



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit:

„Sprachliche Zugehörigkeiten von Kindern im
Kontext mehrsprachiger Alphabetisierung“

Verfasserin

Johanna Probst, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Juli 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Inhalt

Einleitung	6
1 Kontext und Forschungsstand	6
2 Relevanz.....	9
2.1 Gesamtgesellschaftlich.....	9
2.2 Wissenschaftlich	10
Theoretischer Teil	11
3 Zugehörigkeiten und Identitäten	12
3.1 Über die Entstehung von ‚Identität‘ und ihre Verwendung im Alltagsdiskurs.....	12
3.2 Kulturelle Identität	13
3.3 Sprachliche Identität.....	17
3.4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse aus migrationspädagogischer Perspektive	19
3.5 Sprache und Macht	21
3.5.1 Die pädagogische Herstellung (il)legitimer Sprachen und Zugehörigkeiten	22
3.6 Subjektivierung.....	26
Empirischer Teil.....	28
4 Forschungsfrage und Forschungsdesign	28
5 Paradigma und entsprechende Gütekriterien.....	29
5.1 Ethische Überlegungen	31
6 Pilotierung	32
7 Sampling	32
8 Datenerhebung.....	34
8.1 Kontext.....	34
8.2 Probandinnen und Probanden: Schülerinnen und Schüler der 2. Klassen	34
8.3 Erhebungsinstrument: Leitfadengestütztes Interview.....	35
9 Methodische Auswertung	36
9.1 Verfahren: Thematische Analyse mit der Grounded Theory	36

10 Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten	37
10.1 Probandinnen und Probanden: Schülerinnen und Schüler der 2. Klassen	38
10.2 Anmerkungen zu den nachfolgenden Darstellungen und Begrifflichkeiten	42
10.3 Wohlfühlsituationen – „Zuhause“	44
10.4 Sprachenkompetenz I – Wunschsprachen – Sprachenverwendung.....	45
10.4.2 Sprachliche Vorbilder.....	50
10.4.3 Dauer des Deutscherwerbs	51
10.4.4 Sprachverwendung.....	51
10.5 Sprachenkompetenz II - Sprachenliebe und Sprachenunlust.....	53
10.5.1 Sprache der besten Sprachkompetenz.....	55
10.5.2 Lieblingssprache	56
10.5.3 Begründungen für ungeliebte Sprachen.....	57
10.6 Sprachen im Traum	59
10.7 Sprachenprestige – Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit von Sprachen.....	60
10.7.1 Die wichtigste Sprache	60
10.7.2 Die unwichtigste Sprache.....	62
10.8 Sprachwechsel.....	64
10.8.1 Wechsel von Deutsch eine andere Sprache.....	64
10.8.2 Wechsel von einer anderen Sprache ins Deutsche	65
10.8.3 Beidseitiger Wechsel: von Deutsch in eine andere Sprache bzw. von der anderen Sprache ins Deutsche	66
10.9 Bedeutung der eigenen Sprache(n).....	68
10.9.1 Andere nicht-deutsche Familiensprache(n)	68
10.9.2 Bedeutung von Deutsch	71
10.10 Warum Menschen Sprachen lernen	74
10.11 Selbstbeschreibung – Fremdbeschreibung.....	76
10.11.1 Ich bin	76
10.11.2 Du bist	76
10.12 Sprachen in der Schule.....	77
10.12.1 Wahrnehmung der eigenen Alphabetisierung	85
10.12.2 Wahrnehmung der Unterrichtssprachen	85
10.12.3 Begründung der Auswahl der Unterrichtssprachen.....	86
10.12.4 Wahrnehmung der Sprachen der Klassenkameradinnen und -kameraden.....	87
10.13 Zukunftspläne.....	89
10.13.1 Schulbesuch	89
10.13.2 Traumberuf.....	90

10.13.3	Räumlicher Lebensmittelpunkt der Zukunft.....	92
10.13.4	Zukünftige Sprachverwendung.....	92
10.14	Ebenen sprachlicher (Mehrfach-) Zugehörigkeit.....	93
10.14.1	Einfluss der mehrsprachigen Alphabetisierung	96
10.15	Zusammenfassung, Theoretisierung und Kontextualisierung der Ergebnisse	99
Conclusio und Ausblick.....		103
11	Literatur	105
11.1	Zeitungsartikel	110
12	Anhang.....	112
12.1	Abkürzungen	112
12.2	ISO 639-3	112
12.3	Kurzfassung.....	113
12.4	Abstract	113
12.5	Leitfaden	115

Einleitung

1 Kontext und Forschungsstand

Bereits seit über 20 Jahren gibt es das im Schuljahr 1992/93 eingeführte schulortbezogene Förderkonzept des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (BMUK), das dem integrativen Prinzip verpflichtet ist und auf den drei Säulen (1) sprachliche Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch, (2) sprachliche Förderung in der Muttersprache und (3) interkulturelles Lernen als Bildungsziel und als Unterrichtsprinzip basiert. (vgl. BMUK 1992: 2) Auch ein spezieller Lehrplan für Kinder mit „nichtdeutscher Muttersprache“ wurde entwickelt, der für ein mehrjähriges Curriculum konzipiert ist.

Am „muttersprachlichen Unterricht“ dürfen grundsätzlich „alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ebenfalls ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft“ (BMUKK 2007: 21), teilnehmen.

Obwohl es seither für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch theoretisch möglich ist „muttersprachlichen Unterricht“ in der Schule zu erhalten, ist es praktisch oft so, dass dieser Unterricht segregativ¹ abläuft und zeitlich nicht auf den regulären Stundenplan abgestimmt ist, sodass die Kinder beispielsweise länger in der Schule bleiben müssen oder anderen Unterricht versäumen, weil die Stunden parallel stattfinden (vgl. Wojnesitz 2009: 86).

Ein Versuch zur Integration des „muttersprachlichen Unterrichts“ in den „normalen“ Unterrichtsalltag wird in Wien in 16 Volksschulen gemacht. Diese Schulen bieten integrative mehrsprachige Alphabetisierung in den Sprachen Deutsch, BKS (Bosnisch, Serbisch, Kroatisch) und Türkisch (vgl. auch Englisch-Stölner/Özcan 2013) an. Die alltagweltliche Realität Mehrsprachigkeit wird, durch diese Institutionalisierung weiterer Sprachen (neben Englisch) und das

¹ Für einen Überblick über Modelle sprachlicher Bildung siehe auch Dirim/Mecheril 2004: 107

Erlernen von so genannten „Migrationssprachen“², in die Schule geholt und die Kinder bekommen in gewissem Umfang die Möglichkeit ihre jeweiligen sprachlichen Ressourcen zum Teil zu nutzen und (schriftlich) auszubauen.

Damit aus solchen Projekten weitverbreitete Unterrichtsmodelle werden, benötigt es eine genaue Untersuchung und Evaluation der Maßnahmen: Birgit Springsits schreibt ihre Dissertation über dieses Projekt, beschäftigt sich im Zuge dessen mit Sprachstandserhebungen und befragt die involvierten Lehrpersonen³. Doch was sagen die unmittelbar Betroffenen – die Kinder – eigentlich über das Projekt? Mit dieser Frage beschäftige ich mich im Rahmen dieser Arbeit. Dazu habe ich Kinder befragt, (1) die an der mehrsprachigen Alphabetisierung teilnehmen (Kinder mit BKS oder Türkischkenntnissen), die (2) mehrere Sprachen sprechen, aber für die (noch) keine mehrsprachige Alphabetisierung angeboten wird und (3) die „nur“⁴ Deutsch sprechen. Dabei geht es mir darum ihre sprachlichen Zugehörigkeiten herauszufinden und den Einfluss der mehrsprachigen Alphabetisierung darauf zu evaluieren.

Es gibt bereits zahlreiche ältere und neuere Studien, die sich mit sprachlichen Identitäten und Zugehörigkeitsverhältnissen von Kindern und Jugendlichen in Österreich beschäftigen. Jedoch handelt es sich dabei entweder um ältere Probandinnen und Probanden oder aber es werden die beteiligten Erwachsenen (Lehrpersonal, Direktorinnen und Direktoren) befragt. Beispielhaft zähle ich nun einige auf, um Anknüpfungspunkte aufzuzeigen, aber auch Unterschiede zu nennen und so meine Arbeit zu positionieren.

² Als „Migrationssprachen“ werden in diesem Kontext all jene Sprachen (außer Deutsch) verstanden, die von Österreich nicht, im Zuge der Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (vgl. Bundeskanzleramt) erklärt wurden, d.h., das alle Sprachen außer das Burgenlandkroatische, das Slowenische, das Ungarische, das Tschechische, das Slowakische und das Romanes der österreichischen Volksgruppe der Roma.

³ Zu Gender: Natürlich ist es wichtig gendergerechte Sprache zu verwenden. Allerdings empfinde ich Binnen-I und Co als ausgesprochen unästhetisch, weswegen ich, wenn möglich, die geschlechtsneutrale Variante (z.B. Lehrende statt LehrerInnen) benutze und ggf. beide Formen ausschreibe. Sollte nur eine Form (männlich oder weiblich) verwendet worden sein, beziehen sich die Ausführungen nur auf ein Geschlecht.

⁴ Diese Kinder sagten von sich aus, dass sie „nur Deutsch“ sprächen.

Claudia Koliander-Bayer hat eine Dissertation zu „Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (1996) verfasst, in der sie sich mit dem Selbstverständnis von Kindern „mit einer anderen als der deutschen Muttersprache an österreichischen Hauptschulen“ beschäftigt. Wie in meiner Studie geht es darum subjektive Einstellungen zu erheben und die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen. Diese Arbeit kommt meinem Vorhaben nahe die Kinder nach ihren Einstellungen, Meinungen und Auffassungen zu Sprache und mehrsprachiger Alphabetisierung zu befragen, befasst sich aber mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern.

Auch in Alexandra Wojnesitz Dissertation „Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration“ (2009) stehen u.a. das „Zugehörigkeitsgefühl („Selbstzuschreibung“)" und das Einschätzen der Bedeutung der eigenen Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt. Allerdings befasst sich ihre Arbeit mit der Wiener AHS, d.h., auch hier sind die befragten Jugendlichen ungefähr 16 Jahre (10. Schulstufe) alt. Da muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe II lehrplanmäßig nur mehr als Freigegegenstand vorgesehen ist (vgl. BGBl. II Nr. 277/2004: 15), können die Jugendlichen dazu nicht befragt werden.

Amila Cato beschäftigte sich in ihrer Diplomarbeit mit den „Auswirkungen des Bilinguismus auf die Identität österreichischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund“ (2011). Manche ihrer Schwerpunkte, z.B. Spracherwerb, Sprachkompetenz, eigene Sprachnutzung/Sprachwahl, decken sich mit den meinen und auch ihre Probandinnen und Probanden haben einen ähnlichen ethnischen Hintergrund; es handelt sich um die „zweite Generation der Migrantengruppe [aus Bosnien, Serbien, Kroatien] in Österreich“, die „von ihrer Kindheit an auf natürlichen Wege oder zeitlich verschoben (sukzessiv) zwei Kultursprachen erworben haben“. Aber auch hier geht es um eine andere Altersgruppe (14-18 Jahre).

„Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma?“ ist der Titel von Anna-Katharina Draxls Diplomarbeit (2012), in der sie sich mit Haltungen und Erfahrungen junger Erwachsener (19-30 Jahre) der „zweiten MigrantInnengeneration“ zu ihrer Mehrsprachigkeit auseinandersetzt. Dabei legt sie ihren Augenmerk vor allem auf Differenzierungsprozesse („Wir“ bzw. „Nicht-Wir), Sprachwechsel, Sprachprestige, Code-Switching, die Vorstellung der einsprachigen Nation.

In ihrer Diplomarbeit befasst sich Carolyn Nadlinger (2011) ebenfalls mit mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschulen, aber aus kulturanthropologischer Sicht und befragt diesbezüglich Erwachsene, d.h., Pädagoginnen, eine Direktorin und eine Mitarbeiterin des Sprachförderzentrums.

Vor dem Hintergrund dieser, bereits bestehender Studien, ist es Ziel meiner Arbeit das Projekt mehrsprachige Alphabetisierung aus der Perspektive der Teilnehmenden darzustellen und herauszufinden, welche sprachlichen Zugehörigkeiten darauf bezogen von den selbst Kindern formuliert werden.

2 Relevanz

2.1 Gesamtgesellschaftlich

In Zeiten in denen es um den ständigen Vergleich zwischen den OECD-Ländern und der ganzen Welt geht, wird die Ressource Bildung immer wichtiger. Alleine von diesem wirtschaftlichen Standpunkt aus ist es nicht verständlich, warum die sprachlichen Ressourcen der „Migrationsgesellschaft“⁵ in Österreich bisher kaum genutzt werden. Sprachen werden in der Schule meist mühsam von Grund auf und über viele Jahre gelernt. Um Englisch auf „Maturaniveau“, d.h., B2/C1 Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), zu beherrschen, sind normalerweise mindestens acht Schuljahre notwendig. Demgegenüber stehen 52,7 Prozent der Wiener Schülerinnen und Schüler „mit anderen Muttersprachen als Deutsch“ an den Pflichtschulen (vgl. BMUKK 2009), Kinder und Jugendliche, die bereits eine andere Sprache als Deutsch sprechen, d.h., diese nicht erst viele Jahre lernen müssen. Auch wenn entsprechende Förderungen bzw. Alphabetisierungsmaßnahmen notwendig sind, um diese Sprachkenntnisse zu ergänzen, würde dies sicherlich weniger Zeit in Anspruch nehmen, als fremde

⁵ Erol Yıdız versteht unter „Migrationsgesellschaft“ „alltägliche Lebenspraxis und Lebensräume“ in „einer globalisierten Welt“ in der „Zugehörigkeiten und Biographien in Bewegung geraten sind, dass Menschen gleichzeitig in unterschiedlichen Welten leben und sich in diesem Bewegt-Sein positionieren können“. (Yıdız 2013: 147)

Sprachen ganz neu zu lernen. Aus meiner Sicht ist es unverständlich, warum dieses Potential bzw. diese Ressourcen nicht oder sehr wenig genutzt werden.

So ist es schon alleine aus wirtschaftlicher Perspektive zu begrüßen, dass mehrsprachige Alphabetisierung als ein erster Schritt in Richtung Ressourcen- bzw. Potentialnutzung durchgeführt wird und die gesellschaftliche Tatsache Mehrsprachigkeit als Chance für interkulturellen Austausch, Verständnis, Lernen und besseres Zusammenleben genutzt wird. Zur Vermittlung und Bewusstmachung dieser Aspekte soll diese Arbeit betragen.

2.2 Wissenschaftlich

Sprachliche Pilotprojekte können nur dann dauerhaft in der Bildung Niederschlag finden, wenn sie sich als erfolgreich und sinnvoll erweisen. Um ihre Wirksamkeit zu überprüfen, ist es notwendig sie wissenschaftlich zu evaluieren und verschiedene Stimmen und Komponenten miteinzubeziehen.

Die Relevanz und Importanz bilingualer Programme wurde und wird in Fachkreisen immer betont. James Cummins (2008), beispielsweise, hat hunderte von Studien unterschiedlichster Länder und soziokultureller Kontexte mehrerer Jahrzehnte analysiert und festgestellt, dass die in verschiedensten Ländern durchgeführte bilinguale Programme für Mehrheits- und Minderheitensprachen erfolgreich waren und keine negativen Auswirkungen auf die Mehrheitssprachenkompetenz ergaben. Dabei waren diejenigen Programme am erfolgreichsten, die sowohl längerfristig waren, als auch Biliteralität zum Ziel hatten. Allerdings gibt es kaum Forschungsergebnisse (Stand: 2002) zu mehrsprachigen Unterrichtsmodellen. (vgl. Reich/Roth 2002: 21f)

Vom, lt. Cummins, erfolgreichsten Modell, dem Two-way-immersion-Modell, im Zuge dessen Mehrheitsangehörige und Minderheitsangehörige gegenseitig als sprachliche Modelle agieren, ist das Projekt mehrsprachige Alphabetisierung noch weit entfernt. Trotzdem ist die Institutionalisierung von Minderheitensprachen bzw. „Migrationssprachen“ ein erster Schritt in Richtung Anerkennung unserer mehrsprachigen Gesellschaft.

Theoretischer Teil

Im Folgenden wird das theoretische Gerüst, auf dem die empirische Forschung der Arbeit aufbaut, dargelegt. Ferner werden Begriffe und Konzepte, die in Hinblick auf die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse zentral sind, besprochen und zusammengeführt.

Dazu werden kulturelle und sprachliche Identitäten, natio-ethno-kulturelle und sprachliche Zugehörigkeiten sowie ein subjektivierungstheoretischer Bildungsbegriff unter Berücksichtigung der Fragestellung diskutiert, damit sich ein theoretisches Fundament herauskristallisieren kann.

Begonnen wird damit, wie „Identität“ verstanden werden kann. Dabei wird einerseits die Alltagssprachliche bzw. unreflektierte Verwendung des Begriffs angesprochen und andererseits auf die Frage eingegangen, ob der „Identitätsbegriff“ überhaupt noch verwendet werden kann.

Über kulturelle Identitäten (Mecheril 2003a) geht es zu den „Dimensionen des Selbsts“ (Kresić 2007) im Zuge derer der Wechsel von der Moderne in die Postmoderne, die Gratwende von der Vorstellung der abgeschlossenen statischen Identität zu ihrer Wandelbarkeit und ihrem Facettenreichtum geschah.

Die Vielschichtigkeit sprachlicher Identitäten wird am „Modell der multiplen Sprachidentität“ (Kresić 2007) sichtbar, bevor es mit Zugehörigkeitsverhältnissen weitergeht.

„Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse“ werden aus migrationspädagogischer Perspektive (Mecheril 2010) betrachtet, wobei auch auf die Festlegung von Zugehörigkeiten eingegangen wird. Zugehörigkeit hat, darüber hinaus, immer mit eigenen und fremden Zuschreibungen zu tun, was ebenfalls thematisiert wird.

Im sprachlichen Kontext konstruieren sich Identität und Zugehörigkeit auch durch Machtmechanismen und tragen umgekehrt zur ihrer Reproduktion und Implementierung bei, weswegen ebenfalls auf dieses Wechselverhältnis von Macht/Zugehörigkeit eingegangen wird.

Abschließend wird der „subjektivierungstheoretische Bildungsbegriff“ von Anne Broden und Paul Mecheril (2010) als eine weitere Dimension von Macht im Bildungskontext angesprochen.

3 Zugehörigkeiten und Identitäten

3.1 Über die Entstehung von ‚Identität‘ und ihre Verwendung im Alltagsdiskurs

Um einen Einblick in die Allgegenwärtigkeit des „Identitätsbegriffs“ im Alltag zu bekommen reicht es, „Identität“ und „Zeitung“ in eine Suchmaschine einzugeben und schon stößt man auf zahllose Artikel mit solchen oder ähnlichen Schlagzeilen:

„Auf der Suche nach der verlorenen Identität“, „Europol kennt Identität von 3.000 Dschihadisten“, „Die Suche nach der eigenen Identität“, „Identität zwischen Arbeit und Freizeit“, „Russland auf der Suche nach Identität“, „Die Zentralisierung der Identität“, „Staatliche Stabilität braucht sichere Identität“, „Identitäten in der Schweiz und Österreich: Wir sind alle nicht von hier“⁶

Dabei wird deutlich, dass der „Identitätsbegriff“, der in den 1960er Jahren in den Sozialwissenschaften entstanden ist, im heutigen alltäglichen Diskurs vielfältig verwendet wird: Es ist mittlerweile selbstverständlich von Identitätsproblemen oder Identitätskrisen zu sprechen. Unter „Identität“ wird dabei das Selbstverhältnis von Menschen in hochdifferenzierten Gesellschaften verstanden. Sie ist zugleich prekär, d.h., bedroht und unsicher, als auch in der Gestaltung der bzw. dem Einzelnen selbst überlassen. Die Antwort auf die Identitätsfrage hängt von der individuellen Integrationsleistung ab, die entweder in „Identität-Besitzen“ oder „Keine-Identität-Besitzen“ resultiert. Somit ist das Individuum mit dieser

⁶ In der Reihenfolge der Überschriften: Die Welt, Kronen Zeitung, Badische Zeitung, Die Presse, derStandard.at, Zeit Online, Wiener Zeitung, Süddeutsche Zeitung (Einzelnachweise im Literaturverzeichnis)

anspruchsvollen Aufgabe, dem Leisten und Behaupten von Identität, fortwährend beschäftigt.

Identität ist also ein Selbstverhältnis in dem Antworten auf die Frage „Wer bin ich und wer will ich sein?“ gegeben werden. Charakteristisch und wichtig dabei ist, dass diese Antworten keinesfalls endgültig, sondern veränderlich und immer wieder neu sind. Diese personale Identität wird durch strukturelle Vorgaben aus der Gesellschaft beeinflusst und wird für ihre Mitglieder zur lebenslangen Aufgabe, die durch Selektion und Transformation selbst gestaltet wird. (vgl. Mecheril 2003a: 11)

3.2 Kulturelle Identität

Wird das Wort ‚Identität‘ im Zusammenhang mit Themen wie Migration, ethnischen Minderheiten, multikultureller Gesellschaft etc. genannt, kommt es im medialen, alltagsweltlichen, politischen und auch oft im wissenschaftlichen Diskurs zu einer Umdeutung des Begriffs: Es ist nicht mehr von der personalen Identität des Individuums die Rede, sondern von kollektiven (kulturellen) Gruppenidentitäten – die Identität einer einzelnen Person ist nur noch dann relevant, wenn dadurch ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe symbolisiert wird. Für Paul Mecheril ist kulturelle Identität eine spezifische Perspektive, die auf die Situation und die Lebenslage Einzelner angewendet wird und die bestimmte Aspekte hervorhebt und andere vernachlässigt.

Kulturelle Identität ist eine differenzierende Fremd- und/oder Selbstbeschreibung, die zu einer „Essentialisierung von Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003a: 13), d.h., dass am Differenzschema Kultur die vermeintlich wesenhafte, „natürliche“ und unveränderbarer Zugehörigkeit des Individuums zu einer kulturellen Gruppe festgemacht wird, führen kann.

Noch stärker ist diese Nichtidentitätsignoranz bei kollektiven Identitäten zu beobachten, die eng an die Erfindung von Nation, Kultur, Tradition und Zugehörigkeitsräumen gekoppelt sind. Auch dabei werden die Nicht-Identität zwischen den Mitgliedern, ihre Differenz und Heterogenität, zu Gunsten der Herstellung einer sozialen Ordnung, ignoriert. Diese Ordnung entscheidet dann, wer dazugehört und wer nicht und wird so zur Praktik der Grenzziehung. Je größer und

„nichtidentischer“ die Gruppe ist, umso einfacher werden diese abgrenzenden Praktiken der Identität. (vgl. Mecheril 2003a)

Mecheril plädiert deshalb für einen sensiblen Umgang mit kulturellen Differenzen und formuliert kritisch folgende Aspekte am unbedachten „Gebrauch der Perspektive kulturelle Identität“, die häufig dann zu beobachten sind, wenn:

- ... es darum geht die Anderen als Andere zu bezeichnen, was als Othering bezeichnet wird.
- ... biografische und interaktive Spielräume von Menschen, um sich von Zugehörigkeiten abzusetzen, unterschlagen werden.
- ... ethnische, nationale und kulturelle Zugehörigkeit und Identität gleichgesetzt werden, sodass suggeriert wird, dass die Differenz zwischen nationalen oder ethnischen Gruppen vor allem eine Frage der kulturellen Zugehörigkeit ist.
- ... die Festlegung auf eine einzige Identität statt der Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten geschieht.
- ... sie als Begründungsmuster der autochthon dominierten Bildungsinstitution dient, um sich aus der Verantwortung zu ziehen, indem Anderen Probleme zugeschrieben werden, in denen ihre Identität das Problem darstellt.
- ... sie die Heterogenität „kultureller“ Gruppen, ihre Dynamik der Identitätsveränderung und Kämpfe um Identität, verkennt.
- ... sie nur auf die kulturelle Zugehörigkeit fokussiert ist und die multidimensionale Beschaffenheit (u.a. Alter, Klasse, Staatsangehörigkeit, sexuelle Orientierung, gender⁷ oder race⁸) des gesellschaftlichen Raums ignoriert.

⁷ Das in den 1970er Jahren von feministischen Wissenschaften vorgestellte Konzept „gender“ bezeichnet, im Unterschied zum biologischen Geschlecht („sex“), die soziale, kulturelle, gesellschaftlich konstruierte oder psychologische Seite des Geschlechts einer Person. (vgl. Stolke 1993: 19f)

⁸ „Race“ ist ein soziales Konstrukt, das eine Gruppe von Menschen beschreibt, die ähnliche und unterschiedliche physische Charakteristika aufweisen. Da „race“ in diesem Kontext nicht mit „Rasse“ übersetzbar ist, wird auch im Deutschen der englische Begriff verwendet.

- ... sie als einseitige Erklärung für Zusammenhänge und Ereignisse in der Interaktion zwischen ethnischen Mehrheits- und Minderheitsangehörigen verwendet wird. Kulturelle Identität wird auf diese Weise als selbstverständlich existenter Unterschied verstanden, auf den, beispielsweise, zurückgegriffen wird, wenn eigenes oder fremdes Handeln plausibilisiert werden soll und andere Kategorien nicht verfügbar sind. (vgl. Mecheril 2003a)

Im Kontext des Vergleichs zwischen Moderne und Postmoderne filtert auch Marijana Kresić ähnliche Aspekte heraus, die sie als „Abgeschlossenheit der Identitätsentwicklung mit dem Erwachsenenalter“ und „Identität als lebenslanges Projekt“ benennt:

Dimensionen des Selbst		(Kresić 2007: 3)
Moderne	↔	Postmoderne
Wahrnehmung des eigenen Selbst als einheitliche und gleich bleibende Größe	↔	Wahrnehmung des Facettenreichtums und der Wandelbarkeit des eigenen Ichs
<i>Identifizierung mit klar vordefinierten Rollen (z.B. Mann/Frau)</i>	↔	<i>Infragestellen vorgegebener Rollen /Selbstkonstruktion von Rollen jenseits bzw. auf den Zwischenstufen althergebrachter Dichotomien</i>
sichere weltanschauliche Überzeugungen, (übernommene) Wert- und Normvorstellungen	↔	Orientierung suchen; Ambivalenzen wahrnehmen und aushalten; Weltanschauungen, Werte und Normen in Frage stellen/begründen/selbst herleiten
einem vorgegebenen Muster folgende, kontinuierliche biografische Linie	↔	weitgehend selbst erarbeitete Lebensziele und selbst konstruierter, flexibler Lebenslauf
eingebunden in lebenslang sichere und feste soziale Netze (eine Familie, ein Arbeitgeber, eine soziale Schicht, ein Staat	↔	losgelöst aus festen sozialen Bezügen, individualisiert, sozial mobil und ungebunden (hinsichtlich Familie, Arbeit, Freunden sowie Zugehörigkeit zu sozialer Schicht, Staat und Nation)
Eindeutigkeit, Abgeschlossenheit der eigenen Identität (mit dem Erwachsenenalter)	↔	Identität als lebenslanges, offenes Projekt

Ganz im Sinne der postmodernen Position versteht Kresić Identität „als ein Phänomen, das bezüglich seiner Merkmale, seines Skopus und seiner zeitlichen Dimension flexibel ist“ und „von den Akteuren jeweils in kommunikativen Prozessen (zeichenbasierten Prozessen) hergestellt/ ausgehandelt“ wird, wobei diese Prozesse „sowohl dialogische als auch narrative Formen der Kommunikation“ (Kresić 2007: 6) beinhalten. Außerdem stellt sie fest, dass die Flexibilität und mögliche Multiplizität von Identität „zu einem wesentlichen Teil auf den inner-sprachlichen und fremdsprachlichen, d.h. auf den mehrsprachigen Kompetenzen von Individuen“ (Kresić 2007: 20) basiert.

Was in Kresićs *Dimensionen des Selbsts* aber unberücksichtigt bleibt ist die Machtdimension, wie an ihrer Gegenüberstellung erkannt werden kann:

Moderne	↔	Postmoderne
Identifizierung mit klar vordefinierten Rollen (z.B. Mann/Frau)	↔	Infragestellen vorgegebener Rollen /Selbstkonstruktion von Rollen jenseits bzw. auf den Zwischenstufen althergebrachter Dichotomien

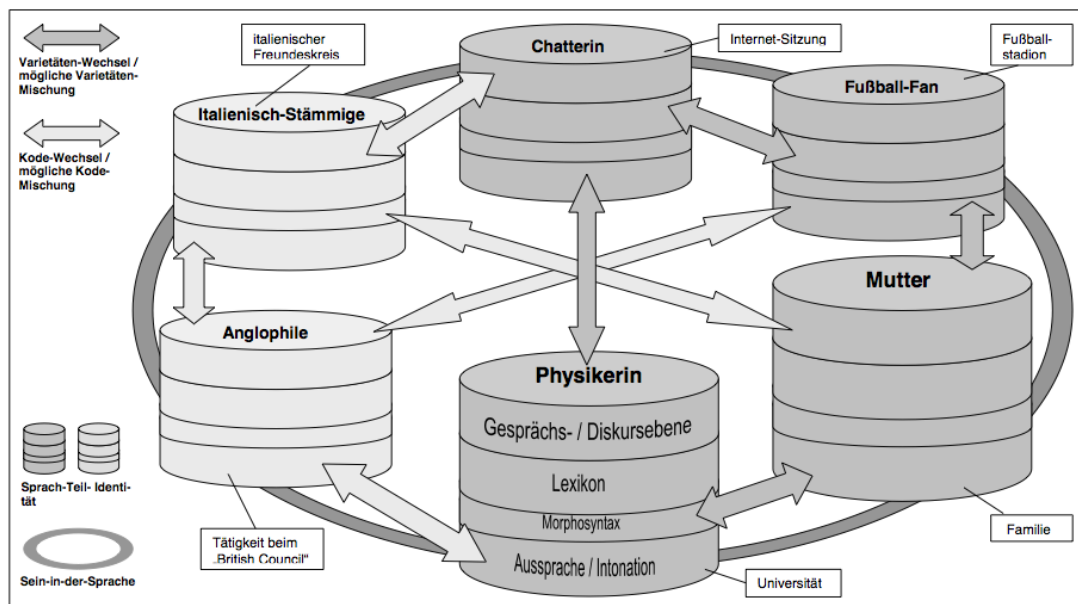
(sh. Tabelle oben)

Ohne die Einbeziehung der Machtdimension erscheint es so, als ob die zuvor in der Moderne vordefinierten (Geschlechter-) Rollen plötzlich im machtfreien Raum der Postmoderne selbst konstruiert und gesellschaftlich positioniert werden könnten. Paul Mecherils migrationspädagogischer Ansatz (im Kapitel „Sprache und Macht“ weiter ausgeführt) geht aber davon aus, dass dies nicht so ist, sondern dass die Gesellschaft das Individuum in ihr machtvoll positioniert und seine Rolle(n) konstruiert. Daher ist das Infragestellen vorgegebener Rollen, wie von Kresić postuliert, zwar möglich, aber Selbstkonstruktionen des Individuums sind nur vor dem Hintergrund von Fremdkonstruktionen im gesellschaftlichen Rahmen möglich.

