



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen
Die Thematisierung unterschiedlicher Erstsprachen
aus Sicht lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen

Verfasserin

Karin Moser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuer:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Terminologie	6
3. Menschen mit Migrationshintergrund im Kontext von Bildung und Arbeit	10
3.1 Sprachenvielfalt in Wiener Schulklassen	10
3.2. Bildungspartizipation von Menschen mit Migrationshintergrund	12
4. Unterschiede im Prestige von Sprachen	14
4.1 Sprachhierarchien in der Gesellschaft	14
4.2 Indizien für unterschiedliches Sprachprestige in der Schule	18
4.3 Die Position des muttersprachlichen Unterrichts	20
4.4 Zusammenfassung	23
5. Die schulische Rolle der Erstsprachen lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen	24
5.1 Der muttersprachliche Unterricht	25
5.1.1 Der muttersprachliche Unterricht in Österreich	26
5.1.2 Argumente für den muttersprachlichen Unterricht	27
5.1.2.1 Spracherwerb	27
5.1.2.2 Schulerfolg	29
5.1.2.3 Sprachprestige	30
5.1.2.4 Sprachliche Ressourcen der Gesellschaft	31
5.1.2.5 Zusammenfassung	31
5.2 Mehrsprachige Klassen	32
5.3 Das Unterrichtsprinzip <i>Interkulturelles Lernen</i>	33
5.4 Die Einbindung der unterschiedlichen Erstsprachen in den einsprachigen Unterricht	34
5.4.1 Argumente für die Einbeziehung anderer Erstsprachen im Unterricht	36
5.4.1.1 Stärkung des (sprachlichen) Selbstkonzeptes	36
5.4.1.2 Steigerung des Sprachprestiges	40
5.4.1.3 Vorteile für die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen	44
5.4.1.4 Zusammenfassung	45

5.4.2 Überlegungen, Konzepte und Vorschläge	46
5.4.3 Der monolinguale Habitus: Die mangelnde Thematisierung der unterschiedlichen Erstsprachen	53
5.4.3.1 Der monolinguale Habitus	54
5.4.3.2 Erstsprachverbote	55
5.4.3.3 Die (fehlende) Thematisierung der Erstsprachen	57
5.4.3.4 Spracheinstellungen	59
5.4.3.5 Zusammenfassung	61
5.4.4 Fazit	61
6. Untersuchung	63
6.1 Datenerhebung	64
6.1.1 Leitfadeninterview	64
6.1.2 Interviewleitfaden	65
6.1.3 Kontaktaufnahme	67
6.1.4 Beschreibung der Stichprobe	68
6.1.5 Durchführung der Interviews	71
6.1.6 Transkription	73
6.2 Analyse der Interviews	
6.2.1 Vorgehen bei der Analyse	74
6.2.2 Die Interviews	75
6.2.2.1 Das Verhältnis der Befragten zu ihren Erstsprachen	75
6.2.2.1.1 Erstsprache(n)	76
6.2.2.1.2 Sprachweitergabe	80
6.2.2.1.3 Spiel mit der sprachlichen Identität	82
6.2.2.1.4 Erstsprache als Geheimsprache	83
6.2.2.1.5 Erstsprache als Lernunterstützung	86
6.2.2.1.6 Deutsch und eine zweite Erstsprache	91
6.2.2.1.7 Englisch als Erstsprache	91
6.2.2.1.8 Zusammenfassung	92
6.2.2.2 Die Thematisierung der Erstsprachen in der Schule	93
6.2.2.2.1 Die Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht ...	94
6.2.2.2.2 Die Thematisierung der Erstsprachen außerhalb des Unterrichts	100

6.2.2.2.3 Gefahr der Bloßstellung	107
6.2.2.2.4 Aufforderungen, Deutsch zu sprechen	112
6.2.2.2.5 Die Erstsprache Englisch als Unterrichtsfach	116
6.2.2.2.6 Zusammenfassung	117
7. Ergebnisse	119
7.1 Ergebnisse der Untersuchung	119
7.1.1 Bedeutung für die aufgestellten Annahmen	123
7.1.1.1 Annahme 1	123
7.1.1.2 Annahme 2	125
7.1.2 Einschränkungen der Ergebnisse	125
7.2 Ausblick	126
7.3 Conclusio	128
8. Literatur	131
9. Anhang	
9.1 Interviewleitfaden	140
9.2 Transkriptionskonventionen	141
9.3 Lebenslauf	142
9.4 Zusammenfassung (Deutsch)	143
9.5 Abstract (Englisch)	145

1. Einleitung

An Wiener Schulen findet sich ein hoher Anteil an SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, also Kinder und Jugendliche, die täglich, auch abseits des schulischen Sprachunterrichts, mehr als eine Sprache verwenden (BMUKK 2013a, S. 13). Die Erstsprache dieser SchülerInnen ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer Identität und die Anerkennung und Förderung dieser Sprache kann sich positiv auf deren Zweitspracherwerb und allgemeinen Schulerfolg auswirken, wie bereits in verschiedenen Arbeiten gezeigt wurde (siehe Kapitel 5.1 zum muttersprachlichen Unterricht). Ausgehend von dieser Bedeutung der Erstsprachen für verschiedene Bereiche beschäftigt sich diese Arbeit weiterführend mit der Frage, welche Rolle die Erstsprachen an Wiener Schulen im gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen verschiedener Erstsprachen spielen.

Aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen wie der Marginalisierung von MigrantInnensprachen als unterrichtete Fremdsprachen (vgl. BMUKK et al. 2008, S. 41) und des Statusunterschiedes zwischen muttersprachlichem Unterricht und Regelunterricht (vgl. de Cillia 1998), aber auch aufgrund persönlicher Erfahrungen, wird in dieser Arbeit angenommen, dass die Erstsprachen und die diesbezüglichen Kompetenzen der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen für einen großen Teil der LehrerInnen und SchülerInnen eher im Hintergrund bleiben. Das würde jedoch ein systematisches Ausklammern und dadurch Abwerten eines wesentlichen Bestandteils der Identität dieser Schüler und Schülerinnen bedeuten, welches in scharfem Gegensatz zur Wichtigkeit der Erstsprache für sie selbst steht. Verschiedene Forschungsarbeiten liefern Hinweise darauf, dass eine derartige Praxis sich negativ auf den Spracherwerb und den Schulerfolg der mehrsprachigen Schülerschaft auswirken kann. Weiters wird davon ausgegangen, dass der Prestigemangel sowie der eher geringe Zulauf zum muttersprachlichen Unterricht mit dem Ignorieren der Erstsprachen im gemeinsamen Unterricht in Wechselwirkung stehen.

Eine Möglichkeit, die erstsprachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen SchülerInnen aus ihrem Schattendasein hervorzuholen und dadurch diese Sprachen aufzuwerten, bietet sich mit der Thematisierung der Sprachen im gemeinsamen Unterricht. Aufbauend auf den Forschungsarbeiten anderer AutorInnen wird davon ausgegangen, dass Prestige und Präsenz einer Sprache ihre SprecherInnen und Sprecher beeinflussen und Konsequenzen für deren Erst- und Zweitsprachkompetenz sowie deren Schulerfolg haben können. Die Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht bedeutet eine verstärkte Präsenz dieser Sprachen, die einhergehend mit einer Prestigesteigerung positive Effekte für die oben genannten Bereiche haben kann. Verschiedene AutorInnen, wie auch der Gesetzgeber (BGBl. II Nr. 277/2004, S. 6), empfehlen oder befürworten daher das Einbringen der anderen Erstsprachen als Deutsch in den Unterricht (siehe Kapitel 5.4.1) und haben bereits Vorschläge ausgearbeitet, wie eine solche Einbeziehung funktionieren könnte. Durch die bereits langjährige und stetig steigende Präsenz von Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an Wiener Schulen stellt sich die Frage, ob das systematische Ansprechen dieser unterschiedlichen Sprachen bereits seinen Weg in die Unterrichtspraxis gefunden hat und wie die SchülerInnen selbst über diese Thematisierung ihrer Erstsprache im Unterricht denken.

Der empirische Teil dieser Arbeit soll daher explorativ erheben, an welche Situationen einer solchen Thematisierung der Erstsprachen in der Schule sich die (ehemaligen) SchülerInnen erinnern und wie sie darüber berichten. Daraus lässt sich einerseits schließen, auf welche Art die Erstsprachen an Wiener Schulen – zumindest in Einzelfällen – thematisiert werden bzw. wurden, vor allem zeigt sich aber, wie diese Thematisierungsmomente von den SchülerInnen wahrgenommen wurden. Diese Aussagen sollen anschließend in Bezug zur Literatur zu Schulbesuch und Spracherwerb lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen gestellt werden. Dabei interessieren sowohl durch SchülerInnen wie auch durch LehrerInnen initiierte Thematisierungen und ebenso Gespräche während des Unterrichts, wie außerhalb dessen – etwa auch Pausengespräche unter

SchülerInnen. Auch ob Sprachverbote, die in der Literatur immer wieder erwähnt werden, von LehrerInnen (oder SchülerInnen) ausgesprochen wurden, soll angesprochen werden. Solche Verbote machen den Kindern und Jugendlichen deutlich, dass die jeweilige Sprache an der Schule keinen Platz und dadurch auch geringen Wert hat.

Bei den Schilderungen der SchülerInnen ist immer auch ihre Bewertung der Situation und ihrer eigenen Emotionen in der Situation relevant für diese Arbeit. Außerdem soll versucht werden, die Rolle, die ihre Erstsprachen für sie selbst spielen, zu erfassen. Durch diese Vorgehensweise kann ein Einblick in die Rezeption aktueller Praktiken gewonnen werden, woraus sich neue Fragestellungen für weiterführende Untersuchungen ergeben können. Anhand der Auswertung der Berichte der (ehemaligen) Schülerinnen und Schüler soll zu neuen Überlegungen darüber angeregt werden, wie die Einbringung von Erstsprachen im Unterricht bzw. in die Schule allgemein erfolgen kann und soll.

Den Anstoß für mein Interesse an dieser Thematik lieferte die Erkenntnis während meines Studiums der Sprachwissenschaft, dass ich zu meiner Schulzeit jahrelang mit lebensweltlich mehrsprachigen SchulkollegInnen in einer Klasse gewesen war, über deren Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch ich nur sehr wenig wusste. Dies verwunderte mich, da mir aus heutiger Sicht Aspekte, die mit ihrer Erstsprache zusammenhängen, wichtig erscheinen, denn diese sind in der Regel auch ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität. Mir wurde bewusst, dass kaum je Lehrerinnen oder Lehrer die lebensweltliche Mehrsprachigkeit meiner KlassenkollegInnen zur Sprache gebracht hatten.

Inhalt

Im zweiten Kapitel werden die wichtigsten Begriffe der Materie wie *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Mehrsprachigkeit* für diese Arbeit definiert. Im nächsten Kapitel (3) wird dargestellt, welchen Anteil SchülerInnen mit anderen Erstsprachen an der Gesamtheit der Wiener SchülerInnen haben und wie sie auf die Schultypen AHS und Hauptschule verteilt sind. Weiters wird kurz auf die Situation von MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt eingegangen.

Anschließend wird auf Sprachprestiges und Sprachhierarchien innerhalb der Gesellschaft und konkret an den Schulen hingewiesen und gezeigt, woran sich solche Hierarchien erkennen lassen (Kapitel 4).

Im folgenden Kapitel (5) soll gezeigt werden, welche Rolle die anderen Erstsprachen als Deutsch an Wiener Schulen spielen. Es wird dabei zunächst der muttersprachliche Unterricht behandelt (5.1), um anhand dessen darzustellen, welche Bedeutung die Erstsprachförderung in Minderheitensituationen für Erst- und Zweitspracherwerb sowie Schulerfolg haben kann. Danach wird kurz auf mehrsprachige Klassen mit unterrichteter Migrationssprache (Kapitel 5.2) und anschließend auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen (Kapitel 5.3) eingegangen. Der folgende Abschnitt (5.4) beschäftigt sich mit der Einbindung der unterschiedlichen Erstsprachen in den gemeinsamen (einsprachigen) Unterricht. Hier werden verschiedene Argumente aus der Literatur für die Einbeziehung der anderen Erstsprachen im einsprachigen Unterricht einerseits für die Stärkung des (sprachlichen) Selbstkonzeptes und andererseits – und damit in Zusammenhang stehend – für die Steigerung des Prestiges der Minderheitensprachen aufgezeigt (Kapitel 5.4.1). Nicht zuletzt soll auch auf die Verbesserung der metasprachlichen Kompetenzen sowohl für die SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, als auch mit Deutsch als Familiensprache aufmerksam gemacht werden. Nun werden einige Beispiele für Überlegungen und Konzepte (Kapitel 5.4.2) zur Einbeziehung der Erstsprachen in den gemeinsamen Unterricht zitiert und im Anschluss daran anhand ausgewählter Literatur zum Thema ein Einblick in die aktuelle Situation der anderen Erstsprachen als Deutsch im Hinblick auf den monolingualen Habitus der Schulen gegeben (Kapitel 5.4.3).

Der nächste Abschnitt (Kapitel 6) befasst sich mit der explorativen Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Zunächst sollen die angewandten Methoden zur Datenerhebung sowie zur Durchführung der Interviews und deren Transkription und Auswertung dargestellt werden (Kapitel 6.1). Im folgenden Kapitel (6.2) wird das Interviewmaterial nach Themen geordnet präsentiert und analysiert. Die Ergebnisse der Analyse werden im Kapitel 7 zusammengefasst und mit den Erkenntnissen aus dem theoretischen ersten Teil der Arbeit in Bezug gesetzt.

Im Folgenden werden die wesentlichen Begriffe und Fakten für die behandelte Materie, vor deren Hintergrund diese Untersuchung durchgeführt wurde, erläutert.

2. Terminologie

An dieser Stelle wird auf die Bedeutung und Verwendung einiger für diese Arbeit wichtiger Begriffe eingegangen.

