



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Büchereien als Ort des interkulturellen Lernens.
Eine Untersuchung zum Medienangebot für
mehrsprachige Leserinnen und Leser“

Verfasserin

Sara Claire Kerschbaumer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, November 2011

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 190 333 347

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Lehramtsstudium Deutsch Französisch

Betreuerin / Betreuer:

Emeritierter O. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

“Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitert.”¹

Frank Harris (1856-1931) Amerikanischer Schriftsteller

¹ Zitat vgl. <http://www.uni-osnabruock.de/2878.html>
Stand 26.04.2011, 12h04.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung & Danksagung	S.5
I. Einleitung/Forschungsfrage/Forschungsziel	S.6
II. Zur Bedeutung der Erstsprache (Muttersprache) für den Erwerb der Zweitsprache	S.8
II.I Muttersprache, Erstsprache	S.8
II.II Interdependenz und Halbsprachigkeit	S.9
II.III Zweisprachigkeit	S.11
II.III.I Varianten des Bilingualismus	S.12
III. Zur Konstruktion einer mehrsprachigen Identität	S.14
III.I Zum Identitätsbegriff	S.14
III.I.I Gruppenidentität, Sprache und Nationalität	S.16
III.I.II Nationalsprache oder sprachlicher Nationalismus	S.18
III.II Zum Mehrsprachigkeitsbegriff	S.19
III.II.I. Dokumentation von Mehrsprachigkeit	S.20
III.III Mehrsprachigkeit und Identität	S.20
IV Zur Sprachsituation und Sprachenpolitik	S.23
IV.I Muttersprachlicher Unterricht	S.23

IV.II Zur Situation der Sprachen Türkisch & Kroatisch, Serbisch, Bosnisch in Österreich	S.26
IV.II.I Kroatisch, Serbisch, Bosnisch	S.26
IV.II.I.I Autochthone Minderheiten	S.26
IV.II.I.II Sprachen der neuen Minderheiten	S.27
IV.II.I.III Eine Sprache, viele Sprachen. Erklärung zur Dreiheit von Kroatisch, Serbisch und Bosnisch	S.30
IV.II.II Türkisch	S.31
IV.II.II.I Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit	S.33
IV.III Büchereien und ihre sprachpolitische Bedeutung	S.34
V. Beobachtungen und Interviews	S.36
V.I. Methodik	S.36
V.II Dokumentation der Umfrage	S.38
V.II.I Wahl der Zielgruppe	S.38
V.II.II Gestaltung der Datenerhebung durch Fragebögen	S.38
V.II.II.I Beschreibung des Fragebogens	S.39
V.II.II.II Verlauf und Praxis der Umfrage	S.42
V.II.III Wahl der Zweigstelle	S.43
V.II.III.I Zweigstelle Hornayrgasse, Hernals	S.44
V.III Auswertung	S.47
V.III.I Entlehnungen und Leseverhalten	S.47
V.III.II Programm der Bücherei für mehrsprachige LeserInnen	S.50
V.III.II.I Initiation zur Lektüre bei jungen LeserInnen	S.51
V.III.II.II Interkulturelles Lesen für Erwachsene	S.51

V.III.III Dokumentation der Fragebögen	S.53
V.III.III.I Muttersprachen, Fremdsprachen, Lesesprachen	S.53
V.III.III.II Mediennutzung in und außerhalb der Bücherei	S.56
V.III.III.III LeserInnenkontakt mit der Bücherei	S.57
V.III.III.IV Kommentare der LeserInnen zum mehrsprachigen Angebot	S.60

VI. Ergebnisse und Ausblick **S.67**

VII. Bibliographie **S.72**

VII.I Internetressourcen	S.75
VII.II Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	S.76
VII.III Anhang	S.78
VII.III.I Fragebogen	S.78
VII.III.II Schriftverkehr mit der Bücherei	S.82

Lebenslauf **S.86**

Abstract **S.88**

Vorbemerkung & Danksagung

Keine Arbeit schreibt sich gänzlich ohne Hilfe. Ohne die freundliche Unterstützung des Büchereipersonals der Zweigstelle Hernals und die LeserInnen derselben hätten die folgenden Seiten nicht geschrieben werden können. An dieser Arbeit wurde besonders lange gefeilt, dementsprechend wurde besonders viel Unterstützung in Anspruch genommen. Ich möchte an dieser Stelle vor allem meinem betreuenden Professor, Herrn Hans-Jürgen Krumm, für die fortwährende Motivation und optimale Beratung während der gesamten Dauer meiner Recherche und Verschriftlichung meiner Ergebnisse danken.

„Verzweiflung an der Kunst, Ermüdung in der Nachforschung und Einseitigkeit in der Ansicht ist nicht selten die Folge des isolierten Studiums. Nur durch gegenseitige Belehrung und Aufmunterung kann diese nachteilige Lage gemildert werden.“²

Gerhard Johann David von Scharnhorst, (1755 - 1807), preußischer General

Im Sinne des vorangestellten Zitates möchte ich mich ganz besonders bei meinen Eltern bedanken, sowie bei Sebastièn (merci beaucoup!) und Sonja für den persönlichen Rückhalt und ihre liebevolle Aufmunterung während meiner wiederkehrenden Schreibblockaden. Für das Korrekturlesen und für die ergiebigen Gespräche bedanke ich mich bei Christine, Marianne, Jeanine und Carina.

² Zitat vgl.

http://www.aphorismen.de/display_aphorismen.php?search=9&sav=9652&hash=33d3b157ddc0896addfb22fa2a519097

Stand 26.04.2011, 12h07.

I. Einleitung

Für Studierende, für Lernende aber auch für Lehrende stellt sich immer wieder die Frage nach dem, was Wissenschaft bedeutet und nach ihrer Relevanz für die Gesellschaft. Relevant erscheint mir die kritische Dokumentation der Situation der SprecherInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich, die meinem Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache Gültigkeit verleihen. Die Diplomarbeit soll in einem empirischen Teil folgender Forschungsfrage nachgehen:

„Welches Angebot besteht für LeserInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und welche Motivation (bzw. welches Konzept) steht dahinter? Fördert das Angebot der Bibliothek in der L1 auch den Erwerb der L2 und ist das am Medienkonsum (Leseverhalten) erkennbar?“

Für meinen Forschungsschwerpunkt sind LeserInnen mit den Sprachen Türkisch und Kroatisch/Serbisch/Bosnisch wichtig, weil diese den größten Anteil an SprecherInnen (in Österreich) mit anderen Erstsprachen als Deutsch ausmachen. Die Büchereien und Bibliotheken sind deshalb interessant, weil sie als öffentliche Institutionen eine besondere Rolle als Bildungs- und Freizeiteinrichtung spielen. Sie bilden einen Raum, in dem Öffentliches und Privates zusammen treffen, an der Schnittstelle zwischen Unterhaltung und Lehre. In Österreich verschlechterte sich in den letzten Jahren die Situation für „Fremde“ deutlich³, Deutschkenntnisse werden zwar eingefordert, der tatsächliche Zugang zu diesen Kenntnissen erweist sich aber oft als Hürde. Da der Büchereibesuch auf Freiwilligkeit und Lesemotivation basiert, soll aufgezeigt werden, inwiefern der Faktor der Freiwilligkeit und das zur Verfügung stellen mehrsprachiger Medien sich positiv auf die Deutschkenntnisse auswirken kann. Außerdem soll die Rolle der Bücherei und ihre Eigenschaft im Prozess der interkulturellen Vermittlung aufgezeigt werden. Zur Dokumentation der Ausgangssituation für mehrsprachige LeserInnen ist auch eine theoretische Einführung notwendig: Der theoretische Teil soll die Situation mehrsprachiger

³ <http://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/John%20Standard%2025022011.pdf>

Stand 22. 8. 2011, 15h00.

Personen auf verschiedenen Ebenen, von der individuellen bis hin zur gesellschaftlichen, illustrieren und diskutieren. Ich beginne mit einer Zusammenfassung der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zur Mehrsprachigkeit, zeige des Weiteren die Konstruktion der mehrsprachigen Identität in einer monolingualen Gesellschaft und anschließend die konkreten Sprachsituationen der Einzelsprachen Türkisch und Kroatisch/Serbisch/Bosnisch in Österreich. Die Dokumentation der aktuellen Situation soll aufzeigen, welche Umstände und Maßnahmen der Mehrsprachigkeit förderlich sind und welche Maßnahmen sich nicht nur für die Sprache, sondern auch für das Individuum negativ oder positiv auswirken können. Zu guter Letzt soll mein Projekt eine Stellungnahme für das Ende einer „zweischneidigen“ (Sprachen)Politik sein, in der es erwünschte und weniger erwünschte Mehrsprachigkeit gibt und (Sprachen)Rechte von der Nationalität abhängig gemacht werden. Die folgenden Kapitel sollen dies illustrieren. Die Darstellung meiner Methoden und der Instrumente zur Dokumentation der Umfrage lege ich in Kapitel „*V.I Methodik*“ genauer dar. Erwähnen möchte ich hier nur kurz, dass meine Arbeit gegendert ist. Verwende ich eine ungegenderte Form, also z.B. Leserinnen (nicht LeserInnen) oder Proband (nicht ProbandInnen), so handelt es sich dann tatsächlich ausschließlich um Personen des einen oder anderen Geschlechts.

II. Zur Bedeutung der Erstsprache (Muttersprache) für den Erwerb der Zweitsprache

II.I Muttersprache, Erstsprache

Um über den Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit reden zu können, ist vorweg eine Begriffsklärung der Erstsprache notwendig:

„[Die Erstsprache ist] die Sprache, die Kleinkinder zuerst in natürlicher Umgebung als ihre Muttersprache erlernen [...] Bei simultaner Zweisprachigkeit in den ersten Lebensmonaten ist auch doppelter Erstsprachenerwerb möglich. Jede nicht E. wird als Zweitsprache bezeichnet, auch dann, wenn sie die Funktion der E. z.B. als Familiensprache übernimmt.“⁴

Die Sprache(n), die ein Kind ab seiner Geburt, jedenfalls vor seinem dritten Lebensjahr erwirbt und in der die Primärsozialisation stattfindet, wird (werden) gemeinhin als „Muttersprache(n)“ bezeichnet. Andere Bezeichnungen sind auch Erstsprache, Primärsprache, L1.⁵ Obwohl diese Begriffe als Synonyme verwendbar sind, sind sie nicht wertfrei einsetzbar: Beim Begriff der Muttersprache wird eher davon ausgegangen, dass es nur eine bestimmte Sprache geben kann und dass diese von der Mutter vermittelt wird, welches etwa eine weitere „Vatersprache“ ausschließen würde. Der Begriff Erstsprache ist neutraler im Bezug auf die Vermittlung der Sprache, das heißt es ist nicht definiert, durch wen diese Sprache gelernt wurde (z.B. Mutter, Vater, Großeltern, etc.). Erstsprache impliziert aber auch den Erwerb weiterer Sprachen, ist demnach ein Begriff, der ein mehrsprachiges Konzept eher favorisiert als die „Exklusivität“ des muttersprachlichen Terminus. In der vorliegenden Arbeit werden alle Begriffe gleichermaßen verwendet werden, wobei ich den Begriff Erstsprache bevorzuge.

⁴ Vgl. Mandy Höhle: „Erstsprache“ –In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. –Tübingen: A.Francke Verlag 2010. S. 69.

⁵ Vgl. Rudolf de Cillia: *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen Nr. 3/2006. bm:bwk. S.3.

II.II Interdependenz und Halbsprachigkeit

„ ‚Die Kinder, die in Deutschland groß werden, müssen zu allererst Deutsch lernen‘, erklärte Westerwelle in Berlin.“⁶

„ ‚Türkische Kinder sollen zuerst Türkisch lernen - und dann Deutsch‘, fordert Premier Erdogan.“⁷

Diese Beiträge fielen rund um die Integrationsdebatte in Deutschland im Februar 2011 und spiegeln unterschiedliche polemisierende Einstellungen zum Lernen von Sprachen wieder. Dabei werden die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung und die Entwicklungen der Sprachenlandschaft in der Migration der letzten Jahrzehnte selten in plakative politische Diskurse miteinbezogen, die schon sehr früh die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb jeglicher Zweitsprache belegt haben. Insofern ist Erdogan zuzustimmen, wenn er verlangt, dass Kinder erst eine Sprache (ihre Muttersprache) „richtig“ lernen sollten. Die erste Sprache beziehungsweise die ersten Sprachen bilden das Fundament für jeden weiteren Spracherwerb, das heißt, das Niveau in der Erstsprache hat massive Auswirkungen nicht nur auf den Erwerb weiterer Sprachen, sondern auch auf die kognitive Entwicklung wie etwa beim Umgang mit abstrakten Begriffen und Ideen. Deshalb sind auch der Grad an Beherrschung der Muttersprache und das erreichbare Niveau in der Zweitsprache direkt miteinander verbunden. Rudolf de Cillia bezeichnet dieses sprachliche Phänomen nach Jim Cummins als „*Interdependenz*“⁸, also als die Wechselwirkung bei dem Entwicklungsniveau der L1 (Muttersprache) und der L2. Nun ist es häufig so, dass der Schuleintritt für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch die L2 (Deutsch) favorisiert und so die Alphabetisierung nicht mehr in der Muttersprache stattfindet,

⁶ Quelle : <http://www.welt.de/politik/deutschland/article12661820/Westerwelle-kontert-Erdogan-Erst-Deutsch-lernen.html>

Stand 16.3.2011, 13h08.

⁷ Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/politik/tuerkischer-ministerpraesident-in-duesseldorf-erdogan-warnt-vor-auslaenderfeindlichkeit-1.1065638>

Stand 16.3.2011 13h07.

⁸ Vgl. Rudolf de Cillia: *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen Nr. 3/2006. bm:bwk. S.4.

und dadurch die gesamte metasprachliche Entwicklung (also das Reflektieren von Sprache durch Sprache, das Erkennen grammatikalischer Strukturen und die Erweiterung des Wortschatzes) in der L1 stagniert. Oft wird dies nicht unmittelbar ersichtlich, da erst komplexere Aufgabenstellungen diese Defizite zum Vorschein bringen, beispielsweise kann ein Kind in der Volksschule noch allen Anforderungen genügen und bekommt erst auf dem Niveau der Mittelschule Probleme, weil deren Inhalte (z.B. Geometrie, Grammatik...) eine größere Abstraktionsfähigkeit erfordern und diese in der Erstsprache nicht erlangt wurde und dementsprechend auch in der Zweitsprache nicht realisiert werden kann. In diesem Fall tritt das Phänomen der Halbsprachigkeit auf (Semilingualismus⁹). Halbsprachig beschreibt den Zustand in dem weder die Erst- noch die Zweitsprache ausreichend beherrscht werden und man sich in keiner der Sprachen (L1 und L2) ausreichend auszudrücken vermag.

Um diesem Phänomen vorzubeugen, ist die Einschulung sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache notwendig, um in beiden Sprachen eine hohe Kompetenz zu erlangen. Das Erlernen der Muttersprache ist mit dem bloßen Sprachtausch in der Familie noch nicht abgeschlossen und bedarf weiterer Ausbildung. Das Nichterlernen der Erstsprache hat nicht nur Auswirkung auf die schulische Sozialisation, sondern auch auf die gesamte kognitive Entwicklung. So lässt sich das Auftreten der Halbsprachigkeit keinesfalls auf den Bereich der Schulbildung reduzieren, soziale, kulturelle und politische Aspekte sind ebenso relevant. Wenn sich etwa die Halbsprachigkeit etabliert, bilden sich Subkulturen, die quasi „neben“ der Gesellschaft existieren. Die Betroffenen werden sprach(en)los und auch heimatlos, schaffen sich aber oft aus diesem Zustand des Identitätsverlustes heraus eine neue Identität. Der Semilingualismus manifestiert sich also nicht bloß im Symptom der Halbsprachigkeit in der Kommunikation, sondern beschreibt auch die Situation der „Unfertigkeit“, des „weder – noch“ für die gesamte Identität

⁹ Vgl. Mandy Höhle: „*doppelseitige Halbsprachigkeit*“ –In:Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. –Tübingen: A.Francke Verlag 2010. S.60-61.

der Sprecherinnen und Sprecher, die durch ihren reduzierten sprachlichen Aktionsradius folglich auch in anderen Bereichen (z.B. Emotionsausdruck, Beruf, Lernfähigkeit,...) beeinträchtigt sind.

II.III Zweisprachigkeit

Das Phänomen der Halbsprachigkeit wird oft fälschlicherweise als Argument gegen die Zweisprachigkeit (dabei ist hier doppelter simultaner Erstspracherwerb, also Bilingualismus gemeint) eingesetzt, wenn z.B. jeweils ein Elternteil eine oder sogar mehrere andere Sprache spricht und Kinder zweisprachig oder sogar dreisprachig aufwachsen. So berichtete eine Studentin in einem DaF-Seminar, man habe damals beim Kindergarteneintritt ihren Eltern, die Polnisch (L1), Deutsch (L2) und Italienisch (L1) sprachen, empfohlen, sich doch für nur eine Muttersprache zu entscheiden, damit das Kind in der Sprachentwicklung nicht zurückbliebe¹⁰. Was diese dann auch taten (sie entschieden sich für Italienisch, weil diese Sprache ihnen als prestigeträchtiger als Polnisch erschien). In Ländern, die sich vorwiegend als einsprachige (National)Staaten präsentieren, erscheint die Einsprachigkeit als „normaler“ Zustand und die Mehrsprachigkeit als suspekt (siehe auch folgendes Kapitel: sprachlicher Nationalismus). Wenn die Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, dann nur für jene Sprachen, die geregelt im Schulbetrieb erlernt und als „sinnvoll“ befunden werden. Hier manifestiert sich das „Mehrsprachenparadox“, welches

„[...] Sprachenprogramme zu Verbesserung der Mehrsprachigkeit der Mehrheitsbevölkerung mit großem Aufwand [...] förder[t], andererseits die Mehrsprachigkeit der MigrantInnen [...] ignorier[t]“¹¹

Dabei ist das „natürliche“ Aufwachsen mit mehreren Sprachen, demnach sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Mehrsprachigkeit,

¹⁰ Dies wäre der Typ „eine Sprache von Zuhause und eine aus der Umgebung“ welche im Kapitel Bilingualismus beschrieben wird.

¹¹ Hans-Jürgen Krumm: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. S. 7-15. –In: ÖDaF-Mitteilungen. Mehrsprachigkeit. Heft 2/2008.S. 9.

global gesehen, die Norm, und die „Einsprachigkeit“¹² der Ausnahmefall. Tatsächlich ist das Aufwachsen mit mehreren Sprachen der Sprachentwicklung zuträglich: Kinder, die zweisprachig aufwachsen, zeigen besondere Fähigkeiten; unter anderem verbesserte analytische, kreative und soziale Kompetenzen und außerdem können sie auch weitere Fremdsprachen in der Regel leichter erlernen¹³. Beim mehrfachen Erstsprachenerwerb werden aber die verschiedenen Sprachen oft unterschiedlich gut beherrscht, bzw. werden die Sprachen mehr oder weniger bewusst bestimmten Bereichen zugeordnet und für unterschiedliche Zwecke eingesetzt:

„Meine Mutter hatte als Muttersprache Rumänisch, mein Vater Französisch, ich bin aber schon in Österreich geboren. [...] Schließlich wurde zunächst nur Französisch gesprochen, da meine Familie nach Frankreich zurückkehren wollte. Nur auf einigen Gebieten prägte sich mir von klein auf das Rumänische ein. Vor allem bei Kinderliedern, bei Märchen und Geschichten schnappten wir Rumänisch auf [...]“¹⁴

II.III.I Varianten des Bilingualismus

Es gibt kein „Patentrezept“ für bilinguale Erziehung, aber gewisse Faktoren tragen zur Stabilisierung der Sprachkenntnisse bei, wie etwa, wenn eine Sprache einem Elternteil oder einer bestimmten Person zugeordnet werden kann; und ob diese Sprachkenntnisse z.B. im Besuch der muttersprachlichen Unterrichts gefestigt werden. Es gibt den Versuch, verschiedene *Formen des Biligualismus*¹⁵ in einem Modell von sechs Typen zu beschreiben, bei dem die Faktoren sich aus den Ausgangssprachen der Eltern und dem Verhältnis zur Umgebungssprache zusammensetzen. Das erste Konzept ist das bereits erwähnte (1) *Eine*

¹² Eine „echte Einsprachigkeit“ existiert eigentlich nicht, da selbst innerhalb einer Sprache die Verwendung mehrere Dialekte, Soziolekte und anderer Varietäten gebräuchlich ist.

¹³ Vgl. Rudolf de Cillia: *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen Nr. 3/2006. bm:bwk. S.5.

¹⁴ Véronique Vrignaud: *Die Mehrsprachigkeit als Identitätsverlust*. – In: Czernilofsky Barbara, Kremnitz Georg (Hrsg.): *Trennendes. Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit*. Edition Praesens.2003. (S. 151-155.) S.151.

¹⁵ Vgl. *Kapitel zur Bilingualität*: Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. –Tübingen: Gunter Narr, 2006. (S.44.-46.)

