



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

DaZ: Sprachliche Kategorisierungen und ihre gesellschaftlichen Implikationen –
Erfahrungswerte von mehrsprachigen Schüler:innen und Deutschlehrkräften

verfasst von | submitted by

Elina Fuhrmann BEd

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

Wien | Vienna, 2024

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

UA 199 506 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Thomas Fritz PhD

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, welche gesellschaftlichen Implikationen mit der Kategorisierung „Deutsch als Zweitsprache“ einhergehen. Im Zuge dessen wird die folgende Forschungsfrage gestellt: Welche Zuschreibungen resultieren aus der Verwendung des Begriffs *DaZ* im Bildungskontext? Um dies zu beantworten, wurde eine qualitative Studie zu der Bezeichnung *DaZ* und deren Wahrnehmung durchgeführt. Die Untersuchung fokussierte sich insbesondere auf die Perspektive mehrsprachiger Schüler:innen sowie die Haltung von Deutsch-Lehrkräften. Die qualitative Studie zeigt, dass ‚neutrale‘ Begrifflichkeiten nie unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen betrachtet werden können, dementsprechend wird durch die Bezeichnungspraxis *Erst-* und *Zweitsprache* ebenso eine qualitative Reihung vorgenommen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass mit dem Zweitsprachenbegriff inferiorisierende Adressierungen verbunden werden. Dies geht mit einer Idealisierung des *native speakers* einher. Im Laufe des Prozess des Otherings werden somit zwei Sprecher:innengruppen geformt: Subjekte in sozialen Machtpositionen (*Wir*) sowie Subjekte, die diesen Machtverhältnissen unterworfen sind (*Nicht-Wir*). Im Zuge dessen wird eine spezielle Art des Rassismus (Linguizismus) deutlich, welcher sich gezielt gegen Menschen wendet, die bestimmte Sprachen oder herkunftsbedingte Varietäten sprechen. Um einer hierarchisierenden Praxis entgegenzuwirken, gilt es alte, tradierte Muster aufzubrechen und nach neuen, alternativen Bezeichnungen zu suchen, die über die Dichotomien *Erst-* bzw. *Zweitsprache* hinausgehen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
1 Einleitung	1
2 Grundlegende Begriffe	4
2.1 Erstsprache(n) und Zweitsprache(n)	5
3 Sprachideologien	7
3.1 Muttersprache	7
3.2 Native speakerism	8
4 Deutsch als Zweitsprache	10
4.1 DaZ – Historie und Etablierung	15
5 Mehrsprachige Kompetenzen	18
5.1 Bilingualismus	18
5.2 Mehrsprachigkeit	19
5.3 Translanguaging	21
6 Sprache und ihre Funktion	22
6.1 Welches Deutsch genau? Bildungssprache!	23
6.2 Sprachhierarchien	26
7 Sprache als Differenzlinie	27
7.1 Othering	27
7.2 Über die Bevorzugung der Natiolekte und Ablehnung der Ethnolekte	29
7.3 Differenz mit dem Rückgriff auf Sprachen und ihre Folgen	30
7.4 Linguizismus	32
8 Methodisches Vorgehen	34
8.1 Forschungsdesign	35
8.2 Wissenschaftliche Gütekriterien und Gedanken zur Forschungsethik	38
8.3 Datenerhebung	40
8.3.1 Sprachenporträts	40
8.3.2 Kurzfragebogen	43

8.3.3	Erzählstimulus	43
8.3.4	Der Leitfaden	45
8.3.5	Zum Ablauf der Interviews	46
8.4	Datenaufbereitung	48
8.4.1	Erstellung der Transkripte	48
8.4.2	Kodierung und Kategoriensystem	49
9	Vorstellung der Teilnehmer:innen	52
9.1	Die Schüler:innen	52
9.2	Die Lehrer:innen	62
10	Ergebnisse: Analyse und Interpretation	63
10.1	Vergleich der Sprachenporträts	63
10.2	Über die Wertigkeit von Sprachen	68
10.3	Herzsprache vs. Kopfsprache	70
10.4	Translanguaging	72
10.5	Mehrsprachigkeit	76
10.6	Herausforderungen	79
10.7	Das Deutsch-Gebot	83
10.8	Differenzlinie Wir und Nicht-Wir	85
10.9	Konzept Deutsch als Zweitsprache	90
11	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	96
12	Fazit und Ausblick	107
	Literaturverzeichnis	110
	Anhang	115
	Einverständniserklärung	115
	Zustimmungserklärung	116
	Kurzfragebogen für Schüler:innen	117
	Mindmap Leitfragen (Gruppeninterview)	118
	Mindmap Leitfragen (Einzelinterview)	119
	Transkript: Gruppeninterview 1	120

<i>Transkript: Gruppeninterview 2</i>	131
<i>Transkript: Gruppeninterview 3</i>	148
<i>Transkript: Einzelinterview 1</i>	163
<i>Transkript: Einzelinterview 2</i>	172
<i>Transkript: Einzelinterview 3</i>	181

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprache und Nation	7
Abbildung 2: Jobausschreibung in Kapstadt	30
Abbildung 3: Ein Sprachenporträt erstellen	41

1 Einleitung

„Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) ist nicht nur eine terminologische Zuschreibung für den Erwerbszeitpunkt der Sprache, sondern auch ein komplexes soziales Konstrukt, das individuelle und gesellschaftliche Identitäten prägt. Auf der einen Seite wird im wissenschaftlichen Diskurs angestrebt, objektive Termini, wie z.B. Erst- und Zweitsprache, rein deskriptiv zu verwenden, auf der anderen Seite werden diese Begriffe im öffentlich-gesellschaftlichen Diskurs mehrdeutig gebraucht und unterschiedlich konnotiert (Triulzi et al., 2023). Dies zeigt sich beispielsweise auch in den geführten Interviews: „Und ‚Zweite‘ ist halt immer so: Zweite ist nicht so gut wie Erste.“ (EI_2: 122)¹. Folgend werden die Sprecher:innen in ein hierarchisches Verhältnis gerückt, sodass solche Unterscheidungen zu pauschalisierenden Kompetenzzuweisungen führen. In diesem Kontext wird „Deutsch als Zweitsprache“ sowie Mehrsprachigkeit häufig als Hürde betrachtet (Triulzi & Maahs, 2019). Im Sinne des Mechanismus der selbsterfüllenden Prophezeiung sind die (extern) zugeschriebenen Fähigkeiten der Schüler:innen von den Einstellungen oder möglichen linguizistischen Vorurteilen der Pädagog:innen abhängig (Heinemann & Dirim, 2016). Diese können sich allerdings maßgeblich von den Erfahrungen und der Wahrnehmung der jungen Sprecher:innen unterscheiden.

Die Problematik der Bezeichnungspraxis *DaZ* wird vor allem durch ihre Paraphrasierungen sichtbar: *non-native speaker*, Nicht-Muttersprachler:in, Sprecher:in mit nicht-deutscher Erstsprache oder Sprecher:in mit anderer Erstsprache als Deutsch. Dabei wird deutlich, dass die Umschreibungen Defizite akzentuieren oder die „Andersartigkeit“ der Sprecher:innen hervorheben. Zudem besteht die Gefahr, dass die Bezeichnung *Zweitsprachler:in* in der Alltagssprache mit Begriffen wie *Ausländer:in* oder *Migrant:in* gleichgesetzt wird. In weiterer Folge findet dadurch eine Etikettierung statt, die eine Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und „Anders“ konstruiert und reproduziert (Khakpour, 2016, S. 211). Das Kernproblem findet seinen Ursprung in der Überordnung der Erstsprache. Die Diskussion um den *native speakerism* ist bereits seit

¹ Direkte Zitate aus den Interviews der Teilnehmer:innen (Einzelinterviews = EI, Gruppeninterviews = GI) werden durch Kursivschreibung entsprechend hervorgehoben. Wörtliche Zitate aus der Literatur hingegen werden durch Anführungsstriche gekennzeichnet und mit der jeweiligen Quellen- und Seitenangabe versehen.

Jahrzehnten ein zentraler Bestandteil des englischsprachigen Wissenschaftsdiskurses und basiert auf den wegweisenden kritischen Konzepten von Kachru (1982), Ferguson (1983) sowie Paikeday (1985), die sich in den frühen 1980er Jahren entfalteten. In jüngster Vergangenheit fand die Debatte rund um Muttersprachideologien ebenso Eingang im deutschsprachigen Diskurs (Khakpour, 2016, S. 209).

Im Mittelpunkt der Masterarbeit stehen die Forschungsfragen. In diesem Zusammenhang soll erforscht werden:

Welche gesellschaftlichen Implikationen resultieren aus der Verwendung des Begriffs *Deutsch als Zweitsprache* im Bildungs- und sozialen Kontext?

Wie beeinflusst die Kategorisierung *DaZ* die Wahrnehmung und Identitätsbildung von Schüler:innen?

Welche Rolle spielen terminologische Zuschreibungen im Kontext von *DaZ* für die gesellschaftliche Wahrnehmung aus der Sicht von Lehrpersonen?

Folglich lässt sich die Arbeit in den Forschungsfeldern der Konzeptforschung, der Lehr- und Professionsforschung, als auch der Lerner:innenforschung verorten.

Meine persönliche Motivation, diese Arbeit zu schreiben, entstand durch eine Kombination verschiedener Einflüsse. Bereits während meiner Bachelor-Arbeit widmete ich mich dem Thema Mehrsprachigkeit und dessen Stellenwert im pädagogischen Bereich. Zusätzlich bin ich derzeit als Lernbetreuerin bei den Wiener Volkshochschulen (VHS) tätig und unterstütze Schüler:innen der Sekundarstufe beim Lernen im Fach Deutsch. Bei meiner Arbeit mit mehrsprachigen Kindern kamen wiederholt bestimmte Problemstellungen auf, die sich um Sprache, Herkunft und Zugehörigkeit drehten. In diesem Rahmen äußerten die Schüler:innen Sätze, wie:

„Meine Lehrerin sagt ich muss mehr Deutsch lernen, weil ich eine andere Muttersprache habe, aber dabei kann ich Deutsch besser.“

„Warum ist die Person überhaupt im Deutsch-Kurs, er ist doch Österreicher?“

„Sie sagt sie ist von hier, aber das stimmt doch gar nicht, sie spricht eine andere Sprache. Sie ist eine Ausländerin!“

Im Rahmen solcher und ähnlicher Aussagen wurden Herausforderungen und Spannungen präsent, die durch sprachbezogene Zuschreibungen und Vorurteile entstehen. Damit wird ebenfalls deutlich, dass Sprache oft als Mittel zur Kategorisierung und Abgrenzung gebraucht wird. Als ich schließlich durch Zufall die Masterarbeit „Deutsch ist meine Zweitsprache?“ von Dragan Miladinović (2014) las, schloss sich der Kreis für mich. Folglich entstanden das Interesse für die empirische Untersuchung und das Ziel meiner

Masterarbeit: Eine rassismuskritische Analyse der Bezeichnungen *Mutter-/Erstsprache* sowie *Deutsch als Zweitsprache*.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurden zwei qualitative Vorgehensweisen verwendet. Einerseits wurden Gruppeninterviews geführt, um die Perspektive mehrsprachiger Schüler:innen der gymnasialen Unterstufe zu beleuchten. Um zusätzlich das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler:innen einzufangen, wurde die kreative Methode der Sprachenporträts nach Busch (2018) angewendet. Als theoretische Grundlage für die Betrachtung der Mehrsprachigkeit der Teilnehmer:innen dienten Ansätze wie *Translanguaging* (García & Otheguy, 2020) sowie *metrolingualism* (Otsuji & Pennycook, 2010). Andererseits fanden Einzelinterviews statt, um einen tieferen Einblick in das Verständnis von Deutsch-Lehrer:innen zu erhalten.

Mit der empirischen Untersuchung wurden zwei Hauptziele verfolgt: Auf der einen Seite lag der Fokus auf dem Selbstbild und der Selbstbestimmung mehrsprachiger Schüler:innen. In dieser Hinsicht war es von Bedeutung, die Sprecher:innen zu Wort kommen zu lassen und ihre persönlichen Erlebnisse und Ansichten im Kontext von (Zweit-)Sprache darzustellen. Zudem wurde ein Raum geboten, in dem erfahrene Diskriminierungen in Zusammenhang mit Sprache offen mitgeteilt werden konnten. Auf der anderen Seite zielte die Untersuchung darauf ab, die Perspektive der Fremdbestimmung zu beleuchten. In diesem Zusammenhang stehen Pädagog:innen in einer Position, die den Begriff *DaZ* nutzen und äußere Zuschreibungen prägen. Folgend sollen sprachliche Kategorisierungen und ihre Implikationen im Bildungskontext analysiert und kritisch reflektiert werden.

Die vorliegende Masterarbeit ist in einen theoretischen sowie einen methodischen Teil aufgegliedert. Der theoretische Teil beschäftigt sich zunächst mit terminologischen und quantitativen Grundfragen: Wie definieren sich die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache*? In einem weiteren Schritt (Kap. 3) werden die damit verbundenen gesellschaftlichen „Selbstverständlichkeiten“ (Althusser, 2010), sogenannte Sprachideologien, aufgedeckt. In diesem Zusammenhang werden Vorstellungen rund um das Prinzip *Muttersprache* und den *native speakerism* (Holliday, 2006) hinterfragt. Das darauffolgende Kapitel 4 beschäftigt sich mit dem Forschungsstand der Spracherwerbsforschung sowie den damit verbundenen Vorurteilen und Halbwahrheiten, um die Grundlagen dieser Kategorisierung kritisch zu betrachten. Ferner wird beschrieben, welche gesellschaftlichen Entwicklungen dazu führten, die Etablierung einer solchen Disziplin als notwendig zu erachten. Im

Folgenden (Kap. 5) werden Konstrukte dargestellt, die über die Dichotomien *Erst-* und *Zweitsprache* hinausgehen. In diesem Zusammenhang soll das gesamtsprachliche Repertoire mehrsprachiger Personen in den Vordergrund gerückt werden sowie die Perspektive der Praxis Translanguaging erläutert werden. Im anschließenden Kapitel 6 werden die soziale Funktion von Sprache, die Rolle der Bildungssprache sowie Hierarchisierungen von Sprachen und Varietäten in gesellschaftlichen und schulischen Kontexten dargelegt. Im Kapitel 7 werden die beschriebenen Problematiken anhand der Theorien des Otherings, des Rassismus sowie des (Neo-)Linguizismus analysiert. Im darauffolgenden methodischen Teil wird das Untersuchungsdesign der Arbeit vorgestellt. Im Zuge dessen wird im Detail auf die Datenerhebung sowie -aufbereitung eingegangen. Im nächsten Schritt wird der Blick auf die Interview-Teilnehmer:innen gerichtet. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung analysiert und interpretiert. Im letzten Schritt erfolgt eine Zusammenfassung sowie eine Diskussion der Ergebnisse. Schlussendlich werden im Rahmen des Ausblicks mögliche Alternativen für die Bezeichnung *DaZ* vorgestellt.

2 Grundlegende Begriffe

Der theoretische Teil beschäftigt sich zunächst mit terminologischen und quantitativen Grundfragen. Folgend sollen Begriffe wie *Erstsprache*, *Zweitsprache* sowie *Mehrsprachigkeit* definiert werden. Gleichzeitig sollen die damit verbundenen gesellschaftlichen Implikationen und zugrunde liegenden Ideologien näher beleuchtet werden. Zu Beginn ist es von großer Bedeutung, eine Definition von Sprache festzulegen, die als theoretische Grundlage dieser Masterarbeit dient.

Über die Definition von Sprache existieren etliche Erklärungsversuche – beispielsweise beschreibt Samuel Johnson Sprache als die Kleidung der Gedanken, entgegen dazu sieht Antoine de Saint-Exupéry in der Sprache die Quelle aller Missverständnisse, während Kurt Tucholsky Sprache als eine Waffe betitelt (A. Busch & Stenschke, 2018, S. 4). Eine einzelne Definition für das Konzept *Sprache* ist jedoch nur schwer zu finden, je nach wissenschaftlicher Perspektive und Interesse lässt sich das Konstrukt auf unterschiedlichste Weise deuten. Folglich kann von einem facettenreichen Spektrum an Sprachdefinitionen gesprochen werden. Bisherige Ansätze reichen von Theorien über Sprache als Organismus (Wilhelm von Humboldt), Sprache als ein geschlossenes Zeichensystem (Ferdinand de Saussure), Sprache als handelndes Werkzeug (Karl Bühler), bis hin zu den Thesen über Sprache als Kognition (Noam Chomsky) (A. Busch &

Stenschke, 2018, S. 8–11). Neben den traditionellen Ansätzen entwickelten sich im Laufe der Jahre moderne Theorien über Sprache, die vor allem die Superdiversität und Komplexität der Gesellschaft beschreiben. In diesem Zusammenhang werden Sprachen als soziokulturelle Abstraktionen verstanden, die dem realen Sprachgebrauch kaum entsprechen, da Personen sprachliche Merkmale, sogenannte Ressourcen (Blommaert, 2010, S. 102) benutzen – und nicht Sprachen (Jørgensen et al., 2015, S. 137). Demnach existieren Sprachen nicht als reale Entitäten, sondern sind Erfindungen sozialer, kultureller und politischer Bewegungen (Makoni & Pennycook, 2006, S. 2). Da sich die Masterarbeit vor allem auf die persönlichen Eindrücke multilingualer Sprecher:innen bezieht, die von gesellschaftlichen Implikationen geprägt sind, erscheint *Sprache* besonders aus soziolinguistischer Sicht am relevantesten. Zudem soll im Rahmen der Arbeit *Sprache* aus einer mehrsprachigen, translingualen Perspektive betrachtet werden, die über den traditionell linguistischen Ansatz von Sprachen hinausgeht, daher wird folgende Definition von Shohamy (2006, S. 5) als Ausgangspunkt betrachtet:

Language is open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but is rather made of hybrids and endless varieties resulting from language being creative, expressive, contact- and dialogue-based, debated, mediated and negotiated.

2.1 Erstsprache(n) und Zweitsprache(n)

Um vom Konzept *Deutsch als Zweitsprache* sprechen zu können, muss zunächst eine Abgrenzung zur *Erstsprache* vorgenommen werden. Die Erstsprache bezeichnet die Sprache, mit der wir als erstes in Kontakt treten, also von Geburt an hören und erlernen. In den meisten Fällen geschieht dies im familiären Kontext. Während in der Vergangenheit dafür die Bezeichnung *Muttersprache* geläufig war, wird heutzutage im sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Kontext von der *Erstsprache* gesprochen (Hickmann et al., 1989; Klann-Delius, 1999).

Wird eine neue zweite Sprache zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben, so spricht man von der *L2*. Diese Unterscheidung ist vor allem auf die kognitiven Fähigkeiten der Sprecher:innen zurückzuführen:

Meist wird davon ausgegangen, dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung für die Aneignung einer neuen Sprache eine veränderte Erwerbssituation besteht und deshalb ab diesem Zeitpunkt von *frühem Zweitspracherwerb* gesprochen. (Ahrenholz, 2020, S. 6)

Während eine weite Definition des Ausdrucks *Zweitsprache* alle Formen der Sprachaneignung (Fremdsprache, Tertiärsprache) nach der Erstsprache einschließt, bestehen im engeren Sinn bestimmte Bedingungen für den Erwerb einer Zweitsprache

(Ahrenholz, 2020, S. 6). Ein bedeutendes Merkmal dafür ist, dass die Aneignung der Sprache in der Lebenssituation vollzogen wird und Hauptbestandteil der alltäglichen Kommunikation ist (Ahrenholz, 2020, S. 6, 13). In einigen Handbüchern (z.B. Ahrenholz, 2020, S. 5; Jeuk, 2010, S. 15) wird bei der Unterteilung *L1/L2* betont, dass hiermit die Erwerbsreihenfolge rein objektiv beschrieben wird und keine Wertigkeit, insbesondere in Bezug auf die mehr oder weniger gute Beherrschung einer Sprache, zum Ausdruck kommt. Allerdings hebt Khakpour (2016) hervor, dass der Versuch ‚neutraler‘ Begrifflichkeiten nie abgetrennt von gesellschaftlichen, durch Macht strukturierte Verhältnisse betrachtet werden kann. Dementsprechend wird durch die Bezeichnungspraxis *Erst-/Zweitsprache* nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine qualitative Reihung vorgenommen (Knappik & Dirim, 2013). Diese Hierarchisierung von Sprachen wird im folgenden Kapitel in Hinblick auf die Ideologien der Muttersprache erläutert.

In Bezug auf die Qualität des Spracherwerbs kann jedoch Folgendes festgehalten werden: Ungeachtet der zeitlichen Lücke zwischen der Erst- und Zweitsprache kann der frühe Zweitspracherwerb im Resultat und im Erwerbspfad (in relevanten Kernbereichen der Grammatik) mit dem Erstspracherwerb gleichgesetzt werden – dabei spielt besonders der Kontakt mit authentischen Sprachvorbildern eine bedeutende Rolle (Rothweiler, 2007; Thoma & Tracy, 2006). Des Weiteren wird eine Unterscheidung zwischen dem frühen Zweitspracherwerb und dem Erwerb von Erwachsenen vorgenommen. Allerdings werden frühere Annahmen von Lenneberg (1967) über die sogenannte „kritische Periode“ für den Spracherwerb hinterfragt. Heutzutage wird nicht mehr davon ausgegangen, dass die physische und psychische Entwicklung mit der Pubertät vollkommen abgeschlossen sei (Ahrenholz, 2020, S. 6). Stattdessen erlaubt die moderne Wissenschaft weitergehende vielfältige Erkenntnisse über die Entwicklung des Gehirns in Bezug auf seine Plastizität (Nitsch, 2007). Da nun zeitliche und qualitative Aspekte des Spracherwerbs betrachtet wurden, sollen im nächsten Schritt Ideologien untersucht werden, die der Bezeichnungspraxis *Erst-/Zweitsprache* zugrunde liegen.

3 Sprachideologien

3.1 Muttersprache

Der Ursprung des Ausdrucks *Muttersprache* findet sich im Lateinischen, in Anlehnung daran spricht man in den romanischen Sprachen von der *langue maternelle* oder im Englischen von der *mother tongue* (Ahrenholz, 2020, S. 3). Dahingegen heißt es im Polnischen *język ojczysty* – die *Vatersprache*. Allerdings findet im Rahmen der Bezeichnung *Muttersprache* eine Verzerrung der Spracherwerbssituation statt. Dabei soll betont werden, dass Mütter zweifellos eine bedeutende Rolle beim Erstspracherwerb spielen, jedoch findet im Zuge dessen ebenfalls eine Beteiligung anderer Familienmitglieder statt, beispielsweise durch Geschwister, weitere Verwandte, Bekannte bis hin zu Tagesmüttern oder ab einem bestimmten Alter auch Nachbarskinder (Ahrenholz, 2020, S. 3). Zudem gilt die Bezeichnung *Muttersprache*, die mit gewissen Sprachvorstellungen zusammenhängt, als problematisch (Apeltauer, 1997, S. 10), insbesondere im migrationsgesellschaftlichen Kontext (Schmidt, 2022). Insgesamt bilden fest verwurzelte Annahmen über Sprache(n), die Sprachkompetenzen, sowie die Sprachverhältnisse einer Gesellschaft die Grundlage für eine diskriminierende Verwendung des Begriffs *Muttersprache* oder *Herkunftssprache* (Schmidt, 2022). Mithilfe der nachfolgenden Grafik (Abb. 1) soll gezeigt werden, wie diese Vorstellungen Normalitätsannahmen formen und die ethnisierende oder rassialisierende Dimension des Muttersprachbegriffs stärken, sodass es zu einer Stigmatisierung von Mehrsprachigkeit kommt (Schmidt, 2022, S. 2f). In dieser Hinsicht bilden Sprache und Nationalstaat ein Komplex aus homogenisierenden Sprachvorstellungen.

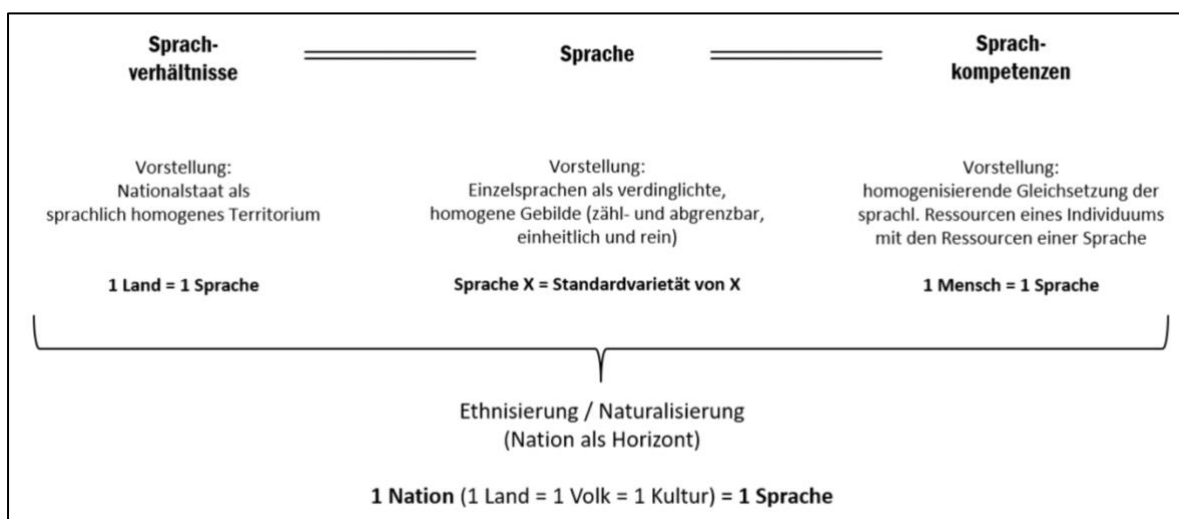


Abbildung 1: Sprache und Nation (Schmidt, 2022, S. 3)

Daraus folgend setzt sich das Konzept der *Muttersprache* aus (a) biologisierenden, (b) ethnisierenden und (c) nationalisierenden Vorstellungen zusammen: Zum einen wird (a) die Muttersprache gewissermaßen ‚mit der Muttermilch aufgesogen‘ und folglich vererbt, zum anderen wird (b) die Sprache ebenso als die des ‚Volkes‘ betrachtet, von dem man abstammt (Schmidt, 2022, S. 1). Und schließlich geht die *Muttersprache* mit (c) dem ‚Vaterland‘ eine natürliche Symbiose ein, sodass eine Einheit von Sprache und Nation entsteht (Schmidt, 2022, S. 1). Doch obwohl der Begriff *Muttersprache* im migrationsgesellschaftlichen Kontext problematisch bleibt, wird er aus soziolinguistischer Sicht mit einer affektiv besetzten Vertrautheit verbunden und oftmals als Teil der persönlichen Identität erlebt (Schmidt, 2022, S. 6). In diesem Kontext scheinen sich viele Sprecher:innen mit dem Begriff *Muttersprache* stärker identifizieren zu können, da dabei eine emotionale Komponente eingebunden wird, die der Ausdruck *Erstsprache* nicht verkörpert (Ahrenholz, 2020, S. 4).

Neben den Begriffen *Muttersprache* und *Erstsprache* wird im Englischen von der *First Language*, *Language one* bzw. *L1* gesprochen (Brown, 1973; J. M. Meisel, 1997). Unter anderem wird damit impliziert, dass der Erwerb weiterer Sprachen darauffolgen kann (L2, L3, L...). Doch nicht selten ist die Erstsprache mit einem bestimmten sozialen Prestige verbunden, dies führt dazu, dass ihr in der Gesellschaft oft ein höherer Status zugesprochen wird (Dietrich, 2004, S. 309). Nichtsdestotrotz steht im Allgemeinen die zeitliche Dimension im Vordergrund, die bedingt, dass die Erstsprache (in Abgrenzung zur Zweitsprache) in einem besonderen Verhältnis zur Sprachentwicklung, kognitiven Entwicklung, Emotion, dem Selbstbild sowie dem Denken der Sprecher:innen steht (Ahrenholz, 2020, S. 5; Dietrich, 2004, S. 306).

3.2 *Native speakerism*

In Bezug auf die kognitive Entwicklung wird die Erstsprache im Englischen auch als *native language* beschrieben (Ahrenholz, 2020, S. 5). Die Debatte rund um den *native speakerism* ist vor allem im englischsprachigen Wissenschaftsraum seit mehreren Jahrzehnten in vollem Gange und geht insbesondere von den kritischen Konzepten der frühen 80er Jahre von Kachru (1982), Ferguson (1983) sowie Paikeday (1985) aus. In letzter Zeit hat dieser Diskurs ebenso Einzug im deutschsprachigen Raum gehalten (Khakpour, 2016, S. 209). Als Äquivalent zu dem Begriff *native speaker* fand im deutschsprachigen Raum eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Muttersprache* statt (Apeltauer, 1997, S. 10). Ähnlich wie der Muttersprachbegriff ist der

native speakerism eng mit bestimmten Vorstellungskomplexen verbunden, die eine Vereinheitlichung von Sprache(n), Kompetenzen und Verhältnissen bewirken (Schmidt, 2022, S. 2): „Wer in diese Familie [=Nation] hineingeboren wird, bekommt deren Sprache wie ein Geburtsrecht in die Wiege gelegt. Geboren ist der Native Speaker“ (Schmidt, 2022, S. 1). In dieser Hinsicht wird das Bild einer muttersprachlichen Kompetenz transportiert, die ausschließlich durch ‚natürliche Umstände‘, also durch die Geburt, erworben wird und sich allen anderen Erwerbsprozessen entzieht (Khakpour, 2016, S. 210). Mit dem „Muttersprachlerprinzip“ geht das Verständnis einher, dass die Zielsprache in all ihren Feinheiten nie vollständig erfasst werden kann (Khakpour, 2016, S. 209f; Schmidt, 2022, S. 1). Beispielsweise bewirbt ein Berliner Übersetzungsbüro „professionelle Native-Speaker-Übersetzungen“ in „Muttersprachler-Qualität“ (Modilingua, 2024). Bei dieser ‚qualitativen‘ Übersetzungsleistung wird mehr als eine Wort-für-Wort-Übersetzung verlangt: „Sie brauchen jemanden, der die Essenz, den Ton und die Feinheiten des Originaltextes einfängt und dabei kulturelle Bezüge und lokale Idiome berücksichtigt“ (Modilingua, 2024). Folgend wird impliziert, dass Personen, die nicht als Muttersprachler:innen gelten, nie dieses Qualitätsmerkmal erreichen (Khakpour, 2016, S. 209f). Dementsprechend werden Zweitsprachler:innen von der Ausübung des Berufs Dolmetscher:in exkludiert, da ihnen ein bestimmter Grad an Professionalisierung in der Sprachbeherrschung abgesprochen wird (Khakpour, 2016, S. 210). Diese mystifizierte Vorstellung wird allerdings aus soziolinguistischer Sicht abgelehnt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion wird deutlich, dass auch L2-Lerner:innen in der Lage sind, sprachliche Fähigkeiten auf dem Niveau von Muttersprachlern zu erwerben (Davies, 1991, S. 45). In dieser Hinsicht scheint diese Majoritäts-Minoritäts-Beziehung vor allem von großer Bedeutung, wenn es um die Konstruktion von Identitäten geht (Khakpour, 2016, S. 211). Demzufolge wird mit der Kategorie *native speaker* – *non-native speaker* eine bestimmte Sprachnorm verbunden, die eine Unterscheidung von „Selbst“ und „Anders“ konstruiert und reproduziert (Khakpour, 2016, S. 211). Somit handelt es sich bei der Dichotomie *native speaker* – *non-native speaker* weniger um ein linguistisches Konzept, sondern vielmehr um ein kulturelles Konstrukt, welches eine sozial konstruierte Identität schafft, die auf kulturellen Annahmen und vorgefassten Vorstellungen beruht (Brutt-Griffler & Samimy, 1999, S. 416). Zudem wird mit dieser Unterscheidung das Konzept des Otherings gestärkt, welches in einem späteren Kapitel (7.1) näher behandelt wird.

Im Rahmen der historischen Analyse Bonfiglios (2010) wird betont, dass die konzeptuellen Zusammenhänge von Nation, Sprache und *native speaker* aufgrund von Machterhaltung und -vergrößerung gebildet wurden. Folgend stellt der unreflektierte Gebrauch der Bezeichnungen *Muttersprachler* und *Muttersprache* eine Form der Ausgrenzung dar, die entlang der Achse der Ermächtigung und Entmachtung operiert (Bonfiglio, 2010, S. 218). Dementsprechend haben Personen, die in das Gefüge einer bestimmten Nation und Sprache hineingeboren werden, oft das Gefühl, in Gesprächen mit Personen, die dieser Gemeinschaft fremd sind, ein angeborenes Recht auf sprachliche Autorität beanspruchen zu können (Bonfiglio, 2010, S. 218). Solche Anrufungen auf sprachliche Autorität bringen eine unvermeidliche Einschüchterung mit sich. In weiterer Folge wirken solche Mechanismen als symbolische Gewalt, die nur auf eine Person ausgeübt werden kann, die (in ihrem Habitus) prädisponiert ist, sie zu spüren, während andere sie nicht wahrnehmen oder ignorieren (Bourdieu, 1982, S. 51). Unter dem Blickwinkel einer reflektierenden linguistischen Untersuchung erweist sich die Grenze zwischen Erst- und Zweitsprachler:innen jedoch als vage und porös, da sie auf Schichten von falschen Vorstellungen und folkloristischen Konzepten von Sprache aufgebaut ist (Bonfiglio, 2010, S. 218). Ferner ist die Grenzlinie der muttersprachlichen Nationalität auf psychologischen, sozialen, politischen, historischen und kulturellen Ängsten aufgebaut, die auf die Sprache übertragen wurden (Bonfiglio, 2010, S. 218).

4 Deutsch als Zweitsprache

Da sich die Untersuchung der Masterarbeit vorrangig mit Schüler:innen beschäftigt, die von außen der Kategorie *Deutsch als Zweitsprache* zugeordnet werden, soll im Folgenden explizit beschrieben werden, an welche Bedingungen diese Zuordnung geknüpft ist und welche Vorurteile und Halbwahrheiten in unserer Gesellschaft noch fest verankert sind. Zunächst soll ein Blick auf den aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung geworfen werden.

In Bezug auf Deutsch als Zweitsprache kann beobachtet werden, dass Erwachsene sowie Kinder Probleme mit den Eigenschaften der deutschen Sprache haben, die Erstsprachler:innen mit wenigen Schwierigkeiten bewältigen können (Tracy, 2009, S. 174). Dazu zählen beispielsweise Phänomene, wie die Satzklammer und die Subjekt-Verb-Kongruenz (Dimroth, 2007; Haberzettl, 2006; J. Meisel, 2007). Nichtsdestotrotz haben erste Fallstudien bereits beobachtet, dass frühe L2-Kinder mit Migrationshintergrund die zentralen Grundstrukturen der deutschen Sprache (inkl.

Subjekt-Verb-Kongruenz) innerhalb von einem halben bis zu einem Jahr erlernen können (Rothweiler, 2007; Thoma & Tracy, 2006). An dieser Stelle wird von Tracy (2009, S. 179) auf eine interessante Erkenntnis hingewiesen: Wenn die Gesamtdauer des Kontakts mit der Zielsprache bis zum Erwerb grundlegender Satzstrukturen betrachtet wird, zeigen L2-Kinder teilweise sogar eine kürzere Zeit, um einen vergleichbaren Entwicklungsstand zu erreichen wie L1-Kinder.

Grundsätzlich bleibt der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache von der Erstsprache der Sprecher:innen abhängig, dementsprechend kann sich der Erwerbsprozess je nach Sprache durchaus verschieden entwickeln (Tracy, 2014, S. 4). In dieser Hinsicht ist besonders interessant, wie bestimmte sprachliche Kompetenzen der Erstsprache für die Aneignung einer neuen Sprache genutzt werden können. Beispielsweise fällt es Kindern, die in einem ukrainischen Sprachfeld aufwachsen, leichter das grammatische Geschlecht von Pronomina im Deutschen zu verstehen, dahingegen werden in- und definite Artikel oft weggelassen, da sie im Ukrainischen schlichtweg nicht vorkommen (z.B.: „*Dann ist Hund gekommen, und ich habe Angst gehabt, weil Hund gebellt hat.*“) (Tracy, 2014, S. 4). Im Vergleich dazu wird bei Türkisch sprechenden Kindern das grammatische Geschlecht als besondere Schwierigkeit verstanden, da ihnen dieses Phänomen nicht vertraut ist (Tracy, 2014, S. 4). Des Weiteren scheinen Spanisch sprechende Personen Probleme mit der Aussprache der deutschen Umlaute zu haben, diese werden dahingegen von Sprecher:innen mit türkischem Hintergrund mühelos gemeistert (Tracy, 2014, S. 4).

Insgesamt ist in der Forschung zu beobachten, dass Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit als nützliches Potential angesehen wird: „Denn entgegen lang gehegter Befürchtungen sind Kinder in der Lage, früh und souverän mit der Koexistenz sprachlicher Kenntnissysteme umzugehen.“ (Tracy, 2009, S. 165). In ähnlicher Weise stellen bilinguale Erwerbssituationen eine positive Herausforderung für das kindliche Gehirn dar (Tracy, 2009, S. 175). Jedoch herrschen in vielen Köpfen fest verankerte Vorstellungen von Zweitsprachler:innen, die vermehrt Vorurteile abbilden und kaum wissenschaftlich fundiert sind. In Anlehnung daran wurden drei Halbwahrheiten von Boeckmann (2008) herausgearbeitet, die sich auf teilweise irreführende Aspekte des Zweitsprachenerwerbs beziehen.

1. Halbwahrheit: Zweitspracherwerbende als Minderheit

Menschen, die Zweitsprachen lernen oder erwerben (d.h. sich mit oder ohne Unterricht aneignen) sind Angehörige von Minderheiten, ihre Erst- bzw. Herkunftssprachen folglich Minderheitensprachen. (Boeckmann, 2008, S. 23)

Diese Beschreibung erscheint nur insofern richtig, da Migrant:innen in Österreich prozentuell gesehen eine Minderheit darstellen – werden dahingegen einzelne Orte betrachtet, bilden Migrant:innen lokale sprachliche *Mehrheiten* (Boeckmann, 2008, S. 24). Dies hat folglich eine große Einflussnahme auf die Sprachverwendung und Motivation zum Zweitspracherwerb (Boeckmann, 2007). Ferner ist diese Mehrheit ebenfalls an der Anzahl der Migrant:innen in Wiener Schulen ersichtlich, beispielsweise lag der Anteil an Pflichtschulen im Schuljahr 2015/16 bei 61,8 % (Bundesministerium für Bildung, 2017, S. 23). Im Vergleich dazu zeigt sich, dass im Schuljahr 2022/23 Wien mit 51,6 % den höchsten Anteil an Schüler:innen mit einer nicht-deutschen Umgangssprache aufweist (Österreichischer Integrationsfonds, 2024, S. 9)

2. Halbwahrheit: Muttersprachenfeststellung

Wenn ich wissen möchte, was die Erst-/ Muttersprache einer Zweitsprachlernerin ist, frage ich einfach. (Boeckmann, 2008, S. 24)

Generell gesehen ist es natürlich förderlich, bei der betreffenden Person nachzufragen und keine voreiligen Schlüsse aus ihrer Staatsangehörigkeit oder gar ihrem Namen zu ziehen (Boeckmann, 2008, S. 25). Demgegenüber kann durch solche Erhebungen ein gänzlich falsches Bild von den Sprecher:innen entstehen, da die Betroffenen verschiedenste Gründe haben, ihre Sprache(n) nicht oder nicht vollständig anzuführen. Beispielsweise können Angst vor Verspottung oder Ausgrenzung eine große Rolle dabei spielen, warum bestimmte Sprachen von Migrant:innenkindern bewusst versteckt werden (Boeckmann, 2008, S. 25). Die Kategorisierung *Zweitsprachlerner:in* erfolgt bei den meisten Befragungen durch folgendes Kriterium: Gibt die Person bei einer Erhebung (eine) von der Zweitsprache verschiedene Erst-/ Mutter-/ Familiensprache(n) an? Falls ja, wird die betreffende Person als Zweitsprachlerner:in klassifiziert und fließt entsprechend in verschiedene Statistiken ein (Boeckmann, 2008, S. 25). Allerdings können diese Erhebungen zu zahlreichen Fehlinterpretationen führen, beispielsweise zeigte Katharina Brizić in ihrer Studie „Das geheime Leben der Sprachen“ (2007), dass die Daten der Wiener Schulpflichtmatrix von (Suggestiv-)Fragen beeinflusst wurden. So verbargen sich hinter der Muttersprachangabe „Türkisch“ andere Sprachen, wie Kurdisch, Lasisch und Tscherkessisch (Boeckmann, 2008, S. 26). Ihre Angaben begründeten die Betroffenen folgendermaßen:

„Ich mag dieses Wort nicht, deshalb habe ich Deutsch gesagt.“ ((Serbo-)Kroatisch)
„Die Direktorin kennt ja diese Sprache nicht.“ (Vlachisch)
„Wir sprechen doch alle Jugoslawisch.“ (Romanes)
„Die Direktorin hat gefragt, ob wir Türkisch sprechen, und ich habe ja gesagt.“ (Kurdisch)
(Boeckmann, 2008, S. 26)

Daraus resultierend ist anzunehmen, dass die komplexe sprachliche Dynamik in vielen Familien nicht einfach auf eine standardisierte Formel reduziert werden kann und sich statistisch erfassen lässt (Boeckmann, 2008, S. 26).

3. Halbwahrheit: Eindeutigkeit von Erst- und Zweitsprache

Schülerinnen mit Migrationshintergrund lernen Deutsch als Zweitsprache, da sie eine andere Erstsprache haben. (Boeckmann, 2008, S. 26f)

Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine andere Spracherwerbssituation bewältigen müssen als Kinder, die ausschließlich mit der deutschen Sprache aufgezogen wurden (Boeckmann, 2008, S. 27). Allerdings stößt die Eindeutigkeit der Kategorisierung *Zweitsprache* schnell an ihre Grenzen. An dieser Stelle skizziert Boeckmann (2008, S. 27) unterschiedliche Konstellationen von Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Familiensprachen anhand von recht typischen Sprachenbiografien:

Beispiel 1:

Mutter spricht Ungarisch, Vater Deutsch, aufgewachsen in Wien, 5.-8. Schulstufe Ungarisch-Muttersprachenunterricht, sonst rein deutschsprachiger Schulbesuch, spricht heute in der Familie und außerhalb ausschließlich Deutsch, Ungarisch nur bei Besuchen in Ungarn.

Laut Boeckmann (2008, S. 27) lässt sich diese Sprachenbiografie nur schwer in die Klassifizierung von Erst- und Zweitsprache einordnen, am ehesten können Deutsch und Ungarisch beide als Erstsprachen beschrieben werden, wobei letzteres nur teilweise entwickelt ist.

Beispiel 2:

Beide Eltern sind vor ca. 30 Jahren nach Wien eingewandert, sprechen Kroatisch zu Hause, Tochter hat das gesamte Bildungssystem von Kindergarten bis Universität in Österreich ausschließlich auf Deutsch absolviert, verfügt über kaum Schriftsprachenkompetenz im Kroatischen, gebraucht es aber regelmäßig in der Familie und mit Freunden.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass bedeutsame Anteile der Identität (die bei weniger ausgeprägter Mehrsprachigkeit der Erstsprache zufallen) der Zweitsprache zugutekommen (Boeckmann, 2008, S. 28). Die Bedeutung der Zweitsprache ist für die Eltern- und Kindergeneration eine gänzlich unterschiedliche, sodass die einheitliche Bezeichnung *Zweitsprache* in Frage gestellt werden kann (Boeckmann, 2008, S. 28). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die „einfachen“ Beispiele Boeckmanns (2008, S. 28) keineswegs die Komplexität abbilden, die im Bereich von Mehrsprachigkeit in der Familie möglich ist.

Welche Identitätsprobleme die Kategorisierung *Deutsch als Zweitsprache* verursachen kann, wird vor allem bei konkreten und greifbaren Fallbeispielen deutlich. Beispielsweise durchlebt Dragan Miladinović, ein ehemaliger Student der Studienrichtung Deutsch als

Fremd- und Zweitsprache, während des Schreibens seiner Masterarbeit eine Art Identitätskrise:

Durch diesen Text musste ich feststellen, dass Deutsch per definitionem meine Zweitsprache ist. 25 Jahre alt, Matura-, Bachelor- und nun kurz vor dem Masterabschluss – [...] Nicht einmal der Name des Studiums, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, brachte mich auf die Idee, mich selbst als Zweitsprachler zu sehen bzw. zu bezeichnen. Wieso auch? Geboren und aufgewachsen in Österreich, alle Schulstufen bzw. das Studium ebenfalls im selben Land absolviert – jedoch trotzdem nur Zweitsprachler? Ich beherrsche diese Sprache doch am besten, somit kann Deutsch nicht meine Zweitsprache sein, aber ist sie deswegen meine Erstsprache? Wenn nicht, was ist sie dann? (Miladinović, 2014, S. 3)

In diesem Fall werden gesellschaftliche Mechanismen deutlich, die bereits im Kapitel 3 zu Muttersprachideologien und dem *native speakerism* beschrieben wurden. Als Zweitsprachler kategorisiert zu werden, bedeutet für Miladinović mit inferiorisierenden Zuschreibungen konfrontiert zu werden (Khakpour, 2016, S. 214). Miladinović nimmt die Zuschreibung *Deutsch als Zweitsprache* beinahe als Beleidigung wahr, als würden ihm dadurch Kompetenzen in der deutschen Sprache abgesprochen werden. Dieser Effekt wird durch das besondere Verhältnis von Sprache und Emotion, Identität sowie dem Selbstbild begründet. In dieser Hinsicht sind Zweitsprachen oftmals Eigensprachen, sogenannte Identifikationssprachen (Boeckmann, 2008, S. 28). Im Laufe der Zeit kann die später erworbene Zweitsprache zur dominanten Sprache und subjektiv zur „Muttersprache“ werden, folgend erscheint den Sprecher:innen der Begriff *Zweitsprache* als unangemessen (Ahrenholz, 2020, S. 6). Personen mit Deutsch als Zweitsprache nehmen Deutsch als ihre „Muttersprache“ insbesondere wahr, wenn sie dominant vertreten ist und für ihr „Träumen, Denken und Reden“ von zentraler Bedeutung ist (Hoodgarzadeh, 2010, S. 41). In diesem Kontext wird immer deutlicher, dass reale komplexe gesellschaftliche Situationen nicht mit festgelegten Termini oder engen Definitionen beschrieben werden können.

Zudem wird sichtbar, dass die Identität der Sprecher:innen durch von außen auferlegte Zuschreibungen beeinflusst wird. Der Terminus *Deutsch als Zweitsprache* markiert die damit Bezeichneten und positioniert sie folgend gesellschaftlich (Miladinović, 2014). Ferner zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im deutschsprachigen Raum einer widersprüchlichen Wahrnehmung unterliegen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 26). Während europäisch geprägte Mehrsprachigkeit oft ein positives Ansehen genießt, wird aus migrationsbedingter Mehrsprachigkeit das integrationspädagogische Konstrukt *Deutsch als Zweitsprache*, welches oft negativ konnotiert wird (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 26). Hierbei wird den Sprecher:innen vorgeworfen, dass sie ‚ja gar nicht richtig Deutsch können‘ (Becker-Mrotzek & Roth,

2017, S. 31). Diese defizitorientierte Haltung ist stark in den Köpfen verinnerlicht, auch wenn mittlerweile viele Expert:innen eine kompetenzorientierte Auffassung vertreten und rein aus pragmatischen Gründen an dem Begriff *Deutsch als Zweitsprache* festhalten (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 26). Das Konzept *Deutsch als Zweitsprache* wird vielerorts aus einem Defizitparadigma wahrgenommen, dies wird gerade in Hinblick auf die frühere Ausländerpädagogik deutlich (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 26). Aus diesem Grund soll im nächsten Schritt die Entstehung der Disziplin *DaZ* näher beleuchtet werden.

4.1 DaZ – Historie und Etablierung

Folgend wird die geschichtliche Entwicklung der Disziplin *Deutsch als Zweitsprache* dargestellt, um die disziplinären Wurzeln und Definitionen zu verdeutlichen. Grundlegend gilt *Deutsch als Zweitsprache* als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld, dessen Schwerpunkt auf der Sprachdidaktik, Sprachlern- sowie Zweitspracherwerbsforschung liegt und mit der interkulturell geprägten Erziehungswissenschaft verbunden ist (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 29). Da die zuschreibende Kategorie *DaZ* auf einer Disziplin gründet, soll im Folgenden ein kurzer Abriss über die Entstehung der Fachrichtung skizziert werden.

Da die Disziplin *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (DaF/DaZ) erst 1990 universitär gegründet wurde, hat das Fach in Österreich keine lange Tradition (Boeckmann, 2010, S. 73). Nichtsdestotrotz etablierten sich aufgrund des Bedarfs an DaF/DaZ-Unterricht bereits davor unterschiedliche Aktivitäten und Institutionen (Muhr, 2001, S. 97). Während der Bereich DaZ im schulischen Kontext von großer Relevanz ist, wird DaF vor allem an außerschulischen Einrichtungen gelehrt. Diese institutionellen Bedingungen führten dazu, dass sich die zwei Disziplinen seit den 1980er Jahren unterschiedlich entwickelten. Beispielsweise wurde die Bedeutung von DaZ durch eine Gastprofessur an der Universität Wien im Jahr 2007 stärker sichtbar (Boeckmann, 2010, S. 72). Dessen ungeachtet wird DaZ nicht als eigenständiges Fach angesehen und als gemeinsame Disziplin mit DaF zusammengefasst.

Ausgehend von ersten Bemühungen eines Deutschunterrichts für Sprecher:innen anderer Sprachen vor 1945, entstanden in den Jahren 1945-1980 erste Strukturen für die Disziplin (Boeckmann, 2010, S. 73f). Grund dafür waren die steigenden Zahlen internationaler Studierender, folglich wurde der Österreichische Auslandsstudentendienst (ÖAD)

errichtet (Boeckmann, 2010, S. 74). Zusätzlich stieg ab den 1970er Jahren die Arbeitsmigration nach Österreich in der Türkei und Jugoslawien (Boeckmann, 2010, S. 74). In Folge des zunehmenden Mit- und Nachzugs von Familienangehörigen wurde das österreichische Schulsystem mit Schüler:innen konfrontiert, die keine oder wenig Deutschkenntnisse besaßen (Boeckmann, 2010, S. 74). Die ersten Schulversuche in den errichteten „internationalen“ bzw. „bunten“ Klassen erwiesen sich als wenig effizient (Boeckmann, 2010, S. 74). Ferner wurde in manchen Regionen ein Förder- bzw. Zusatzunterricht für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache errichtet (Boeckmann, 2010, S. 74).

Die darauffolgende „Gründungsphase“ des Faches DaF/DaZ in Österreich lässt sich zwischen den Jahren 1980-1990 verorten und auf drei ausschlaggebende Gründe zurückführen: (a) die steigende Zahl an Auslandslektor:innen, (b) der vermehrte Anteil von DaZ-Lernenden, sowie (c) die Einrichtung von universitären Deutschkursen für internationale Studierende und Touristen (Boeckmann, 2010, S. 75). Folgend bildeten sich erste Lehrangebote im Bereich der Germanistikinstitute, sodass schließlich 1990 die erste formelle DaF/DaZ-Ausbildung „Hochschullehrgang Deutsch als Fremdsprache“ gegründet wurde (Boeckmann, 2010, S. 75). Zeitgleich wurden an den Pädagogischen Akademien Fächer wie „Interkulturelles Lernen“ und „Ausländerpädagogik“ angeboten (Boeckmann, 2010, S. 75). Parallel dazu stieg die Anzahl der Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (von 2,1% auf 4,2%) (Biffl & Bock-Schappelwein, 2003, S. 123). Das Schulwesen reagiert darauf mit Betreuungsmodellen, wie dem „Begleitlehrsystem“ oder „team-teaching“ (Boeckmann, 2010, S. 75). Zusätzlich wurden vermehrt wissenschaftliche Publikationen im Bereich DaF/DaZ veröffentlicht, darunter auch eine Vielzahl an Unterrichtsmaterialien (Boeckmann, 2010, S. 75). Schließlich kam es 1984 zur Gründung des Vereins „Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache“ (ÖDaF), der wenig später die „Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer“ (IDT) in Wien bewirkte (Boeckmann, 2010, S. 75).

Entscheidend für die endgültige Etablierung des Faches war vor allem der politische Wandel in Osteuropa, die fortschreitende Internationalisierung – als ausschlaggebend gilt hier Österreichs EU-Beitritt 1995 – sowie die Zunahme der ausländischen Bevölkerung (Boeckmann, 2010, S. 76) und dem damit verbundenen Anstieg der Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (9% im Jahr 2000) (Biffl & Bock-Schappelwein, 2003, S. 123). Darauf folgte die Besetzung zweier Lehrstühle für „Deutsch als Fremdsprache“ an der Universität Wien mit Hans-Jürgen Krumm und an der Universität Graz mit Paul

Portmann. Während eine Reihe von Vermittlungsinstitutionen im Bereich DaF gegründet wurden, erlebte auch der Bereich DaZ einen Aufschwung: 1992 wurden in den Schulen drei Grundpfeiler für Migrant:innenkinder errichtet, dazu zählt der Zweitsprachenunterricht, der muttersprachliche Unterricht sowie interkulturelles Lernen (Boeckmann, 2010, S. 76). Zudem gewann der Lehrplan der Pflichtschulen den Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (Boeckmann, 2010, S. 76). Darüber hinaus wurden die Schulversuche zum DaZ-Förderunterricht, die parallel zum regulären Unterricht, integrativ oder zusätzlich stattfanden, in das reguläre Schulsystem integriert, zudem wurden zusätzliche Lehrstunden bereitgestellt (Boeckmann, 2010, S. 76f). Dennoch fehlte es an den Schulen an ausreichend ausgebildeten Lehrkräften, da die Angebote an den Pädagogischen Akademien nur marginal ausfielen – beispielsweise war DaF/DaZ ebenfalls kein Pflichtfach an den Universitäten, auch nicht in der Deutschlehrer:innenausbildung (Boeckmann, 2010, S. 77). Ab dem Jahr 2000 wurde das Feld DaF/DaZ durch verschiedene Reformen im tertiären Bildungsbereich beeinflusst (Boeckmann, 2010, S. 77). Die Schwerpunkte bildeten dabei die Didaktik, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit sowie interkulturelles Lernen (Krumm, 1994).

Mit der Umsetzung neuer Studienpläne kam es zur Einführung von DaF/DaZ als Pflichtfach in Wien und Klagenfurt, wenig später wurde ein eigenes Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ etabliert (Boeckmann, 2010, S. 77). Auch die Lehrer:innenbildung an Pflichtschulen wurde reformiert, wobei DaZ und interkulturelles Lernen als Pflichtfach festgesetzt wurden (Boeckmann, 2010, S. 77). Mit der Zeit wurde der DaZ-Lehrplan an AHS-Schulen mit dem Zusatz „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ erweitert (Boeckmann, 2010, S. 78). Nach einer Einschränkung wurde der DaZ-Förderunterricht wieder ausgedehnt und auch an berufsbildenden Schulen aufgenommen. Ferner gibt es seit 2005 eine Sprachstandsfeststellung für Vorschulkinder, die zeigen soll, ob die nötige Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache vorhanden ist – allerdings ist dieses Testverfahren angesichts der geringen Verlässlichkeit von Expert:innen umstritten (Boeckmann, 2010, S. 78). Ein weiteres bedeutendes Ereignis ist die Verabschiedung der „Integrationsvereinbarung“ (verpflichtende Sprachkurse für Zuwanderer:innen) im Jahr 2002, unter Kritik gerieten die harten Sanktionen, das undifferenzierte Kursangebot sowie die mangelnde Qualitätskontrolle (Boeckmann, 2010, S. 78).

Wie beschrieben hat die Disziplin DaF/DaZ zweifelsohne in den Jahrzehnten 1990-2010 eine beschleunigte Entwicklung in Richtung einer Professionalisierung gemacht. In

diesem Zusammenhang beschreibt Boeckmann (2010, S. 78) das Fach als einen unverzichtbaren, produktiven Teil der Germanistik in Österreich, dessen Relevanz künftig stetig steigen wird. Aufgrund der steigenden Zahlen an Zuwander:innen und Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache ist ein weiterer Fortschritt und Ausbau unabdingbar.

Ungeachtet des Bedarfs einer solchen Disziplin bleibt die damit verbundene bezeichnende Praxis und Verwendung des Begriffs problematisch. Die Übernahme der Bezeichnung *Zweitsprache* aus dem Fachgebiet wird vor allem als Gefahr wahrgenommen, wenn eine Übertragung in der Alltagssprache zu synonym gebrauchten Begriffen, wie „Ausländer:in“, „Migrant:in“ oder „Nicht-Österreicher:in“ führt (Miladinović, 2014, S. 49f). Da abwertende Zuschreibungen in die Bedeutung des Begriffs *Zweitsprache* einfließen, werden Personen in eine benachteiligte gesellschaftliche Position gerückt (Miladinović, 2014, S. 49f). Die damit verbundenen Vorstellungen und Ideologien wurden bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben. Eine weitere Problematik, die mit dem Zweitsprachenbegriff einhergeht, bezieht sich auf seine Anwendung. Eingangs wurde bereits auf die Problematik festgelegter Begriffe in einem dynamischen, gesellschaftlichen Kontext hingewiesen. Dabei wurde aufgezeigt, dass starre Bezeichnungen wie *Erst-* oder *Zweitsprache* häufig nicht den vielfältigen, komplexen sprachlichen und kulturellen Realitäten gerecht werden. Also wird eine differenziertere Betrachtung benötigt. Im Folgenden werden Konzepte aufgezeigt, die über die eingrenzenden Bezeichnungen *Erst-* und *Zweitsprache* hinausgehen und mehrsprachige Kompetenzen breiter einfangen.

5 Mehrsprachige Kompetenzen

5.1 Bilingualismus

Bilingualer Erstspracherwerb beschreibt den simultanen Erwerb zweier Sprachen in den ersten Lebensjahren, dieser Umstand wird unter anderem als *Zweisprachigkeit*, *Bilingualismus* oder *2L1* kategorisiert (Ahrenholz, 2020, S. 5; Dietrich, 2004, S. 308). Allerdings ist zu beachten, dass die Erstsprachen in unterschiedlichen Ausprägungen und Kompetenzgraden vorhanden sein können. Apeltauer (1997, S. 628f) bemüht sich hierbei um eine explizite Kategorisierung und differenziert zwischen balanciertem Bilingualismus (Typ 1), Bilingualismus mit Dominanz der Erstsprache (Typ 2) sowie Bilingualismus mit Dominanz der Zweitsprache (Typ 3). Jedoch kann faktisch gesehen

äußert selten von dem Konzept „balancierter Bilingualität“ gesprochen werden, denn letztendlich erfolgt die Verteilung des Inputs nicht immer vollständig ausgeglichen auf zwei oder mehr Sprachen (Tracy, 2014, S. 19, 26). Darüber hinaus wird von Apeltauer (1997, S. 629) eine Differenzierung der Sprecher:innen vorgenommen, die „nur über sehr begrenzte Fertigkeiten in ihrer Zweitsprache verfügen“, sogenannte „Semilinguale“ (Typ 4). Apeltauer verwendet in diesem Zusammenhang ebenfalls den Begriff „Halbsprachige“ und definiert diesen Umstand als Gegenteil von balancierter Zweisprachigkeit (1997, S. 629). Allerdings scheint der Ausdruck „halbsprachig“ den Sprecher:innen gegenüber stark abwertend und defizitorientiert. An dieser Stelle gilt es zu hinterfragen, ab wann eine Sprache „perfekt“ gesprochen wird – welches Kompetenzlevel muss erreicht werden, um diesen abgeschlossenen Status zu erhalten?

Notwendig ist vor allem der Verzicht auf lieb gewonnene Illusionen bezüglich einer „perfekten“ Beherrschung der Erst- oder Muttersprache. Was wir *Sprache* nennen, existiert eigentlich nur als abstraktes Objekt einer konzeptuellen Realität, einer „Dritten Welt“ im Sinne Poppers (1981), und nicht als etwas, das in einem konkreten Sinn als etwas Unteilbares (oder „halb“, wie die Metapher des Semilingualismus suggeriert, vgl. Skutnab-Kangas 1984) erworben wird. Sprachen können daher auch nicht wie die Kontrahenten in einem echten Nullsummenspiel der Spieltheorie gegeneinander antreten [...]. (Tracy, 2009, S. 171)

5.2 Mehrsprachigkeit

In Abgrenzung zu dem Ausdruck *Bilingualismus* wird ebenso der Begriff *Mehrsprachigkeit* gebraucht. Im Gegensatz zu dem Erst-/Zweitspracherwerb werden die Sprachen dieses Konzepts nicht von einem jeweiligen Erwerbszeitraum begrenzt. Grundsätzlich wird unter *Mehrsprachigkeit* die Eigenschaft von Menschen verstanden, in mehr als einer Sprache kommunizieren zu können (Dietrich, 2004, S. 203). In einer breiteren Auffassung wird der Terminus *Mehrsprachigkeit* für alle Formen multipler Sprachkompetenz verwendet, wie beispielsweise individuelle oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (Ahrenholz, 2020, S. 5; Dietrich, 2004, S. 309). In diesen Zusammenhang wird das Bild eines Menschen konstruiert, der flexibel mit seinen diversen Sprachkompetenzen sowie interkulturellen Kenntnissen unterschiedliche kommunikative Situationen bewältigen kann (Ahrenholz, 2020, S. 5). Dementsprechend wird im Europäischen Referenzrahmen (Horak et al., 2010, S. 24) betont, dass die Spracherfahrung eines Individuums durch seine kulturellen Kontexte erweitert wird: „[V]on der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt).“ An dieser Stelle ist insbesondere anzumerken, dass diese Sprachen und Kulturen nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen

gespeichert werden, sondern in das bereits vorhandene sprachliche System integriert werden (Horak et al., 2010, S. 24; Wurzenrainer & Laimer, 2018, S. 3). Folglich beschreibt *Mehrsprachigkeit* eine kommunikative Kompetenz, die alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen miteinander verbindet, sodass eine Beziehung und Interaktion zwischen den Sprachen entsteht (Horak et al., 2010, S. 24). Jedoch weicht das Alltagsverständnis oftmals von diesen Vorstellungen ab und ist eher auf eine sehr enge Definition ausgerichtet: Zum einen wird Mehrsprachigkeit erst anerkannt, wenn die Sprecher:innen mehr als zwei Sprachen beherrschen (Bausch, 2003, S. 439), zum anderen wird im Rahmen dieses Verständnisses eine äußerst hohe Sprachkompetenz gefordert, die selten die Realität widerspiegelt (Ahrenholz, 2020, S. 5). Im Alltagsbewusstsein wird diese hohe Sprachkompetenz in mehreren Sprachen insbesondere nicht anerkannt, wenn sie sich nur auf einzelne Kompetenzen (z.B. nur rezeptiv/produktiv) bezieht (Ahrenholz, 2020, S. 5). Allerdings gelten perfekt ausbalancierte Kompetenzen eher als Ausnahme als die Regel (Tracy, 2014, S. 19).

Neben den Begriffen *Bilingualismus* und *Mehrsprachigkeit* wird zusätzlich der Ausdruck *Vielsprachigkeit* verwendet. Diese Termini werden im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen klar voneinander abgegrenzt: Im Kontrast zu *Mehrsprachigkeit* wird *Vielsprachigkeit* (Multilingualismus) als das Vorhandensein mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft verstanden (z.B. als Folge von Migration) (Horak et al., 2010, S. 24). Dieser Definition zufolge sind Staaten, Regionen oder Gesellschaften multilingual – jedoch nicht einzelne Personen (Horak et al., 2010, S. 24). In Abgrenzung zu dieser territorialen Mehrsprachigkeit wird die individuelle Mehrsprachigkeit der Bürger:innen als *Plurilingualismus* bezeichnet (Horak et al., 2010, S. 102). Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum definiert den Begriff *Plurilingualismus* als die Gegebenheit, dass Menschen Kenntnisse in mehreren Sprachen haben (Horak et al., 2010, S. 103). Diese müssen allerdings nicht im gleichen Verhältnis ausgeprägt sein, ferner stehen sie in Beziehung zueinander und bilden insgesamt eine kommunikative Kompetenz (Horak et al., 2010, S. 103). Nichtsdestotrotz scheint das Verständnis des Begriffs *Plurilingualismus* für diese Arbeit nicht zielführend zu sein, da die Auffassung von linguizistischen Zügen geprägt ist. Grundsätzlich fördert der vom Europarat stark geprägte Begriff *Plurilingualismus* das Konzept, sich mehrere (europäische) Sprachen als Kompetenzzuwachs anzueignen, um grenzübergreifend zu arbeiten, zu studieren und zu reisen (García & Otheguy, 2020, S. 23). Allerdings wirken in dieser Philosophie des Plurilingualismus rassiolinguistische Ideologien (Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores,

2017): Während bei weißen europäischen Bürger:innen akzeptiert wird, dass sie differenzierte Sprachkenntnisse erwerben, ohne ihre nationale und sprachliche Identität aufzugeben, wird von braunen und schwarzen Flüchtlingsjugendlichen erwartet, dass sie die Landessprache „vollständig“ lernen und eine neue sprachliche Identität annehmen, die der „einheimischen“ Norm folgt (García & Otheguy, 2020, S. 23). Aus diesem Grund scheint das Begriffskonzept des *Plurilingualismus* für die weitere Untersuchung unpassend.

Nichtsdestotrotz hat das Plurilingualismus-Konzept dazu beigetragen, den Diskurs rund um balancierte Zweisprachigkeit zu erweitern und den Fokus auf das vorhandene Repertoire der Sprecher:innen zu setzen (García & Otheguy, 2020, S. 24). Darüber hinaus existieren neue Konzeptualisierungen, wie *polylanguage* (Jørgensen, 2008), *metrolingualism* (Otsuji & Pennycook, 2010), *translingual practices* (Canagarajah, 2012) und *translanguaging* (Blackledge & Creese, 2010; García, 2011), die ein besseres Verständnis mehrsprachiger Praktiken anstreben. Folgend soll in das Konzept des *Translanguaging* eingeführt werden, um das sprachliche Repertoire der Sprecher:innen einzufangen und den flexiblen Sprachgebrauch der Lernenden hervorzuheben.

5.3 Translanguaging

Grundlegend wird unter dem Begriff *Translanguaging* ein Konzept verstanden, dass über die traditionell linguistische Sicht von Sprache(n) hinausgeht (García & Otheguy, 2020, S. 24). Damit geht das Verständnis einher, dass verschiedene sprachliche Modi, unsere Körper, unsere Gesten usw., zu dem Repertoire beitragen, das in den Kommunikationsprozess miteinfließt (García & Otheguy, 2020, S. 24). Diese Definition schließt sich ebenfalls an das Konzept „doing language“ von Pennycook (2017) an. Die genannten Konzepte entstammen aus einer langen Tradition des linguistischen Phänomens „Code-Switching“ bzw. „Code-Mixing“ (Gantefort & Maahs, 2020, S. 2). Darunter wird eine dynamische und kreative Ausdrucksweise verstanden, die sich zwischen (zwei) getrennten Sprachen bewegt (Otheguy et al., 2015, S. 282). Im Vergleich dazu wird mit dem Konzept *Translanguaging* versucht, die Ansicht der klar getrennten Systeme zu überwinden (Otheguy et al., 2015, S. 282). Ferner fußt das Konzept *Translanguaging* auf der Vorstellung, dass starre sprachliche Abgrenzungen sowie die Sprachreinheit entworfen wurden, um Ideologien der geschlechtlichen, klassenmäßigen und rassischen Majorität zu unterstützen (Cameron, 1995). In diesem Zusammenhang werden abgetrennte Sprache – sogenannte „named languages“ – zum Instrument, welche

soziale, politische und wirtschaftliche Teilhabe bestimmt, sodass nur diejenigen autorisiert und legitimiert werden, die diese ‚vollständige‘ nationale Sprache beherrschen (García & Otheguy, 2020, S. 25). Im Gegensatz zu dieser strikten Trennung von Sprachen werden multilinguale Sprecher:innen hier als Besitzer:innen eines einheitlichen Sprachsystems verstanden, ihr Sprachenrepertoire ist somit nicht in Grenzen im klassischen Sinn geteilt: „Translanguaging is the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.“ (Otheguy et al., 2015, S. 281). Obwohl García und Otheguy (2020, S. 25) fest davon überzeugt sind, dass ein einheitliches sprachliches Repertoire zum Einsatz kommt, gestehen sich die Autor:innen ein, dass diese fließende Sprachpraktik von mehrsprachigen Personen dennoch als Verwendung verschiedener Sprachsysteme wahrgenommen wird. Ähnliche Berichte gehen ebenso aus den Interviews mit mehrsprachigen Schüler:innen hervor, die im späteren Kapitel 10 im Rahmen der Forschungsergebnisse näher beleuchtet werden. Während in einem staatlichen, pädagogischen überwachten Setting, vorrangig der Schule, multilinguale Sprecher:innen gezwungen werden, nur die sprachlichen Mittel einzusetzen, die der dominanten Praktik entsprechen, können viele Schüler:innen zuhause grenzenlos mit ihrem Repertoire umgehen (García & Otheguy, 2020, S. 25). Eine Pädagogik die der translingualen Haltung folgt, stellt die Schüler:innen an erste Stelle, nicht ihre Sprache(n). Folglich führt solch ein Habitus zu einer Entnaturalisierung der standardisierten Schulsprache (García & Otheguy, 2020, S. 27). Darüber hinaus soll eine translinguale Pädagogik die multilingualen Fähigkeiten der Schüler:innen sichtbar machen und nutzen (García & Otheguy, 2020, S. 27).

6 Sprache und ihre Funktion

Grundlegend wird den beherrschten Sprachen bzw. dem sprachlichen Repertoire der Sprecher:innen jeweils eine bestimmte Funktion zugewiesen. Aus soziolinguistischer Sicht werden die verschiedenen Formen von Sprache unterschiedlichen Gebrauchs- und Kontextwerten zugeordnet (indexikalische Bedeutungen) (Blommaert, 2005, S. 70–78). Beispielsweise muss die offizielle Verständigungssprache Deutsch Anforderungen nachkommen, die eher funktional und zweckorientiert sind (Roth et al., 2018, S. 7). Dahingegen wird den Herkunftssprachen eine eher affektive und identitätsbezogene Funktion zugeschrieben (Roth et al., 2018, S. 7). Somit wird das „Phänomen Mehrsprachigkeit“ durch die Dimensionen Verständigung und Bindung aufgespalten

(Roth et al., 2018, S. 7) und einer zweckorientierten oder kommunitären Funktion (Ehlich, 2007) indexikalisch zugeordnet (Blommaert, 2005, S. 70–78). Zudem ist Sprache als Trennlinie mit gesellschaftlichen Ein- und Ausgrenzungsmechanismen verbunden. Beispielsweise zeigen Dirim und Pokitsch (2018) auf, dass mit Sprache nicht nur soziale Realitäten abgebildet werden, sondern auch *geschaffen* werden (vgl. Schnitzer, 2017; Spitzmüller & Warnke, 2011). Des Weiteren wird durch Sprache eine soziale Ordnung (re-)produziert, um die Deutungshoheit majoritärer Gruppen zu legitimieren (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 14). Wie bereits erwähnt, kann sich der daraus resultierende Linguizismus auf migrationsbezogene Sprachideologien beziehen. Beispielsweise beschreiben Dirim und Pokitsch (2018, S. 22–24) anhand eines repräsentativen Fallbeispiels, wie eine abweichenden Verwendung der nationalen Sprechweise (österreichisches Deutsch) zur Ausgrenzung führen kann. In dem Beispiel wird einer, einst aus Deutschland kommenden, Schülerin die Teilnahme an einem Interview des Fernsehsenders *Puls4* verwehrt, da ihr Redebeitrag der bundesdeutschen Varietät entspricht. Damit wird deutlich gemacht, dass Personen, die anders sind oder anders sprechen als imaginierte Österreicher:innen, nicht dazu gehören, auch wenn sie in diesem Land leben (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 24). Im Zuge dieser Ausgrenzung findet gleichzeitig eine Entmachtung statt: „Die Schülerin wird nicht nur der Gruppe entrissen, der sie angehört, sondern auch zum Schweigen verurteilt, denn ihr Sprechen ist keines, das hörbar gemacht wird.“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 25). Um eine Zugehörigkeit zu erlangen und bestimmte soziale Positionen einnehmen zu können, reicht es demnach nicht aus, nur Deutsch zu sprechen – es muss auf eine native Art geschehen (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 26).

Zusätzlich zu diesen Anforderungen müssen Schüler:innen im Schulkontext über unterschiedliche sprachliche Register in Deutsch verfügen. Oft wird dabei ein bildungssprachliches Niveau von den Lernenden abverlangt. Das folgende Kapitel ist eben diesen sprachlichen Erwartungen und Anforderungen der „Schulsprache“ gewidmet.

6.1 Welches Deutsch genau? Bildungssprache!

Zu Beginn sei gleich die These zu verwerfen, dass man in Österreich nur die eine deutsche Sprache spricht. Hierbei ist zu betonen, dass es *die* deutsche Sprache nicht gibt. Zwar gibt es ein gesellschaftlich geprägtes Verständnis von einem *normativ-korrekten* Deutsch, nichtsdestotrotz kann nicht über die Tatsache hinweggesehen werden, dass Österreich von mehrsprachigen Einflüssen geprägt ist und stetig von sprachlichen und sprachen-

politischen Veränderungen beeinflusst wird. In diesem Sinne kann Österreich als mehrsprachiges Land angesehen werden.

So umfasst das Deutsche über diverse Varietäten, sogenannte Dialekte, Soziolekte, Regiolekte sowie Standardsprachen (Dirim et al., 2013, S. 201). Für den Kontext DaZ ist besonders die schulische Bildungssprache, eine Form der Wissenschaftssprache, von großer Bedeutung. Sie unterscheidet sich von der Standardsprache und bildet ein tradiertes sprachliches Register ab, dass in dem spezifischen Kontext Schule von den Lernenden verlangt wird (Dirim et al., 2013, S. 201). Das Sprachregister wird von einem bestimmten strukturellen Muster, einem bestimmten Wortschatz sowie fachsprachlichen Elementen bestimmt (Dirim et al., 2013, S. 201). Zu den sprachlichen Merkmalen zählt zum einen eine hohe lexikalische Dichte (z.B. durch Nominalisierungen & Komposita) sowie unpersönliche Ausdrücke, Passivkonstruktionen (Gogolin & Roth, 2007) sowie die Benutzung des Konjunktivs (Gogolin & Duarte, 2016, S. 488ff). Somit wird Bildungssprache mit abstrakten, kognitiven Leistungen verknüpft (Morek & Heller, 2012). Zudem kann die Bildungssprache aufgrund ihrer Distanz der konzeptionell schriftsprachlichen Ebene zugeordnet werden (auch in der mündlichen Form) (Gogolin, 2007, S. 73). Demzufolge muss Bildungssprache nicht nur rezipiert, sondern auch produziert werden können (Efing, 2024, S. 659).