Migration und Migrationshintergrund

Die Relevanz von *Migration* und *Migrationshintergrund* für diese Arbeit ergibt sich daraus, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, die hier behandelt werden soll, in Migration begründet ist. Als *Migration* wird der Wohnsitzwechsel von Personen bezeichnet (vgl. Lebhart & Marik-Lebeck 2007a, S. 145), wobei in dieser Arbeit, aufgrund des Schwerpunkts auf den Erfahrungsberichten von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen, nur die internationale und nicht die nationale (interregionale) Migration gemeint ist. Als Menschen *mit Migrationshintergrund* definiert die UNECE¹ (2006, S. 90) sowohl Menschen, die selbst eingewandert sind (oft MigrantInnen erster Generation genannt), wie auch solche, bei denen beide Elternteile eingewandert sind (MigrantInnen zweiter Generation). Für die vorliegende Arbeit hingegen sind auch Menschen mit nur *einem* eingewanderten Elternteil relevant, wenn sie dadurch in der Familie mehrere Sprachen verwenden, weshalb in dieser Studie der Begriff Migrationshintergrund so definiert wird wie von Brizić & Hufnagl (2011, S. 23): Eine Person hat Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder zumindest ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die große Gruppe der deutschsprachigen MigrantInnen (vor allem aus Deutschland, vgl. Fleck 2013, S. 10) andererseits bleibt dabei unberücksichtigt, da bei dieser MigrantInnengruppe meist keine lebensweltliche Mehrsprachigkeit gegeben ist.

Minderheit

In dieser Arbeit wird für die Gruppen von Menschen in Österreich, die Migrationshintergrund haben, auch der Terminus *Minderheit* verwendet. Die Dichotomie *Minderheit* – *Mehrheit* bezieht sich dabei auf die Gesamtbevölkerung,

¹

United Nations Economic Commission for Europe

da das Verhältnis zum Beispiel in einzelnen Klassen umgedreht sein kann (vgl. zum Gebrauch des Terminus *Minderheit* Boeckmann 2008a, S. 23).

Erstsprache/L1

Als *Erstsprache* wird die erste Sprache, die ein Kind erwirbt, bezeichnet (vgl. Dietrich 2004a, S. 306). *L1* und *Muttersprache* werden in dieser Arbeit synonym dazu verwendet. Erwirbt ein Kind während seiner Primärsozialisation zwei (oder mehrere) Sprachen nebeneinander, so handelt es sich dabei um *bilingualen* (bzw. *plurilingualen*) *Erstspracherwerb* und alle diese Sprachen sind als seine Erstsprachen zu bezeichnen (ebd., S. 308).

Zweitsprache/L2

Zweitsprache bezeichnet eine Sprache, die zeitlich nach der Erstsprache und ungesteuert, also in erster Linie außerhalb von Unterrichtssituationen, erworben wurde (vgl. Dietrich 2004b, S. 312). Synonym wird die Zweitsprache in dieser Arbeit auch mit dem Kürzel *L2* bezeichnet. Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die schon in den ersten Lebensjahren migriert sind oder bereits im Einwanderungsland geboren wurden, ist die Differenzierung zwischen multilinguaalem Erstspracherwerb (Familiensprache + Umgebungssprache als Erstsprachen) auf der einen Seite und Erstsprache (Familiensprache) / Zweitsprache (Umgebungssprache) auf der anderen oft schwierig, bzw. ist die Position der Umgebungssprache je nach individuellem Input in den ersten Lebensjahren auf einem Kontinuum zwischen Erst- und Zweitsprache anzusetzen. Zu den Schwierigkeiten, die sich aus dem großen Bedeutungsumfang des Terminus *Zweitsprache* ergeben können, vgl. Boeckmann (2008a, S. 25f), der darauf eingeht, welche sehr unterschiedlichen Rollen die *Erst-* und *Zweitsprache* bei Individuen spielen können.

Fremdsprache

Im Gegensatz zur Zweitsprache zeichnet die *Fremdsprache* sich dadurch aus, dass sie weder Erstsprache noch Umgebungssprache der lernenden Person ist.

Sie wird in institutionalisiertem Kontext und gesteuert gelernt, wie dies zum Beispiel beim Fremdsprachenunterricht in der Schule in der Regel der Fall ist (Dietrich 2004b, S. 312-313).

Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Personen stellen, global gesehen, keine Ausnahme dar, sondern bilden die Mehrheit gegenüber einsprachigen Menschen (vgl. Dietrich 2004b, S. 311). Durch die zunehmende Mobilität der Menschen und die daraus resultierenden vermehrten Sprachkontakte (vgl. Mackey 2005, S. 1485 sowie Cummins 2006, ohne Seitenangaben) ist vorstellbar, dass die Gruppe der *mehrsprachigen* Menschen noch an Größe zunehmen wird.

Christ (1991, S. 25-26) weist darauf hin, dass einsprachige Personen, die ihre erste Fremdsprache lernen, dieses Wissen über die für sie neue Sprache und Kultur auf alle ihnen „fremden“ Sprachen übergeneralisieren und diese ihrer eigenen Erstsprache und Kultur gegenüberstellen. Sie wählen als Fremdsprache eine weit verbreitete Verkehrssprache aus. Ab dem Erwerb einer weiteren Fremdsprache jedoch höre die Übergeneralisierung auf und die Sichtweise auf Sprachen und Kulturen verändere sich insofern, als „das Phänomen Sprache und die Phänomene sprachlich vermittelter Kultur und Tradition [...] schlechthin relativiert gesehen“ würden (ebd., S. 26).

In dieser Arbeit wird der Terminus *mehrsprachig* dennoch auf alle Personen angewendet, die mehr als eine Sprache beherrschen und verwenden (vgl. Mackey 2005, S. 1483). Die Unterscheidung zwischen Zwei- und Mehrsprachigkeit, die auch in der Sprachlehrforschung einen wichtigen Zweck erfüllt (vgl. Apeltauer 1997, S. 17), ist im Rahmen dieser Studie nicht wesentlich. Die Wichtigkeit der Sprachbeherrschung ist bei der Definition von *Mehrsprachigkeit* ein umstrittener Punkt (vgl. Mackey 2005, S. 1483f); für diese Arbeit allerdings ist der tägliche Gebrauch der Sprache relevanter als das Niveau, auf dem die Sprache beherrscht wird, weshalb hier darauf verzichtet wird, näher auf die Definition der Sprachbeherrschung einzugehen. Um als *mehrsprachig* zu gelten ist für die vorliegende Untersuchung jedenfalls keine „perfekte“,

„muttersprachliche“ oder „ausgewogene“ Mehrsprachigkeit nötig, bei der alle betreffenden Sprachen auf demselben Niveau beherrscht würden, sondern vielmehr die alltägliche Verwendung von zwei oder mehr Sprachen.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Der Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit* bzw. *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* ist auf Ingrid Gogolin zurückzuführen.

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

(Gogolin 2013, S. 354 – Endnote 1)

Der Begriff

„soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen und soll bedeuten, daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.“

(Gogolin 1988, S. 9)

Gogolin (ebd.) hält fest, dass *lebensweltliche (Zwei- bzw.) Mehrsprachigkeit* nicht nur den Spracherwerb, sondern auch das schulische Lernen insgesamt beeinflusst und dass daher in einem Bildungssystem, in dem auf die Kinder eingegangen werden soll, auch mitgebrachte (Zwei- bzw.) Mehrsprachigkeit gefördert werden müsse.

3. Menschen mit Migrationshintergrund im Kontext von Bildung und Arbeit

In diesem Kapitel wird zunächst versucht, die Zahl der MigrantInnen in Wien insgesamt darzustellen, woraufhin die vor allem aus Migration resultierende Sprachenvielfalt an den Wiener Schulen skizziert wird. Anschließend daran soll kurz auf die Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Schultypen AHS und Hauptschule sowie die Situation der MigrantInnen am österreichischen Arbeitsmarkt eingegangen werden.

Im Jahr 2006 betrug der Anteil der Personen an der Wiener Bevölkerung, die im Besitz einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft waren, durchschnittlich 19%, je nach Bezirk bis zu 32% (Lebhart & Marik-Lebeck 2007b, S. 180). Wien war 2001 das Bundesland mit dem höchsten Anteil an Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (mehr als ein Drittel der ausländischen Bevölkerung Österreichs) (Fassmann & Reeger 2007, S. 185) und zwischen 2002 und 2005 das Bundesland mit der höchsten Zuzugsrate in Österreich: In diesem Zeitraum zogen ca. 42% aller Österreich-ImmigrantInnen nach Wien, während aus Wien weniger Menschen wegzogen als aus den anderen Bundesländern (Lebhart & Marik-Lebeck 2007a, S. 159). Weiters ist „[d]ie ausländische Wohnbevölkerung [...] deutlich jünger als die inländische“ (Fassmann & Reeger 2007, S. 187).

Diese jungen Menschen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft machen einen Teil der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnenschaft Wiens aus und sind daher neben den SchülerInnen mit Migrationshintergrund und österreichischer Staatsbürgerschaft im Fokus dieser Arbeit. Auf die Sprachen, die sie in die Schulen mitbringen, wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

3.1 Sprachenvielfalt in Wiener Schulklassen

Anhand oben angeführter Daten lässt sich bereits abschätzen, dass sich in Wiener Schulen ein relativ hoher Prozentsatz an SchülerInnen mit anderer

Erstsprache als Deutsch findet.² In den Informationsblättern des Referats für Migration und Schule finden sich konkrete Statistiken zu den Erstsprachen der Wiener Schüler und Schülerinnen:

Im Schuljahr 2011/12 besuchten 94 841 Schülerinnen und Schüler mit anderer L1 als Deutsch Wiener Schulen³ (BMUKK 2013a, S. 13), das waren 44,5 % der Gesamtzahl der SchülerInnen an diesen Schulen (ebd., S. 23). Diese Zahlen umfassen sowohl Kinder aus Migrationsminderheiten, wie auch aus autochthonen Minderheiten – den österreichischen Volksgruppen⁴ (ebd., S. 3).

Insgesamt variiert in Wien der Anteil an Kindern mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit⁵ pro Bezirk sehr stark: Während in Hietzing, dem Bezirk mit dem niedrigsten Anteil an SchülerInnen mit anderer Erstsprache, im Schuljahr 2011/12 knapp über 17% aller Schülerinnen und Schüler⁶ in diese Kategorie fallen, hat Rudolfsheim-Fünfhaus mit etwa 64,6% die meisten Schulkinder mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (BMUKK 2012b).

Andere Erstsprachen als Deutsch sind statistisch also zumindest in fast jeder Klasse in Wien zu finden, wodurch das Phänomen allein schon zahlenmäßig einer näheren Betrachtung wert ist.

Bei einer umfassenden Erhebung mit knapp 20.000 Wiener VolksschülerInnen der dritten und vierten Klassen (und Mehrstufenklassen) im Sommersemester 2009 wurden die Familiensprachen der befragten Kinder erfasst (Brizić & Hufnagl 2011). 62,5% dieser Kinder gaben an, zu Hause mindestens *eine* andere Sprache als Deutsch zu sprechen (teilweise zusätzlich zu Deutsch). Die 15 am häufigsten angegebenen Sprachen nach Deutsch waren (gereiht nach Anzahl der Nennungen) Türkisch, Serbisch, Englisch⁷, Bosnisch, Kroatisch, Arabisch,

² Nicht berücksichtigt werden bei diesen Daten jedoch Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und deutscher Erstsprache sowie Menschen mit österreichischer Staatsbürgerschaft und anderer Erstsprache als Deutsch.

³ „ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut“ BMUKK (2013a, S. 13)

⁴ Nicht hervor geht, wie Kinder, deren Erstsprache ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) ist, erfasst wurden.

⁵ Gefragt wurde nach „im Alltag gebrauchte[n] Sprache(n)“ (BMUKK 2012b, S. 1)

⁶ An Volksschulen, Hauptschulen, Neuen Mittelschulen, Polytechnischen Schulen, Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Berufsbildenden Höheren Schulen

⁷ Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die Zahl der EnglischsprecherInnen durch das hohe Prestige der Sprache verfälscht sein könnte (Brizić & Hufnagl 2011, S. 47, Fußnote 23).

Polnisch, Rumänisch, Albanisch, Kurdisch, Ungarisch, Russisch, Französisch und Tagalog/Philippinisch (ebd., S. 29).

Für SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch werden in Österreich einerseits bei Bedarf Deutsch-Förderstunden und bei Interesse muttersprachlicher Unterricht angeboten (vgl. BMUKK 2012a). De Cillia (2005, S. 28-29) merkt hierzu an:

„Dabei liegt das Schwergewicht auf dem L2-Unterricht in der jeweiligen Staatssprache, der verpflichtend ist, mit großzügigem Stundendeputat ausgestattet und das Ziel hat, die Kinder möglichst schnell so in die Regelschule zu integrieren, dass sie als QuasimuttersprachlerInnen der Staatssprache behandelt werden können.“

Der muttersprachliche Unterricht und sein Status werden in Kapitel 4.3 behandelt.

3.2 Bildungspartizipation von Menschen mit Migrationshintergrund

Obwohl den lebensweltlich mehrsprachigen Kindern theoretisch die gleichen schulischen Möglichkeiten offen stehen wie den lebensweltlich einsprachigen, zeigt sich doch eine unterschiedliche Verteilung der beiden Gruppen auf verschiedene Schultypen.

Im Schuljahr 2011/12 hatten 44,5% der Wiener SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch (BMUKK 2013a, S. 23). Besieht man sich die Verteilung der SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (im Schuljahr 2011/12) auf die unterschiedlichen Schultypen, so fällt auf, dass in Hauptschulen 66% der Schüler und Schülerinnen eine andere L1 als Deutsch hatten, während es in den AHS-Unterstufen, die dieselbe Altersgruppe umfassen, nur 32,9% waren (ebd.). Die SchülerInnen sind also auf die unterschiedlichen Schultypen nicht gleichmäßig verteilt, was deshalb von Bedeutung ist, da die unterschiedlichen Schulabschlüsse nicht dieselben Weiterbildungswege ermöglichen. So legt ein verhältnismäßig kleiner Anteil an MigrantInnen die Matura ab (Biffel & Skrivaneck 2011, S. 14), die (neben der Berufsreifepfung) zum Hochschulstudium berechtigt.

Von den einheimischen Jugendlichen in Österreich, deren Väter als un- oder angelernte Arbeiter beschäftigt sind, arbeiten rund 16% ebenfalls als un- oder angelernte ArbeiterInnen, während es bei den MigrantInnen der zweiten Generation, die Kinder von un- oder angelernten Arbeitern sind, ganze 33% sind (Weiss & Unterwurzbacher 2007, S. 239). Das Arbeiten in Berufen mit geringem Status und Einkommen wird also in Familien mit Migrationsgeschichte viel stärker vererbt als in solchen ohne.