Person, eine Sprache Schema, bei dem jeweils ein Elternteil eine Sprache spricht und diese in Kombination die interne „Familiensprache“ ergeben. In einem weiteren Modell wird in der Familie die (2) *Nicht-Umgebungssprache* gesprochen und die Umgebungssprache ausschließlich extern erworben oder erlernt. Eine weitere Variante wäre die Methode *eine Sprache zu Hause und eine aus der Umgebung* (3) oder die (4) *Kombination von mehreren Erstsprachen und der Umgebungssprache* in der Familie. Und schließlich gibt es noch die Form der (5) *Gemischten Sprachen*, bei der jeder Elternteil bilingual und Sprachen vermischend spricht und die Umgebung ebenfalls bilingual (in den gleichen Sprachen) ist. Eine Sonderform der Bilingualität wäre die der (6) *Nicht Muttersprachlichen Eltern* in einer einsprachigen Umgebung. Bei dieser entscheiden die Eltern sich, mit ihrem Kind in einer Sprache, welche sie gut beherrschen, parallel zur eigentlichen Erstsprache zu sprechen. Die hier beschriebenen Modelle bezeichnen Variationen zur Zweisprachigkeit, geben aber keine Bewertungskriterien zur Wahl gelungener oder problematischer Modelle für eine gelungene Mehrsprachigkeit. Andere Faktoren wären der Sprachkontakt, das bedeutet ob man sich außerhalb der Familie seiner Erstsprachen bedienen kann (und etwa die Großeltern im Ursprungsland besucht, mit Gleichsprachigen spielen kann, etc). Die Befürchtung, die Kinder könnten durch den simultanen Erwerb mehrerer Erstsprachen überfordert sein, bzw. die Annahme einer „Höchstgrenze“ für Erstsprachen, konnte nicht nachgewiesen werden.

III. Zur Konstruktion einer mehrsprachigen Identität

III.I Zum Identitätsbegriff

Identität ist ein viel verwendetes Schlagwort im Bereich der Psychologie und Soziologie sowie in Kultur und Sprache. Es wird sowohl zur Kennzeichnung von Individuen als auch von Gruppen eingesetzt. Identität kann zudem als Merkmalskomplex angenommen werden, denn...

„Typischerweise ist [mit Identität] eine Art Selbstähnlichkeit gemeint, die zeitliche ‚Abschnitte‘ einer Person miteinander verknüpft, zeitliche Abschnitte, in denen sich die Person in irgendeiner Weise zeigt [...] Identität in diesem Sinn ist daher dasjenige, was einen Menschen zu dem macht, als der er sich zeigt.“¹⁶

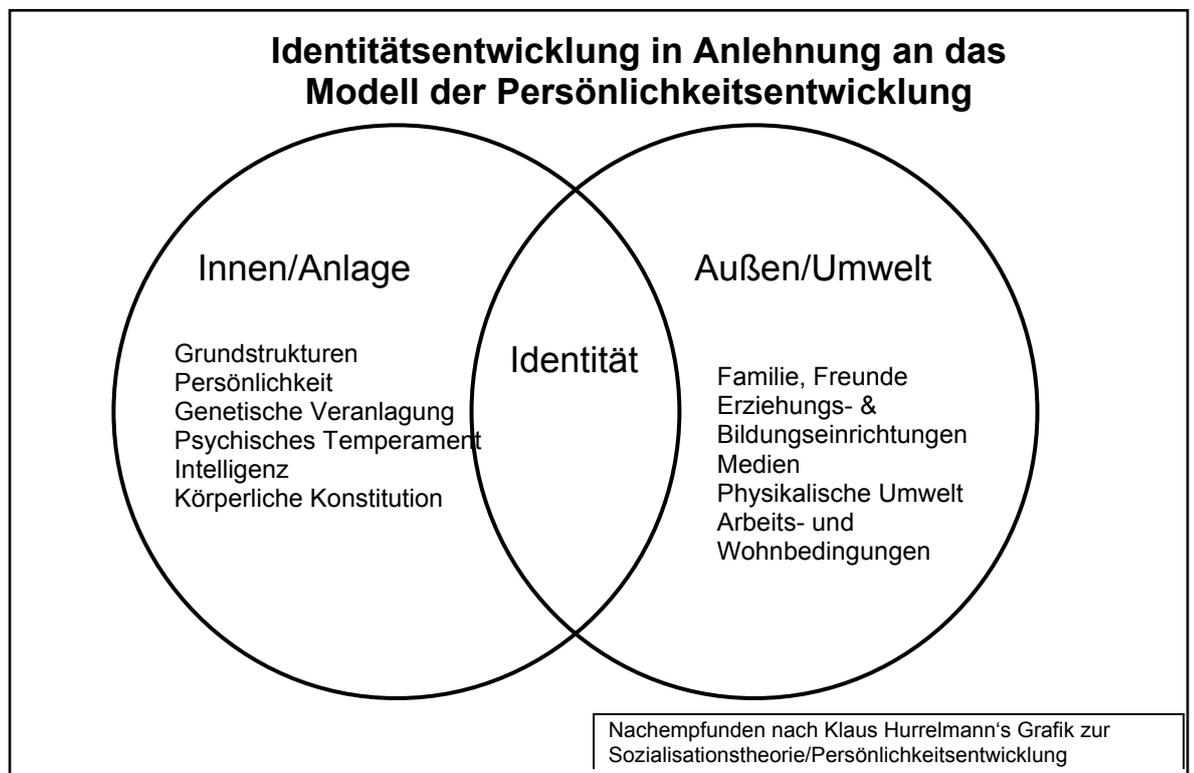
Einhergehend mit dem Identitätsbegriff ist die Prozesshaftigkeit¹⁷. Identität kann sich über bestimmte Zeiträume definieren: Bestimmte Lebensabschnitte bringen unterschiedliche Eigenschaften hervor und gerade weil jeder Mensch sich durch Erfahrung ändert, ist auch die Identität veränderlich, so können sich nebeneinander bestehende Mehrfachidentitäten und Zugehörigkeiten bilden. Wenn Identität das ist, als was der Mensch sich zeigt, kann man von einer äußeren (wahrnehmbaren) und einer inneren (empfundeneren) Identität ausgehen, welche gemeinsam die Gesamtidentität stellen. Die Beschreibung der Identitätsentwicklung ist sowohl unter einem soziologischen als auch unter einem psychologischen Aspekt möglich. Das folgende Modell nimmt Anleihe an dem Konzept der Persönlichkeitsentwicklung im Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt¹⁸:

¹⁶ Oppenrieder, Wilhelm und Maria Thurmair [Hrsg.]: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. – In: Nina Janich und Christiane Thim-Mabrey [Hrsg.]: *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. – Tübingen: Narr 2003, (S. 39-60.) S. 40.

¹⁷ Vgl: Hans-Jürgen Krumm: „Identität“ –In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Tübingen: A.Francke Verlag 2010. S. 122.

¹⁸ Vgl. Abbildung und Text: Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele: *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. – Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009. S. 58.

Abbildung 1 **Identitätsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung**



Die Identitätskonstruktion oszilliert im Bereich zwischen persönlicher Veranlagung und Sozialisation durch das Umfeld, sodass von außen herangetragen Teil der Identität wird. So kann zum Beispiel die Erziehung zur Übernahme bestimmter moralischer Grundeinstellungen führen, die Lesegewohnheiten der Eltern beeinflussen später das Leseverhalten der Kinder, etc. Die Beschreibung der Identität im Ist-Zustand lässt sich ebenfalls anhand äußerer und innerer Faktoren beschreiben. Die äußere Identität bezieht sich auf das, was von anderen als Persönlichkeit oder Charakteristik einer Person wahrgenommen wird. Dabei wirkt diese „Außensicht“ auch auf das Selbstbild zurück: das „looking glass self“¹⁹. Durch Kenntnis der Charakterisierung anderer Personen verändert sich die Eigenwahrnehmung, sodass die Grenzen zwischen zugewiesenen Persönlichkeits-Merkmalen und

¹⁹ Eva Lia Wyss: *Sprache, Subjekt und Identität. Zur Analyse der schriftlichen Genderpraxis am Beispiel von Liebesbriefen aus dem 20. Jahrhundert.* – In: Faschingbauer, Tamara [Hrsg]: *Neuere Ergebnisse der Empirischen Genderforschung. Germanistische Linguistik* Nr. 167-168. (S. 176-206) S.178.

Selbstwahrnehmung fließend sind. Dass eine Person verschiedene Eigenschaften als Merkmalskomplex in sich vereint, ermöglicht die Positionierung der Identität als das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Bezug auf andere Individuen und Gruppen.

III.II Gruppenidentität, Sprache und Nationalität

Der Mensch als soziales Wesen kann besonders in Bezug auf die Sprachverwendung nicht isoliert betrachtet werden, sondern seine Identität formt sich vielmehr durch die Zugehörigkeit oder Abgrenzung zu unterschiedlichen Gruppen. Diese Gruppen verschieben, überlappen und ergänzen einander, können aber durchaus auch widersprüchliche identitätsstiftende Eigenschaften besitzen. Es gibt sogar die Prämisse, dass Identität immer an Gruppen gebunden ist und dass sich „[...] unsere soziale Identität über mehrerer Gruppenzugehörigkeiten definieren [muss]“²⁰. Generell lässt sich festhalten, dass sich die individuelle Identität neben den personellen Faktoren auch aus Aspekten dieser Gruppenzugehörigkeiten zusammensetzt. Gerade im Rahmen von Gruppenidentität spielt die Sprache oft eine identitätsstiftende Rolle, man kann von Sprachidentität(en) ausgehen, die entweder von Außenstehenden oder von den Gruppenmitgliedern selbst als Merkmal der Sprach-/Gruppenzugehörigkeit attribuiert werden. Dabei kann diese Abgrenzung von dialektalen Varietäten und verschiedenen Soziolekten bis hin zu unterschiedlichen Einzelsprachen reichen. Der Begriff der „Abgrenzung“ ist hier insofern wichtig, als dass er eine Metaebene der Reflexion impliziert, in der die Identität als „eigene“ erkannt wird. Da gerade in Europa monolinguale Nationalstaaten²¹ bzw. Nationalstaaten, die den Eindruck der Monolingualität vermitteln wollen, zahlreich vertreten sind, wird die Sprache oft als wesentlicher Faktor der staatlichen Identitätsstiftung angesehen:

²⁰ Fix, Ulla: *Identität durch Sprache- eine nachträgliche Konstruktion?* – In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hg): *Sprachidentität- Identität durch Sprache*. – Tübingen: Narr, 2003. (S.107-123.) S. 107.

²¹ Also Staaten, die bloß eine Einzelsprache als Amtssprache und Landessprache anerkennen, wie z.B. in Frankreich ausschließlich Französisch.

„Damit die sprachliche Identitätsbildung auf der Ebene der Gruppe gelingt, muss nach dieser Vorstellung auch das einzelne Gruppenmitglied die identitätsstiftende Funktion der einen Sprache anerkennen - identitätsstiftend sowohl auf der Ebene der Gruppe wie auf der des Individuums.“²²

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation impliziert hier die Annahme der (natürlichen) Einsprachigkeit, so wird in vielen Staaten das Ablegen einer Sprachprüfung für Einwanderer als Beweis ihrer Integrationswilligkeit gefordert. Wie beispielsweise in Österreich Deutsch oder in Frankreich Französisch, die „Staatssprache“ wird als wesentliches identitätsstiftendes Merkmal der Staatszugehörigkeit betrachtet. Andere Sprachen sind nur relevant und erwünscht, wenn sie im Rahmen der Ausbildung „kontrolliert“ erlernt werden, wobei hier das schulische Curriculum Sprachen mit hohem Prestige beziehungsweise wirtschaftlicher Relevanz (z.B. Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, aber auch z.B. Russisch, Chinesisch²³) favorisiert. Eine eventuelle natürliche, „wildwüchsige“²⁴ Mehrsprachigkeit wird hier als Bedrohung der Identität aufgefasst. Als Basis einer „normalen“ Identität wird daher von einer Muttersprache ausgegangen, auf der andere Fremdsprachen aufgebaut werden können. Von der einsprachigen Gruppe wird die Mehrsprachigkeit oft als inkompatibel mit den Vorstellungen der Gruppe gesehen (sprachlicher Nationalismus). Beispielsweise ist hier zu nennen, dass in Österreich immer vehementer „Deutsch zuerst“ eingefordert wird, sodass etwa das Ablegen einer Deutschprüfung für Einwanderer obligatorisch geworden ist.

²² Wilhelm Oppenrieder, Maria Thurmair: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. S. 43. -In: Nina Janich und Christiane Thim-Mabrey [Hrsg.]: *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. – Tübingen: Narr 2003. (S. 39-60.)

²³ An einigen Wiener Schulen wird seit 2003 Jahren Chinesisch und Russisch angeboten.

²⁴ Hier sind einerseits die Mehrsprachigkeit durch das Aufwachsen mit verschiedenen Muttersprachen, andererseits die Mehrsprachigkeit durch erwerben einer Sprache außerhalb eines institutionalisierten, ‚verschulten‘ Prozesses gemeint, also Sprachen die *erworben* und nicht *erlernt* wurden.

III.II.I Nationalsprache oder sprachlicher Nationalismus

Das Konzept der 1) Nationalsprache mit einer oder mehreren Nationalsprachen und/oder Minderheitensprachen steht dem Konzept des 2) sprachlichen Nationalismus²⁵ gegenüber. Im ersten Fall konstituiert sich z.B. die Gruppenidentität „ÖsterreicherIn“ eben nicht (nur) durch die Sprache bzw. wird das Konzept mehrerer Nationalsprachen nicht als Bedrohung für die Identität einer Nation angesehen, sondern vielmehr wird die Vielfalt als Ausdruck der Gruppe gesehen. In diesem Fall steht gerade die Mehrsprachigkeit als identitätsstiftend für die Nation. Andererseits kann es auch einfach bedeuten, dass die Sprache(n) nicht als dominanter Faktor in der Identitätskonstruktion der Gruppe gesehen wird. Im sprachlichen Nationalismus wird politische Identität durch eine sprachliche Einheit definiert, in der die Einsprachigkeit als Synonym für die Nationalität steht. Das ist etwa in Frankreich der Fall, wo sogar territoriale, nicht migrationsbedingte Minderheitensprachen durch ihre bloße Existenz als Bedrohung der nationalen Einheit angesehen werden. Ganz anders gestaltet sich die Politik der Mehrfachzugehörigkeit²⁶, die dem Phänomen der modernen Gesellschaft mit erhöhter Mobilität und daher stärkerer (sprachlicher, kultureller, etc.) Migration gerecht werden soll. Die Anerkennung dieser Verschiedenheit äußert sich auf nationaler Ebene in unterschiedlicher Intensität: In Bezug auf die verschiedenen Aspekte und Aktionsräume der Individuen und als politisches, soziales und personales Subjekt. Für die Situation der SprecherInnen kann das bedeuten, dass ihre Muttersprache einfach toleriert, schulisch unterstützt oder sogar offiziell als Minderheitensprache anerkannt wird.

²⁵ Vgl. Verwendung der Termini nach Signan: Nationalsprachen und sprachlicher Nationalismus. Siguan, Miguel : Kapitel 2. *Nationalsprachen und sprachlicher Nationalismus*. – In: Miguel Siguan: *Die Sprachen im vereinten Europa*. – Tübingen: Stauffenburg 2001, S. 33 -55.

²⁶ Mehrfachzugehörigkeit: *Die Mitgliedschaft in verschiedenen Gruppen, auch solche mit widerstreitenden Interessen, ist in modernen Gesellschaften durchaus vorgesehen – bei der nationalen Zugehörigkeit sind aber die meisten Nationen auch heute noch sehr empfindlich [...]*

Vgl. Paul Mechril: Kap. VII *Politik der Mehrfachzugehörigkeit*. – In: Mechril, Paul: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit*. –Münster: Waxmann, 2003. (S. 388-411.) S.388.

III.II Zum Mehrsprachigkeitsbegriff

Der Begriff der Mehrsprachigkeit wurde ursprünglich nur für die Bezeichnung von muttersprachlicher Sprachbeherrschung verwendet. Bei diesem Konzept²⁷ ging man von einer natürlichen, simultanen und im Kleinkindalter (jedenfalls vor dem dritten Lebensjahr) erworbenen Zwei- oder Mehrsprachigkeit aus. Mittlerweile beschreibt Mehrsprachigkeit aber ein größeres Feld, welches auch den Einsatz verschiedener Sprachen auf sehr unterschiedlichem Niveau und in unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen umfasst. Nimmt man die Definition der Mehrsprachigkeit im weitesten Sinne, so kann man davon ausgehen, dass echte Monolingualität nicht existiert, da bereits innerhalb einer Sprache verschiedene Varietäten vorliegen.²⁸ Mehrsprachigkeit kann neben der individuellen Komponente auch institutionell oder gesellschaftlich vorliegen. Betrachtet man die individuelle Mehrsprachigkeit, so lässt sich diese anhand des Spracherwerbs in verschiedene Kategorien einteilen.²⁹ Eine erste Unterscheidung wäre die Differenzierung eines simultanen Spracherwerbs (der Muttersprache/n) von dem sukzessiven Erlernen mehrerer Sprachen, wie es etwa in unserem Schulsystem üblich ist. Beim sukzessiven Lernprozess lässt sich wiederum eine Unterscheidung in „natürlich“ und „gesteuert“ treffen. „Natürlich“ wäre dabei das Erwerben von Sprache (meist im Kindesalter) durch die Umgebung³⁰ und „gesteuert“ wäre der Erwerb der Sprache durch den Unterricht und das gezielte Lernen. Eine letzte Dichotomie bezieht sich auf das Alter, in dem die Sprachen erlernt oder erworben werden, man könnte diese Ausprägungen als „kindlich“ und „erwachsen“ bezeichnen.

²⁷ Vgl. Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. –Tübingen: Gunter Narr, 2006. S. 13.

²⁸ Vgl. Barbara Haider: „*Mehrsprachigkeit*“ –In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Tübingen: A. Francke Verlag 2010. (S. 207-208.)

²⁹ Vgl. Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. – Tübingen: Gunter Narr, 2006. S. 13-15.

³⁰ Die „Umgebung“ kann dabei vielfältig ausfallen - z.B. ein anderssprachiger Spielkamerad, ein anderssprachiges Kindermädchen, etc.

III.II.I. Dokumentation von Mehrsprachigkeit

Eine Möglichkeit, die Rolle von Sprachen für die Identität des Individuums nachvollziehbar zu machen, findet sich z.B. im Erfassen von Sprachbiographien und Sprachenporträts. Sprachenbiographien dokumentieren Ereignisse im Leben jener Menschen, die mit bestimmten Sprachen assoziiert sind, bzw. lassen die Biographie der Person rund um die Sprachen erzählen. Das von Hans Jürgen Krumm entwickelte Sprachenporträt ermöglicht die individuelle Illustration der Mehrsprachigkeit, dazu werden in der Silhouette eines menschlichen (schematisch weiblichen oder männlichen) Körpers mit Farbstiften die verschiedenen beherrschten Sprachen eingezeichnet. Interessant ist dabei, dass man den Sprachen auch gleich eine Funktion entnehmen kann, es gibt z.B. eine „Herzessprache“, eine manuelle Sprache (Hand), eine Sprache der Gedanken (Kopf), usw. Die Dokumentation von Mehrsprachigkeit in dieser Form führt oft zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein im Bezug auf die Mehrsprachigkeit, wenn die Illustratoren sehen (aber auch zeigen) können, wie viele Sprachen sie beherrschen, wie vielfältig sie sind.

III.III Mehrsprachigkeit und Identität

Versucht man die Mehrsprachigkeitssituation von Individuen zu erfassen, können verschiedene Kategorien den Umgebungszustand der Mehrsprachigkeit beschreiben³¹: Ob diese territorial (z.B. Kärntner Slowenen in Österreich) oder migrationsbedingt vorliegt, ob es eine funktionelle Mehrsprachigkeit mit bestimmten Wirkungsbereichen gibt und schließlich, ob diese vereinzelt oder im Bezug auf eine Gruppe auftritt. Nimmt man den Zustand in der Migration an, bei dem eine Person in eine ausschließlich monolinguale Umgebung kommt, ist Mehrsprachigkeit nur entweder in der Gruppe oder im Bereich des Privatlebens realisierbar. Das Erlernen der dominanten Sprache wird zu einer Notwendigkeit, um sowohl

³¹ Vgl. Kategorien bei Oppenrieder, Wilhelm und Maria Thurmair: Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. – In: Nina Janich und Christiane Thim-Mabrey [Hrsg.]: Sprachidentität – Identität durch Sprache. – Tübingen: Narr 2003. (S. 39-60) S. 44.

als privates als auch als soziales und politisches Subjekt agieren zu können.

„Was die Bewertung dieser Situation betrifft, so wird sie meist – von außen wie von innen – eher als problematisch gesehen und dementsprechend tendenziell negativ bewertet. Die nicht-dominante Sprache stört sozusagen die Loyalität gegenüber der dominanten Sprache, die ihrerseits zu den identitätsbildenden Konstanten der umgebenden Großgruppe gehört.“³²

Nimmt die Gruppe eine bestimmte Größe an bzw. tritt der Effekt der Gettoisierung auf, werden manche Gebiete aber de facto zweisprachig; wichtig ist dabei auch, inwiefern die Gruppe sich gesellschaftlich manifestieren kann, vom Besuch muttersprachlichen Unterrichts über die Gründung von Bildungseinrichtungen, bis hin zur Religionsausübung, der Herausgabe oder Nutzung eigener Medien, etc. Gerade im Bereich der Migration wird die Mehrsprachigkeit der Individuen aber oft ignoriert bzw. nicht anerkannt und sogar negativ bewertet, da nur standardisierter Spracherwerb in der Schule als „echte Mehrsprachigkeit“ beurteilt wird. Unter diesem Aspekt kann Mehrsprachigkeit für die Individuen sowohl als identitätsbedrohend als auch als identitätsstiftend empfunden werden. Wichtig ist hier die Ausgangssituation: Wird Assimilation von der monolingualen Gesellschaft gefordert oder Integration praktiziert, muss die Muttersprache aufgegeben werden oder wird Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als wertvoll beurteilt. Die (persönliche, gesellschaftliche, soziale) Beuteilung der Mehrsprachigkeit kann demnach in Bezug auf die Identität äußerst unterschiedlich ausfallen. Generell wird die Mehrsprachigkeit aber als positiv und bereichernd empfunden, wenn sie freiwillig vorliegt, die Sprachen als prestigereich wahrgenommen werden, und der Spracherwerb mit positiven Faktoren assoziiert ist. Ausschlaggebend für die Beurteilung der (Sprach-) Situation sind nach

³² Vgl. Kategorien bei Oppenrieder, Wilhelm und Maria Thurmair: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*. – In: Nina Janich und Christiane Thim-Mabrey [Hrsg.]: *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. – Tübingen: Narr 2003. (S. 39-60) S.47.