3.3 Sprachliche Identität

Aus diesem Verständnis entwickelte sie das „Modell der multiplen Sprachidentität“, in dem das sprachliche Repertoire eine Person detailliert ausdifferenziert werden kann. Einzelsprachen und Varietäten konstituieren, laut Kresić, Teilidentitäten, die kontextabhängig aktiviert und verwendet werden können (z.B. Teilidentität: Mutter → Sprache: Familiensprache) und gemeinsam als „Sprach-Teil-Identität“ bezeichnet werden. (vgl. Kresić 2007: 15f)

Modell der multiplen Sprachidentität



dunkelgraue Elemente = Varietät einer Sprache;

hellgraue Elemente = Einzelsprache

(Kresić 2007: 15)

Dieses Modell bezieht sich sowohl auf Einzelsprachen als auch auf Varietäten innerhalb der einzelnen Sprachen. Die Entscheidung welchen Identitäten genannt bzw. unterschieden werden ist der einzelnen Person überlassen. Auf diese Weise werden die Identitäten selbst formuliert und zugewiesen (Selbstzuschreibung); es wird selbst entschieden was als eigenständige Identität gilt und was nicht. Zwischen Sprache und Varietät wird zwar unterschieden, aber nicht hierarchisch gewertet. In diesem Modell wird Mehrsprachigkeit zwischen Sprachen und innerhalb von Sprachen dargestellt.

Dieses Modell ließe sich grundsätzlich in modifizierter Form auch für die Visualisierung der sprachlichen Zugehörigkeiten der Kinder meiner Forschung verwenden, da es aber sehr ausdifferenziert ist und eine genaue Reflexion über sprachliche Identitäten voraussetzt, habe ich mich dagegen entschieden, auch weil zur Erstellung sicherlich mehr als ein Interview mit dem jeweiligen Kind notwendig gewesen wäre, was nicht meinem Forschungsvorhaben entsprochen hätte.

Kresić und Mecheril wehren sich also gegen die unreflektierte Verwendung des „Identitätsbegriffs“, die schon allein durch die Diskrepanz ihres Gebrauchs im alltagsprachlichen bzw. im wissenschaftlichen Diskurs herauskommt und die zu Kategorisierungen, Zuschreibungen, Othering⁹ und in weiterer Folge zu Rassismen und Diskriminierung führen kann. Aufgrund dieser Problematik stellt sich die Frage, ob der „Identitätsbegriff“ überhaupt noch vertretbar bzw. verwendbar ist und falls ja, unter welchen Bedingungen und mit welchen Vorbehalten. Wäre es nicht einfacher, eindeutiger und vorbehaltstfreier statt von „Identität“ von „Zugehörigkeit“ zu sprechen?

Doch auch „Zugehörigkeit“ ist, wenn sie, beispielsweise, aus Perspektive der Migrationspädagogik von Paul Mecheril betrachtet wird, kein einfacher Begriff zu dem nachfolgend einige Überlegungen angestellt werden.

⁹ Unter „Othering“ wird die „stereotype Konstruktion von Fremden“ (Reuter/Warrach 2015: 180) verstanden.

3.4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse aus migrationspädagogischer Perspektive

Paul Mecherils Auffassung von Migration¹⁰ problematisiert Grenzen, indem sie Fragen nach dem Wie und Wo aufwirft: Wo wird im nationalistischen Kontext die Grenze gezogen? Wie wird innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Ungleichheit und Heterogenität umgegangen? Der Begriff „Grenze“ bezieht sich für Mecheril dabei weniger auf das Territoriale, als auf das Symbolische, die Zugehörigkeit. Durch Migration wird die Frage nach der Zugehörigkeit, seines Erachtens, sozial, individuell und auch gesellschaftlich zum Thema. Denn durch sie wird eine Differenzlinie befragt, die die Basis grundlegender gesellschaftlicher Entscheidungen ist. Unter Migration versteht Mecheril also nicht primär das Überschreiten, sondern auch die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“, zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“¹¹, wodurch sie die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung, aber auch ihre Stärkung bewirkt. Für die Migrationsgesellschaft sind demnach Zugehörigkeitsunterscheidungen und Zugehörigkeitsunterschiede bedeutsam, die aber nicht auf „natürliche Weise“ gegeben sind, sondern politisch, juristisch, kulturell und in Interaktionen reproduziert werden. Migrationspädagogik beschäftigt sich infolgedessen mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2010: 14) und den Bedingungen und Konsequenzen unter denen sie hergestellt werden. Für die Analyse der Situation von Migrantinnen und Migranten bzw. Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten sind, laut Mecheril, neben der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit auch andere theoretische und analytische Einflussgrößen, wie z. B. Geschlechterverhältnisse, Normalitätskonstruktionen hinsichtlich Leiblichkeit und Sexualität oder ökonomische Bedingungen relevant, weil sie ihre Situation konstituieren. Das bedeutet, dass sich natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und andere Differenzverhältnisse (Geschlecht, Sexuali-

¹⁰ Unter ‚Migration‘ versteht Mecheril die biografisch relevante Überschreitung (geo-) politischer, juristischer, kultureller oder lingualer Grenzen. (vgl. Mecheril 2010: 35)

¹¹ Siehe auch „Othering“ (Mecheril et. al. 2010: 42 bzw. orig. Edward Said)

tät, Besitz, Gesundheit, Sprache, Alter, Religion, Klasse/Sozialstatus, Kultur) gegenseitig ermitteln. Diese Differenzlinien stellen in einem mehrdimensionalen Raum Dimensionen sozialer Ungleichheit dar. (vgl. Mecheril 2010: 12f)

In diesem Zusammenhang beschäftigt sich Mecheril mit zwei Fragen: (1) Die Frage nach der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung anhand derer Menschen unterschieden und positioniert werden, sodass sie unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen bekommen. (2) Die Frage inwiefern Pädagogik einen Beitrag zur (Re-) Produktion dieser Ordnung leistet bzw. welche Möglichkeiten zur Veränderung oder zumindest Schwächung dieser Ordnung es gibt bzw. entwickelt werden können. (vgl. Mecheril 2010: 13ff)

Auch Clemens Dannenbeck kommt in seiner Studie über „Jugendliche in ethnisch heterogenen Milieus“ (2002) zu dem Schluss, dass

„ethnische/kulturelle/nationale Zugehörigkeit kein definierbares Eigenschaftsbündel darstellt, dessen Funktion und Wirkung in Interaktionen antizipiert oder vorab festgelegt werden kann, sondern dass solche Zugehörigkeiten in Form von Selbst- und Fremdzuschreibungen gewissermaßen als Präsentationsmerkmal taugen, welche im Alltag stets in simultaner Verzahnung mit anderen Präsentationsmerkmalen wie zum Beispiel Geschlecht, Alter, Bildungsstatus, Hautfarbe etc. auftauchen. Das Handeln im Namen einer ethnischen/kulturellen/nationalen Zugehörigkeit setzt dabei eine *Entscheidung* voraus, gerade *diese* Merkmale als dominant ansehen und ihre Bedeutung gegenüber allen anderen denkbaren Differenzierungs- und Hierarchisierungsmerkmalen hervorheben zu wollen.“ (Dannenbeck 2002: 71, Hervorhebungen im Original)

Aber auch Dannenbeck berücksichtigt in seinen Überlegungen zu Zugehörigkeit, wie Kresić in ihren *Dimensionen des Selbsts* (im Kapitel „Kulturelle Identität“), die Machtdimension nicht; denn er spricht zwar von der „Entscheidung [...] gerade *diese* [Geschlecht, Alter, Bildungsstatus, Hautfarbe] Merkmale als dominant an[zu]sehen“ (s.h. Zitat oben) , aber nicht wovon diese Entscheidung beeinflusst wird, denn dass Machtverhältnisse solche Entscheidungen maßgeblich beeinflussen, ist eine nicht zu vernachlässigende Komponente.

Die Auseinandersetzung mit den symbolischen Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit können diskursive Prozesse sein. Zugehörigkeitsprozesse sind

machtvoll und produktiv. Somit ist individuelle Zugehörigkeit keine autonome Entscheidung, weil sie von den Strukturen, die dem Einzelnen vorgegeben sind, bestimmt ist. Überindividuelle Zugehörigkeitswirklichkeiten, wie gesellschaftliche, politische und intersubjektive Vorstellungen, geben nicht nur vor was Zugehörigkeit ist, wer zugehörig sein darf und welche Rechte und Pflichten mit Zugehörigkeit verbunden sind, sondern auch wie Loyalitätsbrüche sanktioniert werden und wie über Zugehörigkeitsansprüche verhandelt und entschieden wird. (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 36f)

Neben formellen Festlegungen von Zugehörigkeiten, wie Staatsangehörigkeit und Einbürgerung, gibt es alltagweltliche, d.h., informelle „Regelungen“ zur Unterscheidung „Fremder“ von „Nicht-Fremden“. Dabei spielt der Pass nur eine untergeordnete Rolle. Wichtige sind, beispielsweise, Aussehen, Klang des Namens oder der Habitus. Außerdem sind auf der informellen Ebene Mythen, Imaginationen und Rassismen wirksam, die die Zugehörigkeit des Einzelnen ermöglichen oder eben verhindern. (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 40)

3.5 Sprache und Macht

Sprache ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Mittel zur Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung. Dirim und Mecheril (2010) haben sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt und auf folgende Fragen gestoßen: Wer ist befugt wie, wann, zu wem über wen bzw. was zu sprechen? Welche Sprachen und Sprechweisen sind bzw. welche Sprecherinnen und Sprecher in einer Gesellschaft legitim? Welche Sprachen und Sprachformen genießen hohes bzw. niedriges Prestige? Sollen diese „Prestigehierarchien“ durch pädagogisches Handeln determiniert oder problematisiert werden? Welche Möglichkeiten eines kritischen pädagogischen Handelns gegenüber dieser „Prestigehierarchien“ gibt es? Mithilfe solcher Fragen rücken die Machtdimensionen des Themas „Sprachen – Sprechen“ ins Blickfeld. Die Reflexion dieser Dimensionen begründet pädagogisches Handeln, das gesellschaftlich Gegebenes auch in Frage stellt.

Sprache ist Voraussetzung für politische, soziale, ökonomische und gesellschaftliche Teilhabe und ist so zentrales Mittel zur Erschließung der Welt. Sie dient

der täglichen Interaktion und gibt dem Individuum seine individuelle, soziale und politische Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig kann es sich damit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft seiner sozialen Kontexte orientieren. In diesem Raum finden soziale Unterscheidungen statt, die sich auf Sprache beziehen. Systematisch werden im sprachlichen Raum verschiedene Sprachen, Sprachvarianten, Dialekte und Kommunikationsformen unterschieden, die alle unterschiedlich anerkannt werden. Auf diese Weise ist der Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten für Kinder, obwohl sie alle mehr oder weniger auf eine ähnliche Art und Weise Sprache(n) erwerben und so über Sprachkompetenzen verfügen, davon abhängig, ob die Sprache, die sie beherrschen, anerkannt ist. Pierre Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von „legitimer Sprachkompetenz“ (Bourdieu 1990: 60), die die soziale Akzeptabilität einer Sprache beschreibt. Dirim und Mecheril sind davon überzeugt, dass eine Sprache nur dann „gehört“ wird, wenn sie gesellschaftlich akzeptiert ist. Ist sie das nicht, werden ihrer Sprecherinnen und Sprecher von sozialen Welten ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 100f)

3.5.1 Die pädagogische Herstellung (il)legitimer Sprachen und Zugehörigkeiten

In der Diskussion der Migrationsgesellschaft über Sprachen geht es stark um Zugehörigkeiten und Identitäten, die sich im Disput was als ihre legitime Sprachen gelten niederschlagen: Wer sind „wir“? Wer gehört zu „uns“? Sind wir auch die, die in erster Linie Sprache X sprechen? Die Auseinandersetzung mit den inhärenten Machtbeziehungen von Sprachen ist in Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule wichtig, denn sie ist eine Institution, die unterschiedliche Kinder und Jugendliche auf verschiedene Weise anspricht, aufnimmt oder ignoriert. Allenfalls überführt sie die Sprachpraxen ihrer Schülerinnen und Schüler in verschiedene ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Positionen und kann in ihrem Tun gesellschaftliche Ungleichheiten sowohl reproduzieren als auch – dem Anspruch eines pluralistischen-demokratischen Bildungswesen nach – versuchen diese zu überwinden. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 105)

Sprachliche Ungleichheit in der Schule wird nicht nur von außen importiert. Vielmehr ist sie es selbst, die durch ihre Organisation, durch curriculare, didaktische Aspekte und Handlungen des Lehrpersonals (Wert-) Differenzen innerhalb der sprachlichen Praxen Migrationsgesellschaft produziert werden. Dies zeigt sich dadurch, dass in Schulen in Österreich und Deutschland im Wesentlichen nur auf die Ausbildung des legitimen Sprachvermögens, der offiziellen Standardsprache Deutsch, Wert gelegt wird. Diese Bevorzugung einer Sprache hängt historisch eng mit der Durchsetzung der Idee einer Nation zusammen. Bereits ab dem Beginn des 18. Jahrhunderts gab es Prozesse zu Vereinheitlichung von „Sprache“ und „Kultur“ eines auch damals multiethnischen Volks. Der Schulbesuch wurde zu einem der wichtigsten Instrumente mit dem natio-ethnisch Zugehörigkeit durch Sprachvermögen und Sprachgemeinschaft konstruiert wurde. Dies führte zur Entsprechung zwischen nationaler Einheit des Arbeitsmarkts und Einheit des Bildungs- und Sprachmarkts. Als Folge wurde das Sprechen der legitim offiziellen Sprache, das Deutschsprechen, zur Selbstverständlichkeit. Hierbei ist wichtig herauszuheben, dass die Sprache, die in der Schule gesprochen und gelehrt wird, wenig mit der alltagsweltlichen Sprachwirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu tun hat. Sie orientiert sich mehr an den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation als an der alltagssprachlichen mündlichen Verständigung und wird „Bildungssprache“ genannt. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 106f)

Mehrsprachigkeit hat keinen „natürlichen“ Nachteil, sondern wird erst durch Einsprachigkeit zum Problem. Die Frage nach angemessenen Kontextbedingungen für den Erwerb von Sprachvermögen wird durch die Bewertungsebene überlagert: Das Englische und Französische gelten als „Weltsprachen“ und genießen somit ein höheres Prestige als, beispielsweise, das Türkische, das höchstens subversives Prestige besitzt.

Aus der gesellschaftlichen Machtperspektive wird klar, dass sich Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht gleichsetzen lassen. Nicht einmal Zweisprachigkeit und Zweisprachigkeit oder Einsprachigkeit und Einsprachigkeit sind gleichzusetzen, weil es darauf ankommt um welche Sprachen es sich handelt und wie diese Sprachen gesellschaftlich bewertet werden. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 109f)

Diese, von İnci Dirim und Paul Mecheril angesprochene, Machtdimension schlägt sich auch in der mehrsprachigen Alphabetisierung an Wiener Volksschulen nieder. Obwohl es um das Lesen und Schreiben lernen in „Migrationssprachen“ (Türkisch und BKS) geht, handelt es sich bei den ausgewählten Sprachen um „Mehrheitssprachen“ innerhalb der „Migrationssprachen“; laut der *Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen* hatten 2012 210.788 Schülerinnen und Schüler 2010/11 eine andere Erstsprache¹² als Deutsch. Davon sprachen 62.711 Schülerinnen und Schüler BKS, 56.157 Türkisch.

¹² Hier wird von „Erstsprache“ im Singular gesprochen – mehrere Erstsprachen werden in diesen Darstellungen nicht berücksichtigt.

	insgesamt	APS	AHS- Unterstufe	AHS- Oberstufe	Berufsschulen	BMHS
insgesamt	1.140.545	596.444	112.330	88.412	137.881	205.478
Deutsch	929.844	456.571	94.673	76.463	124.947	177.190
BKS	62.711	42.654	6.160	3.033	5.080	5.784
Türkisch	56.157	40.711	2.638	1.858	4.206	6.744
Albanisch	14.117	10.384	763	418	869	1.683
Rumänisch	8.933	6.084	676	464	403	1.306
Arabisch	6.982	4.474	1.163	799	124	422
Polnisch	5.804	2.909	968	790	268	869
Ungarisch	4.346	2.528	519	430	179	690
Englisch	3.599	2.498	395	362	97	247
Tschetschenisch	2.320	1.921	161	49	73	116
Legende: APS= Allgemein Bildende Pflichtschulen, BMHS= Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, inklusive Mittlere Schulen mit Organisationsstatut und Höhere Schulen mit Lehrer- und Erzieherbildung (aus: Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen 2012)						

Somit wird mehrsprachige Alphabetisierung in den beiden zahlenmäßig größten „Minderheitenerstsprachen“, die auch „Migrationssprachen“ sind, angeboten.

Solche Machtverhältnisse, die Zugehörigkeiten und Identitäten generieren und zuweisen, haben aber noch eine weitere Dimension, die nicht mit Gruppenkonstruktionen zu tun hat, sondern die Individuen betrifft, unabhängig welchen Gruppen sie zugehörig sind bzw. sich zugehörig fühlen. Die Subjektivierung, die

sich auf das Individuum und seine Position in der Gesellschaft bezieht und von Anne Broden und Paul Mecheril Bildungskontext diskutiert wird.

3.6 Subjektivierung

Anne Brodens und Paul Mecherils subjektivierungstheoretischer Bildungsbegriff versteht Bildung, Aneignung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen Einzelner nicht als „autonome Hervorbringung“ (Brodens/Mecheril 2010: 11); vielmehr wird das Subjekt erst durch diese Verhältnissetzungen und mit Bezug auf symbolische und materielle Gegenstände in die Welt gesetzt und darin positioniert. Die Subjektkonstitution erfolgt durch heteronormative Medien, wie Sprachen, Wissensformen und Diskurse, mit denen Menschen machtvoll unterschieden werden. Bildungsprozesse können somit als Aneignung dieser sozialen und individuellen, sowohl sinnstiftenden als auch beunruhigenden, Unterschiede, in denen sich Ungleichheiten und differentielle Privilegierungen manifestieren, verstanden und untersucht werden. Wichtig dabei ist, dass diese Konstituierungen durch Sprachen und Diskurse vorläufig, unabgeschlossen, offen, aber auch vielfältig, widersprüchlich und spannungsvoll sind. Aus dieser mehrfachen Differenz zwischen dem angesprochenen Individuum und dem, wodurch es angesprochen wird, konstituieren sich Subjekte und Subjektivität. Die drei Aspekte, Heteronomie der diskursiven Ansprache, Positionierung durch Ansprache in einem Raum der Ungleichheit und Subjektivität durch bzw. gegen diese Ansprache, gelten auch für rassistische Verhältnisse. (vgl. Brodens/Mecheril 2010: 11f)

Die Verwendung der Begriffe Identität und Zugehörigkeit ist nicht einfach und es ist wichtig, dass sie immer kontextualisiert und nicht als absolut dargestellt werden, sondern dass auf ihre Beweglichkeit und Veränderlichkeit aufmerksam gemacht wird. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil diese Begriffe sonst leicht für Kategorisierungen und Zuschreibungen verwendet werden können, die in weiterer Folge als Grundlage für Ethnisierungen, Othering und Rassismen herangezogen werden können, die aber nicht nur bewusst, sondern vielfach unbewusst und ohne böse Absicht ablaufen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe „Identität“ und „Zugehörigkeit“ unter den zuvor besprochenen Überlegungen verwendet. Selbst in der Forschungs-

frage wird die Begrifflichkeit „sprachliche Zugehörigkeiten“ gebraucht, was zum letzten Punkt des Kapitels führt: Die Pluralisierung der Begriffe „Identität“ und „Zugehörigkeit“ in „Identitäten“ und „Zugehörigkeiten“ (wie auch in meiner Forschungsfrage) verhindert einfache Zuschreibungen und Dichotomisierungen.

Die empirische Datenerhebung dieser Arbeit wurde aus dem Verständnis der beschriebenen theoretischen Hintergründe durchgeführt, wobei versucht wurde zuschreibungskritisch und selbstreflexiv zu arbeiten.

Empirischer Teil

Nachfolgend wird auf die methodischen Aspekte der Forschung, d.h., die Forschungsfrage, das Forschungsdesign, die Gütekriterien, ethische Überlegungen, die Pilotierung, das Sampling, die Datenerhebung, methodische Auswertung und Analyse und Interpretation der gewonnen Daten eingegangen.

4 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Nachdem die Entstehung und die einzelnen Komponenten der Forschungsfrage („Welche sprachlichen Zugehörigkeiten werden von Kindern auf sich selbst bezogen dargestellt und inwiefern werden sie mit Bezug auf die mehrsprachige Alphabetisierung begründet?“) schon in den vorhergehenden Kapiteln besprochen wurden, ist es nun an der Zeit ihre Beantwortung zu versuchen. Dies wird im Zuge einer empirischen Erhebung mit leitfadengestützten Interviews geschehen.

Die von mir initiierte Forschung wird sich damit beschäftigen, inwieweit mehrsprachige Alphabetisierungsmaßnahmen auf die sprachlichen Zugehörigkeitsverhältnisse und Verortungen von Kindern wirken. Die Kinder sollen von ihren Wahrnehmungen in Bezug auf Sprache und mehrsprachige Alphabetisierung erzählen, um ihre Sichtweisen und den Einfluss der Maßnahmen auf sie zu erfahren.

Dazu werden Einzelinterviews (vgl. Heinzel 2012) mit den Kindern zweier 2. Klassen geführt, wobei sowohl Kinder, die mehrsprachig alphabetisiert werden, als auch jene, die zusätzlichen Deutschunterricht erhalten, befragt werden, um Vergleiche anstellen zu können. Diese Interviews wurden anhand eines Leitfadens geführt, aufgezeichnet, anschließend transkribiert und in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse ausgewertet.

Durch diese Forschung erhoffe ich mir u.a. Erkenntnisse über:

- Die Wahrnehmung und Bewertung der mehrsprachigen Alphabetisierung durch die Zielgruppe (die Kinder selbst).

- Den Einfluss der mehrsprachigen Alphabetisierung auf die sprachlichen Zugehörigkeiten der Kinder.

5 Paradigma und entsprechende Gütekriterien

Die nachfolgenden Überlegungen zu den Gütekriterien stützen sich auf den diesbezüglichen Text von Lars Schmelter (2014).

Damit Wissenschaft ihrem Anspruch genügt, dass sie über die subjektiven Bewertungen des Einzelnen hinausgeht, gewinnt sie ihr Wissen systematisch und methodisch kontrolliert und nicht durch individuelle Einzelerfahrungen. Somit kann Forschung als disziplinierte Erkundung verstanden werden. Durch die Einhaltung von Gütekriterien können fachspezifische Ansprüche und Zielsetzungen im Rahmen wissenschaftliche Untersuchungen gewährleistet werden. Als Gütekriterien werden theoretisch-abstrakte Konstrukte bezeichnet, die auf ein konkretes Forschungsvorhaben individuell angepasst werden. Problematisch dabei ist, dass die Gütekriterien, an denen Geltung und Qualität einer Forschung empirisch gemessen werden sollen, nur teilweise allgemeine Zustimmung erhalten. Für die Bewertung der Erfüllung der Gütekriterien ist die Definition des Untersuchungsbereichs bzw. der Untersuchungsgegenstände maßgeblich.

Diese Prozesse und Produkte beeinflussen sich teils wechselseitig und werden wiederum von verschiedenen Faktoren beeinflusst, sodass von einer Faktorenkomplexion gesprochen wird. Auf diese Weise wird sich auch meine Forschung zwar vorwiegend auf die Produkte nicht-beobachtbarer Prozesse (Einstellungen und Sichtweisen) konzentrieren, jedoch werden auch beobachtete Prozesse (Unterrichtsinteraktionen, problemzentrierte Diskussion) nicht außer Acht gelassen.

Trotz der Unterschiede, hinsichtlich anthropologisch und erkenntnistheoretischer Grundannahmen, ist es notwendig sich darauf zu einigen, was den wissenschaftlichen Ansprüchen der Disziplin genügt, damit die Ergebnisse empirischer Forschung für alle Vertreterinnen und Vertreter des Faches akzeptabel sind. Während es für quantitative Forschung einen relativ überschaubaren und gemeinhin akzeptierten Kriterienkatalog gibt, haben qualitative Forschungsansätze

keine einheitlichen Gütekriterien. Selbstzugeschriebene Grundprinzipien können aber als gemeinsam anerkannte Gütekriterien gelten (vgl. Schmelter 2014: 34):

Offenheit - Dieses Prinzip soll verhindern, dass der beobachtende Zugang zu einem Untersuchungsfeld durch eine theoretische Vorstrukturierung verstellt ist.

Flexibilität - Der Erkenntnisgewinn im Laufe der Forschung kann eine Veränderung der Datenerhebungsinstrumente oder der Analyseinstrumente notwendig machen.

Kommunikativität - Unter Kommunikativität wird die Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands verstanden. Dadurch kann ein vielschichtiges Bild komplexer Zusammenhänge entstehen.

Reflexivität - Im Zuge der Reflexivität wird die Subjektivität der Forschenden bewusst gemacht und fließt in ihr Handeln ein, sodass sie selbst zum Forschungsgegenstand (Daten) wird und in die Interpretation miteinfließt.

Neben diesen Grundsätzen möchte ich versuchen folgende weitere Gütekriterien einzuhalten:

Transparenz/ (intersubjektive) Nachvollziehbarkeit basiert auf der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämisse, dass Erkenntnisse und Wissen weder standortunabhängig noch objektiv sind, sondern durch gemeinschaftlich diskutierte bzw. akzeptierte Normen bestimmt werden. Die methodologischen Grundpositionen der Forschenden wirken sich auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse aus und müssen daher Transparent gemacht werden. Durchgängige Dokumentation ist dabei ein Schlagwort.

Auf diese Weise muss ich, um dieses Kriterium zu erfüllen, im Rahmen meiner Forschung, beispielsweise, aufschlüsseln, dass ich qualitativ arbeiten werde, warum ich die Methoden offener Fragebogen und problemzentriertes Gruppengespräch verwenden und zur Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse heranziehen werde.

Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses - Hierbei ist wiederum der Zugang zum Gegenstand zentral: qualitativ oder quantitativ. Außerdem gilt es sich mit der Frage nach den Annahmen und Sichtweisen auf den Gegen-

stand auseinanderzusetzen und dies transparent zu machen. (vgl. Schmelter 2013)

Das bedeutet in meinem Fall das Interesse am Forschungsgegenstand (mehrsprachige Alphabetisierung), die verwendeten Theorien zu Zugehörigkeit und die daraus abgeleiteten Untersuchungsmethoden offenzulegen.

Die *Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung* ist ein paradigmengreifendes Gütekriterium, das mit den Fragen der theoretischen und praktischen Relevanz verbunden ist. Um diesem Kriterium zu genügen ist es wichtig die Ziele und Ansprüche des Fachbereichs im Auge zu behalten und danach die Forschung auszurichten.

Zu meinem Thema mehrsprachige Alphabetisierung an Wiener Volksschulen gibt es bereits Forschungen. Der von mir ausgewählte Schwerpunkt der sprachlichen Zugehörigkeit ist aber noch nicht untersucht worden. Da meine Untersuchung relativ klein ist (eine Schule) und nicht alle Aspekte des Bereichs abdecken werden kann, kann eine weiterführende vertiefende Forschung durchaus interessant sein.

5.1 Ethische Überlegungen

Einhaltung ethischer Standards - Dazu gehört Kommunikation und Umgang auf Augenhöhe zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden. Aber auch die Rücksichtnahme auf die Teilnehmenden, hinsichtlich dem Umgang mit ihren Daten, der Transparenz der Datenverwendung und Anonymisierung.

Dass die Daten nur im Rahmen meiner Masterarbeit verwendet werden und nicht an Dritte weitergegeben werden ist selbstverständlich. Eine Anonymisierung kann aber nur teilweise erfolgen: Die 16 Wiener Volksschulen, an denen mehrsprachige Alphabetisierung durchgeführt wird, sind bekannt, sowie die Klassen, die an meiner Forschung teilnehmen (zwei 2. Klassen). Anonymisiert werden die Kinder aber, indem sie nur mit einem selbstgewählten Pseudonym in dieser Arbeit genannt werden.

Eine weitere wichtige ethische Komponente ist, gerade im Rahmen des Interviews, das Recht etwas nicht zu wissen oder die Aussage zu verweigern. Auf die-

ses Recht habe ich jedes Kind vor dem Interview hingewiesen. Auch dass es sich bei dem Interview um ein mehr oder weniger persönliches Gespräch und keine Prüfungssituation handelt, in der es richtige und falsche Antworten gibt, habe ich den Kindern gegenüber hervorgehoben.

6 Pilotierung

Die Pilotierung des Leitfadens wurde direkt in einer der beiden Klassen der Forschungsschule mit einem Kind durchgeführt. Aufgrund des zufriedenstellenden Ergebnisses nach einer Testung des Leitfadens, hinsichtlich Verständlichkeit, Länge und Ablauf, wurde kein weiteres Kind befragt, sondern nur der Leitfaden leicht abgeändert: Eine Frage wurde verändert („Wer bist du?“ → „Wenn du dich selbst beschreiben würdest, was würdest du sagen? - Ich bin ...“) und im Verlauf weiter nach hinten geschoben. Außerdem wurden Unterfragen zu einzelnen Fragen formuliert, die bei Bedarf zum besseren Verständnis gestellt werden sollten (z. B. „Seit wann lernst du Deutsch?“ → „Seit der Schule? Seit dem Kindergarten? Oder schon früher?“).

7 Sampling

Die Untersuchung wurde in den beiden 2. Klassen einer Wiener Volksschule durchgeführt, die durchgängige, d.h., von der 0.¹³ bis zur 4. Schulstufe, mehrsprachige Alphabetisierung¹⁴ in den Sprachen Deutsch und Türkisch bzw. Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BKS) durchführt.

Laut der Lehrerin für muttersprachlichen Türkischunterricht an der Schule erfolgt die Alphabetisierung in mehreren Schritten:

„Der erste Schritt beginnt mit der ersten Klasse. Die Kinder der ersten Klassen erlernen das ABC in ihrer Erstsprache (den Laut- und den Buchstaben). Danach wird

¹³ Mit „0. Schulstufe“ ist die Vorschule gemeint.