Weiters ist die Zeitspanne zwischen Abschluss der Ausbildung und Antritt der ersten Anstellung im Vergleich zu österreichischen Jugendlichen bei migrantischen Jugendlichen im Durchschnitt länger. Außerdem sind sie allgemein eher von Arbeitslosigkeit betroffen und nehmen in geringerem Ausmaß an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil (Weiss & Unterwurzbacher 2007, S. 240).

„Die österreichischen Daten zur Bildungspartizipation von MigrantInnen lassen erkennen, dass sich diese in den letzten Jahren deutlich erhöht hat, dass aber auch in der zweiten Generation (obwohl sie das österreichische Bildungssystem von Beginn an durchlaufen hat) keine Angleichung an die Bildungs- und Qualifikationsstrukturen der einheimischen Bevölkerung zustande gekommen ist.“

(ebd.)

Es kann also, besonders im Hinblick auf die Verteilung von SchülerInnen deutscher und anderer Erstsprache auf die Sekundarschultypen Hauptschule und AHS-Unterstufe, von einer Bildungsbenachteiligung der Kinder mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gesprochen werden (vgl. de Cillia 2005, S. 29). Ein Faktor, der zu dieser Ungleichheit beiträgt, könnte die ungleiche Behandlung der verschiedenen Erstsprachen im Bildungssystem sein.

4. Unterschiede im Prestige von Sprachen

Der linguistischen Gleichwertigkeit aller Sprachen steht die Bewertung von Einzelsprachen durch Individuen und Personengruppen gegenüber, denn in der Einschätzung der Menschen gibt es präferierte und weniger präferierte Sprachen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen diesen Präferenzen und der Gesellschaft; damit, wie sie sich allgemein feststellen lassen, und konkret mit den Präferenzen, die im Schulsystem sichtbar werden.

4.1 Sprachhierarchien in der Gesellschaft

Es gibt einige Indizien dafür, dass verschiedene Sprachen von der Gesellschaft nicht als gleichwertig angesehen werden, sondern dass es Sprachen mit einem höheren und solche mit einem niedrigeren Prestige gibt. Dieses Prestige zu determinieren, kann auf unterschiedliche Arten versucht werden; in Fthenakis et al. (1985, S. 232-233) findet sich ein Überblick über einige ältere Werke mit verschiedenen Zugängen zu diesem Thema. Auf ein paar der Faktoren, die auf das unterschiedliche Ansehen einzelner Sprachen hinweisen, wird weiter unten eingegangen. Aus der Gegenüberstellung mehrerer an einem Ort vertretener Sprachen ergibt sich eine Sprachhierarchie, die deshalb auch gesellschaftlich relevant ist, da sie nicht einfach nur die Stellung einer bestimmten Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen ausdrückt, sondern die soziale Stellung der SprecherInnen dieser Sprache im Verhältnis zu den SprecherInnen anderer Sprachen, oder wie es Schneider (2005, S. 30) auf den Punkt bringt: „Language hierarchies are not linguistic hierarchies; they are social hierarchies.⁸“ Schneider (ebd.) erklärt weiter, dass Sprachhierarchien die zugrunde liegenden sozialen Hierarchien einerseits sichtbar machen, andererseits aber auch reproduzieren. Dadurch dass SprecherInnen einer bestimmten Sprache oder Varietät mit einer bestimmten sozialen Gruppe assoziiert werden, wird ihnen der Wechsel in eine andere Gruppe erschwert.

⁸ „Sprachhierarchien sind keine linguistischen Hierarchien; sie sind soziale Hierarchien.“
(Übersetzung K. M.)

Schneider (ebd., S. 31) beschreibt das Verhältnis von MigrantInnensprachen und der Mehrheitssprache in Anlehnung an Fishman (z.B. 1971) als Diglossie: Die Erstsprache der Mehrheitsbevölkerung stellt hierbei die H-Varietät dar, also die prestigeträchtige Varietät, die Erstsprache der MigrantInnen ist die L-Varietät, also nicht prestigeträchtig. Sowohl in der H- wie auch in der L-Kategorie können sich auch mehrere Sprachen befinden. Zur Einstellung der Mehrheitsbevölkerung zu den Sprachen der Migrationsminderheiten schreibt Garrett (2010, S. 11): „In-migrant minority languages tend to attract the most negative attitudes from majority language communities.“⁹ Dies scheint sich auch in deren rechtlicher Situation widerzuspiegeln. Während, wie Schneider (2005, S. 31) ausführt, autochthone Minderheiten in einigen europäischen Staaten schon einige sprachliche Rechte zugesichert bekommen haben, fehlen diese den Migrationsminderheiten noch. Das Gleiche gilt für das kulturelle Kapital: Es fehlt den Migrationssprachen gänzlich – sie werden nicht oder nur als überflüssig wahrgenommen (ebd.).

Neben dem Prestige einzelner Sprachen können auch das Prestige der Mehrsprachigkeit an sich und die Einstellungen ihr gegenüber einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

De Cillia (1998) macht darauf aufmerksam, dass zwar seitens der Spracherwerbsforschung verschiedene Arten von Zwei- oder Mehrsprachigkeit (durch den Erwerb von mehreren Erst-, einer oder mehreren Zweitsprachen, bzw. das Erlernen von Fremdsprachen oder Kombinationen dieser Formen) durchaus positiv beurteilt werden, dass jedoch „das Prestige der jeweiligen Sprache eine nicht unwesentliche Rolle bei der Beurteilung dieser Mehrsprachigkeit spielt“ (ebd., S. 235). Gogolin (1988, S. 82) konstatiert, dass „auf der Zweisprachigkeit der Angehörigen ethnischer Minderheiten der Ruch des Minderwertigen lastet“, was sie unter anderem auf deren „politische, soziale und ökonomische Marginalität“ in der Gesellschaft zurückführt. Umgekehrt kann die soziale

⁹ „Die Sprachen von Migrationsminderheiten werden von Mehrheitssprachgemeinschaften tendenziell am negativsten bewertet.“ (Übersetzung K. M.)

Marginalität von Kindern mit einer Minderheitensprache als L1 auch als die *Folge* der negativen Bewertung ihrer Erstsprache gesehen werden:

„Hier wirken die existenten Hierarchien in den Rentabilitätserwägungen sowie in der kulturellen Bewertung von Sprache nicht nur als Filter für nützliche oder minderwertige Mehrsprachigkeit, sondern auch als Maßstab für die soziale Bewertung von Kindern, die aufgrund ihrer (Erst-)Sprachenkenntnisse in einer höher oder niedriger bewerteten Sprache in der Schule und von ihren Klassenkameraden als besser oder schlechter gestellt angesehen werden.“

(Budach et al. 2003, S. 242)

In Deutschland und Österreich scheint zwar Mehrsprachigkeit von politischer Seite her durchaus erwünscht zu sein, jedoch entsteht auch hier der Eindruck, dass nicht jede Mehrsprachigkeit den gleichen Wert hat. Oppenrieder und Thurmair (2003, S. 44) etwa schreiben dazu:

„In der deutschen Bildungspolitik ist zwar von der frühen Förderung der Mehrsprachigkeit die Rede, aber es sind natürlich nur ganz wenige Sprachen, die derart förderungswürdig sind; gleichzeitig gewinnt man den Eindruck, dass die selbstverständliche Basis das Kind mit Deutsch als einziger ‚Muttersprache‘ ist.“

Mehrsprachigkeit wird also nur anerkannt, wenn sie „auf der sicheren Basis einer einzigen ‚Muttersprache‘ und nach Möglichkeit kanalisiert durch gezielte Ausbildung“ (ebd., S. 43) erlangt wird. In diesem Zusammenhang sei auch auf Bourdieu und seine Überlegungen zum symbolischen Kapital von Sprachen verwiesen. Dieser macht darauf aufmerksam, dass Institutionen (wie die Schule) an der Erschaffung und Beibehaltung von sprachlichen Hierarchien mitbeteiligt sind, weil sie darüber entscheiden, welche Sprachen „dominant“ – also auch mit Anerkennung verbunden – sind. Erst dadurch, dass alle Mitglieder der Gesellschaft an den gleichen sprachlichen Maßstäben gemessen werden, kommt es zur Entstehung von „sprachlichen Herrschaftsverhältnissen“:

„L'intégration dans une même 'communauté linguistique', qui est un produit de la domination politique sans cesse reproduit par des institutions capables d'imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante, est la

condition de l'instauration de rapports de domination linguistique.¹⁰

(Bourdieu 1993, S. 28)

Wesentlich bei der „Anerkennung bzw. überhaupt Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit“ (Oppenrieder und Thurmair 2003, S. 44) ist außerdem der „Marktwert“ der betreffenden Sprachen. Die Sprachen der wirtschaftlich besser gestellten Länder werden zu „institutionell gelernten 'Elitesprachen'“ (Volgger 2011, S. 29), deren Beherrschung zu einer gesellschaftlich angesehenen Mehrsprachigkeit führt, während migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht gleichermaßen positiv gesehen wird. Dieses Phänomen wird auch von Erfurt et al. (2003, S. 254) kritisiert:

„Probleme ergeben sich auch daraus, dass sich in Schule und Gesellschaft die Vorstellungen über anzustrebende Sprachkombinationen von den Vorstellungen über soziale Mobilität in einer globalisierten Welt leiten lassen, nach welchen bestimmte Sprachen valorisiert werden (insbesondere das Englische) und andere als nicht marktgängig abgewertet werden, auch wenn sie längst die Biographie des Individuums prägen.“

Ein paar der sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren, anhand derer sich erkennen lässt, wie prestigeträchtig eine konkrete Sprache in einer Gesellschaft ist, seien hier beispielhaft aufgelistet: Die Einstellung von Mitgliedern der Gesellschaft gegenüber den einzelnen Sprachen, das Angebot und die Nachfrage an Sprachkursen oder das Vorhandensein und die Verbreitung von Medien in den jeweiligen Sprachen. Besonders wichtig, da mit weitreichenden Folgen verbunden, sind politische Regelungen, die Sprachen betreffen. Hier ist für die vorliegende Arbeit vor allem die Rolle verschiedener Sprachen in der Schule von Bedeutung.

¹⁰ „Die Integration in ein- und derselben 'Sprachgemeinschaft', die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse.“ Bourdieu (1990, S. 50)

4.2 Indizien für unterschiedliches Sprachprestige in der Schule

Eine Möglichkeit, nachzuvollziehen, für wie prestigeträchtig die Politik eines Staates bestimmte Sprachen wirklich erachtet, ist anhand ihrer Entscheidungen bezüglich der in der Schule unterrichteten und verwendeten Sprachen. Politische Entscheidungen, die die Schulbildung betreffen, sind stets besonders gewichtig, da, wie Schneider (2005, S. 20) schreibt, es kaum eine Institution gibt, die die Menschen dermaßen stark und geplant beeinflusst wie die Schule, oder wie Koliander-Bayer (1998, S. 243-244) die Bedeutung der Auseinandersetzung mit diesem Thema formuliert: „Die Schule als Ort, wo gesellschaftliche Veränderungen ihren Ausgangspunkt nehmen können, sollte [...] nicht unterschätzt werden.“ Daraus ergibt sich der Schluss bezüglich unterrichteter Sprachen, den Schneider zieht: „Thus a language that is not taught in schools has a lower status than a language that is part of the curriculum¹¹“ (Schneider 2005, S. 20).

Ein konkretes Beispiel für die unterschiedliche Wertigkeit verschiedener Sprachen im Zusammenhang mit deren Unterrichtung in Deutschland gibt Jeuk (2003, S. 52): In Baden-Württemberg waren laut offiziellen Angaben nicht genügend Mittel vorhanden, um lebensweltlich mehrsprachige Kinder sprachlich zu fördern, in den Grundschulen aber wurden Englisch und Französisch als Fremdsprachen neu eingeführt. Jeuk (ebd.) zieht den Schluss: „Offenbar genießen bestimmte Sprachen ein besonderes Prestige, das sich auf ihren bildungspolitischen Stellenwert auswirkt.“ Welche Sprachen es sind, die ein solches Prestige genießen und deren Beherrschung zu anerkannter Mehrsprachigkeit in der Schule führen kann, analysiert Hu (2003, S. 290):

„Mehrsprachigkeit wird dann als positiver Faktor gesehen, wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden, wenn sie Jugendliche kennzeichnet, die aus bildungsnahen und sozial gesicherten Familien stammen, und in ganz

¹¹ „Daher hat eine Sprache, die nicht in der Schule unterrichtet wird, einen niedrigeren Status, als eine Sprache, die Teil des Lehrplans ist.“ (Übersetzung K. M.)

besonderer Weise, wenn es sich um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung.“

Diese Politik, die Sprachen von Minderheitengruppen unsichtbar zu machen oder sie als Benachteiligung zu betrachten, bezeichnen Skutnabb-Kangas & Phillipson (1995, S. 105) als Linguizismus¹², ein Begriff, der allgemein für die Diskriminierung von Menschen aufgrund der Sprache(n), die sie sprechen, steht.

Ein unterschiedlicher Stellenwert verschiedener Sprachen wird auch in den Lehrplänen der österreichischen Schulen sichtbar: Die Wertigkeiten der Sprachen spiegeln sich unter anderem darin wieder, ob und wie viele Stunden sie unterrichtet werden, ob die Teilnahme für die SchülerInnen verpflichtend ist und im Zeugnis vermerkt wird, ob ihre sprachlichen Leistungen benotet werden und ob schlechte Leistungen das Aufsteigen in die nächste Klasse oder den Besuch eines bestimmten Schultyps verhindern können (vgl. de Cillia 1998, S. 249). Weiters eine Rolle spielen die vorgeschriebene Ausbildung der Lehrkräfte, Faktoren wie die Räumlichkeiten, in denen die Sprachen unterrichtet werden, und ob die Unterrichtsstunden in den Vormittagsunterricht integriert sind oder ob sie am Nachmittag abgehalten werden (ebd.).