Allerdings gilt der Status der Bildungssprache zwischen Alltags- und Fachsprache vermehrt als umstritten (Efing, 2022). Eine weitere Kritik an dem Konzept *Bildungssprache* ist die diffuse Situierung des Begriffs, so wird er oft als „unscharfer Sammelbegriff für abstrakten Sprachgebrauch“ verwendet und als Synonym für benachbarte Begriffe wie Schulsprache, Unterrichtssprache oder alltägliche Wissenschaftssprache gebraucht (Efing, 2024, S. 661). Im schulischen Zusammenhang gilt sie als „Wissensvermittlungssprache“ (Efing, 2024, S. 659). Somit wird das eigentliche Lernmedium *Bildungssprache* zum Lerngegenstand, der besonders in die (DaF-/DaZ-)Sprachförderung und Spracherwerbsforschung gerückt ist (Efing, 2024, S. 663). Zudem muss betont werden, dass die Kompetenz *Bildungssprache* im Unterricht in den meisten Fällen nicht explizit vermittelt wird. Dabei ist hervorzuheben, dass die Aneignung der Bildungssprache ein Prozess ist, der die gesamte Schullaufbahn umfasst und darüber hinausgeht (Dirim et al., 2013, S. 201). Die Aneignung dieses ‚hohen‘ Sprachregisters ist oft mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Je nach Distanz zu dieser Varietät müssen die Schüler:innen unterschiedlich große Hürden überwinden (Dirim et al., 2013, S. 201). Dies wird durch die jeweilige Lebenslage der Kinder bestimmt: Je

näher ihre sprachlichen Voraussetzungen den Anforderungen der Schule sind, desto besser sind ihre Chancen auf Bildungserfolg (Gogolin & Duarte, 2016, S. 479). Die Beherrschung bildungssprachlicher Kompetenzen beschränkt sich allerdings nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern gilt als Prädiktor für jeglichen fachlichen Erfolg (Efing, 2024, S. 659). Für den Bildungserfolg der Lernenden ist dieses sprachliche Register somit bedeutender als eine für die alltägliche Kommunikation ausreichende Sprachkompetenz (Efing, 2024, S. 659). Ferner gehen Gogolin und Duarte (2016, S. 479) davon aus, dass das Aufwachsen in einer Familie mit Migrationshintergrund, die vermeintlich auch von finanziellen Problemen und einem niedrigen Bildungsniveau geprägt ist, zu den Umständen zählt, die es unwahrscheinlicher machen, dass umfassende bildungsrelevante Spracherfahrungen vorhanden sind. Allerdings können auch Schüler:innen Benachteiligungen erfahren, wenn zu Hause ein Dialekt gesprochen wird oder frühe Formen der Schriftsprachlichkeit aufgrund von Bildungsferne ausbleiben (Dirim et al., 2013, S. 202). In diesem Zusammenhang zeigte Ahrenholz (2010), dass Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund Schwierigkeiten erleben, die mit der Aneignung von bildungssprachlichen Mitteln verbunden sind. Auf der einen Seite besteht eine Diskussion rund um die Bildungssprache als Sprachbarriere, die insbesondere Zweitsprachler:innen betrifft; diese Tradition ist vor allem durch Bernsteins Konzept des *elaborierten Codes* geprägt (Efing, 2024, S. 662). Zudem fanden auch Gogolin und Roth (2007) heraus, dass Schüler:innen mit marginalen Deutschkenntnissen, selbst unter den optimalen Bedingungen eines bilingualen Beschulungsmodells, nach vier Jahren immer noch deutlich geringere bildungssprachliche Fähigkeiten aufzeigten als einsprachig oder von Geburt an zweisprachig aufgewachsene Kinder. In diesem Zusammenhang geht aus der Spracherwerbsforschung hervor, dass für die Aneignung einer neuen Sprache auf bildungssprachlichem Niveau fünf bis neun Jahre beansprucht werden – und das unter guten Bedingungen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 32).

Auf der anderen Seite geht aus der Spracherwerbsforschung hervor, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine positive Bedingung für die Aneignung von Bildungssprache darstellt, da daraus kognitive Vorteile geschöpft werden können (Cummins, 2006; Gogolin & Duarte, 2016, S. 484). Dessen ungeachtet nehmen Gogolin und Duarte (2016, S. 484) zur Kenntnis, dass diese Vorteile im deutschen Bildungssystem noch nicht ersichtlich sind, demnach würden sich derzeit weder gute Lernergebnisse oder hohe Bildungserfolge widerspiegeln. In dieser Hinsicht setzt sich besonders das Projekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) ein, den

Weg zu einem bildungssprachförderlichen Unterricht zu weisen. Betrachtet man Bildungssprache von den sprachlichen Teilkompetenzen her, wird sichtbar, dass die Bildungssprache zunächst nicht an eine explizite Sprache gebunden ist (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 31). Demnach ist die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten ebenso eine Angelegenheit aller sprachbezogenen Fächer (z.B. Fremdsprachen-, Sach-, muttersprachlicher- & Sprachförderunterricht) (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 31). Folglich können bildungssprachliche Kompetenzen ebenso über andere Sprachen erzielt werden – auch, wenn das wesentliche Ziel die Aneignung der deutschen Bildungssprache bleibt (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 31). Dies knüpft an das Ziel durchgängiger sprachlicher Bildung an: „Es geht eben nicht darum, alle Sprachen auf sog. muttersprachlichem Niveau zu beherrschen, sondern sie je nach Kontext variabel nutzen zu können.“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 31).

In Bezug auf die gesellschaftlichen Implikationen wird Bildungssprache verbreitet als ‚besonders wertvolle‘ Varietät verstanden, als die „Sprache der Gebildeten und gehobenen Sozialschichten“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 480). In diesem Zusammenhang zeigt sich wiederholt die Hierarchisierung von bestimmten Varianten. Eng damit verbunden ist Bourdieus Begriff der legitimen Sprache (Bourdieu, 1991), als ‚illegitim‘ gelten abweichende Normverstöße – allerdings sind die Abweichungen von gesellschaftlichem Stellenwert bestimmt. Beispielsweise gilt die Bildungssprache als höher angesehen als die Mundart, dialektgefärbtes Sprechen wiederum höher als ein vergleichbarer migrationsbedingter Akzent, usw. (Gogolin & Duarte, 2016, S. 481). Zusätzlich wird diese Hierarchie von sozialen Klassenzugehörigkeiten beeinflusst, während „der ‚fremde Akzent‘ eines Kindes aus einer hochangesehenen Familie schmunzelnd, wenn nicht wohlwollend zur Kenntnis genommen wird“, wird ein entsprechender „Akzent beim Kind aus einer ‚Migranten-Arbeiterfamilie‘ als Kennzeichen für Unvermögen oder Gefährdung gewertet“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 481). Aus soziologischer Sicht kann Bildungssprache als Mittel sozialer Unterscheidung dienen, darüber hinaus kann die Beherrschung dieses Registers als Zeichen kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1992) interpretiert werden. Diese Unterscheidungspraxis beruht auf Hierarchisierungen von Sprachen, die im Folgenden aufgeschlüsselt werden sollen.

6.2 Sprachhierarchien

In Hinblick auf Sprachhierarchien lässt sich ablesen, dass eine Kluft zwischen prestigereicheren und prestigeärmeren Sprachen sowie Varietäten herrscht. Die

Zuschreibung über das Ansehen einer Sprache – ihrer sozialen Akzeptanz – wird oftmals stark von den führenden Schichten geprägt. Zum Beispiel wird dem Englischen ein hohes Prestige zugesprochen, da viele Sprecher:innen, die zu dieser Gruppe zählen, einen maßgebenden politischen sowie wirtschaftlichen Einfluss haben (Kremnitz, 2017). Gerade im wirtschaftlichen Bereich wird die Verkehrssprache Englisch primär als unabdingbare Kompetenz vorausgesetzt (Matticchio & Melchior, 2021). Darüber hinaus wird die hohe Attraktivität des Englischen vor allem durch einflussreiche Vorbilder geformt – diese fehlen häufig in anderen Erstsprachen (Kremnitz, 2017). Zusätzlich zu Englisch zählen sogenannte ‚Kultursprachen‘ wie Französisch, Spanisch, Italienisch, oder Deutsch als prestigehöhere Sprachen, während Migrations- oder Minderheitensprachen wie die BKS-Sprachen, Türkisch, Arabisch, Polnisch sowie Russisch als ökonomisch irrelevant oder als prestigeniedrig gelten (Gruber, 2017). Diese Hierarchisierung spiegelt sich ebenso im Schulkontext wider, während sogenannte moderne Fremdsprachen als Unterrichtsfach angeboten werden, spielen BKS-Sprachen, Türkisch, Kurdisch, Russisch, Polnisch, Farsi, Dari oder Pashtu keine oder nur eine untergeordnete Rolle (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 27). Diese Ergebnisse decken sich ebenfalls mit den Erkenntnissen von Krumm (2014), der in dieser sprachlichen Hierarchisierung ein Zwei-Klassen-System in Österreich sieht, dabei kritisiert er vor allem die Unterscheidung in Elitesprachen und Armutssprachen (Minderheits- oder Migrant:innensprachen). Folgend kommt es in Österreich zu einer Trennung von konstruierten Gruppen, bei der Sprache als Unterscheidungsmerkmal dient. Dieser Prozess wird in der Forschung als Othering beschrieben und soll im nächsten Abschnitt näher untersucht werden.

7 Sprache als Differenzlinie

Wie bereits im Kapitel 3 „Sprachideologien“ erwähnt, führt die Unterscheidung von *native* und *non-native speaker* zur Reproduktion und Aufrechterhaltung des Unterscheidungsschemas *Wir* und *Nicht–Wir*. Diese Fixierung von Identitäten spielt eine bedeutende Rolle in Hinblick auf das Konzept des Otherings (Spivak, 1984), welches aus den Diskursen des Orientalismus und Postcolonial Studies hervorging.

7.1 Othering

Definitionsgemäß beschreibt Othering einen Prozess, in dem durch diskursive Praktiken verschiedene Subjekte geformt werden, zum einen Subjekte in mächtigen sozialen

Positionen (Wir) zum anderen Subjekte, die diesen Machtverhältnissen unterworfen sind (Nicht-Wir) (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 25). Aus den Studien von Brutt-Griffler und Samimy (1999, 2001) geht hervor, dass eine bestimmte Zusammensetzung von Merkmalen zu der Kategorisierung *native* und *non-native speaker* führt. Insbesondere die Charakteristik „nationale Herkunft“ und „Akzent“ gelten als sozial konstruiert und ausschlaggebend für die Sprecher:innenpositionierung (Brutt-Griffler & Samimy, 1999, S. 416). In Hinblick auf das Merkmal des nationalen Ursprungs wird deutlich, dass ebenso außersprachlichen Faktoren eine große Bedeutung zugeschrieben wird, wenn es darum geht, zwischen „legitimen“ und „illegitimen“ Sprecher:innen zu unterscheiden (Khakpour, 2016, S. 212). In weiterer Folge prägen diese sozialen Variablen die Konstruktion der Anderen und die der eigenen Identität (Khakpour, 2016, S. 212). Die dabei wirkende Ideologie des *native speakerism* verlangt, dass eine *native speaker*-Lehrkraft die „westliche Kultur“ vertritt – einerseits im Sprechen und andererseits im Lehren der „natürlichen“ Sprache (Holliday, 2006, S. 385; Khakpour, 2016, S. 212). Diese Problematik spiegelt sich auch im deutschsprachigen Schulkontext wider. In diesem Zusammenhang wird den Schüler:innen (in allen Fächern) das Deutsch der Muttersprachler:in als Vorbild präsentiert, folgend führt dies zu einem Spannungsverhältnis zwischen einem als korrekt und einem als nicht korrekt angesehenem Deutsch (Dirim & Simon, 2022, S. 3; vgl. für den Hochschulkontext Köck, 2015). Im Rahmen der beschriebenen kulturalisierenden Zuschreibungen kommt es zu einer hierarchischen Strukturierung, die an die Perspektive des Orientalismus anknüpft, die von Edward Said (1978) erarbeitet wurde. Durch die Erzeugung des Orients als absoluter Gegensatz zum Westen, wies sich der Westen als „Nicht-Andere“ eine hierarchisch überlegene Position zu (Khakpour, 2016, S. 213). Der kolonialen Gewalt und den Herrschaftsstrategien liegt die diskursive Konstruktion des Orients zugrunde: Während die „Anderen“ als „rückständig, sexualisiert und irrational“ charakterisiert wurden, kam es gegenteilig zur einer Selbstinszenierung als „fortschrittlich, moralisch überlegen und rational“ (Khakpour, 2016, S. 213). In diesem Zusammenhang verspüren *native speaker*-Lehrkräfte eine implizite „moralische Verpflichtung“ die vermeintlich höherwertige Kultur des Lehrens und Lernens anderen Kolleg:innen oder Schüler:innen näher zu bringen (Holliday, 2006, S. 386; Khakpour, 2016, S. 213). Dementsprechend werden nicht nur *non-native*-Lehrer:innen zu „Anderen“ gemacht, auch Schüler:innen erleben diese Stereotypisierungen aufgrund des Faktors „national origin“ (Holliday, 2006, S. 385; Khakpour, 2016, S. 213). Wie bereits beschrieben gilt der Akzent ebenfalls als bedeutender Faktor für die Sprecher:innenpositionierung. Darauf bezugnehmend wird

deutlich, dass Vorurteile über die Fähigkeit eine „akzentfreie“ Aussprache zu erreichen, sowie das Lern- und Sozialverhalten von Schüler:innen, ebenfalls an den zugeschriebenen Herkunftsländern festgemacht werden (Khakpour, 2016, S. 213).

7.2 Über die Bevorzugung der Natiolekte und Ablehnung der Ethnolekte

Die genannten Erkenntnisse des englischsprachigen Raumes können ebenso auf den Kontext des Deutschen umgemünzt werden. Beispielsweise kommen Knappik und Dirim (2013) im Zuge ihres Forschungsprojektes „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen“ zu dem Ergebnis, dass Erstsprachler:innen/*native speakers* ein hoher Perfektionsgrad an Sprachkompetenz zugeschrieben wird. Dagegen wird Zweitsprachler:innen diese Fähigkeit abgesprochen. In der Studie, die in der Lehrer:innenbildung durchgeführt wurde, konnte gezeigt werden, dass angehende Pädagog:innen sprachliche Varietäten unterschiedlich hierarchisieren (Knappik & Dirim, 2013). Ausschlaggebend für diese Hierarchisierung war nicht das Merkmal „Dialekt“ per se, sondern ob die sprachliche Abweichung als migrationsresultierend gewertet wurde. Während dialektale Interferenzen als kein Hindernis für den Schulabschluss wahrgenommen wurden, wurden Interferenzen, die mit einer Migrationssprache in Verbindung gebracht wurden, als ungünstig und Nachteil für Ausbildung und berufliche Laufbahn bewertet (Khakpour, 2016, S. 215; Knappik & Dirim, 2013). Dies hängt damit zusammen, dass deutsche Dialekte eher als ‚Kulturgut‘ wahrgenommen werden (Dirim & Simon, 2022, S. 3). Daraus resultierend kann festgehalten werden, „dass die legitime Sprecher:innenposition nicht davon abhängt, wie ‚fehlerfrei‘ eine Sprache beherrscht wird, sondern inwieweit so positionierten Sprecher:innen zugestanden wird, Fehler machen zu dürfen“ (Khakpour, 2016, S. 215). Hierbei wird die eng verflochtene Verbindung von Perfektion und Muttersprache wiederholt deutlich gemacht.

Welche Konsequenzen solche Hierarchisierungen in Bezug auf Jobchancen nach sich ziehen, wird beispielsweise durch die Studie von Knappik et al. (2013) veranschaulicht. Die Ergebnisse zeigen, dass österreichische Dozent:innen einer pädagogischen Hochschule es eher Studierenden mit dialektalem Akzent des Deutschen zutrauen, Lehrer:innen zu werden, als Studierenden mit einem migrationsbedingten Akzent (Knappik et al., 2013). Hierbei wurde unter anderem argumentiert, dass es für die Eltern eine Zumutung wäre, ihre Kinder von einer Lehrkraft mit Migrationsakzent unterrichten zu lassen (Knappik & Dirim, 2013, S. 34).

Ein weiteres Beispiel liefert Settinieri (2011), die untersucht, wie Akzente im Deutschen von Studierenden bewertet werden. In Hinblick auf die Studie wird deutlich, welche beträchtliche Kluft zwischen sozial akzeptierten Akzenten in Deutsch als L2 besteht. Beispielsweise wird einem französischen Akzent die größte Sympathie zugeschrieben, während ein türkischer Akzent gar keine Sympathiewerte erhält (Settinieri, 2011, S. 73). Generell werden europäische Akzente wie britisches Englisch, Spanisch oder Italienisch eher positiv bewertet, dahingegen zählen Türkisch, Polnisch, Russisch, Chinesisch sowie Arabisch zu den eher negativ bewerteten Gruppen (Settinieri, 2011, S. 77). Aus den Ergebnissen von Settinieri (2011) folgt, dass die Bevorzugung von phonetischen Varianten des Deutschen an koloniale Traditionen anknüpft, indem sprachlichen Eigenschaften „weißer Sprachen“ ein höherer Wert beigemessen wird als den von Schwarzen (Dirim & Simon, 2022, S. 7).

Ein ähnliches Beispiel in Bezug auf die Vorstellung des erwünschten „richtigen“ Dialekts wird von Busch (2013) analysiert. Im Rahmen einer südafrikanischen Jobausschreibung wird erfragt: „Do you have a NEUTRAL accent?“ (B. Busch, 2013, S. 112).



Abbildung 2: Jobausschreibung in Kapstadt (B. Busch, 2013, S. 112)

Im Zuge der Analyse stellt Busch (2013, S. 112) fest, dass das hervorgehobene Merkmal „neutral“ in diesem Kontext explizit als Andeutung auf die „weiße“ Mittelklasse aufgefasst werden kann. Ferner bedeutet dies, dass Sprache stellvertretend für die Kategorie „Rasse“ verwendet wird und somit wiederholt auf die Charakteristik „national origin“ rekurriert (Brutt-Griffler & Samimy, 1999, S. 416).

7.3 Differenz mit dem Rückgriff auf Sprachen und ihre Folgen

Differenzordnungen wie *native* und *non-native speaker* ermöglichen Unterscheidungen und strukturieren das gesellschaftliche Geschehen. Aus den oben genannten Argumenten geht hervor, dass sich die Sprecher:innenpositionierung nicht auf die Sprachkompetenz bezieht, sondern den Zugehörigkeitsstatus (*Wir & Nicht–Wir*) formt, der weder Hybridität

noch Selbstbezeichnung billigt (Khakpour, 2016, S. 217). Die folgenden Konsequenzen, die unter dem Rückgriff auf Sprachen entstehen, führen zur Infragestellung oder sogar Verwehrung von Zugehörigkeiten (Khakpour, 2016, S. 215). Neben dem Effekt der ideologischen Festigung des „Wir“ kommt es zu einem Vorenthalt des Zugangs zu Ressourcen sowie zum Ausschluss aus beruflichen Feldern (Khakpour, 2016, S. 215, 217), wie beispielsweise der Pädagogik (Knappik & Dirim, 2013) oder anderen Berufsfeldern (bspw. B. Busch, 2013, S. 112; vgl. Übersetzer Modilingua, 2024).

Deutsch als Differenzlinie spielt zunächst für den symbolischen Zusammenhalt des Staates (Deutschland sowie Österreich) eine bedeutende Rolle (Dirim & Simon, 2022, S. 5). In Verbindung mit der deutschen Sprache finden etwaige Ein- und Ausgrenzungen statt, beispielsweise werden im Österreichischen Wörterbuch ausschließlich deutsche Wörter (inklusive Lehn- und Fremdwörter des Deutschen) inkludiert, obgleich diverse Minderheiten und Migrationssprachen (z.B. Slowenisch, Burgenlandkroatisch) bestehen (Dirim & Simon, 2022, S. 5). Wie bereits dargestellt, geht im Bildungskontext die Superiorisierung des Deutschen als „Muttersprache“ mit einer Inferiorisierung anderer (Erst-)Sprachen einher. Folglich hinterlässt diese Auf- bzw. Abwertung von Sprachen auch Spuren bei den betroffenen Schüler:innen (Dirim & Simon, 2022, S. 6). Daran anknüpfend wurden im Rahmen der Dissertation von Bjegač (2020) Fremd- und Selbstpositionierungen mehrsprachiger Jugendlichen untersucht. Dabei wird sichtbar, dass der pädagogische Diskurs zu einer evidenten Selbstabwertung der Schüler:innen beiträgt, die äußeren Zuschreibungen nach als Personen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache gelten (vgl. Bjegač, 2020).

Aufgrund dieser Situation bedarf es Lösungen, die diese starre Differenzlinie im Schulkontext aufbrechen. Beispielsweise beschreiben Dirim und Simon (2022) mögliche sprach- und literaturdidaktische Überlegungen, die auf einer Anerkennung von migrationsbedingten Sprachvarianten des Deutschen (im Vergleich zu den als „native“, muttersprachlichen geltenden Varianten) basieren. Allerdings erscheint eine Aufwertung der Migrationssprachen in Hinblick auf die momentanen Rahmenbedingungen nicht ohne Hindernisse. In dieser Hinsicht führt der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) in der Bildungsinstitution Schule dazu, dass eine Berücksichtigung von Migrationssprachen im Deutschunterricht problematisch bleibt (Dirim & Simon, 2022, S. 6). Demzufolge könnte eine Integration von Migrationssprachen im Deutschunterricht die übergeordnete Stellung des Deutschen als „eigentliche“ Sprache weiter bestärken und zugleich die Gefahr bergen, dass sich betroffene Schüler:innen aufgrund ihrer Inferiorisierung

angesprochen und abgewertet fühlen (Dirim & Simon, 2022, S. 6). Aus diesem Grund fordern Dirim und Simon (2022, S. 6) eine angemessene Verbindung von Didaktik und Pädagogik, die eine Gleichstellung von Schüler:innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache anstrebt. Zudem bemühen sie sich um didaktische Überlegungen für den Deutschunterricht, um den *native speakerism* „nicht zu reproduzieren, sondern zu dekonstruieren“ (Dirim & Simon, 2022, S. 7). Folglich sollen im Unterrichtsgeschehen Normvorstellungen des Deutschen durchbrochen werden und migrationsgesellschaftliche Konventionen des Deutschen akzeptiert werden (Dirim & Simon, 2022, S. 7).

Wie oben angeführt, zeigt sich, dass sich die Deutschvermittlung in keinem neutralen, wertfreien Feld bewegt, sondern in einem (neo-)linguizistischen Kontext eingebettet ist. Folglich müssen die symbolischen Bedeutungen des Deutschen und anderer Sprachen neu verhandelt werden (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 28). Ferner argumentieren Dirim und Pokitsch (2018, S. 28), dass koloniale Denktraditionen in sprachpädagogischen Konzepten fortbestehen und (neo-)linguizistische Ausgrenzungen erzeugen können. Aus diesem Grund wird eine systematische Diskursanalyse der Deutschlernangebote vorgeschlagen, um didaktische Konzepte zu entwickeln, die kritisch mit Sprachideologien umgehen und Ausgrenzung minimieren (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 28).

7.4 Linguizismus

Das rassistische Konstrukt des Linguizismus ist eng verflochten mit dem bereits erwähnten Konzept *Otherring* und basiert ebenfalls auf der künstlichen Vorstellung eines einheitlichen, monolingualen Nationalstaates. Diese spezielle Art des Rassismus wendet sich gezielt gegen Menschen, die eine bestimmte Sprache oder herkunftsbedingte Varietät sprechen (Dirim, 2010, S. 91f). Aufgrund ihrer Sprachwahl werden Sprecher:innen sanktioniert oder ausgegrenzt – somit wird auf sozial schwächere Gruppen Macht ausgeübt, um eine bestimmte soziale Rangordnung aufrechtzuerhalten (Dirim, 2010, S. 91f). Während Minderheits- oder Migrant:innensprachen abgewertet werden, gilt die Sprache der „Elite“ als Norm (Dirim, 2010, S. 91f). In Hinblick auf den Bildungskontext zählen beispielsweise explizite Sprachverbote bzw. implizite Sprachgebote zu dem Ausmaß des Linguizismus, da sie den öffentlichen Gebrauch einer bestimmten Sprache unterbinden. Gerade in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich der offene, simple Linguizismus im Laufe der Zeit zu einem verdeckten Neo-Linguizismus entwickelt hat (Dirim, 2010). Wie oben beschrieben werden „traditionelle“ Varianten des Deutschen

bevorzugt, sodass junge Heranwachsende weiterhin eine Fortsetzung des (Post-)Kolonialismus und Linguizismus in Österreich und Deutschland erleben (Dirim & Simon, 2022, S. 10).

Die Thematik des Linguizismus ist keine neue Erscheinung, sondern greift auf eine lange und machtvolle Tradition zurück, die sich auf sprachliche Differenzen stützt, um Zuschreibungen gegenüber Sprachgruppen zu fixieren (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 15). Dazu finden sich Belege die zeigen, dass Sprache bereits ab dem 19. Jahrhundert zur „Produktion und Stabilisierung von *Rasse*konzepten“ verwendet wurde (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 15). Folgend wurde Sprache zur Legitimationskategorie *rassischer* Herkunft (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 15). Dies wird besonders am Beispiel des Antisemitismus deutlich: Nach 1800 wurden Jüd:innen nicht mehr über ihre Religionszugehörigkeit charakterisiert, sondern durch die Zuordnung des Hebräischen zum jüdischen Volk ‚*Rasse*‘ zugeordnet (Mosse, 2006, S. 66). Indessen fand eine Positionierung der semitischen Sprachfamilie statt, die der konstruierten arischen ‚*Rasse*‘ untergeordnet wurde (Mosse, 2006, S. 66). Die hierarchisierende Positionierung des Deutschen zeichnet sich ebenfalls in Hinblick auf die Kolonialisierung ab, wie in dem Artikel von Cyffer (2012) beschrieben wird. Die damaligen Dokumentationen der afrikanischen Sprachen standen in Verbindung mit Begründungslogiken der kolonialen Unterwerfung (Cyffer, 2012). Beispielsweise galt das Merkmal der Agglutination als hindernd für klares Denken (Cyffer, 2012), gleichzeitig wurde die Sprache als primitiv beschrieben (Westermann, 1941, S. 10), sodass das Deutsche als überlegen galt. Durch diese Inferiorisierung der Sprachen und der Sprecher:innen wurde die Beherrschung der Menschen in Afrika legitimiert (Cyffer, 2012).

Diese Bevorzugung wird ebenfalls im Vergleich mit anderen Sprachen sichtbar, dies zeigte beispielsweise Heike Niedrig (2015) im Rahmen von Interviews mit geflüchteten Jugendlichen aus afrikanischen Ländern. Aus den Interviews geht hervor, dass die von den Jugendlichen gesprochenen Varianten des Französischen im Vergleich zu dem in Frankreich als „native“ Variante geltenden Französisch, geringschätzig wahrgenommen werden (Niedrig, 2015, S. 72f, 80). Durch diese Form von sprachlicher Diskriminierung wird die Beschaffenheit des *native speakerism* sichtbar, indem eine natiolektale Variante eines Hegemonialstaates mit kolonialer Vergangenheit als „natürliche“ Variante vorausgesetzt wird (Dirim & Simon, 2022, S. 10).

Ferner ist der Hoheitsanspruch der Sprachen (z.B. Französisch, Deutsch) mit der Zugehörigkeit ‚Europäer‘ verbunden: Durch die sprachliche Verbindung zum Altgriechischen und Lateinischen – die als Quellen sprachlicher ‚Hochkultur‘ galten – sicherte sich die deutschsprachige Linguistik den Anspruch auf erhöhte Positionierung und Einordnung in die Gruppe der ‚Europäer‘ (Cyffer, 2012, S. 56f). Wie soeben beschrieben, beruht der Linguizismus auf kolonialen Praktiken, die weit zurückreichen und heutzutage als tradiertes Wissen weitergetragen werden. Ferner argumentieren Dirim und Pokitsch, dass Sprache als „politisch-praktisches Kampfmittel“ agiert, indem tradiertes, kolonial geprägtes Denken an die Gegenwart angepasst wird (2018, S. 15). Folglich werden diese Positionen durch Sprachideologien vermittelt, die sich als „linguizistische Dispositive verselbstständigen, festigen und für die Meinungsbildung zur Verfügung stehen“ (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 15). Diese Sprachideologien werden durch soziale, politische und diskursive Involviertheiten eingebunden (vgl. Messerschmidt, 2011, 2016), finden Eingang in pädagogische Prozesse und werden somit in dem Gebiet *Deutsch als Zweitsprache* wirksam (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 15).

8 Methodisches Vorgehen

Nachdem im theoretischen Teil bereits umfangreich auf Sprachideologien des Erst- und Zweitsprachenerwerbs, die damit verbundenen gesellschaftlichen Phänomene wie Ausgrenzung (Othering) oder sprachliche Diskriminierung (Linguizismus) eingegangen wurde, soll nun das Forschungsdesign der empirischen Arbeit vorgestellt werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Forschungsfragen:

Welche gesellschaftlichen Implikationen resultieren aus der Verwendung des Begriffs *Deutsch als Zweitsprache* im Bildungs- und sozialen Kontext?

Wie beeinflusst die Kategorisierung *DaZ* die Wahrnehmung und Identitätsbildung von Schüler:innen?

Welche Rolle spielen terminologische Zuschreibungen im Kontext von *DaZ* für die gesellschaftliche Wahrnehmung aus der Sicht von Lehrpersonen?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Masterarbeit wurden qualitative Interviews durchgeführt, die als problemzentriert, semistrukturiert und leitfadengestützt bezeichnet werden (Misoch, 2019, S. 13, 65, 71). Um einen Vergleich zwischen dem Selbstbild und der Fremdbestimmung der Sprecher:innen zu schaffen, wurden zwei unterschiedliche Interviewmethoden angewandt. Zunächst wurden Gruppeninterviews mit mehrsprachigen Schüler:innen organisiert, um die Perspektive der betroffenen Schüler:innen zu repräsentieren und deren Selbstwahrnehmung zu untersuchen.

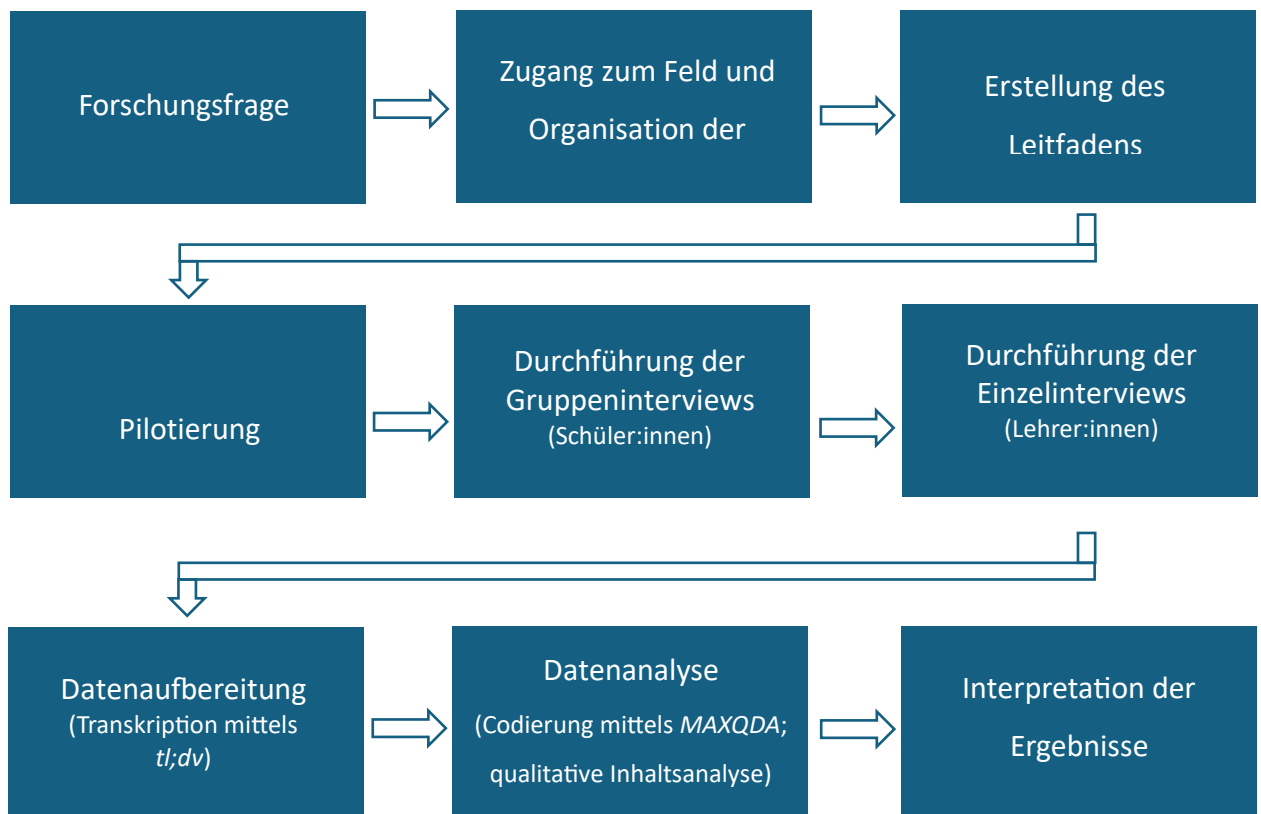
Anschließend wurden Einzelinterviews mit Deutschlehrkräften geführt, um die Fremdwahrnehmung sowie äußere Zuschreibungen näher zu beleuchten. Schlussendlich ergaben sich daraus drei Gruppeninterviews (insg. 14 Kinder) und drei Einzelinterviews.

In Hinblick auf den qualitativen Forschungszugang, eignen sich Interviews insbesondere dafür, Erfahrungen und subjektive Wahrnehmungen zu beleuchten, um die Innenperspektive der Interviewten offenzulegen (Schmelter, 2014, S. 41ff). In weiterer Folge können somit Zusammenhänge, Muster sowie Typen entdeckt und in begrenztem Maße erklärt werden (Schmelter, 2014, S. 41ff). Die semistrukturierten Leitfadeninterviews sind im Paradigma der „Grounded Theory“ verortet (Glaser et al., 1968). Die Untersuchung zielt auf die subjektiven Sinnkonstruktionen von Individuen zu einem gesellschaftlich relevanten Problem ab, wobei das Hauptziel das Evozieren von Narrationen ist (Misoch, 2019, S. 71ff). Die Durchführung der Interviews wird von der forschenden Person geleitet und reguliert (Misoch, 2019, S. 160f). Einerseits wurde die Methode der Einzelinterviews gewählt, um Zugang zu den subjektiven Sichtweisen von Lehrer:innen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe zu erhalten (Daase et al., 2014, S. 110). Andererseits fiel die Wahl auf die Methode der Gruppeninterviews, um die Meinung der Schüler:innen einzuholen. Bei dieser Vorgehensweise handelt es sich um thematisch orientierte Gruppengespräche. Dabei wird eine homogene Zusammensetzung der Gruppe mit einer Anzahl von ca. 3-7 Teilnehmer:innen empfohlen (Misoch, 2019, S. 162, 164). Durch die Interaktion der Teilnehmer:innen wird eine größere Bandbreite an Standpunkten und Ansichten erzeugt, als dies im Zuge von Einzelinterviews möglich wäre (Misoch, 2019, S. 158). Darüber hinaus begünstigt diese Form des Interviews, dass sich die Interviewten „gegenseitig ergänzen, korrigieren, zum Erzählen und Detaillieren anregen“ (Misoch, 2019, S. 160). Dieses Vorgehen ist besonders für die Arbeit mit Kindern geeignet, da es eine positive, vertrauensvolle und offene Atmosphäre schafft (Misoch, 2019, S. 163). Als Herausforderung gilt jedoch die ausgewogene Beteiligung aller Teilnehmer:innen (Misoch, 2019, S. 162).

8.1 Forschungsdesign

Der Ablauf des qualitativen Forschungsprozesses orientiert sich an den Überlegungen von Reinders (2016, S. 34f). Als nächstes werden die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben, die in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Das methodische

Vorgehen gliedert sich in eine Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase und wird im Folgenden grafisch dargestellt.



Angelehnt an Reinders Überlegungen (2016, S. 36f) begann der Forschungsprozess mit einer hier nicht abgebildeten Basisphase. Dieser Schritt umfasst die Klärung der Ressourcen, des theoretischen Rahmens und der Durchsicht des Forschungsstandes. Im Rahmen dieser Vorbereitungsphase wurden zunächst theoretische und methodische Inhalte erarbeitet. Im Fokus stand die Entwicklung der Forschungsfrage und die Erarbeitung des methodischen Vorgehens. Als Grundlage wurde ein Großteil des Theoriekapitels verfasst.

Nach Festlegung der Forschungsfrage konnte zur Planungsphase übergegangen werden. Folgend wurde ein semistrukturiertes Leitfadeninterview als Datenerhebungsmethode ausgewählt. Für die Gruppeninterviews mit den Schüler:innen wurde zusätzlich ein Kurzfragebogen erstellt. Mit diesem Vorgehen sollten im Vorfeld grobe demografische Daten (Alter, Klasse) sowie Informationen über die Sprachbiografien der Kinder erhoben und schriftlich festgehalten werden. Ferner sollte damit vermieden werden, dass relevante Aussagen im Zuge der Gruppendynamik untergehen. Zunächst wurde ein Zugang zu den Untersuchungsgruppen (mehrsprachige Schüler:innen, Deutschlehrer:innen) gesucht. Da ich zu der Zeit als Lernhilfebetreuerin für die Wiener Volkshochschulen tätig war, bot es

sich an, die Interviews mit den Kursteilnehmer:innen zu führen. Nach Absprache mit der Geschäftsführung und Organisation der Rahmenbedingungen, holte ich die Genehmigungen der Erziehungsberechtigten mittels Einverständniserklärungen ein, was sich über Wochen erstreckte. Außerdem wurde vermehrt das Thema Mehrsprachigkeit im Lernhilfekurs eingebaut. Einen besonderen Fokus legte ich auf die Ausarbeitung von Sprachenporträts, dazu findet sich eine detaillierte Beschreibung im Unterkapitel 8.3.1. Gleichzeitig begann die Suche nach aktiven Lehrpersonen mit dem Fach Deutsch. Durch persönliche Kontakte konnten drei Lehrpersonen für die Untersuchung gewonnen werden, die nach Abgabe einer Einwilligungserklärung ihre Zustimmung zu den Interviews gaben. Nach Abschluss der Rekrutierung wurde zunächst ein Interviewleitfaden für die Kursteilnehmer:innen erstellt. Anschließend wurden die Leitfragen für die Lehrpersonen adaptiert. Zusätzlich wurde ein Erzählstimulus (Sprachenporträts) ausgewählt.

Darauf folgte die Durchführungsphase, in der zunächst eine Pilotierung stattfand. Die Pilotierung diente in erster Linie der Testung des Leitfadens, zudem sollten technische Aspekte der Tonaufnahme geprüft werden. Die Durchführung des Pilotprojekts erbrachte unterschiedliche Erkenntnisse in Hinblick auf die Umsetzung der Interviews. Beispielsweise fiel auf, dass Störgeräusche (Rascheln von Papier) die Aufnahmequalität beeinträchtigten. Um dies in den folgenden Interviews zu vermeiden, wurden alle Dokumente (Erzählstimuli, Kurzfragebögen, etc.) eingesammelt, sobald sie nicht mehr benötigt wurden. So konnten Störgeräusche minimiert und ein ruhigerer Gesprächsverlauf gewährleistet werden. Darüber hinaus wurde die Darstellung des Leitfadens überarbeitet. Anstelle einer festen Abfolge von Fragen wurde händisch eine Mindmap skizziert, die den Interviewprozess flexibel strukturierte und als Orientierungshilfe diente. Diese Methode ermöglichte es, das Gespräch offener zu gestalten und spontane Themenvertiefungen zuzulassen. Ebenso wurden damit fließende Übergänge und spontane Überleitungen zu weiteren Unterthemen ermöglicht, sodass die Interviews einen natürlicheren Gesprächsverlauf annahmen. Während des Pilotprojekts mit den Schüler:innen ergaben sich erste inhaltlich interessante Einblicke in die Perspektive der Sprecher:innen. Aus diesem Grund entschied ich mich dafür, die Aufnahmen ebenso für die Datenerhebung zu verwenden. Im Gegensatz dazu wurde die Pilotierung des Lehrer:inneninterviews nicht für die weitere Datenverarbeitung genutzt, da nicht alle erforderlichen Voraussetzungen erfüllt werden konnten. Im Zuge der konkreten Datenerhebung wurden leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews

geführt. Eine genaue Beschreibung zum Ablauf der Interviews findet sich im späteren Unterkapitel 8.3.5.

In der Auswertungsphase wurden die Audiodateien mithilfe der Software „*tl;dv*“ transkribiert und für die Analyse aufbereitet. In der anschließenden Datenanalyse wurden die Inhalte der Transkripte mithilfe der Software „*MAXQDA*“ kodiert, um die Daten schließlich inhaltlich qualitativ auszuwerten und zu interpretieren.

8.2 Wissenschaftliche Gütekriterien und Gedanken zur Forschungsethik

Die empirisch erhobenen Daten der Masterarbeit erhalten ihren wissenschaftlichen Nutzen und ihre gesellschaftliche Relevanz erst durch die Berücksichtigung der Gütekriterien (Misoch, 2019, S. 245). Grundsätzlich gelten die gängigen Gütekriterien empirischer Forschung, wie Objektivität, Validität und Reliabilität. In Hinblick auf die Qualitätssicherung qualitativer Forschung sind die klassischen Kriterien allerdings umstritten, da sie sich nicht direkt auf qualitative Forschungsarbeit übertragen lassen (Misoch, 2019, S. 245). In diesem Sinn eignen sich die gängigen Gütekriterien nicht, um explizit subjektive Wahrnehmungen und Einstellungen zu erheben. Daraus resultierend haben sich neue Kriterien herausgebildet, die an das Feld qualitativer Forschung angepasst wurden. Dementsprechend wurde das Merkmal der Objektivität für diese Zwecke redefiniert, da der/die Forschende selbst zum Messinstrument wird und es somit unvermeidbar ist, dass die Datenerhebung durch dessen Person und Persönlichkeit unbewusst beeinflusst wird (Misoch, 2019, S. 248). Aus diesem Grund basiert die qualitative Erhebung der Masterarbeit auf den reformulierten Gütekriterien Neutralität und kontrollierte Subjektivität (siehe Misoch, 2019, S. 248f). Um diese Kriterien zu erfüllen, war ich als Forschende bemüht, möglichst unverzerrte und unbeeinflusste Ergebnisse zu erzielen. Ferner habe ich als Interviewerin darauf geachtet, die Datenerhebung mit einer nötigen inneren Distanz und somit erhebungspraktischen Neutralität und kontrollierten Subjektivität durchzuführen. Darüber hinaus war es mir wichtig, die Rolle der Forschenden als potenzielle Beeinflussung kritisch zu hinterfragen und eine Reflexion der Subjektivität nach Steinke (2010) zu berücksichtigen. Um das Kriterium der Reliabilität zu gewährleisten, wird ein Fokus auf die Verlässlichkeit (*Dependability*; Guba & Lincoln, 1982) der Daten gelegt. Im Mittelpunkt steht somit nicht die Replizierbarkeit, stattdessen wird die Verlässlichkeit als Stabilität und Konsistenz des Erhebungsprozesses im Zeitverlauf ausgelegt (Misoch, 2019, S. 250). In

diesem Sinn wurde in den Interviews stets derselbe Leitfaden verwendet und darauf geachtet, dass vergleichbare Fragen gestellt wurden. Überdies erfolgt in der Arbeit eine transparente Darstellung des gesamten Forschungsprozesses – vom Studiendesign bis hin zur Datenauswertung, sodass eine Prüfung der Zuverlässigkeit gegeben ist (Misoch, 2019, S. 250). Diese detaillierte Dokumentation des Prozesses kann als prozedurale Reliabilität verstanden werden und legt offen, welche Inhalte Aussagen des jeweiligen Subjekts sind und wo die Interpretation der Forschenden beginnt (Flick, 2010, S. 398). Dazu zählen die angehängten Transkripte, die nach einheitlichen Vorgaben aufbereitet wurden. Um dem Gütekriterium Validität gerecht zu werden, richtet sich die qualitative Datenerhebung nach dem Kriterium der Glaubwürdigkeit (*Credibility*; Guba & Lincoln, 1982) und nach der Frage: Wie kongruent sind die Ergebnisse mit der Realität? Auf der Seite der internen Validität wird dies durch Datentriangulation gewährleistet, dabei werden die Daten von verschiedenen involvierten Akteur:innen erhoben (Misoch, 2019, S. 252). In Bezug darauf wurden in der Studie zum DaZ-Begriff beteiligte Schüler:innen sowie Lehrpersonen interviewt, sodass ein multidimensionaler Blick erzielt wurde. Zusätzlich fand eine Methodentriangulation statt, in diesem Zusammenhang wurden verschiedene Erhebungsmethoden angewendet (Sprachenporträts, Kurzfragebogen, Einzel- & Gruppeninterviews) und somit verschiedene Datenformate erhoben. Darüber hinaus wurde eine weitgehende Standardisierung der Erhebungs- bzw. Auswertungssituation angestrebt (Flick, 2010, S. 397). In Hinblick darauf wurden die jeweiligen Interviews bewusst nach demselben Muster sowie in einer vergleichbaren Umgebung durchgeführt. Des Weiteren stand die Authentizität der Erhebungssituation im Vordergrund. Demnach war es von Bedeutung, die befragten Personen in einer möglichst natürlichen Situation zu interviewen, um eine verfälschende Laborsituation zu umgehen (Misoch, 2019, S. 254). So wurde in den Interviews darauf geachtet, dass eine „authentische“ Kommunikation herrscht, die der jeweiligen Alltagskommunikation der Schüler:innen und Lehrer:innen ähnelt. In diesem Zusammenhang wurden speziell die Kinder darauf hingewiesen, sich in ihrem eigenen Sprachstil frei auszudrücken – ohne auf grammatikalische Fehler zu achten oder den Anspruch zu haben, „perfekt“ zu sprechen. Außerdem wurde darauf geachtet, möglichst offene Fragen zu stellen, um ein Verständnis der Erfahrungen zu erlangen. In Bezug auf externe Validität fand abschließend eine Datenanalyse basierend auf den Überlegungen Mayrings (2015) statt. Durch das deduktive Vorgehen der qualitativen, strukturierten Inhaltsanalyse wird die Datenauswertung systematisch und regelgeleitet durchgeführt, sodass die daraus gewonnene Interpretation als valide anzusehen ist (Misoch, 2019, S. 255). Des Weiteren

gelten qualitative Forschungen nur dann als wissenschaftlich seriös, wenn sie ethisch korrekt durchgeführt wurden und bestimmten Richtlinien folgen (Misoch, 2019, S. 14). Folgend wurde im Rahmen der Forschungsarbeit gewährleistet, dass den Schüler:innen und Lehrkräften durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung in keinerlei Form Schaden zugefügt wurde. Dementsprechend wurden im Zuge der Forschung basale ethische Prinzipien beachtet. Zu Beginn wurden alle interviewten Personen über den Inhalt und die Zielsetzung der Studie informiert. Die Zustimmung zur Teilnahme erfolgt entweder selbst durch die Unterzeichnung der Einverständniserklärung, oder im Falle der Minderjährigen durch eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten. In Bezug auf das Widerrufsrecht wurde dezidiert vermittelt, dass die Teilnahme freiwillig ist und jederzeit ein Rücktritt ohne negative Konsequenzen möglich ist. Insbesondere bei den Schüler:innen wurde betont, dass sie im Falle eines Widerrufs der Teilnahmebereitschaft mit keinerlei Nachteilen im Lernhilfekurs zu rechnen haben. Ferner begegnete ich allen Teilnehmer:innen mit Respekt und reagierte wertneutral, auch wenn ich mit abweichenden Einstellungen oder Meinungen konfrontiert wurde. Diese respektvolle Haltung wurden vor allem in den Diskussionsrunden mit den Schüler:innen wiederholt betont, sodass auch unter den Kursteilnehmer:innen ein wertfreies Gesprächsklima herrschte. Darüber hinaus fand ein sensibler Umgang mit den sehr privaten, intimen und teilweise belastenden Aussagen und Erzählungen der Interviewten statt. In diesem Zusammenhang wurde von mir viel Wert auf ein gegenseitiges Vertrauen gelegt. Abschließend wurden die personenbezogenen Daten der Befragten anonymisiert behandelt, sodass zu keinem Zeitpunkt eine Zuordnung von spezifischen Aussagen zu einer bestimmten Person möglich ist (Misoch, 2019, S. 19).

8.3 Datenerhebung

8.3.1 Sprachenporträts

Um die individuellen Sprachbiografien und das gesamtsprachliche Repertoire von Kindern zu erfassen, eignet sich die visualisierende Methode der Sprachenporträts besonders. Im Zuge der Methode visualisieren die Teilnehmer:innen ihr sprachliches Repertoire anhand der Umrisse einer Körpersilhouette. Mit bunten Farben markieren sie, welche Sprachen sie sprechen und welche Ideen und Gefühle sie mit jeder ihrer Sprachen verbinden (B. Busch, 2018, S. 2f). Ausgehend von den Überlegungen von Ingrid Neumann wurde „die Kontur“ durch Gogolin und Neumann (1991) weiterentwickelt und erforscht (Gogolin, 2015, S. 296). Darauffolgend wurden die Sprachenporträts durch die

Arbeiten von Hans-Jürgen Krumm (z. B. Krumm & Jenkins, 2001) verbreitet, ebenso gelten die sprachwissenschaftlichen Forschungen Brigitta Buschs (z.B. 2010) als prägend (Gogolin, 2015, S. 297f). Grundlegend wird mit der Methode das Ziel verfolgt, ein Nachdenken über eigene Sprachenkompetenzen hervorzurufen (Fasse, 2014, S. 37). So zeigen Forschungen über das Instrument auf, dass Sprachen und das Erlernen von Sprachen mit Emotionen, Zugehörigkeit und biografischen Erfahrungen verbunden sind (Krumm & Jenkins, 2001). Ferner vertreten Forschungsarbeiten rund um Sprachenporträts die Annahme, dass sich sprachliche Repertoires als viel komplexer erweisen, als Dichotomien wie Erst- und Zweitsprache oder Ausgangs- und Zielsprache vermuten lassen (B. Busch, 2018, S. 4). Somit ermöglicht die kreative Übung eine Darstellungsweise der Sprachen und des kommunikativen Repertoires, unabhängig vom Grad ihrer Beherrschung oder ihrer chronologischen Reihenfolge, in der sie erlernt wurden (B. Busch, 2018, S. 6). Im Rahmen der Untersuchung der Masterarbeit wurde das Sprachenporträt durch die Überlegungen von Wurzenrainer und Laimer (2018) zur Sprachblume erweitert. Rund um die Sprachblume werden eigene Kompetenzen sowie Lernwünsche thematisiert (z.B. „Sprachen, die ich kennenlernen möchte, im Umfeld oft lese/höre, bisschen spreche, gut verstehe“) (ÖSZ 2012, S. 34; adaptiert von Wurzenrainer & Laimer, 2018, S. 5). Somit verhilft der kreative Prozess der Visualisierung, unbewusste sprachliche Praktiken zum Vorschein zu bringen. Durch das Bewusstsein sprachlicher Ressourcen kann das gesamtsprachliche Repertoire neu bewertet werden und in einem Gefühl der Selbstermächtigung validiert werden (B. Busch, 2018, S. 6). Zudem wird damit ein Bewusstwerden der gesamtsprachlichen Fähigkeiten, Freude an der Gestaltung sowie Darstellung der äußeren sowie inneren Mehrsprachigkeit angestrebt (Fasse, 2014, S. 37).



Abbildung 3: Ein Sprachenporträt erstellen (Moraru, 2024)

In Anlehnung an diese Überlegungen wendete ich die Methode des Sprachenporträt in den VHS-Lernhilfekursen an. Die Bearbeitung der Porträts fand in den Wochen vor den Gruppeninterviews statt. Als Grundlage zog ich das Arbeitsblatt „Mein Sprachenporträt“ des Goethe Instituts heran, da dort die Silhouette in Form einer geschlechtsneutralen Figur schematisch dargestellt wird. Darüber hinaus zeichnet sich die stark abstrahierte Figur durch ihre dynamische Körperhaltung aus, in der die unterschiedliche Stellung der beiden Arme eine Möglichkeit der Differenzierung für die Kinder bietet (B. Busch, 2018, S. 8f). Vor Erstellung der Porträts wurde in das Thema Mehrsprachigkeit kurz eingeführt, danach wurde das Handout gemeinsam gelesen. In Bezug auf die Aufgabenstellung wurde darauf geachtet, sensible Sprechweisen anzuwenden, da Vereinfachungen in der Einleitung der Aktivität (z.B. „Jede Sprache bekommt eine Farbe.“) zu einer unerwünschten Reduktion der Komplexität führen können (B. Busch, 2018, S. 7). Dabei wurde insbesondere vermieden, Sprachen als abgegrenzte separate Einheiten oder die sprachideologische Gleichsetzung von Sprache und Nation zu vermitteln (B. Busch, 2018, S. 7). Im Zuge dessen wurden die Kinder dazu angeleitet, Farben zu wählen, die zu den verschiedenen Sprachen und Sprechweisen passen, die für sie eine besondere Bedeutung haben (vgl. B. Busch, 2018, S. 7) sowie darüber nachzudenken, welche Gefühle damit verbunden werden. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass dabei aktiv gegenwärtige, vergangene, sowie auch zukünftige Sprechweisen eingetragen werden können.

Weiters wurden sie angeleitet, an verschiedene Menschen (Familie, Freunde), Lebenssituationen (Schule, Freizeit) oder Praktiken (Schreiben, Singen, Beten, Musik hören) zu denken. Darüber hinaus wurde die Definition von Sprache so offen wie möglich formuliert, somit wurden Einzelsprachen im herkömmlichen Sinne, verschiedene Varietäten (Hochdeutsch, Umgangssprache, Jugendsprache, etc.) sowie auch Formen der nonverbalen Kommunikation (Körpersprache, Gesten) oder das Sprechen mit Tieren eingeschlossen (vgl. B. Busch, 2018, S. 8). Des Weiteren wurden die Kursteilnehmer:innen durch die schlichte Darstellung der Figur dazu ermutigt, eigene Elemente (z.B. Symbole, Formen, Kleidung) hinzuzufügen. Grundsätzlich wurden den Ideen, Gefühlen, freien Assoziationen und Fantasien der Kinder keine Grenzen gesetzt. Nach dem Prozess des Entwerfens folgte ein verbaler Modus, in dem die Schüler:innen ihre Porträts kommentierten und interpretierten. Diese Präsentation der Porträts erfolgte im Rahmen der Gruppeninterviews, die zeitlich etwas versetzt waren. Dabei ist anzumerken, dass die Vortragung der Sprachenporträts auf Freiwilligkeit beruhte, so

behielten sich einige wenige Kinder das Recht vor, ihr Porträt nicht vor der Gruppe zu präsentieren. Im Zuge der einzelnen Vorstellungen entstanden unterschiedlich detaillierte Spontanerzählungen der Kinder, die anschließend durch Fragen nach der Bedeutung der Farbwahl oder Lage bestimmter Elemente ergänzt wurden. Währenddessen achtete ich kontinuierlich darauf, dass der Gesprächsverlauf den Grundsätzen eines respektvollen Umgangs folgte. Die gesammelten Sprachenporträts werden im Unterkapitel 9.1 vorgestellt.

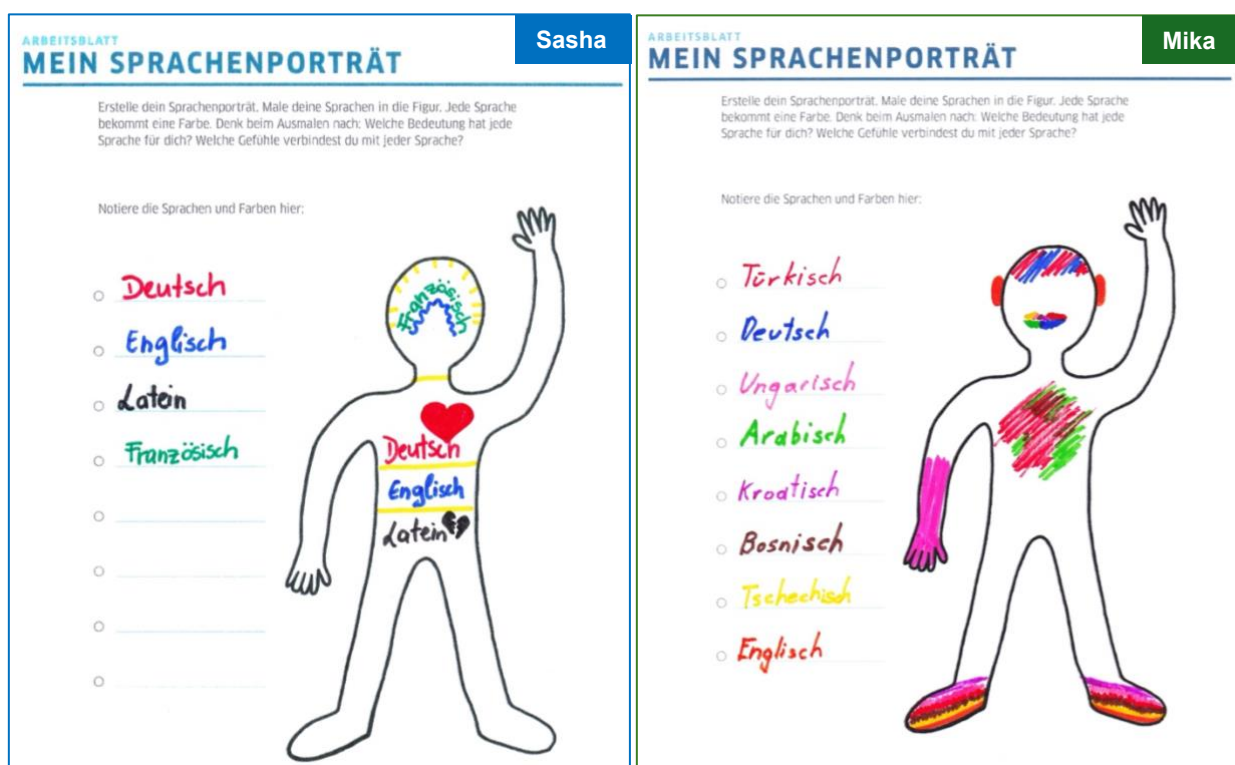
8.3.2 Kurzfragebogen

Zusätzlich wurde ein Kurzfragebogen erstellt (siehe Anhang). An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Vorgehensweise lediglich bei den Interviews mit den Schüler:innen zum Einsatz kam. Kurz vor dem Beginn der Gruppeninterviews wurde der Kurzfragebogen von den Teilnehmer:innen ausgefüllt. Diese Methode diente dazu, im Vorfeld relevante Informationen zu erheben. Zum einen wurden dabei allgemeine demografische Daten der Personengruppe festgehalten, wie Alter, Geschlecht, Geburtsort sowie Schulklasse. Zum anderen wurden die Schüler:innen in Hinblick auf ihr Sprachenrepertoire befragt. Dabei gaben sie an, welche Sprachen sie sprechen, in welchem Umfeld und mit welchen Personen sie das tun. Zudem wurde nach ihrem Spracherwerb gefragt. Damit wurde erhoben, in welcher Reihenfolge, in welchem Umfeld und von welchen Personen sie die genannten Sprachen erlernt haben. Diese quantitative Methode ermöglichte im Vorfeld einen Überblick über das Sprachenrepertoire der Schüler:innen und verhinderte, dass bestimmte Informationen im Gruppeninterview untergehen konnten. Überdies sorgte der Kurzfragebogen für eine thematische Orientierung und Sensibilisierung der Themen des Gruppeninterviews. Dementsprechend konnten die Kinder erste Fragen in Bezug auf Begriffe wie Erst-, Zweit-, oder Muttersprache klären. Folglich erwies sich der Kurzfragebogen – gerade bei der Arbeit mit jungen Schüler:innen – als besonders hilfreich.

8.3.3 Erzählstimulus

Um den Interaktionsprozess der Interviews erfolgreich zu evozieren, fiel die Wahl auf einen thematischen Stimulus. Der Theorie nach sollte dieser Stimulus sorgfältig geplant und gewählt werden, sodass er eine angeregte und tiefgründige Diskussion auslöst (Misoch, 2019, S. 144). Folgend wurde ein interaktiver Einstieg gesucht, der sich sowohl für die Einzelinterviews der Lehrpersonen als auch die Gruppeninterviews der Schüler:innen eignete. Aus diesem Grund fiel die Wahl auf Sprachenporträts, die als

visuelle Reize dienen sollten. Folgend wurden für die Untersuchung zwei fiktive, aber wirklichkeitsnahe Sprachenporträts erstellt. Zur Orientierung wurden reale Sprachenporträts verwendet, wie sie beispielsweise in den Hochschulschriften von Alissia Sahli (2017) sowie Sandra Bellet (2016) zu finden sind. Ferner basieren die Figuren auf Sprachenporträts, die in dem Artikel von Isidora Andus (2021) sowie in einem Blogbeitrag des Logopäden Ali Dönmez (2024) vorgestellt wurden. Um die Porträts lebendiger wirken zu lassen, wurden die fiktiven Figuren mit den Namen *Sasha* und *Mika* versehen. Dabei wurde bewusst darauf geachtet, möglichst neutrale Namen zu wählen, um mögliche Assoziationen in Bezug auf das Geschlecht oder die Herkunft der Figuren zu vermeiden.



Um die Teilnehmer:innen der Untersuchung zur Diskussion zu motivieren, wurden zwei stark kontrastierende Porträts angefertigt. Die dargestellten Gegensätze sollen die sprachliche Hierarchisierung des Zwei-Klassen-Systems in Österreich (Krumm, 2014) widerspiegeln und die Unterscheidung in Elite- und Armutssprachen (Minderheits- oder Migrant:innensprachen) abbilden. So wurde einerseits das Porträt *Sasha* erstellt, welches Sprachen abbildet, denen ein hohes Prestige zugesprochen wird. Dazu zählen Sprachen, wie Englisch, die einen maßgebenden politischen sowie wirtschaftlichen Einfluss haben (Kremnitz, 2017) oder als unabdingbare Kompetenz vorausgesetzt werden (Maticchio & Melchior, 2021), sowie ‚Kultursprachen‘ wie Französisch, Latein (bzw. moderne Fremdsprachen) und Deutsch (Gruber, 2017). Andererseits wurde die Figur *Mika* kreiert,

um ein Porträt mit sogenannten Migrations- oder Minderheitensprachen darzustellen. Im Sinne der Hierarchisierung gelten beispielsweise BKS-Sprachen, Türkisch, Kurdisch, sowie Russisch als prestigeniedrig oder ökonomisch irrelevant (Gruber, 2017), darüber hinaus spielen diese Sprachen im Bildungskontext keine oder nur eine untergeordnete Rolle (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 27). An dieser Stelle ist anzumerken, dass bewusst stereotypische Darstellungen verwendet wurden, um sprachliche Hierarchien und gesellschaftliche Machtstrukturen sichtbar zu machen. Zu Beginn der Interviews wurden die Bilder als Stimuli dargeboten, insbesondere bei den Gruppeninterviews wurde darauf geachtet, dass die beiden Sprachenporträts von allen Kursteilnehmer:innen gleichermaßen wahrgenommen werden konnten. Im Zuge dessen wurde die weitere Interaktion von mir als Moderatorin geleitet. Zunächst wurden die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen aufgefordert, die beiden Porträts zu beschreiben sowie zu interpretieren. Die Methode des Erzählstimulus eignet sich besonders, um die Meinungen und Einstellungen von Personen zu untersuchen sowie die dahinterliegenden Gedankengänge zu offenbaren: „not only what people think but how they think and why they think that way“ (Kitzinger, 1995, S. 299). Folgend führt die Situation dazu, dass die befragten Personen ihre Ansichten und Positionen den anderen Gesprächsteilnehmer:innen gegenüber erklären und gegebenenfalls auch verteidigen müssen (Misoch, 2019, S. 140). Um die Gruppeninteraktion der Schüler:innen zusätzlich anzuregen, wurden die Teilnehmer:innen durch ergänzende Fragen angeregt, Vermutungen über die Personen hinter den Sprachenporträts anzustellen.

8.3.4 Der Leitfaden

Vor Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden für die jeweilige Personengruppe konzipiert, dessen Fragen sich aus der theoretischen Herausarbeitung ableiten und zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Später wurden diese Fragen in einer Mindmap erfasst, um interaktiv auf den jeweiligen Gesprächsverlauf Bezug nehmen zu können. Die originalen Leitfragen sowie die Mindmaps befinden sich im Anhang. Im Gegensatz zu starr vorbereiteten Interviewfragen ermöglichten die grafisch verbundenen Leitfragen einen Raum für Spontaneität. Da flexibel auf die Erzählungen der befragten Personen reagiert wurde, unterscheiden sich die einzelnen Fragen und Dialoge an manchen Stellen. Dementsprechend kann das Gesprächssetting als semistrukturiertes Leitfadeninterview bezeichnet werden. Neben einer inhaltlichen Ebene weist ein Leitfaden ebenso eine strukturelle Ebene auf. So kann der Leitfaden in eine Informationsphase, Einstiegsphase (Warm-up), Hauptphase und Ausklangsphase

eingeteilt werden (Misoch, 2019, S. 68). Im Zuge der Informationsphase wurden die Teilnehmer:innen nochmals über die Zielsetzung der Studie sowie die Rahmenbedingungen des Interviews informiert. Die Einstiegsphase begann mit einem Erzählstimulus, um die anfängliche Scheu vor dem Interview sowie der ungewohnten Kommunikationssituation zu überwinden (siehe Kap. 8.3.3). In der Hauptphase wurden die relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit den Befragten besprochen. Beispielsweise wurden die Schüler:innen dazu angeleitet über ihre eigene Sprachbiografie zu sprechen und über ihre Sprachpraktiken zu reflektieren. Ferner wurden Fragen gestellt, die sich mit der Bedeutung und dem Stellenwert ihrer Sprachen im Alltag beschäftigten. Zudem wurde untersucht, wie die Schüler:innen ihre Wahrnehmung durch andere erleben. Im Fokus standen ihre Einschätzungen, wie sie in ihrem Umfeld aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten sowie ihres Hintergrunds von außen betrachtet und beurteilt werden. Im Vergleich dazu wurden die Deutsch-Lehrpersonen in Bezug auf die Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Schüler:innen befragt. Im Zuge dessen wurden die Lehrpersonen angeleitet über den Begriff *DaZ* und dessen Konnotation zu reflektieren. Darüber hinaus wurde die Haltung der Lehrpersonen und der Einbezug der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen im Unterricht untersucht. Abschließend wurden im Zuge der Ausklangphase offene Fragen, Träume, Wünsche und zukünftige Veränderungen besprochen.

8.3.5 Zum Ablauf der Interviews

Wie bereits erwähnt, wurden zwei unterschiedliche Interviewarten angewendet: Zum einen wurden Gruppeninterviews mit den Schüler:innen geführt, zum anderen fanden Einzelinterviews mit den Lehrpersonen statt. Die Untersuchungen wurden im Zeitraum Anfang Mai bis Ende Juni umgesetzt. Insgesamt dauerten die Befragungen zwischen 45 und 50 Minuten und fanden in der jeweiligen Schule der Schüler:innen oder Lehrer:innen statt. Alle Klarnamen der befragten Personen wurden anonymisiert – um Authentizität zu wahren, wurde das Pseudonym von den Sprecher:innen selbst gewählt. Die gesamten Interviews wurden mithilfe des Smartphones aufgezeichnet. An dieser Stelle ist anzumerken, dass das Aufzeichnungsgerät diskret außerhalb des Sichtfelds der Befragten platziert wurde, um das Bewusstsein über die laufende Aufnahme zu minimieren und eine möglichst natürliche Gesprächsatmosphäre zu schaffen.

Insgesamt wurden mit drei unterschiedlichen Schüler:innen-Gruppen Interviews geführt. Die Gesprächsrunden fanden innerhalb des VHS-Lernhilfekurses im gewohnten Kursraum (Klasse der Schule) statt. Zu Beginn wurden die Einverständniserklärungen der

Erziehungsberechtigten der Kinder eingesammelt, danach sammelten sich die Schüler:innen in einem Gesprächskreis. Die Kursteilnehmer:innen, die eine Teilnahme an der Untersuchung ablehnten, befanden sich aus Gründen der Aufsichtspflicht im selben Raum, beschäftigten sich jedoch abseits mit Übungsblättern des Lernhilfekurses. Im Sesselkreis angekommen, füllten die Schüler:innen einen Kurzfragebogen aus. Nach einer kurzen Einleitung und Abklärung offener Fragen wurde der bereits erwähnte Erzählstimulus verwendet, um die Diskussion zu starten. Um die Gesprächsteilnehmer:innen zu frei formulierten Aussagen innerhalb eines greifbaren Themas zu motivieren, wurde der Stimulus in materieller Form präsentiert. Dementsprechend wurden die zwei Sprachenporträts für alle Begutachter:innen sichtbar auf den Boden gelegt. An dieser Stelle wurden die Schüler:innen dazu angeleitet, sich die Porträts genau anzuschauen, gegebenenfalls auch in die Hand zu nehmen und folgend zu beschreiben. Später interpretierten die Schüler:innen die Sprachenporträts und stellten Vermutungen über die sprachlichen Fähigkeiten und Hintergründe der Figuren an. Diese Annahmen wurden durch kontrastierende Fragestellungen motiviert (z.B. *Welches Kind kann besser kommunizieren? Welches Kind kann schneller eine neue Sprache erlernen?*). Daraufhin wurden die Kinder bestärkt, ihre eigenen zuvor erstellten Sprachenporträts vorzustellen. Dabei ist nochmals darauf hinzuweisen, dass diese Aufforderung auf Freiwilligkeit basierte. Danach folgten Fragen bezüglich der Themen DaZ, dem Deutsch-Gebot sowie Translanguaging. Folgend teilten die mehrsprachigen Schüler:innen ihre persönlichen Erfahrungen mit der Gruppe.

Die Einzelinterviews verliefen nach einem ähnlichen Ablauf. Insgesamt wurden drei Interviews mit Deutschlehrkräften einer AHS-Einrichtung geführt. Die Gespräche fanden *in persona* im Schulgebäude der Lehrpersonen statt und sorgten für ein gewohntes Umfeld. Die Gespräche wurden in einem neutralen Besprechungszimmer sowie auf der Terrasse der schuleigenen Freiluftklasse abgehalten. Vor Beginn der Aufnahme unterzeichneten die Pädagog:innen die Zustimmungserklärung. Danach wurde der Erzählstimulus dargelegt, folgend begann die Analyse und Interpretation der ausgewählten Sprachenporträts. In der bereits beschriebenen Hauptphase wurden die Lehrkräfte in Bezug auf die Bedeutung des Begriffs *DaZ* und den Stellenwert von Mehrsprachigkeit interviewt.

8.4 Datenaufbereitung

8.4.1 Erstellung der Transkripte

Nach Durchführung der Interviews folgte der Prozess der Datenaufbereitung. Um die aufgezeichneten Interviews für die schriftliche Analyse vorzubereiten, wurden die Audiodateien zunächst verschriftlicht. Aus Gründen der Zeitersparnis wurde das KI-gestützte Tool der Software „*tl;dv*“ für die Erstellung der Transkripte verwendet. Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Basistranskripte nochmals von mir überarbeitet sowie ausgebessert. Als grundsätzliche Orientierung galten die Regeln des „Einfachen Transkriptionssystems“ nach Dresing und Pehl (2018). Grundlegend lag die Priorität auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs. Da der Fokus auf den inhaltlichen Aspekten der Redebeiträge liegt, wird hier von „geglätteten“ Interviews gesprochen (Kuckartz et al., 2008, S. 27). Dementsprechend wurden nur jene Beiträge transkribiert, die für die Untersuchung relevant sind. Folgend wurden beiläufige Interaktionen oder Smalltalk-Phasen, die keine Relevanz für Forschungsfragen haben, nicht transkribiert. Ferner wurden Rezeptionssignale oder Fülllaute wie „ähm/hm/aha/ja“ nicht festgehalten – außer sie wurden als direkte Antwort auf eine Frage genannt oder hatten eine weitere Bedeutung für das Gespräch. Darüber hinaus wurden Überlappungen der Sprecher:innen geglättet, um eine Störung des Leseflusses zu vermeiden. Diese Bearbeitung wurde insbesondere bei der Transkription der Gruppeninterviews angewendet, da es bei den Beiträgen der Schüler:innen häufig zu Überlappungen kam.

Dessen ungeachtet soll die Transkription die mündlichen Interviews realitätsnah abbilden und die natürlichen Sprechweisen der Schüler:innen und Lehrer:innen repräsentieren. Aus diesem Grund blieben Elemente der gesprochenen Sprache, wie syntaktische Unebenheiten, Zögern, Wortfindungshemmungen oder im Redefluss stattfindende Umformulierungen erhalten. Dementsprechend wurden die Satzstruktur, Wortstellung sowie grammatikalische Fehler in der Form wiedergegeben, in der sie ursprünglich geäußert wurden. Ebenso wurden Äußerungen in anderen Sprachen verschriftlicht, die dazugehörigen Übersetzungen wurden in eckigen Klammern festgehalten. Zusätzlich wurden Wörter, welche in dieser Form nicht existieren, möglichst lautgetreu verschriftlicht. Neben Redebeiträgen wurden auch para- und nonverbale Signale in die Transkription aufgenommen. Die Verschriftlichung folgt den Transkriptionsregeln Antje Langers (2013, S. 521ff). Folgend wurden auffällige Betonungen verschriftlicht, beispielsweise wurden besonders betonte Begriffe unterstrichen (betont), leises Sprechen

mit einfachen Anführungszeichen versehen („leise“) sowie sehr lautes Sprechen mit Großbuchstaben gekennzeichnet (LAUT). Überdies wurden Redepausen mit Klammern (...) markiert, ebenso wurden unverständliche Passagen als solche gekennzeichnet. Ferner wurden Wortabbrüche mittels Bindestrich hervorgehoben (Abbru-). Weitere Lautäußerungen und nonverbale Aktivitäten (z.B. zögern, nicken, lachen, seufzen), welche die Aussage verdeutlichen, wurden in Klammern angegeben.