¹⁴ Mit „mehrsprachig“ ist in diesem Kontext eigentlich „zweisprachig“ gemeint – die Kinder lernen entweder in Deutsch, Deutsch/Türkisch oder Deutsch/BKS lesen und schreiben.

in mehreren Arbeitsschritten vom Buchstaben/Laut zum Wort, folglich zu Wortgruppen und Syntax, bzw. in weiterer Folge zum Text gelangt.

Unser Ziel am Ende des Schuljahres ist, mit den Kindern an Texten zu arbeiten. Sie sollten in Folge imstande sein, eigene, einfache Texte produzieren zu können.

Die zweite Phase beginnt mit der zweiten Klasse. Aus Erfahrung wissen wir, dass der Kanon der Erstsprache in der 1. Klasse sehr knapp, wenn überhaupt unvollständig erlernt wird. Gerade die „schwierigen“ Laute und/oder Buchstaben in der Muttersprache werden in der Regel am Schluss des Schuljahres gelernt und aus Zeitmangel nicht ausreichend gefestigt. Es ist unbedingt notwendig, dass die Alphabetisierung in der 2. Klasse fortgesetzt wird, in der der ABC-Kanon vervollständigt und die Arbeit an Texten fortgesetzt und erweitert wird. Um Interferenzen auszuschließen ist es ebenso wichtig die Alphabetisierung in der 2. Klasse fortzuführen.“

Vor diesem Hintergrund macht es Sinn mit den Kindern erst in der zweiten Hälfte der zweiten Klassen zu sprechen, da sie bereits zweisprachig alphabetisiert sind und über ihre Erfahrungen berichten können.

Um Vergleiche in Hinblick auf die Artikulation von sprachlichen Zugehörigkeiten und die Wahrnehmung der mehrsprachigen Alphabetisierung ziehen zu können, wurden nicht nur potentiell an der mehrsprachigen Alphabetisierung teilnehmende Kinder aus beiden Gruppen (Kinder mit Türkisch oder BKS als Muttersprache¹⁵), sondern auch Kinder, für die (noch) keine mehrsprachige Alphabetisierung angeboten wird, (Kinder, die nicht Deutsch oder Türkisch sprechen) befragt.

¹⁵ „Muttersprache“ ist der Terminus, der vom BMUKK u.a. im OECD (vgl. Krumm/De Cillia 2009) Länderbericht verwendet wird, weswegen er an dieser Stelle auch (noch) verwendet wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden andere Begriffe gebraucht.

8 Datenerhebung

8.1 Kontext

Die Erhebung wurde direkt an der Schule der Kinder durchgeführt. Vor den eigentlichen Interviews besuchte ich die beiden Klassen, um die Kinder kennenzulernen. Wir spielten ein Kennenlernspiel, ich stellte mein Vorhaben vor und die Kinder konnten Fragen stellen.

An den vier Interviewtagen selbst, freuten sich die Kinder schon auf das Interview, begrüßten mich mit großem Hallo, luden mich zum Spielen ein und freuten sich schon darauf an die Reihe zu kommen. Die Erlaubnis für Teilnahme an den Interviews wurde von den Eltern gegeben. Alle Kinder wollten mitmachen, auch diejenigen, die keine Erlaubnis von ihren Eltern erhalten hatten.

Wir sprachen in einem eigenen Raum, wo wir weitgehend ungestört waren.

Ich hatte den Eindruck, dass die Kinder relativ wenig Hemmungen mir als Forscherin gegenüber hatten, aber natürlich ihrem Naturell gemäß weniger oder mehr sprachen.

Vor dem Interview durften sich die Kinder Pseudonyme aussuchen, mit denen sie im Folgenden genannt werden.

8.2 Probandinnen und Probanden: Schülerinnen und Schüler der 2. Klassen

Nach der Pilotierung Ende Mai 2015 fanden die Interviews mit 24 Kindern (11 Mädchen, 13 Jungen) aus den beiden 2. Klassen, die die Teilnahmeerlaubnis von ihren Eltern erhalten hatten, Anfang Juni 2015 statt.

Die Muttersprachen¹⁶ der teilnehmenden Kinder, lt. eigenen Angaben¹⁷, sind folgende Sprachen: Albanisch (2 Kinder), BKS (4 Kinder), Deutsch (6 Kinder), Kur-

¹⁶ Obwohl die Kinder den Begriff „Muttersprache“ äußerten, werde ich ihn im Folgenden nicht weiterverwenden. Dass mit dieser Begriffsveränderung durch mich Differenz konstruiert wird und eine Hierarchisierung durch Forschung (vgl. Mecheril/Melter 2012) erfolgt, ist mir bewusst. Wegen der Unschärfe des Be-

disch (1 Kind), Polnisch (2 Kinder), Rumänisch (1 Kind), Tschetschenisch (1 Kind) und Türkisch (7 Kinder). Das bedeutet es gibt 11 Kinder - Herz, Jake, Messi und Violetta in BKS und Blume, Bugatti, Katze, Küken, Marienkäfer, Pfeil und Roboter¹⁸ in Türkisch - die prinzipiell an der mehrsprachigen Alphabetisierung teilnehmen könnten. Demgegenüber stehen 13 Kinder, für deren Sprachen (noch) keine mehrsprachige Alphabetisierung angeboten wird.

8.3 Erhebungsinstrument: Leitfadengestütztes Interview.

Als Erhebungsmethode wurde die Befragung, genauer gesagt, das leitfadengestützte Interview ausgewählt, mithilfe dessen 24 Einzelinterviews durchgeführt wurden.

Die Gespräche waren stark strukturiert und glichen eher einem mündlich durchbesprochenen Fragenbogen als einem leitfadenorientierten Interview, wobei die Fragen so formuliert waren, dass sie sowohl kurze als auch längere Ausführungen zuließen; nur etwaige Verständnisfragen oder genauere Ausführungen/Erklärungen wurden individuell angepasst. Dies hatte ich aus zweierlei Gründen so gemacht. Erstens weil ich annahm, dass viele Kinder nicht sehr erzählfreudig oder schüchtern sind und sich kein narratives Gespräch entwickeln würde. Andererseits wollte ich möglichst viele Meinungen zum Thema einfangen und narrative Interviews mit 24 Kindern hätten den Rahmen dieser Arbeit gesprengt. Es war trotz der verwendeten vorstrukturierten Form des Interviews schon so, dass die Gespräche zwischen 15 und 20 Minuten dauerten, obwohl eigentlich nur 10 bis 15 Minuten von mir veranschlagt worden waren.

griffs – unter „Muttersprache“ kann entweder die zuerst erlernte oder die am besten beherrschte Sprache gemeint sein (vgl. Apeltauer 1997: 10) – verzichte ich auf diese Bezeichnung.

¹⁷ An dieser Stelle wird jedem Kind nur eine Erstsprache zugeordnet und zwar deshalb, weil alle (!) Kinder im Laufe der Interviews von sich aus sagten: „Sprache X ist meine Muttersprache.“ Die Angaben zu den Muttersprachen beziehen sich daher auch nur auf die Aussagen der Kinder.

Im weiteren Verlauf wird die Kategorie „Muttersprache“ zugunsten „gesprochene Sprachen“ aufgegeben.

¹⁸ Die Namen der Kinder sind selbstgewählte Pseudonyme.

9 Methodische Auswertung

9.1 Verfahren: Thematische Analyse mit der Grounded Theory

Zur Analyse der Interviews wurde eine Variante der Grounded Theory, Paul Mecherils „thematische Analyse“ (vgl. Mecheril 2003b), verwendet, die es ermöglicht mit Kategorien zu arbeiten. Diese Kategorien werden aber, anderes als bei der Qualitativen Inhaltsanalyse, nicht im Vorhinein, d.h., deduktiv gebildet, sondern, im Sinne der Grounded Theory, induktiv, anhand subjektiver Phänomene.

Die Grounded Theory benutzt die Empirie nicht zur Überprüfung von Vorab-Gewusstem, sondern stellt Material zur Verfügung, anhand dessen Theorien und Begrifflichkeiten erst gebildet werden. Dieser Prozess der Generierung von begrifflichen Einsichten ist ein Wechselspiel zwischen dem Hintergrundwissen der forschenden Person und den empirischen Daten. Er ist ein empirisch-theoretischer Analyseprozess, der Einsichten anleitet, zur punktuellen Aneignung und Vertiefung von theoretischem Wissen führen und zur Analyse weiterer empirischer Materialien verwendet werden kann. Dabei handelt es sich um ein empirisch-theoretisches Vorgehen, im Zuge dessen es zu einer wechselseitigen Konstitution von empirischen Ergebnissen und theoretischen Einsichten kommt. (vgl. Demirkaya 2013: 218; Mecheril 2002: 106)

Aufgrund der Stimmigkeit mit diskurstheoretischen Zugängen wurden die Interviews anhand der thematischen Analyse ausgewertet, die sich mit der „interpretative[n] Vertiefung und Verfeinerung bestimmter typisierter und abstrahierter Aspekte, Kategorien genannt, sowie die Vertiefung der Relation zwischen aufgefundenen Kategorien“ (Mecheril 2003b: 49) beschäftigt.

Dazu wurden die Interviewtranskripte thematisch gesichtet, geordnet und Kategorien gebildet. Einschränkend muss angemerkt werden, dass es sich bei den Interviews nicht um narrative Gespräche handelte, sondern um die Beantwortung von relativ festgelegten Fragen eines Leitfadens, wodurch die Kategorienbildung aus einem Zusammenspiel von deduktiven Ableitungen der Interviewthemen und induktiven Aussagen der Kinder entstand.

Das zentrale Anliegen bei der Interpretation der Selbstauskünfte der Kinder ist, sie „als handelnde, interpretationsbegabte, sich selbst in den und durch die sozialen Bedingungen konstituierende Wesen“ (Mecheril 2002: 107) darzustellen. Der Subjektbegriff ist sozial vorstrukturiert und beinhaltet Bedingungen individueller Selbsterkenntnis bzw. –anerkennung. Somit ist das Ziel der Auswertung Niederschlag und Widerhall von sprachlichen Zugehörigkeiten in Selbstbeschreibungen. Subjektorientierung bedeutet also, dass die Auslegung von Selbstauskünften danach trachtet die Kinder als Handelnde in den Blick zu nehmen, „deren Handlungsvermögen sich in den verengenden Möglichkeiten und den produktiven Verhinderungen konstituiert.“ (Mecheril 2002: 108)¹⁹

Vor diesem Hintergrund wurde versucht zuschreibungskritisch bzw. zuschreibungssensibel in Bezug auf die verwendeten Begrifflichkeiten zu verfahren. Und obzwar die Auswertungskategorien durch Abstrahierung und Paraphrasierung gebildet wurden, wurde versucht die Aussagen der Kinder wenig zu verfälschen. Trotzdem lassen sich Zuschreibungen und Fremdbeschreibungen, eben durch diese Kategorienbildung, nicht vermeiden. Die wahrscheinlich gravierendste ist die Bildung der sprachlichen Dichotomie „Deutsch“/„andere Sprachen“, die aber zentral für den Analyseprozess ist.

10 Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten

Die Analyse der Daten aus den Interviews stützt sich auf folgende, aus den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit extrahierten und den Selbstauskünften der Kinder gebildeten, thematische Kategorien:

- Sprachenkompetenz I – Wunschsprachen – Sprachenverwendung
- Sprachenkompetenz II – Sprachenliebe und Sprachenunlust

¹⁹ Beschäftigt man sich empirisch mit Zugehörigkeits- und Differenzverhältnissen, die im Kontext von Kultur, Nation, Sprache und Ethnizität liegen, wird das Ineinandergreifen der Begriffe unübersehbar: kulturelle, nationale, sprachliche und ethnische Zugehörigkeit werden auf der Ebene der Selbst- und Fremdbeschreibungen zu einem diffusen Gebilde verflochten. (Mecheril 2002: 109f)

- Sprachenprestige – Wichtigkeit und Unwichtigkeit von Sprachen
- Sprachwechsel
- Bedeutung der eigenen Sprachen
- Gründe für das Sprachenlernen
- Sprachen in der Schule - Wahrnehmungen
 - Wahrnehmung der eigenen Alphabetisierung
 - Wahrnehmung der Sprachen der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden
 - Wahrnehmung der Unterrichtssprachen und ihrer Auswahl
- Ebenen sprachlicher Mehrfachzugehörigkeit
 - Einfluss der mehrsprachigen Alphabetisierung

Mithilfe der Ergebnisse dieser Kategorien soll der Beantwortung der Forschungsfrage näher gekommen werden.

Zunächst werden aber noch die Probandinnen und Probanden der Studie, die 24 Kinder der 2. Klassen, vorgestellt.

10.1 Probandinnen und Probanden: Schülerinnen und Schüler der 2. Klassen

Bevor nun die Interviews ausgewertet²⁰ und interpretiert werden, werden die befragten Kinder kurz vorgestellt, indem ihr Alter, wo sie geboren und aufgewachsen sind, welche Sprache(n) sie, ihre Familie und Freunde sprechen und mit wem sie welche Sprache(n) sprechen, angeführt wird. Dies soll einen ersten Überblick über die Stichprobe ermöglichen. Die Aspekte „Sprachen des Umfelds“ (Sprachen der Familie und der Freunde) und „Kommunikation mit dem Umfeld“ (Sprachen mit denen die Kinder mit ihrer Familie bzw. ihren Freunden spre-

²⁰ Die in dieser Arbeit verwendeten Zitate aus den Interviews sind bereinigte Transkripte, d.h., dass sie keine Transkriptionszeichen (für z. B. Pause, laut, Dehnung, unverständlich, etc.) enthalten.

chen) wurden deshalb ausgewählt, weil die Kinder Familie bzw. Freunde als Haupteinflüsse für das Sprechen bzw. den Spracherwerb angaben.

Auto (m) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Er spricht „Nur Deutsch – sonst keine [Sprache].“ Seine Familie spricht Deutsch, seine Freunde: „zwei sprechen Polnisch, einer spricht Deutsch.“ Mit allen spricht er Deutsch.

Blume (w) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Sie spricht „Türkisch. Und Deutsch.“ Ihre Familie und ihre Freunde sprechen Türkisch und Deutsch. Mit ihrer Familie spricht sie Türkisch und Deutsch, mit ihren Freunden Türkisch.

Bugatti (m) ist 8 Jahre alt, er ist in Österreich geboren und aufgewachsen. Er spricht Deutsch und Türkisch. Seine Eltern sprechen Türkisch und Deutsch, seine Freunde: „Einer ist Pole, einer spricht Türkisch, einer - da habe ich vergessen aus welchem Land er kommt.“ Mit seiner Familie spricht er „immer Türkisch“, „mit meinen türkischen Freunden spreche ich immer Türkisch. Mit meinen deutschen Freunden spreche ich immer Deutsch. Mit meinem polnischen Freund spreche ich auch immer Deutsch.“

Herz (w) ist 7 Jahre alt, ist „in Wien geboren, aber“ ist „aus Serbien.“ Ihre Familie spricht „Serbisch und ein bisschen Deutsch“, ihre Freunde „sprechen gut Deutsch“. Mit ihrer Familie spricht sie Serbisch und Deutsch, mit ihren Freunden Deutsch.

Jake (m) ist 8 Jahre alt, er ist „in Serbien“ geboren. „2008“ ist er „nach Wien gekommen - mit 2 Jahren.“ Er spricht „Deutsch, Serbisch und ein bisschen Englisch.“ Seine Familie spricht Serbisch, seine Freunde: „Einer spricht Bosnisch - das ist wie Serbisch. Türkisch und ich weiß nicht.“ Mit seiner Familie spricht er Serbisch, mit seinen Freunden Deutsch.

Jamend (m) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Er spricht Polnisch und Deutsch. Seine Familie spricht Polnisch und Deutsch, seine Freunde: „Ich weiß nicht genau welche Sprachen, aber ich sage Deutsch.“ Mit seinen Eltern spricht es Polnisch, mit seinen Freunden Deutsch.

Katze (w) ist 8 Jahre alt, ist in Wien geboren und aufgewachsen. Sie spricht „Türkisch, Deutsch und ein bisschen Englisch.“ Ihre Familie spricht „ein bisschen

Deutsch und Türkisch“, ihre Freunde „ein bisschen Türkisch und Deutsch.“ Mit ihrer Familie spricht sie Türkisch, mit ihren Freunden Deutsch und Türkisch.

Küken (w) ist 8 Jahre alt, ist „hier in Wien“ geboren und aufgewachsen. Sie spricht Türkisch und Deutsch. Ihre Familie spricht Türkisch, Deutsch und Englisch, ihre Freunde Türkisch und Deutsch. Mit ihrer Familie spricht sie Türkisch und Deutsch, mit Freunden Türkisch.

Lauren (w) ist 8 Jahre alt, in Österreich geboren und aufgewachsen. Sie lernt „Slowakisch und sonst nur Deutsch.“ Ihre Familien spricht Deutsch und Slowakisch, ihre Freunde „reden Bulgarisch, Französisch und Deutsch.“ Mit ihrer Familie spricht sie Deutsch und „manchmal ein bisschen Slowakisch“, mit ihren Freunden „nur Deutsch“.

Löwe (m) ist 7 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Er spricht „Albanisch und Deutsch. Aber Deutsch kann [er] [...] mehr als Albanisch.“ Seine Familie spricht Deutsch und Albanisch, ein Freund „kann Bosnisch und Deutsch. Und die anderen Sprachen, die er kann, weiß ich nicht.“ Mit seiner Familie spricht er „Deutsch, manchmal Albanisch“, mit seinen Freunden Deutsch.

Marienkäfer (w) ist 9 Jahre alt, „in der Türkei geboren und [wohnt] jetzt hier in Wien.“ Sie spricht Türkisch und Deutsch. Ihre Familie und ihre Freunde sprechen Türkisch und Deutsch. Mit allen spricht sie Türkisch und Deutsch.

Messi (m) ist 8 Jahre als und „hier in Österreich“ geboren. Er spricht „Bosnisch, Deutsch und ein bisschen Englisch - ich kenne alle Farbenwörter auf Englisch und so weiter.“ Seine Eltern sprechen „Bosnisch. Meine Mama nur Deutsch und auch ein bisschen Bosnisch. Mein Papa spricht nur Bosnisch und ein bisschen Deutsch.“ Seine Freunde: „X redet Polnisch. Y redet Bosnisch und Deutsch. Z spricht - wie heißt seine Sprache noch einmal? - ich dachte es ist Chinesisch.“ Mit seiner Familie spricht er „Deutsch und manchmal ein bisschen Bosnisch“, mit seinen Freunden Deutsch.

Mike (m) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Er kann „nur normal [...] sprechen. Also Deutsch. Ich kann nur Deutsch sprechen.“ Seine Familie und seine Freunde sprechen Deutsch - er spricht mit allen Deutsch.

Nitroid (m) ist 8 Jahre alt, „hier in Österreich“ geboren und aufgewachsen. Er spricht Albanisch und Deutsch. In seiner Familie „sprechen [alle] Albanisch und Deutsch auch“, seine Freunde sprechen „ein bisschen Albanisch, ein bisschen Deutsch. Türkisch und mehr weiß ich nicht.“ Mit seiner Familie spricht er Albanisch und Deutsch, mit seinen Freunden Deutsch.

Pfeil (w) ist 8 Jahre alt, „hier in Wien“ geboren und aufgewachsen. Sie spricht „Türkisch. Auch Deutsch.“. Ihre Familie und seine Freunde sprechen „Türkisch - auch Deutsch.“ Sie spricht mit allen „Türkisch und ein bisschen Deutsch.“

Roboter (m) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Er spricht Türkisch, Deutsch und Englisch. Seine Familie spricht „Türkisch, ja zu Hause. Manchmal Deutsch.“, seinen Freunde „Auch Türkisch und Deutsch, aber sie reden immer Türkisch.“ Mit seiner Familie spricht er „Türkisch und ein bisschen Deutsch“, mit seinen Freunden Türkisch.

Rose (w) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Sie spricht „Kurdisch. Und Deutsch.“ Ihre Familie spricht „Englisch, Arabisch, Kurdisch, Deutsch“, ihre Freunde „Tschetschenisch, Arabisch.“ Mit ihrer Familie spricht sie Deutsch und Kurdisch, mit ihren Freunden Deutsch.

Schmetterling (w) ist 8 Jahre alt, „hier in Wien“ geboren und aufgewachsen. Sie spricht „Rumänisch – auch Deutsch“. Ihre Familie spricht Rumänisch, Ungarisch und Deutsch, ihre Freunde „Türkisch und Deutsch. Manche Rumänisch und Deutsch.“ Mit allen spricht sie Deutsch und Rumänisch.

Spongebob (m) ist 7 Jahre alt, „in Tschetschenien [...] geboren, aber hier [Wien] [...] aufgewachsen.“ Er spricht „Tschetschenisch, Deutsch und gar nichts.“ Seine Familie und seine Freunde sprechen Tschetschenisch und Deutsch. Mit seiner Familie spricht er Tschetschenisch, mit seinen Freunden „Deutsch, manchmal auch Tschetschenisch.“

Stern (m) ist 8 Jahre alt, er weiß nicht wo er geboren und aufgewachsen ist. Er spricht „nur Deutsch“. Seine Familie spricht „Deutsch, Englisch und, glaube ich, Italienisch“, seine „Freunde können hauptsächlich Deutsch.“ Er spricht mit allen Deutsch.

Steve (m) ist 8 Jahre alt, in Polen geboren und aufgewachsen. Er spricht „Polnisch, Deutsch und nichts“. Deutsch lernt er seit dem Kindergarten. Seine Familie und seine Freunde sprechen „Polnisch und Deutsch“ Mit seiner Familien spricht er nur Polnisch, mit seinen Freunden Polnisch und Deutsch.

Superman (m) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und in Polen aufgewachsen. Er spricht Polnisch und Deutsch. Seine Familie spricht „Polnisch, Deutsch und ein bisschen Englisch“, seine Freunde „Deutsch und Polnisch“. Mit seiner Familie spricht er „Polnisch, manchmal auch Deutsch“, mit seinen Freunden „nur Deutsch“.

Violetta (w) ist 8 Jahre alt, in Österreich geboren und hat in Serbien gelebt. Sie spricht Serbisch und Deutsch – Deutsch lernt sie „schon lange – seit dem Kindergarten“. Ihre Familie spricht Serbisch und Deutsch, Mit ihrer Familie spricht sie „Deutsch und Serbisch“, mit ihren Freunden Deutsch.

Zuri (w) ist 8 Jahre alt, in Wien geboren und aufgewachsen. Sie spricht „nur Deutsch“. Ihre Familie spricht „nur Englisch und Deutsch“, ihre Freunde „verschiedene Sprachen: Türkisch, Polnisch und dann nur Österreichisch.“ Sie spricht mit allen Deutsch.

10.2 Anmerkungen zu den nachfolgenden Darstellungen und Begrifflichkeiten

Nachfolgend werden die Zitate der Kinder mit ihren Pseudonymen und dem Sprachkürzel, der/den von ihnen angegebenen Sprache(n) gekennzeichnet.

In der untersuchten Gruppe gab es 4 Kinder (von insgesamt 24), die angaben nur Deutsch zu sprechen; sie haben daher nur ein Kürzel nach ihrem Pseudonym stehen.

Bezüglich der verwendeten Begrifflichkeiten für die anderen 20 Kinder habe ich mir lange den Kopf zerbrochen: Sollte ich nur die „Erstsprache(n)“ anführen auch wenn die Kinder angeben, dass sie die „Zweitsprache(n)“, mittlerweile, besser sprechen? Auf jeden Fall sind mindesten 15 der 20 mehrsprachigen Kinder (sh. auch Kapitel „Seit wann lernst du Deutsch?“), nämlich die, die angaben seit dem Kindergarten Deutsch zu lernen (11 Kinder), mit „frühem Zweitspracher-

werb“ (FZSE)²¹ konfrontiert oder haben zwei Erstsprachen, weil sie seit ihrer Geburt (auch) Deutsch lernen (4 Kinder). Zuerst hatte ich mir ein Raster überlegt, das die Komponenten *Geburtsort/Ort des Aufwachsens, gesprochene Sprachen, Dauer des Deutscherwerbs, Sprache mit der besten Kompetenz* enthalten sollte und anhand dessen ich die Einteilung in die jeweilige „Erstsprache“ durchführen könnte. Rechtzeitig ist mir aber aufgefallen, dass es dabei wieder um eine Zuschreibung/Fremdkategorisierung der Kinder durch mich handeln würde. Aus diesem Grund verwarf ich das Raster wieder und orientierte mich nur an den Antworten der Frage: „Welche Sprachen sprichst du?“ Die daraufhin genannten Sprachen, die ich nicht weiter als Erst-, Zweit-, Mutter-, Vater-, Familien-, Herkunftssprachen etc. kategorisieren möchte, habe ich, in Form des ISO 639-3²² Kürzels, zur besseren Zuordnung des Zitats zum jeweiligen Kind, in alphabetischer Reihenfolge an das selbstgewählte Pseudonym angehängt.

Meines Erachtens ist dies eine sinnvolle Kennzeichnung, um das Kontextualisieren der Zitate und ihre Eingliederung in den Untersuchungskontext leichter zu ermöglichen, da sie die Leserlichkeit und den Textfluss nicht wesentlich beeinträchtigen.

Die Sprachreihungen, wie sie, beispielsweise, in den nachfolgenden Grafiken vorkommen, wurden zumeist alphabetisch in absteigender Reihenfolge oder nach der Häufigkeit ihrer Nennung durchgeführt – diese Reihungen sollen keine Hierarchisierungen sein (!); die mit * gekennzeichneten Sprachen könnten, wenn nicht anders angegeben, unter der Kategorie „BKS“ zusammengefasst werden – die Kinder verwendeten aber fast immer die Bezeichnungen „Serbisch“ oder „Bosnisch“ und nur selten „BKS“. Da es um die Wahrnehmung der Kinder geht, habe ich die Sprachen, wie sie von den Kindern genannt wurden weiterverwen-

²¹ „Früher Zweitspracherwerb bezeichnet Lernprozesse, wenn die L2 in einem sehr frühen Lebensalter (ca. 4. - 6. Lebensjahr) hinzukommt.“ (Hufeisen/Riemer 2010: 738)

²² Codes for the representation of names of languages — Part 3: Alpha-3 code for comprehensive coverage of languages. Zur Erklärung der Kürzel sh. Anhang.

det, sodass auch Bezeichnungen wie, „Islamisch“, „Argentinisch“, „Ägyptisch“ etc. vorkommen.

Zu den Fragen selbst: Die meisten Fragen wurden allen 24 Kindern gestellt. Einige Fragen beziehen sich auf Mehrsprachigkeit und wurden daher nur den Kindern gestellt, die angaben, mehrere Sprachen zu sprechen (20 Kinder).

Die Zahlen in den Klammern (z.B. „(12)“) zeigen, wenn nicht anders vermerkt, die Anzahl der Kinder die der jeweiligen Aussage zuzuordnen sind, an. Die Sprachen in den Klammern, z. B. „(Türkisch)“ weisen auf die Sprache(n) hin auf die sich die jeweilige Äußerung bezieht.

In der nachfolgenden Analyse sollen die Aussagen der Kinder ausgewertet, kontextualisiert und besprochen werden.

10.3 Wohlfühlsituationen – „Zuhause“

Was brauchst du um dich wohlfühlen: Mit wem und an welchem Ort fühlst du dich wohl? Wer muss da sein? (24)²³

Begriffe wie „Zuhause“ und „Heimat“ sind gerade in eigenen oder fremden Zugehörigkeitsverhandlungen schwierig zu definieren, weil sie sehr unterschiedlich und individuell vorgestellt und aufgefasst werden. Während Maria Goldberger den „Heimatbegriff“ fast schon zu einfach definiert: „Heimat ist ein Begriff, mit dem ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Land, zu Menschen und zu einer Kultur verbunden wird.“ (Goldberger 2011: 72), stehe ich ihm eher so wie Birge Krondorfer gegenüber, die von "Heimat"kritik"" spricht und "das abendländische Selbst(-bewusstsein) hinterfragt: nicht nur hinsichtlich seines Meisterstatus, seiner Herrschaft der abwertenden Unterscheidung, sondern auch bezogen auf seine Patho(s)logie der Unterwerfung allen Nichtichs." (Krondorfer 2013: 82)

²³ Die Zahlen in den Klammern nach den Fragen geben die Zahl der Kinder an, denen die Frage gestellt wurde, es handelt sich meistens entweder um alle (24) oder um diejenigen Kinder, die angegeben haben mehr als eine Sprache zu sprechen (20).

Aus diesem Grund habe ich weder „Heimat“ noch „Zuhause“, das, meiner Meinung nach, ähnlich problematisch ist, in dieser Arbeit verwendet. Stattdessen fragte ich die Kinder nach Orten bzw. Situationen in denen und Personen mit denen sie sich wohlfühlen.

Nur 8 Kinder äußerten daraufhin ein bestimmtes Land bzw. eine bestimmte Stadt. Das Gros (11) erzählten von mehr oder weniger konkreten Orten („auf der Straße“, „beim Schlafen und Liegen“, „dort, wo es schön ist“, „im Prater“, „im Schwimmbad“), einige (5) führten das Sein bei bestimmten Personen (Mama/Papa, Oma/Opa) an.

Wichtig schien ihnen nicht nur der Ort selbst zu sein, sondern die Anwesenheit bestimmter Bezugspersonen: 20 Kinder benannten das Beisein von Familienmitgliedern (Mama, Papa, Geschwister, Großeltern und andere Verwandte) als essentiellen Teil ihres Wohlbefindens.

10.4 Sprachkompetenz I – Wunschsprachen – Sprachenverwendung

Welche Sprachen sprichst du? (24)

Wenn du es dir aussuchen könntest: Welche Sprachen möchtest du den lernen oder können und warum? (24)

Diese Sprache(n) ...	... kann ich sprechen.	... möchte ich lernen.
Albanisch	2	-
Algerisch	-	1
Amerikanisch	-	1
Andere	-	1
Argentinisch	-	1
Bosnisch*	1	-
Bulgarisch	-	2
Chinesisch	-	1
Deutsch	24	3
Englisch	6	13
Französisch	-	3
Italienisch		3

Kurdisch	1	1
Polnisch	3	2
Rumänisch	1	1
Serbisch*	3	-
Slowakisch	1	-
Spanisch	-	1
Tschetschenisch	1	-
Türkisch	7	2
Ungarisch	-	1
gesamt	50	37

Mehrfachnennungen möglich; * Serbisch und Bosnisch werden im Folgenden, in Hinblick auf die Darstellung der Kinder selbst, immer getrennt genannt

Wie bereits weiter oben erwähnt bildet die Antwort auf die Frage „Welche Sprachen sprichst du?“ das Sprachkürzel zu den Pseudonymen der Kinder – alle Kinder gaben an Deutsch zu sprechen, weswegen das ISO 639-3 Kürzel „deu“ für Deutsch bei jedem Kind zu finden ist.