Es fällt auf, dass in Österreich beim Fremdsprachenunterricht die Minderheitensprachen, sowohl die der Migrationsminderheiten wie auch die der autochthonen Minderheiten, so gut wie keine Rolle spielen, während fast die Gesamtheit der Unterrichtsstunden im Fremdsprachenunterricht auf die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch, und in den höheren Klassen auch Spanisch, entfällt (vgl. BMUKK et al. 2008, S. 41). Vergleicht man die unterrichteten Fremdsprachen (ebd.) mit den am häufigsten gesprochenen Erstsprachen (vgl. BMUKK 2012b) wird deutlich, dass Überschneidungen kaum vorhanden sind. Die verstärkte Einführung von MigrantInnensprachen als schulische Fremdsprachen wird von verschiedenen AutorInnen gefordert, denn „[d]adurch würde das Prestige

¹² Im Original: „linguicism“

dieser zurzeit oftmals wenig wertgeschätzten Minderheitensprachen gesteigert werden“ (Wojnesitz 2009, S. 227) und „[e]ine Anerkennung der Erstsprachenkenntnisse kann das Selbstbewusstsein jener SchülerInnen steigern, das Erlernen weiterer Sprachen ermöglichen und ihnen zum Schulerfolg verhelfen“ (Binder und Gröpel 2009, S. 286). Auf diese Zusammenhänge wird in Kapitel 5.1.2 ausführlich eingegangen.

In Österreich gibt es für lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnen grundsätzlich die Möglichkeit, zusätzlich zum Regelunterricht den eingangs bereits erwähnten muttersprachlichen Unterricht zu besuchen. Dass dieser Unterricht jedoch mit dem Unterricht anderer Sprachen in einigen Bereichen nicht gleich gestellt ist, wird im folgenden Abschnitt gezeigt.

4.3 Die Position des muttersprachlichen Unterrichts

Die ungleiche Position des muttersprachlichen Unterrichts im Vergleich zu anderen Sprachfächern zeigt sich schon dadurch, dass die Vorteile des muttersprachlichen Unterrichts, die im Kapitel 5.1.2 (Der muttersprachliche Unterricht) besprochen werden, nicht von allen Kindern und Jugendlichen voll ausgeschöpft werden können. Die Möglichkeit für Kinder mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, muttersprachlichen Unterricht zu besuchen, ist in der Praxis von Faktoren wie dem Zustandekommen einer Gruppe für die betreffende Sprache abhängig, welches wiederum an das Vorhandensein einer Lehrkraft für diese Sprache und, zumindest in seiner segregativen Form, an eine Mindestzahl an Anmeldungen gebunden ist (Woplatek 2010, S. 36). Zu diesen und weiteren Rahmenbedingungen für die Verbreitung des muttersprachlichen Unterrichts siehe auch Garnitschnig (2013, S. 52). Wie im Kapitel 5.1.1 noch näher besprochen wird, besucht derzeit nicht einmal ein Viertel der Kinder und Jugendlichen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit¹³ den muttersprachlichen Unterricht (ebd., S. 13).

¹³ An den Schultypen Volksschule, Hauptschule, Modellversuch „Neue Mittelschule“, Sonderschule, Polytechnische Schule und AHS (allgemein bildende höhere Schule)

Dass das tatsächliche Angebot an muttersprachlichem Unterricht für die Eltern von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern nicht zufriedenstellend ist, zeigt zum Beispiel eine Studie von Khan-Svik (2007), die sie zur Schulbildung ihrer Kinder befragt und herausgefunden hat, dass viele der Eltern allein mit der Tatsache unzufrieden sind, dass die Erstsprache ihrer Kinder in der Schule zu wenig gefördert wird (ebd., S. 260). Einer der Gründe, warum einige dieser Kinder außerhalb der Schule muttersprachlichen Unterricht besuchen, sei, dass dort „die Identität ihrer Kinder gestärkt werden“ soll (ebd.). Der sprachlich-identitäre Aspekt der Bildung ist diesen Eltern also offensichtlich bewusst und ein Anliegen, und sie sind darum bemüht, einen Mangel im Schulunterricht auszugleichen, der negative Konsequenzen für ihre Kinder haben könnte – schließlich führen „[a]bgebrochene Entwicklungen in der Erstsprache, gar deren Verbot, [...] zu instabilen sprachlichen Identitäten [und] stellen ein schlechtes Fundament für das weitere Sprachenlernen dar“ (Krumm 2006, S. 12).

Trägt der muttersprachliche Unterricht zwar grundsätzlich zum Prestigezuwachs der unterrichteten Sprache bei (vgl. Kapitel 5.1.2.3), so ist er unter seinen heutigen Bedingungen jedoch nur bedingt dazu in der Lage, Prestigeunterschiede auszugleichen und die Anerkennung der Minderheitensprachen sowie ihrer SprecherInnen zu vergrößern, da deren Erstsprachen nicht unter den gleichen Voraussetzungen unterrichtet werden wie andere Sprachen:

Der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts ist freiwillig und die Kinder und Jugendlichen müssen sich dafür jedes Jahr neu anmelden bzw. von den Eltern angemeldet werden; auch hinsichtlich Beurteilung, Versetzungsrelevanz und Uhrzeit, zu der der Unterricht stattfindet, kommt dem muttersprachlichen Unterricht offensichtlich nicht der gleiche Stellenwert zu wie anderen Unterrichtsfächern (de Cillia 1998). Der muttersprachliche Unterricht wird als Freigegegenstand oder Unverbindliche Übung abgehalten, wodurch entweder nur ein „Teilgenommen“ im Zeugnis der Teilnehmenden aufscheint, oder die Note jedenfalls nicht für das Aufsteigen in die folgende Schulstufe entscheidend ist (Woplatek 2010, S. 34).

Außerdem ist „[d]as Ansehen des ersstsprachlichen Unterrichts [...] mit der *Reputation der Lehrer und Lehrerinnen* eng verknüpft, zu der auch ihre Integration ins jeweilige Schulkollegium gehört“ (Luchtenberg 1995, S. 73, Hervorhebungen im Original). In Österreich sind die muttersprachlichen Lehrkräfte in der Regel nicht ins Schulkollegium integriert und außerdem „in allen Belangen, in Status, Prestige, dienstrechtlich den anderen Lehrpersonen *nicht* gleichgestellt.“ (de Cillia 1998, S. 279, Heraushebung K. M.) Um die „prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch“, die der Gesetzgeber vorschreibt (BGBl. Nr. 528/1992, S. 2160), in der Realität umzusetzen, fordert Bauböck (1998, S. 295) daher die „Aufwertung der Stellung der [Muttersprachen-]LehrerInnen“. Volgger (2011, S. 29) macht darauf aufmerksam, dass außerdem einzelne Sprachen, für die es keinen muttersprachlichen Unterricht gibt, innerhalb der Gruppe der „MigrantInnensprachen“ noch einmal einen niedrigeren Stellenwert besitzen.

Zur Zukunft des muttersprachlichen Unterrichts schreibt Fleck (2013, S. 25):

„Hingegen sind alle Vorstöße zu einer Ausweitung und qualitativen Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts sowie zu einer vertraglichen Gleichstellung der muttersprachlichen Lehrkräfte vorerst nicht nur am Budget gescheitert, sondern wohl auch an der gesellschaftlich geringen Akzeptanz einer schulischen Förderung der Erstsprachen und der fehlenden oder zu wenig ernst genommenen Lobby für dieses Anliegen. Der im Regierungsprogramm vorgesehene Ausbau des muttersprachlichen Unterrichts wurde daher vorerst auf die lange Bank geschoben.“

Fehlendes Verständnis für die Wichtigkeit muttersprachlichen Unterrichts findet sich teilweise auch bei LehrerInnen, die andere Fächer als die Muttersprachen unterrichten, sowie SchuldirektorInnen (Binder 2002, S. 168-169). Daher fordert Bauböck (1998, S. 295) „mehr Information von LehrerInnen, Eltern und österreichischer Öffentlichkeit über die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts“ und „eine schulpolitische Debatte mit dem Ziel eines breiteren Konsenses über die Aufgaben des Muttersprachenunterrichts“.

4.4 Zusammenfassung

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, können Sprachen in einer Gesellschaft sehr unterschiedliche Wertschätzung erfahren. Die Sprachhierarchien, die sich daraus ergeben, lassen sich an politischen Entscheidungen die Sprachen betreffend ablesen und bilden gesellschaftliche Hierarchien ab. Sie werden auch in den Schulen sichtbar, wo diesbezüglich die Frage im Vordergrund steht, welche Sprachen wie unterrichtet werden. Hier ist einerseits zu bemängeln, dass Erstsprachen von Migrationsminderheiten als unterrichtete Fremdsprachen so gut wie keine Rolle spielen und dass auch durch die Bedingungen des muttersprachlichen Unterrichts der Eindruck entsteht, die Erstsprachen der mehrsprachigen SchülerInnen würden nicht für gleich wichtig erachtet wie andere Sprachen:

„Wie sollte angesichts dieser Einstufung durch das österreichische Schulrecht Gleichwertigkeit glaubhaft vermittelt werden können? Nach dem offiziellen Wertesystem ist ihre Sprache (und damit wohl auch ihre Herkunft und Identität) nicht gleichwertig, sondern nach wie vor an den Rand gedrängt.“

(Çınar & Davy 1998, S. 47)

Welche Rollen die Erstsprachen von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen an Schulen genau spielen können, steht im Zentrum dieser Arbeit und soll im folgenden Kapitel behandelt werden.

5. Die schulische Rolle der Erstsprachen lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, welchen Einfluss der Umgang mit der Erstsprache eines jungen Menschen durch dessen Umgebung für die Entwicklung und Festigung seiner Persönlichkeit und sprachlichen Identität und auch für den Erwerb von weiteren Sprachen sowie von Wissen im Allgemeinen spielt. Zum Umgang mit einer Sprache zählen sowohl deren Verwendung, wie auch Förderung und Wertschätzung oder Unterdrückung und Ablehnung. Wie im vorigen Kapitel bereits konstatiert, spielt die Schule eine prägende Rolle für die Mitglieder einer Gesellschaft und spiegelt gleichzeitig die Gesellschaft wider, weshalb sich diese Arbeit mit dem Umgang mit den Erstsprachen von SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungen in der Schule beschäftigt.

Die Erstsprache ist ein wesentlicher Bestandteil des Ich – von verschiedenen AutorInnen wird in diesem Zusammenhang von *sprachlicher Identität* gesprochen (vgl. Krumm 2006, 2009 oder Fthenakis et al. 1985). Ausgehend von dieser Wichtigkeit der L1 wurde eine Erklärung von Sprachlichen Menschenrechten ausgearbeitet, die das Recht der Menschen auf ihre Erstsprache(n) sichern sollen. Diese sind noch nicht einheitlich beschlossen worden (Schneider 2005, 19), aber die für dieses Thema relevantesten Forderungen seien hier nach Schneider (ebd.) wiedergegeben:

„ *The Declaration demands*

- *that everybody can identify with their mother tongue(s) and have this identification accepted and respected by others.*
- *that everybody can use the mother tongue(s) in official situations (including schools).*
- *that any change of mother tongue is voluntary, not imposed (i.e., it includes knowledge of long-term consequences and is not due to enforced language shift).¹⁴*

¹⁴ „Die Deklaration verlangt

Schneider (2005) bedauert, dass die Sprachlichen Menschenrechte, genau wie die anderen Menschenrechte, immer noch keine echte Verbindlichkeit besitzen, denn auch in Staaten, die den *Pakt über bürgerliche und politische Rechte* ratifiziert haben, werden regelmäßig Menschenrechtsverletzungen begangen, welche von den anderen Staaten nicht geahndet werden. Sie führt dies auf einen Konflikt zurück, den die Sprachenpolitik bisher zu lösen nicht imstande war: Der Konflikt zwischen Sprachlichen Menschenrechten auf der einen, und “real-world ideologies”, ökonomischen Einschränkungen und (mono-)kulturellen Traditionen auf der anderen Seite (ebd., S. 33).

Der zweite Punkt der genannten Sprachenrechtsforderungen bezieht sich auf die Verwendung der L1 in offiziellen Situationen, wie zum Beispiel Schulen. An Wiener Schulen, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen, bietet der oben schon angesprochene *muttersprachliche Unterricht* einen (abgegrenzten) Raum für diesen Gebrauch der Erstsprachen. Dieser Unterricht wird im folgenden Kapitel näher beschrieben, wo die Vorteile der Förderung der Erstsprache in Minderheitensituationen genauer dargestellt werden, um auf die Bedeutung der Erstsprache in der Schule und der Erstsprachkompetenz für verschiedene Bereiche hinzuweisen.

Anschließend wird kurz auf bilinguale Klassen unter Einbeziehung der Migrationssprachen und das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* eingegangen, um dann das Thema der Einbeziehung der Erstsprachen in den deutschsprachigen gemeinsamen Unterricht eingehend zu beleuchten.

5.1 Der muttersprachliche Unterricht

„Die Muttersprache, so der eindeutige Forschungsstand, ist die Folie, auf der die Zweitsprache Deutsch erworben wird und die (zunächst) die sprachliche

-
- dass sich alle Menschen mit ihrer/ihren Muttersprache(n) identifizieren können und dass diese Identifikation von anderen akzeptiert und respektiert wird.
 - dass jeder Mensch die Muttersprache(n) in offiziellen Situationen (einschließlich der Schulen) verwenden kann.
 - dass jeder Wechsel der Muttersprache freiwillig, nicht auferlegt, ist (er beinhaltet also das Wissen über die langzeitlichen Folgen und ist keine Konsequenz von erzwungenem Sprachwechsel).“
(Übersetzung K. M.)

Identität und damit das Selbstwertgefühl der MigrantInnen bestimmt. Sie zu stabilisieren ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für einen erfolgreichen Integrationsprozess einschließlich des Erwerbs der deutschen Sprache.“
(Krumm 2006, S. 13)

An dieser Stelle wird nach einer kurzen formalen Beschreibung des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich geschildert, welche Vorteile er für den Erst- und Zweitspracherwerb, den Schulerfolg, das Prestige der jeweiligen Sprachen und die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft generell hat. Durch diese Argumente für den muttersprachlichen Unterricht soll die Wichtigkeit der Erstsprache für die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen hervorgehoben werden.

