Überlegungen von Ahrenholz (2020b) verdeutlichen die Interviews die Diskrepanz zwischen der Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache, die ab dem Schuleintritt entsteht. Während sich der Unterricht für manche Schüler/innen als eine Förderung der ES erweist, setzt er bei anderen bereits bestimmte Sprachkenntnisse voraus. Das kann aufgrund dieser Erwartung Überforderung zur Folge haben, wodurch

die Schüler/innen mit DaZ eine negative Spracherfahrung machen können. Die Verbindung zur Sprache ist allerdings für das Erlernen jeder Sprache grundlegend, da sie die Wahrnehmung der zu erlernenden Sprachen prägt und dadurch wiederum für einen positiven Lernverlauf ausschlaggebend ist (vgl. James/ Garrett 1992: 13)

Letztlich zeigen die Interviews aller Schüler/innen, dass die Häufigkeit der Verwendung der Sprache mit nahestehenden Personen sich auf ihre Haltung gegenüber der jeweiligen Sprache positiv auswirkt. Auch zeigen die Ergebnisse, dass die Forschungspartnerinnen mit der FS, die sie als eine ihrer Lieblingssprachen bezeichnen, eine äußerst positive und prägende Erfahrung verbinden. Das spiegelt sich in einer häufigen Verwendung dieser FS und einer hohen Kompetenz wider.

Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, dass Schüler/innen ebenso in ihrer ZS Deutsch eine positiv prägende Erfahrung machen – sowohl im privaten Umfeld als auch in der Schule.

Im Schulkontext ist wichtig zu betonen, dass das Angebot eines Unterrichts in der ES der Schüler/innen nicht nur für eine Förderung schriftsprachlicher Kompetenz und von Mehrsprachigkeit von Bedeutung ist, sondern auch die Bindung zur ES stärken kann – wie am Beispiel von Milenas Besuch der internationalen Schule ersichtlich wird. Der ES-Unterricht könnte Schüler/innen mit DaZ eine vertiefende Auseinandersetzung mit der ES bieten sowie ihr Wissen in der ZS mit dem der ES verbinden. Das trägt ebenso zu einem reflektierten Sprachbewusstsein bei.

Sprachbiographie: Erstsprache und Identität

Die ES scheint eine prägende Rolle in der Identität der Schülerinnen und der Lehrerinnen zu spielen. Dennoch zeigen sich Unterschiede in der Bedeutung der ES für ihr Selbstbild. Diana und Betül äußern Unsicherheiten hinsichtlich der Rolle ihrer ES in ihrem Selbstbild, während die anderen eine klarere Zuordnung ihrer sprachlichen Identität äußern.

Im Laufe des Interviews erwähnen beide, dass bestimmte Annahmen beim Gegenüberliegenden bestehen. Diana fühlt sich, trotz der Annahme, dass sie Albanerin sei, stärker mit ihrer FS Spanisch verbunden. Sie ist sich der stereotypischen Zuschreibungen, die mit ihrer ES verbunden sind, bewusst. Daher versucht sie in ihrem Deutschunterricht die Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Identität zu thematisieren.

Betül empfindet ähnlich wie Diana keine uneingeschränkte Zugehörigkeit zum Heimatland ihrer Eltern. Zwar fühlt sie sich der Sprache verbunden, jedoch wuchs sie in Österreich auf und bevorzugt eher die Bezeichnung „Europäerin“ statt „Türkin“.

Während Diana relativ gut mit der Konfrontation unterschiedlicher Erwartungen umgeht, ist Betül stärker von den Ansichten und Zuschreibungen ihrer Umgebung beeinflusst. Selbst wenn sie in ihrer Schule und in der Freizeit ihre Sprachen frei verwenden kann, ist deutlich, dass vor allem die Meinung ihrer Familie ihre sprachliche Identität prägt. Der Unterschied könnte zum Teil durch unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und interkulturellen Herausforderungen erklärt werden.

Ferner ist eine Gemeinsamkeit aller Forschungspartnerinnen, dass sich alle als „Europäerinnen“ bezeichnen würden. Das deutet darauf hin, dass Identität weniger an ein bestimmtes Land oder eine spezifische Sprache gebunden ist. Vielmehr spiegelt das einen plurikulturellen Bezug wider. Auch wenn Mehrsprachige in ihren Sprachen geringere Kompetenzen aufweisen, bleibt die Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen und Sprachen ein für sie relevanter Bestandteil der Identität.

Die Ergebnisse zeigen, dass Identität nicht als statisches Konzept zu verstehen ist, sondern als Selbstverständnis, das von externen Erwartungen beeinflusst wird und das die individuelle Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit widerspiegelt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Identität der Forschungspartnerinnen durch mehrere Faktoren geprägt wird: familiäre Erfahrungen, gesellschaftliche Vorurteile und die persönliche Reflexion über Mehrsprachigkeit.

Spracheinstellung: Lesen in der Lieblingssprache

Die Wahl der Lesesprache gibt Aufschluss über die Einstellung der Forschungspartnerinnen gegenüber den jeweiligen Sprachen. Es ist naheliegend, dass das Buch in der bevorzugten Sprache gewählt wird, da das Lesen eine Freizeitbeschäftigung ist. Es ist demnach wenig verwunderlich, dass alle Teilnehmenden eine Sprache wählten, die sie häufig nutzen oder in der sie die höchste Sprachkompetenz besitzen.

Während die erwachsenen Forschungspartnerinnen Deutsch als bevorzugte Lesesprache nennen, wählen die Schülerinnen meist eine andere Sprache. Die Erwachsenen, als Deutschlehrerinnen, geben an, dass Deutsch sowohl ihre ES als auch die Sprache mit der höchsten Kompetenz ist. Im Vergleich dazu bevorzugen die Schülerinnen nicht die ES,

wobei diejenigen der internationalen Schule eine Ausnahme darstellen und häufig in ihrer dominanten ES lesen. In der weniger dominanten ES lesen sie jedoch kaum.

Die Wahl der Lesesprache der Schülerinnen wird weniger durch die Schule geprägt als durch ihr familiäres Umfeld. Auch wenn Milena nicht auf Mazedonisch liest, erhält sie etwa Unterstützung von ihrem Vater beim Mazedonisch-Lernen. Tatjana bekommt hingegen Bücher von ihren Großeltern in Kroatisch und liest sie. Nichtsdestotrotz bevorzugt Tatjana Bücher auf Deutsch und Englisch, in den Sprachen, die sie nicht nur besonders mag, sondern ebenso überwiegend in der Schule gelernt hat. Eine starke Präferenz für das Lesen in englischer Sprache zeigt auch die Schülerin Betül, die in ihrer Freizeit englischsprachige Medien konsumiert.

Bei den Lehrerinnen kann eine deutliche Vorliebe für ihre zweitgelernte Fremdsprache festgestellt werden. Gegenüber der englischen Sprache stehen drei von vier Lehrerinnen jedoch kritisch. Paula begründet ihre ablehnende Haltung mit negativer Schulerfahrung. Diese Beobachtung unterstreicht, wie prägend jugendliche Erfahrungen für die spätere Wahrnehmung von Sprachen sein können.

Die Präferenzen der Lesesprachen stimmen schließlich häufig mit den Lieblingssprachen und der selbst eingeschätzten Sprachkompetenz überein. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie stark individuelle Erfahrungen, das soziale Umfeld und die Sprachkompetenz die Wahl der Lesesprache beeinflussen.

Spracheinstellung: Erkennen des praktischen Nutzens

Hinsichtlich der bevorzugten Sprachen, die die Forschungspartnerinnen für sich und im Allgemeinen als relevant oder sinnvoll betrachten, lässt sich feststellen, dass der Nutzen von Englisch als international verwendete Sprache, mit Ausnahme einer Lehrerin, von drei der vier erwachsenen Forschungspartnerinnen hervorgehoben wurde. Sie sind sich der Nützlichkeit bewusst und profitieren davon, sei es beruflich oder privat. Durch die allgegenwärtige Präsenz von Englisch ermöglicht Englisch eine Horizonterweiterung. Diana, Elena und Paula schätzen den Nutzen dieser Sprache, selbst wenn diese Wertschätzung nicht mit der positiven Haltung gegenüber ihren Lieblingssprachen gleichgesetzt werden kann. Alle Lehrpersonen betrachten Englisch als Mittel zum Zweck und nutzen es daher für persönliche Zwecke wie Reisen, für die Weiterbildung oder auf sozialen Medien.

Auch wenn sie Englisch nicht so sehr mögen wie ihre zweitgelernte Fremdsprache, Französisch bzw. Spanisch, hilft ihnen die Beschäftigung mit Englisch ihre Sprachkompetenzen aufrechtzuerhalten (vgl. Dirim 2020: 536). Diese Erkenntnis könnte

eine Aufforderung bedeuten, mehrsprachige Schüler/innen zum Reflektieren über den Nutzen ihrer Sprachen anzuregen. Wenn die sich über ihre Sprachzwecke bewusst sind, erscheint ihnen eine Beschäftigung mit der jeweiligen Sprache sinnvoll. Dies könnte bei Schüler/innen zu einer vertieften Auseinandersetzung auch mit den Sprachen führen, zu denen sie keinen besonders positiven Zugang hatten.

Neben Englisch betrachtet Elena aufgrund von Urlaubsaufenthalten ebenso Griechisch als wichtig. Auch Simone war durch einen längeren Aufenthalt in einem spanischsprachigen Land motiviert, Spanisch zu lernen. Für die Lehrerinnen Elena und Diana sowie für die Schülerin Milena spielt das Verhältnis zu ihren Verwandten eine Rolle, da sie ihre ES (Griechisch, Albanisch, Mazedonisch) besser beherrschen möchten, da sie darin noch geringe Kompetenz haben. Zudem merkt Milena den Unterschied in der Verbreitung zwischen ihrer ES Mazedonisch und Englisch: Während Englisch weit verbreitet ist, fehlt es oft an schulischer Unterstützung für Sprachen wie Mazedonisch oder Albanisch.

Spracherleben: Positive Erfahrung mit der Mehrsprachigkeit

Alle Forschungspartnerinnen erleben positive Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit, sowohl auf persönlicher als auch auf beruflicher Ebene. Die Schülerinnen berichten von Situationen, in denen sie für anderssprachige Menschen übersetzen oder ihre Sprachkenntnisse im Ausland anwenden. Ausschließlich Tatjana und Betül heben hervor, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit bessere Noten in Englisch erzielen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass beide die Sprache privat gerne nutzen und somit einen erhöhten Sprachinput haben. Selbiges lässt sich bei den Lehrerinnen in Bezug auf ihre zweite Fremdsprache aussagen.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen in ihrer Sichtweise über die offensichtlicheren Vorteile der Mehrsprachigkeit – wie die Kommunikation mit anderssprachigen Menschen – hinausgehen. Sie beschreiben zusätzliche positive Aspekte, darunter ein größerer Wissenszugang und eine gesteigerte Flexibilität. Ihre Ansicht auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit ist möglicherweise auf ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen zurückzuführen.

Diese positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit können Lehrpersonen an Schüler/innen weitergeben, um ihr Sprachbewusstsein zu fördern und für ihre Kompetenzen Anerkennung zu zeigen. Diesbezüglich ist Tatjana ein Beispiel, da sie trotz negativer/eifersüchtiger Reaktionen ihrer Mitschüler/innen auf ihre Sprachfähigkeiten

stolz ist. Durch die Anerkennung von Autoritätspersonen wie ihrer Lehrerin oder ihrer Mutter fühlt sie sich etwa ermutigt. Auch Elena berichtet von einem türkischsprachigen Schüler, der sich wegen seiner ES Türkisch schämte. Durch ihre Unterstützung – und die Tatsache, dass ihr Mann ebenso Türkisch spricht – konnte der Schüler Selbstvertrauen gewinnen.

Diese Erfahrungen zeigen, was mehrsprachige Lehrpersonen im Unterricht – ungeachtet der Schulform – bewirken können. Vielmehr scheinen für die Schüler/innen die Meinungen von wertgeschätzten Autoritätspersonen zu zählen.

Alle befragten Lehrpersonen betonen, dass sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler/innen in den Sprachunterricht einbeziehen. Es zeigen sich allerdings Unterschiede im Zugang. Die Lehrerinnen an der internationalen Schule, Elena und Simone, nutzen ihre Französischkenntnisse, um Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Französisch aufzuzeigen. Diana und Paula, von der österreichischen Schule, verlassen sich hingegen stärker auf die Expertise der Schüler/innen, da sie weniger Ressourcen haben, auf deren Erstsprachen zurückzugreifen.

Spracherleben: Negative Erfahrung mit der Mehrsprachigkeit

Was die negativen Aspekte der Mehrsprachigkeit betrifft, gibt es grundsätzlich keine Berichte von den Forschungspartnerinnen über negative Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit. Lediglich Tatjana und Betül von der österreichischen Schule beschreiben zwei Situationen, in denen Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Mittel verwendet wurde, andere Menschen oder Sprachen zu bevorzugen.

In dieser Hinsicht ist es schwierig einen allgemeinen Schluss zu ziehen, jedoch kann Tatjanas Erfahrung – als sie aufgefordert wurde, auf Deutsch zu sprechen – darauf hindeuten, dass an ihrer Schule weniger selbstverständlich ist, die eigene ES zu verwenden. An der internationalen Schule scheint allerdings die Verwendung verschiedener Sprachen durch das Schulprofil stärker wertgeschätzt zu werden.

Betül berichtet, dass ihre Mitschüler/innen ihre ES u.a. dafür verwenden, um Unterrichtsinhalte zu übersetzen. Jedoch wird sie ebenso dazu genutzt, andere zu marginalisieren. Das verdeutlicht die Notwendigkeit, einen sensibleren Umgang mit Mehrsprachigkeit zu fördern, der das gesamte Sprachenrepertoire der (Mit-) Schüler/innen wertschätzt.

Im Hinblick auf die negativen Erfahrungen der Schülerinnen und Lehrerinnen mit Mehrsprachigkeit ist ein Aspekt besonders auffallend. Betül und Milena, jeweils eine von der internationalen und eine von der österreichischen Schule, erwähnen, dass Mehrsprachigkeit mühsam sein kann, insbesondere dann, wenn der Fokus auf die Verwendung einer bestimmten Sprache gerichtet sein soll. Die Mühe lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass bestimmte Situationen wie z.B. der Deutschunterricht oder beim Schreiben, die Verwendung von einer Sprache erfordert. Beide Schülerinnen beschreiben dabei ihre Mühe mit der ZS Deutsch. Diese gilt für Milena nicht als die dominante Sprache. Betül verwendet außerhalb der Schule Deutsch meist in Kombination mit anderen Sprachen. Zudem kommt, dass beide eine distanzierte Verbindung zu der deutschen Sprache haben.

Wie die Forschungspartnerinnen die Mehrsprachigkeit nutzen und wahrnehmen, variiert stark je nach den individuellen Erfahrungen. Einerseits betrachtet das Sprachenmischen als etwas Positives, andererseits sieht sie darin ein Zeichen für mangelnde Sprachkompetenz, da sie dies von ihren Verwandten negativ angemerkt bekommt. Diese Sichtweise reflektiert die gesellschaftliche Haltung gegenüber dem Sprachenmischen, das als defizitär empfunden wird. Betüls Bericht verdeutlicht den Einfluss von nahestehenden Personen und die Rolle von Lehrpersonen, die die Schüler/innen zum Reflektieren über die eigene Sprachverwendung anregen können.

Im Gegensatz zu Betül und Milena hat Paula als Deutschlehrerin eine besonders positive Verbindung zu ihrer ES Deutsch. Trotzdem hat sie das Gefühl, dass die Mehrsprachigkeit sie verwirre und sie Deutsch aufgrund der steigenden Kompetenz in Französisch immer weniger gut beherrsche. Eine größere Sprachkompetenz in einer Sprache führt jedoch nicht automatisch zu einer niedrigeren Kompetenz in der anderen Sprache. Durch ihre häufige Nutzung bestimmter Sprachen sind bestimmte Wörter und Ausdrücke leichter verfügbar. Ihre Erfahrung verdeutlicht, dass häufige Sprachverwendung den Zugriff auf Sprachressourcen beeinflusst.

Diana und die Lehrerinnen der internationalen Schule teilen eine ähnliche Ansicht über die mehrsprachige Situation ihrer Schüler/innen. Sie beschreiben, dass Lernende aufgrund des Transfers zwischen ihren Sprachen manchmal Fehler machen. Diese Beispiele zeigen, dass unabhängig von der Schulform ein Bedarf an der Förderung eines bewussten Umgangs mit der Mehrsprachigkeit besteht. Das erfordert wiederum die Bereitstellung notwendiger Ressourcen.

Gleichzeitig zeigt sich aus Paulas Erfahrung, dass die Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen nicht von ihrer Mehrsprachigkeit bedingt sind. Wichtiger ist die familiäre Bildungsnähe, familiäre Unterstützung und der (schrift)sprachliche Input in den jeweiligen Sprachen.

Inwiefern unterscheidet sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern?

Die Lehrerinnen deuten auf einen pragmatischen und reflektierten Umgang mit ihren Sprachen, da sie über die offensichtliche Antwort hinaus die Fragen beantworten und über ein gefestigtes Kompetenzniveau in mehreren Sprachen verfügen. Besonders betonen sie den praktischen Nutzen – was sich in ihrer häufigen Verwendung der jeweiligen Sprachen im Alltag widerspiegelt. Dies zeigt sich ebenso in der Tatsache, dass sie trotz fehlender persönlicher Wertschätzung für die englische Sprache den Nutzen erkennen und diese im Alltag und in der Arbeit verwenden.

Bei den Schülerinnen hingegen zeigt sich, dass sie einen emotionalen Zugang zur Mehrsprachigkeit haben. Sie verbinden Sprachen mit Personen und emotionalen Erlebnissen. Das lässt sich insbesondere bei ihren ES erkennen, zu denen sie aufgrund ihrer Verwendung im familiären und privaten Umfeld eine große Wertschätzung empfinden. Ebenso basiert ihre Präferenz für andere Sprachen wie Englisch auf persönlichen und positiven Erfahrungen. Der Umgang mit der ZS Deutsch ist bei den Schülerinnen Betül und Milena hingegen durch herausfordernde schulische Erfahrungen geprägt, was ihre Motivation, diese Sprache weiterzuentwickeln, negativ beeinflusst.

Im Hinblick auf den Schulkontext lässt sich feststellen, dass Schüler/innen an international ausgerichteten Schulen von einer Förderung ihrer Mehrsprachigkeit, bzw. ihrer Erstsprache profitieren können – was am Beispiel von Milena (ES-1 Französisch) aufgrund ihres Französisch-Unterrichts ersichtlich wird. Der Gebrauch der Erstsprache beschränkt sich bei anderen Schüler/innen hingegen auf das familiäre Umfeld.

Die erwachsene Zielgruppe betreffend ist ein Unterschied im Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht besonders auffallend. Die Lehrerinnen an der international ausgerichteten Schule können dank ihrer Kenntnisse der Erst- und Zweitsprachen vieler Schüler/innen einen Sprachvergleich gezielt nutzen. An den anderen Schulen hingegen greifen die anderen zwei Lehrerinnen vermehrt auf die Expertise der Schüler/innen zurück.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass alle Lehrpersonen sich der Relevanz der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht bewusst sind und diese durch Sprachvergleich und durch gezielte Fragen im Unterricht gezielt fördern, um den Lernprozess zu vereinfachen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die persönlichen Erfahrungen der Schüler/innen eine wesentliche Rolle im Umgang mit der Mehrsprachigkeit spielen. Neben dem Erkennen der Zweckhaftigkeit der deutschen Sprache wäre es von großer Bedeutung, dass vor allem Lernende, die wenig Kontakt zur deutschen Sprache haben, auch positive Erfahrungen mit ihr machen – sowohl im Schulkontext als auch privat. Auf diese Weise wird eine positive Bindung zur Sprache aufgebaut und die Bereitschaft erhöht, sich mit ihr auseinanderzusetzen.

Ein besonders wichtiger Aspekt in der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Sprachkompetenz ist (schriftsprachlicher) Spracheninput. Ein gezielter Ansatz für den Deutschunterricht könnte darin bestehen, auf Texte und Medien aus kulturell anderen Hintergründen der Schüler/innen zurückzugreifen, um Interesse und Identifikation zu schaffen sowie Wertschätzung der eigenen Mehrsprachigkeit zu stärken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Lehrpersonen durch einen reflektierten und pragmatischen Zugang und bei Schüler/innen durch einen stärkeren emotionalen Bezug auszeichnet. Lehrkräfte und nahestehende Personen können jedoch einen positiven Einfluss auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit bei Schüler/innen ausüben.

5.2 Offene Fragen und Ausblick

Diese Forschungsarbeit fokussiert sich auf eine explorative Studie, sodass die Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Sie zielt darauf ab, Einblicke in Erfahrungen und Perspektiven mehrsprachiger Individuen bezüglich ihres Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu geben und die zentrale Rolle von Lehrpersonen im Umgang der Schüler/innen mit Mehrsprachigkeit hervorzuheben. Zudem wird insbesondere durch LA-Konzept ein möglicher Unterrichtsansatz aufgezeigt. Die Studie versteht sich daher als Ausgangspunkt für eine vertiefte qualitative Betrachtung.

Die Interviews konzentrieren sich auf eine begrenzte Anzahl thematischer Schwerpunkte, die im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten intensiver untersucht werden können. Um repräsentative Aussagen über den Einfluss von Lehrer/innen auf die Einstellung zu den

Sprachen der Schüler/innen haben, würde es sich anbieten, Unterrichtsinhalte von mehreren Sprachlehrer/innen über einen längeren Zeitraum hinweg zu analysieren.

Auf diese Weise könnte untersucht werden, inwiefern die Lernenden in ihrer Motivation zur deutschen Sprache und zur Lektüre (besonders im Literaturunterricht) beeinflusst werden können. In Anbetracht der sprachlich heterogenen Situation in den Schulklassen sollte dabei die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen im Sprachunterricht Berücksichtigung finden.

Zudem kann der Einsatz von Medien mit einem anderen kulturellen Hintergrund berücksichtigt werden, um das Interesse der Lernenden anzuregen und ihre Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Themen zu fördern.

Darüber hinaus könnte untersucht werden, inwieweit sich der Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen im Unterricht bei mehrsprachig und einsprachig aufgewachsenen Lehrpersonen unterscheidet. Es wäre wünschenswert, Ansätze zu entwickeln, die von allen Lehrpersonen angewendet werden können, um die Schüler/innen zur Sprachreflexion zu animieren und ihre Auseinandersetzung mit der Sprache und dem Lesen zu fördern. Das würde zu einem größeren schriftsprachlichen Input führen, der für die Entfaltung der Sprachkompetenz der Schüler/innen entscheidend ist.

Quellenverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 3–20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ahrenholz, B. (2020a). Mündliche Produktionen—Erwerb und Gebrauch von Sprachmitteln. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 230–250). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ahrenholz, B. (2020b). Zweitspacherwerbsforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 102–120). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- ALA. (o.J.). *Association for Language Awareness*. http://www.languageawareness.org/?page_id=48 (16.03.2023).
- Allgäuer-Hackl, E., & Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung* (S. 111–147). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. [https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/allgaeuer-hackl-jessner-\(2013\).pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/allgaeuer-hackl-jessner-(2013).pdf) (10.05.2023).
- Auer, P. (1983). *Zweisprachige Konversation. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz*. Konstanz: Mimeo.
- Baker, C. R. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed). Bristol/ UK Tonawanda/ New York: Multilingual Matters.
- Baumert, J., Deutsches PISA-Konsortium, Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2012). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, T. (2018). Schreibentwicklung in der Grundschule. In W. Griebhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 79–93). Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (with Dreher, J.). (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (5. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Benet-Martínez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. W. (2002). Negotiating Biculturalism: Cultural Frame Switching in Biculturals with Oppositional Versus Compatible Cultural Identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 492–516. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005005> (14.01.2025).
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Bock, B. M., & Pappert, S. (2023). Lesen von Sätzen und Texten. In B. M. Bock & S. Pappert (Hrsg.), *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache* (S. 40–45). Tübingen: Narr/ Francke/ Attempto.
- Brandt, H. (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Münster/ New York: Waxmann.
- Braunsdorfer, J., & Smolzer, A. (2021). Sprachreflexion – warum, für wen & wie? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 4, 71–86. <https://doi.org/10.48646/zisch.210405> (17.04.2023).

- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Wien: Facultas.
- Caprez-Kompäk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und ZS im interkulturellen Kontext*. Münster: Waxmann.
- Carnevale, C., & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe Grundlagen—Methoden—Praxisbeispiele*. Graz: ÖSZ.
- Chou, M.-W. (2015). *Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans: Eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten*. Tübingen: Narr Verlag.
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. California State University.
- de Rosa, R. (2007). *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag.
- Decker-Ernst, Y., & Oomen-Welke, I. (2020). Methoden für Deutsch als ZS. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 440–460). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Chicago/ Englewood Cliffs (NJ): Aldine/ Prentice Hall.
- Der Standard. (2023, März 21). *Direktorinnen und Lehrer halten Deutsch als Pausensprache für nicht umsetzbar*.
<https://www.derstandard.at/story/2000144732944/niederoesterreich-direktorinnenlehrer-und-halten-deutsch-als-pausensprache-fuer-nicht-umsetzbar>
 (31.10.2023).
- Deutsch, B. (2021). Sprachenportraits: Mehrsprachigkeit bewusstmachen, reflektieren, nutzen. In LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.), *Vernetztes Arbeiten im Fachbereich Fremdsprachen*.
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/fremdsprachen_alle/HR_Vernetztes_Lernen_2021/Sprachenportraits_fin.pdf (15.05.2023).
- Dirim, İ. (1997). Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Grundschulkinder. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit* (S. 217–250). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril, V. Kourabas, & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Dirim, İ., & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin/ New York: De Gruyter.
- Dirim, I., & Krehut, A. K. (2020). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 535–547). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dobutowitsch, F. (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule: Eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Münster/ New York: Waxmann.
- Dorner-Pau, M. (2021). *Spielend (be)schreiben: Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Schreibkompetenzen* (1st ed). Boston: De Gruyter.
- Dresing, P. F. (2023). DaF- und DaZ-Lernende. In B. M. Bock & S. Pappert (Hrsg.), *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache* (S. 159–162). Tübingen: Narr/Francke/ Attempto.
- EDK. (o. J.). *Die EDK*. <https://www.edk.ch/de/die-edk> (16.02.2024).
- EDK-KONSORTIUM-ES. (2006). *Schritte zu einem Kompetenzmodell ES. Unveröffentlichtes Grundlagenpapier des Konsortiums ES des EDK-Projekts HARMOS - Bildungsstandards*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Edmonson, W. (2004). Je pense (in three languages), donc je suis (mehrsprachig). In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (S. 39–44). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ehlers, S. (1999). *Zum Wandel in der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik*. 10(2), 177–207.
- Ehlers, S. (2020). Lesekompetenz in der ZS. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 279–291). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Europäische Kommission, & DG Education and Culture. (o. J.). *Über EUCIM-TE*. von <https://www.hf.uni-koeln.de/33734> (21.02.2024).
- Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Straßburg/ Berlin/ München: Langenscheidt. <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf> (21.02.2024).
- Ezhova-Heer, I. (2016). Zur Ausbildung von Schreibfähigkeiten von ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion durch Förderung der im Herkunftsland erworbenen Schreibkompetenz. In R. S. Baur, B. Hufeisen, & Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hrsg.), *„Vieles ist sehr ähnlich“: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (2., korrigierte Ausgabe, S. 113–136). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen—Fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Fernández Ammann, E. M., Kropp, A., Müller-Lancé, J., & Müller-Lancé, J. (Hrsg.). (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen: Herausforderungen und Chancen. In *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen* (S. 9–24). Berlin: Frank & Timme.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–424). Wiesbaden: Springer VS.

- Földes, C., & Roelcke, T. (Hrsg.). (2022). Der amtlich deutschsprachige Raum im Kontext von Mehrsprachigkeit(en). In *Bolaño Frente a Herralde* (1st Aufl., S. 219–240). Boston: De Gruyter.
- Franceschini, R. (2003). Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: Für eine Linguistik der Potentialität (LP). In L. Monada & S. Pekarek Doehler (Hrsg.), *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism* (S. 247–259). Tübingen/ Basel: Francke.
- Gansel, C., Nefedov, S. T., & Jesan, I. (Hrsg.). (2019). *Kommunikative Praktiken in sozialen Kontexten: Sprachliche Mittel im Einsatz*. Berlin: LIT.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gnutzmann, C. (1997). Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (Bd. 44, S. 227–236). Tübingen/ Basel: Francke.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: G. Narr.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 263–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_15 (09.08.2023).
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (B. Hawighorst, C. Bainski, A. Heintze, S. Rutten, & W. Saalmann, Hrsg.). Münster/ München/ Berlin: Waxmann. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/openaccess.pdf> (21.02.2024).
- Gouma, A. (2020). *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/ 2020. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statische Auswertung für das Schuljahr 2018/19* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg.; 21. Aufl.). Wien: BMBWF
- Grießhaber, W. (2020). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 292–305). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Grießhaber, W. (2021). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und ZS: Eine Einführung* (4. unveränderte Auflage). Münster/ New York: Waxmann.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Hrsg.), *The psycholinguistics of bilingualism* (S. 5–25). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gülbeyaz, E. I. (2022). *Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit: Syntaktische Komplexität bei Satzverknüpfungsverfahren mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in ihrer Erst- und ZS* (2., korrigierte Auflage). Münster/ New York: Waxmann.
- Hägi-Mead, S. (2022). Der amtlich deutschsprachige Raum im Kontext von Mehrsprachigkeit(en). In C. Földes & T. Roelcke (Hrsg.), *Bolaño Frente a Herralde* (1st Aufl.). Boston: De Gruyter.

- https://www.google.at/books/edition/Handbuch_Mehrsprachigkeit/5AiKEAAQBAJ?hl=de&gbpv=1 (23.06.2023).
- Harr, A.-K. (2018). Sprachstandserhebung im Elementarbereich. In A.-K. Harr, M. Liedke-Göbel, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als ZS: Migration—Spracherwerb—Unterricht* (S. 115–146). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Harr, A.-K., Terrasi-Haufe, E., & Woerfel, T. N. (2018). Deutsch als ZS im Schulsystem. In A.-K. Harr, M. Liedke-Göbel, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als ZS: Migration—Spracherwerb—Unterricht* (S. 171–206). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Heine, S. (2017). *Fremd- und Zweitspracherfolg und seine Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und sozio-kulturelle Variablen Eine empirische Studie*. Kassel: Kassel University Press.
- Heisenberger, E. (2019). *Pragmatik und Semantik des Codeswitchings im Kindergarten: Eine explorative Untersuchung am Lycée français de Vienne und an der École maternelle Harmonie de Vienne* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Hinger, B. (2022a). Mehrsprachigkeit im Kontext Schule und Pädagog:innenbildung: Grenzen und Möglichkeiten. In N. Brocca, A.-K. Dittrich, & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer:innenbildung* (S. 103–128). Innsbruck: IUP-Innsbruck University Press.
https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/grenzgaenge_grenzziehungen/10.15203-99106-071-0-07.pdf (12.06.2023).
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London/ New York: Longman.
- Janíková, V., & Reitbrecht, S. (2013a). Transfer und mehrsprachige Text(sorten)kompetenz. In B. Sorger, T. Káňa, V. Janíková, S. Reitbrecht, & A. Brychová (Hrsg.), *Schreiben in mehreren Sprachen: Deutsch nach Englisch: Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Textkompetenz* (1. Ausg). Brno: Tribun EU.
- Jeuk, S. (2018). Schriftspracherwerb und Alphabetisierung in der ZS im Grundschulalter. In W. Griesshaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 49–62). Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton.
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Universität Frankfurt am Main
<https://core.ac.uk/download/pdf/14506637.pdf> (10.08.2023).
- Kaya, M. (2009). Verfahren der Datenerhebung. In S. Albers (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3., überarb. und erw. Aufl, S. 49–64). Wiesbaden: Gabler.
- Khan, J., & Reusser, K. (2018). *Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg: Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleine Zeitung. (2023, März 26). *Soll in den Schulpausen verpflichtend Deutsch gesprochen werden?* https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/6267703/Frage-der-Woche_Soll-in-den-Schulpausen-verpflichtend-Deutsch (31.10.2023).
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp, A. (2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 42(1), 65–79.

- Kresić, M. (2011). Deutsch-kroatische Sprachidentitäten. In Z. Glovacki-Bernardi (Hrsg.), *Deutsch in Südost- und Mitteleuropa: Kommunikationsparadigmen im Wandel* (S. 93–104). Zagreb: FF press.
- Kresić, M. (2013). Minderheitensprachen, Identitätsbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In A. Wildemann & M. Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 38–47). Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studien Verlag.
- Krieg-Holz, U., Bülow, L. (2016). *Linguistische Stil- und Textanalyse eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit: The bilingualism controversy* (1. Aufl, S. 233–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krumm, H.-J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In *AkDaF Rundbrief 61* (S. 16–24). http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Hans-Juergen_Mehrsprachigkeit_in_Sprachenportrats_und_Sprachenbiographien_von_Migrantinnen_und_Migranten.pdf (27.04.2023).
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (1. Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Lamparter-Posselt, M., & Jeuk, S. (2020). Deutsch als ZS in Kindertageseinrichtungen. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als ZS* (5. unveränderte Auflage, S. 197–210). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Leist-Villis, A. (2004). *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke: Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch*. Münster: Waxmann.
- Lewandowski, T. (2016). Bilingualer Erstspracherwerb eines deutsch-lettischen Kindes. Code-Switching versus Sprachmischung. In D. Laiveniece (Hrsg.), *Language acquisition: Problems and perspectives* (S. 52–67). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Luchtenberg, S. (2020). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. unveränderte Auflage, S. 150–162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Marx, N. (2017). Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 139–152). Münster/ New York: Waxmann.
- Mayring, P. (2018). *Gütekriterien qualitativer Evaluationsforschung. 1*, 11-24,209.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language Acquisition in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood. Preschool children* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mecheril, P. (Hrsg.). (2006). Mehrsprachigkeit Macht Schule. Englische Perspektiven und deutsche Anmerkungen—Zur Einleitung. In *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 9–15). Münster/ München/ Berlin: Waxmann.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2006). Mehrsprachigkeit Macht Schule. In P. Mecheril (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 9–15). Münster/ München/ Berlin: Waxmann.
- Merkert, A. (2022). *Sprachdiagnostik im Mathematikunterricht der Grundschule: Konzeption eines Testinstruments*. Waxmann.
- Méron-Minuth, S. (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). *One Speaker, Two Languages: Cross—Disciplinary Perspectives on Code—Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin/ München/ Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin/ Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Montrul, S. A. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morkötter, S. (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main/ New York: Lang.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., & Cantone, K. F. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch - französisch - italienisch* (3., überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr Verlag.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelde, P. H. (Hrsg.). (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In *Sprachkontakt und Sprachkonflikt = Languages in contact and conflict = Langues en contact et en conflit* (Bd. 32, S. 43–52). Wiesbaden: Steiner.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (o. J.). Aspekte der Sprachförderung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heiniman (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161–175). Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag.
- Neuland, E., & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Ohm, U. (2020). Forschendes Lernen als „eine Haltung, die imstande ist, das Zweifelhafte zu genießen.“ In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning, & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung: Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 229–236). Münster/ New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/978-8309-9154-0> (08.06.2023)
- Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt. In P. H. Nelde (Hrsg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt* (S. 43–52). Wiesbaden: Franz Steiner.

- Olfert, H. (2019). *Spracherhalt und Sprachverlust bei Jugendlichen: Eine Analyse begünstigender und hemmender Faktoren für Spracherhalt im Kontext von Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Omoniyi, T., & White, G. (Hrsg.). (2006). *The Sociolinguistics of Identity*. London: Continuum.
- Oomen-Welke, I. (2006). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch* (Bd. 1, S. 452–263). Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: F. Schöningh.
- Oomen-Welke, I. (2013). Sprachvergleich und Sprachbewusstheit. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. DTP* (Bd. 10, S. 85–97). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual Selves. In A. Pavlenko (Hrsg.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation* (Reprint, S. 1–33). Clevedon: Multilingual Matters. https://www.anetapavlenko.com/pdf/Bilingual_Selves.pdf (13.02.2024).
- Pustka, E. (2022). *Französische Sprachwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rauch, D. P., Schastak, M., & Richter, K. (2016). (Sprach-)Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung. In D. Maehler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung: Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramírez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martínez, V., Potter, J. P., & Pennebaker, J. W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40(2), 99–120. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.001> (14.01.2025).
- Reyhner, M. (2014). *Sprachförderung in Ganztagschulen: Hamburg und Strassburg im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Riehl, C., & Blanco López, J. (2019). Mehrsprachiges Potenzial und die Transferierbarkeit sprachlicher Kompetenzen. In A. Ender, U. Greiner, & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (1. Auflage, S. 305–319). Hannover: Klett/ Kallmeyer.
- Riehl, C. M. (2009). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr Verlag.
- Riehl, C. M. (2014). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung* (3., überarbeitete Auflage). Tübingen: Narr Verlag.
- Riehl, C. M. (2018). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In A.-K. Harr, M. Liedke-Göbel, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als ZS: Migration—Spracherwerb—Unterricht* (S. 27–59). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Rösch, H. (2015). Sprach(en)bewusstheit als Sprachbildungskonzept. In A. Dittmann, B. Giblak, & M. Witt (Hrsg.), *Bildungsziel: Mehrsprachigkeit =: Towards the aim of education: Multilingualism* (S. 93–108). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Scharff Rethfeldt, W., Schulze, G. C., & Bilda, K. (2010). *Sonderpädagogische Feststellung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderung* (1. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sieberkrob, M. (2023). *Sprachbildung und historisches Lernen—Aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung: Mit 12 Abbildungen*. Göttingen: VetR unipress.

