



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden und ihr
berufliches Selbstkonzept“

verfasst von / submitted by

Melanie Simo

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 313 347

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

**Lehramt UF Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung, UF Französisch**

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Inhalt

1.	Einleitung	6
1.1.	Persönliche Motivation	6
1.2.	Themeneingrenzung.....	6
1.3.	Gliederung der Arbeit	7
A.	Sprachwissenschaftliche Perspektive	9
2.	Kontextualisierung	9
3.	Mehrsprachigkeit	12
3.1.	Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.....	13
3.2.	Diglossie	17
3.3.	Spracherwerb	18
3.3.1.	Spracherwerbsmodelle	18
3.3.2.	Erwerben und Erlernen	21
3.4.	Begriffsbestimmungen	22
3.4.1.	Muttersprache-Erstsprache.....	22
3.4.2.	Zweitsprache-Fremdsprache	24
3.4.3.	Erstsprachenerwerb	26
3.4.4.	Zweitsprachenerwerb	27
3.4.5.	Ungesteuerter Zweitsprachenerwerb bzw. Fremdsprachenerwerb.....	30
3.4.6.	Einfluss der Sprachen aufeinander – Faktorenmodell.....	31
3.5.	Spracherleben und Sprachrepertoire	33
4.	Selbstkonzept.....	38
4.1.	Begriffsannäherung	38
4.2.	Theoretische Konzepte	39
4.3.	Identität.....	40
4.3.1.	Schulisches/akademisches Selbstkonzept	42
4.4.	Identität und Sprache	45
5.	Lehrpersonen	48
5.1.	Selbstkonzept und Identität von Lehrpersonen	48
5.2.	Entwicklung der Identität von Lehrenden	51
5.3.	Identität, Sprache, Lehrperson	54
6.	Professionalisierung von Lehrpersonen	57
6.1.	Phasen der Ausbildung.....	60

6.2.	(Sprach-)Lehrende und ihre Kompetenzen	61
B.	Empirischer Teil	63
7.	Gestaltung des empirischen Teils	63
7.1.	Forschungsfragen	63
7.2.	Forschungsdesign	64
7.3.	Methoden.....	65
7.4.	Sprachenportrait	65
7.5.	Leitfaden- Interview	67
7.6.	Gesprächsinventar und Qualitative Inhaltsanalyse	69
7.7.	Interviewsituation	71
7.8.	Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	73
7.9.	Kurzportraits der Teilnehmenden	73
7.9.1.	Frau A. /1.....	74
7.9.2.	Frau B./2.....	76
7.9.3.	Frau C./ 3	78
7.9.4.	Herr D./4	81
7.9.5.	Frau E/5	83
7.9.6.	Frau F./6	85
7.9.7.	Frau G./7	88
8.	Darstellung und Analyse der Daten	90
8.1.	Sprachenportrait	90
8.1.1.	Sprachliche Ressourcen	90
8.2.	Vorstellungen einer idealen Lehrperson	93
8.2.1.	Motivation.....	93
8.2.2.	Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung	98
8.3.	Sprachliches Repertoire.....	103
8.3.1.	Einfluss der Mehrsprachigkeit auf das Studium und späteres Sprachenlernen	103
8.3.2.	Mehrsprachigkeit im Unterricht	106
8.4.	Fazit und Ausblick.....	109
9.	Résumé en langue française.....	115
10.	Deutsche Zusammenfassung.....	125
11.	Eidesstattliche Erklärung	127
12.	Literaturverzeichnis	128
12.1.	Online Ressourcen.....	134
13.	Anhang	135

„Es ist einfach wunderschön bilingual zu sein, das auf jeden Fall...wunderschön mehrsprachig sein zu können [...] Es ist ganz toll.“

- Frau F. über ihre Mehrsprachigkeit¹

„Mehrsprachigkeit ist wirklich ein Schatz.“

- Frau E. über Mehrsprachigkeit

¹ Frau F und Frau E. sind interviewte Personen für diese Diplomarbeit

Danksagung

Zuerst gebührt mein Dank Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, die meine Diplomarbeit betreut hat. Für die hilfreichen Anregungen und ihre Geduld bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlichst bedanken. Danke auch dafür, dass sie mir ermöglicht hat an diesem interessanten Projekt teilzunehmen

Meiner Studienkollegin Franziska möchte ich auch danken, dass sie während unserer gemeinsamen Studienzeit immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Danke an Mag. Reinhold Hönigmann für sein unermüdliches Korrekturlesen.

Danke auch an meinen Verlobten Martin, der mir während des gesamten Studiums geduldig zur Seite gestanden hat und dafür gesorgt hat, dass ich körperlich – aber auch seelisch diese intensive Zeit gut überstanden habe.

Zu guter Letzt sei auch meinen Eltern und ihren Partnern gedankt, die mir ein sorgenfreies Studium ermöglicht haben, mich stets unterstützten und nie den Glauben an mich verloren haben.

Wien, 2020

Melanie Simo

1. Einleitung

1.1. Persönliche Motivation

Als angehende Lehrerin der Fächer Französisch und Geschichte ist es mir im Besonderen ein Anliegen, eine Abhandlung zu verfassen, die zwei Themenbereiche verbindet, die mich nicht nur stark geprägt haben, sondern auch die persönliche Motivation zu diesem Gegenstand darstellen sollen. Sowohl meine Ausbildung zur Lehrerin in den letzten Jahren, als auch mein mehrsprachiger Hintergrund, durch den ich schon seit früher Kindheit großes Interesse an Sprachen und ihrer Vielfalt gezeigt habe, sind Grundsteine für diese Ausarbeitung. Als Tochter von siebenbürgischen Eltern habe ich mir durch meine gesamte Familie Ungarisch angeeignet und erst im Kindergarten Deutsch und Englisch dazugelernt. Während der Schulzeit kamen Latein und Französisch zu meinem sprachlichen Repertoire hinzu. In meiner Zeit als Studentin habe ich außerdem mein Französisch stark festigen können und mein sprachwissenschaftliches Wissen ist um vieles bereichert worden. Die vielen Zusprüche, wenn ich erzähle, dass ich zweisprachig aufgewachsen bin und noch weitere Sprachen beherrsche, sind für mich auch eine Bestätigung in meiner Annahme, dass ich durch meine bilinguale Kindheit die sprachliche Welt anders wahrnehme, als monolinguale Mitmenschen. Gefühlsmäßig war für mich jede Sprache recht einfach anzueignen, sowohl meine Muttersprache Ungarisch, als auch Deutsch. Demnach ist die Wahl meiner Arbeit und der Forschungsfragen nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht interessant für mich, sondern auch persönlich motiviert.

1.2. Themeneingrenzung

Als es darum ging, ein Themenfeld und Forschungsfragen für die Diplomarbeit zu finden, war es etwas schwierig, sich auf ein Sujet zu fixieren. Die grundlegende Idee war, eine Thematik zu finden, die sowohl Praxis der Schule, als auch einen aktuellen Gegenstand miteinander zu verknüpfen. Wie bereits erwähnt, stellt Multilingualismus nicht nur ein persönliches Anliegen, sondern auch eine vieldiskutierte Problemstellung in der Forschung, aber auch in unserer Gesellschaft dar. Somit ist Mehrsprachigkeit eine optimale Wahl, um politische, pädagogische und sprachwissenschaftliche Aspekt zu verbinden. Das Themenfeld der Mehrsprachigkeit ist sehr weitgreifend, was es

anfänglich schwierig gemacht hat, sich auf ein bestimmtes Forschungsfeld festzulegen. Im Prinzip wurde mir dieser Teil der Themeneingrenzung erleichtert: Mir wurde von Frau Univ.-Prof. Dr.in Eva Vetter vorgeschlagen, bei einer Pilotstudie mitzuwirken. Somit war der größte Schritt in Richtung Forschungsfrage und Themenfindung getan. „*Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden und ihr berufliches Selbstkonzept*“ suggeriert alle wesentlichen Punkte, die mir persönlich bei der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit wichtig waren: Der persönliche Kontakt mit mehrsprachigen Kolleginnen und Kollegen, die interessanten Gesprächsanalysen, die sprachwissenschaftliche Komponente und der schulische Kontext. Es handelt sich um Lehramtsstudierende, die mehrsprachig aufgewachsen sind.

1.3. Gliederung der Arbeit

Die Diplomarbeit wird allgemein formuliert in Theorie und Praxis unterteilt. Die Theorie (A) beinhaltet die sprachwissenschaftliche Perspektive, in der die Schlüsselkonzepte dargelegt werden. Unter diesen Punkt fallen alle Begrifflichkeiten, die grundlegend sind, um die empirische Forschung und anschließende Analyse überhaupt verstehen zu können.

Mehrsprachigkeit wird in Hinblick auf diese wissenschaftliche Arbeit definiert- Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit. Es werden die unterschiedlichen Arten vorgestellt und alle dazugehörigen Faktoren.

Weitere Überlegungen, wie die die Ursachen der Entstehung, die Differenzierung von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit oder aber auch die Abgrenzung zu anderen Formen des Multilingualismus, wie der Diglossie werden erläutert und kontextualisiert.

Es folgen Konzepte, die ebenso unabdingbar für die sprachwissenschaftliche Untersuchung sind. Verschiedene Typen von Spracherwerb und Spracherlernen werden anhand gängiger theoretischer Ansätze dargestellt. Allgemein gebräuchliche Begriffe, wie Mutter-, Erst-, Zweit- und Fremdsprachen werden für die Zwecke dieser Arbeit definiert und auf ihre Wechselwirkungen untereinander untersucht.

Um dann auf den folgenden Teil vorzubereiten, wird die Idee des Spracherlebens beleuchtet- wie wird Sprache subjektiv „erlebt“?

Anschließend folgt jener Teil der sprachwissenschaftlichen Perspektive, der sich im Spezielleren der Lehrperson selbst widmet. Es wird untersucht, was ein Selbstkonzept ist, welche Arten von Identität es gibt und wie diese mit Sprache in Verbindung gebracht werden können. Anhand einer Studie werden die Begrifflichkeiten Identität, Sprache und Lehrperson zusammengeführt.

Der letzte Teil, der besonders wichtig für die Annäherung an die Forschungsfragen ist, ist das Selbstkonzept der Lehrerinnen und Lehrer. Darunter fallen die besonderen Merkmale des Selbstkonzepts bei Lehrkräften, das Phasenmodell der Ausbildung und die Professionalisierung von Sprachlehrenden.

Der zweite große Abschnitt dieser Arbeit wird der empirische Teil sein. Zunächst werden die Forschungsfragen noch einmal konkret definiert und das Forschungsdesign vorgestellt. Um theoretisches Wissen auch mit dem praktischen Teil der Arbeit zu verbinden, werden die Charakteristika der Methoden erläutert (Sprachenportrait, qualitatives Interview, Gesprächsinventar).

Der empirische Teil wird in einen allgemeinen und analytischen Abschnitt gegliedert: es werden generelle Informationen zu den Interviews und den Personen veranschaulicht. Gleich darauf werden die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kurzportraits vorgestellt. Die Sprachenportraits werden den Probandinnen und Probanden zugeordnet und ebenfalls erläutert.

Als letzter Punkt folgt nun der wesentliche Teil, das Herzstück dieser Abhandlung: die Inhaltsanalyse und Ergebnispräsentation. Eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf Deutsch und ein Resumé in Französischer Sprache runden die Ausarbeitung ab.

Besonders relevant ist der praktische Teil der Arbeit, da man durch ihn viele Rückschlüsse auf die Theorie machen kann. Es ist sehr spannend, sich über die vielen anderen Formen von Mehrsprachigkeit, Erstsprache bzw. Zweitsprache oder zum Beispiel Spracherleben zu informieren und somit auch den theoretischen Teil des eigenen Wissens bzw. Sprachkönnens zu reflektieren. Womit wieder auf die persönliche Motivation zurückzuverweisen ist. Ein weiterer Anspruch, der an diese Arbeit gestellt wird, ist die Überlegung, inwiefern sich der Berufsalltag der Lehrenden, aber auch die zukünftige Weiterorientierung durch die Mehrsprachigkeit ändern wird.

A. Sprachwissenschaftliche Perspektive

Eine empirische Arbeit erfordert auch eine theoretische Grundlage, Begriffserklärungen und die Erläuterung bestimmter Konzepte, um ein gewisses Grundwissen über die Thematik zu erhalten. Eine einleitende Kontextualisierung dient zum besseren Einstieg in dieses Sujet, gefolgt von theoretischen Ausführungen zur Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Spracherleben und sprachlichem Repertoire. Danach wird ein Fokus auf etwas psychologischere Themen, wie dem Selbstkonzept, Identität und der Professionalisierung von Lehrpersonen gelegt.

2. Kontextualisierung

Mehrsprachigkeit gehört zu den wichtigsten Aspekten der heutigen großen Kulturenvielfalt.² Sie entsteht aus vielfältigen Gründen, seien es politische Prioritäten (man möchte die fremde Landessprache beherrschen), ökonomische Überlegungen (man erlernt die Sprache, um später die Arbeitssituation zu verbessern) oder soziokulturelle Motive (man erwirbt Sprachkenntnisse, damit man sich weiterbilden kann oder einfach um der Alltagssprache mächtig zu werden). Der Klang, die Vorstellung oder die Reputation einer Sprache sind ebenso Faktoren für das Aneignen. Natürlich sind dies nicht die einzigen Entstehungsmöglichkeiten von Mehrsprachigkeit - auch Mutter-/Vater-/Familiensprachen, Minderheiten bzw. individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind besonders bedeutend für eine nachvollziehbare Entwicklung - näheres dazu folgt später näheres dazu folgt später im Kapitel 2.1³

Mehrsprachigkeit ist ein allgegenwärtiger Begleiter unserer gesellschaftlichen Genese und aus diesem Grund ist es auch unabdingbar, (sich) über dieses aktuelle Thema zu informieren. Mehrsprachigkeit ist keine neue Errungenschaft, ist aber in den letzten Jahrzehnten in der Gesellschaft immer omnipräsenter geworden: mehr als die Hälfte der weltweiten Bevölkerung ist zwei- oder mehrsprachig!⁴

„While areas such as Africa, India, Scandinavia and parts of Asia often see bilingualism as the norm, in countries such as the United States and England, the

² Vgl. Wulf 2006: 9.

³ Vgl. Roche, Terrasi-Haufe 2018: 30f.

⁴ Vgl. Language facts. URL : <https://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/language/en-GB/Default.aspx>.

*dominant view of the world is monolingual (...). Although between a half and two-thirds of the world's population is bilingual to some degree, the monolingual is often seen as normal in these two countries, and the bilingual as an oddity or as inferior."*⁵

Monolingualismus ist in Zeiten der Globalisierung beinahe eine hypothetische Annahme und anders als beim Nationalstaat, als Sprache zur Abgrenzung von anderen Nationen und als Vereinheitlichung diente⁶ (obwohl auch die damals koexistierenden Dialekte und Sprachen schon auf Mehrsprachigkeit hinwiesen⁷), ist die Europäische Union von Multilingualismus geprägt.⁸ Durch Globalisierung, Migration und das Verschwinden der nationalstaatlichen Grenzen zugunsten der Europäischen Union ist die kulturelle Vielfalt in Europa immer größer geworden: neue Kulturen bedeuten oftmals neue Sprachen oder Dialekte.

*„Mehrsprachigkeit ist in der gesamten Welt der Normalfall. [...] Einsprachigkeit hingegen ist im heutigen Europa eindeutig als ein Defizit oder mit Recht als durch Sprachpolitik verbreitete Epidemie zu betrachten, allerdings mit einer Aussicht auf Besserung: Einsprachigkeit ist heilbar!“*⁹

Somit ist der Grundstein für einen mehrsprachigen Lebensraum gelegt und eine adäquate Auseinandersetzung und Aufarbeitung ist notwendig, um die Forschung in diesem Bereich auszuweiten und die Funktionen und Bedeutungen von Plurilingualismus zu verdeutlichen. Mehrsprachigkeit sollte nicht nur als Konzept erkannt werden, sondern auch in der Praxis umgesetzt werden können, sei es in der Schule, im universitären Bereich oder auch in der alltäglichen, kulturell vielfältigen Gesellschaft. Die Europäische Union versucht primär, durch Mehrsprachenpolitik genau diesen status quo zu fördern und die Sprachdiversität zu erhalten¹⁰: „Mehrsprachigkeit bezeichnet im Rahmen der Europäischen Union ein Lernziel von hoher Verbindlichkeit“¹¹.

2002 beschloss die Europäische Union im Rahmen des Barcelona Ziels, dass jede Bürgerin und jeder Bürger bis zum Jahr 2025 neben der Muttersprache zwei weitere Sprachen sprechen soll, „mother tongue +2“.¹² Die Idee dieses Projekts ist es, schon ab

⁵ Baker 2006: 10.

⁶ Vgl. Arbeitsgruppe Sprachen 2018: 14 Thesen der Sprachen, URL: <http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/03/2018-02-21-ThesenErlaeuterungsbroschuere.pdf>.

⁷ Vgl. Hansen 2009: 106f.

⁸ Vgl. Sprachenpolitik. URL: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>.

⁹ Klein 2002: 34f.

¹⁰ Vgl. Mehrsprachigkeit, Amtsprachen: URL: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de.

¹¹ Decke-Cornill, Küster 2010:143.

¹² Vgl. COM (2018) 272 final: 1.

dem frühen Kindesalter mindestens zwei weitere Sprachen zu erwerben und diese im Laufe der Ausbildung zu festigen. Die Europäische Union möchte die bunte Sprachenvielfalt Europas beibehalten und diese auch unterstützen. Studieren und Arbeiten im europäischen Ausland soll somit von der Ausnahme zur Regel werden, jede europäische Bürgerin und jeder europäische Bürger soll durch „Muttersprache plus zwei“ diese Gelegenheit nutzen können.¹³

Nicht nur aufgrund der wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit anderen Sprachen als Deutsch als Umgangssprache (in Österreich 25% der Schülerinnen und Schüler¹⁴) und der Tatsache, dass in naher Zukunft ein Großteil der österreichischen Volksschülerinnen und Volksschüler mehrsprachig sein wird¹⁵, sondern auch, weil oftmals die schulische Umgebung ausschlaggebend ist, um weitere Sprachen zu erlernen, behandelt diese Arbeit nicht nur die Mehrsprachigkeit als Konzept, sondern spezialisiert sich auf den Kontext Schule und seine Unterrichtenden. Die genauere Definition und eine Erklärung, warum es nicht einfach ist, die erhobenen Statistiken zur Mehrsprachigkeit als 100% valide zu bewerten, wird im Kapitel der Begriffsdefinitionen zu finden sein.¹⁶

Es sind meist Lehrende, die den Kindern und Jugendlichen eine (neue) Sprache beibringen und auch wesentlichen Einfluss auf deren Lernerfolg und eventuell weiteren Zugang zur Fremdsprache nehmen.¹⁷ Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser wissenschaftlichen Ausarbeitung auf den Lehrpersonen, ihren persönlichen Einstellungen, ihrer Ausbildung zu Pädagoginnen und Pädagogen und vor allem auf ihren eigenen mehrsprachigen Zugängen bzw. Hintergründen.

¹³ Vgl. COM (2018) 272 final: 1

¹⁴ Vgl. Viertel der Schüler spricht andere Umgangssprache als Deutsch : URL: <https://derstandard.at/2000052938033/Knapp-ein-Viertel-der-Schueler-mit-anderer-Umgangssprache-als-Deutsch>.

¹⁵ Vgl. Mehrsprachige Schule: Wir wissen wenig über die Lehrer: URL: https://diepresse.com/home/bildung/schule/4642603/Mehrsprachige-Schule_Wir-wissen-wenig-ueber-die-Lehrer.

¹⁶ Vgl. Vetter/Janik 2019: 4f.

¹⁷ Vgl. Lipowsky 2006: 64f.

3. Mehrsprachigkeit

Das Hauptaugenmerk der sprachwissenschaftlichen Konzepte in dieser Arbeit ist die Mehrsprachigkeit. Würde man mehrere Personen fragen, was für sie der Terminus Mehrsprachigkeit bedeutet, erhielte man unterschiedliche Antworten. Betrachtet man diese Überlegung aus wissenschaftlicher Sicht, wird einem bewusst, dass eine klare Beschreibung beinahe illusorisch ist. Es gibt vielfältige Ansätze, um Mehrsprachigkeit zu untersuchen: Sei es die Differenzierung von *individueller* und *gesellschaftlicher* Mehrsprachigkeit (wie etwas weiter unten expliziert wird), die Entscheidung, unter welchen Umständen man mehrsprachig ist, wie viele Sprachen gesprochen werden „müssen/sollten“, um als multilingual zu gelten,¹⁸ oder ob das Sprachniveau und die Sprachkompetenz ein bestimmtes Level erreichen müssen, um zur Mehrsprachigkeit zählen zu können.¹⁹

Im europäischen Kontext (konkret: Europarat) wird zwischen den Begriffen *Plurilingualismus*, *Mehrsprachigkeit/Multilingualismus* unterschieden. Demnach steht *Plurilingualismus* für eine individuelle Besonderheit, wohingegen *Mehrsprachigkeit/Vielsprachigkeit/Multilingualismus* als gesellschaftliche Erscheinungen bezeichnet werden.²⁰ Diese unterschiedlichen Termini werden aber in der Forschungsarbeit synonym verwendet - sollte es sich um die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit handeln, wird diese explizit erwähnt.

Die Schwierigkeit, Mehrsprachigkeit einheitlich zu konkretisieren liegt darin, dass die Kategorien und Begriffe, anhand derer man sie definieren würde, nicht identisch sind. Ausschlaggebend sind *Sprachniveau* (muttersprachlich-Basiswissen), *Funktion* (regelmäßiger Gebrauch-theoretisches Wissen), *Alter* (Kindheit-Erwachsenenalter), *Erlernen* (inzidentelles Lernen-intentionales Lernen) oder *Haltung* (lerne ich für mich, oder weil ich muss?)²¹

Sieht man sich die Definition für diesen Begriff im Duden an, stößt man auf die „*Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen*“²². Diese Beschreibung von Mehrsprachigkeit ist sehr vereinfacht dargestellt und somit ist es notwendig, diese

¹⁸ Vgl. Vetter 2008: 95f.

¹⁹ Vgl. Riehl 2014: 75.

²⁰ Vgl. Vetter 2008: 71f.

²¹ Vgl. Roche, Terrasi-Haufe 2018: 33.

²² Mehrsprachigkeit. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mehrsprachigkeit>.

Begrifflichkeit noch genauer zu elaborieren und zu differenzieren. Oksaar definiert Mehrsprachigkeit folgendermaßen:

*„Die Termini Mehrsprachigkeit, Multilingualismus, Plurilingualismus und Zweisprachigkeit, Bilingualismus werden in der Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung nicht einheitlich verwendet (...). Mehrsprachigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden (...).“*²³

3.1. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Es wird grundsätzlich zwischen *individueller*, *gesellschaftlicher* und *institutioneller* Mehrsprachigkeit unterschieden. *Institutionelle* Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn ein Staat, eine Organisation oder eine andere politische Verwaltungsebene mehrere Sprachen zur Bearbeitung der Sachverhalte anbietet (z.B. UNO).²⁴ Im bürokratischen oder politischen Alltag kommt diese Form zwar häufig vor, für diese Ausarbeitung sind aber nur die anderen beiden Typen von Relevanz, darum wird nicht weiter darauf eingegangen.

Die individuelle Mehrsprachigkeit liegt im Falle dieser Arbeit besonders im Fokus und wird aus diesem Anlass auch genauer betrachtet, da der personenbezogene Sprachgebrauch für die empirische Studie von Interesse sein wird. Hierbei handelt es sich um eine Form von Mehrsprachigkeit, die auf ein einzelnes Individuum zutrifft, welches mindestens zwei Sprachen bzw. Sprachvarietäten beherrscht.²⁵ Welche Kriterien müssen erfüllt werden, um multilingual zu sein?

Es stellt sich weiters die Frage, ob Sprachen oder auch ihre Varietäten, wie Dialekte, dazu zählen. Bin ich schon mehrsprachig, weil ich Standarddeutsch und Wienerisch beherrsche? Wandruszka nennt 1975 die beiden Antonyme „*innere Mehrsprachigkeit*“ und „*äußere Mehrsprachigkeit*“, um genau dieser Frage entgegenzutreten. Der erste Begriff, die innere Mehrsprachigkeit, behauptet, dass Kinder von Anfang an mehrsprachig sind, denn sie lernen nicht nur die offizielle Sprache, sondern auch

²³ Oksaar 2003:26.

²⁴ Vgl. Riehl 2014: 63.

²⁵ Vgl. Olariu 2007: 301.

Dialekte, wohingegen alle Fremdsprachen, die man sich im Zuge seines Daseins aneignet, als äußere Faktoren einzustufen sind.²⁶

Die individuelle Mehrsprachigkeit umfasst bei Lüdi/Py eine ausführlichere Deskription; demnach ist individuelle Mehrsprachigkeit:

- „zwei (mehrere) Gebrauchssprachen, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, sei es in ‚einsprachigen Situationen‘ (A oder B), sei es in ‚mehrsprachigen Situationen‘ (AB), mit oder ohne Prestigehierarchie
- eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter
- eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagssprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt
- eine gesprochene Sprache und eine geschriebene Sprache [...]
- eine einzige Gebrauchssprache gepaart mit sehr guten fremdsprachlichen Kenntnissen, die sporadisch im Kontakt mit Fremden (Arbeit, Ferien, Zufallskontakte) verwendet werden usw.“²⁷

Um aber nun wieder auf die eingangs erwähnte Frage zurückzukommen, ob Sprache auf einem bestimmten Register beherrscht werden muss/sollte, um als mehrsprachige Person eingestuft zu werden, wird an dieser Stelle auf Oksaar verwiesen:

„Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein- in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“²⁸

Dies bedeutet also, dass Personen, die Kenntnis von zwei oder mehrere Sprachen außer der Muttersprache besitzen und in einem oder mehreren Kompetenzbereichen (Schreiben, Reden, Lesen) von der Sprache Gebrauch machen können, als mehrsprachig bezeichnet werden können.²⁹ Ausgehend von der Annahme Wandruszkas, dass das Beherrschen von Dialekten und Hochsprachen jeden Levels Mehrsprachigkeit bedeutet, wird der Begriff der (individuellen) Mehrsprachigkeit in diesem Forschungsvorhaben auch so interpretiert.

²⁶ Vgl. Wandruszka 1979: 321f.

²⁷ Vgl. Lüdi/Py 1984: 8.

²⁸ Oksaar 1980: 43.

²⁹ Vgl. Bertrand/Christ 1990: 208.

Eine interessante Überlegung, welche Auswirkungen Sprachen, die (mehr oder weniger) gut beherrscht werden, aufeinander haben, liefern De Bot/Verspoor/Lowie, indem sie einen Vergleich mit der Mathematik (*Dynamic Systems Theory*) wagen: Sie behaupten, dass Mehrsprachigkeit einem stetigen Wandel unterzogen und demnach kein stillstehender Prozess ist. Jede neu erworbene Sprachkompetenz bedeutet eine Einflussnahme auf die anderen Sprachsysteme, wobei darauf hingewiesen wird, dass sie gemeinsam ein *holistisches dynamisches System*³⁰ bilden.

„[...] wenn ein Mehrsprachiger ein bestimmtes Konzept oder ein sprachliches Muster in einer Sprache erwirbt, kann sich das auch auf die Konzepte und Muster in seinen anderen Sprachen auswirken.“³¹

Im Gegensatz zum individuellen Plurilinguismus ist die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als ein Phänomen anzusehen, das sich auf eine Gesamtheit von Menschen bezieht. Olariu unterteilt diese noch einmal in soziale („*Diglossie von Gesellschaften, in denen mehrere Sprachen unterschiedliche Funktionen haben*“³²) und territoriale Mehrsprachigkeit. Diese bedeutet, dass im selben Gebiet mehrere Sprachen gesprochen werden. Als ein Beispiel dafür sind Ungarisch, Deutsch und Rumänisch in Siebenbürgen³³ zu nennen. Man würde hier vom Minderheitenprinzip sprechen: Entweder es handelt sich wie in Rumänien um eine isolierte Minderheit (Siebenbürger Ungarn und Sachsen/Deutsche), die auch außerhalb dieses Staates als sprachliche Mehrheit existieren, oder es handelt sich um Grenzminderheiten, wie Deutsch in Südtirol.

Ein weiteres Exempel für territoriale Mehrsprachigkeit sind die vier offiziellen Sprachen in der Schweiz, nämlich Französisch, Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch. In der Schweiz sind diese Sprachräume tatsächlich voneinander getrennt - anders als beispielsweise bei Staaten in Afrika. Dort wird von einer Amtssprache gesprochen (Englisch in Namibia), dennoch sind Deutsch und Afrikaans als Verkehrssprachen allgegenwärtig.³⁴

Um die verschiedenen Typen der territorialen Mehrsprachigkeit abzurunden, ist noch eine Sonderform zu erwähnen, die sich in den letzten Jahrzehnten stark verbreitet hat:

³⁰ Riehl 2014: 76.

³¹ Ebd.:76.

³² Wandruszka: 301.

³³ Vgl. ebd.: 301.

³⁴ Vgl. Roche, Terrasi-Haufe 2018: 31.

städtische Immigranten.³⁵ Dabei handelt es sich um Einwandererinnen und Einwanderer, die über mehrere Generationen in einem bestimmten (städtischen) Gebiet leben und sich dort ihre eigene „kleine Welt“ aufbauen. *Little Italy* oder *China Town* in New York sind dafür sehr prominente Beispiele. Bemerkenswert bei dieser Form der Mehrsprachigkeit ist, dass die *Drei-Generationen-Regel* nicht mehr aufrechterhalten wird. Das bedeutet, dass die Muttersprache der Einwanderinnen und Einwanderer in der dritten Generation bereits von der Sprache des Ziellandes ersetzt wurde. In den beiden oben genannten Fällen werden die Muttersprachen und Kulturen über mehrere Generationen erhalten, auch wenn sie sich im Laufe der Zeit verändern.³⁶

Ein Terminus, der im Zusammenhang mit Plurilinguismus und dieser Forschungsarbeit außerdem zu erwähnen ist, ist die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Ingrid Gogolin beschreibt bereits 1988 den Begriff der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit*.

Da Gogolin sowohl *Mehrsprachigkeit* als auch *Zweisprachigkeit* in ähnlichem Kontext verwendet, begründet sie dies folgendermaßen:

*„In meinem Arbeitskontext hat es sich eingebürgert, im Hinblick auf Individuen von Zweisprachigkeit zu sprechen- auch dann, wenn es im Einzelfall um mehr als eine Sprache geht. Für die Beschreibung eines Menschen, der in mehr als einer Sprache aufwächst und lebt, habe ich vor etlichen Jahren den Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ vorgeschlagen, und „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ soll die gesellschaftliche Konstellation kennzeichnen, in der er lebt.“*³⁷

Die von Schütz & Luckmann 1979 beschriebene *alltägliche Lebenswelt* ist Grundlage für Gogolins Prinzip der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*. Unter dieser verstehen Schütz & Luckmann einen ...

*„... Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, in dem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt.“*³⁸

Es wird verdeutlicht, dass somit die *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* jene Sprachen sind, die von den Sprecherinnen und Sprechern täglich in gewohnter Umgebung angewandt werden, anders als die *fremdsprachliche Mehrsprachigkeit*, die andeutet,

³⁵ Vgl. Riehl 2014: 71.

³⁶ Vgl. ebd.: 72.

³⁷ Gogolin (2004): 55.

³⁸ Schütz, Luckmann: 25.

dass Sprecherinnen und Sprecher prinzipiell einsprachig sind, aber durch Erlernen einer weiteren Sprache (im schulischen Kontext) multilingual geworden sind.³⁹

„Mit ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage bezeichnet. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von ‚fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit‘, sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch.“⁴⁰

3.2. Diglossie

Die Schweiz ist nicht nur beispielhaft für einen mehrsprachigen Alltag, sondern auch für eine spezielle Form der Zweisprachigkeit. 1959 etablierte sich der Begriff *Diglossie* durch Charles A. Ferguson. Er wird der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zugeordnet und teilt die Sprachen auf bestimmte Sparten auf. Einerseits spricht man von der *High Variety*, die im institutionellen Bereich angewandt wird, andererseits von der *Low Variety*, die im alltäglichen Gebrauch zu finden ist. Diglossie beschreibt Ferguson als:

„a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.“⁴¹

Um dieses Prinzip zu verdeutlichen, nennt er mehrere Beispiele, allen voran die Situation in der Schweiz. Zum einen wird das Hochdeutsch, also die *H-Variety* genannt, welche eine offizielle, formelle Funktion innehat, zum anderen das Schweizerdeutsch, die *L-Variety*, jene, die von den Schweizerinnen und Schweizern im informellen, alltäglichen Kontext eingesetzt wird.⁴²

Die Unterteilung in diese beiden Domänen ist nicht die einzige, die Ferguson bezugnehmend auf die Diglossie vorgenommen hat. Diglossie und ihre Varietäten werden nach seiner Definition auch in den Bereichen *Funktion* (wann wird welche Varietät verwendet?), *Prestige* (oftmals hat H-Varietät höheres Ansehen), *literarische Tradition* (H-Varietät), *Spracherwerb* (L-Varietät wird als erste Sprache erlernt),

³⁹ Vgl. Mehrsprachigkeit: <https://www.goethe.de/ins/cn/de/spr/mag/20492171.html>.

⁴⁰ Gogolin 2013: 354.

⁴¹ Ferguson 1959: 336.

⁴² Vgl. Riehl 2014: 16.

Standardisierung (bei L-Varietät gibt es keine Vereinheitlichung), *Stabilität* (Diglossie bleibt lange erhalten), *Grammatik* (H-Varietät besitzt eine umfassendere Grammatik), *Lexikon* (Mehrheit des Vokabulars ist gleich, aber es existieren Wörter, die nur in einer Varietät vorkommen) und *Phonologie* (gleiche Phonologie) differenziert.⁴³

3.3. Spracherwerb

3.3.1. Spracherwerbsmodelle

Bevor nun der konkrete Erwerb einer Sprache dargestellt wird, werden einige Konzepte bzw. Lerntheorien skizziert. Die wissenschaftlichen Vorstellungen und Versuche zu erklären, wie Spracherwerb funktioniert, divergieren stark. Es werden nun jene Theorien überblicksmäßig dargestellt, die in den vergangenen Jahrzehnten als valable Erklärungen für Spracherwerb bzw. Lernen wahrgenommen wurden.

Behaviorismus

Das behavioristische Modell war in den 1940er und 1950er Jahren in den USA die prägendste Theorie, die sich mit Lernen auseinandergesetzt hat. Behavioristen vertreten die Ansicht, dass Lernen ein nachahmender Prozess ist und somit auch vom Umfeld bzw. der Umwelt beeinflusst wird. Ian Pawlows Verhaltensforschung der Tiere diente als wesentliche Grundlage für die Ansicht des behavioristischen Lernens. 1957 konzentrierte sich B.F. Skinner besonders auf das Erlernen von Sprachen und beobachtete ganz im behavioristischen Stil, dass Kinder die Sprache der eigenen Umwelt nachahmen und durch positive Verstärkung (Lob) die Sprache richtig erlernen.

44

Nativistischer Ansatz

Noam Chomsky, der den Behaviorismus stark kritisierte, war ein Vertreter der nativistischen Theorie. Da es für Chomsky nicht nachvollziehbar schien, dass Kinder Sprache allein durch äußere Einflüsse erlernen, war er davon überzeugt, dass es eine genetische Veranlagung zum Spracherwerb gibt, den sogenannten *Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device)*, eine Universalgrammatik.

⁴³ Vgl. Ferguson 1959: 328-336.

⁴⁴ Vgl. Decke-Cornill, Küster 2010: 21-23.

⁴⁵ Prinzipiell wird bei dieser Theorie nicht unbedingt differenziert, ob es sich nun um den Erwerb von Erst- oder Zweitsprache handelt, denn die Abläufe gleichen sich: Mentale Prozesse, die der nativistischen Annahme nach genetisch angeboren sind, werden sowohl bei der Erst-, als auch Zweitsprache aktiviert, um die Regeln und Elemente der Zielsprache in gleicher Abfolge zu erlernen. (*Identitätshypothese*) ⁴⁶ Da diese Überlegung aber nicht auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden konnte, entwickelten Stephen Krashen und Tracy Terrell ein weiteres Hypothesenmodell, den *Natural Approach*. Sie bauten Chomskys Überlegungen weiter aus und fokussierten sich auch auf das Fremdsprachenlernen. Fünf Hypothesen sollten ihre Ansicht unterstützen, dass implizites Lernen der bessere Weg sei, eine Sprache zu erlernen: *Learning-Acquisition-Hypothese* (1), *Monitor-Hypothese* (2), *Natural-Order-Hypothese* (3), *Input-Hypothese* (4) und *Affective-Filter-Hypothese* (5).⁴⁷

(1) Diese Hypothese geht davon aus, dass Sprache nicht erlernt, sondern erworben werden sollte, denn durch Lernen wird das *Language Acquisition Device* nicht stimuliert.

Erwerben und Lernen von Sprache werden von Krashen und Terrell folgendermaßen differenziert:

Erwerben	Lernen
verläuft wie beim Erstspracherwerb	verläuft über formales Sprachwissen
führt zu Sprachkönnen	führt zu Wissen über Sprache
geschieht intuitiv	geschieht bewusst
erzeugt implizites Wissen	erzeugt explizites Wissen
belehren hilft nicht	belehren hilft

Abb. 1: Unterscheidung nach Krashen und Terrell ⁴⁸

⁴⁵ Vgl. Decke-Cornill, Küster 2010: 24.

⁴⁶ Vgl. ebd.: 25.

⁴⁷ Vgl. Tschirner 1995: 4.

⁴⁸ Decke-Cornill, Küster 2010:26.

- (2) Die *Monitor-Hypothese* besagt, dass die Geläufigkeit, mit der wir kommunizieren nur durch Erwerb zustande kommt, wohingegen das Wissen von Grammatik und von Regeln, die die Korrektheit der Sprache garantiert, nur durch Lernsituationen entsteht.
- (3) Krashen und Terrell stellten fest, dass jede Sprache in einer bestimmten Abfolge erlernt wird und diese von außen kaum geändert werden kann; was bedeutet, dass Menschen die Zweitsprache mit derselben grammatikalischen Struktur erlernen wie ihre Erstsprache. Somit schlossen sie auf die *Natural-Order-Hypothese*.
- (4) Die *Input-Hypothese* soll darstellen, dass Sprachenerwerb nur dann als sinnvoll erachtet wird, wenn der gegebene Input etwas über dem sprachlichen Niveau des Lernenden liegt. Wäre er unter jenem, dann wäre der Lernende unterfordert; wäre das Niveau zu hoch, würde es die Motivation zum Lernen nehmen.
- (5) Der letzte Aspekt, den Krashen und Terrell in ihre Überlegungen miteinbezogen haben, ist die *Affective-Filter-Hypothese*. Emotionen sind ein wesentlicher Bestandteil eines erfolgreichen Sprachenerwerbs - der *affektive Filter* sorgt dafür, dass bestimmte Gefühle, wie Angst oder Langeweile, den Lernprozess beeinflussen bzw. hindern. Die Forscher und Forscherin plädieren für eine angstfreie Lernatmosphäre, um optimale Ziele erreichen zu können.