5.1.1 Der muttersprachliche Unterricht in Österreich

In Österreich wird versucht, Kinder mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit durch den muttersprachlichen Unterricht in ihrer Erstsprache zu fördern.

Für Schülerinnen und Schüler mit anderer L1 als Deutsch kann in Österreich an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Schulen und AHS dieser muttersprachliche Unterricht angeboten werden, also Unterricht, dessen Gegenstand die Erstsprache der jeweiligen SchülerInnen ist (BMUKK 2012a, S. 21). Ursprünglich war dieser Unterricht als Vorbereitung auf die Remigration in das Herkunftsland der Familie der Kinder gedacht, doch als deutlich wurde, dass diese Rückwanderung in viel weniger Fällen als ursprünglich gedacht tatsächlich stattfand, wurde die Zielsetzung des muttersprachlichen Unterrichts dementsprechend verändert (Fleck, o. J.):

„Ziele des muttersprachlichen Unterrichts sind nunmehr die Entfaltung der Bikulturalität und die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit. Insbesondere soll durch den muttersprachlichen Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der betreffenden SchülerInnen gefördert werden.“

(ebd., S. 4)

Der muttersprachliche Unterricht kann heute in allen Schulstufen angeboten

werden (BMUKK 2012a, S. 21). In der Volksschule ist er in segregativer oder integrativer Form möglich, wobei die integrative Form, bei der die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer und die Lehrkraft für den muttersprachlichen Unterricht gemeinsam in der Klasse arbeiten, besonders in Wien häufig angewandt wird (ebd., S. 23).

Im Schuljahr 2011/12 nahmen von allen Wiener SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch¹⁵ (nur 22,7 % (Garnitschnig 2013, S. 13) am muttersprachlichen Unterricht teil. Die Sprache, die in diesem Schuljahr von den meisten Wiener SchülerInnen im muttersprachlichen Unterricht gelernt wurde, war Türkisch, gefolgt von BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) (ebd., S. 23). Insgesamt wurden in Wien 20 Sprachen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts unterrichtet (ebd.), während 110 unterschiedliche¹⁶ Erstsprachen bei den VolksschülerInnen erhoben wurden (Brizić & Hufnagl 2011, S. 27).

5.1.2 Argumente für den muttersprachlichen Unterricht

Gerade in Minderheitensituationen, in denen die Sprache der Minderheit für weniger prestigeträchtig erachtet wird als die Sprache der Mehrheit, spielt die Förderung dieser Minderheitensprache eine besonders wichtige Rolle für die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder, die der Minderheit angehören. Im Folgenden sollen Argumente für Erstsprachförderung in der Form des muttersprachlichen Unterrichts in vier wichtigen Bereichen näher erläutert werden.

5.1.2.1 Spracherwerb

In der Literatur¹⁷ wird davon ausgegangen, dass Erst- und Zweitsprache kaum voneinander trennbar sind, da die Kompetenz in der Zweitsprache auf der Kompetenz in der Erstsprache aufbaut. Daher ist die schulische Förderung der

¹⁵ An den Schultypen Volksschule, Hauptschule, Modellversuch „Neue Mittelschule“, Sonderschule, Polytechnische Schule und allgemein bildende höhere Schule

¹⁶ Wobei in der Studie von Brizić und Hufnagl (2011) feiner differenziert wurde. So wird von ihnen von Bosnisch, Kroatisch und Serbisch als drei separate Sprachen gesprochen, während diese im muttersprachlichen Unterricht als ein Fach und damit eine Sprache gezählt werden.

¹⁷ Vgl. z.B. de Cillia (1998), Krumm (2006)

Erstsprache sowohl für den L1- wie auch den L2-Erwerb von Bedeutung (vgl. Akkuş et al. 2005).

Für den Deutscherwerb von Menschen mit Migrationshintergrund bedeutet das: „Eine gute Kompetenz in und damit einhergehend eine positive Einstellung zur Muttersprache sind wesentlich wichtigere Voraussetzungen für den Deutscherwerb (!) als die Motivation, die Zweitsprache Deutsch zu erlernen“ (Fleck 2007, S. 262).

Diese Hypothese der Abhängigkeit der beiden Sprachen voneinander, wurde von Cummins (1979, S. 233ff) als *Interdependenzhypothese* beschrieben:

Die Interdependenzhypothese besagt, dass das Zweitsprachniveau eines Kindes stark davon abhängt, welches Erstsprachniveau es zu Beginn intensiven Zweitspracherwerbs hatte. Hat das Kind zu diesem Zeitpunkt noch keine ausreichende Basis in der Erstsprache erworben, bzw. kann es diese in den ersten Lernjahren der Zweitsprache nicht entsprechend ausbauen, etwa weil die Familiensprache nicht die Umgebungssprache ist und nicht schulisch gefördert wird, kann sich dies negativ auf seine L2-Kompetenz auswirken, die in vielen Bereichen auf dem erstsprachlichen Wissen aufbaut. Besonders beim Schriftspracherwerb wenden Kinder ihr erstsprachliches Vorwissen über Form und Nutzen von Schriftsprache an, sofern ein solches vorhanden ist. Wird nun bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten die L1 nicht schulisch gefördert, so ist nicht nur ein reduzierter L2-Erwerb, sondern auch eine gebremste oder gar gehemmte Weiterentwicklung der L1 zu befürchten.

Die Folgen einer unzureichend geförderten Erstsprache können also im schlimmsten Fall sein, dass das Kind weder in seiner Erst- noch in der Zweitsprache gute Kompetenz erlangt, da eine zu wenig entwickelte Erstsprache gleichzeitig als Basis für den Zweitspracherwerb unzureichend ist (vgl. de Cillia 1998, 237).¹⁸

Eine Zusammenfassung von älteren Studienergebnissen, die einen Zusammenhang zwischen bilinguaem Unterricht bzw. Muttersprachenförderung

¹⁸ Zu Kritik am Konzept des Semilingualismus siehe Dirim & Mecheril (2010, S. 17)

und verschiedenen Variablen feststellen, findet sich bei Fthenakis et al. (1985, S. 102-107). Es konnten hier bei unterschiedlichen Untersuchungen verschiedener Programme positive Auswirkungen der Muttersprachenförderung auf das Selbstbild der mehrsprachigen Kinder, auf deren Einstellung zu ihrer ethnischen Gruppe, auf „Schulmotivation und -anpassung“ (ebd., S. 104), auf den Kontakt der Minderheitenkinder zu den Kindern der Mehrheit, auf den „Kontakt zwischen Schule und Elternhaus“ (ebd., S. 105) sowie auf die Kommunikation der Kinder mit ihren Eltern nachgewiesen werden.

5.1.2.2 Schulerfolg

Durch seine positiven Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb kann muttersprachlicher Unterricht auch einen allgemein verbesserten Schulerfolg bewirken, da eine gesteigerte Kompetenz in der Unterrichtssprache das Erarbeiten des Lernstoffs erleichtert. Die *Schwellenhypothese* (Cummins 1979) geht darüber hinaus von gesteigerten kognitiven Leistungen ab dem Erreichen eines gewissen Niveaus in Erst- und Zweitsprache aus. Diese von Cummins 1979 aufgestellte Hypothese soll, kombiniert mit der oben erläuterten Interdependenzhypothese, erklären, warum verschiedene Untersuchungen zu dem Ergebnis kamen, dass Unterricht in der Zweitsprache bei Kindern der Mehrheit tendenziell positive Effekte auf L1- und L2-Kompetenz sowie Kognition und akademischen Erfolg hat, während die Effekte bei Kindern aus Minderheiten eher negativ ausfallen und die erreichte L1- und L2-Kompetenz sowie kognitive und akademische Leistungen vergleichsweise schlechter sind.

In der Schwellenhypothese werden zwei Schwellen der Sprachbeherrschung angenommen, deren Überwinden bzw. Nicht-Überwinden Auswirkungen auf kognitive Leistungen mit sich bringt. Kinder, die die erste Schwelle (noch) nicht erreicht haben, haben ein niedriges sprachliches Niveau in beiden Sprachen (L1 und L2), wobei eine der Sprachen dominieren kann. Dieses niedrige Sprachniveau wirkt sich negativ auf ihre kognitiven Leistungen aus. Es wird angenommen, dass dies an der durch die reduzierten sprachlichen Möglichkeiten eingeschränkten Interaktion mit der Lernumgebung liegt.

Die erste Schwelle zu überschreiten bedeutet, in einer der beiden Sprachen Kompetenz auf muttersprachlichem Niveau zu haben, was keine kognitiven Nachteile gegenüber Einsprachigen, aber auch keine kognitiven Vorteile mit sich bringt. Solche Vorteile zeigen sich allerdings bei Kindern, die die zweite Schwelle überschritten haben und daher ein sehr gutes sprachliches Niveau in beiden Sprachen haben. Unter anderem wurden bei ihnen bessere Ergebnisse bei Intelligenztests festgestellt.

Kritisiert wird an der Schwellenhypothese allerdings, „dass ein empirischer Nachweis bzw. eine linguistische Beschreibung dieser Schwellenniveaus nicht existiert“ (Boeckmann 2008b, S. 6).

Der muttersprachliche Unterricht kann weiters dazu beitragen, die erstsprachliche Motivation zu steigern, was sich positiv auf die Schulleistungen im Allgemeinen auswirken kann, denn es wurden Parallelen zwischen der erstsprachlichen Motivation und dem Lernerfolg in anderen Schulfächern, inklusive Deutsch, festgestellt (Akkuş et al. 2005, Brizić 2007). Auf den Zusammenhang zwischen erstsprachlicher Motivation und Schulerfolg wird in Kapitel 5.4.1 näher eingegangen.

Der folgende Abschnitt handelt vom Prestige der Erstsprachen.

5.1.2.3 Sprachprestige

Der Prestigezuwachs, den eine Minderheitensprache durch muttersprachlichen Unterricht an der Schule erhält und der sich auch auf die Sprachgruppe selbst übertragen kann, ist ein weiterer Punkt, der für diese Arbeit von Interesse ist. Wie im vorigen Kapitel bereits genauer besprochen wurde, verleiht das Unterrichtetwerden an einer Schule einer Sprache bereits einen gewissen Status.

„Die Anwesenheit von Lehrpersonen, mit denen das Kind in seiner Muttersprache kommunizieren kann, wirkt sich auch auf der affektiven Ebene positiv aus. Die betreffende Sprache – in der Regel eine Migrantensprache mit geringem Prestige – wird aufgewertet, indem sie auch 'offiziell' – und nicht nur in Pausengesprächen mit Gleichaltrigen – vorhanden ist. Dadurch wird nicht nur das Selbstbewusstsein der Migrantenkinder, sondern auch ihre

Identifikation mit der Institution Schule gestärkt, was wiederum zu einer Steigerung der Lernmotivation beitragen kann.“

(Fleck o. J., S. 3)

Es wird also angenommen, dass sich durch eine Anhebung des Prestiges der Minderheitensprachen auch der Schulerfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund verbessern kann. Außerdem gehen Fthenakis et al. (1985, S. 261) davon aus, dass in den Schulen, in denen muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, dieser sich nicht nur auf die SchülerInnen, sondern auch auf die LehrerInnen auswirkt. Binder (2002, S. 165) berichtet dazu von der Beobachtung,

„dass an den Hauptschulen, wo kein muttersprachlicher Unterricht angeboten wird, sowohl von SchülerInnen als auch von den Eltern nahezu dreimal so oft (23 zu 66 Antworten) angegeben wurde, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von den MitschülerInnen anders behandelt werden als an Schulen, wo muttersprachliche LehrerInnen unterrichten.“

An den Schulen mit muttersprachlichem Unterricht, so wird vermutet, hätten auch die anderen LehrerInnen eher ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Erstsprachen der SchülerInnen, und brächten deren Leistungen in der Zweitsprache „eine verständnisvollere und angemessenere Beurteilung“ (Fthenakis et al. 1985, S. 261) entgegen.

5.1.2.4 Sprachliche Ressourcen der Gesellschaft

Ein viertes Argument für den muttersprachlichen Unterricht ist sein Beitrag zu einer mehrsprachigen Gesellschaft. Fleck (o. J., S. 3) spricht von „einer Vergeudung von Ressourcen [...], würde man die erstsprachlichen Kompetenzen vieler SchülerInnen brach liegen lassen“, schließlich sind auch Kompetenzen in den Sprachen migrantischer Minderheiten in verschiedenen Berufsfeldern gefragt (siehe Fleck, o. J., S. 3f, de Cillia 2010, S. 250) und jede Sprache ist nicht zuletzt durch das ihr inhärente Weltwissen eine Bereicherung für die Gesellschaft.

5.1.2.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde gezeigt, welchen Nutzen der muttersprachliche Unterricht für lebensweltlich mehrsprachige Kinder in ihrer Erst- und Zweitsprachkompetenz

und ihrem Schulerfolg bringen kann. Weiters wurde die grundsätzliche Wichtigkeit dieses Unterrichts für die Sprachenvielfalt in der Gesellschaft ausgeführt und seine Bedeutung durch die Anhebung des Prestiges der Minderheitensprachen mit ihren positiven Konsequenzen für die Entwicklung der SchülerInnen dargestellt. Diese Argumente sollen untermauern, dass die Erstsprachen der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen an österreichischen Schulen nicht vernachlässigt werden dürfen. Denn „[a]llen Kindern, egal welcher Muttersprache, muß dasselbe Recht auf sprachliche und Persönlichkeitsentwicklung zugestanden werden, nicht nur denjenigen, die zufällig das Glück hatten, hierzulande in eine deutschsprachige Familie hineingeboren worden zu sein“ (de Cillia 1994, S. 127).

Eine weitere Funktion, in der die Erstsprachen lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen an Wiener Schulen anzutreffen sind, ist die der Unterrichtssprache(n) neben Deutsch in mehrsprachig geführten Klassen.