- Siebert-Ott, G. (2001). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten; Ergebnisse der (Schul)forschung* (2. Aufl.). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler.
- Statistik Austria. (2022). *Bildung in Zahlen*. Statistik Austria.
<https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf> (29.02.2024).
- Steinhauer, B. (2006). *Transfer im Fremdspracherwerb: Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Svalberg, A. M.-L. (2012). Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45(3), 376–388.
<https://doi.org/10.1017/S0261444812000079> (09.01.2024).
- Tilch, A. (2018). „Wer Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, [...] hat einen riesigen Nachteil“. Über gesellschaftliche Teilhabe unter Bedingungen von Linguizismus und Kapitalismus. In İ. Dirim, J. Köck, & B. Springsits (Hrsg.), *Dil Irkçılığı: (Yüksek)okul ve toplumda dil(ler) ve dışlama ; Uluslar ve disiplinler arası bir perspektif olarak dil ırkçılığı eleştirisi = Linguizismus: Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft: Linguizismuskritik als international-interdisziplinäre Perspektive = Linguicism: Language(s) and discrimination in (high) school and society: Linguicism critique as an international-interdisciplinary perspective* (1. baskı, S. 346–367). Istanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Veltkamp, G. M., Recio, G., Jacobs, A. M., & Conrad, M. (2012). Is personality modulated by language? *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 496–504.
<https://doi.org/10.1177/1367006912438894> (23.11.2023).
- Völker, R., Sauer, S., & Simon, M. (2007). *Wissensmanagement im Innovationsprozess: Mit 17 Tabellen*. Heidelberg: Physica-Verl.
- Wattpad. (o. J.). *Wattpad*. <https://www.wattpad.com/> (12.01.2025).
- Wehberg, A. S. (2023). *Handlungsorientierte Methoden im Übersetzungsunterricht*. München: AVMpress.
- Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L., & Steinhoff, T. (2016). *Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch—Türkisch*. 27(2), 151–179.
- Werani, A. (2023). *Sprache und Identität: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit: Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Diesterweg.
- Zeynep, K.-A., & Winter, K. (2019). Lesen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als ZS: Ein Handbuch* (S. 441–470). Berlin/ Boston: De Gruyter.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Externe Einflussfaktoren auf ES-Kompetenz und ES-Gebrauch (Montrul 2016: 9, zitiert nach Olfert 2019: 103).....	15
Abbildung 2: Persönlichkeitsakzentuierung je nach Sprache (Werani 2023: 241)	39
Abbildung 3 Prozentanteil – Schüler/innen mit DaZ (vgl. Hinger 2022: 104)	46
Abbildung 4: Sprachenporträt (aus: Deutsch 2021: 1)	49
Abbildung 5: Transkriptionsregeln (Kuckartz et al. 2007: 27, zitiert nach Kuckartz 2010: 44)	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Abkürzungen zentraler Begriffe.....	4
Tabelle 2: Weitere Abkürzungen.....	4
Tabelle 3: Die vier Sprachfähigkeiten (vgl. Baker 2011: 7).	21
Tabelle 4: Sprachen der Schülerinnen	47
Tabelle 5: Sprachen der Lehrerinnen.....	48
Tabelle 6: Interview-Dauer	52
Tabelle 7: Skizze der Vorgangsweise	56

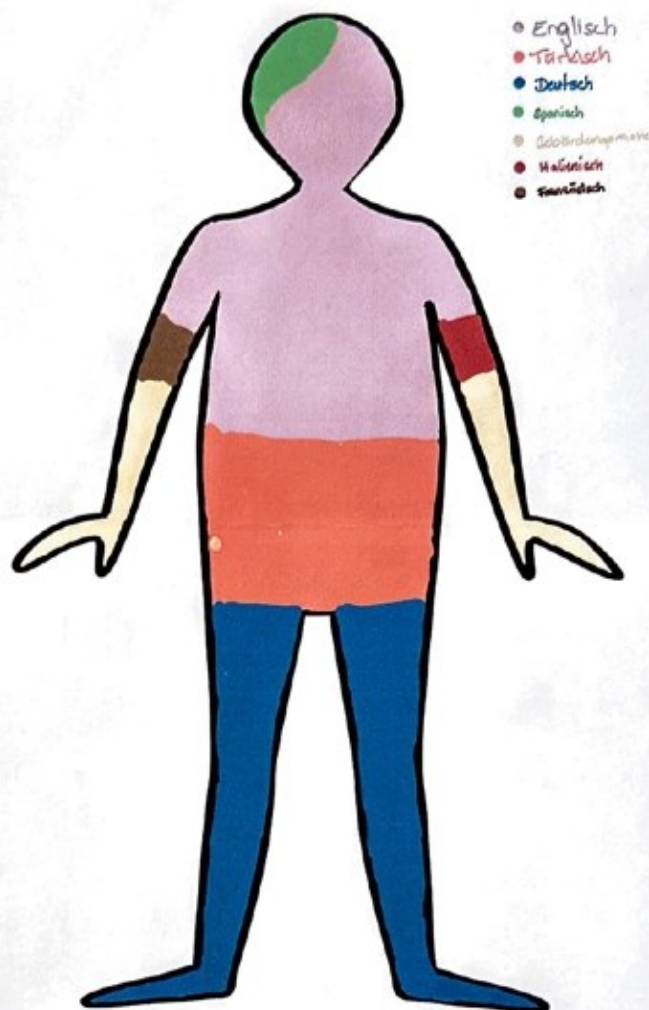
Anhang

A Sprachenporträts

A.1 B-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.



Deutsch B. (2021)

A.2 T-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.



Deutsch B. (2021)

A.3 M-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.

Französisch = 
Mazedonisch = 
Deutsch = 



Deutsch B. (2021)

A.4 N-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.

Persisch
Deutsch
Englisch
Französisch



Deutsch B. (2021)

A.5 D-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.



Deutsch B. (2021)

A.6 P-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.

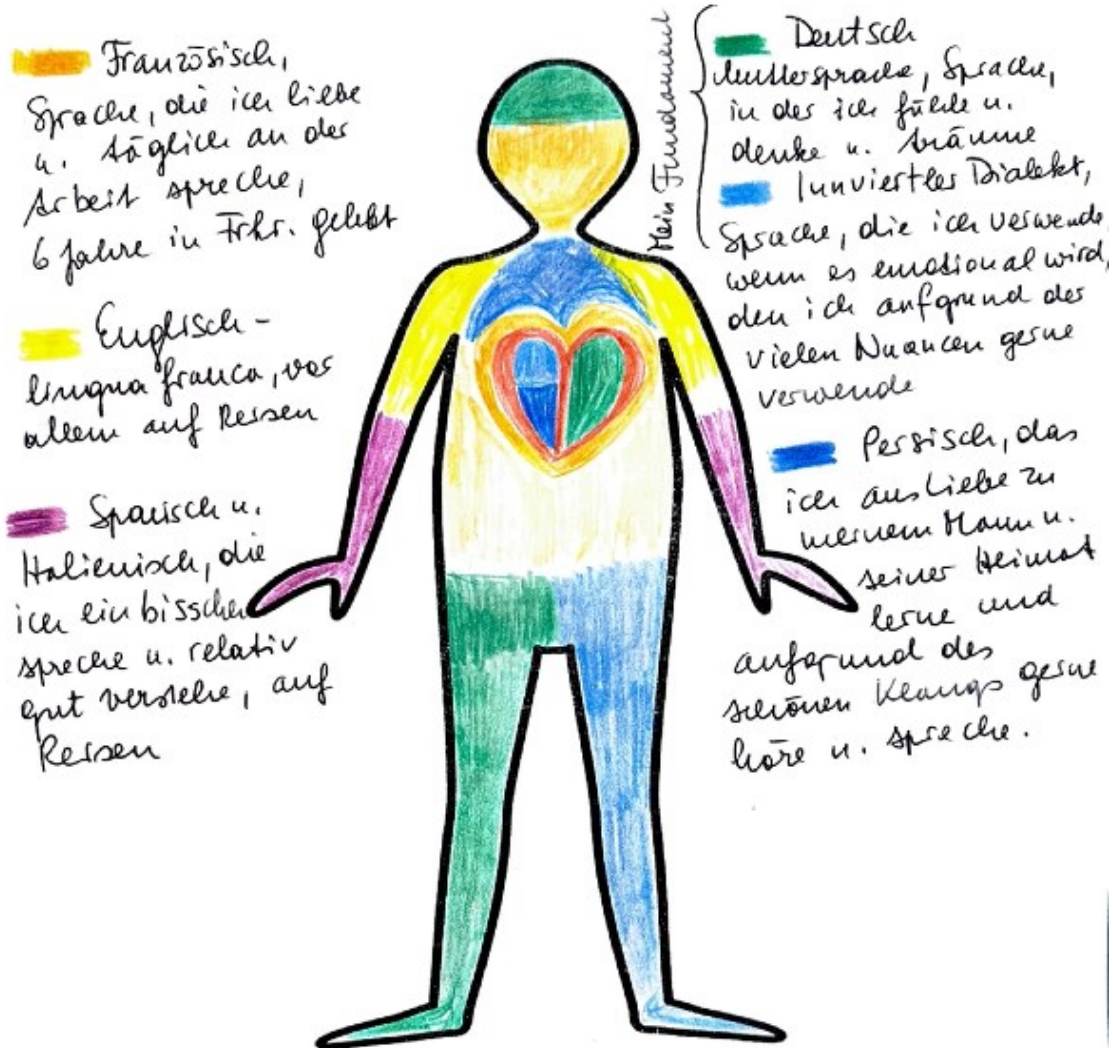


Deutsch B. (2021)

A.7 E-Sprachenporträt

Sprachenporträt

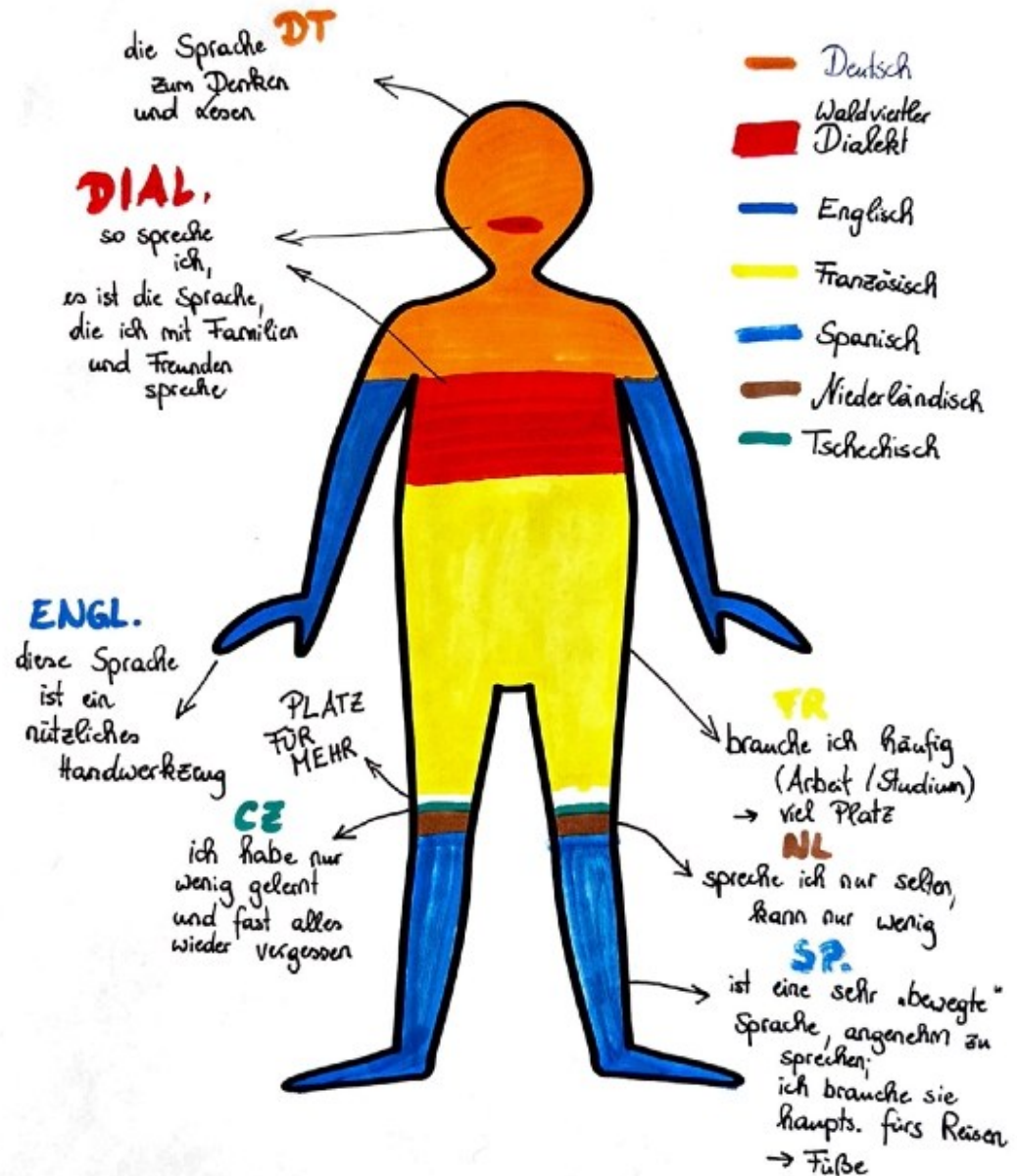
Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.



A.8 S-Sprachenporträt

Sprachenporträt

Diese Figur soll dich abbilden. Stell in dieser Figur deine Sprachen dar. Benutze dazu Farben (bzw. auch Symbole, Formen, etc.). Kommentiere am Blattrand deine Zuordnung.



Deutsch B. (2021)

B Fragebögen
B.1 B-Fragebogen

Fragebogen (Schüler/innen)

- 1) In welchem Jahr bist du geboren? 2004
- 2) Geschlecht: weiblich
- 3) Wo bist du geboren? Österreich
- 4) Wie lange lebst du schon in Österreich? mein ganzes Leben
- 5) Welche Sprachen sprichst du
 - mit deinen Eltern? Türkisch
 - Mit deinen Geschwistern? Deutsch, Türkisch
 - Mit deinen Freunden? Englisch, Deutsch, Türkisch
- 6) Welche Sprache sprichst du am meisten? Deutsch
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnest du als deine Muttersprache(n)?
Türkisch
- 8) Welche Sprachen sprichst du neben deiner (deinen) Muttersprache(n)?
 - a) Deutsch ☒ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - b) Englisch ☐ sehr gut ☒ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - c) Türkisch ☒ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - d) Gebärdensprache ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
- 9) Welche Sprache schreibst du am besten? Englisch
- 10) In welcher Sprache fällt dir das Lesen am leichtesten? Englisch
- 11) Welche Sprache sprichst du am besten? Deutsch
- 12) Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☒ Ja
 - ☐ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 13) Mit welcher/n Aussage/n kannst du dich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☐ Ich bin Wiener/in
 - ☒ Ich bin Österreicher/in
 - ☐ Ich bin Europäer/in
 - ☐ Ich bin _____

B.2 T-Fragebogen

Fragebogen (Schüler/innen)

- 1) In welchem Jahr bist du geboren? 2010
- 2) Geschlecht: Weiblich
- 3) Wo bist du geboren? Italien
- 4) Wie lange lebst du schon in Österreich? 8 Jahre
- 5) Welche Sprachen sprichst du
 - mit deinen Eltern? Kroatisch/Englisch
 - Mit deinen Geschwistern? /
 - Mit deinen Freunden? Englisch/Deutsch
- 6) Welche Sprache sprichst du am meisten? Englisch
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnest du als deine Muttersprache(n)?
Kroatisch
- 8) Welche Sprachen sprichst du neben deiner (deinen) Muttersprache(n)?
 - a) Englisch ☒ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - b) Deutsch ☒ sehr gut ☒ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
- 9) Welche Sprache schreibst du am besten? Englisch/Deutsch
- 10) In welcher Sprache fällt dir das Lesen am leichtesten? Englisch/Deutsch/Kroatisch
- 11) Welche Sprache sprichst du am besten? Englisch
- 12) Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☒ Ja
 - ☐ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 13) Mit welcher/n Aussage/n kannst du dich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☐ Ich bin Wiener/in
 - ☐ Ich bin Österreicher/in
 - ☒ Ich bin Europäer/in
 - ☐ Ich bin _____

Fragebogen (Schüler/Innen)

- 1) In welchem Jahr bist du geboren? 2013
- 2) Geschlecht: Weiblich
- 3) Wo bist du geboren? in Wien
- 4) Wie lange lebst du schon in Österreich? 10 Jahre
- 5) Welche Sprachen sprichst du
 - mit deinen Eltern? Französisch und Mazedonisch
 - Mit deinen Geschwistern? Französisch
 - Mit deinen Freunden? Französisch und Deutsch
- 6) Welche Sprache sprichst du am meisten? Französisch
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnest du als deine Muttersprache(n)?
Französisch und Mazedonisch
- 8) Welche Sprachen sprichst du neben deiner (deinen) Muttersprache(n)?
 - a) Deutsch ☐ sehr gut ☒ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - b) Englisch ☐ sehr gut ☐ gut ☒ mittel ☐ geringe Kenntnisse
- 9) Welche Sprache schreibst du am besten? Französisch
- 10) In welcher Sprache fällt dir das Lesen am leichtesten? Französisch
- 11) Welche Sprache sprichst du am besten? Französisch
- 12) Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☒ Ja
 - ☐ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 13) Mit welcher/n Aussage/n kannst du dich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☐ Ich bin Wiener/in
 - ☐ Ich bin Österreicher/in
 - ☐ Ich bin Europäer/in
 - ☒ Ich bin Französisch

B.4 N-Fragebogen

Fragebogen (Schüler/innen)

- 1) In welchem Jahr bist du geboren? 9/9/2011
- 2) Geschlecht: Weiblich
- 3) Wo bist du geboren? In der Schweiz
- 4) Wie lange lebst du schon in Österreich? Seit August 2018.
- 5) Welche Sprachen sprichst du
 - mit deinen Eltern? Persisch, Deutsch, Englisch.
 - Mit deinen Geschwistern? Persisch, Deutsch, Englisch.
 - Mit deinen Freunden? Deutsch, Französisch (+ Englisch).
- 6) Welche Sprache sprichst du am meisten? Deutsch
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnest du als deine Muttersprache(n)?
Persisch, Deutsch.
- 8) Welche Sprachen sprichst du neben deiner (deinen) Muttersprache(n)?
 - a) Englisch ☒ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - b) Französisch ☒ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
- 9) Welche Sprache schreibst du am besten? Deutsch
- 10) In welcher Sprache fällt dir das Lesen am leichtesten? Französisch / Deutsch.
- 11) Welche Sprache sprichst du am besten? Deutsch
- 12) Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☒ Ja
 - ☐ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 13) Mit welcher/n Aussage/n kannst du dich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☐ Ich bin Wiener/in
 - ☐ Ich bin Österreicher/in
 - ☒ Ich bin Europäer/in
 - ☒ Ich bin Kanadierin

B.5 D-Fragebogen

Fragebogen (Lehrer/in)

- 1) Seit wann unterrichten Sie? 2022
- 2) Welche Fächer unterrichten Sie? Deutsch & PBSK
- 3) Wo sind Sie geboren? Albanien
- 4) Geschlecht: W
- 5) Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie? Ö
- 6) Haben Sie auch außerhalb von Österreich gelebt? Wenn ja, wo und wie lange?
 - a) In: Spanien Dauer: 1 Jahr
 - b) In: _____ Dauer: _____
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnen Sie als Ihre Muttersprache(n)? Deutsch & Albanisch
- 8) Welche Sprachen sprechen Sie neben Ihrer(Ihren) Muttersprache(n)?
 - a) Spanisch o sehr gut o gut o mittel o geringe Kenntnisse
 - b) englisch o sehr gut o gut o mittel o geringe Kenntnisse
 - c) katalanisch o sehr gut o gut o mittel o geringe Kenntnisse
- 9) Mit wem sprechen Sie diese Sprachen?
 - a) Sprache „a“: Familie/Freunde
 - b) Sprache „b“: Schule/ Beruf/ Ausland/ Freunden
 - c) Sprache „c“: Beruf
- 10) Welche Sprache sprechen Sie am meisten? Deutsch
- 11) Welche Sprache schreiben Sie am besten? Deutsch
- 12) In welcher Sprache lesen Sie am liebsten? Deutsch
- 13) Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☒ Ja
 - ☐ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 14) Mit welcher/n Aussage/n können Sie sich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☒ Ich bin Wiener/in
 - ☒ Ich bin Österreicher/in
 - ☒ Ich bin Europäer/in
 - ☒ Ich bin Nationalitätenlos

Fragebogen (Lehrer/in)

- 1) Seit wann unterrichten Sie? 2016 an VHS / 2022 AHS
- 2) Welche Fächer unterrichten Sie? Deutsch
& Französisch
- 3) Wo sind Sie geboren? Wien, AT
- 4) Geschlecht: weiblich
- 5) Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie? Ö
- 6) Haben Sie auch außerhalb von Österreich gelebt? Wenn ja, wo und wie lange?
 - a) In: Französisch Dauer: 6 Monate
 - b) In: / Dauer: /
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnen Sie als Ihre Muttersprache(n)?
Deutsch
- 8) Welche Sprachen sprechen Sie neben Ihrer(Ihren) Muttersprache(n)?
 - a) Französisch o sehr gut ☒ gut o mittel o geringe Kenntnisse
 - b) Englisch o sehr gut o gut ☒ mittel o geringe Kenntnisse
 - c) Italienisch o sehr gut o gut o mittel ☒ geringe Kenntnisse
- 9) Mit wem sprechen Sie diese Sprachen?
 - a) Sprache „a“: Freundin, Schüler:innen
 - b) Sprache „b“: Fremden, die sonst keine meiner anderen Sprachen sprechen
 - c) Sprache „c“: Italiener:innen, Schüler:innen
- 10) Welche Sprache sprechen Sie am meisten?
Deutsch
- 11) Welche Sprache schreiben Sie am besten?
Deutsch
- 12) In welcher Sprache lesen Sie am liebsten?
Deutsch
- 13) Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?
☒ Ja
☐ Nein
☐ Weiß nicht
- 14) Mit welcher/n Aussage/n können Sie sich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
☒ Ich bin Wiener/in
☒ Ich bin Österreicher/in
☒ Ich bin Europäer/in
☐ Ich bin _____

B.7 E-Fragebogen

Fragebogen (Lehrer/in)

- 1) Seit wann unterrichten Sie? Seit 1987
- 2) Welche Fächer unterrichten Sie? DEUTSCH
- 3) Wo sind Sie geboren? In Österreich
- 4) Geschlecht: weiblich
- 5) Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie? Österreichisch
- 6) Haben Sie auch außerhalb von Österreich gelebt? Wenn ja, wo und wie lange?
 - a) In: Frankreich Dauer: 6 Jahre
 - b) In: _____ Dauer: _____
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnen Sie als Ihre Muttersprache(n)?
Deutsch, (unviertler Dialekt)
- 8) Welche Sprachen sprechen Sie neben Ihrer(Ihren) Muttersprache(n)?
 - a) Französisch ☒ sehr gut ☐ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - b) Englisch ☐ sehr gut ☒ gut ☐ mittel ☐ geringe Kenntnisse
 - c) Persisch ☐ sehr gut ☐ gut ☒ mittel ☐ geringe Kenntnisse
- 9) Mit wem sprechen Sie diese Sprachen?
 - a) Sprache „a“: mit Freunden, Kollegen, Schülern
 - b) Sprache „b“: auf Reisen, mit meiner Schwiegertochter
 - c) Sprache „c“: mit meinem Mann, mit der persischen Familie
- 10) Welche Sprache sprechen Sie am meisten? Deutsch
- 11) Welche Sprache schreiben Sie am besten? Deutsch
- 12) In welcher Sprache lesen Sie am liebsten? Deutsch und Französisch
- 13) Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☐ Ja
 - ☒ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 14) Mit welcher/n Aussage/n können Sie sich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☐ Ich bin Wiener/in
 - ☒ Ich bin Österreicher/in
 - ☒ Ich bin Europäer/in
 - ☐ Ich bin _____

B.8 S-Fragebogen

Fragebogen (Lehrer/in)

- 1) Seit wann unterrichten Sie? 2020
- 2) Welche Fächer unterrichten Sie? Deutsch (Französisch + Geschichte)
- 3) Wo sind Sie geboren? Österreich, * * * * * ↓
nur studiert, an * * * * *
nicht möglich
- 4) Geschlecht: wäblich
- 5) Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie? österreichisch
- 6) Haben Sie auch außerhalb von Österreich gelebt? Wenn ja, wo und wie lange?
 - a) In: Frankreich Dauer: 5 Monate
 - b) In: _____ Dauer: _____
- 7) Welche Sprache(n) bezeichnen Sie als Ihre Muttersprache(n)?
Deutsch
- 8) Welche Sprachen sprechen Sie neben Ihrer(Ihren) Muttersprache(n)?
 - a) Englisch o sehr gut ☒ gut o mittel o geringe Kenntnisse
 - b) Französisch o sehr gut ☒ gut o mittel o geringe Kenntnisse
 - c) Spanisch o sehr gut o gut ☒ mittel o geringe Kenntnisse
Nie daländisch x
- 9) Mit wem sprechen Sie diese Sprachen?
 - a) Sprache „a“: Freunden / Internet
 - b) Sprache „b“: Freunden / Kollegen
 - c) Sprache „c“: Freunden
- 10) Welche Sprache sprechen Sie am meisten? Deutsch (Englisch + Französisch) → nur falls D. nicht zählt
- 11) Welche Sprache schreiben Sie am besten? Deutsch (Englisch)
- 12) In welcher Sprache lesen Sie am liebsten? Deutsch (Englisch)
- 13) Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?
 - ☒ Ja
 - ☐ Nein
 - ☐ Weiß nicht
- 14) Mit welcher/n Aussage/n können Sie sich identifizieren? (mehrere Antworten möglich)
 - ☐ Ich bin Wiener/in
 - ☒ Ich bin Österreicher/in
 - ☒ Ich bin Europäer/in
 - ☒ Ich bin Waldviertler/in

C Interviews: Transkripte

C.1 B-Interview

	1	I: Erzähle mir bitte über deine Sprachbiographie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst.
FS	2	B: Ich habe Spanisch oben im Kopf, weil ich mir denke, dass ich das gerade in der Schule lerne und die Grundkenntnisse nur kenne. Englisch ist das größte, weil ich, auch wenn ich Türkin bin, ich bin ja eben im "unverständlich" Englischen, weil ich lese es, ich schreibe mit meinen Freunden auf Englisch oder ich rede manchmal mit meinen Freundinnen auf Englisch. Türkisch habe ich in der Bauchgegend gemacht, weil ich damit aufgewachsen bin und ich aus dem Bauchgefühl rede. Ich denke darüber nicht nach. Deutsch habe ich auf den Beinen, weil es zur Gewohnheit geworden ist, wie beim Gehen. Gebärdensprache habe ich bei den Händen, weil man mit ihnen herumwedelt. Italienisch habe ich am Arm, weil ich versucht habe, das zu lernen, aber dann aufgegeben habe. Französisch habe ich auch beim anderen Arm, weil ich ein Jahr Französisch hatte, das hat mir auch gefallen, aber durch Corona habe ich alles verlernt.
FS	3	I: Wieso hast du die Sprachen im Oberarm eingezeichnet?
	4	B: Ich weiß nicht, Französisch hat mir schon immer gefallen und braun ist wegen dem ganzen Gebäck von Frankreich. Wegen den Armen, ich weiß nicht, das hat sich einfach richtig gefühlt, es dort einzuzeichnen.
	5	I: Ok, ok. Hast du alle Sprachen erwähnt?
Lesen	6	B: Es gab so welche, wo ich nur ein klein wenig von den Dialekten gelernt habe. Ich kann Deutsch-Dialekte unterscheiden, von Vorarlberg, Bayern, Hochdeutsch, Deutschland, weil ich insgesamt 8 Wochen für eine Therapie in Deutschland war und da waren alle aus ganz Deutschland, oder Europa da und da hab ich die auch gelernt. Durch das ganze Bücher-Lesen, das Filmeschauen, das Internet kann ich Englisch-Dialekte unterscheiden. Türkisch ist von den Menschen, die ich kennenlerne, auch von den Eltern her, unser Dialekt und der von Freunden ist anders.
	7	I: Die Dialekte hast du nicht eingezeichnet, oder?
	8	B: Das sind zu viele.
	9	I: Ist eine Sprache dabei, die du lieber oder weniger gern hast?
FS	10	B: Ich habe gerne Englisch. Es ist einfacher.
ES	11	I: Welche hast du am liebsten?
	12	B: Definitiv Englisch. Es ist für mich angenehmer. Dann kommt Türkisch, weil ich darüber mit Freunden auch reden kann, die kein Türkisch können, sie versuchen das mitzulernen. Was ich am wenigsten mag von allen, ist Spanisch.
	13	I: Wenn du sie platzieren müsstest, wie würdest du sie platzieren? Von Platz 1 bis Platz 6
	14	B: Die ersten drei stimmen, dann würde ich Gebärdensprache nehmen, ich mag das, Französisch, Italienisch und Spanisch.

1/12

	15	I: Ok, interessant. Warum hast du Spanisch und Französisch als Allerletztes angegeben?
	16	B: Ich wusste nicht, ob ich Französisch auch nehmen soll oder nicht, da habe ich ein paar Wörter vergessen, aber die Grundkenntnisse habe ich. Die einfachen Sachen wie Lesen und Verstehen, aber sonst nicht.
	17	I: Deswegen magst du die Sprache auch weniger?
	18	B: Spanisch mag ich weniger, weil alles fast gleich klingt. Das ergibt für mich keinen Sinn. Spanisch ist schwieriger als Französisch, obwohl jeder das Gegenteil sagt.
..ES	19	I: Interessant. Du meinstest du sprichst mit deinen Eltern Türkisch und deinen Geschwistern Deutsch und Türkisch. Sprichst du mit deinen Eltern nur Türkisch?
	20	B: Mit meinem Vater grundsätzlich ja, meine Mama kann auch Deutsch, daher rede ich manchmal Deutsch Türkisch oder wir mischen das zusammen in den Sätzen.
..pos. allgem	21	I: Wie sieht es mit den anderen aus, mit Geschwistern und Freunden?
	22	B: Mit den Geschwistern, wir mischen das auch, dass wir einmal Deutsch und dann Türkisch reden. Und mit Freunden, ein paar aus meinen Freunden können Englisch, da mischen wir unsere Sprachen immer wieder. Eine kann Deutsch, Türkisch und Englisch wie ich und dann mischen wir alle drei Sprachen. Meine andere Freundin versucht auch Türkisch zu lernen und sie mischt das jetzt auch immer wieder ein klein wenig.
	23	I: Wieso versucht sie die Sprache zu lernen?
	24	B: Sie fand es interessant und wollte wissen, was wir in der Familie reden, wenn sie da ist.
	25	I: Ok, das heißt, mit deinen Freunden redest du sowohl nur Englisch, nur Deutsch oder nur Türkisch?
	26	B: Die, die kein Türkisch können, mit ihnen rede ich Deutsch. Wenn sie Englisch können, mischen wir das ein klein wenig, wenn wir die Übersetzung nicht wissen. Unsere Muttersprache ist nicht Deutsch, wir mischen das zusammen und versuchen manchmal herauszufinden, was das Wort doch heißt.
..Identität	27	I: Wann hast du angefangen, Deutsch zu lernen?
	28	B: Im Kindergarten habe ich angefangen. Zuhause habe ich Türkisch gehört und gelernt und mit 4 oder 5 habe ich Deutsch im Kindergarten gehört, von da habe ich angefangen Deutsch zu lernen.
	29	I: Verstehe. Du bezeichnest dich als mehrsprachig? Wann ist jemand für dich mehrsprachig?
	30	B: Wenn jemand mehr als die Landessprache kann.

..Identität	31	I: Ok und deswegen würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?
	32	B: Ja. Zum Beispiel in den USA kann man meistens nur Englisch und sie lernen nur Spanisch, weil es in der Nähe ist. In Europa kann jeder von jeder Sprache etwas verstehen. Dann würde ich sagen, Europäer sind mehr mehrsprachiger.
	33	I: Verstehe. Inwiefern würdest du sagen, gehören die Sprachen zur Identität? Inwiefern würdest du sagen „diese Sprachen sind Teil von mir“?
	34	B: Ich würde sagen, die die zu mir gehören: Türkisch, Deutsch und Englisch, weil ich mehr in diesen Sprachen rede. Ich glaube generell Sprachen sind das einzige was hilft. Man lernt es wie Sport. Man entwickelt es weiter, wie ein Skill, so eine Sportart, weil man wirklich trainieren muss, sie flüssig zu reden ohne sie zu mischen und die einzelnen Wörter zu vergessen.
..Lesen	35	I: Wo hast du Gebärdensprache gelernt?
	36	B: In der Mittelschule haben wir mal einen Film angeschaut und das Mädchen war das einzige aus der Familie, das hören konnte und die Eltern und der kleine Bruder konnten nicht hören oder reden. Von da habe ich mit ein paar Wörtern angefangen und da bin ich immer auf TikTok oder auf Musically. Da gibt es eine Influencerin, die kann nicht hören und bringt die Gebärdensprache im Internet bei. Da habe ich gelernt.
	37	I: Ah, also selbst angeeignet.
	38	B: Ich fand es interessant, wie man statt dem Mund mit den Händen redet.
..Lesen	39	I: Voll, verstehe. Du schreibst am besten auf Englisch. Und Lesen fällt dir auf Englisch auch leichter.
	40	B: Ich habe Lesen schon immer gemocht. Als Kind habe ich mit Deutsch angefangen, dann in der Mittelschule hatte ich so Schwierigkeiten mit Englisch und sowas, dass ich dann letztes Jahr angefangen habe auf Englisch zu lesen. Es fällt mir einfach einfacher jetzt. Ich weiß nicht wieso.
	41	I: Und das Schreiben auch?
	42	B: Ja, durch das ganze Lesen schreibe ich am Handy mehr auf Englisch als auf Deutsch. Auch meine Denkweise ist auf Englisch eigentlich.
..Identität	43	I: Wie hat es begonnen, dass du zu Englisch so eine Verbindung spürst?
..Lesen	44	B: Ich würde sagen, als ich zu lesen angefangen habe. Ich habe schon immer gelesen, aber ich dachte, Englisch wäre viel zu schwer für mich, aber letztes Jahr, bevor ich in der HAS fertig war, habe ich angefangen am Handy auf Englisch zu reden und danach mit den Büchern angefangen. Ab da ging es einfacher mit dem Englisch.
..Lesen	45	I: Mit wem meinst du am Handy zu reden?
..Lesen	46	B: Es gibt im Internet online-Bücher oder Geschichten oder Whattpad, da gibt es auch viele englische Sachen, die habe ich angefangen zu lesen.

..Identität

- 47 I: Ach so, verstehe! Du würdest dich als Österreicherin identifizieren, wieso?
- 48 B: Ich bin hier geboren, aufgewachsen. Nur weil meine Eltern aus einem anderen Land kommen, heißt das nicht, dass ich zu diesem Land dazugehöre. Ich bin hier in Österreich geboren, bin aber hier eine Ausländerin genauso wie in der Türkei. Es fühlt sich so an. Ich bin zwar Österreicherin – meine Eltern sagen das auch so: „Ihr seid Österreicher, nur mit Migrationshintergrund“ und das wird sich auch nicht ändern.
- 49 I: Du würdest also die Bezeichnung 'Österreicherin' verwenden.
- 50 B: Wenn ich irgendwann die türkische Staatsbürgerschaft habe, dann würde ich 'Europäerin' sagen.
- 51 I: Gut, das ist auch der erste Teil des Interviews. Ich schau nur, ob am Fragebogen alles verständlich ist. Du sprichst am meisten Deutsch, aus welchen Gründen?
- 52 B: Einfach Freunde, manche mögen Englisch nicht, manche können Türkisch nicht, dann rede ich Deutsch mit ihnen.
- 53 I: Noch eine Frage zum Sprachenporträt. Hast du die Farben aus einem bestimmten Grund gewählt?
- 54 B: Gebärdensprache habe ich einfach beige genommen. Ich denke, das hat auch die Farbe von der Haut und man spricht mit den Händen. Lila habe ich genommen, weil es eine meiner Lieblingsfarben. Rot habe ich für Türkisch, weil eine Freundin meinte einmal, sie weiß nicht, was wir sagen, weil wir zu schnell auf Türkisch reden und zu Schnelligkeit sagt man rot auf Türkisch. Eine andere Freundin
- 55 I: Was meinst du mit rot und Schnelligkeit?
- 56 B: Dass rot verbindet mit Schnelligkeit und da war noch eine andere Sache, weil eine Freundin einmal bei mir war und meine Mutter hat mir etwas ganz Einfaches gesagt und sie hat geglaubt, wir haben - so wie wir geredet haben – miteinander gestritten. Ich dachte mir, dass rot besser passt.
- 57 I: Verstehe.
- 58 B: Und blau ist Standardfarbe wie Deutsch. Ich weiß nicht, warum ich für Italienisch diese Farbe gewählt habe. Und dieses Grün ist eine Farbe, die ich nicht mag und ich dachte mir, dass sie zu Spanisch passt.
- 59 I: Ok, verstehe. Danke. Jetzt kommen wir zum zweiten Teil des Interviews. Gibt es eine Sprache, die du besonders gern hast? Generell und warum?
- 60 B: Englisch, aber ich mag die Dialekte mehr, aber auch dieses grundsätzliche Englisch *unverständlich*, das man in der Schule lernt. Wenn man UK-Englisch gut verstehen kann, ist das schon ein gutes Englisch, das ist so wie wir in Österreich mit unseren Dialekten, das funktioniert irgendwie besser. Bei manchen Wörtern klingt es ordentlicher als in Amerika.

FS

FS

	61	I: Sonst eine andere Sprache, neben Englisch, die du gern hast?
FS	62	B: Türkisch, weil es mit ein paar Fluchwörtern manchmal lustig ist. Auf Deutsch übersetzt klingt es nicht so gut wie auf Türkisch. Wir haben auch viele Sprichwörter – was schon gut ist, weil meine Mutter sie für Erklärungen für uns verwendet, wie wir unser Leben sehen sollen.
	63	I: Verstehe. Gibt es eine Sprache, die weniger gern hast?
	64	B: Abgesehen von Spanisch, Italienisch.
	65	I: Und abgesehen vom Sprachenporträt?
	66	B: Ich sage einmal Polnisch. Eine Freundin versucht es mir beizubringen und ich verstehe das nicht.
	67	I: Warum Polnisch genau?
	68	B: Wir reden vom hinteren Teil der Zunge und vom Mund, sie reden von vorne.
..persönl. Bezu	69	I: Und von den Sprachen, die du besonders gern hast, abgesehen von den Sprachen hier?
	70	B: Ich würde sagen Koreanisch. Aber bis ich das gelernt habe. Meine beste Freundin kann Koreanisch, hat sich das selbst beigebracht und jetzt versucht sie es bei mir.
	71	I: Warum Koreanisch?
	72	B: Früher habe ich Animé geschaut. Die habe ich auf Englisch angefangen, mit den Mangas. Ich weiß nicht, fast alles klingt sehr gleich, aber es ist auch spannend, wie sich die Sprachen unterscheiden von den anderen Teilen der Asia-Ländern. Meine Schwester arbeitet am Flughafen. Sie hat mir einmal gesagt, sie unterscheidet Chinesen, weil sie ründere Gesichter haben, Japaner haben ein spitzigeres und Korea haben mehr die Augen und kann sie alle unterscheiden. So stell ich mir das mit den Sprachen vor, wie man sie alle unterscheiden kann.
..pos. allgen	73	I: Interessant. Wie findest du es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..neg. allgen	74	B: Ist zwar vorteilhaft, aber kompliziert im Kopf.
	75	I: Wieso?
..neg. Schule	76	B: Ich denke im Englischen und das Ganze mit der Grammatik ist schwer.
	77	I: Ok. Das heißt, du denkst auch auf Englisch.
..neg. allgemel	78	B: Grundsätzlich ja. Wenn ich mit meinen Eltern rede, Türkisch und ich misch das ja mit Englisch und dann muss man das auf Deutsch finden, dass ich das auch sagen kann.
..pos. allgemel	79	I: Wie wichtig ist das für dich, dass du mehrere Sprachen sprichst?