8.4.2 Kodierung und Kategoriensystem

Nach der Fertigstellung der Transkripte wurden die Daten anhand von Kategorien in Auswertungseinheiten kodiert. Um die Forschungsfrage zu beantworten, habe ich die Transkripte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, das sprachliche Material systematisch zusammenzufassen (Mayring, 2015, S. 49). Dieser Vorgang kann als inhaltliche Bündelung (Mayring, 2015, S. 47) beschrieben werden, in diesem Zusammenhang werden bedeutungsvolle Textpassagen identifiziert und bestimmten Kategorien zugeordnet. Grundsätzlich orientiert sich die systematische Forschungsmethode anhand einer induktiven Kategorienbildung, die auf Techniken der Zusammenfassung aufbaut (Mayring, 2015, S. 85). In Hinblick darauf leiteten sich die Kategorien direkt aus dem aufbereiteten Material ab (Mayring, 2015, S. 85). Zwar wurde bereits bei der Erstellung des Interviewleitfadens eine erste Vorstellung möglicher inhaltlicher Kategorien in Bezug auf die spätere Kodierung berücksichtigt (deduktive Kategorienbildung). Jedoch bildeten sich konkrete finale Kategorien erst mit der Durchsicht aller transkribierten Texte heraus. Dazu zählen das induktive Generieren von Kategorien aus dem Textmaterial, das Zuordnen von Textstellen zu bereits bestehenden Kategorien, sowie die Erweiterung durch neue (Sub-)Kategorien. Dabei wird die Kodierung als zyklischer Prozess angesehen. In diesem Sinn werden die erhobenen Daten in mehreren Durchgängen kodiert sowie überarbeitet. Zudem findet eine ständige Rückkopplung zur Forschungsfrage statt. Mit diesem wissenschaftlich-fundierten Kategoriensystem wird eine möglichst naturalistische lebensnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen angestrebt, dies wird innerhalb der „Grounded Theory“ (siehe Glaser et al., 1968) als „offene Kodierung“ beschrieben (Mayring, 2015, S. 86). Die gewählte Analysetechnik der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Zusammenfassung, dabei wird eine Reduktion des Materials sowie Erhaltung der wesentlichen Inhalte angestrebt (Mayring, 2015, S. 67). Um die Transkripte inhaltlich qualitativ auszuwerten, wurde die Software „MAXQDA“ verwendet. In diesem Arbeitsschritt wurden einzelne Textpassagen zu „Codes“

zusammengefasst und mittels Farbmarkierung gekennzeichnet und sortiert. Im Folgenden finden sich Definitionen für die jeweiligen Kategorien, dies trägt dazu bei, den Kodierungsprozess transparent zu machen. Die erarbeiteten „Codes“ orientieren sich an der Forschungsfrage und sollen nun nachvollziehbar beschrieben werden.

Sprachenporträts

Zunächst wurden alle Aussagen der Kursteilnehmer:innen kodiert, in welchen sie Angaben zu ihrem gesamtsprachlichen Repertoire machten. Zum einen bezieht sich die subjektive Beschreibung der einzelnen Sprachbiografien auf Aussagen, die während der Präsentation der Sprachenporträts gemacht wurden. Zum anderen umfasst der Code zusätzlich entstandene Äußerungen, die die individuellen sprachlichen Fähigkeiten oder Praktiken der Schüler:innen behandeln.

Vergleich der Sprachenporträts

Die Kategorie bezieht sich auf die Inhalte, die während der Gegenüberstellung der fiktiven Sprachenporträts (*Mika & Sasha*) entstanden sind. Ferner umfasst die Kategorie die Vermutungen der Schüler:innen, die im Rahmen des Vergleichs geäußert wurden. Diese Äußerungen wurden in eigene Subkategorien geordnet. Dazu zählen Angaben über die mutmaßliche schulische Leistung, die generelle Kommunikationsfähigkeit, die sprachliche Kompetenz, den Wortschatz, die grundlegende Fähigkeit eine neue Sprache zu erlernen sowie Annahmen über mögliche zukünftige Jobchancen.

Lokalisierung von Sprachen (Herz-/Kopfsprache)

Aus den Gruppen- und Einzelinterviews ergab sich durch die Präsentation sowie die Gegenüberstellung der Sprachenporträts die Kategorie der „Herz-/Kopfsprache(n)“. In dieser Kategorie wurden Aussagen behandelt, die sich auf eine körperliche Verortung von Sprache(n) beziehen. Zudem wurden in diesem Zusammenhang relevante Assoziationen und damit verbundene Emotionen behandelt.

Mehrsprachigkeit

Für die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ wurden alle Aussagen gesammelt, in denen die vielfältigen Sprachkompetenzen von Schüler:innen zur Sprache kamen. Einerseits wurde der schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit in die Kategorie miteingeschlossen, beispielsweise in welcher Form das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler:innen im

Unterricht der Lehrpersonen miteinbezogen wird. Andererseits wurde festgehalten, welchen Stellenwert *Mehrsprachigkeit* im gesellschaftlichen, schulischen und persönlichen Kontext hat.

Wertigkeit von Sprache

Des Weiteren wurden Aussagen über traditionelle Fremdsprachen und ihre Wertigkeit gekennzeichnet und in eine Kategorie zusammengefasst. Darin enthalten sind Gesprächspassagen, die sich auf die Perzeption von Fremdsprachen wie Englisch, Französisch und Latein beziehen. Später habe ich Textstellen zu den genannten Einzelsprachen in eigene Subkategorien aufgeteilt.

Translanguaging

In diesem Zusammenhang wurden alle Inhalte kodiert, in denen die mehrsprachige Praxis des Translanguaging zum Ausdruck kam. Dabei wurden äußere Beobachtungen von Lehrpersonen sowie persönliche Eindrücke und Erfahrungen von Schüler:innen in die Kategorie miteingeschlossen. Darüber hinaus wurden alle Textpassagen markiert, in denen Translanguaging aktiv ausgeführt wurde.

Deutsch als Zweitsprache

Zu dieser Kategorie zählen Gesprächsinhalte die sich mit der Thematik Deutsch als Zweitsprache auseinandersetzen. In einer Unterkategorie wurden die Einschätzungen der Lehrpersonen rund um die Begrifflichkeit *DaZ* gesammelt, dazu gehören eigens formulierte Begriffsbestimmungen sowie assoziative, emotionale, wertende Bedeutungen des Ausdrucks. In einer weiteren Subkategorie finden sich konkrete Herausforderungen im Kontext von DaZ. In dieser Unterkategorie wurden die erlebten Schwierigkeiten der Schüler:innen festgehalten. Darüber hinaus wurden die von Deutschlehrpersonen geäußerten Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Schüler:innen dokumentiert.

Diskriminierungen

Diese Kategorie fasst alle Äußerungen zusammen, die sprachliche oder herkunftsbedingte Diskriminierungen behandeln. Dazu zählen Aussagen, die eine Benachteiligung aufgrund der Herkunft, der Sprache, des Namens, des Aussehens oder des familiären Hintergrunds zum Ausdruck bringen. Zur Vereinfachung habe ich Subkategorien erstellt, die

beispielsweise das Deutsch-Verbot/Gebot, die Differenzlinie *Wir* und *Nicht-Wir* sowie sprachliche Ausgrenzung aufgrund des Status *Zweitsprachler:in* beinhalten.

9 Vorstellung der Teilnehmer:innen

9.1 Die Schüler:innen

Im Rahmen der Interviews wurden insgesamt 14 Schüler:innen aus drei verschiedenen AHS-Einrichtungen in Wien befragt. Diese waren zu dem Zeitpunkt der Untersuchung elf bis zwölf Jahre alt und besuchten die 1. oder 2. Klasse Unterstufe. Alle Befragten besuchten zu dieser Zeit die VHS-Lernhilfekurse für das Unterrichtsfach Deutsch. Die Lernhilfekurse wurden an der jeweiligen Schule der Interviewten abgehalten. Insgesamt betreute ich die Lernenden in Kleingruppen seit einem oder zwei Semester/n für jeweils zwei Unterrichtsstunden pro Woche. In den jeweiligen Kleingruppen waren die Schüler:innen sowohl untereinander als auch mit mir als Kursleiterin vertraut, sodass die Gruppeninterviews in einem gewohnten Umfeld stattfinden konnten. Die Interviews wurden nacheinander in den jeweiligen Kursen abgehalten, dadurch ergaben sich drei Gesprächsgruppen, bestehend aus Gruppe 1: Alianso, Kaya, Medina, Pedro, Ronaldo, Samuel; Gruppe 2: Edi, Erick, Messi, Nike, Nobody; Gruppe 3: Bobi, Johnny, Stas. Bevor die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden, möchte ich die einzelnen Kursteilnehmer:innen anhand des Kurzfragebogens, des Sprachenporträts und des Interviews vorstellen. Folgend soll ein grobes Abbild der Sprachbiografie der Lernenden skizziert werden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Beschreibung der Schüler:innen ausschließlich auf den Informationen basiert, die sie freiwillig mitgeteilt haben. Dementsprechend unterscheiden sich die Porträts hinsichtlich der Dichte an Informationen.

Gruppe 1

Alianso

Der in Wien geborene Schüler Alianso, hat seine Erstsprache Arabisch von seiner Mutter gelernt. Auf seine „Hauptsprache“ (GI_1: 154) ist er besonders stolz, da er darin den praktischen Vorteil sieht, sich international gut zu verständigen: „Und Arabisch ist die viertmeistgesprochene Sprache. So, ich kann auch in vielen Ländern auf Arabisch reden“ (GI_1: 154) Außerdem bringt er im Interview seine tiefe Wertschätzung für das Arabische zum Ausdruck, da er damit den islamischen Glauben und den Koran verbindet. In seinem Alltag – ob zuhause oder in der Schule – nutzt er Arabisch sowie Deutsch. Sein Porträt beschreibt er folgendermaßen:

Ich habe den Kopf Arabisch angemalt. Weil ich immer Arabisch in meinem Kopf habe. Und Englisch habe ich in den Händen. Weil ich bei Englisch aufzeige. Deutsch habe ich in den Füßen. Weil ich mit den Füßen zur Schule gehe. In der Schule lerne ich Deutsch. (GI_1: 133)

Zu der Sprache rund um seinen Bauchbereich (gelb) wollte er keine genaueren Angaben machen.

Kaya

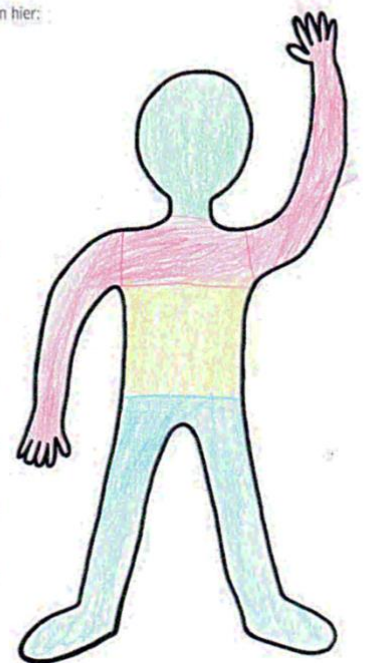
Die Schülerin beschreibt ihre Geburtsgeschichte selbst als „physisch Wien“ aber „mentalisch Türkei“. Türkisch beschreibt sie klar als ihre Erstsprache. Formal gesehen wäre Deutsch ihre Zweitsprache, jedoch betrachtet sie Englisch als ihre tatsächliche Zweitsprache, da sie die Sprache besser beherrscht und gerne spricht. Besonders durch Social Media hat sie sich diese Sprachkenntnisse angeeignet. In dieser Hinsicht hat sich Englisch für Kaya zu einer Art dominanten Sprache entwickelt, die sie sogar „in ihrem Kopf“

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Deutsch
- Englisch
- Arabisch
- Türkisch
-
-
-
-



MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- English
- français
- **TURKISH**
- arabisch
- spanisch
- GERMAN
- katzisch
-



Medina

Pedro

(GI_1: 125) Als Fußballfan war es ihm wichtig, Brasilien in sein Sprachenporträt einzubauen – natürlich im Bereich der Beine und Füße. Überdies hört er gerne Musik auf

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:



Türkisch oder Englisch. Zu seinen Sprachkenntnissen zählt zudem „Afghanisch“, so unterhält er sich gerne mit seiner Mutter.

Ronaldo

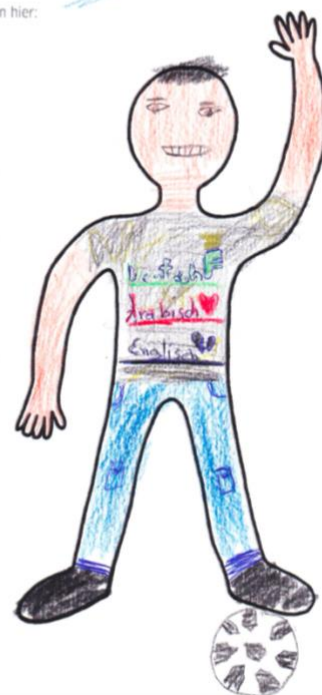
Ronaldo stammt aus dem Libanon, Arabisch hat er sich in seinem familiären Umfeld angeeignet, er beschreibt sie daher als seine „Muttersprache“ (GI_1: 147) und hat sie mit einem roten Herz versehen. Später hat er in der Schule Deutsch gelernt, er verbindet die Sprache vor allem mit Wissbegierde: „Deutsch wollte ich es eigentlich in den Kopf machen, weil ich mehr Wissen über Deutsch haben will.“ (GI_1: 147) Allerdings scheint Englisch durch den Fremdsprachenunterricht eine Aversion hervorzurufen: „Ich habe bei Englisch ein gebrochenes [schwarzes] Herz gemacht, weil ich es sehr hasse.“ (GI_1: 144) Abschließend wird das Sprachenporträt mit einem Fußball verziert, da Ronaldo ein großer Fußballfan und -spieler ist.

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



Samuel

Während die Eltern Samuels aus Bosnien stammen, wurde er in Österreich geboren. Seine Erstsprache hat für ihn einen besonderen Wert, er verbindet die Sprache mit seiner Familie: „Ich liebe Bosnisch, weil es in meinem Herz ist. Und ich werde es nie vergessen.“ (GI_1: 169) Darüber hinaus beschreibt er Bosnisch als sehr schön, einen besonderen Vorteil sieht er in der Grammatik, da es im Gegensatz zum Deutschen keine Artikel und Fälle gibt. Überdies erscheint ihm Bosnisch als ein praktisches Kommunikationsmittel, zum einen leben viele bosnisch sprechende Menschen in Wien, zum anderen gibt es viele Überschneidungen mit der

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Bosnisch
- Arabisch
- Französisch
- Deutsch
- Englisch
- Spanisch
- _____
- _____



türkischen Sprache. Da ein Großteil seiner Freunde und Klassenkamerad:innen Türkisch spricht, ist er gerade bemüht, sich selbst Türkisch beizubringen. Mit vier Jahren hat er im Kindergarten angefangen Deutsch zu lernen, heute ist er besonders stolz auf seine Entwicklung: „Also kann ich jetzt perfekt fließend Deutsch.“ (GI_1: 271) Deutsch hat für ihn eine spezielle Bedeutung, da es ihm bei der alltäglichen Kommunikation hilft, wie z.B. in der Schule, mit Freunden, beim Einkaufen oder Grüßen: „Man sagt ‚Grüß Gott‘, habe ich auch die andere Arm [rot] gemalt.“ (GI_1: 118) Der andere Arm ist in Grün gehalten, da er damit „den Selam, den Gruß im Islam“ (GI_1: 116) verbindet. Die arabische Sprache hat er im Gruppenlernen und durch das Lesen des Korans gelernt, somit gehört sie zu seiner religiösen Identität. Zudem erwähnt Samuel, dass im Paradies „nur diese eine Sprache“ (GI_1: 243) gesprochen wird, demnach hat das Hocharabische einen sehr hohen Stellenwert für ihn. Dahingegen ist die Aneignung der englischen Sprache mit vielen negativen Gefühlen besetzt; der Stuhl auf dem Porträt steht stellvertretend für die vielen Stunden, die er im Englischunterricht aussitzen muss. Auf seinem Heimweg vertreibt er sich gerne die Zeit, indem er jeden Schritt auf Französisch zählt, daher sind die Beine und Füße der französischen Sprache zugeteilt. Als Letztes hat er Spanisch in sein Sprachenporträt eingebaut, die Sprache und der abgebildete Fußball stehen repräsentativ für seinen Lieblingsfußballverein.

Gruppe 2

Edi

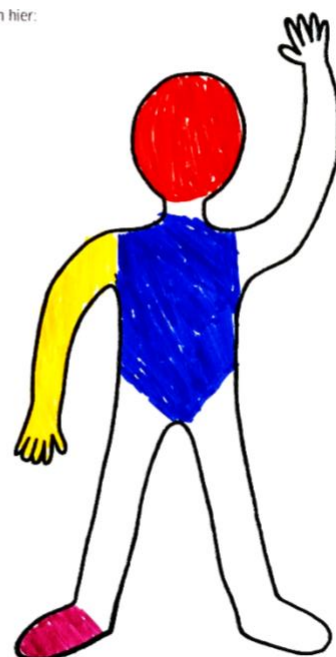
Edi ist in Wien geboren, von seinen Eltern hat er Mandarin gelernt, er beschreibt Chinesisch als seine Erstsprache. Als er in den Kindergarten kam, hat er angefangen, Deutsch zu lernen. Danach eignete er sich Englisch in der Volksschule an. Während er zuhause vor allem Mandarin spricht, redet er mit Freund:innen meistens Deutsch. Gelegentlich hört er auch gerne chinesische Lieder. Außerdem spricht er ein bisschen Russisch.

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- ☐ Deutsch
- ☐ Chinesisch
- ☐ Englisch
- ☐ Russisch
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐



Erick

Der in Wien geborene Schüler Erick nutzt hauptsächlich Deutsch als sein Kommunikationsmittel, ob mit der Familie, mit Freund:innen oder in der Schule. Nichtsdestotrotz scheint die Sprache eher ungeliebt zu sein, von sich selbst aus sagt er: „Ja, weil ich Deutsch kann, aber mag es nicht so sehr.“ (GI_2: 70) Englisch beschreibt er als L2, seine Sprachkenntnisse nutzt er jedoch größtenteils im Englischunterricht oder in Verbindung mit dem Register Jugendsprache. Zudem finden sich in seinem Sprachenporträt unterschiedlichste Sprachen und Varietäten, aus denen er ein paar Phrasen oder Lehnwörter kennt. Ferner stammt ein Großteil seiner Familie aus der Mongolei. Trotz dieser Verbindung sagt Erick, dass er die Sprache nicht beherrscht und Schwierigkeiten hat, diese zu lernen. Aufgrund dessen muss er sich bei Familientreffen auf seine Mutter verlassen, die als Übersetzerin fungiert, oder er interpretiert nonverbale Hinweise, um zu verstehen, was seine Verwandten sagen.

Messi

Messis Eltern stammen ursprünglich aus Tibet, sie selbst wurde jedoch in Österreich geboren. Ihre „Muttersprache“ (GI_2: 39) Tibetisch hat sie von ihren Eltern gelernt, im Sprachenporträt findet sich die Sprache „ganz im Gehirn“ (GI_2: 39). Während ihre Mutter als sprachliches Vorbild gilt: „Meine Mama kann zum Beispiel fünf Sprachen, und die kann sie flüssig sprechen.“ (GI_2: 154), fällt es ihr sehr schwer, eine neue Sprache in kurzer Zeit zu erlernen. Ihre Zweitsprache Deutsch hat sie sich später in der Schule angeeignet. Vor allem in der Kommunikation

ARBEITSBLATT MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Englisch
- Deutsch
- Japanisch
- Mongolisch
- Chinesisch
- USA
- Australien
-
-

AE



MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Deutsch
- Tibetisch
- Englisch
- Chinesisch
- Hindi
- Französisch
- Latein
-
-



mit Freund:innen ist die Sprache für sie von Bedeutung. Französisch, Latein und Englisch hat sie ebenfalls in der Schule kennengelernt, wobei sie letzteres als ihre Drittsprache zählt. Ihre Kenntnisse in Tibetisch, Chinesisch und Hindi braucht sie vor allem in ihrem familiären Umfeld. Abschließend verzierte Messi ihr Sprachenporträt mit einem tibetischen Schriftzug, was ihr besonders Spaß macht, da es als eine Art Geheimsprache fungiert, die nur sie lesen kann: „Ja, es ist lustig, vor anderen zu schreiben, weil sie nicht wissen, was es heißt.“ (GI_2: 266)

Nike

Das in Wien geborene Mädchen hat von ihren Eltern Türkisch sowie Deutsch gelernt. Zuhause entsteht oft eine Mischform, die sie „Deutschtürkisch“ (GI_2: 428) nennt. Ihre Freizeit gestaltet sie ähnlich gemischt. Sie liest gerne Bücher, sieht Filme oder hört YouTube-Videos auf Deutsch, zugleich hört sie gerne türkische Musik oder schaut türkische Fernsehprogramme. Deutsch spricht sie „eigentlich am Tag am meisten, vor allem in der Schule“ (GI_2: 207), dennoch bezeichnet sie Türkisch als ihre „Muttersprache“ (GI_2: 207). Die Sprache hat sie gezielt beim Herzen eingezeichnet, da sie damit viel Positives verbindet:

„Ich mag Türkei sehr, es ist meine Muttersprache. Ich spreche es auch jeden Tag. Ich finde es wertvoll.“ (GI_2: 211) Gleichzeitig sprechen viele ihrer Verwandten Kurdisch, „das ist eigentlich so eine zweite Muttersprache“ (GI_2: 209). In der Familie wird Kurdisch oft als vermeintliche Geheimsprache genutzt, allerdings versteht Nike das meiste und spricht auch ein wenig Kurdisch. Insgesamt hat sie die Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch in ihrem Sprachenporträt ca. gleich groß eingezeichnet, da sie alle drei „auch sehr viel kann“ (GI_2: 207). Auf Französisch, Serbisch und Arabisch kennt sie ein paar Wörter und Phrasen, daher hat sie die Sprachen recht klein eingezeichnet. Ihre Sprachkenntnisse im Arabischen möchte sie gerne weiter ausbauen und in Zukunft intensiver lernen.

ARBEITSBLATT MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Deutsch
- Englisch
- Türkisch
- Französisch
- Arabisch
- Serbisch
- Kurdisch
-



Nobody

Nobody und Nike sind Geschwister, daher gleichen sich ihre Sprachbiografien in Hinblick auf die Aneignung der Sprachen. Auch sie empfindet Türkisch als ihre „Muttersprache“ (GI_2: 160), jedoch kann sie Türkisch und Deutsch „gleich gut“ (GI_2: 160). In der Familie wird eine Mischform gesprochen, für Nobody ist das „irgendwie wie eine andere Sprache“ (GI_2: 427). Da Nobody mit beiden Sprachen gleichzeitig aufgewachsen ist, hat sie sie im Gehirn eingezeichnet. Jedoch würde sie es selbst nicht als bilingualen Erstsprachenerwerb bezeichnen: „Nein, Türkisch die erste Sprache, weil ich ja als Baby ja noch

Türkisch gehört habe und so, zu Hause.“ (GI_2: 166) Aufgrund von sprachlichen Überschneidungen hat sie auch Sprachkenntnisse im Kurdischen, dabei beschreibt sie hauptsächlich rezeptive Fertigkeiten, vor allem im Hörverstehen. In ihrem Sprachenporträt findet sich zudem das Österreichische, dabei grenzt die Schülerin klar die in Österreich gebräuchliche Varietät von der neuhochdeutschen Standardsprache ab: „*ich spreche eigentlich ja nur Österreichisch und nicht so Deutsch.*“ (GI_2: 187) Englisch hat sie wie ihre Schwester in der Schule gelernt, darüber hinaus beherrscht sie einige wenige Wörter und Zahlen auf Französisch, diese Kenntnisse hat sie sich vorrangig durch auditives Lernen selbstständig beigebracht. Die Schülerin hegt den Wunsch ihr Französisch weiter auszubauen und vielleicht auch Spanisch zu lernen. Den Bezug zum Turkmenischen hat die Schülerin für sich behalten.

Gruppe 3

Bobi

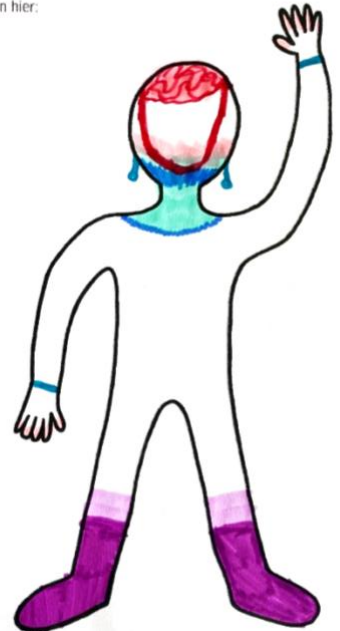
Der in Wien geborene Schüler Bobi beschreibt Ukrainisch als seine Erstsprache. In seinem Sprachenporträt findet man sie im Burstkorb und Herzen, da er Ukrainisch mit seiner Familie verbindet. Als Zweites hat Bobi von seinen Eltern Russisch gelernt, dies fiel ihm relativ leicht, da es gewisse Ähnlichkeiten zum Ukrainischen gibt. Allerdings spricht er nach eigenen Angaben nicht so gerne Russisch: „*aber ich spreche nie, weil ich*

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Türkisch
- Deutsch
- Englisch
- Kurdisch
- Österreichisch
- Französisch
- Turkmenisch
-



finde die Sprache nicht so geil.“ (GI_3:

195) Später kam er mit dem Polnischen in Kontakt, da er seinen Vater, der bei einer polnischen Firma angestellt war, öfter zur Arbeit begleitete. In seinem Porträt findet sich das Polnische bei seinen Ohren, da er die Sprache zwar versteht, jedoch kaum spricht. In der Schule begann er Deutsch zu lernen. Obwohl er sich zeitlich gesehen Deutsch als vierte Sprache aneignete, empfindet er Deutsch als seine Zweitsprache. Ein Grund dafür ist die hohe Relevanz des Deutschen in seiner alltäglichen Kommunikation. Vor allem in der Schule, im Austausch mit Freunden

oder beim Träumen ist dieses sprachliche Repertoire präsent. Zuhause wird vorrangig eine Mischform aus Deutsch und Ukrainisch gesprochen, Bobi nennt es „halb-halb“ (GI_3: 115) sprechen. Zusätzlich lernt der Schüler Englisch im Unterricht, es findet sich in seinem Porträt im Kopf wieder, da er sich gerade in einem intensiven Lernprozess befindet. Der kleine Zeh, der in Grün gehalten ist, weist auf die Griechisch-Kenntnisse hin, die Bobi von einem Freund gelernt hat, dabei sind vor allem Schimpfwörter gemeint.

Johnny

Der Schüler Johnny ist in Serbien geboren, für ihn ist das Serbische von besonderer Bedeutung: „Serbisch habe ich in meine Kopf und in meine Herz. Weil mir Serbisch sehr wichtig ist für Familie und für Land und so.“ (GI_3: 156) Darüber hinaus ist das Serbische in seinen Gedanken sehr präsent. Selbst wenn Johnny eine andere Sprache spricht, findet der kognitive Prozess zunächst in Serbisch statt, bevor es in die Zielsprache übersetzt wird. Neben dem Serbischen hat er Englisch von seiner Mutter gelernt, die Hände in seinem

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- Englisch
- Deutsch
- Ukrainisch
- Russisch
- Polnisch
- Griechisch
-
-



MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- ~~Serbisch~~ Serbisch/ete.
- Englisch
- Deutsch
-
-
-
-
-



Sprachenporträt repräsentieren seine guten Grammatikkenntnisse. Außerdem findet der Medienkonsum (Filme, Serien, YouTube, Bücher) vorrangig auf Englisch statt, auch in seinen Träumen und Denkprozessen ist die Sprache dominant. Bei der Benennung seiner Erstsprache ist sich Johnny zunächst sicher: „*Serbisch, weil mein ganzes Leben lang spricht. Ich gehe oft in Serbien und habe ich [...] Familie und sie sprechen alle Serbisch.*“ (GI_3: 216) Bei genauerer Betrachtung besteht für Johnny die Möglichkeit, dass Serbisch sowie Englisch seine beiden Erstsprachen sind. Dabei benennt er seine Gefühle konkret: „*Ich meine, zu sprechen Serbisch fühlt sich richtig zu sprechen. Aber wenn ich schreibe, ich bin mehr ‚confident‘ mit Englisch.*“ (GI_3: 226) Im Kindergarten begann dann der Aneignungsprozess des Deutschen, momentan empfindet er die Sprache als eine große kognitive Herausforderung, die hohe Konzentration erfordert. Nichtsdestotrotz findet zuhause meist eine translinguale Praxis statt, bei der die Familienmitglieder auf natürliche und fließende Weise auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zurückgreifen und Deutsch, Serbisch sowie Englisch sprechen.

Stas

Der Schüler Stas bezeichnet Russisch als seine Erst- und Muttersprache, da er die Sprache am meisten spricht. Dies deutet darauf hin, dass Russisch die dominante Sprache in seinem Alltag ist. Gleichzeitig findet sich Deutsch in seinem Sprachenporträt im Kopf, da es seine Gedankenwelt beherrscht. Gewöhnlich spricht er zuhause mit seinem Vater Russisch und mit seiner Mutter Deutsch, manchmal kommen auch Mischformen vor. Generell kommt Stas aus einer multilingualen Familie, in der viele unterschiedliche Sprachen gesprochen werden. Seine Mutter spricht sowohl Russisch als auch Ukrainisch, während sein Vater viele andere Sprachen wie Serbisch, Ungarisch, Russisch, Italienisch, Griechisch und Lettisch beherrscht. Darüber hinaus ist das Sprachenporträt stark vom Armenischen geprägt, für ihn stellt die Sprache eher eine symbolische Verbindung zur Familie dar als eine aktiv gesprochene Sprache: „*Armenisch*

MEIN SPRACHENPORTRÄT

Erstelle dein Sprachenporträt. Male deine Sprachen in die Figur. Jede Sprache bekommt eine Farbe. Denk beim Ausmalen nach: Welche Bedeutung hat jede Sprache für dich? Welche Gefühle verbindest du mit jeder Sprache?

Notiere die Sprachen und Farben hier:

- ● Russisch
- ● Deutsch
- ● Armenisch
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



habe ich im Blut, weil ich es von meinem Vater geerbt habe. [...] Eher tote Sprache, ich sprich sie selten.“ (GI_3: 174) Obwohl er aktuell Englisch in der Schule lernt, findet sich die Sprache nicht in seinem Porträt, da er davon überzeugt ist, zu wenig Sprachkenntnisse aufzuweisen: *„Nein, ich kann kein Englisch. [...] Ich kann nicht mal Geschichten sprechen.“* (GI_3: 250) Später möchte er einmal Französisch, Spanisch oder Italienisch lernen, seine Motivation für die Aneignung dieser Sprachen ist hauptsächlich praktischer Natur (z.B. für Reisen).

9.2 Die Lehrer:innen

Insgesamt wurden drei Lehrpersonen einer AHS-Einrichtung in Wien befragt. Alle sind bereits seit einigen Jahren als Deutschlehrer:innen am Gymnasium tätig. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Schule und die Lehrpersonen in keiner Verbindung zu den interviewten Schüler:innen stehen. Die folgenden Beschreibungen der Lehrpersonen basieren auf den Informationen aus den Einzelinterviews und sollen einen kurzen Eindruck über die Tätigkeit und Haltung der Pädagog:innen geben.

Alex

Seit vier Jahren ist Alex an der AHS-Einrichtung tätig, er unterrichtet Deutsch in der Unter- und Oberstufe sowie Spanisch in der Unterstufe, zudem übt er das Amt des Klassenvorstands aus. Mit 14 Jahren hat er angefangen Spanisch zu lernen, heute beschreibt er sie als seine *„Herzsprache“* (EI_1: 25). Neben Spanisch hat er sich weitere Fremdsprachen angeeignet, wie Latein, Englisch und Italienisch. Im Rahmen des Interviews beschreibt Alex seine Sprach- und Identitätsbiografie, die stark von seiner Herkunft und den kulturellen Einflüssen seiner Familie geprägt ist. Seine Wurzeln führten bei Alex zu einer Identitätskrise, besonders während der politisch aufgeladenen Zeit des Rechtspopulismus (FPÖ, Haider) in Kärnten. Heute sieht er seine Lage entspannter: *„Ich bin einfach aus Österreich, ich wohne in Wien. Alles andere wäre eine philosophische Frage.“* (EI_1: 81) Des Weiteren setzt er sich für ein Aufbrechen starrer Kategorien ein, diese Haltung vermittelt er ebenso in seinem Unterricht. Gerade in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft möchte er seinen Unterricht in Zukunft differenzierter und intensiver gestalten.

Malina

Malina unterrichtet Deutsch in der Unter- und Oberstufe sowie das Fach Psychologie und Philosophie in der Oberstufe. Zusätzlich ist sie für die Legasthenie-Betreuung an der

Schule zuständig. Mittlerweile übt sie ihre Lehrerinnentätigkeit seit 15 Jahren an dem Gymnasium aus. Zuvor war sie an einem Lerninstitut und der Volkshochschule tätig, neben klassischer Nachhilfe und Matura-Vorbereitung, arbeitete sie im Bereich der Erwachsenenbildung und dem Feld Deutsch als Fremdsprache. Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen bezieht sie gerne auf kreative Weise in den Unterricht mit ein. Beispielsweise lässt Malina die Schüler:innen in ihrer Erstsprache Märchen vorlesen, dabei geht es primär nicht um den Inhalt, sondern darum, den Klang der Sprache zu erleben und ein Bewusstsein für die sprachliche Vielfalt in der Klasse zu bekommen.

Eduard

Aktuell übt Eduard sein 17. Lehrjahr am Gymnasium aus, derzeit unterrichtet er die Fächer Deutsch sowie Geschichte in der Unterstufe, darüber hinaus ist er als Klassenvorstand tätig. Als zusätzliche Qualifikation weist er eine DaZ-Ausbildung vor, die er vor ungefähr 10 Jahren beendete. Sich selbst beschreibt er als „*Deutsch muttersprachlich*“ (EI_3: 24), da er „*im Prinzip alles auf Deutsch ausdrücken kann*“ (EI_3: 24). Aus diesem Grund ist ihm das „*Denken in anderen Sprachen eher fremd*“ (EI_3: 24). Nichtsdestotrotz hat er als Deutschlehrer ein besonderes Bewusstsein für die Andersartigkeit der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen. Folglich ist er bemüht, auf die Eigenheiten anderer (Erst-)Sprachen Rücksicht zu nehmen und intensiv auf die Unterschiede einzugehen. In seinem Unterricht legt er Wert darauf, eine Differenzierung zwischen den sprachlichen Registern, geschriebener und gesprochener Sprache vorzunehmen und diese Trennung auch zu vermitteln.

10 Ergebnisse: Analyse und Interpretation

10.1 Vergleich der Sprachenporträts

Zu Beginn des Interviews fand eine Gegenüberstellung zweier Sprachenporträts statt, die die Schüler:innen und Lehrpersonen beschreiben sollten. *Mika* wurde dabei unterschiedlich von den Teilnehmer:innen wahrgenommen und geframed. Zu Beginn wird *Mika* aufgrund des großen Spektrums der aufgelisteten Sprachen sehr bewundert. In diesem Kontext wird sein Sprachenrepertoire als hohe kognitive Fähigkeit wahrgenommen. Dementsprechend wird *Mika* wiederholt das Attribut „*klug*“ (GI_1: 29, 49) zugesprochen, in diesem Zusammenhang fallen sogar Vergleiche mit Albert Einstein (GI_1: 26). Gleichzeitig kommen teilweise Zweifel auf, dass alle angegebenen Sprachen ‚vollkommen‘ beherrscht werden. Folglich werden die vorgegebenen

Sprachkompetenzen infrage gestellt, dabei wird angenommen, dass *Mika* manche der Sprachen nur „*halbwegs*“ (GI_2: 130) beherrscht bzw. nur vereinzelte Wörter davon kennt. Insgesamt wird *Mika* als Zweitsprachler:in bzw. Kind mit Migrationshintergrund gelesen und überdies von einem Schüler als „*ur Ausländer*“ (GI_1: 14) wahrgenommen. Im Vergleich dazu wird *Sasha* als autochthon gelesen: „*Ja, das ist wahrscheinlich typisch ein deutschsprachiges Kind.*“ (EI_3: 26) Auch *Sashas* Sprachfähigkeiten werden von den Schüler:innen bewundert, da die Person „*schwierige*“ (GI_1: 54) Sprachen wie Französisch oder Latein beherrscht. Zusätzlich zu dem beschreibenden Element wurden die Schüler:innen angeleitet, Vermutungen über die Personen hinter den Sprachenporträts anzustellen. Die Annahmen bezogen sich auf die Kategorien Kommunikationsfähigkeit, sprachliche Kompetenz, schulische Leistung, Sprachenlernen und spätere Jobchancen.

Kommunikationsfähigkeit

Die Einschätzungen der Kommunikationsfähigkeit lösten einige Unstimmigkeiten aus. Zwar herrscht allgemein die Vorstellung, dass es von Vorteil ist, viele Sprachen zu können, um eine gute Kommunikationsfähigkeit zu besitzen, jedoch müssen die Sprachen weit vertreten sein und einem gewissen Prestige entsprechen. In diesem Zusammenhang wird *Mika* mehrheitlich eine höhere Kommunikationsfähigkeit zugeschrieben, da die Person ein ausgedehntes Sprachenrepertoire besitzt. Gleichzeitig fällt auf, dass die aufgelisteten „Migrant:innensprachen“ nicht den Anforderungen entsprechen, die die Schüler:innen an die Sprachen stellen. Diese Diskrepanz wird beispielsweise im Dialog zwischen Alianso und Kaya deutlich:

Alianso: [...] Und [Mika] kann viele Sprachen, aber die benutzt man nicht so viel. Weil Tschechisch benutzt man nicht so viel, Türkisch benutzt man auch nicht so viel, Kroatisch, Bosnisch auch nicht.

Kaya: Es ist aber besser, wenn du mehrere Sprachen kannst! (GI_1: 42-43)

Da *Sasha* prestigereichere Sprachen beherrscht wird ihr ebenfalls eine hohe Kommunikationsfähigkeit zugewiesen. Die Schüler:innen begründen diese Entscheidung mit ihrer Vorstellung der meist gesprochenen Sprachen. In diesem Zusammenhang wird Englisch und Französisch ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

Ronaldo: Erstmeistgesprochene Sprache ist Englisch. (GI_1: 50)

Erick: Jede Person, die Englisch kann, kann ja sozusagen mit allen kommunizieren. (GI_2: 99)

Nike: Vor allem in Englisch. Aber es ist jetzt nicht so wichtig, dass man zum Beispiel (...) keine Ahnung, so eine Sprache kennt, die eigentlich fast niemand spricht. Hauptsächlich so Englisch oder Französisch, so die Hauptsprachen und so. (GI_2: 441)

Alianso: Ich denke der [Sasha], weil der kann Französisch und der [Mika] nicht. Und Französisch ist sehr wichtig, weil es ist die dritt- oder vierte meist gesprochene Sprache. (GI_1: 40)

Stas: [...] Weil, wenn sie jetzt beispielsweise die ganze Welt kennenlernen will, hat sie halt viele Sprachen, wie zum Beispiel Französisch kann sie auch gut in Frank- verstehen. Und Französisch ist eigentlich die zweite Weltsprache. (GI_3: 88)

Alianso: Ja, [...] wenn du Französisch kannst, kannst du mit jedem reden. (GI_1: 44)

In einer überwiegend Arabisch-sprechenden Gruppe wird ebenso Arabisch als universelles Kommunikationsmittel verstanden und mit Englisch gleichgesetzt, z.B. Pedro: „*Oder, wenn du Englisch kannst, kannst du mit allen reden. Oder Arabisch!*“ (GI_1: 47) Darauf antwortet Alianso: „*Ja! Arabisch auch, Arabisch ist dritt- oder viertmeiste Sprache.*“ (GI_1: 48)

Schulische Performanz

Die Mehrheit der Schüler:innen schätzt die schulische Performanz von *Mika* schlechter ein als die von *Sasha*. Grund dafür ist das Gefühl, bei zu vielen Sprachen, nicht genügend Kapazitäten für andere Fächer oder Kompetenzen zu haben, z.B. Alianso: „*Weil er [Sasha] lernt wenige Sprachen. Dann kann er sich bei anderen Fächern mehr konzentrieren. Mika nicht, er lernt nur Sprachen.*“ (GI_1: 65) Zusätzlich werden die traditionellen Fremdsprachen als förderlich für die schulische Performanz wahrgenommen, z.B. Erick: „*Ich glaube auch Sasha. Bei der hat man vor allem die Sprachen, die man in der Schule lernt. Man konzentriert sich mehr auf eine Sprache. Die vier halt.*“ (GI_2: 123) Die „eine“ Sprache von der hier gesprochen wird, findet sich somit in den schulisch relevanten Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Latein. Zugleich wird die Kategorie „ein/e gute/r Schüler:in“ mit dem Kriterium gleichgesetzt, gut Deutsch sprechen zu können, z.B. Johnny: „*Weil sie so viele Sprachen kennt, dass sie kaum Zeit hat, die Mika, um Deutsch zu machen.*“ (GI_3: 103) Dementsprechend wirkt sich die Qualität der Sprachkompetenz in Deutsch auf die generelle schulische Leistung aus. Nichtsdestotrotz melden sich vereinzelte Schüler:innen mit Gegenpositionen, beispielsweise ist Kaya der Überzeugung, dass die Beherrschung vieler Sprachen kein Hindernis für weitere Kompetenzen darstellt: „*Man kann auch viele Sprachen können und trotzdem Platz für andere haben. Weil Sprachen sind Sprachen. Etwas anders ist etwas anderes.*“ (GI_1: 74) Insgesamt antworten die Kinder auf die Frage, welches Sprachenporträt eine/n bessere/n Schüler:in repräsentiert jedoch einstimmig: *Sasha* ist klüger, weil die Person einerseits die gewünschten bzw. geforderten Schulsprachen beherrscht und andererseits weniger Sprachen angegeben hat und somit mehr Kapazität für andere schulische Leistungen oder Fächer zur Verfügung hat. In diesem

Zusammenhang werden die impliziten subjektiven Theorien der Schüler:innen zum Vorschein gebracht, diese Vorstellungen sind Teil des Alltagswissens. Diese genannten „Alltagstheorien“ oder „subjektiven Theorien“ (Groeben, 1988) über Sprachen und ihren „Platz“ sind durch individuelle Erfahrungen sowie persönliche Erkenntnisse geprägt und basieren nicht auf der Grundlage von fundiertem Fachwissen. Die Annahmen der Schüler:innen implizieren, dass Sprachen einem bestimmten Platz zugeordnet werden und klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar seien. Im Gegensatz zu den beschriebenen subjektiven Theorien handelt es sich bei Sprachen jedoch nicht um klar abgrenzbare Einheiten (B. Busch, 2013, S. 10). Auch Rosemarie Tracy setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wie viele Sprachen passen also in einen Kinderkopf? Klar ist, dass Sprachen keine klar umrissenen, homogenen Objekte sind (Tracy, 2007, S. 88). Ferner zeigt sie, dass Kinder grundsätzlich kein Problem mit den Herausforderungen, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, haben, solange ein ausreichendes Sprachangebot vorhanden ist (Tracy, 2007, S. 88). Die menschliche Sprachfähigkeit ist dank der genetischen Ausstattung im Stande, gleichzeitig mit mehreren Sprachen zurechtzukommen (Tracy, 2007, S. 88). Die Vorstellung, dass die verschiedenen Sprachen eines mehrsprachigen Menschen in unterschiedlichen Bereichen des Gehirns verortet sind, stimmt nicht mit den modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen überein (Nitsch, 2007, S. 53f). Heutzutage wird davon ausgegangen, dass das Gehirn über ein komplexes Sprachennetzwerk verfügt, in dem mehrere Sprachareale unterschiedlich aktiv sind (Nitsch, 2007, S. 53f). Entscheidend für den „Platz“ einer Sprache sind somit nicht biologische Gegebenheiten, sondern ihre gesellschaftliche Nutzbarkeit und Wertigkeit: „[dies] hängt daher vor allem davon ab, was sich in den Köpfen derjenigen abspielt, die in der Gesellschaft das Sagen haben, in die ein Kind hineinwächst.“ (Tracy, 2007, S. 88).

Sprachliche Kompetenz

Ferner ist bei den Schüler:innen größtenteils das Verständnis vertreten, dass ein kleineres Sprachenrepertoire in den Einzelsprachen besser ausgebaut ist, als ein großes Repertoire:

Nobody: Ich habe das Gefühl, Sasha kann die Sprachen besser sprechen.

Nike: Ja, weil sie auch weniger Sprachen hat.

Nobody: Vielleicht kann ja Mika ja nur ein paar Wörter auf Arabisch zum Beispiel. (GI_2: 146-148)

Wie bereits oben beschrieben, wird vermutet, dass *Mika* manche Sprachen nur „halbwegs“ (GI_2: 130) beherrscht. Während *Sasha* ein größerer Wortschatz zugesprochen wird, wird *Mika* unterstellt, aufgrund des großen Sprachenrepertoires nur über einen geringen Wortschatz zu verfügen.

Alianso: Nein, er [Mika] nicht, weil er kennt viele Sprachen. Man kann nicht von jeder Sprache jedes Wort kennen. [...] Weil [Mika] hat zu viele Sprachen gelernt und er kann jetzt nicht in jeder Sprache ur viele Wörter kennen. Und er [Sasha] hat nur vier Sprachen. Sasha kann sich bei diesen vier Sprachen mehr konzentrieren. Zum Beispiel er lernt bei Deutsch sehr schwere Wörter. Aber Albert [Mika] kann sich jetzt nicht bei jedem Wort, bei jeder Sprache ganz vertiefen und jede Sprache ur schwer lernen. Vielleicht kennt ein paar Wörter, wegen Freunde, aber mehr nicht. (GI_1: 86-88)

Diese Vorstellungen werden allerdings nicht einstimmig vertreten, teilweise sind sich die Schüler:innen uneinig und liefern persönliche Erfahrungen die diesen Vorstellungen widersprechen:

E²: Also sagt ihr quasi, wenn man weniger Sprachen kann, dann kann man die auch besser? [einige schütteln den Kopf und verneinen]

Messi: Nicht unbedingt.

Erick: Na eigentlich schon oder?

Edi: Kommt drauf an.

Messi: Meine Mama kann zum Beispiel fünf, Sprachen und die kann sie flüssig sprechen. (GI_2: 149-154)

Sprachen lernen

In Bezug auf die Frage, welches Kind die besseren Voraussetzungen hat, eine neue Sprache zu lernen, sind sich die Schüler:innen zunächst uneinig. Zum einen erscheint *Mika* als geübte/r Sprachenlerner:in und als Sprachtalent, ein Kind spricht hierbei auch von einer „*Sprachbegabung*“ (GI_2: 128).

Johnny: Ich denke, dass Mika gut eine andere Sprache lernen kann, weil sie schon so viel lernt und weil sie so viele unterschiedliche Sprachen kann, von Kroatisch und Bosnisch zu Englisch, Ungarisch, die so eine komische Sprache ist. Ich habe einmal probiert und ich habe mein Buch aus dem Fenster geworfen. Arabisch und auch Deutsch. Wahrscheinlich helfen ihre Eltern ihr auch sehr damit. Und sie kann sehr leicht lernen, wie sie schon alle die Sprachen gelernt hat. (GI_3: 142).

Zum anderen scheint *Mikas* „Sprachentopf“ bereits zu voll zu sein. Diese beiden entgegengesetzten Annahmen lösen folgende Diskussion aus:

Kaya: Leute, schaut. Albert [Mika] hat so viele Sprachen geschafft, er kann auch eine neue Sprache lernen.

Alianso: Nein, Albert [Mika] hat schon zu viele Sprachen gelernt.

Kaya: Nein, schau. Er hat diese Gehirn dafür.

Pedro: Ja, Albert [Mika] ist besser.

Alianso: Nein, Albert [Mika] hat zu viele Sprachen. Er hat keinen Platz mehr. Der Sasha hat zu wenige Sprachen, der könnte noch mehr lernen. (GI_1: 92-96)

Die Schüler:innen vertreten dabei die Auffassung, dass das Lernen weiterer Sprachen kognitive Fähigkeiten beansprucht, die bereits besetzt bzw. ausgereizt sind, z.B. Johnny: „*Wenn sie noch eine Sprache lernt, wird sie explodieren.*“ (GI_3: 129) Trotz der vielen

² Die Abkürzung „E“ wird in den Transkripten verwendet, um mich, die Interviewende, zu kennzeichnen.

Uneinigkeiten gilt überwiegend *Mikas* Erfahrung im Sprachenlernen als die bessere Voraussetzung, sich eine neue Sprache anzueignen.

Jobchancen

Um im späteren Berufsleben Erfolgchancen zu haben, ist es essentiell, mehrere Sprachen zu beherrschen – da sind sich die Schüler:innen einig, z.B. Bobi: *„Um eine Arbeit, um einen Job zu bekommen, muss man mindestens drei Sprachen können.“* (GI_3: 134) Diese sprachlichen Kompetenzen werden von allen als wichtig angesehen, um zu arbeiten, zu reisen und sich global verständigen zu können. Allerdings fällt auf, dass sich die eingeforderte Mehrsprachigkeit auf prestigereichere Sprachen bezieht. Insbesondere scheint Latein einen hohen Stellenwert für die Schüler:innen zu haben, dabei stellen sie Assoziationen zu besonders angesehenen Berufsfeldern wie zum Beispiel der Medizin und Jura her. Folgend verbinden sie die tote Fremdsprache mit einer höheren akademischen Bildung (Universität), da viele Fachbegriffe lateinischen Ursprung haben. Beispielsweise erklärt Erick die Wichtigkeit von Latein folgendermaßen: *„Mit Latein kann man zum Beispiel Jura oder Doktor machen. Oder in der Uni. Es ist auch einfach mit den Begriffen, so. Weil die meisten Begriffe sind ja auf Latein oder Griechisch.“* (GI_2: 27) Zusätzlich werden traditionelle Fremdsprachen wie Englisch und Französisch als wesentlich für den Beruf wahrgenommen. Nichtsdestotrotz wird das große Sprachenrepertoire von *Mika* als Vorteil für die berufliche Laufbahn angesehen.

Nike: Es könnte auch Mika sein, weil vielleicht nehmen sie den Job, die Leute, die mehr Sprachen haben. Die sind schneller in dem Job, weil sie mehr können. Aber es kann auch Sasha sein, weil Latein ist schon eine wichtige Sprache. Und Französisch, Englisch und so. Ich glaube, es kann beides sein. (GI_2: 144).

Insgesamt überwiegt jedoch das Ansehen der klassischen Fremdsprachen. Zudem wird eine positive schulische Performanz mit dem beruflichen Erfolg in Verbindung gesetzt, z.B. Erick: *„Ich glaube auch Sasha [hat bessere Jobchancen], weil ich davor schon gemeint hab, dass sie vielleicht eine bessere Schülerin ist.“* (GI_2: 145)

10.2 Über die Wertigkeit von Sprachen

Insgesamt geht aus den Gruppeninterviews hervor, dass die schulischen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein) mit einem positiven ideellen Wert einhergehen. Diese sprachliche Hierarchisierung deckt sich ebenfalls mit den Erkenntnissen von Krumm (2014) und Gruber (2017). Wie bereits oben erwähnt, begründen die Schüler:innen diese Aussagen mit dem Argument, dass es sich dabei um Weltsprachen bzw.

internationale Verkehrssprachen handelt (siehe Matticchio & Melchior, 2021), die es einem ermöglichen, sich einheitlich über Grenzen hinweg zu verständigen.

Erick: Jede Person, die Englisch kann, kann ja sozusagen mit allen kommunizieren. [...] Ja, Englisch die Welt.

Nike: Ja, eigentlich sollte jeder Englisch sprechen können. (GI_2: 99-102)

Die Sprache Englisch wird somit als relevante Ressource wahrgenommen, ferner wirkt sich dies auf das Ansehen der Sprache und Sprecher:innen aus, z.B. ist sich Samuel sicher: *„Englisch hat bisschen höheren Wert. Weil, egal wo du gehst, du kannst mit diesem Menschen Englisch kommunizieren.“* (GI_1: 245) Zudem scheint es relevant zu sein, dass es sich dabei um eine große und anerkannte Sprechergruppe handelt (siehe Kremnitz, 2017):

Alianso: Es gibt ein paar Länder, die so klein sind. Die Sprachen dort haben einen niedrigeren Wert. Zum Beispiel, wenn ein Land groß ist und berühmt ist – zum Beispiel Russland. Tschetschenien ist in Russland, aber man sagt nicht Tschetschenisch, man sagt Russisch. Wie bei Kurdistan – Kurdisch. Nur wenige Leute kennen diese Sprache, deswegen hat sie weniger Wert. (GI_1: 248)

Zusätzlich ist die Wertigkeit einer Sprache von persönlichen Erfahrungen abhängig. Für Samuel, dessen Umfeld von einer bosnischen Sprecher:innengruppe geprägt ist, hat Bosnisch einen hohen Wert, denn *„[e]s gibt viele Bosner in Österreich . [...] Das heißt, auch in Wien kannst du mit Viele Bosnisch reden. Jeder – jedes Restaurant ist Bosna-Keller oder so.“* (GI_1: 245-247) Ebenso beeinflusst die Kultur das Prestige einer Sprache. Für Samuel wird die Sprache stark durch die bedeutende Rolle der Religion geprägt:

Samuel: Arabisch ist ein bisschen höher. Arabisch ist eine Religion für uns alle. [...] Arabisch ist sehr berühmt. Es ist eine sehr schöne Sprache. Wenn man diese Sprache kann – im Paradies sagen wir, werden wir nur diese eine Sprache sprechen. (GI_1: 243)

Diese persönliche Reihung basiert auf kulturellen und religiösen Werten. In diesem Sinn wird das Arabische als Medium ‚göttlicher‘ Kommunikation verstanden. Damit wird deutlich, dass Sprache, Identität und religiöse Zugehörigkeit stark miteinander verwoben sein können.

Zusätzlich zog sich bei der Bearbeitung der Sprachenporträts durch alle Gruppen hindurch ein Thema: Die Schüler:innen fragten stets, ab wann sie denn eine Sprache in ihr Porträt eintragen dürften. Damit stand die große Frage im Raum, ab wann die Beherrschung einer Sprache als „Können“ zählt. Während die Vorgaben rund um die Sprachenporträts sehr locker und offen gehalten wurden und sich auf das gesamte sprachliche Repertoire bezogen (neue erlernte Sprachen, Dialekte, unterschiedliche

sprachliche Register, etc.), stellten die Schüler:innen eigene Bedingungen auf, die ihrer Meinung nach erfüllt werden müssen. So beschreibt Erick seine Erwartungen an das Können von Sprachen:

Erick: Das Problem bei solchen Dingen ist auch, was ist, wenn Mika nur irgendwie nur so zwei, drei Sprachen kann und die anderen nur so halbwegs? Und das ist halt das Problem. [...] Halt, nur ein paar Wörter von der Sprache oder so die ähnlich wie in einer anderen Sprache sind. Weil ich habe jetzt auch viele geschrieben, aber ich kann nur so drei, zwei. (GI_2: 130-132)

Im Zuge der Diskussionen kristallisierten sich bestimmte Kriterien heraus, die die Kinder selbst formulierten: Um eine Sprache zu beherrschen, muss es den Sprecher:innen möglich sein, ganze Sätze zu formulieren – vereinzelte Wörter reichen nicht aus. Ein anderer Ansatz der Kursteilnehmer:innen bezieht sich auf die Verständigung: Die Kinder heben hervor, dass eine Kommunikation mit den Sprecher:innen der jeweiligen Sprache möglich sein muss. In diesem Zusammenhang betonen die Schüler:innen allerdings, dass die grammatikalische Richtigkeit dabei keine Rolle spielt, z.B. Nike: „*Man muss es nur verstehen, die Sätze müssen nicht ganz stimmen.*“ (GI_2: 139)

10.3 Herzsprache vs. Kopfsprache

Im Zuge des Vergleichs der Sprachenporträts und der Darstellung der eigenen Sprachbiografien kristallisierten sich bestimmte Assoziationen heraus, die in Verbindung zu der Erst- oder Zweitsprache stehen. Während der Begriff Erstsprache kaum bis gar nicht von den Schüler:innen verwendet wurde, griffen sie wiederholt auf den Ausdruck Muttersprache zurück. Ferner sprach eine Lehrperson stets von der Herz- bzw. Kopfsprache – diese Assoziation durchzog sich wie ein Muster durch alle Interviews. So wurde bei der Beschreibung *Mikas* und *Sashas* die Erstsprache vorrangig dem Herzen zugeordnet, während die Zweitsprache dem Kopf beigeordnet wurde, z.B. Pedros Schlussfolgerung: „*Ja, Türkisch ist in sein Herz und Deutsch ist in sein Kopf. Türkisch ist seine erste Sprache, Deutsch ist seine zweite Sprache.*“ (GI_1: 102) So wurde die Erst- bzw. Muttersprache wiederholt an der Körpermitte, beim Herzen, vermutet. Zudem zeichneten sieben Kinder ihre Erstsprache beim Brustkorb oder im Herzen ein. Dabei fanden verschiedenste Verknüpfungen zu der Erstsprache statt, die mit der Familie, Religion, Nationalität, Liebe oder Wertschätzung verbunden werden.

Samuel: Also spreche Bosnisch. Zu Hause in meiner Familie, deswegen hab ich es in mein Herz eingeordnet [...] Ich liebe Bosnisch, weil es in meinem Herz ist. Und ich werde es nie vergessen. (GI_1: 116; 169)

Ronaldo: Bei Arabisch habe ich ein rotes Herz gemacht, weil es meine Muttersprache ist. (GI_1: 147)

Pedro: [...] Ich habe Arabisch im Herzen gemalt. Weil Arabisch meine Religion ist. (GI_1: 122)

Nike: Ja, Türkisch ist auf meiner Herz ((grinst)) halt auf der linken Seite, weil es auch meine Muttersprache ist. [...] Ich mag Türkei sehr, es ist meine Muttersprache. Ich spreche es auch jeden Tag. Ich finde es wertvoll. (GI_2: 209-211)

Johnny: Okay, dann mache ich. Serbisch habe ich in meine Kopf und in meine Herz. Weil mir Serbisch sehr wichtig ist für Familie und für Land und so. Und Kopf, ich denke immer zuerst in Serbisch und dann übersetze ich. (GI_3: 156)

Ähnlich zu den Aussagen der Schüler:innen nennen die Lehrkräfte übereinstimmende positive Assoziationen zwischen der Erstsprache und dem Herzen. Beispielsweise trifft Malina folgende Annahme:

Malina: Ich weiß nicht, ich denke mir eher, das verbindet man dann mit der Familie. Was in der Familie gesprochen wird, vielleicht ist das die Herzsprache. [...] Die anderen sind auf jeden Fall wärmere Farben. Ich glaube sowieso, dass Arabisch die Lieblingssprache ist, weil es auch größer geschrieben ist. ((lacht)) Und da es ja zentral beim Herzen ist, könnte ich mir vorstellen. [...] Von dem her gut, Rot ist dann klar. [...] 'Ja, sowieso immer die Farbe der Liebe.' (E2_1: 34-42)

Während die Erst- bzw. Herzsprache meist mit der Familie, Beziehungen, warmen Farben und anderen positiven Assoziationen verbunden wird, wird die Sprache des Kopfes von den Lehrpersonen (aber auch den Schüler:innen) mit kognitiver Anstrengung und der Schule assoziiert und teilweise eher der Zweitsprache zugeordnet.

Alex: Aber ja, ganz klar, was ich da erkennen kann, ist eben dieses Türkisch-Deutsch im Kopf und das Arabisch-Ungarische im Herzen. Also das Arabische wird vielleicht die Erstsprache sein und das Deutsch-Türkisch vielleicht die Sprachen, die das Kind mehr im Umgang braucht. (EI_1: 25)

Alex: Also bei mir wäre zum Beispiel Spanisch im Herzbereich und Deutsch mehr so das Intellektuelle, also eher im Kopf. (EI_1: 25)

Malina: Aber wenn es im Kopf ist, ist es eher etwas Schwieriges, was kognitiv belastend ist. Vielleicht auch, weil Deutsch natürlich auch eine Sprache ist, die gelernt wird, die sanktioniert wird, und die mit Noten dann auch versehen wird. (EI_2: 34)

Malina: Französisch, die Kopfsprache. Also ich denke mir wieder, das ist die, die halt kognitiv am anspruchsvollsten ist, möglicherweise. (EI_1: 42)

Ferner wird die Kopfsprache als aktiver Verstehensprozess von den Schüler:innen verstanden, der mit Lernen und Schwierigkeiten verbunden ist.

Pedro: Dann Deutsch, ich habe es auf meinen Kopf gemalt. Weil ich gar nichts verstehen auf Deutsch. [ironisch gemeint] Ich will es verstehen. (GI_1: 125)

Ronaldo: Und bei Deutsch wollte ich es eigentlich in den Kopf machen, weil ich mehr Wissen über Deutsch haben will. (GI_3: 147)

Stas: Und Deutsch denke ich immer halt im Kopf. (GI_3: 174)

Bobi: Ich kann Englisch, ich habe es mit dem Kopf angezeichnet, weil ich es jetzt sehr viel lerne. (GI_3: 195)

Für die Mehrheit der Schüler:innen scheint die Sprache des Kopfes eine klare Eigenschaft zu haben. Beispielsweise gaben Erick und Messi an, dass sie Deutsch als Muttersprache „ganz im Gehirn“ (GI_2: 39) verorten, da es ganz klar mit einem „Deutsch-Denken“ (GI_2: 38) verbunden ist. Eine ähnliche Verbindung stellt Johnny her, er berichtet davon, immer in seiner Erstsprache (Serbisch) zu denken, um es folgend ins Deutsche zu übersetzen. Diese Sichtweise des Umdenkens überträgt er auf *Sashas* Sprachenporträt, dabei stellt er die Vermutung an, dass es sich bei *Sasha* um ein Kind nichtdeutscher Muttersprache handelt: „Weil Französerin, wenn es im Kopfst, dann [...] denkt sie zuerst in Französisch und dann verwandelt sie das in Deutsch.“ (GI_3: 39) Dahingegen deutet Alianso die Sprache des Kopfes als Zweitsprache: „Deutsch kann bei Mika nicht seine erste Sprache sein, weil er hat es nur in seinem Kopf“ (GI_1: 101) Während die Erstsprache deutlich öfter in der Herz-Gegend vorzufinden ist, scheint die Zweitsprache für die Schüler:innen keinen festen Platz zu haben. Vergleicht man die Antworten des Kurzfragebogens mit den Zeichnungen der Schüler:innen, wird in Bezug auf die Zweitsprache sichtbar, dass sie fünfmal bei den Händen oder Armen, viermal bei den Füßen oder Beinen, dreimal beim Kopf oder Mund sowie zweimal rund um die Körpermitte eingezeichnet wurde. In der Mehrsprachigkeitsforschung (B. Busch, 2018, S. 10) finden sich rund um Sprachenporträts häufig Strukturierungen nach Körperteilen, die sich mit den gewonnen Ergebnissen decken. Die Strukturierungen beziehen sich oft auf gängige Metaphern, wie den Kopf als Ort der Vernunft, den Bauch als Bereich der Emotionen sowie das Herz als Sitz der Intimität (B. Busch, 2018, S. 10). Darüber hinaus werden Hände als Ort der sozialen Aktivität verstanden (B. Busch, 2018, S. 10). Ebenso geht aus der Forschung hervor, dass Farben häufig im Sinne allgemeiner Konnotationen verwendet werden (z.B. Rot für Emotionales, Blau als „kühle“ Farbe) (B. Busch, 2018, S. 10), ähnlich der Interpretation Malinas. Allerdings weist Busch (2018, S. 10) zusätzlich darauf hin, dass es sich dabei um keine allgemein gültigen Gesetze handelt, folglich bleiben die Farbbedeutungen (Vorlieben sowie Abneigungen) individuell und erschließen sich durch die Kommentierung der Sprecher:innen.

10.4 Translanguaging

Aus Sicht des Translanguaging-Ansatzes wurde im Rahmen der Gruppeninterviews besprochen, ob und wie die Schüler:innen situativ und flexibel ihr gesamtsprachiges Repertoire nutzen. Mehrheitlich benennen die Kursteilnehmer:innen den Wechsel zwischen Sprachkompetenzen als „halb-halb“ (GI_3: 115) oder „gemischt“ (GI_2: 164; 422) sprechen. Beispielsweise schildert Stas einen fließenden Wechsel zwischen Russisch

und Deutsch – der Sprachwechsel wird ihm oft erst bewusst, wenn sein/e Gesprächspartner:in ihn darauf hinweist. Für ihn scheint Translanguaging keine Herausforderung zu sein und wortwörtlich leicht über die Lippen zu gehen. Dabei wird Translanguaging als ganz natürliche Art der Kommunikation dargestellt, bei der die Grenzen zwischen den Sprachen verschwimmen. Auch Johnny beschreibt, wie er nahtlos zwischen drei Sprachen wechselt, um sich bestmöglich auszudrücken:

Johnny: Also, ich sage einen Satz: „Ich gehe zum Park mit meine Freunde und da war ein Schlägerei.“ Und ich sage jetzt, wie ich es gesagt habe: „*Ja idem u park sa prijatelje u i onda smo* (...)“ Und dann sag ich: „Ähm gesehen (...) eine Schlägerei *and then we went away*.“ Zum Beispiel so etwas, wenn ich eine Wort nicht kenne, aus Serbisch und dann gehe ich weiter auf Deutsch. Aber wenn ich ein Wort auf Deutsch nicht kenne und dann gehe ich weiter mit Englisch. (GI_3: 348)

Hierbei wird sichtbar, wie der Schüler sein sprachliches Repertoire innerhalb eines Satzes nutzt, abhängig davon, welche Phrasen ihm in einer bestimmten Sprache gerade am geläufigsten sind. Die Praxis des Translanguaging erscheint hier als eine natürliche Strategie, um sprachliche Barrieren zu überwinden und diverse Lücken im Vokabular der Sprecher:innen zu füllen. Auch Bobi erzählt, wie er seine Sprachkenntnisse flexibel kombiniert, um sich verständlich zu machen: „*Weil mir dann die Wörter nicht einfallen, dann muss ich wechseln*.“ (GI_3: 369) Ebenso veranschaulicht Nobody ihre sprachliche Flexibilität und ihr adaptives Sprachverhalten: „*Zum Beispiel gibt es Wörter, die ich auf Deutsch nicht weiß, was sie bedeuten, und dann sage ich einfach auf Türkisch*.“ (GI_2: 236) Um sich genauer ausdrücken zu können, greift die Schülerin auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück, da sie sich besser auf Türkisch verständigen kann und über einen größeren Wortschatz verfügt. In Anlehnung daran teilen Pedro und Medina mit, dass sie durch ihre Sprachenvielfalt ihren Aussagen mehr Ausdruck verleihen können. Dies geschieht beispielsweise in stark emotional aufgeladenen Situationen: z.B: Pedro: „*Manchmal, wenn jemand meine Mutter beschimpft, beschimpfe ich ihn auf Türkisch, Deutsch* (...)“ (GI_3: 223) Damit beschreiben die Kinder, dass sie, wenn sie Wut verspüren, simultan auf unterschiedliche Sprachen zurückgreifen, um dem Gesagten Nachdruck zu verleihen, „*weil eine nicht reicht*“ (GI_1: 225). Ferner kann die mehrsprachige Praxis als Ausdruck von Emotionen und Dringlichkeit verstanden werden, beispielsweise äußert sich Alianso im Rahmen des Interviews auf Deutsch, um sich an die gesamte Gruppe zu wenden, als er jedoch von Pedro unterbrochen wird, reagiert er persönlich: „*Warte, warte! [zu Pedro gewandt] Sabr! [arab. Geduld]*“ (GI_1: 106) An dieser Stelle ermöglicht ihm Translanguaging, beide Sprachen zu nutzen, um seine Botschaft effektiver und ausdrucksstärker zu kommunizieren. Darüber hinaus scheint

Translanguaging aus pragmatischen Gründen von den Kindern genutzt zu werden, so gibt Alianso an, bewusst zwischen Sprachen zu switchen, wenn er bestimmte Aussagen vor anderen verheimlichen will. Die geheime Sprache sieht er klar als Kompetenz und Vorteil an: *„wenn ihr zu dritt seid und ihr wolltet was sagen, aber die andere Person soll es nicht verstehen, dann kannst du in einer anderen Sprache reden.“* (GI_1: 226) Im Vergleich dazu nehmen Nobody und Nike wahr, wie ihre Mutter auf eine vermeintliche Geheimsprache (Kurdisch) switcht, um gewisse Inhalte vor den Geschwistern zu verbergen. Ferner berichten Schüler:innen wie Johnny, Bobi, Nobody und Nike, die alle in einer mehrsprachigen Familien aufgewachsen sind, dass Translanguaging ein fließendes und dynamisches Werkzeug ihrer alltäglichen Kommunikation darstellt, z.B. Johnny: *„Bei mir gar nicht aufgefallen, in meiner Familie ist das so normal.“* (GI_3: 360) Ähnlich dazu schildert Nike den Austausch mit ihrer Mutter:

Nike: Ja, wenn ich zum Beispiel meiner Mutter erkläre, was heute in der Schule passiert ist [...], Deutsch. Aber am meisten rede ich so ein bisschen gemischt, weil ich zum Beispiel welche Wörter nicht kann und weil ich die in Türkisch besser kann oder so, dann sage ich das in Türkisch, also ich spreche so gemischt. (GI_2: 422)

Diese Form der Kommunikation beschreiben Nike sowie Nobody als eine eigene *„andere Sprache“* (GI_2: 427) und nennen diese Mischform *„Deutschtürkisch“* (GI_2: 428). Dabei scheinen sie besonders stolz auf ihre Kreation und individuelle *„Familiensprache“* zu sein. Während Nobody in Dialogen mit ihrer Familie und bestimmten Freund:innen Sprachen mischt, verwenden Kaya und Alianso eine spezifische Sprachpraxis je nach Person, z.B. Alianso: *„Wir sprechen [zu Hause] Deutsch und Arabisch. Aber es geht darum, an welchem Tag. Mit meinem Vater rede ich Arabisch, mit meiner Mutter rede ich Deutsch.“* (GI_1: 184) Der Schüler zeigt damit wie Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie organisiert sein kann und wie die Sprecher:innen durch diese Struktur beide Sprachen aktiv nutzen sowie pflegen können. Dabei wird eine heterogene Sprachverteilung praktiziert, die sich an unterschiedlichen Situationen und Kontexten orientiert (Tracy, 2009, S. 175). Die mehrsprachige Praxis des Translanguaging wirkt sich ebenfalls auf die Traumwelt der Schüler:innen aus, so berichten Edi, Kaya, Samuel und Alianso, dass ihre Erst- und Zweitsprache(n) in gemischter Form in den Träumen präsent sind. Zusammenfassend erscheint Translanguaging als unbewusster, fließender Prozess, der von den Sprecher:innen als *„leicht“*, *„einfach“* und *„normal“* (GI_3: 371; 357; 360) charakterisiert wird: z.B. Johnny: *„Es ist leichter für mich abzuwechseln. Sehr oft mit die Sprachen, statt nur einer Sprache.“* (GI_3: 357) Dies deutet darauf hin, dass einzelne Sprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert werden, sondern dass ein gesamtsprachliches Repertoire existiert, welches nahtlose Übergänge ermöglicht.

Dieser dynamische Umgang mit den sprachlichen Ressourcen scheint jedoch von außen nur schwer zu beobachten zu sein. So berichten die befragten Pädagog:innen, dass Translanguaging ein äußerst seltenes Phänomen im Klassenzimmer ist. Außerdem geht aus den Gesprächen mit den Lehrer:innen hervor, dass der Begriff „Translanguaging“ noch nicht im Sprachgebrauch der Lehrpersonen verankert ist. In diesem Zusammenhang wird vermehrt auf die Bezeichnung „Code-Switching“ oder „switchen“ zurückgegriffen wird. Allerdings berichten die Lehrkräfte nur von einzelnen Fällen, z.B. Eduard: *„Also wenn sie miteinander sprechen, oder wenn sie mir etwas erzählen wollen, das außerhalb der schulischen Thematik ist, dann kommt das m a n c h m a l vor.“* (EI_3: 72) Auch Alex beobachtet eine bestimmte Sprachpraxis in seinem Klassenverband, so werden unterschiedliche Sprachen je nach sozialem Kontext und Kommunikationsebene verwendet: Beispielsweise nutzen zwei Schülerinnen ihre Erstsprache Arabisch gezielt, um private oder persönliche Gespräche zu führen – sobald sie wieder in den größeren sozialen Kontext des Klassenverbandes treten, wechseln sie zu Deutsch. Allerdings kann der Deutschlehrer keine bewusste Mischung von Sprachen wahrnehmen: *„Aber Arabisch-Deutsch, da habe ich das noch nicht so mitbekommen.“* (EI_1: 45) Nichtsdestotrotz spricht Alex über seine persönlichen Erfahrungen mit Translanguaging:

Alex: Ich habe das auch so oft gemacht, so Sprachspiele, dass ich halt drei Sprachen in einem Satz verbinde und versuche das alles grammatikalisch und von der Satzstruktur her halt anzugleichen. Also Spanisch, Englisch, Deutsch war das halt bei mir. Das ist halt lustig gewesen oder ist lustig. (EI_1: 45)

Mit dieser Aussage verdeutlicht Alex, dass Sprachmischungen für ihn nicht nur ein Mittel zur Verständigung sind. Folglich ist dieses „*Sprachspiel*“ ebenso eine Form von kreativem Ausdruck und Freude, Strukturen und Regeln verschiedener Sprachen miteinander zu kombinieren. Dessen ungeachtet scheint dieses Spielen mit Sprachen im Unterricht auszubleiben. Ähnlich dazu berichtet Malina, dass sie die Verwendung mehrsprachiger Praktiken im Unterricht kaum registriert, vielmehr werden einzelne geläufige Floskeln oder Redewendungen aus anderen Sprachen wahrgenommen. Während „Code-Switching“ in ihrem Unterricht nicht zu beobachten ist, kommt es vor, dass Schüler:innen in informellen Kontexten (z.B. in den Pausen), Sprachen mischen. Allerdings merkt Malina an, dass diese Sprachmischungen in solchen Situationen weniger auffällig sind und von den Lehrpersonen oft nicht wahrgenommen werden. Dahingegen beobachten alle drei Lehrkräfte den aktiven Gebrauch von Anglizismen, die englischen Begriffe ordnen sie klar dem sprachlichen Register der Jugendsprache zu. Darüber hinaus wird die Verwendung von englischstämmigen Ausdrücken sowie das Switchen von Deutsch auf Englisch als Sprachspiel verstanden. Ferner haben die

Pädagog:innen das Gefühl, dass die Anglizismen gezielt eingesetzt werden, um als „cool“ (EI_3: 82) wahrgenommen zu werden oder etwaigen Trends nachzukommen. Ebenso werden jugendsprachlich geprägte Begriffe wie „babo“ [d.h. Boss; zaza.: Vater] oder „brate“ [kroat.: Bruder] (EI_3: 80-82) als Varietät der Standardsprache wahrgenommen, jedoch nicht als ein Switchen zwischen verschiedenen Sprachen.