Kognitivistisches Konzept

Jean Piaget widmete seine Untersuchungen der mentalen Entwicklung von Kindern und stellte fest, dass sie durch Interaktion mit ihrer Umwelt neue Dinge erlernten. Trafen Kinder auf Situationen, versuchten sie altbekannte Denkmuster anzuwenden (*Assimilation*). Konnten diese Schemata aber nicht angewendet werden, passten sie die Denkmuster an die neuen Umstände an oder gaben auf (*Akkommodation*). Das Gleichgewicht zwischen den beiden (*Äquilibration*) ist jener Zustand, der von Menschen aufrecht zu erhalten versucht wird. Die fehlende Komponente, die von Interaktionisten kritisiert wird, ist das soziale Umfeld, das einen wesentlichen Teil zur mentalen Entfaltung des Menschen beiträgt. Kognitivistische Konzepte gehen also davon aus, dass Menschen mit ihrer Umwelt agieren und dadurch ihre mentalen Fähigkeiten ausbauen, es kommt nicht zur Nachahmung, sondern zur eigenständigen Wissens- und Informationsaneignung. Erlernt

man eine Sprache, funktioniert dies nach demselben Prinzip: Neues sprachliches Wissen wird mit Hilfe von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen verbunden und verarbeitet.

49

Konstruktivistisches Modell

Bei diesem Konzept steht nicht das Wissen, welches durch äußere Einflüsse erworben wird, im Mittelpunkt, sondern die Konstruktion der eigenen Wahrnehmung. Die neuen Informationen werden nach diesem Modell nicht durch Input von außen wahrgenommen, vielmehr handelt es sich um Wirklichkeiten, die von Lebenserfahrung oder sozialem Umfeld geprägt sind und im eigenen Kopf „konstruiert“ werden; somit gibt es dieser Theorie zur Folge keine objektive Wirklichkeit. Der Erwerb von Wissen hängt stark mit Selbstorganisation der lernenden Person zusammen.⁵⁰

Kognitivismus und Konstruktivismus sind Modelle, die Spracherwerb als „*dynamische, interaktionsgetriebene, affekt- und milieuabhängige und zugleich selbstorganisierte mentale Aktivität*“⁵¹ definieren.

Um noch einmal die Bedeutung des Konstruktivismus zu unterstreichen, wird die Hypothese von *Interlanguage* in diesen Zusammenhang gebracht. 1935 erstmals von John Reinecke erwähnt, 1972 von Larry Selinker weiterentwickelt und in Verbindung mit Zweitspracherwerb verwendet. Sprache wird in mentalen Prozessen verarbeitet und konstruiert; jede Lernende und jeder Lernende entwickelt ein eigenes Sprachsystem (*individual language system*). Dieses baut auf der bestehenden Muttersprache auf, enthält aber auch Züge der Zielsprache.⁵²

3.3.2. Erwerben und Erlernen

Diese beiden Konzepte wurden schon im Zusammenhang mit dem nativistischen Ansatz kurz erläutert, aber für ein besseres sprachwissenschaftliches Verständnis werden sie noch genauer definiert.

Da die theoretischen Ansätze stark ineinanderfließen, muss geklärt werden, wann Lernen und wann Erwerben stattfindet. Ähnlich wie mit der Differenzierung von

⁴⁹ Vgl. Hufeisen-Riemer 2010: 741.

⁵⁰ Vgl. Meir o.J.: 14.

⁵¹ Decke-Cornill, Küster 2010: 34.

⁵² Vgl. Jung, Günther 2016: 147f.

ungesteuertem und gesteuertem Erlernen, ist auch der Unterschied von „Erwerb“ und „Erlernen“ zu verstehen. Erwerb ist ein Vorgang, der inzidentell vonstattengeht, also nur beschränkt als aktive Handlung zu sehen ist: „*the subconscious process of 'picking up' a language through exposure.*“⁵³ Anders als das Erlernen: Es passiert im schulischen und formellen Rahmen und ist ein beabsichtigtes Verfahren. (Fremdsprachenunterricht) Wie bereits erwähnt, ist eine Mischform der beiden Modelle „*erlernen und erwerben*“ eher anzutreffen, als die einzelne Form, da beispielsweise Lernen häufig nicht bewusst stattfindet:

„*The learning process consists of consciously employed learning strategies and techniques, and unconscious mental processes.*“⁵⁴

Außerdem gehen nicht alle Forscherinnen und Forscher mit der Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben konform.⁵⁵

3.4. Begriffsbestimmungen

Für die empirische Studie sind folgende Termini essentiell, denn der Hauptaspekt der ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist, dass sich ihre Muttersprache von der zu unterrichtenden Sprache(n) unterscheidet. Muttersprache/Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) werden nicht nur theoretisch umrissen, sondern es wird auch versucht, eine Verbindung zwischen den Begriffen herzustellen. Ziel ist nun eine Verknüpfung der genannten Begriffe zu schaffen: Wie wirkt sich die Erstsprache auf die Zweit- oder Fremdsprache aus? Welchen Einfluss nimmt die eine auf die andere Sprache?

3.4.1. Muttersprache-Erstsprache

Die Muttersprache ist im Prinzip ident mit der Erstsprache, sie wird aber aus unterschiedlichen Gründen eher verwendet bzw. gemieden.

Alexandra Wojnesitz plädiert für den Begriff Erstsprache:

⁵³ Dymkowska 2010: 5.

⁵⁴ Naiman 1997: 8.

⁵⁵ Vgl. Königs 2016: 283ff.

„Obwohl sich der Begriff „Muttersprache“ in der Alltagsdiktion nach wie vor großer Beliebtheit erfreut, soll er in den folgenden Betrachtungen wegen seines ideologischen Beigeschmacks vermieden und weitgehend durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt werden.“⁵⁶

Es ist oftmals verwirrend, wenn Muttersprache verwendet wird, aber die Sprache eigentlich vom Vater erlernt wurde. Außerdem, so Els Oksaar, bringt das Wort „Mutter“ oftmals eine emotionale Komponente mit:

„das Wort kann aber auch mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein und die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprachen markieren“⁵⁷

Antonia Olariu hingegen behauptet, dass Muttersprache und Erstsprache nicht immer synonym zu verwenden sind. Für sie sind Muttersprachler meist Personen, die gleiche kulturelle Hintergründe haben und emotional (wie bei Oksaar) verbunden sind, wohingegen die Erstsprache häufig diejenige ist, die primär erlernt wird.⁵⁸

Die Muttersprache, wie bereits oben erläutert, ist jene Sprache, die ein Mensch durch die Mutter erlernt und sich auf natürlichem Weg aneignet.

Die Erstsprache bezeichnet jene Sprache, die ein Mensch zuerst erwirbt. Es wird zwischen starker (dominierender) und schwacher Sprache unterschieden. Normalerweise wird der Erstsprache zugestanden, dass sie die starke Sprache sei. Durch einen mehrsprachigen Familienhintergrund ist es aber auch durchaus möglich, dass ein Kind mehrere Erstsprachen besitzt. Jede weitere Sprache, die sich ein Mensch aneignet, ist die schwächere, was aber nicht bedeutet, dass diese nicht ebenfalls perfekt beherrscht werden kann. Die Differenzierung liegt im Gebrauch: Erstsprachen werden meist intuitiver im Alltag verwendet, alle weiteren Sprachen wissentlich eingesetzt.⁵⁹ Nichtsdestotrotz wird im Endeffekt durch das soziale Umfeld und die Lebensumstände die Hierarchie der erlernten Sprachen natürlich festgelegt (z.B. durch Migration in ein fremdes Land). Dennoch betont Ernst Apeltauer, dass für ihn eine perfekte Beherrschung beider Sprachen eher die Ausnahme ist:

„Theoretisch betrachtet, könnte ein Kind nach dieser Definition gleichzeitig zwei Erstsprachen erwerben. In der Realität ist es jedoch meistens so, dass letztlich eine der beiden Sprachen besser gesprochen wird, sodass

⁵⁶ Wojnesitz 2009: 34.

⁵⁷ Oksaar 2003: 13.

⁵⁸ Vgl. Olariu 2007: 304.

⁵⁹ Vgl. Jung, Günther 2016: 56.

*beispielsweise in einer der beiden Sprachen mehr Wörter gewusst und beherrscht werden als in der anderen. Der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen ist in Grenzregionen die natürlichste Sache der Welt. So gibt es in der deutsch-dänischen Grenzregion viele Menschen, die sowohl Deutsch, als auch Dänisch sprechen.“*⁶⁰

Der Muttersprachenerwerb bzw. der Erstsprachenerwerb differenzieren sich auf jeden Fall vom Zweitsprachenerwerb und von der Fremdsprache: Das Kind lernt nicht nur das Sprechen an sich, sondern auch eine konkrete Sprache, was diesen Erwerb besonders macht. Außerdem erhält das Kind, bis es anfängt, diese Sprache zu erlernen, oftmals nur Input, bevor es das erste Mal tatsächlich von der Sprache Gebrauch macht.⁶¹

In dieser Abhandlung werden Erstsprache und Muttersprache (beide als L1 bezeichnet) synonym gebraucht, da eine Differenzierung für die spätere empirische Forschung nicht von Relevanz ist, obwohl dennoch festgehalten werden sollte, dass der Terminus Erstsprache neutraler behaftet ist als Muttersprache.

3.4.2. Zweitsprache-Fremdsprache

Erlernt ein Mensch eine weitere Sprache als die Erstsprache, spricht man von Zweitsprache (L2). Im Fall, dass die Erstsprache nicht mit jener Sprache ident ist, die im gesellschaftlichen Alltag gebraucht wird, muss sich das Kind diese Sprache als zweite aneignen, um sich notwendigerweise mit der Außenwelt/Schule/Beruf etc. verständigen zu können.⁶² Es werden zwei Wege beschrieben, auf denen man eine Zweitsprache erwerben kann: Entweder man lernt diese schon im Kleinkindalter gleichzeitig mit der Muttersprache (*bilingualer Erstsprachenerwerb*), oder die Sprache wird erst später erworben, was aber häufig die Tatsache mit sich bringt, dass ein akzentfreies Sprechen kaum zu bewerkstelligen ist (*„kritische Periode des Zweitsprachenerwerbs“*)⁶³.

Lernt das Kind vor dem dritten Lebensjahr, gemeinsam mit der Erstsprache eine weitere Sprache, so nennt man dies *bilingualen Erstspracherwerb*.⁶⁴ Riehl nennt drei Varianten, wie dieser Erwerb kategorisiert werden kann⁶⁵:

⁶⁰ Apeltauer 1997: 11.

⁶¹ Vgl. Olariu 2007: 304.

⁶² Vgl. Jung, Günther 2016: 57.

⁶³ Vgl. Riehl 2014: 79.

⁶⁴ Vgl. ebd.: 87.

- eine Familiensprache (L1), eine Umweltsprache (L2)
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2), die Umwelt spricht L1 oder L2
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht L1, Mutter spricht L2) in einer anderssprachigen Umwelt (L3)

Im linguistischen Forschungsfeld wird noch häufig das „one person-one language“ - Prinzip hinzugezogen, welches davon ausgeht, dass jede Sprache vom Kind einer bestimmten Person zugeordnet wird. (Vatersprache und Muttersprache) ⁶⁶ Dieses Konzept ist oftmals valabel, doch nicht das einzige System, welches in der bilingualen Sprachforschung als sinnvoll erachtet wird⁶⁷, da eine Vermischung (*mixing*) zwischen den beiden Sprachen heutzutage eher anzutreffen ist. ⁶⁸

Oftmals erwirbt der Mensch außer seiner Muttersprache noch weitere Sprachen, die man in Zweitsprachen oder Fremdsprachen unterteilt. Theodor Lewandowski unterscheidet in seinem linguistischen Wörterbuch zwischen diesen beiden Begriffen. Der Erwerb einer zweiten Lingua ist eher zweckmäßig und erfolgt auf *natürlichem* und *ungesteuertem* Weg. Hingegen ist der Fremdsprachenerwerb ein beabsichtigtes Aneignen einer Sprache, der häufig im schulischen Kontext stattfindet. ⁶⁹ Die Relevanz der Sprachen im Alltag ist ebenfalls konkretisiert: Weist eine Zweitsprache eher eine Notwendigkeit für die Sprecherin oder den Sprecher auf, um sich beispielsweise in der Gesellschaft verständigen zu können, so ist die Fremdsprache mehr ein Mittel zum Zweck, welches für Beruf und Weiterbildung gebraucht wird, nicht aber zum „Überleben“. ⁷⁰

Unterschieden wird außerdem an der „Freiwilligkeit“ des Erlernens dieser weiteren Sprache. Auch hier werden die beiden Begriffe fälschlicherweise häufig synonym gebraucht. Zweitsprache (auch Alltagssprache genannt) wird ungesteuert, auf natürliche Weise, erlernt, denn sie dient beispielsweise als Kommunikationssprache für Minderheiten. Als Beispiel dafür sei auch an dieser Stelle Siebenbürgen zu nennen, wo viele Menschen mittlerweile Ungarisch als Verkehrssprache einsetzen und Rumänisch nur mehr Zweitsprache ist. Eine Fremdsprache wird meist in schulischem Kontext

⁶⁵ Riehl 2014: 87.

⁶⁶ Vgl. Barron-Hauwaert 2004: 1.

⁶⁷ Vgl. ebd.: 22.

⁶⁸ Vgl. ebd.: 11.

⁶⁹ Vgl. Jung, Günther 2016: 57.

⁷⁰ Vgl. ebd.: 58.

angewandt, aber anders als die Zweitsprache wird diese im Alltag der Person nicht verpflichtend gebraucht (Fremdsprachenunterricht, also gesteuertes Erlernen).⁷¹ Ein praktisches Beispiel, um den Unterschied deutlich darzustellen, ist die Teilung der beiden Prinzipien Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ), wobei diese auch nicht immer voneinander zu trennen sind.

Die nun folgenden Erwerbs- bzw. Lernprozesse werden nicht nur als einzelne, in sich geschlossene Phänomene vorgestellt, sondern immer wieder als vergleichende Systeme abgebildet, um ihre Wechselwirkung aufeinander deutlich herauszuarbeiten.

3.4.3. Erstsprachenerwerb

Um überhaupt „Sprache“ zu erlernen zu können, bedarf es bei allen Modellen bestimmter Entwicklungskriterien, die erfüllt werden müssen: *Motorik (Sprechwerkzeuge)*, *Wahrnehmung (Hörvermögen)*, *Denkvermögen (Hirnreifung)*, *Emotion bzw. motivationale Faktoren* und *Soziabilität (familiäres Umfeld)*⁷². Bis zum Eintreten in die Schule werden verschiedene Phasen der Sprachentwicklung durchgelebt.

Ein kurzer Umriss dieser Entwicklungsstufen zeigt, dass Sprache kein Phänomen ist, dass von einem Tag auf den anderen zu beherrschen ist, sondern ein langwieriger Prozess:

„Lallen in den ersten Lebensmonaten, die ersten Wörter um das erste Lebensjahr herum, die ungeordneten Mehrwortsätze im zweiten und dritten Lebensjahr, das einsetzende Fragen im dritten und vierten Lebensjahr sowie die allmähliche Annäherung an unsere Standardsprache. Um den fünften Geburtstag herum sollten die Kinder alle Laute bzw. Lautverbindungen der deutschen Sprache korrekt aussprechen sowie eine kleine Geschichte in grammatikalisch korrekten Sätzen nacherzählen können.“⁷³

In der Linguistik wird auch unterschieden, ob Kinder *monolingual* oder *bi-/multilingual* aufwachsen. Sprechen beide Eltern dieselbe Sprache mit dem Kind, spricht man von einsprachigem Erstsprachenerwerb; wird in zwei oder mehreren Sprachen mit dem Kind

⁷¹ Vgl. Wojnesitz 2009: 38f.

⁷² Vgl. Jung, Günther 2016: 92-98.

⁷³ Ebd. 2016: 103.

kommuniziert, handelt es sich um *doppelten* Erstspracherwerb bzw. um *simultanen Bilingualismus*.⁷⁴

Das Besondere am Erstspracherwerb ist, dass die erworbenen sprachlichen Strukturen als Grundlage für weitere Sprachen dienen. Das erstmalige Erwerben einer Sprache impliziert einen Lernprozess für Sprachen, der später (unbewusst) auf andere Lingua angewandt wird.

„In einem Satz: der Erstspracherwerb ist ein natürlicher Prozess, er wird nicht systematisch und planvoll von außen gesteuert, dauert recht lange und führt in der Regel zur „perfekten“ Beherrschung der zu lernenden Sprache.“⁷⁵

Außerdem wird bei weiteren Sprachen das Erlernte immer umfangreicher, lernen Kleinkinder anfangs nur einzelne Wörter wie „Mama“ oder „Papa“, ist es bei der Aneignung fremder Sprachen schon ein komplexeres Gebilde an Sätzen.⁷⁶

3.4.4. Zweitspracherwerb

In der Sprachwissenschaft untersucht man mehrere Aspekte des Zweitspracherwerbs. Zunächst wird differenziert, ob es sich um *frühen* (im Alter von zwei bis drei Jahren) oder um *späten kindlichen* (sechs Jahre oder älter) Zweitspracherwerb handelt. Diese Sprache wird in der Regel ungesteuert erworben (zum Beispiel Migranten und Migrantinnen, die ihre zweite Sprache erst im Zielland erlernen). Prinzipiell lernen Kinder Sprachen schneller als Erwachsene, („*Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nicht mehr*“) was auch dazu führt, dass Alter im Zweitspracherwerb und in der sprachwissenschaftlichen Forschung eine große Rolle spielt. Da ein Kind schon während der Schwangerschaft mit Schallwellen der Erstsprache konfrontiert ist, ist das Alter gleich der Dauer des Sprachkontaktes, anders als bei Zweitsprachen.⁷⁷ Darum spricht man in der Forschung von einer *sensiblen* bzw. *kritischen* Phase, die bis zum Alter von sechs Jahren eingeschätzt wird.⁷⁸

Zweitspracherwerb bedeutet nicht nur, dass dieser nach dem Erstspracherwerb stattfinden muss, sondern auch gleichzeitig stattfinden kann. Forschungen haben

⁷⁴ Vgl. Schulz, Grimm 2012: 157.

⁷⁵ Klein 2001: 605.

⁷⁶ Vgl. Spracherwerb: <https://www.daz-portal.be/theorie/spracherwerb/>.

⁷⁷ Vgl. Schulz, Grimm 2012: 158;164.

⁷⁸ Vgl. ebd.: 164.

dennoch ergeben, dass Kinder zwar schneller eine Sprache erlernen und sie auch auf einem besseren Niveau sprechen können als Erwachsene, eine höhere Lernmotivation und intensivere Auseinandersetzung mit der Sprache im Erwachsenenalter aber zur Folge hat, dass das Sprachlevel sich stark an ein muttersprachliches Level annähern kann.

Es gibt bestimmte Kriterien, die bei einem frühen Zweitspracherwerb erfüllt werden müssen:⁷⁹

- Zwischen zwei und vier Jahren darf keine Interaktion mit der Zweitsprache stattgefunden haben.
- Die sprachlichen Kenntnisse in der Erstsprache müssen umfangreich sein.
- Die mentalen Fähigkeiten und Entwicklungen müssen dem Alter gleichkommen.
- Das Allgemeinwissen muss ebenfalls das altersgemäße Niveau erreichen.

Da es im Zweitspracherwerb, anders als im Erstspracherwerb, weniger allgemeingültige Regeln gibt, spricht man von *variablen Faktoren*, von denen der Erwerb abhängt:⁸⁰

- Wann fängt der Erwerb an?
- Was und wie viel wird gelernt?
- Wie wichtig ist die Sprache für die Lernende/den Lernenden?

Es gibt verschiedene Modelle, die versuchen, Zweitspracherwerb zu erklären und sie mit der Erstsprache zu verknüpfen. Diese wurden bereits im vorigen Kapitel besprochen, nun werden sie aber in Hinblick auf Fremdsprachenlernen beleuchtet.

Identitäts-Hypothese (L1-L2 Hypothese)

Im Falle dieser Hypothese gehen die Forscherinnen und Forscher davon aus, dass die L1 keinen Einfluss auf die L2 nimmt. Die Aneignung der L2 läuft somit nach demselben Muster ab, wie der Erwerb der L1. Wie bei den Lernmodellen schon erwähnt, nahm Chomsky an, dass jedes Kind einen angeborenen *Spracherwerbsmechanismus* besitzt (LAD).⁸¹

Diese These wird weniger in seiner originalen Form von Linguistinnen und Linguisten bearbeitet, sondern es werden eher nur Teilkonzepte übernommen. So wird

⁷⁹ Vgl. Schulz, Grimm 2012: 164.

⁸⁰ Vgl. ebd.: 164.

⁸¹ Vgl. Jung, Günther 2016: 146.

beispielsweise angenommen, dass es eine gewisse Übereinstimmung gibt, was die Struktur des Erwerbs angeht.⁸²

Transfer Hypothese/Kontrastivhypothese (L1□L2)

Die Grundidee dieser Hypothese beruht auf dem positiven Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache. Um das Erlernen der L2 zu erleichtern, werden Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zur L1 dargestellt. Dieses Prinzip kann bei gleichen Strukturen und Regeln der beiden Sprachen durchaus zu positiven Auswirkungen auf die L2 führen, jedoch kann umgekehrt eine Differenzierung der Regeln zu Verwirrung und somit zu schlechterem Lernerfolg führen.⁸³

„Ähnliche Strukturen sind laut Lado (1957, 59) leicht zu lernen, weil sie transferiert werden und in der Fremdsprache zufriedenstellend funktionieren können. Unterschiedliche Strukturen bereiten aber Schwierigkeiten, weil sie, wenn transferiert, in der Fremdsprache nicht zufriedenstellend funktionieren werden und deshalb verändert werden müssen.“⁸⁴

Britta Jung und Herbert Günther unterscheiden zwischen *positivem* und *negativem Transfer*.⁸⁵ Eine förderliche Auswirkung auf die Zweitsprache hat die Erstsprache, wenn zum Beispiel der Satzbau verglichen wird und Ähnlichkeiten festgestellt werden können: *She lives in Cologne* = *Sie lebt in Köln*. Dies wird als *positiver Transfer* beschrieben.⁸⁶

Hemmt der Vergleich von L1 und L2 jedoch den Lernprozess, spricht man von *negativem Transfer*. Es kommt zu einer sogenannten *Interferenz*, also zu einer negativen Beeinflussung der L2 durch die L1 durch bereits vorhandene Kenntnisse und Wissen. Um beim Beispiel des Satzbaus zu bleiben: *She lives in Cologne since 1970* ≠ *Sie lebt seit 1970 in Köln*. Häufige Fehlerquellen sind *Aussprache*, *Grammatik*, *Wortschatz* und *Sprachgebrauch*.⁸⁷

⁸² Vgl. Wojnesitz 2009: 60.

⁸³ Vgl. Jung, Günter 2016: 147.

⁸⁴ Oksaar 2003: 99.

⁸⁵ Vgl. Jung, Günter 2016: 147.

⁸⁶ Vgl. ebd.: 147.

⁸⁷ Vgl. ebd.: 147.

Interlanguage-Hypothese

Wird eine neue Sprache erlernt, konstruiert die lernende Person (unbewusst) eine *Interlanguage*, die sowohl Komponenten der L1, der L2 beinhaltet, aber auch ganz eigene sprachliche Aspekte besitzt. Diese Hypothese verdeutlicht, dass jede Lernende und jeder Lernende ein eigenes *Sprachsystem* entwickelt, das den stufenweisen Prozess des Spracherwerbs darstellt.⁸⁸

3.4.5. Ungesteuerter Zweitsprachenerwerb bzw. Fremdsprachenerwerb

Da bereits eingangs erwähnt wurde, dass zwischen Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden wird, wird nun die Bezeichnung L3 hinzugezogen, um deutlich zu differenzieren, um welche Form es sich handelt. Mit L3 ist aber auch das gesteuerte Erlernen einer Zweitsprache gemeint.

Der Erwerb einer Sprache impliziert nicht nur, dass Kinder diese sprechen, lesen und verstehen können, sondern auch, dass sie bestimmtes (kulturelles) Wissen und Weltanschauungen mitlernen. Das Erlernen der L2/L3 bringt ebenfalls neues Wissen und andere kulturelle Ansichten mit sich. Beim L2- und L3-Erwerb bedienen sich die Lernenden oftmals an ihrem bereits vorhandenen Wissen, was förderliche, aber auch hemmende Auswirkungen auf den Lernprozess hat.⁸⁹

Während der L1-bzw. der L2-Erwerb eher ein müheloser Aneignungsprozess zu sein scheint, fällt der L3-Erwerb sichtlich schwerer und bedarf eines größeren Lernaufwandes. Faktoren, die ausschlaggebend für die Schwierigkeit dieses Erwerbes sind, wären unter anderem die Motivation der lernenden Person, als auch persönliche und soziale Faktoren.⁹⁰

Das Sprachlevel, welches man in der L3 erreicht, divergiert oftmals stark. Grund dafür sind verschiedene Faktoren, wie *Alter*, *Motivation*, *Einstellungen*, *Lernertyp*, *Lerneigung* und *soziales (Lern-)Umfeld*.⁹¹

Ein weiterer Grund dafür, warum Fremdsprache bzw. gesteuertes Erlernen einer weiteren Sprache als mühselig und schwierig beschrieben wird, ist die fehlende

⁸⁸ Vgl. Jung, Günther 2016: 147f.

⁸⁹ Vgl. Hufeisen- Riemer 2010: 739.

⁹⁰ Vgl. ebd.: 739.

⁹¹ Vgl. ebd: 739.

Verbindung zum alltäglichen Leben, die dem Lernprozess einen praktischen Hintergrund verleiht.⁹²

3.4.6. Einfluss der Sprachen aufeinander – Faktorenmodell

Britta Hufeisen versucht in ihrem Forschungsfeld die Auswirkungen der einzelnen Sprachen aufeinander zu erklären. Sie vertritt die Meinung, dass jede bereits erlernte Sprache, die zu erlernenden Sprachen beeinflusst. In ihrem Faktorenmodell beschreibt sie, welche weiteren Aspekte das Erlernen einer Lx prägen. Hufeisen betont auch, dass es eine andere Situation ist, eine Erstsprache zu erwerben, als eine Zweit- oder Drittsprache.

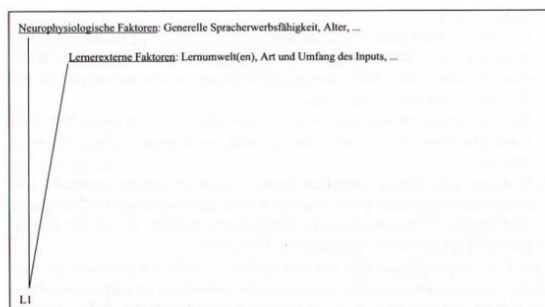


Abb. 2: Erwerben einer L1

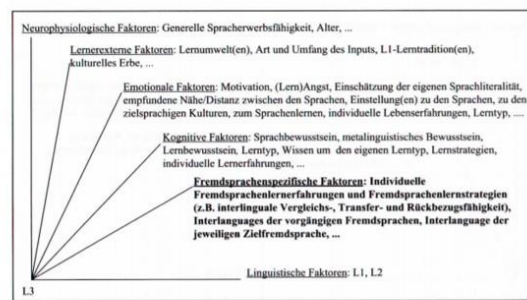


Abb. 4: Lernen einer L3

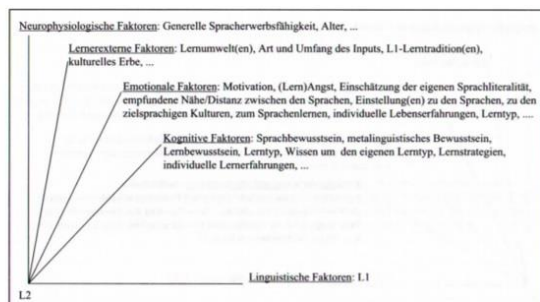


Abb. 3: Lernen einer L2

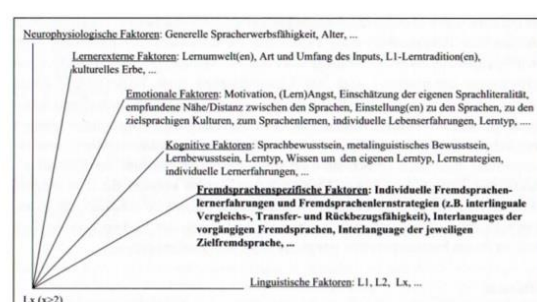


Abb. 5: Lernen einer Lx

Es kommen stetig Faktoren hinzu, die das Erlernen erleichtern (Sprachlernerfahrungen).

⁹³ Beim Erwerben einer Erstsprache spielen *lernerexterne Faktoren* und *neurophysiologische Faktoren* die wesentliche Rolle (Abb. 2). Das Erlernen einer zweiten Sprache impliziert schon wesentlich mehr Faktoren als es bei der L1 der Fall ist (Abb.3).

⁹² Vgl. Edmondson, House 2000: 25.

⁹³ Vgl. Hufeisen 2010: 201.

Emotionale und *kognitive* Aspekte, sowie sprachliches Vorwissen der L1 kommen nun zum Lernprozess hinzu. Hufeisen stellt das Erlernen einer weiteren Fremdsprache als noch komplexeres System dar, in dem ein weiteres Element Einfluss auf das Sprachenlernen nimmt (Abb. 4). Die letzte Abbildung zeigt jede weitere Fremdsprache, die sich eine lernende Person aneignet.

Hufeisen sieht jede bis dato erlernte Sprache als einen wesentlichen Faktor für das Fremdsprachenlernen:

*„Selbst, wenn mitgebrachte Zwei- und Mehrsprachigkeit anders entsteht und konstruiert ist als schulische oder institutionelle Mehrsprachigkeit, so sind die mitgebrachten Sprachen eben doch in den Köpfen vorhanden, und es wäre schlichtweg Ressourcenverschwendung, sie nicht zu nutzen. [...] Aber so zu tun, als gäbe es all diese Sprachen in einem Klassenzimmer nicht, ist sicher weder lernorientiert noch synergienutzend.“*⁹⁴

Die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache divergieren bei Hufeisen um einige Faktoren. Personen, die sich eine dritte Sprache aneignen, haben andere Herangehensweisen. *Fremdsprachenspezifische Faktoren* zeigen sprachübergreifendes Denken und interlinguales Erschließen als weitere Kriterien auf,

*„...wobei dies nur durch den Erwerb mindestens zweier Vergleichssprachen eingesetzt werden kann. Dies ist übrigens eine bedeutende Größe beim Tertiärsprachenlernen, denn diese Fähigkeit kann insbesondere, wenn sie zielgerichtet eingeübt wird, das Lernen effektiver und effizienter machen, wie eine Studie von Marx (2005) zum Einsetzen eines DaFmE-gerechten (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) Unterrichts ergab.“*⁹⁵

Die Abbildung 5 zeigt außerdem, dass die lernenden Personen sowohl *emotional* (Risikobereitschaft, weniger Angst, Selbstständigkeit etc.), als auch *kognitiv* (Vorwissen zum Sprachenlernen) gefestigter sind. Die Lernende und der Lernende kennen ihre eigenen Stärken und Schwächen und wissen, wie sie nun für sich selber am effektivsten eine neue Lingua erlernen.

Diese Überlegungen von Hufeisen lassen darauf schließen, dass es durchaus sinnvoll sein kann, mehr als zwei Sprachen zu erlernen, da sich die L2 und L3 in einer positiven Art und Weise ergänzen und das weitere Sprachenlernen erleichtern.

„...third language learners develop, for instance, an enhanced level of metalinguistic awareness and metacognitive strategies which considerably

⁹⁴ Hufeisen 2010: 205.

⁹⁵ Marx, Hufeisen 2010: 828.

contribute to the quality of CLIN (cross-linguistic interaction) in multilinguals. “⁹⁶

3.5. Spracherleben und Sprachrepertoire

Diese beiden Konzepte werden anhand von Brigitta Busch‘ Überlegungen dargestellt. Sie weist gleich am Anfang ihrer Ausführungen auf die Bedeutung von Sprache und Sprechen hin. Ihre Erläuterungen bezieht sie aus Karl Bühlers und Roman Jakobsons Theorien.⁹⁷

Busch geht wie die beiden Herren davon aus, dass Sprache bzw. Sprechen immer mehrere Metaebenen miteinschließen. Spricht jemand, wird nicht nur eine inhaltliche Aussage getätigt, sondern es werden auch persönliche Aspekte der Sprecherin und des Sprechers übertragen. All dies geschieht aber niemals, ohne sich mit der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner in eine zwischenmenschliche Verbindung zu setzen. Das sprachliche Handeln wird nicht nur dadurch geprägt, was gesagt wird, sondern auch durch die Art und Weise. *Prosodie, Mimik und Gestik* tragen essentiell zur Bedeutung von Sprache bei. In diesem Zusammenhang wird Mehrsprachigkeit nicht nur als „eine Vielfalt an Sprachen oder Codes“⁹⁸ betrachtet, sondern auch Faktoren wie *der gesellschaftliche Diskurs, Sprechweisen, soziale Räume und Zeitabschnitte* fließen laut Bachtin und Busch in die Definition mit ein.⁹⁹

Diese kurze Einleitung führt nun zu einem Prinzip, das der Linguist John Gumperz 1964 geprägt hat und nun mit Busch weiterentwickelt wurde: das sprachliche Repertoire.

Das sprachliche Repertoire nach Bachtin ...

*„...contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey.“*¹⁰⁰

Seine Beschreibung des Begriffs wird von Busch als Grundüberlegung ihrer linguistischen und soziologischen Arbeit angenommen. Es ist als ein Sammelsurium an

⁹⁶ Jessner 2006: 35.

⁹⁷ Vgl. Busch 2012: 11ff.

⁹⁸ Ebd.: 12.

⁹⁹ Vgl. ebd.: 12.

¹⁰⁰ Gumperz 1964: 138.

Sprachen, Dialekten, Stilen, Registern und Codes zu verstehen - all jene Lingua, die im alltäglichen Leben verwendet werden. Prinzipiell sind Sprecherinnen und Sprecher frei in der Wahl ihrer Mittel der Kommunikation, aber Bachtin betont, dass sie dennoch „grammatikalischen und sozialen Zwängen unterworfen [sind].“¹⁰¹ Dies bedeutet, Menschen passen sich ihrer sozialen Umgebung an; es wird ein anderer sprachlicher Code mit Freunden gesprochen als zum Beispiel mit Universitätsprofessoren. Durch dieses Konzept des sprachlichen Repertoires ist es nunmehr schwierig geworden, Sprachen als getrennte Systeme zu sehen. In den letzten beiden Jahrzehnten wurde aber durch andere Linguisten festgestellt, dass dieser Begriff sich einem Wandel unterzogen hat und die Definition nicht mehr aktuell zu sein scheint. Durch Globalisierung sind nun weitere Aspekte hinzugekommen, die das sprachliche Repertoire erweitern sollen: Mobilität, Migration und transnationale Netzwerke.¹⁰²

Auch der Faktor *Raum* und *Zeit* sollten laut Jan Blommaert in den Begriff miteinbezogen werden, denn:

*„The fact is, however, that someone’s linguistic repertoire reflects a life, and not just a birth, and it is a life that is lived in a real sociocultural historical and political space.“*¹⁰³

Beobachtet man verschiedene Lebensereignisse eines Menschen, wie zum Beispiel den Schuleintritt, so stellt man fest, dass Gumperz’ Charakterisierung des sprachlichen Repertoires nicht ausreichend ist. Sobald ein Kind in die Schule kommt, wird es mit neuen Eindrücken und sprachlichen Mitteln konfrontiert (das erste Mal Standardsprache oder Dialekt).¹⁰⁴

Da viele dieser oben genannten Aspekte nicht in Gumperz’ eigentlicher Definition von sprachlichem Repertoire vorkommen, wird ein weiterer sprachlicher Terminus hinzugefügt, um die Ebenen und Dimensionen von sprachlichem Repertoire zu erweitern und benennen zu können: das Spracherleben.

Wie erlebt sich ein Mensch selbst und wie sehen andere Menschen sprachlich handelnde Personen? Diese Fragen sind ganz allgemein formulierte Annahmen zum

¹⁰¹ Vgl. Busch 2017: 20.

¹⁰² Vgl. Busch 2017: 21.

¹⁰³ Ebd. : 21.

¹⁰⁴ Vgl. Busch 2012: 16f.

Spracherleben. Gefühle, Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Erfahrungen spielen beim Spracherleben eine besonders wichtige Rolle.¹⁰⁵ Das Spracherleben manifestiert sich durch zwei große Faktoren, durch die eigene (Sprach-) Biografie und durch die soziale bzw. gesellschaftliche Umwelt. Spracherleben ist an sich ein einzigartiges Phänomen, abhängig von den Personen, aber trotzdem können Parallelen gezogen werden. Busch definiert diese anhand von Wortpaaren: *Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung (1)*, *Zugehörigkeit und Nicht- Zugehörigkeit (2)* und *sprachliche Macht bzw. Ohnmacht. (3)*¹⁰⁶

Um all diese Begriffe besser verdeutlichen zu können, nennt Busch ein signifikantes Beispiel aus ihrer Forschung, mit welchem sie viele theoretische Begrifflichkeiten praktisch darstellt.

Eine Studentin,¹⁰⁷ die in einem Interview über ihre Sprachbiografie spricht und den Eintritt in die Schule beschreibt, fühlte sich durch ihren ländlichen Dialekt nicht der Gruppe von städtischen Schülerinnen und Schüler zugehörig (2). Außerdem hatte sie den Eindruck, dass sie sich beim Sprechen verstellen musste und sich „*quasi selbst von außen beim Reden zuhörte*“¹⁰⁸ (1). Oftmals werden Sprecher und Sprecherinnen nach dem „Wert“ ihrer Sprache hierarchisiert, was auch bei der jungen Studentin der Fall war. Durch ihren Dialekt hatte sie den Eindruck, eine „mindere Sprache“ zu sprechen. Um zu vermeiden, dass sie verurteilt oder ausgelacht wird, redete sie in ihrem schulischen Umfeld nur mehr wenig.¹⁰⁹

Busch erweitert ihre Idee des sprachlichen Repertoires um weitere Aspekte, die, anders als bei Gumperz' Überlegungen, auch innere Dimensionen umfassen: *die leibliche Dimension, emotionale Dimension und politische Dimension.*¹¹⁰

Die *leibliche Dimension* beruht auf Maurice Merleau-Pontys Thesen, die besagen, dass der Körper nicht nur als physisches Objekt zu verstehen ist, sondern auch als ein Subjekt, welches fühlt und erlebt. Sprechen ist also auch eine körperliche Interaktion. Alles was Menschen während ihrer Kommunikation tun, ist ein Abbild dessen, was sie bereits erlebt haben. Es äußert sich beispielsweise durch Mimik und Gestik.

„*Das sprachliche Repertoire, ließe sich daraus folgern, ist nicht beliebig und auch nicht ohne weiteres austauschbar, es haftet dem leiblichen Subjekt an, ist*

¹⁰⁵ Vgl. Busch 2010: 58.

¹⁰⁶ Vgl. Busch 2017: 18f.

¹⁰⁷ Vgl. ebd.: 16.

¹⁰⁸ Ebd.: 18.

¹⁰⁹ Vgl. Busch 2017: 18f.

¹¹⁰ Vgl. ebd.: 22ff.