..pos. allgem.	80	B: Irgendwie sehr wichtig, weil man so auch die Welt bereisen kann. Vielleicht können nicht alle Englisch und wenn ich jetzt sage „Ich möchte nächstes Jahr nach Vietnam fliegen“, dann würde ich Vietnamesisch, die Sprache dort, lernen, damit ich wenigstens etwas mit den Leuten reden kann. Vielleicht können nicht alle Englisch reden, man weiß es nie.
	81	I: Welche Sprachen findest du besonders wichtig?
..persönl. Bezu.	82	B: Die Weltsprache. Dass man wenigstens etwas von der Welt versteht. Meistens sind die Nachrichten auf Englisch, die nicht bei uns sind. Ich würde sagen, zum Beispiel im Balkanbereich, da gibt es eine Sprache. Wenn man eine lernt, dann kann man ungefähr von allen Sprachen im Balkanbereich verstehen. Eine Sprache von da, eine grobe von den Asia-Ländern, einfach einen groben Teil von allen Sprachen, dass man von allen etwas versteht.
	83	I: Liest du gern?
..Lesen	84	B: Ja
	85	I: In welcher Sprache?
	86	B: Englisch, ich mag Deutsch nicht.
	87	I: Warum liest du gerne auf Englisch?
	88	B: Ich weiß nicht. Ich gleite mit den Wörtern besser als auf Deutsch. In Deutsch schaue ich mehr auf die Grammatik, wenn ich das lese, dass ich alle Wörter lese. Im Englischen gehe ich einfach darüber und weiß schon, worum es geht.
..Sprachennähe	89	I: Wenn du dir aussuchen dürftest, eine weitere Sprache zu lernen, welche wäre das?
	90	B: Ich überlege, welche das wäre. Ich würde eine Sprache aus dem Balkanbereich nehmen. Manche meiner Freunde kommen aus dem Balkanbereich und sie verstehen sich manchmal alle. Kroaten verstehen manchmal auch Serben und die Rumänen verstehen auch die Serben. Ich würde Rumänisch lernen, weil manche Wörter auf Türkisch sind auch auf Rumänisch und manche Wörter auf Rumänisch sind auch auf Spanisch. Das ist so einfacher.
	91	I: Verstehe. Wenn du eines Tages Kinder haben solltest, welche Sprachen sollten sie lernen?
..Weitergabe	92	B: Nochmal Deutsch, Türkisch und Englisch und von da an würde ich sie selber entscheiden lassen. Wenn mein Kind gerne Sport macht, dann würde ich Spanisch nehmen, falls er irgendwo hinreist. Wenn das Kind Ballett macht, dann würde ich Französisch nehmen, wenn du nach Frankreich fliegst. Man weiß nie. Es kommt darauf an, was seine Interessen sind und ich dann die Sprachen daran anpassen, damit sie auch mehr gerne darüber lernen anstatt, dass es aufgezwungen ist.
..pos. allgem.	93	I: Das heißt, du möchtest, dass sie auch deine Sprachen können.

..pos. allgen	94	B: Weil mit mehr Sprachen haben sie mehr Auswahl und können mehr machen, wenn sie wollen.
..Weitergabe	95	I: Verstehe, warum sollten sie deine Sprachen lernen?
	96	B: Englisch, weil es eine Weltsprache ist, dass sie das können, wenn sie irgendwo reisen wollen. Deutsch, weil ich in Österreich bleibe und Türkisch, dass sie auch mit ihren Verwandten reden können. Manche leben in der Türkei und deshalb wäre es praktisch, dass sie auch dann mit denen reden können und dass nicht alle Schwierigkeiten haben oder so.
	97	I: Gut, das war der zweite Teil des Interviews. Wir kommen zum dritten Teil. Welche Vor- und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. allgemeli	98	B: Vorteile gibt es schon viele eigentlich. Dass ich vieles alleine machen kann. Ich sage einmal, wenn ich Spanisch kann, kann ich viel besser Rumänisch lernen und das geht einfacher alleine. Wenn man das alles zusammenverbindet wie mit Eselsbrücken. Nachteil ist: Das mischt man mehr im Kopf. Man vergisst dann von der anderen Sprache ein paar Wörter und man muss es in der anderen Sprache dann sagen, dann ist es schwer, dieses Gleichgewicht in allen Sprachen zu finden.
..neg. allgen	99	I: Erinnerst du dich an Situationen, in denen dir deine Sprachen geholfen haben?
..pos. allgemeli	100	B: Ich war mit meinen Eltern reisen. Wir waren in Slowenien oder in Italien an der Grenze oder so und sie haben versucht, etwas zu bestellen und sie konnten das nicht. Meine Freundin und ich waren weiter weg und haben das dann mitbekommen. Sie haben angefangen zu streiten, weil sie nicht kommunizieren konnten und dann sind wir zwei hingegangen. Wir haben zuerst gelacht über die ganze Situation und dann haben wir gesagt, was sie bestellen wollten. Das ging dann gut aus. An diesen drei Tagen Urlaub mussten wir sehr viel auf Englisch reden. In Prag musste ich auch viel Englisch reden, obwohl meine Freunde kein Tschechisch können, aber verstehen das. Das hat auch geholfen, dass wir wenigstens wussten. Sie haben verstanden, was sie gesagt haben und sie, die Englisch können, haben das ins Englische übersetzt. Dann haben wir auf Englisch gesagt, was wir haben wollten, oder gesagt, wenn wir den Weg nicht wussten.
	101	I: Erinnerst du dich an eine Situation, in der du eine negative Erfahrung gemacht hast, weil du eine andere Sprache sprichst?
	102	B: Man erkennt nicht, woher ich komme. Das finde ich schlimm.
	103	I: Warum findest du das schlimm?
..neg. allgemeli	104	B: Es ist zwar lustig, wie die Menschen erraten, woher ich herkomme, aber es verletzt mich. Ich bin Türkin und bin mit allem Drum und Dran aufgewachsen. Aber das Negative würde ich sagen ist bei denen, die werden auch die Sprache sprechen, das ist das Schlimme. Von meiner Klasse können die meisten Türkisch gut, aber Deutsch und Englisch, das geht so bei denen. Sie, ich sag das auf Englisch, judgen dann jemanden, dass sie mehrere Sprachen können. Bei mir, ich kann viel Englisch und Deutsch in der Klasse von den anderen her. Das fanden sie weniger schlimm.
..neg. Schulk		

	105	I: Viel besser?
..neg. Schule	106	B: Ja. Man hat uns erkannt, an der Weise, wie sie reden. Sagen wir mal so, sie haben immer dieselben Wörter immer und immer verwendet. „Also, ok, das“. Die normalen Wörter. Sie haben die Grammatik nicht richtig eingesetzt. Das hat man auch gehört. Ich weiß nicht, das wurde immer schlecht gefunden, weiß nicht, wieso. Dadurch, dass ich die Sprachen auch konnte, war das ein Vorteil. Die haben ur oft negativ über die anderen geredet und ich habe das verstanden. Dann haben sie das erklärt, dass ich das wusste. Aber gegenüber den anderen Personen war das eben unfair, dass sie nie verstanden haben, was die gesagt haben. Das ist negativ, weil man durch die Sprachen andere distanzieren, ausschließen kann. Das finde ich eher schlecht. Selber, sagen wir das mal so, meine Cousine findet es schlecht, dass ich nicht so gut Türkisch kann, dass ich das mit Deutsch mische. Das höre ich von klein auf.
..neg. allgem.	107	I: Deine Cousine findet es schlecht, dass du nicht gut genug Türkisch kannst?
	108	B: Genau, das machen auch so Verwandten, weil wir hier leben und meine Geschwister und ich nicht so gut Türkisch können, weil wir das immer mischen. Sie judgen auch darüber. Das sind die negativen Aspekte.
..pos. allgem.	109	I: Verstehe. Und sonst Situationen, wo du Kommentare bekommen hast?
	110	B: Nein, der Rest sagt, dass es gut ist, dass ich mehrere Sprachen kann.
	111	I: Welche Vor- und Nachteile hat es für dich in der Schule, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. Schule	112	B: In den Unterrichtsfächern gibt es Vorteile. Die Türken haben viel geredet, um sich dabei im Unterricht zu helfen. Wenn sie ein Wort nicht verstanden haben, haben sie es auf Türkisch reingeschrien, für die anderen zur Hilfe. Wenn es die Lehrer nicht wissen, dann kann man sich so in der Gruppe helfen.
	113	I: Ok, weil mehrere Türkisch gesprochen haben.
	114	B: Oder die, die Serbisch können, andere haben es auch verstanden, also die Kroaten, die Rumänerin haben das verstanden und dann haben sie auch so geholfen.
	115	I: Verstehe, in welchen Fächern war das? Generell?
	116	B: Generell, aber meistens aber Mathe.
..neg. allgem.	117	I: Verstehe. Jetzt hast du die Vorteile erwähnt. Gibt es auch Nachteile?
	118	B: Nur dass man es mischt. Das ist der eigentliche Nachteil.
..neg. allgem.	119	I: In der Schule?
	120	B: Generell, man mischt die Sprachen im Kopf. Aber ich habe auch eine Eigenschaft aus dem Türkischen. Ich rede schnell im Deutschen, weil ich im

..neg. allgemein		Türkischen normal rede, aber das ist schneller für uns. Das ist auch so eine Redeart, die man von einer Sprache auf eine andere bezieht. Ich rolle das R mehr im Deutschen als im Türkischen. Ich weiß nicht, warum das so ist.
..neg. Schule	121	I: Gibt es Nachteile in der Schule, dass du aufgrund der Mehrsprachigkeit sagst „Oh, jetzt habe ich einen Nachteil, weil ich mehrsprachig bin?“
..neg. Schule	122	B: Im Deutschen schon. Englisch versuche ich etwas mit dem Wort zusammenzufinden, dass ich das mit dem Wort verbinde, wenn ich das im Kopf suche. Oder ich versuche auf Deutsch und versuche es zu übersetzen, weil das eher im Deutschen die Grammatik ist, dass ich den Nachteil habe. Ich vernachlässige die Grammatik. Anstatt mich darauf zu fokussieren, weil ich immer auf anderen Sprache, die Wörter suche, geht die Grammatik auch weg.
..neg. Schule	123	I: Was meinst du genau?
	124	B: Wenn ich Texte normal schreibe, denke ich, dass mir das Wort nicht einfällt. Dann überlege ich auf Englisch oder Türkisch, dass mir das Wort einfällt. Bis ich das Wort gefunden habe und den Text durchgehe, beachte ich die ganze Grammatik nicht.
	125	I: Weil du dich so sehr auf das Wort-Suchen fokussieren muss.
	126	B: Genau.
	127	I: Got it. Welche Vor-oder Nachteile hat es für die Lehrperson in deiner Klasse?
..neg. Schule	128	B: Dass sie uns nicht in der Klasse verstehen, wenn wir etwas sagen. Ein Nachteil ist es, dass einem Schüler das deutsche Wort nicht einfällt, sondern nur in der anderen Sprache. Das ist von Vorteil, wenn die Lehrer diese Sprache können. Mein Mathelehrer kann gut Türkisch und mir fällt das Wort auf Deutsch nicht ein, aber er weiß, was ich meine. Ein Nachteil ist, beim Test oder beim Schummeln, schreiben sie rundherum und dann können sie in der Sprache schummeln. Man kann die Schummelzettel auf der Sprache machen und der Lehrer merkt das nicht, weil wir sagen, dass es ein Gebet oder ein Hilfespruch ist.
..pos. Schule		
..neg. Schule	129	I: Ein Nachteil für die Lehrperson aber ein Vorteil für die Schüler. Ist das einmal vorgekommen?
	130	B: Von unserer Klasse nicht.
	131	I: Weißt du von manchen, die davon profitiert haben?
	132	B: Ich glaube, das war im Internet ein Trend, dass man so spicken kann. Aber von meiner Klasse jetzt oder von meinem Bruder hat es noch keiner so gemacht.
	133	I: Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?
	134	B: Wir sind 35 Schüler und keiner ist wirklich Österreicher, alle mit Migrationshintergrund. Wir sind mehr Türken, dann gibt es Serben, Bosnier, Rumänen, Kroaten, eine aus Polen gibt es auch. Aus Afrika auch, aus

9/12

	Ägypten. Ur viele und wir sprechen alle verschiedene Sprachen und wir mischen das dann auch.
135	I: Beim Sprechen miteinander?
136	B: Eine Freundin von mir kann mehrere Balkansprachen, weil sie so aufgewachsen ist. Wir reden so normal, aber dann kann sie nicht mehr weiterreden und dann sagt „Was heißt das?“. Aber wir wissen das nicht, weil wir diese Sprache nicht sprechen. Dann versuchen wir alle die Wörter zu googlen, damit wir weiterreden können. Unsere Religionen sind anders und wir versuchen unsere Traditionen auf die deutsche Sprache zu übersetzen. Dass die anderen das auch verstehen können.
137	I: Was hältst du davon?
138	B: Ich finde das eigentlich gut, weil wir von anderen Traditionen auch lernen. Die christliche Religion ist ein bisschen in mehreren Ländern aufgeteilt. Dann lerne ich von allen Ländern über diese Religion. Es gibt mehrere Arten vom Islam. Ich bin von den Aleviten und die anderen aus der Klasse bis auf drei andere sind Schiniten. Die sind strenger. Dass wir alle voneinander mit den Sprachen lernen und versuchen unsere Traditionen auf Deutsch wegen den ganzen Wörtern zu übersetzen. Ich finde das schon gut, dann habt man mehr einen Weltblick, Bild als das kleine Ding, das man von klein auf kennt.
139	I: Verstehe. Ist Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht ein Thema? In welcher Form?
140	B: Ich würde schon sagen „Ja“. Die Frau Professor ***** spricht Französisch und meine Freundin spricht auch Französisch. Wenn sie manchmal etwas nicht weiß, dann sagt sie das auch auf Französisch. Das finden wir auch lustig. Meine alte Französischlehrerin könnte mehrere Sprachen. Türkisch war eine davon. Wir haben manchmal versucht in mehreren Sprachen aufzusagen, was wir wissen. Das war lustig zu sehen, wie viele Sprachen sie kann und wir können.
141	I: Das war lustig?
142	B: Ja, das hat Spaß gemacht von allen ein Wort von anderen Sprachen zu hören. Wir haben gesagt, dass wir alle Katze sagen. Dann haben wir alle in mehreren Sprachen „Katze“ gesagt.
143	I: Findest du, dass Mehrsprachigkeit in deiner Klasse oder Schule wichtig ist?
144	B: Ich würde sagen ja. Ich weiß nicht, ob meine Schule ein Austauschprogramm hat. Ich bin neu da. Aber ich finde das schon wichtig, wenn alle mehrere Sprachen können, weil man sich so besser helfen kann, wenn neue Schüler aus anderen Ländern da sind. Meine Freundin aus Polen, sie ist, seitdem sie 10 ist, hier und kann nicht mehr so gut Deutsch. Sie mischt das auch noch wie wir und wir helfen ihr mit den Wörtern und den ganzen Konjugationen. Ich finde das schon wichtig, dass sich die Schüler gegenseitig helfen. Oder als Kind in der Mittelschule: Da kam ein Schüler aus Syrien da. Er konnte gar kein Deutsch oder Englisch, aber ein klein wenig Türkisch. Mein Freund und ich waren die einzigen Türken und wir haben dann mit ihm und mit den Lehrern kommunizieren, damit ihn jeder

10/12

..pos. Schule	verstehen kann.
145	I: Glaubst du gibt es Sprachen, die deine Mitschülerinnen und Mitschüler oder deine Lehrerinnen und Lehrer mehr oder weniger wertschätzen?
146	B: Bei uns in der Klasse Türkisch, weil es größtenteils Türken sind.
147	I: Wird wertgeschätzt oder weniger?
148	B: Ich glaube weniger wertgeschätzt, weil eine größere Gruppe entstehen kann, die sich bei Tests gegenseitig helfen kann, aber ich glaube sie werden wegen mehreren Sprachen wertgeschätzt, weil man Hilfe von den Schülern beziehen kann. Ich glaube, das war in BW. Wir haben über mehrere Traditionen geredet. Wer von wem ist. Beim Zuckerfest, wie das die Familien machen. Jede türkische Familie macht das anders. Die Lehrerin hat einmal durchgefragt und dann hat sie von jedem türkischen Haushalt etwas mitbekommen, obwohl jeder dieselbe Religion hat, aber weniger anders feiern. Manche gehen in die Moschee, manche feiern zuhause in der Familie. Ich glaube, die Lehrer schätzen es wert, einmal etwas anderes zu sehen, anstatt immer dieselben Sachen. Der Unterricht ist auch ein bisschen anders, wenn man mehrere Sprachen kann. Z. B., die Lehrerin erklärt es und andere verstehen das deutsche Wort nicht, dann helfen die, die gleiche Sprache sprechen, das Wort zu erklären.
149	I: Wie war es in den anderen Schulen davor?
150	B: In meiner Mittelschule am Dorf, bei mir in der Nähe, ich lebe außerhalb von Wien und da haben sie das weniger wertgeschätzt am Anfang. Da waren nur Österreicher in der Klasse, bis auf mich. Ab der zweiten oder dritten Klasse kam ein Freund von mir und dann wurde sie auch ein wenig offener. Jetzt sind fast nur mehr Ausländer an dieser Schule. Am Anfang braucht man, wenn man nichts anderes kennt, Gewöhnung an die, die anders essen oder sprechen. Nach und nach wurde es zur Gewohnheit.
151	I: Das hast du so empfunden, dass sie offener geworden sind oder ist das deine Vermutung?
152	B: In ***** (Ortschaft) habe ich versucht einer Freundin zu helfen. Sie konnte nicht ordentlich Deutsch und meine Lehrerin hat das nicht wertgeschätzt, dass ich das auf Türkisch erklärt habe.
153	I: Weißt du warum?
154	B: Sie meinte, wir sind in Österreich, "Da musst du auch Deutsch reden." Das war nicht nett, weil sie Hilfe brauchte. Sie meinte auch, dass wir unseren Mitschülern helfen sollen und das war komplett das Gegenteil.
155	I: Wo war das? In der Mittelschule?
156	B: Mhm, das war beim Training gewesen.
157	I: Und von den Mitschülern und Mitschülerinnen, gab es da Kommentare?
158	B: In der Mittelschule? Die fanden das lustig, sie wollten immer andere Wörter hören.

...pos. Schule

...pos. Schule

159 I: Auch in der Volksschule?

160 B: In der Volksschule waren mehrere. Wir konnten alle nicht selber die eigene Sprache so gut und dann haben wir sie gemeinsam gemischt. Der aus Arabien hat auf Arabisch versucht zu sprechen und ich habe es versucht mit Türkisch zusammen zu verbinden oder Spiele zu machen. Das war lustig. Meine Lehrerin in der Schule fand das auch lustig, dass wir mehrere Sprachen konnten. Sie hatte so einen Würfel und wenn du diesen Würfel hast, sagst du irgendetwas auf einer Sprache und die anderen mussten die Sprache erraten. Das war schon lustig als Kind.

161 I: Du meinst in der Volksschule warst du eine der einzigen, die eine andere Sprache gesprochen hat?

162 B: Ja.

163 I: Wie haben die Mitschülerinnen und Mitschüler dort reagiert?

164 B: Da kannten sich alle irgendwie, weil es so eine Dorfschule war. Ich bin da frisch hingezogen. Am Anfang war es komisch, weil ich niemanden gekannt habe. Nach und nach war es schon lustig, wenn man sich so als Kind kennengelernt hat. Das war eine Sportschule und alle haben im Sportunterricht auf Deutsch rausgeschrien und ich auf Türkisch. Das fanden sie auch so lustig, weil sie nie wussten, was ich gemeint habe. Sie haben mich nach dem Unterricht gefragt: „Was hast du gesagt?“

165 I: Weil du auf Türkisch rausgeschrien hast.

166 B: Ja, wir haben mit unserem Völkerballteam gespielt und versucht zu gewinnen. Auch wenn es kleine Worte oder Buchstaben waren, das war wie ein Rätsel. Zum Beispiel den Ball zu werfen haben wir auf drei Buchstaben auf Türkisch gekürzt, damit man es auf Deutsch nicht erkennt. Das will man gemeinsam gemacht, weil es Spielzeuge hatten, beim anderen Team, wollten wissen, was wir gesagt haben, wie wir das immer machen und dann haben wir es ihnen gesagt, als wir die Teams gemischt haben.

167 I: Wow, verstehe. Dass sie gesagt haben „Warum macht dir das so?“ war nicht der Fall?

168 B: Nein, die haben nur gefragt, was wir gerade geredet haben oder was das Thema ist und dann sagen wir das ihnen und wir reden gemeinsam darüber.

169 I: Wer fragt?

170 B: Also wenn ich mit einem Freund auf Türkisch geredet haben und eine Drittperson gekommen ist, die die Sprache nicht versteht, hat immer gefragt, worum es geht und wenn wir beide darüber wohl waren, haben wir eben einfach alles erzählt und gemeinsam darüber geredet.

171 I: Verstehe, ok. Ich glaube, das ist alles. Ich überlege nur, ob ich noch irgendwelche Fragen offen habe. Nein, wir sind hiermit zuende. Ich bedanke mich für das Interview.

12/12

C.2 T-Interview

	1	I: Ich bitte dich, über deine Sprachbiografie zu erzählen, indem du mir dein Sprachenporträt vorstellst.
..FS	2	T: Ok, ich habe es gezeichnet also angemalt, im Sinne von, welche Sprache ich am meisten mit welchen Körperteilen zusammenschließe. Also, ich habe Englisch als Kopfsprache, weil ich eher auf Englisch denke, teilweise auch am meisten. Und ich spreche Englisch auch am besten. Koreanisch lerne ich erst noch, also nächstes Jahr werde ich in die Koreanisch-Schule gehen. Und ich hab es in der Nähe von meinem Herz gegeben, weil ich koreanische Musik höre und die Musik bedeutet mir aus irgendeinem Grund sehr viel. Die Sprache finde ich wirklich wunderschön und die Kultur allgemein sehr toll. Und gleich darunter habe ich Kroatisch bzw. BKS weil das auch in der Nähe von meinem Herzen ist, weil meine Eltern von dort kommen und sehr viel Familie dort ist. Die Sprache bedeutet mir sehr viel. Ich spreche eigentlich Englisch am besten, Deutsch spreche ich am meisten, weil ich natürlich sehr oft in der Schule bin. Die Sprachen, die ich lerne bzw. gerne in der Zukunft lernen möchte, habe ich einfach nur da hingemalt. Es hat keine Bedeutung, warum es da ist, aber ja. Ich habe Italienisch bei den Beinen angemalt, weil ich dort geboren wurde und ich dort meine ersten Schritte gemacht habe. Italien bedeutet mir auch sehr viel deswegen. Ich habe meine Kindheit von meiner Geburt bis zu meinem 5.Lebensjahr verbracht. Deswegen habe ich es bei den Beinen gemalt. Deutsch ist gleich oberhalb der Beine. Weil ich auch einen größeren Teil meines Lebens hier in Österreich verbracht habe, von meinem 5.Lebensjahr bis zu meinem 13.Lebensjahr, jetzt gerade.
FS	3	I: Du meinst, du sprichst Englisch am besten. Mit deinen Eltern sprichst du Kroatisch und Englisch. Warum hast du Englisch in Klammern gesetzt?
FS	4	T: Ich kann Englisch am besten sprechen und ich spreche Englisch am liebsten. Deswegen habe ich es als Erstsprache gestellt, ich kann es am besten. Aber meine Muttersprache, wirklich meine Muttersprache, ist Kroatisch. Also ich spreche mit meiner Mutter, mit meinen Eltern, Kroatisch.
FS	5	I: Und Englisch auch?
	6	T: Ja, also mit meiner Mutter. Mein Vater versteht Englisch nicht. Also mit meiner Mutter hin und wieder.
	7	I: Hat deine Mutter mit dir auch seit Geburt an Englisch gesprochen?
	8	T: Nein, Kroatisch und Italienisch, weil wir in Italien gelebt haben. Englisch habe ich selbst gelernt. Durch Kochvideos. Weil ich habe Kochshows und -videos geschaut. So habe ich Englisch selbstständig gelernt.
	9	I: Ok, sehr interessant. Und Koreanisch? Wie kam das zustande?
..persönl. Bezu	10	T: Also ich höre koreanische Musik und deswegen habe ich mich immer mehr für die Kultur und die Sprache interessiert. Deshalb habe ich mir entschlossen Koreanisch zu sprechen.
	11	I: Seit wann hast du dieses Interesse, diese Sprache zu lernen?

1/12

..persönl. Bezu

- 12 T: Seit diesem Jahr ungefähr. Aber ich lerne nicht sooft Koreanisch, weil in der Schule ist es sehr hektisch und man hat wenig Zeit. Aber nächstes Jahr werde ich Koreanisch-Schule gehen, bzw. eine Sprachschule besuchen.
- 13 I: Einen Koreanisch-Sprachkurs?
- 14 T: Ja, genau.
- 15 I: Gut, eine Frage zur Körpersilhouette. Gibt es einen Grund für die Farbwahl?
- 16 T: Nicht wirklich, ich habe nur an die Sprache gedacht und die erste Farbe, die mir in den Kopf gekommen ist, habe ich dann ausgewählt. Und das sind die Farben. Es gibt nicht wirklich einen Grund.
- 17 I: Du würdest dich als mehrsprachig bezeichnen, wieso?
- 18 T: Ich spreche Kroatisch, Deutsch, Englisch, ich lerne auch Französisch und Koreanisch. Ich kann auch Serbisch und Bosnisch natürlich verstehen und sprechen. Es ist sehr sehr ähnlich. Italienisch habe ich ein bisschen verlernt, aber ich habe vor, es wieder anzufangen zu sprechen, damit ich es wieder flüssig sprechen kann.
- 19 I: Ich sehe hier, am Fragebogen hast du Italienisch nicht notiert. Ist das, weil ich keine zusätzliche Linie eingefügt habe? Oder warum hast du Italienisch nicht angeführt?
- 20 T: Ich spreche Italienisch nicht, ich habe es verlernt, weil wir nach Österreich gezogen sind. Aber ich würde es gern wieder lernen, damit ich das wieder flüssig kann.
- 21 I: Warst du dort im Kindergarten? Also im italienischen Umfeld.
- 22 T: Ja, genau. Ich meine, ich verstehe Italienisch und ich kann es auch lesen, aber Sprechen habe ich verlernt.
- 23 I: Ist eine Sprache dabei, die du lieber oder weniger gern hast? Wenn ja, welche?
- 24 T: Am meisten mag ich Englisch, weil ich es auch am besten kann. Ich kann mehr komplizierte Wörter als auf Deutsch oder Kroatisch und so. Italienisch, ich mag's nicht am wenigsten, aber das ist die Sprache, die nicht so super wichtig ist. Ich verwende sie jetzt nicht in Österreich. Aber für meinen Job werde ich wahrscheinlich Italienisch brauchen.
- 25 I: Lernst du in der Schule eine andere Fremdsprache neben Englisch?
- 26 T: Ja, Französisch.
- 27 I: Ah, und Französisch hast du nicht im Sprachenporträt notiert?
- 28 T: Ja, weil ich eigentlich schon die Sprachen, die ich gerade lerne. Weil ich kann es noch nicht so gut. Ich bin so auf dem A1-Level.

..FS

2/12

	29	I: Verstehe. Wann ist für dich jemand mehrsprachig?
	30	T: Wenn er mehrere Sprachen flüssig sprechen kann. Also, wenn man zum Beispiel nicht erst angefangen hat zu lernen, oder wenn man sie wirklich versteht, also lesen und sprechen kann. Wie ich bei Englisch und BKS.
	31	I: Ok, auf welche Weise gehören diese Sprachen zu deiner Identität. Auf welche Weise identifizierst du dich mit diesen Sprachen. Inwiefern gehören sie zu dir? Gehören alle Sprachen zu dir?
Identität	32	T: Ich interessiere mich allgemein sehr für Sprachen. Ich bin auch sehr sprachenbegabt – sagen auch meine Eltern und Freunde und alles. Und weil ich sehr schnell Sprachen lerne. Ich kann Französisch sehr leicht lernen, weil es eben viele gemeinsame Wörter wie Italienisch hat. Ich finde, immer wenn ich eine Sprache lerne, dann habe ich einen guten Grund dazu. Wenn ich sage, Kroatisch ist meine Muttersprache, weil ich mit meinen Eltern spreche und meine Eltern von dort kommen. Wenn ich sage, dass ich Englisch am meisten spreche, ist es weil ich es am besten spreche. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll. Ich erkläre Sachen sehr schlecht.
	33	I: Das ist kein Problem. Das war der erste Teil des Interviews. Jetzt kommen wir zum zweiten Teil. Gibt es eine Sprache, die du besonders magst?
rs	34	T: Englisch, weil ich es am besten kann. Ich habe keinen bestimmten Grund. (...) Wie könnte ich das erklären? Also (...) Ich finde, Englisch ist eine weltweite Sprache und es ist gut, sie zu verstehen und sprechen zu können und weil ich die Sprache selbstständig alleine durch Videos gelernt habe, finde ich es wow, von meiner Seite aus. Eine Freundin, sie kann Kroatisch und Deutsch aber ich schreibe mit ihr auf Englisch. Mit einer Freundin aus Kroatien, mit ihr schreibe ich auch auf Englisch. Es fällt mir leichter, mich auf Englisch auszudrücken.
	35	I: Wirklich?
	36	T: <u>Ja</u> , ich mag die Sprache sehr. Sie ist sehr <i>simple</i> .
	37	I: Mit der Freundin, die Deutsch und Kroatisch spricht, sprichst du auch auf Englisch?
	38	T: Ja, weil sie auch am besten Englisch sprechen kann.
	39	I: Gibt es eine Sprache, die du generell weniger gern hast?
	40	T: Ich weiß nicht. Vielleicht so Sprachen, die ich einfach nur vom Hören nicht so schön findet. Solche Sprachen.
	41	I: Welche wären das?
	42	T: Keine Ahnung, ich weiß jetzt nicht genau. Ich habe das Gefühl, ich mag Sprachen zu sehr, um eine auszusuchen, die ich nicht gern habe.
	43	I: Oder weniger gern, das geht auch.

	44	T: Z.B., ich mag Spanisch sehr und so, nur ich versteh nicht, warum es Portugiesisch geben soll, warum die so verschiedene Sprachen sind, wenn sie eh so ähnlich sind. Auch bei BKS, ich verstehe nicht, warum sie nicht nur einfach eine gemeinsame Sprache haben könnten. Das ist ein bisschen verwirrend.
	45	I: Verstehe. Also du kannst nicht nachvollziehen, dass es verschiedene Sprachen sind. Bringt dich das dann dazu, eine Sprache weniger zu mögen?
..Sprachennähe	46	T: Wenn Spanisch und Portugiesisch sehr ähnlich sind, dann würde ich lieber Spanisch lernen, weil Spanisch ist mehr bekannt. Weil Portugiesisch eben so ähnlich ist. Wir haben ein Mädchen in der Klasse, sie kann Portugiesisch und meine beste Freundin kann Spanisch und sie verstehen einander – auch wenn die eine Spanisch und die andere Portugiesisch. Ich würde nur Spanisch lernen. Die Leute, die in Portugal leben, könnten mich deswegen auch verstehen. Ich würde eine Sprache, die super ähnlich ist, nicht dazu lernen.
	47	I: Aha, verstehe
..persönl. Bezu	48	T: Aber allgemein mag ich Sprachen sehr. Vor allem in der Berufswelt, im Beruf, den ich machen will. Ich möchte Hotelmanager werden. Da braucht man viele Sprachen, weil es gibt Gäste von überall auf der Welt. Vor allem, wenn es ein sehr berühmtes Hotel gibt und mit ihnen auf der Muttersprache zu kommunizieren, ist sehr hilfreich.
	49	I: Das hast du vielleicht schon angesprochen. Wie findest du, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. allgemei	50	T: Ich finde es eigentlich super. Ich finde, sehr viele Leute finden es toll, dass ich so viele Sprachen spreche. Immer wenn sie mich fragen „Wie viele Sprachen sprichst du?“ Sie sind so: „Wow so viele? Wie schaffst du das? Wie wirst du nicht verwirrt? Wie hast du den Willen dafür, neue Sprachen noch dazuzulernen?“. Ich sag ihnen dann immer: „Das ist einfach nur toll“. Ich kann es nicht erklären. Dasselbe ist auch, wenn mich jemand fragt: „Warum magst du lesen?“ Ich mag es einfach nur. Ich kann nicht wirklich einen Grund dafür geben. Es ist einfach nur hilfreich allgemein im Leben mehrere Sprachen zu können.
	51	I: Was sind zum Beispiel so Vorteile?
..pos. allgemei	52	T: Man kann sich mit mehreren Leuten verstehen. Vor allem, wenn eine Person kommt, irgendwo, wo ich arbeite oder sowas und sie kann nicht gut Deutsch, aber ich kann die Sprache, die diese Person spricht, dann gibt es keine Verwirrung und ich kann mit dieser Person mehr kommunizieren. Ich habe das Gefühl, die Person lässt mich auch leichter rein. Vor allem wenn man in einem Land ist, wo sehr wenige Leute deine Sprache sprechen, dann denkst du dir so „Oh mein Gott, endlich eine Person, die mich versteht, die mir helfen kann“.
	53	I: Dass es wichtig ist, dass du mehrere Sprachen sprichst, das hast du schon gesagt, welche Sprachen findest du besonders wichtig?