5.2 Mehrsprachige Klassen

Während unter den mehrsprachigen Schulen und Klassen diejenigen mit der prestigeträchtigen Sprache Englisch am häufigsten sind (Ruhso 2005, S. 109), werden in manchen Klassen die Sprachen der Migrationsminderheiten als zweite Unterrichtssprache eingesetzt. Solche Klassen, in denen auf Deutsch und einer oder mehrerer Sprachen der Migrationsminderheiten unterrichtet wird, bieten eine gute Möglichkeit für die Kinder und Jugendlichen, ihre Erst- und Zweitsprachen weiterzuentwickeln, wobei gleichzeitig beide bzw. alle Sprachen im gemeinsamen Unterricht aller SchülerInnen präsent sind. Diese Präsenz, optimalerweise unter dem Vorzeichen der gelebten Gleichwertigkeit der beteiligten Sprachen, kann zu einem verstärkten Bewusstsein für Mehrsprachigkeit bei den SchülerInnen und einer Aufwertung der Minderheitensprache(n) in der Klassengemeinschaft führen. Eine Schwierigkeit bei dieser Form des Unterrichts könnte die Vielzahl der gesprochenen Erstsprachen sein, die möglicherweise nicht alle in einer Klasse als Unterrichtssprache verwendet werden können. Mehrsprachige Klassen, in denen eine oder mehrere Migrationssprache(n) Unterrichtssprache(n) sind, und

Volksschulklassen mit mehrsprachiger Alphabetisierung sind in Wien in Form von Projekten bereits vorhanden.¹⁹

5.3 Das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*

Einen potentiellen Raum für die Erstsprachen der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen bietet das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*, das Anfang der Neunziger Jahre in Österreich eingeführt wurde (BMUKK 2012a, S. 25). Ziel des interkulturellen Lernens ist es, „einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen [zu] leisten“ (BGBl. 439/1991). Das interkulturelle Lernen ist in seiner Konzeption ein Lernen, das im Unterricht der verschiedenen Fächer stattfindet. Es kann und soll sich (auch) konkret mit den Kulturen und Sprachen der in der Klasse anwesenden SchülerInnen beschäftigen (BMUKK 2012a, S. 26). Hinsichtlich der sprachlichen Aspekte dieses Unterrichtsprinzips wird die Wichtigkeit „der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer [...], sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen“ hervorgehoben (BMUKK 2013b, S. 38). In sprachlich (und kulturell) heterogenen Klassen, wie sie in Wien anzutreffen sind, soll mittels interkulturellem Lernen auch „[d]er Zusammenhalt in der Klasse“ gestärkt werden, indem die SchülerInnen erleben, dass ihre unterschiedlichen mehrsprachigen Kompetenzen gleichermaßen anerkannt werden (ebd., S. 37). „Die Förderung und Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen ist die Grundlage dieses sprachdidaktischen Ansatzes“ (ebd., S. 38).

„Interkulturelle Bildung behandelt nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer bzw. sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und

¹⁹ Vgl. zur mehrsprachigen Alphabetisierung in der Volksschule Brüllgasse: <http://dastandard.at/1339638899515/Einfach-mehrsprachig> [26. 03. 2013]

der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.“

(ebd., S. 37)

Das interkulturelle Lernen bietet somit einen idealen Rahmen für die Einbeziehung der unterschiedlichen Erstsprachen in den gemeinsamen Unterricht. Jedoch lässt schon die Formulierung des Bundesministeriums, das Unterrichtsprinzip solle „sich wie ein roter Faden durch den schulischen Alltag ziehen und nicht nur in 'interkulturellen Projekten' zu Schulschluss seinen Niederschlag finden“ (BMUKK 2012a, S. 26), vermuten, dass es eben bisher nur punktuell und am Rande des Unterrichts tatsächlich praktiziert wird.

5.4 Die Einbindung der unterschiedlichen Erstsprachen in den einsprachigen Unterricht

Die verschiedenen Vorteile des muttersprachlichen Unterrichts für seine SchülerInnen, aber auch die Gesellschaft allgemein, die im Kapitel 5.1.2 erläutert wurden, machen die Wichtigkeit der schulischen Förderung der Erstsprachen deutlich. Die L1 lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen kann in ihrem Sprach- und Sachlernen nicht ausgeblendet werden. Der muttersprachliche Unterricht stellt daher ein wesentliches Element in der Bildung junger Lernender mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dar. Nicht oder nur eingeschränkt in den Aufgabenbereich des muttersprachlichen Unterrichts fällt jedoch ein weiterer wesentlicher Punkt, nämlich der, einen Austausch der SchülerInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen untereinander über ihre Sprachen zu fördern, mit den möglichen Vorteilen einer solchen Thematisierung der Erstsprachen, auf die in diesem Kapitel näher eingegangen wird. Es liegt nahe, dass dieser Austausch in mehrsprachig unterrichteten Klassen eher entsteht, jedoch sind solche Klassen bisher nicht weit verbreitet. Eine derartige Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht hat den Vorteil, dass sie auch diejenigen SchülerInnen erreicht, die keinen muttersprachlichen Unterricht besuchen (können).

In den österreichischen Gesetzestexten findet sich die Anweisung: „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die SchülerInnen

sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“ (BGBl. II Nr. 277/2004, S. 6).

Den Erstsprachen der Schüler und Schülerinnen soll also auch im gemeinsamen Unterricht der lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen ein Platz eingeräumt werden. Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Wiener Schulen mit einer anderen L1 als Deutsch eine nicht zu vernachlässigende. Dadurch findet sich in vielen Wiener Klassen eine große Sprachenvielfalt, die in verschiedenen Fächern angesprochen und sinnvoll genutzt werden kann. Einige der bereits vorhandenen Konzepte, wie die Kenntnisse in der Erstsprache – und die Mehrsprachigkeit an sich – lehrerInneninitiiert in den Unterricht eingebracht werden können, sollen weiter unten im Kapitel 5.4.2 vorgestellt werden. Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Thematisierung und Einbeziehung der L1 der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen im Unterricht den muttersprachlichen Unterricht nicht ersetzen kann und soll. Sie kann keinen systematischen Sprachunterricht leisten, wie es der muttersprachliche Unterricht kann, sondern soll ihn lediglich ergänzen und eine Brücke zum Regelunterricht schlagen.

In der Literatur zum Thema wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht noch kein Thema ist und dass andere Erstsprachen als Deutsch aus dem Unterricht oder gar der gesamten Schule verbannt werden. Einige Beobachtungen zur Rolle der Erstsprachen in den Klassen seien daher im Abschnitt 5.4.3 wiedergegeben.

Im nun folgenden Kapitel werden Argumente verschiedener AutorInnen für die Einbeziehung der Sprachen der Migrationsminderheiten im Unterricht speziell hinsichtlich des Ausgleichs von Sprachhierarchien, der Stärkung des (sprachlichen) Selbstkonzeptes der mehrsprachigen SchülerInnen und der Verbesserung des Fremdsprachenlernens sowie des metasprachlichen Wissens aller SchülerInnen zusammengefasst.

5.4.1 Argumente für die Einbeziehung anderer Erstsprachen in den Unterricht

Die Relevanz der Thematisierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von SchülerInnen und das Eingehen auf ihre konkreten Erstsprachen im Unterricht wird in der Literatur zum Thema wiederholt festgestellt, wie im Folgenden dargestellt werden soll. Positive Auswirkungen sind einerseits für das Prestige der jeweiligen Sprachen zu erwarten, aber auch für die sprachliche Identität der jungen SprecherInnen. Diese beiden Faktoren können ihrerseits wieder einen positiven Einfluss auf Erst- und Zweitsprachkompetenz der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen und ihren Schulerfolg haben. Diese miteinander vernetzten Auswirkungen sollen in diesem Kapitel näher erläutert werden.

5.4.1.1 Stärkung des (sprachlichen) Selbstkonzeptes

Ein wichtiges Argument für die Thematisierung und Einbeziehung der anderen Erstsprachen als Deutsch im Unterricht ist die Stärkung des sprachlichen Selbstkonzeptes der SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, wovon auch das nichtsprachliche Selbstkonzept profitieren kann. Schließlich kommt „[d]er Mehrsprachigkeit [...] für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes große Bedeutung zu, da sein Selbstkonzept darauf aufbaut“ (BMUKK 2008, S. 21). Wojnesitz (2009, S. 214) stellt fest, „dass die Thematisierung von Mehrsprachigkeit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf größeres Interesse stößt und ihren Selbstwert stärkt.“ Auch Volgger (2010, S. 190) argumentiert für das Sichtbarmachen der verschiedenen Sprachen und gegen deren Ausblenden im Schulalltag mit der Identifikation der SchülerInnen mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Krumm (2009, S. 239) betont ebenfalls den Aspekt „der Bestätigung des Selbstbildes und der als wichtig empfundenen Zugehörigkeiten“ durch die „Einbeziehung der Familiensprache in Kindergarten und Schule [und] die Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Identität“ (ebd.).

„Die vielfältige Einbeziehung von Herkunftssprachen in die Gestaltung des Unterrichts macht nicht nur die fundamentale Bedeutung von Sprachen erfahrbar. Sie unterstützt auch die Identitätsfindung von Migrantenkinder und

hilft dadurch, dass sie als Minderheit ihre Herkunftssprache in den Unterricht einbringen können, der Stärkung ihres Selbstwertgefühls.“

(Haase 2003, S. 218)

Eine Schule hingegen, in der mehrsprachige SchülerInnen ihre Erstsprache nicht einbringen können, zwingt sie, „ihre halbe Sprachidentität zu unterdrücken“ (Krumm 2009, S. 240). Die Relevanzsetzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für die SchülerInnen selbst kann dabei im Kontrast zur Wahrnehmung durch die Lehrenden stehen, wie Hu (2003, S. 217) zusammenfasst:

„Während für die meisten Lehrer also der Aspekt der sprachlich-kulturellen Identität der Schüler entweder Nebensache ist oder aber rein defizitär gesehen wird, ist die sprachlich-kulturelle Verortung für die Schüler eines der zentralsten Thema [sic] in ihren Selbstdarstellungen. [...]“

Die Identität der SchülerInnen ist also auch durch ihre Sprache(n) geprägt. Dabei spielt auch das sprachliche Selbstkonzept, also die sprachliche Selbsteinschätzung, in der Schule eine Rolle. Der Zusammenhang des schulsprachlichen Selbstkonzeptes mit der Sprachkompetenz wurde in einer groß angelegten Schweizer Studie erkannt. Müller (1997) erhob in seiner Untersuchung verschiedene Einflussfaktoren auf den Schulerfolg bei SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Dabei stellte sich heraus, dass neben der Begabung besonders das sprachliche Selbstkonzept in der Schulsprache Hochdeutsch mit dem Erfolg in dieser Sprache in Zusammenhang stand. Auch die begabteren SchülerInnen mit Migrationshintergrund hatten ein durchschnittlich schlechteres schulsprachliches Selbstkonzept als jene ohne Migrationshintergrund, also jene, deren Familiensprache gleichzeitig auch die Unterrichtssprache war. Müller (1997, S. 289) sieht die Hauptgründe für diesen Unterschied der sprachlichen Selbsteinschätzung der SchülerInnen darin, dass die (Schweizer) Schule die Erstsprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund weitgehend ignoriert und die Kompetenzen in der Unterrichtssprache überbewertet. Jeuk (2003, S. 55) folgert: „Mit der Untersuchung Müllers lässt sich ein Zusammenhang zwischen der negativen

gesellschaftlichen Wertschätzung von Zweisprachigkeit, der daraus folgenden Diskriminierung und schlechten Schulleistungen herstellen.“

Weiters sieht er (ebd.) darin eine mögliche Erklärung für ein immer wieder beobachtetes Phänomen: Dass nämlich SchülerInnen mit einem höheren Migrationsalter mehr Erfolg haben als jüngere MigrantInnen, da bei den älteren Kindern bzw. Jugendlichen das sprachliche Selbstkonzept schon eher gefestigt sei.

Für diesen Erklärungsansatz sei auf die oben schon erläuterte These verwiesen, die besagt, dass Erst- und Zweitsprache nicht voneinander trennbar sind, dass also ein besseres Selbstkonzept in der L1 auch das Selbstkonzept in der L2 beeinflusst.

Fthenakis et al. (1985, S. 259) beschäftigen sich mit einem verwandten Thema, das auch in den Bereich des sprachlichen Selbstkonzeptes hineinspielt: Der Bedeutung von Erfolgserlebnissen im Schulunterricht. Dabei gehen sie speziell auf die sprachlich-identitären Aspekte ein. Sie schreiben, dass

„das Ignorieren der sprachlichen und kulturellen Identität per se ein vages und zugleich die ganze Person betreffendes Versagenserleben bewirken kann.

[...] Je mehr außerdem unmittelbare Diskriminierung in der Schule, der Klasse und im Unterricht vorhanden ist, desto stärker wird dieses Erlebnis des Versagens,“

(ebd.)

das sich auch auf den Spracherwerb auswirkt, denn „[d]as Selbstvertrauen eines Kindes sowie (schulische) Erfolgserlebnisse unterstützen den Spracherwerb, Angst und mangelndes Selbstbewusstsein behindern ihn“ (Fleck 2007, S. 262). Gogolin (1988, S. 11) beschreibt das Ignorieren der „Bildungsvoraussetzung 'lebensweltliche Zweisprachigkeit'“ sogar als Schädigung der mehrsprachigen Kinder.

Hu fasst die Ansichten von KritikerInnen der einsprachigen Unterrichtung lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen wie folgt zusammen:

„Die schulisch erzwungene Einsprachigkeit wird als psychisch belastend und entwicklungshemmend kritisiert, weil sie eine Reduktion der sprachlichen

Mittel mit sich bringe und damit das Denken und andere psychische Fähigkeiten auf ein niedriges Niveau zurückschraube. Die Nichtbeachtung der Muttersprache durch die Schule bedeute für das Kind eine Entwertung seiner Sprache und Kultur, signalisiere ihm Minderwertigkeit und führe womöglich zur Selbstabwertung [...].“

Hu (2003, S. 44-45)

Obwohl es hier in erster Linie um Argumente für zweisprachigen Unterricht geht, ist zu vermuten, dass die angeführten negativen Auswirkungen des Ignorierens der Erstsprache durch die Schule auch durch die Einbeziehung der Muttersprache in den sonst einsprachigen Unterricht abgeschwächt werden können.