Es stellte sich heraus, dass die Kinder 11 verschiedene Sprachen sprechen. Nach Deutsch ist Türkisch die am meisten gesprochene Sprache (7), gefolgt von Englisch (5), Bosnisch (3), Polnisch (3) und Albanisch (2). Jeweils ein Kind spricht Bosnisch Kurdisch, Rumänisch, Slowakisch und Tschetschenisch.

Hervorzuheben ist auch, dass manche Kinder (4/24 - Herz_deu_eng_srp, Jake_deu_eng_srp, Katze_deu_eng_tur, Messi_bos_deu_eng) angegeben haben Englisch zu sprechen und die anderen (20) nicht, obwohl Englisch von allen in der Schule gelernt wird. Englisch scheint auch an späterer Stelle unter den „ungeliebten Sprachen“ auf und wird mit Sprachinkompetenz begründet.

Von den 24 Kindern wollten 23 Kinder weitere Sprachen lernen - nur ein Kind möchte keine weitere Sprache (mehr) lernen bzw. können.

10.4.1.1 *Jetzige Sprachkompetenz*

Alle Kinder gaben an Deutsch sprechen zu können; 4 Kinder sprechen „nur Deutsch“: „(Zuri_deu) Ich spreche nur Deutsch.“ – „(Stern_deu) Nur Deutsch.“ – „(Mike_deu) Nur normal kann ich sprechen. Also Deutsch. Ich kann nur Deutsch sprechen.“ – „(Auto_deu) Nur Deutsch – sonst keine [Sprache].“

15 Kinder sagten, dass sie zwei Sprachen sprechen, 5 Kinder sogar drei Sprachen. (sh. auch dem Pseudonym nachgestelltes ISO-Kürzel)

Durchschnittlich sprechen die Kinder (24) meiner Stichprobe, nach eigenen Angaben, 2,08 Sprachen, was einmal mehr Mehrsprachigkeit als Alltagsrealität bestätigt.

10.4.1.2 *Sprachlernwünsche*

Die Mehrheit der Kinder (13) möchte Englisch lernen. Deutsch, Französisch und Italienisch stehen an zweiter Stelle (jeweils 3 Kinder), Bulgarisch, Polnisch, Türkisch nehmen den dritten Platz (jeweils 2 Kinder) ein. Jeweils 1 Kind möchte Algerisch, Amerikanisch, Andere, Argentinisch, Chinesisch, Kurdisch, Rumänisch, Spanisch und Ungarisch lernen. Die Kinder wollen also insgesamt 16 Sprachen lernen. 9 der 16 Sprachen werden (noch) nicht von den Kindern gesprochen – es handelt sich also um Sprachen außerhalb der Gruppe: Algerisch, Amerikanisch, Andere, Argentinisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch und Spanisch.

Dabei ist allerdings zu beachten, dass manche Kinder nur die Sprachen nannten, die sie noch nicht können, aber lernen möchten und manche alle Sprachen: die, die sie schon können und die, die sie noch lernen möchten.

Grundsätzlich ist es aber so, dass jedes Kind noch durchschnittlich 1,54 Sprachen lernen möchte, was heißt, dass jedes zweite Kind nicht nur eine, sondern 2 weitere Sprachen beherrschen will.

Einige Kinder haben mehrere Gründe angegeben für Sprachen, die sie lernen/können möchten und Sprachen, die sie nicht sprechen/lernen/können

möchten: Kommunikation (allgemein (2), mit Freunden (6), mit der Familie (2)), Bezug zur Sprache selbst (4), Reisen/Aufenthalt im Ausland (5), Sprachkompetenz (+/-)²⁴ (4) und Sonstige (1).

10.4.1.3 Gründe für das Sprachenlernen

Kommunikation mit Freunden „(Zuri_deu) Ja, Polnisch und Türkisch. Das sind meine Lieblingssprachen. Ein bisschen kann ich Polnisch, Türkisch - naja. Meine Freunde lernen das mit mir.“ – „(Superman_deu_pol) Ich will Bulgarisch lernen, weil es toll ist. Mein Freund redet diese Sprache.“ – „(Lauren_deu_slk) Bulgarisch, weil fast alle meine Freundinnen Bulgarisch reden. Und Französisch - aus dem gleichen Grund.“ – „(Küken_deu_tur) [...] und vielleicht habe ich dann irgendwann einmal Freunde, die von dort [Italien] kommen - um mit ihnen zu sprechen.“ – „(Herz_deu_eng_srp) Rumänisch, weil meine Freundin - sie heißt Naomi und war mit mir im Kindergarten - spricht diese Sprache und ich will auch mit ihr in dieser Sprache sprechen.“ – „(Auto_deu) Polnisch - dann kann ich mit meinen Freunden sprechen und die Anderen wissen dann davon nichts. Englisch - Weiß ich auch nicht.“

Bezug zur Sprache selbst „(Violetta_deu_srp) Englisch und Spanisch. Englisch ist auch einfach zu reden. Spanisch mag ich einfach.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Ich liebe Italien und möchte Italienisch lernen. Ich liebe vier Länder: Italien, Frankreich, Algerien und meine liebste Sprache ist Argentinisch.“ – „(Küken_deu_tur) Italienisch, weil es lustig klingt, wenn man das spricht [...] und ich will auch Französisch sprechen, weil es schön ist.“ – „(Blume_deu_tur) Ich habe vergessen wie die Sprache heißt. Ich habe sie im Fernsehen gehört und sie hat mir gut gefallen.“

Reisen/Aufenthalt im Ausland „(Stern_deu) Italienisch - nur Italienisch. Weil mein Papa Italienisch lernt und wenn ich dann auf Urlaub fahre, kann ich auch Italienisch.“ – „(Schmetterling_deu_ron) Ich wollte immer Ungarisch können. Ungarisch reden auch manche Leute in Rumänien [Herkunftsland der Familie].“ –

²⁴ Die Kategorie „Sprachkompetenz“ wurde aus Aussagen gebildet, die entweder positiv oder negativ waren. Sie ist somit zugleich Begründung dafür und dagegen. Je nach Bedeutung wurde dieser Kategorie ein „(-)“, bzw. ein „(+)“ oder beides „(+/-)“ nachgestellt, um ihre Ambivalenz zu kennzeichnen.

„(Rose_deu_kur) [...] Englisch, weil wenn ich zum Beispiel in Australien einkaufen gehe, brauche ich diese Sprache. [Möchtest du Arabisch auch lernen?] (Rose_deu_kur) Ja, weil ich beispielsweise meine Freunde treffe, dann kann ich mit ihnen Arabisch sprechen.“ – „(Jake_deu_eng_srp) Amerikanisch, weil ich einmal nach Amerika gehen möchte - ich möchte dort leben. Amerika ist toll - da gibt es verschiedene Sachen, wie Hot Dogs.“

Kommunikation mit der Familie „(Spongebob_che_deu) Englisch, weil mein Bruder und ich manchmal Englisch sprechen. Aber ich kann es noch nicht so gut.“ – „(Küken_deu_tur) Ich würde auch sehr gerne Französisch lernen, weil meine Kusine das kann [...]“

Kommunikation allgemein „(Spongebob_che_deu) [...] Und Chinesisch, wenn draußen ein Chinese ist, dann kann ich mit ihm sprechen.“ – „(Küken_deu_tur) Und Englisch, weil es viel Musik in Englisch gibt und meistens verstehe ich die nicht.“

Sprachkompetenz (+/-) „(Pfeil_deu_tur) Englisch, weil ich das noch nicht kann.“ – „(Mike_deu) Englisch, weil ich es nicht so gut kann.“ – „(Jamend_deu_pol) Englisch, weil dann kann ich etwas auf Englisch sagen.“ – „(Bugatti_deu_tur) Englisch, weil ich noch nicht so gut bin - dann kann ich sehr gut Englisch reden.“

Sonstige „(Löwe_deu_sqi) Englisch - auf jeden Fall. Eigentlich alle würde ich gerne lernen, aber das sind sehr viele.“

10.4.1.4 Gründe gegen das Sprachenlernen

Es wurden nur zwei Gründe gegen das Lernen bestimmter Sprachen vorgebracht: einerseits die Schwierigkeit der jeweiligen Sprache (1) und andererseits der Unwillen eine weitere Sprache zu lernen (1).

Sprachkompetenz (-) „(Superman_deu_pol) Englisch will ich nicht lernen und auch nicht können - das ist zu schwer für mich. [...] Französisch will ich auch nicht lernen - es ist megaschwer für mich.“

Unwillen gegenüber dem Erwerb einer weiteren Sprache „(Katze_deu_eng_tur) Mir reichen Deutsch, Englisch und Türkisch.“

Freude sind der größte Einfluss (6) für die Wunschsprachen, dicht gefolgt (5) von Auslandsaufenthalten bzw. Reisen. Und auch der Bezug zur Sprache selbst (4) ist eine Motivation für die Kinder eine Sprache lernen zu wollen. Besonders interessant erscheint aber Ersteres: die Kinder scheinen für jede Sprache offen zu sein, so lange sie von einer Freundin oder einem Freund gesprochen wird. Kein Kind nennt in den Interviews eine solche Sprache in einem negativen Kontext, wobei sich bestätigt, dass auch im sprachlichen Kontext Bekanntes positiv konnotiert wird und Unbekanntes eher negativ. (sh. auch Kapitel „unliebsame Sprachen“; vgl. Boeckmann 1996)

10.4.2 Sprachliche Vorbilder

Hast du ein sprachliches Vorbild, d.h., jemanden der Sprache X so gut spricht, wie du es können möchtest? (24)

13 Kinder verneinten, 1 wusste es nicht, 10 Kinder nannten Vorbilder: ein Familienmitglied (5), Freunde (3), jemand aus den Medien (1) bzw. aus der Schule (1).

Vorbild aus der Familie „(Stern_deu) (Deutsch) Meine Mama, mein Papa und meine Schwester am meisten - immer wenn ich frage was etwas bedeutet sagen sie mir was es ist - manchmal wissen sie es selber nicht.“ – „(Spongebob_che_deu) (Englisch) Mein Bruder ist mein sprachliches Vorbild“ - „(Rose_deu_kur) (Englisch) Ja, meine Eltern. Meine Tante auch.“ „(Pfeil_deu_tur) Meine Tante - sie kann sehr gut Englisch.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) Meine Mama.“

Vorbild aus dem Freundeskreis „(Superman_deu_pol)(Bulgarisch) Ja, mein Freund.“ – „(Steve_deu_pol) (Englisch) Ja, auf dem Spielplatz habe ich einen Kumpel - er spricht sehr gut Englisch.“ – „(Bugatti_deu_tur) Mein Freund spricht sehr gut Englisch und ich möchte auch so gut sprechen wie er.“

Vorbild aus den Medien „(Violetta_deu_srp) (Spanisch) Ja, Violetta [Fernsehserie] - sie spricht Spanisch.“

Vorbild aus der Schule „(Mike_deu) Meine Frau Lehrerin - sie kann gut Englisch sprechen.“

Als sprachliche Vorbilder werden vor allem Familienmitglieder (5) und Freunde (3) genannt, die Sprachen sprechen, die die Kinder lernen möchten.

10.4.3 Dauer des Deutscherwerbs

Seit wann lernst du Deutsch? (Seit der Schule? Seit dem Kindergarten? Oder schon früher?) (20)

Die meisten Kinder (11 von 20) lernen Deutsch seit dem Kindergarten, d.h., als „frühen Zweitsprachenerwerb“. Jeweils 4 Kinder lernen Deutsch seit ihrer Geburt bzw. seit der Schule.

Dies ist wahrscheinlich der Grund warum viele Kinder angeben Deutsch und eine andere Sprache gleich gut zu sprechen, wenn sie auch in unterschiedlichen Kontexten auf andere Sprachen zurückgreifen.

10.4.4 Sprachverwendung

Welche Sprache(n) sprecht ihr ... (20)*	... zu Hause?	... in der Schule?	... bei Verwandten?	... beim Arzt?	... beim Sport/ in der Freizeit?	... beim Einkaufen?
Albanisch	2	1	2	-	1*	1
Bosnisch	1	1**	1	-	-	
Deutsch	10	20	3*	20	17*	15*
Englisch	-	5		-	-	
Kurdisch	1	-	1	-	-	
Polnisch	3	-	3*	-	-	
Rumänisch	1	-	1	-	1*	
Serbisch	2	1**	2*	-	-	
Slowakisch	-	-	1	-	-	1*
Tschetschenisch	1	1	1	-	1	
Türkisch	7	2	7	-	3*	4*
Ungarisch	-	-	-	-	-	1
Weiß nicht	-	-	-	-	-	1

* Mehrfachnennungen (möglich); ** Referenz auf mehrsprachige Alphabetisierung

Die Hälfte der Kinder (10) gaben an **zu Hause** zu nur eine andere Sprache als Deutsch (Albanisch (1) Polnisch (3), Rumänisch (1), Serbisch (1), Tschetschenisch (1), Türkisch (3) zu sprechen.

Die andere Hälfte sagte, dass sie zu Hause sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache (Albanisch (1), Deutsch, (1) Bosnisch (1), Kurdisch (1), Serbisch (2), Türkisch (4) sprechen würden.

In der **Schule**, sagten 11 Kinder, sprächen sie nur Deutsch. Für 3 (Katze_deu_eng_tur, Herz_deu_eng_srp, Blume_tur) diese 11 nur Deutsch sprechenden Kinder würde aber mehrsprachige Alphabetisierung angeboten werden. Katze_deu_eng_tur und Herz_deu_eng_srp äußerten, im späteren Verlauf des Interviews, dass sie an der mehrsprachigen Alphabetisierung doch teilnehmen, Blume_tur nicht.

5 Kinder sprechen in der Schule Deutsch und Englisch, 1 Kind Deutsch und „(Messi_bos_deu_eng) in BKS auch Bosnisch.“, 1 Kind Deutsch und Serbisch „(Jake_deu_eng_srp) Serbisch und Deutsch. [Nur Deutsch?] (Jake_deu_eng_srp) Und ein bisschen Serbisch. [Wann sprichst du Serbisch?] (Jake_deu_eng_srp) Wenn ich Serbischkurs habe - zweimal in der Woche.“

2 Deutsch und Türkisch „(Marienkäfer_deu_tur) Ja, wenn meine Freunde Türkisch können, dann spreche ich auch türkisch, aber mit der Lehrerin muss man Deutsch sprechen.“ „(Bugatti_deu_tur) Deutsch und Türkisch.“

1 Deutsch und Albanisch „(Löwe_deu_sqi) Nur Deutsch. Obwohl manchmal mit X - weil er ist auch Albaner - spreche ich Albanisch. Wenn ich nicht möchte, dass die anderen das wissen.“

Bei Verwandten ist die Situation anders: 1 Kind spricht nur Deutsch, wenn es bei Verwandten ist, 17 Kinder eine andere Sprache, 2 Kinder sprechen verschiedene Sprachen „(Superman_deu_pol) Manchmal Deutsch, manchmal Polnisch.“ „(Jake_deu_eng_srp) Mit meiner kleinen Kusine spreche ich Serbisch, mit anderen Deutsch oder ein bisschen Serbisch: Meine zweite Kusine ist aus Russland und spricht Russisch. Ich kann aber nicht Russisch.“

Beim Arzt sprechen alle Kinder Deutsch.

Beim Sport/ in der Freizeit reden die meisten Kinder auch Deutsch (14), 3 Kinder sprechen eine andere Sprache (1 Tschetschenisch (Spongebob_che_deu), 2 Türkisch (Marienkäfer_deu_tur, Katze_deu_eng_tur) und 3 Kinder Deutsch und eine andere Sprache (1 Deutsch/Rumänisch (Schmetterling_deu_ron), 1 Deutsch/Albanisch (Löwe_deu_sqi), Deutsch/Türkisch (Küken_deu_tur)).

Beim Einkaufen reden 12 Kinder Deutsch, 1 Kind weiß es nicht, 4 Kinder sprechen eine andere Sprache (3 Türkisch (Küken_deu_tur, Marienkäfer_deu_tur, Pfeil_tur) 1 Albanisch (Nitroid_deu_sqi), 3 Kinder sprechen, je nach dem ob sie mit dem Verkaufspersonal oder dem Familienmitglied mit dem sie einkaufen gehen sprechen, Deutsch und eine andere Sprache (Schmetterling_deu_ron) Deutsch. Aber es gibt eine Verkäuferin, mit der meine Mutter manchmal Ungarisch spricht. (Lauren_deu_slk) Manchmal Slowakisch, manchmal Deutsch. Wenn wir in der Slowakei sind, sprechen wir Slowakisch. Oder in der Tschechei, weil das ist ja die gleiche Sprache - fast. (Katze_deu_eng_tur) Türkisch - mit meiner Mama, Deutsch - mit dem Verkäufer.)

Es kann also festgestellt werden, dass im öffentlichen Raum (in der Schule, beim Arzt, beim Sport/in der Freizeit, beim Einkaufen) mindestens drei Viertel der Kinder Deutsch sprechen. Lediglich im Privaten (zu Hause, bei Verwandten) werden überwiegend andere Sprachen gesprochen.

10.5 Sprachenkompetenz II - Sprachenliebe und Sprachenunlust

Welche Sprache sprichst du am besten? Warum? (20)

Welche Sprache sprichst du am liebsten? Warum? (20)

Gibt es eine Sprachen, die du nicht gerne sprichst? Wenn ja, wieso? (20)

Welche Sprache sprichst du ...	... am besten? (20)	... am liebsten? (20)	Gibt es eine Sprache, die du nicht gerne sprichst? (20)
Albanisch	-	-	-
Bosnisch	1	-	1
Deutsch	11*	13	1
Englisch	-	-	4
Japanisch	-	-	1
Kurdisch	-	1	-
Polnisch	1	1	-
Rumänisch	-	1	1
Serbisch	2*	1	3
Slowakisch	-	-	-
Tschetschenisch	1	-	-
Türkisch	6*	2	-
Ungarisch	-	-	-
Weiß nicht	-	1	-

* Mehrfachnennungen (möglich); ** Referenz auf mehrsprachige Alphabetisierung

Gleich viele Kinder (jeweils 9) erzählten, dass sie Deutsch bzw. eine andere Sprache (Bosnisch (1/9), Polnisch (1/9), Serbisch (1/9), Tschetschenisch (1/9), Türkisch (5/9)) am besten sprächen. 2 Kinder erklärten, dass sie Deutsch und eine andere Sprache (Serbisch (1), Türkisch (1)) gleich gut sprechen.

9 von 20 Kindern gaben an Deutsch am besten zu sprechen. Von diesen 9 Kindern sagen 6, dass Deutsch ihre „Muttersprache“ ist. Was wiederum heißt, dass sich von den insgesamt 24 Kindern der Stichprobe 10 Kinder – beinahe die Hälfte – als deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler bezeichnen.

Demgegenüber sprechen 13 Kinder am liebsten Deutsch, 6 Kinder lieber eine andere Sprache, 1 Kind weiß es nicht.

9 von 20 Kindern sagten, es gäbe keine Sprachen, die sie nicht gerne sprechen. Die unliebsamen Sprachen der anderen 11 Kinder sind Englisch (4), Serbisch (3), Bosnisch, Deutsch, Japanisch und Rumänisch (jeweils 1 Kind).

Kurz sollen nun noch einige Aspekte der genannten Sprachen herausgepickt und besprochen werden.

- Albanisch, immerhin eine Sprache, die von 3 Kindern aus der Stichprobe gesprochen wird, scheint in diesem Themenkomplex überhaupt nicht auf – weder positiv (beste oder liebste Sprache) noch negativ (unliebsame Sprache).
- Englisch wurde nur negativ genannt.
- Serbisch wurde in gleichem Ausmaß positiv und negativ angeführt.

Im Weiteren werden die Gründe der Kinder für die Zuordnungen der Sprachen angeführt.

10.5.1 Sprache der besten Sprachkompetenz

Als Gründe für die Sprachkompetenz wurden Bezug zur Sprache selbst (3), Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird (6), Sprachkompetenz (+) (5) und Kommunikation (2) allgemein genannt.

DEUTSCH

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Rose_deu_kur) Deutsch, weil ich viel in Wien war.“ - „(Lauren_deu_slk) Deutsch, weil ich in Deutschland geboren wurde und dann sind wir hierher gezogen nach Österreich.“ – „(Jamend_deu_pol) Deutsch, weil ich in Wien geboren bin und das meine erste Sprache ist.“

Sprachkompetenz (+) „(Superman_deu_pol) Deutsch, weil ich kann Polnisch manchmal nicht so gut verstehen.“ - „(Küken_deu_tur) Deutsch, weil ich sehr viel Fernsehen geschaut habe und mein Bruder es mir gelernt hat.“

Kommunikation allgemein „(Schmetterling_deu_ron) Deutsch, weil auf Deutsch kann ich mit vielen Leuten reden.“- „(Löwe_deu_sqi) Deutsch, weil ich zu Hause auch meistens Deutsch rede. Meistens rede ich einfach Deutsch.“

ANDERE SPRACHEN

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Steve_deu_pol) Polnisch, weil ich dort geboren bin.“ – „(Pfeil_deu_tur) Türkisch, weil das meine Muttersprache ist.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) Türkisch, weil ich in der Türkei geboren bin.“

Bezug zur Sprache selbst „(Roboter_deu_tur) Türkisch, weil es meine Sprache ist.“ – „(Katze_deu_eng_tur) Türkisch, weil das meine Sprache ist.“ – „(Bugatti_deu_tur) Türkisch, weil ich die Türkei liebe.“

Sprachkompetenz (+) „(Messi_bos_deu_eng) Bosnisch. Ich kann ganz viele Wörter auf Bosnisch.“ – „ (Herz_deu_eng_srp) Am besten spreche ich Serbisch - das ist einfacher für mich.“

Die Kategorien „Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird“ (6) und „Sprachkompetenz (+)“ (5) wurden am häufigsten genannt treffen als Begründungen sowohl auf das Deutsche als auch auf andere Sprachen zu. Während erstere Kategorie gut nachzuvollziehen ist, erscheint die Begründung „Sprachkompetenz“ für Sprachkompetenz paradox.

10.5.2 Lieblingssprache

Als Begründungen für die Lieblingssprache wurden Bezug zur Sprache selbst (3), Kommunikation mit Freunden (1), Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird (3), Angst vor Sprachverlust (1) und Sprachkompetenz (+) (6) angeführt.

10.5.2.1 Begründungen für die Lieblingssprache

DEUTSCH

Bezug zur Sprache selbst „(Superman_deu_pol)Deutsch, weil mir die Sprache gefällt.“ – „(Herz_deu_eng_srp) Deutsch, weil ich wissen will, was die Wörter bedeuten.“

Kommunikation mit Freunden „(Spongebob_che_deu) Deutsch, weil meine Freunde auch Deutsch sprechen.“

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Roboter_deu_tur) Deutsch, weil wir in Wien sind.“ – „(Lauren_deu_slk)Naja, ich wurde ja in Deutschland geboren und deshalb spreche ich Deutsch am liebsten, weil es auch meine Muttersprache ist - aber meine Muttersprache ist auch Slowakisch.“

Angst vor Sprachverlust „(Nitroid_deu_sqi) Deutsch, wenn ich immer Albanisch spreche, vergesse ich Deutsch. Ich spreche Deutsch lieber, damit ich es nicht vergesse.“

Sprachkompetenz (+) „(Violetta_deu_srp) Deutsch, weil es einfacher ist.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Deutsch, weil bei Bosnisch kenne ich nicht alle Wörter - bei Deutsch kenne ich schon alle Wörter.“ – „(Küken_deu_tur) Deutsch, weil es leicht ist und ich es schon seit meiner Kindheit kenne. [Findest du Türkisch schwer?] Nicht sehr viel.“ – „(Jamend_deu_pol) Deutsch - das kann ich besser als Polnisch.“

BEGRÜNDUNGEN FÜR EINE ANDERE LIEBLINGSSPRACHE

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Steve_deu_pol) Polnisch, weil ich dort geboren bin und meine Oma dort lebt.“

Sprachkompetenz (+) „(Schmetterling_deu_ron) Rumänisch, weil ich auf Rumänisch ein bisschen mehr verstehe.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) Türkisch, weil ich Deutsch nicht sprechen konnte, das habe ich erst gelernt als ich hierher gekommen bin.“

Bezug zur Sprache selbst „(Rose_deu_kur) Kurdisch, weil das meine eigene Sprache ist.“

Auch bei diesen Begründungen überschneiden sich 3 von 5 Kategorien („Bezug zur Sprache selbst“, „Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird“ und „Sprachkompetenz (+)“) in Deutsch bzw. anderen Sprachen. Augenfällig ist aber, dass die Kategorie *Angst vor Sprachverlust* als Begründung für das Deutsche und nicht für die anderen Sprachen (im konkreten Fall Albanisch) verwendet wird.

10.5.3 Begründungen für ungeliebte Sprachen

Als Gründe für die Unlust der Kinder gegenüber diesen Sprachen wurden Antipathie wegen Unkenntnis (3), Sprachkompetenz (-) (7) und Unwillen gegenüber dem Erwerb einer weiteren Sprache (1) angeführt:

Antipathie wegen Unkenntnis „(Roboter_deu_tur) Bosnisch, ich kann es aber nicht sprechen.“ – „(Nitroid_deu_sqi) Serbisch spreche ich nicht.“ – „(Katze_deu_eng_tur) Ja, Serbisch. Ich kann aber Serbisch nicht sprechen.“

Sprachkompetenz (-) „(Steve_deu_pol) Englisch - das ist zu schwer.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Ja, Rumänisch. Weil da sind immer so viele schwierige Buchstaben - die kann ich nicht aussprechen.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) Englisch,

weil ich es nicht gut kann.“ – „(Jake_deu_eng_srp) Ja, Japanisch, weil das zu schwer ist.“ – „(Bugatti_deu_tur) Ja, Deutsch - das kann ich nicht gut.“ – „(Löwe_deu_sqi) Serbisch, weil das werde ich sicher nie können.“ – „(Superman_deu_pol)Ja, Englisch - die ist so komisch. Ich kann die Wörter nicht.“

Unwillen gegenüber dem Erwerb einer weiteren Sprache „(Küken_deu_tur) Ja, Englisch. Weil ich will [nur] zwei Sprachen können, da ich sie mir dann besser merken kann.“

Die drei Themen (1) Sprachkompetenz, (2) Sprachliebe und (3) Sprachunlust zusammengefasst wurden folgende Kategorien genannt:

Gründe für ...	Sprachkompetenz	Sprachliebe	Sprachunlust
DEUTSCH			
Bezug zur Sprache selbst	-	2	-
Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird	3	2	-
Sprachkompetenz (+/-)	2	4	1
Kommunikation allgemein	2	-	-
Kommunikation mit Freunden	-	1	-
Angst vor Sprachverlust	-	1	-
ANDERE SPRACHEN			
Bezug zur Sprache selbst	3	1	-
Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird	3	1	-
Sprachkompetenz (+/-)	2	2	6
Antipathie wegen Unkenntnis?	-	-	3
Unwillen gegenüber dem Erwerb einer weiteren Sprache	-	-	1
gesamt	15	14	11

Auffällig in obiger Tabelle ist, dass die einzige Kategorie die in allen drei Themengebieten (Sprachkompetenz, Sprachliebe, Sprachunlust) vorkommt die Kategorie „Sprachkompetenz“. Nahezu die Hälfte (17/40) der Nennungen beziehen sich auf die Sprachkompetenz; positiv wie negativ scheint sie so ein ausschlaggebendes Charakteristikum zur Einstellung einer Sprache gegenüber zu sein.

Die positiven Hauptkategorien sind – neben der schon angeführten Sprachkompetenz – „Bezug zur Sprache selbst“ und „Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird“. Diese beiden Kategorien werden sowohl in Hinblick auf das Deutsch als auch auf andere Sprachen angeführt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass keine oder nur geringe sprachimmanente Unterschiede für Sprachkompetenzen und –sympathien gibt.

Ein weiterer Aspekt ist, dass sich in der untersuchten Gruppe offenbar keine Antipathien gegenüber den beherrschten Sprachen finden, da die Kinder als unlieb-same Sprachen nur Sprachen angeben, die sie (noch) nicht können bzw. die ihnen unbekannt sind, sodass sich ihr Unwillen wahrscheinlich aus ihrem Unwissen/ihrer Unkenntnis herleitet, was Klaus-Börge Boeckmann im Sinne der interkulturellen Kommunikation mit der Dichotomie „bekannt – unbekannt“ (statt „eigen“ und „fremd“) erklären würde; während Bekanntes (in diesem Fall die gesprochenen Sprachen der Kinder) unbewusst und unreflektiert ist, gestaltet sich die Begegnung mit Unbekanntem (in diesem Fall die unbekannten/(noch) nicht gelernten Sprachen der Kinder) verunsichernd und befremdend. (vgl. Boeckmann 1996)

10.6 Sprachen im Traum

Kommen in deinen Träumen Sprachen vor? (Träume, das sind Filme im Kopf, wenn du im Bett liegst.) (24)

13 Kinder sagten „nein“, während 11 Kinder Deutsch (8), Türkisch (4), Englisch, Französisch, Polnisch, Serbisch und Slowakisch (jeweils ein Kind) angaben. 2 Kinder sagten, dass sie es nicht wüssten.

Interessanterweise gaben 2 Kinder an in Sprachen zu träumen, die sie selbst gar nicht sprechen: „(Lauren_deu_slk) Slowakisch, Deutsch und manchmal auch

Französisch.“ – „(Blume_deu_tur) Türkisch, Deutsch, Polnisch. [Wieso Polnisch? Sprichst du auch Polnisch?] Nein.“ Es stellte sich aber heraus, dass diese Sprachen zwar von den Kindern selbst (noch) nicht gesprochen wurden, aber dafür Bezugspersonen dieser Sprachen mächtig waren.

10.7 Sprachenprestige – Wichtigkeit bzw. Unwichtigkeit von Sprachen

*Was ist denn, deiner Meinung nach, die **wichtigste** Sprache auf der ganzen Welt und warum? Welche Sprache sollen alle Menschen lernen? (24)*

*Was ist, deiner Meinung nach, die **unwichtigste** Sprache auf der ganzen Welt? Welche Sprache sollte niemand lernen? (24)*

	wichtigste Sprache	unwichtigste Sprache
[Alt-]Ägyptisch	-	1
Chinesisch	-	1
Deutsch	16	1
Englisch	7*	2
Französisch	-	1
Japanisch	-	2
Keine	-	4
Südkoreanisch	-	1
Türkisch	1*	2
Weiß nicht	1	9
gesamt	24	24

* Mehrfachnennung (1)

10.7.1 Die wichtigste Sprache

15 Kinder waren der Meinung, dass Deutsch die wichtigste Sprache ist, 7 Kinder Englisch. 1 Kind fand Deutsch und Türkisch gleichwichtig.