Zusammenfassend lässt sich aus diesen Ergebnissen der Schluss ziehen, dass die in der Schule beobachtete Sprachpraxis nicht als ein Mischen, sondern vielmehr als ein Wechsel zwischen Einzelsprachen von den Lehrer:innen verstanden wird. Zudem scheint Translanguaging nur selten offen ausgeübt zu werden. An dieser Stelle ist jedoch unklar, ob Translanguaging im schulischen Alltag kaum betrieben wird oder, ob es schlichtweg nicht sichtbar für die Lehrpersonen ist. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden die Bevorzugung der dominierenden Schulsprache Deutsch derart verinnerlicht haben, sodass sie etwaige Abweichungen vor den Pädagog:innen tendenziell verstecken. Ferner deutet dies darauf hin, dass sich die Schüler:innen an die sprachliche Norm und die sozialen Erwartungen der schulischen Gemeinschaft anpassen.

10.5 Mehrsprachigkeit

Aus den Gruppen- und Einzelinterviews ergibt sich insgesamt ein positives Verständnis von Mehrsprachigkeit. Wie bereits erwähnt, betrachten die Schüler:innen weit gefächerte Sprachkompetenzen als Vorteil für potentielle Jobs oder als Ressource um zu reisen. Generell werden die Erstsprachen sowie die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen von ihnen selbst als wertvoll angesehen. Beispielsweise betont Stas „Ja, weil (...) ich lieber mehr Sprache spreche, als nur Deutsch sprechen“ (GI_3: 263), dabei deutet die Bevorzugung mehrerer Sprachen – statt sich nur auf Deutsch zu beschränken – auf seine Wertschätzung für Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen Möglichkeiten hin. Überdies betrachtet er die Aneignung eines großen Sprachrepertoires als etwas Positives und Prestigeträchtiges: „Man kann sich schon angeben, jetzt, wenn man viele Sprachen spricht.“ (GI_3: 382) Folglich sieht er vielfältige Sprachkompetenzen als Eigenschaft an, mit der man sich profilieren oder andere beeindrucken kann. Sein Klassenkamerad Johnny vertritt eine ähnliche Meinung. Im Rahmen des Gruppeninterviews äußert er, dass er sein Sprachenrepertoire als Privileg empfindet:

Johnny: Ja, ich weiß, dass andere Leute nur eine Sprache und manche Leute auf der Welt gar keine Sprache sprechen. Und ich fühle, das ist eine [...] *Luxury* [...] dass ich so viele Sprachen habe und dass wir die Möglichkeit haben, mehrere Sprachen zu haben. (GI_3: 376-380)

Mehrsprachigkeit wird im Vergleich zu Einsprachigkeit – sofern es sie gibt – positiv hervorgehoben und als wertvolle Fähigkeit angesehen, die nicht jedem zur Verfügung steht. Des Weiteren drückt Johnny seine Dankbarkeit und Wertschätzung aus, die er für seinen Sprachreichtum empfindet. Ähnliche Denkweisen und Überzeugungen finden sich ebenfalls in den Aussagen der Lehrpersonen wieder. Grundsätzlich scheint die betreffende Schule einen offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu hegen. In diesem Zusammenhang berichtet Malina, dass im Schulgebäude öfter ein großes Plakat aufgehängt wird, welches die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen repräsentiert. Damit soll aufgezeigt werden, wie viele verschiedene (Erst-)Sprachen in der Umgebung gesprochen werden. Diese plakative Sichtbarkeit deutet darauf hin, dass Mehrsprachigkeit an dieser Schule bewusst gefördert und wertgeschätzt wird. Zusätzlich wird durch das Plakat das Bewusstsein für die sprachliche Vielfalt innerhalb der Schulgemeinschaft gestärkt. Aus der Statistik der Schule geht hervor, dass der Anteil mehrsprachiger Schüler:innen bei ca. 90 Prozent liegt. Aufgrund der multikulturellen Schüler:innengemeinschaft wird die Mehrsprachigkeit der Kinder als Normalzustand bei den Lehrkräften angesehen. Alle drei Lehrer:innen berichten davon, die Erstsprachen der Schüler:innen im Deutschunterricht miteinzubringen. Beispielsweise werden Märchen oder Märchentitel, Witze, Mischtexte, Gedichte sowie Reime in der Erstsprache vorgelesen, oder Redewendungen übersetzt und ausgetauscht. Zusätzlich wirkt die Schule jährlich bei dem mehrsprachigen Redewettbewerb „SAG’S MULTI“ mit, dabei werden Schüler:innen ab der 7. Schulstufe gefördert, Position zu beziehen und zugleich ihre Mehrsprachigkeit zum Ausdruck zu bringen. Der vom ORF geförderte Wettbewerb bestärkt einen kreativen Umgang mit dem Sprachenrepertoire und Translanguaging, da in den Reden mehrmals zwischen Deutsch und einer weiteren Sprache gewechselt wird, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine Erstsprache oder erlernte Fremdsprache handelt. Diese offene und bestärkende Haltung der Schule und der Lehrkräfte lässt Bewunderung im Klassenzimmer zu. Beispielsweise erzählt Malina, welche Auswirkung die Einbindung von anderen Erstsprachen im Unterricht hat: „[...] sie bekommen dann auch wirklich sehr viel Respekt vor den anderen Sprachen.“ (EI_2: 94) Dabei werden Sprachen, die besonders „fremd“ erscheinen, als „extrem schwierig“ (EI_2: 96) von den Schüler:innen wahrgenommen und bewundert, z.B. Malina: „In der 4. Klasse ein vietnamesisches Kind, das ist ja jetzt etwas, was man nicht so oft hört [...]. Und dann staunen sie immer: ‚Wie kann man so eine Sprache können?‘“ (EI_2: 94) Mit diesem Beispiel wird exemplarisch gezeigt, dass die Thematisierung und Einbindung von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht notwendig ist, um ein Bewusstsein, einen offenen

Umgang sowie eine positive Bestärkung zu schaffen. Die Dringlichkeit der Hervorhebung des gesamtsprachlichen Potenzials ist besonders Alex bewusst:

Alex: Man muss das eigentlich den Kindern wirklich schon ganz offensiv sagen, dass das eine Bereicherung ist, die Mehrsprachigkeit. Also sie sind sich dessen gar nicht bewusst, wie viele Sprachen sie – und wenn es nur einzelne Wörter sind – lernen könnten, wenn sie dieses Potenzial nutzen würden. (EI_1: 57)

Darüber hinaus wird Mehrsprachigkeit nicht als Hindernis, sondern als gesellschaftlicher Vorteil angesehen:

Alex: Und, dass das auch mehr Stellenwert in der Gesellschaft kriegt. Dass das nicht als etwas gesehen wird, was uns bremst, sondern das uns um 100 Jahre weiterbringen könnte. Viel schneller als ganz andere Gesellschaften oder Strukturen. Mehrsprachigkeit ist um und auf in der Schule. Vor allem in Wien. (EI_1: 95)

Alex unterstreicht insbesondere die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in Wiener Schulen und weist darauf hin, dass sie dort als essenziell angesehen wird. Weiters deutet seine Aussage darauf hin, dass er Mehrsprachigkeit als Schlüssel zu einer erfolgreichen und fortschrittlichen Gesellschaft betrachtet. Im Zuge dessen hegt er den Wunsch, dass Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft stärker anerkannt werden sollte. Dennoch erlebt er einen Widerspruch in seiner Arbeit: *„Die Unterrichtssprache ist Deutsch jetzt, für Deutsch mal in dem Fall. Aber mir ist es schon wichtig, die Sprachen immer wieder ein bisschen einzubringen.“* (EI_1: 51) Ebenso ist Eduard bestrebt, mit bestimmten Übungen die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer positiv hervorzuheben: *„Weil ich versuche, diese Mehrsprachigkeit immer sichtbar zu machen, sehr wohlwollend und auch schätzend.“* (EI_3: 94) Gleichzeitig zeigt er im nächsten Satz ebenso seine persönlichen Grenzen als Deutschlehrer auf: *„Aber ich unterrichte halt auch Deutsch.“* (EI_3: 94) Damit wird der verbreitete monolinguale Habitus der multilingualen Schule weiters betont. Im Zuge dessen wird eine Spannung zwischen der Förderung von Mehrsprachigkeit und dem Fokus auf die deutsche Sprache impliziert. Im Gegensatz zu Malina, lässt Eduard beispielsweise keine ganzen Märchen in einer anderen Erstsprache nacherzählen, sondern beschränkt dies nur auf die Märchentitel. Dabei wird die begrenzte Zeit im Deutschunterricht als ein bedeutender Faktor genannt: *„Ich muss ja die Märchenstunde sozusagen als Sprechübung für Deutsch heranziehen.“* (EI_3: 94) Nichtsdestotrotz scheint er bestrebt zu sein, eine Balance zu finden, indem er die Bedeutung der Mehrsprachigkeit betont, auch wenn sein Schwerpunkt auf der Unterrichtssprache Deutsch liegt.

10.6 Herausforderungen

Im Rahmen der Interviews gaben sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen an, täglich gewissen Herausforderungen zu begegnen, die mit Mehrsprachigkeit in Verbindung stehen. Beispielsweise erwähnt Johnny, welche Schwierigkeiten er im Schulalltag bewältigen muss: *„Weil wenn man so viele Sprachen kann, dann kann man nicht wirklich auf eine Sprache konzentrieren, wie zum Beispiel Deutsch. Deswegen ist es sehr schwer im Deutschunterricht.“* (GI_3: 385) Ferner schildert er, wie schwer es ihm fällt, sich auf eine einzelne Sprache, wie Deutsch, zu fokussieren. Damit geht die Vorstellung einher, dass Einzelsprachen „Plätze“ besetzen. Eine ähnliche Beschreibung findet sich ebenfalls bei Busch und Busch (2008). Dabei beschreibt eine Person, wie durch den Zuwachs einer Sprache eine andere Sprache verdrängt wird, weil sie eine ähnliche Struktur haben: *„Die [Englisch & Deutsch] gehören, kann man sagen, in dieselbe Tasche in meinem Kopf. Und es gab nicht genug Platz für beide.“* (B. Busch & Busch, 2008, S. 27). Diesem Verständnis nach werden Sprachen in mentalen Bereichen (Taschen) abgespeichert, ferner können diese je nach Ähnlichkeit und Platz konkurrieren. Dieser subjektiven Theorie nach teilen sich ähnliche Sprachen einen begrenzten Raum, dies erschwert den Sprecher:innen beide Sprachen in derselben Weise präsent zu halten. Eine ähnliche Theorie entwickelte auch der Schüler Alianso: *„Und vielleicht vergisst er dann und dann überschneidet sich das mit den und den Sprachen. Weil er so viele Sprachen in seinem Kopf hat und er unterscheidet sich einfach nicht.“* (GI_1: 68) Dieses Verständnis geht mit dem linguistischen Phänomen von Interferenzen einher, dabei finden Übertragungen von Strukturen (z.B. Wortschatz, Grammatik) einer Sprache auf eine andere Sprache und umgekehrt statt. Allerdings hat Johnny das Gefühl, dass durch die Einflüsse anderer Sprachen ein Ungleichgewicht herrscht. Folgend glaubt der Schüler, dass die deutsche Sprache aufgrund seiner starken Fähigkeiten in Englisch und Serbisch benachteiligt ist: *„Weil ich so gut kann, ich denke automatisch auf Englisch oder auf Serbisch und nicht auf Deutsch und die Bücher und alle Filme und wie ich rede zu Hause [...]“* (GI_3: 163) Dabei ist er davon überzeugt: *„Deutsch hat einen schlechten Nachteil davon“* (GI_3: 161) In diesem Zusammenhang beschreibt er seine Sprachenvielfalt als *„etwas sehr Schlechtes“* (GI_3: 383). Weiters umschreibt Johnny das Gefühl, dass die anderen Sprachen, die er spricht, *„mehr Kontrolle“* (GI_3: 387) über seine Gedanken haben und diese beeinflussen. Dabei wird deutlich, dass er manchmal Schwierigkeiten hat, seine Gedanken klar in einer einzelnen Sprache zu formulieren. Darüber hinaus legt die Aussage nahe, dass Mehrsprachigkeit in manchen Fällen eine kognitive

Überforderung darstellen kann – insbesondere, wenn es darum geht, sich intensiv auf *eine* Sprache zu fokussieren. Zusätzlich schildert Johnny, welche Anstrengung er speziell beim Deutschsprechen verspürt: *„immer, wenn ich spreche, ich muss wirklich so hart konzentrieren, dass ich gar keine Fehler mache, und ich kann nicht sprechen und irgendwas anderes machen.“* (GI_3: 287) Diese kognitive Herausforderung beansprucht seine volle Konzentration und scheint mit einem gewissen Leidensdruck verbunden zu sein.

Eine weitere Herausforderung des Zweitspracherwerbs bezieht sich auf die potenzielle Verdrängung der Erstsprache durch die Dominanz der Zweitsprache. Dadurch, dass der Deutscherwerb im lebensweltlichen Umfeld einer deutschsprachigen Region stattfindet, kann die Zweitsprache zunehmend Funktionen der Erstsprache übernehmen. Der Schüler Alianso zeigt dieses Spannungsfeld auf:

Alianso: Ich denke Deutsch als Zweitsprache ist eigentlich nicht so gut. Wenn zum Beispiel die erste Sprache Arabisch ist und dann so viel Deutsch redet und hört, dass er seine Muttersprache vergisst. Und dann wenn er zu seinem Land zurückkommt, dass er gar nichts mehr kann. Und dann muss er alles wieder von neu lernen. (GI_1: 276)

In dieser Hinsicht ist Alianso besorgt, dass eine intensive Beschäftigung mit der Zweitsprache dazu führt, dass er seine Erstsprache verdrängt. Damit geht die Sorge einher, die sprachliche und kulturelle Herkunft zu vernachlässigen oder gar zu verlieren. Aus diesem Grund betont der Schüler seine Wertschätzung für seine Erstsprache: *„Ich denke, man kann Deutsch als Zweitsprache haben, aber man soll seine Muttersprache nicht vergessen. Weil sie sehr wichtig.“* (GI_1: 276) Mit dieser Aussage wird der Wert verdeutlicht, den Alianso der Muttersprache beimisst. Diese Haltung wird vor allem von der Familie vermittelt: *„Meine Familie sagt immer, lernt lieber Arabisch, dass ist eure Muttersprache. Es ist besser. Sie sagt, dass man die Muttersprache nicht vergisst.“* (GI_1: 220) In dieser Hinsicht scheint die Bewahrung der Erstsprache ein wesentlicher Bestandteil der kulturellen Identität und somit des familiären Bundes. Gleichzeitig verspüren Kinder aus mehrsprachigen Familien einen Leistungsdruck im Elternhaus: *„Aber manchmal, bei meinen Geschwistern, sagt meine Mutter muss man mehr Deutsch reden, dass sie besser werden.“* (GI_1: 220) Der Leistungsdruck von den Eltern wird oft durch den hohen Notendruck in der Schule ausgelöst, so schildert Alianso: *„Weil deine Eltern sagen, rede mehr Deutsch, weil dann verbesserst du dein Deutsch. Kannst bessere Noten schreiben. Ur viele Eltern sagen das.“* (GI_1: 278) Zusammenfassend zeigt Alianso mit diesen Aussagen ein Spannungsfeld auf, welches viele Kinder aus mehrsprachigen Familien betrifft. In Anlehnung daran spricht sich auch der Deutschlehrer

Eduard für eine Festigung der L1 in der Familie aus, da es positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb haben kann. Dahingegen hält er es nicht für ratsam, wenn Eltern mit Migrationshintergrund beabsichtigen, Deutsch zu Hause zu sprechen, in der Hoffnung, dies würde ihren Kindern helfen, besser und schneller Deutsch zu lernen. An dieser Stelle zögert Eduard und stellt allerdings infrage, ob die Eltern über ausreichend sprachliche Kenntnisse verfügen, die eine Verbesserung der Deutschkenntnisse der Kinder herbeiführen könnte. Im Kontrast dazu sieht Alex es als große Hürde an, wenn Kinder ihren schulischen Sprachgebrauch nicht „nach Hause bringen können“ (EI_1: 39). In dieser Hinsicht hat er als Deutschlehrer die Erfahrung gemacht, dass die Haltung der Eltern gegenüber der deutschen Sprache einen großen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Dabei spielen Unterstützung und Rückhalt im Elternhaus eine bedeutende Rolle:

Alex: Und welchen Status hat die Sprache in der Familie? Wie wird Deutsch zu Hause wahrgenommen? Ist das nur etwas, was du brauchst? Ist das etwas, was nützlich ist? Ist das etwas Bereicherndes? Das sind alles Fragen. Wenn das zu Hause irgendwie verkorkst wahrgenommen wird, macht es den Kindern das nicht leichter. (EI_1: 67)

Alex hinterfragt hier kritisch den Status von Deutsch in der Familie von mehrsprachigen Kindern. In diesem Sinn kann eine negative Wahrnehmung des Deutschlernens maßgeblich erschweren und die Motivation und das Vertrauen der Kinder in ihre Deutschkenntnisse beeinträchtigen. Zusammenfassend ist allerdings ersichtlich, dass die Meinungen über den Sprachgebrauch im familiären Umfeld von Seiten der Eltern und Lehrpersonen auseinandergehen. In dieser Hinsicht müssen die Schüler:innen oft einen Balanceakt bewältigen, um den familiären sowie schulischen Anforderungen nachzukommen. Resümierend lässt sich daraus ableiten, dass die Wertschätzung der einzelnen Sprachen in jederlei Hinsicht von großer Relevanz ist.

Ferner beschreiben die interviewten Pädagog:innen eine Reihe an Herausforderungen, denen sie bei der Arbeit mit mehrsprachigen Schüler:innen an dem heterogenen Gymnasium begegnen. Als spezielle Herausforderung sieht Malina die Aufarbeitung und stetige Wiederholung der Grundgrammatik. Ebenso sieht Alex große Schwierigkeiten rund um explizite Grammatikkenntnisse wie den Artikeln, das Anpassen von Substantiven oder Adjektivangleichungen sowie bei Fallübereinstimmungen. An dieser Stelle merkt Malina an, dass autochthone Kinder oft ein gewisses Sprachgefühl haben und Grammatik intuitiv richtig anwenden, während vielen DaZ-Schüler:innen dieses Gefühl fehlt. Zusätzlich beschreibt Eduard die Bildungssprache als eine große Herausforderung für alle Schüler:innen, ob in den Sachfächern oder Schularbeitsfächern

wie Mathematik oder Deutsch. Das sprachliche Register findet sich allgegenwärtig im Unterricht, zum Beispiel in Lehrwerken, Textbeispielen oder Angaben und ist mit einer hohen sprachlichen Dichte verbunden. Besondere Probleme bereiten beispielsweise Texte mit besonders „verschachtelten“ (EI_3: 62) Sätzen oder komplexe Verbkonstruktionen wie Funktionsverbgefüge (z.B. etwas „zutage bringen“ oder „ans Licht bringen“). Darüber hinaus müssen sich die Schüler:innen im Deutschunterricht mit lyrischen Texten auseinandersetzen. Eduard versteht diese poetische, künstlerische Sprache als „*extrem schwer verständlich*“ (EI_3: 66) und aufgrund der hohen Abstraktionsleistung „*nicht alltagstauglich*“. Allerdings hebt er hervor, dass die Bildungssprache nicht nur Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache Schwierigkeiten bereitet, sondern auch für Erstsprachler:innen herausfordernd ist. Dies relativiert den Fokus auf DaZ-Schüler:innen und verweist darauf, dass sprachliche Hürden des Registers Bildungssprache nicht nur eine Frage des Herkunftslandes ist.

Die Herausforderungen, denen mehrsprachige Schüler:innen im schulischen Alltag begegnen, betreffen nicht nur den Erwerb und die Anwendung der Bildungssprache, sondern erfordern auch spezielle didaktische Ansätze. An dieser Stelle setzt die Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache an, die gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht. Besonders Alex betont die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Didaktik der Disziplin, um den Schwierigkeiten auf den Grund zu gehen, die die Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache erleben. Insbesondere mit den Problemen in den Bereichen Ausdruck und Grammatik möchte er sich aktiv auseinandersetzen, um seinen Unterricht „*differenzierter und intensiver*“ (EI_1: 33) zu gestalten: „*das Kind abholen, wo es ist, die Erstsprachen anschauen und dann irgendwie auf spielerische Arten beispielsweise, [...] versuchen auch Grammatikthemen zu vermitteln.*“ (EI_1: 37) In dieser Hinsicht kritisiert er die „*normalen Deutschbücher*“ (EI_1: 33), da sie keine lebensnahe Realität abbilden und nicht den Anforderungen gerecht werden, die seine mehrsprachige Schülerschaft benötigt. Neben angepassten Lehrwerken fordert er externe Expertise, um den Unterricht besser auf die Bedürfnisse der Schüler:innen abzustimmen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen: „*Aber ich würde mir wirklich wünschen für den Deutschunterricht, dass da viel mehr diese Prinzipien vom Zweitspracherwerb eingebracht werden. Dass vermehrt Experten an die Schule kommen.*“ (EI_1: 95) Darüber hinaus übt Alex Kritik am Deutsch-Lehramtsstudium, folgend fordert er vermehrten Praxisbezug und eine Ausweitung der DaZ-Module.

10.7 Das Deutsch-Gebot

Alle drei Lehrpersonen unterstreichen nachdrücklich, dass an ihrer Schule kein explizites Deutsch-Gebot existiert. Ferner betonen die Pädagog:innen, nie ein solches Ver- oder Gebot ausgesprochen zu haben. Dennoch sitzt in den Köpfen die Vorstellung des monolingualen Habitus fest, z.B. Eduard: *„Aber es wäre jetzt nicht so, dass ich deswegen sage zu ihnen: „Ja bitte, sprechts Deutsch!“ (EI_3: 88) Natürlich im Unterricht, das ist die Unterrichtssprache, das ist schon klar.“* Mit dieser Aussage verdeutlicht Eduard, dass er außerhalb des Unterrichts den Schüler:innen keine Vorschriften macht, welche Sprache sie sprechen sollen, jedoch im Deutschunterricht eine Grenze zieht. Insgesamt herrscht das Verständnis, dass keine bestimmten Sprachvorschriften in der Pause gelten – lediglich soziale Verhaltensvorschriften sollen beachtet werden, z.B. Eduard: *„Und wie sie eben in den Pausen miteinander sprechen, das ist mir eigentlich egal. Es soll halt höflich sein und möglichst für alle verständlich sein, sonst könnte man ja tatsächlich andere auch beschimpfen.“ (EI_3: 88)* Zudem wird darauf geachtet, dass keine Schüler:innen von den Gesprächen ausgeschlossen werden, in diesem Zusammenhang wird Deutsch als verbindliche Sprache festgelegt, z.B. sagt Malina: *„In der Pause können sie reden. Also sie werden dann schon, wenn man sieht, es sind andere Kinder auch dabei, dann sollen sie halt Deutsch reden, damit man einander versteht.“ (EI_2: 68)* Nichtsdestotrotz lehnen Eduard und Malina Regelungen ab, die hauptsächlich auf Migrant:innen aus bestimmten Regionen abzielen oder diese benachteiligen. Dabei beziehen sie sich auf die unrealistische Forderung der schwarz-blauen Koalition in Niederösterreich, die 2023 Deutsch am Schulhof als Hausordnung durchsetzen wollte (Blaschitz, 2023). Darüber hinaus hinterfragt Eduard die Sinnhaftigkeit einer solchen Sprachvorschrift am Beispiel von bilingualen Schulsystemen: *„Was machen denn die Leute im Lycée [français de Vienne] zum Beispiel, nicht? Dürfen die dann kein Französisch mehr sprechen? Oder auf der International School.“ (EI_3: 90)* Folglich zeigt seine Haltung, dass er solche Ver- oder Gebote unvereinbar mit der sprachlichen Vielfalt und den realen Bedürfnissen von Schüler:innen ansieht.

Aus den Interviews mit den Schüler:innen geht hervor, dass einige von ihnen bereits Erfahrungen mit sprachlichen Regulierungen hatten. Beispielsweise berichten mehrere Kinder von einem expliziten Deutsch-Gebot in der Volksschule:

Edi: Ja, also in der Volksschule gab es so, dass man nur Deutsch sprechen kann.

Messi: Darf!

Edi: Muss! (GI_2: 168-170)

Dabei sind sich die Schüler:innen bewusst, welche Einschränkungen mit dem strikten Sprachenregime einhergehen, dabei wird der Ausdruck „kann/darf“ zu „muss“ korrigiert, da es sich dabei nicht um eine Möglichkeit, sondern eine Verpflichtung handelt. Diese Korrektur verdeutlicht, dass das Deutschsprechen für sie keine Option, sondern eine Pflicht ist. Auch implizite Sprachgebote sind in den Köpfen der Schüler:innen verankert, beispielsweise haben Alianso und Kaya das Gefühl, dieser normierten Verpflichtung „*allgemein in der Schule*“ (GI_1: 210) nachkommen zu müssen, während Nobody und Messi dieses Pflichtgefühl besonders im derzeitigen Deutschunterricht verspüren:

Nobody: Wenn wir in Deutschunterricht sind, dann müssen wir halt Deutsch reden.

Messi: Und wenn wir einmal anders reden, dann wird sie uns umsetzen.

E: Wenn ihr mal nicht auf Deutsch sprecht, was passiert dann?

Messi: Sie sagt – sie würde uns den Kopf abreißen oder aus dem Fenster schmeißen.
[scherzend]

Nobody: Nein, nein, nein. Sie würde uns komisch ansehen.

Nike: Sie sagt dann: „Ja es ist ja toll, dass ihr eine andere Sprache sprechtet, aber bitte wir sind hier in einem Deutschunterricht und ihr lebt in Österreich, Kinder.“

Messi: Ja und sie lächelt dabei auch noch! (GI_2: 301-309)

Aus dem Dialog geht hervor, dass die Deutschlehrerin disziplinarische Maßnahmen ergreift, wenn sich die Schüler:innen nicht an die Sprachvorgaben halten. So wird das Versetzen als eine Sanktion verstanden, die zur Einhaltung der Regel zwingen soll. Darüber hinaus scherzt Messi und übertreibt bewusst, indem sie behauptet, die Lehrerin würde ihnen „*den Kopf abreißen oder aus dem Fenster schmeißen*“ (GI_2: 304). Diese überzogene Darstellung deutet darauf hin, dass die Kinder die Maßnahmen als unverhältnismäßig streng empfinden. Des Weiteren wird die beschriebene Lehrperson als distanziert dargestellt, das „*komisch Ansehen*“ (GI_2: 306) deutet auf eine Missbilligung hin, die die Schüler:innen als unangenehm wahrnehmen. Die folgende Nachahmung der Deutschlehrerin spiegelt die Frustration der Schüler:innen wider: Zwar lobt die Lehrperson die Mehrsprachigkeit, toleriert jedoch keine sprachliche Vielfalt im Unterricht. Dies wird als widersprüchlich („*sie lächelt dabei auch noch*“ (GI_2: 309)) und heuchlerisch empfunden. Die Betonung, dass die Lernenden in Österreich leben, wirkt belehrend sowie abwertend, zudem verstärkt es das Gefühl der Entfremdung und könnte als eine Form von Anpassungsdruck wahrgenommen werden. Solche Erfahrungen mit strikten Sprachvorgaben lösen Ärger und andere negative Emotionen bei den betroffenen Schüler:innen aus – Edi und Messi beschreiben in ihrer Wortwahl („*Kacke*“ und „*Scheiße*“ (GI_2: 311-312)) deutlich, wie sie sich in solchen Situationen fühlen. Abschließend äußert Messi eine scherzhafte Fantasie, in der sie die Rollen mit der Lehrperson tauscht: „*Manchmal wünsche ich mir, dass sie meine Schülerin und ich würde ihr meine Sprache beibringen. Und dann würde ich ihr den Fünfer geben. Ohne Grund.*“

(GI_2: 313) Diese Vorstellung reflektiert das Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Macht über die eigene Sprachkompetenz, da sich die Schülerin unfair behandelt fühlt. Durch diese restriktive Sprachpolitik, die die Schüler:innen erlebt haben, wird für die Verwendung anderer Sprachen kein Raum gelassen und somit die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen unterdrückt. Auch Johnny beschreibt, wie das Sprechen seiner Erstsprache in der Volksschule unterbunden wurde:

Johnny: Das, wenn ich etwas auf Serbisch sage, und dann sagen sie: „Hey, warum sprichst du auf Serbisch, das ist nicht erlaubt, das ist nicht Deutsch!“ [imitiert eine böse Stimme] Und sie haben gesagt, dass ich nicht erlaubt bin, und ich musste alles genau Wort für Wort sagen, was ich in die andere Sprache gesagt habe. (GI_3: 282)

Mit dieser Aussage kommt die Angst und das Misstrauen der Lehrkräfte zum Ausdruck, die bei dem Gebrauch anderer Sprachen – die sie selbst nicht verstehen – entsteht. Diese Reaktion kann möglicherweise auf ein Gefühl des Kontrollverlustes zurückgeführt werden, da die jeweilige Situation für Lehrpersonen nicht vollständig transparent ist. Wie bereits zuvor erwähnt, äußert beispielsweise Eduard solche Bedenken: *„möglichst für alle verständlich [...], sonst könnte man ja tatsächlich andere auch beschimpfen.“* (EI_3: 88) Ferner erzählt Nike von den Sorgen und Unsicherheiten, die als Gründe für das Deutsch-Gebot angeführt werden: *„Immer, wenn wir zum Beispiel etwas auf Türkisch sagen, sagt die Lehrerin, dass wir Deutsch reden sollen, weil sie denkt, dass wir schlecht über sie reden.“* (GI_2: 175) Gleichzeitig empfindet Nike die sprachliche Restriktion unbegründet, da ein intuitives Sprachgefühl, die jeweilige Situation angemessen erfassen würde: *„Ich finde, man merkt das schon, wenn jemand über einen redet oder wenn man schlecht redet, auch in einer anderen Sprache. Zum Beispiel mit der Flüsterton“* (GI_2: 180) Insgesamt verhindern strikte Sprachenregime die sprachliche Vielfalt in der Schule und beeinträchtigen das Wohlbefinden der Schüler:innen. Wie bereits oben im Zitat erwähnt, beschreibt Johnny seine Gefühlswelt: *„Und sie haben gesagt, dass ich nicht erlaubt bin“* (GI_3: 282). Dabei bekommt er den Eindruck, dass er und seine Erstsprache weder erwünscht noch erlaubt sind. Zudem bestätigt der Schüler, dass er sich durch derartige Verbote ausgeschlossen und *„gemobbt“* (GI_3: 285) fühlt. Folglich fördert die Aufspaltung erlaubter und nicht-erlaubter Sprachen die Trennung in ein *Wir* und *Nicht-Wir*.

10.8 Differenzlinie *Wir* und *Nicht-Wir*

Durch das Deutsch-Gebot an den Schulen entsteht ein *Wir* und *Nicht-Wir-Gefühl*. Weiters berichtet Johnny, welche Emotion die Deutschpflicht bei ihm auslöst: *„Und ich habe mich*

geföhlt wie Ausländer, und nichts. Und nicht eine von die anderen Kindern.“ (GI_3: 285) Damit drückt der Schüler das tiefe Empfinden von Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit aus. So föhlt sich Johnny nicht als Teil der (Klassen-)Gemeinschaft, sondern als „Ausländer“ und damit als eine Person, die anders und möglicherweise minderwertig ist. Überdies deutet es darauf hin, dass Personen aufgrund ihrer Sprache oder Herkunft das Gefühl bekommen, nicht wirklich akzeptiert oder gleichwertig behandelt zu werden. Dementsprechend empfinden Nike und Messi die strenge Deutschpflicht der Deutschlehrerin als rassistischen Akt: *„sie lässt uns wie Ausländer föhlen“* (GI_2: 319). Auch Stas beschreibt, welche Ausgrenzung er aufgrund seiner Sprachenvielfalt in der Klasse erlebt hat: *„nur dass ich andere Sprache spreche, hat mich jeder gemobbt“* (GI_3: 322). Des Weiteren berichten die Schüler:innen über die Wahrnehmung, dass andere (autochthone) Kinder bevorzugt werden. Beispielsweise beklagt sich Bobi über den Umstand, dass er im Gegensatz zu einem Klassenkameraden, *„der zum Beispiel Österreicher ist“* (GI_3: 335), strenger benotet oder im Unterricht weniger beachtet wurde. Weitere Aussagen von Nike, Messi und Nobody legen eine Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und Benachteiligung nahe. Beispielsweise glaubt Nike, dass ihre Lehrerin Vorurteile gegenüber Schüler:innen mit Migrationshintergrund habe und Zweitsprachler:innen benachteilige:

Nike: Ich hab einen Beweis, dass sie Ausländer nicht mag. Weil ich war im ersten Semester, da dachte sie, ich wäre Deutsch, weil sie sich mein Zeugnis nicht angeschaut hat. Ich habe ihr gesagt, meine Muttersprache ist Türkisch. Und ab diesem Moment habe ich jede Schularbeit verkackt. (GI_2: 324)

Zudem bestärkt Nobody später diese Aussagen, indem sie erzählt, dass eine autochthone Schülerin, unabhängig von ihrer tatsächlichen Leistung, weniger streng benotet wurde: *„Ja, also bei der [Lehrperson] – Ausländer können bei ihr keine Eins schreiben, nie hat das jemand geschafft!“* (GI_2: 414) Zusätzlich stützen die drei Schülerinnen das Argument mit weiteren Beispielen. So beschreiben die Mädchen, dass sie sich von der Lehrerin herausgegriffen föhlen, da sie speziell ihre grammatikalischen Kompetenzen vor der Klasse hinterfragt, Nike hebt dabei hervor: *„Das macht sie nie bei einem Österreicher.“* (GI_2: 344) Darüber hinaus schildern sie, dass vor den Ferien *„Extra-Zettel für Ausländer“* (GI_2: 324) verteilt wurden. Die Übungszettel, die explizit nur an Schüler:innen mit nicht-deutscher Muttersprache ausgegeben wurden, werden als diskriminierend empfunden: *„Ja, und die Deutschen, die halt wirklich Österreicher sind, haben gar nichts bekommen, das ist so unfair gewesen.“* (GI_2: 327) Während diese Aufgaben für autochthone Mitschüler:innen freiwillig waren, wurden die betroffenen Kursteilnehmer als „Ausländer“ oder Nicht-Muttersprachler von der Lehrkraft

kategorisiert. Messi empfindet dies als besonders ungerecht: *„Sie hat gesagt, dass ist für alle, die aus einem anderen Land kommen. Also, ich bin zwar hier geboren, aber meine Eltern sind irgendwo in Tibet.“* (GI_2: 331) Damit beschreibt sie, wie sie durch diese Praxis stigmatisiert wird – obwohl sie in Österreich geboren ist, wird sie aufgrund ihrer familiären Herkunft als „fremd“ betrachtet. Damit wird sichtbar, dass die Schüler:innen von außen der Gruppe „Ausländer“ zugeordnet werden, obwohl sie sich selbst nicht damit identifizieren. Im Vergleich dazu scheint Stas in einem inneren Konflikt mit seiner Identität und Zugehörigkeit zu stehen: *„Ich bin lieber Ausländer statt Österreicher. Eigentlich bin ich nicht Ausländer.“* (GI_3: 261) Zum einen möchte er sich von der Etikette „Österreicher“ entfernen, da er damit Sprachenarmut verbindet, zum anderen empfindet er die Kategorisierung „Ausländer“ als nichtzutreffend, da er in Österreich geboren ist. In diesem Zusammenhang scheint Stas, seinen Platz zwischen den von außen auferlegten Etiketten und seinen eigenen Vorstellungen von Zugehörigkeit noch zu suchen. Im Gegensatz dazu drücken Messi und Erick aus, dass sie den Begriff „Ausländer“ als unangenehm, unpassend sowie *„komisch“* (GI_2: 365) empfinden. Für sie hat der Ausdruck eine klare negative Konnotation z.B. Messi: *„Ausländer, das hört sich so falsch an.“* (GI_2: 364)

Diese Empfindung der Dichotomie *Wir* und *Nicht-Wir* wird auch auf der Seite der Lehrkräfte wahrgenommen. Zum Beispiel beschreibt Malina, dass sich kleinere Schülergruppen nach ihrer nationalen Herkunft bilden. Trotz der nationalen Untergruppen hat sie als Lehrperson das Gefühl, dass eine übergeordnete Identifikation als nicht-autochthone Deutschsprecher:innen stattfindet. Durch ihre sprachliche Situation bilden die Schüler:innen eine größere Gemeinschaft: *„Aber sie sind als Ganzes auch eine Gruppe, die fremdsprachig ist oder halt mehrsprachig ist oder halt nicht autochthon Deutsch spricht.“* (EI_2: 106) Demnach fühlen sie sich – unabhängig von ihrer spezifischen Herkunft – dem Status *Nicht-Wir* zugeordnet. Diese Position ist oft mit negativen Gefühlen behaftet. Dabei ist sich beispielsweise Alex sicher, dass es sich bei den Vorurteilen, Ungerechtigkeiten und sozialen Spannungen um ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt, welches sich auf das Schulklima und den Unterricht auswirkt:

Alex: All das, was draußen passiert, passiert auch in der Klasse. [...] Eifersucht: „Ah, der wird besser behandelt, weil der ist ja Österreicher.“ Oder „Ah, der wird schlechter behandelt, weil der ist Muslim.“ (EI_1: 77)

Dabei beschreibt er, welche Äußerungen er von den Schüler:innen wahrnimmt und wie Ungerechtigkeiten und Vorurteile zu Neid und Missgunst führen können. Der Glaube,

dass jemand aufgrund seiner Herkunft besser behandelt wird als jemand mit einer bestimmten religiösen Orientierung, zeigt wie stark die Identität und der soziale Status der Schüler:innen das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse beeinträchtigen können. Zudem ist Alex davon überzeugt, dass diese äußeren Umstände Auswirkungen auf das Selbstbild der Schüler:innen haben. Folgend kommt es für ihn zu einer Selbststigmatisierung: *„Ich bin ja so und deswegen sind sie so zu mir. Und dann auf der anderen Seite: Die ist so und deswegen bin ich so zu ihr.“* (EI_1: 77) Im Zuge dieser Zuschreibungen beginnen die Schüler:innen die Vorurteile und Diskriminierungen, die sie erleben, zu internalisieren. Auch Malina hat den Eindruck, dass Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache bewusst wahrnehmen, dass sie als *„fremdsprachige Kinder“* (EI_2: 98) gelesen werden und damit auch rassistische Motive verbinden. Im Rahmen von Rollenspielen in der Klasse lässt sie solche Konfliktsituationen verarbeiten, dabei kommt es oft zur Darstellung von Diskriminierungen und Beleidigungen, die die Schüler:innen im Alltag erlebt haben, z.B.: *„Red‘ gescheit Deutsch!“* (EI_2: 98) Ferner beklagt Malina, dass die Schüler:innen diese negativen Erfahrungen aus anderen Lebensbereichen als *„Reflex“* auf Situationen im Schulalltag und auf Lehrer:innen übertragen: *„Also wenn es negative Beurteilungen gibt [...], kommt dann schon auch oft der Vorwurf: „Ja der oder die mag mich nicht, weil ich halt Ausländer bin.“* (EI_2: 98) Überdies ist Malina davon überzeugt, dass die Schüler:innen dieses negative Selbstbild verinnerlicht haben und einen starken *„Leidensdruck“* (EI_2: 100) verspüren. Aus diesem Grund ist sie und ihr Kollegium bemüht, den Kreislauf von Misstrauen und Enttäuschung zu durchbrechen und dem Ganzen entgegenzuwirken. Ebenso setzt sich Alex dafür ein, starre Konventionen aufzubrechen und *„konservative Gedanken“* (EI_1: 89) beiseitezuschieben. Auch die Kursteilnehmer:innen sind sich ihres Schubladendenkens bewusst und sprechen über die Herausforderungen, die durch Vorurteile in Bezug auf das Aussehen, die Herkunft, die Sprache oder Namen entstehen:

Edi: Also, weil es gibt schon verschiedene Vorurteile. Zum Beispiel gegen Arabisch oder Chinesisch und so weiter. Da haben wir schon Vorurteile. Und auch das Aussehen und Herkunft. Also das ist schon schwierig.

Erick: Und wegen den Vorurteilen, wenn man zum Beispiel eine bestimmte Sprache spricht, denken manche Leute, er kommt aus diesem Land und so, und haben dann Vorurteile. (GI_2: 406-407)

Während der Gegenüberstellung der Sprachenporträts schienen die Namen *Mika* und *Sasha* von besonderer Bedeutung für die Schüler:innen, um Rückschlüsse auf das Geschlecht sowie die kulturelle oder ethnische Herkunft ziehen zu können. Dabei waren einige Kursteilnehmer:innen davon überzeugt, dass der Name mit der Erstsprache einer Person verbunden ist, z.B. Nike: *„Ja, wenn das ein türkischer Name ist, kann man eh*

gleich wissen. Oder wenn das ein arabischer Name ist oder so.“ (GI_2: 58)

Beispielsweise hätten sie bei einer geringfügigen Abwandlung des Namens *Mika* in „Mikail“ auf eine türkische Herkunft geschlossen. Ähnliche Verknüpfungen finden bei der Betrachtung von *Sashas* Porträt statt, z.B. meint Messi: *„Wartet wie ist Sasha geschrieben? Mit S-H. Sasha ist auch ein russischer Name.“ (GI_2: 121)* Damit wird deutlich, dass unterschiedliche Schreibweisen von Namen spezifische Assoziationen mit bestimmten Ländern oder Kulturen hervorrufen. Diese Gedankengänge basieren auf der Kenntnis über die Verbreitung und Bedeutung von Namen in unterschiedlichen Kulturen. Ferner ist eine Schülerin (Messi) davon überzeugt, dass sie von außen – von anderen Lehrpersonen – als Kind nichtdeutscher Muttersprache gelesen wird. Dies geschieht ihrer Meinung nach aufgrund ihrer äußerlichen Erscheinung und ihres Namens, der seine Wurzeln im Tibetischen hat. Gleichzeitig ist den Schüler:innen dabei bewusst, dass es sich hierbei um bestimmte Muster und Vorurteile handelt. Auch Eduard berichtet, dass die Schüler:innen in seiner Klasse oft nach dem Namen urteilen und somit auch vorschnelle Schlüsse ziehen: *„Und oftmals gehen Kinder natürlich auch auf die Namen, auf die Nachnamen auch. Und haben das vielleicht gar nicht gewusst, dass dieses Kind eben auch diese Sprache beherrscht.“ (EI_3: 28)* Weiters vermutet er, dass eine solche Zuordnung darauf basiert, dass sprachliches Wissen gleichzeitig ein Gefühl der Gemeinschaft bei den Schüler:innen hervorruft. Als Lehrperson ist er allerdings darauf bedacht, niemals allein aufgrund eines Namens Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz oder die Identität einer Person zu ziehen: *„Namen sind Schall und Rauch.“ (EI_3: 54)* Schlussendlich ist die tatsächliche Art und Weise, wie jemand spricht und der Charakter einer Person entscheidend, dabei betont Eduard: *„Und allein anhand eines Namens würde ich nie die Fähigkeit, eine Sprache zu beherrschen, verorten.“ (EI_3: 56)*

Zusammengefasst beschreiben die Aussagen beider Parteien, wie tief verwurzelte gesellschaftliche Vorurteile in den Schulalltag eindringen und das Verhalten sowie die Beziehungen der Schüler:innen und Lehrpersonen beeinflussen. Resümierend erfahren und reproduzieren die Schüler:innen die gleichen Mechanismen der Ausgrenzung sowie Stigmatisierung, die sie auch außerhalb der Schule beobachten, sodass das Schulklima erheblich belastet wird. Diese Erfahrungen der Schüler:innen und Lehrer:innen stehen in Verbindung mit Sprachideologien. Zum einen besteht ein Machtgefälle zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, welches auf sozialen und kulturellen Normen basiert. Während Muttersprachler:innen eine natürliche sprachliche Überlegenheit oder Autorität zugeschrieben wird (Bonfiglio, 2010, S. 218), haben Zweitsprachler:innen das Gefühl, benachteiligt zu werden. Dies hängt mit der Vorstellung

einer sprachlichen Norm zusammen: Personen, die in das Gefüge von Nation und Sprache hineingeboren werden, gelten als Vorbilder, ihre Sprache wird als eine „korrekte“ oder „überlegene“ Version angesehen (Dirim & Simon, 2022, S. 3). Normabweichende Formen bzw. nicht korrekt angesehenes Deutsch (Dirim & Simon, 2022, S. 3), dialektgefärbte Sprache oder Umgangssprache wird als minderwertig betrachtet. Besonders ausschlaggebend für diese Sprecher:innenpositionierung gelten die Merkmale „nationale Herkunft“ (Holliday, 2006, S. 385; Khakpour, 2016, S. 213) und „Akzent“ (Brutt-Griffler & Samimy, 1999, S. 416). Diese Muttersprachideologien, die eine Unterscheidung von *native* und *non-native speaker* vornehmen, führen zu einer Produktion der Dichotomie *Wir* und *Nicht-Wir*. Dies spiegelt sich in der Wahrnehmung der Schüler:innen und den Beobachtungen der Lehrpersonen wider, folgend werden zwei unterschiedliche Positionen deutlich: Subjekte in mächtigen sozialen Positionen (Muttersprachler:innen bzw. „Österreicher“) sowie Subjekte, die diesen Machtverhältnissen unterworfen sind (Zweitsprachler:innen bzw. „Ausländer“) (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 25). In dem Prozess des Otherings (Said, 1978; Spivak, 1984) kommt es zu einer Abgrenzung der Gruppen, infolgedessen erhält die ausgegrenzte Gruppe eine negative Zuschreibung.

10.9 Konzept Deutsch als Zweitsprache

Im Zuge der Interviews wurden die Pädagog:innen gebeten, das Konzept *Deutsch als Zweitsprache* für sich zu definieren. Generell verstehen die Lehrpersonen unter DaZ eine bestimmte Kategorisierung, welche sie klar von dem Konstrukt Deutsch als Fremdsprache abgrenzen. Für Eduard und Alex ist die Umgebungssprache und dessen kommunikative Relevanz ausschlaggebend für die Zuschreibung DaZ, z.B. meint Eduard „*Im Zielgebiet wird eben diese Sprache erlernt und sie wird eben nicht im Ausland gelehrt.*“ (EI_3: 38) Zusätzlich trägt die Festmachung der L1, „*die erste Sprache sozusagen, die zu Hause gelernt worden ist durch die Eltern, [...] Bezugsperson*“ (EI_3: 38), dazu bei. Eine ähnliche Definition nennt Malina: „*Also das heißt, man meint die Kinder, wie sie bei uns [an der Schule] halt sind, die eigentlich eine andere Erstsprache haben und dann bei uns halt in Österreich, wo sie leben, halt Deutsch lernen.*“ (EI_2: 50) Folgend beschreibt sie DaZ als den Lernprozess von Kindern, die in Österreich leben und mit einer anderen Erstsprache aufgewachsen sind. Ferner wird damit deutlich, dass Deutsch als wesentliche Sprache für das Leben in Österreich verstanden wird, um sich im schulischen und gesellschaftlichen Umfeld zurechtzufinden. Allerdings scheint eine klare Zuordnung der L1 oder L2 nicht immer eindeutig, so ist sich Eduard unsicher: „*Ich stelle*

mir dann halt schon immer wieder die Frage, wie macht man es fest?“ (EI_3: 38)

Einerseits lassen sich die Erst- und Zweitsprache durch den zeitlichen Erwerb definieren, andererseits spielt die Häufigkeit der Sprachverwendung eine bedeutende Rolle. Für Malina scheint die Frage nach der zeitlichen Aneignung weniger relevant, für die Schüler:innen ist die Häufigkeit des Sprachgebrauchs aussagekräftiger:

Malina: Ja, weil irgendwie doch zu Hause vielleicht dann die andere Sprache gesprochen wird. Aber mehr Zeit verbringen sie auch in der Schule und im Park. Und dann wird von der Zeit her mehr Deutsch gesprochen. Also es kommt dann was anderes raus, als wenn man fragen würde nach DaZ oder nach DaF oder nach Muttersprache. Da wird vielleicht was anderes rauskommen, als wenn man fragt, welche Sprache sprichst du am häufigsten. (EI_2: 56)

Ferner können solche starren Kategorien Unsicherheiten bei den Schüler:innen hervorrufen, gerade in Bezug auf ihre sprachliche Identität, z.B. sagt Eduard: *„Bei uns sind sich Kinder mitunter ja selbst auch nicht ganz im Klaren, was sollen sie zum Beispiel angeben, wenn sie Erstsprache auf den Anmeldescheinen ausfüllen sollen.“ (EI_3: 40)*

Damit wird angedeutet, dass viele Kinder, die in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, oft nicht klar differenzieren können, welche Sprache als ihre Erstsprache betrachtet wird. Überdies stellt Eduard die Vermutung an, dass die Angaben auf den Anmeldescheinen gelegentlich verfälscht werden: *„Ich habe manchmal das Gefühl, Deutsch wird hingeschrieben, um vielleicht einen besseren Start zu haben. Vielleicht eben nicht in eine Schublade hineingesteckt zu werden.“ (EI_3: 40)* Dies deutet darauf hin, dass manche Schüler:innen Deutsch als Erstsprache angeben, um soziale Vorteile zu erlangen oder einer Stigmatisierung zu entgehen. Dies geht mit der Vorstellung einher, dass Erstsprachler:innen eine bessere Ausgangsposition für einen erfolgreichen Schulstart haben als Zweitsprachler:innen. Die Zuordnung zur Kategorie Nicht-Muttersprachler könnte bedeuten, mit Migrationshintergrund oder Sprachproblemen verbunden zu werden. Im Schulkontext bleiben solche (Falsch-)Informationen über die Erstsprache jedoch nicht lange verborgen, gerade bei Vorstellungsrunden oder Kennenlernspielen in der ersten Klasse herrscht ein offenes Gesprächsklima. Des Weiteren werden die Sprachbiografien der Schüler:innen durch späteres Nachfragen, weitere Gespräche oder durch das Kennenlernen der Eltern offengelegt. So eröffnet Eduard, dass sich bereits bei den Elterngesprächen vor dem Schulstart erste Schlüsse auf die Erstsprache ziehen lassen: *„Und du hörst dann, wie die Eltern reden, dann weiß ich automatisch, dass Deutsch nicht die Erstsprache sein kann. Wenn Erstsprache sozusagen die Sprache ist, die im familiären Umfeld gesprochen wird.“ (EI_3: 52)* Alex hat als Klassenvorstand ebenso Zugriff auf die Anmeldescheine: *„wir haben [...] die Anmeldescheine und da steht das Land drauf, wo die Familie herkommt und dann wird gleich eigentlich schnell klar, was die*

Erstsprachen sind. Und genau, das merkt man dann auch gleich.“ (EI_1: 49) Diese administrativen Daten geben ihm bereits einen ersten Hinweis darauf, dass ein/e Schüler:in möglicherweise eine andere Erstsprache als Deutsch spricht. Somit wird das Herkunftsland als Indikator verwendet, um einen Rückschluss auf die Erstsprache zu ziehen. Zusätzlich verlässt sich Alex auf sein Gefühl und seine Beobachtungen, um festzustellen, welche Lernenden Deutsch als Zweitsprache sprechen. Dies zeigt eine gewisse Institutionalisierung der Erfassung sprachlicher und kultureller Hintergründe, die Lehrkräfte möglicherweise nutzen, um erste Rückschlüsse auf die Herkunft und die sprachlichen Kenntnisse der Schüler:innen zu ziehen. Folgend können Vorurteile und negative Zuschreibungen zu gravierenden Benachteiligungen führen. Beispielsweise begegnete Eduard im Rahmen seiner DaZ-Ausbildung solchen problematischen Haltungen, so behauptete eine damalige Lehrperson in einem Elterngespräch: *„das Kind spricht nun mal Türkisch und das wird niemals einen Einser schaffen.“* (EI_3: 58) Diese rassistische und linguizistische Behauptung verkennt nicht nur das Potenzial der Schüler:innen, sondern wirkt diskriminierend und verfestigt eine Ungleichbehandlung. Eduard greift diese Erzählung auf, um Kritik an solch stereotypen Annahmen zu äußern. Dabei kritisiert er nicht nur die konkrete Aussage, sondern auch die zugrunde liegende Haltung. In diesem Zusammenhang hebt er hervor, dass Lehrkräfte, die solche pauschalen und negativen Aussagen treffen, sich „disqualifizieren“, zudem betont er die Unprofessionalität dieser Haltung.

Gleichermaßen bemerkt Alex in seinem Kollegium, dass es durch tief verwurzelte Vorurteile und negative Erwartungen zu Generalisierungen kommen kann. Folgend kritisiert er die stereotype Wahrnehmung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache im Lehrkörper: *„Und das ist oft einmal auch das Problem [...], dass man die ganze Zeit sagt: ‚Ah die kennen kein Deutsch, die lernen nicht, die sind so faul.‘ Und dann dieses Generalisieren und eben dieser Fokus nur auf das Negative gelegt.“* (EI_1: 67) Alex betont, dass diese einseitige und defizitorientierte Sichtweise auf die Lernenden, Lehrkräfte daran hindert die individuellen Stärken der Schüler:innen zu erkennen. Anstatt sich auf Erfolgsgeschichten zu konzentrieren, findet oft eine negative Verallgemeinerung statt. Auch er selbst ertappt sich gelegentlich dabei, dass er sich nur auf negative Aspekte, wie Schwierigkeiten und Defizite der Schüler:innen, konzentriert. Allerdings bemüht er sich bewusst, dem entgegenzuwirken und stattdessen die Potenziale und Leistungen seiner Schüler:innen hervorzuheben. In diesem Zusammenhang nennt er ein plakatives Beispiel: *„Ich habe zum Beispiel eine Schülerin, die ist aus Afghanistan, die hat jetzt in*

der zweiten 1,05 Schnitt. Die hat alles Einser und einen Zweier in Mathe. Die gibt Gas.“

(EI_1: 67) Diese Ansicht wird auch von Eduard geteilt, seiner Auffassung nach ist der schulische Erfolg der Schüler:innen unabhängig von ihrer Herkunft. In Bezug darauf nennt er mehrere Fallbeispiele, davon ein Auszug:

Alex: Weil bei mir in der Ersten gibt es zum Beispiel ein Kind mit einem Einser. Und das Kind kommt aus Tschetschenien. Und ich habe Muttersprachlerinnen und Muttersprachler auch ein paar drin, und die haben einen Zweier, die haben keinen Einser. Also ich denke mir, dass das das beste Beispiel dafür ist, dass das mit der Herkunft jetzt allein nichts zu tun hat. (EI_3: 56)

In dieser Hinsicht sind sich Eduard und Alex sicher, dass die Erstsprache kein ausschlaggebender Faktor für gute Noten im (Deutsch-)Unterricht ist, sondern, dass es primär auf die Leistung und Motivation der einzelnen Schüler:innen ankommt.

Solche Erfahrungen zeigen auf, dass im schulischen Kontext ein Spannungsfeld zwischen sprachlicher Identität und gesellschaftlichen Erwartungen besteht. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die Schüler:innen durch die Begrifflichkeit stigmatisiert werden. Um sich dieser Frage anzunähern, soll ein Gespräch aus dem Gruppeninterview näher beleuchtet werden: Im Zuge der Gegenüberstellung der fiktiven Sprachenporträts sollten die Kursteilnehmer:innen Vermutungen darüber anstellen, welches Kind Deutsch als Zweitsprache spricht. Daraufhin äußert Nobody den Verdacht, dass beide Kinder nicht Deutsch als Muttersprache sprechen, weil sie sonst nicht im Deutschförderkurs wären:

Nobody: Ich glaube, beide Kinder haben nicht als Muttersprache Deutsch. Weil, warum sollten sie dann eigentlich in die Deutschförderung gehen?

[alle lachen]

Edi: Hops genommen. ((grinst))

E: Dieses Sprachenporträt muss man nicht unbedingt in die Deutschförderung machen. Kann man immer machen. Ich habe es auch gemacht.

Messi: Aber wir sind ja jetzt gerade im Deutschförderkurs.

[alle lachen] (GI_2: 110-114)

In diesem Zusammenhang wird der VHS-Lernhilfekurs als „Deutschförderung“ für Kinder nicht-deutscher Muttersprache angesehen. Damit wird die stereotype Annahme dargestellt, dass nur Zweitsprachler:innen an solchen Kursen teilnehmen und Sprachenporträts bemalen. Zusätzlich legitimiert Messi diese Hypothese, indem sie festhält, dass sie sich gerade in einem Lernhilfekurs befinden und ebenfalls die Porträts bearbeitet haben. Der Dialog verdeutlicht, wie humorvoll und zugleich reflektiert die Teilnehmer:innen die Thematik des Zweitspracherwerbs und die Zuschreibungen, die damit verbunden sind, diskutieren. An dieser Stelle ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Methode der Sprachenporträts nicht nur für Schüler:innen nicht-deutscher Muttersprache geeignet ist. Eine Auseinandersetzung mit dem gesamtsprachlichen

Repertoire empfiehlt sich gleichermaßen für vermeintlich einsprachige bzw. „autochthone“ Schüler:innen.

Demgegenüber ist Malina davon überzeugt, dass die Schüler:innen keine Berührungspunkte mit dem Begriff *DaZ* an sich haben. Ferner hegen Malina und Alex Zweifel, ob die Lernenden den Begriff überhaupt kennen bzw. definieren könnten. Stattdessen deutet die Deutschlehrerin an, dass die Kinder und Jugendlichen vielmehr bewusst als fremd- bzw. mehrsprachig wahrgenommen werden. Weiters schildert Eduard, dass er bisher keine Erfahrungen gemacht hat, in denen sich Kinder explizit nicht mit dem Begriff *DaZ* identifizieren konnten. Vielmehr berichtet er von einer humorvollen Selbstwahrnehmung der Kinder. Beispielsweise reagieren die Kinder manchmal mit scherzhaften Aussagen, wenn er sie in seinem Unterricht auf einen grammatikalischen Fehler hinweist, z.B.: „*Ja, Herr Professor, ich bin halt Ausländer!*“ (EI_3: 100) Solche Reaktionen weisen darauf hin, dass sich die Schüler:innen ihrer Situation als Nicht-Muttersprachler:innen bewusst sind und durch die sprachlichen Herausforderungen selbst stigmatisieren – auch, wenn dies auf eine gelassene oder humorvolle Weise geschieht. Nichtsdestotrotz betont Eduard, dass Mehrsprachigkeit in seiner Schule – weder von den Kindern noch von der Gemeinschaft – als etwas Negatives angesehen wird. Letztlich hat der Begriff *DaZ* eine positive Konnotation für Eduard: „*ich wüsste auch nicht, was es da Negatives geben sollte. Ich meine, es spiegelt eine globalisierte Welt wider, die wir haben.*“ Darüber hinaus hat die Bezeichnung *DaZ* „*keine Auswirkungen auf den Alltag*“, da es der „*Normalzustand*“ (EI_3: 110) für die Mehrheit der Schüler:innen und somit auch für die Lehrpersonen ist. Ähnlich beschreibt Malina den überwiegenden Anteil an Schüler:innen mit *DaZ* als Normalität. In Anlehnung an das ausgehängte Plakat über die statistische Mehrsprachigkeit der Schülerschaft betont Malina allerdings einen relevanten begrifflichen Unterschied und die damit zusammenhängende Konnotation:

Aber da auf dem Plakat steht nicht *DaZ*. Da steht Mehrsprachigkeit. [...] Ist wertfreier. (...) Mehr ist besser als weniger Deutsch können. Besser mehr Sprachen können. Also vom Begriff her. Das ist wahrscheinlich schon positiver für die Kinder. (EI_2: 60)

Malina betont in ihrer Aussage die Bedeutung der Begriffe, die in der Schule verwendet werden, und erklärt die dahinterliegende Absicht, um die Sprachkompetenzen der Schüler:innen zu beschreiben. Durch den bewussten Gebrauch des Begriffs *Mehrsprachigkeit* wird der Fokus auf die Vielfalt der Sprachen gelegt, die die Lernenden sprechen. Folglich werden die Kinder nicht nur auf ihre Deutschkenntnisse reduziert oder als Zweitsprachler:innen kategorisiert. Im Vergleich zu dem Begriff *DaZ* nimmt sie *Mehrsprachigkeit* als neutral bzw. positiv konnotiert wahr. Während der Ausdruck *DaZ*

oft impliziert, dass die Sprecher:innen geringere Deutschkenntnisse als Muttersprachler:innen haben, betont *Mehrsprachigkeit* die Kompetenz, unterschiedliche Sprachen zu beherrschen – ohne dabei eine Hierarchie zu implizieren. Dabei ist Malina davon überzeugt, dass die gezielte Verwendung des Begriffs einen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Schüler:innen hat. Durch die Betonung des Sprachenreichtums: „*Mehr ist besser als weniger Deutsch können*“ (EI_2: 60), wird nahegelegt, dass sich die Kinder dadurch eher wertgeschätzt und kompetent fühlen als durch Bezeichnungen, die defizitorientiert sind. Daraus lässt sich ableiten, dass die Wahl der Begriffe im schulischen Umfeld eine entscheidende Einflussnahme darauf hat, wie die Lernenden ihre Sprachfähigkeiten wahrnehmen. Zudem merkt Malina an, dass mit der Bezeichnung *DaZ* eine Hierarchie impliziert werden kann: „*Und ‚Zweite‘ ist halt immer so: Zweite ist nicht so gut wie Erste.*“ (EI_2: 122) Gleichzeitig widerspricht sie dieser Annahme, da es nicht der Realität entspricht: „*Also wenn wir unsere Kinder testen müssen, auch in Türkisch oder Arabisch, natürlich können sie Deutsch besser.*“ (EI_2: 126) Grundsätzlich sagt die Tatsache, dass Deutsch für eine Person „Zweitsprache“ ist, nichts über das Kompetenzniveau dieser Sprache aus. Häufig kann es vorkommen, dass sie zunehmend auch Funktionen der Erstsprache übernimmt. Allerdings bleiben Bezeichnungen wie L1/L2/Lx problematisch, da sie eine Hierarchie suggerieren. So deutet der Ausdruck *L1* an, dass es eine einzige vorrangige Sprache gibt, die dominant ist und als „natürliche“ Ausgangssprache gilt. Gleichzeitig besteht eine Problematisierung des L2 Begriffs, da der vermeintlich objektive Ausdruck durch das Wort *Zweit* automatisch eine Reihung impliziert. Daraus resultierend ergeben sich semantische Assoziationen die mit der „second language“ in Verbindung stehen, wie „zweiter Platz“, „zweite Wahl“, „second hand“, etc. Solche Annahmen werden jedoch nicht der sprachlichen Realität vieler mehrsprachiger Menschen gerecht, da sie häufig mehrere unterschiedliche Sprachen gleichzeitig oder in verschiedensten Kontexten verwenden. Dessen ungeachtet bezieht sich die Bezeichnung *DaZ* für Malina rein auf die Spracherwerbsbiografie der Sprecher:innen, ohne eine qualitative Reihung vorzunehmen: „*Nur das will man ja wissen, nicht welche man besser kann.*“ (EI_2: 126) Dementsprechend ist der Ausdruck für Malina lediglich relevant, um Förderprogramme zu benennen oder wissenschaftliche Forschung in Bezug auf den Spracherwerb zu betreiben. Resümierend stellt Malina die Bezeichnung generell in Frage: „*Also wofür braucht man diese Kategorisierung? Warum nicht Mehrsprachigkeit?*“ (EI_2: 126) In diesem Zusammenhang setzt sie sich wiederholt für die Verwendung des Ausdrucks *Mehrsprachigkeit* ein, da sie in ihrem Umfeld keine Notwendigkeit in der Nutzung des Begriffs *DaZ* sieht. Ferner würden somit etwaige

negative Assoziationen vermieden werden: „Also ich weiß gar nicht, ob man Kinder mit diesem Begriff dann überhaupt (...) belasten soll.“ (EI_2: 130) Im Kontrast dazu beschreibt Eduard den Begriff *DaZ* als einen „Arbeitstitel“ (EI_3: 44), als eine praktische (aber begrenzte) Bezeichnung, die in der pädagogischen Praxis verwendet wird. Jedoch äußert Eduard Zweifel darüber, „ob dieser Begriff [*DaZ*] alle Facetten abdeckt“ (EI_3: 38) und somit alle Aspekte und Nuancen des Lernens der deutschen Sprache in einem mehrsprachigen Umfeld umfasst. Ähnlich dazu sieht Malina den *DaZ*-Begriff als zu vereinfachend und wenig geeignet, um die individuellen und komplexen Sprachverläufe der Kinder zu beschreiben: „ich meine, die [Erwerbsbiografien] sind so unterschiedlich. Ich meine, das kann man sowieso nicht in einen Begriff fassen.“ (EI_2: 134) Dessen ungeachtet erkennt Eduard eine Notwendigkeit, die mit der Bezeichnung einhergeht: „Es ist halt der Versuch, sozusagen die Unterrichtssprache oder halt die primär in Österreich verankerte Amtssprache eben auch für Kinder, die halt hier leben, irgendwie fassbar zu machen.“ (EI_3: 38) Dabei betont er den tief verankerten monolingualen Habitus. In Hinblick auf den Begriff *DaZ* bedeutet dies, dass der Ausdruck zwar eine allgemeine Kategorie für das Lernen von Deutsch für Nicht-Erstsprachler darstellt, jedoch nicht alle individuellen sprachlichen und kulturellen Herausforderungen berücksichtigt, die Kinder mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund mitbringen. Zusammenfassend sehen alle drei Lehrpersonen in ihrer praktischen Arbeit keine Notwendigkeit, den Begriff *DaZ* zu verwenden oder explizit vor den Schüler:innen zu thematisieren. Die befragten Lehrer:innen integrieren die Mehrsprachigkeit der Kinder in den Unterricht, ohne diese explizit über Begriffe wie *DaZ* zu definieren oder zu kategorisieren.

11 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die beschriebenen Ergebnisse zusammengefasst und in Hinblick auf die Theorie und die Forschungsfrage diskutiert werden. Im Rahmen der Diskussionen sollen die Forschungsergebnisse evaluiert werden. Zur Veranschaulichung sollen die zentralen Forschungsfragen nochmals wiederholt werden:

Welche gesellschaftlichen Implikationen resultieren aus der Verwendung des Begriffs *Deutsch als Zweitsprache* im Bildungs- und sozialen Kontext?

Wie beeinflusst die Kategorisierung *DaZ* die Wahrnehmung und Identitätsbildung von Schüler:innen?

Welche Rolle spielen terminologische Zuschreibungen im Kontext von *DaZ* für die gesellschaftliche Wahrnehmung aus der Sicht von Lehrpersonen?

An dieser Stelle möchte ich anführen, dass im Rahmen der Masterarbeit nur ein kleiner Ausschnitt der Mehrsprachigkeitsforschung dargeboten werden konnte. Aufgrund begrenzter Ressourcen war eine größere Untersuchung mit mehr Teilnehmer:innen nicht möglich. Darüber hinaus konnten nur ausgewählte Aspekte und Problemstellungen rund um die Themen Bilingualismus und Mehrsprachigkeit behandelt werden. Nichtsdestotrotz bieten die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Forschung wertvolle und aussagekräftige Einblicke. In dieser Hinsicht konnte ein intensiver Einblick in die Sprachbiografien von 14 mehrsprachigen Schüler:innen gegeben werden, die ich seit längerer Zeit begleitete. Zudem wurde gezielt ein Raum geschaffen, in dem die Schüler:innen ihre Erfahrungen mit Diskriminierung und linguizistischer Benachteiligung offen teilen und reflektieren konnten. Darüber hinaus konnte Einsicht in die Sicht- und Handlungsweisen von Lehrpersonen ermöglicht werden, die täglich eine vielsprachige und kulturell heterogene Schülerschaft unterrichten.

Aus der Gegenüberstellung der fiktiven Sprachenporträts geht hervor, dass die zwei Figuren (*Mika* & *Sasha*) auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden. Beispielsweise wird *Mika* aufgrund seines vielfältigen Sprachenrepertoires als besonders intelligent beschrieben. Gleichzeitig wird die Vollkommenheit der angegebenen Sprachkompetenzen angezweifelt. An dieser Stelle ist zu betonen, dass Illusionen bezüglich einer „perfekten“ Beherrschung einer Sprache zu hinterfragen sind (Tracy, 2009, S. 171). In diesem Zusammenhang bleibt Sprache ein abstraktes Objekt einer konzeptuellen Realität (Tracy, 2009, S. 171). Dementsprechend soll Abstand von Ausdrücken wie „Halbsprachige“ bzw. „Semilinguale“ (vgl. Apeltauer, 1997, S. 629) genommen werden, da sie als abwertend und defizitorientiert gelten (Tracy, 2009, S. 171). Zusammenfassend wird *Mika* aufgrund seiner/ihrer sprachlichen Kompetenzen vermehrt als Zweitsprachler:in bzw. Kind mit Migrationshintergrund gelesen. Dagegen wird *Sasha* mehrheitlich als autochthon beschrieben. *Sashas* Sprachfähigkeiten umfassen traditionelle Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Latein), diese werden besonders von den Schüler:innen als schwierig sowie relevant für die spätere (höhere) akademische und berufliche Laufbahn angesehen. Die Einschätzungen rund um die Kommunikationsfähigkeit der Figuren zeigen, dass eine breite Sprachkompetenz generell als Vorteil angesehen wird – allerdings müssen diese Sprachen weit verbreitet und mit einem gewissen Prestige verbunden sein. In diesem Zusammenhang werden internationale Verkehrssprachen, die eine einheitliche Kommunikation über Grenzen

hinweg ermöglichen, sowie Sprachen, die über eine große und anerkannte Sprechergruppe verfügen als prestigereich beschrieben.

Der ideelle Wert einer Sprache wird von mehreren gesellschaftlichen, historischen, aber auch individuellen Faktoren geprägt. Am Beispiel vom Englischen zeigt sich, dass das Prestige einer Sprache von dem politischen und wirtschaftlichen Einfluss der Sprecher:innengruppe sowie der Präsenz einflussreicher Vorbilder abhängig ist (Kremnitz, 2017; Matticchio & Melchior, 2021). Des Weiteren werden westliche „Kultursprachen“ wie Englisch, Französisch oder Deutsch im Gegensatz zu Migrationssprachen wie Türkisch oder Arabisch als prestigeträchtiger und ökonomisch relevanter erachtet (Gruber, 2017). Ferner ist dieser Hoheitsanspruch mit der Zugehörigkeit ‚Europäer‘ verknüpft: Sprachliche Verbindungen zum Altgriechischen und Lateinischen werden mit dem Attribut ‚Hochkultur‘ assoziiert und begründen somit eine erhöhte Positionierung (Cyffer, 2012, S. 56f). Solche sprachlichen Hierarchisierungen wurzeln in kolonialen Praktiken, die bis heute als tradiertes Wissen fortleben und so einen Linguizismus bestärken (Dirim & Pokitsch, 2018, S. 15). Resümierend werden im Vergleich der Sprachenporträts Sprachhierarchien spürbar, ähnlich wie sie Krumm (2014) bereits kritisierte. In der sprachlichen Hierarchisierung spiegelt sich das Zwei-Klassen-System in Österreich wider, dabei wird eine Unterscheidung zwischen Elitesprachen und Armutssprachen (Minderheits- oder Migrant:innensprachen) vorgenommen. Das Zwei-Klassen-System spiegelt sich ebenso im schulischen Angebot wider, während moderne Fremdsprachen regelmäßig unterrichtet werden, finden Migrationssprachen im Schulkontext kaum Berücksichtigung (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 27).

Neben dem Prestige einer Sprache scheint die Anzahl der beherrschten Sprachen von Bedeutung zu sein. In diesem Zusammenhang werden die schulischen Leistungen *Mikas* mehrheitlich schlechter eingeschätzt. „Zu viele“ (GI_1: 96) Sprachen zu beherrschen, würde bedeuten, nicht genügend Kapazitäten für die bereits erlernten Sprachen oder Schulfächer übrig zu haben. Dabei werden die subjektiven Theorien (Groeben, 1988) der Kursteilnehmer:innen deutlich, die die Kapazität der menschlichen Sprachfähigkeit in Frage stellen. In diesem Zusammenhang haben mehrsprachige Personen das Gefühl, dass Sprachen in mentalen „Bereichen“ abgespeichert werden. Ferner meinen sie, dass sich ähnlich strukturierte Sprachen einen begrenzten Raum teilen, in dem es manchmal nicht genug „Platz“ gibt (B. Busch & Busch, 2008, S. 27). Entgegen dieser Annahme ist in der Forschung zu beobachten, dass Kinder die Fähigkeit besitzen, souverän mit mehreren Sprachen gleichzeitig umzugehen (Tracy, 2007, S. 88). Zudem sind Sprachen aus

soziolinguistischer Sicht keine klar abgegrenzten homogenen Einheiten (B. Busch, 2013, S. 10; Tracy, 2007, S. 88). Den wissenschaftlichen Erkenntnissen nach verfügt das Gehirn über ein komplexes Sprachennetzwerk, in dem verschiedene Sprachareale unterschiedlich aktiv sind (Nitsch, 2007, S. 53f). Folglich sind biologische Gegebenheiten nicht ausschlaggebend für den „Platz“ einer Sprache, sondern ihre gesellschaftliche Nutzbarkeit (Sprachangebot) und Wertigkeit (Tracy, 2007, S. 88).

Aus den gesammelten Sprachenporträts der Kursteilnehmer:innen geht hervor, dass bestimmte Sprachen wiederholt bestimmten Regionen im Körper zugeordnet werden: Die Erst- bzw. Familiensprache ist häufig in der Herz-Gegend aufzufinden, wohingegen die Zweitsprache keinen klar definierten Ort zu haben scheint. Während die Herzsprache von positiven Assoziationen wie Familie, Beziehungen, Religion, Nationalität, Liebe oder Wertschätzung geprägt ist, wird die Sprache des Kopfes mit kognitiver Anstrengung und der Schule verbunden und teilweise eher der Zweitsprache zugeschrieben. Ähnliche Strukturierungen wurden bereits in der Mehrsprachigkeitsforschung (B. Busch, 2018, S. 10) untersucht. Die Zuordnungen beruhen häufig auf verbreiteten Metaphern, so repräsentiert der Kopf die Vernunft, der Bauch Emotionen und das Herz Intimität (B. Busch, 2018, S. 10). Darüber hinaus entsprechen Farben häufig allgemeinen Assoziationen, beispielsweise steht Rotes für Emotionales, während Blau als „kühle“ Farbe gilt (B. Busch, 2018, S. 10). Des Weiteren wird in der Forschung beschrieben, dass häufig ikonische Elemente (z.B. Pfeil, Blitz, Herz) sowie Symbole (z.B. Nationalflagge) genutzt werden (B. Busch, 2018, S. 10). In den gesammelten Zeichnungen der Schüler:innen finden sich jedoch nur wenige Symbole. Zudem werden räumliche Metaphern verwendet, um die Nähe zu einer Sprache auszudrücken. Während häufig verwendete Sprachen oder Sprachen mit emotionalem Bezug zentral in die Silhouette eingezeichnet werden, sind selten verwendete oder weniger vertraute Sprachen peripher eingetragen (B. Busch, 2018, S. 10). Gleichmaßen wird der Größe der Flächen eine gewisse Bedeutung zugeschrieben, dementsprechend gelten große/kleine Flächen als wichtig/weniger wichtig (B. Busch, 2018, S. 10). Diese Formen der Strukturierung sind ebenso in den Sprachenporträts der Kursteilnehmer:innen zu erkennen. Beispielsweise werden die Fußspitzen oder die Zehen wiederholt als Region gewählt, um Sprachen einzuzeichnen, von denen lediglich einige Wörter oder Phrasen bekannt sind. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei den Strukturierungen der Sprachenporträts um keine allgemeingültigen Gesetze – die Deutung der Silhouetten lässt sich nur durch die individuellen Erklärungen der Sprecher:innen entschlüsseln (B. Busch, 2018, S. 10).