Jeuk (2003, S. 47) schreibt über Beobachtungen von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern in Kindergärten in Deutschland, in denen sich diese Kinder anfangs eher isolieren und keinen Kontakt mit anderen Kindern suchen. Jeuk schlägt als mögliche Erklärung dieses Phänomens vor, dass die Institution Kindergarten den Kindern kaum die Möglichkeit gibt, ihre schon vorhandenen sprachlichen Kenntnisse, nämlich die in der Erstsprache, zu nutzen, wobei für das Erlernen von Neuem allgemein gilt, dass Menschen sich Neues erarbeiten, indem sie auf schon Vorhandenes aufbauen. Diese Überlegung legt nahe, schon im Kindergarten damit zu beginnen, von institutioneller Seite die Kinder zu ermutigen, auch auf ihre Erstsprachkompetenzen zurückzugreifen. Auch bei einer Studie mit Schulkindern in Wien fiel auf, dass innerhalb der Gruppe der getesteten Kinder besonders einige Kinder mit türkischer Muttersprache, die in Sprachtests schlechte Ergebnisse erzielten, eine große Schüchternheit und Unsicherheit an den Tag legten (vgl. Akkuş et al. 2005, S. 16). In der Folgestudie von Akkuş et al. (2005) wurden vier dieser Schul Kinder mit Türkisch als Erstsprache zusätzlich zum muttersprachlichen Unterricht psychagogisch betreut, mit dem Ziel, diese Kinder „mit sprachlicher Kompetenz *und* starker Identität auszustatten und so den Deutscherwerb und den Schulerfolg insgesamt deutlich positiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 13, Hervorhebung im Original). Nach einem Semester muttersprachlichen Unterrichts und psychagogischer Betreuung wurde festgestellt, dass sich tatsächlich

Selbstvertrauen und Motivation in Deutsch und Mathematik sowie die Leistungen in Deutsch und vor allem Erstsprachkompetenz, das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigene Erstsprachkompetenz und die Motivation, die Erstsprache zu sprechen, im Vergleich zur nicht psychagogisch betreuten Kontrollgruppe verbesserten (ebd., S. 82-83).

Zusammenfassend wird also die Wichtigkeit eines positiven Selbstbewusstseins, einer guten Beherrschung der Erstsprache sowie einer positiven Einstellung zur Erstsprache für den Zweitspracherwerb festgestellt (Fleck 2007, S. 262). Zu einer solchen positiven Einstellung zur L1 (die auch für die gute Beherrschung dieser Sprache wesentlich sein kann) trägt die Valorisierung der L1 im Unterricht bei. Es ist anzunehmen, dass letztlich auch die Beziehungen der SchülerInnen untereinander von der Einbeziehung der unterschiedlichen Erstsprachen im Unterricht profitieren würden: „Das ExpertInnen-tum der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Muttersprachen stärkt deren Selbstbewusstsein und führt zu staunender Anerkennung bei deren 'monolingualen' KlassenkameradInnen“ (Wojnesitz 2009, S. 227-228).

5.4.1.2 Steigerung des Sprachprestiges

Das Prestige einzelner Sprachen, welches den Status einer Gruppe von SprecherInnen in der Gesellschaft abbildet – aber auch reproduziert – spielt auch eine wesentliche Rolle für die Kinder dieser Gruppe, wie in Kapitel 5.1.2.3 dargestellt wurde. Die marginalisierte Stellung der MigrantInnensprachen an österreichischen Schulen im Hinblick auf ihre Unterrichtung deutet auf ein niedrigeres Prestige dieser Sprachen im Vergleich zu den weit häufiger unterrichteten Fremdsprachen und der Unterrichtssprache Deutsch hin (vgl. Kapitel 4.2). Eine verstärkte Einbeziehung dieser Sprachen in den Regelunterricht könnte ihnen zu einem Prestigegewinn verhelfen, da (um die Aussage von Schneider in Kapitel 4.2 abzuwandeln) eine Sprache, die in der Schule einen Platz hat, einen höheren Status hat, als eine Sprache, die dort ignoriert wird. Neben der direkten Stärkung des sprachlichen Selbstkonzeptes hätte auch eine

Statusverbesserung der Erstsprache positive Effekte auf die mehrsprachigen Lernenden. Solche Auswirkungen des Sprachprestiges werden im Folgenden besprochen.

Ein tendenziell niedriges Prestige der Erstsprache von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen kann deren L1- und dadurch auch ihren L2-Erwerb negativ beeinflussen (Fleck 2007, S. 262), und außerdem ihre Sozialisation und Persönlichkeit im Gesamten durch die „Verinnerlichung der Abwertung seitens der Gesellschaft“ beeinträchtigen (Fthenakis et al. 1985, S. 236). Auch für den Schulerfolg der Kinder kann das Prestige ihrer L1 letztlich ein wesentlicher Faktor sein, da es einerseits den für das schulische Lernen wichtigen Spracherwerb und andererseits das ebenso relevante Selbstbild der Kinder beeinflusst (vgl. zu älteren Studien zu diesem Thema Fthenakis et al. 1985, S. 230ff).

Die Thematisierung der anderen Erstsprachen als Deutsch in der Schule kann ein Mittel zur Prestigesteigerung dieser Sprachen und dadurch geeignet sein, das Interesse der MuttersprachlerInnen an ihrer eigenen Sprache zu wecken bzw. zu verstärken, was sich auch positiv auf ihren Deutschenerwerb auswirken kann. Ein gesteigertes Prestige dieser Sprachen kann das Interesse der lebensweltlich mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen an ihren Erstsprachen fördern, was zu einer zahlenmäßig höheren Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht führen könnte, denn „das Interesse und die Haltung der SchülerInnen, die wiederum von der Bewertung durch ihr soziales Umfeld beeinflusst werden“, sind auch Faktoren für die Anmeldezahlen und dadurch das Zustandekommen muttersprachlichen Unterrichts (Garnitschnig 2013, S. 52). Eine verstärkte Förderung der L1 durch vermehrten Besuch des muttersprachlichen Unterrichts sollte auch eine Anhebung ihres L1-Kompetenzniveaus zur Folge haben, und da, wie schon beschrieben wurde, die Kompetenz in der L1 und der L2 auch voneinander profitieren, könnte dies auch eine Verbesserung der L2 mit sich bringen.

Ein größeres Interesse an der eigenen Erstsprache scheint bei lebensweltlich mehrsprachigen Kindern tatsächlich mit erfolgreicherem Deutscherwerb in Zusammenhang zu stehen, wie ein Ergebnis der Studie von Brizić (2007, S. 323) zeigt, in der 65 Volksschulkinder mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit untersucht wurden: Eines der Resultate war, dass bei den Kindern, deren Interesse an ihrer L1 von der Lehrkraft des muttersprachlichen Unterrichts als stärker eingeschätzt wurde, auch eine höhere Deutschkompetenz festgestellt wurde, als bei weniger interessierten SchülerInnen (von denen aber alle den muttersprachlichen Unterricht besuchten). Von Brizić (ebd.) wird diese „erstsprachliche Motivation [...] als ein Aspekt jener Ausgangsposition betrachtet, die für *jeglichen* Spracherwerb in der Migration so wesentlich sein dürfte“ (Heraushebung im Original). Das Interesse für die Erstsprache kann also auch für Zweit- und Fremdspracherwerb von Bedeutung sein.

Lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche können später aus ihrer Mehrsprachigkeit auch berufliche Vorteile ziehen. De Cillia (2010, S. 250) macht darauf aufmerksam, dass es eine Nachfrage österreichischer Betriebe „in den Nachbarsprachen [gibt], die durch das öffentliche Schulsystem nicht gedeckt wird.“ Es gibt in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens großen Bedarf an MitarbeiterInnen mit Kompetenzen in den Migrationssprachen (ebd.). Diese lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen sind sich dieser potenziellen Chancen allerdings nicht unbedingt bewusst, wie Volgger (2011, S. 349) aus ihren Interviews mit lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen schließt:

„Die Vorteile von Mehrsprachigkeit im Berufsleben reduzieren die LernerInnen auf Kenntnisse in schulischen Fremdsprachen. Dass Kompetenzen in MigrantInnensprachen ebenfalls berufliche Vorteile mit sich bringen können, ist nicht Teil ihrer subjektiven Theorien – ein Aspekt, der im Unterricht im Sinne einer Aufwertung des Prestiges der MigrantInnensprachen anzusprechen ist.“

Im Folgenden sollen Überlegungen dazu angestellt werden, wie das Prestige einer Sprache sich auch auf die (sprachlichen) Leistungen folgender Generationen auswirken kann.

Brizić (2007, S. 318) zeigt anhand ihrer Untersuchung an Volksschülerinnen und Volksschülern in Wien, dass auch die innerfamiliäre Sprachweitergabe nicht nur den Erst-, sondern auch den Zweitspracherwerb der Kinder beeinflussen kann. So stellt sie eine bessere Deutschkompetenz bei denjenigen Kindern mit Migrationshintergrund fest, in deren Familie am ehesten an der L1 der Großelterngeneration festgehalten wurde, d.h. wo kein intergenerationaler Sprachwechsel stattgefunden hat. Sowohl die Kinder, deren Eltern nicht die Erstsprache ihrer eigenen Eltern (also der Großeltern der Kinder) als Erstsprache erworben haben, als auch die Kinder, deren Erstsprache nicht identisch ist mit der Erstsprache ihrer Eltern, schneiden in Deutsch schlechter ab, als jene, bei denen die L1 durchgängig weitergegeben wurde. Brizić (ebd., S. 172) vermutet, dass „Brüche in der Sprachweitergabe, sprachliche Assimilation und ein negatives Selbstbild“ außerdem nicht nur der Kompetenz in Erst- und Zweitsprache, sondern auch dem Bildungserfolg abträglich sind. „[D]agegen dürfte das Beibehalten der (Minderheiten)Sprache, möglichst gekoppelt an ein positives Selbstbild, einen deutlichen Vorteil für die Sprachkompetenz und die schulische Laufbahn der Kinder darstellen“ (ebd.). Hier sei noch einmal auf die Sprachlichen Menschenrechte hingewiesen, die unter anderem fordern, unfreiwilligen Wechsel der Erstsprache zu vermeiden (vgl. Kapitel 5).

Wesentlich für die Entscheidung zur Sprachweitergabe ist sicherlich auch die Einstellung zur eigenen Sprache, die ihrerseits durch die Wertschätzung oder Ablehnung der Sprache durch die Gesellschaft beeinflusst wird. Brizić (2007) kommt zu dem Ergebnis, dass die Makrofaktoren, die den Spracherwerb der migrierten Eltern im Herkunftsland beeinflusst haben, sich auf die Sprachweitergabe im Zielland und dadurch eben auch auf den sprachlichen und schulischen Erfolg ihrer Kinder auswirken. Zu diesen Makrofaktoren zählt unter anderem, ob die Erstsprache im Herkunftsland Schulsprache ist, ob sie Staatssprache ist, und wie prestigeträchtig sie dort ist (ebd.).

Wenn durch die Einbeziehung der Sprache einer Migrationsminderheit in der Schule auch der Wert, den sie für ihre Sprecher und Sprecherinnen hat, gesteigert werden kann, und sie dadurch eher an dieser ihrer L1 festhalten, kann dies demnach auch zum sprachlichen und schulischen Erfolg zukünftiger Generationen beitragen.

5.4.1.3 Vorteile für die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen

Nicht zuletzt für das Erlernen weiterer Sprachen ist die Einbeziehung der bereits vorhandenen, auch migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in den Klassen sinnvoll, da hier ganz nah an der Alltagsrealität der SchülerInnen Sprachvergleiche angestellt werden können, welche das Sprachenlernen aller Schüler und Schülerinnen positiv beeinflussen können (vgl. Volgger 2011, S. 346, siehe auch Hu 2003, S. 300f). Das Nebeneinanderstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden einzelner Sprachen kann ihnen zu einer größeren Bewusstheit der Eigenschaften von Sprachsystemen verhelfen und zum „Reflektieren[...] über Deutsch als Zweit- aber auch als Erstsprache“ anregen (Budach et al. 2003, S. 246).

Aber nicht nur im Sprachunterricht ist die Einbeziehung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit sinnvoll für alle SchülerInnen, „[d]enn die multilinguale Schule ist nicht nur eine Angelegenheit der SprachlehrerInnen, sondern aller LehrerInnen (de Cillia 2005, S. 33)“. So fordert auch Gogolin (1988) neben ihrem Vorschlag, einen „Lernbereich Zweisprachigkeit“ (ebd., S. 110) als eigenen Unterrichtsgegenstand einzurichten (siehe Kapitel 5.4.2), das gezielte Einbinden der Mehrsprachigkeit der SchülerInnenschaft in alle Fächer:

„Die Darstellung, Kommentierung, Bewertung von Sachverhalten in einer anderen als der jeweiligen Unterrichtssprache, die Relativierung scheinbar objektiven Wissens durch die kulturellen Muster, die eine andere Sprache transportiert, müssen nicht bloß unverbindlich und folgenlos toleriert, sondern aktiv eingefordert und als legitime, eigenwertige Beiträge zum Lehr-/Lernprozeß begriffen werden.“

(Gogolin 1988, S. 107)

„Ziel der Anerkennung und des Neudenkens von Mehrsprachigkeit ist es in

diesem Zusammenhang, die Vielfalt an Sprachen und kulturellen Ressourcen [...] als etwas Wertvolles im Prozess der Weltaneignung zu begreifen.“

(Budach et al. 2003, S. 241)

Von diesem Lehr- und Lernprozess sollen nicht nur die zweisprachigen, sondern auch die einsprachigen SchülerInnen profitieren, indem ihnen metasprachliches Wissen zugänglich gemacht, „ihre Handlungskompetenz in der multikulturellen Gesellschaft erhöht“, und ihnen die Möglichkeit gegeben wird, „über ihre Begrenztheit auf Einsprachigkeit hinauszugelangen“ (Gogolin 1988, S. 119). Denn „auch sie sind in der Schule und in ihrer außerschulischen Lebenswelt mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit konfrontiert“ (ebd.).

Gogolin plädiert also dafür, die vorhandene Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer dafür zu nutzen, die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler auszuweiten. Die Vorteile gegenüber dem klassischen Fremdsprachenunterricht sieht sie in der „lebenspraktischen Bedeutung“ (ebd.) der behandelten Sprache, die sich dadurch ergibt, dass gleichaltrige MuttersprachlerInnen vor Ort sind, wodurch „das Bedürfnis nach wirklicher Verständigung geweckt wird und befriedigt werden kann“ (ebd.). Das aktive und bejahende Ansprechen der klasseninternen Mehrsprachigkeit kann zu einem Sprach austausch unter den SchülerInnen anregen, der für alle Beteiligten von Vorteil wäre.