*ihm einverleibt. Vergangenes Erleben bleibt [...]dem Leib eingeschrieben und kann durch eine Körperhaltung, eine Geste, einen Geschmack oder einen Laut unvermutet wieder gegenwärtig werden.“*¹¹¹

Die *emotionale Dimension* ist insofern ein wichtiger Aspekt für Spracherleben, da bis vor wenigen Jahrzehnten Emotionen und Gefühle nicht im Fokus der Sprachwissenschaft standen, sondern eher die fachliche Kompetenz, wie Grammatik.

¹¹² Busch verweist auf andere Disziplinen, wie die Neurowissenschaft und die Psychoanalyse, in denen Sprache nicht ohne Wechselwirkung von Kognitionen und Emotionen existieren kann. Bühler und Jakobson setzen Emotion und Sprache zueinander in Verbindung, nicht nur, wenn Personen über Gefühle sprechen, sondern auch, wenn sie durch das Gesagte Emotionen ausdrücken, sei es durch phonetische, morphologische oder auf semantische Art und Weise (bei Angst erhöht sich die Stimmlage, bei Aufregung stottert man etc.).

Gefühle werden nach Demmerling und Landweer¹¹³ ebenfalls auf der philosophischen Ebene definiert: Menschen beziehen ihre Gefühle auf Dinge, Situationen oder andere Menschen. Fühlt eine Person etwas, handelt sie nicht nur in einer *leiblich-affektiven* Dimension, sondern verständigt sich auch mit dem Empfinden des Gegenübers in einer intersubjektiv-sozialen Dimension.

*„Die Wahlmöglichkeit, vor der ein sprechendes Subjekt steht, wird nicht nur durch grammatikalische Regeln und soziale Konventionen begrenzt, sondern es können zum Beispiel bestimmte Sprachen, Codes oder Sprechweisen so mit emotionalen Konnotationen besetzt sein, dass sie in bestimmten Momenten nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen.“*¹¹⁴

Busch fasst dies so zusammen, dass Sprecherinnen und Sprecher bestimmter Sprachen einen emotionalen Beigeschmack haben, sei dieser positiv oder negativ behaftet. Als Beispiele nennt sie unter anderem Sprachen, die man nicht sprechen darf (politische oder freiwillige Gründe), oder Sprachen, die man nicht sprechen möchte, weil man Angst hat, ausgegrenzt zu werden.¹¹⁵

Die *historisch-politische* Dimension beschreibt die Hierarchisierung von bestimmten Sprachen. Sprachideologien entscheiden darüber, welche ethnische, nationale oder soziale eine Sprecherin oder ein Sprecher besitzt. Für das sprachliche Repertoire ist dieser Aspekt insofern wichtig, weil er verdeutlicht, dass Sprache in manchen

¹¹¹ Busch 2012: 23.

¹¹² Vgl. Busch 2017: 18.

¹¹³ Vgl. Busch 2012: 26.

¹¹⁴ Ebd.: 32.

¹¹⁵ Vgl. Busch 2017: 26.

Situationen wertend ist - wie das Beispiel der Studentin aus Busch' Forschung zeigt. Sie wuchs am Land auf und wechselte in eine städtische Schule, was dazu führte, dass sich ihr (gewohntes) sprachliches Umfeld geändert hat. Auch politische Veränderungen führen dazu, dass manche Sprachen eine negative Konnotation erhielten. Als Beispiel hierfür sei Deutschland genannt, wo bis heute einige Termini eindeutig der DDR zugeordnet werden - und das nicht unbedingt mit einer positiven Assoziation.¹¹⁶

Busch resümiert nun, dass es sich bei einem sprachlichen Repertoire nicht nur um eine „Werkzeugkiste, aus der sich die Sprecher_innen nach Bedarf bedienen“, handelt, sondern um ein „heteroglossischen Möglichkeitsraum“. ¹¹⁷ Dies bedeutet, dass die Sprachen untereinander agieren und sich gegenseitig beeinflussen. ¹¹⁸

¹¹⁶ Vgl. Busch 2012. 36.

¹¹⁷ Busch 2017: 30.

¹¹⁸ Ebd.: 30.

4. Selbstkonzept

4.1. Begriffsannäherung

Helga Schachinger versteht „unter dem Selbst [...] eine grundsätzliche Sichtweise, ein sowohl umfassendes als auch tiefgründiges Bild des Menschen auf theologisch-philosophisch-psychologischer Ebene [...]“. ¹¹⁹

William James erarbeitete 1890 die Unterscheidung des Selbst in zwei Elemente. Man spricht einerseits von dem *subjektiven Selbst* (I), das all jene Dinge umfasst, die eine Person ausmachen, die sie von anderen Menschen unterscheiden und für die sie aktiv verantwortlich ist, also die *erkennende Seite*. Auf der anderen Seite findet man das *objektive Selbst* (Me), welches eine Ansammlung von Wissen über sich selbst ist, die *erkannte Seite*. ¹²⁰ Das Selbst als Objekt wird wiederum in drei Aspekte unterteilt: *materielles*, *soziales* und *spirituelles Selbst*. Die materielle Komponente wäre beispielsweise der eigene Körper, die soziale Seite spiegelt alle Meinungen und das Ansehen einer Person wider, das andere Menschen von einem selbst haben und der spirituelle Faktor umfasst alle Wertvorstellungen, die man selbst besitzt. Anknüpfend an James' theoretischen Überlegungen, fokussiert sich Mead ebenfalls auf das *Selbst*, welches sich durch Beziehungen zur Außenwelt auf eine bestimmte Art und Weise herausbildet. Das Selbst unterteilt sich auch in *Me* und *I*. Beim *Me* geht es darum, wie sich das Selbst durch äußere und soziale Einflüsse verändert, wohingegen das *I* die wirkliche Persönlichkeit darstellt. ¹²¹

Viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vertreten die Ansicht, dass der Terminus *Selbst* schwierig zu definieren sei, weil es kein naturwissenschaftlich belegtes Konzept sei; sie plädieren eher für das *Selbstkonzept*. ¹²² Aber auch dieser Terminus birgt Schwierigkeiten, denn er wird häufig mit *Selbstbild*, *Selbstschema*, *Selbstmodell*, *Selbsttheorie* oder *Selbstwertgefühl* synonym verwendet. Das führt dazu, dass Selbstkonzept jeweils (geringfügig) unterschiedliche Bedeutungen und Definitionen für die Forscherinnen und Forscher hat. ¹²³ Viele Werke sind oftmals Vergleiche und Versuche, sich an eine Begriffsbestimmung anzunähern. Das Selbstkonzept ist in den

¹¹⁹ Schachinger 2005: 24.

¹²⁰ Vgl. Amelang, Bartussek, Stemmler, Hagemann 2006: 405.

¹²¹ Vgl. Schildberg 2010: 49.

¹²² Vgl. Schachinger 2005, Mummendey 2006, Baumeister 1997

¹²³ Vgl. Schmid 2012: 13.

pädagogisch- psychologischen Disziplinen sehr gut untersucht, da es vor allem in schulischem Zusammenhang eine große Rolle spielt.¹²⁴

Auch wenn es in der Forschung keine eindeutige Beschreibung für diesen Begriff gibt, wird in dieser Arbeit nach Hans Dieter Mummendey's Definition des Selbstkonzepts gearbeitet, um sprachlich und inhaltlich klar von anderen Begrifflichkeiten zu distanzieren:

*„Unter dem Selbstkonzept eines Individuums verstehen wir die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen. Mit Selbstbeurteilungen meinen wir dabei nicht nur Urteile im engeren Sinne, sondern das Ergebnis einer Vielzahl selbstbezogener psychologischer Vorgänge, die sich in Urteilen über die eigene Person ausdrücken: wie jemand sich selbst wahrnimmt, was er von sich erinnert, was er über sich denkt, wie er sich bewertet, welche Gefühle er sich selbst gegenüber hat, was für Vorstellungen und Erwartungen er sich selbst gegenüber hegt, was er also will und was er vorhat usw.“*¹²⁵

Selbstkonzept ist somit eine subjektive und individuelle Einstellung, anders als Persönlichkeit, welches eine Ansammlung von objektiven Attributen ist.¹²⁶ Im Zusammenhang mit Selbstkonzept wird sehr häufig das Wort Wissen angewandt, da es sich um ein zweischichtiges Konzept handelt. Einerseits geht es um den emotionalen Teil, wie beispielsweise das Selbstwertgefühl, andererseits um den kognitiven Teil, welcher das bereits erwähnte Wissen über sich selbst beinhaltet.¹²⁷

4.2. Theoretische Konzepte

Die symbolischen Interaktionisten konzentrierten sich bei ihrer Forschung auf den Einfluss des sozialen Umfeldes auf das Selbstkonzept.

*„Der Mensch erkennt sich nur im Menschen, nur Das[sic!] Leben lehret jedem was er sey.“*¹²⁸

1902 erarbeitete Charles Cooley das Prinzip des „*looking-glass self*“, um eben diesen sozialen Faktor hervorzuheben. Goethes Zitat umschreibt kurz und prägnant, worum es bei seinem Konzept geht: der Einfluss außenstehender Personen trägt nach Cooley zur Entstehung des Selbstkonzepts bei; nicht die eigene Meinung über sich selbst, oder die Meinung anderer sind wesentlich - es zählt die eigene Interpretation dessen, was andere

¹²⁴ Vgl. Wild, Möller 2009: 180.

¹²⁵ Mummendey 2006: 38.

¹²⁶ Vgl. Mummendey 1983: 281.

¹²⁷ Vgl. Lohaus, Vierhaus, Maass 2010: 165.

¹²⁸ Goethe 1807: 2. Akt, 3. Szene, Antonio zu Tasso.

Menschen über einen denken. Somit „*spiegelt (das Selbstkonzept) die wahrgenommen Zuschreibungen anderer*“ wider, darum auch der Vergleich mit dem Spiegel.¹²⁹

4.3. Identität

Einen anderen Blickwinkel auf das Selbst bietet die Psychoanalyse. Sie geht davon aus, dass das soziale Umfeld und all seine Lebenssituationen für die Entwicklung des Selbstkonzepts verantwortlich sind. Hier spricht man eher von dem Begriff *Identität*.

„„*Wer bin ich?*“. [...] „*Wie bin ich geworden, was ich bin?*“, „*Wer will ich sein?*“, „*Was tue ich?*“ und „*Wie sehen mich die Anderen?*““¹³⁰

Eine eindeutige Definition für Identität zu geben, ist ein schwieriges und nicht zielführendes Unterfangen, da es sich dabei, wie beim Selbstkonzept, um ein vielschichtiges Phänomen handelt, welches in jeder wissenschaftlichen Disziplin durch einen anderen Blickwinkel betrachtet wird.

Rodgers und Scott teilen Identität in vier Merkmale auf:

- Identität ist abhängig von *kulturellen, sozialen, politischen und historischen Kontexten*.
- Identität entsteht durch Interaktionen mit anderen und im Zusammenhang mit Emotionen.
- Identität wird als *veränderlich, unbeständig und multipel* beschrieben.
- Identität bedeutet die *Konstruktion und Rekonstruktion* von Bedeutungen/ Sinn anhand von Geschichten im Zuge der Zeit.¹³¹

Zusammengefasst handelt es sich um zwei grobe Einteilungen: um *externe Aspekte* (Interaktion mit andern und die verschiedenen Kontexte) und um *interne Aspekte* (Emotionen und Bedeutungen). Diese vier Annahmen werden im späteren Kapitel „Identität von Lehrpersonen“ noch einmal aufgegriffen und in diesem Zusammenhang kontextualisiert.

Bei Identität wird des Weiteren zwischen *sozialer (kollektiver)* und *personaler* Identität unterschieden, wobei eher ein Zusammenspiel dieser beiden Punkte eine vollständige Biografie eines Menschen ergibt.¹³² Die kollektive Identität beschreibt jene

¹²⁹ Vgl. Lohaus, Vierhaus, Maass 2010: 165f.

¹³⁰ Abels 2017: 196.

¹³¹ Rodgers, Scott 2008: 733.

¹³² Vgl. Müller 2009: 75.

Wahrnehmung, die eine Person von sich und einer Gruppe hat, der sie sich zugehörig fühlt. Die Kriterien für eine Gruppenzugehörigkeit sind *Geschlecht, Rasse, Beruf, Religion, soziale Gruppe, Alter, Wohnort* etc.¹³³ Der Mensch identifiziert sich mit seinen Mitmenschen, nimmt andere durch einen „Spiegel“ wahr, was bedeutet, dass man sich selber durch die Anderen so sieht, wie man sich gerne sehen würde.

„Sie sind es mit ihren Erwartungen, Anerkennungen und Sanktionen, die unsere Identität von außen formen. Ihre Reaktionen registrieren wir nicht nur, sondern wir antizipieren sie und formen danach unser Bild von uns.“¹³⁴

Der Gegenpol dazu findet sich in der *personalen Identität* wieder, die für den empirischen Teil der Diplomarbeit bedeutungstragend ist und anhand von qualitativen Leitfadeninterviews dargestellt wird.

Wegbereiter für diese Forschung waren Erik H. Erikson (1973) und George H. Mead (1934), da sie Entwicklungstheorien für die eigene Identität erforscht haben. Erikson beschreibt die Identitätsphasen von Kindern und Jugendlichen und erarbeitet die Bedeutung der *Ich-Identität* und des *Sich-Selbst-Gleichsein*. Er benennt *soziale Konfliktsituationen* als Hauptfaktoren für die Entwicklung des Selbst.¹³⁵ Diese acht Konflikte sind nach Erikson definitiv keine negativ behafteten Situationen, sondern dienen vielmehr als förderliches Modell, zur Entwicklung der eigenen Identität.¹³⁶ Besonders im Jugendalter durchlebt man jene Phase, in der die Identitätsbildung einen essentiellen Entwicklungsschub macht, so Erikson.¹³⁷

Einen weiteren Beitrag auf diesem Gebiet leistete James E. Marcia 1980 mit seinen vier Stadien der Identitätsbildung. Unterschieden wird bei Marcia in zwei Dimensionen: Der Mensch empfindet eine innere Verpflichtung (oder nicht) und der Mensch durchlebt eine Krise (oder nicht). Anhand dieser Faktoren klassifizierte er die vier Identitätsstadien: *diffuse Identität, übernommene Identität, Moratorium* und *erarbeitete Identität*.¹³⁸

Während des Stadiums der *diffusen Identität* erlebt der Mensch keine Krise, ist leicht zu beeinflussen und hat kaum ein Verpflichtungsgefühl. Die *übernommene Identität* zeichnet sich dadurch aus, dass die Jugendlichen keine Krise durchleben und die Werte

¹³³ Riehl 2014: 172.

¹³⁴ Abels 2017: 287.

¹³⁵ Vgl. Lohaus, Vierhaus, Maass 2010: 165f.

¹³⁶ Vgl. Scheck 2014: 3.

¹³⁷ Vgl. Lohaus, Vierhaus, Maass 2010: 166.

¹³⁸ Vgl. ebd : 166.

und Meinungen anderer übernommen haben und somit eine Verpflichtung gegenüber einer bestimmten Sache annehmen. Wie schon bei Eriksons Modell entsteht erstmals in einer Krisensituation eine Auseinandersetzung mit Werten und Identitäten, das *Moratorium*, aber man legt sich noch nicht auf Verpflichtungen fest. Die letzte Stufe, bei der sowohl die Krise bewältigt, als auch eine Identitätsfindung stattfindet, ist die *erarbeitende Identität*.¹³⁹

4.3.1. Schulisches/akademisches Selbstkonzept

Um das Selbstkonzept und seine theoretische Darstellung abzurunden, wird nun in einem kurzen Exkurs das schulische bzw. akademische Selbstkonzept erläutert.

Was versteht man eigentlich unter *schulischem bzw. akademischem Selbstkonzept*? In pädagogischen Kreisen ist dieses Konzept besonders gut erforscht, da man davon ausgeht, dass schulisches Selbstkonzept nicht nur für die psychische Entwicklung eines Kindes, sondern auch für die Leistungsfähigkeit förderlich ist.¹⁴⁰

In der Forschung werden zwei gängige Bezeichnungen für dieses Modell verwendet: Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstkonzept. Sie werden zwar synonym gebraucht und sind sich auch in vielerlei Aspekten sehr ähnlich, unterscheiden sich aber in bestimmten Nuancen. Fähigkeitsselbstkonzept beschreibt mehr die tatsächliche Leistung, Selbstkonzept hingegen bezeichnet jene Talente bzw. Anlagen, die man in sich trägt. Man ist sich in der Forschung nicht einig, ob dieses Konzept auch bewertende Bestandteile einschließt. Diese Überlegung rührt daher, dass sich Lernende im schulischen Alltag bewusst sind, dass jede Aktion Konsequenzen nach sich zieht (Noten, Beurteilungen).¹⁴¹

*„Vereinfacht gesprochen: Wenn jemand sagt, er sei nicht gut in der Schule, so lässt ihn das nicht kalt.“*¹⁴²

Das hierarchische Modell von Richard J. Shavelson, Judith J. Hubner und George C. Stanton (1976) veranschaulicht das Selbstkonzept anhand von acht Charakteristika.

Sie beschreiben das Selbstkonzept als ...

¹³⁹ Vgl. Lührmann 2006: 171-173.

¹⁴⁰ Vgl. Wild, Möller 2009: 180.

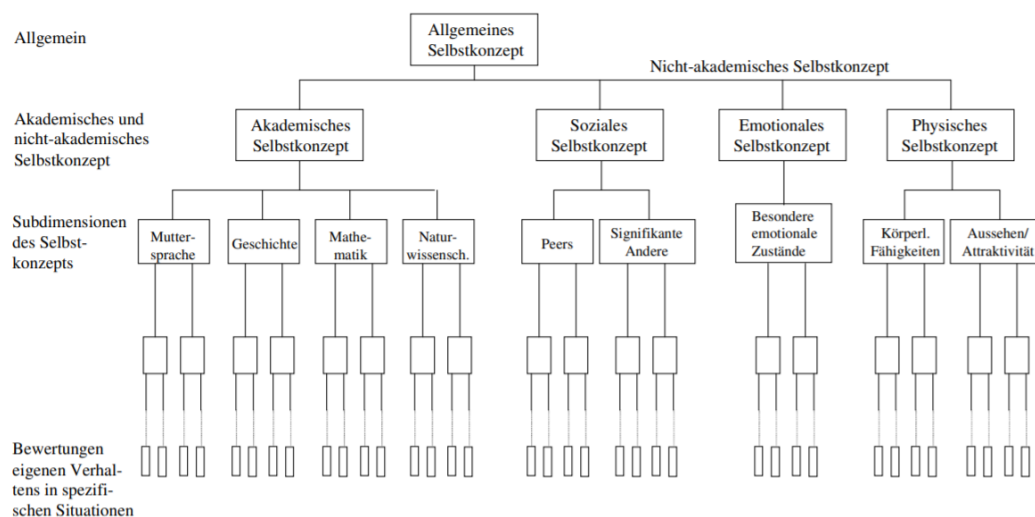
¹⁴¹ Vgl. ebd.: 181.

¹⁴² Ebd.: 181.

„... multifaceted in that people categorize the vast amount of information they have about themselves and relate these categories to one another. [...] It is hierarchically organized, with perceptions of behaviour at the base moving to inferences about self in subareas (academic/non-academic) [...] then to inferences about self in general. [it] is stable, but as one descends the hierarchy, self-concept becomes increasingly situation specific and as a consequence less stable. Self-concept becomes multifaceted as the individual moves from infancy to adulthood. [...] it has both a descriptive (I am happy) and an evaluative dimension (I do well in mathematics). It can be differentiated from other constructs such as academic achievement.“¹⁴³

Das Modell zeigt, dass das allgemeine Selbstkonzept in *schulische (akademische)* und *nicht- schulische (akademische)* Ebenen unterteilt wird. Die zweite Ebene gliedert sich in all jene Komponenten, die das soziale, emotionale und körperliche Gefüge beschreiben.

Abb.6: Das hierarchische Modell des Selbstkonzepts (Shavelson et al.)¹⁴⁴



Nach einigen Studien erkannte man aber, dass es nicht ausreichen würde, das schulische Konzept als Oberbegriff für alle Schulfächer zu nehmen, da man zu keinem schlüssigen Ergebnis kam. Aus diesem Grund wurden 1988 von Marsh, Byrne und Shavelson Korrekturen an ihrem Modell vorgenommen, weil sie feststellten, „dass das verbale Selbstkonzept und das mathematische Selbstkonzept nur unwesentlich, gar nicht oder sogar negativ miteinander korreliert[en].“¹⁴⁵

Somit gibt es nicht nur ein akademisches Selbstkonzept, sondern es wird weitgehend unterschieden, um welche Fächer es explizit geht. Zum einen wird vom *verbalen* (z.B.

¹⁴³ Vgl. Marsh/Shavelson 1985: 107f.

¹⁴⁴ Shavelson et al. 1976: 413.

¹⁴⁵ Wild, Möller 2009: 188.

Fremdsprachen und Geschichte), zum anderen vom *mathematischen* (z.B. Mathematik, Physik, Chemie) Selbstkonzept gesprochen. Die Bedeutung, die aus diesem neu gestalteten Modell resultiert, wurde im Internal/External-Frame-of-Reference-Modell dargestellt.¹⁴⁶ Das überraschende Ergebnis dieser Untersuchung legte dar, dass mathematisches und verbales Selbstkonzept positive Interaktionen (bezugnehmend auf die schulische Leistung) aufzeigten, die fachspezifischen Selbstkonzepte aber gleichzeitig nicht miteinander korrelierten.¹⁴⁷

Eine weitere Erkenntnis war, dass die Leistung eines Fachs negativ mit dem Selbstkonzept des anderen Fachs in Beziehung stand. Eine Synergie aus zwei Prozessen gilt als Beschreibung für dieses Phänomen: Wie sind meine Leistungen im Vergleich zu der Leistung der anderen? (= externaler, interindividueller, sozialer Vergleich) Wie ist meine eigene Leistung in Mathematik, verglichen mit meiner Leistung in Deutsch? (= internaler, intraindividueller, dimensionaler Vergleich)¹⁴⁸ Die Wahrnehmung der Leistung wird von Lernenden besonders extrem empfunden, entweder sie über- oder unterschätzen sich in ihrem Können.

Abb. 7 zeigt das Modell in seiner kompletten Dimension und macht deutlich, welche Faktoren einander in welcher Art und Weise beeinflussen. Der (negative) Effekt von mathematischer Leistung auf das verbale Selbstkonzept ist aber nicht so bedeutungstragend wie die positiven Folgen der schulischen Leistungen (z.B. in Deutsch) auf das verbale Selbstkonzept.

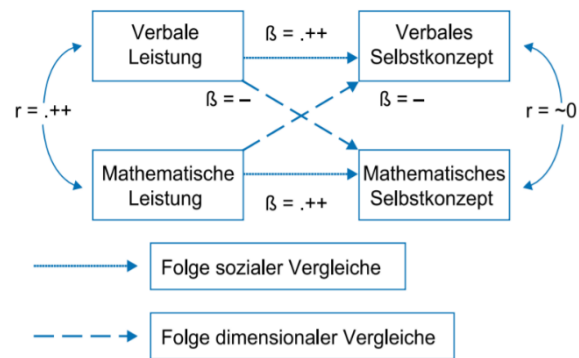


Abb. 7: Internal/ External- Frame-of-Reference-Modell¹⁴⁹

Man kann also behaupten, dass die interindividuellen Vergleiche die Lernenden stärker prägen, als die intraindividuellen Vergleiche.¹⁵⁰

Schlussfolgernd kristallisieren sich zwei Ansätze heraus, die die Wechselwirkungen zwischen Schulleistung und Selbstkonzept konstatieren. Einerseits ist man beim *Skill-Development- Ansatz* der Ansicht, dass...

¹⁴⁶ Vgl. Wild, Möller 2009: 190.

¹⁴⁷ Vgl. Lohaus, Vierhaus, Maass 2010: 168.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.: 169.

¹⁴⁹ Vgl. ebd.: 194

¹⁵⁰ Vgl. Wild, Möller 2009: 194.

„fachbezogene Selbstkonzepte von schulischen und außerschulischen Rückmeldungen beeinflusst werden, dass also Leistungen ursächlich für Selbstkonzepte sind.“¹⁵¹

Der Self-Enhancement-Ansatz hingegen geht davon aus, *„dass Selbstkonzepte Lernleistungen beeinflussen können.“¹⁵²*

Auch wenn diese beiden Annahmen sich unterscheiden, dokumentieren beide eine positive, reziproke Verbindung von Schulleistung und Selbstkonzept.¹⁵³

4.4. Identität und Sprache

„C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego.“¹⁵⁴

Nachdem nun der allgemeine Part von Identität geklärt wurde, wird in den nächsten beiden Kapiteln der Fokus auf zwei speziellere Aspekte gelegt, die besonders bei Fremdsprachenlehrenden eine komplexe Rolle spielen: Erstens das Zusammenspiel von Identität und Sprache, zweitens die besondere Herausarbeitung der Identität von Lehrpersonen.

Sprachidentität und *Identität durch Sprachen* sind zwei Phänomene, die in diesem Zusammenhang differenziert werden. Setzt man sich mit *Sprachidentität* auseinander, dann beschreibt man die Charakteristika und die Identität einer Sprache selbst. Außerdem bedeutet *Sprachidentität* auch, dass eine Person die Identität auf ihre Sprache bezieht.¹⁵⁵ Mit *Identität durch Sprache* liegt das Interesse bei der Person selber. Es geht um die Identität, die durch Sprache generiert wird.

„Die Präposition durch impliziert, dass die Sprache instrumentell an der Identitätsbildung einer Person beteiligt sein könnte, lässt aber wiederum offen, ob die Identität selbst sich dann wesentlich im Sprachlichen zeigt.“¹⁵⁶

Gruppen differenzieren sich, wie bereits angemerkt, durch mehrere Faktoren von anderen Gruppen; Sprache ist ein bedeutendes Identifikationsmerkmal, vor allem bei

¹⁵¹ Wild, Möller 2009: 197.

¹⁵² Ebd.: 198.

¹⁵³ Vgl. Wild, Möller 2009: 197.

¹⁵⁴ Benveniste 1966: 259.

¹⁵⁵ Vgl. Oppenrieder, Thurmair 2003: 1f.

¹⁵⁶ Ebd.: 2.

nationalen und politischen Gruppierungen, sowohl um ein Gemeinschaftsgefühl, als auch ein Abgrenzungsmerkmal zu erzeugen.¹⁵⁷ Dadurch entsteht nicht selten die Idealvorstellung, dass Einsprachigkeit *besser* sei, als ein mehrsprachiger Hintergrund.¹⁵⁸

Denkt man an Jugendliche, so stellt man fest, dass sie sich durch ihre eigene Jugendsprache von anderen (älteren) Gruppen differenzieren und so ihre eigene Identität kreieren.¹⁵⁹

Christiane Thim-Mabrey postuliert, dass Sprache den Zweck erfüllt, sich gegenüber anderen zu präsentieren und selbstdarzustellen.¹⁶⁰

*„Das Wissen darüber, wer und wie wir sind, ist dank dem Rückblick auf unsere Lebensgeschichte möglich, dieses Wissen aber muss ständig im Kontakt mit den Mitmenschen bestätigt bzw. korrigiert werden, was ohne Sprache nicht gelingen kann.“*¹⁶¹

Sprache ist Kommunikation. Aber dieser Begriff scheint sehr dehnbar zu sein, denn die vielen Handlungen, die mit Sprache ausgedrückt werden, sind breitgefächert. Man teilt ja nicht nur banale Inhalte mit der Gesprächspartnerin und dem Gesprächspartner (Bsp.: „Es regnet.“). John R. Searle beispielsweise unterteilt den Sprechakt in fünf Kategorien (*Speech Act*): *Repräsentative* (Feststellung, Behauptung), *Direktive* (Frage, Aufforderung), *Kommissive* (Versprechen, Angebot, Drohung), *Expressive* (Dank, Entschuldigung) und *Deklarative* (soziale Verhältnisse, Heirat, Taufe, Kündigung, Verurteilung). Spricht eine Person also, dann gibt sie unweigerlich das Eigene preis (*Expressive*).¹⁶²

Bestimmte Merkmale, so Thim-Mabrey, können als Kennzeichen dafür verwendet werden, um das Verhältnis von Sprache und Identität zu erklären; im Folgenden werden jene Punkte erläutert, die für diese Forschung als wesentlich erachtet werden:¹⁶³

- *Emotionale Bindung zur Sprache*
- *Niveau der sprachlichen Kompetenz*
- *Fundierte Interesse an der Sprache seitens Sprecher und Öffentlichkeit*
- *Sprache im Fremdsprachenunterricht/Weiterbildungsmöglichkeiten*
- *Zugehörigkeit durch die Sprache zu einer Gruppe*
- *Existenz der Sprache im Alltag*

¹⁵⁷ Vgl. Oppenrieder, Thurmair 2003: 41f.

¹⁵⁸ Vgl. ebd.: 43.

¹⁵⁹ Vgl. Löffler 1994 : 130.

¹⁶⁰ Vgl. Thim-Mabrey 2003: 3.

¹⁶¹ Sidowska 2016: 26.

¹⁶² Wyss 2002: 7.

¹⁶³ Vgl. Thim-Mabrey 2003: 7-8.

Ob Sprache im Endeffekt als identitätsstiftend oder nur als sprachliches Mittel zum Zweck wahrgenommen wird, „hängt von individuellen Bedingungen ebenso ab wie vom Typus der Mehrsprachigkeitssituation, in der sich die betreffende Person befindet.“¹⁶⁴

Mehrsprachige Personen haben häufig das Gefühl, dass sie beim Wechseln von Sprachen nicht nur die Sprache verändern, sondern auch häufig ihre Persönlichkeit.

*„Some bilinguals report that when they change language, they feel they are changing their attitudes and behaviours.“*¹⁶⁵

Diese Annahme wurde in den 50er und 60er Jahren von Susan Ervin-Tripp untersucht und in verschiedenen Studien als valide erachtet. Sie stellte fest, dass die getesteten Personen in den jeweiligen Sprachen divergierend antworteten. Somit resümierte sie daraus, dass durch den Sprachenwechsel auch der Wechsel von Einstellungen und Werten stattfand.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Vgl. Thim-Mabrey 2003: 8.

¹⁶⁵ Grosjean 1982: 279.

¹⁶⁶ Vgl. Pavlenko 2004: 14ff.

5. Lehrpersonen

5.1. Selbstkonzept und Identität von Lehrpersonen

Das Interesse an Lehrpersonen ist ein wesentlicher Teil dieser Arbeit, auch wenn in den letzten Jahren der Forschungsmittelpunkt eher auf den Lernenden lag.¹⁶⁷ Eva Vetter bezeichnet dies als „LernernInnenorientierung“, denn viele Werke konzentrieren sich auf Lernende und deren Bedürfnisse. Anfang des 21. findet ein stetiges Umdenken statt, was dazu führt, dass der Forschungsfokus auf Lehrpersonen gerichtet wird.

*„The issue is treated here quite comprehensively, as I believe teacher self-identity and self-conception make for the success and/or failure, the enthusiasm and/or burnout, of every individual teacher, irrespective of his/her teaching context, as it fulfils the felt need of every human to achieve some degree of self-realisation.“*¹⁶⁸

Die Identität und das (berufliche) Selbstkonzept von Lehrpersonen sind, so wie Danuta Gabrys-Baker es sehr treffend beschreibt, wesentliche Eckpunkte während und nach der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.¹⁶⁹ Untersucht man Kompetenzmodelle für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹⁷⁰, so findet man mehrere Aspekte, die für die professionelle Ausbildung bedeutsam sind: Fachwissen, Werte und Überzeugungen, Selbstregulation der eigenen Emotionen, Handlungen und Impulse und die Motivation. Zu den beiden letzten Kompetenzen zählt auch das Selbstkonzept. In welchem Zusammenhang stehen nun Lehrende, Beruf und Selbstkonzept? Megan Tschannen-Moran und Anita Woolfolk Hoy:

*„...beziehen sich mit dieser Aussage auf die umfangreiche empirische Evidenz, dass Lehrerselbstwirksamkeit mit vielfältigen positiven Outcomes zusammenhängt wie z. B. mit der Leistung und Motivation von Schülerinnen und Schülern, aber auch dem Wohlbefinden der Lehrkräfte.“*¹⁷¹

Das Selbstkonzept gilt als besonders nennenswerte Kompetenz, nicht nur bei Lehrenden, sondern auch in anderen Berufsgruppen. Eine Person, die es schafft, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, hat im Allgemeinen eine gesündere Psyche, was in der Arbeitswelt als ein durchaus positiver Faktor wahrgenommen wird. Dies macht sich sowohl in der Leistung als auch in zwischenmenschlichen Beziehungen

¹⁶⁷ Vgl. Vetter 2008: 44-45.

¹⁶⁸ Gabrys-Barker 2012: 15.

¹⁶⁹ Ebd.: 32.

¹⁷⁰ Vgl. Baumert und Kunter 2006, 2011

¹⁷¹ Retelsdorf et.al. 2014: 99.

bemerkbar.¹⁷² Somit ist das berufliche Selbstkonzept für angehende Lehrpersonen eine unverzichtbare Eigenschaft, um ihren alltäglichen Handlungen nachgehen zu können. Stefan Koch analysiert die Wechselwirkung des beruflichen Selbstkonzepts und der Eigenverantwortung.

*„Die individuelle Ausprägung von Eigenverantwortung als Aspekt des beruflichen Selbstkonzepts ist demnach ein Indikator für das tatsächliche eigenverantwortliche Handeln.“*¹⁷³

Er beschreibt vier Dimensionen, anhand derer man das Zusammenspiel von Eigenverantwortung und Selbstkonzept definieren kann:

Die Initiative und Partizipation (proaktives Handeln), die Verantwortungsübernahme (Bereitschaft zur Eigenverantwortung), Risikobereitschaft und die Unkonventionalität (unkonventionelles Verhalten).¹⁷⁴ Gleichsam wie die Identität, ist auch das Selbstkonzept ein sich ständig wandelndes System, das unter anderem durch das schulische Umfeld verändert wird.¹⁷⁵

Ausgehend von den vier besprochenen Merkmalen von Identität (vgl. Kapitel Identität) konzentriert sich auch Gabrys-Baker auf deren Bedeutung für Lehrpersonen.¹⁷⁶

Die erste These geht davon aus, dass Identität durch unterschiedliche Kontexte beeinflusst wird (kulturell, sozial, politisch und historisch). Im Lehrberuf zeigen sich Kontexte in schulspezifischen Bereichen: Identität von Lehrern hängt also von Lehrplänen, Schulpolitik, Schule im Allgemeinen, den darin agierenden Personen (Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler) und der eigenen Familie von Lehrenden ab. Anschließend an diese Hypothese beschreiben Rodgers und Scott einen weiteren Faktor, der zur Identitätsbildung beiträgt. Es handelt sich dabei um jene Beziehungen, die die Lehrperson im schulischen Umfeld pflegt; unter anderem die Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und Vorgesetzten, wie Direktorinnen und Direktoren. All diese Einflüsse führen dazu, dass Identität ein instabiles Gebilde ist und sich in einem ständigen Prozess der Entwicklung befindet. Sie verändert sich stetig durch eben diese externen Aspekte, wobei durch die

¹⁷² Vgl. Retelsdorf et. Al. 2014: 99.

¹⁷³ Koch 2005: 162.

¹⁷⁴ Vgl. Koch 2005: 161f.

¹⁷⁵ Vgl. ebd: 162.

¹⁷⁶ Vgl. Gabrys-Barker 2012: 33.

Beziehungen mit anderen Personen auch interne Aspekte, wie Emotionen (dritte These), hinzukommen.

*„Emotions have been taken up increasingly as a critical aspect of identity formation. [...] Feelings are made in social relationships.“*¹⁷⁷

Schlussfolgernd erklären die Autorinnen, dass Identität durch die Narrative besonders geformt wird. Durch Erzählungen, Interpretationen und Reinterpretation wird die eigene Identität immer wieder erlebt und neu konzipiert.

*“a unique embodiment of his/her stories to live by, stories shaped by the landscapes past and present in which s/he lives and works . . .”*¹⁷⁸

Identität entsteht durch verschiedene Ebenen der Erzählungen. *First-person identities* sind Narrative über die eigene Person, von sich selber erzählt. *Second-person identities* sind Erzählungen über einen selber, erzählt von einer zweiten Person und *third-person identities* sind Geschichten über die eigene Person, erzählt von einer zweiten Person an eine Dritte. Die Identität wird bei solchen Narrationen interpretiert und rekonstruiert und ändert sich folglich ständig mit der Zeit.¹⁷⁹

Die Identität ist nach Gabrys-Barker nur ein Teil des Selbst. Die Persönlichkeit spielt eine ebenso große Rolle wie die äußeren Einflüsse und Interaktionen. Die Persönlichkeitsbildung geht parallel mit der Identitätsbildung einher, welche wiederum zur beruflichen Identitätsentstehung beiträgt. Die Lehrerinnen- und Lehreridentität kommt von der Erkenntnis über das Selbst, welches es einer Person möglich macht, sich selbst als Individuum zu erkennen und zu verstehen. Dennoch muss *self-knowledge* für die Person eindeutig erkennbar sein, um die eigene Identität in Hinblick auf berufliche Zusammenhänge anzupassen, zu kreieren und zu verbessern. Gabrys-Barker spricht von dem Begriff *self-concept clarity* (Selbstkonzeptklarheit), welcher den Umstand einer Person beschreibt, die mit sich selbst im „Klaren, Reinen“ ist.¹⁸⁰

Eine von vielen Qualitäten, die *self-knowledge* charakterisiert, ist die emotionale Ebene, die von Daniel Golemann (1995) *Emotional Intelligence (EI)* genannt wird. Charakteristisch für die EI sind: Bewusstsein für die eigenen Emotionen, Beherrschung der Emotionen in diversen Situationen, Fähigkeit sich selbst zu motivieren, auch bei

¹⁷⁷ Rodgers, Scott 2008: 735.

¹⁷⁸ Vgl. ebd.: 737.

¹⁷⁹ Vgl. ebd.: 737.

¹⁸⁰ Vgl. Self- concept clarity: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-32132-5_808-2.

schwierigen Verhältnissen, empathisches Verhalten, sich sozialen Handlungen bewusst zu sein und zwischenmenschliche Beziehungen aufrecht zu erhalten.¹⁸¹

Das Lehrerinnen- und Lehrerdasein umfasst viele Aspekte, doch sind Beziehungen, Kommunikation und Interaktionen Hauptbestandteile des Berufs und darum ist die EI auch ein essentieller Faktor des Lehrerinnen- und Lehreridentität. Diese Eigenschaft ist die Basis für alle schulischen und erzieherischen Aktivitäten und Tätigkeiten.

„...perceiving emotions, facilitating thought, understanding emotions, and managing emotions [...] might render teachers less vulnerable to teacher burnout.“¹⁸²

5.2. Entwicklung der Identität von Lehrenden

„Nur wer als Lehrperson seine Identität kennt, weiß wie Unterricht gezielt gestaltet werden muss, damit die Identitäten aller Beteiligten davon profitieren.“¹⁸³

Die Identität wird bei (Lehr-) Personen durch ständige Interaktionen mit kulturellen Kontexten, Institutionen und Menschen weiterentwickelt, sowohl in bewussten Situationen, als auch im Unterbewusstsein.¹⁸⁴

Wie bei Eriksons Theorie besprochen, erlebt die Identitätsbildung im Jugendalter eine bedeutsame Phase. James Beane und Richard Lipka beschreiben, dass Jugendliche bei der Selbstwahrnehmung auf der Suche nach Stabilität sind. Diese Stabilität speist sich aus zwei Quellen: Die Selbstwahrnehmung bei Jugendlichen wird durch das soziale Gefüge geprägt. Die zweite Quelle ist die Selbstwahrnehmung, die durch diese sozialen Rollen beeinflusst wird und sich durch alle bis dahin gesammelten Erfahrungen, verändert.¹⁸⁵

In der Identitätsentwicklung von Lehrpersonen sollte man jedes Entwicklungsstadium berücksichtigen, anfangen von dem Jugendalter, bis zur Phase während des Lehramtsstudiums, bis hin zu den ersten Erfahrungen als Lehrperson. Betrachtet man Lev Vygotskys Anschauung hinsichtlich der Ausbildungsprogramme für Lehrende, so stellt man fest, dass die Basis einer erfolgreichen Ausbildung darin besteht, die Identität

¹⁸¹ Vgl. Gabrys-Barker 2012: 35.