Gründe für die Wichtigkeit sind: Bezug zur Sprache selbst (4), Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird (5), Angst vor Sprachverlust (1), Kommunikation allgemein (4) und Sprachenprestige (2).

DEUTSCH

Bezug zur Sprache selbst „(Violetta_deu_srp) Deutsch, weil es einfacher ist zum Reden.“ – „(Superman_deu_pol) Deutsch - ich liebe diese Sprache.“ – „(Katze_deu_eng_tur) Deutsch, weil meine Lieblingssprache Deutsch ist.“

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Spongebob_che_deu) Deutsch, weil man in Österreich Deutsch redet. In Kroatien spricht man auch manchmal Deutsch.“ – „(Schmetterling_deu_ron) Deutsch, weil ich hier lebe und hier muss ich mit anderen Leuten Deutsch sprechen.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Deutsch, weil manche Menschen sehen schwarz aus und kommen vielleicht aus einem anderen Land und sie sprechen, wenn sie einkaufen gehen und der Verkäufer sagt auf Deutsch zum Beispiel "Zwei Euro siebzig!" und er versteht das nicht.“ – „(Jamend_deu_pol) Deutsch, weil hier sind viele deutsche Kinder und Erwachsene.“

Angst vor Sprachverlust „(Nitroid_deu_sqi) Deutsch - alle sollen Deutsch sprechen, damit es niemand vergisst.“

Kommunikation allgemein „(Stern_deu) Deutsch, weil dann versteht man alles besser.“ – „(Lauren_deu_slk) Deutsch, weil so können sich alle Menschen verstehen.“

ENGLISCH

Kommunikation allgemein „(Zuri_deu) Englisch, weil es gibt viele englische Menschen. Aber viele andere Sprachen sollte man auch lernen: Polnisch, Türkisch. Mir fallen keine mehr ein. Wenn man alle Sprachen kann, kann man mit jedem in seiner Muttersprache reden. Das möchte ich gerne.“ – „(Rose_deu_kur) Englisch, weil viele Leute Englisch sprechen können.“ – „(Roboter_deu_tur) Englisch, weil alle Englisch reden.“ – „(Küken_deu_tur) Englisch, weil es sehr viele Leute können.“ –

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Jake_deu_eng_srp) Englisch, weil man in Afrika Englisch spricht. Jeffrey [Schulkollege] hat es mir gesagt - er ist aus Afrika.“

Sprachenprestige „(Löwe_deu_sqi) Englisch. Viele sagen, dass Englisch die beste Sprache ist, weil auch England das stärkste Land der Welt ist. Deswegen.“

DEUTSCH UND TÜRKISCH

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Bugatti_deu_tur) Deutsch, Türkisch. Weil wenn ich in diese Länder fahren, weiß ich was ich sagen muss, wenn ich einkaufen gehe.“

„Bezug zur Sprache selbst“ wird bei jeder Sprache (Deutsch, Englisch, Deutsch und Türkisch) als Grund angeführt. „Kommunikation allgemein“ wird für Deutsch und Englisch genannt. Am „Sprachenprestige“, das nur im Zuge des Englischen angeführt wird, ist bereits die aktuelle gute sprachpolitische Stellung des Englischen erkennbar.

10.7.2 Die unwichtigste Sprache

Für 4 Kinder gibt es keine unwichtigen Sprachen - alle Sprachen sind wichtig.

Keine unwichtigen Sprachen „(Violetta_deu_srp) Die Leute sollten alle Sprachen lernen!“ – „(Schmetterling_deu_ron) Ich habe keine unwichtigste Sprache! Ich kenne keine unwichtige Sprache.“ – „(Lauren_deu_slk) Es gibt keine.“

Wie auch bei der Frage „Gibt es eine Sprache, die du nicht gerne sprichst?“ geben die Kinder eher subjektive Eindrücke zu den einzelnen Sprachen an und weniger weltpolitische oder wirtschaftliche Gründe.

9 Kinder wissen nicht, aus welchen Gründen Sprachen unwichtig sind. Nur 11 Kinder nennen für sie unwichtige Sprachen: Englisch, Japanisch und Türkisch befinden jeweils 2 Kinder als unwichtig, (Alt-) Ägyptisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch und Südkoreanisch sind für jeweils ein Kind entbehrlich.

Mit (mangelnder) Sprachkompetenz (-) (6), Bezug zur Sprache selbst (2), Sprachenprestige (1) und sonstige Gründen (2) wurde die Irrelevanz der Sprachen begründet.

Sprachkompetenz (-) „(Superman_deu_pol) Französisch, weil ich sie auch nicht kann - sie ist sehr schwer.“ – „(Spongebob_che_deu) Chinesisch, weil man nicht Chinesisch reden kann. Ich kann es nur ein bisschen - ein Wort.“ – „(Jamend_deu_pol) Englisch, weil es schwer ist.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Südkoreanisch, weil da kommen so unwichtige Wörter vor. Zum Beispiel in der südko-

reanischen Fußballmannschaft haben sind immer drei Wörter - so Wörter "Schi schu scha" - das kapiert man nicht. Das ist so schwierig.“ – „(Bugatti_deu_tur) Englisch - das kann ich noch nicht so gut.“ - „(Nitroid_deu_sqi) Japanisch, weil man es nicht verstehen kann.“

Bezug zur Sprache selbst „(Steve_deu_pol) Türkisch, weil mir die Sprache nicht gefällt - der Klang.“ – „(Stern_deu) [Alt-]Ägyptisch [Hieroglyphen], weil dann kann man das alles nur aufzeichnen und nicht reden.

Sprachenprestige „(Küken_deu_tur) Deutsch, das glaube ich, weil es nicht viele gibt die Deutsch sprechen. “

Sonstige „(Mike_deu) Türkisch. Ich weiß auch nicht wieso.“ „(Jake_deu_eng_srp) Japanisch, das müssen nicht alle lernen. Ich kenne jemanden aus dem Kindergarten der japanisch spricht und aus Japan ist. Japanisch ist nicht wichtig - das würde ich nicht lernen.“

Gründe für die Bedeutung von Sprachen	wichtigste Sprache				unwichtigste Sprache						
	DEUTSCH	ENGLISCH	DEUTSCH UND TÜRKISCH	[ALT-] ÄGYPTISCH	CHINESISCH	DEUTSCH	ENGLISCH	FRANZÖSISCH	JAPANISCH	SÜDKOREANISCH	TÜRKISCH
Bezug zur Sprache selbst	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird	4	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Kommunikation allgemein	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Angst vor Sprachverlust	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sprachenprestige	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Sprachkompetenz (-)	-	-	-	-	1	-	2	1	1	1	-
Sonstige	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
gesamt	10	6	1	1	1	1	2	1	2	1	2

Deutsch ist für die meisten Kinder (10) die wichtigste Sprache auf der Welt. Meist weil sie einen persönlichen Bezug zur Sprache haben und/oder Österreich haben. Die beiden anderen Gründe ergeben sich ebenfalls daraus: Deutsch ist wichtig für die Kommunikation (in Österreich) und soll nicht vergessen werden, weil es wichtig ist. Gleichzeitig scheint Deutsch als unwichtigste Sprache (1 Nennung) auf, wenn das Sprachprestige ins Spiel kommt. Demgegenüber ist das Sprachprestige des Englischen als Weltsprache bereits in der 2. Klasse Volksschule ein Begriff (1 Nennung). Seine Wichtigkeit schlägt sich vor allem in der allgemeinen Kommunikation nieder. Ambivalent wird das Türkische eingeschätzt: Einerseits – gemeinsam mit Deutsch – als die wichtigste Sprache, andererseits als Sprache, die aufgrund inhärenter Merkmale („Klang“) abgelehnt wird.

Wie unterschiedliche „Unwichtigkeit“ aufgefasst werden kann, ist auch an der Nennung des „Ägyptischen“ zu sehen. Das Kind war der Meinung, dass man [Alt-] Ägyptisch nicht lernen sollte, weil man dann „(Stern_deu) alles nur aufzeichnen und nicht reden [kann].“ Dies ist eine sehr pragmatische Aussage, die als Kriterium für die Sinnhaftigkeit des Lernens einer bestimmten Sprache ihre Praktikabilität mitberücksichtigt. Diese Äußerung zeigt, dass sich auch schon Kinder im Alter von 8 Jahren komplexe Gedanken über Sprachen und Spracherwerb machen, die über reine Sympathiegründe hinausgehen.

10.8 Sprachwechsel

Kommt es vor, dass du zuerst (Sprache X) sprichst und dann ins Deutsche wechselst oder umgekehrt zuerst Deutsch sprichst und dann zu (Sprache X) wechselst? Wenn ja, mit wem? Warum wechselst du? (20)

13 Kinder haben dieser Frage mit „Ja“ beantwortet, 3 Kinder wissen es nicht, 4 Kinder haben mit „Nein“ geantwortet.

10.8.1 Wechsel von Deutsch eine andere Sprache

2 Kinder sagen, dass es vorkommt, dass sie von Deutsch in eine andere Sprache wechseln, weil ihre Eltern den Sprachwechsel aktiv initiieren.

Eltern initiieren den Sprachwechsel der Kinder „(Superman_deu_pol) Ja, nach Polnisch wechsele ich mit meiner Mama. Ich kann schon sehr gut Deutsch und meine Mama hat gesagt, dass ich auch Deutsch üben muss. Ich spreche Deutsch und dann sagt meine Mama: "Sprich Polnisch!" und dann spreche ich auf Polnisch weiter.“ – „(Spongebob_che_deu) (Tschetschenisch) Ja, mit meinen Freunden. Zuerst spreche ich Deutsch und dann Tschetschenisch. Ich weiß aber nicht, warum ich wechsele. - Ich wechsele, weil ich zu Hause nicht Deutsch sprechen darf - nur Tschetschenisch. Wenn meine Mutter schläft, dann reden mein Vater und ich Deutsch. Meine Mutter mag es nur manchmal, dass wir Deutsch sprechen. Sie kann aber Deutsch sprechen.“

10.8.2 Wechsel von einer anderen Sprache ins Deutsche

9 Kinder sagen, dass es vorkommt, dass sie von einer anderen Sprache ins Deutsche wechseln, weil entweder ihre Eltern den Sprachwechsel initiieren (2), sie ihre eigene Sprachkompetenz (5) dazu veranlasst oder sie selbst nicht sagen können warum sie wechseln (2).

Eltern initiieren den Sprachwechsel der Kinder „(Steve_deu_pol) Ja, erst spreche ich Polnisch und dann Deutsch mit Mama. Ich kann Deutsch nicht so gut und meine Mama sagt, dass ich auch zu Hause Deutsch lernen muss. Meine Mama kann ein bisschen Deutsch - wir sprechen und üben gemeinsam.“ – „(Bugatti_deu_tur) (Türkisch) Zuerst Türkisch und dann Deutsch. Mit meiner Mama und meinem Papa. Meine Mama sagt immer: "Du musst deinem Bruder Deutsch lernen!" Aber mein Bruder läuft immer weg - er will nicht Deutsch lernen. Trotzdem spreche ich mit ihm immer Deutsch.“

Sprachwechsel aufgrund der Sprachkompetenz „(Schmetterling_deu_ron) Ja, wenn ich etwas erklären möchte, dann verwechsele ich mich oft ein bisschen. Ich möchte Rumänisch reden, dann kenne ich mich nicht so gut aus und dann rede ich Deutsch. Da wechsele ich immer so. Manchmal spreche ich so mit meiner Freundin und manchmal mit meiner Schwester. Umgekehrt mache ich das nicht.“ – „(Rose_deu_kur) (Kurdisch) Ja, mit meinen Eltern. Erst Kurdisch und dann Deutsch. Weil ich nicht alle Wörter auf Kurdisch weiß.“ – „(Messi_bos_deu_eng) (Bosnisch) Ja, meine Eltern sprechen Bosnisch und ich übersetze im Kopf und

antworte auf Deutsch, zum Beispiel: Sie fragen mich auf Bosnisch "Wie geht es dir?" [sagt das auf Bosnisch] und ich antworte: "Gut." [auf Deutsch]. Ich weiß das schon, aber manche Wörter weiß ich auf Bosnisch nicht. Ich spreche immer Deutsch, wenn ich das bosnische Wort nicht weiß.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) (Türkisch) Wenn meine Freundinnen und ich etwas auf Türkisch nicht wissen, dann reden wir Deutsch. Zuerst sprechen wir oft Türkisch und wenn uns ein Wort nicht einfällt sprechen wir auf Deutsch weiter. Und umgekehrt. Mit meiner Mama und mit meinem Bruder mache ich das auch so. “ – „(Küken_deu_tur) (Türkisch) Ja, wenn ich mit meiner Mutter spreche und ich nicht weiß wie es auf Türkisch heißt, dann sage ich es auf Deutsch. Wenn ich mit meinem Bruder Deutsch spreche, kommt es vor, dass ich mich verwirre und auf Deutsch weiter-spreche.“

Keine Angabe von Gründen „(Katze_deu_eng_tur) (Türkisch) Ja, wenn ich mit meinen Geschwistern spreche. Zuerst Türkisch und dann Deutsch. Ich weiß nicht warum ich wechsele.“ – „(Jake_deu_eng_srp) (Serbisch) Ja, gestern habe ich ein bisschen Deutsch und Serbisch mit meiner Mutter und meinem Vater gesprochen - das mache ich öfter. Ich weiß nicht warum ich wechsele. Ich spreche zuerst Serbisch und dann wechsele ich zu Deutsch.“

10.8.3 Beidseitiger Wechsel: von Deutsch in eine andere Sprache bzw. von der anderen Sprache ins Deutsche

2 Kinder sagen, dass sie beidseitige Sprachwechsel vollziehen - ebenfalls aus denselben Gründen wie die, die nur in eine Richtung wechseln: Die Eltern initiieren den Sprachwechsel (2) oder ihre Sprachkompetenz (1) erfordert es.

Eltern initiieren den Sprachwechsel der Kinder „(Pfeil_deu_tur) (Türkisch) Ja, zuerst Türkisch dann Deutsch. Mit meinem Papa - er sagt, dass ich Deutsch sprechen soll, damit ich es lerne. Er sagt auf Türkisch: "Sprich Deutsch!" Dann spreche ich ein bisschen Deutsch mit ihm und dann wieder Türkisch.“

Sprachwechsel aufgrund der Sprachkompetenz „(Löwe_deu_sqi) (Albanisch)Ja, weil ich manche Wörter auf Deutsch oder Albanisch nicht kenne. Zum Beispiel das da (hält Gummiring hoch), das weiß ich nicht wie das auf Deutsch heißt - aus Albanisch heißt es [sagt albanisches Wort] - da würde ich zu Alba-

nisch wechseln. Mit Mama, Papa wechsele ich die Sprachen. Mit meiner Schwester nicht so, weil sie kann auch nicht sehr viele Wörter auf Deutsch und Albanisch. Also meistens mit Mama und Papa.“

Wechsel von ...	... Deutsch in eine andere Sprache		... von einer anderen Sprache ins Deutsche						beidseitiger Wechsel	
	POLNISCH	TSCHETSCHENISCH	BOSNISCH	KURDISCH	POLNISCH	RUMÄNISCH	SERBISCH	TÜRKISCH	ALBANISCH	TÜRKISCH
Eltern initiieren den Sprachwechsel der Kinder	1	1	-	-	1	-	-	1	-	1
Sprachwechsel aufgrund der Sprachkompetenz	-	-	1	1	-	1	-	2	1	-
Keine Angabe von Gründen	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
gesamt	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1

Ins Auge fällt bei dieser Darstellung, dass der Sprachwechsel fast gleichermaßen (5:6) von den Eltern initiiert wird bzw. sprachlich bedingt ist. Die Kinder sagen also, dass sie ihrer Sprache nur wechseln, wenn sie dazu (von den Eltern) aufgefordert werden bzw. ihre sprachlichen Kompetenzen das erfordern und nicht etwa, weil sie Gruppengrenzen markieren (In-Group/ Out-Group) möchten oder Freude am Spiel mit der Sprache haben, wie das in anderen Studien, z. B. in der Dissertation von Alexandra Wojnesitz (2009, Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration), artikuliert wird.

10.9 Bedeutung der eigenen Sprache(n)

10.9.1 Andere nicht-deutsche Familiensprache(n)

Ist es für dich wichtig, dass du (Sprache X; andere nicht-deutsche Familiensprache(n)) kannst? Warum? (20)

Ist (Sprache X; weitere(r) nicht-deutsche(r) Familiensprache(n)) wichtig für dich, damit es dir einmal gut geht im Leben? (20)

Für alle Kinder (20) sind die anderen nicht-deutschen Familiensprachen wichtig, auch für die Zukunft sind diese Sprachen für die meisten Kinder wichtig (17). Lediglich jeweils 1 Kind antwortete mit „Nein“, „Manchmal denke ich es.“ und „Glaube ich nicht, nein.“

Des Weiteren gaben 19 Kinder an Deutsch und **eine** Familiensprache²⁵ und Deutsch zu sprechen, 1 Kind sagte, dass es außer Deutsch **zwei** Familiensprache gäbe.

10.9.1.1 Jetzige Bedeutung

Ihre aktuelle Bedeutung erhalten die gesprochenen Sprachen durch Folgendes: Kommunikation mit der Familie (7), Kommunikation im Herkunftsland der Familie (4), Bezug zur Sprache selbst (4) und durch den Wert Mehrsprachigkeit (2).

KINDER MIT EINER ANDEREN NICHT-DEUTSCHEN FAMILIENSPRACHE²⁶

Kommunikation mit der Familie „(Violetta_deu_srp) Ja, weil ich dann mit einer Kusine oder einem Kusun reden kann.“ - „(Spongebob_che_deu) (Tschetschenisch) Ja, wenn mein Bruder und ich reden, dann kann ich auf Tschetschenisch viel besser reden, weil ich das besser kann.“ – „(Rose_deu_kur) (Kurdisch) Ja,

²⁵ Mit „Familiensprache“ ist eine weitere Sprache - außer Deutsch - gemeint, die das Kind mit seinen Eltern und/oder Geschwistern spricht.

²⁶ Auch bei der Begrifflichkeit „andere nicht-deutsche Familiensprache(n)“ habe ich versucht möglichst zuschreibungskritisch zu verfahren – die Bezeichnung soll indizieren, dass folgende Möglichkeiten bestehen können: (1) eine der Familiensprachen kann Deutsch sein und (2) es kann mehr als eine Familiensprache geben. Damit möchte ich Zuschreibungen, wie z. B. „Die ethnische Herkunftssprache der Familie ist die Erstsprache der Kinder.“ „Deutsch ist die Zweitsprache der Kinder.“, verhindern.

weil das meine wichtigste Sprache ist. Weil meine Tante und mein Onkel und meine Kusinen und Kusins und meine Oma und Opa sind in Australien. Nur eine Oma ist in Wien und eine Tante und zwei Onkel sind hier. Und mit denen kann ich Kurdisch sprechen.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) (Türkisch) Ja, weil ich nicht so gut Deutsch sprechen kann. Ich weiß bei ein paar Wörtern nicht, ob sie groß sind oder klein. Türkisch kann ich besser als Deutsch. Ich spreche mit meiner Mama immer Türkisch: Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, dann frage ich auf Türkisch, aber wenn ich etwas auf Türkisch nicht verstehe, dann frage ich auf Deutsch.“ – „(Lauren_deu_slk)(Slowakisch) Ja, weil fast meine ganze Familie - meine Vater nicht - Slowakisch redet.“ – „(Küken_deu_tur) (Türkisch) Ja, weil meine Mutter nicht so gut Deutsch kann, mein Vater schon und ich aber auch mit ihr sprechen muss.“

Kommunikation im Herkunftsland der Familie „(Jake_deu_eng_srp) (Serbisch) Ja, in den Ferien fahre ich nach Serbien - diesen Sommer fahre ich nach Deutschland. Deswegen muss ich Serbisch können.“ – „(Herz_deu_eng_srp) (Serbisch) Ja, weil in Serbien sprechen alle Serbisch und sonst kann ich dort gar nichts.“ – „(Bugatti_deu_tur) (Türkisch) Man ich kann es nicht sagen - schau mal! Wenn ich in die Türkei fahre, kann ich dort Türkisch sprechen.“

Bezug zur Sprache selbst „(Roboter_deu_tur) (Türkisch) Ja, weil das ist meine Sprache.“ – „(Pfeil_deu_tur) (Türkisch) Ja, weil das meine Muttersprache ist.“ – „(Löwe_deu_sqi) (Albanisch) Ja, obwohl ich die Sprache nur ein bisschen weniger als halb kann. Normalerweise ist meine Muttersprache Albanisch, aber ich bin hier aufgewachsen, weil mein Papa ist mit 18 Jahren hierher gekommen.“ – „(Katze_deu_eng_tur) (Türkisch) Ja, weil es meine eigenen Sprache ist.“

Wert Mehrsprachigkeit „(Messi_bos_deu_eng) (Bosnisch) Ja, wenn, zum Beispiel, ein Arzt kommt, um mich zu untersuchen und er spricht nur Bosnisch, dann kann ich mit ihm reden. Ich habe einen bosnischen Arzt, aber er kann auch Deutsch.“ – „(Jamend_deu_pol) (Polnisch) Ja, weil sonst kann ich nur Deutsch sprechen.“

KIND MIT ZWEI ANDEREN NICHT-DEUTSCHEN FAMILIENSPRACHEN

Kommunikation mit der Familie „(Schmetterling_deu_ron) (Ungarisch) Ja, weil ich möchte verstehen was meine Mutter redet und meine Schwester lernt gerade Ungarisch. Ich lerne es wahrscheinlich ab der 3. Klasse auch - in der Schule.“

Kommunikation im Herkunftsland der Familie "(Schmetterling_deu_ron) (Rumänisch) Ja, wenn ich manchmal nach Rumänien fahre muss ich Rumänisch reden - weil die Leute dort nicht Deutsch verstehen. Deswegen ist mir das Rumänisch reden auch so wichtig.“

10.9.1.2 Bedeutung für die Zukunft

Die Zustimmung wurde mit Angst vor Sprachverlust (1), der Weiterverwendung der Familiensprache in der Zukunft (1) und der Kommunikation mit Freunden (1) und Familie (1), sowie mit Menschen im Herkunftsland der Familie (1) begründet.

Angst vor Sprachverlust „(Nitroid_deu_sqi) (Albanisch) Ja, weil ich es sonst vergesse. Aber ich weiß nicht, ob ich es brauche, damit es mir gut geht.“

Weiterverwendung der Familiensprache „(Messi_bos_deu_eng) (Bosnisch) Ja, wenn, zum Beispiel, meine Frau Bosnisch redet und ich auch und ich erwachsen bin, dann kann ich mit meinen Kindern und meiner Frau auch Bosnisch reden.“

Kommunikation mit Freunden „(Lauren_deu_slk)(Slowakisch) Ja, so kann ich mich mit anderen slowakischen Kindern befreunden.“

Kommunikation mit der Familie „(Herz_deu_eng_srp) (Serbisch) Ja, weil dann kann mich meine Mutter ermutigen auf Serbisch.“

Kommunikation im Herkunftsland der Familie „(Jake_deu_eng_srp) (Serbisch) Ja, wenn ich nach Serbien fahre, sprechen dort alle Serbisch. Im Beruf brauche ich es auch.“

10.9.2 Bedeutung von Deutsch

Ist es für dich wichtig Deutsch zu können? Warum? (20)

Ist Deutsch wichtig für dich, damit es dir einmal gut geht im Leben? (20)

Alle Kinder (20) waren sich einig, dass es für sie wichtig ist Deutsch zu können. Sie begründen das mit ihrem Bezug zur Sprache selbst und ihrem Wunsch zur Kommunikation im Allgemeinen, mit der Familie und mit Freunden, d.h., in der Umgebungssprache. Ein weiterer Grund ist die Notwendigkeit einer deutschen Sprachkompetenz in der Schule.

Fast alle Kinder (17) sind auch der Meinung, dass Deutsch für ihr Wohlbefinden in der Zukunft wichtig ist und begründen das in Hinblick auf die Schule und ihren Bezug zur Sprache selbst.

10.9.2.1 Jetzige Bedeutung

Die aktuelle Bedeutung des Deutschen wurde vielschichtig mit Bezug zur Sprache selbst (1), Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird (7), Kommunikation (allgemein (1), mit Freunden (3) und der Familie (1)), Bezug auf Schule (3), Diverses (1) und Sprachkompetenz (-) (1) veranschaulicht.

Bezug zur Sprache selbst „(Violetta_deu_srp) Ja, weil Deutsch einfach zum Reden ist.“

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Steve_deu_pol) Ja, weil ich nicht nach Polen fahre, sondern immer hier bleibe. Und wenn ich da bleibe brauche ich Deutsch.“ „(Spongebob_che_deu) Ja, in der Schule spricht man nicht Tschetschenisch, sondern Deutsch.“ „(Schmetterling_deu_ron) Ja, weil wenn ich hier bleibe und nicht nach Rumänien fahre, dann kann ich hinaus gehen und mit meiner anderen Freundin spielen.“ „(Roboter_deu_tur) Ja, weil das ist Wien und da spricht man Deutsch.“ „(Herz_deu_eng_srp) Ja, weil alle sprechen Deutsch und sonst kann ich nichts verstehen.“ „(Bugatti_deu_tur) Ja, ich kann in Österreich nicht auf Türkisch sagen: "Ich kaufe das Brot!", sondern nur auf Deutsch.“ „(Blume_deu_tur) Ja, weil die Anderen Deutsch sprechen.“

Kommunikation allgemein „(Stern_deu) Ja, weil wenn man das [Deutsch] nicht kann, dann kann man auch nicht mehr reden und dann kann man niemandem

mehr was sagen. Wenn man andere Sprachen spricht, dann verstehen einen der anderen nicht.“

Bezug auf Schule „(Rose_deu_kur) Ja, weil ich es in der Schule brauche.“
„(Pfeil_deu_tur) Ja, weil ich gehe nicht in der Türkei in die Schule, sondern hier.“
„(Löwe_deu_sqi) Ja, das sagt auch mein Papa manchmal, weil wenn ich nicht Deutsch kann in der Schule - das ist dann schlecht, weil dann verstehe ich die Sachen nicht, die Rita [seine Lehrerin] oder andere Lehrerinnen sagen.“

Diverses „(Messi_bos_deu_eng) Ja, manche Menschen sind aus Ghana, aus Südafrika oder aus Südkorea und die können nicht Deutsch, sondern nur ihre Sprache, aber die sollen auch Deutsch lernen. [Warum ist das so wichtig, dass man Deutsch kann?] Weil die Südkoreaner reden so eine anderen Sprache wie wir und können überhaupt nicht Deutsch und deswegen sollen sie Deutsch lernen.“

Sprachkompetenz (-) „(Marienkäfer_deu_tur) Ja, weil ich nicht gut Deutsch kann und es noch lernen muss.“

Kommunikation mit Freunden (Lauren_deu_slk) Ja, so kann ich mich mit anderen deutschsprachigen Kindern befreunden und auch Deutsch reden.“
„(Jamend_deu_pol) Ja, weil ich Freunde habe, die Deutsch reden und dann kann ich mit ihnen reden.“ „(Jake_deu_eng_srp) Ja, weil ich dann Deutsch sprechen kann mit meinen Freunden.“

Kommunikation mit der Familie „(Küken_deu_tur) Ja, weil die meisten in meiner Familie können Deutsch.“

10.9.2.2 *Bedeutung für die Zukunft*

Die Variation in der Argumentation der Bedeutung des Deutschen für das spätere Leben war dagegen sehr sporadisch; es wurden nur zwei Gründe genannt: Bezug zur Schule (1) bzw. zur Sprache selbst (1).

Bezug auf Schule „(Marienkäfer_deu_tur) Ja, weil Deutsch ist wichtig und alle Kinder müssen Deutsch können. Weil in der Schule muss man immer Deutsch reden. Im Kindergarten kann niemand Türkisch - man muss Deutsch können.“

Bezug zur Sprache selbst „(Küken_deu_tur) Ja, weil Deutsch gefällt mir sehr - wegen den Wörtern, die es gibt. Zum Beispiel Blume - das erinnert mich an eine Farbe und klingt auch schön.“

3 Kinder sind sich unsicher "(Schmetterling_deu_ron) Das weiß ich jetzt nicht, aber ich glaube schon.“ - „(Rose_deu_kur) Ein bisschen.“ – „(Löwe_deu_sqi) Eigentlich habe ich bei Albanisch auch keine Ahnung... Naja - eigentlich schon - für alle beide. Weil man weiß nie, was in der Zukunft passiert.“

Bedeutung	... anderer nicht-deutscher Familiensprache(n)		... von Deutsch	
	Jetzt	Zukunft	Jetzt	Zukunft
Kommunikation mit der Familie	6	1	1	-
Bezug zur Sprache selbst	4	-	1	1
Wert Mehrsprachigkeit	2	-	-	-
Angst vor Sprachverlust	-	1	-	-
Weiterverwendung der Familiensprache	-	1	-	-
Kommunikation mit Freunden	-	1	3	-
Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird	4	1	7	-
Kommunikation allgemein	-	-	1	-
Bezug auf Schule	-	-	2	1
Sprachkompetenz	-	-	1	-
Diverses	-	-	1	-
gesamt	16	5	17	2

Die größte Bedeutung (12 Nennungen) für die gesprochenen Sprachen hat der „Bezug zum jeweiligen Land“; beispielsweise spielt für Deutsch der Bezug zu Österreich die größte Rolle. Im Rahmen der anderen nicht-deutschen Familiensprache(n) hat die „Kommunikation mit der Familie“ die größte Bedeutung (6

Nennungen). Hier ist es auch so, dass sich die Relevanz zwischen „Jetzt“ und „Zukunft“ stark verändert, d.h., aufgliedert: Aus „Bezug zur Sprache“ und „Kommunikation mit der Familie“ und dem „Land in dem die Sprache gesprochen wird“, werden (auch) „Angst vor Sprachverlust“, „Weiterverwendung der Familiensprache“ und „Kommunikation mit Freunden“. Auch an dieser Stelle wird wieder klar, dass sich die Kinder schon sehr bewusst über Bedeutungen der Sprachverwendung und ihre Folgen sind. Es kann sogar gesagt werden, dass manche Kinder vorhaben die anderen nicht-deutscher Familiensprache(n) in Zukunft hochzuhalten und verstärkt zu verwenden: „(Messi_bos_deu_eng) (Bosnisch) Ja, wenn, zum Beispiel, meine Frau Bosnisch redet und ich auch und ich erwachsen bin, dann kann ich mit meinen Kindern und meiner Frau auch Bosnisch reden.“

10.10 Warum Menschen Sprachen lernen

Warum, glaubst du, lernen Menschen mehrere Sprachen? (24)

6 Kinder wissen es nicht warum Sprachen gelernt werden, 18 Kinder denken, dass die Kommunikation (allgemein (2), mit Freunden (1), im Aufenthaltsland (1) und in der Schule (1)) ein wichtiger Grund ist. Weitere Gründe sind individuell: Individualität durch Sprachkompetenz (1), Wert Sprachkompetenz (3), Liebe zum Land der Sprache (1) und Auslandsreisen (8) wurden geäußert. Ein Kind denkt bereits pragmatisch und zukunftsorientiert und gibt Leistung Schule/Jobaussichten als Grund an.