Salman Akhtar³³ aber auch die vorangehenden Umstände der Migration: Ob beispielsweise die Ausreise aus politischen, wirtschaftlichen Gründen oder freiwillig erfolgt. Ob die Abreise spontan oder geplant erfolgt und ob die Migration auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt oder definitiv ist. Erfolgt etwa die Migration freiwillig und geplant und ist sie zudem auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt (mit der Möglichkeit einer Rückkehr ins Heimatland), ist die Eingewöhnung in das Gastland generell einfacher (1) als etwa bei einer spontanen Flucht (2), die auch die Dauer des Aufenthalts im Gastland unbestimmt lässt. Akhtar unterscheidet demnach zwischen Immigrant (1) und Exilant (2) die keinesfalls die gleiche Ausgangsposition für ihre Ankunft in der neuen Sprache (sowie Kultur und Gesellschaft) haben. Das folgende Kapitel widmet sich deshalb besonders der Darstellung der Sprachsituation der SprecherInnen serbischer, kroatischer, bosnischer und türkischer Sprache.

³³ Vgl. Akhtar, Salman: *Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie*. -Gießen: Psychosozial-Verlag 2007. S. 29.

IV Zur Sprachsituation und Sprachenpolitik in Österreich

IV.1 Muttersprachlicher Unterricht

Der österreichische Lehrplan spiegelt zumindest teilweise eine Einsicht in die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung wieder, insofern als ein einheitlicher Lehrplan für den muttersprachlichen Unterricht in den Volks- und Sonderschulen angefertigt wurde, der in seiner Formulierung und Zielsetzung die Rolle der Muttersprache für jegliche weitere Entwicklung beschreibt:

„Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. [...]. Zur Wahrung der Bildungschancen ist auf die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen wie mündlichen Bereich zu achten, die Kommunikationsbereitschaft und richtiger Sprachgebrauch sind zu fördern und zu festigen. Schließlich sind Grundeinsichten in die Sprachstruktur und in die Literatur der jeweiligen Sprache zu vermitteln.“

³⁴

Der Erwerb der Erstsprache wird als Notwendigkeit für jeden weiteren Bildungsprozess erkannt, die Primärsprache soll im Unterricht als gleichwertig und der deutschen Sprache ebenbürtig erfahren werden. Die Bedeutung einer sprachlichen Identität für jegliche Ausbildung und das spätere Berufsleben sowie die Rolle des Bilingualitäts³⁵- bzw.

³⁴ Lehrplan muttersprachlicher Unterricht Volksschule:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17882/lehrplanvolksschule.pdf>
Stand 30.03.2011, 18h01. S.1-2.

³⁵ Bilingualität lt. Lehrplan: [...]das ist Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw. [...]
Lehrplan muttersprachlicher Unterricht Volksschule:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17882/lehrplanvolksschule.pdf>
Stand 30.03.2011, 18h01. S.1.

Integrationsprozesses werden hervorgehoben. Die angegebenen Bildungsziele - nämlich der Spracherwerb und Ausbau der verschiedenen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) sowie das Erlangen bestimmter kulturellen Kompetenzen - entsprechen in ihrer Formulierung dem allgemeinen Lehrplan der „einsprachigen“ Kinder. Gleichzeitig wird auf die besondere Situation des muttersprachlichen Unterrichts hingewiesen, in dem die Gruppen sehr heterogen sein können: Etwa verschiedene familiäre oder regionale Dialekte; nicht an Nationalität gebundene Sprachen (z.B. kurdisch sprechender Türke); unterschiedliche Migrationssituation (z.B. Zugewanderte oder Kinder der zweiten & dritten Generation, etc.); unterschiedliche Bildungs- und Sozialschichten, usw. Ziel ist, ähnlich wie im Deutschunterricht, eine Standardvariante der jeweiligen Sprache zu unterrichten, was bei bestimmten Sprachen leichter ist als bei anderen; z.B. unterscheidet sich das im Irak gesprochene Arabisch stark von dem in den Maghrebstaaten, etc. Der Lehrplan erwähnt als einen weiteren Schwerpunkt die Vermittlung der Kenntnisse über das Herkunftsland, wobei die Formulierung hier wieder nahe legt, dass es sich um ein einziges Herkunftsland (und eine einzige gleiche Sprache) handelt. Eine gewisse Dissonanz verursacht folgende Formulierung im Lehrplan:

„Deutsch ist als die primäre Unterrichtssprache zu erwerben, während die Muttersprache die primäre Erlebnis-, Erfahrungs- und Sozialisationssprache der Kinder ist.“³⁶

Hier wird das Konzept der „Gleichwertigkeit“ der Sprachen insofern revidiert als der Muttersprache - gleichsam als Widerspruch zu vorangegangenen Formulierung - der Platz des Privaten zugewiesen wird, der in der Schule nur als „Anfangsstütze“ wahrgenommen wird. Deutsch ist dadurch immer noch vorrangiges Bildungsziel als „primäre“ Unterrichtssprache und nicht die Mehrsprachigkeit. Eine tatsächliche Gleichwertigkeit der Sprachen würde aber ein anderes Unterrichtskonzept erfordern, in dem die Erstsprache nicht nur „nebenher“ und isoliert vom

³⁶ Lehrplan muttersprachlicher Unterricht Volksschule:
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17882/lehrplanvolkschule.pdf>
Stand 30.03.2011, 18h01. S.2.

restlichen Schulbetrieb gelernt wird, sondern Teil des regulären Unterrichtsgeschehens ist und auch als „Hauptfach“ anerkannt wird. Durch das „Monopol“ des Deutschen als Unterrichtssprache entsteht ein Paradox: Den SchülerInnen soll einerseits vermittelt werden, dass Bi- oder Plurikulturalität sowie Mehrsprachigkeit anstrebenswert sind und gefördert werden sollen, andererseits findet der „Austausch“ eingleisig und vor allem als Ausrichtung auf den Deutscherwerb statt. Dadurch wird suggeriert, dass die deutschsprachigen SchülerInnen keinesfalls von den Erstsprachen ihrer MitschülerInnen profitieren, da der Sprachunterricht nicht für die Allgemeinheit angeboten wird und die Sprachkenntnisse der MitschülerInnen im regulären Unterricht nur eine periphere Rolle spielen; ja sogar als defizitär wahrgenommen werden. Eine wirkliche Valorisierung der Erstsprache wäre z.B. dann gegeben, wenn der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts verpflichtend wäre, oder als weitere Unterrichtssprache gehandhabt würde, die alle Kinder lernen dürfen (sollen). So könnte ein „echter“ Austausch stattfinden, in dem nicht nur z.B. Kroatisch oder Türkisch sprechende Kinder Deutsch lernen, sondern auch Deutsch sprechende Kinder Türkisch und Kroatisch. Teilweise wurde dieses Konzept schon umgesetzt, da es ab 2011/12 möglich sein soll, etwa in Bosnisch/Serbisch/Kroatisch zu maturieren³⁷ und diese Sprachen auch als zweite (oder dritte) lebende Fremdsprache anerkannt werden. Die geplanten Veränderungen in diesem Bereich lassen hoffen, dass bald weitere Sprachen und vor allem Türkisch als eine der „sprecherstärksten“ Sprachen in den regulären Lehrplan aufgenommen werden.

³⁷ Voraussetzungen, unter denen an der AHS in einer lebenden Fremdsprache maturiert werden kann:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr1_10.pdf
Stand 23.05.2011, 11h54. S. 25.

IV.II Zur Situation der Sprachen Türkisch und Kroatisch, Serbisch, Bosnisch in Österreich

IV.II.I Kroatisch, Serbisch, Bosnisch

IV.II.I.I Autochthone Minderheiten

Das Burgenland-Kroatische soll in diesem Kapitel von der Situation der Zuwanderersprachen Kroatisch, Serbisch und Bosnisch abgegrenzt werden, da ihm im Rahmen der Charta der Regional- und Minderheitensprachen als territoriale slawische Sprache andere Grundrechte zugesprochen werden. Als Minderheitensprachen gelten in Österreich ausschließlich Sprachen, welche die Kriterien folgender Definition erfüllen:

„ ‚Regional- oder Minderheitensprachen‘ Sprachen, [sind solche Sprachen]

i die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates, und

ii die sich von der (den) Amtssprache(n) dieses Staates unterscheiden;

iii er umfaßt weder Dialekte der Amtssprache(n) des Staates noch die Sprachen von Zuwanderern.“³⁸

In Österreich gibt es neben dem Burgenland-Kroatischen noch Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch, die gesetzlich geschützte Sprachen autochthoner Minderheiten in Österreich sind und

³⁸ Europäische Charta der regional- oder Minderheitensprachen:
<http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>
Stand 30.3.2011, 18h00.

dadurch auch den Status einer Minderheitensprache haben³⁹. Die Klassifizierung als Minderheit erfolgt in einem juristischen Raum, der Gesetze rund um den Sprachgebrauch im Bereich der Bildung, Justiz, Verwaltung, Medien und Kultur festlegt. Die slowenischen und kroatischen Minderheitenrechte sind im Staatsvertrag festgehalten und gelten nur innerhalb bestimmter Bundesländer (Burgenland, Kärnten, Steiermark), für die anderen Sprachen gilt das Volksgruppengesetz, welches ebenfalls regional begrenzt ist. Trotz regionaler Eingrenzung sind Minderheitensprachen die einzigen Sprachen mit einem gesetzlichen Anspruch auf umfassende Sprachverwendung und Förderung in den bereits genannten Bereichen (also z.B. Unterricht in der Muttersprache von der Grundstufe bis zur Matura, zweisprachiger Verwaltungsapparat, Beschriftung [Ortstafeln], etc...). Die reale Situation entspricht in vielen Fällen aber keinesfalls dem Gesetzestext, wie etwa der Ortstafelstreit oder die Probleme bei Gründungen bilingualer Schulen deutlich machen. Letztendlich gestalten sich die Rechte der Minderheiten variabel je nach innen- und außenpolitischen Situationen und müssen immer wieder für bereits zugesicherte Rechte eintreten oder „günstige Perioden“⁴⁰ für Verbesserungen nutzen.

IV.II.I.II Sprachen der neuen Minderheiten

Diffiziler gestaltet sich die Situation nicht-autochtoner, „neuer“ Minderheitensprachen. Diesen wird der rechtliche Status der Minderheit (noch) nicht attribuiert, dies gilt auch für die Sprachen Serbisch und

³⁹ Die Österreichische Gebärdensprache hat auch Minderheitenstatus, allerdings wurde dieser für den Unterricht, etwa in Form eines Dolmetschers oder eines „muttersprachlichen Unterrichts“ noch nicht adaptiert.

⁴⁰ „Die Öffnung der jahrzehntelang „toten“ Grenzen führte [1989] zu einem verstärkten Interesse an Minderheitensprachen. Besonders aber die Machtübernahme durch konservative und meist betont national orientierte Regierungen in den mittel- und osteuropäischen Ländern blieb für die österreichische Minderheitenpolitik nicht ohne Folgen.“

Vgl: <http://minderheiten.at/stat/Service/volksgruppen.htm>

Stand 30.03.2011, 14h21.

Zitat aus: Gerhard Baumgartner: 6 x Österreich: Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen. – In: Hemetek, Ursula [Hrsg]: Initiative Minderheiten. - Klagenfurt: Drava-Verlag, 1995.

Bosnisch⁴¹. In der Sprachentabelle (siehe folgende Seite, Tabelle I), die die angegebene Umgangssprache der österreichischen Wohnbevölkerung bei der Volkszählung 2001 illustriert, lässt sich unschwer erkennen, dass die „weiteren Sprachen“ jedoch eine viel größere Zahl ausmachen als die Summe der anerkannten MinderheitensprecherInnen insgesamt. Dabei ist für die Erfassung nicht relevant, welcher Nationalität die SprecherInnen angehören, sondern vielmehr wie sich die österreichische Sprachlandschaft für die hier ansässige Bevölkerung gestaltet. So bilden Bosnisch, Serbisch, Kroatisch in Summe die größte Sprachgemeinschaft neben den türkisch Sprechenden. Den Sprachen mit höherer SprecherInnenzahl wird auch höhere Aufmerksamkeit gewidmet; dies konnte ich bei der Recherche in den Büchereien Wien unschwer feststellen, da in recht vielen Zweigstellen türkische, kroatische oder serbische Bücher aufliegen und (meiner Recherche nach) nahezu keine auf Albanisch, Rumänisch oder Polnisch.

⁴¹ Kroatisch hat durch die Anerkennung des Burgenlandkroatischen als autochthone Minderheitensprache einen anderen Status.

Tabelle I **Rezente Minderheitensprachen**

Staatssprache	Sprecherzahl	Weitere Sprachen⁴² (mehr als 10.000)	Sprecherzahl
<u>Deutsch</u>	7.115.780	<u>Türkisch</u>	183.445
Anerkannte Minderheitensprachen	Sprecherzahl	<u>Serbisch</u>	177.320
<u>Ungarisch</u>	40.583	<u>Kroatisch</u>	131.307
<u>Slowenisch</u>	24.855	<u>Englisch</u>	58.582
<u>Burgenlandkroatisch</u>	19.412	<u>Bosnisch</u>	34.857
<u>Tschechisch</u>	17.742	<u>Polnisch</u>	30.598
<u>Slowakisch</u>	10.234	<u>Albanisch</u>	28.212
<u>Romani</u>	6.273	<u>Arabisch</u>	17.592
Österreichische Gebärdensprache	9.000	<u>Rumänisch</u>	16.885
		<u>Italienisch</u>	10.742
		<u>Persisch</u>	10.665
		<u>Französisch</u>	10.190

⁴² Ausschnittstabelle geordnet nach höchsten Sprecherzahlen angelehnt an Grafik von Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Minderheitensprachen_in_%C3%96sterreich
Stand 30.3.2011, 15h19.

Gesamtzahlen überprüft und ergänzt aus:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html
Stand 30.3.2011, 15h18.

IV.II.I.III Eine Sprache, viele Sprachen. Erklärung zur Dreiheit von Kroatisch, Serbisch und Bosnisch

Ein kurzer historischer Abriss⁴³ soll klären, warum Kroatisch, Serbisch und Bosnisch immer in einem Atemzug und quasi als „eine“ Sprache genannt werden. Nach dem ersten Weltkrieg wurden Kroaten, Slowenen und Serben in einem gemeinsamen Königreich (späteres Jugoslawien) vereint, als dessen „neue“ Sprache das Serbokroatische begründet wurde. Das Serbokroatische jedoch war dabei nur eine bestimmte Normierung des Serbischen. Dementsprechend ablehnend war die Haltung bei den sich benachteiligt fühlenden Kroaten und Slowenen, die das neue Königreich als ausschließlich „Großserbisches Reich“ empfanden. Der entstandene Konflikt garte besonders im zweiten Weltkrieg weiter, wo es zum Eklat kam. Nach dem Krieg wurden Kroatisch und Serbisch im Abkommen von *Novi Sad* 1954 praktisch gleichgesetzt in den Varianten des Serbokroatischen und Kroatoserbischen; wobei die kommunistischen Machthaber unter Tito die Sprachpolitik weiterhin als Favorisierung der Serbischen Variante zu Ungunsten der Kroatischen betrieb (obwohl Tito eigentlich Kroat war). Das Slowenische und Mazedonische jedoch wurden als Amtsprachen anerkannt. Trotz unterschiedlicher Varietäten blieb eine Verständigung möglich, da zwischen dem Kroatischen und dem Serbischen eine große syntaktische Ähnlichkeit besteht, selbst wenn jede Sprache über eine eigene Schrift verfügt. Das Bosnische und das Kroatische werden in Latein, Serbisch in kyrillischer und lateinischer Schrift geschrieben. Nach dem Zerfall Jugoslawiens kam es zu einem betonten Differenzierungsprozess in dem (nach der wiederholten Unterscheidung serbischer und kroatischer Sprache) erstmals eine Normierung des Bosnischen entstand.

Allerdings kann man bis heute nicht von einer Auflösung des Sprachkonfliktes ausgehen, für die SprecherInnen in der Migration war und ist die Angabe einer bestimmten Sprache nicht evident, oft wird nicht

⁴³ Vgl. Nieuweboer, Rogier und Schroeder, Christoph: *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch*. – In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl. – Tübingen, Basel: Francke, 2003. (S. 510-513.)

die tatsächliche Erstsprache sondern die am Prestigeträchtigen oder der politischen Überzeugung entsprechenden angegeben. Daraus ergibt sich die Dreifachnennung der Sprachen und die Tatsache, dass auch etwa im Fremdsprachen-Unterricht an den Volkshochschulen, in Lehrwerken, oder beim Medienangebot in der Bücherei kaum zwischen den Varianten unterschieden wird. So werden die kroatische und serbische Variante unterrichtet, da das Bosnische als junge Schriftsprache noch wenig entwickelt ist und vor allem an der schriftlichen Ausprägung zur Abgrenzung der drei Sprachen festgehalten wird.

IV.II.II Türkisch

Die Türkische Sprache und Schrift in der uns gegenwärtig bekannten Form sind verbunden mit der Gründung der Türkischen Republik 1923, die Türkisch als Staatssprache erklärte und 1928 die lateinische Schrift an Stelle der Arabischen einführte. Da der Türkische Staat recht junger Natur ist, lässt sich unschwer nachvollziehen, dass der Gebrauch der Türkischen Sprache auch jenseits der Landesgrenzen weit verbreitet ist, da die heutige Türkei nur einen Teil des ehemaligen Osmanischen Reiches umfasst. Die Länder bzw. Gebiete mit den höchsten SprecherInnenzahlen sind Bulgarien (1 Million), Mazedonien (80 000), Australien (40 000), Griechenland (30 000); in Europa leben insgesamt etwa drei Millionen Menschen mit türkischer Herkunft⁴⁴. Der Großteil der heute in deutschsprachigen Ländern lebenden SprecherInnen kam im Zuge der Arbeitsmigration zwischen 1960-1970 nach Deutschland und Österreich. Die Entwicklungen bis in die Gegenwart zeigen, dass rund um die Türkische Sprache (und SprecherInnen) ein wesentlich polemischer und fremdenfeindlicher Diskurs geführt wird als dies bei anderen Migrationssprachen der Fall wäre. „Übertriebener Wirbel um Türkisch als Maturafach“ titelte die Presse zur Debatte rund um das Einführen des Türkischen als zweite lebende Fremdsprache zur Reifeprüfung. Was für die Sprachen Bosnisch/Serbisch/Kroatisch schon längst abgeschlossener Bildungsprozess im Sinne der Mehrsprachigkeit ist, scheint plötzlich

⁴⁴ Zahlen aus: Vgl. Esin Ileri: *Türkisch*. – In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl. –Tübingen, Basel: Francke, 2003. S. 577.

wieder alle Prinzipien der „Gleichwertigkeit“ der Sprachen ins Wanken zu bringen, vor allem wenn die Argumente nicht rationeller Natur sind, da zum gegebenen Zeitpunkt vieles für Türkisch als Maturafach spricht. Wenn also aus sprachwissenschaftlicher (und wirtschaftlicher!) Sicht nichts gegen eine Novellierung zugunsten des Faches Türkisch spricht, erklärt sich der Aufruhr folgendermaßen: „Die Aufregung um Türkisch als Maturafach sei eindeutig auf das niedrige Prestige der Sprache und der türkischstämmigen Bevölkerung zurückzuführen“⁴⁵ konstatiert Rudolf de Cilia im Presseinterview. Dieses „niedrige Prestige“ scheint generell als Konstante bei Migrationsprachen aufzutreten, je nachdem welche neue Zuwanderergruppe am stärksten vertreten ist. Da sich die Zahl der SprecherInnen bei Türkisch und Bosnisch/Serbisch/Kroatisch etwa die Waage halten, lässt sich das Ressentiment gegenüber der Türkischen Sprache nicht nur auf diesen Umstand zurückführen. Kein unwesentlicher Faktor ist dabei sicher eine vierhundertjährige Tradition (16.-19.Jh) des Türkischen als Sprache des religiösen und politischen Feindes. Diese Situation änderte sich erst während des ersten Weltkriegs, als das Türkische für kurze Zeit zur „Sprache des Waffenbruders“⁴⁶ avancierte, das Sprachprestige stieg dadurch ungemein, sodass man Türkisch an höheren Schulen in Deutschland als Wahlfach belegen konnte und sogar die Einführung des Pflichtgegenstands Türkisch diskutiert wurde. Nach dem (verlorenen) ersten Weltkrieg verschwand das Türkische in den deutschsprachigen Ländern aber wieder vollständig aus den Lehrplänen und blieb bloß an der Universität vorhanden.

⁴⁵ Julia Neuhauser, Bernadette Bayrhammer: „Übertriebener Wirbel um Türkisch als Maturafach“. –Die Presse, 07.04.2011
Vgl. auch:
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/648196/Uebertriebener-Wirbel-um-Tuerkisch-als-Maturafach>
Stand 08.04.2011, 16h04.

⁴⁶ Vgl. Esin Ileri: *Türkisch*. – In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl. – Tübingen, Basel: Francke, 2003. (S. 577-579.)