..persönl. Bezu	54	T: Englisch eben, weil es so weitbekannt ist und Sprachen, die weitbekannt sind oder viele Menschen sprechen. Zum Beispiel, Kroatisch wusste ich nicht, dass viele Personen sprechen. Zum Beispiel hier in Wien. Man geht herum und man hört überall Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. Und das ist eigentlich toll. Also Italienisch, Deutsch auch, weil viele Leute sprechen auch Deutsch und in vielen Ländern wird Französisch gesprochen, in Afrika – wusste ich auch nicht, sehr viele Leute sprechen Französisch und das finde ich toll. Man könnte sich eigentlich mit, sagen wir mal „Hauptsprachen“, überall auf der Welt unterhalten.
	55	I: Liest du gerne? Das hast du schon beantwortet
	56	T: Ja, ich lese sehr gerne.
	57	I: In welcher Sprache?
..Lesen	58	T: Ich lese gerne in allen Sprachen. In Englisch lese ich nicht sooft, weil die Leute, die mir Bücher schenken, zum Geburtstag oder so, sie schenken mir sie auf Kroatisch oder auf Deutsch. Nicht wirklich auf Englisch, aber ich hab ein paar Bücher auf Englisch gelesen. Ich habe sogar Lernbücher gelesen, wo Wörter erklärt werden. Ich habe einfach nur so durchgelesen, mit meiner Mutter zum Beispiel. Ich lese die meisten Bücher auf Deutsch, weil ich in Österreich lebe und wenn ich mir selbst ein Buch kaufen will, dann kauf ich das auf Deutsch, weil ich geh zum Thalia und kaufe mir dort ein Buch. Aber von meinen Großeltern bekomme ich immer kroatische Bücher, weil sie dort, in Kroatien, leben.
	59	I: Und liest du die kroatischen Bücher?
	60	T: Ja, ich lese alle Bücher, die ich bekomme. Und bis jetzt habe ich kein schlechtes Buch gelesen, was ich bekommen habe.
	61	I: Und wie geht es dir, wenn du die Bücher auf Kroatisch liest?
	62	T: Wenn ich die Bücher auf Kroatisch lese, auch auf Deutsch und auf Kroatisch, besonders in komplizierteren Büchern, oder eher erwachsenen Bücher, gibt es Wörter, die ich nicht verstehe und da muss ich nachfragen. In Deutsch habe ich bemerkt, dass es schwieriger ist, vor allem in einem Buch, das ich gerade lese, gibt es zwei Textstellen, wo ich voll verwirrt war und ich musste das Buch meiner Freundin geben, damit sie mir das erklärt, weil ich verstehe es nicht. Ich denke, wenn ich auf Kroatisch lese, das sind so Bücher für eher 19 Jahre Alte, und natürlich kommt da Umgangssprache vor. Ich habe das Gefühl, es ist einfach leichter verständlicher als auf Deutsch – aus irgendeinem Grund, weil auf Deutsch zum Beispiel, in paar Büchern, die ich gelesen habe, ist auf Dialekt vorgekommen und da musste ich es mir mehrmals durchlesen.
	63	I: Im deutschsprachigen Buch?
	64	T: Ja genau, da ist hin und wieder Dialekt vorgekommen, oder umgangssprachliches Stil, den ich nicht verstanden habe. Da muss ich es mir nochmal durchlesen, um zu verstehen, was sie eigentlich meinen.
	65	I: Verstehe, interessant. Wenn du dir aussuchen dürftest, eine weitere

		Sprache zu lernen, welche wäre das und warum?
..persönl. Bezu	66	T: Also, Koreanisch natürlich, aber das lerne ich schon teilweise, aber zum Beispiel, ich habe von meinen Eltern und von Leuten aus meiner Umgebung gehört, dass Türkisch und Arabisch sehr hilfreich sind - vor allem, wenn man im Hotel arbeiten will. Dann würde ich das gerne lernen, entweder Arabisch und Türkisch oder eine asiatische Sprache, wie Chinesisch oder Mandarin halt. In China gibt es 56 verschiedene Sprachen und Mandarin ist die Hauptsprache, deswegen würd ich Mandarin lernen. In Indien aber auch, da gibt es auch verschiedene indische Sprachen.
..Sprachennähe	67	I: Gut, wenn du eines Tages Kinder haben solltest, welche Sprache sollten sie lernen? Oder möchtest du, dass sei deine Sprachen auch können?
	68	T: Ja, also es kommt darauf an, welche Sprache mein Mann spricht. Wenn er auch aus Kroatien kommt, dann würden wir mit meinen Kindern zuhause Kroatisch sprechen.
	69	I: Und du auch?
..Weitergabe	70	T: Ja ich auch mit meinen Kindern, aber ich würde ihnen Englisch beibringen, weil Englisch ist sehr wichtig und man spricht Englisch überall auf der Welt. Und wenn sie älter werden, ich würde sie nicht zwingen Sprachen zu lernen, vor allem, wenn sie nicht gut darin sind oder es sie nicht interessiert. Wenn sie älter sind, würde ich sie fragen „Würdest du gerne Italienisch lernen? Soll ich es dir beibringen? Soll ich mit dir hin und wieder Italienisch sprechen? Ich will sie halt nicht zwingen, aber Kroatisch, wenn mein Mann aus Kroatien kommt. Wenn mein Mann aus Indien kommt und ich kann eine indische Sprache können, dann würde ich von meiner Seite Kroatisch beibringen, weil Kroatisch, dort kommen meine ganze Familie her und bedeutet mir eben viel und dann würde mein Mann meinen Kindern Indisch beibringen. Ich will, dass die Kinder nicht nur meine Sprache lernen, sondern auch die von meinem Mann lernen, vor allem, wenn er von irgendwo herkommt, wo ich die Sprache nicht kann.
	71	I: Jetzt redest du mit deinen Eltern auch Kroatisch?
	72	T: Mit meinem Vater rede ich nur Kroatisch.
	73	I: Schaffst du das?
..pos. allgemei	74	T: Ja, mit meiner Mutter rede ich meistens einen Mix aus Kroatisch, Englisch und Deutsch. Manchmal fallen mir kroatische Wörter nicht ein. Ich vergesse sie in diesem Moment und dann sag ich sie auf Englisch oder auf Deutsch, oder weil ich eben auf Englisch mehrere Wörter kann als auf Deutsch, mehr kompliziertere Wörter, dann sag ich sie auf Englisch. Aber wenn ich wirklich sagen müsste, welche Sprache ich am meisten spreche, das wäre Kroatisch.
	75	I: Mit deinen Freunden? Sprichst du da auch nur eine Sprache? Wie kommuniziert ihr da?
	76	T: Also mit meiner besten Freundin und meinen anderen Freunden aus der Schule, Deutsch. Egal, ob wir bei mir zuhause sind oder woanders. Wenn

..pos. allgem.		die Freundin aus Kroatien kommt, oder eine Freundin Deutsch und Kroatisch kennt, aber mit ihr rede ich Englisch, dann würde ich mit ihr Englisch reden – wie ich mich daran gewohnt habe mit dieser Person die jeweilige Sprache zu sprechen.
	77	I: Gut, das war der zweite Teil des Interviews. Jetzt kommen wir zum dritten Teil. Welche Vorteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst? Erinnerst du dich an Situationen, in denen dir deine Sprachen geholfen haben?
	78	T: Ja.
	79	I: Oder gibt es auch Nachteile?
..neg. Schule	80	T: Es gibt Nachteile, zum Beispiel in der Schule. Wenn ich meiner Freunden etwas Privates erzählen möchte oder einer Schulkollegin, die Kroatisch spricht, dann kann mich eine andere Person auch verstehen, die Kroatisch spricht. Dann kann sie mich verstehen. Wenn man mehrere Sprachen spricht und man hat viele Leute um sich, die verschiedene Sprachen sprechen, das ist manchmal ein Nachteil, weil andere Leute können dich verstehen. Oder wenn du sehr genervt bist von einer Person und dann sagst du es einer Freundin und dann geht die Person vorbei, dann bist du in keiner guten Situation. Aber meine Sprachen haben mir auch geholfen. Zum Beispiel mein Vater, er kann Deutsch aber nicht super gut. Und wenn ich mit ihm draußen bin, dann kann ich für ihn übersetzen oder wenn ich irgendwo in einem Geschäft bin und dort ist eine Person, die BKS spricht, dann kann ich mit ihr BKS sprechen statt Deutsch und dann kann ich mich besser verstehen. Was ich bemerkt habe, bei Leuten die aus Balkan kommen, wenn du mit ihnen anfängst BKS zu sprechen und sie können das auch, und dass es auch bemerken, dann sind sie sehr freundlich zu dir. Balkan ist so wie eine ganze Familie. Jede Person ist super nett zu dir, wenn du sie ansprichst. Wenn ich z.B. in einem Geschäft eine Frau sehe, die gerade Hilfe braucht, weil sie nicht so gut Deutsch spricht, ich aber gehört habe, dass sie BKS spricht, dann kann ich ihr helfen. Und die Person ist super nett zu mir, das habe ich gemerkt.
..pos. allgem.	81	I: Hier in Wien hast du das gemerkt?
	82	T: Ja, in Wien auch.
	83	I: Hast du negative Erfahrungen gemacht, wo Menschen deine Mehrsprachigkeit nicht geschätzt haben? Oder negative Anmerkungen bekommen?
..neg. Schule	84	T: Doch schon, in der Schule. Vor allem von Jungs. Weil ich habe ihnen etwas auf eine andere Sprache gesagt, was nicht so nett ist und dann attackieren sie mich, so „Das darfst du nicht, in der Schule musst du Deutsch sprechen, damit dich alle verstehen, ich sage es der Lehrerin oder ich frage jemanden aus der Klasse, die diese Sprache spricht, damit er oder sie das übersetzen kann.“ Dann ist diese ganze Attacke von den Jungs aus, weil ein Junge Serbisch spricht. Wenn ich etwas auf Serbisch sage, zum Beispiel „Du gehst mir auf die Nerven“, dann sagt er sofort so „Zuerst einmal sagst du mir das auf Deutsch und ich sage es meiner Mutter“, aber ansonst nicht.

	85	I: Draußen, außerhalb der Schule ... ?
..neg. allgemein	86	T: Nicht. Jede Person, die ich neu kennenlerne und sie mich fragt, welche Sprachen ich spreche, ist sehr begeistert, weil ich so viele Sprachen spreche.
	87	I: Welche Vor und Nachteile hat es für dich in der Schule, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. Schule	88	T: Vorteile eben, weil ich mit Personen sprechen kann, die zum Beispiel neu in die Schule kommt, zum Beispiel erste Klasse und diese Person kann nicht so gut Deutsch, weil sie erst hingezogen ist, dann kann ich ihr helfen, das finde ich toll. Weil ich weiß, wie sich das anfühlt. Als ich zuerst nach Österreich gezogen bin, da konnte ich auch nicht Deutsch. Da waren alle Kinder im Kindergarten bei mir und haben mir Fragen gestellt und ich konnte nur Ja und Nein auf Deutsch sagen, so aus Instinkt geantwortet. Also, ich weiß wie ich das anfühlt, wenn du niemanden um dich hast, der deine Sprache spricht. Du hast das Gefühl, du kannst nichts sagen, wenn etwas nicht stimmt und dir etwas auf die Nerven geht, dann kannst du dich nicht äußern, du kannst nicht für dich aufstehen und dich verteidigen. Du kannst nicht antworten und andere Personen verstehen und das finde ich ziemlich scheiße.
..neg. Schule		
	89	I: Bezüglich des Sprachunterrichts, Deutsch, Französisch, Englisch, siehst du da Vor- oder Nachteile?
neg. Schule	90	T: Ich bemerke, dass im Englischunterricht manche Schüler vielleicht ein bisschen eifersüchtig sind, dass ich so gut Englisch sprechen kann, weil ich mit der Lehrerin ur gut sprechen kann. Wenn wir eine Aufgabe bekommen, dass wir einen Text schreiben, dann schreibe ich wirklich einen super tollen Text, weil ich so viele Wörter kann und so. Die Lehrerin ist begeistert und findet es toll. Andere Leute, die einen simpleren Text schreiben, fühlen sich vielleicht benachteiligt und das will ich nicht. Egal ob ich besser als sie sprechen kann, Englisch oder Französisch, sie können mich zu Hilfe fragen. Die Lehrerin zum Beispiel, wir hatten Referate und ich habe bei Referaten, wenn jemand etwas Falsches gesagt hat, habe ich meiner Sitznachbarin gesagt „Da ist ein Grammatikfehler“, „Das ist falsch ausgesprochen“ und die Lehrerin hat mich gehört, weil sie ist genau vor mir gesessen und hat gesagt: „Du bist meine Assistant Lehrerin“, und dann hat sie zu den Kindern gesagt „Ihr könnt auch gern mich fragen, ob es einen Grammatikfehler gibt oder wie man etwas ausspricht, oder Tatjana, und dann sehe ich oder höre ich, wie manche Mädchen zu ihren Sitznachbarinnen und Freundinnen so „Die Lehrerin mag die Tatjana mehr, das ist so unfair oder Tatjana gibt nur an“, zum Beispiel die Französischlehrerin sagt auch immer „die Tatjana versteht französische Wörter vielleicht besser als andere Leute, die erst Französisch lernen, weil sie Italienisch kann und manche Wörter sind ähnlich. Manchmal habe ich das Gefühl, dass sich manche Kinder denken „sie gibt an“ oder „die Lehrer mögen sie mehr“, ja es ist mir egal, ich finde es nur toll, dass nur eine Person, oder Lehrpersonen es toll finden, dass ich das besser kann.
..pos. Schule		
	91	I: Hast du das selbst auch gemerkt, dass du in Französisch Wörter verstehst ohne die Übersetzung auf Deutsch gesehen zu haben?

..pos. Schule	92	T: Ja, ich habe das bemerkt, zum Beispiel in Texten. Wenn wir eine neue Unit anfangen, da gibt es immer einen Lückentext und wir lesen das immer durch und dann fragt die Lehrerin „verstehst jemand dieses Wort nicht?“, weil es sind neue Wörter meistens drin. Und da verstehe ich Wörter manchmal, weil es dieselbe Bedeutung wie auf Italienisch oder ich weiß es einfach nur, oder ich denk mir so, ich weiß es einfach nur, aus irgendeinem Grund weiß ich manchmal Wörter, die ähnlich sind auf Italienisch, aber ich denk mir nur „Ha, in diesem Kontext könnte das ‚leicht‘ bedeuten“, ich weiß es nur aus dem Instinkt her, aus irgendeinem Grund ich weiß es nicht.
	93	I: Also nicht, weil du extra daran denkst „ist das auf Italienisch auch so?“
..pos. Schule	94	T: Nein, sondern ich sehe es und ich denk mir So „Ha, das ist dasselbe wie auf Italienisch, könnte vielleicht das bedeuten?“, dann zeige ich auf und ich denke mir, dass es doch gut ist, dass ich Italienisch verstehen und lesen kann.
	95	I: Ok, das heißt manchmal hast du auch Erfahrungen, wo du siehst, dass es das Wort im Italienisch gibt oder es gehört hast.
..pos. allgemein	96	T: Ja, oder wenn wir einen Film auf Italienisch schauen oder zuhause einen Film auf Französisch zuhause oder so und dann höre ich ein Wort, was ich verstehe, bin ich sehr stolz auf mich selbst, ich denk mir so „Ha, ich verstehe es“ und dann sag ich es meinen Eltern sofort. Und meine Mutter ist auch immer sehr begeistert, fast nach jedem Schultag fragt sie mich „Was hast du in Französisch gelernt?“ Dann bringe ich ihr Wörter bei und dann ist sie voll begeistert: „Deine Aussprache ist toll, ich find es toll, dass du diese Sprache lernst“.
	97	I: Ich weiß nicht, ob du das erwähnt hast, spricht ihr daheim auch Italienisch oder ist das gar nicht mehr der Fall?
	98	T: Meine Oma, also meine Mutters Mutter spricht hin und wieder Italienisch am Handy, weil sie hat Italienisch gelernt, wie ich Englisch. Weil wir haben ja in Italien gelebt und deswegen spricht sie mit mir hin und wieder Italienisch und sie fragt mich so „Weißt du, wie man auf Italienisch ‚blau‘ sagt?“, dann geht sie hin und wieder mit mir Italienisch durch, aber mit meiner Mutter nicht wirklich, mit meinem Vater auch nicht.
	99	I: Ok! Die letzten zwei Fragen noch, dann haben wir es geschafft! Welche Vor und Nachteile hat die Mehrsprachigkeit deiner Meinung nach für die Lehrpersonen in deiner Klasse?
..pos. Schule	100	T: Also, welche Vorteile meine Mehrsprachigkeit für die Lehrpersonen?
	101	I: Ja, also die Mehrsprachigkeit der Schüler für die Lehrpersonen, dass so viele in der Klasse mehrsprachig sind.
	102	T: Ich denke (...) ich weiß nicht genau, z. B., eben für die Französischlehrerin ist das ein Vorteil, dass ich Italienisch kann oder dass meine beste Freundin Spanisch kann, weil Italienisch und Spanisch eben auch ähnlich sind. Vielleicht gibt es vielleicht in der Klasse, die Französisch nicht so gut können, oder ihre Aussprache ist nicht so gut, und dann ist es vielleicht gut, wenn man Schüler in der Klasse hat, die die Sprache eh

..pos. Schule		schon gut verstehen und können, dann können sie sich auf die Schüler konzentrieren, die ihre Hilfe brauchen.
	103	I: Aha, verstehe!
..pos. allgemein	104	T: Oder, zum Beispiel meine Mutters beste Freundin hat einmal meine Hilfe gebraucht, weil sie hat einen Freund, der aus Bosnien kommt und hat mich gefragt, ob ich auf Bosnisch zu ihm am Handy schreiben kann. Das war ein Vorteil für meine beste Freundin's Mutter.
	105	I: Die, die in deiner Klasse ist?
..pos. allgemein	106	T: Ja genau. Oder zum Beispiel, wenn ***** (Name), also meine beste Freundin. Ihre Mutter hat einen Kollegen, der kommt aus Bosnien und sie fragt mich hin und wieder Wörter auf BKS und dann sage ich es ihr und dann kann sie sagen „Schau, ich habe was Neues gelernt“, oder wenn es eine Situation gibt, wo es eine Person gibt, die Deutsch nicht spricht, oder die Sprache, die die jeweilige Person nicht sprechen kann, dann kann ich vielleicht helfen.
	107	I: Und für die Lehrperson in der Klasse? Gibt es auch Probleme?
..neg. Schule	108	T: Das einzige Problem, was mir einfällt ist die Beschimpfung in der Klasse. Vor allem bei den Jungs, weil ein Junge Bosnisch spricht und bringt seinen Freunden Schimpfwörter bei und sie sagen sie zu mir oder zu anderen Kollegen, der auch Serbisch und Kroatisch spricht. Dann ist das ein Nachteil.
	109	I: Verstehe, und für den Unterricht selber? Geschieht das [T: Für den Unterricht selber gibt es]. Das passiert alles mehr in der Pause oder außerhalb?
	110	T: Ja, weil im Unterricht, schreit nicht wirklich jemand Schimpfwörter raus.
	111	I: Gut, da ist noch eine Frage „Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?“
..pos. Schule	112	T: Ja, hin und wieder hat unsere Deutschlehrerin, sie ist auch unser Klassenvorstand, uns gefragt „Welche Sprache spricht jeder?“ oder wenn ein neuer Lehrer kommt, dann fragen sie immer so „Welche Sprachen sprichst du?“ Also Mehrsprachigkeit ist schon ein Thema in unserer Klasse finde ich. Es gibt eine Turnlehrerin hier an der Schule und sie hat sehr viele Freunde aus Jugoslawien und so und dann frage ich sie immer so „Was haben Sie Neues gelernt von ihren Freunden?“, dann erzählt sie mir immer was sie neues gelernt hat. Ja, ich denke, das ist das.
	113	I: Was hältst du davon?
..Identität	114	T: Ich finde das toll. Sprachen sind toll. Es zeigt, wie verschiedene Leute sein können und wie gut das ist, weil es gibt verschiedene Kulturen und Sprachen und Traditionen und das finde ich super. Vor allem wenn die Traditionen sehr anders sind als normalerweise, das finde ich sehr interessant. Ich finde, das zeigt, wie eine Person ist oder woher sie herkommt, weil die Sprache wird gebunden an der Herkunft der Person,

10/12

..Identität	oder warum sie diese Sprache gelernt hat. Das zeigt sehr viel von der Person.
115	I: Gut, findest du, dass in deiner Schule Mehrsprachigkeit wichtig ist? Hast du das erwähnt? Ja, ob Mehrsprachigkeit wichtig ist?
116	T: Ich finde schon, also, was ich oft gehört habe, ist, dass ich eher erwachsener denke als andere Kinder. Manche Kinder aus unserer Klasse finden Mehrsprachigkeit, checken es noch nicht vielleicht, warum es wichtig ist, oder warum das toll, interessant ist. Aber ich verstehe es und meine Freundinnen verstehen es. Das ist ein Vorteil, weil ich kann darüber sprechen und ich finde es auch voll schön zu hören, wie andere Leute andere Sprachen sprechen.
117	I: Verstehe! Wer sind diese Menschen, von denen du denkst, dass sie noch nicht sehen, wie wichtig die Mehrsprachigkeit ist?
118	T: Also, eher die populären Mädchen aus unserer Klasse. Sie fokussieren sich nicht wirklich so auf die Schule. Sie machen HÜ und so, aber sie sind nicht super fokussiert darauf und vielleicht wissen sie deswegen nicht, warum Mehrsprachigkeit wichtig ist.
119	I: Sind diese Schüler auch mehrsprachig?
120	T: Nein, die populären Schüler können meistens nur Deutsch. Das habe ich erst jetzt gecheckt. <u>Ja</u> schon, sie können eigentlich nur Deutsch. Es gibt vielleicht, zwei, drei Mädchen in dieser Gruppe, die vielleicht noch eine zweite Sprache können, aber ich denke, sie können meistens nur Deutsch.
121	I: Verstehe, verstehe, gut! Du meinst, die Mehrsprachigkeit kann für die Schule wichtig sein. Woran machst du das fest?
122	T: Eben wenn ich im Schulhaus durchgehe und ich höre eine Sprache, die ich verstehe. Wenn ich im Unterricht sehe, dass ich ein Wort verstehe, was ich in meinem Leben noch gar nicht gehört habe, wegen einer anderen Sprache, oder wenn ich mich mit anderen Leuten verstehen kann.
123	I: Gut, dann noch die allerletzte Frage: Glaubst du gibt es Sprachen, die deine Mitschülerinnen und Mitschüler, oder Lehrpersonen weniger oder mehr wertschätzen?
124	T: Wertschätzen im Sinne von, sie finden es wichtig, dass man diese Sprache kann?
125	I: Ja, oder mögen einfach.
126	T: Ich finde, zum Beispiel die Englischlehrerin findet es toll, wenn jemand Englisch sprechen kann und die Französischlehrerin, wenn jemand Französisch sprechen kann.
127	I: Und die anderen Lehrpersonen?
128	T: Ich denke, wenn es eine Lehrperson gibt, die eine Sprache sprechen kann, die ich sprechen kann, aber nicht Deutsch und Englisch ist, dann

findet diese Person es gut.

129 I: Und hier an deiner Schule?

130 T: Natürlich Deutsch, weil jeder Lehrer Deutsch kann und Deutsch wird hier immer gesprochen, außer im Englisch- und Französischunterricht. Ich denke, sie finden es sehr wichtig, dass man Deutsch kann, aber auch Englisch irgendwie, ich meine, ich habe es nicht wirklich so gemerkt, welche Sprachen sie wichtig finden oder mögen, aber ich denke Deutsch und Englisch ungefähr – würde ich sagen.

131 I: Ich bedanke mich für das Interview!

C.3 M-Interview

F5	1	I: Erzähl mir bitte über deine Sprachbiografie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst, also beschreib das, was du hier gemalt hast.
	2	M: Also ich habe Deutsch unten auf die Füße gemalt, weil ich mit Deutsch geboren bin. Dann habe ich den Körper mit Mazedonisch gemalt, weil ich in meinem Leben ein bisschen Mazedonisch spreche, dann Französisch in dem Kopf, weil ich immer in Französisch denke.
	3	I: Du meinst, du bist mit Deutsch geboren, was meinst du mit „Deutsch geboren“?
	4	M: Also ich bin geboren und in einen deutschen Kindergarten gegangen.
	5	I: Ah, in Österreich?
	6	M: Ja
	7	I: Hast du davor auch Deutsch gesprochen?
	8	M: Das habe ich mit meinen Eltern begonnen und ich habe ein bisschen gehört.
	9	I: Also, wo gehört? Von den Babysittern? Oder draußen?
	10	M: Also ich habe auch mit den Babysittern gesprochen.
F5	11	I: Ok, und warum in den Füßen?
	12	M: Ich bin in Österreich geboren und ich habe mit Deutsch <i>grandi</i> ?
	13	I: aufgewachsen.
	14	M: aufgewachsen.
	15	I: Und warum Mazedonisch in der Mitte?
	16	M: Weil ich eigentlich mit meiner Oma Mazedonisch spreche, also mein Opa ist gestorben, aber ich spreche immer mit meinem Vater.
	17	I: Wieso hier und nicht in der Hand?
	18	M: Weil ich mazedonisches Essen gut finde.
	19	I: Verstehe. Ist eine Sprache dabei, die du lieber oder weniger gern hast? Welche hast du lieber?
	20	M: Französisch.
	21	I: Kannst du mir sagen warum?
	22	M: Weil das meine Muttersprache ist und ich immer Französisch rede.
	23	I: Ok, welche hast du weniger gern hast?
	24	M: Deutsch.

1/13

	25	I: Und warum?
	26	M: Weil es ein bisschen schwierig für mich ist, weil in meiner Familie kaum jemand Deutsch spricht. Ich spreche mit meinen Freundinnen, aber nicht mit meiner Familie. Das ist ein bisschen schwieriger.
..Identität	27	I: Du hast hier auf dem Fragebogen angegeben, dass du dich als mehrsprachig siehst – warum? Wann ist jemand für dich mehrsprachig?
	28	M: Mein Vater.
	29	I: Wann ist jemand mehrsprachig? Wer kann sagen „ich bin mehrsprachig“?
	30	M: (...) Ich weiß nicht.
	31	I: Wieso bezeichnest du dich als mehrsprachig?
	32	M: Weil ich mehrere Sprachen rede.
	33	I: Gibt es eine bestimmte Anzahl an Sprachen, damit man sagen kann „ich bin mehrsprachig“? Ab wie vielen Sprachen ist man mehrsprachig?
	34	M: Für mich ab zwei oder drei.
..Identität	35	I: Ok, dann habe ich noch eine Frage für den ersten Teil. Auf welche Weise gehören deine Sprachen zu deiner Identität? Meinst du, dass alle Sprachen, die du da eingezeichnet hast, zu dir gehören?
	36	M: Französisch und Mazedonisch ja. Deutsch weiß ich noch nicht so gut.
	37	I: Warum?
	38	M: Weil es schwierig ist. Ich spreche es nicht so gut.
	39	I: Ok. Hier im Fragebogen sagst du, dass du Französisch und Deutsch sprichst. Du sprichst auch Englisch.
	40	M: Also ein bisschen, ich verstehe es, aber ich kann es nicht gut sprechen.
	41	I: Ok und deswegen hast du es nicht eingezeichnet?
	42	M: Ja.
	43	I: Wenn du es einzeichnen müsstest, wo würdest du es einzeichnen? Oder wenn du sagst, du würdest es gar nicht einzeichnen, dann auch nicht.
..pos. allgem.	44	M: Ich hätte auf der Hand. Nur auf der Hand, weil es nicht viel ist und weil man die Hand viel braucht und Englisch auch.
..Identität	45	I: Bei der letzten Frage am Fragebogen. Du identifizierst dich als Französin? Nicht als Mazedonierin?
	46	M: Doch, ein bisschen, aber mein Passport ist eigentlich französisch.
	47	I: Ah, dein Reisepass ist Französisch, ok.

2/13

..Identität	48	M: Und mein Vater spricht nicht immer Mazedonisch mit mir. Er spricht auch Französisch mit mir.
	49	I: Gut, dann habe ich alles verstanden. Du hast Deutsch als „gut“ markiert, warum nicht „sehr gut“, wenn du im deutschsprachigen Kindergarten warst?
	50	M: Danach war ich lange nicht mehr im deutschen Kindergarten. Ich war in einem französischen Kindergarten und da habe ich es komplett vergessen. In dieser Schule habe ich ein bisschen mehr gelernt.
	51	I: Und bist du froh darüber, dass du Deutsch gelernt hast, hier an der Schule?
	52	M: Ja.
	53	I: Und Englisch kannst du mittel?
	54	M: Ja, ich kann Wörter, aber ich spreche es nicht so gut.
	55	I: Du bist in Wien geboren. Das heißt, du hast im Kindergarten richtig Deutsch gelernt?
	56	M: Ja.
	57	I: Sprichst du mit beiden Eltern Mazedonisch und Französisch?
..pos. allgemein	58	M: Nein, ich spreche Mazedonisch mit meinem Vater. Meine Mutter versteht nichts. Mit meiner Mutter spreche ich Französisch und mein Vater versteht es. Wir sprechen immer alle Französisch.
	59	I: Gemeinsam zuhause, wenn ihr drei zuhause seid?
	60	M: Ja. Und wenn wir eine Überraschung für meine Mutter machen wollen, dann sprechen wir auf Mazedonisch.
	61	I: Was sagt die Mama dazu? Versteht nichts?
	62	M: Ja, aber jetzt hat sie ein bisschen verstanden, was wir gesagt haben. Sie versteht ein bisschen mehr jetzt.
E5	63	I: Hast du Geschwister?
	64	M: Ja, ich habe eine kleine Schwester und sie ist vier Jahre alt.
	65	I: Sie ist vier Jahre alt und mit ihr sprichst du auf Französisch?
	66	M: Ja.
	67	I: Sprichst du auch Mazedonisch und Deutsch mit ihr?
	68	M: Manchmal Mazedonisch, aber im Moment ist sie nur vier Jahre alt und versteht nicht viel. Also sie weiß nur „Luszu und miszko“ sagen.
	69	I: Was heißt das?
	70	M: Böser Miszko. Miszko ist unser Cousin.

3/13

	71	I: Ah und er ist böse? Also für die Schwester.
	72	M: Ja, für sie.
	73	I: Und wenn du mit deiner Schwester und mit deinem Vater Französisch sprichst, sprichst du nur französische Sätze oder sagst du manchmal ein Wort auf Deutsch?
	74	M: Ja! Ich habe auch eine Babysitterin und sie sprach Deutsch, aber sie wusste einige Wörter auf Französisch. Und dann haben wir ein bisschen Deutsch und ein bisschen Französisch geredet.
	75	I: Mit der Babysitterin?
	76	M: Ja.
	77	I: Und mit deinen Freunden?
	78	M: Mit meinen Freunden spreche ich manchmal Deutsch. Zum Beispiel, wenn ein Witz auf Deutsch ist, dann spreche ich auf Deutsch. Normalerweise spreche ich Französisch.
ES	79	I: Sind diese Freunde aus der Schule? Oder hast du auch von woanders Freunde?
	80	M: Ich habe Freunde aus der Schule.
	81	I: Mit denen sprichst du auf Französisch?
	82	M: Ja, und manchmal Deutsch. Und manchmal habe ich Freunde in dem Park und da spreche ich Deutsch.
	83	I: Weil sie kein Französisch können?
	84	M: Ja, weil ich sie im Park kenne.
	85	I: Ah, du lernst sie dort kennen.
	86	M: Ja.
	87	I: Willst du noch was dazu sagen?
	88	M: Nein. Ich will eine Freundin, die Mazedonisch spricht, finden.
ES	89	I: Oh ja? Und hier hast du niemanden? Cousins oder Verwandte in Wien, die Mazedonisch sprechen?
	90	M: Nein, nur in Mazedonien, in Skopje.
	91	I: Und fahrt ihr manchmal hin?
	92	M: Ja.
	93	I: Das heißt du kannst nicht regelmäßig Mazedonisch mit Menschen in deinem Alter sprechen.

94	M: Ja, dann vergesse ich manchmal. Aber ich kann Mazedonisch schreiben.
95	I: Ja? Mazedonisch kannst du schreiben?
96	M: Ja, aber nicht alle. Es gibt 36 Buchstaben. Es ist ein bisschen schwierig.
97	I: Warum kannst du Mazedonisch schreiben, verstehen oder lesen?
98	M: Kann ich ein bisschen lesen. Vorher konnte ich es gut, aber jetzt habe ich ein bisschen vergessen. Manchmal mag ich, dass mein Vater mir ein Diktat auf Mazedonisch macht.
99	I: Echt? Ok! Hat dein Papa gesagt „Komm Mila, lernen wir Mazedonisch.“
100	M: Nein, ich habe es ihm gesagt.
101	I: Echt? Damit du Mazedonisch lernst?
102	M: Ja. Ich wollte.
103	I: Aus einem bestimmten Grund?
104	M: Ja. Ich weiß nicht.
105	I: Aus Interesse?
106	M: Ja, voll. Eigentlich kann ich nicht <i>attaché</i> .
107	I: Schreibschrift.
108	M: Ja, ich kann nur mit großen Buchstaben im Moment. Das macht Spaß.
109	I: Du meinst, du schreibst am besten auf Französisch, das Lesen fällt dir auch auf französisch am leichtesten. Warum Französisch Französisch Französisch?
110	M: Weil das meine Muttersprache ist und ich spreche am besten Französisch, weil Englisch verstehe ich nur, Deutsch kann ich nicht so gut, weil ich vergessen habe, Mazedonisch kann ich, aber ich spreche nicht immer, ich kenne nicht alle Wörter und in Französisch, ja. Ich habe auch in einer französischen Schule Lesen gelernt.
111	I: Du hast den Kindergarten auf Deutsch begonnen und dann bist du in einen französischsprachigen Kindergarten gegangen?
112	M: Ja, also ich war in einem deutschen, dann noch in einem deutschen, in der Mitte diesen deutschen Kindergartens bin ich in einen französischen. Drei Monate in ein französischen Kindergarten, dann habe ich eine große Pause von drei Monaten gemacht, dann bin ich in die Schule gegangen.
113	I: Das war der erste Teil des Interviews. Gibt es eine Sprache, die du besonders magst?
114	M: Ja, Französisch.

	115	I: Und eine andere, die du nicht sprichst?
	116	M: Ich mag Mazedonisch und Japanisch.
	117	I: Japanisch? Warum?
..persönl. Bezu	118	M: Weil es eine schöne Sprache ist.
	119	I: Es hört sich gut an?
	120	M: Ja.
	121	I: Warum magst du Französisch so gern?
..ES	122	M: Ich weiß nicht.
	123	I: Warum nicht Mazedonisch, warum nicht Deutsch?
	124	M: Weil es auch eine schöne Sprache ist, ja.
	125	I: Ok. Gibt es eine Sprache, die du weniger gern hast? Generell.
	126	M: Deutsch.
	127	I: Deutsch? Ok, und neben Deutsch, hast du eine andere Sprache, die du nicht so gerne magst?
	128	M: Hm, vielleicht Englisch.
	129	I: Warum?
	130	M: Das mag ich ein bisschen, aber das finde ich ein bisschen schwierig und ich kann nicht gut schreiben. Das ist ein bisschen schwierig.
	131	I: Ok, wie findest du es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
	132	M: Gut. Also schwierig und es macht auch Spaß.
..neg. allgemel	133	I: Warum schwierig und warum macht es Spaß?
	134	M: Schwierig, weil zuhause habe ich Französisch gesprochen und wenn ich aufgewachen bin, dann Deutsch und dann wieder Französisch und Deutsch und Französisch und Deutsch. Das war ein bisschen schwierig und dann konnte ich nicht sehr schnell Französisch lernen. Es macht Spaß, weil du kannst in ein anderes Land gehen und du verstehst alles.
..pos. allgem	135	I: Sind deine Eltern auch in Österreich geboren?
	136	M: Nein, meine Mutter ist in Frankreich geboren und mein Vater in Skopje.
	137	I: Ok, das heißt sie kommen aus verschiedenen Ländern.
	138	M: Ja.
	139	I: Wie wichtig ist es für dich, dass du mehrere Sprachen sprichst?

6/13

	140	M: Nicht so wichtig, aber schon ein bisschen wichtig.
	141	I: Und welche Sprache findest du besonders wichtig?
..persönl. Bezu	142	M: Also ich finde Englisch wichtig, weil das würde ich viel sprechen und ich finde auch Französisch wichtig, weil wenn ich kein Französisch kann, dann kann ich nicht mit meiner Mutter reden und dann würde ich nicht in diese ***** (Schule) gehen.
	143	I: Und generell, für Menschen? Wenn du sagen müsstest „Du musst diese und diese Sprache lernen“ welche wäre das?
	144	M: Mazedonsich.
	145	I: Mazedonisch?
	146	M: Weil ich dann andere Leute habe, die Mazedonisch sprechen.
	147	I: Ok. Liest du gerne?
	148	M: Ja!
	149	I: In welcher Sprache?
	150	M: Französisch. Ich habe jetzt das <i>Concours de lecture</i> gewonnen.
..Lesen	151	I: Gratuliere!
	152	M: Aber ich muss noch in das <i>Championnat de lecture</i> gehen.
	153	I: Ok, das ist so der nächste Schritt?
	154	M: Ja.
	155	I: Sehr gut. Warum liest du gerne?
	156	M: Wenn man liest und man hat ein Problem, dann vergisst man das Problem.
..persönl. Bezu	157	I: Wenn du dir aussuchen dürftest, eine weitere Sprache zu lernen, welche wäre das?
	158	M: Japanisch.
	159	I: Ich glaube, das hast du schon gesagt, warum? Wie kommt es dazu, dass du Japanisch magst?
	160	M: Ich habe eine Freundin, die 6 Jahre in Japan gewesen ist. Und sie spricht mit ihren Babys Japanisch. Ich finde, das ist eine schöne Sprache.
	161	I: Wenn du eines Tages Kinder haben solltest, welche Sprachen sollten sie lernen?
..Weitergabe	162	M: Mazedonisch.
	163	I: Warum?

7/13

..Weitergabe

- 164 M: Warum? Weil dann kann ich eine Überraschung machen.
- 165 I: Für?
- 166 M: Also das ist eine schöne Sprache und dann sind sie wie ich.
- 167 I: Möchtest du, dass sie deine Sprachen auch können?
- 168 M: Ja, aber Deutsch vielleicht nicht. Vielleicht lebe ich nicht in Österreich.
- 169 I: Achso, deswegen dann nicht Deutsch?
- 170 M: Ja.
- 171 I: Wenn ihr woanders leben würdet, dann die Sprache von dort, aber Deutsch nicht?
- 172 M: (...) Vielleicht.
- 173 I: Die Sprache von dort oder Deutsch?
- 174 M: Deutsch.
- 175 I: Ok.
- 176 M: Und die Sprache von dort.
- 177 I: Schon.
- 178 M: Ja.
- 179 I: Wir sind jetzt beim dritten und letzten Teil des Interviews. Welche Vor- und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst? Erinnerst du dich an Situationen, in denen dir deine Sprachen geholfen haben?
- 180 M: Meine Sprachen haben mir viel geholfen.
- 181 I: Wo? Kannst du dich erinnern, in welchen Situationen?
- 182 M: Deutsch hat mich viel in Österreich geholfen. Mazedonisch hat mich nicht so viel geholfen, aber das ist gut, eine andere Sprache zu sprechen.
- 183 I: Und warum?
- 184 M: Ich weiß nicht. Das kann manchmal ein bisschen Spaß machen. Zum Beispiel, wenn du jemand kennst, der die Sprache spricht, der die gleiche Sprache wie du spricht, das macht Spaß.
- 185 I: Erinnerst du dich an eine Situation, in der du eine negative Erfahrung gemacht hast, weil du mehrere Sprachen sprichst?
- 186 M: (..)
- 187 I: Hast du einmal Kommentare bekommen?

..pos. allgemein {

	188	M: Nein, ich hatte keine Probleme mit meinen Sprachen.
	189	I: In der Schule auch nicht?
	190	M: In der Schule auch nicht.
..pos. allgemel	191	I: In der Familie, haben Verwandte vielleicht gesagt „das ist nicht gut“? Oder Freunde oder Bekannte?
	192	M: Ich kenne nur Leute, die mir gesagt haben: „Das ist sehr gut, dass du drei Sprachen sprichst.“
..neg. allgemel	193	I: Ok, welche Vor-und Nachteile hat es für dich in der Schule, dass du mehrere Sprachen sprichst?
	194	M: Ja, ich spreche Deutsch. Das ist ein Nachteil und Französisch auch, weil ich bin in dieser Schule nicht, aber Mazedonisch nicht.
	195	I: Meinst du es gibt Vorteile, dass du mehrere Sprachen in der Schule sprichst?
	196	M: Ja.
	197	I: Wie hilft dir das?
	198	M: Deutsch hilft mir, weil ich kann dann in <i>langue maternelle</i> sein und dann sind meine Eltern fröhlich.
..pos. Schule	199	I: Und in der Schule? Bei Tests oder Schularbeiten, hast du gesehen „Ah, das hat mir geholfen, dass ich das Wort in Mazedonisch kenne“.
	200	M: Also in der Schule hat mir das geholfen, dass ich das Alphabet in der Schule konnte, weil wir mussten alle „Hallo“ in unserer Sprache schreiben.
	201	I: Ah, wo war das?
	202	M: In dieser Klasse.
	203	I: Im Deutschunterricht?
	204	M: Ja.
	205	I: Und hat es auch Nachteile für dich, dass du sagst „das ist eine schlechte Seite an Mehrsprachigkeit, dass ich mehrere Sprachen kann“.
..neg. allgemel	206	M: Ja, das ist schwierig. Das ist das einzig.
	207	I: Was ist schwierig?
	208	M: Mehrere Sprachen zu sprechen. Weil du redest Französisch mit jemandem und mit wem anderen Mazedonisch. Mit jemandem musst du Mazedonisch reden und jemand anderem erklären.
	209	I: Meinst du generell oder in der Schule?