Die mehrsprachige Praxis des Translanguaging wird von den Schüler:innen als natürliche, aber unbewusste Art der Kommunikation verstanden. In diesem Zusammenhang kombinieren sie zwei oder mehr Sprachen fließend miteinander, um sich leichter sowie vielfältiger auszudrücken. Die Beschreibungen der Schüler:innen rund um den Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Modi knüpfen an die Konzepte des Translanguaging von García und Otheguy (2020) sowie „doing language“ nach Pennycook (2017) an. Obwohl in der Theorie von einem einheitlichen sprachlichen Repertoire ausgegangen wird, wird die fließende Sprachpraktik in der Anwendung als Nutzung verschiedener Sprachsysteme wahrgenommen (García & Otheguy, 2020, S. 25). Diese Annahme von García und Otheguy (2020, S. 25) deckt sich mit den gewonnenen Ergebnissen der Gruppeninterviews: Translanguaging wird von den Schüler:innen als „Mischung“ verschiedener Einzelsprachen wahrgenommen (z.B. „*Deutschtürkisch*“ (GI_2: 428)). Folgend bezeichnen die Kursteilnehmer:innen die Kombination von mindestens zwei Sprachen als „*halb-halb*“ (GI_3: 115) oder „*gemischt*“ (GI_2: 164; 422) sprechen. Insbesondere im Kontext der Familie oder der Freundesgruppen greifen die Schüler:innen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurück. So beschreiben Schüler:innen, wie Alianso, Johnny, Bobi, Nobody oder Nike, dass Translanguaging für sie ein flexibles und dynamisches Werkzeug in der alltäglichen Kommunikation ihrer Familie ist. Dahingegen scheint die mehrsprachige Praxis im Schulalltag weniger präsent zu sein. Diese Erkenntnis bestätigt die Überlegungen von García und Otheguy (2020, S. 25): Während viele Schüler:innen zuhause grenzenlos mit ihrem Repertoire umgehen können, neigen multilinguale Sprecher:innen in einem pädagogisch überwachten Setting dazu, nur sprachliche Mittel einzusetzen, die mit der dominanten Praktik übereinstimmen.

Aus den Berichten der Pädagog:innen geht hervor, dass mehrsprachige Praktiken im Schulalltag oft unauffällig bleiben und nur selten von den Lehrkräften wahrgenommen werden. In Anbetracht der Ergebnisse könnten die Lernenden die Bevorzugung der dominanten Schulsprache Deutsch so stark verinnerlicht haben, dass sie Abweichungen davon vor den Lehrkräften tendenziell verbergen. Ähnlich zu den Thesen von García und Otheguy (2020, S. 25) wird damit nahegelegt, dass sich die Schüler:innen an die sprachliche Norm und sozialen Erwartungen der schulischen Gemeinschaft anpassen. Ferner lassen die Aussagen der Lehrpersonen annehmen, dass sie Sprachen als deutlich voneinander getrennte Einheiten, sogenannte „named languages“ (García & Otheguy, 2020, S. 25), betrachten. Folglich wird die beobachtete Sprachpraxis der Schüler:innen eher als Wechsel zwischen Einzelsprachen oder „Code-Switching“ und nicht als

Translanguaging verstanden. Des Weiteren beobachteten die Pädagog:innen einen aktiven Gebrauch von Anglizismen bei den Schüler:innen. Diese Ausdrücke werden als Varietät innerhalb der Standardsprache (Jugendsprache) gewertet, jedoch nicht als Translanguaging. Solche sprachlichen Abweichungen, die einer prestigeträchtigen Sprache wie dem Englischen entstammen, werden somit nicht als Grenzüberschreitung zwischen Einzelsprachen betrachtet, sondern als Teil der deutschen Standardsprache verstanden. Diese Einordnung könnte auf eine Hierarchisierung sprachlicher Varietäten zurückzuführen sein, wie beispielsweise von Knappik und Dirim (2013) beschrieben wurde. Dieses Phänomen zeigt sich besonders im Vergleich mit Interferenzen, die mit einer Migrationssprache in Verbindung gebracht werden, diese werden tendenziell als ungünstig im Bildungs- und Berufskontext wahrgenommen (Khakpour, 2016, S. 215; Knappik & Dirim, 2013). Solche Unterscheidungen von Varianten unterliegen der Vorstellungen von „legitimen“ und „illegitimen“ Sprachen. In diesem Zusammenhang gelten sprachliche Varietäten mit einem höheren sozialen Stellenwert aufgrund gesellschaftlicher Wertungen als normkonform und prestigeträchtig (Bourdieu, 1991).

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit schildern sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte Hürden, die im Schulalltag auftreten. Teilweise beschreiben die Schüler:innen ihre Mehrsprachigkeit als eine große kognitive Herausforderung. Ferner berichten sie von einem Fokusverlust oder Interferenzen zwischen den Sprachen, wie bereits in Bezug auf den „Platz“ von Sprachen näher beleuchtet wurde (B. Busch & Busch, 2008, S. 27). Weiters wird die Sorge offengelegt, dass durch das intensive Lernen der Zweitsprache (Deutsch) die Erstsprache verdrängt wird. An dieser Stelle entsteht ein Spannungsfeld zwischen familiärem Druck, die Muttersprache zu bewahren, und schulischen Anforderungen, die Deutschkenntnisse aufzuwerten. Des Weiteren berichten die Deutschlehrkräfte von Herausforderungen im Unterricht, speziell bei der Vermittlung der Grammatik. Ebenso wird die Komplexität der Bildungssprache als große Hürde beschrieben, allerdings betrifft dies Schüler:innen mit DaZ sowie Erstsprachler:innen. Resümierend besteht in den Gruppen- und Einzelinterviews jedoch ein positives Verständnis von Mehrsprachigkeit. Von den Schüler:innen wird die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen ausdrücken und verständigen zu können als Privileg empfunden. Ein großes Sprachenrepertoire wird als Vorteil und Ressource angesehen, insbesondere im späteren Berufsleben oder beim Reisen. Diese Ansicht ähnelt dem Konzept des *Plurilingualismus*, in dem die Aneignung von Sprachen als Kompetenzzuwachs angesehen wird, wenn damit gefördert wird, grenzübergreifend zu arbeiten, zu studieren

und zu reisen (García & Otheguy, 2020, S. 23). In dieser Hinsicht ist zu beachten, dass europäisch geprägte Mehrsprachigkeit oft ein positiveres Ansehen genießt, während migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zum Konstrukt *Deutsch als Zweitsprache* geformt wird und häufig negativ konnotiert wird (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 26). Dessen ungeachtet wird Mehrsprachigkeit von den Kursteilnehmer:innen als prestigeträchtig angesehen, besonders im Vergleich zu (vermeintlicher) Einsprachigkeit. An der Schule der befragten Lehrpersonen wird Mehrsprachigkeit als alltägliche Normalität angesehen. In diesem Zusammenhang wird eine wertschätzende Haltung vermittelt, dabei wird die Mehrsprachigkeit der Lernenden anerkannt und aktiv gefördert. Überdies werden die unterschiedlichen Sprachen der Schülerschaft in Form von ausgehängten Plakaten repräsentiert. Darüber hinaus integrieren die Pädagog:innen bewusst die Erstsprachen der Schüler:innen in den Deutschunterricht. Dessen ungeachtet finden sich die Lehrkräfte in einem Spannungsfeld zwischen der Förderung der sprachlichen Vielfalt und dem Fokus auf die Unterrichtssprache Deutsch. In Hinblick darauf gehen Heinemann und Dirim (2016, S. 200) auf die Problematik ein, die in Bildungsinstitutionen herrscht, in denen Mehrsprachigkeit zwar alltäglich ist, jedoch weiterhin institutionell ein „monolingualer Habitus“ gepflegt wird. Die Bedingungen in solchen Bildungsräumen führen häufig zu Deutsch-Sprech-Geboten und inferiorisierenden Adressierungen (Heinemann & Dirim, 2016, S. 200). Daraus lassen sich Konsequenzen ableiten, die eine ungleiche Verteilung von Sprecher:innenrollen zur Folge haben (Heinemann & Dirim, 2016, S. 200).

In Bezug auf ein mögliches Deutsch-Ver-/Gebot betonen die Lehrkräfte, dass an ihrer Schule keine expliziten sprachlichen Regelungen bestehen und sie selbst nie solche ausgesprochen haben. Grundsätzlich gelten außerhalb des Unterrichts (z.B. in der Pause) keine Sprachvorschriften, allerdings wird hervorgehoben, dass soziale Verhaltensvorschriften bestehen. In diesem Zusammenhang wird eine transparente Verständigung zwischen den Schüler:innen betont, da andernfalls die Möglichkeit bestehe, dass andere in einer „fremden“ Sprache beleidigt werden. Obwohl ein vermeintlich sozialer Gedanke dahintersteckt, wird damit indirekt ein Sprachgebot ausgesprochen. Die Aussagen der Lehrkräfte zum Sprachgebrauch zeigen die Präsenz eines monolingualen Selbstverständnisses (Gogolin, 1994). Zudem wird damit die Unsicherheit der Lehrkräfte gegenüber dem Gebrauch von Sprachen, die sie selbst nicht verstehen, verdeutlicht. Des Weiteren erleben Lehrpersonen einen Kontrollverlust über die Sprechakte (Heinemann & Dirim, 2016, S. 205). So entsteht die Gleichsetzung: „Jemand spricht nicht Deutsch = dieser jemand spricht (schlecht) über mich“ (Heinemann

& Dirim, 2016, S. 199). Für die Schüler:innen ist das Misstrauen der Lehrkräfte jedoch unbegründet und nicht nachvollziehbar, beispielsweise ist Nike davon überzeugt, dass ein intuitives Sprachgefühl ausreicht, um die jeweilige Situation angemessen erfassen zu können. Im Gegensatz zu den Pausen wird innerhalb des Deutschunterrichts jedoch auf die Einhaltung der Unterrichtssprache hingewiesen. Letztendlich übernimmt eine solche normative Durchsetzung von monolingualen Sprachräumen die Funktion der Herrschaftssicherung, sodass die Imagination des einheitlichen *Wir* (das Deutsch spricht) sichergestellt werden kann (Heinemann & Dirim, 2016, S. 202f).

Aus den Berichten der Schüler:innen geht hervor, dass sie besonders in der Volksschule einem expliziten Deutsch-Gebot begegneten. In diesem Zusammenhang wird das Sprechen sogenannter Minderheits- oder Migrant:innensprachen unterbunden, während die Sprache der „Elite“ als Norm hervorgehoben wird (Dirim, 2010, S. 91f). Aktuell verspüren die Kursteilnehmer:innen jedoch deutlich weniger explizite Sprachvorschriften. Dessen ungeachtet sind im schulischen Alltag implizite Sprachgebote verankert, die die Schüler:innen früher oder später verinnerlichen. Beispielsweise haben einige Kursteilnehmer:innen das Gefühl, der normierten Erwartung Deutsch zu sprechen, „*allgemein in der Schule*“ (GI_1: 209-210) gerecht zu werden, um möglichen Sanktionen aus dem Weg zu gehen. Auf der einen Seite könnte durch diese Ergebnisse angenommen werden, dass explizite linguizistische Praktiken im Bildungskontext heutzutage weniger verbreitet sind. Auf der anderen Seite könnte mit den Resultaten bestärkt werden, dass sich der offene, simple Linguizismus mit der Zeit zu einem verdeckten Neo-Linguizismus fortentwickelt hat (Dirim, 2010). Letztendlich lösen solche sprachlichen Restriktionen negative Gefühle bei den Schüler:innen aus, überdies haben sie eine ausgrenzende Wirkung zur Folge.

Diese Aufspaltung erlaubter und nicht-erlaubter Sprachen (Bourdieu, 1991) fördert die Trennung in ein *Wir* und *Nicht-Wir*. In diesem Zusammenhang nehmen die befragten Schüler:innen zwei unterschiedlich hierarchisierte Positionen wahr: die „fremden Ausländer“ und die „einheimischen Österreicher:innen“. Diese Differenzlinie ist auf den Prozess des Otherings (Said, 1978; Spivak, 1984) zurückzuführen, dabei kommt es zu dem Effekt einer ideologischen Festigung des „Wir“. Im Rahmen von diskursiven Praktiken werden wiederholt zwei Identitäten fixiert: Subjekte in Machtpositionen (*Wir*) und Subjekte, die diesen Machtverhältnissen unterworfen sind (*Nicht-Wir*) (Thomas-Olalde & Velho, 2011, S. 25). Ferner liegen dem Konzept des Otherings Sprachideologien des *native speakerism* zugrunde. Die Sprachnorm *native speaker* konstruiert und

reproduziert die Unterscheidung von „Selbst“ und „Anders“ (Khakpour, 2016, S. 211). Mit dem „Muttersprachlerprinzip“ wird impliziert, dass die vollständige Erfassung der Zielsprache von Nicht-Muttersprachler:innen nie erreicht werden kann (Khakpour, 2016, S. 209f; Schmidt, 2022, S. 1). Diese Annahme wird jedoch aus soziolinguistischer Sicht klar abgewiesen, dabei wird deutlich, dass L2-Lernende sprachliche Kompetenzen auf „muttersprachlichem“ Niveau erreichen können (Davies, 1991, S. 45).

Für die soziale Konstruktion und Unterscheidung zwischen „legitimen“ und „illegitimen“ Sprecher:innen sind sprachliche Merkmale wie „Akzent“, aber auch außersprachliche Faktoren wie „nationale Herkunft“ von Bedeutung (Brutt-Griffler & Samimy, 1999, S. 416; Khakpour, 2016, S. 212). Dies zeigt, dass Sprachideologien keine linguistischen Konzepte, sondern soziale Konstrukte sind, die auf kulturellen Annahmen und vorgefassten Meinungen basieren (Brutt-Griffler & Samimy, 1999, S. 416). Auch aus den Interviews geht hervor, dass die Schüler:innen das Gefühl haben, aufgrund ihrer Familiensprache oder Herkunft, als „fremd“ bzw. als „Ausländer“ betrachtet zu werden. Ferner hat eine Schülerin das Gefühl, aufgrund ihrer äußerlichen Erscheinung und ihres Namens, als Kind nichtdeutscher Muttersprache gelesen zu werden. Dahingegen betont eine befragte Lehrperson, niemals allein aufgrund eines Namens Rückschlüsse auf die sprachliche Kompetenz oder die Identität eines Kindes zu ziehen.

Wie bereits erwähnt beziehen sich solche Sprecher:innenpositionierungen häufig jedoch nicht auf die Sprachkompetenz, sondern auf den von außen auferlegten Zugehörigkeitsstatus. In diesem Zusammenhang werden Selbstbezeichnungen oder hybride Formen nicht geduldet (Khakpour, 2016, S. 217). In den Gesprächen beschreiben einige Schüler:innen, dass sie von außen einer Kategorie zugeordnet werden, mit der sie sich selbst teilweise nicht identifizieren können. Die Schüler:innen erleben diese Stigmatisierungen aufgrund des Faktors „national origin“, der sie oder den familiären Hintergrund betrifft. Folglich entsteht eine Infragestellung der Zugehörigkeit und der eigenen Identität.

Des Weiteren beschreiben die Schüler:innen die Wahrnehmung, dass andere autochthone, also „österreichische“ Kinder von Lehrer:innen bevorzugt werden, während sie weniger beachtet, strenger benotet oder ihre Kompetenzen infrage gestellt werden. Dabei wird sichtbar, dass autochthonen Personen, im Gegensatz zu Personen, die dieser Gemeinschaft „fremd“ sind, vermehrt ein angeborenes Recht auf sprachliche Autorität zugesprochen wird (Bonfiglio, 2010, S. 218). Im Zuge dessen erleben die befragten

Schüler:innen das Gefühl von Ausgrenzung und Nichtzugehörigkeit. Diese Auf- bzw. Abwertung von bestimmten Sprechergruppen führt nachweislich zur Selbstabwertung von Personen (vgl. Bjegač, 2020). Diesen Leidensdruck nehmen ebenso die befragten Lehrpersonen wahr. Neben ausgrenzenden Erfahrungen und Sanktionen im Schulalltag können weitere Konsequenzen von eingeschränktem Zugang zu Ressourcen bis hin zum Ausschluss aus beruflichen Feldern (Khakpour, 2016, S. 215, 217) wie beispielsweise der Pädagogik (Knappik & Dirim, 2013) oder anderen Berufsgruppen (bspw. B. Busch, 2013, S. 112; vgl. Übersetzer Modilingua, 2024) reichen.

Aus den geführten Gesprächen geht hervor, dass der problembehaftete Begriff *Muttersprache* im Sprachgebrauch der Schüler:innen und Lehrer:innen teilweise noch stark verankert ist. Im Laufe der Gruppeninterviews griffen die Schüler:innen nahezu durchgehend auf den Muttersprachenbegriff zurück, obwohl von mir als Interviewerin stetig der Erstsprachenbegriff verwendet wurde. Diese Dominanz im Sprachgebrauch lässt sich aus soziolinguistischer Sicht erklären: Der Begriff ist mit einer affektiv besetzten Vertrautheit verbunden und wird häufig als Teil der persönlichen Identität wahrgenommen (Schmidt, 2022, S. 6). Überdies können sich die Sprecher:innen vermehrt mit dem Begriff *Muttersprache* identifizieren, da damit eine emotionale, familiäre Dimension assoziiert wird (Ahrenholz, 2020, S. 4). Ferner wird angenommen, dass diese emotionale Verbundenheit mit dem Ausdruck *Erstsprache* nicht erfasst werden kann (Ahrenholz, 2020, S. 4). Im Vergleich dazu weisen die befragten Lehrpersonen ein differenziertes Wissen über den Muttersprachenbegriff auf. Beispielsweise meidet Alex den Begriff *Muttersprache* aufgrund seiner negativen Konnotation, Malina merkt an, dass Sprachtests mittlerweile auf diese Begrifflichkeit verzichten und Eduard sieht *L1* als etablierten Ausdruck an. In Bezug auf die Bezeichnung *L1/L2* wird aus wissenschaftlicher Perspektive zunächst betont, dass hierbei rein objektiv die Erwerbsreihenfolge dargestellt wird (z.B. Ahrenholz, 2020, S. 5; Jeuk, 2010, S. 15). Gleichzeitig wird jedoch aufgezeigt, dass ‚neutrale‘ Begrifflichkeiten nie unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen betrachtet werden können, sodass durch diese Bezeichnungspraxis ebenso eine qualitative Reihung vorgenommen wird (Khakpour, 2016; Knappik & Dirim, 2013). Dessen ungeachtet wird der Ausdruck *Muttersprache* von zwei der drei Lehrkräfte aktiv in den Einzelinterviews verwendet, teilweise überwiegt die Verwendung des Muttersprachenbegriffs sogar. Dies zeigt meiner Meinung, dass dieser Begriff trotz der bewussten Distanzierung noch verankert ist. Im weiteren Sinne deutet die häufige Verwendung des Muttersprachenbegriffs auf verinnerlichte Muttersprachideologien hin.

Mit dem biologisierenden, ethnisierenden und nationalisierenden Konzept der Muttersprache findet eine Vereinigung von Sprache, Familie, Volk und Nation statt (Schmidt, 2022, S. 1). Ein unreflektierter Gebrauch der Bezeichnung *Muttersprachler* schafft und verstärkt Machtstrukturen, die bestimmte Sprachgruppen ermächtigen und andere benachteiligen (Bonfiglio, 2010, S. 218).

Die Kategorisierung *Deutsch als Zweitsprache* wird von den Lehrpersonen klar von der Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* abgegrenzt. Grundsätzlich weist die Bezeichnung darauf hin, eine andere Erstsprache als Deutsch zu sprechen. Zusätzlich ist es für die Pädagog:innen von Bedeutung, dass Deutsch die Umgebungssprache darstellt und eine gewisse kommunikative Relevanz besitzt. Jedoch ist den Lehrpersonen bewusst, dass eine klare Zuordnung der L1 oder L2 nicht immer möglich ist. Anhand von konkreten und greifbaren Praxisbeispielen wird sichtbar, dass die Eindeutigkeit der Kategorisierung Erst- und Zweitsprache schnell an ihre Grenzen stößt (Boeckmann, 2008, S. 27). So zeigen die dokumentierten Sprachenporträts der Kursteilnehmer:innen sowie die Fallbeispiele von Boeckmann (2008, S. 27), dass sich Sprachenbiografien häufig nur schwer in die starre Klassifizierung von Erst- und Zweitsprache einordnen lassen. Für die befragten Lehrer:innen spielt neben der Dimension des zeitlichen Erwerbs die Häufigkeit der Sprachverwendung eine bedeutende Rolle. Des Weiteren betonen die Lehrkräfte, dass der Ausdruck DaZ zu vereinfachend ist, um die individuellen und komplexen Sprachbiografien der Schüler:innen einzufangen. Darüber hinaus beschreiben die Pädagog:innen, dass solche starren Kategorien Unsicherheiten bei den Schüler:innen verursachen können – gerade in Hinblick auf ihre sprachliche Identität. Dieser Umstand eines inneren Konflikts mit der eigenen Identität und Zugehörigkeit zeigt sich auch bei den Kursteilnehmer:innen, z.B. meint Messi: „*Sie hat gesagt, dass ist für alle, die aus einem anderen Land kommen. Also, ich bin zwar hier geboren, aber meine Eltern sind irgendwo in Tibet.*“ (GI_2: 331), oder Stas erklärt: „*Eigentlich bin ich nicht Ausländer.*“ (GI_3: 261) Ebenso beschreibt Dragan Miladinović, wie ihn die Einstufung *Zweitsprachler* an seiner Identität zweifeln ließ (2014, S. 3). Als Zweitsprachler:in gelesen zu werden, kann bedeuten, mit abwertenden Zuschreibungen konfrontiert zu werden, die die Sprachkompetenz und Identität herabsetzen können (Khakpour, 2016, S. 214; Miladinović, 2014, S. 3). Eine Auseinandersetzung mit dem beschriebenen Konflikt rund um Sprachkategorisierungen findet beispielsweise bei der Schulanmeldung statt. So werden Kinder bzw. ihre Eltern auf den Anmeldescheinen gebeten, die jeweilige Erstsprache anzugeben. Neben einer möglichen unklaren Differenzierung besteht die

Gefahr, dass die Angaben aufgrund äußerer Erwartungen verfälscht werden. In dem Zusammenhang wird die Vermutung geäußert, dass Deutsch als Erstsprache angegeben wird, um einer Stigmatisierung zu entgehen oder soziale Vorteile zu erlangen. Eng damit verbunden ist die Superiorisierung von *native speakers* und die Inferiorisierung von Zweitsprachler:innen (Khakpour, 2016, S. 15). Ähnlich dazu zeigte Katharina Brizić (2007) auf, dass solche Erhebungen von (Suggestiv-)Fragen beeinflusst werden und zu zahlreichen Fehlinterpretationen führen können.

Ferner werden negative Vorurteile sowie stereotype Wahrnehmungen über Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache von den befragten Personen als besonders kritisch angesehen und in weiterer Folge als rassistisch sowie linguizistisch bezeichnet. Generell wird die Verwendung des Begriffs *DaZ* im schulischen Kontext selten explizit thematisiert. Die Konnotation des Ausdrucks *DaZ* wird von den Lehrpersonen teilweise als negativ und teilweise als neutral beschrieben. Dessen ungeachtet tendieren die Pädagog:innen dazu, den Begriff *Mehrsprachigkeit* als wertfreier und positiver zu betrachten. Aus diesem Grund sehen die Lehrkräfte keine Notwendigkeit, den Begriff *DaZ* im Unterricht hervorzuheben, sie integrieren die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen, ohne sie konkret zu kategorisieren.

12 Fazit und Ausblick

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass mit dem Begriff *Deutsch als Zweitsprache* inferiorisierende Adressierungen verbunden werden. Schlussendlich beruhen Begriffe auf Konstrukten, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Personen, denen das Merkmal *DaZ* zugeschrieben wird, werden auf bestimmte Weise gelabelt, gesellschaftlich positioniert und folgend minorisiert. Mit dem Konstrukt *Zweitsprache* wird die Trennung eines *Wir* bzw. *Nicht-Wir* mit dem Rückgriff auf Sprachen verwirklicht. Diese Konstruktion von Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkeiten basiert auf tradiertem, kolonial geprägtem Denken und wird verstärkt durch die Unterscheidung von „legitimen“ und „illegitimen“ Sprachen bzw. Sprecher:innen.

Da mit dem Terminus *Zweitsprache* unterschiedliche Problematiken verbunden werden, wurde zu Beginn der Masterarbeit das Ziel verfolgt, einen alternativen Begriff für *Deutsch als Zweitsprache* zu finden. Allerdings wurde im Laufe der Bearbeitung der Thematik die Komplexität möglicher Bezeichnungen deutlich. So erwies sich die Suche nach einer alternativen Bezeichnung, die den vielfältigen Sprachbiografien und

Lernprozessen der Schüler:innen gerecht wird und frei von möglichen negativen Konnotationen ist, als besonders schwierig und vielschichtig. Der Terminus *DaZ* scheint für das Fach aus didaktischer Perspektive heraus durchaus berechtigt, gerade in Hinblick auf den historischen Hintergrund der Disziplin und die Abgrenzung zur Fachrichtung DaF. Jedoch bleibt der Ausdruck *Zweitsprachler:in* für betroffene Menschen problematisch. In Hinblick darauf muss ein Begriff entwickelt werden, der über die Dichotomien Erst- bzw. Zweitsprache hinausgeht und weder eine rassialisierende noch eine homogenisierende Unterscheidungspraxis stützt. Folgend sollen nun unterschiedliche Ansätze und mögliche Alternativen dargestellt werden.

Beispielsweise schlägt Boeckmann (2009) einen Begriff für den Schulkontext vor, der die lebensweltliche Bedeutung der Sprache(n) der Sprecher:innen in den Vordergrund stellt und eine Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprachler:innen vermeidet. In diesem Zusammenhang setzt er sich für die Formulierung „Sprachen der Bildung“ ein, um den Umstand zu betonen, dass sich alle Schüler:innen die Bildungssprache Deutsch aneignen müssen (Boeckmann, 2009). Ein weiterer Ansatz wurde von İnci Dirim im Zuge einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien ins Leben gerufen und beispielsweise durch Arbeiten von Heidi Rösch (2017) weitergeführt. Der moderne Ansatz engagiert sich für die Verwendung des Begriffs „Deutsch in der Migrationsgesellschaft“, um die Aneignung in einer amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft zu betonen. Darüber hinaus werden mit der Bezeichnung Angaben über die Erwerbsreihenfolge oder den Grad der Beherrschung einer Sprache umgangen. Ähnlich dazu bezieht sich der Begriff „emergent multilinguals“ (in Anlehnung an „emergent bilinguals“, García, 2009) auf Individuen, die in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen und sich flexibel zwischen verschiedenen Sprachkompetenzen bewegen. In diesem Zusammenhang hebt García (2009, S. 322) hervor, dass „emergent bilinguals“ ein angemessener Begriff für betroffene Kinder sein könnte, da er sich auf das sprachliche Potenzial konzentriert und weder Einschränkungen noch Probleme im Vergleich zu *native speakers* hervorhebt. Dementsprechend wird mit dem Konstrukt „emergent bi-/multilingual learners“ ein positiver Habitus vermittelt. Eine weitere Möglichkeit wurde im Rahmen der Ringvorlesung „Deutsch als Sprache(n): DaS statt DaF/DaZ/DaE?“ an der Universität Wien vorgestellt. Mit dem Ausdruck *DaS* wird das Subjekt als sprachlernendes und sprachhandelndes Wesen in den Vordergrund gestellt (Nodari, 2009, S. 23). Obwohl die Bezeichnung „Deutsch als Sprachen“ auf problematische Kategorisierungen reagiert, birgt sie die Gefahr ihrer Verschleierung und verstellt möglicherweise den Blick auf notwendige Differenzierungen (Altmayer, 2023).

Eine weitere Überlegung mündet in der Bezeichnung „Deutschlernende“, um Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache miteinzubeziehen sowie den Umstand zu beachten, dass alle Schüler:innen im Schulkontext Kompetenzen im Deutschen (z.B. Bildungssprache) erwerben.

Obwohl eine Änderung der Bezeichnung das Kernproblem allein nicht lösen wird, ist es notwendig in weiterer Zukunft nach alternativen Begriffen für den Zweitsprachenbegriff zu suchen. Fakt ist, dass Worte eine symbolische Macht ausüben – insbesondere, wenn das Konzept mit historischer Gewalt beladen ist. Solche versteckten Konstruktionen gilt es offen zu legen und zu hinterfragen, um strukturelle Muster aufzubrechen und eine reflektierte Veränderung zu bewirken.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15–35). Narr Verlag. <https://dafdigital.de/ce/bernt-ahrenholz-hg-fachunterricht-und-deutsch-als-zweitsprache/detail.html>
- Ahrenholz, B. (2020). Deutsch als Zweitsprache. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit* (5. unveränderte Auflage, Bd. 9, S. 3–20). Schneider Verlag Hohengehren.
- Althusser, L. (2010). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation, 1970). *Cultural theory: an Anthology*, 204–222.
- Altmayer, C. (2023, April 24). *Gibt es nur eine Deutschdidaktik? Zum Verhältnis von Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* [Vorlesungsfolien].
- Andus, I. (2021). Die Sprachbiographie einer Serbin in Berlin. *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik. Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers*, M1, 77–95.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Bausch, K.-R. (2003). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 439–445). Francke.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Bellet, S. (2016). *Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben*. PH Vorarlberg.
- Biffl, G., & Bock-Schappelwein, J. (2003). Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In H. Faßmann & I. Stacher (Hrsg.), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen* (S. 120–130). Drava.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher* (A. Wegner & İ. Dirim, Hrsg.; Bd. 5). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742469>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Blaschitz, V. (2023, März 22). *Pausensprache Deutsch? Ein pädagogischer Unsinn!* Der Standard.
- Blommaert, J. (Hrsg.). (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295.005>
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Boeckmann, K.-B. (2007). Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 23, 31–48.
- Boeckmann, K.-B. (2008). Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158, 21–28.
- Boeckmann, K.-B. (2009). „Sprachen der Bildung“ statt „Deutsch als Zweitsprache“. *ÖDaF-Mitteilungen*, 25(2 (Sonderheft zur IDT 2009: Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich)), 16–28.
- Boeckmann, K.-B. (2010). Entwicklungen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.*, 72–89.
- Bonfiglio, T. P. (2010). *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–75). VSA-Verlag.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Waxmann Verlag.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. (1999). Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. *TESOL Quarterly*, 33(3), 413–431.
- Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. K. (2001). Transcending the nativeness paradigm. *World Englishes*, 20(1), 99–106. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00199>
- Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2017). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht. In *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule* (18. Aufl.). BMB. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=48&pub=285
- Busch, A., & Stenschke, O. (2018). *Germanistische Linguistik. Eine Einführung* (4. Auflage). Narr Verlag.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education*, 24(4), 283–294.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. UTB.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban Language and Literacies*, 236, 1–13.

- Busch, B., & Busch, T. (2008). *Von Menschen, Orten und Sprachen: Multilingual leben in Österreich*. Drava Verlag.
- Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Taylor & Francis Group.
- Cummins, J. (2006). Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In P. Mecheril, *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 36–62). Waxmann.
- Cyffer, N. (2012). Gibt es primitive Sprachen – oder ist Deutsch auch primitiv? In T. Stolz, C. Vossman, & B. Dewein (Hrsg.), *Kolonialzeitliche Sprachforschung: Die Beschreibung afrikanischer und ozeanischer Sprachen zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft* (S. 55–74). Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050052809.55>
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103–121). Schöningh.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. University Press.
- Dietrich, R. (2004). Erstsprache – Muttersprache / First Language – Mother Tongue. In U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier, & P. Trudgill (Hrsg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2. Aufl., Bd. 1, S. 305–311). Walter de Gruyter.
- Dimroth, C. (2007). Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 115–138). Attempto.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, & M. Gomolla (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Waxmann.
- Dirim, İ., Döll, M., Springsits, B., & Knappik, M. (2013). Subjektivierende Effekte von Bildungsmaßnahmen des Deutschen in der Migrationsgesellschaft. In B. Haider (Hrsg.), *Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen* (S. 15–26). Edition Volkshochschule.
- Dirim, İ., & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. OBST. Themenheft Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*, 93.
- Dirim, İ., & Simon, N. (2022). Vorbild ‚Native Speaker‘? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 8, 1–13.
- Dönmez, A. (2024, April 30). Ali Dönmez. Logopädie / Deutsch als Fremd- & Zweitsprache. Ali Dönmez. https://static.wixstatic.com/media/441e86_4a2b59040bae4a329df5573f0b8a0b7b~mv2.png/v1/fill/w_914_h_1275,al_c,q_90,enc_auto/441e86_4a2b59040bae4a329df5573f0b8a0b7b~mv2.png
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Efing, C. (2022). Bildungssprache–eigenständiges Register, Fachsprache light oder reines Konstrukt? Oder: Hat der Modebegriff Bildungssprache einen Mehrwert? *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG)*, 10, 39–52.
- Efing, C. (2024). Bildungssprache. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis* (S. 659–664). De Gruyter. <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/document/doi/10.1515/9783110745504-066/html>
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln: Bd. 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721>
- Fasse, G. (2014). „Im Meer der Sprachen“. Mehrsprachiges Theaterspiel in einer schulischen Arbeitsgemeinschaft. *Fremdsprache Deutsch*, 25(50), 37–41.
- Ferguson, C. (1983). Language planning and language change. In H. Cobarrubias & J. Fishman (Hrsg.), *Progress in language planning: International perspectives* (S. 29–40). Mouton.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171.
- Gantefort, C., & Maahs, I.-M. (2020). Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. *ProDaZ-Kompetenzzentrum*, 2–12.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What’s in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Strutzel, E. (1968). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. *Nursing research*, 17(4), 364.

- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2007). Herausforderung Bildungssprache. „Textkompetenz“ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 73–80). Narr.
- Gogolin, I. (2015). Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In İ. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 294–304). Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (Bd. 21, S. 478–499). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Gogolin, I., & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5(43), 6–13.
- Gogolin, I., & Roth, H.-J. (2007). Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, 31–45.
- Groebe, N. (1988). Explikation des Konstrukts ‘Subjektive Theorie’. In N. Groebe, D. Wahl, J. Schlee, & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17–24). Francke.
- Gruber, T. (2017). Idiomatic Competence – ein ökonomischer Aspekt von Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachendidaktik des 16. Jahrhunderts. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 131–148). Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.40522>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233–252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Haberzettl, S. (2006). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Narr.
- Heinemann, M. B., & Dirim, I. (2016). „Die sprechen bestimmt schlecht über mich“: Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. (S. 199–214). Springer VS.
- Hickmann, M., Liang, J., & Hendriks, H. (1989). Diskurskohäsion im Erstspracherwerb: Eine sprachvergleichende Untersuchung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 19(73), 53–74.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Hoodgarzadeh, M. (2010). Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund. *Deutsch als Zweitsprache*, 3, 37–47.
- Horak, A., Moser, W., Nezbeda, M., & Schober, M. (2010). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. *ÖSZ Praxisreihe*, 12.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen-Diagnose-Förderung*. Kohlhammer Verlag.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Möller, J. S. (2015). Polylinguaging in superdiversity. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton, & M. Spotti (Hrsg.), *Language and Superdiversity* (S. 137–154). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730240>
- Kachru, B. B. (1982). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois press.
- Khakpour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209–220).
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Metzler.
- Knappik, M., & Dirim, İ. (2013). „Native-Speakerism“ in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 20–23.
- Knappik, M., İnci, D., & Döll, M. (2013). Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 42–61). Schneider Hohengehren.
- Köck, J. (2015). Deutsch als Wissenschaftssprache und normativ-korrektes Deutsch als Herrschaftsinstrumente im universitären Kontext. In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 263–282). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-012>
- Kremnitz, G. (2017). Sprachenpolitische Entscheidungen zwischen Prestige und kommunikativer Bedeutung. In T. Ambrosch-Baroua, A. Kropp, & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (S. 17–27). Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.40515>
- Krumm, H.-J. (1994). Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In *Jahrbuch DaF 20* (S. 13–36). iudicium.
- Krumm, H.-J. (2014). *Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische*

- Bildungswesen*. Abschlussvortrag der Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E.-M. (Hrsg.). (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Eviva. https://usearch.uaccess.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay/UWI_alma21273127040003332/UWI
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Beltz Juventa.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Hrsg.). (2006). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255>
- Matticchio, I., & Melchior, L. (Hrsg.). (2021). *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz* (1. Aufl., Bd. 10). Frank & Timme. https://www.frank-timme.de/de/programm/produkt/mehrsprachigkeit_am_arbeitsplatz
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Meisel, J. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93–113). Attempto.
- Meisel, J. M. (1997). The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13(3), 227–264.
- Messerschmidt, A. (2011). Involviertes Forschen: Reflexion von Selbst- und Fremdbildern. In I. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaften II* (S. 81–95). Königshausen & Neumann.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Miladinović, D. (2014). „Deutsch ist meine Zweitsprache?“ Terminologische Zuschreibungen und ihre gesellschaftliche Rolle [Universität Wien]. <https://theses.univie.ac.at/detail/27782>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Modilingua. (2024). *Professionelle Native-Speaker-Übersetzungen*. Modilingua. <https://modilingua.com/de/leistungen/uebersetzung/>
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Mosse, G. L. (2006). *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Fischer.
- Muhr, R. (2001). Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in Österreich (Artikel 8). In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 97–108). Walter de Gruyter.
- Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 69–86). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-003>
- Nitsch, C. (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. (S. 47–68). Narr.
- Nodari, C. (2009). Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In M. Clalüna (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (Bd. 20, S. 11–24).
- Österreichischer Integrationsfonds. (2024). *Facesheet: Schule und Integration*. ÖIF. <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/factsheet-zu-schule-und-integration-1-21627/>
- ÖSZ – Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2012). Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. *KIESEL neu*.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240–254.
- Paikeday, T. M. (1985). *The native speaker is dead!* PPI.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3., durchgesehene und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46, 621–647.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Springer.

- Roth, K. S., Schramm, K., & Spitzmüller, J. (2018). Phänomen Mehrsprachigkeit – Editorial. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. OBST. Phänomen Mehrsprachigkeit. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*, 93, 7–12.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach & et al. (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103–135). Metzler.
- Sahli, A. (2017). *Fremdsprachenunterricht—Parallelen zwischen Englisch und Französisch nutzen* [Bachelorarbeit]. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 33–45). Schöningh.
- Schmidt, K. (2022). „Muttersprache“. In I. Bartels, I. Löhr, C. Reinecke, P. Schäfer, & L. Stielike (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*. <http://www.migrationsbegriffe.de/muttersprache>
- Schnitzer, A. (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis: (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Beltz Juventa.
- Settinieri, J. (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 66–80.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge.
- Spitzmüller, J., & Warnke, I. H. O. (2011). *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110229967>
- Spivak, G. C. (1984). The Rani of Sirmur. In F. Barker et al (Hrsg.), *Europe and its others* (Bd. 1, S. 128–151). University of Essex.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt.
- Thoma, D., & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58–97). Fillibach.
- Thomas-Olalde, O., & Velho, A. (2011). Othering and its effects—Exploring the concept. In H. Niedrig & C. Ydesen (Hrsg.), *Writing postcolonial histories of intercultural education* (Bd. 2, S. 27–51). Peter Lang.
- Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 69–92). Narr.
- Tracy, R. (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 163–196). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_10
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Springer.
- Triulzi, M., & Maahs, I. M. (2019). Ab A2 wird dieser ‚sprach-mixed-salat‘ eher schwierig: Eine Erhebung von Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. *Wiener Linguistische Gazette*, 84, 1–27.
- Triulzi, M., Winter, C., & Maahs, I.-M. (2023). Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 57–87. <https://doi.org/10.48694/zif.3644>
- Westermann, D. (1941). *Sprachforschung und Völkerkunde als Koloniale Aufgabe*. Festrede am Leibniztag der Preußischen Akademie der Wissenschaften am 3. Juli 1941, Berlin.
- Wurzenrainer, M., & Laimer, T. (2018). Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen – eine Ressource und keine Komplikation! *Magazin erwachsenenbildung.at*, 12(33), 2–9.

Anhang

Einverständniserklärung

Einverständniserklärung für die Teilnahme an der Masterarbeit zum Thema:

"Eine Studie zu Deutsch als Zweitsprache aus der Sicht von Schüler:innen"

Sehr geehrte Eltern!

Seit [zwei Semestern/einem Semester] leite ich den Wiener Lernhilfe-Kurs „Deutsch“ [Kursnummer] an der Schule Ihres Kindes. Ich studiere den Masterstudiengang *Lehramt Deutsch & Psychologie/Philosophie* an der Universität Wien. Für meine Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Frage, welche Bedeutung der Begriff „**Deutsch als Zweitsprache**“ für **Schüler*innen** hat.

Dafür würde ich gerne eine **Diskussionsrunde** mit den Schüler:innen **im Kurs** durchführen. Von mir angeleitet, unterhalten sich die Schüler:innen miteinander zum Thema **Deutsch als Zweitsprache & Mehrsprachigkeit**. Die Diskussionsrunde findet am **[Mai 2024] während der Kurszeit** statt. Eine Diskussionsrunde dauert ca. eine Stunde. **Die Teilnahme ist freiwillig** und Ihr Kind kann jederzeit ohne negative Konsequenzen von der Teilnahme zurücktreten.

Die Gespräche der Diskussionsrunde werden **als Audio aufgenommen**. Alle Informationen (z.B. Name, Schule, Klasse) über Ihr Kind werden selbstverständlich **anonymisiert**. In der Veröffentlichung der Masterarbeit wird kein Rückschluss auf die einzelnen Schüler*innen möglich sein.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Ihr Kind an einer Diskussionsrunde für meine Untersuchung teilnehmen dürfte.

Mit freundlichen Grüßen,

(Lernbetreuerin der VHS & Masterstudentin am Institut für Germanistik der Universität Wien)



Einverständniserklärung für die Teilnahme an der Forschung zum Thema Deutsch als Zweitsprache

Hiermit erkläre ich, dass mein Kind _____ an einer Diskussionsrunde teilnehmen darf.

Unterschrift der erziehungsberechtigten Person: _____

Datum: _____

Zustimmungserklärung

Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung für die Teilnahme an der Masterarbeit:

"Eine Studie zu Deutsch als Zweitsprache aus der Sicht von Lehrer:innen & Schüler:innen"

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert*in für ein Gespräch für die Abfassung einer wissenschaftlichen Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens (Pseudonyms) in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem Betreuer der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern mich.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Ich stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu.

Ort, Datum, Name

Kurzfragebogen für Schüler:innen

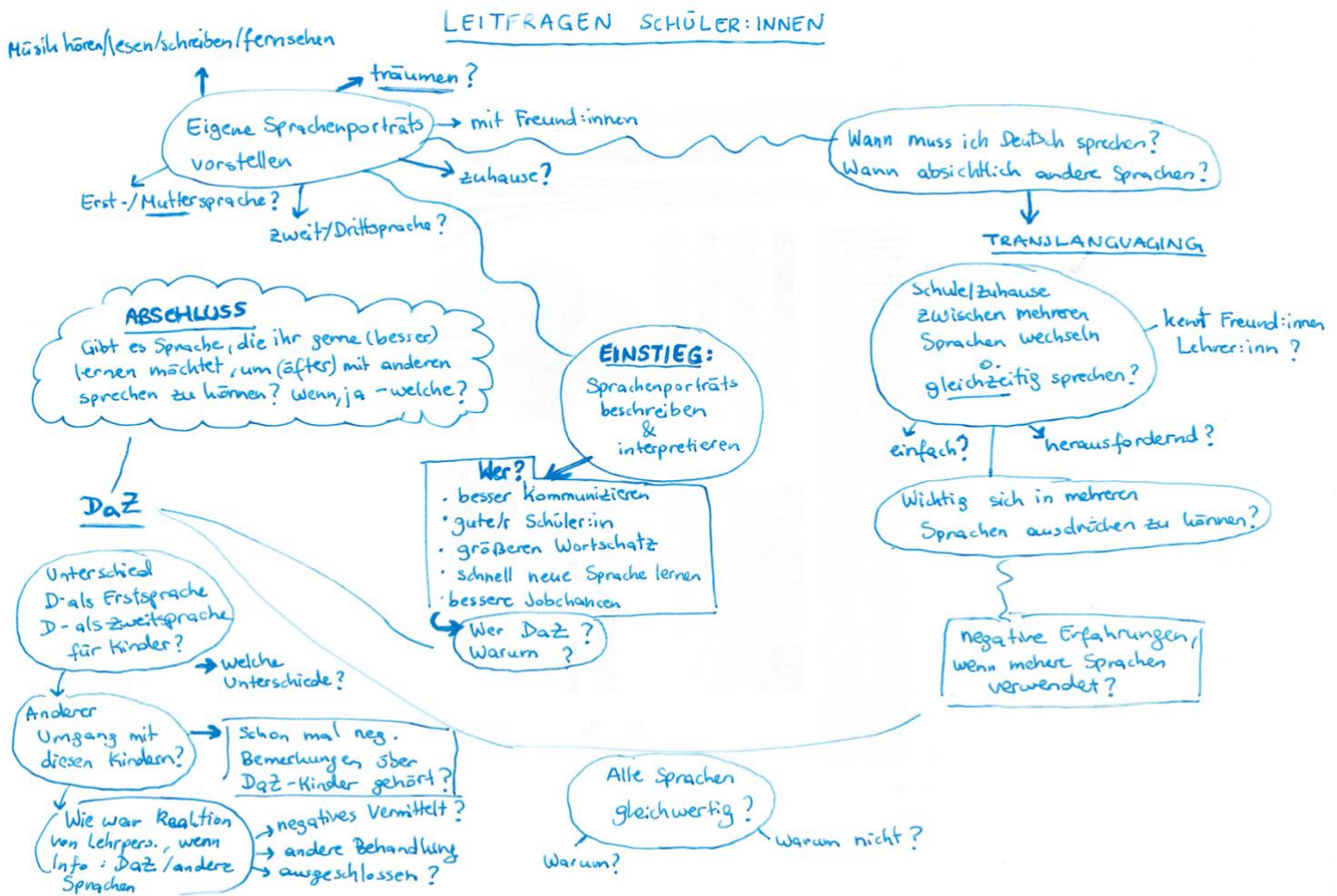
Vor- und Nachname:
Geschlecht:
Alter:
Klasse:

- 1. Wo bist du geboren?**
- 2. Welche Sprache(n) sprichst du?**
- 3. Wo sprichst du diese Sprache(n)? (z.B. Schule/Zuhause/mit Freunden)**
- 4. Welche Sprache(n) hast du davon als Erstes/Zweites/etc. gelernt?**
- 5. Wo/von wem hast du sie gelernt?**

Anonymer Name:

Die Informationen werden an niemanden weitergegeben, sodass die Aussagen anonym bleiben. Nach Fertigstellung der Masterarbeit werden die Fragebögen vernichtet und alle weiteren Daten gelöscht.

Mindmap Leitfragen (Gruppeninterview)



Mindmap Leitfragen (Einzelinterview)



Transkript: Gruppeninterview 1

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUR AUFNAHME DES GESPRÄCHS:
2	Interview mit Schüler:innen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (VHS-Lernhilfekurs 1)
3	Datum: 07.05.2024
4	Dauer: 47:22
5	Ort der Aufnahme: Wien, AHS der Stadt Wien Interviewerin: (E) Pseudonyme der Schüler:innen: Samuel, Pedro, Medina, Ronaldo, Kaya und Alianso
6	ANGABEN ZU DEN INTERVIEWTEN PERSONEN:
7	Schüler:innen der 1. & 2. Klasse einer AHS-Einrichtung Geschlecht: männlich und weiblich Alter: 11-12 Jahre
8	SCHILDERUNG DER INTERVIEWSITUATION:
9	Im Klassenraum befanden sich nur die interviewten Personen und die Interviewerin. Das Interview fand in dem Klassenraum statt, in dem im Normalfall auch der Lernhilfekurs abgehalten wurde. Das Interview wurde im Sesselkreis durchgeführt.
10	INTERVIEWTRANSKRIPT:
11	E: Wir haben ja letztes Mal Sprachenportraits selber gemalt. Könnt ihr euch noch erinnern? Ich habe noch zwei andere mit. Ja, guckt, ich lege sie euch mal in die Mitte. [Sprachenporträts werden für alle sichtbar auf den Boden gelegt] Ich wollte mich mal mit euch darüber unterhalten. Ich habe eure auch noch mit. Ihr könnt euch natürlich die auch in die Hand nehmen und genau anschauen.
12	Alianso: Tschetschenisch?
13	Pedro: Tschechien?
14	Samuel: Er ist <u>ur</u> Ausländer, Kroatie.
15	Alianso: Arabisch, Afghanisch, Deutsch, Türkisch, ...
16	Pedro: Wer ist er?
17	Alianso: Können wir jetzt darüber reden?
18	E: Ja bitte! Was seht ihr denn?
19	Alianso: Äh, dass dieser [Mika] sehr viele Sprachen kann.
20	Kaya: Ja, auf einmal kann die [Sasha] Lateinisch!
21	Alianso: Aber er [Sasha]) kann nicht so viele Sprachen, diese Sprachen lernt man nur ...
22	Kaya: Da steht Latein, Bruder!
23	Pedro: Warum mag sie [Sasha] nicht Latein? [zeigt auf das gebrochene schwarze Herz]

24	Ronaldo: Er [Mika] kann alle Sprachen.
25	Kaya: Ungarisch? [auf Mika zeigend]
26	Pedro: Ich sehe, dass der Junge ein Sohn von (...) Albert Einstein ist!
27	[alle lachen]
28	E: Warum glaubst du das?
29	Pedro: Weil er alle, viele Sprachen kann. Oha, der [Mika] kann sogar Türkisch! Deutsch, Ungarisch, Arabisch, Kroatisch, Bosnisch, Tschetschenisch und Englisch. [aufzählend] Der ist ein kluger Junger oder Mädchen.
30	E: Weil er so viele Sprachen sprechen kann?
31	Alianso: Nein! Aber Sprachen muss man nur auswendig lernen. Wenn du viele Sprachen hast, heißt das nicht, dass du schlau bist.
32	E: Mhm, stimmen da alle zu?
33	Kaya: Kommt drauf an.
34	Alianso: Ja!
35	Kaya: Kommt drauf an.
36	E: Auf was kommt es an?
37	Kaya: Keine Ahnung, auf irgendwas.
38	Alianso: Es ist so! Weil Sprachen muss man auswendig lernen. Du kannst ein Buch aufklappen und nur diese Sprache anhören oder etwas anhören und mit Übersetzer und dann lernst du schon.
39	E: Okay und von welchem Kind würdet ihr sagen – welches Kind würdet ihr sagen, kann denn besser kommunizieren?
40	Alianso: Ich denke der [Sasha], weil der kann Französisch und der [Mika] nicht. Und Französisch ist sehr wichtig, weil es ist die dritt- oder vierte meist gesprochene Sprache.
41	E: Meinst du es ist wichtig, weil es viele –
42	Alianso: Ja, weil viele Leute Französisch reden. Und Englisch kann er [Sasha] auch, er kann viel lesen. Und [Mika] kann viele Sprachen, aber die benutzt man nicht so viel. Weil Tschechisch benutzt man nicht so viel, Türkisch benutzt man auch nicht so viel, Kroatisch, Bosnisch auch nicht.
43	Kaya: Es ist aber besser, wenn du mehrere Sprachen kannst!
44	Alianso: Ja, aber, wenn du Französisch kannst, kannst du mit jedem reden.
45	E: Wer von euch spricht denn Französisch?
46	[lautes Durcheinander]
47	Pedro: Oder, wenn du Englisch kannst, kannst du mit allen reden. Oder Arabisch!
48	Alianso: Ja! Arabisch auch, Arabisch ist dritt- oder viertmeiste Sprache.
49	Pedro: Dieser Junge [Mika] ist sehr klug, gratuliere.
50	Ronaldo: Erstmeistgesprochene Sprache ist Englisch.
51	Pedro: Albert Einstein [Mika] kann besser kommunizieren.
52	E: Also können beide wahrscheinlich sehr gut kommunizieren, nur anders, je nachdem wo sie sind?

53	[Alle nicken zustimmend]
54	Pedro: Der [Sasha] ist auch klug, der lernt auch schwere Sprachen.
55	Alianso: Aber er [Sasha] kennt nur Sprachen, die man in der Schule lernt.
56	Französisch, Latein, Englisch, Deutsch. [aufzählend] Aber die lernt man nur in der Schule.
57	Kaya: Türkisch lernt man nicht in der Schule, außer du bist in Türkei.
58	E: Und lernt der Mika die Sprachen?
59	Ronaldo: Ich glaube, er lernt – seine Mutter kommt aus...
60	Alianso: Nein, nein, nein. Er hat viele Freunde.
61	Samuel: Nein, er hat fünf Mütter und zwei Väter.
62	Alianso: Ich denke, er ist in einer großen Familie und viele leben in unterschiedlichen Ländern, dann lernt er ein bisschen von denen. Oder er hat viele Freunde, dann kommuniziert er mit denen.
63	E: Genau, vielleicht will er dann mit jedem sprechen können. Was glaubt ihr denn, wer von den Kindern ist ein besserer Schüler oder eine bessere Schülerin?
64	[Alle zeigen einstimmig auf Sasha]
65	Alianso: Weil er [Sasha] lernt wenige Sprachen. Dann kann er sich bei anderen Fächern mehr konzentrieren. Mika nicht, er lernt <u>nur</u> Sprachen.
66	[unverständliches Durcheinander]
67	Pedro: Ja, das ist Deutsch, Englisch, Latein. Weil diese Sprachen in der Schule gelernt sind. Ich glaube, der [Sasha] ist es klüger.
68	Alianso: Und er [Mika] kann viele Sprachen. Und vielleicht vergisst er dann und dann überschneidet sich das mit den und den Sprachen. Weil er so viele Sprachen in seinem Kopf hat und er unterscheidet sich einfach nicht.
69	E: Okay. Habt ihr das Gefühl, wenn man zu viele Sprachen kann, dass man vielleicht keinen Platz mehr hat für andere Sachen?
70	[die Mehrheit stimmt zu]
71	Kaya: [schüttelt den Kopf]
72	E: Kaya sagt nein.
73	Alianso: Aber wieso?
74	Kaya: Man kann auch viele Sprachen können und trotzdem Platz für andere haben. Weil Sprachen sind Sprachen. Etwas anders ist etwas anderes.
75	Alianso: Aber wenn du die Sprachen lange nicht mehr redest, vergisst du sie.
76	Kaya: Ja, dann musst du sie mehr reden.
77	Alianso: [auf Mika zeigend] Willst du all diese Sprachen jeden Tag reden?
78	E: Naja, vielleicht ruft er in der Früh die Oma an, in der Schule spricht er dann anders mit seinen Freunden, dann später –
79	Kaya: Ja! Eben und dann kann er mit sich selber reden.
80	E: Vielleicht hört er dann spanische oder türkische Musik am Heimweg.
81	Kaya: Ja! [pfeift eine Melodie]

82	E: Okay. Wer glaubt ihr, hat einen größeren Wortschatz?
83	[angeregtes Durcheinander]
84	Alianso: Ich denke, der da [Sasha].
85	Pedro: Nein, der [Mika].
86	Alianso: Nein, er [Mika] nicht, weil er kennt viele Sprachen. Man kann nicht von jeder Sprache jedes Wort kennen.
87	Samuel: Ja!
88	Alianso: Weil [Mika] hat zu viele Sprachen gelernt und er kann jetzt nicht in jeder Sprache ur viele Wörter kennen. Und er [Sasha] hat nur vier Sprachen. Sasha kann sich bei diesen vier Sprachen mehr konzentrieren. Zum Beispiel er lernt bei Deutsch sehr schwere Wörter. Aber Albert [Mika] kann sich jetzt nicht bei jedem Wort, bei jeder Sprache ganz vertiefen und jede Sprache ur schwer lernen. Vielleicht kennt ein paar Wörter, wegen Freunde, aber mehr nicht.
89	E: Kaya, welche Person kann, glaubst du, eine Sprache schneller lernen?
90	Kaya: Was lernen?
91	E: Eine neue Sprache.
92	Kaya: Leute, schaut. Albert [Mika] hat so viele Sprachen geschafft, er kann auch eine neue Sprache lernen.
93	Alianso: Nein, Albert [Mika] hat schon zu viele Sprachen gelernt.
94	Kaya: Nein, schau. Er hat diese Gehirn dafür.
95	Pedro: Ja, Albert ist besser.
96	Alianso: Nein, Albert hat zu viele Sprachen. Er hat keinen Platz mehr. Der Sasha hat zu wenige Sprachen, der könnte noch mehr lernen.
97	E: Bei welchem Kind vermutet ihr denn, dass Deutsch die Zweitsprache ist?
98	Pedro: Von... Von... Von Albanistan [Mika]. Da ist Deutsch als zweite Sprache, weil er Türkisch als erstes geschrieben hat.
99	Alianso: Schau, schau, bitte. Da hat Sasha Deutsch zur ersten Stelle geschrieben.
100	E: Warte mal, wo sind denn die eingezeichnet?
101	Alianso: Deutsch ist in seinen Herz [bei Sasha]. [Auf Mika zeigend] Deutsch ist in seinen Kopf. Das heißt er hat Deutsch nur von der Schule gelernt, weil es ist nur in seinen Kopf. Deutsch kann bei Mika nicht seine erste Sprache sein, weil er hat es nur in seinem Kopf (...)
102	Pedro: Ja, Türkisch ist in sein Herz und Deutsch ist in sein Kopf. Türkisch ist seine erste Sprache, Deutsch ist seine zweite Sprache.
103	Alianso: Habibi, schau, er [Mika] hat Rot und Grün. Das heißt, seine Sprache ist Türkisch und Arabisch.
104	Pedro: Ja, okay. Aber dann bedeutet das –
105	E: Was bedeutet das, mit dem Herz?
106	Alianso: Ein Herz könnte entweder bedeuten, dass es eine erste Sprache ist, weil er es sehr vielmal in seinem Herz ist. [Pedro redet etwas dazwischen] Warte, warte! [zu Pedro gewandt] <i>Sabr!</i> [arab. <i>Geduld</i>] Oder es könnte auch bedeuten, dass er eine deutsche Freundin hat.

107	E: Ja, sicher.
108	Pedro: Ich denke, dass es von ihm ist. Nein, zweite...
109	E: Es können ja auch beide Deutsch als Zweitsprache sprechen.
110	Alianso: Nein, aber ich denke nicht!
111	Pedro: Deutsch ist seine [Mikas] zweite Sprache.
112	E: Wollt ihr vielleicht auch eure Sprachenporträts noch mal vorstellen?
113	[einstimmig Ja-Rufe]
114	Alianso: Kann ich beginnen?
115	E: Alle kommen dran. Samuel beginnst du?
116	Samuel: Also, ich heiße Samuel. Mit dem Nachnamen werden sie mich nie im Leben erkennen. Also spreche Bosnisch. Zu Hause in meiner Familie, deswegen hab ich es in mein Herz eingeordnet, meine Eltern kommen aus Bosnien. So viel zum Thema Bosnisch. Arabisch habe ich im Gruppenlernen gelernt. Ich lese Koran. Und auf der Hand habe ich auch, wenn ich den <i>Selam</i> , den Gruß im Islam, dann gibt man die Hand und sagt, wir sind dir. Französisch kann ich nur Zahlen, deswegen habe ich – jeden Schritt zähle ich.
117	E: Zeig mal die Schritte, wenn du gehst.
118	Samuel: [lacht verlegen] Nein, (...). Dann Deutsch. Man sagt „Grüß Gott“, habe ich auch die andere Arm gemalt. Englisch, wenn ich im Englischunterricht sitze [zeigt Porträt in die Runde] und es hasse, dann habe ich ein Stuhl gemalt. Und letztens habe ich Spanisch einbaut Spanisch ist in meinem Lieblingsverein – Fußball.
119	Pedro: Ein Applaus für Samuel.
120	[alle Klatschen]
121	E: Bitte Pedro.
122	Pedro: Ich heiße Pedro. Ich habe Arabisch im Herzen gemalt. Weil Arabisch meine Religion ist.
123	Alianso: ((lacht)) Arabisch ist nicht deine Religion.
124	[alle lachen]
125	Pedro: ((lacht)) Nein, aber meine Religion kommt aus dem Arabischen. Darum habe ich es hier ins Herz gemalt. Dann Deutsch, ich habe es auf meinen Kopf gemalt. Weil ich gar nichts verstehen auf Deutsch. [ironisch gemeint] Ich will es verstehen.
126	[alle lachen]
127	Pedro: Türkische Hände, weil ich mit Händen grüße, auf Türkisch halt.
128	E: Was sagst du dann?
129	Pedro: <i>Abi!</i> [großer Bruder]
130	Alianso: [bessert ihn aus] <i>Ab!a!</i> [ältere Schwester, respektvolle Anrede]
131	Pedro: Okay, fertig.
132	[alle lachen]
133	Alianso: [steht auf] Ich habe Arabisch – Ich habe den Kopf Arabisch angemalt. Weil ich immer Arabisch in meinem Kopf habe. Und Englisch habe ich in den Händen. Weil ich bei Englisch

	aufzeige. Deutsch habe ich in den Füßen. Weil ich mit den Füßen zur Schule gehe. In der Schule lerne ich Deutsch.
134	E: Schon fertig? Okay, schön gemacht, Alianso.
135	[alle lachen]
136	Medina: Englisch kann ich bisschen. [zögernd] Deutsch habe ich in der Schule gelernt und im Kindergarten. Und Paschtu ist meine Muttersprache.
137	E: Fertig? Schön dargestellt Medina!
138	Kaya: Okay, hallo. <i>Okay, hello guys, welcome back.</i> Was laber ich? [redet ganz schnell, ohne Atempause] Okay, so Englisch ist so in meinem Kopf. Ich weiß nicht wieso, ich rede mit mir selber Englisch. Dieses Französisch, als zweites, weiß ich selber nicht. Warum hab ich das so gemacht? [holt wieder tief Luft]. <i>Turkish Airlines</i> , habe ich bei Herz und bei Hand gemacht. Ich weiß nicht, wieso. Arabisch habe ich da gemacht, ich weiß nicht, wieso. Spanisch? <i>Germany</i> ist bei bei anderer Hand und Katzisch ist beim Fuß.
139	E: ((lacht)) Streichelst du etwas deine Katze mit dem Fuß?
140	Kaya: ((lacht)) <u>Nein!</u> Arabisch ist Fuß und Katzisch ist da bei Hals. Ich weiß es nicht, warum?
141	E: Einfach so? Aus dem Gefühl heraus?
142	Kaya: Ja.
143	E: Super gemacht! Ronaldo bitte beendete unsere Runde.
144	Ronaldo: Ich habe bei Englisch ein gebrochenes Herz gemacht, weil ich es <u>sehr</u> hasse.
145	Samuel: Ich auch!
146	Kaya: Ich nicht! Ich bin Sprecherin.
147	Ronaldo: Ich habe es mit Schwarz gemacht. Bei Arabisch habe ich ein rotes Herz gemacht, weil es meine Muttersprache ist. Und bei Deutsch wollte ich es eigentlich in den Kopf machen, weil ich mehr Wissen über Deutsch haben will.
148	E: Du willst mehr wissen?
149	Ronaldo: Ja.
150	E: Und der Fußball war nur so?
151	Ronaldo: Ja, weil ich gerne Fußball spiele.
152	[alle klatschen]
153	E: Okay, super. Schön, dass ihr es alle vorgestellt habt. Ich habe noch ein andere paar Fragen an euch. Ihr habt ja euer Sprachenporträt vorgestellt, was empfindet ihr alle als eure Erstsprache?
154	Alianso: Ich empfinde meine Erstsprache sehr gut. Weil unsere Religion ist unser Buch, unsere Sprache. Ich bin echt froh, dass es meine Hauptsprache ist, das ich extra lernen soll. Und Arabisch ist die viertmeistgesprochene Sprache. So, ich kann auch in vielen Ländern
155	auf Arabisch reden, kann mich gut kommunizieren.
156	E: Okay, das klingt interessant. Was würdest du sagen, ist deine Zweitsprache?
157	Alianso: Meine Zweitsprache ist (...) Deutsch.
158	E: Wann hast du es denn gelernt?
159	Alianso: Wie, ich? Ich weiß es selber nicht.

160	[unverständliches Durcheinander]
161	Alianso: Samuel du bist-. Was empfindest du (...) – beschreib Bosnisch! Wie findest du Bosnisch?
162	Samuel: Bosnisch ist eine schöne Sprache. Es gibts keine Artikel oder Fälle. Wir haben viele Wörter von Türkischen, wie zum Beispiel „sok“ bedeutet für uns Saft, aber bei ihnen sagt man kalt
163	E: Findet du es praktisch, wenn du ein paar Wörter schon kennst?
164	Samuel: Ja, ja, ja. Ich beginne jetzt Türkisch zu lernen.
165	E: Mit wem lernst du denn?
166	Samuel: Mit mir alleine. <i>Ben ... ben ...</i> [ich]
167	Alianso: Sag: <i>ben du muslim</i> [<i>Ich bin ein Muslim</i>]
168	[lachen und lautes Durcheinander]
169	Samuel: Ich liebe Bosnisch, weil es in meinem Herz ist. Und ich werde es nie vergessen.
170	E: Kaya, magst du noch mal sagen, was ist deine Erstsprache, was ist deine Zweitsprache?
171	Kaya: Erstsprache ist Türkisch, Zweitsprache sollte eigentlich Deutsch sein, ist aber Englisch, dritte Sprache ist –
172	E: Warum hast du das Gefühl, dass Englisch deine Zweitsprache ist?
173	Kaya: Ich kann es besser als Deutsch und Türkisch.
174	E: Obwohl du es später gelernt hast?
175	Kaya: Ja! Weil ich es gerne mag. Durch Social Media und so.
176	E: Musik auch?
177	Kaya: Ja.
178	E: Okay, ich habe noch eine interessante Frage an alle. Was spricht ihr dann am meisten mit euren Freunden oder Freundinnen?
179	Alianso: Deutsch.
180	Kaya: Kommt drauf an, welche Freunde.
181	E: Auf was kommt es denn an?
182	Kaya: Zum Beispiel, mit ihr [zeigt auf Medina] Deutsch. Mit anderen Freunden – ja, mit [Freundin] immer Englisch, weil wir beide Streberinnen sind – Aber ich bin besser.
183	E: Und zu Hause? Was spricht ihr so zu Hause?
184	Alianso: Wir sprechen Deutsch und Arabisch. Aber es geht darum, an welchem Tag. Mit meinem Vater rede ich Arabisch, mit meiner Mutter rede ich Deutsch.
185	Pedro: Und ich rede mit meiner Mutter Afghanisch.
186	Kaya: Bist du nicht Kürdisch?
187	Pedro: [ablehnend] Nein!
188	Kaya: [schockiert] Was? Er ist nicht kürdisch? Ich dachte er ist kürdisch. E: Okay, ich habe noch eine andere Frage. In welchen Sprachen träumt ihr denn?
189	Kaya: Englisch.

190	Pedro: Afghanisch.
191	[Vermutung: Samuel & Alianso haben verstanden, welche Sprachen sie gerne sprechen könnten]
192	Samuel: Ich träume (...) Arabisch. Hocharabisch. Weil es sehr seltene Menschen gibt, die Hocharabisch sprechen. Weil der Koran im Islam im Hocharabisch geschrieben ist. Und ich möchte ihn auch verstehen.
193	E: Okay. [zu den anderen gewandt] Wie träumt ihr? In welchen Sprachen?
194	Pedro: Ich träume auf ...
195	Ronaldo: [ausbessernd] Ich träume <u>an</u> !
196	Alianso: Ich träume <u>von</u> . Eigentlich von. Ich träume Französisch und Mexikanisch.
197	Pedro: Nein ich Englisch, Französisch und Amerikanisch.
198	E: Ich glaube jetzt ist es zu verwirrend. Meine Frage ist, wenn ihr schlafen geht, einen Traum habt und ihr wacht auf, in welcher Sprache war der Traum?
199	Kaya: Englisch, Deutsch, Türkisch. Ich finde alles zusammen gemischt.
200	Pedro: [verwirrt] Was? Ich rede nicht in meinen Träumen. Ich rede irgendetwas ((lacht)) – weiß nicht.
201	Samuel: Deutsch und Bosnisch.
202	Alianso: Deutsch und Arabisch.
203	E: Und welche Musik hört ihr denn so? Auf welcher Sprache?
204	Kaya: Alles. Japanisch, Koreanisch ...
205	Pedro: Manchmal Türkisch oder Englisch.
206	E: Okay, sehr interessant.
207	(unverständliches Durcheinander)
208	E: Jetzt habe ich noch ein paar andere Fragen an euch, die drehen sich um Deutsch. Habt ihr denn manchmal das Gefühl, dass ihr Deutsch sprechen <u>müsst</u> ?
209	Alianso: Ja, in der Schule.
210	Kaya: Allgemein in der Schule.
211	E: Immer? Am Weg in die Schule? In der Pause auch?
212	Kaya: Okay, nicht immer. Oder zum Beispiel eine türkische Lehrer - wenn er erlaubt, Türkisch zu reden.
213	Alianso: Aber nur früher.
214	E: Aber er muss es ihr erlauben, meinst du?
215	Kaya: Kommt davon, welche Lehrer. Weil es gibt eine Lehrerin, sie kann nicht so wirklich Deutsch und mit ihr rede ich immer Türkisch.
216	Alianso: Meine Tante lebt in Amerika. Und sie sagt, Amerika ist ein sehr schönes Land. Die Sprache ist sehr leicht. Aber sie sagt, es ist sehr kriminell. Sie war mal im Shoppingcenter. Und ihr Auto – bei ihre Auto wurden die Reifen geklaut.
217	E: Oh Gott, das klingt schlimm.

- 218 **Alianso:** Und sie hat gesagt, sie hat nur ein Jahr gebraucht, um es perfekt zu lernen. Für Amerika, um Amerikanisch perfekt zu lernen. Und meine andere Tante lebt in Frankreich. Und sie sagt, Frankreich ist auch ur leicht.
- 219 **E:** Auf welcher Sprache sprichst du denn mit ihr?
- 220 **Alianso:** Arabisch. Ich rede nicht so gerne Englisch. Meine Familie sagt immer, lernt lieber Arabisch, dass ist eure Muttersprache. Es ist besser. Sie sagt, dass man die Muttersprache nicht vergisst. Aber manchmal, bei meinen Geschwistern, sagt meine Mutter muss man mehr Deutsch reden, dass sie besser werden.
- 221 **E:** Okay. Habt ihr dann manchmal Situationen, in denen ihr automatisch mehrere Sprachen sprecht?
- 222 [einstimmige Ja-Rufe]
- 223 **Pedro:** Ja manchmal im Türkischen. Manchmal beim Beleidigen, auf viele verschiedenen Sprachen. Manchmal, wenn jemand meine Mutter beschimpft, beschimpfe ich ihn auf Türkisch, Deutsch (...) [aufzählend]
- 224 **E:** Also, wenn es eine sehr emotionale Situation ist?
- 225 **Pedro:** Ja dann schimpfe ich auf mehreren Sprachen, weil eine nicht reicht.
- 226 **Alianso:** Oder, wenn ihr zu dritt seid und ihr wolltet was sagen, aber die andere Person soll es nicht verstehen, dann kannst du in einer anderen Sprache reden.
- 227 **E:** Du wechselst quasi auf eine geheime Sprache?
- 228 [unverständliche Passage]
- 229 **E:** Kaya, du hast auch noch gesagt, du wechselst zwischen Sprachen. In welchen Situationen ist das so?
- 230 **Kaya:** Zum Beispiel im Spiegel! ((lacht)) Da rede ich mit mir selber.
- 231 **E:** Würdet ihr sagen, es ist einfach oder herausfordernd, mehrere Sprachen gleichzeitig zu sprechen?
- 232 **Kaya:** Schwer!
- 233 **Medina:** Wenn ich sehr wütend bin, würde ich das zulassen. Dann würde ich anfangen in meiner Sprache zu reden. Es passiert so natürlich.
- 234 **E:** Du wechselst also vom Deutschen in –
- 235 **Medina:** Zum Beispiel, wenn es um meine Freunde oder Familie geht.
- 236 **E:** Das heißt, ähnlich wie beim Pedro, wenn du emotional wirst, wechselst du?
- 237 **Kaya:** [aufgeregt] Aber zum Beispiel, wenn jemand kommt und beleidigt und irgendwas auf Türkisch sagt – er beschimpft, ohne zu wissen, was es heißt! Das nervt!
- 238 **E:** Habt ihr auch schon mal negative Erfahrungen gemacht, mit Sprache?
- 239 **Alianso:** Einmal so in der Schule. Einer hat mir ein Wort gesagt, ich wusste nicht, was es bedeutet, es war aber was Schlimmes. Dann habe ich es einer Person gesagt. Danach habe ich Ärger bekommen.
- 240 **E:** Okay, dann zu meinem letzten Fragenblock, dann sind wir bald fertig. Jetzt geht es vor allem um Deutsch als Zweitsprache. Wir haben vorhin schon besprochen, bei den Sprachporträts. Habt ihr das Gefühl, dass alle Sprachen gleichwertig sind?
- 241 **Samuel:** Arabisch ist ein bisschen höher. Arabisch ist eine Religion für uns alle.