¹⁸² Chan 2006: 1043.

¹⁸³ Vazquez 2014 :431.

¹⁸⁴ Vgl. Rodgers, Scott 2008: 751.

¹⁸⁵ Vgl. Gabrys-Barker 2012: 37.

weiterzuentwickeln.¹⁸⁶ Er benennt dabei einige Elemente, die unabdingbar für die Herausbildung der Identität einer Lehrperson sind:

- *Participation in a social practice (teacher training)*
- *Aiming to achieve the ideal*
- *Developing awareness of one's own motives and needs as a teacher (public vs. individual)*
- *The correlation between clearly stated goals and actual practice*
- *Development of one's identity as a guided and supervised process*
- *The emotional experiences of teachers as fundamental to their identity development*¹⁸⁷

Robert Kegan veranschaulicht diese Entwicklungsphasen in fünf Stufen, welche Rodgers und Scott 2008 hinsichtlich auf Identitätsbildung von Lehrpersonen bearbeiten. Sie filtern die Phasen 2-4, da die erste Stufe die Kindheitsstufe und die fünfte Stufe das mittlere Lebensalter überschreitet.¹⁸⁸

Die zweite Stufe befasst sich mit der „*Imperial Balance*“. Die Person hat die Fähigkeit, sich in andere Menschen hinein zu versetzen und sich selbst als Person wahrzunehmen - das Selbstkonzept entwickelt sich. Dennoch ist es noch nicht möglich, die eigenen Weltanschauungen mit jenen der anderen zu korrespondieren. Auch das Lehrerkonzept bildet sich in diesem Abschnitt heraus, auch wenn die Person noch keine genaue Idee der eigenen Bedürfnisse und Wünsche hat; daraus ergibt sich eine „schwarz-weiß-Analyse“ der wahrgenommenen Situationen.¹⁸⁹

Stufe drei dieses Modells nennt sich „*Interpersonal Balance*“. Wie der Name schon suggeriert, ist das Selbst eine Ansammlung von mehreren Identitäten. Die Lehrperson versucht, ihrem Umfeld gerecht zu werden und geht mit den Einstellungen anderer konform. Die Lehrenden legen viel Wert auf das soziale Gefüge, wie Ausbildungsprogramme. Diese Phase ist geprägt von der Suche nach Bestätigung durch das soziale Milieu und ihre Leistung messen Lehrpersonen an den vorgegebenen Anforderungen, nicht an den eigenen. Zwar ist Selbstreflexion schon ein Thema in diesem Stadium, doch die Weltanschauung der Lehrpersonen richtet sich nach jenen der Institutionen.¹⁹⁰

¹⁸⁶ Vgl. Gabrys-Barker 2012: 37.

¹⁸⁷ Ebd.: 37.

¹⁸⁸ Vgl. Rodgers, Scott 2008: 741.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.: 741.

¹⁹⁰ Vgl. Ebd.: 741-742.

In der vierten Phase, „*Institutional Balance*“, beginnt die Lehrperson mehr auf die eigenen Bedürfnisse, Werte und Vorstellungen zu hören und distanziert sich immer mehr von den sozialen Vorgaben. Das Selbst nimmt Informationen auf und verarbeitet sie eigenständig. Die Anforderungen des Umfelds werden nicht mehr strikt angenommen, die eigene Identität wird hinsichtlich verschiedener Bereiche definiert. Die eigene Auffassung wird nun in den Unterricht mit eingebracht und die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern dadurch entwickelt.¹⁹¹

Die Förderung und die Bildung der Lehrerinnen- und Lehreridentität stellt somit einen nicht wegzudenkenden Part der Ausbildung dar. Sie wird von Forschern als eine Melange der gesellschaftlichen Einflüsse und als innerer Prozess angesehen.¹⁹²

Gabrys-Barker stellt fest, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer oftmals zwischen zwei differenten Selbstwahrnehmungen schwanken: Auf der einen Seite stehen jene Erfahrungen, die sie als Schülerinnen und Schüler selbst gemacht haben, auf der anderen Seite jene Erlebnisse, die während der Universitätsausbildung zur Lehrperson gesammelt wurden. Diese instabile Selbstwahrnehmung zeigt sich besonders dann, wenn der Schulalltag eintritt und man feststellt, dass man nicht die Lehrperson sein kann, die man sich eigentlich vorstellt. Angehende Lehrerinnen und Lehrer stehen häufig vor dieser instabilen Selbstwahrnehmung; es fällt ihnen schwer, das Gleichgewicht zwischen den eigenen Vorstellungen zur persönlichen Idealperson zu finden. Nach Tony Brown sind es folgende Überlegungen, die zu diesem inneren Ungleichgewicht führen:

- *The person I am*
- *The person I want to remain*
- *The person I hate to be*
- *The teacher I fear to be*
- *The teacher I want to be*¹⁹³

Brown begleitete im Zuge seiner Forschung eine Studentin während ihres Studiums, um ihre Identitätsbildung zu analysieren. Er stellte dabei fest, dass die Studentin nicht immer mit dieser Mannigfaltigkeit der Identitäten arbeiten konnte:

*„Becoming a teacher is experienced as becoming an increasingly fragmented person.“*¹⁹⁴

¹⁹¹ Vgl. ebd.: 742.

¹⁹² Vgl. Gabrys-Barker 2012: 39.

¹⁹³ Brown 2006: 677.

Festzuhalten ist aber, dass dies eine Beobachtung einer einzelnen Person war und dieses Ungleichgewicht der Identität durchaus einen positiven Affekt auf angehende Lehrerinnen und Lehrer haben kann.

*„[...] leading to an expanded, integrated self, more diverse and richer in the possibilities for action that multiple identities afford.“*¹⁹⁵

Dabei sieht Brown einen Faktor als besonders sinnvoll: einen Mentor, der den zukünftigen Lehrpersonen in diesen kritischen Einstiegsphasen zur Seite steht.

5.3. Identität, Sprache, Lehrperson

In den letzten Kapiteln wurden die Begriffe einzeln dargestellt und teilweise verknüpft. In Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit ist es aber nun notwendig, diese drei Begriffe zu vereinen. In den Interviews für diese Diplomarbeit handelt es sich um Lehrpersonen, deren sprachliche Repertoires eine wichtige Rolle in ihrem (Berufs-)Leben einnehmen.

Auf diesem Gebiet gibt es nur sehr wenig bis gar keine Literatur, die sich explizit mit der sprachlichen Identität von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzt; aus diesem Grund werden sich die folgenden Ausführungen stark an denen von Elizabeth M. Ellis orientieren. Sie gilt als eine Vorreiterin auf diesem Bereich.

Elizabeth M. Ellis führte gemeinsam mit sieben anderen Ländern eine Studie durch, bei der sie die sprachliche Identität von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern untersuchte. Dabei wurden sowohl *native speaker* als auch *nonnative speaker* zur Studie eingeladen. Sie konstatierte, dass, egal welcher sprachlichen Gruppe die Probanden angehörten, der Teil, der für sie als Forscherin am interessantesten erschien, der des sprachlichen Repertoires war.¹⁹⁶ Ellis betont auch, dass es wichtig ist, welche Erfahrungen beim Erlernen einer Sprache gemacht wurden und dass diese Aspekte von großer Bedeutung für die Entwicklung der Identität seien.¹⁹⁷

¹⁹⁴ Brown 2006: 676.

¹⁹⁵ Ebd. : 676.

¹⁹⁶ Vgl. Ellis 2016 : 598.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.: 598.

*“To the best of my knowledge this work was the first to show that language learning experience is a key component of teachers’ identity and beliefs and that these underpin their practice.”*¹⁹⁸

Sie stellte auch fest, dass durch die monolinguale Ausbildung an der Universität die Studierenden mit multilinguaem Hintergrund ihre anderen Sprachen vernachlässigten, was dazu führte, dass der für Ellis so wichtige Bestandteil einer sprachlichen Lehreridentität verloren ging.

Für sie spielt in diesem Fall Englisch eine omnipräsente Rolle:

*„Ironically, a love of languages traps them in a career where they encounter an environment characterised by a view that “English [is] the only legitimate linguistic capital.”*¹⁹⁹

Ellis kritisiert das fehlende Interesse in der Forschung an der sprachlichen Lehreridentität und versucht auf diesem Weg, auf diesen Forschungszweig aufmerksam zu machen. Im Kapitel über Identität und Sprache erfährt man, dass Sprache einen großen Part der Identität ausmachen kann - umso bedeutungstragender ist das Zusammenspiel von Sprache, Identität und Lehrpersonen. Vor allem die bereits gemachten Erfahrungen beim Spracherwerb, seien sie positiv oder negativ, üben einen erheblichen Einfluss auf die Identität und auch auf die Art und Weise, wie Lehrende ihren Unterricht gestalten möchten, aus.²⁰⁰

Trotz der fehlenden Studien zu diesem Thema gab es schon einige Annäherungen an die sprachliche Vergangenheit von Studierenden um herauszufinden, wie es ist, ein Lernender einer neuen Sprache zu sein. Ihr Vorschlag, eine *structured language-learning experience* einzuführen, hat den Hintergrund, dass Studierende sich während ihrer Ausbildung in Kurse begeben, in denen sie die Seite der Schülerinnen und Schüler einnehmen. Diese Erfahrung ermöglicht ihnen nicht nur den Perspektivenwechsel, sondern hilft dabei, Lernstrategien und das Gefühl Mitglied einer Schulklasse zu sein, wieder zu erleben.²⁰¹

Wie bereits erwähnt, ist der Spracherwerb der L1 und L2 auch zu beachten, denn durch den Erwerb einer weiteren Fremdsprache zu der eigenen Erstsprache eignet man sich

¹⁹⁸ Ebd.: 598.

¹⁹⁹ Ellis 2016: 598.

²⁰⁰ Vgl. ebd.: 601.

²⁰¹ Vgl. ebd.: 602.

code switching an, was bedeutet, dass sie Sprachen in unterschiedlichen Situationen „switchen“ können.

Um nun auf die sprachliche Identität von Lehrpersonen zurückzukommen: Die Erkenntnis, dass die Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur durch die Ausbildung geprägt sind, sondern wohl auch durch die Erfahrungen (schulische, berufliche und allgemeine während des Lebens), die bis dato gemacht wurden, ist nicht neu. Genau aus diesem Grund sollte, so Ellis, auch der sprachliche Background nicht in Vergessenheit „geraten.“²⁰²

*„ [...]I contend that it is crucial to examine teachers' identities in relation to their entire linguistic repertoire.[...] In the future, the question we ask of a TESOL teacher may be neither “are you a native or nonnative speaker?” nor “what variety of English do you speak?” but rather “how rich is your linguistic repertoire and how can this be deployed as a pedagogical resource?” ”*²⁰³

Mit ihrer Studie wollte Ellis zeigen und bestätigen, dass das gesamte sprachliche Repertoire und die Lernerfahrungen die Identität einer (Lehr-)Person wesentlich beeinflussen. Als fundierte Grundlage für diese Aussage verwendet sie unter anderem Literatur, in der die Lebensgeschichte der Lehrenden als Quelle genommen wird. Die vorangegangenen Studien (2003,2013), die zeigten, dass Spracherlebnisse von Lehrerinnen und Lehrern die berufliche Identität beeinflussen, fokussierten sich nur auf australische Lehrende. Mit der jetzigen Forschung verfolgte sie das Ziel, transnationale Ergebnisse zu finden. (29 Lehrende aus sieben Ländern)²⁰⁴

²⁰² Vgl. Ellis 2016: 605.

²⁰³ Ebd.: 606.

²⁰⁴ Vgl. ebd.: 623.

6. Professionalisierung von Lehrpersonen

Das nun folgende Thema ist stark mit dem vorangehenden verbunden, da Professionalisierung von Lehrenden selten ohne beruflicher Identitätsbildung vonstattengehen kann.²⁰⁵

Was versteht man unter dem Begriff Professionalisierung?

*„Der Begriff meint nicht mehr nur oder vorrangig Verberuflichung, sondern den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen in einem bestimmten Praxisfeld. Gleichzeitig umfasst der Begriff kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, diagnostisch und flexibles vernetztes Handeln“*²⁰⁶

Harald A. Miegl beschreibt Professionalisierung als...

*„den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle. In einem weiten Sinn bedeutet Professionalisierung den Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt. In diesem weiten Sinne können Personen und Tätigkeiten sich professionalisieren, sie gewinnen an Professionalität.“*²⁰⁷

Grob gesagt ist Professionalisierung jener Vorgang, den eine (Lehr-)Person durchlaufen muss, um die Profession der Lehrperson ausüben zu können/dürfen.

Der Lehrberuf ist ein vieldiskutiertes Thema, welches heutzutage beinahe regelmäßig im Fokus steht. Er wird aber nicht immer positiv konnotiert. Kritisiert werden nicht nur das österreichische Bildungssystem, sondern vor allem die sich darin agierenden Lehrpersonen. Nun überlegt man, wie man diesen negativen Schlagzeilen entgegenwirken und gleichzeitig die Qualität der Lehrpersonen erhöhen könnte:²⁰⁸

- Die Attraktivität des Berufs muss gesteigert werden, um viele Anwärtinnen und Bewerber für die Ausbildung anzusprechen.
- Anpassung des Auswahlverfahrens: Geeignete Studierende sollen früh erkannt werden, jene, denen dieser Beruf nicht liegt, mögen andere Studien aufsuchen.
- Die erste Phase soll eine optimale Basisausbildung in den verschiedenen Kompetenzen (Wissen, Didaktik & Pädagogik) bieten.
- Die zweite Phase soll einen reibungslosen Übergang zwischen der ersten Phase und der vollen Lehrverpflichtung ermöglichen. (Berufseinstieg)

²⁰⁵ Vgl. Kanitz, Bürger, Wissinger 2014: 728.

²⁰⁶ Gieseke 2011: 386.

²⁰⁷ Miegl 2006: 343.

²⁰⁸ Vgl. Feller, Stürgh 2017: 6.

- Fortbildungen für ein lebenslanges Lernen wäre die dritte Phase in diesem Optimierungsprozess.

Der für diese Arbeit interessante Fokus liegt auf der ersten Phase dieses Plans, der Ausbildung - der Professionalisierung.

In den letzten Jahren haben sich die Erneuerungen in der LehrerInnenbildung in ganz Europa hauptsächlich auf folgende Aspekte bezogen: die Standardisierung der Ausbildung und die akademische Professionalisierung für alle Schulformen (Primar- und Sekundarstufe).²⁰⁹

Die Hauptkomponente der Ausbildung ist die fachliche Perspektive. Die Lehrperson muss in der Lage sein, den Inhalt so aufzubereiten, dass die Lernenden ihn verstehen. Studien haben ergeben, dass durch eine längere Ausbildung ein höheres fachliches Wissen resultiert, welches sich positiv auf den späteren Unterricht auswirkt. Im Gegensatz dazu würde weniger Wissen dem Unterricht schaden.²¹⁰

Für die Professionalisierung der Lehrkräfte wird eine intensivere Auseinandersetzung mit der Fachdidaktik gefordert, um effektiver den *„Aufgaben in den Bereichen Diagnostizieren, Beraten, Fördern und Individualisieren“*²¹¹ nachgehen zu können.

Durch das Studium sollen künftige Lehrpersonen einen weiteren Antrieb erhalten, sich auch nach dem Abschluss in ihrem fachlichen, aber auch didaktischen Bereich fortzubilden. Sie sollen außerdem, wie bereits erwähnt, *„wissenschaftsnah gebildet sein.“*²¹²

Problematisch an der LehrerInnenbildung wird gesehen, dass beispielsweise Lehramtsstudierende des Fachs Französisch weniger komplexe Curricula haben wie jene des Hauptfachstudiums Französisch. Außerdem sollten die pädagogischen und fachdidaktischen Kurse praxisorientierter und dem Level der Fachwissenschaft angepasst werden. Auch die didaktischen und methodischen Fähigkeiten der Hochschullehrenden müssen angehoben werden, um so den Studierenden bereits während der Ausbildung ein optimales Bild einer Lehrperson vor Augen zu führen.²¹³

²⁰⁹ Vgl. Mayr, Neuweg 2009: 106.

²¹⁰ Vgl. ebd.: 106.

²¹¹ Mayr, Neuweg 2009: 106.

²¹² Ebd.: 107.

²¹³ Vgl. ebd.197.

Um die Optimierung der LehrerInnenbildung zu gewährleisten, wurden zwei Modelle ausgearbeitet. Das *grundständige* Modell bietet von Anfang an eine fachliche und berufliche Bildung - wie es bisher hauptsächlich in der Sekundarstufe I angewendet wird. Das *konsekutive* Modell bildet die Studierenden am Anfang allgemein in ihrem Spezialgebiet aus, um erst am Ende eine pädagogische Ausbildung anzuhängen. Bei der ersten Methode müssen sich die Studierenden bereits am Anfang für die Profession entscheiden, bei der zweiten aber nicht. Beim zweiten Modell befürchtet man jedoch, dass durch das späte, angehängte Berufsstudium, „*die Lehrer/innen/qualifikation als eine Art Zusatzqualifikation*“²¹⁴ abgewertet werden könnte.

Anzumerken ist, dass eine starke Ungleichheit in der Ausbildungslandschaft der Lehrberufe für die verschiedenen Schulformen, aber auch in den unterschiedlichen Schulfächern geherrscht hat. (Unterschiedliche Dauer oder akademische Grade) Dem wurde mit der Bildungsreform „*PädagogInnenbildung NEU*“²¹⁵ entgegengewirkt. Nun sind alle Studien nach der Bologna-Struktur aufgebaut: Bachelor und Master.

Der Professionalisierungsprozess ist in den vergangenen Jahren oft diskutiert worden. Es entstanden drei theoretische Überlegungen, mit Hilfe welcher dieser Prozess aus verschiedenen kritischen Aspekten bearbeitet wurde. Der *kompetenzorientierte*, der *strukturtheoretische* und der *berufsbiographische Ansatz*. Die erste Überlegung konzentriert sich auf die beruflichen Kompetenzen wie Wissen und Können, die zur Ausübung des Berufs erforderlich sind. Lehrkräfte sollen demnach fähig sein, Situationen zu lösen und ihr Handeln kritisch zu reflektieren. Je fachlicher sie sind, desto besser sind sie in der Lage, den Beruf auszuüben. Der *strukturtheoretische Ansatz* widmet sich mehr der Analyse der *gesellschaftlichen* und *schulischen Antinomien*, mit denen die Lehrperson konfrontiert wird. Bei dieser Überlegung spielt die kritische Aufarbeitung des beruflichen Selbst eine wesentliche Rolle. Die letzte Theorie widmet sich vor allem dem Lebenslauf der Lehrenden und der Frage, welche Erfahrungen bzw. Ereignisse dazu geführt haben, dass aus einem Lehramtsstudierenden ein kompetenter Lehrender geworden ist?²¹⁶

²¹⁴ Ebd.: 107.

²¹⁵ Vgl. PädagogInnenbildung NEU: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> .

²¹⁶ Vgl. Kanitz, Bürger, Wissinger 2014: 728-736.

Die erläuterten Ansätze versuchen auf folgende Fragen eine Antwort zu geben:

„Welche Kompetenzen, Handlungsanforderungen und Reflexionsleistungen müssen Lehrpersonen ausbilden, um eine stabile persönliche wie auch berufliche Identität zu entfalten?“²¹⁷

6.1. Phasen der Ausbildung

Ralph Fessler und Judith Christensen unterteilen den Prozess des Lehrerinnen- und Lehrerwerdens in mehrere Phasen:

- *Lehramtsstudium*
- *Induktionsphase (anfängliche Zeit des Unterrichtens)*
- *Kompetenzaufbau (eigene Methoden, professionelle Weiterentwicklung)*
- *Optimistische Phase (bereits geschult sein, aber den Drang zur Verbesserung haben)*
- *Berufsfrustration (Unzufriedenheit mit Beruf)*
- *Berufsstabilität (weder Besserung, noch Verschlechterung)*
- *Berufsabwicklung („Bereit-Sein“ für den Ruhestand, nächste Schritte im Lehrberuf)*
- *Berufsende (Ruhestand, Berufswechsel)²¹⁸*

Einen anderen Zugang zur LehrerInnenbildung bietet Carol Bartell. Sie unterteilt die Phasen der Lehrkraftentwicklung nach den vorhandenen Kompetenzen, beginnend mit *novice*, *advanced beginner*, *competent*, *proficient* und *expert*. Als *novice* befindet man sich noch in der Grundausbildung, während man in der zweiten Stufe bereits die ersten Berufserfahrungen macht. In der dritten Phase ist man schon so weit in der Profession angelangt, dass man sach-und fachkundig agiert, wohingegen man als *proficient* bereits intuitiv handelt. Man kennt die Schülerinnen und Schüler und ist in der Lage, die eigenen Unterrichtsmethoden zu bewerten. In der letzten Ausbildungsphase ist man, wie der Name verrät, bereits Experte. Die Lehrperson verfügt über ausreichend Wissen und Erfahrung, um ohne größere Anstrengung mit einer großen Anzahl an schulischen Situationen umgehen zu können.²¹⁹

Die beiden Modelle ermöglichen verschiedene Blickwinkel auf die komplexe Ausbildung zur Lehrkraft, dennoch lässt sich ein bestimmtes Muster im Ablauf

²¹⁷ Ebd.: 736.

²¹⁸ Vgl. Gabrys-Barker 2012: 18.

²¹⁹ Vgl. ebd.: 19.

erkennen. Kritikerinnen und Kritiker meinen, dass solch ein linearer Ablauf nicht immer gegeben ist und die einzelnen Stadien nicht der Reihe nach durchlebt werden können.²²⁰

6.2. (Sprach-)Lehrende und ihre Kompetenzen

Das Studium zum Sprachlehrenden umfasst eine philologisch-pädagogische Ausbildung. Grundlegend für eine Lehrperson, die Sprachen unterrichtet, sind...

„...sowohl die sprachlichen, die sprach- und literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen als auch die pädagogischen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Fähigkeiten und schließen auch affektive Komponenten und Einstellungen ein.“²²¹

Hierbei betont Krumm, dass besonders die *soziale, pädagogische und (Selbst-)Kompetenz* in den einschlägigen Werken als sehr omnipräsent empfunden werden. Die Art und Weise, wie eine Lehrkraft handelt, wie sie gegenüber dem Unterrichten eingestellt ist, wie sie in unterschiedlichen Situationen urteilt und schlussendlich, wie sie das eigene Handeln reflektiert.

Im Zuge der Reformen für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA 2007) wurden einige pädagogische Ziele formuliert, allen voran die Selbstbeurteilung der Sprachlehrenden, denn diese gilt als wichtigster Punkt.

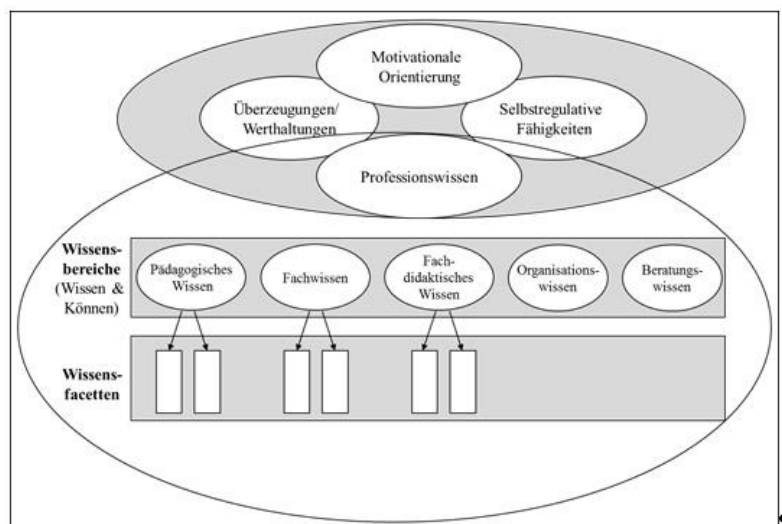


Abb. 8: Kompetenzmodell nach Baumert/Kunter²²²

Es soll weniger das fachliche Wissen im Vordergrund stehen, sondern mehr die eigenen, reflexiven Überlegungen der Pädagoginnen und Pädagogen.²²³

²²⁰ Vgl. Orland-Barak, Yinon 2005: 561.

²²¹ Krumm 2016: 311.

²²² Baumert/Kunter 2006: 482.

²²³ Vgl. Krumm 2016: 313.

Allgemein gilt aber zu erwähnen, dass es bestimmte Grundkompetenzen gibt, die für eine Lehrerausbildung wesentlich sind: *fachliches Wissen, fachdidaktische Kompetenzen, pädagogisches Wissen, epistemologische Überzeugungen und selbstbezogene Kognitionen.* ²²⁴ Durch ein Zusammenspiel all dieser Komponenten entsteht die sogenannte *professionelle Handlungskompetenz*, wie in Abbildung 8 zu erkennen ist. ²²⁵

Professionelle Handlungskompetenz wird benötigt „*um anstehende berufliche Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen.*“ ²²⁶

Die Untersuchungen im Bereich der Professionalität im Lehrberuf sind noch nicht ausreichend ausgeweitet. Man muss sich die Frage stellen, in welchen Stadien des Lehrerinnen- und Lehrerwerdegangs sich welche Kompetenzen entwickeln. Ein Versuch, diese Phasen theoretisch darzustellen, wurde mit der bereits oben erwähnten Expertiseforschung getätigt. Zusammenfassend lässt sich aber sagen, dass man den Expertise-Status erreicht hat, wenn das theoretische Wissen verständlich vermittelt werden kann. (Wissen-Können) Ohne einschlägige Praxiserfahrung und dem dazugehörigen Mentoring durch erfahrene Lehrkräfte ist es jedenfalls ein schwieriger Weg. Unabdingbar sind *Selbstregulationsprozesse* und die Motivation, sich selbst im Beruf zu verwirklichen.

²²⁴ Vgl. Lipowsky 2006: 50-55.

²²⁵ Vgl. Keller 2016: 21.

²²⁶ Kanitz, Bürger, Wissinger 2014: 731.

B. Empirischer Teil

7. Gestaltung des empirischen Teils

In den ersten Kapiteln geht es um die Klärung der Forschungsfragen und dem Forschungsziel. Vorgestellt werden auch das Forschungsdesign und die angewendeten Methoden. Darauf folgt die Beschreibung dieser Parameter des Projekts:

- Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie
- Zeitrahmen und Ort der Interviews

Danach wird ein anonymes Kurzportrait jeder beteiligten Person angefertigt, bei der auch gleich das jeweilige Sprachenportrait hinzugefügt wird. Danach werden die inhaltlichen Themen miteinander in Verbindung gebracht und es wird versucht, sowohl die Interviews und die Sprachenportraits mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse zu verknüpfen und die Forschungsfragen auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse zu beantworten.

7.1. Forschungsfragen

Die Forschungsfragen der Diplomarbeit beziehen sich auf das professionelle Selbstkonzept mehrsprachiger LehrerInnen. Da der Fokus der Forschung oftmals auf mehrsprachigen Lernenden liegt, ist diese Arbeit ein Versuch, die „andere“ Seite zu beleuchten: Wie steht es um zukünftige Lehrende, die einen mehrsprachigen Hintergrund haben?

Wie sind die Einstellungen, Erfahrungen, Selbsteinschätzungen und ihre eigene Identitätswahrnehmung zu verorten? Inwiefern „leben“ sie ihre eigene Mehrsprachigkeit im Alltag? Es wird erörtert, auf welche Weise sich die Befragten selbst in ihrem zukünftigen Lehrberuf einschätzen und wie sie ihren mehrsprachigen Hintergrund in den Unterricht miteinbeziehen würden. Des Weiteren wird näher darauf eingegangen, ob und wie die beherrschten Sprachen (im Alltag oder im Beruf) miteinander verknüpft werden. Ein weiterer Punkt, der in diesem Projekt untersucht wird, ist die pädagogische und fachdidaktische Ausbildung. Es geht nicht nur um das persönliche Empfinden was die Ausbildung angeht, sondern auch um eine Auseinandersetzung mit dem Aufbau des

Studiums. Es wird ebenfalls eruiert, welche Motivation Studierende haben, den Lehrberuf auszuüben. Fühlen sich die Lehrpersonen ausreichend durch das Studium auf ihren Beruf vorbereitet? Zuletzt werden sie gebeten, ihr ideales Bild einer Lehrperson zu beschreiben. Die beiden folgenden Fragen dienen als Leitfaden für diese Forschung:

- In welchem Zusammenhang steht das sprachliche Repertoire angehender Lehrender zu seinem/ ihrem Selbstkonzept?
- Auf welche Art und Weise machen angehende Lehrerinnen während ihrer didaktischen Ausbildung Gebrauch von ihrem sprachlichen Repertoire?

Vor diesem theoretischen Hintergrund beschäftigt sich die Diplomarbeit auch mit einigen Hypothesen, die durch die qualitativen Interviews und Sprachenportrait überprüft werden sollen:

- Sprachen werden mit Emotionen verbunden
- Sprache beeinflusst die Identität

7.2. Forschungsdesign

Die qualitative Forschung unterscheidet sich vom quantitativen Ansatz wesentlich: Im Zentrum der Untersuchung steht das *humanistische Menschenbild*.²²⁷ Es werden Einzelfälle dokumentiert und analysiert- anders als bei der mengenmäßig überlegenen „*mechanistischen*“²²⁸ quantitativen Forschung. Die qualitative Forschung versucht, den Menschen aus holistischem Blickwinkel zu untersuchen. Da in diesen Forschungsfragen keine allgemeingültigen Regeln gesucht werden, sondern auf Einzelfälle zurückgegriffen wird, wurde das qualitative Interview für diese Forschungszwecke angewendet.²²⁹ In diesem Fall haben sich die Projektleiterinnen der Studie dazu entschieden, da die Forschungsfragen sehr auf einer sehr emotionalen und persönlichen Sphären der Personen abzielen. Es werden *Identitäten, Erfahrungen, Überzeugungen und Orientierungen* erfragt, was in der qualitativen Sozialforschung immer mehr an Bedeutung gewonnen hat.²³⁰

Bei dieser Art von Forschung geht es nicht darum, eine Realität abzubilden, sondern darum, eine subjektive und *soziale Wirklichkeit*²³¹ zu schaffen. Die qualitative

²²⁷ Schumann 2018: 148.

²²⁸ Ebd.: 148.

²²⁹ Vgl. ebd. : 148f.

²³⁰ Mann 2010: 6.

²³¹ Vgl. Misoch 2014:2.

Forschung interessiert sich für persönliche Lebensanschauungen, Werte und Standpunkte. Um zu optimalen Ergebnissen zu gelangen, werden *induktive* und *theoriegenerierende* ²³² Zugänge gewählt.

Anders als bei der quantitativen Forschung, geht es hier nicht um Statistiken, sondern um den Gehalt der Daten. Mit einem qualitativen Forschungsdesign (vor allem in der Fremdsprachendidaktik) wird versucht, anhand von verschiedenen Methoden (Beobachtungen, mündliche/schriftliche Befragung, Tests) ...

„die komplexen Bedingungen der soziokulturellen Umfelder, in denen Personen Fremdsprachen lehren und lernen, möglichst unverändert zu erfassen sowie die Auffassungen und das Handeln der Personen in den untersuchten Feldern nachzuvollziehen, zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, zu beschreiben.“ ²³³

7.3. Methoden

Für diese Arbeit wurden sieben Personen befragt. Die Ergebnisse werden anhand von zwei verschiedenen Methoden erfasst: einem Sprachenportrait und einem auf Leitfragen gestütztem Interview mit ungefähr 20 Fragen. Zunächst wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Intention des Projekts erläutert und danach wurde ihnen Zeit gegeben, ein Sprachenportrait ihren Vorstellungen entsprechend auszufüllen. Anschließend wurden die Interviews geführt.

7.4. Sprachenportrait

Hier dient das Sprachenportrait als ein Forschungsinstrument und als Datensammlung- somit ist es ebenfalls wie das Interview eine Methode. Es wird eine leere Silhouette verwendet und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen diese nach ihren Vorstellungen ausfüllen/anmalen/gestalten. (Zu erwähnen ist, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Prinzip des Sprachenportraits bereits gekannt haben, da sie es im Laufe des Romanistik- Studiums in diversen (fachdidaktischen) Kursen kennengelernt haben.)

²³² ebd. 2.

²³³ Caspari/Schmelter 2016: 583.

Es werden drei unterschiedliche Körperumrisse dargestellt: Zum einen wird eine neutrale Silhouette dargestellt, die einen Arm nach oben streckt ²³⁴, dann gibt es noch ein weibliches Corpus (Rock und etwas längere Haare) und eine männlich anmutende Figur. ²³⁵ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten sich aussuchen, welchen Umriss sie verwenden wollten. Eine Person entschied sich für die männliche Variante, eine Person für die weibliche, vier Personen für die neutrale Abbildung und eine Person schickte einen weiblichen, selbst-skizzierten Umriss (per Skype).

Für jede Sprache, die man beherrscht bzw. mit der man eine Verbindung hat, kann/soll eine andere Farbe verwendet werden. ²³⁶ Es folgten keine weiteren Anweisungen, um zu verhindern, dass durch vorgegebene Beispiele die eigene Reflexion beeinflusst wird. Manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestalteten ihre Umrisse sehr bunt und kreativ, andere verwendeten auch nur einen Bleistift oder Kugelschreiber.

Den Probandinnen und Probanden ist es frei überlassen, wie ausgemalt wird, welche Sprachen markiert werden und wie das Portrait ausgestaltet wird. Ein Sprachenportrait ermöglicht dem Forschenden einen Einblick in die Sprachbiografie des Teilnehmenden, quasi eine *visuelle Darstellung eines sprachlichen Repertoires* ²³⁷. Währenddessen wird von den zu Interviewenden (meistens) eine Legende verfasst, um die verschiedenen Sprachen zu differenzieren. Anschließend wird das Portrait erläutert. Die Probandinnen und Probanden sollen nun die Idee hinter ihrer Gestaltung vorstellen. Sie sollen genau reflektieren, an welche Stellen sie die jeweiligen Sprachen platziert haben und mit welcher Farbe diese unterlegt wurden. Nach der kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Repertoire sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die jeweiligen Bedeutungen der eingezeichneten Sprachen darlegen.

Die Farben sind nicht immer absichtlich gewählt und bedeuten auch nicht immer dasselbe, darum ist eine genauere Erklärung seitens der Befragten essentiell. ²³⁸ Sprachenportraits dienen dazu, dass sich Personen bewusst mit ihren Sprachen auseinandersetzen und auch begründen und reflektieren, warum sie welche Stellen ausgesucht haben.

Laut Krumm ist das Ziel der Sprachenportraits...

²³⁴ Vgl. Brigitta Busch 2017: 37.

²³⁵ Vgl. Krumm, Jenkins 2001: 100f.

²³⁶ Vgl. Narwutsch 2014: 15f.

²³⁷ Busch 2012: 42.

²³⁸ Vgl. ebd.38.

*„Kindern und Erwachsenen wieder einen ganzheitlichen Blick auf ihre Sprachen [erlauben] – die Farben bringen Emotion ins Spiel, die Silhouette Körperlichkeit. Insofern bilden Sprachenportraits den ersten Zugang zur verdrängten und unterdrückten Sprachenbiographie.“*²³⁹

Ingrid Gogolin und Ursula Neumann²⁴⁰ haben 1991 das Prinzip des Sprachenportraits eingeführt, um *language awareness* in Volksschulen zu sensibilisieren.²⁴¹ Später wurde sie von Hans-Jürgen Krumm weitergeführt, in einem Band gesammelt²⁴² und einige Jahre später von Brigitta Busch wieder aufgegriffen. Die folgenden Ausarbeitungen werden auf der aktuelleren Forschung Buschs basieren und ihren Überlegungen zum sprachlichen Repertoire und dem Spracherleben.²⁴³

Bevor das auf Leitfragen gestützte Interview beschrieben wird, muss zunächst geklärt werden, welche Form von Forschung ausgewählt wurde. In diesem Fall fällt die Wahl auf die qualitative Befragung.

7.5. Leitfaden- Interview

Die Wahl der beiden qualitativen Datenerhebungsmethoden, Sprachportrait und Leitfrageninterview haben den Vorteil, dass man dieselben Fragen und Aufgaben stellt (jeder teilnehmenden Person in Wien und Israel) und der Vergleich mit anderen Interviews leichter fällt. Obwohl die Fragen beim Interview offen gestellt sind, gehen die Antwortmöglichkeiten in sehr ähnliche Richtungen. Außerdem dient der Leitfaden als gute Orientierung; die Fragen werden in Themenblöcke untergliedert und ermöglichen so sowohl dem Interviewenden als auch den Befragten eine klare Linie, um bestimmte Gebiete zu besprechen. Der Leitfaden ist klassisch in

- *Informationsphase*
- *Einstiegsphase*
- *Hauptphase*
- *Ausklang und Abschluss*²⁴⁴

²³⁹ Krumm 2009: 236.

²⁴⁰ Vgl. Gogolin/Neumann 1991.

²⁴¹ Busch 2012: 36.

²⁴² Vgl. Krumm/Jenkins 2001.

²⁴³ Vgl. Busch 2017.

²⁴⁴ Misoch 2014: 68.

gegliedert. In der Informationsphase erhalten die befragten Personen Auskunft darüber, worum es im folgenden Interview geht und wie mit den Daten umgegangen wird (anonym).

Trotz der vorliegenden Interviewfragen hatte das Gespräch mit den Studierenden einen sehr freien und narrativen Charakter. Zwar ist die Thematik vorgegeben, aber der Redefluss der Personen wird nie unterbrochen, sondern eröffnet den Probandinnen und Probanden die Gelegenheit, die Richtung des Gesprächs ein wenig selber zu leiten.

Mit dem Sprachenportrait wird die Einstiegsphase gestaltet. Durch die offene und lockere Aufgabenstellung können die Personen an die Interviewsituation gewöhnen. Sie müssen nicht bereits am Anfang auf Fragen antworten. Die Ausgestaltung des Sprachenportraits erlaubt ihnen einen sanften Einstieg in die Thematik. In diesem Fall wäre das die Erklärung des Sprachenportraits.

In der Hauptphase werden die drei Themenblöcke durchgearbeitet:

- Selbsteinschätzung bzw. Identitätswahrnehmung des Lehramtsstudierenden
- Sprachliches Repertoire und Didaktik
- Wahrnehmung der Ausbildung zur Lehrperson

Durch die Gliederung in grobe thematische Fragenblöcke ist es nicht notwendig, sich an die Reihenfolge der Fragen zu halten, da die Interviewfragen oftmals sowieso ineinander übergreifen. Sie geben den Interviewten das Gefühl einer natürlichen Gesprächssituation und unterbrechen nicht den Gesprächsfluss. Als Ausklang zum Interview werden die befragten Personen gebeten, einige zusätzliche Informationen, „hard facts“, wie Allgemeines zur eigenen Ausbildung oder persönlichem Background, zu geben.