	210	M: In der Schule und generell?
„pos. Schule“	211	I: Hast du Situationen gehabt, in denen du Mazedonisch in der Schule gesprochen oder übersetzt hast?
	212	M: Nein. Ich habe nur die Namen von meinen Freundinnen auf Mazedonisch geschrieben, aber nicht übersetzt.
	213	I: Wie fanden das deine Freundinnen?
	214	M: Lustig.
	215	I: Hat es Vorteile für deine Lehrer, dass die Schüler mehrere Sprachen können?
	216	M: Ich weiß nicht.
	217	I: Oder glaubst du, hat es Nachteile?
„neg. Schule“	218	M: Vielleicht ein bisschen Nachteile, wenn ich zum Beispiel im Deutschunterricht bin, dann schreibe ich unabsichtlich etwas auf Französisch. Das ist ein bisschen ein Nachteil für meine Lehrerin auch. Aber sonst hat es auch Vorteile.
	219	I: Meinst du beim Texte-Schreiben? Wenn du auf Deutsch schreiben musst und dir die Wörter auf Französisch einfallen und sie auf Französisch schreibst?
	220	M: Ja.
	221	I: Und was sagt die Lehrerin?
	222	M: Das hast du auf Französisch geschrieben.
	223	I: Erinnerst du dich an ein Beispiel erinnern? Ein Wort? Oder ist etwas vor Kurzem passiert?
	224	M: Ich habe „Il était un jour“ geschrieben.
	225	I: Ah, also statt „Eines Tages“.
„neg. Schule“	226	M: Ja.
	227	I: Ok. Was für Vorteile hat das für die Lehrperson?
	228	M: Ich weiß nicht, ich glaub es gibt keine guten Vorteile.
	229	I: Ok. Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?
	230	M: Nein.
	231	I: Ist kein Thema? Sprecht ihr nicht über mehrere Sprachen?
	232	M: Gar nicht.

- 233 I: Sprecht ihr alle in einer Sprache im Unterricht?
- 234 M: Also im Deutschunterricht sprechen wir alle Deutsch und im Französischunterricht Französisch.
- 235 I: Und in der Pause?
- 236 M: Ich spreche normalerweise Französisch. Die Buben sprechen normalerweise Deutsch.
- 237 I: Wieso sprechen die Buben Deutsch?
- 238 M: Weil sie von Österreich kommen.
- 239 I: Ok, gibt es Schüler in deiner Klasse, die auch andere Sprachen sprechen?
- 240 M: Also eine Freundin spricht Japanisch, meine andere Freundin Arabisch, aber sie sprechen nicht Deutsch.
- 241 I: Dann sprecht ihr auf Französisch?
- 242 M: Ja.
- 243 I: Was hältst du davon, dass mehrere Sprachen in der Klasse sind? Wenn die Buben auf Deutsch sprechen zum Beispiel.
- 244 M: Weil ich sie anschau.
- 245 I: Du schaust sie an? Warum?
- 246 M: Manchmal muss ich da hingehen, wo die Buben spielen und da höre ich sie oder nach einem Spiel, wenn sie nicht gewonnen haben, jubeln sie immer
- 247 „Aber das ist nicht *tué*“
- 248 I: Auf Deutsch?
- 249 M: Ja.
- 250 I: Noch zwei Fragen. Ist Mehrsprachigkeit in deinem Sprachunterricht ein Thema? Also im Deutsch-, Französisch,- oder Englisch-Unterricht. Habt ihr Situationen, wo die Lehrperson etwas zu anderen Sprachen sagt? Ist das ein Thema?
- 251 M: Das ist kein Thema, aber manchmal sagen sie auch etwas in einer anderen Sprache.
- 252 I: Die Schüler meinst du?
- 253 M: Ja.
- 254 I: Versteht das dann die Lehrperson?
- 255 M: Nein, sie sprechen nicht laut.

	256	I: Machst du das auch manchmal?
...neg. Schule	257	M: Nein, also ich spreche nicht Deutsch. Nur im Deutschunterricht, weil ich die Sprache nicht soo gut mag. Und Mazedonisch kann ich mit niemandem sprechen.
	258	I: Wenn du jemanden in deiner Klasse hättest, der Mazedonisch könnte, würdest du mit ihm Mazedonisch sprechen?
...ES	259	M: Ja.
	260	I: Auch in der Pause?
	261	M: Ja.
	262	I: Findest du, dass in deiner Klasse Mehrsprachigkeit wichtig ist? Generell an der Schule? Wie merkst du das?
	263	M: Ja. Also eigentlich sprechen wir Deutsch, Französisch, also ich glaube.
	264	I: Du meinst, du merkst, dass Mehrsprachigkeit wichtig ist, weil die Schüler Deutsch und Französisch sprechen. Sprechen die Schüler auch andere Sprachen?
	265	
	266	M: Ja, in der Pause habe ich manche gehört, sie sprechen Bulgarisch.
	267	I: In deiner Klasse oder generell in der Schule?
	268	M: Generell in der Schule.
	269	I: Und du weißt, dass sie Bulgarisch gesprochen haben? Weil du es verstanden hast?
	270	M: Ja, ich habe ein bisschen verstanden, dass es Bulgarisch ist und sie haben mir das gesagt.
	271	I: Die letzte Frage für dich, dann sind wir fertig. Glaubst du gibt es Sprachen, die deine Mitschülerinnen und deine Mitschüler oder deine Lehrpersonen mehr oder weniger wertschätzen?
	272	M: Was ist wertschätzen?
	273	I: Sprachen, die sie weniger oder mehr mögen. <i>Les langues que les profs apprécient.</i>
	274	M: <i>Les enfants ou?</i>
	275	I: <i>Les profs. Est-ce qu'il y a des langues que les profs apprécient plus ou moins que les autres?</i>
	276	M: Ja, die Französischlehrerin mag mehr Französisch und sie mag auch Englisch. Weil, wenn wir nicht in der Klasse sind, spricht sie immer Englisch.
	277	I: Die Französischlehrerin?
	278	M: Ja.

12/13

neg. Schule

- 279 I: Wo spricht sie Englisch?
- 280 M: Mit seinen Freundinnen. Das habe ich in der Pause gehört.
- 281 I: Unter den anderen Lehrpersonen oder Mitschülern, gibt es welche, die sagen „Ja die Sprache ist cooler ist als die andere“.
- 282 M: Ja, die Buben finden immer, dass Deutsch cooler als Französisch ist.
- 283 I: In deiner Klasse die Buben?
- 284 M: Ja.
- 285 I: Und generell an deiner Schule? Glaubst du gibt es Sprachen, die sie mehr oder weniger mögen?
- 286 M: Ja. Also meine Freundinnen, ich weiß nicht. Sie mag Arabisch, weil sie viel auf Arabisch spricht, weil sie mit anderen Freunden Arabisch spricht, die auch Arabisch können. Aber wenn sie zum Arabisch-Unterricht gehen muss, ruft sie mich an und sagt „Hilfe, ich geh zum Arabischkurs“. Also ich weiß nicht, ob sie es mag oder nicht.
- 287 I: Ok, weil sie zum Kurs musst? Oder weil sie Tests hat?
- 288 M: Eigentlich gibt es keine Tests hat sie mir gesagt, sondern reden, wie man isst und was man isst.
- 289 I: Echt? Und dann sagt sie „ohh, ich habe jetzt Arabisch“
- 290 M: Ja und auch wie man schreibt. Für sie ist das wie Schule.
- 291 I: Wie findest du das, dass sie in den Arabischunterricht geht?
- 292 M: Gut.
- 293 I: Würdest du auch in den Mazedonsich-Unterricht gehen?
- 294 M: Ja!
- 295 I: Deine Augen strahlen, wenn du von Mazedonisch sprichst. Ich habe keine Fragen mehr, nur mehr zum Fragebogen. Würdest du sagen, du wärst auch Österreicherin oder Wienerin?
- 296 M: Ich weiß nicht.
- 297 I: Na gut, dann sind wir fertig und bedanke mich für das Interview.
- 298 M: Ok, Tschüss.

.E5

C.4 N-Interview

	1	Interview mit Nima
	2	I: Erzähle mir über deine Sprachbiografie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst.
..FS	3	N: Erstmal, ich habe hier am Kopf am meisten grün gemacht, weil ich am meisten auf Englisch denke. Englisch ist grün. Dann habe ich die Schultern rot gemacht, weil meine Familie aus Deutschland, sie haben große Schultern und ich hab es auch ein bisschen, deshalb habe ich sie auch rot gemacht. Dann habe ich meine Zehen in rot gemacht und auch ein bisschen blau, weil ich alle Zehen von meiner Mutter habe, den großen Zeh habe ich von meiner Großmutter aus Deutschland.
..ES	4	I: Welche Sprachen repräsentieren diese Farben?
	5	N: Rot ist Deutsch, Persisch ist blau. Englisch ist grün und Französisch ist gelb. Dann habe ich einfach den Rest nach Gefühl gemacht. Also, die Ferse sehe ich irgendwie wie Englisch, ich weiß nicht warum, aber es ist mein Gefühl, die Hände in blau, also Persisch. Ich habe auch meine Finger. Als ich kleiner war, hat mein Opa (von meiner Mutters Seite), er kommt aus Iran und er spricht Persisch und so, deswegen kann meine Mutter Persisch, er meinte, dass meine Finger so aussehen als würde ich Pianist werden. Deswegen habe ich mir gedacht, das ist für mich blau.
..ES	6	I: Und mit deinem Opa sprichst du Persisch?
	7	N: Genau, und manchmal auch Englisch, am meisten Persisch. Den Hals habe ich in Englisch gemacht, weil, das ist wieder so ein Gefühl.
	8	I: Warum den Hals in Englisch und nicht den Fuß? Warum hast du das da oben eingezeichnet?
	9	N: Das ist, weil ich in Englisch denke und das war es eigentlich.
	10	I: Und in der Mitte?
	11	N: Das ist wegen meinem Herzen. Da sind alle Farben, gemischt.
	12	I: Warum in allen Farben?
..FS	13	N: Weil alle Sprachen, alle Länder sind in meinem Herzen.
..FS	14	I: Warum in deinem Herzen?
	15	N: Ich mag sie gerne und ich sprech sie oft. Von meiner Familie. Ich habe eine Familie in Deutschland, das ist deutsch. Ich habe meinen Onkel in England
	16	I: Die in Deutschland leben, sie sprechen auch Persisch?
	17	N: Nein-
	18	I: Im Fragebogen hast du angegeben, dass du mit deinen Eltern Deutsch, Englisch und Persisch sprichst.

1/10

	19	N: Also mit meinem Papa spreche ich Deutsch, er ist nämlich in Deutschland aufgewachsen.
	20	I: Spricht dein Papa auch eine andere Sprache?
.ES	21	N: Jaja, er kann auch Englisch und versteht auch Französisch. Und Persisch kann er von meiner Mutter auch ein wenig verstehen. Mit meiner Mutter spreche ich Persisch und Englisch, mit meinem Papa spreche ich auch manchmal Englisch, aber am meisten Deutsch. Mit meiner Mutter spreche ich Persisch und Englisch, weil sie ist in Iran geboren und auch von meinem Opa hat sie Persisch gelernt und meine Großmutter, die spricht auch Persisch. Mit meiner Schwester spreche ich eigentlich alle Sprachen. Französisch nicht so. Manchmal sagen wir ein paar Wörter auf Französisch, also nicht sprechen Tag zu Tag.
	22	I: Ist deine Schwester auch an dieser Schule?
	23	N: Ja
.ES	24	I: Und in welcher Sprache kommuniziert ihr?
	25	N: Deutsch, Persisch und Englisch. Am meisten Deutsch und Persisch.
	26	I: Gibt es bestimmte Situationen, wo ihr eine bestimmte Sprache wählt?
	27	N: Also meine Schwester auch erwähnt, da waren wir beim Abendessen. Da hat sie auch jemand so gefragt und sie hat dann gesagt, wenn wir streiten, streiten wir uns meistens auf Englisch, weil es einfach leicht auszudrücken ist. Deshalb auf Englisch und Deutsch, wir streiten uns auf vielen Sprachen, aber am meisten Englisch.
.FS	28	I: Warum am meisten auf Englisch?
	29	N: Wenn man sich klar ausdrücken will, da sind alle Sprachen gut, aber es kommt uns irgendwie auf Englisch leichter und da kann man sich schnell ausdrücken.
	30	I: Ihr habt Englisch von Geburt an gesprochen?
	31	N: Niemand hat mit mir gesprochen, ich habe es nur vom Hören gelernt.
	32	I: Wo vom Hören?
	33	N: Meine Eltern und Schwester haben geredet als ich ganz klein war und so habe ich das so gelernt.
	34	I: Und mit welchen Sprachen beschäftigst du dich am meisten im Alltag?
.ES	35	N: Also mit meinen Freunden spreche ich am meisten Deutsch, aber auch Französisch manchmal, weil manche sprechen nicht Deutsch. Englisch spreche ich nur mit zwei Freundinnen manchmal, ***** und ***** , weil sie sprechen alle Englisch, und *****.
.ES	36	I: Und deine Muttersprachen sind Persisch und Deutsch. Warum Persisch und Deutsch?

2/10

..ES	37	N: Deutsch hat mir mein Vater beigebracht als ich ganz klein war und Persisch meine Mutter.
	38	I: Gut, ist eine Sprache dabei, die du mehr oder weniger gern hast?
	39	N: Eigentlich nicht, ich fühle mich mit allen sehr wohl. Persisch spreche ich nicht super super super, aber ich kann f, wie sagt man das?
..FS	40	I: Flüssig?
	41	N: Ja, genau: flüssig. Noch nicht ganz perfekt.
	42	I: Ok, und Englisch schon?
	43	N: Ja, schon.
	44	I: Wieso? Was ist da der Unterschied?
	45	N: Englisch sprechen wir halt mehr, meine ganze Familie und so, zum Beispiel am Abendessen. Deutsch versteht meine Mutter nicht so, Persisch mein Papa nicht so und Deutsch mein Opa, Englisch verstehen alle. Deswegen ist es flüssiger.
..ES	46	I: Wie würdest du die Sprachen priorisieren, auf Platz 1, 2, 3 und 4?
	47	N: Platz 1 würde ich glaube ich Deutsch
	48	I: Magst du am liebsten?
..ES	49	N: Ich mag alle Sprachen, aber ich mag es am meisten, weil ich es mit meinen Freunden am meisten spreche, zuhause mit meinem Papa, mit meiner Schwester auch, also nicht immer, aber ja und deswegen ist Deutsch 1. Platz. 2. Platz ist Französisch. Von wie gut ich es kann, Deutsch.
	50	I: Was du lieber hast.
	51	N: Da weiß ich es nicht, Deutsch kann ich mich am besten ausdrücken, da bin ich am flüssigsten. Also ich habe keine Präferenzen.
	52	I: Ich sehe hier, du hast dich als mehrsprachig bezeichnet, wieso?
	53	N: Weil ich eben diese vier Sprachen sehr gut spreche und wir wechseln ganz oft und deswegen spreche ich ganz viele Sprachen und ich versuche gerade auch Italienisch auf Duolingo zu lernen, und auch mit meinem Opa, er spricht auch Italienisch, mit meiner Mutter auch, also nicht gut, aber nicht ganz, nicht Muttersprache, sondern ja.
	54	I: Wann ist jemand für dich mehrsprachig?
..Identität	55	N: Wenn sie mehrere Sprachen gut und regulär sprechen.
	56	I: Auf welche Weise identifizierst du dich mit diesen Sprachen? Sind sie alle ein Teil von dir?
	57	N: Ja, die sind schon ein Teil von mir, also, welche Weise? Ungefähr so?

3/10

..Identität	58	I: Inwiefern diese Sprachen ein Teil von dir sind. Oder sagst du „Ich spreche eine Sprache, aber sie gehört nicht zu mir“.
	59	N: Doch ich habe schon das Gefühl, die gehören zu mir, weil ich überall auf der ganzen Welt Familie habe, deswegen sind sie ein Teil von mir.
	60	I: Ok, hier schreibst du, dass du dich als Europäerin und Canadierin identifizierst, wieso?
	61	N: Europäerin, weil ich auch in der Schweiz gewohnt habe, also da bin ich aufgewachsen und geboren. Ich, also ich bin in Deutschland nicht aufgewachsen, aber die meisten von meiner Familie sind dort, und da bin ich ziemlich oft in den Ferien. Canadierin, weil ich auch Canadierin bin, ich mag Canada gern und da lebt meine Oma.
	62	I: Was meinst du mit „Canadierin?“, meinst du die Staatsbürgerschaft?
	63	N: wie meinst du? Ich habe einen kanadischen Passport.
	64	I: Und du hast deine Oma erwähnt?
	65	N: Ja, da wohnt meine Oma und wir gehen sie ungefähr jedes Jahr besuchen. Jetzt versuchen wir es bisschen mehr zu machen und wegen Covid war es bisschen schwer zu machen.
	66	I: Verstehe. Das war der erste Teil des Interviews. Jetzt kommen wir zum zweiten Teil des Interviews. Gibt es eine Sprache, die du besonders gern hast?
	67	N: Ich habe alle gern.
..pos. allgem.	68	I: Welche hast du besonders gern? Muss nicht unbedingt eine Sprache von deinem Sprachenporträt sein, aber auch generell.
	69	N: Schwierig, ich weiß nicht. Ganz ehrlich, ich weiß es nicht. Ich mag alle ganz gern.
	70	I: Gibt es eine Sprache, die du weniger gern hast?
	71	N: Eigentlich nicht, dass ich wüsste.
	72	I: Wie findest du es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..persönl. Bezu	73	N: Ich finde es cool. Wenn man in verschiedenen Ländern ist, dann kann man oft verschiedene Sprachen verstehen. Auch wenn man auf der Straße läuft, versteht man vieles und man kann mit vielen Leuten interagieren und sprechen, in vielen Ländern.
	74	I: Wie wichtig ist das für dich, dass du mehrere Sprachen sprichst?
	75	N: Also, es ist wichtig, aber ich bin sehr froh, dass ich viele Sprachen spreche, aber ich würde nicht unbedingt gerne nur eine oder zwei Sprachen sprechen, drei vier ist schon ziemlich gut.
	76	I: Welche Sprache findest du besonders wichtig? Die man können sollte.

4/10

..persönl. Bezu	77	N: Ich glaube fast Englisch, weil Englisch spricht man in Canada, in vielen Ländern, es ist international.
	78	I: Eine andere Sprache, die du besonders wichtig findest?
	79	N: Von mir persönlich oder?
	80	I: Generell, oder auch für dich wichtig. Beides.
	81	N: Auch Deutsch finde ich eigentlich. Ich habe keinen bestimmten Grund, aber ich mag es. Für mich mag ich alle Sprachen.
..Lesen	82	I: Welche findest du wichtig?
	83	N: Englisch finde ich fast am wichtigsten, also wenn ich aussuchen müsste, dann würde ich Englisch sagen.
	84	I: Liest du gerne?
	85	N: Ich lese nicht jeden Tag, aber ja.
	86	I: In welcher Sprache?
..persönl. Bezu	87	N: Persisch nicht, da kann ich das Alphabet nicht wirklich ganz, ein paar Buchstaben. Persisch also nicht. Deutsch lese ich ziemlich gern, Englisch und Französisch auch.
	88	I: In allen Sprachen liest du?
	89	N: Ja.
	90	I: Würdest du gerne in Persisch auch lesen können?
	91	N: Ja, schon, wieso nicht, fände ich schon cool. Also ich habe schon ein paar Bücher zuhause und manchmal machen wir mit der Oma oder mit der Mama das Alphabet.
..Weitergabe	92	I: Und wie findest du das?
	93	N: Ich finde es nicht schlecht, es zu können, es ist ganz nützlich.
	94	I: Wenn du dir aussuchen dürftest, eine weitere Sprache zu können, welche wäre das? Und warum?
	95	N: Ich weiß jetzt nicht genau, welche andere Sprachen wirklich wichtig für die Welt sind, also die es in vielen Ländern gibt. Mein Italienisch ist nicht schlecht. Wenn ich es einfach so lernen müsste, dann Italienisch. Es ist ziemlich leicht, weil ich ja Englisch und Französisch und Deutsch spreche. Am meisten sind französische Wörter drinnen, also sehr ähnlich. Deswegen kann ich Italienisch schon ein wenig verstehen.
	96	I: Ah, Duolingo.
..Weitergabe	97	N: Ja und mit meinem Opa.
	98	I: Wenn du eines Tages Kinder haben solltest, welche Sprachen sollten sie

		lernen?
	99	N: Ich würde sagen, auf jeden Fall Deutsch, Englisch und Persisch und, Englisch auf jeden Fall, Deutsch und Persisch finde ich auch, und Französisch eigentlich auch.
	100	I: Warum diese Sprachen?
..Weitergabe	101	N: Englisch weil es sehr international ist. Deutsch und Persisch weil es halt von meiner Familie kommt und ich möchte es weiter geben. Französisch ist eigentlich auch ziemlich wichtig, ist von meiner Kindheit sehr viel dabei.
	102	I: Was meinst du mit Kindheit?
	103	N: Ich bin halt in der Schweiz aufgewachsen und da waren wir im französischen Kindergarten und da habe ich auch viele Freunde und da haben wir immer Französisch geredet. Das finde ich auch eine sehr schöne Sprache eigentlich.
	104	I: Die Frage hast du eigentlich schon beantwortet, möchtest du, dass sie deine Sprachen auch können?
	105	N: Ja.
	106	I: Die Gründe hast du auch schon gegeben. Das war auch schon der zweite Teil des Interviews, jetzt kommen wir zum letzten Teil. Welche Vorteile und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. allgemel	107	N: Also, Vorteile, es ist weil ich in vielen Ländern kommunizieren kann und mit vielen Leuten und das finde ich schön, viele Sprachen sprechen zu können. Nachteil, manchmal gibt man so verschiedene Sprachen in so Sätze oder manchmal ist es Lesen, nicht unbedingt bei mir, aber bei anderen ist es schwieriger in einer Sprache lesen zu lernen, wegen den vielen mehreren Sprachen ist es schwieriger.
..neg. allgemel		
..Lesen	108	I: Hast du dieses Problem auch?
	109	N: Mir fällt das Lesen in allen Sprachen leicht, außer in Persisch.
	110	I: Erinnerst du dich an Situationen, in denen dir deine Sprachen geholfen haben?
..pos. allgemel	111	N: Ja, also es sind so kleine Situationen. Wenn ich manchmal was sagen will und dann fällt mir das eine Wort in der einen Sprache nicht ein, dann sage ich das Wort in der anderen Sprache. Zum Beispiel in der Klasse, manche Kinder da, oder manchmal auch ich. Da haben wir auf Französisch geredet, dann habe ich das auf Deutsch gesagt und die eine wusste es – das zum Beispiel. Und sonst, wenn z.B. eine fremde Person und du musst aus irgendeinem Grund mit ihr oder ihm zu kommunizieren, dann hilft es verschiedene Sprachen zu können.
..neg. allgemel	112	I: Erinnerst du dich an eine Situation, in der du eine negative Erfahrung gemacht hast, weil du mehrere Sprachen sprichst?
	113	N: Eigentlich nicht.

6/10

..neg. allgemein	114	I: Oder wo deine Sprachen oder eine bestimmte Sprache nicht wertgeschätzt wurde, Anmerkungen bekommen?
	115	N: Eigentlich nicht, nein.
..pos. Schule	116	I: Ok, Welche Vor- und Nachteile hat es für dich in der Schule, dass du mehrere Sprachen sprichst?
	117	N: Vorteil, das ist eigentlich kein wirklicher Vorteil, aber dass man zum Beispiel, in Englisch bin ich in advanced plus, aber das ist kein Vorteil finde ich. Aber man kann zum Beispiel im Pausenhof mit neuen Personen reden, wenn sie eine Sprache nicht so gut können, dann kann man sich in einer anderen Sprache ausdrücken. Negative Erfahrungen sind vielleicht, ich weiß nicht, ob das eine negative Erfahrung ist, aber einmal habe ich mit einer Freundin geredet und anstatt das Wort 'Glas' auf Deutsch auf Persisch gesagt, aber das ist nicht negativ, nur ja.
..neg. allgen	118	I: Außerhalb von der Schule? Hast du da negative Erfahrungen gemacht?
	119	N: Nicht, dass ich mich erinnern kann.
..pos. Schule	120	I: Ok! Welche Vor- und Nachteile hat die Mehrsprachigkeit deiner Meinung nach, für die Lehrpersonen? Dass so viele Sprachen in der Sprache sind, ob das ein Vor- oder Nachteil für die Lehrperson sein kann.
	121	N: Also, Vorteile, dass (...) vielleicht, ich weiß nicht wirklich, also ich finde es nur spannend, zu sehen, wer wieviele Sprachen spricht und wer in der Klasse welche Sprachen sprechen und auch für die Lehrperson, Sachen, die man machen kann, dass Leute sagen, welche Sprachen sie sprechen und einen Satz in einer Sprache sagen. Das ist aber kein wirklicher Vorteil, ich weiß nicht wirklich.
..pos. Schule	122	I: Glaubst du gibt es Nachteile für die Lehrer in deiner Klassen?
	123	N: Ne.
..pos. Schule	124	I: Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema? Und in welcher Form?
	125	N: Reden sie darüber?
..pos. Schule	126	I: Ja genau, ob ihr darüber spricht, oder inwiefern Mehrsprachigkeit bei euch in der Klasse oder im Pausenhof ein Thema ist, spricht ihr über eure Sprachen?
	127	N: Also ich sehr oft, aber schon manchmal, mit wem wir in welcher Sprache oder manchmal, ich glaube, das war letztes Jahr, da haben wir so etwas gemacht, wo jeder sagt, wie viele, welche Sprachen er oder sie spricht. Die schreiben wir auf die Tafel auf und man sieht, wie viele Sprachen diese Klasse insgesamt sprechen kann. Manchmal fragen wir einander, zum Beispiel, eine von meiner Freundin fragt mich, ob ich etwas auf Persisch sagen kann, aber eigentlich nicht.
	128	I: Wie kommuniziert ihr in der Klasse und in der Pause?

	129	N: In der Klasse, je nach dem, in welcher Klasse wir sind. Wenn wir in Französisch sind, dann normalerweise auf Französisch, manchmal Deutsch untereinander kurz.
	130	I: In der Pause?
..pos. Schule	131	N: Während der Pause, ich persönlich Deutsch mit meinen Freunden und Französisch und Englisch.
	132	I: Ok. Spricht wer in deiner Klasse auch Persisch?
	133	N: Nicht in meiner Klasse, nein.
	134	I: Und sprichst du mit der Person auch Persisch?
	135	N: Nein, auf Deutsch. Manchmal sagen wir "Hallo oder wie geht's dir?" auf Persisch.
	136	I: Was hältst du davon, wenn mehrere Sprachen in der Pause gesprochen werden?
	137	N: Cool.
	138	I: Warum cool?
	139	N: Es ist interessant zu hören, wer welche Sprachen spricht und wie die Sprachen klingen. Das finde ich interessant.
	140	I: Du findest es interessant, wie die Sprachen klingen und wer welche Sprachen spricht?
	141	N: Ja und wie viele Sprachen in der Schule gesprochen werden du halt und neue Sprachen zu hören.
	142	I: Wie findest du das, wenn du neue Sprachen hörst?
	143	N: Eigentlich interessant, ja.
	144	I: Ist die Mehrsprachigkeit im Sprachunterricht, also Deutsch-, Französisch-, oder Englischunterricht ein Thema?
	145	N: Manchmal reden wir über Sprachen.
..pos. Schule	146	I: Und generell wird gefragt, wie manches in einer anderen Sprache gesagt wird?
	147	N: Manchmal, wenn wir uns ein Video anschauen, um etwas zu lernen und da ein Wort auf Latein kommt, dann fragt der Lehrer von welcher Sprache, dieses Wort kommt und was das bedeutet?
	148	I: In welchem Unterricht ist das?
	149	N: Manchmal in Französisch. In Deutsch machen wir andere Sachen. Aber in Französisch, wenn da so ein Wort kommt, dann erklärt der Lehrer von welcher Sprache das kommt.

	150	I: Findest du, ist die Mehrsprachigkeit ein Problem für jemanden?
	151	N: Ich glaube nicht.
	152	I: Fragt euch die Lehrperson manchmal, wie ihr manche Phänomene oder wie ihr Texte in Französisch schreibt und ihr das in Deutsch zum Beispiel vergleicht?
	153	N: Auf jeden Fall nicht oft.
	154	I: Nicht oft? Oder gar nicht?
	155	N: Eins, zwei oder drei Mal im Jahr. Eigentlich nicht.
	156	I: Kann deine Deutschlehrerin Französisch?
	157	N: Vielleicht kann sie es verstehen, bestimmt nicht als Muttersprache. Ich weiß nicht, ich glaube schon, sie kann es verstehen oder ein bisschen kommunizieren.
	158	I: Wir kommen jetzt zur letzten Frage: Findest du, dass in deiner Klasse und in der Schule Mehrsprachigkeit wichtig ist? Woran machst du das fest, dass Mehrsprachigkeit in deiner Klasse wichtig ist? Ist es wichtig hier, mehrere Sprachen zu können?
..pos. allgemein	159	N: Also es ist nichts Schlechtes. Es ist ganz gut und interessant, dass so viele Sprachen sprechen und dass man an dieser Schule Kinder haben, die miteinander in verschiedenen Sprachen reden. So Vorteil und Nachteil, weiß ich nicht ganz. Ich finde es aber ganz gut.
	160	I: Findest du es auch gut, in der Schule?
	161	N: Ja, aber ich habe keinen bestimmten Grund.
	162	I: Ist es wichtig, dass man viele Sprache kann. Es steht auch im Schulprofil, dass Mehrsprachigkeit gefördert wird.
	163	N: Ja, es ist schon gut.
	164	I: Im Unterricht selber, ist das wichtig? Hilft dir das manchmal, dass du manches in einer Sprache kannst?
..pos. Schule	165	N: Wenn ich ein Wort zum Beispiel nicht weiß, auf Englisch z.B., DeepL, kennen Sie das? Dann kann ich das auf Deutsch schreiben und es zeigt mir das Wort auf Englisch.
	166	I: Was findest du gut?
	167	N: Nein, dass man mehrere Sprachen hat, damit man es jemandem sagen kann und der anderen Person übersetzen kann.
	168	I: Ok. Die letzte Frage: Glaubst du gibt es Sprachen, die deine Mitschüler und Mitschülerinnen oder Lehrpersonen mehr oder weniger wertschätzen?
	169	N: Weiß nicht. Also ich glaube Französisch ist in dieser Schule wichtig.

- 170 I: Wird sie auch mehr wertgeschätzt?
- 171 N: Ich habe sie noch nie so gefragt.
- 172 I: Was ist so dein Eindruck?
- 173 N: Schon eher, also die meisten, die hier herkommen an diese Schule wollen auch Französisch lernen und mögen die Sprache oder leben irgendwo, wo man diese Sprache spricht, oder haben Familie. Ich glaub schon.
- 174 I: Gibt es Sprachen, die weniger wertgeschätzt werden?
- 175 N: Fremde Sprachen, die man nicht spricht.
- 176 I: Zum Beispiel?
- 177 N: Egal welche fremde Sprache, zum Beispiel Englisch und Deutsch, die sind schon relativ wichtig, weil man hier am meisten Deutsch spricht und Englisch, eigentlich gibt es auch Englischkurse ab der Cm1.
- 178 I: Und findest du das manche Lehrpersonen eine Sprache mehr oder weniger mögen? Was hast du da für einen Eindruck?
- 179 N: Weiß nicht ganz. Wenn ein Französischlehrer oder Französischlehrerin eher Französisch bevorzugt?
- 180 I: Ja genau, bevorzugt.
- 181 N: Ich glaube schon, dass eine Französischsprachige Lehrperson Französisch mehr wertschätzt, oder eine andere Sprache.
- 182 I: Ok. Spielen andere Sprachen in deiner Klasse eine Rolle? Neben Deutsch, Englisch und Französisch?
- 183 N: Nicht ganz. Es gibt so manche Kinder, die sprechen die gleiche Sprache.
- 184 I: Welche zum Beispiel?
- 185 N: Es gibt eine Freundin von mir, die ist italienisch und ein anderer ist auch Italiener, also ich bin nicht Italienerin, aber ich versuche es zu lernen, also auch ein Teil von meiner Familie ist von Italien, sowas. Aber nicht unbedingt.
- 186 I: Na gut, dann war es das auch, ich bedanke mich für das Interview.
- 187 N: Bitte.

C.5 D-Interview

	1	I: Erzähl mir bitte über deine Sprachbiographie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst.
..ES	2	D: Ich habe den Korpus vollkommen in Orange bemalt und Orange stellt Deutsch dar, weil es die Sprache ist, die ich am besten beherrsche und am meisten benütze, in allen Lebenssituationen. Das ist meine Hauptsprache. Dann habe ich blau für Englisch genommen. Das habe ich hauptsächlich im Kopf, in den Händen und in den Füßen, weil das eine Sprache ist, die ich fürs Arbeiten verwende oder um weiter zu kommen. Das ist keine Herzenssprache sage ich einmal, sondern fürs Arbeiten. Spanisch und Albanisch sind gleich, sie sind gelb und rot und gepunktet, überall im ganzen Körper, weil sie überall verwendet werden können und das Katalanisch habe ich in Grün gemacht. Das sollten so ganz kleine Punkte neben Englisch sein, weil das die Sprache ist, die ich am wenigsten verwende, wenn, dann auch nur um weiterzukommen, bzw. für den Beruf oder fürs Studium.
ES	3	I: Du meinst, Englisch wäre für die Arbeit. Was meinst du mit Arbeit?
	4	D: Zum Beispiel in der Arbeit zum Kommunizieren. Englisch ist eine internationale Sprache und man braucht sie natürlich in jeglichen Aspekten. Das ist jetzt keine Sprache, in der ich mich mit Freunden unterhalte. Natürlich gibt es bestimmte Ausdrücke, die ich auf Englisch verwende, aber das mache ich fast unbewusst. Das ist in meinem Unterbewusstsein gespeichert. Das ist jetzt keine Sprache, die ich aktiv absichtlich mit Freunden und Familienmitgliedern verwenden würde.
	5	I: In der Schule passiert das auch, dass du Englisch verwendest?
..pos. Schule	6	D: In der Schule verwende ich auch, um ihnen in der Grammatik zu zeigen: Schaut, im Englischen ist das auch so. Wenn manche Probleme mit dem Deutschen haben – ich habe viele Schüler mit Migrationshintergrund, viele können noch nicht so gut Deutsch, aber können gut Englisch. Das heißt ich muss das oft auf das Englisch beziehen und übersetzen: „Schaut, das sind die Ähnlichkeiten. Wobei ich sagen muss, dass ich sie immer fage, ob sie eine weitere Fremdsprache sprechen und wie das in dieser Sprache ist. Vielleicht fällt es ihnen leichter diese grammatikalische Struktur mit ihrer eigenen Sprache oder was auch immer einzuprägen. Deswegen verwende ich Englisch eher in der Schule.“
..FS	7	I: Spanisch und Albanisch kannst du in allen Aspekten oder überall verwenden. Was meinst du mit überall?
..FS	8	D: Das sind Sprachen, die ich ohne nachzudenken verwende. Englisch ist eine Sprache, mit der ich im Leben weiterkommen kann und Spanisch und Albanisch, die verwende ich nicht weiterzukommen, sondern die verwende ich intuitiv, je nach dem wer mein Gegenüber ist. Da habe ich nicht im Hintergrund „ich habe diese Sprache gelernt, um etwas zu erreichen. Die habe ich einfach erlernt.“ Verstehst du, was ich meine?
	9	I: Ja, ich verstehe, was du meinst. Für persönliche Zwecke?
	10	D: Ja, persönliche Zwecke.
	11	I: Gut, dann noch eine letzte Frage. Gibt es eine irgendeine Begründung für

1/10

die Farbwahl?

12 D: Für die Farbwahl. Nein, eigentlich wollte ich alles in harmonische Farben wählen. Ich wollte mich eigentlich an den Farben orientieren. Das ging sich dann doch nicht aus, weil Österreich rot, weiß hat und Spanien und Albanien auch wieder. Das ist sich nicht ausgegangen, dann habe ich irgendwelche Farben gewählt.

13 I: Passt, danke. Ist eine Sprache dabei, die du lieber oder weniger gern hast? Wenn ja, welche?

14 D: Ich weiß nicht. Schwer. Also weniger mag ich Katalanisch, weil ich sie am wenigsten verwenden kann, auch am wenigsten verwende, ja. Die anderen.

15 I: Ok, wie würdest du sie ordnen? Oder gibt es keine Rangordnung?

..ES
..FS

16 D: Deutsch an erster Stelle, weil es die Sprache ist, die ich am besten beherrsche, das ist die Sprache, in der ich alltäglich am besten kommuniziere. Mit Deutsch mache ich alles und mir fällt es am einfachsten auf Deutsch zu sprechen. Dann würde ich sagen Spanisch oder Albanisch, wobei ich, das ist schwer. Ich weiß nicht, welche dieser Sprache auf den zweiten Platz kommt. Die würden diesen zweiten Platz teilen und Englisch auf den dritten und Katalanisch auf den vierten Platz.

17 I: Ok. Wann hast du Deutsch, Spanisch und Albanisch gelernt? Du hast gemeint, deine Muttersprachen sind für dich Deutsch und Albanisch. Wann hast du sie gelernt?

..FS

18 D: Es ist alles so schleichend gewesen. Ich bin nämlich in Albanien geboren, bin aber mit einem Jahr nach Österreich gekommen. Man sagt ja, die Muttersprache beherrscht man am besten. Das ist bei mir überhaupt nicht der Fall. Ich beherrsche am besten Deutsch. Meine Mutter ist zwar Migrantin, aber sie spricht mit mir Deutsch. Zuhause sprechen wir Deutsch. Alles ziemlich schleichend. Von Anfang an habe ich Deutsch und Albanisch gelernt. Spanisch ist väterlicherseits, aber dadurch, dass ich bei meiner Mama aufgewachsen bin, bin ich eher nicht mit der Sprache aufgewachsen, sondern ... auch ein paar Begriffe und so weiter, weil meine Mama das schon gefördert hat, aber sie selbst spricht es nicht. Die Basis konnte ich, das hat sie mir schon beigebracht, weil meine Mutter auch Italienisch kann. Aber so richtig richtig gelernt, also sprechen konnte ich, sodass ich das richtig sprechen konnte, also ohne Angst, in der Schule.

19 I: Wo du dann Spanisch gewählt hast?

..FS

20 D: Genau, da habe ich Spanisch gewählt, da konnte ich dann Spanisch. Also ich hatte immer Einser, weil ich schon viel konnte. Das was wir gelernt haben, in der ersten Klasse habe ich mich fadisiert. Ich würde sagen, ab dem 10. Lebensjahr.