Individualität durch Sprachkompetenz „(Zuri_deu) Damit sie alle unterschiedlichen sein können - weil wenn alle gleich sind, dann ist das komisch. Wenn alle dieselbe Sprache sprechen sind alle gleich. Und das macht dann keinen Spaß mehr.“

Wert Sprachkompetenz „(Violetta_deu_srp) Weil sie die Sprachen können wollen die sie lernen. Weil ihnen diese Sprachen wichtig sind.“ - „(Superman_deu_pol) Weil sie mehr Sprachen können wollen.“ - „(Schmetterling_deu_ron) Damit sie es gut können.“

Auslandsreisen „(Steve_deu_pol) Die Menschen können auch in andere Länder fahren.“ - „(Stern_deu) Wenn die Leute auf Urlaub fahren, damit sie dann die Leu-

te verstehen, die eine andere Sprache sprechen.“ – „(Spongebob_che_deu) Wenn sie in ein anderes Land gehen dann können sie diese Sprache sprechen. Ein Mann hat uns einmal 99 Sprachen gesagt - wir haben ihn getroffen und er hat gesagt: "Ich kann 99 Sprachen." Und Chinesisch auch.“ – „(Roboter_deu_tur) Weil sie reisen wollen.“ – „(Küken_deu_tur) Damit sie, wenn sie irgendeinmal verreisen, in ein Land dessen Sprache sie nicht können, irgendwann einmal ein bisschen sprechen können.“ – „(Jake_deu_eng_srp) Weil sie in andere Länder reisen wollen.“ – „(Auto_deu) Damit sie in ein anderes Land fliegen können.“

Kommunikation mit Freunden „(Nitroid_deu_sqi) Damit sie sie nicht vergessen. Weil wenn ich einen Freund habe, der eine andere Sprache spricht, kann ich sonst nicht mit ihm sprechen. [Würdest du für deinen Freund Türkisch lernen?] Nein, Deutsch ist besser als Türkisch, weil ich es nicht sprechen kann.“

Kommunikation allgemein „(Mike_deu) Damit sie sich mit anderen verständigen können und verstehen können, was die anderen sagen.“ – „(Lauren_deu_slk) Weil sie wahrscheinlich auch mit anderen Leuten reden wollen und so.“

Liebe zum Land in dem die jeweilige Sprache gesprochen wird „(Messi_bos_deu_eng) Weil sie diesen Staat lieben. Zum Beispiel, ein Mann liebt Frankreich und will jetzt Französisch reden. Oder ein Spanier liebt Spanien und will Spanisch reden.“

Kommunikation im Aufenthaltsland „(Herz_deu_eng_srp) Weil sonst sind sie in der Schule oder in der Arbeit und können die Sprache nicht. Damit sie mit anderen Leuten sprechen und sie was fragen können.“

Kommunikation in der Schule „(Bugatti_deu_tur) Es ist gut beim Lernen - man kann die Lehrerin hören und verstehen, wenn sie fragt: "Wie viel ist 7 x 7?", dann kann man es sagen. Alle Länder alle Sprachen kann man lernen. Man lernt in der Schule alles.“

Ein Kind bringt zwei Argumente:

Reisen/Aufenthalt im Ausland „(Löwe_deu_sqi) Ich lerne Albanisch, weil es erstens meine Muttersprache ist und ich im Urlaub dorthin fahre...“

Leistung Schule/Jobaussichten „(Löwe_deu_sqi) ...und Deutsch, habe ich dir schon gesagt, wegen dem Fernsehen und hier bin ich auch aufgewachsen. Man lernt, weil man guten Noten will und einen guten Job.“

10.11 Selbstbeschreibung – Fremdbeschreibung

10.11.1 Ich bin ...

Wenn du dich selbst beschreiben würdest, was würdest du sagen? - Ich bin ... (24)

Die meisten Kinder (13) wussten mit dieser Frage nichts anzufangen, weswegen sie gar nichts sagten oder nur ihren Namen nannten. Einige (4) beschrieben ihr Aussehen während die Anderen ganz unterschiedliche Dinge äußerten, die sich schwer kategorisieren lassen: „(Stern_deu) Glückliche.“ – „(Spongebob_che_deu) Ein Chinese.“ – „(Rose_deu_kur) Ich bin ein Mädchen und heiße (Name).“ – „(Roboter_deu_tur) Ein Kind.“ – „(Mike_deu) Ein Mensch.“ – „(Küken_deu_tur) Ich habe sehr viel gern und meine Lieblingsfarbe ist türkis.“ – „(Herz_deu_eng_srp) Ich bin schön.“

Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder bisher noch nicht über diese Thematik nachgedacht haben und ihre Antworten einem kurzen „Brainstorming“ entsprungen sind. Etwaige Selbstkategorisierungen, wie sie im Rahmen einer Studie über die Ansichten von Kindern (6 bis 14 Jahre) zu fremden Menschen von Wallace E. Lambert und Otto Klineberg (1967) festgestellt wurden, konnte ich nicht entdecken. In Lambert und Klinebergs Arbeit antworteten die Kinder auf die Frage „Wer bist du?“ häufig mit ihrem Geschlecht und nur selten mit ihrer Ethnie. (vgl. dazu auch Avci-Werning 2004: 46ff) Lediglich ein Mädchen nannte auf meine Frage hin sein Geschlecht, kein Kind seine Ethnie und auch sonst waren die Antworten bunt und nicht schematisierbar.

10.11.2 Du bist ...

Wenn andere dich beschreiben, was sagen sie über dich? (Zum Beispiel deine Freunde.) (24)

Auch zur Fremdbeschreibung hatten die Kinder nicht viel zu erzählen. Die überwiegende Mehrheit (17) wusste gar nichts zu sagen. Manche (3) nannten ihre

Spitznamen. Die 4 Kinder, die sich dazu äußerten beschrieben ihr Verhalten oder wiederum ihr Aussehen:

„(Stern_deu) Dass ich traurig bin, ich weiß aber nicht mehr wieso.“ - „(Lauren_deu_slk) Ob ich nett bin oder nicht. Meistens spielen sie dann mit mir, wenn ich nett bin und wenn ich manchmal wütend bin, wegen dem Tag, dann spielen sie nicht so gerne mit mir. Aber die anderen die wütend sind, die spielen dann gerne wieder mit mir. Weil wir haben so ein paar Kissen mit denen wir uns hauen können.“ - „(Küken_deu_tur) Sie sagen: "Du bist nett, süß." Und sie bezeichnen mich als Maus.“ „(Bugatti_deu_tur) Er ist deppert. Er muss noch Englisch lernen.“

10.12 Sprachen in der Schule

Dieser Themenbereich ist das Herzstück dieser Arbeit. In diesem Kapitel wird versucht herauszufinden, inwiefern die Kinder sprachliche Zugehörigkeiten mit der mehrsprachigen Alphabetisierung begründen.

Dazu werden die Antworten der folgenden Fragen analysiert und aufeinander bezogen:

- In welchen Sprachen lernst du Lesen und Schreiben?
- Welche Sprachen lernt ihr im Unterricht? → Warum glaubst du lernt ihr (Sprachen X, vorher erwähnte Sprachen) in der Schule?
- Welche Sprachen sprechen die Kinder in deiner Klasse? → Warum lernt ihr (Sprachen X; die vorher erwähnt wurden) nicht in der Schule?

Es geht also zunächst um Wahrnehmungen; (1) die eigene Alphabetisierung, (2) die Unterrichtssprachen und (3) die Sprachen der Klassenkameradinnen und -kameraden werden besprochen und analysiert.

Anschließend stehen Begründungen im Zentrum des Interesses: Warum wird die eine Sprache unterrichtet und die andere nicht?

In der nachfolgenden Tabelle werden die Antworten jedes Kindes auf diese Fragen dargestellt.

In welchen Sprachen lernst du Lesen und Schreiben?	Welche Sprachen lernt ihr im Unterricht?	Warum glaubst du lernt ihr (Sprachen X, vorher erwähnte Sprachen) in der Schule?	Welche Sprachen sprechen die Kinder in deiner Klasse?	Warum lernt ihr (Sprachen X; die vorher erwähnt wurden) nicht in der Schule?
(Auto_deu) Deutsch.	(Auto_deu) Nur Englisch.	(Auto_deu) (Englisch, Deutsch) Weiß ich nicht.	(Auto_deu) Türkisch, Polnisch - den Rest weiß ich nicht.	x
(Blume_deu_tur) Deutsch.	(Blume_deu_tur) Deutsch und die anderen habe ich vergessen.	(Blume_deu_tur) (Deutsch) Weiß ich nicht.	(Blume_deu_tur) Deutsch, Türkisch und Polnisch.	(Blume_deu_tur) (Türkisch und Polnisch) Weiß ich nicht.
(Bugatti_deu_tur) Türkisch und Deutsch.	(Bugatti_deu_tur) Deutsch, Türkisch und Islamisch, aber in Islamisch sprechen wir auch nur Deutsch.	(Bugatti_deu_tur) (Deutsch, Türkisch, Englisch) Weil wir Englisch noch nicht gut sprechen können.	(Bugatti_deu_tur) Türkisch, Polnisch, Jugoslawisch und weiß ich nicht.	(Bugatti_deu_tur) (Jugoslawisch, Polnisch) Keine Ahnung.
(Herz_deu_eng_srp) Deutsch und Serbisch.	(Herz_deu_eng_srp) Da war so ein Lehrer - wir mussten mit ihm Englisch sprechen. Und wenn man zu Liana (BKS Lehrerin in der Schule) geht, dann kann man Serbisch lernen.	(Herz_deu_eng_srp) (Deutsch, Englisch, Serbisch) Wenn wir jemanden besuchen gehen und die sprechen eine andere Sprache und wir wissen nicht was die sagen - was sollen wir dann sagen?	(Herz_deu_eng_srp) Deutsch, nicht alle. Sie sprechen auch andere Sprachen, aber ich weiß nicht wie sie heißen - das habe ich vergessen.	(Herz_deu_eng_srp) Weiß ich nicht.
(Jake_deu_eng_srp) Deutsch und Serbisch in der Schule.	(Jake_deu_eng_srp) Deutsch und Serbisch in der anderen Klassen. Und Bosnisch und Türkisch auch	(Jake_deu_eng_srp) (Deutsch, Türkisch, Serbisch, Bosnisch) Weil man diese Sprachen lernen muss. In anderen Schulen gibt es keinen Serbisch-	(Jake_deu_eng_srp) Deutsch. Wenn Pause ist Türkisch und Deutsch.	(Jake_deu_eng_srp) Weiß ich nicht.

oder Türkischunterricht. Ich weiß nicht wieso.					
(Jamend_deu_pol) Deutsch. Ein bisschen kann ich es auch in Pol- nisch, aber nicht so gut.	(Jamend_deu_pol) Pol- nisch lernen wir in der Schule - einmal in der Wo- che.	(Jamend_deu_pol) (Pol- nisch) Irgendjemand kennt diese Sprachen. Wenn sie jemand kennt, kann man gleich üben.	(Jamend_deu_pol) Deutsch, Polnisch und so weiter. Einer spricht Eng- lisch. Dann noch - ich weiß nicht wie diese Sprache heißt.	(Jamend_deu_pol) Weiß ich nicht.	
(Katze_deu_eng_tur) In al- len drei Sprachen.	(Katze_deu_eng_tur) Tür- kisch, Deutsch, Englisch.	(Katze_deu_eng_tur) (Türkisch, Deutsch, Eng- lisch) Weiß ich nicht.	(Katze_deu_eng_tur) Deutsch, Türkisch, Eng- lisch.	(Katze_deu_eng_tur) Weiß ich nicht.	
(Küken_deu_tur) Deutsch und ein bisschen in Eng- lisch.	(Küken_deu_tur) Englisch und Deutsch.	(Küken_deu_tur) (Deutsch, Englisch) Weil wir in Österreich sind, hier gibt es zwar auch Türken, aber hier wird Deutsch gesprochen.	(Küken_deu_tur) Deutsch, Türkisch, Russisch und Serbisch.	(Küken_deu_tur) (Deutsch, Türkisch, Rus- sisch Serbisch) Weil es ei- ne deutsche Schule ist und die Lehrerinnen können vielleicht auch diese Spra- chen nicht. [Aber warum Englisch? Englisch spricht man hier ja auch nicht.] (Küken_deu_tur) Aber hier gibt es ein paar die Englisch sprechen und es wird auch viel in Englisch gesprochen: Wenn dich jemand fragt: "Wie geht es dir?" und du weißt nicht was er sagt.[Aber gibt es nicht auch viele Leute hier, die Türkisch spre-	

chen?] Ja, aber das lernt man meistens von den Eltern. Es ist nicht notwendig, dass man das in der Schule lernt.“

(Lauren_deu_slk) Auch in Deutsch - derweil. Slowakisch lerne ich zu Hause mit meiner Mama.	(Lauren_deu_slk) Wir lernen richtig Deutsch und dann lernen wir einmal Englisch - mit Ben.	(Lauren_deu_slk) (Deutsch, Englisch) Damit die Leute, die Englisch sprechen uns einmal verstehen können.	(Lauren_deu_slk) Deutsch, obwohl ich glaube ich auch Bosnisch und Türkisch.	(Lauren_deu_slk) (Bosnisch, Türkisch, Slowakisch) Weil Englisch so ähnlich wie Deutsch ist. Ich weiß nicht warum wir die anderen Sprachen nicht lernen.
(Löwe_deu_sqi) Deutsch, weil die meisten Wörter sind Deutsch. Auf Albanisch lerne ich das nicht - vielleicht, wenn ich erwachsen werde, werde ich dort hingehen, aber ich glaube nicht. Es wäre schon gut, wenn wir das lernen würden, aber vielleicht vertausche ich dann alles. Zum Beispiel ich schreibe im Unterricht Deutsch und ich habe schon Albanisch gelernt, dann schreibe ich vielleicht einen Buchstaben auf Albanisch. Ich glaube dann vermische ich	(Löwe_deu_sqi) Also, eigentlich nur Englisch. Deutsch reden wir die ganze Zeit.	(Löwe_deu_sqi) (Englisch, Deutsch) Weil Englisch kann fast keiner und es ist wichtig diese Sprache zu lernen, aber ich weiß nicht warum.	(Löwe_deu_sqi) Türkisch und Deutsch auf jeden Fall. Albanisch - ich und X. Serbisch glaube ich. Das war's glaube ich.	(Löwe_deu_sqi) (Albanisch, Türkisch) Für Albanisch gibt es diesen Kurs nicht, wie für Türkisch und BKS. In diesem Kurs in der Schule lernen sie schreiben und so und sprechen. Ich gehe nicht dahin. [Warum gibt es keinen Albanischkurs?] Weil vielleicht nicht sehr viele Kinder Albanisch sprechen.

Deutsch und Albanisch.					
(Marienkäfer_deu_tur) Deutsch.	(Marienkäfer_deu_tur) Deutsch. Auch Türkisch bei Isabell (Türkischlehrerin).	(Marienkäfer_deu_tur) (Deutsch, Türkisch) Als ich klein war, musste ich auch ein bisschen lernen. Meine Mama sagt zu mir, wenn ich das nicht weiß dann muss ich das lernen. Ich lerne Deutsch und Türkisch, weil ich es noch nicht kann.	(Marienkäfer_deu_tur) Türkisch und Deutsch.	x	
(Messi_bos_deu_eng) Englisch, Deutsch - Bosnisch auch.	(Messi_bos_deu_eng) Englisch,	(Messi_bos_deu_eng) (Bosnisch, Englisch, Deutsch) Weil wir, zum Beispiel, ein paar Wörter nicht kennen, damit wir die lernen.	(Messi_bos_deu_eng) Alle sprechen Deutsch und manche Polnisch.		(Messi_bos_deu_eng) (Polnisch, Türkisch) Ich glaube die Sprachen sind zu unbekannt, weil bosnische und serbische Kinder gibt es viele und türkische - Türkisch kann man auch in der Schule lernen! Und bei Polnisch, glaube ich, weil es so wenige sind - bei uns sind vier Kinder, aber eine kann es nicht so gut.
(Mike_deu) Deutsch und Englisch.	(Mike_deu) Englisch und Deutsch.	(Mike_deu) (Deutsch, Englisch) Damit wir uns verstehen können.	(Mike_deu) Der X Bosnisch und der X Tschetschenisch und die X, glaube ich, Englisch.		(Mike_deu) (Tschetschenisch, Bosnisch) Das ist ihre Muttersprache. Aber die islamische Religion gehen, die sprechen auch anders im Unterricht,

					glaube ich. Ich glaube die lernen andere Sprachen.
(Nitroid_deu_sqi)	In Deutsch und in Albanisch. Auf Albanisch lerne ich zu Hause lesen und schreiben - meine Eltern helfen mir dabei.	(Nitroid_deu_sqi) Deutsch.	(Nitroid_deu_sqi) (Deutsch) Auch Englisch lernen wir. Weil wir die anderen Sprachen nicht können.	(Nitroid_deu_sqi) Serbisch, Bosnisch, Türkisch, Deutsch und ich weiß nicht.	(Nitroid_deu_sqi) (Albanisch) Weil die Lehrerin diese Sprache nicht sprechen kann.
(Pfeil_deu_tur)	Nur in Deutsch.	(Pfeil_deu_tur) Deutsch. Und Englisch. Und ich habe eine türkische Lehrerin.	(Pfeil_deu_tur) (Deutsch, Englisch, Türkisch) Weiß ich nicht.	(Pfeil_deu_tur) Türkisch, Bosnisch, Deutsch und ich weiß nicht.	(Pfeil_deu_tur) (Bosnisch) Weil das nicht meine Sprache ist.
(Roboter_tur)	Deutsch und Türkisch und Englisch in der Schule.	(Roboter_tur) Englisch.	(Roboter_tur) (Deutsch, Englisch, Türkisch) Weil wir die gut können sollen.	(Roboter_tur) Deutsch und Englisch. Englisch, wenn Englischunterricht ist. Manche reden Türkisch.	(Roboter_tur) (keine anderen Sprachen erwähnt) Weil eine ist Deutsch und das ist Wien. Und Englisch reden viele Menschen. Und Türkisch ist meine Sprache.
(Rose_deu_kur)	Deutsch. Und Kurdisch auch. Kurdisch lerne ich bei meinen Eltern.	(Rose_deu_kur) Englisch und Deutsch.	(Rose_deu_kur) (Deutsch, Englisch) Weil Englisch viele Menschen sprechen können.	(Rose_deu_kur) Tschetschenisch, Bosnisch.	„(Rose_deu_kur) (Bosnisch, Tschetschenisch, Kurdisch) Weil das die Frau Lehrerin nicht kann. [Würdest du gerne Kurdisch in der Schule lernen?] Ja.“
(Schmetterling_deu_ron)	Deutsch. In Rumänisch nicht - weil da kann ich	(Schmetterling_deu_ron) Englisch.	(Schmetterling_deu_ron) (Deutsch, Englisch) Weil Deutsch wichtig ist, glaube	(Schmetterling_deu_ron) Deutsch und manche Kinder reden Türkisch. Und	(Schmetterling_deu_ron) (Türkisch, Bosnisch, Rumänisch) Weil es nicht so

schon schreiben und lesen - das probiere ich selbst aus.		ich, weil dann können wir gut mit anderen Leuten Deutsch reden. Englisch weiß ich nicht.	ich habe eine Freundin - sie redet auch Rumänisch manchmal. Wie heißt diese Sprache die X redet? - Ich weiß nicht... Und Bosnisch.	schwer ist. Ich höre es und weiß was es bedeutet, weil ich eine rumänische Familie habe. Deutsch ist auch leicht - wie Rumänisch. Wenn du Deutsch in der Schule lernst, kannst du auch Deutsch lesen. Wir lernen Englisch und nicht Türkisch, weil Türkisch eine schwere Sprache ist.
(Spongebob_che_deu) Deutsch und Englisch. Bei meinem Vater und Opa lerne ich auf Tschetschenisch schreiben. Das ist schwer für mich, aber auf What's App kann ich schon schreiben.	(Spongebob_che_deu) Am Freitag machen wir immer Englisch. Und manchmal Deutsch.	(Spongebob_che_deu) (Englisch, Deutsch) Wenn man im Gymnasium ist, lernt man auch Englisch. Wegen dem. Weil dann kann man gut Englisch.	(Spongebob_che_deu) Vier Kinder können in der Klasse Türkisch reden und ich bin der einzige der Tschetschenisch kann in der Klasse. Und ein Bub kommt aus dem Kosovo und Deutsch gibt es noch mehrere. Und ein Bub ist ein Bosnier. Ein Mädchen spricht ganz gut Englisch - sie kommt von den Philippinen	(Spongebob_che_deu) (Türkisch, Bosnisch, Albanisch) Weiß ich nicht.
(Stern_deu) Englisch.	(Stern_deu) Englisch.	x	(Stern_deu) Ich weiß nicht - nur Serbisch und Bosnisch. Und Deutsch am meisten.	(Stern_deu) (Serbisch, Bosnisch) Weiß ich nicht.

(Steve_deu_pol) Deutsch.	(Steve_deu_pol) Deutsch	(Steve_deu_pol) (Deutsch) Ich bin in Deutschland und da spricht man immer Deutsch.	(Steve_deu_pol) Türkisch, Deutsch und Polnisch.	(Steve_deu_pol) (Türkisch, Polnisch) Weiß ich nicht.
(Superman_deu_pol) Deutsch.	In (Superman_deu_pol) Englisch - sonst keine. Deutsch auch.	(Superman_deu_pol) (Englisch, Deutsch) Damit wir die Sprachen sehr gut können.	(Superman_deu_pol) Serbisch, Polnisch, Deutsch und keine mehr.	(Superman_deu_pol) (Polnisch, Serbisch) Weil es gibt wenige die Serbisch und Polnisch sprechen, deswegen lernen wir Englisch und Deutsch, das jeder kann
(Violetta_deu_srp) Deutsch. Und BKS bei Liana (BKS Lehrerin in der Schule).	(Violetta_deu_srp) Englisch und Deutsch.	(Violetta_deu_srp) (Deutsch, Englisch, BKS) Weiß ich nicht.	(Violetta_deu_srp) Deutsch und noch Türkisch und so.	(Violetta_deu_srp) (Türkisch) Weiß ich nicht.
(Zuri_deu) Englisch und Deutsch.	(Zuri_deu) Englisch und Deutsch.	(Zuri_deu) (Deutsch, Englisch) Weil diese zwei Sprachen die wichtigen Sprachen sind.	(Zuri_deu) Türkisch, Polnisch - den X merke ich mir nicht, von der X merke ich es mir auch nicht. Also die anderen Sprachen habe ich mir nicht gemerkt, weil die sind schwieriger zum Aussprechen als wie andere.	x

10.12.1 Wahrnehmung der eigenen Alphabetisierung

In welchen Sprachen lernst du Lesen und Schreiben? Wo lernst du das? (24)

Die Kinder lernen in der Schule, im Zuge der mehrsprachigen Alphabetisierung, auf Bosnisch (1/1), BKS (1/1) Deutsch (23/24), Englisch (7/24), Serbisch²⁷ (2/2) und Türkisch (4/7) lesen und schreiben.

Weiters gab 1 Kind von 3 polnischsprachigen Kindern an, Polnisch im Rahmen des „normalen“ muttersprachlichen Unterrichts, außerhalb der normalen Unterrichtszeiten zu lernen.

Zu Hause lernen die Kinder Albanisch (1/2), Kurdisch (1/1), Rumänisch (1/1), Slowakisch (1/1) und Tschetschenisch (1/1).

Überlegungen zu den Hintergründen der Kinder, die nicht in allen gesprochenen Sprachen alphabetisiert werden im Kapitel „Einfluss der mehrsprachigen Alphabetisierung“ besprochen.

10.12.2 Wahrnehmung der Unterrichtssprachen

Welche Sprachen lernt ihr im Unterricht? (24)

Obwohl Deutsch und Englisch gleich oft (jeweils von 16 Kindern) angeführt wurden, ist zu beobachten, dass viele Kinder nur entweder Deutsch oder Englisch nannten. Somit handelt es sich um sehr unterschiedliche Wahrnehmungen über das was „lernen“ heißt. Es könnte entweder angenommen werden, dass die Kinder davon ausgehen, dass sie Deutsch bereits können und daher das „lernen“ nur auf eine Sprache beziehen, die sie noch nicht „können“ – wie in diesem Fall das Englische. Oder aber das Deutsche ist in ihrer Lebenswelt so verankert, dass es (gar) nicht (mehr) bewusst wahrgenommen wird und deshalb auch nicht genannt werden kann.

Als weitere Unterrichtssprachen werden Türkisch (5), Serbisch (2), Bosnisch (1), Islamisch²⁸ (1) und Polnisch (1) angegeben.

²⁷ Bosnisch, BKS und Serbisch bilden einen Kurs und werden gemeinsam unterrichtet.

10.12.3 Begründung der Auswahl der Unterrichtssprachen

10.12.3.1 Begründung FÜR bestimmte Sprache(n)

Warum glaubst du lernst ihr (Sprachen X, vorher erwähnte Sprachen) in der Schule?
(24)

Die häufigste und einfachste Begründung für die Unterrichtssprachen war (paraphrasiert): „Wir lernen die Sprachen, damit wir sie können!“ Außer der Sprachkompetenz (+/-) (8), wurden folgende Gründe angeführt: Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird (2), Sprachenprestige (2), Kommunikation allgemein (5) und Zufall (1)

Bezug zum Land in dem die Sprache gesprochen wird „(Steve_deu_pol) (Deutsch) Ich bin in Deutschland und da spricht man immer Deutsch.“ – „(Küken_deu_tur) (Deutsch, Englisch) Weil wir in Österreich sind, hier gibt es zwar auch Türken, aber hier wird Deutsch gesprochen.“

Sprachkompetenz (+/-) „(Nitroid_deu_sqi) (Deutsch) Auch Englisch lernen wir. Weil wir die anderen Sprachen nicht können.“ – „(Superman_deu_pol)(Englisch, Deutsch) Damit wir die Sprachen sehr gut können.“ – „(Spongebob_che_deu) (Englisch, Deutsch) Wenn man im Gymnasium ist, lernt man auch Englisch. Wegen dem. Weil dann kann man gut Englisch.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) (Deutsch, Türkisch) Als ich klein war, musste ich auch ein bisschen lernen. Meine Mama sagt zu mir, wenn ich das nicht weiß dann muss ich das lernen. Ich lerne Deutsch und Türkisch, weil ich es noch nicht kann.“ – „(Roboter_deu_tur) (Deutsch, Englisch, Türkisch) Weil wir die gut können sollen.“ – „(Bugatti_deu_tur) (Deutsch, Türkisch, Englisch) Weil wir Englisch noch nicht gut sprechen können.“ – „(Messi_bos_deu_eng) (Bosnisch, Englisch, Deutsch) Weil wir, zum Beispiel, ein paar Wörter nicht kennen, damit wir die lernen.“ – „(Jake_deu_eng_srp) (Deutsch, Türkisch, Serbisch, Bosnisch) Weil man diese

²⁸ Mit „Islamisch“ ist der Religionsunterricht gemeint. Das Kind meinte aber dazu auch, dass in diesem Unterricht auch meist Deutsch gesprochen würde.

Sprachen lernen muss. In anderen Schulen gibt es keinen Serbisch- oder Türkischunterricht. Ich weiß nicht wieso.“

Sprachenprestige „(Zuri_deu) (Deutsch, Englisch) Weil diese zwei Sprachen die wichtigen Sprachen sind.“ – „(Löwe_deu_sqi) (Englisch, Deutsch) Weil Englisch kann fast keiner und es ist wichtig diese Sprache zu lernen, aber ich weiß nicht warum. “

Kommunikation allgemein „(Schmetterling_deu_ron) (Deutsch, Englisch) Weil Deutsch wichtig ist, glaube ich, weil dann können wir gut mit anderen Leuten Deutsch reden. Englisch weiß ich nicht.“ – „(Rose_deu_kur) (Deutsch, Englisch) Weil Englisch viele Menschen sprechen können. “ – „(Mike_deu) (Deutsch, Englisch) Damit wir uns verstehen können.“ – „(Lauren_deu_slk)(Deutsch, Englisch) Damit die Leute, die Englisch sprechen uns einmal verstehen können. “ – „(Herz_deu_eng_srp) (Deutsch, Englisch, Serbisch) Wenn wir jemanden besuchen gehen und die sprechen eine andere Sprache und wir wissen nicht was die sagen - was sollen wir dann sagen?“

Zufall „(Jamend_deu_pol) (Polnisch) Irgendjemand kennt diese Sprachen. Wenn sie jemand kennt, kann man gleich üben.“

10.12.4 Wahrnehmung der Sprachen der Klassenkameradinnen und -kameraden

Welche Sprachen sprechen die Kinder in deiner Klasse? (24)

Auffallend ist, dass „nur“ 19 von 24 Kindern angegeben haben, dass es Kinder in ihrer Klasse gibt, die Deutsch sprechen. Deutsch ist damit nur knapp vor Türkisch (18). Somit ist die Wahrnehmung der beiden Sprachen ähnlich häufig. Werden Bosnisch (8), Jugoslawisch (1) Serbisch (5) zusammengerechnet ist dies die am dritthäufigsten wahrgenommene Gruppe. Ansonsten belegt Polnisch (9) den dritten Platz. Englisch (6) kommt an fünfter Stelle und Tschetschenisch (3) an sechster Stelle. Albanisch, Rumänisch und Russisch teilen sich den letzten Platz (jeweils 1 Nennung).

10.12.4.1 Begründung GEGEN bestimmte Sprache(n)

Warum lernt ihr (Sprachen X; die vorher erwähnt wurden) nicht in der Schule?
(24)

10 Kinder haben keine Ahnung woran sich die Gründe für die Auswahl der Sprachen, die in den Schulen gelernt werden, orientieren. Die Anderen (14) glauben, dass sich die Auswahl an den Mehrheits-/Umgebungssprachen (3), der Schwierigkeit, der jeweiligen Sprache (3), der Sprachkompetenz der Lehrerin/kein Kursangebot (3) orientieren. Und von den Kindern, deren Sprachen an der Schule angeboten werden kommen auch egoistische Gründe, die sich auf „eigene“ (2) bzw. „nicht-eigene“ Sprachen (1) beziehen.