IV.II.II.I Anerkennung der Mehrfachzugehörigkeit

Die Chancen der „Prestigesteigerung“ der türkischen Sprache liegen unter anderem in dem neuen Selbstbewusstsein der SprecherInnen jüngerer Generation, die sich vermehrt zu ihrer Erstsprache bzw. ihrer Mehrsprachigkeit bekennen. Es entsteht aus der ehemaligen Subkultur eine neue, türkische (und kritische) Öffentlichkeit, die sich auch medial präsentiert: Filme (z.B. „Schwarzkopf“), Zeitungen (z.B. „*das Biber*“), Musik (Rap) in türkischer Sprache. Gleichzeitig manifestiert sich diese Jugendkultur als Opposition zu der bestehenden Situation der Ablehnung, der sozialen Prekarität, der Fixierung auf „entweder Türke oder Österreicher“. Die Rolle und Anerkennung der Türkischen Sprache ist nicht zu trennen von der Anerkennung der SprecherInnen und Sprecher; werden diese als gleichwertige MitbürgerInnen wahrgenommen, erhalten diese vermehrt Zugang zu einer besseren (Aus)Bildung und qualifizierten Arbeitsplätzen, wird auch die Sprache aufgewertet⁴⁷.

Es gibt demnach eine erkennbare Interdependenz zwischen Sozialstrukturen und Sprache; meine persönlichen Überlegungen wären dahingehend, dass sich das Türkische gegenwärtig zwischen dem Bereich der „Opposition“ und der Neutralität befindet und teilweise noch als „fremd“ wahrgenommen wird. Wenn aber die Sprache weiterhin medial präsent bleibt und rechtspolitisch in den Hintergrund rückt, würde meiner Meinung nach der Effekt der Habitualisierung; also der Gewöhnung, eintreten; in dem das Türkische einfach eine Sprache unter vielen ist. Erreicht die Sprache diesen Zustand, kann die nächste Etappe - die Prestigesteigerung - eintreten, welche sowohl von den SprecherInnen als auch gesellschaftlich getragen werden muss, um erfolgreich zu sein. Paul Mechril beschreibt den Prozess der „*Anerkennung nicht eindeutig zugehöriger Anderer*“⁴⁸; wobei die Anerkennung sowohl Selbst- als auch

⁴⁷ Der Aspekt der sozialen Stellung und des Wohlstands bzw. Bildungsgrades spielt eine wesentliche Rolle im Integrationsprozess; so hatten etwa die politischen Flüchtlinge aus dem Iran (nach Sturz des Regimes 1979) die Ärzte, Anwälte, Juristen und Lehrer waren, keine nennenswerten Integrationsprobleme, obwohl der kulturelle und religiöse Hintergrund ein ähnlicher ist wie bei den türkischen MigrantInnen.

⁴⁸ Vgl. Mechril, Paul: Kap. VII *Politik der Mehrfachzugehörigkeit*. – In: Mechril, Paul: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit*. –Münster: Waxmann, 2003. (S. 388-411)

Fremdanerkennung umfasst. Die Anerkennung des Subjekts zeigt sich in direktem Zusammenhang mit ihrer Handlungsfähigkeit und ihrem Aktionsraum; das bedeutet zum Beispiel, ob ihnen alle sozialen Sphären und Realitäten zugänglich sind. So kann man von verschiedenen Bereichen der Anerkennung ausgehen:

- als politisches Subjekt (das vom Staat als gleich anerkannt wird, mit gleichen Rechten und Pflichten und der Möglichkeit der Einflussnahme nach demokratischen Prinzipien),
- als soziales Subjekt (das Sprache, Vorlieben und die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen pflegen kann; aber nicht notwendiger Weise so, dass soziale Gruppen mit nationaler Kultur gleichgesetzt werden),
- als personales Subjekt (dem Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung geboten werden, ohne auf einen bestimmten Status festgeschrieben zu werden).

Erst wenn die Partizipation in allen genannten Bereichen gegeben ist, kann man von einer tatsächlichen Anerkennung ausgehen.

IV.II Büchereien und ihre sprachpolitische Bedeutung

Die Büchereien und Bibliotheken haben als öffentliche Institutionen eine besondere Rolle als Bildungs- und Freizeiteinrichtung. Sie bilden einen Raum in dem Öffentliches und Privates verschmelzen, in dem Unterhaltung und Lehre vereint sind. Der Besuch einer Bücherei erfolgt meist gänzlich freiwillig und aus eigenem Antrieb und entspricht dem persönlichen Interesse oder Bedürfnis der Leserinnen und Leser. Dieser Aspekt des Angebots und der Freiwilligkeit (als Gegensatz zur Verpflichtung, wie etwa verpflichtender Sprachkurs, Schulbesuch, etc.) hat für den Spracherwerb eine große Bedeutung, weil das persönliche Lesen im Idealfall in einem angst- und urteilsfreien Raum und dadurch auch in jeder gewünschten Sprache erfolgen kann. Wenn die Bücherei sich entschließt, auf ihre mehr- und anderssprachigen LeserInnen einzugehen, ist das auch eine (sprach)politische Entscheidung: Insofern als auf die tatsächliche Bevölkerungsstruktur und Sprachgegebenheiten

eingegangen und Heterogenität gefördert werden, oder ob die Bibliothek ein normierendes und einsprachiges⁴⁹ Angebot (bis auf die klassischen Unterrichtsfremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) beibehält.

Man könnte annehmen, dass die Büchereien gerade durch ihren Status des freiwilligen Angebots wenig politische Relevanz haben, doch gerade dieser Aspekt der privaten Lektüre ist politisch instrumentalisierbar, weil nicht nur die Nachfrage das Angebot prägt, sondern auch umgekehrt. Historisch lässt sich anhand der Entwicklungen des Büchereiangebots auch oft das jeweilige politische Regime ablesen: Faschistoide Regime hatten etwa ihr eigenes ideologisiertes Lektüreangebot, die sozialistischen Bewegungen verhalfen der Populärliteratur (und anderen Medien) zum Einzug in die „klassische“ Bibliothek, usw. Das Angebot der Bücherei spiegelt demnach nicht nur den Zeitgeist wieder, sondern formt auch die Leserschaft. Konkret bedeutet das: Stelle ich nur Bücher und Medien in einer Sprache zur Verfügung, werden entweder die LeserInnen anderer Sprachen gänzlich aus der Bibliothek verdrängt bzw. können dieses Angebot nicht für sich nutzen oder reduziert sich das Leseverhalten auf den Gebrauch einer Sprache.

Stehen aber verschiedensprachige Medien zu Verfügung, wird der Sprache eine medial und räumlich unterstrichene „Seins–Berechtigung“ zugesprochen und ein größeres Publikum wird angesprochen. Gleichzeitig gewöhnen sich einsprachige LeserInnen an die Koexistenz verschiedener Sprachen und erleben diese sprachliche Pluralität als (institutionelle) Norm. Diese „Gewöhnung“ könnte auch den ersten Schritt zum neuen Sprachenlernen mit sich bringen und im Endeffekt auch dazu führen, dass die LeserInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch außerdem anderssprachiges Angebot nutzen⁵⁰. Es ist also sehr wohl relevant, ob den jeweiligen Muttersprachen ein öffentlicher Raum zugesprochen wird oder eben nicht; denn Bücher sind nach wie vor tragendes Medium der

⁴⁹ Mit „einsprachig“ ist hier Deutsch gemeint.

⁵⁰ Also z.B. Wenn ein Deutschsprachiger sich einen Film auf Türkisch mit deutschen Untertiteln ausborgt, etc. ist das schon eine Entwicklung die über das bloße „Nebeneinander“ der Sprachen in einer Bibliothek hinausgeht.

Kulturverbreitung⁵¹. Eine mehrsprachige Bücherei, die sich nach der Bevölkerungsstruktur richtet, trägt unter anderem auch zur Anerkennung der Sprachenrechte bei bzw. ist ein erster Schritt diese zu erfüllen:

„Nach Einsicht der Internationalen Erklärung der Kollektivrechte der Völker vom Mai 1990 in Barcelona, die besagt, daß jedes Volk das Recht hat, seine Kultur, Sprache und Organisationsweise zum Ausdruck zu bringen und weiterzuentwickeln und sich dazu eigener politischer, erzieherischer, kommunikativer und verwalterischer Strukturen in einem eigenen politischen Rahmen zu bedienen.“⁵²

Die Bücherei vereint in ihrer Struktur gerade den kommunikativen, kulturellen, politischen und erzieherischen Aspekt, ihre besondere Bedeutung für die Entwicklung und Integration zu einer funktionierenden mehrsprachigen Gesellschaft ist daher nicht zu unterschätzen.

V. Beobachtungen und Interviews

Wenn sich das Angebot der Bücherei tatsächlich (auch) nach der Nachfrage der BenutzerInnen richtet, eignet es sich um sprachliche Phänomene aufzuzeigen. Für diese Untersuchung wurde die Zweigstelle der Wiener Städtischen Bücherei in Hernals gewählt, um eben diesen Fragen nachzugehen.

V.I. Methodik

Die Arbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache unterscheidet sich von den anderen germanistischen Fachbereichen insofern, als das die Forschungsgebiete oft interdisziplinäre Methoden und Fragestellungen implizieren.

⁵¹ Gemeint ist hier die Aufwertung und Berechtigung einer Sprache als Solche, sobald sie eine normierte Schriftkultur – und Literaturproduktion aufweist, da mündlich tradierte und „schriftlose“ Sprachen oft nicht oder wenig anerkannt werden.

⁵²Quelle: Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte.

<http://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html>

Stand 9.3.2011 16h45

„Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigt sich mit der Erforschung der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter den Bedingungen und in der Perspektive ihrer Fremdheit, unter besonderer Berücksichtigung von Prozessen des Sprachenlehrens und -lernens sowie des Sprach- und Kulturkontaktes sowie im Hinblick auf die begründete Veränderung der derzeitigen Praxis des Deutschunterrichts.“⁵³

Es überschneiden sich in diesem konkreten Fall linguistische, soziale, psychologische, didaktische und gesellschaftspolitische Bereiche unter dem Aspekt des Deutschen als Zweitsprache für die in Österreich lebenden Sprecherinnen und Sprecher mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Dementsprechend verbinden sich in der Untersuchung theoretische und empirische Arbeitsweisen, gleichsam als vermittelnde Stellung zwischen der geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Disziplin. Der empirische Teil nimmt dabei Anleihe an den Modellen der Sozialforschung (quantitative & qualitative Erhebungen), der formalwissenschaftliche Teil folgt den Richtlinien der Germanistik im Bereich Sprachdidaktik und DaF/DaZ.⁵⁴ Die Verwendung unterschiedlicher methodischer Zugänge ergibt sich durch das Sujet der Sprache an sich: Sprache existiert nicht bloß als grammatische Theorie, sondern manifestiert sich in der täglichen Verwendung, im Sprachgebrauch. Demnach ist Sprechen auch Verhalten⁵⁵ und erfordert verhaltenswissenschaftliche Instrumente zur Erfassung. Besonders gilt dies im Bereich Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache, welche den Spracherwerbsprozess und die gesellschaftlichen Komponenten der Mehrsprachigkeit zu erfassen versucht.

⁵³ Zentrale Arbeitsfelder im Bereich DaF/DaZ der Universität Wien
Quelle: <http://germanistik.univie.ac.at/institut/institutprofil/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/>

Stand 12.04.2011, 18h02.

⁵⁴ Damit ist gemeint dass es sich nicht um eine ausschließlich soziologische Arbeitsweise handelt, wie sich unter anderem an der Zitierweise feststellen lässt, die sich nach der germanistischen Disziplin richtet.

⁵⁵ Vgl. Georg Kremnitz: *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick.* – Wien: Braumüller, 1994. S. 7.

V.II Dokumentation der Umfrage

V.II.I Wahl der Zielgruppe

Meine Zielgruppe waren die mehrsprachigen LeserInnen der Sprachgruppen mit den höchsten SprecherInnenzahlen in Wien; also Türkisch und B/K/S. Obwohl die Wahl der Zielgruppe durch die Sprachen Türkisch und B/K/S bereits eingeschränkt ist, interessierten mich für meine Untersuchung vor allem die Leserinnen und Leser der „Erwachsenenabteilung“; dabei war für mich weniger das Alter relevant als die Wahl der Medien aus dem betreffenden Rayon der Literatur für Erwachsene (so sind unter meinen Befragten auch viele Jugendliche, die ihre Medien nicht nur aus dem Kinder- und Jugendbereich beziehen). Das Alter der Probanden war nur insofern relevant, als das die Jugendlichen und Erwachsenen im Gegensatz zu den (meisten) Kindern⁵⁶ ihre Lektüre und Sprache eher selbständig wählen und auch der Büchereibesuch von ihnen intendiert und absichtlich, also absichtsvoll ist. Dies ist wichtig, da sich die BüchereinutzerInnen für die Lektüre allgemein und im Besonderen für muttersprachliche Lektüre entscheiden, und so bei einer Befragung auch zu ihrem Leseverhalten, etc. Stellung beziehen können und auch in der Lage sind, komplexere Fragen zu beantworten bzw. ihr Leseverhalten zu reflektieren. Letzter aber nicht unwesentlicher Punkt war die erforderliche Sprachkompetenz im Deutschen, einerseits um meine Fragen zu verstehen, andererseits ging es auch darum, zu sehen, ob in verschiedenen Sprachen (L1+L2) gelesen würde.

V.II.II Gestaltung der Datenerhebung durch Fragebögen

Die Erhebung wissenschaftlicher Daten kann auf unterschiedlichstem Weg erfolgen, wichtig ist dabei die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Methoden und das Materialisieren der Aufzeichnungen (also z.B. als Ton- oder Filmaufnahmen, als analoger oder digitaler Text, als Skizze, etc.). Ich hatte mich in diesem Fall für das Anfertigen von Fragebögen entschieden, da mir die Realisierung von Tonaufzeichnungen aus zwei Gründen

⁵⁶ Gemeint ist hier nicht, dass die Kinder nicht ihre Bücher auswählen können/dürfen, sondern das der Büchereibesuch und die Wahl der Medien oft von der Begleitperson initiiert wird, da die Kinder ja auch der Aufsichtspflicht unterliegen.

schwierig erschien: 1) Die Qualität der Aufnahme bei Hintergrundgeräuschen, sowie 2) die Bereitschaft der LeserInnen, ein Interview bei dem ihre Stimme aufgezeichnet wird, aufnehmen zu lassen. Ich hatte für das Erstellen von Sprachenbiographien bereits mit Tonaufzeichnungen gearbeitet und fand diese zwar sehr ergiebig, aber sie erfordern ein größeres Maß an persönlicher Involviertheit und Vertrauen. Ein Fragebogen erschien mir dagegen ideal für das Befragen unbekannter Probanden, weil die Dauer der Beantwortung auch für die BüchereibesucherInnen absehbar war, anonym ausgefüllt werden durfte und (theoretisch) auch ohne meine Anwesenheit in der Bücherei hätte aufgelegt werden können. Zumindest dieser letzte Punkt, nämlich das selbstständige Ausfüllen der Fragebögen durch BüchereibesucherInnen, erwies sich als Trugschluss, da jeder einzelne meiner Fragebögen nur auf meine Bitten hin beantwortet wurde und ich mein „Zielpublikum“ unter allen LeserInnen selbst „herausfiltern“ musste. Diese Vorgehensweise gestaltete sich einigermaßen schwer, da Mehrsprachigkeit ja nicht unbedingt an Äußerlichkeiten festzustellen ist. Auch halten sich nicht alle mehrsprachigen LeserInnen im Rayon der fremdsprachigen Bücher auf, neben welchem ich meist meinen „Fragestand“ aufgebaut hatte. Die Beschränkung auf oberflächliche Eindrücke manifestierte sich unter anderem darin, dass ich deutlich mehr türkische als bosnische oder serbische Leserinnen befragte, da diese häufig eine Kopfbedeckung trugen und so vermehrt von mir als mögliche Interviewpartnerinnen angesprochen wurden.

V.II.II.I Beschreibung des Fragebogens

Der Fragebogen⁵⁷ bestand aus einer Kombination von insgesamt elf Mehrfachauswahlfragen zum Ankreuzen und semistrukturierten Fragen zum Ausfüllen, wobei die sechste, achte und elfte Frage freie Fragen zur Angabe von Wünschen und Verbesserungsvorschlägen waren. Die Befragungsform war bewusst so gewählt, dass keine große Textproduktion erforderlich war und die Beantwortung nicht mehr als

⁵⁷ Vollständiger Fragebogen siehe Anhang.

maximal zehn Minuten in Anspruch nehmen sollte⁵⁸. Die im Fragebogen abgedeckten Gebiete waren:

- 1) Angaben zur Person sowie Sprachbeherrschung und Lesekompetenz,
- 2) Angaben zur persönlichen Bücherei- bzw. Mediennutzung,
- 3) Wünsche und Rückmeldungen im Bezug auf das Medienangebot.

Der erste Abschnitt, welcher die Angaben zur Person betrifft, enthält neben den üblichen Rubriken Alter und Geschlecht, auch den Bereich des Bildungsgrades und des Besuchs eines muttersprachlichen Unterrichts. Wie im Kapitel zur *Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache* bereits kommentiert wurde, ist das Erlernen von Schreib- und Lesekompetenz in der Muttersprache essentiell für die vollständige Entfaltung der muttersprachlichen Kompetenz und Grundstein für das Erlernen/Erwerben jeglicher weiteren Sprache auf komplexerem Niveau. Die Frage nach dem muttersprachlichen Unterricht sollte zeigen, ob unter den LeserInnen der Bücherei nur solche Personen sind, die einen über die Mündlichkeit hinausgehenden Unterricht in ihrer Erstsprache (ihren Erstsprachen) erhalten haben. Ergänzend kommt die Frage nach dem Ausbildungsgrad, der sowohl mögliche österreichische Abschlüsse, als auch eine freie Rubrik zum Eintragen anderer (internationaler) Ausbildungsformen enthält. Ziel dieser Frage ist es, zu erfassen, wie lange die ProbandInnen einem Ausbildungsprozess folgen konnten, der in jedem Fall auch Lesekompetenz zum Aneignen verschiedener Inhalte erfordert. Das Alter gibt teilweise darüber Auskunft, ob die Personen noch in Ausbildung befindlich sind (bei Jugendlichen im Pflichtschulalter); die Höhe des Abschlusses wiederum gibt Auskunft über den Grad an komplexer Sprache, den die LeserInnen zum Erhalt ihres Abschlusses beherrschen mussten. Dabei nahm ich die Stufen des österreichischen Bildungssystemes als Vorlage, da ich davon ausging, dass diese meinen ProbandInnen bekannt sind. Im Nachhinein fiel mir aber ein, dass in anderen Ländern andere Schulabschlüsse relevant wären, diese konnten

⁵⁸ Ich bat einige meiner Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch den Bogen als Test auszufüllen um die Dauer der Beantwortung zu ermitteln, bevor ich tatsächlich mit einem dreiseitigen Fragebogen an das Büchereipublikum herantrat.

aber unter dem Punkt „andere“ im Fragebogen ergänzt werden. Da der Ausbildungsgrad allein noch keine Auskunft über beherrschte Sprachen gibt, war ein eigener Punkt die Nennung der Mutter- und Fremdsprachen, sowie die Auskunft, in welchen Sprachen man lesen kann. Ein letzter Punkt im Bereich der persönlichen Sprachangaben war: „Wo und wie finden Sie ihr Lektüre- und Medienangebot in den jeweiligen Sprachen?“ Diese Frage sollte aufzeigen, inwiefern die Befragten über mediale und infrastrukturelle Ressourcen zum Lesen der jeweiligen Sprachen verfügen bzw. ihnen solche bekannt sind, und ob Ausweichmöglichkeiten zum Büchereibesuch vorhanden sind. Die Bezugsquellen mehrsprachiger Medien waren dabei sowohl frei anzugeben (unter dem Punkt „Andere“) als auch zu wählen aus den Rubriken: Internet, Bücherei und Buchhandlung. Dieser Punkt erschien mir insofern wichtig, als er aufzeigt, ob die Bücherei nur eine Alternative unter vielen oder die Hauptbezugsquelle für Lektüre in der bestimmten Sprache darstellt – was ihren Beitrag für die Unterstützung der Mehrsprachigkeit umso bedeutsamer erscheinen lassen würde. Außerdem zeigt die Angabe verschiedener Bezugsquellen, dass Interesse am Lesen und dem Konsum diverser Medien (über den spezifischen Büchereibesuch hinaus) besteht.

Der folgende, zweite Abschnitt des Fragebogens widmete sich dem Aspekt des Büchereibesuches, mit Angaben zur am häufigsten besuchten Zweigstelle und zu Dauer der Mitgliedschaft als LeserIn. Die Frage zur Zweigstelle war für mich interessant, um zu eruieren, ob es ein „Stammpublikum“ gibt oder, ob es sich nur um gestreute Zufallsbesuche handelte. Ein weiterer Punkt bezog sich auf die Medienwahl. Dabei sollte ermittelt werden, welches Angebot in welchen Sprachen genutzt wurde, von audio- und audiovisuellen Medien über Zeitungen, Bücher und Computer. Ergänzend wurde die Frage nach der Zweckdienlichkeit des mehrsprachigen Angebots gestellt - ob dieses mit bestimmten Zielen, wie etwa Sprachübung, Studium oder zur Unterhaltung verwendet wurde. Auch hier konnte man wieder aus vorgegebenen Rubriken ankreuzen und unter dem Punkt „Anderes“ frei dazu ergänzen. Wesentlich schien auch die Frage nach dem Erstkontakt mit dem mehrsprachigen Angebot, die

gestellt wurde, um zu sehen, durch welche Art der Werbung (persönlicher Kontakt, Schule, Freunde,...) die LeserInnen informiert wurden. Die nächsten Punkte betrafen die persönliche Zufriedenheit der Büchereiklientel im Bezug auf das mehrsprachige Angebot; ob dieses für den Eigenbedarf als ausreichend oder mangelhaft empfunden wurde, was besonders gefällt oder vermisst wird. Zwei letzte Fragen bezogen sich auf das Leseverhalten und die Kriterien der Auswahl beim Ausborgen. Dabei sollte einerseits ermittelt werden, ob die Sprache als Selektivgrund zum Tragen käme, nebst anderen Bereichen wie Inhalt, Schriftgröße, Medienform usw. Es wurde auch erfragt, in welchen Sprachen beziehungsweise in welcher Sprache bevorzugt gelesen wird. Den Abschluss des Fragebogens bildete die Bitte nach Anregungen zu Verbesserung des Angebots, sofern eine Verbesserung seitens der Leserschaft denn als notwendig betrachtet wurde.