..FS

21 I: Ok. Mit wem hast du Spanisch gesprochen? Mit deinem Vater oder Verwandten von deinem Vater?

22 D: Genau, mit Verwandten, mit meinem Vater. Ab und zu, aber auch wir haben hauptsächlich Deutsch gesprochen. Weil eben zuhause Deutsch gesprochen wurde, weil beide unterschiedliche Sprachen sprechen.

2/10

Deutsch war die gemeinsame Sprache.

23 I: Verstehe, gut, danke. Du bezeichnest dich selbst als mehrsprachig. Wann ist für dich jemand mehrsprachig?

24 D: Ab zwei Sprachen würde ich sagen, oder drei. Man ist bilingual, dann ist man multilingual würde man sagen. Aber ich finde, jede Sprache ist ein Gewinn, daher würde ich sagen, dass zwei reichen, um jemanden zu fordern und zu motivieren „hei, das ist schon mehrsprachig“, wobei ich zu drei Sprachen tendieren würde, aber ich würde zwei Sprachen gelten lassen.

25 I: Gilt die Fremdsprache auch, oder muss man schon zuhause eine weitere Sprache mitbekommen haben. Oder nur generell zwei Sprachen sprechen?

26 D: Das ist eine gute Frage. Ich würde generell sagen, weil es sonst diskriminierend wäre. Nicht jeder kann zuhause zwei Sprachen sprechen. Man kann sich die Sprachen auch in der Schule oder als Hobby aneignen. Dann gilt man auch als mehrsprachig.

27 I: Ok, sind deine Sprachen Teil deiner Identität? Was denkst du darüber? Sind alle Sprachen ein Teil von dir? Würdest du sagen, ich spreche die eine Sprache, weil ich sie sprechen muss, aber mit der Kultur habe ich nichts zum Tun? Was denkst du darüber?

„Identität“

28 D: Also mit Englisch kann ich mich wenig identifizieren, das ist wie gesagt eine Sprache, die ich für berufliche Zwecke nutze. Vielleicht liegt es daran, dass ich noch nie in einem englischsprachigen Land gelebt habe. Daher kann ich nicht sagen, ob ich mich damit identifizieren. Für mich ist Sprache ein Merkmal. Viele meinen es ist ein Merkmal einer Kultur, aber im Endeffekt haben alle Sprachen meistens denselben Ursprung. In einer gewissen Weise schon, aber ich reduziere mich nicht nur auf die Sprachen.

29 I: Ok. Neben deiner Muttersprache sprichst du auch Spanisch, Englisch und Katalanisch. Inwiefern spielen sie für dich privat eine Rolle? Englisch hast du schon gesagt.

30 D: Ist schon beantwortet.

31 I: Und Spanisch ist noch immer Teil deines Privatlebens?

„Identität“

32 D: Spanisch ist definitiv Teil meines Privatlebens. Dadurch, dass ich Spanischlehrerin bin, ist es privat auch für meinen Beruf, aber ich habe eine ganz andere Verbindung als zum Beispiel zu Englisch. Wenn ich auf Spanisch fluche, macht mir das viel mehr Spaß als wie wenn ich auf Englisch fluche, weil ich diese Verbindung habe.

33 I: Ich nehme an, das ist dasselbe für Katalanisch.

34 D: Ja, das habe ich nur lernen müssen.

35 I: Ok, du hast angegeben, dass du dich mit Wienerin und Österreicherin und Europäerin identifizieren. Warum fühlst du dich mit allen Bezeichnungen verbunden?

3/10

..Identität ..neg. allgen ..pos. allgen	36 D: Natürlich, ich spreche Deutsch und gewisse Ausdrücke sind aus dem Wiener Dialekt und man kann daraus schließen, dass ich Wienerin bin. Ich möchte mich aber nicht auf diese Sprache reduzieren lassen. Das ist nur eine Ansichtssache. Es ist nicht so, dass ich nicht stolz darauf wäre, den Wiener Dialekt zu beherrschen. Er wird immer abgewertet. Das ist schon ganz witzig, aber nur weil ich Wienerisch kann, würde ich mich nicht von der Nationalität darauf reduzieren lassen. Die Katalanen, das fällt mir gerade ein, wollen sich von den Spaniern abspalten. Der wichtigste Indiz ist, dass sie eine andere Sprache sprechen. Ok, stimmt schon. Man könnte sagen, die Sprache gehört zur Kultur, Sprache ist wichtig, aber nur aufgrund der Sprache sich auf die Kultur reduzieren zu lassen, nur weil du die Sprache sprichst, bist du so und so. Man hört auch von Vorurteilen oder es gibt gewisse Ideen. Deswegen versuche ich diese Nationalität zu dekonstruieren. Wenn ich den Leuten sage, dass ich Albanisch spreche, sehen sie mich als Albanerin und das möchte ich nicht. Ich habe die österreichische Staatsbürgerschaft, ich bin in Österreich aufgewachsen, ich spreche überhaupt nicht so gut Albanisch. Ich habe auch nicht so einen großen Bezug dazu. Deswegen möchte ich das dekonstruieren. Nicht, dass ich nicht stolz darauf wäre oder ich mich nicht freue. Denn durch diesen kulturellen Bezug dazu habe ich meinen Horizont erweitern können, aber ich möchte mich nicht darauf reduzieren lassen.
	37 I: Verstehe, danke. Das war der erste Teil des Interviews. Gibt es eine Sprache, die du besonders magst? 38 D: Deutsch. 39 I: Und neben den Sprachen, die du schon sprichst? 40 D: Spanisch.
..Sprachennähe ..persönl. Be	41 I: Neben den Sprachen, die du im Sprachenporträt hast. 42 D: Aso, weitere Sprachen. Italienisch. 43 I: Warum? 44 D: Weil ich es sehr gut verstehe durch das Spanische und das Katalanische. Es fällt mir leichter und es ist eine sehr wohlklingende Sprache und ja.
..persönl. Bezu	45 I: Gibt es eine Sprache, die du besser können würdest? Von den Sprachen, die du bereits sprichst. 46 D: Albanisch. 47 I: Warum? 48 D: Das ist ein Paradoxon. Ich bin dort geboren und meine Mama hat dort ihre Wurzeln, aber ich spreche es nicht so gut. Immer wenn ich sage, dass ich Albanisch spreche, dann werde ich sofort als Albanerin abgestempelt, dabei kann ich das gar nicht so gut. Irgendwie fühle ich mich dann schlecht, weil die Leute das irgendwie erwarten, aber für mich hat es immer super gereicht. Manchmal ärgere ich mich selber. Wenn ich mit meiner Familie spreche, dann fallen mir einfach bestimmte Begriffe nicht ein. Ich bin nicht

..persönl. Bezu		so fließend wie im Spanischen zum Beispiel, aber es hat bis jetzt immer gereicht, sonst umschreibe ich das Wort, aber ich bin mir sicher, dass meine Grammatik eine Katastrophe ist.
	49	I: Und Schreiben?
	50	D: Ich glaube, man versteht mich, wenn ich schreibe, aber es ist sicher falsch.
	51	I: Verstehe. Bist du öfter in Albanien? Oder wie oft?
..ES	52	D: Als Kind, ja. Eine Zeit lang eher nicht. Ich habe meistens die Sommerferien dort verbracht, weil meine Mama alleinerziehend war und sie hat in den Sommerferien viel arbeiten müssen und da hat sich niemand um die Kinder kümmern. Da hat sie uns nach Albanien zur Oma 2 Monate geschickt, da waren wir alleine mit der Oma und mit der Tante, das war bis wir 14 oder 15 waren. Dann 3, 4 Jahre nicht mehr, Jetzt bin ich wieder öfter dort, weil die Familienmitglieder inzwischen älter sind. Vielleicht ist es das letzte Mal. Familienbedingt.
	53	I: Kurz zur Frage davor. Welche Sprache du besonders magst. Also von denen die du sprichst, da hast du Deutsch erwähnt, falls ich mich richtig erinnere.
	54	D: Deutsch und Spanisch.
	55	I: Und warum magst du die am meisten?
..FS	56	D: Spanisch ist wohlklingend. Spanisch macht mir auch Spaß. Deutsch macht auch Spaß, mit Deutsch kann man alles machen, Deutsch hat einen Ausdruck für alles. Man kann im Dialekt sprechen, natürlich hat jede Sprache Dialekte, aber Deutsch ist so vielseitig. Deutsche Sprache, schwere Sprache. Aber wenn man das Gerüst und die Komplexität der Sprache versteht, finde ich es voll interessant und ich komme während des Unterrichtens auf Sachen drauf: "Das ist super logisch, das hat man in der Schule nicht beigebracht oder auch nicht im Studium!" Ich muss sagen, seitdem ich Lehrerin bin, habe ich zusätzlich Eigenstudium betrieben und habe die deutsche Sprache ganz neu kennengelernt. Früher war Deutsch so anstrengend und jetzt finde ich es sehr interessant.
..ES	57	I: Verstehe. Welche Sprache erachtest du für wichtig? Generell. Hast du teilweise schon beantwortet.
	58	D: Für mich oder generell was wichtig sein könnte?
	59	I: Beides.
..persönl. Bezu	60	D: Persönlich habe ich das mehr oder weniger gesagt. Generell wichtig ist Englisch, als internationale Sprache, dicht gefolgt von Spanisch und es gibt noch die arabischen Sprachen und in dem asiatischen Bereich: Mandarin. Es gibt auch die nonverbale Kommunikation, aber mit Sprache ist das viel einfacher. Viele lernen Englisch oder sogar auch Deutsch für den Beruf.
..Lesen	61	I: Liest du gerne?

	62	D: Ja.
	63	I: In welcher Sprache?
	64	D: Deutsch, weil es die Sprache ist, die ich am flüssigsten sprechen kann, wo ich den größten Wortschatz habe und es mir am einfachsten fällt.
	65	I: Das heißt, in Spanisch und in anderen Sprachen liest du kaum?
..lesen	66	D: Doch ich lese schon auch, aber eher kürzere Bücher. In Deutsch könnte ich problemlos Politik-Bücher lesen, im Spanischen auch, aber da stockt es bei mir, da bin ich nicht im Flow.
	67	I: Und in Englisch auch nicht?
	68	D: Englisch, muss ich sagen, lese ich kaum. Bis jetzt nur für die Schule. Spanisch lese ich freiwillig. Ich habe jetzt ein Buch auf Englisch gelesen, aber ich würde nicht fette Bücher auf Englisch lesen. Ich kann es mir nicht vorstellen.
	69	I: Der dritte Teil des Interviews: Welche Vor und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst? In welchen Situationen helfen dir deine Sprachkenntnisse?
..pos. allgem.	70	D: Man hat durch mehrere Sprachen mehrere Zugänge zu allem, nicht nur zur Kultur, für die Arbeit zum Beispiel. Ich habe so viel englische Literatur gelesen, die es auf Deutsch gar nicht gibt. Das ist ein Vorteil. Um mit anderen zu kommunizieren, zurechtzukommen. Oder um gewisse Musikrichtungen zu verstehen. Mehr fällt mir nicht ein. Nachteil ist es halt, wenn man eine Sprache spricht, die nicht prestigeträchtig ist, dass man immer auf diese Sprache reduziert wird.
..neg. allgen		
	71	I: Kannst du dich an Situationen erinnern, wo du gedacht hast „Oh, das ist cool, dass ich diese Sprache spreche, jetzt konnte ich sie in der oder anderen Situation verwenden?“ Oder früher, als du jünger warst. Hast du einmal übersetzen müssen?
..pos. allgem.	72	D: Wollte ich gerade sagen. Letztes Jahr war ich in Albanien und jetzt ist es ein richtiges Tourismus-Land und es waren ganz viele deutschsprachige Touristen und Englisch ist nicht so verbreitet, es ist ein ärmeres Land und sie können nicht alle Englisch. Da war eine Familie aus Deutschland und sie haben versucht nach dem Weg zu fragen, die albanische Frau hat versucht zu helfen, aber es hat nicht so funktioniert und da konnte ich zum Beispiel helfen. Das Gleiche ist mir hier in Österreich passiert, mit Spanisch. Oder am Ticketautomaten am Flughafen, da war ein spanisches Pärchen und wussten gar nicht, was sie machen mussten, da konnte ich auch für sie übersetzen.
	73	I: Verstehe. Nutzt du deine Sprachkenntnisse im Unterricht?
	74	D: Ja.
	75	I: Inwiefern?
..pos. Schule	76	D: Indem ich andere auffordere, ihre Sprachkenntnisse zu verwenden. Ich

6/10

..pos. Schule	habe viele mit Migrationshintergrund, die kein Deutsch können. Ich denke, wenn sie ihre eigene Sprache verwenden, um sich die grammatikalische Struktur zu merken, oder einen neuen Wortschatz lernen, dann frage ich sie, wie das in ihrer Sprache heißt, um Eselsbrücken zu bilden. Dann sage ich so „Schaut, auf Spanisch ist es so, im Italienischen auch, deswegen sind die Sprachen ähnlich. Und meistens sagt dann einer „Boah, im Arabischen ist das ein typischer“ oder „es ist vieles Gleich.“ Die Dynamik in der Klasse ist eine ganz andere, sie ist positiv und von allen finde ich das wichtig, dass Deutsch wichtig ist. Ich möchte jetzt keine Österreicher oder Deutsche machen und die anderen Sprachen weg haben. Ich möchte Deutsch in ihrem Sprachgebrauch integrieren, aber ihre anderen Sprachen oder weiteren Sprachen aufrechterhalten. Dadurch möchte ich ihnen das Gefühl geben, dass jede Sprache wichtig ist. Wir haben Tschetschenen in der Klasse und sie sprechen Russisch oder einen gewissen Dialekt und das kann nicht jeder. Dann sage ich einem Schüler „Schau, das ist doch super, du kannst es, aber wie heißt das auf deiner Sprache?“, dann sagt der Schüler „Das weiß eh doch keiner“. Ich möchte ihnen das Gefühl geben, dass jede Sprache wichtig ist. So passen sie im Unterricht auf und so den Deutschunterricht anders wahrnehmen und mehr akzeptieren.
..neg. Schule	
77	I: Welche Vor- und Nachteile hat die Mehrsprachigkeit für die Schüler/innen?
78	D: Vokabeln, grammatikalische Strukturen oder was auch immer sie sich einprägen müssen. Dann müssen sie nicht nur den Deutsch-Transfer in einer Sprache machen. Wenn ein Person einsprachig ist und nur das Deutsche zur Verfügung hat. Wenn ich ihnen Spanisch beibringe, Deutsch und Spanisch sind sehr unterschiedlich, dadurch kann – ich kann mich als Beispiel nehmen – dadurch, dass ich Albanisch konnte, das Vokabular ist unterschiedlich, aber die grammatikalische Struktur bisschen ähnlich, deswegen konnte ich Spanisch leichter lernen, weil die Parallelen ähnlich waren. Die grammatikalische Struktur ist ähnlich.
79	I: Zwischen Albanisch und Spanisch?
80	D: Ja, genau. Jetzt nicht so sehr, aber als ich Spanisch gelernt habe, hat es meine Mama auf Albanisch gesagt und nicht auf Deutsch, weil die Nähe der Sprachen anders war, auch wenn Albanisch keine romanische Sprache war. Es war einfacher Spanisch mit Albanisch zu lernen als mit Deutsch. Dazu ermutige ich auch die Schüler.
81	I: Gibt es Nachteile für die Schülerinnen, dass sie mehrsprachig sind?
82	D: Dass sie auf die Sprache reduziert werden, rassistische Äußerungen, dumme Aussagen, die man um die Ohren geknallt bekommt. Das ist der einzige Nachteil, Sprachen zu sprechen, das ist immer ein Gewinn, negativ machen es immer nur die anderen. Ich finde es halt so schlimm. Ich habe einen Jungen im Unterricht gehabt, der aus Somalia war und er gemeint hat, dass er seine Sprache nicht lernen möchte. Das will er nicht, weil er rassistisch beleidigt wurde. Das ist das, wo ich mir denke „Das darf nicht wahr sein“.
83	I: Weil er beleidigt wurde?
84	D: Ja genau, deswegen möchte er nichts mit der Sprache zu tun haben. Dann hat er sich nur aufs Deutsche konzentriert, ich weiß nicht, nicht aus

7/10

..neg. Schule

Angst, aber er war in sich zurückgekehrt. Es gibt einige, die sind total stolz „Ich bin Türke, ich bin aus Ägypten“, aber er war gar nicht so, er hat sich geschämt, dass er nicht Österreicher ist.

85 I: Ist Mehrsprachigkeit in deinem Unterricht ein Thema? Das hast du schon beantwortet, aber möchtest du noch etwas ergänzen?

..pos. Schule

86 D: Im Deutschunterricht habe ich letztes einen Deutsch-Rap gemacht, da kamen türkische, französische, albanische Wörter vor. Was macht es mit der deutschen Sprache? Was macht es mit den Schülern? Was macht es mit ihrer Muttersprache? Ich versuche, nicht den Begriff Muttersprache verwenden, weil was ist wenn der Vater die andere Sprache spricht? Ich weiß nicht, was ich für mich sagen würde, deswegen sag ich „weitere Sprachen“. Sie fühlen sich dadurch repräsentiert. Wenn der deutsche Rap-Text türkische Begriffe beinhaltet, ist es für die Schüler ganz was anderes und das war einer der besten Deutsch-Stunden, die ich je gehalten habe. Vor allem im Deutsch-Unterricht, da hat Türkisch nichts zu suchen. Das ist ermutigend, sich mit der eigenen Sprache auseinanderzusetzen. Ich frage sie auch immer „Wie gut redet ihr Deutsch oder eine weitere Sprache?, Was würdet ihr von einer Skala von 1 bis 10 sagen? Warum ist das so?“. Damit sie lernen zu reflektieren, um von den Gedanken wegzukommen, dass sie nie so gut Deutsch lernen können, weil sie eine weitere Sprache sprechen. Das ist schon ein großes Thema bei uns.

87 I: Ja, du hast schon die nächste Frage damit beantwortet, etwa, ob die Behandlung dieses Themas wichtig ist. Hast du Ideen, wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht am besten nutzen kann?

88 D: Wie gesagt, mit Themen, die sie selbst interessieren. Zum Beispiel Deutschrap, weil sie das tagtäglich hören. Deutschrap ist ziemlich in Verruf geraten, weil man sagt, dass sie kein Deutsch sprechen und dass das die deutsche Sprache zerstört. Das ist nur teilweise wahr. Deswegen lass ich die Schüler selbst den Text analysieren. Natürlich suche ich den Text selbst aus, weil es auch abartige Texte gibt. Es gibt aber auch gute Texte, zum Beispiel Eco-Fresh. Er rappt genau von diesem Zwiespalt, dass er eigentlich nicht weiß, ob er Deutsche oder Türke ist. Das sagt er im Deutsch-Rap. Er tut so, er könnte kein Türkisch. Er versteckt seine türkische Kultur, um einfach akzeptiert zu werden. Das versuche ich ihnen auch zu sagen, dass es nicht passieren darf. Das ist ein Teil von ihnen. Sie sind so wie sie sind, weil sie diese Kultur auch kennenlernen durften. Das ist ein Gewinn, egal welche Kultur das ist. Da eignen sich Raptexte sehr gut, weil zu 75% die Schüler das hören.

..pos. Schule

89 I: Ok, so viele glaubst du?

90 D: Ich habe gefragt. Ich frage immer, was hört ihr für Musik? Ich habe ihnen gesagt, dass wir heute Rap machen und falls sie das nicht hören würden, dann hätte ich gefragt „Kennt ihr den Haftbefehl? Kennt ihr den und den?“, dann sagen sie „Oh mein Gott, ja“. Was hat „Haftbefehl“ im Deutschunterricht zu suchen? Das ist dann interessant. Auch die 2 oder 3 türkischen Mädchen, die das nicht hören, fanden das interessant, weil er auch Türkisch sprach. Sie haben trotzdem mitgemacht, weil sie in diesem Text ein paar Wörter verstanden haben. Das fanden sie dann witzig. Das war ganz anders. Ich habe sie noch nie mitarbeiten gesehen. An dem Tag haben sie das getan.

8/10

- 91 I: Verstehe. Das heißt, an den Interessen der Schüler anknüpfen?
- 92 D: Genau, unbedingt. Ich frage sie auch immer. Auch Hobbys. Anscheinend ist in der tschetschenischen Kultur Boxen und Ringen sehr bekannt und da haben wir uns letztes einen Flyer angeschaut und den auf Deutsch übersetzt. Wie wird dafür geworben? Dass zum Beispiel die tschetschenische Sprache ein bisschen brutaler ist als das Deutsche. In Spanisch sage ich, dass es eine nahe Sprache ist, im Deutschen hält man eher die Distanz. Ich habe vergessen, welche Sprache das war, in der man die Lehrer duzt. Ich wurde nämlich gefragt, warum man mich mit Sie anspricht. Man kann die Mehrsprachigkeit überall verwenden. Auch wenn man sie fragt, ob sie ein bestimmtes Wort kennen, verstehen oder in ihrer Sprache sagen können oder in einer Sprache, die sie sprechen können, um Ihnen das Gefühl zu geben, dass ihre Sprache relevant ist.
- 93 I: Welche Auswirkungen hat die Mehrsprachigkeit auf die Schülerinnen und Schüler in deinem Deutschunterricht oder Unterricht generell? Z. B., beim Texte-Schreiben oder bei der Grammatik.
- 94 D: Naja, natürlich. Die, die nicht seit langem in Österreich sind, sie übersetzen alles nach den Grammatikregeln, die sie aus der eigenen Sprache kennen. Oder bei den türkischen Schülern ist das Phänomen, dass Artikel fehlen und das sieht man dann beim Text oder beim Reden. Das ist natürlich die Auswirkung. Mir würde auf die Schnelle sonst nichts einfallen.
- 95 I: Und du gehst dann darauf ein?
- 96 D: Ja, ich mache sie nicht fertig, sondern sage „Schaut mal das Phänomen. Ich weiß, im Türkischen habt ihr keine Artikel, oder?“ Dann nehme ich mir den Satz her und lasse ihn mir auf Türkisch sagen. Dann lasse ich mir jedes einzelne Wort übersetzen. Sie schlüpfen sozusagen in die Lehrerrolle und übersetzen mir den deutschen Satz. Beim Übersetzen merken sie dann, dass etwas verloren gegangen ist, der Artikel. Sie kommen selbst darauf, dass Türkische nicht ganz wie Deutsch funktioniert. Ich zeige auch Parallelen wie: „Wo steht das Verb, wo steht das Subjekt?“ Wichtig ist dabei, dass ich die Schülerinnen und Schüler die Lehrerinnen und Lehrerrolle einnehmen lasse. So haben sie auch das Gefühl, dass ihre Sprache richtig ist, dass das, was sie können, nicht falsch ist, sondern falsch aus der nicht gerade notwendigen Sprache übernommen haben. Sie sollen verstehen, dass sie keinen schlimmen Fehler gemacht haben, sondern dass der Transfer nicht passt und woran es gelegen hat. Verstehst du? Nicht dass man sagt „Boah, das ist falsch, du kannst kein Deutsch“, sondern „Du schreibst es so, weil es aus dem Türkischen kommt. Das ist ja kein Problem, weil du Türkisch sprichst. Natürlich ist der Satz dementsprechend aufgebaut, jetzt zeige ich dir, wie es auf Deutsch ist.“ Also ihnen ja nicht das Gefühl geben, dass das der schlimmste Fehler auf Erden war – auch wenn er schlimm war – aber ich muss sagen, dass ich damit sehr gut gefahren bin. Es läuft ganz gut, das wird auch sehr gut angenommen.
- 97 I: Verstehe, glaubst du gibt es Auswirkungen auf den Unterricht? Das ist das, was du gesagt hast. Glaubst du gibt es Sprachen, die von Kolleginnen und Kollegen oder von Schülerinnen und Schülern weniger oder mehr wertgeschätzt werden?

98	D: Natürlich.
99	I: Welche?
100	D: Naja, Englisch, Französisch, Spanisch. Also diese internationalen Sprachen. Alle Migrantensprachen werden eher abwertend, möchte nicht sagen, abwertend, aber
101	I: Nicht so wichtig gesehen?
102	M Ja. Das habe ich auch mehrmals in meinem Unterricht beziehungsweise in meiner Schule bei Kolleginnen und Kollegen gesehen.
103	I: Also sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schülerinnen und Schüler.
104	D: Ja.
105	I: Na gut, dann war es. Ich habe nur noch eine Frage bezüglich des Fragebogens. Hast du Geschwister?
106	D: Ja. Einen Bruder.
107	I: Wie sprichst du mit ihm?
108	D: Deutsch. Er ist jünger. Albanisch kann er noch weniger als ich. Spanisch auch dementsprechend kaum.
109	I: Das heißt, Deutsch ist eure Sprache.
110	D: Deutsch ist meine Hauptsprache, auch mit der Mutter, obwohl sie Migrantin ist.
111	I: Hast du Momente, wo du versuchst mit der Mama auf Albanisch zu reden, dann beendest du den Satz auf Deutsch?
112	D: Ja, ja, ja. Das gibt es. Meistens passiert das, wenn *unverständlich*.
113	I: Wenn was?
114	D: Wenn meine Mutter auf Albanisch anfängt. Da mache ich dann auch mit, aber nur bis zu einem gewissen Grad, weil irgendwann geht mir das Vokabular aus. Es ist einfacher auf Deutsch für mich. Wenn wir in der Öffentlichkeit sind und ich nicht möchte, dass jeder versteht, was ich sage. Dann verwende ich eine Sprache, die weniger Leute beherrschen. Wenn ich sehe, dass in diesem Milieu diese Sprache nicht verwendet wird, dann verwende ich eine andere Sprache. Meistens Albanisch.
115	I: Gut, dann habe ich keine weiteren Fragen für dich, danke für das Interview!

..ES

..pos. Schule

C.6 P-Interview

- 1 I: Erzähle mir deine Sprachbiographie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst.
- 2 P: Also ich habe folgende Sprachen zugeordnet. Und zwar habe ich Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, dann habe ich noch Unterkategorien von Deutsch, den Dialekt und den Soziolekt, das ist so in einer Farbe und dann habe ich die Alltagssprache und die Bildungssprache. Bei mir spielt sich im Kopf relativ viel ab, ich habe im Kopf primär Französisch, weil ich Französisch wirklich aktiv gelernt habe und ich mitbekommen habe, dass ich das gelernt habe. Dann habe ich Englisch auch im Kopf, das ist aber so die zweitdominanteste Sprache die ich gelernt habe, dann habe ich noch ein kleines Fleckerl in Lila, das ist Italienisch. Um den Mundbereich habe ich einen großen roten Batzen, das ist Deutsch. Und in diesem roten Batzen ist eben die Bildungssprache, Alltagssprache, der Dialekt und die Soziolekte inkludiert. Dann habe ich noch einen Bereich im Hals, der ist Orange, das ist die Alltagssprache, das ist das, was ich am häufigsten nutze, wenn ich spreche. Genau, dann habe ich in meinen zwei Armen unterschieden, einmal mein Arm für den Alltag, das heißt, das ist Alltagssprache, Dialekt und Soziolekte. Sagen wir im rechten Arm wenn wir aufs Papier schaue. Und im linken Arm ist mein Unterrichtsarm, das ist das, was ich sprechen sollte, wenn ich unterrichte. Da habe ich einerseits Französisch, dann habe ich die Bildungssprache und dann habe ich die Alltagssprache, wobei die Alltagssprache dominiert, weil persönliche Konversationen in der Alltagssprache stattfinden und Französisch und Bildungssprache nur wenn ich explizit gerade unterrichte und ein bisschen übe. Dann habe ich ein Herz gemalt auf der Position meines menschlichen Herzens, in den Farben rot und blau. Blau ist für Französisch und rot ist eben Deutsch und beide Sprachen sind vorhanden, weil Deutsch einfach meine Muttersprache ist und ich es als meine Muttersprache definiere. In Deutsch fühle, handle und spreche ich. Deswegen ist es Teil meines Herzens. Und Französisch, weil es meine Wahlsprache ist und natürlich hat es mit meiner Liebe zur Sprache zu tun hat und deswegen habe ich diese zwei Sprachen als Herzens gemalt und auf die Position des Herzens gegeben. In meinem Bauchbereich ist alles was mit dem Bauchgefühl zum Tun hat. Das heißt, alles was mit Emotionen zu tun hat, alles was ich aus dem Instinkt raus mache, je nach dem wie ich agiere, das ist einfach auf Deutsch und da habe ich wieder in meiner großen Deutschbatzen die Soziolekte, die Dialekte und die Alltagssprache reingemalt und nicht die Bildungssprache, weil das einfach nicht das ist, in der ich handle. Meine Beine und meine Füße sind auch deutsch, weil da einfach meine Wurzeln sind. Daher habe ich das in meine Füße, Beine gemalt.
- 3 I: Kannst du mir erzählen, wie Französisch zu deiner Herzenssprache wurde?
- 4 P: Ich glaube, ich war immer neidisch auf die Leute, die mehrere Sprachen problemlos gesprochen haben. Durch die Schule habe ich einfach Französisch kennengelernt und es hat gefunkt und dachte mir, das will ich auch können.
- 5 I: Und wann war das?
- 6 P: Das war in der dritten Klasse AHS, also zwölf Jahre alt war ich.
- 7 I: Gut, also Deutsch ist Rot, Französisch Blau, Englisch Dunkelgrün,

1/11

	Italienisch Lila, Dialekt Grau, Alltagssprache orange und Bildungssprache hellgrün. Ist eine Sprache dabei die du lieber oder weniger gern hast?
8	P: Also ich mag Englisch gar nicht. Englisch ist die Sprache, in der ich meine erste negative schulische Erfahrung gemacht habe und weswegen diese Sprache bei mir verkackt hat.
9	I: Und welche hast du am liebsten?
10	P: Prinzipiell Französisch, aber ich kann natürlich nichts Schlechtes über Deutsch sagen, weil das die Sprache ist, in der ich agiere, handle und denke.
11	I: Was wären die ersten drei Positionen?
12	P: Ich denke Deutsch, Französisch und nachher kommt eindeutig der Dialekt.
13	I: Warum ist der Dialekt auf dem letzten Platz?
14	P: Weil der Dialekt einfach nicht so ein großer Teil meiner Sprachidentität ist. Ich kann ihn, verstehe ihn und mag ihn auch. Aber im Alltag ist Deutsch und Französisch einfach in meiner aktiven Sprachproduktion präsenter.
15	I: Und Italienisch?
16	P: Italienisch kann ich zu schlecht. Es ist zwar eine voll schöne Sprache, aber ich habe schon sehr viel verlernt und es wäre wieder mit viel Kopfarbeit verbunden, das wieder aufzufrischen und ich habe bei meinem Kopf immer so kleine Verbindungen zum Mundbereich gemacht. Man sieht, dass Französisch viel am Mundbereich grenzt, weil das abgesehen von Deutsch ist, in der ich mich mündlich ausdrücken kann. Englisch ist so ein kleines Stückel, weil ich alles zwar verstehe aber das Sprechen eingerostet ist. Bei Italienisch sieht man nur einen kleinen Fluss nach unten, im Sinne, dass ich viel verstehe, es verstehen kann, lesen, ich kann schreiben, aber sprechen habe ich komplett verlernt.
17	I: Wann hast du Italienisch gelernt?
18	P: In der 6., 7. Und 8. Klasse AHS.
19	I: Gut, du hast dich als mehrsprachig bezeichnet, warum?
20	P: Mein erster Instinkt war „ich bin nicht mehrsprachig“, aber eigentlich wäre das inkorrekt, weil es darauf ankommt, welche Auffassung man von Mehrsprachigkeit hat. Prinzipiell ist jeder Mensch mehrsprachig, weil wir die innere Mehrsprachigkeit haben und unterschiedlich mit Freunden, in der Arbeit, in der Familie sprechen und das auch schon eine Sprachkompetenz ist, wenn ich zwischen Sprachbarrieren switche. Wenn ich das außer Acht lasse, dann würde ich sagen, dass ich Französisch mittlerweile auf einem relativ guten Niveau beherrsche, dass ich sagen kann, dass ich mich im Land ohne Probleme zurechtfinde und ich würde mir zutrauen, mein eigenes Kind in gewissen Bereichen auf Französisch zu erziehen. Deswegen würde ich sagen, dass mehrsprachig passt. Ich kann mich auch auf Englisch locker unterhalten. Es sind sehr viele Sprachen im Kopf.

		Deswegen würde ich sagen, dass mehrsprachig passt.
	21	I: Ab wie vielen Sprachen wäre man mehrsprachig?
	22	P: Wenn man von Staatssprachen sprechen, dann würde ich sagen, ab 2 Sprachen. Wenn ich Varietäten auch dazuzähle, dann ist im Endeffekt jeder, der eine Landessprache spricht, mehrsprachig, weil es auch Dialekt gibt.
	23	I: Sind die Sprachen Teil deiner Identität? Inwiefern sind sie ein Teil von dir?
Identität	24	P: Ich würde schon sagen, dass Sprache Teil der Identität ist, weil der Sprachrhythmus viel mit dir macht, wenn du in der Sprache sprichst, wie du dich verhältst, wie deine Gestik und Mimik ist. Auch die Stimmlage ist anders, wenn du eine bestimmte Sprache sprichst. Ich glaube, dass bestimmte Sachen, beziehungsweise Gefühle ausstrahlt. Wenn ich auf Französisch spreche, bin ich viel ruhiger und melodischer. Das ist mein französisches Ich und wenn ich Deutsch spreche, dann bin ich viel zackiger unterwegs. Ich glaube schon, dass du verschiedene Identitäten hast. Die französische NAME ist anders als die deutsche.
	25	I: Verstehe. Würdest du behaupten, dass alle Sprachen zu dir gehören? Oder nur deine Hauptsprachen? Die du am besten kannst?
	26	P: Ich würde sagen, dass Deutsch auf jeden Fall zu mir gehört, weil es meine Muttersprache ist, bzw. die Sprache ist, in der ich aufgewachsen bin. Ich würde auch sagen, dass Französisch zu mir gehört, weil es einen so großen Teil meines Lebens einnimmt, dass ich es gar nicht mehr wegdenken kann. Ich würde aber nicht behaupten, dass Englisch zu mir gehört, weil es eine Sprache zum Zweck ist. Sie nutze ich nur, wenn ich mit jemanden kommuniziere, der keine gemeinsame Sprache mit mir hat, genauso wie mit Italienisch. Italienisch ist eine Interessenssprache und könnte sagen, dass es irgendwie zu mir gehört, weil es mir Freude bringt. Englisch würde ich aber nicht als Teil von mir sehen. Das ist so wie Zum-Zahnarzt-Gehen. Ich gehe zum Zahnarzt, weil ich muss.
	27	I: Das heißt, du hast mehr Erfahrung mit Französisch. Ich sehe auch, dass du in Frankreich warst. Wie lang warst du da zirka?
	28	P: 6 Monate zirka.
	29	I: Und was hast du da gemacht?
	30	P: Ich habe Deutsch in einer AHS-Unter-und Oberstufe unterrichtet.
	31	I: Glaubst du, hat das auch zu deiner Sprachenliebe zu Französisch beigetragen?
Identität	32	P: Es hat vor allem zu meiner Sprachidentität beigetragen, weil ich da erst wirklich Französisch verstanden habe. Also die Menschen zumindest. Ich konnte nachher oder währenddessen behaupten "Ich kann diese Sprache auf einem Niveau, das beachtlich ist, das für mich ok ist."
	33	I: Ok. Also neben Deutsch als deine Erstsprache sprichst du auch Französisch, Englisch und Italienisch. Könntest du darauf eingehen, inwiefern diese Sprachen für dich im Alltag eine Rolle spielen?