Mehrheitssprachen werden gelernt „(Superman_deu_pol)(Polnisch, Serbisch) Weil es gibt wenige die Serbisch und Polnisch sprechen, deswegen lernen wir Englisch und Deutsch, das jeder kann“ – „(Roboter_deu_tur) Und Englisch reden viele Menschen.“ – „(Messi_bos_deu_eng) (Polnisch, Türkisch) Ich glaube die Sprachen sind zu unbekannt, weil bosnische und serbische Kinder gibt es viele und türkische - Türkisch kann man auch in der Schule lernen! Und bei Polnisch, glaube ich, weil es so wenige sind - bei uns sind vier Kinder, aber eine kann es nicht so gut.“

Schwierigkeit der Sprachen „(Schmetterling_deu_ron) (Türkisch, Bosnisch, Rumänisch) Weil es nicht so schwer ist. Ich höre es und weiß was es bedeutet, weil ich eine rumänische Familie habe. Deutsch ist auch leicht - wie Rumänisch. Wenn du Deutsch in der Schule lernst, kannst du auch Deutsch lesen. Wir lernen Englisch und nicht Türkisch, weil Türkisch eine schwere Sprache ist.“ – „(Lauren_deu_slk)(Bosnisch, Türkisch, Slowakisch) Weil Englisch so ähnlich wie Deutsch ist. Ich weiß nicht warum wir die anderen Sprachen nicht lernen.“ – „(Küken_deu_tur) (Deutsch, Türkisch, Russisch Serbisch) Weil es eine deutsche Schule ist und die Lehrerinnen können vielleicht auch diese Sprachen nicht. [Aber warum Englisch? Englisch spricht man hier ja auch nicht.] Aber hier gibt es ein paar die Englisch sprechen und es wird auch viel in Englisch gesprochen: Wenn dich jemand fragt: "Wie geht es dir?" und du weißt nicht was er sagt. [Aber gibt es nicht auch viele Leute hier, die Türkisch sprechen?] Ja, aber das lernt man

meistens von den Eltern. Es ist nicht notwendig, dass man das in der Schule lernt.“

Sprachkompetenz der Lehrerin/kein Kursangebot „(Rose_deu_kur) (Bosnisch, Tschetschenisch, Kurdisch) Weil das die Frau Lehrerin nicht kann. – [Würdest du gerne Kurdisch in der Schule lernen?] Ja.“ – „(Nitroid_deu_sqi) (Albanisch) Weil die Lehrerin diese Sprache nicht sprechen kann.“ „(Löwe_deu_sqi) (Albanisch, Türkisch) Für Albanisch gibt es diesen Kurs nicht, wie für Türkisch und BKS. In diesem Kurs in der Schule lernen sie schreiben und so und sprechen. Ich gehe nicht dahin. [Warum gibt es keinen Albanischkurs?] „(Löwe_deu_sqi) Weil vielleicht nicht sehr viele Kinder Albanisch sprechen.“

Umgebungssprache „(Roboter_deu_tur) (keine anderen Sprachen erwähnt) Weil eine ist Deutsch und das ist Wien.“

„eigene“ Sprache „(Roboter_deu_tur) Und Türkisch ist meine Sprache.“ – „(Mike_deu) (Tschetschenisch, Bosnisch) Das ist ihre Muttersprache. Aber die islamische Religion gehen, die sprechen auch anders im Unterricht, glaube ich. Ich glaube die lernen andere Sprachen.“

„nicht eigene“ Sprache „(Pfeil_deu_tur) (Bosnisch) Weil das nicht meine Sprache ist.“

10.13 Zukunftspläne

10.13.1 Schulbesuch

Welche Schule möchtest du später besuchen? (24)

Gedanken über den Besuch einer weiteren Schule haben sich schon die Hälfte der (12/24) Kinder gemacht. Allerdings nannten 3 (von 12) Kinder eine andere Volksschule – daher ist anzunehmen, dass sie die Frage nicht verstanden haben und/oder mit dem Schulsystem noch nicht vertraut sind. Die Ausführungen der verbleibenden 9 Kinder bezogen sich auf Schultyp (5), Schulstandort (2) und Schulausstattung/-angebot (3).

Schultyp: weitere Schule/Gymnasium/Universität „(Superman_deu_pol) Gymnasium.“ – „(Küken_deu_tur) Ich möchte in eine höhere Schule gehen.“ –

„(Auto_deu) Hauptschule.“ – „(Löwe_deu_sqi) Ich kenne eigentlich keine andere Schule außer diese hier und im Kosovo eine. Ich möchte einmal studieren. [Was möchtest du studieren?] Weiß ich noch nicht.“ – „(Jake_deu_eng_srp) Auf die Uni. [Was möchtest du studieren?] Weiß ich noch nicht.“

Schulstandort „(Spongebob_che_deu) Die in der Reissgasse. Mein Bruder ist in der 4. Klasse und wenn ich 1. Hauptschule bin ist er 3. Klasse.“ – „(Bugatti_deu_tur) Die Schule neben dieser Schule.“

Schulausstattung/-angebot „(Zuri_deu) Wo man mit einem Tablett arbeitet.“ – „(Schmetterling_deu_ron) Ich möchte einmal eine Zeichenschule besuchen.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Eine Schule bei der es zwei Fußballtore in den Garten gibt und die sollen so groß sein (zeigt) - damit wir in den Garten Fußball spielen gehen können.“

Werden die Äußerung zum weiterführenden Schulbesuch und der jeweilige Traumberuf verglichen – das ist natürlich nur bei den Kindern möglich, die sich zu beidem geäußert haben – fällt auf, dass sich manche Kinder schon sehr genaue Gedanken zu ihrer Zukunft gemacht haben, während anderen noch keine Vorstellungen haben, welche Bildungsvoraussetzungen der jeweilige Traumberuf verlangt:

Superman_deu_pol möchte zwar ins Gymnasium gehen, aber später Bauarbeiter werden. Löwe_deu_sqi möchte einmal studieren – er weiß noch nicht was – aber auch Fußballer werden.

Küken_deu_tur, hingegen, „möchte in eine höhere Schule gehen“ und später Tierärztin werden. Auch Jake_deu_eng_srp möchte „auf die Uni.“ Er weiß zwar noch nicht was er studieren möchte, aber er will Architekt werden.

10.13.2 Traumberuf

Was ist dein Traumberuf? Was möchtest du später einmal werden? (24)

Viele Kinder wissen schon was sie einmal werden möchten (18) und haben ihre Traumberufe und dabei lässt sich ein starker geschlechtsspezifischer Unterschied feststellen:

Jungen möchten am liebsten Fußballer (4), gefolgt von Bauarbeiter (2), Architekt, Polizist und Zombie (jeweils 1 Kind) werden.

Der meistgenannte Traumberuf der Mädchen ist demgegenüber Tierärztin (3). Ärztin, Friseurin, Lehrerin, Sängerin, Volksschuldirektorin und Zeichnerin wurden von jeweils 1 Kind angeführt.

10.13.2.1 Bildungsabschluss für Traumberuf

Auffällig ist, dass 4 (Tierärztin, Ärztin, Lehrerin, Volksschuldirektorin) von 7 Berufen, die von den Mädchen geäußert wurden eine Studium voraussetzen, für 1 Beruf (Friseurin) wird eine Lehre benötigt, 2 Tätigkeiten (Sängerin, Zeichnerin) können sowohl ohne besondere Ausbildung als auch mit einem entsprechenden Studium ausgeübt werden.

Bei den Jungen verhält es sich anders: 3 von 5 Tätigkeiten (Fußballer, Bauarbeiter, Zombie) können ohne besondere Ausbildung verrichtet werden. 1 Beruf erfordert eine schulische Ausbildung (Polizist) und 1 ein Studium (Architekt).

Kein Bildungsabschluss notwendig „(Superman_deu_pol) Auf der Baustelle arbeiten - ich will bauen und graben.“ – „(Stern_deu) Bauarbeiter.“ – „(Spongebob_che_deu) Zombie, weil ich mir immer Horrorfilme anschau und dann von Zombies träume. - Ich möchte gar nichts machen und einfach zu Hause gemütlich bleiben.“ – „(Roboter_deu_tur) Fußballspieler.“ – „(Messi_bos_deu_eng) Fußballer.“ – „(Löwe_deu_sqi) Fußballer.“ – „(Bugatti_deu_tur) Fußballer. Ich spiele immer Fußball.“

Schule „(Steve_deu_pol) Polizist.“ – „(Schmetterling_deu_ron) Zeichnerin.“

Lehre „(Herz_deu_eng_srp) Friseurin.“

Studium „(Zuri_deu) Tierärztin.“ – „(Rose_deu_kur) Eine Ärztin.“ – „(Pfeil_deu_tur) Lehrerin, aber ich weiß noch nicht wo.“ – „(Violetta_deu_srp) Sängerin.“ – „(Lauren_deu_slk) Tierärztin.“ – „(Küken_deu_tur) Tierärztin.“ – „(Jake_deu_eng_srp) Ich will Architekt lernen.“ – „(Blume_deu_tur) Ich möchte eine Volksschuldirektorin werden.“

10.13.3 Räumlicher Lebensmittelpunkt der Zukunft

Wo möchtest du einmal leben und arbeiten, wenn du mit deiner Ausbildung/Schule/(vorher genannter Beruf) fertig bist? In welchem Land? In welcher Stadt? (24)

Die Hälfte der Kinder (12) möchte später in Wien bzw. Österreich leben und arbeiten. 2 Kinder wollen nach Spanien und jeweils eines nach Deutschland oder in die Türkei, in den Kosovo, nach Los Angeles, in die Schule, in die Slowakei und in die Türkei - 2 Kinder wissen es noch nicht.

Der spätere Wohn- bzw. Arbeitsort wurde mit einer Bezugsperson (4), einem Haustier (1) oder Berufschancen (2) argumentiert.

Wohnort einer Bezugsperson „(Zuri_deu) In Los Angeles, weil da jemand aus der Fernsehserie Jessie wohnt, wo ich Fan bin.“ – „(Violetta_deu_srp) In Spanien, weil da Violetta [Hauptprotagonistin einer argentinischen Telenovela] wohnt.“ - „(Stern_deu) Leben möchte ich bei meiner Oma - X Straße in Wien. Arbeiten auf einer Baustelle.“ – „(Schmetterling_deu_ron) Ich möchte mit meiner Familie in Wien oder in Österreich leben.“

Berufschancen „(Messi_bos_deu_eng) In Spanien - da gibt es zwei Fussballvereine Real Madrid und Barcelona - ich will für Barcelona spielen.“ – „(Marienkäfer_deu_tur) In der Schule. Ich möchte Volksschullehrerin werden.“

Wohnort der Haustiere „(Lauren_deu_slk) In einem großen Haus in der Slowakei, weil da habe ich zwei Hunde.“

10.13.4 Zukünftige Sprachverwendung

Welche Sprachen, glaubst du, brauchst du in Zukunft und welche nicht? (24)

Die wichtigsten Sprachen in der Zukunft sind für die Kinder Deutsch (16), Englisch (14) und Türkisch (7) - 4 Kinder wissen es noch nicht. Alle anderen Sprachen haben jeweils nur eine (Albanisch, Algerisch, alle Sprachen, Bosnisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Serbisch, Slowakisch, Tschetschenisch und Ungarisch) bzw. zwei (Rumänisch und Russisch) Nennungen.

2 Kinder nannten zudem Gründe für ihre zukünftige Sprachverwendung;

(Schmetterling_deu_ron) Rumänisch und Ungarisch brauche ich, wenn meine Mutter noch lebt, dann könnte ich mit ihr Ungarisch reden. Deutsch muss ich in der Arbeit reden. Englisch weiß ich nicht.

(Messi_bos_deu_eng) Ich brauche drei Sprachen: Algerisch, Italienisch und Russisch. Russisch möchte ich lernen, weil mir gefällt wie sie reden. Das Fussballteam hat zum Schluss immer W oder Z und diese Buchstaben liebe ich, deswegen.

Lediglich 4 Kinder äußerten auch Sprachen, die sie in Zukunft nicht brauchen werden: Bosnisch (1), Französisch (1) und "alle Sprachen, außer Deutsch, Englisch und Türkisch" (2).

10.14 Ebenen sprachlicher (Mehrfach-) Zugehörigkeit

Welche sprachlichen Zugehörigkeiten werden artikuliert?

Wie kommen sprachliche Mehrfachzugehörigkeiten zum Ausdruck?

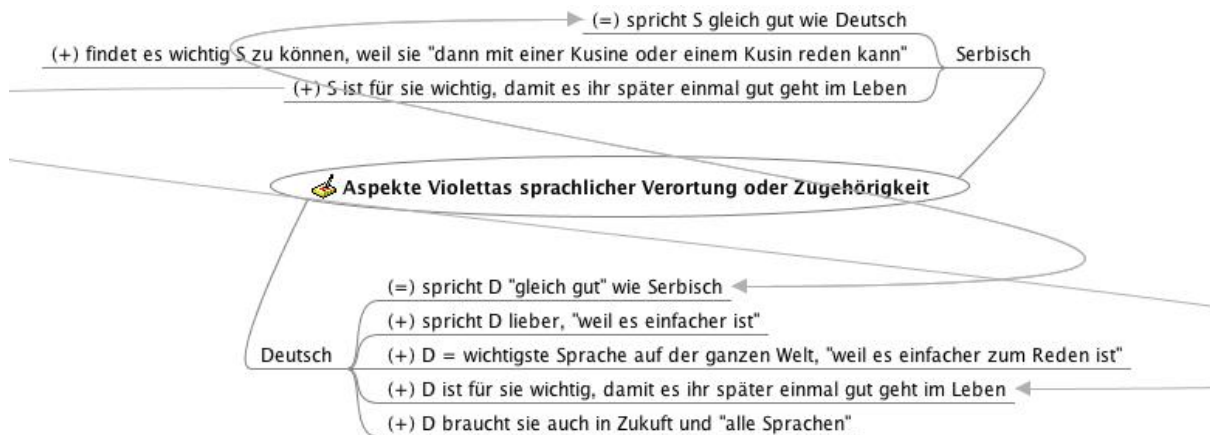
Unter „sprachlicher Zugehörigkeit“ werden an dieser Stelle jene Aussagen der Kinder gewertet, die explizit eine oder mehrere Sprachen in einem bestimmten Kontext bewerten (z.B. Stellenwert einer Sprache, Sprachverwendung, Sprachenlernen).

Exemplarisch werden einige, von den Kindern selbst formulierte, sprachliche Zugehörigkeiten dargestellt. Diese Zugehörigkeiten werden von Mecheril als „Mehrfachzugehörigkeiten“ bezeichnet und von ihm im Zuge des Aushandelns der „kulturellen Identität“ (vgl. Mecheril 2003a: 12) verwendet. An dieser Stelle steht aber die sprachliche Ebene im Mittelpunkt. Anders als bei Kresić (2007: 15f) (s.h Kapitel „sprachliche Zugehörigkeit“) und ihrem „Modell der multiplen Sprachidentität, in dem sie, wie Mario Wandruszka (1979), das sprachliche Repertoire einer Person detailliert ausdifferenziert und auch „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka 1979) berücksichtigt, geht es hier nur um Einzelsprachen, weil weder von den Kindern Varietäten geäußert wurden, noch von mir gezielt danach gefragt wurde.

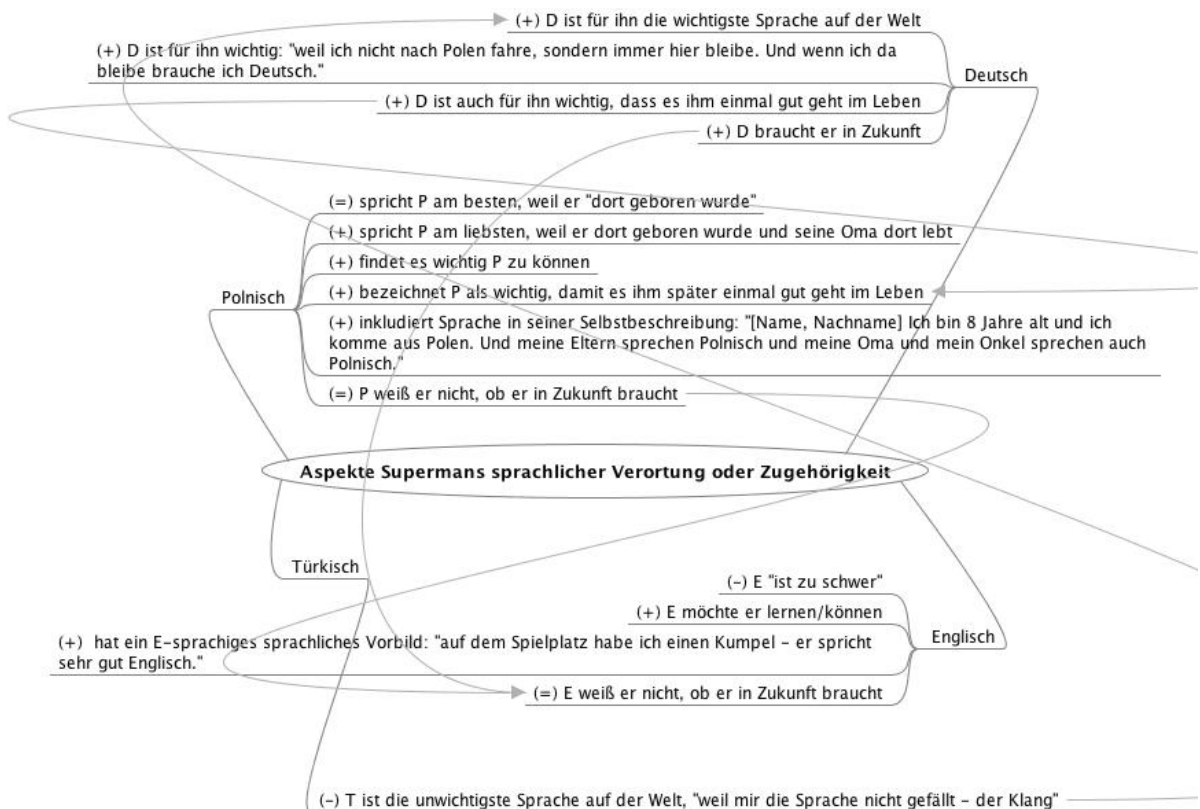
Das Herausfiltern und Darstellen der artikulierten sprachlichen Zugehörigkeiten habe ich anhand einer verflochtenen Mind-Map versucht. Dabei habe ich probiert exemplarisch die Antworten von vier Kindern bildlich darzustellen, in Be-

ziehung zu setzen und die entsprechenden Aussagen positiv (+)/neutral (=)/negativ (-) in Bezug zur jeweiligen Sprache zu kennzeichnen.

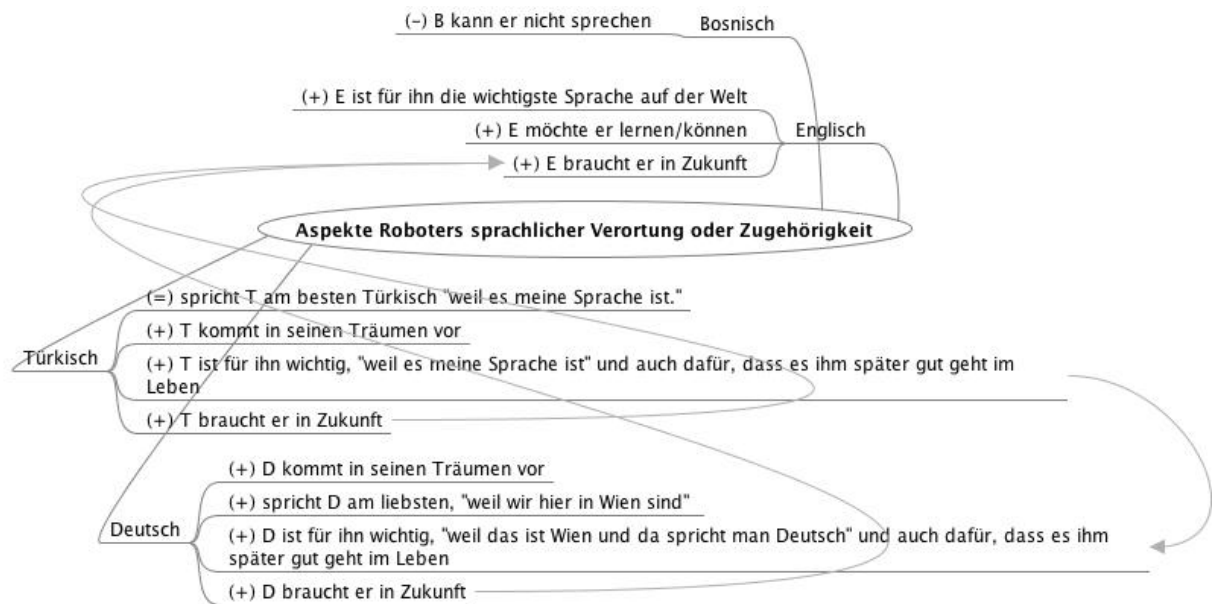
Violetta_deu_srp gibt an Serbisch und Deutsch zu sprechen. Sie erwähnt auch im Interview keine weiteren Sprachen, zu denen sie außerdem noch Beziehungen hätte.



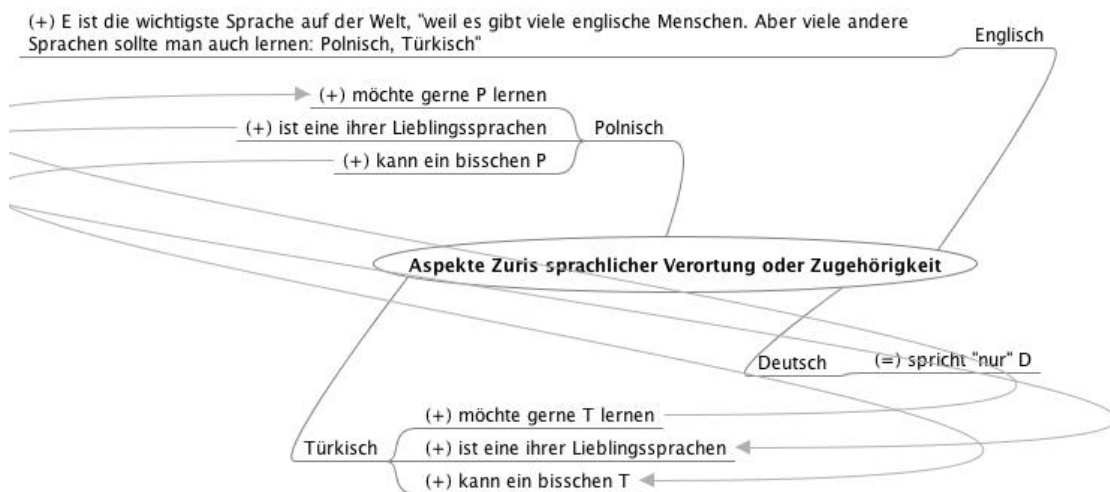
Steve_deu_pol gibt an Polnisch und Deutsch zu sprechen, erwähnt aber auch Englisch und Türkisch als Referenzsprachen, d.h., seine sprachlichen Zugehörigkeiten bzw. nicht-Zugehörigkeiten werden durch vier Sprachen konstruiert.



Roboter_tur spricht Türkisch und Deutsch, doch spielen bei ihm, wie auch bei Superman, zwei weitere Sprachen (Englisch, Bosnisch) eine Rolle bei seiner sprachlichen Verortung.



Zuri_deu gibt zuerst an nur Deutsch zu sprechen; es stellt sich aber heraus, dass sie auch zu anderen Sprachen Beziehung hat: Englisch, Polnisch und Türkisch.



Beispielhaft lässt sich an den vier Darstellungen erkennen, dass sprachliche Zugehörigkeiten sehr unterschiedliche gefasst werden können und so zwischen Selbstbeschreibungen/-verortungen und Fremdzuschreibungen große Differenzen bestehen können. Nach Dannenbeck tauchen solche Zugehörigkeiten stets in simultaner Verzahnung mit Präsentationsmerkmalen, wie Geschlecht, Alter, Bildungsstatus, Hautfarbe etc., auf und setzen dabei die „Entscheidung voraus, ge-

rade *diese* Merkmale als dominant ansehen und ihre Bedeutung gegenüber allen anderen denkbaren Differenzierungs- und Hierarchisierungsmerkmalen hervorheben zu wollen.“ (Dannenbeck 2002: 71, Hervorhebung im Original)

Auf diese Weise hebt Zuri beispielsweise ihre sprachliche Zugehörigkeit zum Türkische bzw. Polnischen hervor, die eigentlich im Widerspruch zu ihrer Aussage „nur“ Deutsch zu sprechen steht.

Ähnlich widersprüchlich Steve Verhältnis zum Englischen: Einerseits ist ihm Englisch „zu schwer“, andererseits möchte er es gerne lernen/können.

Vergleichbar zu den ausgewählten Beispielen sind auch die Aussagen der anderen Kinder zu Thematik: Oft kamen erst im Laufe des Gesprächs andere Sprachen zutage zu denen die Kinder Bezüge und/oder Antipathien aussprachen (z. B. Superman_deu_pol sagte, dass er Englisch nicht gerne spricht, weil „die [Sprache] ist so komisch. Ich kann die Wörter nicht.“ Aber auch: „Ich brauche alle drei [Sprachen in Zukunft] - Polnisch, Deutsch und Englisch.“).

Gemeinsam ist allen Aussagen der Kinder für oder gegen bestimmte Sprachen, dass positive und negative Konnotationen durch persönliche Erfahrungen oder Bezüge zu den einzelnen Sprachen stark von Bezugspersonen (v.a. Familie und Freunde) geprägt sind.

So kann gesagt werden, dass die von den Kindern artikulierten sprachlichen Zugehörigkeiten sich an ihrer individuellen Wahrnehmung orientieren und stark von den Sprachenkompetenzen ihrer Bezugspersonen beeinflusst sind. Demnach artikulierten auch Kinder, die angaben nur Deutsch zu sprechen mehrere sprachliche Zugehörigkeitsverhältnisse (Stern_deu möchte Italienisch lernen: „Weil mein Papa Italienisch lernt und wenn ich dann auf Urlaub fahre, kann ich auch Italienisch.“).

10.14.1 Einfluss der mehrsprachigen Alphabetisierung

10.14.1.1 Kinder, die in allen ihren „gesprochenen Sprachen“ alphabetisiert werden

15 (von 24) Kinder lernen in allen Sprachen, die sie sprechen können (lt. eigenen Angaben) lesen und schreiben.

IN DER SCHULE

Da die Alphabetisierung in der Schule in den Sprachen Deutsch, Englisch, Türkisch und BKS angeboten wird, ist davon auszugehen, dass diejenigen Kinder die eine oder mehrere dieser Sprachen genannt haben, diese in der Schule lernen – Ausnahme: 3 türkischsprachige Kinder (Marienkäfer_deu_tur, Küken_deu_tur, Blume_deu_tur) haben angegeben Türkisch nicht in der Schule zu lernen.

11 (Zuri_deu, Violetta_deu_srp, Stern_deu, Roboter_tur, Messi_bos_deu_eng, Mike_deu, Katze_deu_eng_tur, Jake_deu_eng_srp, Herz_deu_eng_srp, Bugatti_deu_tur, Auto_deu) der 15 Kinder werden demzufolge in allen Sprachen, die sie beherrschen, in der Schule alphabetisiert.

Alle Kinder aus der Untersuchungsgruppe, die BKS sprechen können, nehmen auch an der mehrsprachigen Alphabetisierung teil. Bei den Kindern, die auch Türkisch sprechen, ist das anders; nur 4 von 7 Kindern besuchen den türkischen Unterricht. Obwohl ich bei den türkischsprachigen Kindern, die angaben nur Deutsch in der Schule zu lernen, nachfragte, ob sie wirklich nur Deutsch lernen würden, blieb die Antwort gleich. Natürlich ist es nicht auszuschließen, dass diese Kinder trotzdem in den Türkischunterricht gehen und es aus gewissen Gründen verschwiegen haben, falls sie ihn aber wirklich nicht besuchen sollten, wären die Gründe dafür interessant zu wissen. Im Vorgespräch mit den muttersprachlichen Lehrerinnen und den Klassenlehrerinnen erzählten diese mir, dass einige Eltern von der mehrsprachigen Alphabetisierung überhaupt nicht angetan seien, sie mehr oder weniger als Zeitverschwendung sähen, die die Kinder vom Deutsch lernen abhalten würde. Sollten die betreffenden Kinder den Türkischunterricht wirklich nicht besuchen, so könnten im Rahmen einer weiterführenden Studie die Gründe dafür durch die Befragung der Eltern eruiert werden.

Weiters gab 1 Kind von 3 Kindern, die auch polnisch sprechen, an, Polnisch im Rahmen des „normalen“ muttersprachlichen Unterrichts, außerhalb der normalen Unterrichtszeiten zu lernen. Fraglich ist auch hier, wie schon bei den auch türkischsprechenden Kindern, warum die beiden anderen Kinder den Polnischunterricht nicht besuchen, was ebenfalls durch ein Gespräch mit den Eltern herausgefunden werden könnte. Allerdings kann es sich beim nicht-Besuchen des Polnischunterrichts auch „nur“ um organisatorische Gründe handeln, weil dieser

Unterricht, im Gegensatz zum türkischen, außerhalb der normalen Unterrichtszeiten abgehalten wird.

ZU HAUSE

Zu Hause lernen die anderen 4 Kinder (Spongebob_che_deu, Rose_deu_kur, Nitroid_deu_sqi, Lauren_deu_slk) Albanisch (1/2), Kurdisch (1/1), Rumänisch (1/1), Slowakisch (1/1) und Tschetschenisch (1/1) mit ihren Eltern.

10.14.1.2 Kinder, die NICHT in allen ihren „gesprochenen Sprachen“ Lesen und Schreiben lernen

9 Kinder sagten, dass sie nur auf Deutsch bzw. auf Englisch schreiben und lesen lernen, nicht aber in ihren weiteren Sprachen: „(Schmetterling_deu_ron) Deutsch [lerne ich]. In Rumänisch nicht - weil da kann ich schon schreiben und lesen - das probiere ich selbst aus.“

Auch im Fall des albanischen Kindes, das angibt Albanisch zu Hause nicht zu lernen wären die Gründe interessant. Er selber sagt dazu:

„(Löwe_deu_sqi) Auf Albanisch lerne ich das [lesen und schreiben] nicht - vielleicht, wenn ich erwachsen werde, werde ich dorthin [Albanien] gehen, aber ich glaube nicht. Es wäre schon gut, wenn wir das [Albanisch] lernen würden, aber vielleicht vertausche ich dann alles. Zum Beispiel ich schreibe im Unterricht Deutsch und ich habe schon Albanisch gelernt, dann schreibe ich vielleicht einen Buchstaben auf Albanisch. Ich glaube dann vermische ich Deutsch und Albanisch.“

Löwe_deu_sqi lernt also aus unbekannten Gründen zu Hause nicht Albanisch, würde es gerne in der Schule lernen, hat aber Angst vor Verwechslungen und Interferenzen. Er hat sich offenbar bereits mit dem Sprachenlernen auseinandergesetzt, denn sein Zugang zum Thema ist sehr reflektiert.