242	Kaya: Nein, nicht nur. Es gibt auch andere Sprachen.
243	Samuel: Arabisch ist sehr berühmt. Es ist eine sehr schöne Sprache. Wenn man diese Sprache kann - im Paradies sagen wir, werden wir nur diese eine Sprache sprechen.
244	Kaya: [genervt] Wieso? Ich wollte nur Türkisch sprechen.
245	Samuel: Englisch hat bisschen höheren Wert. Weil, egal wo du gehst, du kannst mit diesem Menschen Englisch kommunizieren. Ähm, Bosnisch ... Es gibt viele Bosner in Österreich.
246	Kaya: Ja, normal.
247	E: Das heißt, auch in Wien kannst du mit viele Bosnisch reden. Jeder - jedes Restaurant ist Bosna-Keller oder so. [lacht verschmitzt]
248	Alianso: Es gibt ein paar Länder, die so klein sind. Die Sprachen dort haben einen niedrigeren Wert. Zum Beispiel, wenn ein Land groß ist und berühmt ist – zum Beispiel Russland. Tschetschenien ist in Russland, aber man sagt nicht Tschetschenisch, man sagt Russisch. Wie bei Kurdistan - kurdisch. Nur wenige Leute kennen diese Sprache, deswegen hat sie weniger Wert.
249	E: Okay, du meinst – Stimmen da alle überein? Wenn weniger Leute eine Sprache sprechen, hat sie weniger Wert?
250	Pedro: Ja.
251	Kaya: Naja, kommt drauf an. Ich weiß nicht genau.
252	E: Glaubt ihr denn, gibt es einen Unterschied zwischen Kindern, die Deutsch als Erstsprache haben und Deutsch als Zweitsprache?
253	Pedro: Ja, die können mehr als wir.
254	Kaya: Sie können besser Grammatik. Weil sie hier geboren sind.
255	Alianso: Ich denke es hat nichts damit zu tun. Weil es geht darum, wie viel du auch gelernt hast. Wenn deine Muttersprache Deutsch ist, dann redest du nur Deutsch. Aber das Grammatik und Rechtschreibung hat nichts damit zu tun.
256	Kaya: Ja, nein. Zum Beispiel ich mein Türkisch ist ja erste Sprache. Ich kann die Grammatik, so gut wie in der zweiten Sprache. Im Türkischen kann ich die Grammatik halt gut, weil es die erste halt ist.
257	E: Was meint ihr, sollte mit Kindern anders umgehen, wenn Deutsch ihre Zweitsprache ist?
258	[Alle einstimmig: Ja!]
259	E: Wie anders? Warum sollte man die anders behandeln?
260	Pedro: Sie sind Ausländer.
261	Kaya: Nein, ich bin nicht Ausländer.
262	Alianso: Erstsprachler, sie können vielleicht ein bisschen besser reden, aber Rechtschreibung und Grammatik hat es nichts damit zu tun.
263	E: Also sollte man alle gleich behandeln?
264	Alianso: Ja! Alle gleich behandeln.
265	Samuel: Keiner hat ein größere Recht, jeder hat gleiches Recht.
266	E: Habt ihr schon mal das Gefühl gehabt, irgendwer hat anders über euch gedacht? Als jemand erfahren hat, dass Deutsch eure Zweitsprache ist?

- 267 **Alianso:** Ja, ein paar dachten ich wäre (...) seit einem Tag in Österreich, weil ich so schlecht Deutsch kann. Und ich habe so einen Freund, man dachte, er wäre so ur neu in Deutschland. Aber eigentlich ist er ur lang, aber nur er kann schlecht Deutsch. Weil, wenn er mit Freunden und so ist und sie reden andere Sprachen oder reden schlechtes Deutsch. Danach redet er auch so in der Schule. Also auch wenn du in Deutschland geboren bist, kannst du schlechtes Deutsch lernen, wenn du mit Freunden bist, die schlecht Deutsch lernen. Dann hörst du es immer oder irgendwelche YouTuber, die schlecht Deutsch lernen, danach wird dein Deutsch immer schlechter.
- 268 **E:** Okay, verstehe. Und die anderen? Habt ihr schon mal ein negatives Gefühl bekommen, wenn irgendwer erfahren hat, dass Deutsch eure Zweitsprache ist? Hat jemand euch ein negatives Gefühl gegeben?
- 269 **Medina:** Ja es gab da schon immer wieder sowas, aber ich kann mich nicht so gut erinnern. Zum Beispiel ich war mal schwimmen, ganz normal und wir haben immer so lange Kleider beim Schwimmen. Und er hat mich so gesehen, mit dieser Kleidung. Dann ist er so irgendwie wütend geworden. Er hat es schon verstanden, dass ich ein Muslim bin. Und dann hat er so angefangen mich zu beschimpfen. Dann ist mein Vater so ausgerastet. Er ist auf einmal zu meinem Vater gekommen, und sie haben sich beschimpft. Und dann kam die Polizei. Und der Mann wird immer noch gesucht. (...) Das war so schlimm
- 270 **E:** Das klingt wirklich schlimm! Das tut mir leid. Hat jemand eine Geschichte, die er mit uns teilen will?
- 271 **Samuel:** Also, ich bin auf die Welt gekommen. Ich habe als erstes Bosnisch gelernt. Mit vier Jahren bin ich in den Kindergarten gegangen. Und habe begonnen, Deutsch zu lernen. Deutsch, Deutsch, Deutsch. Und mit dieser Entwicklung habe ich Deutsch gelernt. Also kann ich jetzt perfekt fließend Deutsch. Deutsch hilft mir sehr für mein Leben. Wenn ich einkaufen gehe, kann ich kommunizieren mit den Menschen. Die meisten Österreicher können (...) Deutsch. Wenn ich jetzt in ein so österreichischen Teil gehe, ist es ein bisschen so Hochdeutsch. Das verstehe ich nicht so. Zum Beispiel sagen sie „Isch wuar“. Also sie vergessen ein paar Buchstaben.
- 272 **E:** Dialekt meinst du?
- 273 **Samuel:** Ja, Dialekt. Es gibt verschiedene Dialekte. Im Deutschen genauso wie im Arabischen.
- 274 **E:** Und tust du dir bei Arabischen Dialekten auch schwer?
- 275 **Samuel:** Nein. Ich lern nur Arabisch.
- 276 **Alianso:** Kann ich jetzt sagen, ich denke Deutsch als Zweitsprache ist eigentlich nicht so gut. Wenn zum Beispiel die erste Sprache Arabisch ist und dann so viel Deutsch redet und hört, dass er seine Muttersprache vergisst. Und dann wenn er zu seinem Land zurückkommt, dass er gar nichts mehr kann. Und dann muss er alles wieder von neu lernen. Ich denke, man kann Deutsch als Zweitsprache haben, aber man soll seine Muttersprache nicht vergessen. Weil sie sehr wichtig.
- 277 **E:** Mhm. Wenn du zum Beispiel sagst, das ist deine Muttersprache, dann sprichst du sie auch viel zu Hause. Dann benutzt du sie auch ständig oder?
- 278 **Alianso:** Ich weiß nicht. Vielleicht redest du nicht mehr Deutsch. Weil deine Eltern sagen, rede mehr Deutsch, weil dann verbesserst du dein Deutsch. Kannst bessere Noten schreiben. Ur viele Eltern sagen das.
- 279 **E:** Okay, Leute ich danke euch. Von meiner Seite aus waren das alle Fragen.

Transkript: Gruppeninterview 2

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUR AUFNAHME DES GESPRÄCHS:
2	Interview mit Schüler:innen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (VHS-Lernhilfekurs 2)
3	Datum: 15.05.2024
4	Dauer: 50:42
5	Ort der Aufnahme: Wien, AHS der Stadt Wien Interviewerin: (E) Pseudonyme der Schüler:innen: Nobody, Edi, Erick, Nike und Messi
6	ANGABEN ZU DEN INTERVIEWTEN PERSONEN:
7	Schüler:innen der 1. & 2. Klasse einer AHS-Einrichtung Geschlecht: männlich und weiblich Alter: 11-12 Jahre
8	SCHILDERUNG DER INTERVIEWSITUATION:
9	Im Klassenraum befanden sich nur die interviewten Personen und die Interviewerin. Das Interview fand in dem Klassenraum statt, in dem im Normalfall auch der Lernhilfekurs abgehalten wurde. Das Interview wurde an zwei zusammengeschobenen Tischen durchgeführt, alle Beteiligten saßen sich dabei im Kreis gegenüber.
10	INTERVIEWTRANSKRIPT:
11	E: Also, jetzt geht es los mit unserer Gruppendiskussion. Okay? Gibt's noch Fragen von jemandem? Ihr dürft dann auch nachher eure Sprachenporträts vorstellen. Aber ich würde euch gerne mal andere vorstellen, und zwar von anderen Gruppen, die zwei Sprachenporträts. [Porträts werden in Mitte des Tisches gelegt] Die könnt ihr euch mal in Ruhe anschauen.
12	Edi: Ui, stabil. [erstaunt]
13	Erick: Das sind nur viele, so ganz wenige, oder?
14	Nobody: Kann man Türkisch und Arabisch gleichzeitig sprechen? [unsicher]
15	Nike: Hä, Türkisch ist ganz anders.
16	Edi: Ja, Türkisch ist ganz anders, das sind ja zwei Sprachen.
17	E: Versucht mal zu beschreiben, was ihr seht.
18	Edi: Viele Sprachen bei Mika.
19	Erick: Sasha kann Latein (...) gut.
20	E: Warum glaubst du gut?
21	Edi: Ja, weil Latein so eine ausgestorbene Sprache ist, deswegen.
22	Erick: Also, es ist halt sehr größtenteils Latein.

23	Edi: Also für Schule braucht man schon –
24	Nike: Ich sehe einen gebrochenen Herz. Ich glaube, er mag Latein lieber nicht.
25	Edi: Ich verstehe irgendwie nicht, warum man Latein lernt.
26	Messi: Weil Latein wichtig ist.
27	Erick: Mit Latein kann man zum Beispiel Jura oder Doktor machen. Oder in der Uni. Es ist auch einfach mit den Begriffen, so. Weil die meisten Begriffe sind ja auf Latein oder Griechisch.
28	Edi: Ja, aber da braucht man doch nicht freisprechen.
29	Messi: Aber wenn man Latein spricht, hat man sozusagen eine Geheimsprache.
30	E: Okay, was seht ihr denn noch alles?
31	Nobody: Sie [Sasha] mag Deutsch.
32	E: Warum glaubst du das?
33	Nobody: Ein Herz ist da.
34	Nike: Das ist wahrscheinlich auch ganz oben deswegen, weil sie Deutsch am meisten mag.
35	Erick: Oder weil es die erste Sprache ist, die ihr in den Kopf kommt.
36	Nobody: Vielleicht ist ihre Muttersprache Französisch, weil hier im Gehirn.
37	Nike: Oder sie hat auch einfach in der dritten Klasse Gymnasium gewählt und Französisch gelernt.
38	Erick: Und deswegen hat sie noch Latein dazu bekommen. Aber ich glaube ihre Muttersprache ist Deutsch. Für Deutsch-Denken, oder?
39	Messi: Ich habe meine Muttersprache auch ganz im Gehirn gemacht.
40	Nobody: Ich glaube eher Französisch ist ihre Muttersprache.
41	Nike: Ich glaube Deutsch, Muttersprache. Weil gleich am Anfang ist das ihr eingefallen. Sie hat gleich am Anfang das Gefühl.
42	Edi: Oder es ist als erstes, weil es war ja in einer Situation war, in der man Deutsch spricht.
43	Erick: Genau, weil die Aufgabenstellung war ja auch auf Deutsch, vielleicht deswegen gleich das erste Deutsch.
44	Nobody: Warum sollte dann Französisch hier am Beginn stehen?
45	Nike: Die Person [Mika] hat wahrscheinlich Türkisch als Muttersprache und kennt ein paar Wörter in Kroati-isch, Arabisch oder Bosnisch und so.
46	E: Wo wurde es denn alles eingezeichnet?
47	Nike: Ja, Türkisch ist beim Ohren. Vielleicht versteht er nur Türkisch oder so.
48	Nobody: Aber sind das eh die echten Namen?
49	E: Nein, das sind auch anonyme Namen.
50	Nobody: Ach so, okay, dann kann ich gar nichts dazu sagen.
51	E: Du meinst, der Name wäre verbunden mit der Sprache?
52	Nobody: Ja, aber zum Beispiel Mika hat nichts mit Türkisch zu tun.
53	Nike: Vielleicht Mikail oder so. Nein.

54	Edi: Was sind das für Vorurteile? [spaßend]
55	E: Okay, was meinst du damit? ((lacht))
56	Edi: Na, über Namen und so. ((grinst))
57	E: Was für Vorurteile kann man da haben?
58	Nike: Ja, wenn das ein türkischer Name ist, kann man eh gleich wissen. Oder wenn das ein arabischer Name ist oder so.
59	Nobody: Was steht da? Tschechisch?
60	Nike: Tschechisch, ja.
61	Nobody: Okay, das ist ganz dünn hier. Arabisches ist vor allem.
62	Nike: Ungarisch. [lesend]
63	Nobody: Auf den Füßen ist auch noch Englisch oder Türkisch.
64	E: Was kann das bedeuten?
65	Nobody: An den Füßen? Vielleicht mag er nicht so gut sprechen, diese Sprache.
66	Nike: Beim Lippen gibt es zum Beispiel alle Sprachen, das heißt vielleicht kann sie alle Sprachen sprechen. Und vor allem ist Deutsch am größten. Vielleicht mag sie Deutsch am meisten – oder kann Deutsch am meisten.
67	Nobody: Deutsch und Englisch am meisten.
68	E: Ist ein Unterschied, ob ich Deutsch kann oder mag?
69	[alle stimmen zu]
70	Erick: Ja, weil ich Deutsch kann, aber mag es nicht so sehr.
71	Nobody: Deutsch und Englisch kann sie sprechen. Arabisch auch. Tschechisch auch. Kroatisch auch. Hä, alle einfach.
72	E: Erick, was meintest du mit Deutsch?
73	Messi: Sehr schwere Sprache.
74	Erick: Genau.
75	E: Okay, was glaubt ihr denn von den beiden Personen, wer spricht denn Deutsch als Zweitsprache?
76	Nike: Hä? Also, nicht Deutsch als Muttersprache, das meinen Sie?
77	E: Genau.
78	Nobody: Sasha.
79	Edi: Ja, Sasha.
80	Nike: Ich denke Mika.
81	Nobody: Sie [Sasha] mag Deutsch auf jeden Fall, weil da ein Herz ist. Und ich glaube, Französisch ist eher ihre Muttersprache, weil das ja im Kopf so steht.
82	Erick: Ich hätte gedacht Mika, weil jede Sprache, die dort [bei Sasha] steht, kann man entweder in der Schule sprechen oder zumindest ein bisschen davon sagen und so in Ordnung können. Und bei Mika ist es mehr so, dass es solche Sprachen sind, die man nicht so in der Schule lernt und so. Und es hält auch nicht so oft hört.

83	E: Hört ihr diese Sprachen nicht so oft?
84	Erick: Nein, nicht das ich wüsste.
85	Nobody: Naja Englisch.
86	E: Okay, hat noch jemand eine andere Meinung dazu?
87	Nike: Also ich denke Mika hat Deutsch als Zweitsprache, weil ich würde sagen, sie oder er kann sehr viele Sprachen. Und ich denke eines davon ist die Muttersprache und nicht Deutsch.
88	E: Und so vom Gefühl her, was glaubst du, ist die Erstsprache dann?
89	Nike: Irgendwie Ungarisch ist sehr groß, aber es kann auch irgendwie Türkisch sein.
90	Nobody & Erick: [einstimmig] Türkisch oder Arabisch.
91	Nobody: Türkisch oder Deutsch.
92	Erick: Oder es ist halt so, dass die Muttersprache Türkisch ist und sie es halt nur verstehen kann und so. Also nicht selber sprechen.
93	E: Okay, ich würde gerne die zwei noch ein bisschen vergleichen. Wer von den beiden glaubt, ihr kann denn besser kommunizieren?
94	Edi: Also wie kommunizieren? Also mit Deutsch oder mit (...) allgemein?
95	E: Mit allem, was der Person zur Verfügung steht.
96	Messi: Mika.
97	Nike: Ich denke sicher Mika.
98	Edi: Na, kommt drauf an.
99	Erick: Jede Person, die Englisch kann, kann ja sozusagen mit allen kommunizieren.
100	E: Du meinst Englisch reicht eigentlich? Man muss ich nur Englisch sprechen können und kann doch die Welt quer –
101	Edi: Theoretisch schon.
102	Erick: Ja, Englisch die Welt.
103	Edi: Ha! Englisch die Welt. ((lacht))
104	Nike: Ja, eigentlich sollte jeder Englisch sprechen können.
105	Messi: Sollte! Aber nicht jeder spricht halt Englisch und kann kein Englisch. Es gibt auch manche Leute, die nicht in die Schule gegangen sind und nie Englisch gehört haben.
106	Edi: Ich glaube, ältere Leute oder so von Asien oder so haben früher Russisch gelernt.
107	E: Ja, meine Oma kann kein Englisch.
108	Nike: Meine Oma kann kein Deutsch. Sie leben seit Jahren in Graz.
109	(unverständliches durcheinander)
110	Nobody: Ich glaube, beide Kinder haben nicht als Muttersprache Deutsch. Weil, warum sollten sie dann eigentlich in die Deutschförderung gehen?
111	[alle lachen]
112	Edi: Hops genommen. ((grinst))

113	E: Dieses Sprachenporträt muss man nicht unbedingt in die Deutschförderung machen. Kann man immer machen. Ich habe es auch gemacht.
114	Messi: Aber wir sind ja jetzt gerade im Deutschförderkurs.
115	[alle lachen]
116	E: Okay, und wer von den beiden glaubt ihr, ist eine bessere Schülerin oder ein besserer Schüler?
117	Nobody: Ich glaube, Sascha. Weil sie kann Deutsch –
118	Nike: Sasha eher. Sie hat eine schönere Schrift und die Leute, die eine schöne Schrift haben, sind klug.
119	Edi: Okay, was ist das für ein Vorurteil wieder? ((lacht))
120	E: Okay, du meinst solche Leute sind vielleicht disziplinierter. Die geben sich Mühe beim Schreiben.
121	Messi: Wartet wie ist Sasha geschrieben? Mit S-H. Sasha ist auch ein russischer Name.
122	Nike: Ja, kann sein.
123	Erick: Ich glaube auch Sasha. Bei der hat man vor allem die Sprachen, die man in der Schule lernt. Man konzentriert sich mehr auf eine Sprache. Die vier halt.
124	E: Und, wer von den beiden glaubt ihr, kann eine Sprache schneller erlernen?
125	Edi: Ich glaube, Mika, weil sie kann mehr Sprachen sprechen.
126	Nobody: Weil sie schon so viele Sprachen sprechen kann.
127	Edi: Ich glaube, Mika, weil sie kann mehr Sprachen sprechen als Sasha. Das bedeutet, dass sie schneller (...)
128	Erick: Sprachbegabung.
129	Messi: Ich bin zu dumm dafür. Ich kann keine Sprachen lernen. Außer ich lerne fünf Jahren.
130	Erick: Das Problem bei solchen Dingen ist auch, was ist, wenn Mika nur irgendwie nur so zwei, drei Sprachen kann und die anderen nur so halbwegs? Und das ist halt das Problem.
131	E: Was meinst du mit halbwegs?
132	Erick: Halt, nur ein paar Wörter von der Sprache oder so die ähnlich wie in einer anderen Sprache sind. Weil ich habe jetzt auch viele geschrieben, aber ich kann nur so drei, zwei. E: Wie viel muss man von einer Sprache können, damit man sagen kann, ich spreche sie? Was würdet ihr sagen?
133	Messi: Sätze? [unsicher]
134	Nike: Schon so richtige Sätze.
135	Edi: Also zumindest mit Leuten kommunizieren können, die auch diese Sprache sprechen.
136	Erick: Ja, würde ich auch sagen.
137	Messi: Und muss nicht grammatikalisch richtig sein!
138	Edi: Ja! Also zumindest mit Leuten, die dich verstehen.
139	Nike: Man muss es nur verstehen, die Sätze müssen nicht ganz stimmen.
140	E: Genau, sodass man sich ausdrücken kann. Okay, und noch eine letzte Frage habe ich zu den beiden. Wer von den beiden glaubt, hat bessere Jobchance?
141	Nike: Sasha. [unsicher]

142	Erick: Ich hätte Sascha gesagt. Sie hat Latein (...) und das ist halt für sehr viele wichtige Jobs.
143	Edi: Ach so, du meinst Arzt.
144	Nike: Es könnte auch Mika sein, weil vielleicht nehmen sie den Job, die Leute, die mehr Sprachen haben. Die sind schneller in dem Job, weil sie mehr können. Aber es kann auch Sasha sein, weil Latein ist schon eine wichtige Sprache. Und Französisch, Englisch und so. Ich glaube, es kann beides sein.
145	Erick: Ich glaube auch Sasha, weil ich davor schon gemeint hab, dass sie vielleicht eine bessere Schülerin ist.
146	Nobody: Ich habe das Gefühl, Sasha kann die Sprachen besser sprechen.
147	Nike: Ja, weil sie auch weniger Sprachen hat.
148	Nobody: Vielleicht kann ja Mika ja nur ein paar Wörter auf Arabisch zum Beispiel.
149	E: Also sagt ihr quasi, wenn man weniger Sprachen kann, dann kann man die auch besser?
150	[einige schütteln den Kopf und verneinen]
151	Messi: Nicht unbedingt.
152	Erick: Na eigentlich schon oder?
153	Edi: Kommt drauf an.
154	Messi: Meine Mama kann zum Beispiel fünf Sprachen und die kann sie flüssig sprechen. E: Super Beispiel. Dann macht es keinen Unterschied.
155	Messi: Ja.
156	E: Okay, dann würde ich gerne übergehen. Wollt ihr noch eure Sprachenporträts vorstellen?
157	Nobody: Ja, ich.
158	[Sprachenporträts werden verteilt]
159	E: Zeig es ruhig her oder leg es hin.
160	Nobody: Also meine Muttersprache ist Türkisch, aber ich kann Türkisch und Deutsch (...) gleich gut, so gesagt. Also beides kann ich gut. (...) Englisch kann ich auch gut sprechen.
161	E: Warum hast du es wo eingezeichnet?
162	Nobody: Also Türkisch habe ich im Gehirn und Deutsch auch, weil ich eigentlich mit Deutsch und Türkisch aufgewachsen bin.
163	E: Du hast beides gleichzeitig gelernt?
164	Nobody: Ja, genau. Im Kindergarten, ich hatte auch Freunde, die Türke waren halt. Wir haben immer zusammen Deutsch und Türkisch so gesprochen, gemischt.
165	E: Würdest du auch sagen, es sind beides deine Erstsprachen? (...) Oder passt das nicht so?
166	Nobody: Ja, ich finde schon. [zögernd] Nein, Türkisch die erste Sprache, weil ich ja als Baby ja noch Türkisch gehört habe und so, zu Hause.
167	Erick: Gibt es nicht irgendwie so auch in vielen Schulen oder so die Regel oder so, dass man halt nur mit Sprachen sprechen soll, die andere auch verstehen?
168	Edi: Ja, also in der Volksschule gab es so, dass man nur Deutsch sprechen kann.
169	Messi: Darf!

170	Edi: Muss!
171	E: Genau, Deutschgebot heißt es an manchen Schulen, aber dass soll ja eigentlich nicht so sein. Spürt ihr das jetzt auch noch an dieser Schule zum Beispiel?
172	Messi: Nein.
173	Erick: Nein, nicht wirklich.
174	Edi: Nein, überhaupt nicht.
175	Nike: Ja, schon, weil ich zum Beispiel mit meiner Freundin, sie ist auch Türkin und wir sind in derselben Werkgruppe. Immer wenn wir zum Beispiel etwas auf Türkisch sagen, sagt die Lehrerin, dass wir Deutsch reden sollen, weil sie denkt, dass wir schlecht über sie reden.
176	Erick: Eben, das meine ich auch.
177	E: Also aus Angst, dass ihr über sie redet?
178	Nike: Ja.
179	E: Ging es dabei um sie?
180	Nike: Nein. Ich finde, man merkt das schon, wenn jemand über einen redet oder wenn man schlecht redet, auch in einer anderen Sprache. Zum Beispiel mit der Flüsterton oder so.
181	E: Okay, entschuldige Nobody wir haben dich unterbrochen. Magst du weiter machen?
182	Nobody: Also Kurdisch kann ich eigentlich (...) nicht so gut. Eigentlich fast gar nicht, weil (...)
183	Edi: 'Kurdistan?' ((flüstert))
184	E: Aber verstehst du es, wenn andere mit dir Kurdisch sprechen?
185	Nobody: Ein paar Wörter, wenn zum Beispiel meine Mutter etwas spricht, also etwas sagt, zum Beispiel was ich nicht wissen darf, manchmal verstehe ich das. ((grinst))
186	E: Also da hilft ihre Geheimsprache nicht? ((grinst))
187	Nobody: Ja, weil ein paar Wörter auf Kurdisch sind auch ähnlich wie Türkisch, deshalb (...) Österreichisch, ich spreche eigentlich ja nur Österreichisch und nicht so Deutsch.
188	Edi: Welchen Dialekt meinst du, von das Wien oder?
189	Nobody: Von Wien, ja.
190	Erick: Wien hat einen Dialekt?
191	E: Wiener Dialekt, sicher. Das Meidlinger „I“ zum Beispiel, da sagt man Meid“I“ing.
192	Messi: Kennst du das „Huat“? [zu Erick] Das hört sich so komisch an, so „Huat“
193	Erick: Ist es auch ein Dialekt, wenn man Sachen anders ausspricht, wie so Krapfen, Berliner.
194	Edi: Ja!
195	Messi: Berliner ist kriminell.
196	[einige lachen]
197	E: Genau, in Deutschland sagt man Berliner, aber bei uns sagt man Krapfen.
198	Nike: Weil wir nicht in Berlin sind.
199	[einige lachen]

200	Nike: Okay, mach weiter. [zu Nobody]
201	Nobody: Auf Französisch kann ich ein paar Zahlen und (...) ein paar Wörter halt. Ich würde es eigentlich lieber, also ich würde es gerne lernen, Französisch zu sprechen. Aber ich habe Realgymnasium gewählt und deshalb werde ich nächstes Jahr kein Französisch haben.
202	E: Wo hast du denn bis jetzt Französisch gelernt, also die Zahlen?
203	Nobody: Ich habe es gehört. Ich habe es mir gelernt. Also ich habe es nie gelernt.
204	E: Also ich hatte es in der Schule. Es ist schwierig, aber es macht schon Spaß. Okay, danke Nobody.
205	[alle klatschen]
206	E: Wer möchte noch vorstellen?
207	Nike: Ich kann vorstellen. Also ich habe Deutsch als Erstes, weil ich Deutsch eigentlich am Tag am meisten spreche, vor allem in der Schule. Und ich habe Deutsch und Türkisch zusammen gelernt. Deutsch habe ich von meinen Eltern und von der Schule gelernt, aber Türkisch von meinen Eltern auf jeden Fall. Türkisch ist auch meine Muttersprache, ich spreche es auch zu Hause. Und dann habe ich Englisch. Englisch habe ich auf jeden Fall in der Schule gelernt. In der Volksschule hatten wir nicht so viel Englisch, ich habe es in dieser Schule gelernt. Ich habe es auch so groß, ich habe zum Beispiel Deutsch groß eingezeichnet, weil ich das auch sehr viel kann. Und Türkisch und Englisch auch.
208	E: Ist es absichtlich an dieser Stelle eingezeichnet?
209	Nike: Ja, Türkisch ist auf meiner Herz ((grinst)) halt auf der linken Seite, weil es auch meine Muttersprache ist. Und Französisch habe ich auf der Hand gezeichnet, ich weiß nicht wieso. Auf jeden Fall wenig, weil ich Französisch nur maximal so zwei, drei Wörter kann. ((lacht)) Und Arabisch kann ich auch ein paar Wörter. Lerne ich sogar auch, möchte ich gerne lernen. Und das habe ich auch klein gezeichnet, weil ich es auch sehr wenig kann. Serbisch kann ich glaube ich zwei Wörter oder so, oder drei Wörter. Das habe ich auch klein. Und Kurdisch, das sprechen meine Eltern auch oder meine Verwandten auch sehr oft, weil das ist eigentlich so eine zweite Muttersprache. (formt Anführungszeichen mit den Händen) Wenn zum Beispiel etwas Geheimes gesagt wird oder so ((grinst)), was die Kinder nicht hören dürfen. Das habe ich halt auch so groß, ich verstehe es auch und ich kann es auch bisschen sprechen. Und das habe ich so am Gehirn gemacht. Ja, das war's.
210	E: Okay, mich würde noch interessieren, du hast gesagt, du hast es auf deiner Herzseite gemalt. Was verbindet das Türkische so, dass du sagst, es gehört zu meinem Herzen?
211	Nike: Ich mag Türkei sehr, es ist meine Muttersprache. Ich spreche es auch jeden Tag. Ich finde es wertvoll.
212	E: Ja, hast du schön gesagt. Okay, magst du noch was sagen?
213	Nike: Nein, das war's.
214	E: Okay, super. Gibt es noch jemanden, der seinen Porträts vorstellen möchte? Oder kurz herzeigen?
215	Edi: Ganz kurz.
216	Nike: Russisch? [auf Edis Porträts zeigend]
217	Edi: Ja, russisch bisschen. Aber ganz bisschen. Also Rot ist Chinesisch, weil meine Muttersprache ist eigentlich theoretisch - nein nicht theoretisch - also Chinesisch. Und dann habe ich Deutsch, danach Englisch.
218	E: Warum sagst du nur theoretisch?

219	Edi: Nein, nicht theoretisch. ((lacht)) Also, ja.
220	E: Würdest du zum Beispiel sagen, beides ist deine Erstsprache? Deutsch und Mandarin?
221	Edi: Nein, eigentlich nur Chinesisch. Weil Deutsch war erst als ich in der Kindergarten war.
222	E: Also wirklich zeitlich später. Okay. Und meinst du Mandarin mit Chinesisch oder eine andere?
223	Edi: Mandarin.
224	E: Okay, gut. Magst du noch was dazu sagen?
225	Edi: Eigentlich nicht. ((lacht))
226	E: Na gut. (...) Mag noch irgendwer kurz vorstellen? Okay, ihr müsst natürlich nicht. Aber ich sehe, es auch ihr habt es sehr kreativ gelöst. (...) Okay. Ich habe noch ein paar Fragen. Und zwar Erstsprache, Muttersprache, darüber haben wir schon ein bisschen so gesprochen. Gibt es zum Beispiel eine Drittsprache, die benennen würdet bei euch?
227	Messi, Edi, Nobody & Nike: [einstimmig] Englisch.
228	Edi: Weil Englisch habe ich erst in dieser Volksschule.
229	Messi: Aber Volksschule wurde nicht ganz genau gemacht.
230	E: Und welche Sprachen spricht ihr am meisten mit euren Freundinnen oder Freunden?
231	Messi, Edi, Nobody, Nike & Erick: [einstimmig] Deutsch.
232	E: Habt ihr vielleicht eine spezielle Freundin, die zum Beispiel aus einem anderen Land kommt und mit der könnt ihr nur auf einer anderen Sprache reden?
233	Messi: Meine halbe Familie.
234	Nobody: Also meine türkische Freundin, mit ihr spreche ich eigentlich (...) Türkisch.
235	E: Und warum?
236	Nobody: Ja, weil sie halb Türke ist ((grinst)) und wir uns auf Türkisch eigentlich besser verstehen können. Zum Beispiel gibt es Wörter, die ich auf Deutsch nicht weiß, was sie bedeuten, und dann sage ich einfach auf Türkisch.
237	E: Würdest du sagen, im Türkischen hast du einen größeren Wortschatz?
238	Nobody: Ja, genau.
239	E: Oft kann man auch Gefühle meistens besser ausdrücken. (...) Okay, wenn ihr jetzt mal daran denkt, wenn ihr schlafen geht und einen Traum habt, auf welcher Sprache war dieser Traum?
240	Edi: Chinesisch, Deutsch, manchmal unbekannte Sprachen.
241	E: Also ganz gemischt? Alles in einem Traum gemischt oder bei jedem Traum anders?
242	Edi: Kommt drauf an. Also manchmal ist es ganz Chinesisch, manchmal ist es Chinesisch und Deutsch gemeinsam, manchmal ist es gemischt.
243	Erick: Achso, ich habe keine Erinnerung an meinen Traum.
244	E: Und Nobody und Nike, auf welchen Sprachen träumt ihr?
245	Nobody: Türkisch am meisten.
246	Nike: Wenn ich träume, höre ich keine Sprachen. Niemand redet in meinem Traum.
247	Nobody: Manchmal träume ich von meinen Freunden und dann eher Deutsch, also nicht Türkisch. Und wenn ich zum Beispiel über meine beste Freundin in Türkei träume, dann ist es halt Türkisch.

248	E: Das heißt, du trennst auch irgendwie so bisschen in deinen Träumen deine Sprachen, oder?
249	[Nobody nickt]
250	E: Sprecht ihr noch oder hört ihr andere Sprachen? zum Beispiel, wenn ihr Musik hört, wenn ihr lest, wenn ihr schreibt, wenn ihr Fernsehen schaut, Netflix? Gibt es da noch andere Sprachen?
251	Nike: Ja. Ich lese deutsche Bücher. Ich schaue nur türkische Fernsehen. Auf YouTube schaue ich zum Beispiel deutsche Sachen. Vor allem deutsche Filme schaue ich am meisten. Und ich höre eigentlich nur türkische Musik.
252	E: Weil (...) es besser klingt?
253	Nike: Ja, es klingt besser.
254	E: Okay. (...)
255	[Messi zeichnet auf ihrem Porträt einen tibetischen Schriftzug]
256	E: Und ich sehe Messi, du schreibst auf einer anderen Sprache, oder?
257	Messi: Ja.
258	E: Machst du das öfter?
259	Messi: Manchmal.
260	E: Was ist es denn?
261	Nike: Welche Sprache?
262	Nobody: Grüne Sprache. [auf das Porträt zeigend]
263	E: Tibetisch?
264	Erick: Gibt's die? Gibt's die Sprache?
265	E: Macht es dir Spaß auf Tibetisch zu schreiben?
266	Messi: Ja, es ist lustig, vor anderen zu schreiben, weil sie nicht wissen, was es heißt. ((grinst))
267	[alle lachen]
268	E: Stimmt, das weiß jetzt keiner.
269	Nike: Was steht da?
270	Erick: Gibt es die Sprache überhaupt? Tibetisch? Ist Tibetisch eine Sprache?
271	Messi: Nein, weißt? (sarkastisch)
272	Edi: Chill, chill.
273	Erick: Es hört sich an wie Mexikanisch.
274	Edi: Wie ein Dialekt.
275	E: Es ist ganz woanders.
276	Erick: Mexiko spricht Spanisch.
277	E: Tibetisch spricht man in Tibet oder China zum Beispiel.
278	Edi: Ja, nein, doch, nein.
279	E: Edi du wolltest noch was sagen?

280	Edi: Zum Beispiel in Mathebüchern, da kommt auf einmal lateinische Begriffe. Oder in Geschichte (...) Biologie, Physik.
281	E: Und bei Musik oder Serien?
282	Edi: Also, bei Musik hör ich manchmal eigentlich schon chinesische Lieder.
283	Messi: Chinesische Lieder sind meistens so Liebeslieder.
284	Edi: Nein, gar nicht.
285	Nobody: Türkische auch!
286	Messi: Meine Mama hört ganz oft so Liebeslieder.
287	Nobody: Man findet einfach kein Lied ohne Liebe.
288	Nike: In Türkisch habe ich mir einmal so halt nachgedacht, welches Lied gibt es überhaupt, die nicht über Liebe ist. ((lacht)) Und dann bin ich auf gar kein einziges Lied gekommen. ((grinst))
289	E: Du hast auch Türkisch ins Herz geschrieben. Vielleicht haben es alle im Herz drin?
290	Nike: Ja, vielleicht. ((lacht))
291	Messi: Weißt du, chinesische Filme, da fliegen die Leute gefühlt.
292	Edi: Nicht alle, nicht alle.
293	Messi: Ja, aber so viele, gefühlt vom Boden, die fliegen bis zum Garten. Animationskünste.
294	[alle lachen]
295	E: Okay, und habt ihr manchmal das Gefühl, dass ihr Deutsch sprechen müsst oder in irgendwelchen Situationen, in denen ihr immer automatisch Deutsch sprecht?
296	Nobody: Ja, im Deutschunterricht.
297	Edi: Supermarkt!
298	Erick: Hä, immer eigentlich.
299	Nobody: Ja, in [Lehrperson] Unterricht.
300	E: Wie meinst du das?
301	Nobody: Wenn wir in Deutschunterricht sind, dann müssen wir halt Deutsch reden.
302	Messi: Und wenn wir einmal anders reden, dann wird sie uns umsetzen.
303	E: Wenn ihr mal nicht auf Deutsch sprecht, was passiert dann?
304	Messi: Sie sagt - sie würde uns den Kopf abreißen oder aus dem Fenster schmeißen. [scherzend]
305	[einige lachen]
306	Nobody: Nein, nein, nein. Sie würde uns komisch ansehen.
307	Nike: Sie sagt dann: „Ja es ist ja toll, dass ihr eine andere Sprache sprechtet, aber bitte wir sind hier in einem Deutschunterricht und ihr lebt in Österreich, Kinder.“
308	[alle lachen]
309	Messi: Ja und sie lächelt dabei auch noch!
310	E: Okay, wie fühlt ihr euch dabei, wenn jemand so etwas sagt?
311	Messi: Kacke.

312	Edi: Scheiße.
313	Messi: Manchmal wünsche ich mir, dass sie meine Schülerin und ich würde ihr meine Sprache beibringen. Und dann würde ich ihr den Fünfer geben. Ohne Grund.
314	Edi: Darf man hier eigentlich schimpfen? Also Schimpfwörter verwenden?
315	E: Was habt ihr zum Beispiel mal in ihrem Unterricht gesagt?
316	Messi: Ich habe einfach auf Tibetisch geflucht.
317	E: Okay, aber auf Deutsch hätte sie wahrscheinlich auch etwas gesagt, oder?
318	Messi: Mhm. ((lacht))
319	Nike: Aber sie lässt uns wie Ausländer fühlen.
320	Messi: Ja, das stimmt! Sie ist so rassistisch!
321	[einige stimmen zu]
322	Nobody: Also am Anfang der ersten Klasse auf jeden Fall.
323	E: Das heißt, wenn ihr euch jetzt in die erste Klasse hineinversetzt – da hat sie euch ja noch nicht gekannt, oder? Das heißt, sie wusste noch nicht, welche Sprache ihr sprecht. Und wie hat sie das dann erfahren?
324	Nike: Ich hab einen Beweis, dass sie Ausländer nicht mag. Weil ich war im ersten Semester, da dachte sie, ich werde Deutsch, weil sie sich mein Zeugnis nicht angeschaut hat. Und dann hat sie so Extra-Zettel für Ausländer verteilt. Ich habe ihr gesagt, meine Muttersprache ist Türkisch. Und ab diesem Moment habe ich jede Schularbeit verkackt.
325	E: Was meinst du mit Zettel?
326	Nobody: Übungszettel für den Ferien halt.
327	Messi: Ja, und die Deutschen, die halt wirklich Österreicher sind, haben gar nichts bekommen, das ist so unfair gewesen.
328	Nobody: Ja, vor den Weihnachtsferien!
329	Erick: Wie meinst du das?
330	Nobody: Sie hat gesagt, ihr müsst das nicht machen, das ist freiwillig.
331	Messi: Sie hat gesagt, dass ist für alle, die aus einem anderen Land kommen. Also, ich bin zwar hier geboren, aber meine Eltern sind irgendwo in Tibet. Und sie hat uns halt Übungssachen gegeben, keine Ahnung, 10.000 Seiten.
332	Nobody: Sie hat gesagt, dass diese Übungszettel sind nur für Kinder die Deutsch nicht als Muttersprache haben.
333	E: Aber wie hat sie überhaupt erfahren, hat sie euch gefragt?
334	Messi: Man sieht es doch, oder?
335	[einige lachen]
336	E: Vom Aussehen her?
337	Messi: Ja oder vom Namen her. Ja, mein Name ist ja sehr Deutsch.
338	Nobody: Ja, Name.
339	Erick: Aber hat sich niemand beschwert?

340	Nobody: Niemand.
341	Erick: Bei meiner Klasse hätten so sechs Leute sicher irgendwie so gesagt, es ist gegen das Gesetz, ich kann sie anzeigen. Auch wenn's nicht stimmen würde.
342	Nobody: Ja, also in unserer Klasse ist eh irgendwann sowas passiert. Also, sie erklärt halt etwas, ganz normal, jeder hört zu. Und dann sagt sie: „Nobody, hast du es verstanden?“
343	Messi: Ja, das nervt.
344	Nike: Das macht sie nie bei einem Österreicher.
345	E: Und das fragt sie nur speziell dich Nobody?
346	Nobody: Ja, zum Beispiel mich oder Messi, weil sie weiß, dass wir zum Beispiel in Grammatik nicht so gut sind. Dann fragt sie uns speziell vor der Klasse.
347	Messi: Ich hasse sie.
348	Nobody: Und dann, irgendwann habe ich es nicht mehr ausgehalten und ich habe geweint. Und dann das Mädchen neben mir, also sie ist aus (...) Deutschland.
349	Messi: Ja, Deutschland und Österreich, beides.
350	Nobody: Und dann hat sie aufgezeigt und gesagt: „Ich finde das nicht okay, dass sie das machen.“ Und dann hat sie gefragt, was hat sie gemacht und so. Sie hat das halt nicht –
351	[aufgeregtes Durcheinander]
352	Messi: Aber sie hat dann später endlich ihre Klappe gehalten.
353	Edi: Leute, bei euch ist noch gut, bei mir in der Volksschule, ich wurde gebrüllt.
354	Erick: Hä, habt ihr keine Elterngruppe? [zu Messi & Nobody gewandt] Ihr könntet ihr so euren Eltern sagen.
355	Messi: Aber schau, sie kümmert sich nicht um unsere Probleme.
356	Erick: Eure Eltern kümmern sich nicht um eure Probleme?
357	Messi: Nein. ((lacht))
358	[alle lachen]
359	Messi: Nein, unsere Elternvertreter.
360	Nobody: Wir haben eh was gesagt, unser Klassenvorstand hat sogar mit ihr geredet. Und sie hat gesagt, dass sie aufhören wird, aber sie hat nicht aufgehört. Aber es ist ein bisschen besser geworden.
361	Messi: Ja, es ist ein bisschen besser geworden. Aber sie macht es trotzdem.
362	Nobody: Zum Beispiel vorgestern. Ein Junge, er sitzt hinter mir. Er hat kurz geredet, er hat nicht aufgepasst. Dann hat die Lehrerin halt sowas erklärt. Sie hat gefragt: „Was ist Strategie?“ Und dann, er hat so gesagt: „Natürlich weiß ich, was das bedeutet.“ Und dann hat sie so gesagt: „Okay, du weißt das natürlich.“
363	Nike: Kann ich noch kurz was dazu sagen? Sie hat mich mal, als ich eine Fünf geschrieben habe, bei der ersten Schularbeit, hat sie mich mitgenommen, damit sie mit mir alleine spricht. Da hat sie mich gefragt: „Was sind deine Eltern?“ Und ich so: „Sie sind beide Ausländer, die aus der Türkei kommen.“
364	Messi: Ausländer, das hört sich so falsch an.

365	Erick: Ausländer hört sich doch komisch an.
366	Nike: Und dann halt sie halt so irgendwas gesagt wie: „Ja, da können sie dir natürlich bei Deutsch nicht helfen und ich denke sogar, dass du vielleicht Schule wechseln solltest.“
367	Messi: Hat sie mir auch mal gesagt, ich schwör!
368	[aufgeregtes Durcheinander]
369	Nike: Und dann war mein Vater beim Gespräch. Und mein Vater der kann eigentlich perfekt Deutsch und sie sagt ihm so: „Mein Herr sind sie eigentlich wirklich Ausländer?“
370	Edi: Ehrenlos!
371	Nobody: Hat sie <u>Ausländer</u> gesagt? [schockiert]
372	Nike: Ja! Und sie hat mir auch gesagt: „Vielleicht solltest du Schule wechseln, weil Deutsch passt bei dir nicht und der [Mathelehrer] hat mir gesagt, dass du in Mathe auf einer Vier stehst.“ Obwohl, der [Mathelehrer] hat am vorigen Tag gesagt, dass ich auf einer Zwei stehe. [aufgeregt]
373	Edi: Ey, so sind alte Leute! Rassistische Vorurteile!
374	E: Mir fällt aber auf, vorhin als wir die zwei Personen [Sprachenporträts] verglichen haben - keiner von euch hat gefragt: „Ja, aber woher kommen die Eltern?“ Weil das gar nicht relevant war, oder?
375	Messi: Eben!
376	Edi: Na, außer wenn wir lernen, da würden wir mal fragen, weil zum Beispiel, wenn jemand schlecht in Deutsch ist, dann könnte der Lehrer vielleicht so Nachhilfe geben. Weil seine Eltern vielleicht nicht so gut Deutsch können.
377	(unverständliche Passage)
378	E: Okay, also ihr meint quasi, wenn eine Lehrerin von euch erfährt, dass Deutsch eure Zweitsprache ist, dann ist man bei ihr unten durch? Oder irgendwie ablehnt oder schlechter bewertet?
379	Messi: Dann ist man rassistisch.
380	E: Habt ihr das noch bei anderen Lehrern?
381	Messi: Nein, nicht wirklich.
382	E: Ok wenigstens ist es ein Einzelfall. (...) Dann habe ich noch eine andere Frage, glaubt ihr sind alle Sprachen gleichwertig?
383	Erick: Nein.
384	Nike: Manche Sprachen werden einfach weniger gesprochen.
385	Erick: Zum Beispiel Englisch ist ja nicht – so Englisch und Deutsch ist ja nicht richtig im gleichen Vergleich, oder? Weil Englisch kann man zu jedem richtig sagen und die meisten werden es verstehen.
386	E: Wie meinst du, Englisch kann man mit jedem richtig reden?
387	Erick: Also, weil Englisch ist ja so die Hauptsprache. Und man kann ja mit den meisten Leuten mit Englisch reden, so wenn man die Sprache nicht kann. Und die würden es auch größtenteils verstehen.
388	E: Also Sprachen, die viele Leute sprechen, sind höher, also haben mehr Bedeutung?
389	Erick: Ja.
390	Edi: Aber nicht immer.

391	E: Aber wisst ihr, wie viele Leute zum Beispiel Arabisch sprechen? Oder Türkisch sprechen?
392	[alle einstimmig]: Viele. Sehr viele.
393	E: Dann müssen die Sprachen doch eigentlich auch gut gewertet sein, oder?
394	Edi: Ja, also in verschiedenen Orten. Kommt auf den Ort an.
395	Erick: Englisch ist vielleicht so ein Ausnahmefall.
396	Messi: Früher war Französisch die Hauptsprache.
397	E: Ja, das stimmt. Handelssprache sagt man, oder Verkehrssprache. (...) Also habt ihr manchmal das Gefühl, dass Sprachen, die trotzdem vertreten sind, wie Türkisch oder Arabisch, in der Gesellschaft nicht so einen besonderen Wert haben?
398	Erick: Wie ist das gemeint, besonderen Wert?
399	E: Ja, zum Beispiel, wie eurer Lehrerin von der ihr erzählt habt, sie sagt, ja, andere Sprachen sind schlecht, nur das Deutsche ist gut.
400	Nike: Ja, so irgendwie so rassistisch und so.
401	Edi: Rassistisch, so normal. In Wien rassistisch, boah.
402	E: Dann eher die Frage, sollten alle Sprachen den gleichen Wert haben?
403	Erick: Ja.
404	Edi: Ja, theoretisch. Aber jetzt ist es schon schwierig, dass alle Sprachen den gleichen Wert haben.
405	E: Warum? Oder wie meinst du das?
406	Edi: Also, weil es gibt schon verschiedene Vorurteile. Zum Beispiel gegen Arabisch oder Chinesisch und so weiter. Da haben wir schon Vorurteile. Und auch das Aussehen und Herkunft. Also das ist schon schwierig.
407	Erick: Und wegen den Vorurteilen, wenn man zum Beispiel eine bestimmte Sprache spricht, denken manche Leute, er kommt aus diesem Land und so, und haben dann Vorurteile.
408	E: Aber es sind ja Vorurteile. Das heißt, Sachen, die eigentlich nicht –
409	Edi: Nicht stimmen.
410	E: Genau. Also spürt ihr manchmal solche Vorurteile?
411	Edi: Ja. [schaut Erick an, der den Kopf schüttelt] Du nicht? ((lacht))
412	Erick: Ja. [zögernd]
413	E: Okay. Also, wenn ihr noch eine Geschichte habt, die ihr erzählen wollt, die dazu passt, könnt ihr das gerne machen, wenn euch was einfällt. (...)
414	Nobody: Ja, also bei der [Lehrperson] – Ausländer können bei ihr keine Eins schreiben, <u>nie</u> hat das jemand geschafft!
415	Messi: Ja, genau!
416	Nobody: Zum Beispiel bei der Schularbeit, bei [Schülerin], sie ist Österreicherin, sie hatte beim Text alles falsch, Rechtschreibung, Grammatik falsch, Zeit falsch. Aber weil sie Österreicherin war, hieß es Inhalt gut, Note zwei. Obwohl <u>alles</u> rot angestrichen war!
417	Edi: Oha, die ist einfach so rassistisch.
418	E: Ohje, das hört sich wirklich nicht gut an. (...)

419	[unverständliches Durcheinander]
420	E: Ansonsten habe ich noch eine andere Frage an euch. Und zwar, kommen wir nochmal zurück zu den Sprachen, die ihr mit anderen spricht. Kann es davor kommen, zu Hause oder in der Schule, dass ihr gleichzeitig mehrere Sprachen spricht?
421	Nobody: Ja zuhause kommt schon vor.
422	Nike: Ja, wenn ich zum Beispiel meiner Mutter erkläre, was heute in der Schule passiert ist oder so. Wenn ich einfach etwas ihr sage, dann spreche ich meistens, wenn ich etwas über die Schule erkläre, Deutsch. Aber am meisten rede ich so ein bisschen gemischt, weil ich zum Beispiel welche Wörter nicht kann und weil ich die in Türkisch besser kann oder so, dann sage ich das in Türkisch, also ich spreche so gemischt.
423	E: Mhm, beides irgendwie gleichzeitig. Aber deine Mama versteht dich? Und du sie genauso?
424	Nike: Ja, natürlich.
425	Nobody: Ich tue das auch. ((grinst))
426	E: Ja, ist kreativ, oder? ((grinst)) Eigentlich, wenn man das kann.
427	Nobody: Das ist irgendwie wie eine andere Sprache so.
428	Nike: Deutschtürkisch.
429	E: Okay, passiert das auch manchmal bei Freundinnen oder so bei euch?
430	Erick: Nein – oder doch, weil es gibt ja auch Jugendsprache und so. Das sind viele englische Begriffe.
431	Edi: <i>Yo bro, i see you.</i> [spaßend]
432	E: Passiert das bei deinen anderen auch?
433	Nike: Ich habe so eine türkische Freundin, ich rede ihr am meisten Türkisch, aber auch so ab und zu Deutsch.
434	Erick: Sonst nur, wenn man so eine englische Angabe vorliest und dann eben so ein Deutsch fragt, wenn man die Angabe vorliest.
435	E: Okay. (...) Dann habe ich eine Abschlussfrage. Findet ihr ist es wichtig, sich in mehreren Sprachen ausdrücken zu können?
436	Nobody: Ja. Halt, wenn diese Person die Sprache nicht kann, die du gerade sprichst, zum Beispiel Deutsch dann sollte man eigentlich auch Englisch kennen, finde ich.
437	E: Weil es hilft? Oder weil es gut ankommt?
438	Nobody: Damit man sich halt versteht. ((grinst))
439	E: Ja, okay, okay. Was sagen die anderen? Ist es wichtig mehrere Sprachen sprechen zu können, sich in mehreren Sprachen ausdrücken zu können?
440	Erick: Ja.
441	Nike: Vor allem in Englisch. Aber es ist jetzt nicht so wichtig, dass man zum Beispiel (...) keine Ahnung, so eine Sprache kennt, die eigentlich fast niemand spricht. Hauptsächlich so Englisch oder Französisch, so die Hauptsprachen und so.
442	Erick: Wenn man in England geboren ist, brauchst du nicht mehr - (...)
443	[alle lachen]

444	E: Genau, was machen die Engländer? Welche Sprachen sollten die dann lernen?
445	Edi: Deutsch!
446	Erick: Englisch und Spanisch.
447	Nike: Französisch vielleicht.
448	E: Okay, aber dann sind wir wieder bei dem Thema, wir sprechen das, was viele Leute sprechen. Was würdest du denn jetzt sagen? Wir haben eine Oma, die wir sehr gerne haben, und sie spricht eine Sprache, die sprechen sehr wenige Leute. Oder eine beste Freundin.
449	[nachdenkliche Gesichter]
450	Edi: Gute Frage. (...) Also wenn du reist, also wenn du in Gebiete reist, die dort nicht Englisch oder Deutsch und so weiter sprechen, dann ist es schon wichtig. Weil wie soll man mit Duolingo so kommunizieren? ((lacht))
451	Nike: <i>Translate</i> . ((lacht))
452	Edi: Ja, okay, aber mit Übersetzer, man versteht das nicht.
453	Erick: Wie wär's mit Zeichensprache.
454	E: Und wie findet das deine Oma, wenn du mit ihr mit dem Übersetzer redest? Das ist auch komisch! ((grinst))
455	Edi: Eben! ((lacht))
456	[einige lachen]
457	Edi: So mit Handy: „Hallo?“ Und dann kommt so ein Übersetzer und dann muss ich noch übersetzen und so weiter.
458	Erick: Das ist halt ein bisschen komisch dann.
459	E: Die Gefahr beim Übersetzer ist, du weißt ja nicht wirklich, ob es stimmt.
460	Edi: Eben.
461	E: Okay, dann. Also ich bin von meinen Fragen fertig. Wir haben auch schon lange gemacht. Wenn euch noch etwas einfällt, was ihr noch erzählen wollt, irgendwas, was noch dazu passt, könnt ihr gerne noch etwas sagen. (...)
462	Erick: Ja, meine größte Familie ist halt, glaube ich, in einem anderen Land oder so.
463	E: Deine größte Familie? Wo?
464	Erick: Mongolei.
465	E: Und was sprechen die?
466	Erick: Ähm, Mongolisch? [zögernd]
467	Nobody: Hä, welche Muttersprache hast du?
468	Erick: Mongolisch.
469	Edi: Also Mongolei ist zwischen Russland und China.
470	Erick: Aber ich kann's nicht sprechen.
471	E: Okay, aber dann ist es schade, wenn du deine Verwandtschaft siehst. Wie unterhaltet ihr euch dann?
472	Erick: Gar nicht.

473	[alle lachen]
474	E: Mit Händen und Füßen vielleicht. ((lacht))
475	Edi: Hä, mach doch einfach Handsprache.
476	Erick: Kann ich auch, ne? Und können sie auch, ne? [sarkastisch]
477	E: Also wie macht ihr das dann, wenn es ein Familientreffen ist?
478	Erick: Ich frag meine Mutter, was sie gesagt haben oder so. Meistens ist es eh selbsterklärend. Das ist eh verständlich, wenn sie, keine Ahnung, so aufs Waschbecken zeigen oder so.
479	Edi: Okay, das ist auch eine Art für Handsprache, weil du zeigst doch auch hin. ((lacht))
480	E: Aber deine Mama kann Mongolisch?
481	Erick: Ja.
482	E: Hast das mal das Interesse gehabt es zu lernen?
483	Erick: Ja. Ich kann es nur nicht lernen.
484	Edi: Hä, warum? Guck mal, jede Sommerferien, dann lern doch.
485	Nike: Denkst du ich lerne in den Sommerferien? ((grinst))
486	Edi: Guck mal, jede Sommerferien, ein Monat? Ein Monat, dann kannst du ein bisschen, und dann so bei Weihnachtsferien –
487	Erick: Dann vergesse ich es wieder.
488	Edi: Aber dann können dir deine Eltern auch bisschen beibringen. Oder jedes Wochenende. Ist doch ur leicht. [euphorisch]
489	E: Also gibt es für euch irgendwelche Sprachen, die ihr irgendwann mal lernen möchtet?
490	Nobody: Spanisch und Französisch.
491	Nike: Arabisch.
492	Edi: Englisch und Deutsch.
493	E: Okay, dann danke. Dann hören wir auf.

Transkript: Gruppeninterview 3

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUR AUFNAHME DES GESPRÄCHS:
2	Interview mit Schüler:innen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (VHS-Lernhilfekurs 3)
3	Datum: 24.05.2024
4	Dauer: 45:58
5	Ort der Aufnahme: Wien, AHS der Stadt Wien Interviewerin: (E) Pseudonyme der Schüler:innen: Johnny, Stas und Bobi
6	ANGABEN ZU DEN INTERVIEWTEN PERSONEN:

7	Schüler:innen der 1. & 2. Klasse einer AHS-Einrichtung Geschlecht: männlich Alter: 11-12 Jahre
8	SCHILDERUNG DER INTERVIEWSITUATION:
9	Im Klassenraum befanden sich nur die interviewten Personen und die Interviewerin. Das Interview fand in dem Klassenraum statt, in dem im Normalfall auch der Lernhilfekurs abgehalten wurde. Das Interview wurde an zwei zusammengeschobenen Tischen durchgeführt, alle Beteiligten saßen sich dabei im Kreis gegenüber.
10	INTERVIEWTRANSKRIPT:
11	E: Also ich habe mitgebracht, ein paar Sachen zum Anschauen. Gibt es von euch noch Fragen? Ich habe mitgebracht, zwei Sprachenportraits. Ihr habt das ja letztes Mal schon gemacht. Und ich habe das auch schon mit anderen Kindern gemacht. Die zwei habe ich euch mal mitgebracht. Ihr könnt sie euch ruhig anschauen genauer. Schreibt mal drüber. [Sprachenporträts werden verteilt]
12	Stas: Was hat denn der? Türkisch, Deutsch? Kroatisch und Bosnisch?
13	Johnny: Das zählt nicht. Das ist zwei. Das ist ein Sprache.
14	E: Kroatisch und Bosnisch ist eine Sprache?
15	[Bobi schüttelt den Kopf]
16	Johnny: Ja, das ist – (...)
17	Stas: Hä, Jugoslawien war jetzt (...) ganze Balkan.
18	Johnny: Wir reden nicht drüber jetzt. Bitte.
19	E: Bobi warum hast du den Kopf geschüttelt?
20	Bobi: Es ist ähnlich, aber es ist nicht die gleiche Sprache.
21	Johnny: Ja, aber es sind nur ein paar Wörter. Ja, aber wenn England und Amerika und Australien alle Englisch sagen, obwohl sie so viele Wörter verschieden haben, dann kann das auch für Serbisch zählen.
22	Stas: Genau, dann haben sie kein Recht uns das zu sagen.
23	Johnny: Aber egal. Ich will nicht jetzt über Politik reden. Wir reden jetzt darüber.
24	E: Ich kann leider weder Kroatisch noch Bosnisch, dass ich dir sagen kann, ob es so viele Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt.
25	Johnny: Natürlich sind es Unterschiede, die Dialekt ist ein bisschen verschieden. Aber zum Beispiel in Salzburg oder in Tirol, sie sprechen Deutsch. Aber der Dialekt ist auch sehr verschieden. Aber das ist noch Deutsch.
26	E: Kennt ihr denn einen Tiroler?
27	Johnny: Ja, wir haben als Klassenvorstand.
28	Stas: SÜDTiroler!
29	Johnny: Nein, nicht Tiroler, aber sie hat Dialekt (...) und Schulwart. Wenn ich renne in Gänge und dann beschimpft er mich (...) kein Wort verstehe ich. Kein einziges Wort.

30	E: Fällt es euch schwer, Dialekt zu verstehen?
31	Johnny: Ja. Kommt immer drauf an. Aber das ist eh noch Deutsch.
32	E: Okay.
33	[Sprachenporträts werden nochmals hergezeigt]
34	E: Also, versucht mal zu beschreiben, was seht ihr? Ihr dürft es ruhig auch in die Hand nehmen.
35	[Schüler nehmen die Sprachenporträts in die Hand und überlegen]
36	Johnny: Sasha ist eine Französerin, oder?
37	Stas: Eine Französ <u>in</u> . [ausbessernd]
38	E: Warum glaubst du das?
39	Johnny: Weil Französerin, wenn es im Kopf ist, dann, was ich denke, wenn es im Kopf ist, dann denkt sie zuerst in Französisch und dann verwandelt sie das in Deutsch. Für mich persönlich. Das mache ich.
40	E: Was seht ihr bei Mika?
41	Stas: Sie ist Türkei- Türke. Also vom ganzem ist sie ein Türke. Deutsch spricht sie halt so in der Schule. Ungarisch auch so halt. Wie soll ich es jetzt sagen?
42	E: Wie kommst du drauf?
43	Stas: Weil Türkisch halt hier im Herzen ist. Und Ungarisch ist wie eine sogenannte tote Sprache. Das sie fast nie spricht, glaube ich.
44	E: Wo ist denn Ungarisch eingezeichnet?
45	Stas: Da. [zeigt auf den Arm im Porträt]
46	E: Und warum ist das dann für dich die tote Sprache?
47	Stas: Ja, weil wahrscheinlich spricht sie mehr Türkisch als Ungarisch. Und Arabisch ist dasselbe wie Türkisch.
48	Johnny: Nein. Das glaube ich nicht.
49	Bob: Nein. Türkisch ist was volles anderes und Arabisch aus.
50	Johnny: Ich denke, dass sie eine Muslime aus Bosnien ist.
51	E: Wie kommst du darauf?
52	Johnny: Weil Bosnisch und Kroatisch, das sind sehr ähnliche Sprachen. Und wahrscheinlich ist sie von dort. Wahrscheinlich hat sie eine Mutter von Bosnien oder einen Vater von Kroatien oder umgekehrt. Und sie ist mehr Bosnien als Kroatisch. Also dann sie ist (...) Muslim. Und Türkisch und Arabisch sind muslimische Sprachen oder wie man das nennt.
53	Stas: Aber Türkisch ist bei ihr im Herzen.
54	Johnny: Warte! [zu Stas] Und Deutsch muss sie in Schule. Ungarisch ist wahrscheinlich, weil sie Freunde von dort hat oder hat sie von irgendwas Musik oder irgendwas gehört. Und Tschechisch hat sie, weil Österreich sehr nah an (...) Tschechien ist. Und sie hat wahrscheinlich Freunde von Tschechien. Und dann hat sie auch von dort gelernt. Und Englisch, weil sie in Schule gelernt hat.
55	E: Okay. Ihr habt es jetzt schon gesagt. Manche Sprachen sind im Kopf und manche im Herzen. Was bedeutet das?

56	Stas: Bei mir sogar Nachbarn, die sind neu. Die Mutter, nein, der Vater ist Bosne und die Mutter ist bosnisch Islam. Es gibt so manche.
57	E: Genau, das stimmt. In Bosnien gibt es auch Muslime.
58	Johnny: Warte! [zu Stas] Bosnien ist ein Muslime-Land, nicht Islam.
59	Stas: M u s lim habe ich auch gesagt.
60	Johnny: Ja, aber du hast <u>Islam</u> gesagt.
61	Stas: Islam ist dasselbe wie Muslim.
62	E: Islam nennt man die Religion. Und wenn Leute dem angehörig sind, sagt man sie Muslime.
63	Johnny: Wir haben dieses Gespräch sehr unterschiedlich, wie sie gedenkt haben.
64	E: Okay, also. Was glaubt ihr, wer von den Kindern hat denn Deutsch als Zweitsprache? [Bobi tippt auf Sashas Porträt]
65	E: Sasha?
66	Bobi: Ja.
67	E: Okay, begründet es mal. Warum glaubt ihr das?
68	Stas: Ja, weil beim Sasha hat sie gezeichnet, dass Deutsch sie halt mag. Und dass bei ihr das halt ganz oben ist, halt im Herzen.
69	E: Genau. Okay. Also ich frage, welches Kind hat Deutsch als Zweitsprache?
70	[Johnny tippt auf Mikas Porträt]
71	Johnny: Sie hat so viele verschiedene Sprachen. Und die meisten davon sind Muslime- oder Islamsprache. Und deswegen ist sie wahrscheinlich von einer der Regionen. Und ihre Eltern sind wahrscheinlich zu (...) Österreich gegangen. Weil die meisten von Bosnien sind ja so. Und sie hat halt Deutsch als Zweit-, Fünft-, oder Sechstsprache wahrscheinlich. Weil sie kann so viele Sprachen.
72	E: Bobi, was sagst du? Wer hat Deutsch als Zweitsprache?
73	Bobi: Sasha. Weil sie weniger Sprachen hat.
74	E: Und bei Mika?
75	Bobi: Also zum Beispiel, wenn jetzt hier [auf Sasha zeigend] vier sind hier. 'Eins, zwei, drei' [leise aufzählend] <u>acht</u> ! Dann ist es hier eins zu acht, dass die Sprache ihre Zweitsprache ist [auf Mika zeigend]. Und hier eins zu vier. [auf Sasha zeigend]
76	E: Sehr pragmatisch, ja. Okay. Was glaubt ihr denn, wer von den Kindern kann denn besser kommunizieren?
77	Bobi & Johnny: Mika!
78	Stas: Wie jetzt? Deutsch?
79	Bobi: Überhaupt.
80	E: Wer kann besser kommunizieren? Das dürft ihr jetzt begründen (...)
81	Bobi: Ich weiß. Die, die ein Handy hat, Übersetzer.
82	[alle lachen]
83	E: Aber auf welcher Sprache spricht sie denn am Telefon? ((grinst))

84	Stas: Türkisch.
85	Bobi: Deutsch.
86	E: Okay, also Sasha tut sich schwer mit der Kommunikation?
87	Bobi: Ja, weil sie weniger Sprachen kann.
88	Stas: Ja, ich finde jetzt Mika auch gut. Weil, wenn sie jetzt beispielsweise die ganze Welt kennenlernen will, hat sie halt viele Sprachen, wie zum Beispiel Französisch kann sie auch gut in Frank- verstehen. Und Französisch ist eigentlich die zweite Weltsprache.
89	Bobi: [schüttelt den Kopf] Mhm, Chinesisch.
90	E: Mandarin und Hindi sind sehr hoch oben.
91	Johnny: Also ich glaube Mandarin, Franz- nein, Englisch, Deutsch.
92	Stas: Englisch ist die Weltsprache.
93	Bobi: Es wurde mal gesagt, dass Chinesisch vielleicht die Weltsprache wird, statt Englisch. Weil so viele Leute Chinesisch können.
94	(unverständliche Passage)
95	Bobi: Ich würde sagen, dass die Sasha drei Sprachen kann, Latein zählt nicht.
96	Stas: Ja, aber von Sasha finde ich gut, weil sie Englisch kann und es ist voll gut für sie, in die Welt zu reisen.
97	Bobi: Sie kann mit Latein <u>nur</u> mit Ärzten reden.
98	Stas: Aber Mika zum Beispiel kann nicht Englisch – Ja, okay schon Englisch. (...) Also in Türkisch zum Beispiel, sie kann in diese Saudi-Arabien, Iran, Irak, spricht die Mehrheit Türkisch oder Arabisch.
99	E: Was glaubt ihr denn, wer von den zwei ist eine bessere Schülerin oder ein besserer Schüler?
100	Stas: Sasha.
101	Bobi: Ich glaube auch, weil (...)
102	E: Weil?
103	Johnny: Weil sie so viele Sprachen kennt, dass sie kaum Zeit hat, die Mika, um Deutsch zu machen.
104	Bobi: Aber, ich hab einmal gelernt Polnisch zu sprechen und spreche nie Polnisch, aber kanns noch immer.
105	Johnny: Aber Sasha, sie kennt weniger Sprachen und deswegen (...)
106	Bobi: Und deswegen muss sie mehr lernen.
107	[alle lachen]
108	Johnny: Und da ist eine größere Wahrscheinlichkeit, dass sie Deutsch zu Hause spricht, also Sasha. Aber Mika spricht (...) wahrscheinlich gar kein Deutsch zu Hause.
109	Bobi: 'Ich spreche auch kein Deutsch. Also doch ein bisschen.' [flüsternd]
110	E: Du sprichst auch kein Deutsch zu Hause, meinst du?
111	Bobi: Wenig.
112	Stas: Ich schon.

113	E: Und wie geht's dir so mit dem Deutschen? Auch wenn du es nicht zu Hause sprichst?
114	[zu Bobi]
115	Bobi: Ich kanns (...) gut, aber ich meine, ich spreche halt immer so halb-halb.
116	E: Das heißt, man muss es nicht zu Hause sprechen, um es gut sprechen zu können, oder?
117	Bobi: Ja.
118	Stas: Ich spreche mit meiner Mutter auf Deutsch und mit meinem Vater Russisch.
119	Johnny: Ist dein Vater nicht Armenisch?
120	Stas: In Armenien ist es Zweitsprache Russisch.
121	E: So, bevor wir zu euch übergehen. (...) Wer glaubt ihr, könnte eine neue Sprache schneller lernen von den beiden?
122	Stas: Sasha.
123	[Bobi tippt auf das Porträt von Mika]
124	E: Okay, fangen wir mal an mit Sasha. Warum glaubt ihr, kann Sasha schneller eine Sprache lernen?
125	Stas: Ja, weil sie weniger Sprachen hat.
126	Bobi: Naja, ich glaube auch Sasha, weil sie mehr Sprachen zur Auswahl hat.
127	E: Das sind beides gute Argumente. Also du meinst quasi, da ist noch Platz bei Sasha. Und Mika hat keinen Platz mehr?
128	Stas: Ja, sie hat schon zu viele Sprachen.
129	Johnny: Wenn sie noch eine Sprache lernt, wird sie explodieren.
130	[alle lachen]
131	Stas: Aber jetzt beispielsweise für die Arbeit, jetzt ist es eh gut, so viele Sprachen zu haben.
132	E: Für den Job später?
133	Stas: Ja. (...) Wenn du in ein anderes Land ziehen willst (...) –
134	Bobi: Um eine Arbeit, um einen Job zu bekommen, muss man mindestens drei Sprachen können.
135	E: Okay, wer hat bessere Jobchancen?
136	Stas: Sasha, weil Medizin, weil sie Latein ist.
137	Bobi: Weil sie ein Arzt sein kann.
138	E: Und Mika?
139	Bobi: Wenn sie normal sein will. ((grinst))
140	Stas: Weil Latein ist eine besser für Medizin.
141	E: Okay, Johnny, was war deine Frage noch?
142	Johnny: Ich denke, dass Mika gut eine andere Sprache lernen kann, weil sie schon so viel lernt und weil sie so viele unterschiedliche Sprachen kann, von Kroatisch und Bosnisch zu Englisch, Ungarisch, die so eine komische Sprache ist. Ich habe einmal probiert und ich habe mein Buch aus dem Fenster geworfen. Arabisch und auch Deutsch. Wahrscheinlich helfen ihre Eltern ihr auch sehr damit. Und sie kann sehr leicht lernen, wie sie schon alle die Sprachen gelernt hat.

143	Stas: Äh, Frau Professor, in manchen Ländern gibt es eh eine Zweitsprache.
144	E: Ja, wo zum Beispiel?
145	Stas: Armenien.
146	E: Ja, was kann man da lernen?
147	Stas: Russisch und Armenisch. (...) Und in der Ukraine ist es auch.
148	E: Schau, wenn wir schon dabei sind, dann machen wir das gleich so. Und ihr dürft eure Sprachenporträts vorstellen. Ihr habt mir schon ein Bild von Mika gemacht, was die Eltern sprechen, was sie zu Hause in der Schule spricht. Und mich interessiert es natürlich auch von euch.
149	[Sprachenporträts werden verteilt]
150	Stas: Haben Sie es auch?
151	E: Ich habe auch schon eins gemacht, ja.
152	Stas: Oder haben Sie es mit?
153	E: Ich habe es nicht mit, aber ich kann es natürlich kurz beschreiben. Ich habe mir auf jeden Fall Deutsch in den Kopf und in die Hände gemalt. Weil Deutsch ist meine Erstsprache. Und ich rede sehr viel, auch mit meinen Händen. Und auch wenn ich unterrichte, rede ich auf Deutsch und deswegen habe ich es mir auch in den Kopf und in die Hände gemalt. Ich hatte Kopfhörer aufgemalt mit Englisch. Weil ich sehr viel englische Musik höre, englische Filme schaue, englische auf Youtube schaue.
154	Stas: Meine Mutter sagt, ich muss auf Englisch wählen. Ich sage, nein, ich schaue auf Deutsch. Das ist mir lieber.
155	E: Ich hatte dann noch den kleinen Zeh mit Französisch oder Italienisch. Weil ich ganz wenig davon kenne. (...) So habe ich das gemacht. Aber jetzt bin ich gespannt auf eure. Wer möchte?
156	Johnny: Okay, dann mache ich. Serbisch habe ich in meine Kopf und in meine Herz. Weil mir Serbisch sehr wichtig ist für Familie und für Land und so. Und Kopf, ich denke immer zuerst in Serbisch und dann übersetze ich. Aber ich habe Englisch in meine Hände, weil ich ganz gut Englisch Grammatik kann. Weil meine Mutter ist Englischlehrerin. Und ich habe sehr viel Serien, YouTube, <i>et cetera</i> .
157	E: Okay, finden Sie die Grammatik schwierig in Englisch?
158	Johnny: Eigentlich, Rechtschreibung ist dumm. Aber die Grammatik macht's ein bisschen besser.
159	Stas: Ich würde es lieber so, wie in Englisch, dass alles klein ist.
160	E: Ja, du hast keine Groß- und Kleinschreibung.
161	Johnny: Ja, das ist also (...) Und Deutsch für meine Füße, weil ich denke, dass für mich Deutsch ist nicht so wichtig in meinem Kopf und in meine Herzen, weil ich so gut Englisch und weil ich so gut Serbisch kann, hat Deutsch einen schlechten Nachteil davon.
162	E: Wie meinst du?
163	Johnny: Weil ich so gut kann, ich denke automatisch auf Englisch oder auf Serbisch und nicht auf Deutsch und die Bücher und alle Filme und wie ich rede zu Hause, <i>et cetera</i> , <i>et cetera</i> . Das mache ich nur auf Englisch oder auf Serbisch. Und jetzt ist mir einfach gewöhnt bis jetzt.
164	E: Okay, gut. Wer mag denn das nächster? (...) Also, Stas, beschreib mal kurz. Du sprichst Russisch, sehe ich. Du hast es bei deiner Körpermitte eingezeichnet, warum?
165	Stas: Weil es halt meine Muttersprache ist.