V.II.II.II Verlauf und Praxis der Umfrage

Unter allen Fragebögen, die im Laufe der zwei Monate beantwortet wurden, waren der Großteil von einem ergänzenden Gespräch begleitet, das entweder während oder nach dem Beantworten der Fragen geführt wurde. Dabei konnte ich leider keine weiteren medialen Aufzeichnungen durchführen, aber bei besonderen Informationen notierte ich diese auf der Rückseite der Fragebögen. Bei den Fragebögen „ohne“ Gespräch war die Unterhaltung entweder durch Zeitmangel meines Interviewpartners/meiner Interviewpartnerin oder Überschneidung von mehreren Gesprächen beziehungsweise Fragebögen zum selben Zeitpunkt ausgefallen. Das nachfragende/ergänzende Gespräch erwies sich aber als wesentlicher Bestandteil des Fragebogens, da dieser oft zum Teil (vor allem auf der letzten Seite) nicht richtig bzw. vollständig ausgefüllt wurde. Das liegt vermutlich daran, dass er etwas zu umfangreich war oder die Konzentration bzw. das Interesse nachließen.

Obwohl die Befragungsdauer an sich kurz war, so war das Warten bzw. Finden von Personen aus der Zielgruppe umso zeitaufwändiger. Daher war es nötig, über einen Zeitraum von zwei Monaten teilweise

achtstündige Tage in den Bibliotheken zu verbringen, wobei es oft über längere Zeit zu Leerläufen kam. Die Gründe lagen teils an der generellen Besucherfrequenz der Zweigstellen und teils daran, dass die selben LeserInnen die Bücherei besuchten. Daraus ergibt sich, dass ich mit etwa zwanzig Befragungen in 46 Tagen bereits den Großteil der regulären mehrsprachigen StammlerInnen abgedeckt hatte. Dieser Umstand wurde vom Büchereipersonal und den Entlehnungszahlen⁵⁹ im Untersuchungszeitraum bestätigt. Dazu kamen vereinzelt Besucher, die ein bestimmtes Buch aus der Zweigstelle entleihen wollten, jedoch sonst andere Zweigstellen nutzten. Im Kinderbereich waren die Entlehnungen zwar häufiger und die Kinder durch Großmütter oder Mütter begleitet, doch gaben diese an, die Bücherei nicht zu nutzen und kaum bzw. nicht zu lesen. Interessant war auch, dass es unter all meinen Fragebögen kaum Männer gab, einfach weil das Büchereipublikum (vor allem im mehrsprachigen Bereich) vorwiegend weiblich ist.

V.II.III Wahl der Zweigstelle

Am Beginn der Untersuchung wollte ich ursprünglich mehrere Zweigstellen mit mehrsprachigem Angebot in B/K/S und Türkisch sowie die Hauptbücherei in die Untersuchung mit einbeziehen. Nach Rücksprache mit meinem Betreuer, Hrn. Prof. Krumm, sah ich aber davon ab, weil letzten Endes verschiedene Argumente dagegen sprachen: Zum einen wird dem Angebot der Hauptbücherei (Urban-Loritz-Platz) ohnehin schon viel Aufmerksamkeit gewidmet (bmu-geförderte Projekte, u.a.), zum anderen besteht beim Vergleich mehrerer Zweigstellen die Gefahr, dass der Vergleich selbst zum Inhalt der Arbeit wird und die eigentliche These in den Hintergrund gerät.

Die Hauptbücherei gilt als das „Sprachenzentrum“ der Büchereien Wien. Daneben gibt es sechs Zweigstellen mit einem Schwerpunkt auf den Sprachen Türkisch und B/S/K:

⁵⁹ Die Entlehnungszahlen entfallen nicht nur auf Entlehnungen vor Ort, sondern auch auf Vorbestellungen im Internet, sodass nicht alle Exemplare unbedingt Zweigstellengebunden entlehnt werden.

1. 1020, Bücherei Zirkusgasse, Zirkusgasse 3
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Russisch, Türkisch
2. 1100, Bücherei Laxenburger Straße, Laxenburger Straße 90a
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch
3. 1110, Bücherei im Bildungszentrum Simmering, Gottschalkgasse 10
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Türkisch, Ungarisch
4. 1150, Bücherei Schwendermarkt, Schwendergasse 39-43
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch
5. 1170, Bücherei Hernals, Hormayrgasse 2
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Italienisch, Türkisch
6. 1200, Bücherei Pappenheimgasse, Pappenheimgasse 10-16
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch

Dazu kommen noch elf weitere Zweigstellen mit einer „Basisversorgung“ in denselben Sprachen. Ich besuchte fünf (1, 3, 4, 5, 6) der vorhin genannten Zweigstellen in Wien, die meiner Recherche⁶⁰ nach über ein einschlägiges und umfangreiches mehrsprachiges Angebot in B/K/S und Türkisch verfügen und notierte mir die jeweiligen Besonderheiten. Vor Ort beobachtete ich die LeserInnen und unterhielt mich mit dem Zweigstellenpersonal, um mich dann für eine der Zweigstellen zu entscheiden. Dabei schien mir die Zweigstelle Hernals (aus diversen Gründen, die ich noch anführen werde) besonders interessant.

V.II.III.I Zweigstelle Hormayrgasse, Hernals

Die Zweigstelle befindet sich in einem Gebiet mit hohem Anteil an Sprecherinnen und Sprechern mit anderen Erstsprachen als Deutsch, besonders Türkisch und B/K/S. In der Nähe befindet sich das Gymnasium Geblergasse, in dem ich im Frühjahr 2010 mein Fachpraktikum absolviert hatte und daher kannte ich auch die Zweigstelle, die nach meiner

⁶⁰ Um die „richtigen“ Zweigstellen zu finden konsultierte ich die Beschreibungen auf der Homepage der Büchereien Wien [Stand 12.8.2011]:

<http://www.buechereien.wien.at/de/standortoeffnungszeiten/zweigstellen>

Da die Beschreibungen der Zweigstellen aber teilweise lückenhaft waren, bat ich das Büchereipersonal in der Zweigstelle Billrothstraße um Hilfe, diese reduzierten meine Liste von dreizehn relevanten Zweigstellen auf sechs wesentliche Standorte mehrsprachiger Literatur in B/K/S/ und Türkisch.

Beobachtung von den SchülerInnen häufig genutzt wird.⁶¹ Die Zweigstelle befindet sich gleich über einem Einkaufszentrum und im Einzugsgebiet mehrerer Schulen und wird daher regelmäßig und von heterogenem Publikum⁶² frequentiert; nach meinen Beobachtungen vor allem von SchülerInnen, StudentInnen, Familien mit Kindern und Pensionisten. Dabei ist nach meiner Beobachtung der Anteil an jungen LeserInnen (unter 20) und Frauen sehr hoch.

Vierzehn der etwa vierzig Zweigstellen der Städtischen Büchereien Wien verfügen über ein spezifisches Angebot in B/K/S oder Türkisch, etwa die Hälfte davon über ein Medienangebot auch für Erwachsene (da manche Standorte nur einen mehrsprachigen Kinderbuchbereich anbieten). Nach dem Besuch sämtlicher „relevanter“ Zweigstellen schien die Bibliothek in der Hormayrgasse als eine der geeignetsten: Diese Filiale in Hernals verfügt nicht nur über ein spezifisches Angebot in den Zielsprachen Türkisch und K/S/B, sondern auch über eine Beschriftung der Regale in den jeweiligen Zielsprachen. In keiner anderen von mir besuchten Zweigstelle war dies der Fall. Damit ist gemeint, dass z.B. die türkischen Abteilung nicht mit „Türkisch“ sondern „Türkçe“ beschriftet ist und die kroatischen Bücher mit „Hrvatski“. Auch die Rubriken (also z.B. Geschichte/Literatur/Biographie/Politik/...) sind in der jeweiligen Zielsprache beschriftet. Die „fremdsprachige“ Rubrik erscheint auch nicht als „Kuriosum“ unter den deutschsprachigen Werken, da das gesamte Literaturangebot der Zweigstelle nach sprachlichen oder national-geographischen Kriterien angeordnet ist. So gibt es „amerikanische Literatur“, „japanische Literatur“, „russische Literatur“, „österreichische Literatur“, etc... In keiner der anderen Zweigstellen waren die Bücher derart aufgestellt; meist war die Einteilung inhaltlicher Natur, also nach literarischen Genres und Themengebieten. Neben dem deutschsprachigen Angebot gibt es Lektüre und DVD- Angebote in Englisch, Italienisch,

⁶¹ Ich benutze den Terminus/Begriff SprecherInnen und nicht „AusländerInnen“, da es sich v.a. bei den LeserInnen der behandelten Zweigstelle vermehrt um österreichische StaatsbürgerInnen handelt. Generell ist aber die Nationalität für meine Untersuchung nicht relevant.

⁶² Unter einer heterogenen Personengruppe subsumiere ich in diesem Fall Personen verschiedenen Alters, Geschlechts und Bildungsgrades. Homogen wären sie insofern als sie alle BüchereinutzerInnen sind.

Französisch, Japanisch, B/K/S und Türkisch. Als weitere Besonderheit verfügt die Bücherei über einen Japan- und Comicschwerpunkt, wobei die Comics (Bande dessinée und Grafik Novels) oft in den Originalsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch) aufliegen.

Das Medienangebot für B/K/S und Türkisch befindet sich räumlich gesehen im Zentrum der Bücherei, schräg vis-a-vis vom Kinderbereich und den Entlehnungstischen. Das ist insofern praktisch, als beispielsweise Mütter mit Kindern gleichzeitig Bücher für sich und ihre Kinder auswählen können ohne die Kinder aus den Augen zu verlieren. Es gibt insgesamt zwei separate Regale im Erwachsenenbereich (eines für Türkisch, eines für B/K/S) dies stellt im Vergleich zu anderen besuchten Zweigstellen einen großen Medienumfang dar⁶³. Die Kinderbücher in B/K/S und Türkisch befinden sich an unterschiedlichen Orten in den Regalreihen im Kinderbuchbereich (eingeteilt nach Bilderbuch, Lesebuch, Comic, Sachbuch, etc.). Das Medienangebot für Erwachsene besteht vor allem aus Unterhaltungsliteratur und Romanen, im türkischen Bereich gibt es außerdem DVDs und Hörspiele bzw. Musik. Wie beim deutschsprachigen Angebot sind nicht alle Bücher Originalfassungen der Erstsprachen, sondern auch Übersetzungen englischer (und anderssprachiger) Bestseller. Anders als im Kinderbuchbereich liegen in den von mir gesichteten Medien für Erwachsene keine zweisprachigen Bücher (das bedeutet, in einer Doppelfassung mit Übersetzung in der jeweiligen Erstsprache und auf Deutsch) vor. Allerdings gibt es im Sprachlernbereich auch ein umfassendes DaF-Angebot mit Übungsbüchern, CDs und DVDs. Das DaF-Angebot ist hier insofern zu kommentieren, als es in den genannten sechs Zweigstellen mit Fremdsprachenschwerpunkt immer einen ergiebigen DaF-Bereich zum Selbststudium für LeserInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt.

⁶³ Siehe auch im folgenden Kapitel *Entlehnungen*, in dem die Medienzahlen angegeben werden.

V.III Auswertung

V.III.I Entlehnungen und Leseverhalten

Die folgende Tabelle beinhaltet Daten zur Anzahl der Medien und Zahl der Entlehnungen für B/K/S und Türkisch für das Schuljahr 2009/2010. Die Information über die Anzahl der Medien sowie die Frequenz der Entlehnungen wurden mir freundlicherweise vom Leiter der Zweigstelle, Hrn. Ernst Simanek,⁶⁴ zugänglich gemacht. Im Anschluss werden die vorliegenden Zahlen kommentiert und mit den Ergebnissen der Umfrage interpretiert:

Tabelle II **Entlehnungen und Medien**

Anzahl der Medien	Anzahl der Entlehnungen
<u>Kinder</u> B/K/S: 211 Bücher Türk: 396 Bücher	<u>Kinder</u> B/S/K: 244 Entlehnungen Türk: 274 Entlehnungen
<u>Erwachsene</u> B/K/S: 438 Bücher Türk: 341 Bücher (dazu ca 150 CDs und 40 DVDs)	<u>Erwachsene</u> B/S/K: 436 Entlehnungen Türk: 127 Entlehnungen

Leider lässt sich von der Anzahl der Entlehnungen nicht unbedingt auf die Zahl der mehrsprachigen LeserInnen rückschließen, da ja durchaus mehrere Entlehnungen durch die gleiche Person erfolgen können. Die Anzahl der entlehnten Medien legt aber nahe, dass diese Entlehnungen - nimmt man eine Entlehnung pro Person/Tag an - nicht besonders häufig erfolgen. Tatsächlich gab es an einigen Tagen während meiner

⁶⁴ Der Leiter der Zweigstelle war so freundlich, mir die Nennung seines Namens einschließlich der von ihm per Email kommunizierten Informationen zu gestatten.

Untersuchung (von November 2010 bis Jänner 2011) überhaupt keine Entlehnungen der Medien aus dem Bereich B/S/K und Türkisch. Rechnet man den Monatsschnitt (in der Annahme, dass die Besucher- und Entlehnungszahlen etwa gleich bleibend sind), kommt man auf etwa 36 Medien pro Monat im Bereich B/K/S und 28 Medien im Bereich Türkisch. Allerdings gibt dies keinesfalls Auskunft über die tatsächliche Anzahl an mehrsprachigen LeserInnen in der Bücherei, da diese ja auch Bücher in anderen Sprachen; z.B. in deutscher Sprache entleihen können. Andererseits können die entliehenen Medien aber auch von mehr als nur der entlehnenden Person genutzt werden - z.B. von Familie oder Freunden - und so entspricht eine Entlehnung nicht unbedingt einer Lektüre, (z.B. DVD oder Bilderbuch, etc.). Letztendlich lassen sich die Entlehnungszahlen aber vergleichend kommentieren: Im Bereich der Kinderbücher halten sich die Entlehnungen für Türkisch und B/K/S die Waage, wobei es etwas mehr Entlehnungen in türkischer Sprache gibt. Im Erwachsenenbereich verschiebt sich diese Relation drastisch, da lediglich 127 Entlehnungen türkischer Medien im Vergleich zu 436 Entlehnungen in B/K/S stattfanden. Hier stellt sich natürlich die Frage, wie es zu diesem Ungleichgewicht kommt, vor allem wenn das Medienangebot etwa denselben Umfang hat (438 Bücher B/K/S und 381 Medien, ohne CD's, für das Türkische). Gründe hierfür könnten einerseits darin liegen, dass die jüngeren Generationen einerseits durch die Schule vermehrt in die Lese- und Bibliothekskultur eingeführt werden, andererseits, dass Kinder und Jugendliche bessere Kenntnisse über das Medieninventar ihrer Zweigstelle haben und so wissen, dass ihnen Bücher, Filme, etc. in ihrer Erstsprache zu Verfügung stehen. Die Information und das Wissen über das bestehende Angebot sind aber nur ein Bereich, da diverse Faktoren auf das Leseverhalten Einfluss nehmen.

A) Persönliche oder personale Faktoren:

- Alphabetisierung bzw. tatsächliche Lesekapazität in der Erstsprache (Lesekompetenz)
- Sprach(selbst)bewusstsein: seine Erstsprache als lesenswert empfinden

- Interesse an Schriftkultur (Literatur) bzw. Notwendigkeit der Lektüre (Lesesozialisation)
- Resonanz der Umgebung auf den Büchereibesuch

B) Strukturelle Faktoren

- Information über die Bücherei & mehrsprachiges Angebot
- Benutzbarkeit der Zweigstelle durch Lage und Öffnungszeiten
- Büchereipublikum und tatsächliches Medienangebot

Im Bereich der Leseförderung spricht man von der Lesesozialisation als Teilbereich der Mediensozialisation, diese⁶⁵ beschreibt nicht nur die reine Fähigkeit der Textdekodierung, also des Lesens an und für sich, sondern auch die kulturelle Praxis der Lektüre, welche wiederum Grundstein für die Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben in einer literalen Kultur ist. In bildungsfernen Schichten und Kulturen ohne Bildtradition entfällt oft schon die Erstlektüre der Kinder- und Bilderbücher.⁶⁶ Diese ist aber besonders wichtig, da die Nachahmung des Leseverhaltens und das Vorhandensein des Medium Buches wesentliche Faktoren für die eigene Lektüre sind. Die Lesesozialisation in der Primärsprache hat zudem großen Einfluss auf das weitere Leseverhalten in Fremdsprachen, *„Einstellungen zum Lesen, Erfahrungen und die Wertschätzung des Lesens in der Muttersprache werden auf fremdsprachliches Lesen übertragen“*⁶⁷. Ein Teilaspekt der Lesesozialisation wäre die literarische Sozialisation, welche die kulturelle Praxis rund um ästhetische Texte beschreibt. Dabei spannt sich der

⁶⁵ Vgl. Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele: *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. –Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009. S. 59

⁶⁶ Bei einer Tagung von der STUBE (Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur) zum religiösen Kinderbuch beschrieb eine Lehrerin der Islamischen Schule, dass viele Kinder, die sie in der Grundstufe unterrichtet, schon allein deshalb kein Bilderbuch zu Gesichte bekommen hatten, weil solche nicht existierten, und die ersten Auflagen von türkischen bzw. arabischen Kinderbilderbüchern oft erst im Ausland - bei entstehender Nachfrage - gedruckt würden. Weiters beschrieb sie den Umstand, dass auch sonst keine Bücher im Haushalt vorhanden wären und so kein Leseverhalten zum Nachahmen oder als Vorbild vorhanden sei.

⁶⁷ Biebricher, Christine: *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten des extensiven Lesens*. –Tübingen: Gunter Narr, 2008. S. 14.

Bogen vom einfachen Vorlesen (z.B. Märchen) über das Lesen eines bestimmten „Literaturkanons“ bis hin zur szenischen Aufführung, Schauspiel, Kabarett, etc. Die Lesemotivation kann sowohl intern als auch extern erfolgen. So wird jemand, der gerne liest, sich aus eigenem Antrieb auf die Suche nach einer Lesemöglichkeit begeben. Wird andererseits das mehrsprachige Angebot der Büchereien Wien z.B. in Schulen beworben, führt diese Werbung möglicherweise zum Büchereibesuch.

V.III.II Programm der Bücherei für mehrsprachige LeserInnen

Die Untersuchung an den LeserInnen der Zweigstelle Hernals versucht gleichermaßen personale und strukturelle Faktoren zu erfassen, indem Fragen sowohl zur Lesesozialisation als auch zur Lesemotivation und zur Verbesserung des Medienangebotes gestellt werden. Die weiterführende Frage bezieht sich darauf, ob die mehrsprachige Lektüre auch an die Nutzung des deutschsprachigen Angebotes heranführt. Die Bücherei präsentiert sich als interkulturelle Plattform, deren Anliegen es ist, ihrem gesamten vielfältigen Lesepublikum gerecht zu werden.

„Mit ihren Konzepten zur Bibliothek als Ort der Integration und des interkulturellen Lernens, als Ort des Erwerbs und der Pflege von Sprachen von klein auf und als Brücke ins Ausland reagieren die Büchereien Wien auf die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft.“⁶⁸

Interkulturell ist hier als Gegenteil von assimilierender Ausländerpolitik zu verstehen, deren Ziel eine monolinguale Gesellschaft und monokulturelles System wäre. Interkulturell bedeutet auch mehr als die bloße isolierte Förderung der „folkloristisch-kulinarischen“ Toleranz, sondern ein Integrieren der verschiedenen Kulturen und Sprachen zu einem pluralen Gesellschaftskonzept.

⁶⁸ Text zur interkulturellen Bücherei,
<http://www.buechereien.wien.at/de/interkulturellebuecherei>, Stand 20.8. 2011, 11h08.

V.III.II.I Initiation zur Lektüre bei jungen LeserInnen

An den Zahlen der Medien/Entlehnungen in der Zweigstelle lässt sich nachvollziehen, dass die Bücherei den mehrsprachigen Bereich für Kinder vermehrt bewirbt und so bereits zur Lesesozialisation beiträgt; es werden nicht nur die strukturellen Faktoren optimiert (schön gestaltete Kinderbereiche, zahlreiche und neue Kinderbücher, Lage der Bücherei in Nähe von Schulen und Kindergärten) sondern auch bewusst Programme – wie das „Projekt Vielfalt“ - angeboten. Dieses Projekt bietet zweigstellenübergreifend eine mehrsprachige Geschichtenzeit „Kirango“⁶⁹ an, in der Geschichten in verschiedenen Sprachen – abwechselnd in der Fremdsprache und dann auf Deutsch - vorgelesen und erzählt werden. Dabei richtet sich dieses Angebot ebenso an „einsprachige“ wie mehrsprachige Kinder und soll den Reiz der Sprachenvielfalt und die Freude an anderen Kulturen vermitteln. Die Lesepolitik der Bücherei setzt hier massiv auf das Prinzip des Heranführens an Lesekultur und Lektüre in jungen Jahren, um den Grundstein für eine weitere Leseentwicklung zu legen. Auch das „Bewerben“ der Bücherei erfolgt vor allem in Bildungseinrichtungen für Kinder: Schulen, Kindergärten, Horte. Wichtigstes Ziel scheint hier, die Kinder an den Umgang mit Büchern und die Nutzung der Bücherei zu gewöhnen; der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität wird aber vor allem in Form fremdsprachiger und zweisprachiger Medien Platz gegeben.