..FS	34	P: Also ich lebe in einem deutschsprachigen Land, das heißt, Deutsch ist in erster Linie die Sprache, in der ich kommuniziere und den größten Teil meiner Zeit verbringe. Französisch ist einfach, weil ich Französischlehrerin bin. Das heißt, ich sollte so gut es geht auf Französisch sprechen, Natürlich beschäftige ich mich mit französischen Inhalten, Nachrichten, Online-Zeitungen oder meistens eher Tik-Toks auf Französisch – das ist mein häufigster Kontakt in einem deutschsprachigen Raum mit der französischen Sprache. Wie gesagt, ich brauche es im Berufsleben und beschäftige mich auch privat damit, weil ich es eben üben muss.
	35	I: Hast du Kontakt zu Menschen, die Französisch sprechen?
..FS	36	P: Ich habe Kontakt zu einer Freundin, sie ist zwar keine Französin, aber unsere gemeinsame Sprache ist Französisch. Wir schreiben und reden auf Französisch miteinander und ich habe noch zu einer Lehrerin aus Frankreich Kontakt und da reden und schreiben wir auch auf Französisch, das ist aber ein minimaler Kontakt. Mein größter französischer Input sind die französischen Tik-Toks oder Serien – also sehr passiv, nicht sehr aktiv. Englisch, auch nur durch Serien, Filme, Videos durch die Medien und aktiv nur wenn ich mit jemandem sprechen muss, der keine Sprache sprechen kann, die ich sprechen kann. Italienisch verwende ich eigentlich nur im Urlaub in Italien und auch nur die Basics.
	37	I: Danke. Und die letzte Frage vom ersten Teil des Interviews. Du identifizierst dich am meisten mit Wienerin, Österreicherin und Europäerin. Warum?
..Identität	38	P: Ja, also ich dachte zuerst, dass ich nur eines ankreuzen durfte. Hätte ich nur eines ankreuzen dürfen, dann hätte ich Österreicherin gewählt, weil Europäerin ist zu global. Europa ist so groß. Dann würde ich mich ein bisschen mit den Deutschen, Italienern und den Franzosen gleichsetzen und das stimmt ja nicht. Jede Nation hat eine andere Mentalität und das merkt man auch. Ich würde sagen, dass ich Wienerin bin, weil ich in Wien geboren bin, aber ich würde eher sagen, dass ich Österreicherin bin, wenn mich jemand fragen würde, woher ich komme, weil ich auch viel Kontakt zu den anderen Bundesländern habe. Das ist mein Spot, aber global gesehen, bin ich Europäerin, weil Österreich in Europa liegt, aber primär bin ich Österreicherin.
	39	I: Gut, jetzt kommen wir zum zweiten Teil des Interviews. Gibt es eine Sprache, die du besonders magst? Abgesehen von den Sprachen, die du schon im Sprachenporträt dargestellt hast?
..Sprachennähe	40	P: Ich glaube, ich würde irgendetwas Nordisches lernen. Ich glaube, dass die Parallele zum Deutsch vielleicht doch gegeben ist und weil es etwas ganz anderes wäre. Das würde mich interessieren, weil ich noch nie eine nordische Sprache gelernt habe.
	41	I: Gibt es eine Sprache, die du gern besser können würdest?
..persönl. Bezu	42	P: Ja, ich würde Französisch besser können, dass ich überhaupt keine Unsicherheiten mehr hätte, weil ich mir immer unsicher bin. Wenn ich den Wunsch bezüglich Sprachen frei hätte, würde ich wählen, ich möchte keine Unsicherheiten in Französisch haben. Das würde meinen Alltag sehr

..persönl. Bezu		erleichtern würde.
	43	I: Wie wichtig ist das für dich ,dass du mehrere Sprachen sprichst?
	44	P: Irgendwie schon wichtig, aber ich weiß gar nicht warum. Ich glaube das ist eher ein Europäer-Ding ist. Ich glaube, dass wir uns sehr damit identifizieren, dass wir so viele Sprachen können oder können sollten und müssen – würde ich behaupten. Unser Schulsystem ist darauf ausgelegt, dass wir mehrere Sprachen lernen und dass wir fähig sind, in unseren grundeuropäischen Sprachen auskennen. Ich glaube, dass es indoktriniert ist.
	45	I: Wie findest du das?
..persönl. Bezu	46	P: Ich finde es gut, weil man generell ein gutes Verständnis von Sprachen erhält und man *unverständlich* der eigenen Erstsprache wird oder werden kann. Ich bin mir aber nicht sicher, ob das wirklich notwendig ist. Ich glaube, es macht einen guten Eindruck, wenn du in ein Land kommst und du die Sprache beherrschst. Mittlerweile sind wir durch die Medien schon so gut mit Englisch, weil wir durch die Medien alle Englisch mitbekommen. Wir starten mit einem viel höheren Niveau in Englisch als noch vor 20 Jahren. Wenn man in die Schule kommt, können die Schüler/innen viel mehr als ich damals. Ich glaube, es ist nicht notwendig, aber unser System in Europa ist darauf ausgelegt.
..persönl. Bezu	47	I: Ok, welche Sprachen erachtest du als wichtig?
..persönl. Bezu	48	P: Englisch, weil Englisch die Mediensprache und Kommunikation weltweit geworden ist. Ich glaube, man würde nicht zurechtkommen, wenn man kein Englisch kann, wenn man vor hat, international zu arbeiten. Nicht einmal das, weil die Firmen auch ihre Firmensitze in anderen Ländern haben. Magenta hat mehrere Standorte und kooperiert auch, weil es nicht nur für Österreich gilt, sondern es gibt auch andere Ländere, die auch Magenta haben. Dann hat man Firmensitze in Slowenien, in Deutschland, in Ungarn. Da musst du auch in der Firma Englisch sprechen und englische Meetings halten, obwohl du nur für den österreichischen Standort zuständig bist. Also ich glaube, es ist nicht möglich, nicht Englisch zu beherrschen.
..Lesen	49	I: Liest du gerne?
	50	P: Wenn ich Zeit habe, ja.
	51	I: In welcher Sprache?
..Lesen	52	P: Primär Deutsch, weil ich da nicht denken muss. Dann kann man sich da bereseln lassen. Aufgrund von negativen schulischen Erfahrungen mit Englisch würde es mir keinen Spaß machen auf Englisch zu lesen. Französisch, ich würde gerne mehr lesen, aber es wäre auch mit Aufwand verbunden und da muss ich mich sehr konzentrieren. Wenn ich lesen will, dann möchte ich, dass es flutscht.
..Sprachennähe	53	I: Wenn du dir einen Sprache aussuchen könntest, die du nicht kannst, welche würdest du lernen?
..Sprachennähe	54	P: Eine nordische oder eine Subsprache, Kreolisch oder so, eine Sprache,

	die auch mit Französisch zu tun hat oder eine afrikanische Form, das finde ich auch spannend.
..Sprachennähe	55 I: Warum Kreolisch?
	56 P: Weil ich meine bereits erworbene Kenntnisse nutzen kann und nicht etwas komplett Neues lernen müsste. Außerdem finde ich es immer spannend, wenn aus mehreren Sprachen eine Neue wird.
	57 I: Das war der zweite Teil. Jetzt kommen wir zum dritten Teil. Welche Vor- und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. allgem.	58 P: Vorteil, eindeutig, dass ich ein besseres Verständnis von System Sprache habe, wie man Sprachen lernt, welche Tricks man anwenden kann, um sich zu verbessern. Ein Nachteil ist, ich habe gemerkt, je besser ich in Französisch geworden bin, desto schlechter wurde mein Deutsch. Und mein Französisch hat mein Englisch verdrängt, manchmal komplett. Ich habe auch das Gefühl, dass meine Deutschkonstruktionen viel minderwertiger geworden sind, als sie es früher war, die Balance zu finden, beide Sprachen zu trainieren. Ich habe auch gemerkt, dass ich auf Deutsch trainieren muss, weil die Bildungssprache auch nicht so leicht fällt, wenn man es nicht übt. Also, das wäre so ein Nachteil, aber ich würde es nicht als Nachteil definieren, weil es eine Immunsache ist. Das ist etwas, das bei mir Hand in Hand gegangen ist. Je besser ich in Französisch wurde, desto viel schlechter wurde ich in Deutsch, desto öfter beende ich Sätze nicht so wie ich sie begonnen habe. Also es ist ein bisschen peinlich, aber gut.
..neg. allgen.	
	59 I: Verständlich. In welchen Situationen helfen dir eine Sprachkenntnisse?
..pos. allgem.	60 P: In Filmen ist es ganz nett immer, wenn irgendwelche Leute in einer anderen Sprache sprechen und es keine Untertitel dazu gibt, aber du verstehst es trotzdem, weil du es dir herleiten kannst oder weil du die Sprache sprichst oder kannst. Wenn man mit anderen Sprache im Alltag konfrontiert wird, sei es dass irgendwer etwas in einer anderen Sprache spricht und du kannst ein paar Wörter herleiten, das ist hilfreich. Etwas, das noch hilfreich ist, wäre wenn Schüler/innen mehrere Sprachen sprechen und man Verständnis hat, wenn man ein Sprachchaos hat. Man kann besser beim Erlernen mehrere Sprachen helfen, das sind so <i>skills</i> , die man sonst nicht hätte.
..pos. allgen.	
	61 I: Das heißt, du nutzt deine Sprachkenntnisse auch im Unterricht.
	62 P: Jaja, auf jeden Fall.
	63 I: Könntest du bitte nochmal auf die Vorteil eingehen? Welche Vorteile bringt die Mehrsprachigkeit mit sich?
..pos. allgem.	64 P: Ich glaube es ist leichter, neue Sprachen zu erlernen, weil du das System neue Sprachen verstanden hast. dann ist man glaub ich relativ flexibel. Also, generell kann man auf mehrere Sprachen zurückgreifen und man ist sprachlich flexibel, aber ich glaube dass die se sprachliche Flexibilität auch im Alltag greift. Wenn etwas nicht funktioniert, dann weißt du, das geht nicht, ich muss das anders machen, sei es ein Projekt geht nicht oder so. Es ist eine Flexibilität, die man lernen muss, wenn man mehrere Sprachen lernt und diese sich auf andere Bereiche ausweiten, dass man auch außerhalb

..pos. allgemel.		der Komfortzone handelt und denkt und agiert.
	65	I: Ok, sonst andere Situationen, außerhalb der Schule, in denen dir deine Mehrsprachigkeit geholfen hat?
..pos. allgemel.	66	P: Ich glaube, es ist leichter mit anderen Leuten ins Gespräch zu kommen, weil es keine richtige Sprachbarriere gibt.
	67	I: Meinst du auch außerhalb von Österreich?
..pos. allgemel.	68	P: Ja, oder auch innerhalb. Es gibt auch hier Leute, die kein Deutsch können. Ich glaube, dass weniger Sprachbarrieren existieren, weil du gewohnt bist, dass du nicht jedes Wort kennst und kannst und dass du Füße und Hände verwenden musst. Ich glaube, du hast weniger Angst, mit anderen Leuten in Kontakt zu treten.
	69	I: Welche Vor- und Nachteile hat die Mehrsprachigkeit für die Schüler/innen?
	70	P: Naja, ich glaube, das mehrsprachige Konzept kann prima funktionieren, wenn das Kind eine Idee von Sprache hat. Ich sage nicht, dass man Sprache sehr gut können muss, um behaupten zu können, dass man mehrsprachig ist, weil man das Niveau hat. Aber ich glaube, du musst eine Sprache insofern können, dass du die Grammatik kennst, dass du weißt, wie man schreibt und liest, damit man eben das System Sprache versteht. Es muss auch nicht in jedem Bereich perfekt sein, aber du brauchst sehr wohl, irgendwie Wissen über Sprache. Es würde helfen, wenn ich sagen kann, dass ich in der einen Sprache nur lesen kann und in einer anderen Sprache kann ich nur sprechen, aber ich kenne die Grammatik nur von der oder der Sprache und man sich das zusammenreimen kann. Was problematisch ist, ist, wenn man vielleicht nicht in der Lage sein konnte, ein System entwickeln, aus welchen Gründen auch immer.
	71	I: Glaubst du passiert das im österreichischen System passiert?
	72	P: Dass man ein System für Sprache entwickeln?
	73	I: Ja.
..neg. allgemel.	74	P: Prinzipiell würde ich behaupten, schon. Eigentlich würde ich behaupten, wenn die Schüler/innen daheim in einer anderen Sprache sprechen und eingeschult werden, dass sie das System mit Deutsch lernen müssten. Sie lernen in der Volksschule von Grund auf Deutsch, sie lernen die Grammatik, Lesen, Schreiben und das sind Kenntnisse, die sie in der anderen Sprache umsetzen könnten oder beginnen können, darüber nachzudenken, das würde ihnen auch in ihrer anderen Sprache helfen. Prinzipiell sollte es funktionieren, aber leider funktioniert es trotzdem nicht.
	75	I: Hast du eine Idee, warum nicht?
	76	P: Vielleicht ist der Unterricht auf einem viel zu hohem Niveau angesetzt wird in Deutsch und dass wir da ein bisschen mehr differenzieren müssten. Also die Kinder, die sich schwer tun mit Deutsch, dass man sie wo anders abholt. Das heißt nicht, getrennter Unterricht, aber differenzierter. Aufgrund des Personals und der anderen Umständen selten möglich.

7/11

	77	I: Welche Vorteile hat die Mehrsprachigkeit für die Schüler/innen?
..neg. allgemel	78	P: Ich glaube, dass sie immer von neuen Sprachen lernen, was sie ja in Österreich müssen, dass sie sich leichter tun und es ihnen das leichter fällt. Türkisch zum Beispiel hat viele Lehnwörter aus dem Französisch. Die Aussprache ist auch aus irgendeinem Grund, erfahrungsgemäß, sehr ähnlich. Sie können beim Erlernen von neuen Sprachen sehr viel profitieren. Vielleicht auch die Flexibilität. Wenn etwas nicht funktioniert, dann können sie auf etwas anderes zugreifen.
	79	I: Findest du dass die Mehrsprachigkeit an deiner Schule wichtig ist? Inwiefern und für wen?
..pos. allgemel	80	P: Wir machen bei „Sag's multi“ mit. Es wird schon hochgehalten und nicht als negativ angesehen. Wir haben sehr viele Unterstützungsprogramme, wir haben den DaZ-Unterricht, sehr viele a.o-Schüler/innen, die noch eine Zusatzförderung von uns bekommen. Wir haben auch einen Muttersprachlichen-Unterricht, als Übung oder Freifach. Ich würde nicht sagen, dass es ein Aushängeschild ist, aber es ist uns bewusst, es ist akzeptiert, es wird nicht als negativ angesehen, aber viel mehr auch nicht. Es ist nicht so, dass ich jetzt sag, dass wir mit unserer Mehrsprachigkeit prahlen.
	81	I: Wie nimmst du die Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht wahr?
..pos. Schule	82	P: Ja schon, ich habe es gemerkt, weil manche andere Medien in anderen Sprachen konsumieren und wenn wir gesellschaftskritische Themen behandeln, dann wird oft gesagt dass in Land X so und in Land Y so darüber berichtet. So macht es schon einen Unterschied, so hat man verschiedene Eindrücke, das primär. Was ich merke, man kann aufgrund der sprachlichen Leistungen nicht erkennen, ob die Person eine oder mehrere Sprachen spricht. Ich habe sehr wohl österreichische Schüler/innen sprechen, die katastrophale Deutsch-Texte schreiben und dann habe ich Schüler/innen, die seit 4 Jahren in Österreich sind und ausgezeichnete Deutschtexte schreiben. Also man kann anhand der Deutschtexte nicht die Schlussfolgerung ziehen, ob die Person mehrsprachig ist oder nicht.
..pos. Schule	83	I: Das heißt, du machst Mehrsprachigkeit auch im Unterricht zum Thema?
..pos. Schule	84	P: Ja, das geschieht automatisch und eher im Fremdsprachenunterricht, weil ich ihnen immer sage, sie sollen alle Sprachen, die sie haben, aufrufen und verbinden und sich Wörter und Vokabeln herzuleiten. Im Deutschunterricht ist das eher mit Bildungssprache in Kombination, „Was könnte das dort heißen, was heißt das? Woher kommt das? Kann irgendwer eine Ableitung machen?“ So würde ich sagen. Dieses Jahr haben wir viel mit Zeitung und Medien gearbeitet und da habe ich auch immer gefragt, „Wie wird das in anderen Ländern berichtet?“
	85	I: Wie kommt das bei den Schüler/innen an?
..pos. Schule	86	P: Eigentlich ganz gut. Es ist ziemlich selbstverständlich, dass sie Medien auf Englisch konsumieren. Diejenigen, die mehrsprachig sind, für die ist das normal, dass sie in mehreren Sprachen denken und recherchieren. Für die einsprachigen ist das eher ein Lerneffekt, „oh ich kann ja recherchieren“, in

Englisch klappt es schon ganz gut, weil sie damit aufwachsen, aber dass sie jetzt sagen „Ok, französische Lehnwörter haben wir auch im Deutschen“, diese Rückbindung kommt erst jetzt langsam, weil sie das erste Lernjahr Französisch oder eben das 2., je nach dem.

87 I: Ist die Behandlung von Mehrsprachigkeit im Unterricht für dich wichtig?

88 P: Ja, weil für viele gesellschaftliche Probleme die Migration, Integration und Mehrsprachigkeit als Ursache genommen wird. Ich arbeite schon sehr viel und gesellschaftskritisch, würde ich behaupten. Dadurch dass wir jetzt die EU-Wahlen hatten, war schon ein großes Thema. „Was will uns die Politik verkaufen“ „Welche Probleme werden als Ursache genommen?“ Und da haben wir das Thema Migration und Integration und Deutschunterricht und „Deutsch sprechen, ja - nein?“ „Verpflichtend oder nicht verpflichtend“ - das hat ja mit Mehrsprachigkeit zu tun. Denn nur weil die Person mehrsprachig ist, ist sie weniger wert? „Kann sie deswegen weniger Deutsch?“ Es ist jetzt nicht so, dass ich bewusst reingehe und es jetzt unterrichte, sondern es ist in mir ist, es kommt automatisch auf.

89 I: Hast du Ideen wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht am besten einbeziehen kann?

90 P: Ja, ich würde sagen, vor allem beim Vokabeln-Lernen, sowohl Deutsch- oder Fremdsprachenvokabeln, Verbindungen herstellen, um auf Wortdefinitionen zu kommen, dann Mehrsprachigkeit in Medien in verschiedenen Sprachen konsumieren. Das sind so einfache Sachen, die man eh irgendwie macht und logisch sind. Ich glaube, dass nicht so viele Lehrpersonen realisiert haben, dass es ein Vorteil ist und wie man das im Unterricht nutzen kann. Es braucht keine Vorbereitung, es ist sehr banal.

91 I: Gehst du manchmal auf die Erstsprachen deiner Schüler/innen ein?

92 P: Es gibt die Möglichkeit, dass man Beispiele oder die Angaben in verschiedenen Sprachen übersetzt, dass es ihnen leichter fällt, das mach ich jetzt nicht, das ist mir zu viel Aufwand und diese Zeit nehme ich mir nicht und habe ich nicht. Wenn ich merke, dass es ein Wort ist, das sie fix nicht kennen, dann frage ich immer, und wenn ich weiß aus welcher Sprache das kommt, dann frage ich immer „Wer spricht denn diese Sprache?“, ich weiß, welche Sprachen bei mir vertreten sind, dann frage ich „Kennst du das Wort vielleicht?“ „Wonach klingt es denn?“ Es ist primär Worterklärungen, Fremdwörter oder eben Fachbegriffe.

93 I: Welche Auswirkungen hat die Mehrsprachigkeit auf die Schülerinnen und Schüler in deinem Deutschunterricht oder auch in der Schule?

94 P: Generell für die Schule: Verschiedene Positionen und Perspektiven einnehmen und sich bewusst werden, dass nicht jedes Land gleich über die Sachen berichtet. Das ist eben spannend, weil ich kann mir nicht türkische Nachrichten anhören und könnte nicht darauf schließen, wie sie über dasselbe Ereignis berichten, weil ich die Sprache nicht kann, aber die Schüler/innen, die Türkisch können, die können das sehr wohl. Flexibilität in der Sprache, sie können schneller neue Sprachen erlernen und Flexibilität lässt sich auf vieles ummünzen. Ich glaube dass es für sie auch leichter ist, zu akzeptieren, dass es unterschiedliche Lösungswege gibt, zum Beispiel in Mathematik. Oft ist es so „Ok, das ist der Lösungsweg und so muss ich das

..pos. Schule		machen", aber oft gibt es mehrere Lösungswege und glaube, das sind Leute, die in der Sprache flexibel sind, dass sie mehr kazeptieren können, dass es nicht nur einen Weg gibt.
	95	I: Hast du es selbst bei deinen Schülern merken können?
..pos. allgemel	96	P: Ich habe schon das Gefühl, dass die Leute, die mehr Sprachen können, dass sie ruhiger sind, wenn sie etwas auf Anhieb nicht verstehen. Schüler/innen, die nur eine Sprache sprechen, fällt es sehr schwer, wenn sie plötzlich die Angabe nicht verstehen, obwohl sie auf Deutsch ist, oder auch in der Fremdsprache. Sie sind alle so verloren und ängstlich, wenn sie die Angabe nicht verstehen, sei es auf Französisch oder auf Deutsch, weil sie es nicht gewohnt sind, Sachen nicht zu verstehen. Ich glaube, dass jemand, der mehrsprachig ist, es gewohnt ist, dass er oder sie nicht alles versteht. Er kann es dann leichter ausblenden und vom Kontext herleiten, was zu tun ist. Sie schauen auch nicht jedes Wort nach. Ich sage ihnen dann „Das ist unwichtig, das brauchst du nicht, um es zu verstehen“. Vielleicht ist das auch so ein Punkt.
..pos. Schule	97	I: Wie sprechen die Schülerinnen und Schüler in der Schule untereinander?
	98	P: Primär Deutsch. Vereinzelt sprechen sie schon in ihrer Erst und Zweitsprache, je nach dem mit wem sie kommunizieren. Wenn sie in die andere Klasse gehen und das ist der Freund aus letztem Jahr drinnen und er spricht genauso Kurdisch, dann sprechen sie schon oft auf Kurdisch. Aber sobald jemand dazukommt, der nicht Kurdisch spricht, dann wechseln sie wieder auf Deutsch. In meinem Klassenzimmer unterhalten sie sich primär auf Deutsch, oder was sie als Deutsch bezeichnen, ihre Jugendsprache.
	99	I: Und zur letzten Frage: Glaubst du gibt es Sprachen, die von Kolleginnen und Kollegen oder von Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger geschätzt werden?
..neg. allgemel	100	P: Ja, auf jeden Fall. Alles was mit Arabisch, Türkisch, Kurdisch zu tun hat, das sind einfach die Nicht-Prestige-Sprachen und werden immer noch als schlechter eingestuft. Ich glaube, es geht nicht um die Sprache per se, sondern der Schüler darf sich weniger im Verhalten erlauben als jemand anderer, der eine andere Sprache spricht. Ich glaube, das sind Vorurteile, die existieren, die durch die Medien aufgepuscht werden und die Leute haben einfach einen Stempel.
	101	I: Hast du das an deiner Schule auch so wahrgenommen?
..neg. Schule	102	P: Bei den jungen Lehrer/innen bis 35 oder 40 ist das nicht so, aber die älteren, da schwingt das schon ein bisschen mit. Sie sind nicht so aktiv, aber man merkt veraltete Ansichten beim Sprechen schon an. Es wird auf jeden Fall besser und ich glaube, das jetzt sehr viele junge Lehrpersonen nachkommen, die da entgegenwirken und das ist überhaupt kein Thema mehr. Da wird es überhaupt nicht mehr angesprochen. Da fällt die Frage viel seltener „Was ist da die Erstsprache“ im Vergleich zu den älteren Kollegen und Kolleginnen, weil es oft irrelevant ist.
	103	I: Und bei den Schülerinnen und Schülern, hast du da Kommentare gehört, oder dass sie eine höhere oder niedrigere Wertschätzung gegenüber

anderen Sprachen geäußert haben?

- 104 P: Ihnen ist das wurscht. Also ich habe beobachtet, dass sie generell ein bisschen. Ich weiß nicht ob das wahr ist oder es ihnen nicht so bewusst ist, aber sie sagen „Das ist doch wurscht, woher du kommst und welche Sprache du sprichst“, sie vertreten das schon und sagen das auch und ich glaube ihnen das auch. Ich befürchte aber, dass sie Sachen übersehen. Sie sehen zum Beispiel nicht, dass aufgrund von Sprache jemand ausgeschlossen werden kann. Das ist in unserer Gesellschaft so und sie sehen das aber nicht, weil das für sie ja egal ist. Ich glaube auch, dass sie das so empfinden das so sehen, aber weil sie eben das nur so sehen, sehen sie nicht, dass es noch immer Tatsache ist, dass aufgrund von Sprache, Herkunft, Geschlecht, Sexualität diskriminiert wird oder du Nachteile hast, weil sie das eben nicht mehr so sehen. Deswegen ignorieren sie, dass es aber alle anderen sehen, also Leute, die in Positionen sind, die Macht haben.
- 105 I: Gut, das war es auch. Ich schaue mir noch den Fragebogen an. Hast du Geschwister?
- 106 P: Ja, ich habe einen Bruder.
- 107 I: Und wie sprichst du mit ihm?
- 108 P: Deutsch und alle Unterkategorien von Deutsch und manchmal auch Englisch. Das sind aber dann so Slangs und Jugendsprache.
- 109 I: Gut, das war es auch schon, danke!

C.7 E-Interview

- 1 I: Erzähle mir bitte über deine Sprachenbiographie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst.
- 2 E: Ich bin in Österreich geboren und zwar genauer gesagt im Innviertel, am ***** (Ortschaft) und meine Muttersprache ist Deutsch bzw. auch der Innviertler Dialekt, der mir nach wie vor sehr wichtig ist, den ich vor allem verwende, wenn ich besonders emotionell bin. Auch in der Schule manchmal, wobei mich die Schüler am ***** (Schulname) manchmal nicht verstehen, den ich besonders toll finde, weil er wirklich so nuancenreich ist und es oft Situationen gibt, wo mir kein treffender Ausdruck einfällt als dieser Dialekt-Ausdruck. Dann hatte ich eine ganz ganz tolle Französisch-Lehrerin, also im Gymnasium in ***** (Ort) habe ich auch Englisch gelernt, grundständig, also ab der 1. AHS. Englisch war nie so mein Favourite, aber ich habe mich so gefreut, dann Latein in der 3. zu haben, habe sehr gern den Lateinunterricht gehabt, weil ich Grammatik wahnsinnig gern hab. Ich liebe Grammatik und unterrichte auch so gern Grammatik. War auch noch dazu verliebt in den Latein-Lehrer und habe mich dann so wahnsinnig gefreut und war traurig, dass ich ab der 5. Erst Französisch hatte. Weil meine beiden Schwestern, die in einem Internat waren, schon grundständig Französisch gelernt haben und wir jeden Sommer Französischen zum Austausch bei uns hatten. Und diese Pariserinnen haben mir so gefallen, diese eleganten Pariserinnen, die im Innviertel so herumgesteckt sind, wo alle Burschen ganz verrückt waren nach denen. Ich habe in der 5. mit Französisch begonnen und hatte eine ganz großartige Französisch-Lehrerin, ungeheuer engagiert, die mit uns immer Reisen gemacht hat und die eigentlich so meine Liebe zu dieser Sprache verstärkt hat und ich wollte unbedingt Französisch-Lehrerin werden. Ich muss da wirklich sagen, dass da die Lehrerin den Grundstein gelegt hat.
- 3 I: Wenn ich da einhaken dar, hast du nicht versucht, dir selbst Französisch beizubringen?
- 4 E: So weit war ich da leider nicht. Irgendwie war das Umfeld auch doch wieder nicht so. Also ich habe ein bisschen mit den Schwestern gelernt, was ich so mitbekommen habe. Aber nachdem die im Internat waren und immer nur in den Ferienzeiten zuhause, zuhause ist das doch nicht so. Dann habe ich Französisch und Germanistik studiert. Dann bin ich nach meinem Probejahr, das ich am *****-Gymnasium (Schulname) absolviert habe, bin ich als Lektorin für deutsche Sprache nach Frankreich gegangen, habe dort 6 Jahre gelebt und Deutsch unterrichtet und mein Französisch verbessert bzw. perfektioniert. Bevor ich allerdings nach Frankreich gegangen bin, habe ich meinen Mann kennengelernt, der aus dem Iran stammt und frisch verliebt habe ich natürlich einen Persischkurs gemacht, auf der Orientalistik an der Uni und habe leider dann, weil wir nach Frankreich gegangen bin, wieder aufgehört. Mein Mann war politisch sehr aktiv gewesen und ihm wurde der persische Pass weggenommen und er war auch sehr enttäuscht, wie diese Revolution unter Führungszeichen geendet hat - dieses Mullar-Regime. Er wollte lange nicht mehr wirklich mit seiner Heimat zu tun haben, er konnte nicht mehr zurück in seine Heimat und hat gesagt „Du brauchst nicht mehr Persisch lernen“.
- 5 I: Weil er Politiker war?
- 6 E: Er war politisch aktiv, also gegen *unverständlich* und hat den Iran verlassen und das Mullar-Regime sowieso. Er war bei Demonstrationen

1/7

..neg. allgemel

dabei, vor der iranischen Botschaft und da hat man ihm den iranischen Pass abgenommen. Und irgendwie war das Thema Iran eine Zeitlang für ihn vergessen, wobei schade, weil er natürlich noch Familie im Iran hatte. Er hatte schon telefonischen Kontakt aber mehr halt nicht. Er konnte 30 Jahre lang nicht zurück in seine Heimat. Wir haben dann in Frankreich gelebt und ich habe das Persisch wieder ruhen lassen.

7 I: Aufgrund der Situation.

..persönl. Bezu

8 E: Aufgrund der Situation. Wir sind nach 6 Jahren nach Wien zurückgekommen und ich war auch bald schwanger und wir haben einen Sohn bekommen und mit ihm hat mein Mann nur Persisch gesprochen. Das war ihm dann wieder wichtig, dass unser Sohn seine Sprache beherrscht. Da habe ich wieder mitgelernt und habe wieder begonnen regelmäßig Kurse zu besuchen, was ich nach wie vor mache, und zwar lustigerweise hat dieser Professor, bei dem ich damals, also '83 war - was ich zufällig erfahren, habe - am Wiener Gymnasium Privatkurse abgehalten und ich bin wieder bei ihm gelandet. Ich gehe jeden Dienstag nach wie vor zu ihm in diesen Kurs. Leider sprechen wir zuhause nur Persisch, wenn der Sohn da ist, weil das so klassisch ist, dass der Vater und der Sohn Persisch spricht und mit mir nur Deutsch.

9 I: Und warum macht er das?

10 E: Das ist irgendwie so „Sohn – Persisch, Frau – Deutsch“, nur wenn ich verlange, aber so automatisch nicht.

11 I: Und würdest du dir das anders wünschen?

..persönl. Bezu

12 E: Das ist natürlich der einfachere Weg. Dann habe ich kurz einen Spanisch-Kurs gemacht, weil meine Cousine einen Kolumbianer geheiratet hat und dessen Schwestern nach Österreich gekommen sind und ich dann mit einer, das war schon während des Studiums eigentlich – und mit einer von den beiden zusammengewohnt habe, und da wollte ich schon ein bisschen Spanisch können. Das war es auch. Was ich gerne lernen würde, wäre Griechisch, weil wir fast jeden Sommer in Griechenland sind und ich nur dieses Touristen-Rudimentäre kenne. Ich weiß nicht, ob ich das noch schaffe, in der Pension vielleicht.

13 I: Haben dir deine Sprachen beim Persischlernen geholfen?

14 E: In gewisser Weise. Wobei ich sagen muss, dass das Persische eine sehr leichte Sprache ist. Die Grammatik ist eine der einfachsten Grammatiken. Es gibt keine Artikel, Endungen, unser Persisch-Lehrer sagt immer, es wäre eine Weltsprache. Das einzige ist das Schreiben und das Lesen, weil die Vokale a, e und o nicht gekennzeichnet sind. Wenn man ein Wort nicht kennt, zum Beispiel das Buch heißt „Ketau“, und es zum ersten Mal siehst, weißt du nicht, ob das ein a, e oder ein o ist. Ich muss sagen, Latein hat mir sehr geholfen für Französisch und Spanisch. Italienisch habe ich auch begonnen, das verstehe ich gut mit dem Lateinischen.

15 I: Die romanischen Sprachen.

16 E: Ja.

	17	I: Ist eine Sprache dabei, welche du besonders gern oder weniger gern hast?
..FS	18	E: Ich liebe die deutsche Sprache. Ich mag sie wahnsinnig gerne, weil sie so exakt ist und das Französische auch, und das Persische ist eine wunderschöne Sprache. Das ist so musikalisch.
..FS		
..persönl. Bezug	19	I: Du hast notiert, dass du dich nicht als mehrsprachig bezeichnen würdest. Warum?
	20	E: Ja, da war ich ein bisschen in Zweifel. Das sind ja doch Sprachen, die ich später erworben habe und für mich ist das „mehrsprachig“, mein Sohn zum Beispiel, der ist mit zwei Sprachen in der Familie aufgewachsen ist. Mit drei Jahren ***** (internationale Schule) kam, dann Englisch gelernt hat. Das ist, dass man so hineinwächst in die Sprache - das habe ich als mehrsprachig für mich definiert.
..Identität	21	I: Ok, auf welche Weise würdest du dich mit deinen Sprachen identifizieren.
..persönl. Bezug	22	E: Also ganz stark mit meiner Muttersprache, weil das doch die Sprache ist, in der ich hauptsächlich denke und fühle und träume. Dann schon sehr stark mit dem Französischen, weil ich doch sehr lang in Frankreich gelebt habe und mein Sohn lebt jetzt in Paris, wir haben viele Freunde in Frankreich. Eigentlich schon mit diesen drei Sprachen. Das Persische ist doch die Sprache meines Partners. Momentan wieder nicht, aber seit 10 Jahren sind wir wieder regelmäßig in den Iran gefahren, mein Mann hat den persischen Pass wieder bekommen und ich endlich seine Familie kennenlernte.
	23	I: Wobei du diese Frage schon beantwortet hast, nämlich, inwiefern die anderen Sprachen neben deiner Muttersprache eine Rolle spielen. Möchtest du da etwas ergänzen? Das was du gesagt hast?
	24	E: Ja.
..Identität	25	I: Warum fühlst du dich am ehesten als eine Österreicherin oder Europäerin?
	26	E: Weil ich hier geboren bin und doch mein Lebensmittelpunkt hier ist.
	27	I: Deswegen Österreicherin?
	28	E: Ja, und Europäerin, weil ich in Frankreich gelebt habe.
FS	29	I: Ok, danke, das war der erste Teil des Interviews. Jetzt habe ich eine andere Frage für dich. Gibt es eine ... Ah, diese hast du auch schon beantwortet, ob es eine Sprache gibt, die du besonders magst, aber abgesehen von den Sprachen, die du sprichst, gibt es eine Sprache, die du besonders magst?
..persönl. Bezug	30	E: Das Griechische, bzw. eine Sprache, die ich sehr gern mag und höre ist das Portugiesische.
	31	I: Und welche Sprache würdest du gern noch besser können?
	32	E: Ich würde noch gerne Persisch besser sprechen, deswegen gehe ich

3/7

..persönl. Bezu		nach wie vor in den Kurs. Und das Griechisch.
	33	I: Wie wichtig ist das für dich, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. allgemel	34	E: Sehr wichtig. Das ist so die Standard-Antwort, aber Sprachen öffnen einfach Türen. Auch nur auf Reisen, wenn man mit Leuten in ihrer Sprache sprechen kann und außerdem, mich interessiert vor allem auch das Funktionieren einer Sprache. Ich liebe Grammatik und es ist so interessant, Sprachen zu vergleichen.
..pos. allgemel	35	I: Also persönliche Interessen?
	36	E: Ja, und um auf Menschen zugehen zu können.
	37	I: Zugehen zu können, in welchem Sinne? Beruflich auch?
..persönl. Bezu	38	E: Privat, also hier am ***** (Schule) soundso, und zu den Kolleginnen und Kollegen und für die Schüler.
	39	I: Dazu kommen wir noch. Welche Sprachen erachtest du als wichtig? Generell.
	40	E: Englisch ist schon wichtig, nicht? Als lingua franca. Spanisch wär auch nicht schlecht, also wegen der Anzahl der Sprecher.
	41	I: Liest du gerne?
	42	E: Ja
	43	I: In welcher Sprache?
..Lesen	44	E: Regelmäßig und hauptsächlich auf Deutsch. Und Französisch auch regelmäßig.
	45	I: Warum in Deutsch und Französisch?
	46	E: Weil ich halt sehr gerne österreichische und generell deutschsprachige Literatur und großartige Autorinnen gibt. Französisch ebenfalls. Und aufgrund der Sprache, weil ich diese Sprachen am besten kann.
	47	I: Das war jetzt der 2. Teil des Interviews. Jetzt kommen wir zum 3. Teil des Interviews. Welche Vor- und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprechen kannst? In welchen Situationen helfen dir die Sprachkenntnisse? Das hast du glaub ich auch schon erwähnt
..pos. allgemel	48	E: Zum Beispiel Persich bei der Familie, das Französische bei Reisen, dann in ***** (Schule).
..neg. allgemel	49	I: Gibt es Nachteile, dass du mehrere Sprachen sprichst?
	50	E: Nein, wäre mir nicht bekannt.
	51	I: Nutzt du deine Sprachkenntnisse im Unterricht?
..pos. Schule	52	E: Ja, also ich bin Deutschlehrerin, also Deutsch sowieso. Da ich aber an ***** (Schulname) bin, versuche ich schon immer wieder mit den Schülern

..pos. Schule	zu vergleichen „Wie schaut es in der französischen Sprache aus?“, bzw. wenn es Ähnlichkeiten/Parallelen gibt, dass wir da anknüpfen. Gestern habe ich die Umstandsbestimmungen gemacht und gesagt „Schaut's, dasselbe ist im Französischen, dieselben Fragen. Oder mit Kollegen, „Können wir Brücken bauen?“,
	53 I: Brücken bauen?
	54 E: Also gibt es Themen, die wir parallel abhandeln können.
	55 I: Sprachübergreifend.
	56 E: Ja genau.
	57 I: Welche Vor- und Nachteile hat die Mehrsprachigkeit für die Schüler?
..neg. Schule	58 E: Ich denke, es hat viele Vorteile, wie ich schon angesprochen habe, nicht? Es ist großartig, wenn man in ein Land kommt und die Sprache beherrscht. Manche sind ein bisschen überfordert in der Schule. Das merke ich. Es kommt zu Verwechslungen - diese Interferenzen.
	59 I: Sowohl schriftlich also auch mündlich?
	60 E: Also mehr schriftlich als mündlich. Es kommt auch drauf an, wie gut sie die Sprachen beherrschen.
	61 I: Findest du dass Mehrsprachigkeit an deiner Sprache wichtig ist. Inwiefern? Für wen?
	62 E: Wir haben das ja im Schulprofil verankert. Und das ist ein À tout.
	63 I: Und für wen?
	64 E: Für die Schüler und als Aushängeschild für die Schule.
	65 I: Da möchte ich noch einwenig einhaken, inwiefern ist die Mehrsprachigkeit für die Schule wichtig?
	66 E: Wir haben hier mehr als 60 Nationalitäten, daher ist es wichtig, dass dem auch Respekt gezollt wird.
	67 I: Das hast du auch schon angesprochen. Ist die Mehrsprachigkeit in deinem Sprachunterricht ein Thema?
..pos. Schule	68 E: Ja, ja, ja. Ich schaue immer auch zu Schulbeginn, wie viele Sprachen wir in der Klasse sprechen, und das sind wir sehr stolz, dass wir verschiedenen Sprachen auf der Tafel stehen haben und jeder darf in seiner dominanten Sprache irgendetwas sagen. Das gefällt ihnen auch immer und so kriegt jede Sprache ihre Wertschätzung.
	69 I: Schön. Ist die Behandlung dieses Themas wichtig für dich? Glaube, dass hast du das auch schon erwähnt. Hast du Ideen, wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht am besten nutzen kann?
	70 E: Ich denke schon, indem man immer wieder versucht zu vergleichen. Wobei, das auf Widerstand stößt bei den Schülern. Ich mach das

5/7

..pos. Schule		regelmäßig mit Französisch und dann höre ich regelmäßig „Wir sind nicht im Französischunterricht“. Da sage ich, „Seids froh, ihr habt ja beide Sprachen hier und dass ihr ein bisschen vergleicht, das ist ja interessant zu sehen wie es in der jenen oder anderen Sprache ist. Und anknüpfen an etwas, das in beiden Sprachen ähnlich oder gleich ist. Ich hatte mal einen Schüler, dessen Muttersprache Türkisch war und als ich diese Spracherhebung gemacht habe, wollte dieser Schüler nicht sagen, dass er Türkisch spricht. Aufgrund des Nachnamens wusste ich, dass er Türkisch spricht. Dann habe ich gesagt „Mein Mann spricht übrigens auch sehr gut Türkisch“. Dann hat er sich plötzlich getraut zu sagen, dass er Türkisch spricht. Es gibt immer die tollen Sprachen, die hohes Prestige haben und die die weniger Prestige haben und ich finde, mit dem muss man aufhören. Und der Bursche war reizend, „Oh spricht Ihr Mann zuhause auch Türkisch?“.
..neg. Schule		
	71	I: Du fragst nach den Sprachen der Schüler.
	72	E: Und ihnen bewusst machen, dass es ein Reichtum ist, was wir für ein Reichtum in der Klasse haben.
	73	I: Das heißt, du vergleichst Sprachen, wenn du Grammatikunterricht hältst?
..pos. Schule	74	E: Hauptsächlich ja, Bzw. wir haben manchmal zum Beispiel Lebenssituationen, gibt es ja im Sprachbuch in der ersten Klasse, so eine Lebenssituationen von Kindern im Vergleich und da hatten wir so ein kurzes Video über einen afrikanischen Jungen und die Kinder singen etwas in der Schule und da habe ich einen kleinen afrikanischen Jungen in der Klasse und er sagt „Ah, das verstehe ich“. Immer wieder, wenn es sich anbietet.
	75	I: Und da sprecht ihr darüber.
	76	E: Das besprechen wir dann.
	77	I: Im Bezug auf deinen Unterricht und auf die Schule. Welche Auswirkung hat die Mehrsprachigkeit auf die Schüler/innen in deinem Unterricht und an der Schule?
	78	E: Also, ich merke halt schon, dass manche sich in Deutsch schwer tun.
	79	I: Aufgrund?
	80	E: Aufgrund der vielen Sprachen, dass manche ein bisschen überfordert sind.
	81	I: Wie könnte man dagegen kämpfen?
..neg. Schule	82	E: Das ist eine gute Frage, ich weiß es nicht. Vielleicht, weil sie zuhause gar kein Deutsch sprechen und nur im Unterricht mit der deutschen Sprache konfrontiert sind, da merke ich dann.
	83	I: Das heißt, die Sprachen, die sie in der Schule nicht nutzen.
	84	E: Nein, umgekehrt. Sie sprechen zuhause nur Arabisch oder nur Bulgarisch oder nur Französisch und sitzen im muttersprachlichen Deutschunterricht und tun sich zum Teil sehr schwer, weil sie wenig Deutsch, das trifft mehr auf die Franzosen zu, die in dieser Blase sind und

neg. Schule ↓

kaum Kontakte zu Deutschsprachigen haben.