166	E: Und was verbindest du deswegen mit der Körpermitte?
167	Bobi: Hä, hast du nicht gesagt, du sprichst Russisch nur mit deinem Vater. Dann ist es deine VATERsprache.
168	Stas: Nein, nein. Ich finde nicht (...) [zögernd]
169	E: Auf Polnisch heißt es zum Beispiel Vatersprache. (...) Aber du hast gesagt, trotzdem Muttersprache? Obwohl du es nicht von deiner Mama gelernt hast.
170	Stas: Ich habe von meiner Mama und von meinem Vater gelernt.
171	E: Und was verbindest du deswegen dann hiermit?
172	Stas: Ja, weil ich es halt am meisten spreche.
173	E: Ja. Okay, und den Rest?
174	Stas: Armenisch habe ich im Blut, weil ich es von meinem Vater geerbt habe. Und Deutsch denke ich immer halt im Kopf.
175	[Johnny schaut verwirrt]
176	E: Mhm. Hast du eine Frage, Johnny?
177	Johnny: Hä, hast du nicht gesagt, dass du halb ukrainisch, halb russisch bist? Und jetzt sagst du, dass du halb armenisch und halb russisch bist.
178	E: Verbindest du irgendwas mit der Ukraine?
179	Stas: Nein, nur meine Onkel und mein Opa wohnen dort.
180	E: Okay, das heißt, du hast schon eine Familie dort und sie sprechen dann russisch mit dir, wenn du sie siehst?
181	Stas: Ja. Aber meine Mutter spricht mit ihr. Mein Onkel spricht mit meiner Mutter auf ukrainisch.
182	E: Aha, okay, das heißt, deine Mama kann russisch und ukrainisch. Das ist ein Sprachtalent, oder?
183	[Stas zuckt mit den Schultern]
184	Stas: Aber mein Vater kann sehr viele Sprachen. Er kann Serbisch, er kann Ungarisch, er kann Deutsch, er kann Russisch, er kann Italienisch, er kann Griechisch. Er kann Latein. [Lettisch ist hier gemeint]
185	Bobi: Tote Sprache.
186	E: Wow, das ist ein Sprachtalent, oder?
187	Stas: Er hat Freunde aus Latein.
188	Bobi: Hä, Latein?
189	Johnny: Latein ist keine Land.
190	Stas: Okay, nein. Wie heißen die? (...) Sie wohnen in Riga. Und von meinem Vater, der Vater ist aus Griechenland. (...) Mein zweiter Onkel von meiner Mutter lebt in Saudi -Arabien. Er kann arabisch sprechen.
191	E: Gibt es auch eine Sprache, die du lernen möchtest?
192	Stas: Ja. Französisch oder Spanisch (...) oder Italienisch.

193	E: Warum? Stas: Italienisch will ich sprechen, weil wenn ich beispielsweise nach Urlaub fahre in Italien, dann kann ich Italienisch sprechen. Französisch, Drittel der Erde spricht Französisch. Und Spanisch halt (...) einfach so. Wenn ich in Spanien fahre. Ich war auch mal in Spanien und habe die ganze Zeit nur <i>Hola</i> gesagt zu den Menschen.
194	E: Dann kannst du schon mal Spanisch begrüßen. (...) Bobo, was gibt es von dir?
195	Bobi: Ich kann Englisch, ich habe es mit dem Kopf angezeichnet, weil ich es jetzt sehr viel lerne. Deutsch habe ich in die Arme eingezeichnet, weil es einfach das Nächste war. Dann Ukrainisch habe ich in den Brustkorb, also in den Brustteil eingezeichnet, weil (...) das auch das Nächste war. Und das war halt neben dem Herz. Russisch habe ich hinten ins Bein gezeichnet, weil ich es kann, aber ich spreche nie, weil ich finde die Sprache nicht so geil.
196	E: Hörst du es nicht so gern oder spricht du das nicht so gern?
197	[Bobi schüttelt den Kopf]
198	Bobi: Polnisch kann ich sehr sehr wenig sprechen, aber ich verstehe es mehr. Und Griechisch kann ich nur ein Wort.
199	E: Was kennst du denn?
200	Bobi: <i>μαλάκας</i> [Schwachkopf/Arschloch]
201	E: Und das heißt „Hallo/Guten Tag“?
202	Bobi: Nein, Dummkopf. ((grinst))
203	E: Ach, das ist das Schimpfwort, das hast du ja schon mal erzählt. Ich dachte, du kennst jetzt schon neue Schimpfwörter.
204	[alle lachen]
205	E: Okay, und du hast gesagt, Ukrainisch hast du da eingezeichnet, weil es in der Nähe vom Herz ist.
206	Bobi: Das ist meine Familie.
207	E: Und das verbindet man?
208	Bobi: Ja.
209	E: Okay. (...) Mich würde noch interessieren, Bobi, du hast gesagt, deine Muttersprache ist Ukrainisch. [Bobi nickt] Ist es auch die erste Sprache, die du gelernt hast?
210	Bobi: Mhm, (...) ich glaube schon, ja.
211	E: Und Deutsch kam als zweites?
212	Bobi: [schüttelt den Kopf] Dann kam Russisch, weil es halt eins zu eins fast dasselbe ist. Also nicht selber. Dann kam Polnisch, weil mein Vater mal drei Jahre oder vier auf einer polnischen Firma gearbeitet hat. Und ich bin halt meistens mit ihm hingefahren, weil es Spaß gemacht hat. Und ich hab's halt immer so verstanden, aber ich konnte es nie sprechen. (...) Dann kam Deutsch, Englisch.
213	E: Okay, würdest du dann sagen, Deutsch ist deine Zweitsprache? Obwohl es dazwischen noch die anderen gab, oder?
214	Bobi: Ja.
215	E: Okay, Johnny, wie war das bei dir? Du hast gesagt, du hast Serbisch und Englisch. Was wäre denn deine Erstsprache, würdest du sagen?

216	Johnny: Serbisch, weil mein ganzes Leben lang spricht. Ich gehe oft in Serbien und dann habe ich so 18 plus Familie und sie sprechen alle Serbisch. Und dann das ist so während dem ganzen Sommer zwei Monate nur Serbisch und dann (...)
217	E: Würdest du sagen, Englisch ist auch deine Erstsprache?
218	Johnny: Ja, weil meine Mutter ist Englischlehrerin und ich habe Musik, Filme, YouTube, <i>et cetera</i> , <i>et cetera</i> . Und Deutsch habe ich von Kindergarten gelernt.
219	E: Deswegen eher Zweitsprache, würdest du sagen?
220	Johnny: Drittsprache.
221	E: Okay, das heißt, wenn du sagst Drittsprache, was war dann die zweite?
222	Johnny: Englisch.
223	E: Aber kann ja auch sein, dass beide deine Erstsprachen waren.
224	Johnny: Ja, ich meine (...) [zögernd]
225	E: Was fühlt sich denn eher richtig an für dich?
226	Johnny: Ich meine, zu sprechen Serbisch fühlt sich richtig zu sprechen. Aber wenn ich schreibe, ich bin mehr <i>confident</i> mit Englisch.
227	E: Man kann auch sagen, du hast zwei Erstsprachen. Das geht natürlich auch.
228	Johnny: Ja, geht.
229	E: Stas, auch noch an dich die Frage? Sagst du, auch Russisch ist deine Erstsprache?
230	Stas: Ja.
231	E: Erstsprache und Muttersprache.
232	Stas: Ja.
233	E: Und Deutsch ist deine Zweitsprache?
234	Stas: Ja.
235	E: Und Armenisch?
236	Stas: Halt so (...) Drittsprache. Eher tote Sprache, ich sprich sie selten.
237	E: Und Englisch kommt natürlich bei euch allen noch dazu, oder?
238	Stas: Nein, ich kann kein Englisch.
239	E: Gar nichts? Gar nichts, gar nichts?
240	[Stas schüttelt den Kopf]
241	Johnny: Wir lernen es in der Schule.
242	E: Dann hast du zumindest den kleinen Finger schon in Englisch. Oder den kleinen Zeh.
243	Stas: [schüttelt den Kopf]
244	Bobi: Stas, was heißt „Hallo“ auf Englisch?
245	Stas: Hello.
246	[alle lachen auf]
247	Bobi: Siehst du!

248	Stas: Ja ok, ein paar Wörter.
249	E: Ein paar Wörter, weißt du ja schon.
250	Stas: Ich kann nicht mal Geschichten sprechen.
251	E: Okay, das wird ja noch. (...) Mich würde noch interessieren, auf welcher Sprache träumt ihr denn eigentlich?
252	Bobi: Auf Deutsch.
253	Johnny: Das ist peinlich, aber ich träume in (...) wenn es überhaupt Wörter in meine Träume gibt, dann Englisch. Ich meine, ich träume sehr oft Schildkröter. Und soweit ich weiß, Schildkröter, sprechen nicht.
254	E: Okay, ((lacht)), aber wenn, dann sprechen sie auf Englisch?
255	Johnny: Wenn dann, dann ja. Oder auf ihre [imitiert Schildkröten-Geräusche]
256	E: Stas, gibt es eine Sprache, in der du träumst?
257	Stas: Ich träume auch auf Englisch.
258	E: Das sind dann schwierige Träume, wenn du nur „Hallo“ kannst.
259	[alle lachen]
260	E: Aber es gibt es zum Beispiel russische Träume oder eher deutsche Träume bei dir?
261	Stas: Ja, eher russische, dass ich nach Moskau fliege und dann schön ein Land anschauen kann. Nicht wie hier. Ich bin lieber Ausländer statt Österreicher. Eigentlich bin ich nicht Ausländer.
262	E: Wie begründest du das?
263	Stas: Ja, weil (...) ich lieber mehr Sprache spreche, als nur Deutsch sprechen. Aber es ist eh nicht (...) erlaubt, andere Sprachen zu sprechen. Ich zum Beispiel, in der Volksschule dürfte man nicht andere Sprachen sprechen.
264	E: Wirklich?
265	Stas: Ja. Man dürfte nur Deutsch sprechen.
266	E: Gab es das bei den anderen auch? Ein Deutschgebot, dass man nur Deutsch sprechen darf?
267	Johnny: Ja.
268	Stas: Ja, weil andere dürften auf Serbisch oder so sprechen, aber ich nicht.
269	E: Auf Russisch meinst du?
270	Stas: Ja.
271	E: Also Serbisch war akzeptiert?
272	Stas: Eigentlich haben ein paar, aber dann hat mein Klassenvorstand gesagt, man darf es nicht sprechen, man darf nur Deutsch sprechen. Mein Klassenvorstand jetzt, den ich in der Volksschule hatte, die ist jetzt dort Direktorin.
273	E: Und wie hast du dich gefühlt bei diesem Deutschgebot?
274	Stas: Ja (...) eigentlich ist es mir voll egal.
275	E: Okay, Johnny, du hast gesagt, es gab bei euch auch so ein Deutschgebot?

276	Johnny: Ja, aber weil ich sehr kaum Deutsch gelernt habe und weil ich Deutsch nur in die Kindergarten gelernt habe, weil ich hab nie gesprochen. Hat eine Lehrer mir erlaubt, mit ihm Englisch zu reden, weil ich konnte <u>sehr, sehr</u> wenig.
277	E: Fandst du das gut?
278	Johnny: Ja, und es gab eine andere Betreuerin, die Serbin war, und da war auch ich glaube drei andere Serber, also wir haben miteinander Serbisch.
279	E: Okay, das heißt, es gab nicht so wie bei Stas dieses Gebot, du musst Deutsch sprechen?
280	Johnny: Ja, aber es waren nur die zwei, und das war in meine erste Jahr. Aber die andere hatten eine <u>sehr, sehr</u> strengen.
281	E: Was meinst du mit streng?
282	Johnny: Das wenn ich etwas auf Serbisch sage, und dann sagen sie: „Hey, warum sprichst du auf Serbisch, das ist nicht erlaubt, das ist nicht Deutsch!“ [imitiert eine böse Stimme] Und sie haben gesagt, dass ich nicht erlaubt bin, und ich musste alles genau Wort für Wort sagen, was ich in die andere Sprache gesagt habe.
283	E: Und wie hast du dich dabei gefühlt?
284	Bobi: Gemobbt!
285	Johnny: Gemobbt, ja. ((lacht)) Und ich habe mich gefühlt wie Ausländer, und nichts. Und nicht eine von die anderen Kindern.
286	E: Man ist nicht einer von den anderen, meinst du?
287	Johnny: [nickt] Weil immer, auch in die Volksschule und auch hier, wenn ich spreche, ich, immer wenn ich spreche, ich muss wirklich so hart konzentrieren, dass ich gar keine Fehler mache, und ich kann nicht sprechen und irgendwas anderes machen. Und ich brauche volle Konzentration, aber das ist nicht für andere Sprachen.
288	E: Das ist anstrengend, oder?
289	Johnny: Sehr.
290	Bobi: <i>Johnny, which grade do you have in English?</i> ((grinst))
291	Johnny: [zeigt mit den Daumen nach oben, um eine Eins zu demonstrieren]
292	E: Ah, super, oder?
293	Stas: Er hat Einser, ist so. ((grinst))
294	E: Okay, also, habt ihr manchmal gespürt, dass andere Sprachen einen anderen Wert haben als andere Sprachen? (...) Habt ihr mitbekommen, dass andere Sprachen positiver bewertet wurden als andere?
295	Bobi: Ja.
296	E: Dass eine Sprache mehr Wert hat als eine andere Sprache? (...) Sind alle Sprachen für euch gleich?
297	Bobi: ‘Nein.’ [ganz leise]
298	Johnny: Nein.
299	Stas: Nein!
300	E: Also zählt eine Sprache mehr als eine andere?

301	Stas: Ja, aber jetzt, Serbisch ist fast wie Russisch.
302	E: Aber das meine ich nicht, sondern eher wie Deutsch.
303	Stas: Ukrainisch ist auch fast wie Russisch. ((lacht))
304	Johnny: Serbisch ist fast wie Russisch? [schockiert]
305	Stas: Ja, sage ich doch. Ja?
306	Bobi: Nein, ist nicht.
307	Stas: Die Buchstaben!
308	E: Kyrillisch meinst du?
309	Stas: Ja.
310	Johnny: Ja, das hat 50 Länder!
311	E: Also meine Frage war eher, wenn, so wie der Johnny erzählt hat. Deutsch hatte ja einen höheren Wert für die Personen, oder?
312	Bobi: Ja.
313	Johnny: Mhm. [nickt]
314	E: Habt ihr das schon mal woanders gespürt? Gibt es Sprachen, die weniger Wert haben?
315	Johnny: Und in der Volksschule hatte ich das Gefühl, dass ich die Lehrer (...) immer wenn es Streiterei gab oder Schlägerei (...) Und dann eine Kind, ich habe unabsichtlich auf ihn gestiegen, okay? Und dann kommt er zu mir auf einmal und schlägt mir ins Gesicht. Und dann ist meine Lippe einfach so geschwollen und es blutet.
316	E: Aber das hatte nichts mit Sprache zu tun oder?
317	Johnny: Ja, aber das Ding ist, er war da. Er hat alles gesehen. Und er sagt, dass ich beschuldigt war. Er hat gesehen, dass jemand mir Gehfehler gibt und dass (...)
318	E: Und warum glaubst du, wurdest du beschuldigt?
319	Johnny: Vielleicht, weil ich Ausländer war. Und ich habe gesagt, dass ich von Serbien komme, dass ich eine sehr stolze Serber bin. Und so etwas.
320	Stas: Dasselbe wurde ich auch in der Volksschule.
321	E: Was ist da passiert?
322	Stas: Ja, nur dass ich andere Sprache spreche, hat mich jeder gemobbt.
323	E: Okay, das ist nicht schön. (...) Also habt ihr das schon mal gemerkt, dass jemand euch schlechter behandelt hat, nur weil er dann erfahren hat, dass ihr mehrere Sprachen spricht? Dass zum Beispiel Deutsch eure Zweitsprache ist?
324	Stas: Ja. Bei mir in der Volksschule waren so viele Jugoslawen. Die haben mich die ganze Zeit gesagt: „Komm, lass kämpfen.“ Im Klo oder so.
325	E: Okay und wie schaut es aus mit euren Lehrpersonen?
326	Stas: Ja, das ist ganz gut.
327	E: Fragen die nach, welche Sprachen ihr sprecht?
328	Stas: Nein. Ja, aber wenn jetzt beispielsweise Krieg war, das gibt es noch immer Russland gegen Ukraine, da hat mich die Lehrerin gefragt, ob es dir gut geht, wenn Krieg ist. Ja, und ich würde

	sagen, dass sie es halt nicht fragt. Einfach so, dass das nur die Klassenkommuniztion [Klassenkommunikation] verderbt. Wenn du jetzt zum Beispiel sagst, bist du für Ukraine? Ja. Und der andere sagt nein.
329	E: Also quasi, sie wollte so ein politisches Statement von dir.
330	Stas: Ja. Das war nicht so gut.
331	Johnny: Wenn es diese ganze Kriege gegeben hat. In Kunstunterricht mussten wir eine wie Freiheitsvogel oder wie man es nennt, und mit ukrainische Flagge und <i>I stand with Ukraine</i> und so etwas. Und damals und noch, ist Serbien für Russland. Und dann hat mir Kinder Terrorist genannt, und dass ich Ukraine hasse, dass ich Terrorist bin und so etwas. Aber der Lehrer hat nichts gesagt darüber. Und dann, wenn ich etwas zu sie zurücksage, wie beschimpfe oder etwas, dann, erst dann, hat er zu mir gesagt.
332	E: Okay, das heißt, du spürst, dass ein bisschen was dagegen gesagt wird.
333	Johnny: Ja.
334	E: Habt ihr schon mal gemerkt, dass mit Kindern anders umgegangen wird, wenn Lehrer wissen, dass Deutsch ihre Zweitsprache ist?
335	Bobi: Ja, bei mir die Frau Professor im ersten Schuljahr, die war viel, viel strenger als mit meinem Freund, der zum Beispiel Österreicher ist.
336	E: Was meinst du mit sie war viel strenger mit dir?
337	Bobi: Bei mir war es so, ich wurde schlecht benotet, nicht dran genommen.
338	E: Okay, Stas, hast du das gemeint, es war ähnlich bei dir?
339	Stas: Nein, bei mir war es eh okay. Bei mir war die Frau Professor, die in der Volksschule, war auf jeder Seite.
340	E: Okay. (...) Also, ich habe zum Beispiel noch die Frage, kommt es bei euch manchmal vor, dass ihr mehrere Sprachen gleichzeitig spricht?
341	Stas: Ja, manchmal, wenn ich was auf Russisch sage und dann plötzlich gehe ich auf Deutsch.
342	E: Merkst du das dann?
343	Stas: Nein, eigentlich nicht. Aber dann sagt die andere Person, warum gehst du als erstes auf Russisch und dann plötzlich auf Deutsch?
344	E: Aber die Person versteht beide Sprachen, oder?
345	Stas: Ja.
346	E: Und ist das dann leicht oder schwierig, zwischen den Sprachen zu wechseln?
347	Stas: Nein, eigentlich leicht.
348	Johnny: Bei mir auch so. Manchmal ist es okay, wenn ich als Beispiel auf Serbisch und so. Also, ich sage einen Satz: „Ich gehe zum Park mit meine Freunde und da war ein Schlägerei.“ Und ich sage jetzt, wie ich es gesagt habe: „ <i>Ja idem u park sa prijatelje u i onda smo (...)</i> “ Und dann sag ich: Ähm gesehen (...) eine Schlägerei <i>and then we went away</i> .“ Zum Beispiel so etwas, wenn ich eine Wort nicht kenne, aus Serbisch und dann gehe ich weiter auf Deutsch. Aber wenn ich ein Wort auf Deutsch nicht kenne und dann gehe ich weiter mit Englisch.
349	E: Spürst du das?
350	Johnny: <u>Sehr!</u>
351	E: Du merkst es, wenn das passiert?

352	Johnny: Ja, und meine Mutter ist auch so. Und meine Stiefvater er macht auch so. Und wir einfach so zwischen, wir wechseln sehr oft zwischen den Sprachen.
353	E: Eigentlich eine eigene Familiensprache, oder?
354	Johnny: Ja. ((lacht))
355	E: Okay, und findest du es einfach, für euch mehrere Sprachen gleichzeitig zu sprechen?
356	Oder ist es schwierig?
357	Johnny: Ja, es ist einfach. Es ist einfach wie für andere Leute. Es ist einfach nur Deutsch zu sprechen und nicht Englisch. Es ist leichter für mich abzuwechseln. Sehr oft mit die Sprachen, statt <u>nur</u> einer Sprache.
358	E: Ja, beim Englischen habe ich es schon gemerkt. Manchmal sagst du nicht „Adjektiv“, sondern „ <i>adjective</i> “.
359	Stas: Und wie bei dem Gespräch vorhin, als sie die Mutter von Johnny angerufen haben. Da hat er gewechselt. Johnny hat auf Serbisch gesprochen und dann hat er auf Deutsch gewechselt.
360	Johnny: Bei mir gar nicht aufgefallen, in meiner Familie ist das so normal.
361	E: Bobi, du hast dich noch nicht geäußert. Wechselst du auch manchmal zwischen mehreren Sprachen?
362	Bobi: Ukrainisch und Deutsch.
363	E: Mit wem sprichst du das dann?
364	Bobi: Mit der Familie.
365	E: Und du wechselst mitten im Satz, so wie Johnny das vorhin beschrieben hat?
366	Bobi: [nickt]
367	Mit der Familie.
368	E: Merkst du das?
369	Bobi: [nickt]Weil mir dann die Wörter nicht einfallen, dann muss ich wechseln.
370	E: Findest du das schwierig? Ist das herausfordernd oder ist das leicht?
371	Bobi: Ja, das ist leicht.
372	E: Ihr wechselt also alle zwischen Sprachen. Ist es denn wichtig, dass man mehrere Sprachen hat, in denen man sich ausdrücken kann?
373	Johnny: Ja.
374	Bobi: Schon.
375	E: Genießt ihr es, mehrere Sprachen zu sprechen?
376	Johnny: Ja, ich weiß, dass andere Leute nur eine Sprache und manche Leute auf der Welt gar keine Sprache sprechen. Und ich fühle, das ist eine (...) wie sagt man das auf Deutsch? <i>Luxury</i> .
377	Bobi: Geschenk?
378	Johnny: Nein!
379	E: Ein Luxus?
380	Johnny: Luxus, ja, dass ich so viele Sprachen habe und dass <u>wir</u> die Möglichkeit haben, mehrere Sprachen zu haben.

381	E: Stimmt ihr dem zu, was der Johnny gesagt hat? Es ist ein Luxus, mehrere Sprachen zu sprechen?
382	Stas: Ja. (...) Man kann sich schon angeben, jetzt, wenn man viele Sprachen spricht.
383	Johnny: Aber gleichzeitig kann es auch etwas sehr Schlechtes sein.
384	E: Wie meinst du?
385	Johnny: Weil wenn man so viele Sprachen kann, dann kann man nicht wirklich auf eine Sprache konzentrieren, wie zum Beispiel Deutsch. Deswegen ist es sehr schwer im Deutschunterricht.
386	E: Du meinst, du spürst es bei dir selber? Dass die anderen Sprachen –
387	Johnny: Ja, mehr Kontrolle hat über meine Gedanken.
388	(...)
389	E: Okay, also falls ihr noch etwas zu erzählen habt, wie man Sprache verwendet oder so. Das finde ich noch interessant. (...) Okay, wenn ihr nichts mehr habt. Dann sage ich danke.

Transkript: Einzelinterview 1

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUR AUFNAHME DES GESPRÄCHS:
2	Interview mit Lehrpersonen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (Lehrperson 1)
3	Datum: 20.06.2024
4	Dauer: 45:05
5	Ort der Aufnahme: Wien, AHS der Stadt Wien Interviewerin: (E) Pseudonym der Lehrperson: Alex
6	ANGABEN ZUR INTERVIEWTEN PERSON:
7	Lehrperson einer AHS-Einrichtung mit dem Fach Deutsch Geschlecht: männlich Fächer: Deutsch (Unter- & Oberstufe), Spanisch (Unterstufe) Lehrjahr: 4. Lehrjahr an der AHS
8	SCHILDERUNG DER INTERVIEWSITUATION:
9	Im Raum befanden sich nur die interviewte Person und die Interviewerin. Das Interview fand in einem Besprechungsraum der Schule der Lehrperson statt. Die Gesprächspersonen saßen sich dabei schräg ein einem Tisch gegenüber. Während des Interviewgesprächs gab es keine besonderen Auffälligkeiten. Die Lehrperson hat klar und deutlich gesprochen.
10	INTERVIEWTRANSKRIPT:
11	E: Also am Anfang nur ganz grob. Welche Fächer machst du eigentlich?

12	Alex: Spanisch und Deutsch.
13	E: Und beides machst du gerade aktiv? Und Oberstufe oder Unterstufe?
14	Alex: Unterstufe Deutsch und Spanisch und Oberstufe nur Deutsch.
15	E: Also hast du auch schon die Matura -Klassen?
16	Alex: Noch nicht. Ich bin gerade in einer Sechsten.
17	E: Das heißt, du begleitest sie noch?
18	Alex: Genau, die begleite ich bis zur Matura.
19	E: Und wie lange bist du hier schon am [Gymnasium]?
20	Alex: Das war jetzt mein viertes Jahr.
21	E: Aber davor hast du noch wo anders unterrichtet?
22	Alex: Ich war davor ein Jahr an einer Volksschule als Deutschförderlehrer. Also da habe ich Kinder, die sich ganz schwer getan haben mit Deutsch, rausgenommen aus dem Regelunterricht und mit denen extra Übungen gemacht. Eben auch im DaF/DaZ-Bereich.
23	E: Klingt gut. (...) Ich habe das auch mit den Kindern gemacht, so Sprachenportraits, also in den Kursen. Ich habe jetzt zwei quasi fiktive Sprachenporträts da rausgenommen. Und die würde ich dann einfach nur mal kurz beschreiben lassen und dann später auch interpretieren lassen. [Sprachenporträts werden auf den Tisch aufgelegt] (...) Also wie würdest du die Kinder beschreiben, wie würdest du sie einordnen?
24	(...)
25	Alex: Sehr spannend. Also das Bild wo ganz viele Sprachen sind, das sind eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht Sprachen. [zeigt auf Mikas Porträt] Das ist schon <u>sehr</u> auffällig, dass da so viele Sprachen sind. Und so bunt gemischt halt auch, so wie das Männchen aussieht. Und das ist irgendwie auffällig für mich jetzt gerade, weil ganz viele Sprachen miteinander vermischt sind. Und dann so bunte Teile des Körpers halt ergeben, der Herzbereich, der Kopf gemischt, Türkisch-Deutsch. Das Herz, Türkisch-Arabisch. Die Ohren Englisch. Bei den Beinen unten, das ist auch spannend. Das werden wahrscheinlich dann auch noch, keine Ahnung. Also bei dieser Übung ist es ja interessant, weil man verbindet Körperstellen mit Sprachen. Bei mir zum Beispiel ist es so, meine Erstsprache ist Deutsch. Und ich habe immer gesagt, ich habe Spanisch mit 14 Jahren angefangen zu lernen, das ist meine Herzsprache. Also bei mir wäre zum Beispiel Spanisch im Herzbereich und Deutsch mehr so das Intellektuelle, also eher im Kopf. Und das ist bei dem Kind sehr spannend, weil es nicht wirklich eindeutig ist auf der einen Seite und dann auf der anderen Seite wieder doch. Das Ungarisch in der rechten Hand ist ein bisschen nicht so klar für mich jetzt gerade, warum. Und das mit den Beinen finde ich auch sehr spannend, da hat sie Englisch, Tschechisch dabei und Bosnisch. Englisch bei den Ohren auch noch. Aber ja, ganz klar, was ich da erkennen kann, ist eben dieses Türkisch-Deutsch im Kopf und das Arabisch-Ungarische im Herzen. Also das Arabische wird vielleicht die Erstsprache sein und das Deutsch-Türkisch vielleicht die Sprachen, die das Kind mehr im Umgang braucht. Vielleicht, weil türkische Freunde und deutschsprachige Freunde oder Deutsch im Alltag. Ungarisch vielleicht deswegen, weil es das Kind interessiert und das lernt es gerade. Und ja, die BKS-Sprachen vielleicht, weil da Familienteile davon kommen. Und bei dem anderen [zeigt auf Sashas Porträt] das ist auch sehr schön, weil das sehr gegliedert ist, wenn du das vergleichst. Also ganz klar eingeteilt, noch einmal reingeschrieben auch die Sprachen. Französisch im Kopf, Deutsch im Herz, Englisch Bauch und Latein mit einem gebrochenen Herz im Beckenbereich. ((lacht)) Auch sehr spannend. Und der mag wahrscheinlich, der oder die mag wahrscheinlich gar nicht Latein. Das hat sie aber vielleicht irgendwie lernen müssen. Französisch im Kopf vielleicht, weil da das Interesse dran liegt. Deutsch vielleicht als Erstsprache, weil bei der Herz-Gegend. Und Englisch (...), mhm. (...) Vielleicht auch wichtig für das Kind? Aber sehr, sehr spannend.

- 26 **E:** Ist das ungefähr ähnlich zu dem, was du auch mit den Kindern erlebt hast, wenn du mit ihnen Sprachenportraits gemacht hast?
- 27 **Alex:** [zögernd] Ja. Aber die sind auf jeden Fall schöner, die Sachen, die da rauskommen. ((lacht)) Ja, das ist sehr, sehr kreativ. [zeigt auf Mikas Porträt] Bei den Kindern, wenn ich das jetzt zum Beispiel hier [an dieser Schule] gemacht habe, ich habe das auch oft einmal eingebaut, in höheren Klassen, in der vierten zum Beispiel, habe ich es dieses Jahr auch einmal gemacht, da schreiben sie dann halt die Sprachen in die verschiedenen Körperteile. Also eher so in diese Richtung [zeigt auf Sashas Porträt], aber dieses Kreative mit den Farben spielen, das ist da gar nicht rausgekommen, ist aber auch da in der Angabe. Deswegen ist da wahrscheinlich mehr da der Input drauf. Aber es ist eine super Übung, ganz ganz wichtig.
- 28 **E:** Okay. (...) Ja, also zu den Sprachenporträts war es das eigentlich, danke. Aber ich kann es ja trotzdem noch liegen lassen, vielleicht kommt es dann später nochmal irgendwie zur Sprache. Ich würde jetzt zu dem DaZ-Begriff gerne kommen. Wie würdest du den für dich definieren?
- 29 **Alex:** Deutsch als Zweitsprache, eben die Sprache, die du lernst, wenn du- (...). Ich muss aufpassen, kurz (...). Deutsch als Zweitsprache ist, wenn du die Sprache (...). Warte mal, jetzt bin ich kurz verwirrt. Deutsch als Fremdsprache, lass mich kurz nachdenken. Deutsch als Fremdsprache (...). Deutsch als Fremdsprache erlernst du, wenn du Deutsch (...)
- 30 **E:** Nicht im Umfeld hast, quasi.
- 31 **Alex:** Nicht im Umfeld hast, genau. Und Deutsch als Zweitsprache, wenn du es im Umfeld hast, aber es nicht deine Erstsprache ist.
- 32 **E:** Genau.
- 33 **Alex:** Genau, danke. Deutsch als Zweitsprache für mich wird immer wichtiger. Ich habe auch diese Zusatzausbildung, dieses Modul an der Uni gemacht, war damit überhaupt nicht glücklich und habe gemerkt, dass ich eigentlich auf das, was mich im Schulalltag erwartet hat, gar nicht vorbereitet worden bin. Das ist immer schon mein Kritikpunkt an der Uni-Wien gewesen, an der Romanistik und an der Germanistik, dass das sehr am Unterrichts-, also im Bereich Lehramtsstudium natürlich, sehr am Unterrichtsalltag vorbei geht, beziehungsweise man sehr wenig auf die Praxis vorbereitet wird. Es gibt diese Übungen und Seminare, aber das ist- (...). Und man kommt viel zu wenig an die Schulen. Und Deutsch als Zweitsprache ist total wichtig und du hast es jetzt gerade gemerkt, ich bin da überhaupt noch nicht in das Thema im Unterricht aktiv reingekommen, weil ich mich noch nicht genug (...) individuell, persönlich auf dieses Thema eingestellt habe. Aber ich merke, dass es total wichtig ist. Ich habe schon die ersten Bücher zu Hause gehabt, habe sie jetzt in die Schule gebracht, Lehrwerke. Aber aktiv, warum Kinder Schwierigkeiten haben, wenn sie eben Deutsch als Zweitsprache haben, in den gewissen Bereichen, zum Beispiel Ausdruck oder Grammatik. Wenn wir allein beim Grammatikbereich bleiben, das gehört mehr im Regelunterricht. Und ich habe mir das- (...). Schön, dass du heute da bist, weil es kommt irgendwie zusammen. Ich habe gerade gestern wieder mit Kollegen darüber gesprochen, ich möchte es wirklich in meiner dritten Klasse jetzt, also ich bin KV [Klassenvorstand] von einer zweiten Klasse, nächstes Jahr differenzierter und intensiver in den Regelunterricht mit ein, weil es halt im Regelunterricht, in den normalen Deutschbüchern überhaupt nicht reicht. Und da ist komplett arger Nachholbedarf.
- 34 **E:** Und was hast du da so im Kopf?
- 35 **Alex:** Ich weiß es noch nicht genau, wie ich am besten an das rangehe. Es gibt ja so verschiedene Möglichkeiten, wie man Sprache lernt. Klar, von den Lerntypen her. Ich habe halt zum Beispiel den Vorteil gehabt mit dem Latein, dass ich durch das Erlernen grammatikalischer Strukturen, bei uns war es halt sehr viel mit Auswendiglernen, das hat mir persönlich sehr viel geholfen, weitere Fremdsprachen zu erlernen. Also dann weiter mit Englisch, Italienisch, Spanisch. Das ist wieder ein ganz anderes Setting, weil die Kiddies haben Arabisch zum Beispiel jetzt als Erstsprache und das ist ja ganz anders wie jetzt romanische Sprachen. Das heißt, ich bin mir da noch nicht ganz sicher, wie ich jetzt, wenn ich mir jetzt zum Beispiel die arabischsprachige Community hernehme, wie ich das am besten vermittele, dass ich das Switchen erlerne (...) oder beibringe. Für mich war

	halt das Auswendiglernen gut im Spracherwerb, aber so Themen wie jetzt zum Beispiel das Anpassen von Substantiven oder Adjektivangleichungen, Fallübereinstimmungen, da sehe ich halt schon große Schwierigkeiten. Oder wenn ich zum Beispiel an die Artikel denke, so warum ist es <u>die</u> Maus, warum ist es <u>das</u> Haus.
36	E: Oder <u>das</u> Mädchen, das ist immer die schwierigste Sache.
37	Alex: Also da gibt es nicht irgendwie, so wie es beim Spanischen zum Beispiel ist, eine ganz klare Regelung, Wörter in der Regel auf „O“ sind männlich, auf „A“ sind weiblich. Und du kannst dann die Artikel ganz leicht daran anpassen, das gibt es halt im Deutschen nicht. Und ich glaube, die Kinder tun sich schon <u>sehr</u> schwer mit Auswendiglernen an sich. Ich weiß auch, dass es anstrengend sein kann. Es kann aber auch gut sein, wenn man es geschickt vermittelt, zum Beispiel mit Gedichten, dieses Rhythmische mit reinbringen, Lieder, Liedtexte auswendig lernen, so habe ich zum Beispiel autodidaktisch Englisch gelernt mit Liedtexten. Aber ja, das Kind abholen, wo es ist, die Erstsprachen anschauen und dann irgendwie auf spielerische Arten beispielsweise, würde ich jetzt einmal so im ersten Moment sagen, versuchen <u>auch</u> Grammatikthemen zu vermitteln. ((lacht)) Aber ich glaube, das ist schon sehr, sehr schwer.
38	E: Das stimmt schon. Und hast du eher eine arabische Gruppe in der dritten Klasse, von der du gerade sprichst?
39	Alex: In meiner Klasse in der zweiten jetzt, ja. Also wir haben schon sehr viele Kinder, die Arabisch als Erstsprache haben. Und auch bei uns an der Schule wird das eigentlich immer mehr, glaube ich, die Erstsprache. Es wandelt sich, es war früher eher Türkisch und davor eben der BKS-Sprachenbereich. Und Arabisch ist jetzt schon eine sehr dominante Sprache. Und das ist auch total spannend, weil im Umgang die Kinder haben eben das Arabische, auf das sie switchen, oder Deutsch, wenn sie halt wissen, dass das Kind, mit dem sie gerade sprechen, nicht Arabisch spricht. Aber zu Hause wird bei arabischsprachigen Kindern jetzt zum Beispiel <u>nur</u> Arabisch gesprochen. So wird es mir zumindest kommuniziert. Und das sind halt schon Hürden für die Kinder, wenn sie dann zum Beispiel den Sprachgebrauch, den sie draußen schon haben, irgendwie nicht nach Hause bringen können oder bringen, aus was für einem Grund auch immer, für <u>sie</u> und <u>auch</u> für <u>die Eltern</u> . Also ich habe ganz, ganz oft Elterngespräche, wo das Kind dabei sein muss, oder der Bruder, oder eben auch Lehrer. Wir haben leider bei uns an der Schule nur einen Lehrer, der Arabisch spricht, auf den wir zurückgreifen können. Das ist ganz, ganz schlecht. Also wir brauchen viel, viel mehr arabischsprachige Lehrer, Lehrerinnen bei uns an der Schule. Und das macht es halt wirklich nicht leichter. Weil ich weiß nicht, was das Kind an der Mama sagt. Und die Mama versteht es halt nicht. Also ganz, ganz viele Aspekte, die sich da auftun, die es nicht leichter machen.
40	E: Weil du das Switchen vorhin erwähnt hast, also gibt es oft Situationen im Unterricht, wo du sagst, die Kinder verwenden mehrere Sprachen gleichzeitig oder wechseln während dem Reden?
41	Alex: Ja, aber nur wenn sie- also zum Beispiel, wenn zwei Mädels, die haben Arabisch als Erstsprache, wenn die jetzt zum Beispiel irgendein persönlicheres Gespräch führen oder unter sich halt einfach reden, reden sie Arabisch. Und sobald sie dann wieder in der Community, also im Klassenverband sind, reden sie dann Deutsch.
42	E: Also das heißt, sie wechseln zwischen Sprachen, je nach Kontext, aber nicht mitten im Satz?
43	Alex: Ich glaube schon, aber eher seltener. Das machen sie oft, das merke ich bei, wenn sie das Englische verwenden. Da ist irgendwie so der Trend gewesen, oder <u>ist</u> . Das ist vor allem in der Oberstufe, merke ich das, da switchen sie dann von Deutsch auf Englisch, Deutsch, Englisch die ganze Zeit. Aber das ist mehr so, glaube ich, fast so ein Sprachspiel.
44	E: Ja, ich glaube, so die Jugendsprache, dann sagst du „same“ oder sowas.
45	Alex: Genau, also ich merke das halt wirklich, das ist voll cool, weil ich mir dachte das auch. Ich habe das auch so oft gemacht, so Sprachspiele, dass ich halt drei Sprachen in einem Satz verbinde und versuche das alles grammatikalisch und von der Satzstruktur her halt anzugleichen. Also Spanisch, Englisch, Deutsch war das halt bei mir. Das ist halt lustig gewesen, oder ist lustig.

	((grinst)) Und bei den Kindern merke ich das halt auch, die reden so auf Englisch dahin, und dann switchen sie wieder auf Deutsch und dann wieder auf Englisch, weil das ist schon cool. Aber Arabisch-Deutsch, da habe ich das noch nicht so mitbekommen.
46	E: Das ist interessant. Aber wenn sie wechseln, dann ist es fließend und automatisch einfach?
47	Alex: Ja, total.
48	E: Du hast gesagt, du weißt zum Beispiel, dass von vielen die Erstsprache Arabisch ist. Wie merkst du, dass das eben Zweitsprachler sind? Fragst du nach, steht das irgendwo bei euch?
49	Alex: Ja, also wir haben ja die, als Klassenvorstand vor allem, hast du ja die Anmeldescheine und da steht das Land drauf, wo die Familie herkommt und dann wird gleich eigentlich schnell klar, was die Erstsprachen sind. Und genau, das merkt man dann auch gleich.
50	E: Gut. (...) Vielleicht erübrigt sich dann die Frage. (...) Aber kann es sein, dass bei der Erhebung da irgendwann mal was nicht genau angegeben wurde. Hast du mal gemerkt, dass sich der Blick verändert hat, wenn du gemerkt hast, das Kind hat eigentlich Deutsch als Zweitsprache hat? Was du vorher aber nicht gewusst hast?
51	Alex: Nein, nein, nein. Also allein daher, weil wir einfach von unserer Schüler - und Schülerinnengemeinschaft <u>sehr</u> multikulturell sind und ganz, ganz viele Erstsprachen haben, ist das für mich eigentlich überhaupt kein Thema, was die Erstsprache ist. In der ersten Instanz. Also mir ist es jetzt wurscht, ob du jetzt zu Hause Arabisch oder Bosnisch oder Polnisch sprichst. Die Unterrichtssprache ist Deutsch jetzt, für Deutsch mal in dem Fall. Aber mir ist es schon wichtig, die Sprachen immer wieder ein bisschen einzubringen. Also zum Beispiel, wir haben da, wenn wir das Thema Märchen machen oder Geschichten. Bleiben wir mal bei Märchen, dann versuche ich immer so in Hausübungen, dass ich ihnen sage, so, redet mal mit euren Eltern über Märchen aus deren Heimatländern und bringt das vielleicht zurück in den Unterricht. Oder in der Oberstufe dann, wenn wir dann Gedichte machen, Gedichtanalyse, bringt's Gedichte aus den anderen Sprachen rein in den Unterricht. Also das versuche ich schon immer wieder ein bisschen einzubauen. Genau. (...) Aber es ist für mich nicht relevant, welche Sprache deine Erstsprache ist. In der ersten Instanz. Dann für den DaZ-Bereich wird es, glaube ich, dann schon wieder wichtig für mich.
52	E: Ich habe die Frage deshalb gestellt, weil ich weiß, es gibt viele Lehrkräfte, die im Nachhinein, wenn sie das dann erfahren, denken sie: „Aha, deswegen hat das Kind zum Beispiel mit dem Grammatikbereich Probleme, weil es zum Beispiel im Arabischen oder im Türken keinen Artikel gibt oder so.“
53	Alex: Das ist halt, weil ich mich nicht wirklich mit den Erstsprachen auskenne. Habe ich einmal Arabisch auf Duolingo runtergeladen, aber das ist nicht mein Stil, eine Sprache zu lernen mit der Sprache. Und deswegen kenne ich mich zum Beispiel jetzt mit Arabisch eigentlich gar nicht aus. Ich finde die Sprache sehr schön, also von der geschriebenen Sprache her. Ich verbinde da diese ganzen Kalligrafien damit, diese Schreibkunst. Aber von der Sprache an sich verstehe ich nicht viel. 'Deswegen tue ich mir dann natürlich schwer zu sagen, ah, okay, deswegen oder deswegen.'
54	E: Genau, gehört dann eigentlich schon in der Uni dann mehr gefördert, überhaupt wenn die Mehrsprachigkeit bei euch ja der Normalfall ist.
55	Alex: Total, total. Also ich glaube, das ist schon der Regelfall an <u>Wiener</u> Schulen. Aber bei uns auf jeden Fall. Also wir haben zum Beispiel, wenn du dir den Klassenverband von meiner Klasse anschaust, da sind 21 Kinder jetzt dieses Jahr drin gewesen. Und Erstsprache, Deutsch? Ein Kind. (...) Der Rest, alles andere Sprachen. Türkisch, Arabisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, alles.
56	E: Ich glaube an eurer Schule sind es 80 Prozent oder mehr, die Mehrsprachig sind?
57	Alex: Ja, das ist bei uns so. (...) Ja, aber das ist auch für die Kinder, ich habe das in der vierten, diese Übung habe ich auch mit ihnen gemacht in einer vierten Klasse letztes Semester. Man muss das eigentlich den Kindern wirklich schon ganz offensiv sagen, dass das eine Bereicherung ist, die Mehrsprachigkeit. Also sie sind sich dessen gar nicht bewusst, wie viele Sprachen sie, und wenn

	es nur einzelne Wörter sind, lernen könnten, wenn sie dieses Potenzial nutzen würden. Also in der Klasse, in der vierten Klasse, da waren glaube ich elf, zwölf Sprachen vertreten. Und die haben einfach nur eine ganz einfache Übung gemacht, so: „Hallo und wie geht's dir?“ Davon dann alle Sprachen. Und dann die Kinder rausgeholt und schreibst das auf, wie das bei euch aussieht, das war irre. (...) Und es wird viel zu wenig im Regelunterricht darauf eingegangen, auf die Mehrsprachigkeit.
58	E: Aber ich meine, du hast schon viele Punkte genannt, <u>wie</u> du es einbringst.
59	Alex: Ja, aber man könnte es noch mehr machen. ((lacht))
60	E: Ja, das kann man glaube ich immer irgendwie machen. Ja, also das heißt, welche Konnotation hat DaZ für dich? Wenn du sagst, Mehrsprachigkeit ist Bereicherung?
61	Alex: Super wichtig, super wichtig. Und du hast es eh am Anfang jetzt gemerkt, diese Verunsicherung, die ist nicht nur bei mir. Du wirst das wahrscheinlich heute auch in den anderen Interviews noch erleben. Aber das gehört <u>viel, viel</u> mehr in den Regelunterricht. Und die Lehrwerke gehören angepasst. Beziehungsweise man muss uns Ressourcen geben, das einzubauen in den Regelunterricht. Weil der Regelunterricht ist nicht mehr die Erstsprache, ist Deutsch in der Mehrheit der Klassengemeinschaft. <u>Das ist nicht der Fall.</u> Und das hinkt schon sehr hinterher.
62	E: Also quasi, dass man bei den Lehrwerken auch schon mal Unterstützung geben sollte.
63	Alex: Oder zumindest auch irgendwie die anderen Sprachen thematisiert oder einbaut. Verschiedenste Art und Weise. Ich bin da nicht der Experte, Gott sei Dank. ((lacht)) Aber ich finde das super spannend und super wichtig.
64	E: Und wie ist es so im Kollegenkreis die Meinung zu DaZ? Gibt es viele die das immer noch eher defizitorientiert betrachten?
65	Alex: Ich glaube, das ist schon so der Konsens bei uns, dass es bereichernd ist. Aber wir sind uns auch dessen vollkommen bewusst, dass das eine <u>große</u> Aufgabe und ein <u>großes</u> Problem oft einmal auch ist für den Unterricht. Weil wir halt auch dann, wenn man wirklich diese Basic-Arbeit die ganze Zeit machen muss. Zum Beispiel Grammatikunterricht, dann hat man einfach keine Zeit für andere, interessantere, kreativere Sachen. Und ich möchte da noch gar nicht über die Oberstufe reden. Weil das ist, also wenn ich dann das Thema Kreativität anschau, und Kreativität ist meiner Meinung nach schon essentiell – wenn nicht das essentiellste Element, um eine Sprache <u>so</u> zu lernen, dass man es dann auch <u>gerne</u> lernt. Und dann auch Texte schreiben kann. Es wird in der Oberstufe überhaupt nicht mehr gefördert, die Kreativität. Da geht es nur noch Matura, Matura, Textsorten, bam, bam, bam. Und da ist überhaupt kein Platz mehr für Kreativität. Da werden überhaupt nicht mehr verschiedene Sprachen eingebracht. Da geht es nur noch um dieses output-orientierte fabrizier-irgendwas. Und das ist total schade und traurig. Und in der Unterstufe, ja. Wir müssen uns da konzentrieren auf, sie müssen einmal verständliche Sätze formulieren, geschickt schreiben können, geschickt ein Satz herausbringen. Und auf der anderen Seite, ja, gehen viele Sachen unter. Und das ist halt wirklich so oft einmal ein sehr anstrengendes Spiel.
66	E: Also du spürst schon eine starke Herausforderung?
67	Alex: Ja, natürlich. Weil man, das ist ja immer eine Gratwanderung. In der Klasse hast du immer die Besseren und die Schlechteren. Und du musst es einerseits ausgleichen, alle irgendwie auf ein Ähnliches oder auf das Gleiche Niveau bringen, wenn man jetzt von der Sprache her spricht. Und dann aber auf der anderen Seite solltest du dich oben orientieren. Also ich kann mich nicht als Lehrer die ganze Zeit auf die orientieren, die nur Fetzen schreiben. Ich muss mich an das orientieren, was andere Kinder leisten oder in der Lage sind, zu tun oder zu lernen. Ich habe zum Beispiel eine Schülerin, die ist aus Afghanistan, die hat jetzt in der zweiten 1,05 Schnitt. Die hat alles Einser und einen Zweier in Mathe. Die gibt Gas. Die hat eine ganz andere Einstellung dazu. Sie hat keine Hemmschwellen, die irgendwie sagen, das ist tabu oder das schaut du dir nicht an. Die ist offen. Und natürlich, da ist das Elternhaus auch dahinter. Und keine Ahnung, was zu Hause gesprochen wird, aber ich sehe nur das, was bei mir ist. Und das ist phänomenal. Und das ist oft

einmal auch das Problem, meine ich, im Lehrkörper, bei Deutschlehrern, dass man die ganze Zeit sagt: „Ah die kennen kein Deutsch, die lernen nicht, die sind so faul.“ Und dann dieses Generalisieren und eben dieser Fokus nur auf das Negative gelegt und dann (...) Burnout und Aggressionen und irgendwann einmal aufgeben, kommt dann bei vielen rein, bei vielen Lehrern und Lehrerinnen. Weil sie sich halt nicht diese Einzelpersonen rauspicken und sich auf die fokussieren, die halt so herausragend sind. Und mein Zugang ist schon, natürlich, ich falle auch immer wieder in diese Falle rein, dass ich mir nur das Negative anschau. Aber ich versuche mich trotzdem immer auf diese ein, zwei Leute in der Klasse, bei mir zum Beispiel, zu fokussieren und zu sagen, es geht, wenn man will. Man muss nur wissen, wie. Aber es ist möglich. Die Schülerin hat auch Deutsch nicht als Erstsprache gehabt. Die ist auch geflüchtet, hat eine Fluchtgeschichte hinter sich. Und sie hat das geschafft. Und da muss man sich die Frage stellen, warum? Wie können wir alle, die das auch schaffen wollen – das ist nämlich auch ein großer Faktor – unterstützen. Und welchen Status hat die Sprache in der Familie? Wie wird Deutsch zu Hause wahrgenommen? Ist das nur etwas, was du brauchst? Ist das etwas, was nützlich ist? Ist das etwas Bereicherndes? Das sind alles Fragen. Wenn das zu Hause irgendwie verkorkst, wahrgenommen wird, macht es den Kindern das nicht leichter.

68 **E:** Also quasi ein großer Teil dazu auch beiträgt, wie Deutsch auch in der Familie angesehen wird?

69 **Alex:** Auf jeden Fall. Und vor allem dann auch, ob das gebraucht wird. Wir haben ja dieses Phänomen in Wien, diese Community-Bildungen, wo du in der Community nichts anderes mehr brauchst. Also ich liebe den Brunnenmarkt. Ich wohne auch im 16. Aber du bräuchtest, wenn du Deutsch nicht kannst, bräuchtest du das nicht, um dort einkaufen zu können. Nur ein Beispiel.

70 **E:** Es gibt sogar eigene Studien zum Brunnenmarkt und der Sprache.

71 **Alex:** Ja, also du brauchst das nicht. Und das ist halt schon eine Frage. Und ja, bei uns an der Schule haben wir die Möglichkeit, jetzt nur noch zurzeit mit einem Lehrer, aber wir haben die Möglichkeit, zu übersetzen. Aber ich stelle mir vor, wenn es das nicht geben würde, was würden die Leute machen? Die würden da sitzen und nichts verstehen. Dann haben sie ja natürlich immer diese Hemmschwelle: „Boah ich traue mich nicht in die Schule, weil (...)“. Das hat mir jetzt noch kein Eltern Teil gesagt, aber ich kann es mir gut vorstellen: „Ich traue mich nicht in die Schule, weil ich kann nicht mit dem Lehrer reden.“ Das sind alles so Sachen, die machen es nicht leichter.

72 **E:** Ja klar, das ist eine Spannung. (...) Ja, dann würde ich noch ein bisschen auf die Schüler:innen direkt kommen. Hast du das Gefühl, dass die Verwendung des DaZ-Begriffs, was mit dem Selbstbewusstsein oder mit der Identität der Schülerinnen macht?

73 **Alex:** Also, ich würde mal vorausgehend sagen, dass die Schüler glaube ich nicht wissen, was DaZ/DaF heißt. Von mir zum Beispiel wurde das noch nicht so dezidiert thematisiert. Natürlich Erstsprache, Zweitsprache. Ich habe auch in dem Bereich meine Magisterarbeit damals geschrieben, also Mehrsprachigkeit. Ein Beispiel an einer Schule in Spanien, wie dort mit Mehrsprachigkeit umgegangen worden ist, oder umgegangen wird. Und bei mir ist dann etwas hängen geblieben, das ziehe ich jetzt noch immer so mit, das ist der Begriff der Muttersprache, der ja in der Wissenschaft auch eine negative Konnotation hat. Und ich versuche jetzt eben hier im Sprachgebrauch diesen Begriff Muttersprache wegzutun und eben Erstsprache zu sagen. Aber so DaF/DaZ, die Begriffe, ich glaube, das ist für die noch nicht so dezidiert klar, was das jetzt bedeutet.

74 **E:** Aber quasi wenn du sagst, sie sind Zweitsprachler, hast du das Gefühl, das kommt bei ihnen überhaupt so an? Auch in der Form von (...) sie haben nicht dieselbe Sprachqualität wie Erstsprachler?

75 **Alex:** (...) Sehr gute Frage. Das ist ein gesamtgesellschaftliches Problem. Da kommt auch ganz viel das Thema Rassismus dazu. Ausgrenzung, Community-Bildungen, auch kulturelle, religiöse Faktoren. Und auch immer wieder dieses, wir sind alle nur Menschen, wir sind alle fehlerhaft und nicht perfekt. Gott sei Dank. Aber es gibt halt viele Lehrer, die haben Probleme mit all diesen Themen. Weil sie halt auch nur Menschen sind. Und kein Mensch ist wertfrei. Und das zieht sich

	dann auf der einen oder anderen Ebene auch in den Unterricht. Sei es jetzt Mathematik, sei es jetzt Deutsch oder was auch immer.
76	E: Und genau an diesem Punkt, hast du das Gefühl, dass die Schüler:innen das mitkriegen und es bei ihnen ankommt?
77	Alex: Ja, natürlich. Weil die Schule und der Klassenraum nur ein Abbild von dem großen Biotop sind, in dem wir alle rumschwimmen. All das, was draußen passiert, passiert auch in der Klasse. Der Nahostkonflikt ist in der Klasse, obwohl er tausende Kilometer weit entfernt ist. Religiöse Kriege finden auch im Klassenzimmer statt. Eifersucht: „Ah, der wird besser behandelt, weil der ist ja Österreicher.“ Oder „Ah, der wird schlechter behandelt, weil der ist Muslim.“ Also all diese Themen, die finden überall statt. Und das macht natürlich was mit dem Selbstbild. Und das ist dann halt die Frage (...) wie weit nehme ich mich selbst zurück? Wie weit lasse ich mich eingrenzen von Faktoren, zum Beispiel Lehrer oder Community-Sachen? Und wie stark bin ich, dass ich gegen all diese Grenzen, die mir auferlegt werden, ankämpfe? Und das ist halt dann diese Menschensbildung, die leider auch im Regelunterricht fast nicht kommt. Also wie kann ich das lernen, dass ich meine Meinung äußere? Wenn ich jetzt zum Beispiel an die Mädels denke. Gestern wieder einen Tag gehabt, das war heftig. Das war erste Klasse. Ich habe gefragt, wie war euer Schuljahr? Machen wir so ein kleines Experiment: Die Frage lautet, wie war euer Schuljahr? Ich beginne mit einer Person, die wähle ich aus. Und diese Person wählt dann immer eine weitere Person aus, per Handzeichen. Und es darf <u>nur</u> die Person reden, die ausgewählt wird. Wer hat gesprochen? Fünf Bärtsch. Fünf Buben. Kein Mädchen hat die Stimme irgendwie wahrgenommen. Keinem Mädchen wurde die Stimme gegeben. Und von den Buben, die sich gemeldet haben, waren es auch immer dieselben. Das habe ich dann thematisiert, ganz kurz in der Klasse. So: „Leute, wo sind die Frauen? Wo sind die Mädchen? Habt ihr nichts zu sagen? Warum sagt ihr nichts? Warum regt ihr euch nicht auf, dass die ganze Zeit die Jungs reden? Warum gibt ihr [die Burschen], den Mädels, nicht die Möglichkeit? Also das sind alles so Spannungsfelder. Auf der einen Seite lernst du nicht, wie kann ich rausgehen aus mir selbst, wie kann ich gehört werden? Und auf der anderen Seite gibt es Faktoren, die dir die Stimme nehmen wollen. Und das ist ein irres Spannungsfeld. Und das ist auch die Community, die religiöse Gemeinschaft, die Sprachengemeinschaft, die Schule, die Klasse. Also das ist ganz, ganz komplex. Aber im Endeffekt auch ganz einfach. Weil es geht immer darum, wer bin ich? Was bin ich? Bin ich jetzt Türke? Bin ich jetzt Araber? Bin ich jetzt Muslima? Oder bin ich doch einfach nur Mensch? Und das ist im Regelunterricht – ich baue es sehr oft ein, deswegen vergesse ich oft einmal, mich mehr auf die Grammatik und auf diese Themen zu konzentrieren, weil mir diese Menschensbildung so wichtig ist. Weil diese Themen einfach brennen, in den Kindern, in den Herzen. Und wenn da nicht drüber geredet wird, dann passieren Kriege. Und bei mir hat es getobt und ich war kurz vor dem Burnout vor ein paar Monaten. Wegen diesem Blödsinn, der da passiert ist in der Klasse. Und man muss drüber reden. Und man muss diese Themen anschneiden. Aber es passiert viel, viel zu wenig. Auch nicht im Kollegentum. (...) Aber ja. Selbststigmatisierung: „Ich bin ja so und deswegen sind sie so zu mir.“ Und dann auf der anderen Seite: „Die ist so und deswegen bin ich so zu ihr.“ ((grinst))
78	E: Das ist sehr spannend. Die Kinder wissen oft nicht, was würden sie sich selber zuschreiben? Wie würden sie sich selber so einordnen?
79	Alex: Bei mir war es auch immer Thema. Ich bin aus Kärnten. Ich bin in Kärnten geboren, groß geworden, war dort bis zur Matura. Meine Großeltern kommen aus Slowenien, mütterlicherseits. Von meinem Papa sind so vertriebene Roma im Stammbaum drinnen. Und bei mir war das immer eine Identitätskrise in Kärnten. Also damals zur Zeit Haiders, FPÖ, nicht prototypisch Kärntner. Wissend, dass die Familie nicht komplett Kärntnerisch ist, war ich auch immer auf der Suche, wer bin ich, was bin ich, mit was identifiziere ich mich? Es gab ganz viele Krisen auf diesem Lebensweg ((lacht)) und ich habe jetzt noch immer das Problem, nicht mehr so stark wie früher, aber es war für mich ganz schwer zu sagen, woher bist du?
80	E: Also auf diese Frage zu antworten?
81	Alex: Einfach zu sagen, bin ich jetzt aus Österreich? Bin ich jetzt aus Wien? Bin ich jetzt aus Kärnten? Ganz, ganz schwer. Mittlerweile ist es mir wurscht, weil es wird nur verkompliziert. Ich bin

	einfach aus Österreich, ich wohne in Wien. Alles andere wäre eine philosophische Frage. ((lacht)) Aber es macht sehr viel. Stell dir das vor, du kommst mit einer Fluchtgeschichte aus Syrien an. Kommst da an, wirst beschimpft von den einen, wirst mit offenen Armen aufgenommen von den anderen, dann kommst du in eine Schule, kennst dich nicht aus, hast ein Kopftuch auf und wirst deppert angeschaut von allen und dann finde einmal, wer du wirklich bist. Und dann das Thema Radikalisierung ist da auch dabei. Und das ist auch Identitätssuche, Gruppensuche, wer bin ich? Arabisch lernen, zum Beispiel in der Moschee – finde ich total fragwürdig. Warum gibt es bei uns keinen Arabischunterricht an der Schule?
82	E: Also gibt es noch den Herkunftssprachlichen Unterricht?
83	Alex: Es gibt glaube ich so Kurse, die extern sind, beziehungsweise am Nachmittag, aber dieser Erstsprachenunterricht, der ist <u>so</u> wichtig für den Spracherwerb.
84	E: Aber er wird auch kaum besucht von den Kindern, oder?
85	Alex: Ja. (...) An könnte das auch verpflichten, wenn man sehen würde, dass das so wichtig ist. Weil die können nicht Arabisch, die können ein bisschen reden. Die haben keine Ahnung von der grammatikalischen Struktur, die haben keine Ahnung vom Satzbau, die können es nicht schreiben. Meine Mädels in der Klasse: „Ah ich weiß nicht, wie ich das schreiben kann.“ Ganz einfach „Hallo“. Geht nicht, sie wissen, wie man spricht, aber sie können es nicht schreiben. Also wenn ich die Erstsprache nicht kann, wird es mit den anderen Sprachen schwerer. Das ist ganz klar.
86	E: Also quasi, dass man eine gute Basis braucht.
87	Alex: Welche auch immer. Aber man muss sich grammatikalische Strukturen, Regeln anschauen. Weil wenn man die Regeln nicht lernt, wie soll man sie befolgen?
88	E: Mhm. (...) Ich glaube, es gibt ganz viele Kinder, so ähnlich wie bei dir, die sagen, sie haben von allen Seiten irgendwie eine Zugehörigkeit, aber wissen selber nicht, was jetzt gerade aktuell ihre Identität ist.
89	Alex: Und das kann ja auch was Schönes sein. Aber das wird ja von konservativen Gedanken ja (...) verneint. Du bist das. Du bist eine Frau. Du bist ein Mann. Ein Mann ist so, eine Frau ist so. Du redest zu Hause Deutsch, du redest zu Hause Türkisch. Draußen ist es mir wurscht. Also dieses starre Weltbild, dieses Unveränderliche, es <u>ist so</u> . Ist problematisch.
90	E: Ja genau, darum geht es ja auch in der Arbeit, die ich schreibe. (...) Ja, also ich bin von meinen Fragen her durch. Ich bin sehr glücklich, dass das Interview so stattgefunden hat, weil ich finde, da waren sehr viele wertvolle Sachen dabei. Die Abschlussfrage ist, welche Veränderungen oder Maßnahmen würdest du vorschlagen, um einen inklusiveren Unterricht zu gestalten? Du hast es auch schon zwischendurch immer wieder erwähnt, aber wenn dir noch etwas einfällt zum Abschluss.
91	Alex: Was ich mir wünschen würde? (...) Sehr, sehr komplex. (...) Also ich wünsche mir auf der einen Seite mehr (...) Selbstbestimmungsrecht der Schule. Auf der anderen Seite wünsche ich mir aber auch viel mehr Vorgaben von der Bildungsdirektion. Viel mehr Unterstützung. Viel mehr Sozialarbeit, Schulpsychologie. Viel mehr Experten zu gewissen Themen, Workshops. Das Thema der Regenbogenflagge. Was wir da – Entschuldigung für den Ausdruck – für eine Scheißerei gehabt haben mit diesem Thema. Weil von der Bildungsdirektion keine klare Vorgabe kommt: „Leute, im Pride Month hängt jede Wiener Schule die Flagge auf.“ Dann könnte man sich <u>hunderte</u> Diskussionen ersparen. Natürlich, wir machen es dann eh im Unterricht. Wir behandeln die Thematiken. Aber was das für Reibereien bringt, wenn man keine klaren Regeln hat. Keine klaren Vorgaben. Das macht es uns wirklich schwer. Und wenn man sich dann etwas wünschen <u>dürfte</u> , könnte, natürlich, wir müssen die Erstsprachen einbauen. Wir brauchen einen Erstsprachenunterricht. Und wir brauchen einen Unterricht, der, wenn ich mir jetzt zum Beispiel das Arabische anschau, der nicht in einer Institution stattfindet, wo wir als wertoffene Gesellschaft einen Einblick darauf haben. Ich möchte wissen, als Mama, Papa, mein Kind wird von diesem und jenem Mensch so unterrichtet, dass ich als Teil dieser allgemeinen Gesellschaft sagen kann: „Passt,

	das ist gut.“ Ich möchte wissen: „Okay, das passiert hier.“ Das muss offen sein. Offen und ehrlich. Das ist Schule. Deswegen, ich habe auch das Problem oft mit geschlossenen Türen. Weil, ja, ich verstehe es schon, sie haben ihre Berechtigung, aber warum lässt man nicht die Tür offen? Schauts rein.
92	E: Also im Unterricht zum Beispiel?
93	Alex: Ja zum Beispiel. Natürlich, Lautstärke und Ablenkungsfaktoren. Aber so vom Prinzip her, weil viele machen die Türe zu und jetzt ist die Tür zu und ich kann machen, was ich will. Und da passieren auch viele Sachen, die nicht passieren sollten. Schreierei zum Beispiel. Ich verstehe nicht, warum Lehrer schreien müssen. Das ist das ultima ratio. Du musst als Lehrer normalerweise nie schreien. Und es gibt Lehrer, die schreien permanent. Ja, wie habe ich vor so einem Menschen Respekt?
94	E: Das ist total anstrengend.
95	Alex: Ja, ja, total anstrengend. Und dann möchte ich auch nicht mehr in die Schule. Und es sind so viele Sachen. Aber ich würde mir wirklich wünschen für den Deutschunterricht, dass da viel mehr diese Prinzipien vom Zweitspracherwerb eingebracht werden. Dass vermehrt Experten an die Schule kommen. Und dass das auch mehr Stellenwert in der Gesellschaft kriegt. Dass das nicht als etwas gesehen wird, was uns bremst, sondern das uns um 100 Jahre weiterbringen könnte. Viel schneller als ganz andere Gesellschaften oder Strukturen. Mehrsprachigkeit ist um und auf in der Schule. Vor allem in Wien.
96	E: Auf jeden Fall. (...) Ja, dann bedanke ich mich auch noch für dieses Abschlussplädoyer.

Transkript: Einzelinterview 2

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUR AUFNAHME DES GESPRÄCHS:
2	Interview mit Lehrpersonen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (Lehrperson 2)
3	Datum: 20.06.2024
4	Dauer: 43:22
5	Ort der Aufnahme: Wien, AHS der Stadt Wien Interviewerin: (E) Pseudonym der Lehrperson: Malina
6	ANGABEN ZUR INTERVIEWTEN PERSON:
7	Lehrperson einer AHS-Einrichtung mit dem Fach Deutsch Geschlecht: weiblich Fächer: Deutsch (Unter- & Oberstufe), Psychologie & Philosophie (Oberstufe), Legasthenie-Betreuung Lehrjahr: 15. Lehrjahr an der AHS
8	SCHILDERUNG DER INTERVIEWSITUATION:
9	Das Interview fand auf der Terrasse der Schule (begrünte Freiluftklasse) der Lehrperson statt. Auf der Terrasse befanden sich nur die interviewte Person und die Interviewerin. Die Gesprächspersonen saßen sich dabei schräg auf einer Bank gegenüber. Während des

	Interviewgesprächs gab es keine besonderen Auffälligkeiten. Die Lehrperson hat klar und deutlich gesprochen.
10	INTERVIEWTRANSKRIPT:
11	E: Welche Fächer machst du?
12	Malina: Deutsch und Psychologie, Philosophie.
13	E: Und hast du auch ein Wahlfach?
14	Malina: Nein, ich habe die Legasthenie-Betreuung.
15	E: Und welche Klassen hast du?
16	Malina: Ich habe jetzt ein 6. in Deutsch, ein 4. in Deutsch, ein 7. in Deutsch und ein 8. in Philosophie gehabt. Und die Legasthenie-Betreuung.
17	E: Wie lange bist du schon an der Schule?
18	Malina: 15 Jahre.
19	E: Hast du davor woanders unterrichtet?
20	Malina: In einem Lerninstitut und an der Volkshochschule. Also klassisch Nachhilfe, aber auch Matura-Vorbereitung, Erwachsenenbildung, Deutsch als Fremdsprache auch, Deutsch als Zweitsprache nicht.
21	E: Okay. Sagen dir die Sprachenporträts was?
22	Malina: Nein.
23	E: Ich habe zwei mitgebracht. [Porträts werden aufgelegt] Im Grunde genommen ist das nur so wie eine Sprachbiografie über sich selber. Das ist quasi so im DaZ-Raum macht man das ganz gerne, um so die Mehrsprachigkeit auch mit einzubringen. Das habe ich auch mit ein paar Kindern von den VHS-Kursen schon gemacht. Die haben ihre eigenen Porträts dann auch gemalt und dann haben wir das besprochen.
24	Malina: [liest leise die Angabe zum Sprachenporträt vor sich hin] Welche Bedeutung hat jede Sprache? Welche Gefühle verbindest du mit der Sprache?
25	E: Also sich und seinem Körper die Sprachen, die man beherrscht oder kennt oder lernen möchte. Das ist ganz frei. Das heißt nicht, dass man die Sprache komplett beherrschen muss und flüssig sprechen muss, sondern da kann es auch nur Teile geben.
26	Malina: Und das ist <u>ein</u> Kind mit <u>all</u> diesen Sprachen? [zeigt auf Mikas Sprachenporträt]
27	E: Genau, und der erste Schritt wäre einfach nur so zu beschreiben, wie würdest du diese Sprachenporträts einordnen oder die Kinder beschreiben und auch ein bisschen interpretieren.
28	Malina: Und welchem Körperteil das zugeordnet wird, spielt da eine Rolle?
29	E: Genau. (...) Also die Kinder sind da eigentlich eh mehr kreativ und haben keine strengen Vorgaben.
30	Malina: Deutsch und Türkisch kämpfen ein bisschen gegeneinander. [zeigt auf den Kopf von Mikas Porträt] Schwierig zu erfassen. (...) Und die Herzsprache ist Arabisch, (...) Englisch. Oder Türkisch. Ungarisch ist die rechte Hand. (...) Und das wird ihnen auch gesagt, dass sie sich überlegen sollen, <u>wo</u> sie es hingeben?
31	E: Genau. Also für die Kinder hat das jeweils eine Bedeutung. Von außen kann man eh nur spekulieren.

- 32 **Malina:** Mit allen Sprachen geht der oder sie durchs Leben. [zeigt auf die Füße von Mikas Porträt] Tschechisch kommt auch irgendwo vor. Aha, natürlich, alle Sprachen, die da angeführt werden, werden gesprochen. [zeigt auf die Mundpartie von Mikas Porträt] Vor allem auf Englisch. ((lacht)) Das ist nett mit der Herzsprache. Nur kann man es nicht mehr so genau erkennen, aber es ist sicher Arabisch dabei. Und Bosnische ist auch dabei. Die Herzsprache wird auch wahrscheinlich da sein.
- 33 **E:** Und was hat das für eine Bedeutung, wenn du sagst Herzsprache?
- 34 **Malina:** Ich weiß nicht, ich denke mir eher, das verbindet man dann mit der Familie. Was in der Familie gesprochen wird, vielleicht ist das die Herzsprache. Das würde ich sagen. Und das ist eher wahrscheinlich, was viel Kopfarbeit bereitet, möglicherweise. [zeigt auf den Kopf von Mikas Porträt] Deutsch und Türkisch. Als wäre das schlecht zu vereinbaren, oder würde es da Schwierigkeiten geben beim Übersetzen. Oder ein Kampf um die Vormachtstellung. Aber wenn es im Kopf ist, ist es eher etwas Schwieriges, was kognitiv belastend ist. Vielleicht auch, weil Deutsch natürlich auch eine Sprache ist, die gelernt wird, die sanktioniert wird, und die mit Noten dann auch versehen wird. Während scheinbar Arabisch diese Sprachen wahrscheinlich unbelastet sind, möglicherweise. Nicht so viel mit der Schule zu tun haben. Und da wollte er einfach nur Schuhe anziehen. ((lacht)) Oder man geht mit allen Sprachen durchs Leben. (...) Und die rosa Hand, die rechte Hand, Ungarisch. Es hat sonst keinen Platz mehr gegeben, vielleicht interessante. Aber man mit den Händen denkt eher an eine Tätigkeit. Vielleicht gibt es einen Verwandten, der ihm hilft, einen Ungarischen, eine Tätigkeite möglicherweise. Vielleicht gibt es ein Familienmitglied, ein ungarisches, das, keine Ahnung, Mechaniker/in, Koch/Köchin ist. Wo er ein bisschen aushilft. ((lacht)) Vielleicht so etwas. Irgendwas mit Tätigkeit. Dass er da was tun muss mit dieser Sprache. Oder vielleicht auch Anleitungen bekommt, die er ausführen muss in ungarischer Sprache.
- 35 **E:** Ja da kann man viel interpretieren.
- 36 **Malina:** Und Gefühle. (...) Ja, das weiß ich jetzt nicht, was so diese Lieblingssprachen sind. In Deutsch schaut er jetzt recht kalt aus mit Blau natürlich. Die anderen sind auf jeden Fall wärmere Farben. Ich glaube sowieso, dass Arabisch die Lieblingssprache ist, weil es auch größer geschrieben ist. ((lacht)) Und da es ja zentral beim Herzen ist, könnte ich mir vorstellen. (...) Das ist noch Tschechisch. Kommt da so nicht viel vor.
- 37 **E:** Da im Mundwinkel ist es noch ein bisschen drinnen. Aber auch nur ein kleiner Teil.
- 38 **Malina:** Ja, spricht ein bisschen. Es wird schon sehr viel Deutsch gesprochen. Und Türkisch. Also ist das Türkisch oder ist das Englisch?
- 39 **E:** Bei den Ohren, glaube ich, ist Englisch.
- 40 **Malina:** Das ist schwierig, ja. Aber es schaut eigentlich eher nach Englisch aus. Also weil ich mir zuerst gedacht habe, gut, Englisch versteht er, aber spricht es nicht. Aber versteht und spricht. Aber wo ist–, also das Türkisch hätte dann keinen Platz beim Sprechen. Der kleine Fleck könnte es sein, ja. Auf jeden Fall, Deutsch wird am meisten
- 41 **E:** Genau, und dann wie wäre es im Vergleich zu der anderen?
- 42 **Malina:** [nimmt Sashas Porträt in die Hand] Aha, da ist Deutsch die Herzsprache, Englisch im Bauch und Latein Herzgebrochen. ((lacht)) Ohje, gut angefangen und dann im zweiten Lernjahr Fünfer bekommen. [späßend] So ist das bei uns auch. Da gibt es auch viele gebrochene Herzen in Latein. ((lacht)) Französisch, die Kopfsprache. Also ich denke mir wieder, das ist die, die halt kognitiv am anspruchsvollsten ist, möglicherweise. Englisch kann man viel intuitiv vielleicht schon machen, aus dem Bauch heraus. Muss man nicht so schauen auf die Grammatik und so weiter wie im Französischen. Muss man immer überlegen, ob alles richtig ist. (...) Von dem her gut, Rot ist dann klar. Auch so eine warme Farbe. 'Ja, sowieso immer die Farbe der Liebe.' [vor sich hin sagend] Und Latein schwarz, ja, kein Wunder. ((lacht)) Die Unterteilung sehr strikt, sehr abgegrenzt, während da irgendwie alles durcheinander kommt. [vergleicht Sashas und Mikas Porträt] Und da [bei Sasha] ist eins getrennt, sehr deutlich von den anderen Sprachen, jede Sprache für sich. Nicht so die Mischung wie da [bei Mika]. Also gibt es nicht so Mischungen wie da. Sehr streng getrennt.