V.III.II.II Interkulturelles Lesen für Erwachsene

Das fremdsprachige Angebot für Erwachsene, welches über das zur Verfügung stellen von Medien hinausgeht, findet vor allem in der Hauptbücherei statt. Die Homepage der Bücherei⁷⁰ informiert über das spezifische Angebot und bietet neben einer eigenen Rubrik „Interkulturelle Bücherei“ auch die Möglichkeit, die Seite in den Sprachen Türkisch und B/S/K zu konsultieren (und darüber hinaus auch in Englisch, Französisch, Russisch). Die Hauptbücherei bietet im Erwachsenenbereich vermehrt

⁶⁹ In der Zweigstelle Hormayrgasse sollte am 7. Dezember 2010 ebenfalls eine Lesung stattfinden, bei der SchülerInnen auf Deutsch, Türkisch und Bosnisch Geschichten erzählen und lesen hätten sollen. Leider kamen bloß zwei Kinder zu dieser Veranstaltung und diese wurde schließlich nicht umgesetzt; obwohl das Programm auf Foldern und Plakaten ausgeschrieben war.

⁷⁰ <http://www.buechereien.wien.at/de/interkulturellebuecherei>, Stand 20.8.2011, 11h00.

Aktivitäten zum Deutschlernen an, etwa „Deutsch um fünf“ - einen Konversationskurs, oder Führungen für LeserInnen mit geringen Deutschkenntnissen. Daneben gibt es wechselnde Veranstaltungen, wie etwa zweisprachige Lesungen, europäischen Sprachentag, usw.

Fazit: Anders als beim Kinderbereich, der primär die Lesekompetenz und Lesesozialisation - unabhängig von der Ausgangssprache - fördert, ist die Lesepolitik für die Erwachsenen mehrsprachigen LeserInnen erkennbar auch auf das Hinführen zum deutschsprachigen Text, zur deutschen Sprache ausgerichtet; so richtet sich z.B. das Medienangebot in DaF vor allem an selbständige erwachsene Lernende und weniger an Kinder. Aktivitäten für mehrsprachige LeserInnen finden in der Zweigstelle Hernals aber nur für Kinder statt (und dieses Angebot wurde nach meiner Beobachtung nicht genutzt), da die Hauptbücherei aber nur eine U-Bahnstation entfernt ist, kann man annehmen, dass die Angebote auch für die LeserInnen der Zweigstelle leicht verfügbar sind. Dem Anspruch der Interkulturalität wird die Zweigstelle insofern gerecht, als sie ein dem Standort entsprechendes mehrsprachiges Angebot für Leserinnen und Leser in den Sprachen Türkisch und B/S/K bietet; die deutschsprachigen LeserInnen finden in dieser Zweigstelle aber keine Sprachlehrwerke zum Erwerb der genannten Sprachen oder zweisprachige Exemplare der aufliegenden Medien. Es entsteht also nicht notwendiger Weise ein tatsächlicher Austausch, sondern ein – immerhin selbstverständliches - Nebeneinander verschiedener Sprachen. Die Sprachenpolitik der Bücherei changiert also zwischen Multikulturalität und dem letztendlichen hinführen zur deutschen Sprache als lingua franca. Gleichheit der Sprachen ist hier „[...] die Bereitstellung unterschiedlicher Bildungsangebote auf dem Hintergrund von Gruppenbedürfnissen [...]“⁷¹ aber nicht das zur Verfügung stellen gleicher Bildungsangebote für alle LeserInnen.

⁷¹ Barkowski, Hans: *Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule.* –In: Eichelberger, Harald; Furch, Elisabeth: *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität.* –Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998. (S. 19-39.) S. 21.

V.III.III Dokumentation der Fragebögen

Wie im Kapitel zum Ablauf der Umfrage bereits kommentiert wurde, war meine Umfrage durch äußere Faktoren wie die Erkennbarkeit einer Ethnie an der Kleidung beeinflusst, sodass man nicht von einer gleichmäßig verteilten Sprachbefragung ausgehen kann. Auch die Anzahl von männlichen und weiblichen Probanden war nicht ausgewogen, da es sich, bis auf eine Ausnahme, ausschließlich um weibliche Leserinnen handelte. Da mir aber zur Geschlechtsverteilung des Lesepublikums der Zweigstelle keine umfassenderen Zahlen vorliegen, kann ich für diese Studie bloß festhalten, dass mir in meiner ausschnitthaften Untersuchung vorwiegend weibliche mehrsprachige Probanden untergekommen sind und auch im Allgemeinbetrieb der Anteil an Leserinnen höher erschien als der an Lesern. Unter allen beantworteten Fragebögen erschienen mir 22 relevant. Relevant bedeutet, dass die folgenden Kriterien erfüllt wurden: Es handelt sich um muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher der Zielsprachen Türkisch, Bosnisch, Serbisch, Kroatisch, welche über ausreichende Deutschkenntnisse zur Beantwortung des Fragebogens verfügen und zudem ihre Lektüre (auch) aus dem Bereich der Erwachsenenbücherei beziehen.⁷²

V.III.III.I Muttersprachen, Fremdsprachen, Lesesprachen

Türkischsprecherinnen stellten den Hauptanteil der Befragten, gefolgt von Serbisch sprechenden Personen und zwei Bosnisch sprechenden Leserinnen. Vier der ProbandInnen gaben muttersprachliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit an, darüber hinaus gaben aber alle Befragten das Beherrschen mindestens einer weiteren Fremdsprache an, wobei Deutschkenntnisse auch praktische Voraussetzung zur Beantwortung des Fragebogens waren.

⁷² Zudem kommen praktische Elemente wie Vollständigkeit bei der Beantwortung des Fragebogens, Lesbarkeit der Schrift, etc.

Tabelle III Muttersprachen & Fremdsprachen

Angegebene Muttersprache(n)	Anzahl der muttersprachlichen SprecherInnen	Angegebene Fremdsprache(n)	Anzahl der Nennungen bei Fremdsprachen
Serbisch	5	Englisch	19
Serbisch & Deutsch	1	Deutsch (DaF!)	19
Bosnisch	1	Französisch	5
Bosnisch & Deutsch	1	Italienisch	2
Türkisch	12	Kurdisch	1
Türkisch & Kurdisch	1	Kroatisch	1
Türkisch & Kurdisch & Deutsch	1	Serbisch	1
		Russisch	1

Unter den genannten Fremdsprachen war Englisch neben Deutsch die am häufigsten genannte Sprache, daneben auch die sukzessiv gelernten „Schulsprachen“ Italienisch und Französisch. Die Aufstellung in der Tabelle zeigt eine Anzahl an Nennungen, die nicht immer mit der Summe an SprecherInnen equivalent ist, da es ja auch bei den Angaben nur einer Person zu einer Mehrfachnennung von verschiedenen Sprachen kommen kann. Fragte man die ProbandInnen nach den Sprachen, in welchen sie lesen können, kam es zu einer Neuverteilung und Nennung weiterer Sprachen wie Latein und Arabisch, deren Beherrschung auf die Lesekompetenz beschränkt ist. Die Lesekompetenz in den Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch ist weniger ausgeprägt als bei den Angaben der beherrschten Fremdsprachen. Dies könnte sich z.B. dadurch ergeben, dass diese Sprachen im Alltag und im Sprachkontakt der LeserInnen wenig relevant erscheinen und dadurch die

Sprachbeherrschung geringer ist; die sukzessiv und gesteuert erlernten Fremdsprachen ohne fortdauernden Sprachkontakt scheinen nicht gelesen zu werden. Eine andere Interpretationsmöglichkeit ist die (noch) nicht ausreichende Sprachbeherrschung der angegebenen Sprachen, welche zu der Lektüre komplexerer Texte notwendig wäre (dieser Schluss ist auch auf Grund des jugendlichen Alters einiger Probandinnen nahe liegend).

Tabelle IV **Lesekompetenz**

Sprachen, in denen Lesekompetenz vorliegt	Anzahl der Nennungen
Deutsch	21
Englisch	18
Türkisch	14
Serbisch	6
Arabisch	3
Bosnisch	2
Französisch	2
Italienisch	1
Latein	1
Russisch	1
Kroatisch	1

Jene Sprachen, die verstanden werden, da sie der gleichen Sprachfamilie entstammen, werden auch als „Lesbar“ angegeben, also Bosnisch, Serbisch, Kroatisch⁷³. Kurdisch als angegebene Fremdsprache wird bei der Lesekompetenz nicht mehr angeführt⁷⁴. Interessant ist, dass nur eine einzige Leserin keine Lesekompetenz⁷⁵ in Deutsch angibt und weiters

⁷³ So gibt eine Bosnisch sprechende Leserin an, Serbisch & Kroatisch zu verstehen, ein serbischer Leser gibt seinerseits an, Bosnisch zu verstehen.

⁷⁴ [...] was unter anderem in dem Umstand begründet sein könnte, dass die kurdische Schrift sich nach dem vorherrschenden Alphabet des jeweiligen Landes richtet und sowohl in lateinischer als auch in arabischer und kyrillischer Form auftreten kann.

⁷⁵ Die Interviewte, welche „keine Lesekompetenz“ im Deutschen angab, verstand in der mündlichen Kommunikation einiges, konnte Gelesenes teilweise verstehen, hatte also eine rezeptive Sprachkompetenz; plagte sich aber mit der Produktion von Schrift und

jeder Interviewte angibt, in seiner/ihrer Muttersprache lesen zu können. Die Tatsache, dass alle Befragten angeben, in ihrer Muttersprache lesen zu können, belegt die These zur Bedeutung der Ausbildung (der Lesekompetenz) in der Muttersprache zum Erlernen (und Lesen) jeglicher weiteren Sprache. Der Umstand, dass alle ProbandInnen in ihrer Muttersprache soweit ausgebildet wurden, dass sie in ihr nicht nur sprechen sondern auch lesen können, stellt so die Basis für eine mögliche Lektüre in den Zweit- und Fremdsprachen. Der Großteil der LeserInnen gibt dementsprechend das Beherrschen einer Erstsprache + Deutsch (als Zweitsprache oder erste Fremdsprache) + Englisch (als Fremdsprache) an. Allerdings ist die Lesekompetenz noch kein Anzeiger für die tatsächliche Lektüre, wie im Kapitel zum Leseverhalten beschrieben, das bedeutet, es beeinflussen persönliche und strukturelle Faktoren die Lesegewohnheiten.

V.III.III.II Mediennutzung in und außerhalb der Bücherei

Zur Dokumentation der strukturellen Faktoren wurden die ProbandInnen befragt, ob und welche Medienressourcen ihnen zusätzlich zum Angebot der Bücherei in den jeweiligen Sprachen zu Verfügung stünden. Dabei sind der Zugang zu muttersprachlichen Medien und das Verhältnis zu Zugangsmöglichkeiten deutschsprachiger Medien relevant; nämlich, ob diese im gleichen Maße gegeben sind. Die von mir im Fragebogen angegebenen Bezugsquellen Internet, Bücherei und Buchhandlung wurden für den Bezug von deutschsprachigen Medien ebenso angegeben, wie für türkische, serbische und bosnische Medien; am häufigsten wurde das Internet als Bezugsquelle genannt. Für die Sprachen Serbisch und Bosnisch wurden darüber hinaus keine Angaben gemacht, für Türkisch wurde der Empfang türkischer Fernsehsender sowie der Medienaustausch über Freunde in der Türkei angegeben; auch die Schule wurde als Bezugsort für türkischsprachige Bücher genannt. Die LeserInnen können offensichtlich neben dem Büchereiangebot auf Medien in ihren Muttersprachen zugreifen und haben so die Möglichkeit eines kontinuierlichen Sprachkontaktes. Vor allem das Internet scheint die

Sprache. Ihren Fragebogen füllten wir gemeinsam mit ihrem Sohn im Volksschulalter aus, der teilweise als Übersetzer fungierte, während ich die Antworten notierte.

Hauptbezugsquelle, in der unabhängig vom Standort Texte, Musik, Filme und Informationen in der gewünschten Sprache abgerufen werden können.

V.III.III.III LeserInnenkontakt mit der Bücherei

Der folgende Teil der Befragung widmete sich dem Büchereibetrieb; ermittelt wurden zunächst, seit welchem Zeitpunkt die Bücherei von den LeserInnen besucht wurde und welche Zweigstelle sie am häufigsten wählten:

Tabelle V **Besuchte Zweigstellen**

Keine Angabe bzw. Schulbibliothek (2x),Unibibliothek(1x)	Hauptbücherei	Hernals	Elterleinplatz
7	7	6	2

Dabei zeigte sich, dass die Zweigstelle in Hernals nur für sechs LeserInnen als Hauptentlehnungszentrum genannt wurde, die restlichen ProbandInnen nannten die sich in der Nähe befindliche Hauptbücherei und die Filiale am Elterleinplatz als Stammzweigstellen. Andere LeserInnen enthielten sich der Angabe oder nannten Alternativen zur Bücherei. Bei den Angaben zum Büchereieintritt wurden sowohl Jahresangaben als auch die Dauer in Jahren, Wochen, etc. genannt.

Tabelle VI **Beitrittsjahre der Büchereimitglieder**

Vor 2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
2	1	1	3	1	3	1	1	3	0	5

Die Befragung fand Ende 2010 bis Beginn 2011 statt, so rechnete ich alle Angaben von diesem Zeitpunkt an auf Jahreszahlen um. Das bedeutet z.B. wenn eine Leserin auf dem Fragebogen „seit 3 Jahren“

angab, und die Befragung 2010 stattfand, ergab das 2007 als Inskriptionsjahr (2010 - 3 = 2007). Eine Angabe war „in der Volksschule“, hier nahm ich das Jahr des Schuleintritts bei sechs Jahren an und berechnete so den Beginn der Büchereimitgliedschaft. Da der Fragebogen anonym war, konnte ich die Bibliothekare leider nicht nach den genauen Daten zur Mitgliedschaft der LeserInnen befragen. Die Verteilung (wobei eine Leserin keine Angabe zu dieser Frage machte) ergab einige besonders starke Jahre, nämlich 2003, 2005 und 2010. Bis auf zwei Büchereimitglieder begannen alle die Bücherei im neuen Jahrtausend zu besuchen; ein Grund für diese Verteilung findet sich im Alter der befragten ProbandInnen, es gab fünfzehn jugendliche LeserInnen (also unter achtzehn Jahren) und sieben Erwachsene, die den Fragebogen beantwortet hatten. Ein weiterer Grund für den Büchereieintritt in dieser Zeitspanne lässt sich auch aus der Entstehungsgeschichte des mehrsprachigen Angebots⁷⁶ argumentieren: Ab 1991/1992 wurden auch Medien in Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch angekauft. In diesem Zusammenhang wurden 1990 bzw. 1992 muttersprachliche LektorInnen für diese beiden Sprachen bei den Büchereien Wien angestellt, die die Auswahl, den Ankauf und die Katalogisierung der entsprechenden Medien betreuen. Lange Zeit konnten die Zweigstellen eigenständig entscheiden, ob sie die von den LektorInnen zusammengestellte Bestandspakete ankaufen wollten oder nicht. Es gab also einen gewissen Übergangszeitraum bis sich das mehrsprachige Angebot flächendeckender etablierte. Das besonders viele LeserInnen in den letzten Jahren zu diesem Angebot fanden, liegt aber auch am weiteren Ausbau desselben; im Jahr 2008 wurde eine interkulturelle Arbeitsgruppe gegründet, um mehr Struktur und Verbindlichkeit in die interkulturellen Angebote zu bringen. Dass diese Maßnahmen auch das entsprechende Publikum erreichen, zeigt sich z.B. dadurch, dass im Jahr 2010 fünf von zweiundzwanzig LeserInnen die Bücherei für sich entdeckt haben; dies fiel zeitgleich mit der Gründung der Rubrik der „interkulturellen Bücherei“ zusammen.

⁷⁶ Diese Informationen und Angaben erhielt ich durch die Korrespondenz mit Beate Wegerer, die in der Bücherei Beauftragte für zielgruppenspezifisches Leseangebot ist.

Neben der Dauer der Mitgliedschaft bei den Büchereien wurde aber die Frage nach dem Erstkontakt mit der Bücherei gestellt. Folgende Initiatoren führten zum Büchereibesuch und zur Entdeckung des mehrsprachigen Angebotes:

Tabelle VII **Faktoren für den Büchereibesuch**

Durch Arbeitskollegin	Durchs Internet	Durch Zufall/ autonom initiierten Büchereibesuch	Durch die Schule	Durch Freunde	Durch die Familie
1	2	5	10	3	5

Hier handelt es sich wieder um die Anzahl der Nennungen diverser Faktoren und nicht um die Zahl der LeserInnen. Den bedeutendsten Platz nimmt die Schule ein, die mehrsprachigen Kinder und Jugendliche an das Angebot der Bücherei heranführt. Meine jugendlichen InterviewpartnerInnen gaben dabei oft einen ersten „Ausflug“ mit der Schule an, bei dem sie sich als LeserInnen einschreiben konnten, was sich ebenfalls in den Jahresangaben bestätigt, welche oft mit dem Schuleintritt beziehungsweise dem Wechsel in eine neue Schulform (Mittelschule) kollidieren. Das außerschulische persönliche Umfeld trägt ebenfalls zum Büchereibesuch bei, Familie, Freunde und Arbeitskollegen werden als Büchereiwerber genannt. Ein kleinerer Teil gibt an, selbstständig zum Büchereibesuch und zur Lektüre der mehrsprachigen Bücher gefunden zu haben. Der Kontakt mit der Bücherei/dem mehrsprachigen Angebot erfolgt bei den befragten ProbandInnen also durch externe, persönliche oder schulische Empfehlung und seltener durch „inneren Antrieb“ oder Eigeninitiative. Keiner der LeserInnen gab an, direkt durch die Bücherei „angeworben“ worden zu sein.

Fragt man die LeserInnen weiters nach dem Grund des Entlehnens der Lektüre, steht dieser reziprok im Zusammenhang mit dem Erstkontakt zur Bücherei, denn gerade wenn SchülerInnen durch die Schule die Bücherei

entdeckt haben, weil sie Leseaufgaben bekommen, für Referate recherchieren müssen, etc. ist der Besuch der Bücherei wichtig. In der folgenden Tabelle, welche die Hauptgründe zur Nutzung des mehrsprachigen Angebotes aufzählt, werden wieder die Anzahl der (Mehrfach-)Nennungen festgehalten, nicht die Realleseranzahl. Zu dem Bereich „Wird nicht genutzt“ ist zu ergänzen, dass zwei der LeserInnen, die diese Angabe machten, im weiteren Verlauf angaben, bestimmte Medien zu entleihen. Eine weitere Angabe machte eine Leserin, die das mehrsprachige Angebot zwar nicht für ihren Eigenlesebedarf in Anspruch nahm, aber für ihr Kind zweisprachige Bücher entlehnte. Nur eine Leserin unter den vier genannten, benutzte tatsächlich ausschließlich das deutschsprachige Lektüreangebot.

Tabelle VIII **Gründe für die Lektüre**

Unterhaltung	Arbeit, Studium, Schule	Sprachübung	Allgemeinbildung, Wissenserwerb	Wird nicht genutzt
10	9	12	2	4

Die bewusste Sprachübung wird als häufigster Grund genannt, gefolgt vom Unterhaltungswert. Insgesamt scheinen aber „praktische Gründe“ stärker zu wiegen als der Faktor des Lesevergnügens, dies bedeutet wiederum, dass die Medienauswahl und Sprachwahl bewusst und zielgerichtet erfolgt.

V.III.III.IV Kommentare der LeserInnen zum mehrsprachigen Angebot

Werden die LeserInnen danach gefragt, was am mehrsprachigen Angebot besonders geschätzt wird, werden die Aspekte der Vielfältigkeit und der Auswahlmöglichkeit genannt (a, c, d, i, m), auch die Verbesserung der Sprachkompetenzen und das Kennenlernen neuer Sprachen werden aufgezählt (a, f, h, j, n). Außerdem wird das zur Verfügung stellen bestimmter Medien in bestimmten Sprachen und die Büchereiorganisation gelobt (e, g, k, l). Eine Person zeigt sich unzufrieden mit dem Angebot,

das als unzureichend beschrieben wird (o). Im Anschluss sind alle Kommentare der LeserInnen zitiert, die Einzelantworten findet man auch im Anhang unter der Frage sechs (wobei ich Fehler in der Schreibung hier nicht „originalgetreu“ wiedergebe). Sechs der 22 ProbandInnen leisteten zu diesem Punkt keine speziellen Angaben.