85 I: Glaubst du, gibt es Sprachen, die von Kollegen und Kolleginnen oder Schülerinnen und Schülern wertgeschätzt werden?

86 E: Hier an der Schule?

87 I: Ja.

88 E: Nein, das glaube ich nicht. Naja unter den Schülern, dieser Fall, den ich gebracht habe

89 I: Gab es öfter solche Situationen?

90 E: Nein, das ist nur einmal passiert.

91 I: Noch eine letzte Frage bezüglich deines Sprachenporträts: Hat die Wahl der Farben eine Bedeutung?

92 E: Nein, ich habe sie ganz willkürlich ausgewählt.

93 I: Gut, dann bedanke ich mich für das Interview.

C.8 S-Interview

1	I: Erzähl mir bitte über deine Sprachbiographie, indem du dein Sprachenporträt beschreibst.
2	S: Mein wunderschönes Sprachenporträt. Also, ich lerne sehr gerne Sprachen, habe ich schon immer gerne gemacht und deswegen habe ich insgesamt relativ viele Sprachen eingezeichnet, obwohl ich manche gar nicht wirklich spreche, sondern irgendwann mal begonnen habe zu sprechen. Ich habe zum Beispiel Niederländisch angefangen zu lernen, weil ich die Sprache so lustig finde. Das ist aber generell kein guter Grund oder keine gute Motivation, um eine Sprache zu lernen. Das habe ich nur bis A2 geschafft. Ich habe Tschechisch gelernt, weil ich eigentlich an der tschechischen Grenze wohne, aber das habe ich auch bis A2 gemacht und wieder aufgehört.
3	I: Wo hast du das in der Körpersilhouette eingezeichnet?
4	S: Ich habe es in den Füßen gezeichnet, aber aus keinem bestimmten Grund, sondern, weil es dort wenig Platz einnimmt, weil das für mich kein so wichtiger Körperteil ist.
5	I: Im Kniebereich, oder?
6	S: Genau. Spanisch habe ich in den Füßen, beziehungsweise bis in die Beine hinein eingezeichnet, weil es einerseits eine sehr bewegte Sprache ist und ich habe gefunden, dass es deswegen passt. Andererseits habe ich die Sprache fürs Reisen gelernt. Das ist die Sprache, die ich nur fürs Reisen gelernt habe, für einen Süd-Amerika-Trip und einen Mexiko-Trip, genau. Großflächig eingezeichnet ist Französisch, weil ich das häufig brauche und weil ich es viel besser und genauer gelernt habe, weil ich es studiert habe. Englisch brauche ich auch sehr viel, aber eher im Privaten Bereich. Alles was im Internet ist und Bücher, dafür braucht man Englisch. Deswegen habe ich das in den Händen gezeichnet, weil es ein praktisches Handwerkzeug ist. In meinem Kopf habe ich Deutsch eingezeichnet, weil ich auf Deutsch denke. Das ist meine Muttersprache und wenn ich mit Familie und Freunden spreche, spreche ich nur Dialekt. Deswegen habe ich das im Mundbereich beziehungsweise im Bereich des Herzens eingezeichnet.
7	I: Und „Da ist noch Platz für mehr“?
8	S: Ich möchte noch mehr lernen.
9	I: Ok, gut. Ist eine Sprache dabei, die du lieber oder weniger gern hast? Wenn ja, welche?
10	S: Nein, ich mag alle Sprachen.
11	I: Ok, und eine, die du lieber hast?
12	S: Deutsch.
13	I: Weil?
14	S: Weil es am praktischsten ist, da komme ich mir am fähigsten vor. Weil es

1/8

FS		meine Muttersprache ist.
	15	I: Wann würdest du jemanden als mehrsprachig bezeichnen?
	16	S: Im Prinzip beginnt Mehrsprachigkeit, wo ich ein anderes Wort in einer anderen Sprache sagen kann, das ist eine sehr geringe Mehrsprachigkeit, aber das gehört zu Mehrsprachigkeit.
	17	I: Du bezeichnest dich auch als mehrsprachig, warum?
	18	S: Weil ich mehr als ein Wort in einer anderen Sprache kann.
..Identität	19	I: Das hast du gerade erwähnt. Auf welche Weise identifizierst du dich mit deinen Sprachen?
	20	S: Also, ich würde es am ehesten so interpretieren, dass ich mich durch die Sprachen, die ich gelernt habe, selbst weiterentwickelt habe. Am stärksten finde ich dadurch, dass ich eine Auslandserfahrung gemacht habe und dort viele Fremdsprachen verwendet habe und nicht auf Deutsch geredet habe – was für mich eine Schwierigkeit war, weil ich nur mehr Englisch und hauptsächlich Französisch reden konnte, was ich zu dem Zeitpunkt nicht so gut konnte. Ich habe das Gefühl, dass ich mich dadurch selbst wahnsinnig weiterentwickelt habe. Ich habe dadurch viel Selbstbewusstsein bekommen. Auch an sozialen Kompetenzen, ich kann mich in anderen Sprachen besser in bestimmten Bereichen ausdrücken. Wenn ich mit Freunden auf Englisch oder auf Französisch spreche, bin ich lockerer als im Deutschen. Ich würde sagen, meine Sprachen sind Teil meines Selbstbewusstseins bis zu einem gewissen Grad und von meiner Entwicklung.
	21	I: Neben deiner Muttersprache, sprichst du mehr oder weniger viele andere Sprachen, inwiefern spielen sie privat eine Rolle? Benutzt du sie privat auch?
..pos. allgem.	22	S: Spanisch verwende ich nur beim Reisen, also schon auch privat. Französisch mit Freunden, mit denen ich auf Französisch spreche, also mit den Leuten, die ich auf Erasmus kennengelernt habe und noch in Kontakt bin. Englisch auch mit Freunden aus dem Ausland.
..Identität	23	I: Das heißt, Erasmus hast du in Frankreich gemacht.
	24	S: Ja. Ansonsten nutze ich privat nur Deutsch.
..Identität	25	I: Wie ich sehe, du identifizierst dich laut Fragebogen als Österreicherin, Waldviertlerin und Europäerin identifizieren. Warum fühlst du dich am ehesten so?
	26	S: Also, wenn mich in Österreich jemand fragt, woher ich bin, dann sage ich Waldviertlerin, das ist das was mich am ehesten zuordnet. Innerhalb von Europa bin ich Österreich, wobei ich finde, dass der Nationalismus innerhalb von Europa nicht so sinnvoll ist. Deswegen würde ich sagen, dass ich Europäerin bin.
	27	I: Das wäre schon der erste Teil des Interviews. Gibt es eine Sprache, die du besonders magst? Generell.

..persönl. Bezu	28	S: Ich finde Spanisch eine sehr sehr schöne Sprache zum Anhören und zum Sprechen. Das macht Spaß.
	29	I: Gibt es eine Sprache, die du gern besser können würdest?
..persönl. Bezu	30	S: Französisch. Ich kann sie schon gut, aber ich bräuchte sie wesentlich besser für die Arbeit. Ich würde mich gern bei Konferenzen usw. in der Kommunikation mit Kollegen noch besser ausdrücken können. Genauso in Englisch auch.
	31	I: Warum Englisch?
..persönl. Bezu	32	S: Auch weil in Kontexten, in denen man Englisch professionell braucht oder in denen man mit Muttersprachlern unterhält, fehlen mir doch immer wieder Wörter, oder ich weiß nicht, wie ich ein bestimmte Sache ausdrücken soll. Das nervt dann. Ich habe das Gefühl, dass ich die Sprachen grundsätzlich kann, ich verstehe alles, aber ich würde es noch besser können. Ich würde es gern so gut können wie Deutsch.
	33	I: Wie wichtig ist das für dich, dass du mehrere Sprachen sprechen kannst?
..pos. allgem.	34	S: Sehr wichtig. Ich finde, wenn du nur eine einzige Sprache sprichst, dann bist du auch sehr begrenzt, innerhalb des Wissens, das dir zugänglich ist, jede Sprache erweitert dein Horizont bis zu einem gewissen Grad, du kannst mit mehreren Leuten kommunizieren, du hast mehr Wissenszugang und du hast auch eine andere Weltsicht dadurch, wenn du mehr Sprachen sprechen kannst.
	35	I: Welche Sprache erachtest du wichtig?
..persönl. Bezu	36	S: Von den Sprachen, die ich spreche? Die man auch können sollte?
	37	I: Ja, oder auch generell.
	38	S: Also es gibt keine Sprache, die nicht wichtig ist. Aber wenn ich mir aussuchen könnte, welche Sprache spreche, ohne dass ich Anstrengung hereinlegen muss, dass ich sie lerne, dann würde ich sagen, die Sprachen, die ich schon habe, aber auch solche Sprachen wie Arabisch und Chinesisch, weil sie in unserem Kulturkreis durch die vielen Leute mit Migrationshintergrund sehr präsent sind, aber diese einfach nicht so genutzt werden. Das fände ich wichtig, dass sie stärker entwickelt werden.
	39	I: Darauf kommen wir noch später zu sprechen. Liest du gerne?
..Lesen	40	S: Ja.
	41	I: In welcher Sprache?
	42	S: Deutsch.
	43	I: Warum?
	44	S: Weil es am einfachsten ist.

	45	I: Das war schon der zweite Teil des Interviews. Welche Vor- und Nachteile hat es, dass du mehrere Sprachen sprichst?
..pos. allgemel	46	S: Horizonterweiterung, Kommunikation mit unterschiedlichsten Leuten, mehr Wissen, das mir zugänglich ist. Wenn ich im Internet etwas suche, das aber in einer anderen Sprache ist.
	47	I: Gibt es Nachteile?
..neg. allgemel	48	S: Nein, was soll es für Nachteile haben? Ich würde sagen, es gibt keine.
	49	I: In welchen Situationen helfen dir deine Sprachkenntnisse? Ich glaube, diese Frage, hast du auch beantwortet. Nutzt du deine Sprachkenntnisse im Unterricht?
	50	S: Meine unterschiedlichen Sprachkenntnisse, die ich selbst im Deutschunterricht verwende?
	51	I: Mhm.
..pos. Schule	52	S: Ja, natürlich, vor allem auf der Schule, am ***** (Schulname), weil die Schüler größtenteils Französisch als Muttersprache haben und wenn sie irgendein Wort nicht kennen oder ein grammatikalisches Phänomen nicht kennen, das aber auch auf Französisch existiert und Parallelen ziehen kann, oder wenn es ein Vokabel ist, das aus dem Französischen kommt, dann kann ich einfach aus dem Französischen herleiten und die Schüler darauf hinweisen „He, da kennt ihr schon, da braucht ihr euch nicht anzustrengen, das wisst ihr schon“.
	53	I: Welche Vor und Nachteile hat die Mehrsprachigkeit für die Schüler?
..neg. Schule	54	S: Ich würde behaupten, hier an dieser Schule hat die Mehrsprachigkeit für sie wenig Nachteile. Der einzige Nachteil, den sie haben, ist, dass sie, dadurch, dass sie zwei Erstsprachen haben, beziehungsweise, dass sie das Problem haben, wenn sie Deutsch erst als Zweitsprache haben und dann in den Unterricht gesetzt werden für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dann ist das für sie schwieriger, weil sie nicht so viel Kontakt zu Deutsch haben. Für sie wäre es sicher leichter und motivierender, wenn sie nur Französisch sozusagen hätten, weil sie dann insgesamt einfach bessere Noten hätten, aber es würde ihnen im Leben insgesamt mehr bringen, wenn sie beide Sprachen können – erstsprachig können. Aber in anderen Schulen ist das definitiv anders.
	55	I: Inwiefern?
	56	S: Ich habe das Gefühl, dass Schüler und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache haben als Deutsch, die nicht eine Prestigesprache ist, die haben einen massiven Nachteil im österreichischen Schulsystem. Der Nachteil ist nicht ihre Sprache. Es sollte etwas Positives sein, dass sie eine weitere Sprache können, aber vom österreichischen Schulsystem wird das überhaupt nicht wertgeschätzt. Es wird in keiner Weise berücksichtigt, dass sie eine andere Sprache sprechen. Sie werden einfach in den Erstsprachenunterricht gesetzt und es wird vorausgesetzt, dass sie das

genauso können wie jeder andere österreichische Schüler.

57 I: Inwiefern ist es hier anders als im österreichischen Schulsystem?

..neg. allgemein

58 S: Weil die Erstsprache hier der meisten Schüler und Schülerinnen gelehrt wird und das einfach wertgeschätzt wird, dass sie das können. An anderen Schulen wird kein Arabisch oder die anderen Fächer in Arabisch unterrichtet. Es wird einfach vorausgesetzt, dass sie schon Kenntnisse im Deutschen haben. Alles wird auf Deutsch unterrichtet - egal, wie gut sie das können oder verstehen. Sie werden auf einer Basis beurteilt, das überhaupt nicht dem entspricht was sie wirklich können. Es wird einfach so beurteilt als wären sie von Anfang an in Österreich gewesen und könnten einfach Deutsch.

..pos. Schule

59 I: Darauf bist du auch kurz zu sprechen gekommen. Findest du, dass Mehrsprachigkeit an deiner Schule wichtig ist? Inwiefern und für wen?

60 S: Natürlich ist das hier wichtig. Das ist eine mehrsprachige Schule.

61 I: Inwiefern ist das wichtig? Für die Schüler/innen oder Lehrpersonen?

62 S: Es werden einfach beide Sprachen unterrichtet und es findet Kommunikation in beiden Sprachen statt.

63 I: Ok. Das hast du auch schon erwähnt. Ob die Mehrsprachigkeit in deinem Unterricht ein Thema ist. Inwiefern ist Mehrsprachigkeit für die Schüler/innen ein Thema?

..pos. Schule

64 S: Teilweise ist die Mehrsprachigkeit eine Ressource, aus der man schöpfen kann. Es geht gut, weil wir beide Sprachen sprechen und ich darauf hinweisen kann, wenn man etwas übertragen kann und einen Transfer machen kann. Die Schüler können sich untereinander helfen, wenn jemand noch nicht so gut Deutsch kann, dann kann ihm oder ihr jemand anderer auf Französisch kurz übersetzen. Ja.

65 I: Hast du Ideen, wie man Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzen kann? Oder würdest du zum Transfer oder Parallelen-Ziehen etwas ergänzen?

66 S: Nein.

67 I: Welche Auswirkungen hat Mehrsprachigkeit auf die Schülerinnen und Schüler in deinem Deutschunterricht beziehungsweise auf den Unterricht?

68 S: Man muss anders unterrichten als früheren reinösterreichischen, nein, das ist falsch: reindeutschsprachigen Schüler, weil einfach nicht vorausgesetzt werden kann, dass sie schon alles können. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie jetzt wissen, dass da ein dritter Fall gehört. Im muttersprachlichen oder ersprachigen Unterricht unterrichtest du die Satzglieder und Objekte und mit der Ersatzprobe kannst du mir oder mich einsetzen und dann wird festgestellt, ob das der dritte oder vierte Fall ist. Das funktioniert aber nicht, wenn man gar nicht weiß, ob man mir oder mich einsetzt. Man muss woanders ansetzen, weil bestimmte Voraussetzungen noch nicht gegeben sind.

	69	I: Wie gehst du da vor im Unterricht? Erklärst du auf Französisch?
	70	S: Ich erklär alles auf Deutsch.
	71	I: Ich meine, erklärst du, wie ein Grammatikphänomen zum Beispiel im Französischen ist?
..neg. Schulk	72	S: Wenn es gut passt, ja. Also, wenn es sich übertragen lässt, ansonsten habe ich das Gefühl, das verwirrt sie jetzt, wenn es anders oder leicht anders funktioniert. Wenn es genau das gleiche ist, dann weise ich darauf hin „Hey ihr braucht da keine Probleme haben“, ansonsten machen wir einfach Übungen, die für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache geeignet sind. Also, die nicht auf eine bestimmte Sprache gerichtet sind, sondern wie man Deutsch lernt, wenn man es nicht als Erstsprache hat.
..pos. Schulk	73	I: Wie reagieren deine Schülerinnen und Schüler, wenn du die Mehrsprachigkeit im Unterricht einbeziehst?
	74	S: Durchwegs positiv würde ich sagen.
	75	I: Welche Sprachen sind Thema im Unterricht? Oder ist das nur Französisch und Deutsch?
	76	S: Also hier an der Schule ist es wirklich hauptsächlich Französisch, Deutsch und Englisch. Es ist ganz selten, dass wir über irgendwelche andere Sprachen sprechen, weil die Schüler auch viel weniger andere Sprachen haben – was natürlich an der Schule liegt. Das ist klar, dass hier viele französischsprachige Kinder sind. An der anderen Schulen haben wir auch über andere Sprachen gesprochen, Arabisch, Türkisch, Persisch. Es waren andere Sprachen.
	77	I: Und du bist damals anders mit der Mehrsprachigkeit anders umgegangen?
..neg. Schule	78	S: Ja, weil ich die Sprachen nicht konnte. Also die Sprachen auf die man sich bezogen hat, da habe ich die Expertise der Schülerinnen und Schüler gebraucht „Wie funktioniert das in deiner Sprache, funktioniert das gleich oder anders?“. Das war für mich in gewisser Weise schwieriger, weil ich den Transfer nicht anleiten konnte und weil ich mir nicht ganz sicher war, ob die Schüler das richtig verstanden haben oder es richtig transferieren würden.
	79	I: Wie haben die Kinder oder Jugendlichen reagiert?
	80	S: Ein bisschen verwirrt „Ich weiß nicht, wie das in meiner Sprache ist“, ja.
	81	I: Ok. Jetzt kommen wir zur letzten Frage: Glaubst du gibt es Sprachen, die von Kolleginnen und Kollegen oder von Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger geschätzt werden?
	82	S: Glaube schon, so wie allgemein in der Gesellschaft werden europäische Sprachen sehr viel mehr wertgeschätzt als die Sprachen, die in Ländern, die traditionellen Ländern sind, gesprochen werden.
	83	I: Glaubst du, das ist an hauptsächlich an allen Schulen so? Oder ist das

hier im französischen Schulsystem genauso wie an österreichischen Schulen?

84 S: Ja, glaube das ist genauso.

85 I: Hast du konkrete eine Erfahrung gemacht, dass bestimmte Aussagen getätigt worden sind? Oder ist das deine Wahrnehmung?

..neg. allgemein

86 S: Man hat gemerkt. Also an der alten Schule waren viele Kinder mit Migrationshintergrund, die eben aus solchen Ländern kommen, in denen die Sprachen weniger wertgeschätzt werden, wie Arabisch, Dari usw. Man hat gemerkt, dass diese Schüler diskriminiert wurden, vor allem sich diskriminiert fühlten - jetzt nicht innerhalb der Schule, wobei sie sich auch gegenseitig beschimpft haben, von der eigenen Nation „Du bist ein Araber“, obwohl er selbst Araber war. Aber wovon sie erzählt haben, was ihnen auf der Straße passiert, das habe ich extrem arg gefunden. Da waren zum Beispiel Jugendliche in einer Klasse und die haben alle Arabisch gesprochen. Da war dieser Anschlag vom 4. November und die Schüler haben in der Klasse gemeint, dass sie sich nicht trauen, mit der Straßenbahn zu fahren. Sie waren klein, Babys, und sie sind in der Straßenbahn von anderen Leuten angelacht worden, weil sie Arabisch in der Straßenbahn gesprochen haben und sind sozusagen in einen Topf mit Islamisten geworfen worden. Das ist nur ein Beispiel davon, wie stark sie diskriminiert werden. Das wird unseren Schülern bestimmt niemals passieren, wenn sie Französisch in der Straßenbahn sprechen.

..neg. allgemein

87 I: Ok, heftig. Was könnte man gegen diese Diskriminierung tun?

..neg. allgemein

88 S: Das ist schwierig, weil der Blick der Gesellschaft sich ändern muss. Die Sprachen müssen genauso als Ressource wertgeschätzt werden wie europäische Sprachen oder traditionelle Prestigesprachen, weil kein Unterschied zwischen Sprachen besteht. Unterschied schon, aber nicht im Prestige. Ich glaube aber, damit das passiert, muss auch das österreichische Schulsystem ganz anders aufgebaut werden und das reicht auch nicht „Ja, die Sprachen müssen auch im Deutschunterricht geschätzt werden. Das bringt ihnen im Endeffekt nichts. Auch wenn ich die wertschätze, ok. Wenn sie in der Straßenbahn angepöbelt werden, das bringt nichts. Das braucht für sie einfach Bildungserfolg, weil im österreichischen Schulsystem können diese Kinder viel viel schwerer Erfolg erreichen, weil der ganze Unterricht auf Deutsch stattfindet, aber sie keinerlei Hilfe bekommen, dass sie ihre Muttersprache trotzdem weiterführen und dass sie die Sachen, die sie auf Deutsch noch nicht gut verstehen, dass sie sie übersetzt bekommen oder dass man sie auf ihrer Muttersprache erklärt. Sie werden auf Grundlage dessen beurteilt. Es gibt keinen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache. Das ist schon einmal, was ich überhaupt nicht verstehe. Du kommst zwei Jahre in eine Übergangsklasse, dann wirst du reingeworfen, wo du genauso gut Deutsch können musst wie die anderen, anstatt dass man einfach einen Übergangslehrplan oder eine andere Art von Lehrplan einführt, wo sie Sachen einfach nicht so gut können müssen. Es ist klar, dass sie viel länger brauchen als zwei Jahre, um eine Sprache perfekt zu können. Ich lerne jetzt seit 14 Jahren Französisch und kann es immer noch nicht so. Ich würde in dieser Schule keinen perfekten Schulerfolg haben. Wie sollen sie es schaffen, wenn sie nicht einmal von zuhause irgendeine Art von Hilfe

bekommen. Das muss komplett geändert werden. Ich finde es so unfair gegenüber diesen Jugendlichen, gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern, dass ihnen der Bildungserfolg verwehrt wird und sie dadurch weniger Chancen im Beruf haben und dann immer wieder die Berufe bekommen, die nicht so gut bezahlt werden und immer in der unteren sozialen Schicht bleiben. So kann sich nichts ändern und so werden immer die Prestigesprachen, die schon Prestigesprachen sind, solche bleiben und die anderen eben nicht.

89 I: Eine letzte Frage bezüglich deines Sprachenporträts. Zur Wahl der Farben: Gibt es einen bestimmten Grund, warum du die jeweiligen Farben ausgesucht hast?

90 S: Nein, eigentlich nicht. Das waren einfach die Farben, die ich da liegen gehabt habe und habe sie nacheinander wahllos rausgenommen.

91 I: Ok, perfekt. Dann bedanke ich mich bei dir!

D Informationsblatt zur Studie

D.1 Informationsblatt (Direktion)



Sehr geehrte Damen und Herren,

ich verfasse an der Universität Wien im Bereich „DaF/DaZ“ (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) meine Masterarbeit mit dem Titel „Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schüler/innen“. Dafür sollen Interviews mit mehrsprachigen Lehrpersonen, bzw. Schüler/innen geführt werden, die über ihre Mehrsprachigkeit berichten. Neben den Interviews sollen die Teilnehmenden ein paar Fragen zu soziodemografischen Daten mittels Fragebogen beantworten. Auch sollen sie ein Sprachenporträt darstellen, das sie während des Interviews beschreiben sollen. Ich bitte Sie um ihre Einwilligung, für diese Masterarbeit von bestimmten Schüler/innen an Ihrer Schule mündliche und schriftliche Sprachdaten erheben zu dürfen.

Mit Sprachdaten sind die verschriftlichten Interviewtexte und das Sprachenporträt, das die Schüler/innen außerhalb des regulären Unterrichts erstellen, gemeint. Die Schüler/innen werden keinen oder nur einen geringen zusätzlichen Aufwand haben und werden nichts vom regulären Unterricht verpassen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Ihnen die Rechte der Teilnehmer/in an dieser Studie bekannt sind.

1. Was ist der Zweck der Studie?

Die Studie soll die Wichtigkeit von Sprachreflexion, sowohl von mehrsprachigen Lehrpersonen als auch von Schüler/innen hervorheben. Sie ermöglicht einen Einblick in individuelle (Schul-)Alltagssituationen mehrsprachiger Personen und soll ein Anhaltspunkt dafür sein, dass mehrsprachige Schüler/innen ein (unbewusst) großes Sprachpotenzial aufweisen.

2. Wie läuft die Studie ab?

Die Studie wird mittels Fragebögen, Sprachenporträts und Interviews durchgeführt. Im ersten Schritt wird ein kurzer Fragebogen ausgefüllt, indem die Teilnehmenden ein paar Information zu ihrer Person geben (Alter, Erst/Zweitsprache, etc..). Weiters illustrieren sie ihre Sprachbiographie, indem sie die Körpersilhouette („Sprachenporträt“) verwenden und ihre Sprachen bildlich darstellen. Im Zuge des Interviews beschreiben sie ihr Sprachenporträt. Anschließend wird ein Interview mit ihnen geführt, indem sie Fragen zu ihrem Spracherleben und ihrer Spracheinstellung beantworten.

Mit jeder teilnehmenden Person wird Ort (in der Schule von Präferenz) und Zeit für das Interview vereinbart.

3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Durch die Teilnahme an der Studie tragen die Teilnehmenden in erster Linie zur wissenschaftlichen Forschung im Bereich „DaF/DaZ“ bei. Die Ergebnisse dieser Studie sollen auf die sprachliche Heterogenität der heutigen Gesellschaft, ihr Potenzial und auf einen adäquaten Umgang damit aufmerksam machen. Auch ermöglicht ihnen die Teilnahme sich mit ihrem Sprachbewusstsein näher auseinanderzusetzen.

4. Wann wird die Studie vorzeitig beendet?

Die teilnehmenden Personen können jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, die Teilnahme an der Studie widerrufen und die Studie aus persönlichen Gründen abbrechen, ohne daraus resultierende Nachteile.

Auch kann die Studienleitung entscheiden, die Teilnahme einer Person zu beenden, wenn die Studienleitung den Eindruck hat, dass die/der Teilnehmende den Erfordernissen der Studie nicht entspricht.

5. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Alle schriftlichen sowie mündlichen Daten werden pseudonymisiert, das heißt an Stelle von personenbezogenen Daten werden Pseudonyme (z.B. Codes) verwendet. Es werden keine Namen veröffentlicht und es können keine Rückschlüsse auf die Schüler/innen oder die Schule gezogen werden.

Bei Fragen zur Möglichkeit der Löschung der Daten können Sie sich an die Studienleitung wenden.

Die Erhebung und Verwendung der Daten erfolgt ausschließlich dann, wenn die betreffenden Schüler/innen, der/die Direktor/in und Sie, als Erziehungsberechtigte/r schriftlich zugestimmt haben.

Für Rückfragen und bei auftretenden Unsicherheiten und Fragen stehe ich Ihnen zur Verfügung (a ***** @unet.univie.ac.at, Tel.: - *****).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen,

(*****)

Teilnehmer/inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:

Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

ich lade Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Diese Art von Studie ist notwendig, um verlässliche neue *wissenschaftliche* Forschungsergebnisse zu gewinnen. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung von Studien ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Sie sich über Ihre Rechte als Teilnehmer/in an dieser Studie im Klaren sind.

1. Was ist der Zweck der Studie?

Die Studie soll die Wichtigkeit von Sprachreflexion, sowohl von mehrsprachigen Lehrpersonen als auch von Schüler/innen hervorheben. Sie ermöglicht einen Einblick in individuelle (Schul-)Alltagssituationen mehrsprachiger Personen und soll ein Anhaltspunkt dafür sein, dass mehrsprachige Schüler/innen ein (unbewusst) großes Sprachpotenzial aufweisen.

2. Wie läuft die Studie ab?

Die Studie wird im Rahmen einer Masterarbeit mittels Fragebögen (5 Min.), Sprachenporträts (ca. 15 Min.) und Interviews (ca. 1 Std.) durchgeführt. Im ersten Schritt wird ein kurzer Fragebogen ausgefüllt, indem die Teilnehmenden ein paar Information zu ihrer Person geben (Alter, Erst-/Zweitsprache, etc.). Weiters illustrieren sie ihre Sprachbiographie, indem sie die Körpersilhouette (siehe Dokument „Sprachenporträt“) verwenden und ihre Sprachen bildlich darstellen. Im Zuge des Interviews beschreiben sie ihr Sprachenporträt.

Anschließend wird ein Interview mit ihnen geführt, indem die Teilnehmenden Fragen zu ihrem Spracherleben und ihrer Spracheinstellung beantworten.

Mit jeder teilnehmenden Person wird Ort (in der Schule von Präferenz) und Zeit für das Interview festgelegt.

3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Durch die Teilnahme an der Studie tragen die Teilnehmenden in erster Linie zur wissenschaftlichen Forschung im Bereich „DaF/DaZ“ (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) bei. Die Ergebnisse dieser Studie sollen auf die sprachliche Heterogenität der heutigen Gesellschaft, ihr Potenzial und auf einen adäquaten Umgang damit aufmerksam machen. Auch ermöglicht ihnen die Teilnahme sich mit ihrem Sprachbewusstsein näher auseinanderzusetzen.

4. Wann wird die Studie vorzeitig beendet?

Die teilnehmenden Personen können jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, die Teilnahme an der Studie widerrufen und die Studie aus persönlichen Gründen abbrechen, ohne daraus resultierende Nachteile.

Auch kann die Studienleitung entscheiden, die Teilnahme einer Person zu beenden, wenn die Studienleitung den Eindruck hat, dass die/der Teilnehmende den Erfordernissen der Studie nicht entspricht.

5. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Alle schriftlichen sowie mündlichen Daten werden pseudonymisiert. Das heißt an Stelle von personenbezogenen Daten werden Pseudonyme (z.B. Codes) verwendet. Die Interviews werden dafür verschriftlicht. Es werden keine Namen veröffentlicht und es können keine Rückschlüsse auf die Personen gezogen werden.

Bei Fragen zur Möglichkeit der Löschung der Daten können Sie sich an die Studienleitung wenden (a(***** @univie.ac.at, tel.: - *****).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen,

D.3 Informationsblatt (Erziehungsberechtigte)

Information für Erziehungsberechtigte und Einwilligungserklärung:

Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

ich verfasse an der Universität Wien im Bereich „DaF/DaZ“ (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) meine Masterarbeit mit dem Titel „Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schüler/innen“. Dafür sollen Interviews mit mehrsprachigen Lehrpersonen, bzw. Schüler/innen geführt werden, die über ihre Mehrsprachigkeit berichten. Neben den Interviews sollen die Teilnehmenden ein paar Fragen zu soziodemografischen Daten mittels Fragebogen beantworten (Alter, Erst-/Zweitsprache, etc.). Auch sollen sie ein Sprachenporträt darstellen, das sie während des Interviews beschreiben sollen (siehe Dokument „Sprachenporträt“). Ich bitte Sie, diese Untersuchung zu unterstützen und Ihre Einwilligung dazu zu geben, dass Ihr Kind an dieser Studie teilnehmen darf.

Mit Sprachdaten sind die verschriftlichten Interviewtexte und das Sprachenporträt, das die Schüler/innen außerhalb des regulären Unterrichts erstellen. Die Schüler/innen werden keinen oder nur einen geringen zusätzlichen Aufwand haben und werden nichts vom regulären Unterricht verpassen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Ihnen die Rechte der Teilnehmer/in an dieser Studie bekannt sind.

1. Was ist der Zweck der Studie?

Die Studie soll die Wichtigkeit von Sprachreflexion, sowohl von mehrsprachigen Lehrpersonen als auch von Schüler/innen hervorheben. Sie ermöglicht einen Einblick in individuelle (Schul-)Alltagssituationen mehrsprachiger Personen und soll einen Anhaltspunkt dafür sein, dass mehrsprachige Schüler/innen ein großes Sprachpotenzial aufweisen.

2. Wie läuft die Studie ab?

Die Studie wird mittels Fragebögen, Sprachenporträts und Interviews durchgeführt. Im ersten Schritt wird ein kurzer Fragebogen ausgefüllt, indem die Teilnehmenden ein paar Information zu ihrer Person geben (Alter, Erst/Zweitsprache, etc..) (ca.5 Min.). Weiters illustrieren sie ihre Sprachbiographie, indem sie die Körpersilhouette („Sprachenporträt“) verwenden und ihre Sprachen bildlich darstellen (ca. 15 Min.). Im Zuge des Interviews beschreiben sie ihr Sprachenporträt. Anschließend wird ein Interview mit ihnen geführt, indem sie Fragen zu ihrem Spracherleben und ihrer Spracheinstellung beantworten (ca. 1 Std.). Mit jeder teilnehmenden Person wird Ort (in der Schule von Präferenz) und Zeit für das Interview vereinbart.

3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Durch die Teilnahme an der Studie tragen die Teilnehmenden in erster Linie zur wissenschaftlichen Forschung im Bereich „DaF/DaZ“ bei. Die Ergebnisse dieser Studie sollen auf die sprachliche Heterogenität der heutigen Gesellschaft, ihr Potenzial und auf einen adäquaten Umgang damit aufmerksam machen. Auch ermöglicht ihnen die Teilnahme sich mit ihrem Sprachbewusstsein näher auseinanderzusetzen.

4. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Alle schriftlichen sowie mündlichen Daten werden pseudonymisiert, das heißt an Stelle von personenbezogenen Daten werden Pseudonyme (z.B. Codes) verwendet. Es werden keine Namen veröffentlicht und es können keine Rückschlüsse auf die Schüler/innen oder die Schule gezogen werden.

Bei Fragen zur Möglichkeit der Löschung der Daten können Sie sich an die Studienleitung wenden.

Die Erhebung und Verwendung der Daten erfolgt ausschließlich dann, wenn die betreffenden Schüler/innen, der/die Direktor/in sowie Sie als Erziehungsberechtigte/r schriftlich zugestimmt haben.

Für Rückfragen und bei auftretenden Unsicherheiten und Fragen stehe ich Ihnen zur Verfügung (a *****)@unet.univie.ac.at, Tel.: *****).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

***** |

F Einwilligungserklärungen

F.3 Einwilligungserklärung (Direktion)

Einwilligungserklärung

Name der Schule sowie des Direktors/der Direktorin (in Druckbuchstaben):

.....

Ich bin damit einverstanden, dass an der oben genannten Schule eine Datenerhebung für die Masterarbeit „Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schüler/innen“ an der Universität Wien durchgeführt wird.

Hiermit bestätige ich, dass ich über das geplante Vorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass die Schüler/innen an der Datenerhebung freiwillig teilnehmen und sie ihre Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden können.

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Datenerhebung von bestimmten Schüler/innen mündliche und schriftliche Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden. Ich wurde darüber informiert, dass die Sprachdaten der Schüler/innen in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen verwendet werden können.

Ich habe die Informationen über das Vorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Verwendung der Daten der Schüler/innen einverstanden.

Datum und Unterschrift des Direktors/der Direktorin:

.....

Datum und Unterschrift der Studienleitung:

.....

F.4 Einwilligungserklärung (Teilnehmer/innen)

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Geb. Datum:

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „*Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler*“ teilzunehmen.

Ich bin von der Studienleitung (*****) ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer/inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei (*****) veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in pseudonymisierter Form elektronisch gespeichert werden (Codes), sodass keine Rückschlüsse auf die Person gezogen werden können.

Eine Kopie dieser Teilnehmer/inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers:

.....

(ggf.) Datum und Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten:

.....

Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung:

.....

F.5 Einwilligungserklärung (Erziehungsberechtigte)

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Geb. Datum der Schülerin/ des Schülers:

Ich erkläre mich bereit, mein Kind an der Datenerhebung für die Masterarbeit „*Sprachreflexion mehrsprachiger Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler*“ teilnehmen zu lassen. Hiermit bestätige ich, dass ich über das geplante Vorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Tochter/mein Sohn an der Datenerhebung freiwillig teilnimmt und sie/er die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind den Fragebogen (soziodem. Daten) ausfüllt, das Sprachenporträt erstellt und am Interview teilnimmt.

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen der Datenerhebung mündliche und schriftliche Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden. Ich wurde darüber informiert, dass durch die Sprachdaten meiner Tochter/meines Sohnes keine Rückschlüsse auf sie/ihn gezogen werden können und die Daten in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen verwendet werden können.

Ich habe die Informationen über das Vorhaben gelesen und bin mit der vorgesehenen Verwendung der Daten einverstanden.

Datum und Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten:

.....

Datum und Unterschrift der Studienleitung:

.....