Die Leitfragen für das Interview wurden von der Verfasserin der Arbeit aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, damit die Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen leichter fällt. Einige Fragen wurden in den Gesprächen ausgeweitet, die weniger dem Projekt, sondern mehr der Diplomarbeit zuträglich sind.

7.6. Gesprächsinventar und Qualitative Inhaltsanalyse

Um die Daten und Interviews auszuwerten, wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Mayring beschreibt die Idee einer qualitativen Inhaltsanalyse folgendermaßen:

*„Texte systematisch [zu] analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“*²⁴⁵

Die Interviews werden also nochmals angehört und mitskizziert (noch nicht transkribiert) - es entsteht ein Gesprächsinventar. Auf diese Art und Weise erleichtert es bei der späteren Analyse die Findung der einzelnen Themenfelder. Erscheint ein Thema als besonders interessant oder relevant für die Ausarbeitung und Beantwortung der Forschungsfragen zu sein, kann es durch die übersichtliche Aufteilung im Gesprächsinventar

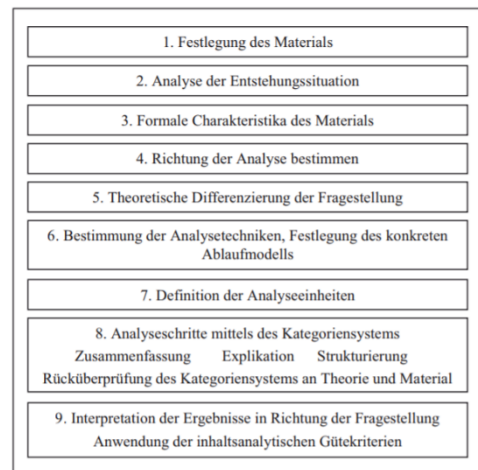


Abb.9: Schema nach Mayring (2007)

schneller gefunden werden und anschließend

transkribiert werden. Das Gesprächsinventar nach Arnulf Deppermann hat immer dasselbe Format: es gibt ein Deckblatt, auf dem alle wichtigen Informationen zum Interview gefunden werden können (*Sprechersiglenzuordnung/ Name des Transkribierenden*²⁴⁶). Der besondere Nutzen eines solchen Gesprächsinventars: Es ist übersichtlicher und ermöglicht auch einen schnellen Zugriff auf bestimmte Passagen. So erkennt man beispielsweise besser die Häufigkeit bestimmter Antworten.²⁴⁷ Außer dem Deckblatt zur Informationsübersicht beinhaltet ein Gesprächsinventar ein Formblatt, welches in sechs Spalten geteilt ist: *Zeit* (Zeitangabe, wann diese Aussage getätigt wurde), *Sprecher* (wer redet?), *Inhalt/Handlung* (Paraphrase des Inhalts) *Memo* (bestimmte Auffälligkeiten zur interviewten Person/Aufnahme/Umfeld).²⁴⁸ Die Stichwörter wurden in englischer Sprache verfasst, da die Diplomarbeit sich als Teil eines internationalen Projektes versteht. Frau Claudia Katherina Lanter, BA, die

²⁴⁵ Mayring 2002: 114.

²⁴⁶ Vgl. Deppermann 2008:31.

²⁴⁷ Vgl. ebd.: 32.

²⁴⁸ Vgl. ebd.: 32/34.

ebenfalls Teil der internationalen Befragung war, unterstütze die Verfasserin bei dieser Arbeit.

Deppermann schlägt vor, sich bei der Analyse von Daten an folgende Schritte zu halten²⁴⁹:

- *Erstellen von Gesprächsinventaren*
- *Näherbestimmung des Untersuchungsziels*
- *Selektion der zu analysierenden Passagen, sowie deren*
- *Transkription*

Wie wählt man die richtigen Passagen für die Analyse? Darunter fallen vor allem Aussagen, Antworten oder Gedankengänge, die nicht nur explizit zum Beantworten der Forschungsfragen dienen, sondern auch jene, die sich durch besondere Häufigkeit oder durch Geringes Vorkommen auszeichnen. Nichtsdestotrotz werden auch Themenbereiche, die sich stark von der mehrheitlichen Meinung abheben ebenso dargestellt, um etwaige Unterschiede herauszuarbeiten. Eine vollständige Transkription für diese Arbeit ist nicht zweckmäßig, da keine phonetische Analyse durchgeführt wird. Der relevante Inhalt wurde bereits im Gesprächsinventar in Stichworten niedergeschrieben. Es werden lediglich jene Sätze transkribiert, die als Beleg für die kategorische Analyse dienen. Darum werden die vereinfachten Transkriptionsregeln nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl angewandt.²⁵⁰

Der Grundgedanke solch einer Analyse ist es, die erhaltenen Informationen in ein bestimmtes System bzw. Kategorienmodell einzuordnen. Ziel ist es, diese *Analyseeinheiten*²⁵¹ so zu untergliedern, dass jede Information verarbeitet werden kann, ohne übersehen zu werden. *Nachvollziehbarkeit, Triangulation und Reliabilität*²⁵² sind die Hauptkriterien einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Im gegliederten Interviewbogen sind die Kategorien bereits in folgende Blöcke aufgeteilt, was die fokussierte Analyse erleichtert (A-E):

- Sprachenportrait (A)
- Interview basierend auf dem Sprachenportrait (B)
- Sprachenportrait (B1)
- Selbsteinschätzung bzw. Identitätswahrnehmung des Lehramtsstudierenden (B2)

²⁴⁹ Vgl. Deppermann 2008: 31.

²⁵⁰ Vgl. Dresing, Pehl 2011: 15ff.

²⁵¹ Ramsenthaler 2013: 25.

²⁵² Ebd.: 25.

- sprachliches Repertoire und Didaktik (C)
- Wahrnehmung der Ausbildung zur Lehrperson
- Hintergrundinformationen zur Person (E)

Die Datenanalyse wird sich stark an das 9-Punkte Schema Mayrings richten, um so Ordnung und Logik in die Auswertung zu bekommen. (Abbildung 1²⁵³)

Diese Art der Analyse ist insofern die beste Wahl für diese Forschung, da die Interviews sehr ergiebig sind und mit Hilfe dieser Methode kann der Inhalt auf das wesentliche (wie oben bereits angeführt) beschränkt werden. Durch diese Kategorisierung kann man auch einen konkreten Vergleich bzw. Verbindungen zwischen den Interviews herstellen, Unterschiede erkennen oder Besonderheiten aufzeigen, was für dieses Projekt von Bedeutung ist.

7.7. Interviewsituation

Die Idee und die Initiation dieser Arbeit beruhen auf einer Kooperation zwischen den Universitäten in Tel Aviv und Wien unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr.in Eva Vetter, Mag.a Lena Schwarzl, BA und Dr.in Orly Haim und ist eine Pilot Studie zum Thema „Mehrsprachigkeit bei Lehramtsstudierenden und ihr berufliches Selbstkonzept“. Der Grundgedanke dieser Studie ist Mehrsprachigkeit und ihre Wirkungen im Selbstbild von Lehramtsstudierenden zu untersuchen. Hauptfokus liegt dabei auf angehenden Lehrerinnen und Lehrern, die eine andere Sprache als ihre eigene Muttersprache unterrichten. In Tel Aviv liegt der Fokus ausschließlich auf zukünftigen Englischlehrerinnen und Englischlehrern, in Wien wurden Lehrkräfte aller schulischen Fremdsprachen in die Untersuchung einbezogen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie in Wien sind Lehramtsstudierende, die eine Unterrichtssprache erlernt haben, die nicht ihrer eigenen Muttersprache entspricht. Anders als in Tel Aviv fokussieren sich die Interviews nicht nur auf Englisch, sondern auf ein größeres Sprachenspektrum, wie beispielsweise Französisch, Spanisch uvm. Die Kolleginnen und Kollegen, die sich bereit erklärt haben, an dieser Studie teilzunehmen sind entweder mitten in ihrem Studium oder kurz vor dem Abschluss.

²⁵³ Ramsenthaler 2013: 26.

Durch die gute soziale Verknüpfung an der Romanistik Wien, war es schnell möglich, potentielle Kandidatinnen und Kandidaten für die Befragung zu finden. Zum einen wurden durch Univ.-Prof. Dr. Eva Vetter einige Kontakte mit ihren Studierenden hergestellt, die für das Interview in Frage kommen würden, zum anderen wurden Kolleginnen und Kollegen befragt, die im näheren universitären Umfeld anzutreffen waren und mit denen man durch gemeinsame Kurse und Seminare in Kontakt treten konnte.

Die Interviews wurden an verschiedenen Orten durchgeführt- wichtig dabei war, dass sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wohl fühlten. Zum Teil wurden die Gespräche bei den Kandidatinnen und Kandidaten oder der Interviewerin zuhause geführt. Einige fanden auch in den Räumlichkeiten der Romanistik statt, andere wiederum in ruhigen Cafés, eines sogar über Skype. Die Gespräche fanden Großteils in deutscher Sprache statt, nur eines wurde in einer Mischung aus Deutsch und Französisch abgehalten. Die Interviews dauerten im Schnitt zwischen 35 und 60 Minuten (exklusive der Zeit, die für die Gestaltung des Sprachenportraits verwendet wurde).

Bereits bei der Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung wurde ein kurzer Überblick über das Projekt gegeben. Nähere Informationen folgten dann kurz vor dem Gespräch. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden über die Rahmenbedingungen aufgeklärt, wofür das Interview verwendet wird und wie mit den Daten umgegangen wird (Anonymität). Die Interviews wurden durch einen Audiomitschnitt eines Aufnahmegeräts dokumentiert.

Als Dankeschön für die Teilnahme an dieser Befragung bekamen die Kolleginnen und Kollegen kleine Aufmerksamkeiten oder die Getränke in den Cafés wurden von der Interviewerin bezahlt. Der Zeitraum der Befragung fand von November 2018- Februar 2019 statt.

7.8. Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Bevor genauer auf die einzelnen Personen und ihre (Sprachen-)Portraits eingegangen wird, soll eine kurze übersichtliche Tabelle, allgemeine Informationen zu den Teilnehmenden zeigen. Hier sollen zusammenfassend die wichtigsten „hard facts“ der befragten Personen dargestellt werden.

Man kann also beobachten, dass alle Studierenden im ähnlichen Alter sind (25-28), sich ungefähr im selben Studienjahr befinden (5.-6.) und die Sprachkenntnisse sich stark auf den romanischen (I, F, Sp, Kat., Lat.) und germanischen (E, D) Sprachraum beschränken. Die Diversität der Institute beschränkt sich hauptsächlich auf die Romanistik, die Anglistik, das Geschichtsinstitut und das Institut für Philosophie. Nur Türkisch und die Gebärdensprache fallen aus diesem Muster heraus. Es wurden sechs Frauen und ein Mann befragt.

Name (anonymisiert)	Alter	Geburtsort	Studienjahr	Sprachkenntnisse	Unterrichtsfächer
Frau A.	25	Bruck/Leitha, Ö	5. Jahr	F, E, D	F, E
Frau B.	25	Südtirol, I	6.Jahr	I, D, F, E, Sp	F, E
Frau C.	25	Kärnten, Ö	5.Jahr	D, F, E, Sp, Kat.,Türk., I	Sp, F
Herr D.	26	Ö	6. Jahr	E, F, D, Sp, Latein, Gebärdenspr.	F, Gesch./PoBi
Frau E.	28	F	7. Sem.	E, D, F, Sp	F, Sp
Frau F.	25	Mödling, Ö	11. Sem	F, D, E, Sp	F, SP
Frau G.	26	Jamaika	5. Jahr	E, D, Pathua, Sp	PP, Sp

7.9. Kurzportraits der Teilnehmenden

Die Informationen über die Studierenden, die während der Interviews gesammelt wurden, werden im Folgenden, angefangen mit den Sprachenportraits und den dazugehörigen Erklärungen, chronologisch und in verkürzter Form dargestellt. Die Erläuterung beginnt mit einem kurzen demographischen Überblick, danach folgen Informationen zum sprachlichen Hintergrund bzw. zur Ausbildung und die persönliche

Meinung und Bewertung der Studierenden zur universitären Ausbildung schließt diesen Überblick. Nach den Ausführungen zum Sprachenportrait werden die essentiellen Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während des Interviews in Fließtextform veranschaulicht.

Für die Anfertigung der Kurzportraits wurden die Interviews noch einmal angehört und das Gesprächsinventar durchgelesen. Aus den gesammelten Informationen ergaben sich die Kurzportraits.

7.9.1. Frau A. /1

Länge d. Interviews: 38.48 Minuten

Frau A. ist 25 Jahre alt und studiert zur Zeit des Interviews im 5. Jahr Englisch und Französisch auf Lehramt an der Universität Wien. Bis zu diesem Zeitpunkt hat Frau A. diverse Unterrichtserfahrung gesammelt, beispielsweise im FAP (fachbezogenes Praktikum), Unterrichtseinheiten, die für diverse Seminare vorbereitet werden mussten und Nachhilfestunden. Bis jetzt hat sie keinen akademischen Grad erlangt. Ihre Muttersprache ist Deutsch, erst in der Schule lernte sie Englisch und ab der dritten Klasse Französisch. Nach der Matura verbrachte sie ein Jahr als Au-Pair in Paris. Auch ihre Englischkenntnisse verfeinerte sie während diverser Sommeraufenthalte in Großbritannien und Kanada. Kritisch betrachtet Frau A. allerdings die LehrerInnenbildung- für sie waren fachdidaktische Kurse auf der Anglistik und Romanistik sinnvoller und interessanter. Sie könnte sich gut vorstellen, dass die beiden Institute verschiedene Konzepte austauschen, um eine effektivere Fachdidaktik zu erschaffen. Problematisch sieht Frau A. die fehlende Praxisorientierung während des Studiums.

Sprachportrait Frau A.

Frau A. hat über die ganze Silhouette des Sprachenportraits ihre Muttersprache *Deutsch* geschrieben. Für sie ist diese Sprache in ihrem Alltag omnipräsent, sowohl im privaten, als auch im beruflichen Leben. Englisch findet einen Platz im Kopf des Sprachenportraits. Sie begründet es



damit, dass Englisch eine sehr theorie-lastige Sprache ist. Sie verbindet es mit dem Anglistik-Studium, welches ihrer Meinung nach, ein sehr komplexes theoretisches Wissen erfordert. Die französische Sprache positioniert Frau A. auf der Höhe des Herzens. Durch ihren Aufenthalt in Frankreich hat sie eine sehr emotionale Bindung zu dieser Sprache: viele Erinnerungen und schöne Momente prägen das Französische. Sie betont aber auch, dass diese Sprache eine große Bedeutung für sie hat, obwohl sie Französisch nicht so häufig anwenden kann, wie beispielsweise Deutsch.

Frau A. entschied sich zum Lehramtsstudium, weil sie Spaß am Unterrichten hat. Sie arbeitet gerne mit jungen Menschen zusammen und durch ihre Liebe zum Französischen kann sie das gut verbinden. Auch wenn man das Gefühl hat, dass sie daran zweifelt, kreativ genug für Unterrichtsplanung zu sein, unterstreicht sie ihre Fähigkeit, eine gute Lernatmosphäre schaffen zu können. Eine weitere Motivation für ihre Berufswahl waren die schlechten Erfahrungen, die sie mit ihrer eigenen Französischprofessorin gemacht hat.

Frau A. hat kein Problem damit, vor Schulklassen zu sprechen. Auch wenn sie gelegentlich nervös und unsicher ist, könne sie das gut überspielen. Interessanterweise steht sie lieber vor Schülerinnen und Schülern und präsentiert ihren Lehrstoff, als in einem Seminar vor Kolleginnen und Kollegen eine Präsentation zu halten.

Im Unterricht weiß Frau A. beispielsweise anhand der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, ob sie eine erfolgreiche Stunde abgehalten hat. Für sie bedeutet eine erfolgreiche Stunde, wenn Schülerinnen und Schüler den Lehrstoff verstanden haben, mitarbeiten und gerne diskutieren. Die Schwierigkeit bei ihrer Lehrtätigkeit sieht sie darin, dass sie auch Themen, die sie selber nicht so interessieren und in denen sie nicht so avanciert ist, erfolgreich vermitteln muss. Frau A. ist sich ihrer Stärken durchaus bewusst: Sie ist sich sicher, dass sie ihre Fächer gut unterrichten kann, wobei sie in den beiden Sprachen Englisch und Französisch verschiedene Kompetenzen hervorhebt. Durch das Studium der Anglistik fühlt sich die Studierende besser im methodischen Teil vorbereitet, wohingegen sie sich in der französischen Grammatik sicherer fühlt. Dies ist der romanistischen Ausbildung zu verdanken, da sich die Kurse stark auf die Beherrschung dieses Aspekts fokussiert haben. Schwierigkeiten verortet Frau A. beim Erreichen einer Balance zwischen den unterschiedlichen sprachlichen Niveaus der beiden Fächer. In Zukunft sieht sich die junge Frau als autoritäre Respektsperson, die eine gute Kommunikation mit ihren Schülerinnen und Schülern pflegt.

Frau A. empfindet das mehrsprachige Studium als sehr interessant und hilfreich für ihre zukünftige Profession. Die Verbindung zwischen ihren beiden Unterrichtssprachen erachtet sie auch als sinnvollen methodischen Zugang für den Sprachunterricht. Auch in Zukunft ist die erlernte Mehrsprachigkeit für sie ein nützlicher Effekt, um neue Sprachen zu erlernen.

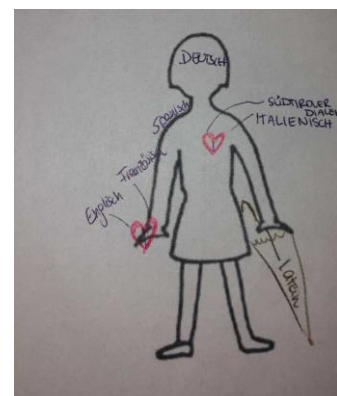
7.9.2. Frau B./2

Länge d. Interviews: 41.06 Minuten

Frau B. ist 25 Jahre alt und in Südtirol aufgewachsen. In der Schule lernte sie Hochdeutsch, jedoch im privaten und familiären Bereich spricht sie seit der Kindheit im Südtiroler Dialekt. Italienisch kam in der zweiten Klasse als Fremdsprache hinzu, wobei sie einige italienische Freunde hatte und auch auf Italienisch mit ihnen kommunizierte. Englisch wurde mit zwölf Jahren in der Schule unterrichtet und mit 15/16 Jahren kam Französisch als weitere Sprache hinzu. Sie studiert an der Universität Wien im 11. Semester die beiden Unterrichtsfächer Französisch und Englisch. Unterrichtserfahrung sammelte sie während des Studiums sowohl in den pädagogischen, als auch in den fachbezogenen Praktika. Die vier- und sechswöchigen „summer camps“ boten Frau B. ebenso Gelegenheit, ihre Lehrerfahrungen zu erweitern, wie Nachhilfestunden und Lehrauftritte in universitären Kursen. Allgemein ist die Studentin mit dem Studium zufrieden, sie bemängelt bloß das geringe Ausmaß der Praxis. Sie sieht aufholbedarf in der LehrerInnenbildung, wenn sie die Wiener Ausbildung beispielsweise mit dem Studium in Innsbruck vergleicht. Ihr fehlt die praktische Lehrerfahrung im Studium. Die Anglistik sieht sie hinsichtlich der fachdidaktischen Ausbildung gegenüber der Romanistik klar im Vorteil.

Sprachenportrait Frau B.

Frau B. hat ihre beiden Erstsprachen, Italienisch und Südtiroler Dialekt im Oberkörper mit einem Herz visualisiert. Sie verbindet damit nicht nur Emotionen, sondern auch Erinnerungen an ihre Kindheit. In den Umriss des Kopfes setzt sie Hochdeutsch. Frau B. verbindet diese Sprache immer mit offiziellen Dingen, wie ihrer Schulzeit,



der Arbeit oder ihrem Studium. Mit dem familiären Umfeld kommuniziert die Studierende meist im Südtiroler Dialekt. Zur Silhouette fügt Frau B. einen „schützenden“ Schirm hinzu, den sie mit der rechten Hand hält und in dem sie Latein notiert. Die Sprache an sich hat für sie wenig praktischen Wert, aber sie bildete eine hilfreiche Absicherung. (Universität, Grundlage für andere Sprachen) Spanisch platziert Frau B. „irgendwo“ bei den Schultern- damit konnotiert die Studentin Freizeit: Essen, Kultur und Musik. In ihre andere Hand malt sie ein weiteres Herz und verbindet dieses mit Französisch und Englisch, ihren beiden Unterrichtsfächern. Um die Besonderheit ihrer ersten Sprachen und Französisch und Englisch hervorzuheben, sind nur die beiden Herzen bunt gezeichnet.

Frau B. stellt sich den Lehrberuf an sich sehr spannend vor und betont, dass diese Profession einer der schönsten Berufe sein kann. Durch ihre eher eingeschränkten Unterrichtserfahrungen kann Frau B. noch nicht urteilen, ob dies dann auch tatsächlich der Wahrheit entspricht. Für das Studium entschied sie sich aufgrund ihrer Vorlieben für Sprachen und der idealistischen Vorstellung, etwas im Leben von jungen Menschen bewegen zu können. Auch wenn sie befürchtet, als junge Lehrerin zu streng zu sein, kann sich Frau B. gut vorstellen, dass sie junge Menschen gut motivieren kann, mitzuarbeiten. Sie sieht sich als Motivatorin, sie möchte ihre Lernenden von ihrer Sprachleidenschaft überzeugen und sie dazu bewegen, sich auch außerhalb der Schule mit der Sprache auseinanderzusetzen. Frau B. hat aber auch ein wenig Angst davor, eine frustrierte, lustlose Professorin zu werden. Ihre Betreuungslehrerin beim französischen FAP erinnerte mit ihren Disziplinierungsmaßnahmen und Methoden stark an ihre eigene Schulzeit, was jetzt nicht unbedingt ihren eigenen Idealvorstellungen einer Lehrperson entspricht. Die Studentin ist zwar nicht mehr nervös, wenn sie in den Unterricht geht, fühlt aber immer eine leichte Unsicherheit, ob die Vorbereitungen Anklang finden werden oder nicht. Das merkt sie dann daran, ob die Schülerinnen und Schüler sie mit fragenden Gesichtern ansehen oder sie fragt die Lernenden nach einem direkten Feedback, indem sie die Daumen in die Höhe strecken sollen. Für sie bedeuten Unterrichtsvorbereitungen nicht nur eine klare Struktur in der Schulklasse, sondern helfen ihr auch dabei, neue Aktivitäten auszuprobieren; dies bedeutet aber für sie nicht unbedingt, dass sie unter Umständen nicht flexibel und spontan den Unterrichtsplan abändern würde. Frau B. denkt, dass ihr Ausbildungslevel ziemlich ausgeglichen mit jenen der Mitstudierenden ist, wobei sie glaubt, dass das Sprachlevel der Kolleginnen

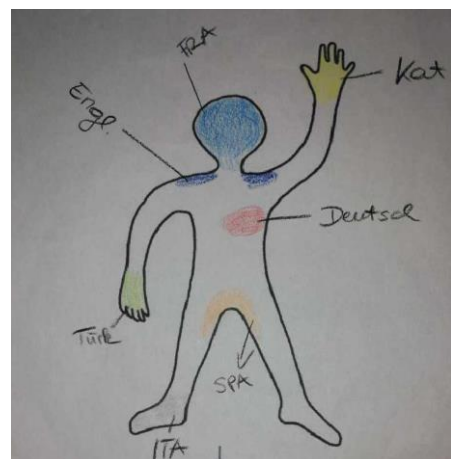
und Kollegen durch die frühe Englischausbildung recht ähnlich ist, anders als beim Französischen beispielsweise. Durch ihr mehrsprachiges Aufwachsen sieht Frau B. ihrer Meinung nach viele Vorteile für ihr Studium, aber auch für ihren zukünftigen Beruf. Es ist für sie einfacher, sich in die Situation des Lernenden hineinzusetzen und die Probleme zu verstehen, da man diese Erlebnisse selber erst vor kurzem in Sprachkursen gemacht hat. Ein duales Sprachstudium ist auch insofern praktisch, weil man diverse Aspekte vergleichen kann - für sie hat dies den angenehmen Effekt, vieles doppelt zu hören. Der Unterrichtsalltag könnte aber davon profitieren, wenn man die beiden Unterrichtsfächer miteinander kombiniert.

Es ist ihrer Ansicht nach auch sehr hilfreich gewesen, dass sie Italienisch erlernt hat und alle weiteren (romanischen) Sprachen darauf aufbauen konnte, darin sieht sie ein großes Potential für zukünftige Lingua, die sie eventuell erlernen möchte.

7.9.3. Frau C./ 3

Länge d. Interviews: 37.23 Minuten

Frau C. ist 25 Jahre alt und ist in einer ländlichen Gegend in der Nähe von Villach, in Kärnten aufgewachsen. Ihre erste Sprache war der Kärntner Dialekt, erst in der Schule lernte sie Hochdeutsch sprechen und schreiben. Erst in den höheren Schulstufen lernte sie Englisch, Französisch und Italienisch. Frau C. finalisiert gerade ihre Diplomarbeit und schließt demnächst ihr Diplomstudium ab. Sie studiert seit 2013, zuerst Englisch und Französisch, nach kurzer Zeit aber wechselte sie von Englisch auf das Unterrichtsfach Spanisch. Dies bedeutete für sie, dass sie viel auf die anderen Kolleginnen aufholen musste, da sie bis dato kein Spanisch beherrscht hat. Ihre Erfahrung im Unterricht beschränkt sich auf die gängigen Studienpraktika (FAP/PÄP) und Nachhilfestunden. Nach Frau C. ist die Ausbildung zur Lehrperson stark von den Lehrveranstaltungen und deren Vortragenden abhängig. Als großes Plus im Studium sieht sie die Möglichkeit des



Austausches und die Diskussionen. Die Kurse beschreibt sie als oftmals sehr theoretisch. Sie würde sich mehr praktische Lerninhalte und Praktika im Allgemeinen wünschen.

Sprachenportrait Frau C.

Frau C. hat alle Sprachen, mit denen sie im Laufe ihres Lebens in Berührung gekommen ist, in ihren Umriss gezeichnet. Sie erklärt auch gleich am Anfang, dass die Farben nicht willkürlich gewählt sind, sondern jede Sprache für sie einem farblichen Stereotyp zugeordnet ist (z.B. Farbe der Flagge). Den Kopf malt sie hellblau aus und verbindet es mit dem Französischen. Neben ihrer Muttersprache Deutsch ist sie dem Französischen als Sprache am nächsten. Gelegentlich träumt und denkt sie auch auf Französisch. Englisch malt sie mit dunkelblauer Farbe auf die beiden Schultern der Figur, um zu zeigen, dass diese Sprache für sie omnipräsent ist, auch wenn sie in ihrem privaten und beruflichen Alltag wenig bis gar nichts mit Englisch zu tun hat. Ihre beiden Hände malt sie gelb und hellgrün aus. Grün konnotiert die Studentin mit Türkisch. Für ihre Diplomarbeit beschäftigte sie sich mit der türkischen Sprache. Aus diesem Grund war es für Frau C. ein „Mittel zum Zweck“, bildlich dargestellt durch die helfende Hand. Gelb wählt sie ebenfalls aus einem praktischen Grund für Katalanisch, da sie für ihr Wahlfach einen Kurs in dieser Sprache belegen musste. Ihren Fuß malt sie mit grauer Farbe aus. Diese Sprache begleitet sie seit ihrer Kindheit. Durch die Nähe ihres Geburtsortes zur italienischen Grenze verbrachte sie einige Zeit dort. Sie erklärt, dass sie den Fuß als Metapher gewählt hat, weil sie oft nach Italien „gegangen“ ist. Ihre Muttersprache Deutsch setzt sie als roten Kreis an die Stelle ihres Herzes. Als letzte Sprache erwähnt sie Spanisch, eines ihrer beiden Unterrichtsfächer. Frau C. positioniert sie zwischen den Beinen des Umrisses. Für sie ist die spanische Sprache stark mit Erotik verbunden.

Frau C. war am Anfang ihres Studiums nicht unbedingt begeistert vom Beruf der Lehrerin, weil sie diesen immer mit aufwendigen Vorbereitungen konnotiert hat. Durch die universitären Praktika wurde sie aber eines Besseren belehrt und sie entdeckte den Spaß am Unterrichten. Sie hat nach einer Anstellung gesucht, mit der sie ihre Leidenschaft, Sprachen, am besten vereinbaren könnte. Somit hat die Wahl der Profession sowohl einen ökonomischen, als auch einen praktischen Wert für die Studentin. Doch während der Ausbildung merkte sie schnell, dass es nicht nur

praktische Gründe für dieses Studium gibt, sondern sie auch ein großes Interesse fürs Unterrichten entwickelt hat.

Frau C. empfindet es als großen Erfolg, wenn ihre Arbeit Früchte trägt und sie das täglich in der Klasse erleben kann. Ein großes Talent, welches sie für den Beruf mitnimmt, ist ihrer Ansicht nach das Reden. Sie befürchtet hingegen, dass sie die Grammatik nicht ordentlich erklären kann und sorgt sich vor Fragen, auf die sie möglicherweise ad hoc keine Antwort findet. Was sie anfänglich vom Lehrberuf abgeschreckt hat, nennt sie auch als eine große Schwäche: die Vorbereitungen.

Frau C. möchte sowohl ihren eigenen Ansprüchen und Erwartungen, aber auch ihrer Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern gerecht werden. Darum hält sie sich anfänglich eher an ihre Stundenvorbereitungen, damit sie ihre Kompetenz zeigen kann. Auch wenn ihre Berufserfahrung noch nicht überragend ist, merkt sie, dass Nervosität und auch ihre Schwäche mit jeder weiteren Stunde abnimmt. Das macht sich dann auch darin bemerkbar, dass die Unterrichtseinheiten erfolgreicher werden. Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler bestätigen sie darin. Im Idealfall möchte sie eine kommunikative, menschliche Lehrerin sein, die nicht vergisst, dass sie selber einmal in dieser Situation war. Wichtig für sie ist es auch, dass jede Schülerin und jeder Schüler gleichbehandelt wird.

Mehrsprachigkeit ist für Frau C. anfänglich eher ein Hindernis gewesen, da ihre Grammatikkenntnisse in Französisch durch das Erlernen von Spanisch gelitten haben (Verwechslungen). Es wurde aber schnell klar, dass es dennoch einen positiven Einfluss auf ihr sprachliches Repertoire genommen hat. Vor allem ihre Diplomarbeit, die sich mit französischen Lehnwörtern im Türkischen beschäftigt hat, zeigte ihr, wie hilfreich so eine Verbindung sein kann. Sie ist auch überzeugt, dass sie durch ihr Sprachstudium ihr Interesse und Talent für Sprachen ausweiten konnte. Ihrer Meinung nach sollte man in Österreich einführen, dass auch die Sprachen der Nachbarländer erlernt werden - wie es beispielsweise in Ungarn und Tschechien Usus ist.

7.9.4. Herr D./4

Länge d. Interviews: 39.10 Minuten

Herr D., der einzige männliche Teilnehmer dieser Studie, ist 26 Jahre alt und in Österreich geboren. Kurz vor dem Interview schloss er sein Diplomstudium in Geschichte und Französisch ab und erreichte akademischen Titel im 12. Semester. Seine erste Sprache war die Gebärdensprache, diese praktizierte er mit seinen beiden Eltern. Im Alltag hörte er zwar andere Menschen reden, parallel dazu lernte er aber Deutsch bei einer Bekannten, um nicht erst im Kindergarten damit konfrontiert zu werden und um eine weitere Sprachverzögerung zu vermeiden. Im Gymnasium lernte er ab der dritten Klasse Französisch, ab der fünften Schulstufe Latein, wobei er Italienisch oder Spanisch bevorzugt hätte. Englisch lernte er ebenfalls ab der ersten Klasse Gymnasium. Unterrichtserfahrung konnte er in den gängigen Praktika des Lehramtsstudiums sammeln, zusätzlich verbesserte er seine Sprachkenntnisse und Lehrerfahrung während einer Sprachassistentenz in Frankreich (gegen Ende des Studiums 2016/2017). Er beobachtete während des Studiums, dass die Praxis (vor allem in Französisch) leider zu kurz kommt. In Geschichte hatte er öfter die Möglichkeit zu hospitieren oder ein paar Stunden „zwischen durch“ zu unterrichten. Er findet es riskant, dass Studierende erst im vierten Semester unterrichten können. Momentan ist er Nachmittagsbetreuer an einer AHS.

Sprachenportrait Herr D.

Herr D. wählt als einziger den männlichen Umriss des Sprachenportraits. Er bemalt diesen vollständig mit verschiedenen Farben. Seine Hände und Füße malt Herr D. orange aus und verbindet damit die Österreichische Gebärdensprache, seine Muttersprache. Für ihn war es die erste Sprache, mit der er „in Berührung“ gekommen ist. Der Oberkörper ist eine Melange aus allen Sprachen und Farben, mit denen er im Alltag zu tun hat. Seine Ohren bemalt er grün (Deutsch) und erklärt, es sei die erste Sprache gewesen, die er gehört hat. Seinen Kopf unterteilt er sowohl in einen grünen, als auch in einen



blauen Bereich, jene steht für Französisch. In seinem Alltag denkt er oft an Französische, versucht die deutschen Wörter immer ins Französische zu übersetzen. Auch die Beine sind blau eingefärbt, als Metapher dafür, dass er durch seine Ausbildung als Französischlehrer mit diesem Beruf „im Leben steht“. Gelb steht für Englisch und er bemerkt während seiner Erklärungen, dass er mehr Teile gelb hätte anmalen sollen, da er regelmäßig Englisch in seinen (privaten) Alltag einbaut, vor allem bei Filmen. Darum positioniert er diese Sprache sowohl im Kopf, als auch im Oberkörper. Seine beiden Unterarme gestaltet er in brauner und pinker Farbe, die für Latein und Spanisch stehen. Beide Lingua sind kaum aktiv in Verwendung, aber sie sind hilfreich, wenn er Wissen „aus den Ärmeln schütteln“ möchte.

Herr D. war sich nach seinem Schulabschluss unsicher, in welche Richtung seine berufliche Laufbahn gehen sollte. Er wollte sich auf eine geisteswissenschaftliche Disziplin konzentrieren und erkannte sein Talent, Dinge gut erklären zu können. Anfänglich war er unsicher, ob er dieser Aufgabe gewachsen ist, wurde aber während der Ausbildung eines Besseren belehrt. Am Ende seines Studiums entschied er sich für eine Sprachassistentin, um sowohl seine Französischkenntnisse zu stärken als auch einen tieferen Einblick in einen praktischen Schulalltag zu erhalten. Er mochte das Gefühl, dass die Schülerinnen und Schüler Interesse gezeigt und aus seinem Unterricht etwas Nützliches mitgenommen haben und er empfand es als positives Feedback, wenn sich die Lernenden den Stoff der vorangegangenen Stunde gemerkt haben. Herr D. möchte den Schülerinnen und Schülern als guter, interessanter Lehrer, der ihnen etwas mitgegeben hat, in Erinnerung bleiben. Herr D. hofft, dass er den Unterricht spontan und flexibel gestalten kann und findet es schwierig, den Lehrplan mit der Realität in den Klassen zu verknüpfen. Anfänglich möchte er sich an die Unterrichtsplanung halten, weil man als Junglehrerin und Junglehrer auf genug andere Dinge achten muss. Er möchte Kinder auch dazu motivieren, Französisch in den Alltag einzubauen. (Filme, Bücher, Musik)

Er schätzt sich als einen sehr geduldigen Menschen ein und sieht dies einerseits als Stärke, andererseits könnte es ein Nachteil für den Unterricht werden, wenn Schülerinnen und Schüler diese Eigenschaft ausnutzen. Der Student schätzt die Arbeit mit jungen Menschen, findet es aber schwierig, eine gerechte Beurteilung zu finden. Herr D. hat die Befürchtung, dass er nicht auf alles eine Antwort geben könnte. Dennoch ist er der Meinung, dass er den Französischunterricht gut gestalten kann, bei

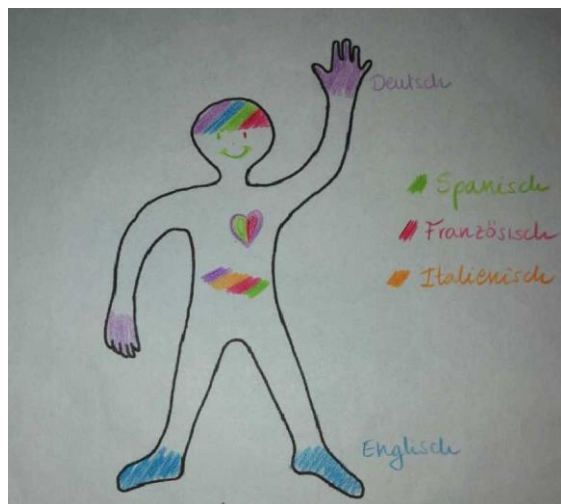
seinem Zweitfach ist er sich nicht sicher, da ihm der fachdidaktische Input während der Ausbildung nicht ausreichend war. Außerdem findet er, Französisch ist eine Kompetenz, Geschichte eher erlernbares Wissen.

Sein sprachliches Repertoire hat ihn insofern beeinflusst, dass er sich beispielsweise in einen Kurs eingeschrieben hat, in dem es um die Gebärdensprache im Unterricht mit gehörlosen Kindern geht. Er fände es spannend, seine Sprachen (vor allem Gebärdensprache) mit seinem Zweitfach Geschichte verbinden zu können. Die eigenen Lernstrategien im Sprachstudium möchte er auch den Schülerinnen und Schülern weitergeben. Mehrsprachigkeit sollte seiner Meinung nach fix im Curriculum verankert werden.

7.9.5. Frau E/5

Länge d. Interviews: 54.43 Minuten

Frau E. ist 28 Jahre alt, wurde in Frankreich geboren und lebte drei Jahre dort. Danach zog ihre Familie nach Spanien. Ihre schulische und auch universitäre Ausbildung absolvierte sie in spanischer Sprache. Ihre Eltern bestanden aber darauf, dass sie auch weiterhin Französisch lernt. 2011 fing sie an Deutsch zu lernen, lebte 1,5 Jahre als Au-Pair in Wien und reiste für 1,5 Jahre nach Guatemala. Danach zog es sie wieder nach Wien, wo sie das Lehramtsstudium Spanisch und Französisch begann und bereits im 7. Semester studiert. Frau E. ist gelernte Sozialarbeiterin. Sie hat bis jetzt in einem Gymnasium unterrichtet, Nachhilfe gegeben und in einem Kindergarten gearbeitet. Sie wird in den nächsten Semestern Praktika an der Universität ablegen. Während des Studiums fühlte sie sich manchmal unterfordert (Sprachniveau war bereits auf muttersprachlichem Niveau). Frau E. kritisiert, dass es zu wenig praktische Erfahrung und Beispiele während der LehrerInnenbildung gibt. Sie findet es auch schade, dass die Sprachen auf bestimmte Länder beschränkt werden und



wenig über andere, ebenso spanisch- und französisch sprechende, Territorien gesprochen wird (Frankophonie).