- (a) „Man hat sehr viele Auswahlmöglichkeiten und man verbessert seine Mutter- und Fremdsprache damit.“
- (b) „ Ich find es einfach toll.“
- (c) „[Mir gefällt], dass ich mehrere Möglichkeiten habe.“
- (d) „Vielfalt.“
- (e) „[Mir gefallen] Comics.“
- (f) „[Mir gefällt], dass man mehr dazu lernt.“
- (g) „[Mir gefällt], dass Kinderbücher dabei sind, die ich meinen kleinen Geschwistern vorlesen kann.“
- (h) „[Mir gefällt], dass man auch in seiner Muttersprache lesen kann und sich besser entwickeln kann.“
- (i) „Man kann viel lernen und es ist interessant, wie sich die anderen Sprachen anhören.“
- (j) „Man lernt verschiedene Sprachen.“
- (k) „[Mir gefällt], dass ich ohne Probleme türkische Bücher finden kann.“
- (l) „Auch Menschen, die nicht besonders gut Deutsch können, können so auch Bücher ausborgen ohne eine Gebühr zu zahlen.“
- (m) „[Mir gefällt das] Vergleichen des Buches in anderer Sprache.“
- (n) „[Mir gefällt die] Entwicklung in der Sprache (Sprachübung), [die] Originalfassung.“
- (o) „[Mir gefällt] nicht viel, könnte besser ausgestattet sein.“

Bietet man die LeserInnen um Anregungen zur Verbesserung des mehrsprachigen Bereiches und des Mediensortiments, so sprechen sechs der zweiundzwanzig LeserInnen ihre absolute Zufriedenheit aus, zehn der Befragten wünschten sich rein quantitativ mehr Bücher beziehungsweise

mehr Bücher in bestimmten Sprachen⁷⁷: Türkisch(3x), Serbisch(2x), Englisch(2x), Kurdisch(1x), Chinesisch(1x), Portugiesisch(1x), Italienisch(1x) oder zu spezifischen Themengebieten. Auffallend war hier, dass sich die Wünsche nach mehrsprachigem Angebot nicht bloß auf Medien in der Muttersprache oder deutschsprachige Medien reduzierte, sondern dass ein vielfältiges Sprachenangebot zur Erweiterung der Mehrsprachkompetenzen erwünscht war. Eine Leserin, welche angab, das mehrsprachige Angebot bislang nicht zu nutzen, gab den Wunsch nach mehr Information über das bestehende Angebot an. Drei Leserinnen wünschten sich mehr Comics (in türkischer Sprache), ansonsten waren die Medienanforderungen einzig auf Bücher ausgerichtet, es wurden weder Filme noch Hörspiele oder Ähnliches gefordert. Zur Erfassung des Grades an Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Angebot gab es in meinem Fragebogen eine Rubrik in der auf einer Skala von eins bis zehn die Deckung des persönlichen Lesebedarfs bewertet werden konnte, ergänzend konnte man passende Adjektive einkreisen.

Tabelle IX **Beurteilung des Büchereiangebotes**

Ausreichendes Angebot	3 Nennungen
Gutes Angebot	10 Nennungen
Diverses Angebot	3 Nennungen
Passendes Angebot	1 Nennung
Informatives Angebot	4 Nennungen
Unzureichendes Angebot	1 Nennung
Anderes	„Einfach super“
Keine Angaben bzw. widersprüchliche oder unklare Angaben	6 Personen

Die Idee der Skala war eine Beurteilungsform außerhalb der Sprache anzubieten, wie sich aber durch die Auswertung zeigte, wurde die Skala oft missverstanden: Eins entsprach dem Bestzustand und war mit einem

⁷⁷ Bei den Sprachen handelt es sich um die Anzahl der Nennungen und nicht die Zahl der LeserInnen, da z.B. Chinesisch und Italienisch von der gleichen Person aufgezählt wurden.

„Plus (+)“ gekennzeichnet, Zehn war die schlechteste Angabe und mit einem „Minus (-)“ versehen. Die ProbandInnen nahmen aber oft Zehn als die höchste Zahl an und damit als beste Bewertung, sodass dieser Punkt der Frage nicht ausgewertet wurde, sondern bloß die von den LeserInnen gekennzeichneten Adjektive ausgewertet wurden. Hier handelt es sich wieder um die Anzahl der Nennungen, wobei sechs Personen keine oder unklare Angaben machten. Generell scheinen die gewählten Attribute („gut“, „divers“, „passend“, „informativ“, „super“) eine globale Zufriedenheit auszudrücken, nur eine Nennung ergab „unzureichendes Angebot“. Diese Zufriedenheit lässt sich dahingehend deuten, dass ein Großteil der LeserInnen die Bücherei als Raum erfahren, in dem ihre mehrsprachigen Lesebedürfnisse ausreichend erfüllt werden.

Um zu erfahren, ob die Sprache auch die Ausleihe von Büchern und anderen Medien beeinflusst, wurden die LeserInnen weiters befragt, welche Kriterien ihnen in der Wahl der Medien besonders wichtig erscheinen. Die Tabelle zeigt hier wieder die Anzahl an Nennungen und nicht die Realpersonenzahl; wurde die Antwort nicht nur angekreuzt, sondern auch begründet, findet man die Kommentare unter der Nennung. Am wichtigsten erscheint die Komponente des Inhalts mit 15 Nennungen, die Sprache wird acht Mal genannt, als „Inhalt“ wird nur einmal erwähnt („[...] weil ich Lesen üben möchte (Deutsch)“), ansonsten geht es um den rein praktischen Faktor der notwendigen Sprachbeherrschung für die Lektüre. Faktoren wie Schriftgröße und Verfügbarkeit der Medien erscheinen marginal wichtig (mit jeweils einer Nennung). Vier Nennungen bestätigen, dass das Buch Hauptmedium der ZweigstellennutzerInnen ist, gefolgt von Comics und DVDs.

Tabelle XII Hauptkriterien für die Medienwahl der LeserInnen

<p>Die Sprache</p>	<p>8 Nennungen</p> <p>„[...] weil Bücher und DVD's in Türkisch nicht immer zu finden sind“</p> <p>„[...] weil ich Lesen üben möchte (Deutsch)“</p> <p>„[...] weil ich die Bücher verstehen will“</p> <p>„[...] weil ich das Meiste auf Deutsch besser verstehe“</p> <p>„[...] weil vielleicht ist es in einer Sprache, die ich nicht kann“</p> <p>„[...] weil ich Sprachen lese, die ich beherrsche“</p>
<p>Die Schriftgröße</p>	<p>1 Nennung</p>
<p>Der Inhalt</p>	<p>15 Nennungen</p> <p>„[...] weil das Buch Interesse wecken soll“</p> <p>„[...] weil ich gerne Märchen lese“</p> <p>„[...] weil es interessant sein soll“</p> <p>„[...] weil eben Inhalt wichtig ist [je] nach Interesse“</p> <p>„[...] weil ich nicht alle Arten von Büchern lese“</p> <p>„[...] weil man etwas Fades nicht aushalten kann“</p> <p>„[...] weil ich ein Buch nach dem Inhalt kaufe/ausleihe“</p> <p>„[...] weil es genauer erklärt wird“</p> <p>„[...] wegen des Informationsgehaltes“</p> <p>„[...] weil der Inhalt für mich wichtig ist“</p> <p>„[...] je spannender, umso besser“</p> <p>„[...] es soll mich interessieren“</p> <p>„[...] weil ich die Bücher für mein Studium brauche“</p>
<p>Die Medienform (Buch/Video/Kassette/DVD/Comic/...)</p>	<p>4 Nennungen</p> <p>„[...] weil ich gerne lese und [Bücher] anschau“</p>

	„Ich lese gerne“ „Buch/DVD“ „Buch/Comic“
Die Verfügbarkeit der Medien	1 Nennung
Anderes	1 Nennung „Schriftsteller/Autor“

Nimmt man die Sprache als „ausschließliches Kriterium“ bei der Medienauswahl an, konnten die LeserInnen angeben, in welcher Sprache sie sich bei der Lektüre am (sprach)sichersten fühlen. Die Sprachauswahl bei der Lektüre gestaltet sich divers, vorherrschend ist aber die Auswahl deutschsprachiger Medien, die von 21 LeserInnen genannt wird; ebenso viele wie eine Lesekompetenz in Deutsch angeben (vgl. Tabelle IV zur Lesekompetenz).

Tabelle X **Sprachpräferenzen bei der Medienauswahl**

(ausschließlich) Deutsch	10 Personen
(ausschließlich) Muttersprache(n)	1 Person (Muttersprache: Türkisch)
(ausschließlich) Originalsprache des Buches	1 Person
Deutsch & egal	1 Person
Deutsch & Originalsprache des Buches	3 Personen
Muttersprache & Deutsch & Englisch & egal	1 Person (Muttersprache: Türkisch)
Muttersprache & Deutsch & Englisch	1 Person (Muttersprache: Serbisch)
Muttersprache & Deutsch & Originalsprache des Buches	1 Person (Muttersprache: Türkisch)
Egal	2 Personen
Keine Angabe	1 Person

Nur eine einzige Person gibt die Präferenz ihrer Lektüre ausschließlich in der Muttersprache an, drei weitere nennen die Muttersprache als Option unter mehreren Sprachen. Für fünf Personen ist außerdem die Originalsprache des Buches für die Sprachwahl ausschlaggebend, vorausgesetzt die Originalsprache wird beherrscht.

Wirft man einen Blick auf die Anzahl der LeserInnen, die einen muttersprachlichen Unterricht besucht haben, lässt sich daraus eventuell ein Zusammenhang ableiten. So gaben 16 von 22 Probandinnen (tatsächlich nur Frauen) an, einen muttersprachlichen Unterricht besucht zu haben. 5 Personen gaben an, keinen muttersprachlichen Unterricht erhalten zu haben (wobei das für die Person, welche ja auch „Deutsch“ als Muttersprache nannte, wohl nicht der Fall war, da sie zumindest in einer ihrer Muttersprachen alphabetisiert wurde) und eine wusste es nicht genau.

Tabelle XI Muttersprachlicher Unterricht

Ja	16 Personen (10x Türkisch, 1x Türkisch & Kurdisch, 4x Serbisch, 1x Bosnisch)
Nein	5 Personen (2x Serbisch, 2x Türkisch, 1x Türkisch & Kurdisch & Deutsch)
Weiß nicht	1 Person (Bosnisch)

Dass ein besonders großer Anteil an LeserInnen auch muttersprachlichen Unterricht erhalten hat, würde die These des Spracherwerbs stützen, wonach die Beherrschung der Muttersprache Grundstein für die Beherrschung weiterer Sprachen ist. Es scheint aber so, als sei diese Theorie nicht unbedingt ausschließlich gültig, da auch 5 ProbandInnen deutschsprachiger Lektüre nachgehen, welche keinen Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten haben. Dabei kann es natürlich sein, dass a) diese Personen sich z.B. Lesekompetenz in ihrer Muttersprache eigenständig erarbeitet haben, b) die These begrenzt

gültig ist und sich nicht auf alle Individuen und deren Lernstrategien im Bezug auf Sprachkompetenzen anwenden lässt.

VI. Ergebnisse und Ausblick

Abschließend soll festgehalten werden, inwiefern sich die Erwartungen bezüglich auf die Forschungsfrage realisiert haben und was das in der Praxis für den mehrsprachigen Büchereibetrieb bedeuten kann.

Die Zweigstelle Hernals stellt den LeserInnen seit ca. 1995 ein mehrsprachiges Angebot (in den Muttersprachen der ProbandInnen) zur Verfügung. Das wird von den LeserInnen großteils als sehr positiv bewertet (siehe Tabelle IX und vorangehende Kommentare der LeserInnen zum Büchereiangebot im Kapitel V.III.III.IV). Die Motivation der Bücherei besteht in einem Anspruch auf Interkulturalität, dem die Bücherei durch das Bereitstellen mehrsprachiger Medien und auch spezifischer mehrsprachiger Veranstaltungen wie Lesungen, Ausstellungen, etc. nachkommt. Andererseits richtet sich die Bücherei nach der Bevölkerungsstruktur des Standortes und gleicht ihr Angebot an die Nachfrage des Zielpublikums an. Aus den von den LeserInnen geleisteten Angaben zur Sprach- und Lesekompetenz (siehe Tabelle IV und X) lässt sich ableiten, dass vorwiegend auf Deutsch gelesen wird, selbst wenn das mehrsprachige Angebot auch ergänzend dazu genutzt wird. Daraus lässt sich ableiten, dass das mehrsprachige Angebot auch an die Lektüre deutschsprachiger Medien heranführt, umgekehrt aber LeserInnen, die ursprünglich auf der Suche nach deutschsprachigen Texten in die Bücherei kamen (siehe Tabelle VIII), auch die Möglichkeiten des mehrsprachigen Angebots entdeckt haben und dadurch reguläre BüchereibesucherInnen werden. Man kann also feststellen, dass die Bücherei in erster Linie die Lesekompetenz und in zweiter Linie die Sprachkompetenzen sowohl in der L1 als auch in der L2 fördert.

Was bedeuten diese Ergebnisse nun im Bezug auf die Aspekte der Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Identitätsbildung? Indem die

Bücherei die Lesekompetenz durch mehrsprachige Medien in der Muttersprache unterstützt, wirkt sie aktiv dem Phänomen der Halbsprachigkeit entgegen. Die Institution richtet sich damit besonders an Personen, die bereits einen muttersprachlichen Unterricht besucht haben (wie man den Fragebögen entnehmen kann). Die Bücherei gibt in diesem Fall keinen konkreten Sprachunterricht, schafft aber einen Raum, in der mehrsprachige Identität gelebt werden kann. Darüber hinaus stellt sie medialen Sprachkontakt durch Lesungen, Vorträge und Bücher her. Im Kapitel zur Identität wurden beeinflussende Faktoren zur Konstruktion von Identität genannt, die Umwelt als äußerer Faktor, in der die Bücherei als Medien-, Unterhaltungs- und Bildungseinrichtung wirkt, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Nicht nur die persönliche Entwicklung wird unterstützt sondern eine Sprachgemeinschaft als Gruppe anerkannt, wodurch wiederum das Selbstbewusstsein der SprecherInnen gestärkt wird. Die Bücherei stellt sich einem sprachlichen Nationalismus entgegen, indem sie verschiedene (Mutter)Sprachen als förderungswürdig anerkennt, Deutsch bleibt jedoch im Konzept der Sprachvermittlung die Nationalsprache, die jeder/ jede lernen sollte, um in allen Bereichen des öffentlichen Lebens (zumindest sprachlich) partizipieren zu können. Die Herausbildung einer mehrsprachigen Identität wird von der Bücherei als Lebensrealität der Leserinnen und Leser wahrgenommen, d.h. die Muttersprache wird in ihrem identitätsstiftenden Aspekt gefördert und angenommen.

Im Bezug auf die österreichische Sprachpolitik nimmt die Bücherei Wien eine Pionierrolle ein, indem sie SprecherInnen der Sprachen Bosnisch, Serbisch, Kroatisch und Türkisch als selbstverständliches Lesepublikum annimmt und auf deren spezielle Bedürfnisse eingeht. Das Schulsystem fördert zwar teilweise die Muttersprachen durch den muttersprachlichen Unterricht, aber nur insofern als diese Voraussetzung für den Deutscherwerb und das Erlernen weiterer Inhalte ist. Die Besonderheit des Büchereiangebotes liegt besonders darin, sich auf die Sprach- und Lebensrealität der LeserInnen einzulassen, selbst wenn die SprecherInnen keinen offiziellen Minderheitenstatus haben. Allerdings

erreicht die Bücherei nur einen Ausschnitt der gesamten mehrsprachigen Bevölkerung. Während meiner Befragung konnte ich feststellen, dass vor allem Leserinnen das Angebot nutzen, und zwar solche die in ihrer/ihren Muttersprache/n eingeschult wurden. Dabei war der Zeitpunkt der Migration bei den befragten ProbandInnen nicht ausschlaggebend⁷⁸, gleich ob es sich um „neue“ MigrantInnen der ersten Generation oder um Kinder der dritten Generation handelte. Allerdings handelte es sich in allen Fällen um eine (geplante) definitive Migration mit der Absicht in Österreich zu bleiben. Das Publikum bestand zudem größtenteils aus Personen die sich in einem Bildungsprozess (Schule, Studium, andere Ausbildung), der generelle Lesekompetenz voraussetzt, befanden.

Hier stellt sich die Frage wie das Angebot gestaltet sein müsste um mehr Leserinnen und auch Leser⁷⁹ zu erreichen? Die Bücherei hat mit ihrer mehrsprachigen Homepage, der mehrsprachigen Kirango - Erzählzeit und der vorhandenen Medienauswahl ein umfassendes Angebot, das aber nur begrenzt beworben wird. Wenn nicht bewusst nach der Bücherei gesucht oder diese durch die Schule vorgestellt wird, gibt es oft keinen Kontakt. Wünschenswert wäre eine Initiative, die sich z.B. auch an Jugendliche in der Lehre, oder an Erwachsene, die sich in keinem Ausbildungsprozess mehr befinden, richtet. Eine Möglichkeit, um die kulturelle Identitätsbildung von Sprachgruppen zu fördern, wären z.B. Konversationsnachmittage, an denen man sich zum Austausch in einem Bereich der Bücherei treffen kann. Auch Tandemkurse (Muttersprache-Deutsch) in der Bücherei wären eine Möglichkeit, den Sprachaustausch zu fördern. Ein weiterer Aspekt wäre die standortspezifische Aufnahme von mehrsprachigem Personal in den betreffenden Zielsprachen (Türkisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch), um eine bessere Kommunikation und Beratung zu gewährleisten. Zudem sollte das einsprachige Personal auf die Bedürfnisse des mehrsprachigen Publikums sensibilisiert werden, beispielsweise bei einer Neuinskription

⁷⁸ Es gab unter den befragten Leserinnen und Lesern einige, die erst seit ein paar Jahren in Österreich lebten und andere deren Eltern bereits in Österreich aufgewachsen sind.

⁷⁹ Bei der Befragung beantworteten vor allem Leserinnen und nur einen einzigen Leser die Fragebögen, aber auch beim deutschsprachigen Publikum schien die Leserschaft eher weiblich zu sein.

über das mehrsprachige Angebot informieren, etc. Wird die Bücherei als Ort des Lernens genutzt, könnte eine Verbindung zu den Volkshochschulen aufgebaut werden⁸⁰, um Sprachkurse direkt an den Standorten zur Verfügung zu stellen. Andererseits kann man MigrantInnen vermehrt über das muttersprachliche Angebot der Zweigstellen informieren, wenn sie dort an Vorbereitungskursen der mittlerweile verpflichtenden Deutschprüfung teilnehmen.

Die Ergebnisse der Umfrage in der Zweigstelle Hernals umfassen nur einen Ausschnitt der tatsächlichen Leserschaft und lassen sich deshalb nicht quantitativ deuten. Trotzdem können die Rückmeldungen der ProbandInnen das Bild eines gelungenen Dialogs zwischen der Institution Bücherei und ihren BesucherInnen, in dem Mehrsprachigkeit „natürlich“ integriert wird, aufzeigen. Untersuchungsanliegen der Arbeit waren Fragen nach dem Angebot für LeserInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Städtischen Büchereien und der Motivation bzw. dem Konzept, das dahinter steht. Darüber hinaus wurde auf Basis des Ergebnisse der Spracherwerbsforschung hinterfragt, ob das Angebot in der L1 auch den Erwerb der L2 (Deutsch) fördert und sich eine solche eventuelle Förderung im Leseverhalten widerspiegelt. Die Recherche hat gezeigt, dass ein standort- und publikumspezifisches mehrsprachiges Angebot für LeserInnen besteht. Realisierte Interkulturalität und kundenorientiertes Service für das Erreichen eines mehrsprachigen Publikums hat sich für die Bücherei als wichtig herausgestellt: Das Angebot fördert absichtsvoll das Erlernen der deutschen Sprache, ebenso wie das muttersprachliche Angebot, welches eine vermittelnde Funktion einnimmt.

Die Bücherei richtet ihr Angebot effektiv nach den Sprachbedürfnissen der Bevölkerungsstruktur, ohne nach der Nationalität oder der „Berechtigung“ der Mehrsprachigkeit zu fragen. Dabei begnügt sich die Institution nicht mit dem bloßen Kauf mehrsprachiger Medien, sondern widmet sich aktiv der Gestaltung eines interkulturellen Konzepts für alle

⁸⁰ Dies wäre nahe liegend, da es sich bei den Büchereien und Volkshochschulen um öffentliche Institutionen handelt, die von der Stadt Wien gefördert werden.

LeserInnen (auch solchen, die nur eine Sprache sprechen). Interessant wäre, die erfolgreichen Strategien der Bücherei auf die Sprachenpolitik im Allgemeinen zu übertragen: Ein Konzept, das auf dem Respektieren der Ausgangssprache und dem motivierenden Hinführen zu weiteren Sprachen besteht, indem man nicht die Deutschkenntnisse als einziges Ziel betrachtet, sondern den interkulturellen Dialog. Wenn Integration als gesellschaftliches Ziel angenommen wird, bedeutet das auch, dass ein Platz für die „zu integrierenden“ Personen geschaffen wird. Um diesen Platz zu schaffen, muss aber auch eine Bewegung in der gesamten Gesellschaft erfolgen, denn in einer starren unveränderlichen Gesellschaft kann keine Integration erfolgen. Die Bücherei, welche auch durch ihre LeserInnen existiert, nutzt diesen Umstand der Veränderung, um sich fortlaufend für ihr Publikum zu verbessern. Ähnliche Entwicklungen wären auch auf sprachpolitischer Ebene wünschenswert.

VII. Bibliographie

Akhtar, Salman: *Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie*. -Gießen: Psychosozial-Verlag 2007.

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. –Tübingen: A. Francke Verlag 2010.

Haider, Barbara: „*Mehrsprachigkeit*“ –In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Tübingen: A. Francke Verlag 2010. S. 207-208.

Höhle, Mandy: „*Erstsprache*“ –In: Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. –Tübingen: A. Francke Verlag 2010. S. 69.

Höhle, Mandy: „*doppelseitige Halbsprachigkeit*“ –In:Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Tübingen: A.Francke Verlag 2010. S.60-61.

Krumm, Hans-Jürgen: „*Identität*“ –In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. – Tübingen: A.Francke Verlag 2010. S. 122.

Baumgartner, Gerhard: *6 x Österreich: Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen*. – In: Hemetek, Ursula [Hrsg]: *Initiative Minderheiten*. - Klagenfurt: Drava-Verlag, 1995.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl. –Tübingen, Basel: Francke, 2003.

Ileri, Esin: *Türkisch*. – In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl. –Tübingen, Basel: Francke,2003. (S. 577-579.)

Nieuweboer, Rogier und Schroeder, Christoph: *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch*. – In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearbeitete Aufl. – Tübingen, Basel: Francke,2003. (S. 510-513.)