BEWERTUNG DES NICHTLERNENS GESPROCHENER SPRACHEN

Obwohl weiter oben schon Begründungen der Kinder angeführt wurden, warum in der Klasse gesprochene Sprachen nicht im Unterricht gelernt werden, wird hier noch einmal herausgestellt was die Kinder dazu sagen:

„[Warum, glaubst du, lernt ihr Bosnisch, Tschetschenisch und Kurdisch nicht in der Schule?](Rose_deu_kur) (Bosnisch, Tschetschenisch, Kurdisch [Diese Sprachen wurden von ihr vorher als gesprochene Klassensprachen genannt.]) Weil das

die Frau Lehrerin nicht kann. – [Würdest du gerne Kurdisch in der Schule lernen?] Ja.“

„(Löwe_deu_sqi) (Albanisch, Türkisch) Für Albanisch gibt es diesen Kurs nicht, wie für Türkisch und BKS. In diesem Kurs in der Schule lernen sie schreiben und so und sprechen. Ich gehe nicht dahin. [Warum gibt es keinen Albanischkurs?] Weil vielleicht nicht sehr viele Kinder Albanisch sprechen.“

3 Kinder (Rose_deu_kur, Nitroid_deu_sqi, Löwe_deu_sqi) sprechen das Fehlen eines entsprechenden Kurses, das aus der mangelnden Sprachkompetenz der Lehrerin resultiert, als Grund dafür, dass keine Alphabetisierung in allen ihren gesprochenen Sprachen angeboten wird. Sie äußern explizit den Wunsch auch in den gesprochenen Sprachen (in ihrem Fall Albanisch und Kurdisch) lesen und schreiben zu lernen für die (noch) keine mehrsprachige Alphabetisierung angeboten wird.

10.15 Zusammenfassung, Theoretisierung und Kontextualisierung der Ergebnisse

Ziel dieser Arbeit war Antwort auf die Forschungsfrage („Welche sprachlichen Zugehörigkeiten werden von Kindern auf sich selbst bezogen dargestellt und inwiefern werden sie mit Bezug auf die mehrsprachige Alphabetisierung begründet?“) zu finden.

Die an der Forschung teilnehmenden Kinder äußerten mannigfaltige sprachliche und andere Zugehörigkeiten. Besonders die sprachlichen Zugehörigkeiten wurden in Referenz auf Bezugspersonen (Familie, Freunde) angeführt. Sie formulierten Zugehörigkeiten in allen gesprochenen Sprachen (Deutsch und andere Sprachen), in den Bereichen Sprachkompetenz (Wunschsprachen, Sprachenverwendung, Sprachenliebe und Sprachenunlust), Sprachenprestige (Wichtigkeit und Unwichtigkeit von Sprachen), Sprachwechsel, Bedeutung der eigenen Sprachen, Gründe für das Sprachenlernen und Sprachen in der Schule (Wahrnehmung der eigenen Alphabetisierung, der Sprachen der Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, der Unterrichtssprachen und ihrer Auswahl). Auf diese Weise wurden verschiedene Ebenen sprachlicher Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar.

Begründet wurden diese Zugehörigkeiten von den Kindern vorwiegend mit Referenzen auf Familie oder Freunde. Die mehrsprachige Alphabetisierung wurde hingegen nicht direkt als Begründung herangezogen. Einmal wird die mehrsprachige Alphabetisierung im Zuge sprachlicher Nicht-Zugehörigkeit genannt: Ein Kind (Löwe_deu_sqi) sagt, dass es weder zu Hause noch in der Schule Albanisch lernt und bedauert dies. Ansonsten wird die Schule selbst oft als Ort sprachlicher Zugehörigkeit (Deutsch, Englisch, BKS/Türkisch) angeführt.

Um die Ergebnisse der Studie weiter einzuordnen wird nun noch versucht sie mit Meltem Avci-Wernings Arbeit zu ethnischen Selbstkonzepten von Kindern zu vergleichen.

Obwohl Avci-Werning in ihrer Arbeit über ethnische Selbstkonzepte von Kindern (2004) aus einer sozialpsychologischen Perspektive anhand von Dichotomien (u.a. „deutsche Kultur“ vs. „Herkunftskultur“) argumentiert, spricht sie mit der „Selbstkategorisierungstheorie“ von Turner et al. (1987) einen Aspekt an, der auch von den Kindern meiner Studie geäußert wurde: Mehrfachzugehörigkeiten.

Die Selbstkategorisierungstheorie geht davon aus, dass Gruppen durch Selbstkategorisierungsprozesse gebildet werden und auf diese Weise die menschliche Identität konstruieren. Das soziale Selbstkonzept kann sich situationsspezifisch, je nach Salienz (Auffälligkeit) der unterschiedlichen Situation, verändern und hängt von drei Faktoren ab:

1. explizit definierten Kategoriegrenzen,
2. ein stattfindender Vergleich mit anderen Kategorien und
3. ein erkennbarer Konflikt zwischen den Mitgliedern verschiedener sozialer Kategorien.

Eine Person kann dadurch ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe definieren und mithilfe ihrer dadurch aktivierten sozialen Identität²⁹ ihr Verhalten steuern. Da diese Gruppenzugehörigkeitsprozesse in verschiedenen Dimensionen stattfin-

²⁹ „[D]ie soziale Identität des Individuums [wird] durch alle vorhandenen Identifikationen mit unterschiedlichen Gruppen gebildet. Seine persönliche Identität hingegen, besteht eher aus den individuellen Merkmalen, wie beispielsweise Begabungen, Fähigkeiten oder Geschmack einer Person.“ (Avci-Werning 2004: 69)

den können, kommt es in unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Selbstdefinitionen. Avci-Werning nennt das Beispiel Schulklasse: Wenn eine Schulklasse im Vergleich mit einer anderen genannt wird, definiert sie sich als Klasse X der Schule Y. Geht es um „unterschiedliche Nationalgruppen“ (Avci-Werning 2004: 73) können die Kinder auch diese Gruppenzugehörigkeit salient machen.

Diese, von Avci-Werning angeführten, „Gruppenzugehörigkeiten auf verschiedenen Dimensionen“ lassen sich, meines Erachtens, mit den sprachlichen Mehrfachzugehörigkeiten, die die Kinder meiner Studie äußerten vergleichen. Diese Zugehörigkeiten sind aber nicht nur situationsabhängig (z. B. im Unterricht, beim Einkaufen), sondern auch orts- (z. B. in der Schule, zu Hause) und kontextabhängig (z. B. je nach Thema des Gesprächs, Person mit der kommuniziert wird), verändern sich diesbezüglich bzw. werden unterschiedlich salient. Nach Turner et al. oszilliert das soziale Selbst so zwischen der Einzigartigkeit als Individuum und der Zugehörigkeit zu einer Kategorie bzw. Gruppe. Dieser Prozess der Selbst-Stereotypisierung, der von Turner et al. (1987) auch als Depersonalisierung bezeichnet wird führt, nach Avci-Werning dazu, dass die soziale Identität des Individuums als Maßstab für sein Handeln herangezogen und der Unterschied zwischen In- und Outgroup deutlicher und auch relevanter wird. Das kann auch in meiner Studie beobachtet werden, wenn die Kinder als Begründung für ihre Zu- oder Abneigungen anderen Sprachen gegenüber ihre eigenen Erfahrungen und Verortungen nennen:

Lieblingssprache: „(Lauren_deu_slk) Naja, ich wurde ja in Deutschland geboren und deshalb spreche ich Deutsch am liebsten, weil es auch meine Muttersprache ist - aber meine Muttersprache ist auch Slowakisch.“

ungeliebte Sprache: „(Superman_deu_pol) Ja, Englisch - die ist so komisch. Ich kann die Wörter nicht.“

Avci-Werning sieht die Theorie der Selbstkategorisierung, als mögliche Perspektive und Voraussetzung für Stereotypisierungsprozesse, in Hinblick auf Ethnozentrismus, Gruppenkohäsion oder Kooperation. (vgl. Avci-Werning 2004: 73f) Ihr diesbezüglicher Zugang könnte auch auf die Perspektiven der Kinder, beispielhaft, auf die Überzeugungen von Messi_bos_deu_eng angewendet werden; er

sagt, dass er Deutsch, Bosnisch und Englisch spricht, bezieht sich aber im Weiteren immer auf die Beziehung anderer Sprachen zum Deutschen. Aufgrund seiner Erfahrungen

„[...] weil manche Menschen sehen schwarz aus und kommen vielleicht aus einem anderen Land und sie sprechen, wenn sie einkaufen gehen und der Verkäufer sagt auf Deutsch zum Beispiel "Zwei Euro siebzig!" und er versteht das nicht“

kommt er zu folgender Überzeugung:

„ [...] manche Menschen sind aus Ghana, aus Südafrika oder aus Südkorea und die können nicht Deutsch, sondern nur ihre Sprache, aber die sollen auch Deutsch lernen.“

Seine weiteren Ausführungen

„Südkoreanisch [ist unwichtig], weil da kommen so unwichtige Wörter vor. Zum Beispiel in der südkoreanischen Fußballmannschaft haben sind immer drei Wörter - so Wörter "Schi schu scha" - das kapiert man nicht. Das ist so schwierig. [...] Weil die Südkoreaner reden so eine anderen Sprache wie wir und können überhaupt nicht Deutsch und deswegen sollen sie Deutsch lernen.“,

könnten als sprachliche Stereotypisierungen gewertet werden.

Doch auch Avci-Werning bezieht die Machtdimension nicht mit ein, sodass es erscheint als ob Selbstkategorisierungs- und Stereotypisierungsprozesse die Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkeiten zur Folge haben, von den Kindern mehr oder weniger selbst ausgehandelt und entschieden würden. Unter Anwendung der migrationspädagogischen Perspektive (Mecheril 2010) ist es aber so, dass sich die Kinder mit ihren individuellen sprachlichen Zugehörigkeiten innerhalb gesellschaftlicher natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsverhältnisse bewegen, durch die darin wirkenden Machtmechanismen positioniert werden und sich daher nur bedingt „selbstkategorisieren“ können.

Conclusio und Ausblick

Es kann also gesagt werden, dass die Kinder in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens (Schule, Familie, Freunde) unterschiedliche sprachliche Zugehörigkeiten wahrnehmen und für sich selbst formulieren. Diese Zugehörigkeiten hängen in erster Linie von ihren Bezugspersonen (Familie, Freunde) ab und in zweiter Linie von ihren sprachlichen Kompetenzen. Beide Faktoren (Bezugspersonen und Kompetenzen) beeinflussen sich gegenseitig („(Superman_deu_pol) [...] Ich will Bulgarisch lernen, weil es toll ist. Mein Freund redet diese Sprache.“), bedingen einander zum Teil („(Lauren_deu_slk) [Mir ist es wichtig, dass ich Slowakisch kann denn] so kann ich mich mit anderen slowakischen Kindern befreunden.“) auch und stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis.

Eine Einwirkung der mehrsprachigen Alphabetisierung auf die sprachlichen Zugehörigkeiten ist in den Aussagen der Kindern nicht explizit zu finden: Es wird zwar die Schule als Einflussfaktor angesprochen, die mehrsprachige Alphabetisierung selbst aber nicht. Der Grund dafür könnte sein, dass die Kinder die mehrsprachige Alphabetisierung als nichts Besonderes wahrnehmen, sondern als etwas was „normal“ ist und zur Schule gehört. Nur ein Kind ist sich der diesbezüglichen Sonderstellung ihrer Schule bewusst: „(Jake_deu_eng_srp) In anderen Schulen gibt es keinen Serbisch- oder Türkischunterricht. Ich weiß nicht wieso.“

Im Zuge der Analyse sind noch weitere interessante Fragen aufgetaucht, die teilweise nicht beantwortet werden konnten. Trotzdem möchte ich sie an dieser Stelle als Denkanstoß für weitere Überlegungen anführen:

- Welche Denkmuster und Bedeutungskonstruktionen liegen den Aussagen der Kinder zugrunde? (z. B. natio-ethno-kulturelle Andere)?
- Welche Widersprüche ergeben sich bei selbstwahrgenommenen (z. B. „Deutsch ist meine Erstsprache.“) bzw. fremdwahrgenommenen/zugeschriebenen Zugehörigkeiten (z. B. „Deutsch ist deine Zweitsprache.“)

- Welche hierarchischen Symboliken (z. B. „Sprache X ist wertiger als Sprache Y“, Sprachenprestige) schwingen mit? Woher kommen sie?
- Wie trägt mehrsprachige Alphabetisierung zur Bewertung von Sprachen bei?

Natürlich lassen sich aufgrund dieser Erhebung keine allgemeingültigen Aussagen machen. Deswegen wäre es sinnvoll entweder eine Langzeitstudie durchzuführen und die Kinder, beispielsweise, in zwei Jahren, d.h., in der 4. Klasse noch einmal zu befragen. Oder aber auch – wie ursprünglich von mir geplant, aber vom Umfang einer Masterarbeit her nicht möglich – die Eltern miteinzubeziehen und die (sprachlichen) Hintergründe der Kinder zu erfahren, um besser differenzieren zu können wovon welche Einstellungen und sprachlichen Zugehörigkeiten der Kinder beeinflusst werden – vom familiären Hintergrund oder von der Schule bzw. der mehrsprachigen Alphabetisierung.

Ich hoffe mit dieser Arbeit einerseits den Zugehörigkeits- und Identitätsdiskurs in Richtung zuschreibungskritischer Begriffsverwendung aufzugreifen und andererseits den Anstoß zur weiteren Auseinandersetzung mit der Evaluation und Wirkung von Bildungsmaßnahmen, wie der mehrsprachigen Alphabetisierung, auf die Betroffenen selbst, anzustoßen.

11 Literatur

- APELTAUER, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin; Langenscheidt.
- AVCI-WERNING, Meltem (2004): Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Münster [u.a.]; Waxmann
- BGBI. II Nr. 277/2004: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Online: www.bmukk.gv.at/medienpool/11896/lp_neu_ahs_41.pdf (abgerufen am 25.7.15)
- BMBF (Hrsg.) (2014): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 9. Auflage. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 6/2014-15
- BMUKK (Hrsg.) (2009): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/08. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2009. Wien
- BMUKK (Hrsg.) (2007): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 11. Auflage. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 1/2007
- BMUK/GRUPPE I/A (Hrsg.) (1992): Interkulturelles Lernen. Der neue Lehrplan. Organisationsregelungen. Übertragung des Schulversuche in das Regelschulwesen ab dem Schuljahr 1992/93. Klagenfurt
- BOECKMANN, Klaus-Börge (1996): Zum Umgang der Pädagogik mit kultureller und sprachlicher Vielfalt. In: Boeckmann, Klaus-Börge & Fritz, Thomas (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache und berufliche Bildung. Innsbruck; Wien; Österreichischer StudienVerlag. S. 33-42.

- BOURDIEU, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller; Wien
- BRISIĆ, Katharina (2005): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen in Herkunfts- und Einwanderungsgesellschaft und die Rolle sprach(en)politischer, gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren im Spracherwerb von Migrant*innen in Österreich. Universität Wien : Dissertation (2 Bde).
- BRODEN, Anne/ MECHERIL, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul [Hrsg.]: Rassismus bildet: bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld; Transcript-Verl. S.7-23
- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH: Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Online:
<https://www.bka.gv.at/site/3517/default.aspx> (abgerufen am 25.7.15)
- ĆATO, Amila (2011): Eine soziolinguistische Untersuchung zu den Auswirkungen des Bilinguismus auf die Identität österreichischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Diplomarbeit, Studienrichtung It. Studienblatt: Slavistik; Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Anna Kretschmer
- CASTRO VARELA, Maria do Mar/ MECHERIL, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel; Beltz Verlag. S.23-52
- CUMMINS, James (2008): Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In: Jörg Ramseger, Matthea Wagener, Hg.: Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (=Jahrbuch Grundschulforschung, Band 12), S. 45-55.

- DANNENBECK, Clemens (2002): Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Opladen: Verlag Leske und Budrich, DJI-Reihe
- DE CILLIA, Rudolf/KRUMM, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen - Länderbericht Österreich. OECD / CERI Regionalseminare für die deutschsprachigen Länder Regionalseminar in Graz, 9. – 11. 11. 2009. Verfasst von Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm in Zusammenarbeit mit Andrea Dorner. Im Auftrag von: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Abteilung I/6: Internationale Beziehungen Abteilung I/13: Migration, Interkulturelle Bildung, Sprachenpolitik
- DEMIRKAYA, Sevilen (2013): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et. al. [Hrsg.]: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn; Schöningh. S.213-227
- DIRIM, İnci/MECHERIL, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel; Beltz Verlag. S.99-120
- DIRIM, İnci/MECHERIL, Paul (2004): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (et al.): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S.121-137
- ENGLISCH-STÖLNER, Doris/ÖZCAN, Dženita (2013): (Mehrsprachige Alphabetisierung – zukunfts- weisender Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulklassen. In: Erziehung und Unterricht, Jänner/Februar 1–2| 2013. S.141-147
- GOLDBERGER, Maria (2011): (Nicht-)Zugehörigkeit: „Österreich-TürkInnen“ zwischen Selbstbild und ethnischen Zuschreibungen Wien. Eine kultursoziologische Untersuchung. Soziologie, Betreuer Prof. Dr. Friedhelm Kröll
- HEINZEL, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsfor-

schung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, Basel; Beltz Juventa. S.22-35

HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen (Art. 83). In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2). Berlin, New York; Walter de Gruyter. S.738-832

ISO (Ed.) (2007): Codes for the representation of names of languages — Part 3: Alpha-3 code for comprehensive coverage of languages. 1. Auflage. 1. Februar 2007

KOLIANDER-BAYER, Claudia (1996): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit - eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen. Innsbruck, Wien; Studien Verlag

KRESIĆ, Marijana (2007): Sprache der Identität. Beiträge des Projekts "Signs of Identity". Online: http://www.signsofidentity.de/fileadmin/pdf/Sprache_der_Identitaet_Beitrag_Kresic_8.6.07.pdf (abgerufen am 20.5.2015)

KRONDORFER, Birge (2013): Plädoyer für Widersetzungen. Ein feministisches Essay. In: Paul Mecheril (et. al.) (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung. Wiesbaden; Springer Fachmedien. S.81-92

LAMBERT, Wallace E./KLINEBERG, Otto (1967): Children's views of foreign people. A cross-national study. New Jersey, Appelton; Century Crofts

MECHERIL, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel; Beltz Verlag. S.7-22

- MECHERIL, Paul (2003a): Kulturelle Identität. Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: SchulVerwaltung spezial, 2003/3, S. 11-13
- MECHERIL, Paul (2003b): Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster [u.a.]; Waxmann
- MECHERIL, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium comparationis* 8 (2002) 2, S. 104-115
- MECHERIL, Paul/MELTER, Claus (2012): Gegebene und hergestellte Unterschiede. Die Rekonstruktion und Konstruktion von Differenz durch (qualitative) Forschung. In: Schimpf, E. (Hrsg.): *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden, VS-Verlag, S. 264-273
- MEDIEN-SERVICESTELLE FÜR NEUE ÖSTERREICHER/INNEN (2012): 210.788 SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache. Online: <http://medienservicestelle.at/migration/bewegt/2012/09/24/210-788-schulerinnen-mit-nicht-deutscher-erstsprache/> (abgerufen am 20.5.2015)
- NEUMANN, Ursula/ SCHNEIDER, Jens (2011): Einleitung. In: Neumann, Ursula/Schneider, Jens [Hrsg.]: *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster [u.a.] ; Waxmann. S.11-17
- REICH, Hans. H./ROTH, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit İnci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List u.a. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport).
- REUTER, Julia/WARRACH, Nora (2015): Die Fremdheit der Migrant_innen. Migrationssoziologische Perspektiven im Anschluss an Georg Simmels und Alfred Schütz' Analysen des Fremdseins. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden; Springer Fachmedien. S.169-190

- SCHMELTER, Lars (2013): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et. al. [Hrsg.]: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn; Schöningh. S.33-46
- STOLCKE, Verena (1993): Is sex to gender as race is to ethnicity?. In: Valle, Teresa del (Hrsg.): Gendered Anthropology. London; Routledge. S.17-37
- TURNER, John C./HOOG, Michael A./OAKES, Penelope J./REICHER, Stephen D./WETHERELL, Margaret S. (1987): Rediscovering the social group: a self categorization theory. Oxford; Basil Blackwell
- WILMES, Maren/ SCHNEIDER, Jens/ CRUL, Maurice (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Neumann, Ursula/Schneider, Jens [Hrsg.]: Schule mit Migrationshintergrund. Münster [u.a.] ; Waxmann. S.30-46
- WANDRUSZKA (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München [u.a.]; Piper
- WOJNESITZ, Alexandra (2009): Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät; BetreuerIn: Boeckmann Klaus-Börge
- YILDIZ, Erol (2013): Postmigrantische Verortungspraktiken: Ethnische Mythen irritieren. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.), Migrationsforschung als Kritik?. Wiesbaden; Springer Fachmedien. S.139-153

11.1 Zeitungsartikel

- Badische Zeitung, 16.06.2012, Die Suche nach der eigenen Identität: Über Möglichkeiten und Gefahren beim Präsentieren von sich selbst: Ausstellung von Jugendlichen im Kreismedienzentrum, Anja Bochtler
<http://www.badische-zeitung.de/freiburg/die-suche-nach-der-eigenen-identitaet-x1x--60664592.html> (abgerufen am 05.05.2015)

derStandard.at, 13. April 2014, Russland auf der Suche nach Identität, André Ballin <http://derstandard.at/1397301955646/Russland-auf-der-Suche-nach-Identitaet> (abgerufen am 05.05.2015)

Die Presse, Print-Ausgabe, 25.08.2007, Identität zwischen Arbeit und Freizeit, Rotraud A. Perner <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/325509/Identitaet-zwischen-Arbeit-und-Freizeit> (abgerufen am 05.05.2015)

Die Welt, 08.11.97, Auf der Suche nach der verlorenen Identität, Zunehmende Regionalisierung läßt Einheit Kanadas immer brüchiger werden, Peter Dausend <http://www.welt.de/print-welt/article643996/Auf-der-Suche-nach-der-verlorenen-Identitaet.html> (abgerufen am 05.05.2015)

Kronen Zeitung, 07.06.2015, Europol kennt Identität von 3.000 Dschihadisten, AG/red http://www.krone.at/Welt/Europol_kennt_Identitaet_von_3.000_Dschiha disten-Extrem_radikalisiert-Story-440614 (abgerufen am 05.05.2015)

Süddeutsche Zeitung, 20. April 2014, Identitäten in der Schweiz und Österreich Wir sind alle nicht von hier, Thomas Glavinic <http://www.sueddeutsche.de/politik/identitaeten-in-schweiz-und-oesterreich-wir-sind-alle-nicht-von-hier-1.1939571> (abgerufen am 05.05.2015)

Wiener Zeitung, 30.07.2014, Staatliche Stabilität braucht sichere Identität, Lukas Praml http://www.wienerzeitung.at/meinungen/gastkommentare/648593_Staatliche-Stabilitaet-braucht-sichere-Identitaet.html (abgerufen am 05.05.2015)

Zeit Online, 21. April 2011, Netiquette: Die Zentralisierung der Identität, Astrid Herbold <http://www.zeit.de/digital/internet/2011-04/identitaet-internet> (abgerufen am 05.05.2015)

12 Anhang

12.1 Abkürzungen

AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule

BKS = Bosnisch/Serbisch/Kroatisch

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Frauen

BMUK = Bundesministerium für Unterricht und Kunst

BMUKK = Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur

DaE = Deutsch als Erstsprache

FZSE = früher Zweitspracherwerb

GERS = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

ISO = Internationale Organisation für Normung

12.2 ISO 639-3

Bos = Bosnisch

Deu = Deutsch

Eng = Englisch

Kur = Kurdisch

Sqi = Albanisch

Pol = Polnisch

Ron = Rumänisch

Srp = Serbisch

Slk = Slowakisch

Che = Tschetschenisch

Tur = Türkisch

12.3 Kurzfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit sprachlichen Zugehörigkeiten von Kindern, die in Wiener Volksschulen an mehrsprachiger Alphabetisierung teilnehmen, was heißt, dass die Kinder in mehr als einer Sprache lesen und schreiben lernen. An den Wiener Volksschulen werden neben Deutsch auch BKS bzw. Türkisch angeboten.

Im theoretischen Teil der Arbeit geht es um subjektivierungskritische Zugänge zu sprachlicher Identität; dabei sollen die Begriffe „Identität“ und „Zugehörigkeit“ kritisch hinterfragt und herausgearbeitet werden, ob bzw. unter welchen Bedingungen der „Identitätsbegriff“ verwendet werden kann ohne einschränkend bzw. kategorisierend zu wirken.

Im empirischen Teil wird die von mir durchgeführte Studie vorgestellt, in der Kinder im Zuge eines Einzelinterviews zu ihren sprachlichen Zugehörigkeiten befragt wurden.

Mithilfe dieser Arbeit sollen Antworten auf die zentrale Forschungsfrage - „Welche sprachlichen Zugehörigkeiten werden von Kindern auf sich selbst bezogen dargestellt und inwiefern werden sie mit Bezug auf die mehrsprachige Alphabetisierung begründet?“ – gegeben werden.

12.4 Abstract

This master thesis deals with linguistic affiliations of Viennese primary school children who participate in multilingualistic alphabetisation, which means that the children learn how to read and write in more than one language. The schools participating in this pilot programme offer the children to learn how to write and read in Bosnian/Croatian/Serbian or Turkish in addition to German.

The theoretical part of the thesis undertakes a critical approach towards subjectivisation and linguistic identity, which scrutinises the terms “identity” and “affiliation”. As a result conditions under which those terms may be used and applied without causing reduction or categorisation on their subjects will be established.

In the empirical part the data about linguistic affiliations, which I conducted through personal interviews with the children, will be presented.

The aim of this thesis is to answer the main research question: “Which linguistic affiliations do children articulate concerning themselves and to what extent do they justify these affiliations referring to their multilingual alphabetisation?”

12.5 Leitfaden

„Sprachliche Zugehörigkeiten von Kindern im Kontext mehrsprachiger Alphabetisierung“

Verortung

Wo bist du aufgewachsen?/ Wo hast du bisher gelebt?

Was brauchst du um dich wohlfühlen? In welcher Situation oder an welchem Ort fühlst du dich wohl?

Eigene Sprachen

Welche Sprache(n) sprichst du?

Seit wann lernst du Deutsch?

Welche Sprache sprichst du am besten und warum?

Welche Sprache sprichst du am liebsten und warum?

Gibt es eine Sprache, die du nicht gerne sprichst?

Kommen in deinen Träumen Sprachen vor?

Bedeutung von Sprachen

Welche ist, deiner Meinung nach, die wichtigste Sprache und warum?

Welche ist, deiner Meinung nach, die unwichtigste Sprache und warum?

Sprachen und Bezugspersonen

Welche Sprache(n) sprechen deine ...

- a) Eltern
 - a. Vater
 - b. Mutter
- b) Geschwister
- c) Freunde
- d) Verwandte

Welche Sprache(n) sprichst du mit ...

- a) deiner Mutter
- b) deinem Vater,
- c) deinen Geschwistern
- d) mit deinen Freunden
- e) in der Schule
- f) mit Anderen

Welche Sprache(n) sprichst du ...

- a) zu Hause
- b) in der Schule
- c) bei Verwandten
- d) beim Arzt
- e) beim Sport
- f) beim Einkaufen

Gibt es Situationen in der du von einer Sprache in eine andere wechselst?

Ist es für dich wichtig ... [Sprache(n), die die Mutter spricht] zu können? Warum (nicht)?

Ist es für dich wichtig ... [Sprache(n), die der Vater spricht] zu können? Warum (nicht)?

Ist ... [Sprache(n), die die Mutter bzw. der Vater spricht] für dich wichtig, dass es dir später einmal gut geht im Leben?

Ist es für dich wichtig Deutsch zu können? Warum (nicht)?

Ist Deutsch für dich wichtig, dass es dir später einmal gut geht im Leben?

Sprachen lernen

Warum lernen Menschen mehrere Sprachen?

Wenn du es dir aussuchen könntest, welche Sprache(n) möchtest du lernen und/oder können und warum?

Hast du ein sprachliches Vorbild?

Selbstzuschreibungen

Wenn du dich selbst beschreiben müsstest, was würdest du sagen? Ich bin ...

Wenn dich andere beschreiben, was sagen sie über dich?

Mehrsprachige Alphabetisierung

Welche Sprachen werden bei dir in der Klasse gesprochen? (Ref. Frage 5.5)

Welche Sprachen lernt ihr im Unterricht? (Ref. Frage 5.4, 5.5)

In welcher Sprache/ welchen Sprachen lernst du Lesen und Schreiben? Wo lernst du das?

a) Nur für an der mehrsprachigen Alphabetisierung teilnehmende Kinder

Warum, glaubst du, lernst du [Türkisch oder BKS, ev. Deutsch und Englisch] in der Schule?

Du hast gesagt es werden ... [Sprachen der anderen Kinder (nicht Türkisch, BKS, Deutsch, Englisch)] in deiner Klasse gesprochen. Warum, glaubst du, lernt ihr diese Sprachen nicht im Unterricht? (Ref. Frage 5.1, 5.2)

b) Nur für *nicht* an der mehrsprachigen Alphabetisierung teilnehmenden Kinder

Warum glaubst du, lernst du ... [deine Erstsprache(n), Sprachen der anderen Kinder (→ nicht Türkisch oder BKS)] nicht in der Schule? (Ref. Frage 5.1, 5.2)

Du hast gesagt es werden ... [Türkisch, BKS, Deutsch, Englisch → je nachdem was das Kind vorher genannt hat] im Unterricht gelernt. Warum, glaubst du, werden gerade diese Sprachen im Unterricht gelernt? (Ref. Frage 5.2)

Zukunft

Welche Schule möchtest du später besuchen?

Was ist dein Traumberuf?

Wo möchtest du leben und arbeiten, wenn du mit deiner Ausbildung fertig bist?

Welche Sprachen wirst du in der Zukunft brauchen und welche nicht?

Ergänzungen

Möchtest du noch etwas sagen?