Sprachenportrait Frau E.

Die Farben sind zwar willkürlich gewählt, aber die Stellen, wo sie eingezeichnet sind, sind beabsichtigt. Die Studentin verwendet Blau um die Füße der Silhouette auszumalen und verbindet diese mit Englisch. Diese Sprache gibt ihr die Möglichkeit zu reisen und mit der restlichen Welt zu kommunizieren. Die Hände gestaltet sie lila und schreibt Deutsch dazu. Die Sprache wendet sie in ihrem täglichen Leben als Familienbegleiterin an. Alle Farben (außer Italienisch, die hat sie vergessen) platzierte Frau E. im Kopf, weil sie in jeder Sprache träumen kann und weil sie sowohl, Deutsch, Spanisch (grün), Französisch (rot) und Englisch in ihrem Alltag verwendet. In der Magengegend befinden sich alle romanischen Sprachen, weil diese ihr besonders wichtig sind. Auch wenn sie Italienisch nur versteht und nicht selber spricht, empfindet sie diese Sprache als Teil ihrer Identität. Das Herz ist eine Mischung aus jenen Sprachen, die für sie besondere Bedeutungen haben. Französisch und Spanisch, beides Sprachen ihrer Kindheit, sind umrandet von Deutsch, weil sie nun mit ihrem österreichischen Freund in Wien lebt. Sie kann und möchte sich nicht entscheiden, welche Sprache wichtiger für sie ist.

Frau E. genießt es, mit jungen Menschen zu arbeiten. Ihr muttersprachliches Niveau in beiden Sprachen, sowohl die Grammatik als auch die Landeskunde und Kultur, ermöglicht ihr, den Schülerinnen und Schülern einen tiefen Einblick in die Sprachen zu geben. Mehrsprachigkeit spielt schon immer eine große Rolle in ihrem Leben und sie möchte gewisse Aspekte aus ihrer Schulzeit in anderen Ländern in ihren Fremdsprachenunterricht einbauen. Einen weiteren Vorteil in der Mehrsprachigkeit sieht Frau E. im größeren Repertoire für Phoneme. In ihrer Profession möchte sie Kindern die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit für ihre Zukunft verdeutlichen.

Als Sozialarbeiterin bemerkte sie während ihres Aufenthalts in Guatemala, dass es genau ihre Berufung ist, mit Kindern zu arbeiten und ihnen ihr Wissen weiterzugeben. Als ihre beste Eigenschaft nennt sie ihr Talent, Präsenz zu zeigen und eine Respektperson für die Schülerinnen und Schüler darzustellen. Für sie ist es wichtig, eine motivierte Lehrerin zu werden, die ihre Leidenschaft weitergeben kann und ein offenes

Ohr für ihre Lernenden hat. Die Balance zwischen Strenge und Humor zu finden, ist für sie essentiell. Nach ihren langjährigen Erfahrungen fühlt sie sich sehr sicher vor einer Klasse und ist mit Glück erfüllt, wenn sie unterrichten darf. Sie hat sowohl in Frankreich, als auch in Guatemala gelehrt. Frau E. erlebte während ihrer vielen Praktika, einige schockierende pädagogische Maßnahmen, durch die ihr noch bewusster geworden ist, was sie in ihrem Unterricht nicht machen möchte.

Für sie bedeutet eine erfolgreiche Unterrichtseinheit, dass die Lernenden auch in den darauffolgenden Stunden noch wissen, was gemacht wurde. Sie möchte ihren Schülerinnen und Schülern mit viel Humor entgegentreten, weil sie denkt, dass Emotionen, verbunden mit Wissen, die besten fachdidaktischen Methoden für erfolgreichen Unterricht sind. Ebenso befürwortet sie Exkursionen und Projekte als sehr sinnvolle Methoden. Frau E. hat Bedenken, dass sie nicht auf die Fragen der Schülerinnen und Schüler antworten kann. Nichtsdestotrotz denkt sie, dass sie ihren Job als Lehrerin gut durchführen wird. Anfänglich möchte sie vorbereitet und koordiniert unterrichten, aber dennoch versuchen, Spontanität und Flexibilität in ihre Planungen mit einzubeziehen.

7.9.6. Frau F./6

Länge d. Interviews: 30.55 Minuten // per Skype geführt

Frau F. ist 25 Jahre alt und wurde in Mödling in Österreich geboren. Sie lebte danach in Spanien und Österreich und wuchs bilingual auf. (Spanisch und Deutsch, da ihre Mutter Österreicherin ist). Sie befindet sich im 11. Semester des Lehramtsstudiums Spanisch und Französisch. Mit 15 Jahren fing sie an, Französisch in der Schule zu lernen. Während ihres Studiums beschloss Frau E., für 1,5 Jahre nach Lausanne zu ziehen und dort zu studieren. Ihre Lehrerfahrung schätzt sie auf 15 Stunden, wobei sie davon nur fünf alleine unterrichten konnte. Das Diplomstudium empfindet Frau F. als langwierig, da man erst am Ende der Ausbildung einen greifbaren Titel hat. Darum findet sie die Änderung zum Bachelor/Master- System vorteilhafter. Die Studentin hätte sich mehr didaktische und weniger landeskundliche Kurse an der Romanistik gewünscht und plädiert für einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt für alle Studierenden, um die erlernte Sprache auch praktisch erleben zu können. Erst nach dem vierten Semester

erhielt sie die Möglichkeit, in einer Klasse zu unterrichten, was sie als zu spät empfindet.

Sprachenportrait Frau F.

Das Sprachenportrait von Frau F. ist selbstgezeichnet und wurde mir per Email übermittelt. In die Füße der weiblichen Silhouette schrieb die Studentin beide Male Spanisch, da sie sehr gerne tanzt, ein gutes Rhythmusgefühl und einen „spanischen Hüftschwung“ hat, der ihr beim Salsa, Reggaeton und Flamenco Tanzen behilflich ist. In ihre Beine schreibt sie zum einen Kroatisch, weil sie durch ihren Sport (Handball) sehr viel mit der kroatischen Sprache ihrer Kolleginnen in Berührung gekommen ist. Ins andere Bein positioniert Frau F. Russisch. Sie ist selber sehr interessiert an dieser Sprache und



ihre Mutter spricht es fließend. Die Studentin beherrscht Russisch zwar nicht, hält es aber für eine nützliche Sprache. In der Mitte des Herzens befindet sich Spanisch, weil sie einerseits in Spanien gelebt hat und es andererseits die Sprache ihres Vaters ist. Die Konturen des Herzens bildet die deutsche Sprache, weil sie auch hier einen Teil ihrer Kindheit verbracht hat und es ihre Muttersprache ist. In die Hände der Figur schreibt Frau F. Englisch, weil es für sie eine praktische Sprache ist. Die rechte Schulter der Silhouette ist auch mit Spanisch markiert. Dies begründet die Studierende mit ihrem spanischen Wurfstil beim Handball. Deutsch, Französisch und den österreichischen Dialekt ordnet sie dem Mund der Silhouette zu. Deutsch ist Teil ihres Alltags und Französisch spricht sie sowohl in der Universität, als auch mit ihrem Schweizer Freund. Sie hat mündlich noch Spanisch zu ihrem Sprachportrait hinzugefügt, da sie momentan in Malaga lebt und täglich Spanisch spricht. In den Kopf der Figur platziert sie Französisch, da sie aufgrund der Universität viel auf Französisch nachdenken muss.

Frau F. bereitet das Unterrichten an sich großen Spaß, sie schätzt an dieser Profession, Kindern etwas beibringen zu können und findet es spannend, dass Unterrichten ein interaktiver, abwechslungsreicher Job ist. Ihre Präsenz im Klassenraum sieht sie als großen Vorteil für den Beruf als Lehrerin. Durch die Jugendarbeit im Sport konnte sie bereits viel Erfahrung im Bereich der Führung einer Gruppe sammeln und sie scheut sich nicht, vor anderen Leuten zu sprechen. Sie bedauert, dass sie kaum Unterrichtserfahrung besitzt und hat auch Angst davor, sich das erste Mal vor eine

Klasse zu stellen, weil sie sich nicht vorbereitet genug fühlt. Die Unterrichtsplanung macht ihr auch Sorgen, da sie sich selbst als unkreativ bezeichnet. Sie sieht aber die Chance, durch mehr Erfahrung Ideen für neue Aktivitäten zu generieren. An ihrem Können zu unterrichten zweifelt sie dennoch nicht. Ihre Idealvorstellung einer Lehrerin ist es, dass der Unterricht produktiv und abwechslungsreich ist und sie als Lehrerin langfristig Wissen und Begeisterung mitgeben kann.

Sie hat während des Studiums beobachtet, dass sie im Gegensatz zu anderen Kolleginnen und Kollegen weniger fachdidaktische Erfahrung sammeln konnte, fachlich aber durch ihr teils muttersprachliches Niveau punkten kann.

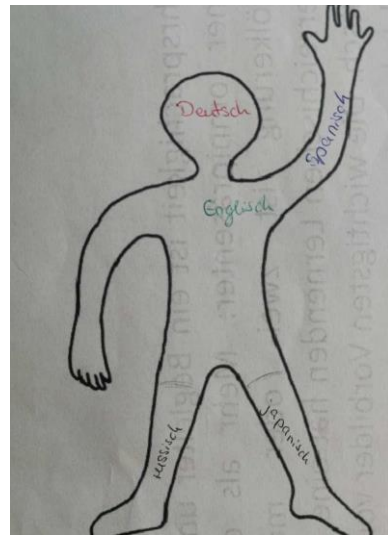
Um zu erfahren, wie erfolgreich ihre Einheiten sind, bittet sie die Schülerinnen und Schüler, ihr Feedback in Form eines Satzes zu geben und kann dank dieser direkten Rückmeldung Vorschläge für zukünftige Stunden mitnehmen. Ihre Unterrichtsplanung gestaltet sie zwar sehr genau, ist aber flexibel, wenn die Situation es erfordert.

Seit ihrer Kindheit hat Frau F. Kontakt mit mehreren Sprachen gehabt und schon als Kind festgestellt, dass es für sie einen großen Vorteil mit sich bringt. Durch die bilinguale Erziehung fühlte sie sich schon immer zu einem sprachlichen Studium hingezogen. Ihre Spanischkenntnisse haben definitiv zum besseren Verständnis der Französischen Sprache geführt. Im Unterricht sieht sie auch nur positive Effekte der Mehrsprachigkeit. Als Lehrperson wirkt man glaubwürdiger und kompetenter, wenn man bereits in den Ländern gelebt hat oder sie zumindest bereist hat. Sie betont, dass jede Sprache gleichwertig zu behandeln ist, aber dies in Österreich leider noch zu wenig beachtet wird. Durch das Sprachstudium ist es für Frau F. leichter, weitere Sprachen zu erlernen. Vor allem die Lernstrategien und die Grundlagen der beiden romanischen Sprachen sind wertvolle Qualifikationen, die sie gerne aus dem Studium mitnimmt.

7.9.7. Frau G./7

Länge d. Interviews: 58.12 Minuten

Frau G. ist 26 Jahre alt und wurde auf Jamaika geboren. Ihre erste Sprache war Englisch/Pathua. Als sie im Alter von fünf Jahren mit ihrer österreichischen Mutter nach Deutschland zog, war Deutsch ihre Alltagssprache. Ihre Mutter wollte aber, dass sie weiterhin mit Englisch in Berührung bleibt und erlaubte Frau G. nur englische Sendungen zu sehen. Mit acht Jahren lernte sie Englisch in der Volksschule und Spanisch mit 14/15 Jahren. Nach der Schule verbrachte sie ein Jahr als Au-Pair in Spanien. Sie



Sie studiert Lehramt Spanisch und Psychologie und Philosophie an der Universität Wien. Die Studierende begann 2014 mit dem Diplomstudium, stieg aber auf das Bachelor/Master-System um und befindet sich nun im 10. Semester. Ihre Unterrichtserfahrung beschränkt sich auf das PÄP und private Nachhilfestunden. Vergleicht man das Diplomstudium mit dem Bachelor-/Masterstudium, gibt es weniger Sprachkurse, was Frau G. sehr schade findet. Gefühlsmäßig waren es zu wenige Sprachkurse und zu viele landeskundlichen Kurse. Sie könnte sich gut vorstellen, dass Erasmus bzw. Auslandsaufenthalte stärker im Studium gefördert werden sollten, um die Kultur der Fremdsprache auch selber hautnah zu erleben. Tandemkurse empfände Frau G. als eine sinnvolle Ergänzung zu den Sprachkursen an der Romanistik.

Sprachenportrait Frau G.

In den Kopf schreibt Frau G. Deutsch, da ihre alltägliche Kommunikation auf Deutsch stattfindet. Sie träumt sowohl in Deutsch und als auch in Englisch. Letztere Sprache verortet Frau G. im Oberkörper, an der Stelle des Herzens. Es war zwar ihre erste Sprache, aber durch den Umzug nach Deutschland ging die starke Verbindung verloren. Erst durch eigenes Interesse im Jugendalter nahm Englisch wieder einen Platz in ihrem Leben ein. In den Arm platziert Frau G. Spanisch, weil es für sie wie ein Arbeitswerkzeug fungiert. Russisch und Japanisch zeichnet sie in die beiden Beine ein.

Wenn sie eines Tages ambitioniert genug ist, würde sie gerne eine der beiden Sprachen erlernen.

Frau G. hat zwar noch nicht so viel Erfahrung im Unterrichten sammeln können, deswegen hat sie momentan noch einen gesunden Respekt davor. Auch die Tatsache, dass sie den Schülerinnen und Schülern den Stoff nicht deutlich erklären kann, macht ihr (noch) zu schaffen. Ihre Lehrfächer werden eher in der Oberstufe unterrichtet und darum fürchtet sie ein wenig den geringen Altersunterschied zu den Schülerinnen und Schülern. Ihre Vorstellungen des Lehrberufs sind sehr idealistisch. Trotz des anstrengenden Alltags ist es am Ende dennoch ein wertvoller Dienst, den sie sowohl der Gesellschaft, als auch den Lernenden erweist. Frau G. ist zuversichtlich, dass die Nervosität und die Bedenken im Laufe der Berufsjahre immer weniger werden. Wünschenswert wäre für sie, ein breitgefächertes Wissen zu haben, um bei den verschiedensten Themenbereichen im Unterricht einhaken zu können. Die Tatsache, dass jede Lehrperson ihr Schulfach als wichtigstes empfindet, ist für Frau G. definitiv ein Fehler, den sie in ihrem Lehrberuf vermeiden möchte.

Ihre ersten Berufsvorstellungen waren mannigfaltig: Innenarchitektur, Hotelwesen oder Psychologie. Die Studentin war sich nur in einem Aspekt sicher, nämlich dass sie gerne mit Menschen arbeiten würde und sie gerne „belehren“ wollte. Für das Lehrwesen bringt sie außer ihrem geduldigen Wesen eine weitere besondere Eigenschaft mit, die sie sowohl im Englischen, als auch im Spanischen gut beherrscht. Frau G. kann gut Vokabular erklären, ohne die adäquate Übersetzung auf Deutsch zu nennen.

Obwohl sie nach ihrem Auslandsaufenthalt in Spanien ein sehr hohes sprachliches Niveau vorweisen konnte, merkt sie, dass es seit dem Studium eher schlechter als besser wird.

Frau G. stellt fest, dass durch ihre Mehrsprachigkeit für sie ein ganz anderes Weltbild entsteht, das den intellektuellen Horizont stark erweitert. Möglicherweise kann sie diese Eigenschaft auch in ihren Unterricht einbauen und interdisziplinär lehren. Auch ihre zukünftigen Pläne, eine Sprache zu erlernen, sind durch ihren mehrsprachigen Hintergrund und das Sprachstudium definitiv leichter zu erreichen.

8. Darstellung und Analyse der Daten

In diesem Kapitel sollen die Daten, die durch die Interviews und die Sprachenportraits gesammelt wurden, analysiert werden. Die Analyse erfolgt über sogenannte Kategorien und den jeweiligen Subkategorien, die im Folgenden erläutert werden. Die jeweiligen Annahmen und Beschreibungen der Kategorien werden mithilfe von Zitaten aus den Interviews und Sprachenportraits belegt. In einzelnen Fällen gibt es auch Tabellen für eine Übersicht der Antworten, wenn viele ähnliche oder auch komplett unterschiedliche Aussagen vorkommen. Abgerundet werden die Darstellungen der Ergebnisse durch eine kurze Zusammenfassung.

<u>Kategorien</u>	<u>Subkategorien</u>
Sprachenportrait	- Sprachliche Ressourcen
Vorstellungen einer idealen Lehrperson	- Motivation - Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung
Sprachliches Repertoire	- Einfluss der Mehrsprachigkeit auf das Studium und das spätere Sprachenlernen - Mehrsprachigkeit im Unterricht

8.1. Sprachenportrait

8.1.1. Sprachliche Ressourcen

Der erste Schritt für die Datenerhebung findet in der Identifikation der vielfältigen sprachlichen Ressourcen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer statt.

Zu den Sprachen, die von den Probandinnen und Probanden entweder erwähnt oder in den Sprachenportraits eingezeichnet wurden, zählen: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, die Gebärdensprache, Südtiroler Dialekt, Latein, Japanisch, Russisch, Türkisch, Katalanisch und der Kärntner Dialekt. In allen Sprachenportraits kamen Deutsch und Englisch vor. Bis auf ein Sprachenportrait, (Frau G.) fügten alle Studierenden Französisch zu ihrem Sprachbild hinzu. Spanisch war ebenso stark vertreten wie Französisch, nur eine Person (Frau A.) notierte diese Sprache nicht, obwohl sie im Zug eines Wahlfaches einen spanischen Sprachkurs absolviert hatte.

Englisch

Deutsch und Englisch waren zwar die dominanten Sprachen in den Sprachenportraits, doch die emotionale Komponente bei den Erklärungen war nie so intensiv, wie bei den anderen, meist romanischen Lingua. Als Ausnahme ist Frau B. zu betrachten, ihr liegt Englisch auf eine bestimmte Art und Weise genauso am Herzen, wie ihre romanische Muttersprache und Unterrichtssprache.

Frau B.: „*In der Hand habe ich noch ein Herz, also praktisch auch etwas (ähm), was mir sehr am Herzen liegt, aber was mehr so was Ausgewähltes ist im Gegensatz zu den Muttersprachen, Englisch und Französisch meine zwei Studienfächer(ahm) die mir nicht nur als Sprachen sondern auch als Kulturen sehr gut gefallen.*“ ²⁵⁴

Die Sprache, die für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine mehr oder wenige passive Rolle im Leben einnimmt, ist Englisch. Sie wird häufig als Werkzeug, allgegenwärtige Freizeitsprache oder Verbindungselement zur restlichen Welt beschrieben, auch wenn sie nicht immer aktiv verwendet wird. Englisch gilt in diesen Fällen eher als ökonomisch wichtige Weltsprache.

Herr D.: „*Gelb dann Englisch- hätte ich vielleicht mehr machen sollen, weil ich doch auf viel Englisch Filme sehe und höre, aber eigentlich jetzt nicht viel, also außer Filme mit Englischem zu tun hat, obwohl man es doch kann.*“ ²⁵⁵

Frau E.: „*Weil es mir ermöglicht, viel zu reisen [...]es ist eine Verbindung zur ganzen Welt [...] obwohl ich Englisch nicht so sehr gerne hab, (ahm) ist schon sehr wichtig.*“

Romanische Sprachen

Da alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mindestens ein Fach an der romanistischen Fakultät studieren, liegt der Fokus nun auf Französisch, Spanisch. Jede dieser beiden Sprachen wurde meist mit einer Erinnerung, einem emotionalen Ereignis oder der Kindheit verbunden. Es fiel auf, dass Studierende, die einen starken, persönlichen Bezug zu einer Sprache hatten, besonders lange Erzählungen hervorbrachten. Häufig sind diese Sprachen auch mit dem prominenten Herz dargestellt oder zumindest an der Stelle des Herzens eingezeichnet. Vor allem die Mutter- bzw. Erstsprachen finden häufig im Oberkörper, in der Nähe des Herzens, ihren Platz.

²⁵⁴ Frau B., #00:01:17#

²⁵⁵ Herr D., #00:01:49#

Frau A.: „*Französisch in der Mitte beim Herzen, weil, ja, die Sprache mir einfach ganz besonders viel gibt irgendwie, auch wenn ich es jetzt nicht so oft verwenden kann oder wie ich gerne würde. (ahm) Ist halt trotzdem- verbinde ich was damit, verbinde ich schöne Erinnerungen damit, verbinde ich Frankreich damit, meine Zeit im Ausland (ahm) die mich selber auch irgendwie geprägt hat.*“ ²⁵⁶

Frau E.: „*Und dann im Herz habe ich wirklich so halbes Spanisch, halbes Herz Französisch und dann herum (ahm) Deutsch, weil (ahm) ja, es ist halt für mich Französisch und Spanisch sind halt in, also mit mir aufgewachsen sozusagen also und in mir auch und die gehören halt zu mir und zu was ich bin.*“ ²⁵⁷

Frau F.: „*Das Herz ist auch also interessant, weil es steht ganz groß Espagnol, aber umrundet von Österreich halt, weil also in meinem Herzen hat Österreich auf jeden Fall eine große Rolle und es ist alles Österreich, aber man muss trotzdem wissen, dass im Kern findet man auf jeden Fall auch was Spanisches- warum weil ich einfach hier [Spanien] aufgewachsen bin, weil Spanien irrsinnig wichtig ist für mich, weil mein Papa Spanier ist und weil es halt doch auch eine Kultur ist, die bei mir im Herzen drinnen ist.*“ ²⁵⁸

Deutsch

Deutsch, wird selten bis nie länger kommentiert, obwohl es bei fünf Personen als Muttersprache genannt wurde. (Frau A., Frau B., Frau C., Herr D., Frau E.) Man hat das Gefühl, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihren Ausführungen (Hoch-)Deutsch nur sporadisch erwähnen. Sie tendieren dazu, andere Sprachen, wie Französisch, Spanisch oder Italienisch, die für sie als zukünftige Lehrende in ihren Fächern als wichtiger erscheinen, ausgiebiger zu beschreiben. Der Kärntner und der Südtiroler Dialekt werden ebenfalls als eigene Sprachen definiert, die für Frau B. und C. die wichtige Rolle der Sozialisation eingenommen haben. ²⁵⁹

Weitere Sprachen

Die Studierenden nannten auch Sprachen, die sie zwar nicht (gut) beherrschen, aber zu denen sie eine nützliche Verbindung haben „*Mittel zum Zweck*“ ²⁶⁰ (Türkisch), oder als „*Hilfestellung oder gutes Wissen*“ ²⁶¹ (Latein) für ihr Studium beurteilen.

²⁵⁶ Frau A., #00:00:51#

²⁵⁷ Frau E., #00:03:00#

²⁵⁸ Frau F., #00:02:17#

²⁵⁹ Frau B., #00:09:00#, Frau C., #00:33:10#

²⁶⁰ Frau C., #00:01:30#

²⁶¹ Frau B., #00:01:07#, Herr D., #00:02:19#.

Metaphern

Eine interessante Beobachtung war auch, dass beinahe alle Studierenden ihre Sprachenportraits so gestaltet haben, dass sie von vielen Metaphern geprägt waren. Die Hände, Füße und Beine wurden als „Werkzeug“ ²⁶², Berührungspunkte mit der Gebärdensprache ²⁶³ bezeichnet. Herr D. positioniert Französisch in den Beinen, denn „auf der steht man dann, das ist der Job dann quasi.“ ²⁶⁴

Eine weitere figurative Darstellung findet man unter anderem bei Frau E.: Für sie ist Deutsch eine Sprache, mit der sie im Alltag arbeitet und sie darum mit den Händen der Silhouette verbindet.²⁶⁵ Frau C. zeichnet Italienisch in die Füße der Figur, um zu zeigen, dass sie durch die Nähe ihres Wohnortes Kärnten oft „hingegangen“ ist.²⁶⁶ Englisch wird bei Frau F. mit der Notwendigkeit der Hände verglichen, beides ist praktisch, beides braucht man im Leben. ²⁶⁷

8.2. Vorstellungen einer idealen Lehrperson

Dieses Kapitel befasst sich mit den persönlichen Vorstellungen zum Lehrerinnen- und Lehrerdasein der Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Es wird zuerst geklärt, welche Motivationen und Gründe die Studentinnen und Studenten veranlassten, Lehrer zu werden. Zusätzlich geben die Studierenden einen Einblick in jene Bereiche, in denen sie ihre Schwächen und Stärken sehen und welche Eigenschaften sie einer idealen Lehrperson zuschreiben.

8.2.1. Motivation

Die Studierenden hatten den Auftrag, sich zu überlegen, welche Entscheidungen dazu geführt haben, dass sie den Lehrberuf ergreifen möchten. Außerdem sollten sie darüber reflektieren, welche Aspekte am Unterrichten sie besonders fasziniert, aber auch, welche Aspekte für sie am wenigsten attraktiv wirken.

²⁶² Frau G., #00:00:51#

²⁶³ Herr D., #00:00:20#

²⁶⁴ Herr D., #00:01:39#

²⁶⁵ Frau E., #00:01:09#

²⁶⁶ Frau C., #00:01:45#

²⁶⁷ Frau F., #00:02:55#

Sprache

Die Befragten wurden während des Interviews gebeten zu erzählen, welche Beweggründe sie hatten, eine Laufbahn als Lehrperson einzuschlagen. Die wohl ausgeprägteste Motivation der befragten Personen war der Faktor Sprache. Die Studierenden antworteten beinahe alle (5 von 7), dass sie immer schon eine Karriere im sprachlichen und geisteswissenschaftlichen Bereich angestrebt haben. Es kommt der Aspekt hinzu, dass sich die Studierenden mit einem Lehramtsstudium mehr Aussichten auf einen Job ausgemalt haben.

Frau C.: *„Zunächst hat es praktische Gründe, muss ich zugeben, also ich habe (ahm), ich wollte immer schon Sprachen studieren, also da, ich habe schon immer eine Leidenschaft für Sprachen gehabt.[...] ich muss auch sagen es hat wirtschaftliche Gründe, weil ich halt eben davon ausgehe, dass ich als Lehrerin am ehesten eine Anstellung kriege.“*²⁶⁸

Frau A., Frau B. und Herr D. argumentieren ebenfalls, dass sie immer „etwas mit Sprachen“ machen wollten und dieses Talent und die Leidenschaft gerne weitergeben wollten.

Positiver Einfluss auf Schülerinnen und Schüler

Dies führt auch gleich zum nächsten Motivationsgrund der Studierenden. Die idealistische bzw. romantische Vorstellung, dass man als Lehrperson seinen Schülerinnen und Schülern etwas weitergeben bzw. beibringen und sie auf ihrem Lebensweg positiv beeinflussen kann. Interessanterweise definierte keine der Personen dieses „etwas“ aus. Folgt man dem weiteren Interviewverlauf, werden „Leidenschaft zur Sprache“, „Wissen“ und „Werte“ als potentielle „Gaben“ angeführt.

Frau G.: *Eigentlich, weil es mir doch auch Spaß macht oder ich jemanden etwas beibringen möchte.“*²⁶⁹

Frau F.: *„Mich hat immer dieser Gedanke gereizt, dass ich mein Wissen teilen kann und dass ich den Leuten etwas mitgeben kann auf ihrem Weg.“*²⁷⁰

Frau E.: *„Les valeurs qu'on peut enseigner aussi, enfin tous ce qu'on peut enseigner avec juste l'éducation à l'école.“*²⁷¹

²⁶⁸ Frau C., #00:03:39#

²⁶⁹ Frau G., #00:02:40#

²⁷⁰ Frau F., #00:06:34#

²⁷¹ Frau E., #00:05:26#

Kinder und Jugendarbeit

Eine sehr naheliegende Intention der meisten Probandinnen und Probanden war es, dass sie sehr gut mit Jugendlichen und Kindern umgehen können und die Arbeit mit ihnen Spaß macht. Sei es durch bereits gesammelte Erfahrungen in der Jungschar, im Nachwuchssport oder das Interesse im sozialen Bereich tätig zu werden und mit Menschen zu arbeiten. Frau E. ist beispielsweise bereits ausgebildete Sozialarbeiterin und konnte sich stark mit dem bildungswissenschaftlichen Aspekt in der Ausbildung identifizieren.

Frau A.: *„Und dann habe ich mir eigentlich gedacht, gut ich arbeite auch gern mit Jugendlichen, ich bin bei der Jungschar dabei, ich bin bei der Jugend beim Roten Kreuz engagiert, also ich mach gern was mit Jugendlichen.“*²⁷²

Frau B.: *„Ich glaub ich bin mit dieser idealistischen Vorstellung, dass ich irgendwie so bissl bei Jugendlichen was bewirken kann oder dass ich sie für was begeistern kann und so weiter (ähm) gestartet. Und halt generell in dem Alter ist man oft noch so: ja ich möchte was Soziales, was mit Menschen machen.“*²⁷³

Die Studierenden geben auch an, dass der Lehrberuf einen wichtigen Beitrag zur Gesellschaft leistet und sie durch eben diesen attraktiven Aspekt diese Profession gewählt haben. Zusätzlich werden die Studentinnen und Studenten motiviert, wenn sie merken, dass ihre Arbeit Früchte trägt und etwas bei den Schülerinnen und Schülern hängen bleibt.

Frau C.: *„Am meisten gefällt mir jetzt glaub ich ja, wenn man halt eben merkt, dass irgendwo was zurückkommt und die Arbeit, die man sich angetan hat auch wirklich angenommen wird und Früchte trägt. Ich glaube, dass bestätigt einen dann total, wenn man weiß, dass sich die Mühe halt auszahlt.“*²⁷⁴

Für viele Personen ist der kommunikative Charakter des Lehrberufs besonders wichtig. Sie schätzen es, wenn sie mit ihren Lernenden interessante Diskussionen führen und viel mit ihnen interagieren können.

Frau A.: *„Mit den Älteren finde ich es echt cool, dass da eine Interaktion entsteht [...] und da echt Diskussionen teilweise entstehen.“*²⁷⁵

Frau F.: *„Weil ich es cool finde, dass es einfach interaktiv ist [...] ja, es ist was sehr Aktives, das mag ich, es ist nicht wirklich passiv. Je aktiver der Unterricht ist desto besser für mich.“*²⁷⁶

²⁷² Frau A., #00:03:16#

²⁷³ Frau B., #00:03:57#

²⁷⁴ Frau C., #00:08:32#

²⁷⁵ Frau A., #00:11:42#

²⁷⁶ Frau F., #00:06:13#

Traumberuf Lehrerin/Lehrer?

Eine interessante Beobachtung ist es, dass keiner der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Anfang an mit Sicherheit sagen konnte, dass sie unbedingt Lehrerin oder Lehrer werden möchten. Erst nach einer gewissen Zeit der Reflexion, anderen Studien oder Ausloten der Möglichkeiten haben die Studentinnen und Studenten das Lehramtsstudium angetreten.

Auf die Frage, ob Frau G. schon immer Lehrerin werden wollte, antwortet sie:

*„Ne, das waren eigentliche ganz viele verschiedene Sachen, mal Innenarchitektur immer interessiert, oder auch (ähm) Hotelbranche, Psychologie auch, ja also das war irgendwie...oder Musik machen, also ganz unterschiedlich.“*²⁷⁷

Herr D.: *„Ich habe nach der Schule lange überlegt was ich machen will und ich wusste schon, dass es geisteswissenschaftlich wird [...] dann hatte ich mal Zivi, das war noch eine Zeit lang, wo ich überlegen konnte. Und dann habe ich mir gedacht, dass es eigentlich immer Spaß, also die Schule an sich mir schon immer Spaß gemacht hat. [...] Ja dann habe ich mir so gedacht, ja versuchen wir es mal mit Lehramt [...] Am Anfang eben lang, also während dem Studium noch lang überlegt, ob es das Richtige ist.“*²⁷⁸

Eine Bemerkung von Frau A., die man eigentlich im Gespräch mit Studienkolleginnen und Studienkollegen öfter hört, aber nur einmal während der Befragungen wahrgenommen hat, ist die Motivation, eine bessere Lehrperson zu werden als man es aus der eigenen Schulzeit gewohnt ist. Die schlechten Erfahrungen, die man als Schülerin oder Schüler gemacht hat, sollen mit dem erfolgreichen Lehramtsstudium kompensiert werden.

Frau A.: *„Außerdem habe ich eine sehr schlechte Französischlehrerin in der Schule gehabt, wie die meisten wahrscheinlich, oder wie viele erzählen und ich habe mir auch gedacht, ok das kann man auch besser machen und ich glaube, dass ich das besser machen kann. Und deswegen habe ich mir dann gedacht: ok werde ich Lehrerin.“*²⁷⁹

Vorbereitung

Beinahe alle Befragten sind der Meinung, dass die Vorbereitungsarbeit für sie momentan am unattraktivsten sei. Sie stellen es sich als sehr langwierige Tätigkeit vor. Es ist auch schwierig, das sprachliche Level der Schülerinnen und Schüler richtig

²⁷⁷ Frau G., #00:03:06#

²⁷⁸ Herr D., #00:01:30#

²⁷⁹ Frau A., #00:03:35#

einzuschätzen und eine Stunde für diese Bedürfnisse anzupassen. Außerdem schätzen sich manche Studierenden als eher unkreativ ein und wissen somit nicht, wie sie spannende Materialien für den Unterricht erstellen sollen. Der Hauptgrund für diese Sorge rührt daher, dass den meisten die Erfahrung fehlt. Der Spaß und die Leichtigkeit an Stundenvorbereitungen steigt mit der Lehrerfahrung.

Frau G.: *„Am anstrengendsten ist halt die Stundenvorbereitung [...] ja, irgendwie dass den Inhalt irgendwie auf bestimmte Altersgruppen oder jetzt in der Sprache ein bestimmtes Sprachniveau zu zu...anzupassen.“*²⁸⁰

Frau F.: *„Und eben vorbereiten, also ich glaube es gibt viele Leute die haben so coole Ideen und so und bereiten Stunden so toll vor und dann komme ich mir manchmal blöd vor daneben.“*²⁸¹

Wissen

Viele Studierende sind zwar eigentlich der Meinung, dass sie nicht alles wissen müssen, aber dennoch ist es für fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der unattraktivste, fast beängstigendste Teil des Unterrichtens. Sie haben Angst vor der Situation, sich vor ihren Schülerinnen und Schülern bloßzustellen, weil sie etwas nicht wissen und keine adäquate Antwort geben können.

Herr D.: *„Man hat immer Angst vor Zwischenfragen, also vor Zwischenfragen, die man nicht beantworten kann. [...] da hat man schon Angst, dass irgendwas kommt wo du sagst, ok, das kann ich nicht beantworten. Ich meine, einmal geht's, aber wennst das öfter sagst, das ist so, ja.“*²⁸²

Frau E.: *„Wenn ich selbst Lücken habe, wenn zum Beispiel irgendeine Frage gestellt wird wo ich „ääähm, uuhm, ich weiß nicht“. Aber ich glaube da hilft nur authentisch zu sein zu sagen nope keine Ahnung.“*²⁸³

Fairness/Notengebung

Eine Problematik, die Herr D. noch im Lehrberuf für sich entdeckt ist Fairness. Er befürchtet, dass er nicht immer so fair bei der Notengebung sein wird, wie er sich das eigentlich vorstellt.

Herr D.: *„Am wenigsten wahrscheinlich sie zu benoten [...] ich glaube es ist schwierig fair zu sein.“*²⁸⁴

²⁸⁰ Frau G., #00:18:03#

²⁸¹ Frau F., #00:08:15#

²⁸² Herr D., #00:05:09#

²⁸³ Frau E., #00:16:54#

²⁸⁴ Herr D., #00:09:15#

8.2.2. Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung

In dieser Subkategorie werden die Studierenden ihre Ansichten, Gefühle, Ängste und Einstellungen hinsichtlich ihres künftigen Lehrberufs äußern. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich Lehramtsstudierende selber sehen, welche Fähigkeiten sie sich zusprechen und welche Wunschvorstellungen und Anforderungen sie an sich als Lehrperson stellen. Interessanterweise fiel es den Studentinnen und Studenten oft leichter zu sagen, was für eine Art von Lehrperson sie nicht werden wollen. Es lässt sich aber auch beobachten, dass diese Fragen die Interviewten sehr stark zum Reflektieren bewegt haben und die Antworten nicht sofort kamen.

Stärken und Schwächen

Im Interview wurden die Studierenden gebeten, sich kurz darüber Gedanken zu machen, welche Schwächen und Stärken sie besitzen. Im Allgemeinen haben alle Personen ein ähnliches Bild von sich als Lehrperson. Sie möchten ein angenehmes Arbeitsklima schaffen, in dem sich Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und auch Lust haben, mitzuarbeiten. Die Studierenden schätzen sich als motivierende Personen ein, die ihre Lernenden gut mitreißen können.

Frau A.: *„Ich glaube ich kann ein ganz angenehmes Raum- oder Klassenklima erzeugen, wo sich die Schüler auch wohlfühlen, um Fragen zu stellen.“* ²⁸⁵

Frau B.: *„Ich glaube, dass ich die Lernenden ganz gut für so Interaktives motivieren kann, also für so Gesprächsrunden oder irgendwie kreative (ah) Aktivitäten, das hat bis jetzt eigentlich immer super geklappt.“* ²⁸⁶

Weitere Kompetenzen, die drei Teilnehmerinnen genannt haben, war die persönliche Präsenz, das Talent, Gruppen zu leiten, vor ihnen zu sprechen und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler mit Leichtigkeit zu erhalten.

Frau E.: *„Ich bin eine Schauspielerin [...] que je peux être imposante [...] c'est que j'ai une présence [...] j'ai aussi cette impression que je rentre dans une salle et je suis là et je pense que ça c'est très important quand on est prof [...] recevoir de l'attention et (ehm) que les étudiants soient réveiller par la...par le prof.“* ²⁸⁷

Frau C.: *„Quatschen. Also ich glaube ich kann am besten mich vor eine Klasse hinstellen und ihnen eine Geschichte erzählen.“* ²⁸⁸

²⁸⁵ Frau A., #00:05:30#

²⁸⁶ Frau B., #00:07:15#

²⁸⁷ Frau E., #00:07:56#

²⁸⁸ Frau C., #00:04:44#

Frau F.: *„Mein Talente sind auf jeden Fall das Auftreten würde ich sagen und sozusagen (ähm) das Führen des Unterrichts so auf, sag ich jetzt mal auf eine lockere Art, aber wo man doch auch was lernt.“*²⁸⁹

Herr D. und Frau G. sehen sich selber als geduldige Persönlichkeiten, eine Eigenschaft, die nicht nur einen positiven Beigeschmack hat, sondern unter Umständen ins Negative schwingen kann. Die Begründung von Herrn D. ist, dass es vielleicht gerade am Anfang schwierig sein kann, eine gute Balance zwischen einer geduldigen Respektperson und einem Professor, der sich nichtdurchsetzen kann, zu finden.