	(...) Nur der Körper ist verwendet, die Hände und die Füße nicht. Nur der Körper, der Rumpf und der Kopf.
43	E: Ja, es ist schon irgendwie ein ganz anderer Ansatz, wie das bearbeitet wurde.
44	Malina: Gefühle, ja. Das ist eigentlich das Latein, deutlich negativ. Sonst kann man das eigentlich nicht sagen.
45	E: Also ich mache es auch gern mit den Kindern, weil es irgendwie so eine kreative Übung ist, um sich so eine Mehrsprachige deutlich zu machen.
46	Malina: Ja, ich werde mir das <u>sofort</u> merken. Weil ich habe eine erste Klasse im nächsten Jahr, da werde ich das gleich machen.
47	E: Ja, denen macht das meistens auch sehr viel Spaß.
48	Malina: Ja, das ist eine super Idee. Und das kann man auch gleich aufhängen in der Klasse.
49	E: Genau, dann da würde ich gerne so auf diesen DaZ-Begriff überleiten. Eben, wie würdest du das für dich definieren?
50	Malina: Also den Begriff (...). Ja, da habe ich jetzt eh nachgedacht. Ich habe nämlich keine Ausbildung in die Richtung. Also das heißt, man meint die Kinder, wie sie bei uns halt sind, die eigentlich eine andere Erstsprache haben und dann bei uns halt in Österreich, wo sie leben, halt Deutsch lernen.
51	E: Und hat das eine Bedeutung für dich im Deutschunterricht?
52	Malina: Also der Begriff an und für sich nicht. Aber es kommt das Wort eigentlich gar nicht vor. Früher hat es diese IKM-Testungen [Informelle Kompetenzmessung] so gegeben und das Lesescreening. Da wird ja immer gefragt. Und früher hat man schon gefragt nach Erstsprache und Muttersprache und so. Jetzt wird anders gefragt, nicht mit diesen Begriffen. Jetzt wird gefragt: Welche Sprache sprichst du am häufigsten oder welche sprichst du zu Hause?“ Also da kommen auch diese Begriffe nicht mehr vor. Aber das haben wir vorher immer erklären müssen. Und jetzt wird aber anders danach gefragt. Und deshalb, ich glaube nicht, dass ich schon irgendwann einmal den Begriff verwendet habe, muss ich ehrlich sagen. Und ich weiß auch nicht, ob die Kinder den Begriff so kennen. Also sie könnten ihn wahrscheinlich <u>nicht</u> definieren. Ich weiß nicht, was sie da angeben würden. Aber du fragst ja die Kinder auch.
53	E: Ja, genau. Ja, also es war bei ihnen auch nicht immer so eindeutig. Aber sie haben doch manchmal gesagt, Deutsch ist meine Zweitsprache, obwohl ich es besser kann oder sowas. Also sie können damit schon was anfangen. Aber sich selber so einordnen, war meistens nicht so klar.
54	Malina: Es ist auch noch immer schwierig, diese Frage zu beantworten für viele Kinder, welche sie <u>mehr</u> sprechen oder <u>häufiger</u> sprechen.
55	E: Auch weil sie bilingual aufgewachsen sind?
56	Malina: Ja, weil irgendwie doch zu Hause vielleicht dann die andere Sprache gesprochen wird. Aber mehr Zeit verbringen sie auch in der Schule und im Park. Und dann wird von der Zeit her mehr Deutsch gesprochen. Also es kommt dann was anderes raus, als wenn man fragen würde nach DaZ oder nach DaF oder nach Muttersprache. Da wird vielleicht was anderes rauskommen, als wenn man fragt, welche Sprache sprichst du am häufigsten. Deshalb ist das auch für unsere Kinder aussagekräftiger, die Frage. Das entspricht mehr dem, was wir wissen wollen.
57	E: Genau, wenn es mehr um die Lebenswelt geht von den Schülern.
58	Malina: Ja, schon. Aber natürlich wissen sie, dass sie fremdsprachig sind und auch so wahrgenommen werden. Das wissen sie schon. Aber ich weiß nicht, ob sie so gewohnt ist an diesem Begriff DaZ. Wenn wir ein Angebot hätten, so wie die Legasthenie-Betreuung, eine unverbindliche Übung, wenn wir das hätten, dann würde sich dieser Begriff natürlich durchsetzen.

	Weil sie würden es dann ja schon an der Übersicht sehen von den unverbindlichen Übungen. Aber ansonsten, ich weiß nicht, was die anderen sagen, Kollegen und Kolleginnen. ((lacht)) Aber ich weiß nicht, ob unsere Kinder den Begriff dann überhaupt kennen.
59	E: Seid ihr dann eher so bei dem Begriff mehrsprachig? Ist der vertretener?
60	Malina: Ja, Mehrsprachigkeit. Wir haben dann auch ein großes Plakat öfter mal hängen, wo diese Mehrsprachigkeit an der Schule abgebildet ist. Und dann sieht man halt, wie viele Kinder diese Sprache sprechen und so weiter. Aber da auf dem Plakat steht nicht DaZ. Da steht Mehrsprachigkeit. (...) Aber so der große Überbegriff ist Mehrsprachigkeit am [Gymnasium]. Ist wertfreier. (...) Mehr ist besser als weniger Deutsch können. ((lacht)) Besser mehr Sprachen können. Also vom Begriff her. Das ist wahrscheinlich schon positiver für die Kinder.
61	E: Genau, darum geht es. Und wie machst du das speziell bei deinen Schülern, hast du von deinen Klassen da eine Übersicht? Oder fragst du bei den ersten Stunden nach?
62	Malina: Wenn ich eine erste Klasse habe als KV [Klassenvorstand], dann weiß ich das. Weil wir ja dann auch am Anfang beim Kennenlernen so Spiele machen, so dass man irgendwie Sesselkreis ist und dann sagen wir: „Wer spricht oder versteht Türkisch?“ Und dann gehen alle, die das können, in die Mitte. Also so weiß ich es dann am Anfang. Aber wenn ich die Klasse erst in der fünften, so wie in der jetzigen KV-Klasse, jetzt muss ich öfters einmal nachfragen. Und das dauert dann ein bisschen, weil so richtig diese Spiele machen wir ja dann nicht mehr. ((lacht)) Aber von den meisten weiß ich es schon. Das ergibt sich dann so aus den Gesprächen.
63	E: Also kriegst du es dann zwischendurch mit, dass –
64	Malina: Ich weiß schon, wer die Albaner sind in der Klasse und so, das weiß ich ja.
65	E: Und wie kommt das rüber? Also wie nimmst du das wahr?
66	Malina: Positiv. Also die meisten haben eine sehr positive Einstellung zur Erstsprache. Wenige sagen: „Nein, lieber Deutsch.“
67	E: Und das Deutsch-Gebot, herrscht das bei euch noch irgendwie?
68	Malina: In der Pause? Nein, gibt es nicht. In der Pause können sie reden. Also sie werden dann schon, wenn man sieht, es sind andere Kinder auch dabei, dann sollen sie halt Deutsch reden, damit man einander versteht. Aber grundsätzlich, es gibt kein Deutsch-Gebot in der Pause.
69	E: Ja früher war es schon recht präsent.
70	Malina: Ja, das ist jetzt von der Mikl-Leitner, glaube ich, oder? Ist das in Niederösterreich gefordert worden? Die FPÖ fordert das auch immer. Aber das wird bei uns <u>nie</u> sein. Also ich weiß nicht, da muss das ganze Kollegium und der Direktor alles ausgetauscht werden, dass es da eine andere Haltung dazu gibt. Das kann ich mir fast nicht vorstellen, dass das bei uns eingeführt wird. Nein, gibt es nicht.
71	E: Okay. Ja, spürst du von den Kindern im Deutschunterricht, dann irgendwelche Herausforderungen? Weil du weißt, sie sprechen Deutsch erst als Zweitsprache.
72	Malina: Natürlich. ((lacht)) Ja, da gewöhnt man sich natürlich daran. Das ist halt unser Schulalltag bei uns an der Schule. Das sind die Rahmenbedingungen, die wir haben. Schon eine spezielle Herausforderung, weil wir natürlich die Grundgrammatik nachschärfen müssen, was man natürlich an anderen Schulen am Gymnasium nicht mehr macht. Und trotzdem auch den ganzen Lehrplan natürlich erfüllen müssen. Das muss ja auch noch funktionieren. Vor allem in der ersten Klasse ist das wirklich ganz viel Aufwand. Und da bleibt dann vom Lehrstoff eigentlich schon etwas übrig.
73	E: Also was man noch einmal aufholen muss?
74	Malina: Ja, also die beschreibende Grammatik macht eh einen Sinn. Aber bei uns geht es ja nicht nur darum, dass sie die Fälle aufsagen können und dass sie sie bestimmen können, sondern sie

	müssen sie auch wirklich anwenden und bilden können, was halt Autochthone im Sprachgefühl haben. Also jetzt nicht nur 3., 4. Fall, sondern <u>alle</u> Fälle und Geschlecht zum Beispiel. Ja, ganz wichtig. Also mit dem fangen wir einmal an.
75	E: Ja, das dauert.
76	Malina: Ja, also das ist schon eine Herausforderung auf jeden Fall.
77	E: Und gehst du dann irgendwie anders an diese Kinder heran? Gibt es da dann spezielle Unterstützung, spezielle andere Lernmethoden oder Unterlagen, die du dann hast?
78	Malina: Also ich habe jetzt, die vierte Klasse ist meine jüngste Klasse und da ist ein autochthones Kind drinnen. Also die Mehrheit in den Klassen hat eh die gleichen Voraussetzungen. Also ich muss nicht welche herausgreifen, mit denen ich anders arbeite. Also eigentlich haben sie wirklich–, in ihrer Mehrsprachigkeit sind sie homogen von den Bedürfnissen her.
79	E: Aber gibt es trotzdem, noch andere Förderung neben der Legasthenie-Betreuung am Nachmittag? Also zum Beispiel Deutschförderklassen?
80	Malina: Also wir haben noch die Leseförderung, aber DaZ haben wir zurzeit nicht. Aber wir haben einige Ausgebildete, aber wir haben eben diesen Deutschfördertopf schon ziemlich ausgereizt. Und dadurch, dass wir sowieso dann eigentlich ganze Klassen in den DaZ-Kurs schicken müssten, müssen wir das eh im Unterricht machen, das geht eh nicht anders. Wir können das im Unterricht eh nicht ignorieren. Ja und jetzt haben wir die Leseförderung und die Legasthenie. (...) Legasthenie ist sowieso immer ein bisschen ein Steckenpferd gewesen von der Schule. Und ich habe natürlich auch Kinder, wo ich nicht weiß, ist das jetzt die Mehrsprachigkeit, die die Fehler verursacht, oder ist es Legasthenie. Und wenn Platz ist, dann nehme ich die auch noch dazu. Natürlich, weil schadet ja nicht, werden sie auch noch ein bisschen gefördert. Weil das ja schon oft schwer zu sagen ist bei den kleinen Kindern, woher das kommt. Die Mehrsprachigkeit wird ja auch manchmal als Ursache angeführt, als Mitursache für die Ausbildung von Legasthenie. Also da werden sie mitgefördert und in der Leseförderung natürlich auch.
81	E: Sagt dir der Begriff Translanguaging was? Code-Switching?
82	[Malina schüttelt den Kopf]
83	E: Wenn die mehrsprachigen Kinder, wenn sie mitten im Satz zwischen Sprachen wechseln oder das ganz fließend ist, dass sie auf einmal irgendein anderes Wort dafür verwenden oder mittendrin im Satz die Sprache wechseln? [Malina schüttelt den Kopf] Kommt gar nicht vor?
84	Malina: Ganz selten. Das Einzige, was mir dann auffällt in der Oberstufe ist, wenn sie für, oder auch schon in der dritten, wenn sie Stilfiguren verwenden müssen, dass sie Metaphern oder Redewendungen, Sprichwörter wortwörtlich aus der anderen Sprache übersetzen ins Deutsche und dann kommen ganz lustige Sachen raus. ((lacht)) Und das finde ich dann lustig, wenn sie das selber verwenden, diese Metaphern. In Reden auch in der Oberstufe zum Beispiel. Aber so wirklich switchen, also sie haben sowieso jetzt mehr einfach so Jugendsprachwörter, die dann irgendwie so Misch–, also Schimpfwörter ((lacht)) aus der anderen Sprache. Oder Wörter, die man halt so verwendet geläufig.
85	E: Eher aus dem Englischen?
86	Malina: Aus dem Englischen, aber schon auch aus der anderen Sprache. (...) Ja, so Redewendungen oder keine Ahnung, wie man halt so sagt „Passt schon“ oder solche Sachen, das kommt vor. Aber im Unterricht passiert das eigentlich nicht. Kaum.
87	E: Auch nicht bei so privateren Situationen? Also wenn ein Kind sich kurz zur Sitznachbarin dreht und irgendwas sagt?
88	Malina: Ja, das kann schon sein. In der Pause schon. Aber das kriegt man nicht so mit. Da mischen sie es schon. In der Pause mischen sie es, das stimmt.

89	E: Weil du vorhin die Schimpfwörter angesprochen hast, viele Kinder haben auch beim Sprachenporträt eine kleine Stelle angemalt, weil sie ein Schimpfwort in der Sprache kennen.
90	Malina: Okay, ja. Die übernehmen natürlich die Schimpfwörter schnell von den anderen Muttersprachen. Da sind sie schnell beim Lernen. ((lacht)) Aber das ist ja wichtig für den Park, dass man versteht, wer Freund und wer Feind ist. ((lacht))
91	E: Findet die Mehrsprachigkeit dann auch irgendwie Einbezug in deinen Unterricht?
92	Malina: Findet statt, ja. In der Unterstufe, 1. und 2. Klasse wird es schon. Ich glaube, das machen alle mehr oder weniger, dass es einbezogen wird mit in den Unterricht. Ich lasse zum Beispiel in der 1. Klasse Märchen vorlesen in der Muttersprache, auch wenn es die anderen nicht verstehen. Einfach nur so für den Klang, dass man das hört. Und verschiedene Dinge. Es wird öfter mal mit einbezogen. (...) Gedichte, Reime, manchmal auch so Mischtexte, dass sie halt einen deutschen Text schreiben und dazwischen halt Wörter einbauen und dann wird das vorgelesen und die anderen müssen dann raten, was das sein könnte aus dem Zusammenhang. Solche Sachen. Wird immer wieder mal eingebaut, ja.
93	E: Das klingt kreativ. Und wie kommt das bei den Schülern an?
94	Malina: Ja die machen das sehr gerne. Und sie bekommen dann auch wirklich sehr viel Respekt vor den anderen Sprachen. In der 4. Klasse ein vietnamesisches Kind, das ist ja jetzt etwas, was man nicht so oft hört, Vietnamesisch. Und dann staunen sie immer: „Wie kann man so eine Sprache können?“ ((lacht))
95	E: Okay, also da merken sie den wertvollen Aspekt von Sprache.
96	Malina: Ja, schon. Sie glauben dann, das muss extrem schwierig sein, diese Sprache zu sprechen, weil das so fremd ist. ((grinst)) Ja, das ist schon sehr nett.
97	E: Ja, also ich merke schon, Mehrsprachigkeit hat so eine Wertigkeit bei euch. Gibt es dann irgendeine Konnotation zum Deutsch als Zweitsprachenbegriff?
98	Malina: Ja, wie gesagt, da tun ich mir wirklich schwer. Aber natürlich, dass fremdsprachige Kinder wahrgenommen werden in der Gesellschaft und auch in der Schule, das stimmt. Und sie verbinden <u>oft</u> rassistische Motive damit. Ich habe letztes Jahr eh in dieser 4. Klasse am Anfang auch noch so Rollenspiele gemacht, so Konfliktsituationen. Und ganz oft wird das dargestellt in diesen Rollenspielen, dass sie diskriminiert werden, dass sie beleidigt werden und so: „Red' gescheit Deutsch!“, und so. Also sie machen das dann nach, was sie so hören. Also zuerst einmal außerhalb der Schule, sozusagen in den öffentlichen Verkehrsmitteln. Also sie fühlen sich <u>oft</u> benachteiligt und diskriminiert, also dass sie negativ wahrgenommen werden. Und <u>auch</u> in der Schule hört man das oft. Also wenn es negative Beurteilungen gibt oder weil sie unzufrieden sind mit einer Beurteilung, kommt dann schon auch oft der Vorwurf: „Ja der oder die mag mich nicht, weil ich halt Ausländer bin.“ Also <u>auch</u> in der Schule kommt das. Das ist ein Reflex. Was dann überhaupt nicht zu unserer Selbstvernehmung passt.
99	E: Ja, ich versuche das gerade zu deuten. (...) Also weil sie nicht perfekt Deutsch sprechen können in den Augen der anderen. Oder weil sie eine andere Sprache verwenden.
100	Malina: Ja, genau. Ja, dass sie dadurch schon allein deshalb einen negativen Eindruck hinterlassen. Den Eindruck haben sie schon. Das deprimiert mich dann immer, weil da muss der Leidensdruck schon ziemlich groß sein. Und sie übertragen das auf die Schule. Also diese Erfahrungen, die sie machen, übertragen sie auch auf uns, Lehrerinnen und Lehrer. Also wenn etwas ungerecht ist, dann ist es immer deshalb.
101	E: Also das ist ihre Selbstwahrnehmung?
102	Malina: Es ist ihre Befindlichkeit. Das ist ja schon traurig, wenn sie da immer denken, sie werden benachteiligt, auch wenn es nicht wahr ist. Aber es ist traurig, wenn sie das so fühlen, wenn sie das so empfinden. Also wenn wir sowas machen, dann reden wir natürlich schon dagegen. Und dass

	sie aufpassen müssen, dass wir nicht immer diesen Rückschluss machen. Aber es ist schwer, dagegen anzukämpfen. Das haben sie sehr verinnerlicht.
103	E: Also, dass sie sich auch selber in diese Rolle schieben?
104	Malina: Ja, genau. Es hat immer dann so ein bisschen eine Opferrolle natürlich, in die sie sich begeben.
105	E: Und nimmst du das auch stark wahr, als dieses Wir und Nicht -Wir? Also, dass sie sich zu einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlen?
106	Malina: Schon. Also es gibt sowieso ganz viele kleine Gruppen, was dann so mit Nationalitäten zu tun hat. Aber sie sind als Ganzes auch <u>eine Gruppe</u> , die fremdsprachig ist oder halt mehrsprachig ist oder halt nicht autochthon Deutsch spricht, sagen wir mal so. Da schließen sich wieder alle zusammen. ((lacht))
107	E: Ja, genau. (...) Es gibt dann auch in der Arbeit viel um das, was macht dieser DaZ-Begriff oder diese Zuschreibung: „Du sprichst nicht die Qualität von Deutsch, die ein Erstsprachler sprechen kann“, mit der Identität und dem Selbstbewusstsein von den Schülern macht.
108	Malina: Genau, das ist so egal, <u>wie</u> man es nennt jetzt. Einfach diesen Umstand.
109	E: Also auch du bist eher bei der Sache, es macht nicht den Begriff an sich?
110	Malina: Ja, genau. Was man halt damit verbindet. Das ist egal, wie man es—. Also der Begriff selber ist, glaube ich, jetzt für unsere Kinder nicht so relevant. Aber natürlich der Sinn, der Inhalt schon. Die Bedeutung schon. Also dass Deutsch nicht die erste Sprache ist, dass sie nicht auch durch autochthon Deutsch sprechen, macht schon einen Unterschied. Das glaube ich schon in der sozialen Wahrnehmung.
111	E: Ja, das greift schon die Identität an.
112	Malina: Ja, in der Oberstufe bespricht man das auch öfters im Zusammenhang mit Identität. Wenn sie dann schon so 16, 17 sind, dann sind sie natürlich schon sehr reflektiert. Und dann höre ich dann schon oft, sie suchen sich halt das raus, was ihnen besser gefällt, aus jeder Kultur.
113	E: Also keine strengen Kategorien?
114	Malina: Nein, das switchen auch kulturell und weltanschaulich. Was halt schon zur Persönlichkeit passt. Weil die natürlich auch schon ein bisschen entwickelt ist. (...)
115	E: Und wie ist so die Einstellung zu Deutsch bei den Kindern?
116	Malina: Ja, das Problem ist einfach, dass es total schlechte Noten gibt in Deutsch. Bei uns ja auch. Also, es ist kein Lieblingsfach Deutsch. ((lacht)) Ich meine, in der anderen Sprache werden sie <u>nicht geprüft</u> , da werden sie nicht sanktioniert. Da sagt keiner: „Jetzt redet richtig!“, oder: „Das ist richtig und das ist falsch!“ Also, in manchen Familien schon. Da sind sie auch streng, aber in den meisten doch nicht. Aber in Deutsch halt ist es doch oft so, dass ihnen das Zeugnis verhaut wird mit der Deutschnote. Und das projiziert man natürlich dann schon auf die Sprache.
117	E: Also, quasi die Verbindung: „Deutsch mag ich nicht so gerne, weil ich dafür benotet werde, weil es geprüft wird.“
118	Malina: Ja, sicher. Ich denke, das wird sich ändern nach der Matura. Nein, ein bisschen schon vorher, aber eigentlich, wir haben immer in Deutsch wirklich die schlechtesten Noten. Also durchfallen weniger, weil wir dann schon natürlich nachsichtiger sind, aber es gibt ganz viele Vierer immer in Deutsch.
119	E: Und das zieht sich auch von Unterstufe bis Oberstufe?
120	Malina: Bis zur Matura. ((lacht)) Das sind nicht unbedingt die besten Noten in Deutsch.

- 121 **E:** Okay. Ja, ich habe sonst nur eine Abschlussfrage in die Richtung. (...) Also welche Veränderungen und Maßnahmen würdest du vorschlagen, damit eben der DaZ-Begriff inklusiver wird. Also, dass man das gestalten kann, sodass sich die Kinder nicht so als ausgeschlossene Gruppe fühlen. (...) Gibt es irgendwelche Wünsche oder Vorschläge?
- 122 **Malina:** Also ich finde mehrsprachig schon super. (...) Gut, ich weiß nicht, ob man das– wofür braucht man das, dass man das zum Ausdruck bringt? Ja, gut bei Förderprogrammen und so weiter braucht man das, dass man zum Ausdruck bringt, dass es die zweite Sprache ist. Also man braucht das Wort. Und „Zweite“ ist halt immer so: Zweite ist nicht so gut wie Erste. Oder? ((lacht))
- 123 **E:** Ja, also in der Wissenschaft wird ja gesagt, gut statt Muttersprache ist der neutrale Begriff Erstsprache und Zweitsprache. Aber irgendwie hat das ja trotzdem eine qualitative Reihung: „Das erste wirst du nie so gut können wie das zweite“.
- 124 **Malina:** Aber das muss ja nicht sein. Das stimmt ja eigentlich nicht. Also der Begriff ist ja nur auf den Spracherwerb bezogen. Und hat jetzt keinen qualitativen Sinn. Also die Spracherwerbsbiografie spielt da eine Rolle.
- 125 **E:** Genau. Und jetzt ist halt eben dann nur die Frage, auch wenn es so neutral gemeint ist, wie nehmen es die Kinder wahr?
- 126 **Malina:** Also wofür braucht man diese Kategorisierung? Warum nicht Mehrsprachigkeit? Weil eigentlich, wenn die Kinder eh meinen, sie sprechen Deutsch besser als die Erstsprache, dann greift ja bei diesen Kindern dieses Förderprogramm eh nicht. Also es ist ja für die Wissenschaft quasi, für die Forschung ist das ja auch sehr ungenau. Also wie setzt man das dann um? Das bringt ja eigentlich auch nichts – der Begriff. (...) Aber in Bezug auf den Begriff, eigentlich will man mit DaZ nur unterbringen, welche Sprache zuerst gelernt wurde. Nur das will man ja wissen, nicht welche man besser kann. Nur welche zuerst gelernt worden ist. Das trifft auf ganz viele Kinder zu natürlich. Also wenn wir unsere Kinder testen müssen, auch in Türkisch oder Arabisch, natürlich können sie Deutsch besser.
- 127 **E:** Ja, viele haben es auch im Schriftgebrauch ja gar nicht, sondern nur im mündlichen Kontext.
- 128 **Malina:** Aber wofür braucht man das dann eigentlich? Wofür braucht man das, diese Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache? Wofür braucht man es wirklich?
- 129 **E:** Das ist eine gute Frage.
- 130 **Malina:** Weil ich habe mir jetzt nur gedacht, man muss es halt wissen. Wenn man Förderprogramme erstellt und für die wissenschaftliche Erforschung braucht man es vielleicht. Aber da geht es ja auch nur um die Erwerbsbiografie. Also ich weiß gar nicht, ob man Kinder mit diesem Begriff dann überhaupt (...) belasten soll.
- 131 **E:** Wird der Begriff denn im Kollegium genutzt?
- 132 **Malina:** Also wir brauchen es nicht eigentlich, den Begriff. Also ich verwende es nicht. Wir haben halt die IKM-Testungen, die wir letztes Jahr gehabt haben, und heuer in der dritten und vierten Klasse. Ich meine, da sind die Ergebnisse nicht überragend. Und ein Problem dabei ist natürlich, dass sie manche Begriffe einfach nicht kennen, die in den Fragen verwendet werden. Und dann können sie natürlich die Frage nicht beantworten. ((lacht)) Obwohl, ganz schlecht sind sie nicht. Also wir sind schon auf AHS-Niveau, im Großen und Ganzen. Also so schlecht ist es eh nicht, aber es gibt natürlich bessere Schulen. Und dann sind sie natürlich auch deprimiert. ((lacht)) Und dann erkläre ich das schon. Dann sage ich schon, sie sind mehrsprachig. Und das hat natürlich damit zu tun, dass halt manche Ergebnisse oder Teilergebnisse nicht so gut sind. Aber ich glaube nicht, dass ich da den Begriff Zweitsprache verwende.
- 133 **E:** Also du kannst sagen, du brauchst den Begriff nicht?
- 134 **Malina:** Nein, ich brauche den Begriff nicht. Also ich brauche ihn nicht, weil die Erwerbsbiografie, ich meine, die sind so unterschiedlich. Ich meine, das kann man sowieso nicht in einen Begriff

	fassen. Wenn du dir das anhörst, die einzelnen Geschichten, die es dann gibt, und die sind dann irgendwie, da sind sie irgendwo geboren, dann waren sie zwei Jahre dort, und dann sind sie in Deutschland gewesen, dann sind sie bei uns. Also die Erwerbsbiografien sind so unterschiedlich, dass du die sowieso nicht auf einen Begriff Deutsch als Zweitsprache bringen kannst. Also für die Forschung muss man sich dann was anderes überlegen. Aber in der Praxis brauche ich nicht den Begriff.
135	E: Ja, super. ((lacht))
136	Malina: Resümee!
137	[beide lachen]
138	Malina: Und das ist eine Masterarbeit? Und da wird von dir schon verlangt, dass du da auf einen Begriff kommst?
139	E: Das weiß ich nicht so ganz. Es gibt ja auch schon unterschiedliche Ansätze dafür. Bei den VHS-Kursen heißt es zum Beispiel „Deutsch Start“.
140	Malina: Start? So ein Start ins neue Leben, ich weiß es nicht. Na gut, das klingt als wäre ich ein totaler Anfänger.
141	E: Ja.
142	Malina: Aber das ist ja dann Deutsch als Fremdsprache eigentlich, oder?
143	E: Naja, aber es sind halt trotzdem immer Kinder, die an den Schulen sind und nicht immer außerordentlich sind.
144	Malina: Ja, ich meine, das haben wir ja sowieso nicht, weil wir haben Kinder, die einen außerordentlichen Status haben und die halt dann in den Regelunterricht übernommen werden, und dann sind sie Kinder wie alle anderen. Also wir haben jetzt diese Bezeichnung nicht, das scheint auch nicht in irgendeinem Zeugnis oder irgendetwas auf, „DaZ“ oder „DaF“. Also sobald sie eingestuft sind, sind sie normal zu beurteilen und haben jetzt keinen Status mit irgendeinem Namen mehr. (...) Also, ja, das ist eh interessant, das ist mir jetzt erst bewusst geworden, dass das eigentlich nur mit der Erwerbsbiografie zusammenhängt, was bei uns an der Schule überhaupt keinen Sinn macht, dass man dem einen Stempel aufdrückt, weil einfach die Geschichten so unterschiedlich sind.
145	E: Ja ich finde, mit den Sprachenporträts wird das dann immer eh ganz deutlich. Ja, also ich danke dir für deine Zeit!

Transkript: Einzelinterview 3

1	ALLGEMEINE ANGABEN ZUR AUFNAHME DES GESPRÄCHS:
2	Interview mit Lehrpersonen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (Lehrperson 3)
3	Datum: 20.06.2024
4	Dauer: 47:25
5	Ort der Aufnahme: Wien, AHS der Stadt Wien Interviewerin: (E) Pseudonym der Lehrperson: Eduard

6	ANGABEN ZUR INTERVIEWTEN PERSON:
7	Lehrperson einer AHS-Einrichtung mit dem Fach Deutsch Geschlecht: männlich Fächer: Deutsch (Unterstufe), Geschichte (Unterstufe) Lehrjahr: 17. Lehrjahr an der AHS
8	SCHILDERUNG DER INTERVIEWSITUATION:
9	Im Raum befanden sich nur die interviewte Person und die Interviewerin. Das Interview fand in einem Besprechungsraum der Schule der Lehrperson statt. Die Gesprächspersonen saßen sich dabei schräg ein einem Tisch gegenüber. Während des Interviewgesprächs gab es keine besonderen Auffälligkeiten. Die Lehrperson hat klar und deutlich gesprochen.
10	INTERVIEWTRANSKRIPT:
11	E: Okay, ja. Dann lass dich einfach nicht von dem Aufnahmegerät ablenken. Welche Fächer machst du gerade?
12	Eduard: Deutsch und Geschichte unterrichte ich.
13	E: In welchen Klassen?
14	Eduard: Im momentan nur Unterstufenklassen. Eine erste Klasse aus Deutsch, eine zweite aus Deutsch, eine vierte aus Deutsch, die gleiche vierte in Geschichte und eine dritte in Geschichte.
15	E: Machst du auch gerade KV [Klassenvorstand]?
16	Eduard: Ja, von der ersten Klasse.
17	E: Ah, okay. Also das erste Jahr habt ihr gerade jetzt durch?
18	Eduard: Genau, das erste Jahr gerade im Abschluss
19	E: Ja, und wie lange bist du schon am [Gymnasium]?
20	Eduard: 17 Jahre. Ja, 17 Jahre müssen das sein, im September werden es 17 Jahre.
21	E: Warst du davor auch woanders?
22	Eduard: [Mittelschule] im 23. Bezirk. Da habe ich aber nur mein Unterrichtspraktikum gemacht.
23	E: Ja, also wir haben eh schon kurz über die Sprachporträts geredet. Ich habe das auch mit den Kindern gemacht. Ich habe ja auch so Kinderinterviews gemacht. Die haben selber das gezeichnet. Und dann habe ich mit denen auch diese fiktiven [formt Anführungszeichen mit den Händen] Sprachporträts noch besprochen. [Sprachenporträts werden auf den Tisch gelegt] Und ja, das soll so mal der Einstieg sein und einfach mal beschreiben, was du siehst, wie du das deuten würdest.
24	Eduard: Ja, ich kenne dieses Arbeitsblatt eben durch meine DaZ-Ausbildung. Ich finde es eine extrem gute Idee. Natürlich werden dann Sprachen auch gewisse Parameter zugewiesen. Also ja, imposant bei Mika beispielsweise, dass dieses Kind anscheinend mit wie vielen Sprachen? [zählt leise bis acht] Mit acht Sprachen in Kontakt ist. Wobei [atmet tief aus] natürlich Kroatisch, Bosnisch für mich gleich sind, ehrlich gesagt. Hochinteressant. Gut, dieses Kind <u>hört</u> Türkisch, <u>spricht</u> Türkisch-Deutsch. Primär Türkisch, Deutsch. Ungarisch glaube ich gar nicht, soweit ich das erkennen kann. Mir gefällt, dass hier anscheinend auch diese Anteile an der verwendeten Sprache deutlich gemacht werden. [zeigt auf den Mund von Mikas Porträt] Das gefällt mir ganz gut. Es denkt

primär Deutsch, aber auch mit Türkisch vermischt. Das Denken in Sprachen, ich glaube schon. Ich bin natürlich Deutsch muttersprachlich, das heißt mir ist dieses Denken in anderen Sprachen eher fremd. Hin und wieder kommen bei mir halt englische Begriffe hinein, nur eigentlich selten, weil ich im Prinzip alles auf Deutsch ausdrücken kann. Ich finde dieses Sprachenporträt insofern gut, weil sich die Kinder mal Gedanken machen, ob Sprachen bei ihnen auch körperliche Reaktionen auslösen. Ja, hier, was ist die Sprache des Herzens? [zeigt auf Mikas Herz] Bei dem Kind Türkisch und Arabisch anscheinend. Interessant, warum der rechte Oberarm Ungarisch ist. (...) Verstehe ich persönlich jetzt nicht genau. [zögernd] (...) Die Füße, das finde ich auch spannend. Also ob die verschiedenen Sprachen das Kind irgendwie tragen würden – fußt auf Englisch, Englisch gibt die Sohle ab. Dann kommt das Tschechische, dann kommt aber wieder Englisch. Also ich würde das jetzt da glaube ich eher als künstlerische Gestaltung ein bisschen sehen. Ich finde die Mundpartie besonders interessant. Weil es wie gesagt diese Anteile der einzelnen Sprachen glaube ich auch so prozentuell, so relativ einfach wiedergeben soll. Und natürlich das Herz, das finde ich auch interessant. Denn Sprachen lösen natürlich auch, wenn man die Sprache hört, wenn man sie selbst spricht, lösen sie natürlich auch gewisse Gefühle aus, gewisse Emotionen aus. Ja, das finde ich spannend. Wie schaut es hier aus? [wendet sich zu dem Porträt von Sasha] Dieses Kind denkt Französisch primär. [zögernd] Englisch untermalt. Das Herz ist Deutsch, der Magen ist Englisch und der Unterleib ist Latein. ((lacht auf)) Ja, Latein scheint irgendwie ein bisschen Aversionen auszulösen bei diesem Kind, was ich durchaus verstehen kann. (...) Ja, ich finde sie toll, diese Sprachenportraits. Zeigen auch mal einen anderen Zugang zur Sprache. Bei Kindern, die mehrsprachig sind, sieht man eben auch mal, mit welchen Sprachen sie in Kontakt geraten. Also wie gesagt, ich bezweifle bei diesem einen Kind, dass es wirklich so viele Sprachen spricht. [zeigt auf Mikas Porträt] Aber ich beispielsweise habe sehr wohl Kinder gehabt, die Arabisch sprechen. Also eigentlich arabischsprachige Kinder sind, aus Syrien stammen, aber sehr gut Türkisch gekonnt haben, weil sie eine Zeit lang in den Lagern gelebt haben. Dort eben von türkischen Lehrern unterrichtet worden sind. Alle, die sind auf Türkisch. Ja, und die restlichen Sprachen bilden vielleicht das Umfeld, das private Umfeld der Kinder.

- 25 **E:** Ja, es kann ja auch sein, dass man dann nur einen Gruß kennt oder dass man vielleicht in den Ländern war oder diese Sprachen mag. Das heißt nicht, dass jede Sprache davon fließend beherrscht werden muss.
- 26 **Eduard:** Ja, in dem Fall natürlich. [zeigt auf Mikas Porträt] (...) Ja, das ist wahrscheinlich typisch ein deutschsprachiges Kind, nehme ich mal stark an, das halt die klassischen Fremdsprachen und die tote Sprache Latein in der Schule hat. Ne, gehe ich mal davon aus. Wenn man vielleicht auch Rückschlüsse ziehen sollte, welches Kind jetzt Migrationshintergrund hat, und welches nicht, dann das Migrationshintergrund [zeigt auf Mikas Porträt] und das wahrscheinlich deutschsprachig [zeigt auf Sashas Porträt]. (...) Genau, weil Französisch steht vielleicht tatsächlich im Gehirn, weil es das Gehirn besonders in Anspruch nimmt. ((lacht)) Kann ich mir vorstellen.
- 27 **E:** Und hast du mit den Kindern am [Gymnasium] schon so Sprachenportraits gemacht?
- 28 **Eduard:** Nein, noch nicht. Also im regulären Unterricht noch nicht. Das wäre natürlich eine nette Sache, auch gerade vielleicht für erste Klassen, wenn es darum geht, sich kennenzulernen. Weil sprachliches Wissen würde zugleich auch ein Gemeinschaftsgefühl erzeugen bei ihnen. Ich hatte Kinder mit ungarischen Namen, die aber aus der Vojvodina gestammt sind, die halt serbisch auch gekonnt haben. Und oftmals gehen Kinder natürlich auch auf die Namen, auf die Nachnamen auch. Und haben das vielleicht gar nicht gewusst, dass dieses Kind eben auch diese Sprache beherrscht.
- 29 **E:** Und das haben sie sich so quasi gefunden.
- 30 **Eduard:** Oder hätten sie finden können, aber ich kann mir vorstellen, nicht? Dass das auch etwas Verbindendes sein kann für die Kinder. Also es ist durchaus eine Möglichkeit, das durchzuführen.
- 31 **E:** Und wie würde das Bild bei deinen Klassen so ausschauen?
- 32 **Eduard:** Eher so. [zeigt auf Mikas Porträt] (...) Wobei, wie gesagt, das ist halt schon sehr extrem weit gefächert. Du hast eben slavische Sprachen, das Ungarische hast du daneben auch noch

	dabei, dann hast du die finno-ugrische Gruppe drinnen, Arabisch. Also wirklich <u>komplett</u> divergierende Sprachen. Haben wir manchmal auch, also ich habe gegenwärtig zum Beispiel auch einen Schüler, der muttersprachlich Deutsch ist, spricht aber nebenbei auch Ungarisch. Ein bisschen Finnisch kann er, durch das finno-ugrische hat er eben auch dieses Interesse an dem Finnischen bekommen. Und unlängst habe ich ihn einmal gefragt, was er denn da aufschreibt, und da hat er „Szekler“ geschrieben, das ist eine Minderheitensprache eben in Ungarn, Rumänien. Und da hat er eben ein paar Begriffe oder Sätze eben in dieser alten Sprache geschrieben. Die keine anerkannte Minderheitensprache ist in Ungarn, soweit ich weiß. Aber sehr wohl auch ein eigenes Idiom ist, das mit dem Ungarischen, soweit ich weiß, nichts zu tun hat.
33	E: Also ganz andere –
34	Eduard: Ja, ja, also auch in komplett unterschiedliche Richtungen, also hochinteressant. Und wie gesagt, dass manch arabischsprachige Kinder eben auch einen türkischen Bezug haben, das ist in den letzten Jahren bei uns auch stark vorgekommen, eben auch durch die Fluchtgeschichte oftmals. Und später dann eben auch in umgekehrter Reihenfolge, dass auch türkischsprachige Kinder, auch arabische Grußformen beispielsweise „Salam Aleikum“. Das hört man eigentlich relativ oft bei uns auch schon. Sagen auch die Kinder, die Kinder sagen auch manchmal auch zu mir, ich sag meistens „Guten Tag“. ((grinst))
35	[beide lachen]
36	Eduard: Nein, das sind-. Nein, also wie gesagt, so Floskeln gibt es natürlich immer. Das sind auch bei mir auch schon angekommen. Also der „Babo“ zum Beispiel, das ist der Chef oder wie auch immer.
37	E: Ja, sowas sagen die Kinder immer gerne. (...) Aber ich würde gerne zu dem DaZ-Begriff zurückkommen. Im Grunde genommen geht es in der ganzen Arbeit um den DaZ-Begriff an sich und ob man diese Kategorie noch braucht oder ob es nicht eher zu sehr eine Zuschreibung ist, die in einer Schublade steckt.
38	Eduard: Das ist interessant, weil früher hat es eigentlich immer DaF geheißen. Ich kann mich noch gut erinnern, dass früher die meisten Leute –. Also als ich die DaZ-Ausbildung gemacht habe, die hat noch DaZ/DaF geheißen, hat aber schon sehr stark auf diese Unterscheidung in Rücksicht genommen. Und dennoch ist uns immer gesagt worden, was wir hier machen ist DaZ. Im Zielgebiet wird eben diese Sprache erlernt und sie wird eben nicht im Ausland <u>gelehrt</u> . Ich stelle mir dann halt schon immer wieder die Frage, wie macht man es fest? Es gibt ja dann bei Kindern auch immer wieder die Frage, welche Erstsprache sie haben, welche diese L1 eben ist. Manche nennen sie Muttersprache, also ich glaube L1 hat sich jetzt durchgesetzt. Also L1 für die erste Sprache sozusagen, die zu Hause gelernt worden ist durch die Eltern, beispielsweise oder auch durch die Bezugsperson oder Erziehungsberechtigten. Und ja, Deutsch als Zweitsprache, ich weiß es nicht, (...) ob dieser Begriff alle Facetten abdeckt, kann ich wirklich jetzt nicht sagen. (...) Es ist halt der Versuch, sozusagen die Unterrichtssprache oder halt die primär in Österreich verankerte Amtssprache eben auch für Kinder, die halt hier leben, irgendwie fassbar zu machen.
39	E: Ja, also ich bin auch noch nicht auf eine Lösung gestoßen.
40	Eduard: Bei uns sind sich Kinder mitunter ja selbst auch nicht ganz im Klaren, was sollen sie zum Beispiel angeben, wenn sie Erstsprache auf den Anmeldescheinen ausfüllen sollen. Ich habe manchmal das Gefühl, Deutsch wird hingeschrieben, um vielleicht einen besseren Start zu haben. Vielleicht eben <u>nicht</u> in eine Schublade hineingesteckt zu werden. Ja, für mich ist es– ja, es gehört dazu. Ich weiß, dass Deutsche eben nicht die Muttersprache der meisten unserer Kinder sind. Ich versuche natürlich auch in gewisser Hinsicht darauf Rücksicht zu nehmen, die Eigenheiten der Muttersprache eben auch zu bedenken. Gerade wenn man an das Türkische denkt, nicht, dass ja eine agglutinierende Sprache, wo alles drangehängt wird, wo es die Präpositionen nicht gibt, die Deklinationen eben auch anders sind. Ja, ich versuche natürlich auch darauf einzugehen. Da habe ich zum Beispiel in der zweiten Klasse, <u>einige</u> – eine Gruppe an türkischsprachigen Mädels, die auch untereinander Türkisch sprechen. Ich lass sie sprechen, das ist kein Problem. Also in der

Pause überhaupt kein Problem. In der Stunde hätte ich gerne, dass sie generell nicht sprechen. ((lacht)) Wenn es nicht zum Thema ist. Nein, aber ich versuche dann natürlich auch Fehler, die sie gemacht haben, jetzt nicht als Fehler deutlich zu machen, sondern die Sachen zu wiederholen, mit dem korrekten Artikel oder überhaupt mit einem Artikel. Also ich stelle ihnen halt wieder eine Frage: „Was hast du denn damit gemeint, als du gesagt hast, ob wir denn in den Hof gehen?“ Jetzt, solche Sachen. Also ich versuche halt sprachliche Muster vorzugeben, gesprochen und geschrieben natürlich. Ich versuche den Kindern ganz deutlich zu machen – mir war immer wichtig, dass die Kinder wissen, es gibt eine gesprochene Sprache und eine geschriebene Sprache. In der gesprochenen Sprache herrschen andere Regeln – natürlich herrscht auch ein Grundgerüst, die geschriebene verlangt, aber anderes von uns. Weil Kinder ja auch sagen, wenn ich mit ihnen das Futur 2 zum Beispiel mache, oder die Modi des Verbs: „Das verwendet ja keiner!“, oder: „Wer verwendet ein O2 [Objekt im 2. Fall]?“. Und dann sagen sie auch: „Ja Sprache verändert sich!“ und ich sage: „Ja, aber Sprache muss sich ja nicht zwangsläufig zum Schlechteren verändern.“ ((grinst)) Also man merkt, dass Kinder sich mit Sprache auch auseinandersetzen und dass sie natürlich das, was sie hier zum ersten Mal hören, teilweise auch in Frage stellen, weil es eben für sie noch fremd ist. Aber mir ist dann halt immer wichtig, dass ich ihnen zeige: Okay das ist halt die geschriebene Sprache, da verwenden wir es, wenn wir es brauchen, wir brauchen es nicht oft. Und wenn wir sprechen, gelten halt andere Normen.

- 41 **E:** Also, dass du auch sagst, sie können da auch zum Beispiel switchen zwischen Sprachen oder einzelne Wörter austauschen?
- 42 **Eduard:** Ja, natürlich. Sprache ist Vielfalt und es gibt nicht die eine richtige Sprache, die eine korrekte Sprache, aber ich versuche ihnen halt immer ein Muster zu geben. Und wenn ich einen Text am nächsten Tag wieder schreiben würde, würde er mit größter Wahrscheinlichkeit anders ausschauen. (...) Ja, ich weiß nicht, habe ich da schon zu weit ausgeholt?
- 43 **E:** Nein, nein, alles gut.
- 44 **Eduard:** Also der Begriff DaZ, ja. (...) Es ist halt ein Arbeitstitel, ein Arbeitsbegriff. (...) Ich finde ihn in Ordnung, aber er deckt definitiv nicht alle Aspekte ab. Die mit Mehrsprachigkeit, Sprachenerlernen zu tun haben.
- 45 **E:** Und das heißt, du verwendest den DaZ-Begriff an sich?
- 46 **Eduard:** Ja, schon. (...) Ja, man muss dazu sagen, bei uns, diese Ausbildung, damals hätte es schon noch das Ziel gehabt, dass man hier auch einen DaZ-Kurs anbietet. DaZ-Kurse an Gymnasien kannst du nur anbieten, wenn du eine gewisse Anzahl an Schülerinnen und Schülern hast, die außerordentlichen Status haben. Das heißt, wir hätten in den letzten Jahren – ich habe diese Ausbildung glaube ich vor 10 Jahren beendet, vor 12 Jahren begonnen oder sowas. Und in diesem Zeitraum wären wir genau zweimal in der Lage gewesen, für ein Jahr einen DaZ-Kurs anzubieten. Das war einmal, als wir sehr viele – nach 2015, 2016 – arabischsprachige Kinder da hatten. Und vor zwei Jahren, also ukrainische Kinder hatten wir viele. Da haben wir aber auch tatsächlich einen gehabt, nur den haben wir dann speziell auf die Bedürfnisse der ukrainischen Kinder abgestimmt. Da war glaube ich ein slowenischsprachiges Kind noch dabei. Wie gesagt, in unserem Alltag brauchen wir den Begriff eigentlich sehr selten, weil es keinen DaZ-Kurs per se an sich gibt hier bei uns. Und wir natürlich die Mehrsprachigkeit unserer Kinder ja sowieso ständig mitdenken.
- 47 **E:** Und weißt du von deinen Kindern auch immer welche Erstsprachen und Zweitsprachen sie haben?
- 48 **Eduard:** Ja schon, prinzipiell schon.
- 49 **E:** Durch Nachfragen? Oder habt ihr – (...)
- 50 **Eduard:** Ja genau, gerade jetzt in der ersten Klasse haben wir uns natürlich vorgestellt und ich habe dann schon auch immer gefragt, welche Sprachen sie denn können. Und ja, da waren dann schon recht spannende Sachen dabei. Also eine Sprache habe ich überhaupt nicht gekannt, das

	ist eine afrikanische Sprache. Frage mich jetzt bitte nicht, welches es ist, ich habe sie auch schon wieder vergessen. ((lacht)) Aber das Kind spricht Deutsch, Englisch, Französisch und eben halt diese afrikanische Sprache.
51	E: Und kommt es dann auch vor, so wie du erwähnt hast, dass eben Deutsch als Erstsprache angegeben wird, weil man halt nicht in eine Schublade gesteckt werden will, wo du dann irgendwann merkst, vermutlich ist Deutsch nicht die Erstsprache?
52	Eduard: Nein, also (...) [zögernd] Für mich ist es eigentlich immer ein bisschen eine Diskrepanz da, weil man die Eltern ja dann auch schon kennt, die Eltern kennt man ja dann schon durch den Elternabend, bevor die erste Klasse überhaupt beginnt. Und du hörst dann, wie die Eltern reden, dann weiß ich automatisch, dass Deutsch nicht die Erstsprache sein kann. [zögernd] Wenn Erstsprache sozusagen die Sprache ist, die im familiären Umfeld gesprochen wird, also wenn ich sie als L1, als Muttersprache sozusagen, die Sprache meiner Eltern, meiner Mutter, meines Vaters, meiner Familie sozusagen jetzt definiere, dann nehme ich nicht automatisch an, dass die zu Hause Deutsch sprechen. Und wenn sie es tun, wäre es vielleicht besser, wenn sie es nicht machen würden. [zögernd] Weil mir ist es lieber, wenn das Kind dann die Sprache der Eltern eben zu Hause spricht und die halt gut kann, was ja auch selten der Fall ist leider. Das heißt, diese Festigung in der L1, die haben wir dann ja auch oftmals nicht. Aber es kommt immer wieder vor, dass wir halt sehen, es wird halt Deutsch als Muttersprache angegeben und ja, denken, dass das eben nicht so ist.
53	E: Sind Namen auch ein Indikator dafür?
54	Eduard: Nein, Namen sind Schall und Rauch. Und letztlich kommt es darauf an, wie eine Person einfach spricht, wie eine Person ist. (...) Also ich denke, dass mir so ein Denken fremd ist, wirklich fremd ist. Also ich glaube auch durch die Arbeit hier.
55	E: Ja ich habe gehört, es sind bei euch um die 80 Prozent, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben?
56	Eduard: Also ich kann mich erinnern, als ich diese DaZ-Ausbildung gemacht habe, das war unser Auftrag sogar, das als Statistik zu erstellen. Und einmal waren es 91 oder 92 Prozent. Also <u>über</u> 90 Prozent waren es einmal. Aber was ja nichts zur Sache trägt. Ich meine, ich nehme dann immer eine ehemalige Klasse her. Also da waren zwei Schülerinnen extrem fleißig, die sind beide Ärztinnen jetzt. Die [ehemalige Schülerin] zum Beispiel, die hat immer wie eine Deutsche gesprochen und sie studiert ja jetzt auch in Deutschland. ((lacht)) Aber wie gesagt, das sind die besten Beispiele, die man ja dann nennen kann. Da sind ja nur zwei von ganz, ganz vielen Beispielen, die man nennen kann. (...) Und allein anhand eines Namens würde ich <u>nie</u> die Fähigkeit, eine Sprache zu beherrschen, verorten. (...) Nein, also wie gesagt, vom Namen allein her würde ich da <u>nie</u> irgendwelche Rückschlüsse ziehen. Ich meine, ein Problem ist schon da, das ist halt jetzt die Beurteilung. Also du wirst in der Ausbildung, das jetzt eh auch schon mitbekommen haben, in der Volksschule ist ein unglaublicher Notendruck. Es werden halt oft Einser, Zweier gegeben, dass die Kinder AHS-reif sind, und wenn sie dann bei uns die erste Schularbeit schreiben, und, wenn da ein Dreier kommt, wird geheult. Weil der Dreier oftmals gar nicht bekannt ist als Note, und ja natürlich, wenn es dann ein Vierer oder sogar ein Fünfer sein sollte, dann schaut die Sache noch ärger aus. Also ich denke mir, dass Kinder oftmals mit falschen Erwartungshaltungen vielleicht hierherkommen. Ich meine, ich habe damals nicht leicht Einser hergegeben, und ich mache das heute eigentlich auch nicht immer. Weil bei mir in der Ersten gibt es zum Beispiel ein Kind mit einem Einser. Und das Kind kommt aus Tschetschenien. Und ich habe Muttersprachlerinnen und Muttersprachler auch ein paar drin, und die haben einen Zweier, die haben keinen Einser. Also ich denke mir, dass das das beste Beispiel dafür ist, dass das mit der Herkunft jetzt allein nichts zu tun hat.
57	E: Aber es bleibt leider oft ein Vorurteil.
58	Eduard: Ja, das habe ich auch schon gehört, auch damals in der DaZ-Ausbildung, dass damals auch angeblich eine Lehrerin der Mutter gegenüber irgendwie gesagt hat, ja, das Kind spricht nun

	mal Türkisch und das wird niemals einen Einser schaffen. Also ich denke mir, solche Aussagen oder Leute, die so eine Aussage tätigen, disqualifizieren sich ja sowieso. In der Hinsicht. Das heißt jetzt nicht, dass das schlechte Lehrer sind oder Lehrerinnen sind, aber es ist unprofessionell, so etwas zu sagen. Deswegen gibt es auch Sprachstandserhebungen, deswegen gibt es Analysewerkzeuge, die das zeigen, wie die Sprache gerade eben beherrscht wird. Und letztlich bleibt bei dem Sprachgebrauch <u>immer</u> ein Unsicherheitsfaktor, denn <u>was</u> wird als guter Ausdruck angesehen, was nicht. Es gibt diese „ugs.“, alles was „ugs.“ ist, ist umgangssprachlich, laut österreichischem Wörterbuch ausgewiesen, das habe ich als solches zu werten. Aber es gibt viele Wege, Dinge auszudrücken und das darf man ja letztlich auch nicht vergessen.
59	E: Dann wäre noch die Frage, welche Herausforderungen siehst du für Kinder mit deutscher Zweitsprache? Wie sagst du, der Großteil der Klasse hat Deutsch Zweitsprache?
60	Eduard: In den <u>Sachfächern</u> sehe ich eine ganz große Herausforderung. Oder beginnen wir mit einem anderen <u>Schularbeitsfach</u> : Mathematik, die Textbeispiele. Also diese unglaubliche Dichte, diese dichte Sprache in Textbeispielen, Angaben, das ist eine Herausforderung, finde ich.
61	E: Und dann auch in den anderen Sachfächern.
62	Eduard: Und natürlich dann auch in Geschichte beispielsweise. Die Schulbücher haben schon, oder die Schulbuchautorinnen und -autoren haben bereits reagiert, in den letzten Jahrzehnten bereits schon. Das heißt, die Texte sind prinzipiell einfacher geworden, aber sie sind immer noch teilweise recht verschachtelt. Dann haben wir halt im Deutschen auch oftmals Funktionsverbgefüge, die halt manche Kinder nicht verstehen. Also etwas „zutage bringen“ oder „ans Licht bringen“, solche Sachen beispielsweise. Die halt immer wieder Probleme bereiten. Oder wenn halt der Ausdruck dann eben, ja, das ist mehr bei diesen Funktionsverbgefüge, wenn halt der Ausdruck dann zu hoch ist.
63	E: Also, dass die Kinder mit der hohen Bildungssprache Probleme haben?
64	Eduard: Genau, richtig. In der Oberstufe kommen dann noch zusätzliche Schwierigkeiten, in Deutsch beispielsweise dann vor.
65	E: Die Operatoren zum Beispiel, also die muss man ja auch erstmal richtig erklären.
66	Eduard: Genau die Operatoren, oder wenn du dann auch an ein Textbeispiel für Literaturgeschichte zum Beispiel denkst. Iphigenie auf Tauris oder so. Dann hast halt eben noch so etwas dabei. Dann hast du halt eine lyrische Sprache, dann hast du halt eine poetische Sprache, die ja <u>extrem schwer</u> verständlich ist. Oder halt Goethes Faust. Auch bei der Verfilmung, allein schon, wenn du da die ersten Sätze hörst, denkst du dir: „Was redet der?“ Und das ist ja nicht nur für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache schwierig, sondern es ist generell eine künstlerische Sprache, die ja nicht alltagstauglich ist. Also diese Schwierigkeiten kommen dann eben halt auch noch hinzu.
67	E: Und agierst du da irgendwie unterstützend? Hast du eine spezielle Förderung, eine andere Vorgehensweise, andere Methoden, andere Unterlagen?
68	Eduard: Ja, ich arbeite prinzipiell immer sehr gerne mit dem Buch in Geschichte. In Deutsch ist es ähnlich, aber ich rede jetzt vielleicht von diesem Sachfach Geschichte, wo sie prinzipiell aus dem Buch lernen müssen. Wir lesen die Texte gemeinsam, unterstreichen uns das Wichtigste. Und ich frage dann schon immer nach, ob das auch verstanden worden ist. Sie sollen sich diese Vorgänge ganz einfach vorstellen. Also prinzipiell bespreche ich alles, was wir gelesen und unterstrichen haben, auch noch einmal nach. Ich versuche sozusagen ein neues Narrativ, eine neue Erzählung mit eigenen Worten, mit anderen Begriffen dann noch anzubieten. Die Kinder haben natürlich jederzeit auch Fragemöglichkeiten, wenn sie etwas <u>nicht</u> verstanden haben. Was auch eine Möglichkeit ist, was sich aber zeitlich leider bei mir zumindest überhaupt nicht ausgeht, dass man natürlich diese einzelnen kleinen Kapiteln dann noch einmal zusammenfasst, noch einmal in eigenen Worten aufschreibt. Wieder mit anderen Begriffen. Aber das geht sich halt nicht aus. Also ich versuche es halt auf diese Art und Weise: lesen, verstehen und dann halt noch einmal zu

	erklären. (...) Also mein Zugang ist nur einer von vielen. Es ist manchmal definitiv nicht der Beste. Aber das sind halt alles Methoden, die dieser Zeitknappheit geschuldet sind.
69	E: Ja, das habe ich schon ein paar Mal gehört. (...) Und wie schaut es in Deutsch aus?
70	Eduard: Ja, in Deutsch ist es natürlich ein bisschen anders. Da habe ich <u>mehr</u> Stunden zur Verfügung und da fühle ich mich jetzt auch nicht vom Lehrplan so unter Druck gesetzt. Also gerade in der Unterstufe hast du ja sowieso eine ständige Wiederholung von Grundwissen, von Basiswissen und du erweiterst das halt jedes Jahr ein bisschen was. Also in der ersten Klasse Satzglieder haben wir noch einmal die Adverbiale, kennen sie schon oftmals aus der Volksschule. Ich mache mit ihnen immer das Gleichsetzungsnominativ. Das O2 [Objekt im 2. Fall] mache ich auch immer mit ihnen in der ersten. Das ist immer so eine Erweiterung. Dann in der zweiten kennen sie <u>das</u> schon. Dann kommt in der zweiten noch der Gleichsetzungsakkusativ dazu. Dann kommen die Passivformen dazu. Das Futur II kommt in der zweiten Klasse dazu. Das ist halt so ein Aufbauen, was die Grammatik jetzt anbelangt. Die Rechtschreibung ist sowieso eine ständige Einübung. Da mache ich viel mit Diktaten in verschiedener Form. Meistens zur Beurteilung ist es aber das klassische Diktat, die klassische Ansage. Ich versuche schon auch mit ihnen recht viel zu lesen, wenn es die Zeit hergibt. Die „Superhenne Hannah“ habe ich früher lesen lassen. Das mache ich zum Beispiel nicht mehr. Sprachlich finde ich das schon doch ein bisschen <u>zu</u> weit weg. (...) Ich glaube mit früher habe ich noch in der zweiten Klasse die Auguste Lechner gelesen, die griechischen Sagen. Und die Ausgabe lese ich zum Beispiel auch nicht mehr, weil die Begriffe einfach zu alt sind. Ich versuche dann halt auf einfachere Texte, auf neuere Erzählungen zurückzugreifen, die es ja schon gibt. (...) Die Wolke habe ich jetzt auch wieder gelesen in der vierten Klasse. (...) Also ich versuche Begriffe zu erklären, Sachverhalte darzustellen, wenn sie es nicht beherrschen. Sie fragen oft auch nach. Also ich denke mir, dass die Scheu nachzufragen <u>sehr</u> gering ist.
71	E: Dann wäre noch die Frage mit Translanguaging, also ob die Kinder zwischen den Sprachen switchen. Da hast eher gemeint, dass es nicht wirklich so vorkommt.
72	Eduard: Eher nicht. Also wenn sie miteinander sprechen oder wenn sie mir etwas erzählen wollen, das außerhalb der schulischen Thematik ist, dann kommt das m a n c h m a l vor. Aber dieses Switchen, ist damit gemeint, dass sie einen Begriff im Deutschen nicht kennen?
73	E: Also mittendrin im Satz, zum Beispiel Wörter durch eine andere Sprache auswechseln oder fließend dann in eine andere Sprache übergehen.
74	Eduard: Nein, das machen sie eigentlich nicht.
75	E: Also sie sind da fix in diesem Schulkontext?
76	Eduard: Ja, schon. Was sie halt verwenden, sind Begriffe aus dem Englischen oder halt Begriffe aus der Jugendsprache. ((lacht)) In der ersten haben sie die Klasse charakterisieren müssen und ich habe sie halt schreiben lassen und versprochen, ich lese sie dann alle vor. Wir wählen dann sozusagen das aus, was die Klasse am allerbesten beschreibt. Und ein Kind hat dann geschrieben: „Bitte sagen sie auch, dass [Schüler] ein Sigma ist.“ Ich weiß nicht, ob du den Begriff kennst. Ich habe ihn nicht gekannt.
77	E: Also quasi noch unter Beta, oder?
78	Eduard: Nein, nein mehr oder weniger ist er ein Sigma-Mensch ist fast ein Alpha-Mensch. Er macht seine Sache nur –, der will im Vergleich zum Alpha-Menschen ist ihm das völlig egal, ob die anderen ihn sozusagen jetzt höher stellen in der Rangfolge oder nicht. Ein Sigma geht seinen Weg, der weiß, dass das der Beste ist und die anderen sind ihm wurscht. Solche Begriffe kommen oft vor. Also Begriffe aus der Jugendsprache, die, ich weiß jetzt nicht, ob die woanders auch verwendet werden. Wenn, dann sind es halt Begriffe aus dem Englischen meistens.
79	E: Ja, Anglizismen, einfach ganz klar.
80	Eduard: Oder halt früher eine Zeit lang haben wir diesen „Babo“ gehabt.

81	E: Oder „Abi“ oder so, oder Bro.
82	Eduard: Ja, genau, der „Brate“ haben wir auch gehabt eine Zeit lang. Dann sind es halt solche Begriffe, aber die werden dann halt ganz gezielt eingesetzt, weil sie halt cool sein wollen.
83	E: Ich glaube, das würde ich dann auch eher der Jugendsprache zuschieben.
84	Eduard: Nein, aber so dieses Switchen in verschiedenen Sprachen kommt eigentlich nicht vor.
85	E: Aber dass ihr jetzt ein Deutschgebot habt –?
86	Eduard: Nein, nein, ist es nicht. Also meinst du in der Pause, oder wie, dass sie es sprechen sollen?
87	E: Ja, zum Beispiel, dass die Kinder so verinnerlicht haben, ich muss eigentlich zu jeder Zeit in der Schule Deutsch sprechen und ich dürfte gar nicht.
88	Eduard: Nein, das haben sie eigentlich nicht. Ich meine, wenn sie das konsequent dann durchziehen, dann bleiben sie sozusagen eh in ihrer eigenen Clique. Bei diesen vier Mädels sieht man das. Die haben im Deutsch <u>alle</u> zu kämpfen. Eine ist jetzt eh sitzen geblieben, alle anderen haben gerade einmal einen Vierer jetzt bekommen. Sie bringen sich selbst um Möglichkeiten, finde ich, weil sie für die anderen Kinder auch so eine Gruppe bilden, in die die anderen irgendwie nicht reinkommen. Und sie verbessern sich dadurch aber dann auch nicht im Deutschen. Aber es wäre jetzt nicht so, dass ich deswegen sage zu ihnen: „Ja bitte, sprechts Deutsch!“. Natürlich im Unterricht, das ist die Unterrichtssprache, das ist schon klar. Und wie sie eben in den Pausen miteinander sprechen, das ist mir eigentlich egal. Es soll halt höflich sein und möglichst für alle verständlich sein, sonst könnte man ja tatsächlich andere auch beschimpfen.
89	E: Also du empfindest schon, dass die Sprache quasi diese Gruppen dann bildet in den Klassen?
90	Eduard: Nicht immer. [zögernd] Aber in dem Fall ist es mir besonders aufgefallen. Weil ich mir auch gedacht habe, ich habe mit einer Mutter von einem dieser Mädels eigentlich regen Kontakt immer gehabt. Wir haben ganz offen geredet miteinander und ich habe gesagt: „Schauen Sie, Sie reden gutes Deutsch.“ Und sie selber hat auch gesagt, sie weiß nicht, warum ihre Tochter nicht so ein gutes Deutsch spricht wie <u>sie</u> . Also es ist dritte Generation jetzt mittlerweile da, und da spricht die zweite Generation besser Deutsch als die dritte. Und es mag vielleicht aber auch so sein, dass einfach dieses Sprachangebot im Türkischen jetzt vorhanden ist. Durch Internet, durch Kabelfernsehen oder durch Satellitenfernsehen, durch eben die Community, die sie hat, durch die Peer-Gruppe, die sie hat. Ja, das eine ergibt oft eben das andere danach. Aber trotzdem würde ich <u>niemals</u> wie in Niederösterreich damals ((lacht)) die Pausensprache Deutsch-Aktion ausrufen. Weil das ja dann auch wieder nur Migranten aus bestimmten Gebieten sozusagen zur Zielgruppe hat. Und was machst du dann– Was machen denn die Leute im Lycée zum Beispiel, nicht? ((lacht)) Dürfen die dann kein Französisch mehr sprechen? Oder auf der International School.
91	E: Genau, das ist eben diese Linguizismuskritik.
92	Eduard: Ja, ich weiß nicht, wann das gekommen ist. Aber der war eigentlich, nein, der ist nie ausgesprochen worden bei uns.
93	E: Okay, ja. (...) Hast du auch solche Sachen, dass du sagst, die Mehrsprachigkeit von den Kindern, beziehst du mit ein in den Deutschunterricht?
94	Eduard: Ja, schon auch. Also gerade bei Märchen bietet sich das an. Ich meine, es ist halt dann die Frage, also ich versuche dann das verbindende Element halt einfach immer zu suchen. Also beispielsweise bei Märchentiteln. Dann sollen sie ganz einfach sagen, wie heißt dieses Märchen jetzt im Serbokroatischen beispielsweise. Oder Kinder, die halt Arabisch können, die kennen die Märchen der Gebrüder Grimm genauso gut. Also <u>das</u> lasse ich schon zu. Also was ich nicht mache, ist, dass dann die Kinder in ihren Sprachen Märchen erzählen. Ich muss ja die Märchenstunde sozusagen als Sprechübung für Deutsch heranziehen. Aber ich versuche immer wieder so kleine Möglichkeiten zu bieten. Oder wenn es darum geht, Witze zu erzählen. Also wenn es darum geht, Pointen zu erkennen und zu erkennen, was eine Textsorte ausmacht, dann ist es durchaus möglich,

	dass sie auch einmal einen Witz in ihrer Sprache erzählen dürfen. Aber das kommt selten vor. Weil ich versuche diese Mehrsprachigkeit immer sichtbar zu machen, sehr wohlwollend und auch schätzend. Aber ich unterrichte halt auch Deutsch.
95	E: Und da fehlt die Zeit?
96	Eduard: Ja, es fehlt die Zeit. Also bei uns hat es ja der [Lehrperson] zum Beispiel jahrelang jetzt, ich glaube er macht es immer noch, dieses „Sag's-Multi“ [mehrsprachiger ORF Redewettbewerb] zum Beispiel gehabt. Wo dieses Switchen und das ganz bewusste Einsetzen der L1 oder L2, wie man sie noch immer nennen möchte, wo das dann ganz gezielt auch angegeben wird. Oder auch gefordert wird. Und somit auch gefördert wird. Aber das habe ich nie gemacht, nein.
97	E: Ja, aber das heißt, DaZ hat für dich eine Konnotation in die welche Richtung?
98	Eduard: Ja, schon positiv. Ja, ich wüsste auch nicht, was es da Negatives geben sollte. Ich meine, es spiegelt eine globalisierte Welt wider, die wir haben. Und der Deutschunterricht tut sein Bestes. Natürlich einen differenzierten Unterricht können wir im Gymnasium mit den Klassengrößen nicht durchführen. Das muss auch klar sein. Die Scheren gehen mitunter <u>sehr weit</u> auseinander. Aber für mich hat diese Bezeichnung jetzt keine negative Bedeutung. Positiv schon, ja positiv schon. Wie gesagt, ich weiß halt nicht, ob man damit wirklich alle Aspekte abdecken kann.
99	E: Weil es in der Praxis dann doch so bei jedem Kind individuell ist. Hast du schon Erfahrungen gemacht, dass sich Kinder gar nicht mit dem DaZ-Begriff identifizieren konnten?
100	Eduard: Nein, eigentlich nicht. Okay, ich meine bei uns kommen so Sachen wie ((lacht)), wenn man Kinder dann sagt: „Schau, so werde das richtig.“ Natürlich sage ich, manchmal: „Da hast du das so geschrieben, das soll jetzt einen dritten Fall nach sich ziehen.“, zum Beispiel. ((lacht)) Bei uns hört man dann eher so Dinge wie: „Ja, Herr Professor, ich bin halt Ausländer!“.
101	[beide lachen]
102	Eduard: Nein, also solche Sachen hört man dann oft. Auch lustig gemeint. Ich weiß es nicht, ich habe nicht das Gefühl, dass bei uns die Mehrsprachigkeit irgendwie negativ gesehen wird. Auch nicht von den Kindern. In den allermeisten Fällen. Ich kann natürlich jetzt nicht 100 % für 100 % sprechen. Wie wir Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer wissen, die Andersartigkeit der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen. Und versuchen dementsprechend natürlich auch intensiv auf diese Dinge einzugehen. (...) Ich hätte zum Beispiel nie damit gerechnet, dass ein Kind, wenn es in einen DaZ-kurs gehen <u>muss</u> , dass ein Kind dann eben automatisch davon ausgeht, dass es jetzt irgendwie diskriminiert wird. Also auf die Idee wäre ich jetzt ehrlich gesagt gar nicht gekommen. Ich sehe es eigentlich nur als <u>Förderangebot</u> . Und bei uns waren diese DaZ-Kurse, sofern es sie gegeben hat, tatsächlich ein akutes Hilfsangebot. Um eben mit dieser neuen Situation möglichst gut umzugehen. Wobei wir natürlich wissen, dass ein DaZ-Kurs für Kinder, die im Falle der ukrainischen Kinder noch <u>nie</u> Deutsch gesprochen haben, natürlich <u>nichts</u> bewirken konnte oder <u>kaum</u> etwas bewirken konnte. Und wie gesagt, den gab es zwei Jahre glaube ich und mittlerweile haben wir, ich glaube, wir haben noch zwei dieser Kinder an der Schule, die damals außerordentlich waren. (...) Also ich verbinde keine negative Konnotation mit DaZ.
103	E: Ja, interessant. Deswegen wäre so die nächste Frage eben gewesen: Hast du das Gefühl, dass der Begriff DaZ für manche Kinder, fürs Selbstbewusstsein, für die Identität irgendwie auch eine Auswirkung hat?
104	Eduard: Ich meine, ich habe nicht das Gefühl. [zögernd] Nein, an unserer Schule glaube ich nicht. Ich meine, wir haben ja vorhin auch schon über diese Erhebungen gesprochen, die es bei uns gibt. Ich denke mir dadurch, dass wir uns immer noch in diesem Bereich circa 90 Prozent befinden <u>werden</u> . Das hat jetzt schon längere Zeit niemand mehr nachgeprüft, wozu auch? Denn wie gesagt, die Einführung eines DaZ-Kurses wäre eben mit der Anzahl der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu sehen. Aber ich denke mir dadurch, dass das bei uns ja ohne dies die Ausgangsposition der <u>meisten</u> Kinder ist, würde ich das jetzt nicht so sehen.

- 105 **E:** Ich meine, es wird an anderen Schulen wahrscheinlich anders sein, wenn das Verhältnis ungleich wäre.
- 106 **Eduard:** Ein anderes wäre, ja. Ich erlebe es auch nicht, dass die Kinder damit dann irgendwie so argumentieren, außer halt, wenn sie es spaßhalber sagen. Also ich sehe es so. Vielleicht hast du von anderen Kollegen oder von den Schülern was anderes gehört. Ich persönlich sehe da eigentlich kein Problem dahinter. [zögernd] Ich weiß auch jetzt nicht, ob ich mir aller Probleme bewusst bin, die es gibt. ((lacht)) Aber andererseits, ich meine, ich beurteile die Kinder ja aus dem Fach Deutsch. Und ja, ich weiß, dass einige sehr gut sind, andere halt nicht. Aber oft korrespondieren halt die Leistungen, auch die Leistungsbereitschaft der Kinder dann halt ja eben in mehreren Fächern.
- 107 **E:** Und nicht mit der Erstsprache.
- 108 **Eduard:** Ja, ich meine, ich nehme nicht an, dass das stets ein Problem der mangelnden Beherrschung von Deutsch ist. Denn wenn ich auch in BE [Bildnerische Erziehung], das heißt jetzt KuG Kunst und Gestaltung, wenn ich da einen Dreier habe, oder sogar Vierer, habe ich auch gesehen, ((lacht)) dann hat das glaube ich mit der Sprache nichts zu tun oder wenig zu tun.
- 109 **E:** Also meine letzte Frage, die erübrigt sich dann auch, weil die letzte Frage wäre nur, welche Veränderungen würdest du vorschlagen, um den Begriff DaZ inklusiver zu gestalten? Aber wenn er nicht negativ konnotiert ist, dann erübrigt sich die Frage.
- 110 **Eduard:** Für mich ist er nicht negativ konnotiert, weil er bei uns eigentlich keine Auswirkungen auf den Alltag hat. Dadurch, dass das bei uns ja eh eher gängig ist, unter Anführungszeichen jetzt der Normalzustand ist, dass zu Hause jetzt nicht Deutsch gesprochen wird oder in den Ferien dann halt kaum Deutsch gesprochen wird, was man dann oftmals merkt leider auch. (...) Ja, ich weiß nicht. Ich meine, wir versuchen auch Grammatik integrativ zu unterrichten, so gut es halt geht. Und da halt dann wieder auch Felder zu suchen, die die Kinder möglichst interessieren oder halt möglichst dem Lebensumfeld der Kinder entsprechen. Ich meine, könnte man natürlich jetzt auch darüber reden, sind Märchen noch zeitgemäß?
- 111 **E:** Naja, viele Kinder hören es gern.
- 112 **Eduard:** Ja, ich weiß nicht. ((lacht)) Die Kinder spielen lieber Fortnite oder solche Sachen. Oder Brawl Stars. (...) Ich denke mal, reformieren kann man immer, muss man auch immer wieder. (...) Vielleicht gibt es auch einen Reformbedarf hinsichtlich des DaZ-Unterrichts. Da weiß ich einfach zu wenig, wie das in anderen Schulen umgesetzt wird. Ich habe zum Beispiel auch keinen blassen Schimmer, wie diese Deutschförderklassen in den Mittelschulen waren. Bei uns hat es so eine Klasse nie gegeben. Oder jetzt im Zuge des Familienzuzugs. Natürlich sind die Pflichtschulen an den Grenzen. Das kann ich mir absolut vorstellen. Also ich sehe da jetzt in der AHS, hier speziell, bei uns eigentlich keinen Änderungsbedarf.
- 113 **E:** Okay, dann das wars dann von meinen Fragen, dann sag ich danke!