Biebricher, Christine: *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten des extensiven Lesens*. –Tübingen: Gunter Narr, 2008.

Cillia, Rudolf de: *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen Nr. 3/2006. bm:bwk.

Eichelberger, Harald; Furch, Elisabeth: *Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. –Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998.

Fix, Ulla: *Identität durch Sprache- eine nachträgliche Konstruktion?* – In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane [Hrsg]: *Sprachidentität- Identität durch Sprache*. –Tübingen: Narr, 2003. (S.107-123).

Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele: *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. –Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009.

Hohmann, Manfred; Reich, Hans H. [Hrsg]: *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um interkulturelle Erziehung*. –Münster, New York: Waxmann, 1989.

Krumm, Hans-Jürgen: *Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich*. –In: ÖDaF-Mitteilungen. Mehrsprachigkeit. Heft 2/2008. (S. 7-15.)

Mechril, Paul: Kap. VII *Politik der Mehrfachzugehörigkeit*.–In: Mechril, Paul: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit*.-Münster: Waxmann, 2003. (S. 388-411.)

Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch*. –Tübingen: Gunter Narr, 2006.

Oppenrieder, Wilhelm und Maria Thurmair [Hrsg.]: *Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit*.– In: Nina Janich und Christiane Thim-Mabrey [Hrsg.]: *Sprachidentität –Identität durch Sprache*. – Thübingen: Narr 2003. (S. 39-60.)

Siguan, Miguel : Kapitel 2. Nationalsprachen und sprachlicher Nationalismus. – In: Miguel Siguan: *Die Sprachen im vereinten Europa.* – Thübingen: Stauffenburg 2001. (S. 33 -55.)

Vrignaud, Véronique: *Die Mehrsprachigkeit als Identitätsverlust.*– In: Czernilofsky Barbara, Kremnitz Georg [Hrsg.]: *Trennendes. Verbindendes. Selbstzeugnisse zur individuellen Mehrsprachigkeit.* Edition Praesens.2003. (S. 151-155.)

Wyss, Eva Lia: *Sprache, Subjekt und Identität. Zur Analyse der schriftlichen Genderpraxis am Beispiel von Liebesbriefen aus dem 20. Jahrhundert.* – In: Faschingbauer, Tamara [Hrsg.]: *Neuere Ergebnisse der Empirischen Genderforschung. Germanistische Linguistik* Nr. 167-168. (S. 176-206.)

VII.I Internetressourcen

Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte.

<http://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html>

Stand 9.3.2011, 16h45.

Wiener städtische Bücherei: <http://www.buechereien.wien.at>

Stand 21.1.2011, 15h21.

Bmukk: Lehrplan muttersprachlicher Unterricht Volksschule:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17882/lehrplanvolkschule.pdf>

Stand 30.03.2011, 18h01.

Europäische Charta der regional- oder Minderheitensprachen:

<http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>

Stand 30.3.2011, 18h00.

Minderheiten in Österreich:

<http://minderheiten.at/stat/Service/volksgruppen.htm>

Stand 30.03.2011, 14h21.

Statistik Austria: Bevölkerung nach demographischen Merkmalen, Tabelle zur Umgangssprache der österreichischen Wohnbevölkerung

Wikipedia:

http://de.wikipedia.org/wiki/Minderheitensprachen_in_%C3%96sterreich

Stand 30.03.2011, 15h19.

Gesamtzahlen:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html

Stand 30.03.2011, 15h18.

Zentrale Arbeitsfelder im Bereich DaF/DaZ der Universität Wien

<http://germanistik.univie.ac.at/institut/institutsprofil/deutsch-als-fremd-und-zweitsprache/>

Stand 12.04.2011, 18h02.

Zitat Frank Harris:

<http://www.uni-osnabrueck.de/2878.html>

Stand 26.04.2011, 12h04.

Zitat Gerhard Johann David von Scharnhorst

http://www.aphorismen.de/display_aphorismen.php?search=9&sav=9652&hash=33d3b157ddc0896addfb22fa2a519097

Stand 26.04.2011, 12h07.

Zweigstelle Hernals:

<http://www.buechereien.wien.at/de/standorteoeffnungszeiten/zweigstellen>

Stand 15.12. 2010, 12h30.

VII.II Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 1 Identität und Persönlichkeit, eigene Zeichnung in Anlehnung an: Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. –Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2009. S. 58

Tabelle I Rezente Minderheitensprachen

Ausschnittstabelle geordnet nach höchsten Sprecherzahlen angelehnt an Grafik von Wikipedia:

http://de.wikipedia.org/wiki/Minderheitensprachen_in_%C3%96sterreich

Stand 30.3.2011, 15h19.

Gesamtzahlen überprüft und ergänzt aus:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/02_2896.html

Stand 30.3.2011, 15h18.

Tabelle II Entlehnungen und Medien

Angaben der Tabelle nach Informationen des Leiters der Zweigstelle Hernal, Hr. Ernst Simanek, siehe auch „Fragebogen Büchereipersonal“ im Anhang.

Tabelle III Muttersprachen & Fremdsprachen

Tabelle IV Lesekompetenz

Tabelle V Besuchte Zweigstellen

Tabelle VI Beitrittsjahre der Büchereimitglieder

Tabelle VII Faktoren für den Büchereibesuch

Tabelle VIII Gründe für die Lektüre

Tabelle IX Beurteilung des Büchereiangebotes

Tabelle X Sprachpräferenzen bei der Medienauswahl

Tabelle XI Muttersprachlicher Unterricht

Tabellen III bis XI gefertigt aus den Angaben der Fragebögen, siehe Anhang.

VII.III Anhang

VII.III.I Fragebogen

Der Anhang zeigt das Model des dreiseitigen, für die Untersuchung verwendeten Fragebogens, der im Zeitraum Oktober 2010 bis Jänner 2011 in der Zweigstelle Hernals von Leserinnen und Lesern beantwortet wurde.

Umfragebogen für mehrsprachige Leserinnen und Leser

ANGABEN ZUR PERSON

a) Alter: _____
weiblich

b) Geschlecht: männlich

c1) Höchste abgeschlossene Ausbildung:

Pflichtschule/Hauptschule Lehrabschluss Hochschulabschluss
 Matura Berufsschule _____

c2) Wurden sie (auch) in ihrer Muttersprache(n) eingeschult?

ja nein ich weiß nicht

d) Welche Sprachen (mündlich und/oder schriftlich) beherrschen oder verstehen Sie?

Muttersprache(n): _____

Fremdsprache(n): _____

e) In welcher der angegebenen Sprachen können Sie lesen?

f) Wo und wie finden Sie ihr Lektüre- und Medienangebot in den jeweiligen Sprachen?

Sprache: _____	Sprache: _____
----------------	----------------

<input type="checkbox"/> In der Buchhandlung <input type="checkbox"/> Im Internet: _____ <input type="checkbox"/> In der Bücherei <input type="checkbox"/> Anders: _____ _____	<input type="checkbox"/> In der Buchhandlung <input type="checkbox"/> Im Internet: _____ <input type="checkbox"/> In der Bücherei <input type="checkbox"/> Anders: _____ _____
---	---

Sprache: _____	Sprache: _____
<input type="checkbox"/> In der Buchhandlung <input type="checkbox"/> Im Internet: _____ <input type="checkbox"/> In der Bücherei <input type="checkbox"/> Anders: _____ _____	<input type="checkbox"/> In der Buchhandlung <input type="checkbox"/> Im Internet: _____ <input type="checkbox"/> In der Bücherei <input type="checkbox"/> Anders: _____ _____

ANGABEN ZUR BÜCHEREINUTZUNG

1) Büchereinutzerin/nutzer seit: _____

2) Die Zweigstelle, welche Sie am häufigsten besuchen: _____

3) **Welches Medienangebot der Bücherei nützen Sie?** Kreuzen Sie alle zutreffenden an, unterstreichen Sie bitte zusätzlich jene Medien die Sie am häufigsten verwenden.

Video/DVD/CD
 Sprache(n): _____

Internet/PC/Bibliothekskatalog vor Ort
 Sprache(n): _____

Bücher/Zeitungen/Comics
 Sprache(n): _____

Andere: _____
 Sprache(n): _____

4) **Wie haben Sie von der Bücherei und dem mehrsprachigen Angebot erfahren?**

5) Wofür nutzen Sie das mehrsprachige Angebot der Bücherei?

- zur Unterhaltung
 für meine Arbeit/ mein Studium
 zur Sprachübung
-

- Ich nutze das mehrsprachige Angebot nicht.

6) Was gefällt Ihnen besonders an dem mehrsprachigen Angebot?

7) Wie würden Sie das mehrsprachige Angebot für Ihren persönlichen Bedarf beschreiben? Bitte zutreffendes einkreisen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Gut Mittel Schlecht

ausreichendes Angebot/ gutes Angebot /diverses Angebot/ passendes Angebot
informatives Angebot/ unzureichendes Angebot/ Angebot für Erwachsene
Angebot für Kinder/kein Angebot/anders:

8) Was gefällt Ihnen weniger bzw. was würden Sie sich im Bezug auf das Medienangebot wünschen?

mehr mehrsprachige Medien, nämlich

andere Sprachen, nämlich

anderes Angebot, nämlich

anderes:

9) Wenn die selben Medien/ Bücher in verschiedenen Sprachen vorhanden sind, entscheiden Sie sich dann eher für...

meine

Muttersprache(n): _____

Deutsch

andere: _____

egal

die Originalsprache des Buches/Mediums

10) Welche Kriterien beeinflussen die Auswahl bei ihrem Büchereibesuch, also ob Sie ein Buch/eine DVD/ etc. auswählen?

die Sprache,

weil _____

die Schriftgröße

der Inhalt,

weil _____

die Medienform (Buch/Video/Kassette/DVD/Comic/...),

weil _____

das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein der Medien (Verfügbarkeit)

anderes: _____

11) Möchten Sie bezüglich des (mehrsprachigen) Angebots der Bücherei noch etwas anmerken?

☺VIELEN DANKE FÜR IHRE TEILNAHME! ☺

VII.III.II Schriftverkehr mit der Bücherei

Beigefügt sind die im Text erwähnten und via Email beantworteten Anfragen an das Büchereipersonal.

Antwort bzgl. Des Interkulturellen Angebots an Fr. Beate Wegerer, Zielgruppenspezifische Abteilung der Bücherei Wien. September 2011.

Liebe Fr. Kerschbaumer,
wir freuen uns sehr über Ihr Interesse an dieser Fragestellung. Die Büchereien Wien haben im Jahr 1985 begonnen, zusätzlich zum deutschsprachigen Angebot auch fremdsprachige Medien anzukaufen. Zuerst handelte es sich dabei um englischsprachige Bücher in der Hauptbücherei. Ab 1991/1992 wurden auch Medien in Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch angekauft. In diesem Zusammenhang wurden 1990 bzw. 1992 muttersprachliche Lektorinnen für diese beiden Sprachen bei den Büchereien Wien angestellt, die die Auswahl, den Ankauf und die Katalogisierung der entsprechenden Medien über haben. Lange Zeit konnten die Zweigstellen eigenständig entscheiden, ob sie die von den Lektorinnen zusammengestellten Bestandspakete ankaufen wollten oder nicht. Im Jahr 2008 wurde eine interkulturelle Arbeitsgruppe gegründet, um mehr Struktur und Verbindlichkeit in unsere (ja durchaus vorhandenen, oft aber von persönlichen Interessen und Engagement einzelner BüchereileiterInnen abhängigen) interkulturellen Angebote zu bringen. Wir haben aufgrund der Verteilung der großen MigrantInnengruppen auf die verschiedenen Wohnbezirke (und unter Berücksichtigung räumlicher Möglichkeiten der entsprechenden Zweigstellen) 6 Zweigstellen mit interkulturellem Schwerpunkt und 10 weitere Zweigstellen mit einem Grundbestand an Medien in den beiden Sprachen definiert. Siehe hiezu auch die interkulturellen Seiten auf unserer Homepage: <http://www.buechereien.wien.at/de/interkulturellebuecherei>. Diese Unterseite auf unserer Homepage, die alle interkulturellen und mehrsprachigen Angebote zusammenfasst und somit auch besser als zuvor bewirbt, gibt es seit ca. 7 Monaten. Die Seite steht in den Sprachen BKS, Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Türkisch zur Verfügung. Ebenso haben wir seit kurzem eine gedruckte Infobroschüre zu diesem Thema in denselben Sprachen.

Ich hoffe, Ihnen damit geholfen zu haben, stehe für weitere Nachfragen natürlich gerne noch zur Verfügung und würde mich sehr freuen,

wenn wir
die fertige Arbeit bekommen würden (gerne auch in elektronischer
Form).

Mit freundlichen Grüßen,
Beate Wegerer
Magistrat der Stadt Wien - MA 13
Büchereien Wien
Zielgruppenspezifische Angebote
Urban Loritz-Platz 2a, 1070 Wien
Tel.: 4000/84513
mail: beate.wegerer@wien.gv.at
www.buechereien.wien.at + www.kirango.at

-----Ursprüngliche Nachricht-----
Von: Sara Claire Kerschbaumer *EXTERN*
[<mailto:a0305196@unet.univie.ac.at>]
Gesendet: Freitag, 16. September 2011 12:58
An: Sykora-Bitter Claudia
Betreff: Interkulturelle Bücherei-Frage

Liebes Bücherei-Team!

Ich bin Germanistikstudentin und verfasse eine Diplomarbeit zu
den
mehrsprachigen LeserInnen der Zweigstelle Hernals. Bei meiner
Untersuchung
hat sich ergeben dass besonders viele LeserInnen in den letzten
zehn
Jahren Büchereimitglieder geworden sind,

ich hätte deshalb eine spezielle Frage bezüglich des
mehrsprachigen
Angebotes (Türk &/B/S/K)der Bücherei: seit wieviel Jahren
besteht dieses
Angebot? Und seit welchem Zeitpunkt wird die "Interkulturelle
Bücherei"
beworben?

Vielen Dank & beste Grüße,
Sara Kerschbaumer

Beantworteter Fragebogen von Hr. Ernst Simanek, Leiter der Zweigstelle
Hernals. Jänner 2011.

Fragebogen für Bibliothekarinnen und Bibliothekare zum
Angebot der Zweigstelle Bücherei Hernals, Hormayrgasse
2, 1170 Wien

Name: _____ *Ernst Simanek* _____

**a) Welche Programme und Angebote gibt es allgemein für
mehrsprachige LeserInnen der Bücherei Wien?**

Fremdsprachige Literatur, AV-Medien, Sprachkurse für Deutsch

b) Inwiefern betreffen diese Angebote die Zweigstelle Hernals?

Schwerpunktangebot von Büchern in Türkisch, BKS, Englisch (jeweils auch Kinderliteratur) und Italienisch, zudem französische Comics (Comicschwerpunkt)

c) Gibt es in der Zweigstelle Hernals eine od. mehrere Personen, die besonders für den mehrsprachigen Bereich zuständig sind?

d) 1 Kollege für Türkisch, 1 Kollegin für BKS, 1 Kollege für Italienisch und französische Comics, 1 Kollege für Englisch

e) Seit wann gibt es in dieser Zweigstelle Bücher und Medien in Türkisch/Bosnisch/Serbisch/Kroatisch und auf welche Weise bzw. warum wurden diese in den Bestand aufgenommen?

Seit ca. 15 Jahren als Schwerpunktangebot für Benutzer, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. (Bevölkerungsstruktur)

f) Gibt es besondere inhaltliche Schwerpunkte im mehrsprachigen Angebot der Zweigstelle?

Belletristik, Bandes dessinées, fumetti, graphic novels

g) Wie kommt es zur Anschaffung von neuen Medien (v.a. Türkisch/Bosnisch/Serbisch/Kroatisch) und wer ist besonders dafür zuständig? Werden die LeserInnen in diesen Prozess impliziert (z.B. „Wunschlisten“)?

Auswahl und Zuteilung durch zentrale Referenten

h) Können Sie Angaben über die Anzahl der LeserInnen ihrer Zweigstelle geben bzw. wie viel mehrsprachige LeserInnen es darunter gibt?

Leider keine Zahlen, auch Datenschutz und so

i) Wie viele Medien umfasst der Bestand der Zweigstelle in den Sprachen Türkisch/Bosnisch/Serbisch/Kroatisch?

BKS: 438 Türkisch: 341(dazu ca 150 CDs und 40 DVDs)

Kinder BKS: 211 Kinder Türkisch: 396

j) Wie häufig werden diese mehrsprachigen Medien entliehen

(z.B. pro Woche)?

Letztes Jahr: türkische Kinderbücher: 274 Entlehnungen

Kinderbücher BKS: 244 Entlehnungen

Türkisch f. Erwachsene: 127 Entlehnungen

BKS f. Erwachsene: 436 Entlehnungen

k) Gibt es Medien in Türkisch/Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, die besonders häufig und gerne entliehen werden? Wenn ja, welche?

Unterhaltungsliteratur

l) Gibt es eine Besonderheit im mehrsprachigen Angebot oder in der Organisation/Konzeption/etc. der Bücherei Hernalts?

Comicschwerpunkt

LEBENS LAUF

ANGABEN ZUR PERSON

Name: SARA CLAIRE KERSCHBAUMER
Geburtsdatum: 02. 05. 1985
Staatsbürgerschaft: ÖSTERREICH

SCHULAU SBILDUNG

1995 BIS 2003 WIRTSCHAFTSKUNDLICHES
REALGYMNASIUM
FELDGASSE 6-8 1080 WIEN
MATURA MAI/JUNI 2003

UNIVERSITÄRE AUSBILDUNG

**Wintersemester 2003/04
bis Sommersemester 2005** Lehramtsstudium Biologie und
Germanistik
Universität Wien

WS 2005/06 bis WS 2011/12 Lehramtsstudium Germanistik
und Französisch
Universität Wien

STUDIENSCHWERPUNKTE

- ⇒ DaF/DaZ
- ⇒ Mittelhochdeutsch
- ⇒ Kinder- und Jugendliteratur
- ⇒ Fremdsprachendidaktik

AUSLANDSAUFENTHALT ZU STUDIENZWECKEN

WS 2007/08 bis SS 2008 OEK SPRACHASSISTENZ
LYCEE LEOPOLD SENGHOR UND ARISTIDE
BRIAND
EVREUX, FRANKREICH

WEITERE QUALIFIKATIONEN

SS 2011 INSTITUT FÜR KINDERGARTEN- UND
HORTPÄDAGOGIK
AUSBILDUNG ZUR KINDERGRUPPENBETREUERIN
ABSCHLUSS MAI 2011

PUBLIKATIONEN

2009

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *MME DE GRAFFIGNY LETTRES D'UNE PERUVIENNE: AMOUR ET AMITE DANS LE ROMAN EPISTOLAIRE.* - GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-35170-1.

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *AUFBRUCH, UMBRUCH, EINBRUCH. (PROPAGANDA) MEDIEN WÄHREND DER FRANZÖSISCHEN REVOLUTION.* –GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-26595-4.

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *L' EVE FUTURE UND DAS GENRE DER PHANTASTIK.* -GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-26593-0.

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *LOUIS HEMON ET LE QUEBEC DE MARIA CHAPDELAINÉ.* -GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-26597-8.

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER:
-GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-

2010

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *WOVOR MAN SICH FÜRCHTET...*(S. 41-43) –IN: RICHARD BERNATO (HRSG): AEROSOL.CC. KOMIK, ANGST UND ZEITGEIST. AUSGABE 3. WIEN/BOZEN 2010.

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *PEINTURE D'UN FILM. VUE SUR „LE DÉJEUNER SUR L'HERBE“ DE JEAN RENOIR.* –GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-89253-2.

2011

E-BOOK BEI WWW.GRIN.COM

SARA CLAIRE KERSCHBAUMER: *SPRACHENBIOGRAPHIE. IDENTITÄT UND SPRACHE.* –GRIN VERLAG FÜR AKADEMISCHE TEXTE. ISBN 978-3-640-95801-6.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit dem mehrsprachigen Medienangebot der Büchereien Wien auseinander. Die Untersuchung fand in der Zweigstelle Hernals statt. Befragt wurden vor allem LeserInnen welche das spezialisierte Lektüreangebot für Türkisch, Bosnisch, Serbisch und Kroatisch nutzten. Die Büchereien und Bibliotheken sind für die Sprachvermittlung wichtig, sie nehmen als öffentliche Institutionen eine besondere Rolle als Bildungs- und Freizeiteinrichtung ein. Sie bilden einen Raum, in dem Öffentliches und Privates zusammen treffen, eine Schnittstelle zwischen Unterhaltung und Lehre. Untersuchungsanliegen der Arbeit waren demnach Fragen nach dem Angebot für LeserInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Städtischen Büchereien und der Motivation bzw. dem Konzept, das dahinter steht. Darüber hinaus wurde auf Basis der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung hinterfragt, ob das Angebot in der L1 auch den Erwerb der L2 (Deutsch) fördert und sich eine solche eventuelle Förderung im Leseverhalten widerspiegelt. Die Arbeit beginnt mit einer Zusammenfassung der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zur Mehrsprachigkeit, zeigt des Weiteren die Konstruktion der mehrsprachigen Identität in einer monolingualen Gesellschaft und anschließend die konkreten Sprachsituationen der Einzelsprachen Türkisch und Kroatisch/Serbisch/Bosnisch in Österreich. Die Dokumentation der aktuellen Situation soll aufzeigen, welche Umstände und Maßnahmen der Mehrsprachigkeit förderlich sind. Die Recherche zeigt, dass ein standort- und publikumspezifisches mehrsprachiges Angebot für LeserInnen besteht. Das Angebot fördert absichtsvoll das Erlernen der deutschen Sprache, ebenso wie das muttersprachliche Angebot, welches eine vermittelnde Funktion einnimmt. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf den weiteren Aufbau eines mehrsprachigen Angebots und einem Plädoyer für eine humanere Sprachenpolitik.