Herr D.: *„Was eh vielleicht eine Stärke und Schwäche ist, dass ich ziemlich geduldig bin. [...] Ich brauche ziemlich lange bis ich wirklich sage : Ok jetzt seids wirklich mal leise es reicht, es nervt [...] das könnte so eine Schwäche auch sein, weil wenn du, wenn die Schüler nicht viel, einem oft durchgehen, Sachen durchgehen lässt, dann checken sie das [...] und dann werden sie darauf immer weiter rumhacken und ausnutzen.“*²⁹⁰

Frau G.: *„Ich denke ich bin auch geduldig.“*²⁹¹

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sprechen oftmals über eine Balance zwischen ihren Charaktereigenschaften. Sie möchten eine ausgewogene Linie von Strenge bzw. Autorität und Lockerheit bzw. Vertrauensperson finden. Nicht nur im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern, sondern auch im Hinblick auf die Benotungen sehen sie Schwierigkeiten, gerade am Anfang, nicht zu anspruchsvoll zu sein. Ihnen ist es auch besonders wichtig, den Lernenden das Gefühl zu geben, dass jede/r ein Teil der Klasse ist und seine Meinung äußern kann und soll.

Frau A.: *„Ich glaube ich habe gute Mischung aus Autorität, aber nicht so, dass die Schüler nur noch eingeschüchtert sind, sondern irgendwie auch motivierend [...]kann das Gefühl vermitteln, es zählt jede Meinung und es ist auch kein Problem irgendwie Fehler zu machen oder so.“*²⁹²

Frau B.: *„Ich glaube eine Schwäche könnte sein, dass ich es manchmal zu genau nehme, also zu viel verbessere.“*²⁹³

Auf die Frage, welche Schwächen die Studierenden haben, kamen zunächst sehr viele fachliche Aspekte. Einige befürchten Wissenslücken, andere haben Sorge, die Grammatik nicht gut unterrichten zu können. Manche zweifeln daran, dass sie mit

²⁸⁹ Frau F., #00:06:53#

²⁹⁰ Herr D., #00:03:32#

²⁹¹ Frau G., #00:04:32#

²⁹² Frau A., #00:05:21#

²⁹³ Frau B., #00:06:21#

bestimmten Altersgruppen arbeiten können oder bestimmten Anforderungen des Lehrplans nicht nachkommen können.

Frau C.: *„Und ich glaube, dass da noch Schwächen sein können [...] dass wenn zum Beispiel Schüler mich spontan eine Frage stellen oder so, dass ich dann halt dastehe und sage: ja ich weiß jetzt eigentlich nicht so genau warum.“*²⁹⁴

Frau A.: *„Was mag ich nicht am Unterrichten [...] vielleicht Themen, wo ich selbst nicht soo bewandert bin, das zu unterrichten ist halt immer schwierig, das braucht man halt immer besonders viel Vorbereitung.“*²⁹⁵

Zwei ganz unterschiedliche Ansichten haben Frau E. und Frau G. Während die eine schon einiges an Unterrichtserfahrung oder zumindest an Erfahrung im Umgang mit Kindern hat und vor Selbstbewusstsein strotzt, zeigt sich Frau G. eher zurückhaltend und spricht davon, dass ihr mangelndes Selbstbewusstsein ihr vor allem am Anfang im Weg stehen könnte. Frau G. erzählt auch, dass sie sehr wenig Erfahrung außerhalb des universitären Rahmens gesammelt hat. Auch Frau F. äußert Bedenken, dass ihre mangelnde Berufserfahrung für sie am Anfang die größte Schwäche sein wird.

Frau E.: *„Je pense qu’il y a quelques années où j’aurais été plus nerveuse, mais je pense que puisque j’ai déjà maintenant beaucoup d’expériences, j’ai 28 ans, et j’ai déjà travaillé avant, j’ai beaucoup de contact avec des enfants, j’ai enseigné, j’ai même enseigné dans un lycée en France pendant trois semaines [...] ich glaub es geht viel lockerer, ja durch Erfahrung.“*²⁹⁶

Frau G.: *„Meine Schwächen...Glaub ich eher so Selbstbewusstsein, also das man schon in die Situation reingeht und vielleicht denkt: ok das könnte doch so laufen oder haben sie bock drauf, kann ich das jetzt so irgendwie sehr interessant irgendwie weitergeben [...] man hat dann vielleicht auch schon Situationen erlebt also Situationen gemeistert von denen ich jetzt vielleicht denke ok weiß ich jetzt nicht wie da reagieren würde.“*²⁹⁷

Frau F.: *„Meine Schwächen liegen auf jeden Fall dabei, dass ich kaum Erfahrung habe. Also jetzt unterrichten an sich, habe ich durchs Studium vielleicht ein paar Stunden bekommen, da habe ich kaum Erfahrung und ich sage es auch ganz ehrlich ich habe Angst vorm Unterrichten, weil ich mich eben so unerfahren fühle und so wenig vorbereitet.“*²⁹⁸

Auch hier zeigt sich wieder, dass die Selbsteinschätzung, wie schon bei den Beweggründen für das Studium, stark durch den Faktor Erfahrung beeinflusst wird.

²⁹⁴ Frau C., #00:05:27#

²⁹⁵ Frau A., #00:12:16#

²⁹⁶ Frau E., #00:10:37#

²⁹⁷ Frau G., #00:05:13#

²⁹⁸ Frau F., #00:07:35#

Effektivität im Unterricht

Die Studierenden wurden gebeten einzuschätzen, ob sie den Unterricht effektiv und sinnvoll durchführen können. Alle bejahen diese Frage, fügen aber hinzu, dass es darauf ankomme, welches der beiden Fächer sie unterrichten würden. Andere antworteten, dass es von vielen Faktoren abhängt, wie effektiv der Unterricht sei. Frau C. beispielsweise zweifelt nicht an ihrer eigenen Expertise, sehr wohl aber am schulischen Umfeld.

Frau C.: *„Aus persönlicher Sicht, glaube ich schon. Also ich glaub, ich würde mir das schon zutrauen, dass ich es gut und effektiv machen kann. [...] es hängt ja immer von s vielen unterschiedlichen Faktoren ab, ob man im Endeffekt wirklich guten Unterricht machen kann oder nicht. Wie viel Zeit man hat, wie die Klasse ist, wie die Schule generell ist.“*²⁹⁹

Die Effizienz hängt auch davon ab, ob sich die Studierenden zu genüge ausgebildet fühlen. Häufig wird der geringe fachdidaktische Input kritisiert, der beispielsweise bei Geschichte, Philosophie und Psychologie und Französisch nicht so effektiv erscheint, wie beim Institut für Anglistik.³⁰⁰ Generell aber berichten Herr D. und Frau G., dass Sprachen für sie logischer und leichter zu unterrichten sind, weil sie einen strukturierten Aufbau haben und man sie besser planen kann als „Wissensfächer“ wie Geschichte und Philosophie und Psychologie.

Frau G.: *„Beim Spanisch ist es alles relativ vorgegeben, man sollte erst zum Beispiel sich selbst erklären können und sich selbst vorstellen können um dann später eine Wegbeschreibung zu machen. [...] es ist aufbauend.“*³⁰¹

Selbsteinschätzung im universitären Rahmen

Teil des Interviews war es auch, sich im Umfeld der Universität bzw. sich den anderen Kolleginnen und Kollegen gegenüber selbst einzuschätzen. Das Ergebnis ist ziemlich eindeutig, alle beantworteten diese Frage gleich oder ähnlich. Sie sind der Überzeugung, dass es natürlich immer bessere Studierende geben wird, aber auch solche, die fachlich oder didaktisch noch nicht auf demselben Level sind, wie die Befragten selber. Jene, die sich in fachlicher Hinsicht zumindest anfänglich etwas „überlegener“ gefühlt haben, waren Studierende wie Frau C., die vor dem Studium ein Jahr als Au-pair in Frankreich

²⁹⁹ Frau C., #00:09:42#

³⁰⁰ Frau A., #00:13:29#, Frau B., #00:34:20#, Herr D., #00:11:23#

³⁰¹ Frau G., #00:20:10#

verbrachte. Frau F. und Frau E. befinden sich beide in zumindest einem oder sogar beiden Unterrichtsfächern auf muttersprachlichem Niveau, was auch die besseren Noten oder die Leichtigkeit, mit der sie die Sprachkurse bewältigt haben, erklärt. Viele der Studierenden arbeiteten neben der Ausbildung auch als Nachhilfelehrerinnen und Nachhilfelehrer, Sportbetreuerinnen oder Sportbetreuer oder Jungscharleiterinnen und Jungscharleiter. Frau G. und Herr D. fühlen sich teilweise nicht auf demselben Level wie ihre Mitstudierenden, weil ihnen beispielsweise die Erfahrung außerhalb der Universität fehlte.

Vorstellungen einer idealen Lehrperson

In diesem Fall sind die Antworten sehr vielfältig und werden daher in tabellarischer Form abgebildet und kommentiert.

<u>Personen</u>	<u>Vorstellungen einer idealen Lehrperson</u>
Frau A.	Nicht wie ehemalige Lehrerin, kein Frontalunterricht, Autoritätsperson, Kommunikation
Frau B.	Begeisterung für eigene Sprachleidenschaft, Sprachsicherheit, keine unmotivierte Lehrperson
Frau C.	Zwischenmenschlichkeit, keine Vorurteile, offenes Ohr für alle Lernenden, Fairness
Herr D.	Möchte als guter, effizienter Lehrer in Erinnerung bleiben
Frau E.	Viel Humor, keine Langeweile, Motivation, Leidenschaft für Sprache, dennoch autoritäre Respektperson
Frau F.	Strukturierter, freudvoller Unterricht, respektvoller Umgang
Frau G.	Weitergabe von Wissen, eigenes Allgemeinwissen erweitern, fächerübergreifend unterrichten, keine gestresste Lehrperson

Bei dieser Frage war es besonders interessant zu beobachten, dass nur wenige Vorstellungen sich überschneiden oder häufiger vorkommen. Es ist auch auffallend, dass viele dieser Kompetenzen in der negativen Form dargestellt wurden - was möchten die Studierenden NICHT werden. Die Reflexion darüber, was man als Lehrperson auf keinen Fall falsch machen möchte, war für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer leichter zu benennen als die positiven Eigenschaften. Am häufigsten sind die Vorstellungen, die Leidenschaft für die Sprache weiterzugeben, kommunikativen

Unterricht zu betreiben, mehr als eine Lehrperson zu sein und respektvoll, autoritär und fair zu agieren. Die Studierenden betonen, dass sie auf keinen Fall als langweilig, unsympathisch, gestresst oder lustlos gelten wollen.

Frau B.: *„Was ich nicht sein will [...] wenn es beidseitig, so einfach eine Lustlosigkeit und Frustration ist, also davor hoffe ich, ich sage immer meinem Umkreis schon, wenn ihr irgendwann mal merkt, dass ich in die Richtung gehe, weil ich glaube man merkt es dann auch gar nicht, wie man ausbrennt und irgendwie keine Leidenschaft mehr dafür hat, dann sagt mir das, weil dann will ich mich ja irgendwie umorientieren.“*³⁰²

Herr D.: *„Ich möchte ein Lehrer sein, wo man dann 10 Jahre nach der Schulzeit noch sich gut an ihn erinnert und sagt: Ja da haben wir was gelernt, da wars lustig [...] sich gut erinnert und sagt da hat man wirklich was gelernt und nicht nur so: Ja er war supernett aber gelernt haben wir eigentlich nichts.“*³⁰³

8.3. Sprachliches Repertoire

Diese Analysesequenz widmet sich dem sprachlichen Repertoire der Lehramtsstudierenden. Es wird ein genauer Blick darauf geworfen, auf welche Art und Weise die Mehrsprachigkeit die Studienzeit der befragten Personen beeinflusst hat und welche Maßnahmen und Schlussfolgerungen die Studierenden aus dieser Zeit für ihren künftigen (Sprach-)Unterricht mitnehmen werden.

8.3.1. Einfluss der Mehrsprachigkeit auf das Studium und späteres Sprachenlernen

Studium

Auf die Frage, ob das sprachliche Repertoire die Studierenden während ihres Lehramtsstudiums beeinflusste, antworten alle mit einem ganz klaren Ja. Einige Studentinnen und Studenten haben anfänglich Schwierigkeiten, die Frage zu verstehen - erst nach der zweiten Erklärung seitens der Interviewerin wird die Fragestellung von allen verstanden. Dennoch lassen einige kurze Antworten darauf schließen, dass die Anforderung nicht für jede/n klar waren.

³⁰² Frau B., #00:18:07#

³⁰³ Herr D., #00:17:39#

Zwei Studierende gehen außer einem kurzen Zustimmung nicht näher auf die Frage ein. Andere wiederum können mit Beispielen und Anekdoten auf die Fragestellungen eingehen.

Frau B., die zwei Sprachen studiert, scheint die Mehrsprachigkeit als großen Vorteil zu erachten. Die Anglistik und Romanistik haben zwar unterschiedliche Kursangebote, dennoch wiederholen sich viele Inhalte. Für Frau B. ist das eine Art von Auffrischung des Wissens. Außerdem ergänzen sich viele Seminare gut, was für die Studentin einen wesentlichen Bonus birgt, denn sie fühlt sich mit zwei Sprachen „*doppelt ausgerüstet*“.³⁰⁴ Vor allem in didaktischer Hinsicht ist es für die Studentin sehr hilfreich, aus zwei verschiedenen Instituten Input zu erhalten.

Für Frau C. ist die Mehrsprachigkeit nicht immer eine Hilfestellung gewesen, denn sie musste sich für ihr zweites Unterrichtsfach Spanisch das Grundwissen im Selbststudium beibringen, um den Level der anderen Mitstudierenden zu erreichen.

Frau C.: *„Ich habe Spanisch gelernt und das hat mein Französisch komplett durcheinander gebracht am Anfang. Ich war mir bei (ähm) Abwandlungen von Verben im Präsens komplett unsicher. Unsicherheiten, die hatte ich lange nicht mehr und ich war total überrascht. Also von dem her hat zuerst meine persönliche individuelle Mehrsprachigkeit hat sich als erstes negativ ausgewirkt auf meine Sprachkenntnisse.“*³⁰⁵

Der positive Einfluss auf ihr Studium stellte sich dann erst ein, als sie logische Verbindungen zwischen den Sprachen herstellen konnte, ohne dass eine der beiden Sprachen darunter leiden musste. Auch Frau F. ist der Ansicht, dass ihr durch ihr mehrsprachiges Aufwachsen die Möglichkeit geboten wurde, die Welt aus einem ganz anderen Blickwinkel zu sehen.

Frau F.: *„Ich habe von klein auf schon gewusst, was es ist wenn man meine als nur eine Sprache spricht, also was sich da für Welten öffnen. Im Endeffekt ist ja die Sprache mit Kulturen verbunden.“*³⁰⁶

Sie erklärt weiters, dass einer der Hauptgründe für ihre Studienwahl ihre gelebte Mehrsprachigkeit war.

Herr D., der als erste Sprache die Österreichische Gebärdensprache (ÖBS) erlernte, ist sich sicher, dass er ohne seine Muttersprache andere Wahlfächer an der Universität

³⁰⁴ Frau B., #00:21:35#

³⁰⁵ Frau C., #00:16:30#

³⁰⁶ Frau F., #00:17:35#

belegt hätte. Durch seinen Bezug zu der ÖBS wählte er einen Kurs, der sich mit gehörlosen Kindern im Unterricht beschäftigt hat. Somit hat auch seine mehrsprachige Kindheit gewisse Einflüsse auf sein Sprachstudium genommen.

Drei Teilnehmerinnen geben außerdem an, dass es für sie leichter war, eine weitere romanische Sprache zu erlernen, auch wenn, wie bei Frau C., zunächst das Gegenteil eingetreten ist.

Frau C.: „*Später habe ich dann total davon profitiert, weil ich einfach mehr Verbindungen herstellen konnte, auch habe ich dann eben einen Katalanisch Kurs gemacht und ich habe halt einfach Dinge gesehen, die ich vorher nicht gesehen hätte aufgrund der vielen Sprachen, die ich halt eben dann schon gelernt habe.*“ ³⁰⁷

Sprachenlernen

Diese Kategorie sucht nach der Frage, ob das Sprachstudium das Lernverhalten für zukünftige Sprachen verändert oder sogar positiv beeinflusst.

Instinktiv antworten alle Beteiligten der Studie, dass es definitiv eine vorteilhafte Auswirkung auf das spätere Sprachenlernen zeigt.

Ein Beispiel ist Frau A., die für ihr Sprachstudium ein Wahlfach aus dem romanistischen Zweig wählte. Durch ihr sprachliches Repertoire, welches Englisch und Französisch beinhaltet, ist das Erlernen von Spanisch für sie leichter gewesen.

Frau A.: „*Ja ich habe ja letztes Semester versucht Spanisch zu lernen, also mit diesen romanistischen Sprachen, mit Französischstudium ist natürlich Wahnsinn. Also so viel gemeinsam und Vokabel, Grammatik, man kann sich wirklich viel eins zu eins einfach ummünzen [...] aber ich glaube schon, dass das einiges erleichtert.*“ ³⁰⁸

Auch Frau B. sieht es ähnlich wie Frau A., doch hinterfragt sie kritisch, ob es denn überhaupt möglich sei, so viele Sprachen auf demselben hohen Level zu beherrschen. Sie hat die Sorge, dass, je besser sie eine Sprache versteht, sich eine andere ihres sprachlichen Repertoires verschlechtern könne.

Die Studentinnen und Studenten suggerieren, dass es bei Sprachfamilien-übergreifenden Lernprozessen mit Sicherheit nicht so einfach funktioniert wie bei rein romanischen Sprachen. Dennoch vertreten beide die Meinung, dass durch ein Sprachstudium

³⁰⁷ Frau C., #00:16:56#

³⁰⁸ Frau A., #00:27:19#

wesentlich mehr Inhalte gelernt werden als die Sprache alleine. Vielmehr werden den Studierenden Lernstrategien, logischer Aufbau von Spracherlernen und Berührungspunkte mit verschiedenen Lerntypen vermittelt - Frau B. nennt dies die „Metaebene“. ³⁰⁹

Frau C.: *„Ich glaube, dass man sehr viel lernt im Studium, von dem man gar nicht weiß, dass man es gelernt hat. Also ich würde jetzt dann nicht so viele Beispiele bringen können warum ich das jetzt glaube [...] darum bin ich überzeugt davon, dass das Studium auf alle Fälle in irgendeiner Weise das Interesse bestärkt hat oder die Art und Weise zu lernen bestärkt hat.“* ³¹⁰

8.3.2. Mehrsprachigkeit im Unterricht

Die interessante Fragestellung, ob die eigene Mehrsprachigkeit und das eigene Sprachstudium Einfluss auf die Unterrichtsweise haben wird, wird von vielen Befragten sehr euphorisch beantwortet. Sie können sich viele Möglichkeiten vorstellen, ihr sprachliches Repertoire in ihren zukünftigen Unterricht einzubauen.

Bis auf Herrn D. und Frau G. studieren alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwei Sprachen. Diesen Aspekt möchten alle Sprachstudierenden nutzen. Sie stellen sich vor, durch Verknüpfungen der grammatikalischen Konzepte, Lehnwörter oder Anekdoten einen effizienten Gebrauch davon beim Lehren zu machen. Die Vorschläge, wie Mehrsprachigkeit am besten in den Unterricht einfließen kann, sind sehr ähnlich.

Frau A.: *„Ganz oft denke ich mir: Es ist so cool wie diese Sprachen eigentlich verbunden sind und durch das Studium was man da alles lernt und dann denk ich mir, ich find das total cool, dass ich meinen Schülern mal erzählen kann, dass das, zum Beispiel das Verb „to fail“ aus dem Französischen „faillir“ entwickelt hat.“* ³¹¹

Frau C. verfasste ihre Diplomarbeit zum Thema „Französische Lehnwörter im Türkischen“ und findet diese Idee ebenso unheimlich interessant und viel zu unterbewertet. Das Prinzip, zwei Sprachfächer miteinander zu verbinden oder auch Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einzubauen, hat für die Studentin großes Potenzial.

Frau C.: *„Ich werde auf alle Fälle so viel wie möglich [...] in den Unterricht integrieren, weil ich der Meinung bin, dass gerade solche Verbindungen zu*

³⁰⁹ Frau B., #00:31:19#

³¹⁰ Frau C., #00:23:45#

³¹¹ Frau A., #00:20:10#

anderen Sprachen ein großartiges Potential im Unterricht hat und ich bin der Meinung dass das auch Lachfaktoren haben kann und ich würde auf alle Fälle in jeglicher Weise Verbindungen zwischen Sprachen herstellen, Sprachen, die Schüler als Erstsprache haben oder auch Sprachen, die Schüler vorher gelernt haben.“

Frau E. und Frau F. sind beide native speaker und haben einen etwas anderen Zugang zu dieser Thematik, wobei sie ebenfalls dafür plädieren, Mehrsprachigkeit im Unterricht zu fördern. Da beide Personen außerhalb von Österreich aufgewachsen sind (Spanien), finden sie, dass gerade diese Eigenschaft sie zu interessante Lehrerinnen machen wird. Sie zeichnen sich beide durch „*crédibilité*“³¹² aus und können Kultur und Traditionen aus Spanien direkt an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben.

Frau E. beispielsweise möchte die Schulregel in ihrem Spanischunterricht einführen, dass die Lernenden die Lehrperson duzen dürfen, weil es in Spanien so ist.

*Frau E.: „Das ist natürlich für Schülerinnen noch cooler, wenn die Lehrperson die zwei Sprachen wirklich beherrscht.“*³¹³

Die Erfahrungen, die die Studierenden während ihres Sprachstudiums gemacht haben, möchten sie gerne in den Sprachunterricht mit einfließen lassen; hier ein Beispiel von Herrn D.:

*„Ja aber es hilft auch weil ich mir ja selber Lernstrategien entworfen habe [...] das versuche ich dann weiter zu bringen [...] weil ich für mich denke, dass es so viel einfacher ist, als das was man vielleicht lernt in der Schule.“*³¹⁴

Mehrsprachigkeit im Allgemeinen

Am Ende des zweiten Themenblocks wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit geboten, etwaige Thematiken anzusprechen, die für sie in diesem Zusammenhang Relevanz haben. Drei Personen ergreifen diese Gelegenheit und äußern sich zur Mehrsprachigkeit, nicht unbedingt auf universitäre oder schulische Zusammenhänge bezogen.

Die Grundaussage aller Anmerkungen ist, dass Mehrsprachigkeit zu wenig Präsenz im Unterricht hat, die Schülerinnen und Schüler damit kaum etwas anfangen können und

³¹² Frau F., #00:18:51#

³¹³ Frau E., #00:28:19#

³¹⁴ Herr D., #00:25:25#

dass alle Sprachen dieselbe Reputation genießen sollten. Frau E. spricht von „*Mehrsprachigkeit als Schatz*.“³¹⁵

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erinnern sich an ihre Kindheit und stellen fest, dass sie damals die Vorteile von Mehrsprachigkeit nicht erkannt haben. Aus diesem Grund sollen Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die mehr als eine Sprache beherrschen, dabei unterstützt werden, beide Lingua beizubehalten.

Frau C.: „*Das finde ich irgendwie schade und ich glaube, dass da man im Unterricht indirekt viel vermitteln kann.*“³¹⁶

Frau E.: „*Als Kind merkt man das nicht wirklich und ich glaube es ist eigentlich, also als Erwachsene sehe ich das jetzt so, aber es ist irrsinnig wichtig, dass man die Kinder unterstützt, also dass sie wirklich, wenn sie mehrsprachig aufwachsen, dass sie wirklich die zwei Sprachen oder drei Sprachen behalten. [...] Jetzt merke ich wie viel es mir gibt.*“³¹⁷

Sie nimmt in dieser Aussage nicht nur Bezug auf Mehrsprachigkeit, sondern vor allem auf die Hierarchisierung der Sprachen. Das Konzept, dass die Schülerinnen und Schüler die Sprachen der Nachbarländer erlernen sollten, findet sie sehr sinnvoll und auch zukunftsorientiert.

Frau F. äußert sich in einer ähnlichen Weise und spricht von einem mehrsprachigen Europa als Norm. Sie würde sich wünschen, dass alle Sprachen gleich wertgeschätzt werden und keine Sprache mehr Prestige erhält als andere.

Frau F.: „*Ich finde es halt immer wichtig, dass man die Sprachen sozusagen hochhebt, dass es nicht gibt, die eine Sprache ist besser als die andere, sondern es ist Mehrsprachigkeit und das ist vor allem in Europa einfach etwas, was so präsent ist und ich glaube heutzutage ist vor allem Mehrsprachigkeit schon fast die Norm.*“³¹⁸

³¹⁵ Frau E., #00:38:25#

³¹⁶ Frau C., #00:27:10#

³¹⁷ Frau E., #00:38:30#

³¹⁸ Frau F., #00:20:08#

8.4. Fazit und Ausblick

Im vorigen Abschnitt wurden die Ergebnisse der Interviews in vergleichender Form dargestellt und bereits auf wesentliche Aspekte zusammengefasst. Die Forschungsfragen und Hypothesen werden nun anhand der Kategorien und Subkategorien nochmal aufgegriffen und kurz beleuchtet. Für eine bessere Übersicht werden die leitenden Fragestellungen und Annahmen hier nochmals angeführt:

- In welchem Zusammenhang steht das sprachliche Repertoire angehender Lehrender zu seinem/ ihrem Selbstkonzept?
- Auf welche Art und Weise machen angehende Lehrerinnen während ihrer didaktischen Ausbildung Gebrauch von ihrem sprachlichen Repertoire?

Weiters wird davon ausgegangen, dass

- Sprachen mit Emotionen verbunden werden
- Sprache die Identität beeinflusst.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Sprachenrepertoires der sieben Personen insgesamt dreizehn unterschiedliche Sprachen beinhalten. Diese Ansammlung umfasst nicht nur Sprachen, die bereits beherrscht werden, sondern auch solche, mit denen die Studierenden im Entferntesten in Berührung gekommen sind. Es finden sich auch Sprachen, die nicht verwendet werden, weil kein Nutzen daraus gezogen wird und es wurden Sprachen eingezeichnet, die man gerne in Zukunft erlernen wollen würde. Einige dieser sprachlichen Ressourcen werden nur in bestimmten Situationen (Alltag, Universität, Privatleben) angewandt.

Angenommen wurde, dass Sprache mit Emotionen verbunden ist. Wie bei einigen Studierenden konstatiert, stellt Sprache mehr als nur ein Kommunikationsmittel dar. Ein Blick auf die Sprachenportraits und die dazugehörigen Erklärungen zeigt, dass die Studierenden besonders dann viel von einer Sprache erzählen, wenn sie persönlich Momente, Erinnerungen oder Gefühle verbinden. Einige konnotieren mit der Sprache ihre Sprachaufenthalte im Ausland, andere ihre Partnerschaft oder ihre Kindheit. Interessanterweise wurden die Erstsprachen nicht immer am ausführlichsten kommentiert. Wie in Kapitel 2.4.1. beschrieben wurde, sind Erst- und Muttersprachen normalerweise stark mit Emotionen und der Identitätsbildung verbunden. Darum ist es eine interessante Beobachtung, dass die Erst- und Muttersprachen bei den Erzählungen zwar immer zuerst erwähnt wurden, doch oft, vor allem im Zusammenhang mit Deutsch, der Eindruck vermittelt wurde, dass diese Sprachen nur beiläufig erwähnt

wurden. Diese Feststellung trifft in Gegenzug aber nicht auf jene zwei Studierenden zu, deren Muttersprachen Französisch oder Spanisch ist. Bei ihnen wurde Deutsch ebenfalls als Verbindung zu Österreich gesehen, weil sie beide hier leben oder ein Elternteil österreichischer Abstammung ist.

Die Fremdsprachen erhielten im Gegensatz dazu sehr viel mehr Aufmerksamkeit bei der Beschreibung. Sie wurden detaillierter und ausgeschmückter beschrieben und immer mit starken affektiven Erlebnissen verbunden. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass das prominente Beispiel Deutsch für die Studierenden eine nicht so wesentliche Kompetenz bedeutet, wie beispielsweise eine romanische Sprache.

Für die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer gilt Englisch zwar als unentbehrliche Weltsprache, die zur Kommunikation mit dem internationalen Umfeld oder zur Freizeitgestaltung dient, aber dennoch wird die Sprache eher emotionslos und beiläufig erwähnt.

Festzustellen ist, dass es vielerlei Beweggründe für eine Ausbildung zur Lehrperson gibt. Dennoch sind die Hauptargumente bei fast allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gleich zu verorten. Der Aspekt der sprachlichen Begeisterung schien für viele Studierende ein wesentlicher Faktor zu sein, ein Sprachstudium in Verbindung mit Pädagogik zu beginnen. Die Leidenschaft und der Spaß an der Arbeit mit jungen Menschen sind ebenso allgegenwärtig wie das Bedürfnis, Kindern und Mitmenschen im Allgemeinen etwas mitgeben zu können. Selbst der anfängliche Zweifel der befragten Personen, in welche Richtung sie ihre Laufbahn einschlagen sollten, zieht sich durch jedes einzelne Interview. Alle Studierenden haben vor ihrem Lehramtsstudium sowohl andere Berufsinteressen als auch Vorstellungen ihrer Karriere gehabt. Dennoch ergeben sich einige Ängste und Sorgen, die die künftige Berufswahl betreffen. Häufig sind diese Bedenken mit der geringen Berufserfahrung zu verbinden. Die ideale Vorstellung einer Lehrperson und die Selbsteinschätzung der eigenen Stärken liegen sehr nahe aneinander.

„Trainees‘ own thinking at the start of their teaching training shows a sophisticated grasp of the type of teachers they aspired to become, based upon their models of outstanding teachers and the quality of the classroom practice they have experienced as pupils or observed as trainees.“ ³¹⁹

³¹⁹ Gabrys-Barker 2012: 68.

Die Selbsteinschätzung der Studierenden zeigt, dass sie sehr ambitioniert und euphorisch in den Beruf starten möchten. Es zeigt auch, dass nicht nur die fachlichen, sondern vor allem die persönlichen Eigenschaften eine wichtige Rolle im Lehrberuf spielen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen sich nicht nur als Lehrkräfte, sondern auch als Mentorinnen und Mentoren der Lernenden, die stets eine angenehme Lernatmosphäre schaffen und ein offenes Ohr für sie haben. Sie möchten ihnen Werte vermitteln, die Leidenschaft für eine bestimmte Sache. Die Studierenden erkennen zwar ihre Schwächen, möchten aber aktiv daran arbeiten, diese zu verbessern. Sie möchten kreativer in der Unterrichtsgestaltung werden oder mehr über ihre Eigenschaften als künftige Lehrpersonen reflektieren. Außerdem möchten die Studentinnen und Studenten ihre (möglichweise) negativen Erfahrungen mit ehemaligen Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit verarbeiten. Ein Faktor, der bei allen Aspekten immer mitschwingt, ist die Erfahrung. Die Studierenden sehen viele ihrer potenziellen Stärken nur in Verbindung mit ausreichend Berufserfahrung realisierbar.

Zwischen dem, was die Lehramtsstudierenden in ihrem Studium erlernen und dem, was sie im Klassenzimmer erwartet, herrscht eine Diskrepanz. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer äußerten sich dahingehend, dass sie sich nach der Ausbildung kaum praxistechnisch auf den Beruf vorbereitet gefühlt haben. Vergleicht man die Aussagen, forderten die Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehr fachdidaktische Kurse, praxisrelevantere Themen im Unterricht und die Möglichkeit, schon ab dem ersten Semester zu unterrichten. Beinahe alle Studierenden befinden sich im auslaufenden Diplomstudium, welches ab April 2020 nicht mehr an der Universität Wien fortgeführt wird. Durch die Einführung der PädagogInnenbildung Neu, soll den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, schon viel früher erste Lehrerfahrungen zu sammeln. Lediglich zwei der interviewten Personen befinden sich in diesem neuen Studium. Nach Gabrys-Barker sollte sich ein wesentlicher Teil der Ausbildung mit dem Selbstkonzept und der Reflexion beschäftigen, um erfolgreiche Lehrkräfte hervorzubringen.³²⁰ Sie verweist auf einige Europäische Projekte, die sich mit genau diesem Aspekt auseinandersetzen. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, den Fokus auf die Lehrerinnen-

³²⁰ Vgl. Gabrys-Barker 2012:70.

und Lehrerentwicklung zu legen und die Schulung der Reflexion über das eigene Lehrverhalten und die eigenen Stärken und Schwächen zu fördern.³²¹

Die Analyse verrät die durchwegs positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit. Der Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die verschiedenen Ebenen und Bereiche der Lehramtsstudierenden zeigt, dass sie für alle Teilnehmenden existent ist. Im Studium an sich haben die Studierenden im Großen und Ganzen stark davon profitiert, dass ihr sprachliches Repertoire so umfangreich ist. Auch das Studieren einer Sprache sehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als durchwegs positiven Effekt für ihren zukünftigen Lehrberuf, aber auch als persönliche Kompetenz, mit der sie bestimmte Fähigkeiten, die zum Spracherlernen gebraucht werden, verbinden. Die Studierenden sagen dies zwar nicht direkt, aber durch ihre Aussagen zeigen sie einen gewissen Stolz, dass auch sie mehrsprachig sind. Sie freuen sich alle, dass sie ihr breitgefächertes, sprachliches Wissen, welches auch kulturelle Faktoren beinhaltet, an die Schülerinnen und Schüler weitergeben können. Das lässt sich aus der großen Anzahl an Vorschlägen und Anregungen seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmern schlussfolgern. Einige Studierende gaben nur zögerliche oder gar Antworten, da ihnen im momentanen Stadium ihres Studiums entweder die Vorstellungskraft oder die Erfahrung für solche Aktivitäten fehlt.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Studierenden ein immenses Potenzial für Mehrsprachigkeit im Unterricht, aber auch in der Gesellschaft sehen. Eine Thematik, die von einigen Studierenden aufgegriffen wurde, war die bestehende Hierarchisierung der Weltsprachen. Für sie besteht großer Aufholungsbedarf im österreichischen Bildungssystem. Die Mehrsprachigkeit sollte stärker in die LehrerInnenbildung und somit auch in den Schulunterricht einfließen. Sie würden sich wünschen, dass sie besser in der Lage wären, verschiedene Sprachen in den Unterricht einzubauen. Nicht nur jene, die eine hohe Reputation genießen (wie alle gängigen Unterrichtssprachen: Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch oder Russisch), sondern auch solche der Nachbarländer. Einen weiteren Weg sehen die Studierenden darin, Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund zu motivieren und zu unterstützen, ihre eigenen Sprachen nicht zu vernachlässigen. Die Vorteile der Mehrsprachigkeit sollten regelmäßig im

³²¹ Vgl. Gabrys-Barker 2012: 250ff.

Unterricht thematisiert werden.³²² Eine der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verwies als Beispiel für so eine Unterrichtsaktivität auf ihre Diplomarbeit, die sich mit französischen Lehnwörtern im Türkischen auseinandersetzt. Busch beschreibt dahingehend einige Schulprojekte, die bereits in einigen Ländern durchgeführt werden.

Auch das Prinzip der „*language awareness*“ soll als grundlegende Überlegung für mehrsprachigen Unterricht in Anspruch genommen und zukünftige Lehrpersonen dahingehend geschult werden.

„sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen.“³²³

Es wäre eine interessante Überlegung, dieses internationale Projekt in einigen Jahren noch einmal zu wiederholen, wenn sich die neue LehrerInnenbildung und das Bachelor-/Mastersystem etabliert haben. Die Fragestellungen wären weiterhin dieselben, nur würden sich die Paradigmen ändern. Wie würden die Studierenden sich selber als zukünftige Lehrpersonen wahrnehmen? Würden die praxisorientierteren Lehrveranstaltungen etwas an der Selbstreflexion und der Selbsteinschätzung ändern? Außerdem wäre es aufschlussreich, eine größere Anzahl an Lehramtsstudierenden zu befragen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist oder deren Geburtsort von Österreich abweichend ist. Interessant wäre es auch, nur solche Studierenden zu befragen, die schon den Bachelor hinter sich haben, damit auf der Erfahrungsebene vielseitiger diskutiert werden kann. Vielleicht könnte man durch so eine Erweiterung die Ergebnisse noch besser validieren, wenn die persönlichen Hintergründe ähnlich sind.

Es konnte festgestellt werden, dass Studierende durch ihr Sprachrepertoire durchwegs positive Erfahrungen machen. Dies wirkt sich nicht nur auf den Unterricht aus, sondern auch auf das Selbstwertgefühl. Durch die große Zahl an sprachlichen Ressourcen, auf die sie zurückgreifen können und die daraus folgende Leidenschaft für die Sprachen, fühlen sie sich in ihrer Berufswahl bestätigt. Das sprachliche Repertoire unterstützt die Studierenden bei ihrem Studium insofern, dass sie durch bereits gemachte Lernstrategien und Lernerfahrungen etwas mehr Routine in das Sprachstudium bringen können. Auch die Möglichkeit, beispielsweise die Grammatik oder das Vokabular mit

³²² Vgl. Busch 2017: 176ff.

³²³ Luchtenberg 2010: 107

anderen Sprachen zu vergleichen und zu verbinden, generiert für die Interwieten nicht nur einen Vorteil während des Studiums, sondern bietet eine stabile Grundlage für weiteres Spracherlernen.

9. Résumé en langue française

Introduction

Dans le cadre de la globalisation, le multilinguisme joue un rôle de plus en plus important. Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles on devient multilingue. On peut distinguer des raisons politiques, économique ou socioculturelle. Naturellement l'apprentissage d'une langue peut être aussi juste pour le plaisir. Plus de la moitié de la population est bi-ou multilingue. Grâce à la disparition des frontières au cours des dernières décennies, l'Union Européenne est marquée par la diversité des cultures et des langues.

Par conséquent le multilinguisme se retrouve dans tous les domaines de la vie quotidienne. Pour cette raison il est inévitable de mener un débat public sur ce sujet. En 2002, l'Union Européenne a pris des mesures pour garantir que chaque citoyenne et citoyen parle au moins deux langues supplémentaires en plus de leur langue maternelle. Pour atteindre l'objectif défini lors du 2002 de Barcelone, tous les enfants doivent acquérir au moins deux langues pour pouvoir les améliorer au cours de leur formation d'ici à 2025.

Afin de réaliser cet objectif, il faut changer le système éducatif et la formation des enseignantes/enseignants, comme c'est souvent l'enseignant/e qui influence les élèves d'une façon positive. Au centre de ce renouvellement, l'attention est dirigée vers les enseignantes/enseignants. Ce travail se concentre sur les enseignants multilingues et sur leurs auto-perceptions, leurs identités et leurs expériences professionnelles pendant leurs études.

La théorie

Les langues

On a déjà introduit le sujet du multilinguisme- un des aspects le plus important de cette thèse. Il n'existe pas une définition exacte de ce phénomène, mais pour l'objectif du travail il faut limiter les significations : une personne est considérée multilingue, si elle parle au moins deux langues. En font notamment partie toutes les langues et leurs dialectes- le niveau la langue maîtrisée n'est pas substantiel. Plusieurs facteurs

déterminent, si une personne est multilingue ou pas : le niveau de langue (débutant-expert), la fonction de la langue (l'utilisation régulière), l'âge (l'enfance-l'adulte), l'apprentissage (apprendre ou acquérir) et l'intention. (je veux ou je dois l'apprendre ?))

Une distinction entre le multilinguisme individuel et social est faite mais pour l'analyse du travail nous nous concentrerons que sur la forme individuelle.

Plusieurs modèles d'acquisition d'une langue existent : le béhaviorisme, l'approche nativiste, le concept cognitiviste et la théorie constructiviste. L'approche nativiste distingue entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. Ce point de départ gagne en intérêt quand les types d'acquisition seront expliqués. Donc où est la différence entre les deux hypothèses ? Acquérir une langue est un processus naturel et intuitif- un enfant acquiert sa première langue (maternelle). En revanche l'apprentissage est un acte conscient- un élève veut apprendre une langue étrangère. Déjà, l'écart entre la première langue ou la langue maternelle (pour ce travail, la signification est pareil) et la langue étrangère a été clarifié. Normalement, les élèves commencent à apprendre une deuxième langue à l'école, mais au cas où l'enfant a grandi dans une famille multilingue, il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangères.

Le répertoire linguistique implique non seulement les langues, mais aussi tous les dialectes, les registres de langue et les styles- toutes les variations qu'on utilise dans la vie quotidienne. Sans le remarquer, on change tous le temps entre ces variations, en parlant avec une copine ou un copain on fait usage d'un autre registre de langue que dans une situation universitaire. Dans ce répertoire linguistique on ne peut plus séparer les langues- elles constituent un système linguistique. Mais il ne suffit pas de parler que des langues- il faut ajouter des paramètres comme le temps et le lieu. Cet élargissement de la signification génère un nouveau terme : l'expérience linguistique qui inclut la biographie linguistique et les influences sociales.

Le concept de soi/ l'identité

Le concept est une collection d'idées, d'attitudes et d'opinions de soi. L'identité répond aux questions : *Qui-suis-je ? Comment-suis-je devenue-ce-que je suis ? Qui*

souhaiterais-je être ?³²⁴ L'identité dépend du *contexte culturel, politique, sociale et historique*. Elle résulte de *l'interaction avec les autres* et *l'émotion*. Elle est *variable, instable et multiple*. Il s'agit des aspects *internes et externes*.³²⁵

Ce concept de soi est divisé en plusieurs sous-catégories : social, affectif, physique et académique. Dans le contexte scolaire on utilise plutôt le concept de soi académique-qui comporte les talents, les dons et les prédispositions. Cette caractéristique est réputée être une des compétences la plus importante dans la vie professionnelle. Il est temps de fusionner deux théories : la langue et l'identité. Ce sont les théories les plus importants de cette analyse.

« C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego. »

326

Le raisonnement que l'identité est influencée par la langue se fonde sur les paramètres suivants :

- *le lien émotionnel*
- *le niveau de la langue*
- *l'intérêt*
- *la possibilité de la formation (continue)*
- *l'identification avec un groupe*
- *l'existence de la langue dans la vie quotidienne*³²⁷

Les groupes ont toujours un sentiment communautaire qui se forme par différents facteurs : soit par leur sexe, leur profession, leur âge, la religion ou par la langue. Elle est une caractéristique qui contribue à l'émergence d'une identité individuelle. Un grand nombre de multilingues ont le sentiment qu'en changeant la langue, ils changent aussi leur personnalité.

Pour revenir au sujet principal, on aborde les professeurs. L'identité joue un rôle indispensable en concernant la formation des enseignants. Danuta Gabrys-Barker relève:

„The issue is treated here quite comprehensively, as I believe teacher self-identity and self-conception make for the success and/or failure, the enthusiasm

³²⁴ Abels 2017: 196.

³²⁵ Rodgers, Scott 2008: 733.

³²⁶ Benveniste 1966: 259.

³²⁷ Vgl. Thim-Mabrey 2003: 7-8

*and/or burnout, of every individual teacher, irrespective of his/her teaching context, as it fulfils the felt need of every human to achieve some degree of self-realisation.”*³²⁸

L'importance de cette considération vient du fait scientifique que le concept de soi a des répercussions positives sur l'efficacité d'enseigner. En développant une bonne image de soi-même, on augmente sa productivité et son bien-être. L'identité des professeurs est influencée par l'école, la politique scolaire, les collègues, leur propre famille etc. Un facteur aussi remarquable est le répertoire linguistique : des études constatent que le répertoire linguistique a des impacts sur l'identité d'un/e professeur de langue.³²⁹

La professionnalisation d'un/e enseignant/e est le processus qu'un/e étudiant/e doit parcourir pour devenir enseignant/e. Depuis peu de temps l'accent est mis sur les enseignantes et enseignants dans les recherches. Des éléments qui jouent un rôle important dans la formation professionnelle sont : *le savoir, les valeurs, les émotions, les actions et la motivation*. Comme déjà mentionnée auparavant on parle d'un modèle de phasage. Les étudiantes et étudiants commencent comme novices au moment de leur formation et ils finissent par le statut d'experts, quand ils acquièrent assez de connaissances, d'expériences et de compétences. Les personnes interrogées pour cette thèse se retrouvent au niveau de novice.

Projet

Ce travail est basé sur un projet international en collaboration avec l'université à Tel Aviv. En Israël l'interrogation se focalise sur des professeurs d'anglais, dont la langue maternelle est différente. Madame Vetter m'a proposée de participer à ce projet. L'intérêt principal est d'examiner les répertoires linguistiques des futurs professeurs et d'élaborer, comment ils influencent les études, la manière d'enseigner et l'apprentissage des nouvelles langues. Ainsi, peu d'études se sont interrogées sur la manière avec laquelle l'identité des enseignants se développe et par quels déterminants elle est influencée. De plus, les enseignantes et enseignants doivent évaluer leurs forces et leurs faiblesses. Puis on essaie d'analyser la formation didactique et pédagogique en vue de l'avis personnel et la structure. La thèse démontre aussi la motivation des étudiantes et

³²⁸ Gabrys-Barker 2012: 15.

³²⁹ Vgl. Ellis 2016.

étudiants pour avoir choisi cette profession. Également les personnes interrogées ont été invitées à décrire la représentation idéale d'un/e enseignant/e.

Pour obtenir des résultats, j'ai soulevé les questions suivantes :

- Quelle est la relation entre le répertoire linguistique des futures enseignants et leurs concepts-de soi ?
- De quelle façon les futures enseignantes et futurs enseignants font usage de leurs répertoires linguistiques pendant leur formation didactique ?

En outre on part de l'hypothèse que :

- Les langues sont liées aux émotions
- Les langues influencent l'identité

Pour recevoir des données valides, on a créé un questionnaire composant environ vingt questions. De plus on a utilisé un portrait de langues. Puis on a cherché des participantes et participants pour cette étude qui devaient réunir les critères suivants : la personne doit être étudiante ou étudiant du professorat et elle doit enseigner une langue différente de sa langue maternelle. Grâce aux connections avec l'institut de la Romanistique, on a trouvé sept personnes pour ce projet. Les étudiantes et étudiants ont été interviewés et l'enquête a été enregistrée.

Structure de la thèse

Le travail de diplôme se divise en deux parties principales : d'abord la théorie qui contient la perspective linguistique. Dans cette partie l'auteur présente les concepts essentiels, comme les terminologies qui sont importantes pour l'analyse : le multilinguisme, ses formes différentes et son développement. Puis on discute les types divers de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue. Ensuite on se focalise sur l'acquisition de la langue maternelle, de la première langue acquise et de la langue étrangère. On analyse ensuite l'impact de l'une sur l'autre. L'auteur se demande aussi ce que signifie l'expression « l'expérience linguistique ». La deuxième grande partie se consacre aux enseignantes/enseignants et leurs concepts-de soi, leur identité : l'auteur expose l'interdépendance entre la langue et l'identité des pédagogues. Le dernier aspect dans la partie théorique précise la professionnalisation des professeurs : la formation, le modèle de phasage (du novice à l'expert) et plus particulièrement l'auteur met l'accent sur les professeurs de langue.

Dans la partie des sciences empiriques on traite les questions de recherche, on présente le plan de recherche et les méthodes choisies. D'abord on décrit les personnes interrogées en donnant des informations générales et des informations sur la formation. Ensuite la composante la plus importante de la thèse est l'analyse. Le chapitre final se consacre à la synthèse et l'évaluation des résultats.

Le plan de recherche

La recherche qualitative se distingue de la méthode quantitative : la focalisation est sur l'homme. On analyse des cas individuels, leur identité, leurs expériences, leurs convictions et leurs orientations. Le but de ce type de recherche est de représenter une réalité subjective. Les chercheurs s'intéressent aux motifs personnels qui n'ont rien avoir avec les méthodes quantitatives. Cette dernière se concentre sur les statistiques et les grands nombres de données.

Méthodologie

Comme déjà mentionné précédemment, la méthodologie est composée de deux parties: le portrait de langues et le questionnaire. Le portrait de langues consiste en une silhouette vide en forme de femme, homme et un contour neutre. Les participantes et participants doivent façonner le portrait selon leur imagination et ils peuvent choisir n'importe quelle silhouette. La seule instruction de la part de l'intervieweur est que les personnes réfléchissent à toutes les langues qui sont importantes pour eux, peu importe le registre de langue ou leur maîtrise réelle.

Après avoir fini, les personnes interrogées expliquent leurs portraits et répondent aux questions. Ils doivent présenter, réfléchir et interpréter leurs images- pourquoi ils ont choisi cette position/ces couleurs/ ces langues. Le but de ce portrait est de visualiser le répertoire linguistique des participantes et participants. Sur la base de cette image, l'interview commence.

Le questionnaire consiste en une série de vingt questions, divisé en trois parties thématiques :

- L'auto-évaluation et la perception de l'identité
- Le répertoire linguistique et didactique
- La perception de la formation des enseignants

Afin de pouvoir poser les mêmes questions de la même manière, un memento a été élaboré. L'avantage de cette forme de questionnaire est de garantir une fluidité des échanges et de pouvoir analyser et comparer les résultats des différents interviews. Il suffit de rédiger des mots- ou questions- clés. Néanmoins l'interview a un caractère assez libre et ouvert et les participantes et les participants ont l'impression de guider l'interview eux-mêmes.

Les questionnaires sont toujours structurés en quatre parties :

- Une phase d'information (*les personnes reçoivent des informations sur le projet*)
- Une phase de saisie (*les personnes doivent remplir leur portrait de langues*)
- Une phase principale (*elle répondent aux questions qui sont scindées en trois parties thématiques*)
- Une phase « commentaires » (*elles donnent des informations supplémentaires- « hard facts »*)

Pour obtenir et analyser les données, l'auteur applique une analyse de conversations. Dans un premier temps les données ont été catégorisées en écoutant les interviews. La rédaction d'un tel inventaire de conversation permet à l'auteur de redécouvrir les passages essentiels plus rapidement. Sur cet inventaire se trouve une colonne pour les informations tirées de l'interview, une pour le indiquer le participant et une pour préciser la durée de l'entretien Les mots-clés ont été rédigés en langue anglaise, comme il s'agit d'un projet international.

La prochaine étape est l'élaboration des catégories d'analyses. Mais quels passages faut-il choisir ? Le choix doit être fait entre les déclarations, les raisonnements et les réponses des participants qui visent à apporter des données d'analyse pour les questions de cette thèse

et qui se caractérisent par une fréquence ou une occurrence marginale. Par cette forme d'analyse il n'est pas nécessaire de transcrire le texte complet, seulement les passages importants par catégorie.

Les personnes interrogées

Les sept participantes et participants sont des étudiants de l'âge des 23 à 28 ans. Il y a six femmes et un homme. À l'exception de deux participants nés en Espagne, toutes les personnes sont nées en Autriche. Les étudiantes et l'étudiant sont au milieu ou presque à la fin de leurs études. Les interviews ont duré de 30 à 60 minutes et ont eu lieu entre novembre 2018 et février 2019.

On peut observer que les étudiantes et les étudiants ont un répertoire linguistique assez similaire: l'allemand, l'anglais, l'italien, le français, l'espagnol, le latin, le catalan et la langue des signes.

Présentation des données

En premier, on évalue les résultats du portrait de langues. Dans le but de pouvoir comparer les portraits, on rédige de brèves descriptions sur chaque portrait et chaque interview. Ce dernier est un résumé des déclarations importantes issues du questionnaire.

Ensuite, l'auteur définit les catégories d'analyse :

<u>Catégories</u>	<u>Sous-catégories</u>
Portrait de langues	- Les ressources de langue
L'image d'un/e professeur idéale	- La motivation - Perception de soi même
Le répertoire linguistiques	- L'influence du multilinguisme (l'université, l'apprentissage de langues) - Le multilinguisme en classe

Progressivement les catégories sont analysées et interprétées et les résultats sont justifiés par des extraits d'interviews.

Pour résumer, les sept répertoires linguistiques se composent de treize différentes langues. Cette liste ne montre pas que des langues maîtrisées, mais aussi des langues avec lesquelles les personnes sont entrées en contact pendant leurs vies. De plus, les interviewés notent des langues qu'ils ne savent pas encore parler, mais qu'ils veulent apprendre dans un future proche. Quelques langues sont également employées que dans

des environnements spécifiques (à l'université, la vie quotidienne ou privée). On peut aussi constater que les langues sont liées aux émotions. Certains étudiants ne voient pas qu'un moyen de communication dans les langues, mais ils y associent aussi des souvenirs ou des moments affectifs.

Quelques-uns d'entre eux se souviennent des stages à l'étranger, pensent à leurs partenaires ou bien à leur enfance. Ce qui est intéressant est le fait que la première langue acquise n'est pas commentée en long et en large. Normalement les émotions sont très fortes quand on pense à la langue maternelle. Concernant l'allemand, le locuteur/ la locutrice remarque que les récits restent assez secs et sans passion. En revanche, les langues étrangères sont présentées d'une manière beaucoup plus vivante. On a l'impression que l'allemand n'a pas la même valeur que les langues romanes par exemple. Pour la plupart des personnes l'anglais est une langue omniprésente, mais la résonance est également moins non impressionnante.

Les motivations pour enseigner sont diverses : l'aspect linguistique, la passion pour le travail avec les enfants ou l'envie de donner quelques choses aux élèves (savoir, valeurs). L'image d'un professeur idéal et les perceptions de soi-même se ressemblent sur certains points. Les personnes s'imaginent comme des enseignants patients, elles veulent créer des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves. En réfléchissant, les interviewés constatent aussi un bon nombre de faiblesse, comme le manque de créativité par rapport à la préparation de leur classe.

Un point souvent mentionné concerne les faiblesses de l'expérience sur le terrain. Les participants se ne sentent pas assez préparés pour la routine professionnelle. Ils critiquent les possibilités rares de pouvoir enseigner pendant leur formation.

La discussion du renouvellement de la formation conduit aux propositions suivantes : plus de pratiques, plus de cours pour la construction d'une meilleure perception de soi-même et plus de programmes de formations pour réfléchir à la qualité de l'enseignement.

Pour revenir au sujet initial sur le multilinguisme, les analyses montrent une convergence d'opinions. Chaque personne voit les impacts positifs du multilinguisme sur la formation, la profession et aussi sur l'avenir. Selon les personnes interrogées, une vie multilingue signifie un élargissement de l'horizon culturel et intellectuel. Elles

peuvent s'imaginer des activités liées au multilinguisme, comme l'enseignement multidisciplinaire.

Un sujet qui échauffe les esprits pendant l'interview est celui du prestige des langues et leur hiérarchie. Malheureusement la société s'intéresse à une poignée de langues prestigieuses, comme l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol et le russe. Pour les autres langues, surtout celles des pays voisins, l'Autriche n'y prête aucune attention. (Sauf les langues minoritaires en Carinthie par exemple). Les avantages du multilinguisme doivent être discutés en classe, pour sensibiliser les enfants. Ceux-là ont besoin du renfort pour ne pas oublier leurs langues d'origines. Le concept « *language awareness* » qui veut dire « conscience de langue » est très en vogue au niveau de la didactisation du multilinguisme.

Finalement l'auteur peut constater que les étudiants ont de très bonnes expériences concernant le multilinguisme. Cela concerne autant l'enseignement que le respect de soi. Grâce aux nombreuses ressources linguistiques auxquelles les personnes peuvent recourir et grâce à la passion qui en résulte, les étudiants confirment leur décision d'orientation vers cette profession de l'enseignement. Le répertoire linguistique soutient les étudiants à plusieurs niveaux. Notamment ils peuvent comparer les structures et les vocabulaires des langues ce qui apporte des avantages particuliers pour les études. La possibilité de pouvoir utiliser une langue pour en apprendre une autre, assure une base stable de l'apprentissage des langues supplémentaires.

10. Deutsche Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit ist in der heutigen Zeit der Globalisation von der Ausnahme zur Regel geworden, denn mehr als die Hälfte Bevölkerung ist zumindest zweisprachig. Es ist mittlerweile keine Seltenheit, dass man in jedem Bereich des alltäglichen Lebens mit Mehrsprachigkeit konfrontiert ist: sei es der Beruf, die Ausbildung oder der Freundeskreis.

Die Europäische Union hat dahingehend einige Maßnahmen gesetzt, um diese Entwicklung zu fördern, wie beispielsweise „mother tongue +2“. Dieses Ziel wurde 2002 in Barcelona festgelegt und besagt, dass alle Studierenden bis 2025 mindestens zwei Sprachen exklusiver der einen Muttersprache erlernen sollen.

Dahingehend ist es auch nicht verwunderlich, dass das Interesse im Bildungssektor ebenfalls in Richtung Mehrsprachigkeitsförderung geht. Essentiell für die Förderung dieses Aspekts ist die LehrerInnenbildung, die sich mit der Umsetzung dieser Ideen beschäftigt.

Um einen Einblick in diesen Prozess zu erhalten, widmet sich diese Arbeit nicht nur dem großen Thema der Mehrsprachigkeit, sondern legt den Fokus auf Lehrpersonen und ihr Ausbildung, denn jene sind ein großer Einflussfaktor beim Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern.

Zu diesem Zweck wurden sieben Studierende befragt, die eine andere Muttersprache als ihre eigene unterrichten. Diese Studie beschäftigt sich nicht nur mit persönlichen Erfahrungen, Selbsteinschätzungen und Identitäten dieser Studentinnen und Studenten, sondern auch mit ihrem mehrsprachigen Hintergrund. Dies dient dazu, um eine Vorstellung zu erhalten, in welcher Weise die Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf das berufliche und private Leben der Studierenden nimmt. Es wird außerdem erörtert, wie sich zukünftige Lehrpersonen einschätzen und wie der Prozess der LehrerInnenbildung dazu beigetragen hat.

Folgende Forschungsfragen leiten diese Studie:

1. In welchem Zusammenhang steht das sprachliche Repertoire angehender Lehrender zu seinem/ ihrem Selbstkonzept?
2. Auf welche Art und Weise machen angehende Lehrerinnen während ihrer didaktischen Ausbildung Gebrauch von ihrem sprachlichen Repertoire?

Versucht wird, anhand von qualitativen Interviews und Sprachenportraits eine Antwort auf diese Fragen zu finden und mit vergleichenden Gesprächsanalysen einen Blick auf die derzeitige Situation zu schaffen.

11. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, welche im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Quellen entnommen sind, wurden durch genaue Angaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Abbildungen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, 2020

12. Literaturverzeichnis

ABELS, Heinz (3 2017): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden und zu wahren.

APELTAUER, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

AMELANG, Manfred/ BARTUSSEK, Dieter/ STEMMLER, Gerhard/ HAGEMANN, Dirk (6 2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

BAKER, Colin (4 2006) : Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd.

BARRON- HAUWAERT, Suzanne (2004) : Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language Approach. Clevedon-Buffalo-Toronto : Multilingual Matters Ltd.

BAUMEISTER, Roy F. (1997) : Identity, self-concept, and self-esteem. The self lost and found. In: Hogan, Robert / Johnson, John/ Briggs, Stephan (Hg.): Handbook of personality psychology. San Diego: Academic Press, 681- 710.

BAUMERT, Jürgen/ KUNTER, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469 – 520.

BAUMERT, Jürgen/ KUNTER, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/ Klusmann, Uta/ Krauss, Stefan/ Neubrand, Michael (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29-53.

BAUSCH, Karl-Richard (6 2016): Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen et al.: Francke, 285-290.

BENVENISTE, Emile (1966): De la subjectivité dans le langage. In : Ders.: Problèmes de linguistique générale. Paris. Bd. 1, 258-26.

BETRAND, Yves/ CHRIST, Herbert (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 43.4, 208-213.

BROWN, Tony (2006): Negotiating psychological disturbance in pre-service teacher education. In: Teaching and Teacher Education 22, 675-689.

BUSCH, Brigitta (2010): Die Macht präbabylonischer Phantasien. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 40/160, 58-82.

BUSCH, Brigitta (2 2017): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

BUSCH, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. Drava Verlag. Online unter: https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf.

CASPARI, Daniela/ SCHMELTER, Lars (6 2016): Qualitative Forschung. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen et al.: Francke, 583-587.

CHAN, David (2006): Emotional Intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. In: Teaching and Teacher Education 22, 1042-1054.

CHRIST, Herbert (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen.

CLAHSEN, Harald (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

DECKE-CORNILL, Helene/ KÜSTER, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

DEPPERMAN, Arnulf (4 2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

DRESING, Thorsten / PEHL, Thorsten (1 2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen, Eigenverlag Marburg.

DYMKOWSKA, Anna (2010): Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb zwischen monolingual und bilingual erzogenen Personen. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der erworbenen Sprachen auf den Fremdsprachenlernprozess im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien. Diplomarbeit, Universität Wien.

EDMONDSON, Willis/ HOUSE, Juliane (2 2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen, Basel: Francke.

ELLIS, Elizabeth M. (2016): "I May Be a Native Speaker but I'm Not Monolingual": Reimagining All Teachers' Linguistic Identities in TESOL. Online unter: TESOL Q, 50: 597-630. doi: [10.1002/tesq.314](https://doi.org/10.1002/tesq.314)

FERGUSON, A. Charles (1959): Diglossia, WORD, 15:2, 325-340, Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>.

FELLER, Wolfgang/ STÜRGKH, Anna (2017): Was Österreichs Lehrer lernen. Wien, Agenda Austria.

FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechtild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GABRYS-BARKER, Danuta (2012): Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice. Katowice.

GIESEKE, Wiltrud (2011): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 385- 427.

GOETHE, Johann Wolfgang von (1807): Torquato Tasso.

GOGOLIN, Ingrid/ NEUMANN, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Die Grundschulzeitschrift 43, 6-13.

GOGOLIN, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen: Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Gunter Narr Verlag Tübingen.

GOGOLIN, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 339-358.

GRASZ, Sabine (2006): Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein angehender Fremdsprachenlehrer/innen. In: Abel, Andrea/ Stuflesser, Mathias/ Putz, Magdalena (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen.

GROSJEAN, Francois (1982): Life with two languages: An introduction to bilingualism. Harvard.

- GUMPERZ, John (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: American Anthropologist Vol.66, Issue 6. 137-153.
- HANSEN, Georg (2009): Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt: Aufsätze von Georg Hansen. Lernen für Europa, Waxmann.
- HUFEISEN, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens- Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, 200-207. Online unter: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3138529/mod_resource/content/2/Hufeisen%202010.pdf.
- KANITZ, Katharina/ BÜRGER, Thomas/ WISSINGER, Jochen (2014): Identitätsbildung im Zusammenhang des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern. In: HAGEDORN, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer VS, 727-741.
- KELLER, Eva Rose (2016): Professionelle Kompetenz angehender Deutsch-Lehrkräfte: Entwicklung und Validierung eines Testverfahrens zur Erfassung fachdidaktischen Wissens im Kompetenzbereich Schreiben. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- KLEIN, Horst G. (2002): Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. In: Französisch heute 1, 34-46.
- KLEIN, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter, 604-617.
- KOCH, Stefan (2005): Berufliches Selbstkonzept und eigenverantwortliche Leistung. In: Gruppendynamik und Organisationberatung 36, Issue 2, 157-174.
- KÖNIGS, G. Frank (2016): Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia /Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen et al.: Francke, 281-284.
- KRUMM, Hans-Jürgen/ JENKINS, Eva-Maria (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1 2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid: Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-248.
- KRUMM, Hans-Jürgen/ FANDRYCH, Christian/ HUFEISEN, Britta/ RIEMER, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Vol. 1. Berlin/New York: de Gruyter.
- KRUMM, Hans-Jürgen (6 2016): Kompetenzen des Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen et al.: Francke, 311-314.
- JESSNER, Ulrike (2006): Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language. Edinburgh: University Press.
- JUNG, Britta; GÜNTHER, Herbert (3 2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- LIPOWSKY, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann- Ghionda, Cristina/ Terhart, Ewald: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, 47-70. Weinheim.

- LOHAUS, Arnold/ VIERHAUS, Marc/ MAASS, Asja (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer- Verlag.
- LÖFFLER, Heinrich (2 1994): Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt-Verlag.
- LUCHTENBERG, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.); Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 107–117.
- LÜDI, Georges/ PY, Bernard (1984): 1. Verbreitung und Vielfalt der Mehrsprachigkeit. Zweisprachig durch Migration: Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz), 1–15. Berlin, Boston: De Gruyter. Online unter : <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783111372877-002>.
- LÜHRMANN, Thomas (2006): Führung, Interaktion und Identität: Die neuere Identitätstheorie als Beitrag zur Fundierung einer Interaktionstheorie der Führung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag /GWV Fachverlage GmbH. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- MANN, Steve (2010): A Critical Review of Qualitative Interviews in Applied Linguistics. In: Applied Linguistics 2011: 32/1: 6–24. Oxford University Press.
- MARSH, Herbert W./ SHAVELSON, Richard (1985): Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. In: Educational Psychologist. Vol 20/ No.3. 107-123.
- MARX, Nicole /HUFSEISEN, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Vol. 1. Berlin/New York: de Gruyter: 826-832.
- MAYR, Johannes / NEUWEG, Georg Hans (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressourcen im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: SPECHT, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam. 99-119.
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken, Weinheim.
- MEIR, Susanne (o.J.): e-learning plus. Didaktischer Hintergrund Lerntheorien. Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. Online unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/elearning/moodle/praxis/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf.
- MIEG, Harald A. (2006): Professionalisierung. In: Rauner, Felix (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, 2., aktualisierte Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 342-350.
- MISOCH, Sabina (2014): Qualitative Interviews. Berlin/ München /Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- MÜLLER, Bernadette (2009): Identität. Soziologische Analysen zur gesellschaftlichen Konstitution der Individualität. Dissertation, Universität Graz.
- MUMMENDEY, Hans Dieter (1983): Selbstkonzept. In: Frey, Dieter: Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. U-&S-Psychologie. München: Urban und Schwarzenberg, 281-285.
- MUMMENDEY, Hans Dieter (2006): Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- NAIMAN, Neil / FRÖHLICH, Maria / STERN, Hans- Heinrich / TODESCO, Angie (1996): The good language learner. Clevedon.

NARWUTSCH, Simon Léonard (2014): Mehrsprachigkeit und Identität. Eine qualitative Analyse. Originaltitel der Abschlussarbeit: Wo gehöre ich hin? Das Individuum und die Mehrsprachigkeit: Wie wirkt sich Mehrsprachigkeit auf die Identität eines Individuums aus? Hamburg: Bachelor +Master Publishing.

OKSAAR, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 32, 43-52.

OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

OLARIU, Antonia (2007): Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. In: Philologica Jassyensia 2, 301-306.

OPPENRIEDER, Wilhelm/ THURMAIR, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina/ Thim-Mabrey, Christiane (Hg.): Sprachidentität. Identität durch Sprache. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 39-60.

ORLAND-BARAK, Lily/ YINON, Hayuta (2005): Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents, Oxford Review of Education, 31:4, 557-578.

PAVLENKO, Aneta (Hg.) (2006): Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation. Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd.

RAMSENTHALER, Christina (2013): Was ist qualitative Forschung? In: Schell, Martin u.a. (Hg.): Der Patient am Lebendende. Eine qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: 25-54.

RETELSDORF, JAN/ BAUER, Johannes;/GEBAUER, Kristina S./KAUPER, Tabea/ MÖLLER, Jens (2014): Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). In: Diagnostica, 60, 98-110. Online unter: <https://econtent-hogrefe-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1026/0012-1924/a000108>.

RIEHL, Susanne (3 2014): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

RIEMER, Claudia/ HUFEBSEN, Britta (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Vol. 1. Berlin/New York: de Gruyter: 738-753.

ROCHE, Jörg/ TERRASI-HAUFE, Elisabetta (2018): Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb. Narr Francke Attempto.

RODGERS, Carol R. /SCOTT, Katherine H. (3 2008) : The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, Marylin/ Feiman-Nemser, Sharon/ McIntyre, D. John and Demers, Kelly E. (Hg): Handbook of Research on Teacher Education. New York/London : Routledge and the Association of Teacher Educators. 732-755.

SCHACHINGER, Helga E. (2 2005): Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Bern: Huber.

SCHECK, Stephanie (2014): Das Stufenmodell von Erik H. Erikson. Hamburg: Bachelor+ Master Publishing.

SCHILDBERG, Cäcilie (2010): Politische Identität und Soziales Europa. Parteikonzeptionen und Bürgereinstellungen in Deutschland, Großbritannien und Polen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- SCHMID, Caroline (2012): Selbstkonzept und Stigmatisierung – Zur besonderen Situation eines blinden Jugendlichen. Diplomarbeit, Universität Wien.
- SCHULZ, Petra/ GRIMM, Angela (2012): Spracherwerb. In: Drügh, Heinz J. /Komfort-Hein, Susanne/ Kraß, Andreas/ Meier, Cécile/ Rohowski, Gabriele/ Seidel, Robert/Weiß, Helmut (Hg.): Germanistik: Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 155-172.
- SCHUMANN, Siegfried (2018): Quantitative und qualitative empirische Forschung. Ein Diskussionsbeitrag. Springer VS.
- SCHÜTZ, Alfred/ LUCKMANN, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt Band 1. Frankfurt am Main.
- SHAVELSON, Richard J./ HUBNER, Judith J./ STANTON, George C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-444.
- SIDOWSKA, Karolina (2016): Verlust und Wiederfindung der Identität in Kathrin Schmidts Roman *Du stirbst nicht*. In: Grotek, Edyta/ Norkowska, Katarzyna (Hg.): Sprache und Identität – Philologische Einblicke. Berlin: Frank & Timme GmbH, 19-26.
- THIM-MABREY, Christiane (2003): Sprachidentität - Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, Nina/ Thim-Mabrey, Christiane (Hg.): Sprachidentität. Identität durch Sprache. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1-18.
- TSCHIRNER, Erwin (1995): Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 32, 3-11.
- VETTER, Eva (2008): Italienisch-, Spanisch- und FranzösischlehrerInnen. Grenzen und Möglichkeiten ihrer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. In: Seidler, Andrea / Laasko, Johanna (Hg.): *Teaching Hungarian in Austria. Perspectives and Points of Comparison./ Ungarischunterricht in Österreich. Perspektiven und Vergleichspunkte. Finno-Ugrian Studies in Austria. Band 6.* Wien: LIT, 85-114.
- VETTER, Eva (2008): Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht? Habilitationsschrift, Universität Wien.
- VETTER, Eva (2013): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- VETTER, Eva/ JANIK, Miroslav (2019): Spannungsfelder der Schulsprachenpolitik.
- WANDRUSZKA, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München et al.: Piper.
- WILD, Elke/ MÖLLER, Jens (2009): Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- WOJNESITZ, Alexandra (2009): Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation, Universität Wien.
- WULF, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld : transcript Verlag.
- WYSS, Eva Lia (2002): Sprache, Subjekt und Identität. Zur Analyse der schriftlichen Genderpraxis am Beispiel von Liebesbriefen aus dem 20. Jahrhundert. In: Faschingbauer, Tamara (Hg.): *Neuere Ergebnisse der Empirischen Genderforschung.* Olms (=Germanistische Linguistik Bd. 167-168), 176-206. Online unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/11565>.

12.1. Online Ressourcen

(alle URL am 25.01.2020 abgerufen)

Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen, COM (2018) 272 final.

Mehrsprachigkeit. URL: <https://www.goethe.de/ins/cn/de/spr/mag/20492171.html>.

Mehrsprachigkeit. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mehrsprachigkeit>.

Viertel der Schüler spricht andere Umgangssprache als Deutsch. URL: <https://derstandard.at/2000052938033/Knapp-ein-Viertel-der-Schueler-mit-anderer-Umgangssprache-als-Deutsch>.

Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? URL: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Policy_Brief_Einleitung.pdf.

Mehrsprachige Schule: Wir wissen wenig über die Lehrer: URL: https://diepresse.com/home/bildung/schule/4642603/Mehrsprachige-Schule_Wir-wissen-wenig-ueber-die-Lehrer.

Mehrsprachigkeit, Amtsprachen: URL: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de.

Arbeitsgruppe Sprachen 2018: 14 Thesen der Sprachen, URL: <http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/03/2018-02-21-ThesenErlaeuterungsbroschuere.pdf>.

Language facts. URL : <https://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/language/en-GB/Default.aspx>.

Sprachenpolitik. URL: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>.

Self-Concept Clarity. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-32132-5_808-2.

Spracherwerb: <https://www.daz-portal.be/theorie/spracherwerb/>.

PädagogInnnbildung NEU: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> .

Prof. Dr. Müller-Limmroth in „Züricher Weltwoche“ am 02.06.1988: <https://lehrerseele.wordpress.com/2017/03/17/aufgaben-des-lehrers-zitat/> .

13. Anhang

Pilot Study: Project Vienna – Israel

Mehrsprachigkeit von Lehramtstudierenden und ihr berufliches Selbstkonzept

Forschungsfragen:

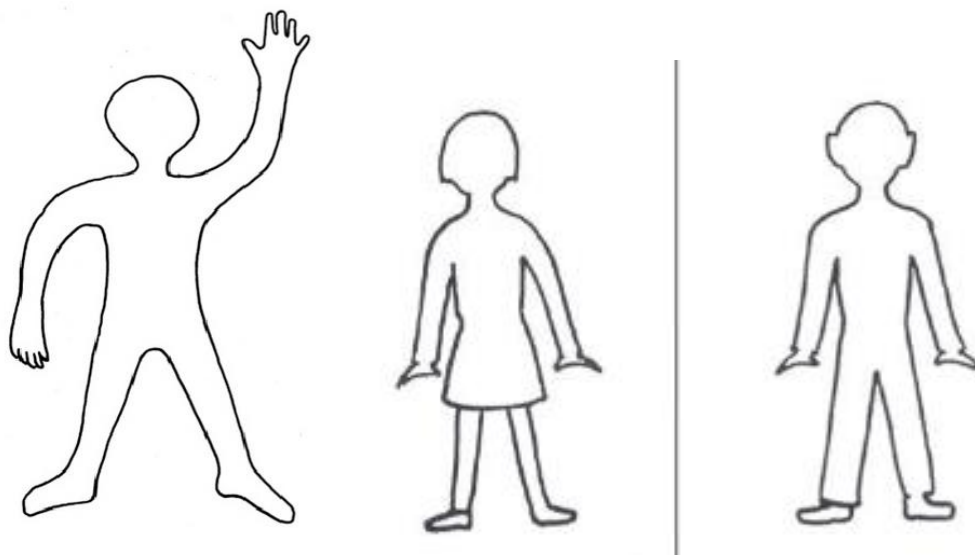
1. In welchem Zusammenhang steht das sprachliche Repertoire angehender Lehrender zu seinem/ihrem Selbstkonzept?
2. Auf welche Art und Weise machen angehende LehrerInnen während ihrer didaktischen Ausbildung Gebrauch von ihrem sprachlichen Repertoire?

Forschungsleitfragen:

A. Aktivität (Untersuchung zum sprachlichen Repertoire des Studierenden)

Aufgabe: language portraits / Sprachportrait

Den TeilnehmerInnen wird dieses Sprachportrait vorgelegt, mit dem Auftrag, es nach Belieben auszumalen, während sie ihr sprachliches Repertoire gedanklich durchgehen. Anmerkungen oder Kommentare können natürlich hinzugefügt werden. Nachdem die Silhouette ausgemalt wurde, wird normalerweise ein narratives Interview geführt.



B. Interview im Anschluss

I. Einleitung basierend auf dem Sprachportrait

- Erklären Sie bitte Ihr Sprachportrait! Wie soll ich es verstehen und was bedeutet es für Sie?

II. Selbsteinschätzung bzw. Identitätswahrnehmung des Lehramtstudierenden

- 1) Haben Sie Spaß am Unterrichten? Warum?
- 2) Aus welchem Grund wollen Sie Lehrer/Lehrerin werden?
- 3) Auf welchen Gebieten bzw. bei welchen Aspekten des Unterrichtens sehen Sie Ihre Stärken? Können Sie Ihre Antwort begründen und Beispiele dafür nennen?
- 4) Auf welchen Gebieten bzw. bei welchen Aspekten des Unterrichtens sehen Sie Ihre Schwächen?
- 5) Sind Sie auf positive Art und Weise aufgeregt, wenn Sie unterrichten? Werden Sie manchmal nervös?
- 6) Woher wissen Sie, ob eine Stunde erfolgreich oder erfolglos verlaufen ist? Können Sie mir Beispiele nennen?
- 7) Sind Sie oft verblüfft/baff über die Fragen von SchülerInnen? Warum?
- 8) Welchen Aspekt des Unterrichtens mögen Sie am meisten, welchen am wenigsten?
- 9) Denken Sie, dass Sie Ihr Unterrichtsfach gut/effektiv unterrichten können/werden?
- 10) Sind Sie flexibel in der Änderung Ihrer Unterrichtsplanung für eine bestimmte Einheit oder unterrichten Sie immer strikt nach Ihrer Planung?
- 11) Haben Sie das Gefühl, dass andere Lehramtstudierende auf demselben Level sind wie Sie? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!
- 12) Wie stellen Sie sich als Lehrperson vor? Was für eine Art von Lehrenden sind Sie/bzw. werden Sie zukünftig sein?

C. Sprachliches Repertoire und Didaktik

- 13) Denken Sie, dass Ihr sprachliches Repertoire Einfluss nimmt auf Ihre universitäre Ausbildung/ Ihre Ausbildung zur Lehrerin? Bitte erklären Sie Ihre Antwort.
- 14) Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Zwei/Mehrsprachigkeit einen Einfluss auf Ihre Art und Weise zu unterrichten hat? Bitte begründen Sie Ihre Antwort und geben Sie Beispiele.
- 15) In welcher Form könnten Sie sich vorstellen, Ihren mehrsprachigen Hintergrund in einer Aktivität einzubringen? Bitte erklären Sie Ihre Antwort.
- 16) Denken Sie, dass Ihre vergangenen Erfahrungen beim Erlernen einer Sprache Ihre Unterrichtsweise beeinflusst haben? Wenn ja, wie beeinflusst es Ihre heutige Unterrichtsweise? Bitte begründen Sie Ihre Antwort und geben Sie Beispiele.
- 17) Können Sie mir ein signifikantes/einprägendes Erlebnis während eines Praktikums nennen und beschreiben? (z.B. mit Lernenden/Eltern/verwaltende Person?)
- 18) Glauben Sie, dass es Ihnen nach dem Sprachstudium leichter fällt, weitere Sprachen zu erlernen?
- 19) Gibt es noch etwas, was Sie hinzufügen möchten?

D. Wahrnehmung der Ausbildung zur Lehrperson

Lassen Sie uns nun über die Ausbildung zur Lehrperson reden.

- Wie würden Sie den Prozess der Ausbildung zur Lehrperson beschreiben?
- Welche Aspekte würden Sie an diesem Studium ändern? Warum?

E. Hintergrundinformationen zur Person

- 1) Können Sie mir etwas über Ihre Ausbildung zur Lehrperson erzählen?

Institution:

Ort:

Studienjahr:

Semester:

Unterrichtserfahrung (bis jetzt):

zukünftiges Unterrichtspraktikum:

akademische Grade/Zertifikate:

- 2) Können Sie mir etwas über Ihren Background erzählen?

Alter/ Geburtsland/ **Erziehung/Ausbildung?** / Erlernen von Sprachen/

Lehrerfahrung/ Sprachkenntnisse