Außerdem wäre es sinnvoll, allen SchülerInnen die Vorteile von Mehrsprachigkeit an sich bewusst zu machen, wobei auch hier durch den mehrsprachigen Alltag von Teilen der SchülerInnenschaft realitätsnahe Beispiele und Anknüpfungspunkte gegeben werden können. Dadurch kann die Motivation für jeglichen (weiteren) Spracherwerb aller SchülerInnen gesteigert werden.

5.4.1.4 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel behandelten Bereiche des sprachlichen Prestiges und des sprachlichen Selbstkonzeptes der jungen ErstsprecherInnen der Migrationssprachen lassen sich nur schwerlich voneinander trennen, da das Prestige auch auf das Selbstkonzept einen großen Einfluss hat und beide Faktoren vom Umgang mit den jeweiligen Sprachen bzw. SprecherInnen

abhängen und diesen widerspiegeln. Ein verstärktes Mehrsprachigkeitsbewusstsein in der Klasse hätte des Weiteren vermutlich auch Auswirkungen auf das Selbstkonzept der mehrsprachigen SchülerInnen, wie auch auf das Ansehen ihrer Erstsprachen. Gleichzeitig könnte ein gesteigertes Prestige der vorhandenen Erstsprachen das Interesse der MitschülerInnen daran steigern. Die verschiedenen Faktoren sind also miteinander interdependent. Auf alle drei – a) das Prestige der Erstsprachen von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen, b) deren (sprachliches) Selbstkonzept sowie c) die Mehrsprachigkeitsbewusstheit und das Fremdsprachenlernen aller Lernenden – kann sich das Einbeziehen dieser Erstsprachen im Unterricht positiv auswirken. Wie dieses Thematisieren und Einbeziehen aussehen kann, davon soll das nächste Kapitel handeln, indem es ausgewählte Überlegungen, Konzepte und konkrete Vorschläge zum Thema vorstellt.

5.4.2 Überlegungen, Konzepte und Vorschläge

Verschiedene AutorInnen haben sich bereits Gedanken zur Notwendigkeit der Einbeziehung der Erstsprachen von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Schule gemacht, Konzepte und Ziele entworfen oder konkrete Materialien entwickelt. Ein umfassender Überblick zu diesem Thema ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, daher sei hier nur ein beispielhafter Einblick in die bisher angestellten Überlegungen gegeben.

Zur Förderung der Sprachsensibilität, der Sprachbewusstheit und von Mehrsprachigkeitskompetenzen wurden Konzepte entwickelt, die in einem eigenen Unterrichtsfach oder integriert in verschiedene oder alle Fächer umgesetzt werden sollen. In der Diskussion um die Stärkung von Sprachbewusstheit vor allem in der Schule hat sich auch der Begriff der *language awareness* entwickelt, deren Ziel es ist, für Sprache und Sprachen Interesse zu wecken, zu sensibilisieren und metalinguistische Kompetenzen auszubauen (Volgger 2011, S. 64ff; Auernheimer 2003, S. 149; Gnutzmann 2003). Es besteht jedoch kein Konsens darüber, ob *language awareness* ein Konzept, eine

Methode, Unterrichtsinhalt oder Unterrichtsziel darstellt, wodurch auch eine anerkannte Definition fehlt (Volgger 2011, S. 68).

Auernheimer (2003, S. 148) beschreibt das Konzept „*multiperspektivische Bildung*“, bei der der Unterricht unter anderem auch für andere Sprachen geöffnet werden soll. Diese (sprachlich-)multiperspektivische Bildung soll nicht nur im Sprachunterricht, sondern in allen Fächern stattfinden und die Sprachen und das Umfeld der SchülerInnen einbeziehen, wobei ein „Entdeckungsprozess über Sprachen initiiert“ (ebd.) werden soll. „Es wird darum gehen, sowohl Unterschiede zwischen Sprachen als auch sprachliche Universalien herauszufinden“ (ebd.). Er bezieht sich dabei auch auf Gogolin (1988, S. 112f), die in ihrem *Lernbereich Zweisprachigkeit* Inhalte aller Fächer aufgegriffen und behandelt wissen will, während „die Weckung und Entfaltung von Sprachsensibilität und Sprachbewußtheit, die Vermittlung und Einübung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Wechsel zwischen Sprachen, zum Übersetzen und Übertragen, zur selbsttätigen Aneignung von Redemitteln“ Ziel des *Lernbereichs* ist. Auch Wandruszka (1979, S. 322) sah es schon als die Aufgabe der Lehrenden,

„den Schülern die menschliche Notwendigkeit der Mehrsprachigkeit, ihr Recht auf Mehrsprachigkeit, die ganze Fülle ihrer sprachlichen Möglichkeiten bewußt zu machen, ihre sprachliche Neugierde, Beobachtungs- und Nachahmungsgabe zu wecken und zu entwickeln.“

Eine ähnliche Zielsetzung wie der Lernbereich Zweisprachigkeit verfolgt das unter der Leitung von Krumm und Reich ausgearbeitete „Curriculum Mehrsprachigkeit“, das „der Integration der sprachlichen Bildung“ (Krumm & Reich 2011a, S. 2) dienen soll.

„Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. Es unterstützt die Ausbildung persönlicher Sprachenprofile, indem es einzelsprachliche Qualifikationen aufgreift, erweitert, miteinander verbindet und in allgemeinen sprachlichen Einsichten fundiert.“

(ebd.)

Für dieses Curriculum wurden für verschiedene Bereiche (wie „Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt“ oder „Wissen über Sprachen“) und für verschiedene Schulstufen Lernziele und dazugehöriger Lehrstoff, teilweise mit Beispielen und Hinweisen auf Materialien ausgearbeitet. Dabei können alle Sprachkompetenzen der SchülerInnen, sowohl die mitgebrachten Sprachen, als auch die in der Schule gelernten, einbezogen werden (ebd.). Das Curriculum Mehrsprachigkeit kann als eigenes Fach oder integriert in die Sprachfächer unterrichtet werden (ebd., S. 10-11).

Zur Initiierung von Gesprächen über Sprachen wurde außerdem von Ursula Neumann das *Sprachenporträt* entwickelt (Krumm 2001, S. 5-6). Hierbei werden den Schülern und Schülerinnen gedruckte Silhouetten von Menschen ausgehändigt, in die sie „ihre Sprachen“ einzeichnen sollen. Dabei sollen sie für jede Sprache eine andere Farbe verwenden und können nach Wunsch ihre Zeichnung auch schriftlich kommentieren (ebd.).

„Zum einen ergibt sich ein Anstoß, verstärkt über die eigenen Sprachen nachzudenken, zum andern beeindruckt auch die Lernenden die Sprachenvielfalt in der eigenen Klasse. Plötzlich entsteht ein Interesse für Lernende, die bisher eher schweigsam am Rande saßen und die mit ihren Sprachen auf einmal ‚interessant‘ werden.“

(ebd., S. 98)

„Das Wichtigste für die Lernenden ist die Tatsache, dass sie endlich einmal gefragt werden, dass jemand etwas von ihren Sprachen wissen will. Manche Lehrer berichten von einem ‚Dambruch‘, von einer Erzählbegeisterung auch bei bisher recht schweigsamen Lernenden.“

(ebd., S. 99)

Mithilfe des Sprachenporträts können SchülerInnen also dazu animiert werden, über sprachliche Kompetenzen zu sprechen, die bis dahin unter Umständen weitgehend unerwähnt geblieben sind. Krumm schlägt vor, die so entstandenen Sprachenporträts in das *Europäische Sprachenportfolio* einzuordnen.

Das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) wurde vom Europarat²⁰ entwickelt und dient der Dokumentation der Sprachkompetenz und des Sprachlernfortschritts

²⁰ Von dessen Language Policy Division

von Menschen, die eine oder mehrere Sprachen lernen oder gelernt/erworben haben. Sein Ziel ist es, dem Sprachlernen und -gebrauch Form zu verleihen, Lernende zu motivieren, indem ihre Bemühungen auf allen Niveaus anerkannt werden, und ihre sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten, Leistungen und Erfahrungen zu dokumentieren. Weiters sollen die Entwicklung von Autonomie, Mehrsprachigkeit und interkultureller Bewusstheit und Kompetenz durch das Europäische Sprachenportfolio gefördert werden (Website des Council of Europe).

„In an ELP all competence is valued, whether it was gained inside or outside formal education“²¹ (ebd.). Dieser Aspekt – nämlich der, dass auch außerschulisch erworbene Fähigkeiten berücksichtigt werden und ebenso geschätzt werden wie die schulisch erworbenen Kompetenzen – ist für den Fokus dieser Arbeit besonders relevant.

Die folgende Darstellung des Europäischen Sprachenportfolios folgt der von Krieger (2001, S. 13-14). Das ESP besteht aus folgenden drei Teilen:

- a) *Der Sprachenpass*: In ihm werden die verschiedenen beherrschten Sprachen und die Niveaus der Beherrschung aufgeführt, wobei bei den Sprachen, für die Kompetenznachweise vorliegen („schulische Abschlüsse, Sprachzertifikate bzw. Sprachdiplome“ ebd., S. 13), diese hier notiert werden. Die allgemeine Einschätzung der jeweiligen Sprachkompetenz erfolgt nach den sechs Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (A1 bis C2)²².
- b) *Die Sprachlernbiografie*: Hier wird genauer auf die Sprachlernentwicklung eingegangen und es werden wesentliche kulturelle und sprachliche Erfahrungen dargestellt.
- c) *Das Dossier*: Im Dossier werden die verschiedenen Sprachkompetenznachweise wie Zeugnisse, Zertifikate, aber auch Teilnahmebestätigungen von Austauschprojekten, Sprachreisen etc. gesammelt. Außerdem enthält es eine Auswahl der selbstverfassten

²¹ „In einem ESP werden alle Kompetenzen wertgeschätzt, ob sie nun im Rahmen schulischer Bildung oder abseits davon erworben wurden.“ (Übersetzung K. M.)

²² Für Beschreibungen der Kompetenzen auf den einzelnen Niveaus siehe: <http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr> [04. 05. 2013]

Schriftstücke der Lernenden, anhand der der bisherige Sprachlernerfolg nachvollziehbar gemacht werden soll.

(Krieger 2001, S. 13-14)

Weitere konkrete Vorschläge für die verstärkte Einbeziehung der Erstsprachen in der Schule fasst Volgger (2011, S. 30) zusammen: Neben der Alphabetisierung in den Erstsprachen der SchülerInnen und einer „Differenzierung des Unterrichtsgeschehens und der Leistungsbeurteilung“, nennt sie auch die Forderung nach „[s]ymbolische[r] Präsenz der tatsächlich in der Schule gesprochenen Sprachen, z.B. [durch] Aussenden von Einladungen in den Muttersprachen der Eltern, Ankauf von Lektüre in allen Sprachen für die Schulbibliotheken“ und „Zulassen der Verwendung aller Sprachen nicht nur in den Pausen, sondern auch im Unterricht bei Gruppen- oder Partnerarbeiten“. Zur symbolischen Präsenz der anderen Erstsprachen als Deutsch würde auch das Lernen und Verwenden einiger Worte in den in der Klasse vorhandenen Sprachen durch die LehrerInnen beitragen, wie es von de Cillia (2013, S. 8-9) vorgeschlagen wird. Auch im Handbuch für interkulturelles Lernen von Luciak und Binder (2010) finden sich viele Hinweise für das Einbeziehen anderer Erstsprachen in den Unterricht.

Positive Erfahrungen von GrundschullehrerInnen in Deutschland mit der ansatzweisen Integration der Erstsprachen ihrer SchülerInnen in ihren Unterricht, etwa durch das Singen von Liedern in den Erstsprachen oder das Lernen von Grußformeln etc., sind durch Gogolin (1994, S. 241-242) dokumentiert. Die Motivation war hier die, sich den Kindern emotional zu nähern und ein „positives Klima“ (ebd., S. 241) für ein erfolgreiches Arbeiten in der Klasse entstehen zu lassen, was offensichtlich auch funktionierte, denn die Kinder zeigten sich interessierter und motivierter dem Gegenstand des Unterrichts gegenüber, sobald er in Zusammenhang mit ihrer Muttersprache angesprochen wurde.

Schülerinnen und Schüler mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit könnten außerdem zur Textproduktion und -präsentation in ihrer Erstsprache animiert werden (de Cillia 2013, S. 8-9), was nicht nur das Bild, das die AutorInnen dieser

Texte von sich selbst haben, verändern kann, sondern auch das Bild, das ihre MitschülerInnen von ihnen haben (Cummins et al. 2005, S. 41). Cummins beschreibt außerdem bei erst kürzlich nach Kanada migrierten SchülerInnen verbesserte Leistungen in der Produktion englischsprachiger Texte, wenn sie dazu ermutigt werden, während des Schreibprozesses ihre L1 zu Hilfe zu nehmen (Cummins et al. 2012, S. 40-41).

Für Überlegungen zur Einbeziehung der unterschiedlichen Erstsprachen speziell im Fremdsprachenunterricht siehe Hu (2003, S. 300f). Auch Volgger (2011, S. 74ff) beschäftigt sich mit dieser Frage und gibt einen Überblick über verschiedene Vorschläge und Projekte zum Thema.

Das Einbeziehen der Erstsprachen der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen stellt bestimmte Anforderungen an die LehrerInnen. Die Ausführungen verschiedener AutorInnen zu diesem Thema seien im Folgenden zusammengefasst.

Zunächst einmal bedeutet das Integrieren der Migrationssprachen in den Unterricht eine Umstellung für die LehrerInnen, die es erlauben müssen, dass diese Sprachen in ihren bisher gewohnt einsprachigen Unterricht eindringen, wodurch ein Teil ihres vertrauten Wissensvorsprungs den SchülerInnen gegenüber plötzlich verschwindet (Gogolin 1988, S. 107f). Koliander-Bayer (1998, S. 245) führt diese schwierige Umstellung als einen möglichen Grund für die bislang unzureichende positive Beachtung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in Schulen an: Die PädagogInnen fühlten sich in ihrer traditionellen Rolle der ExpertInnen verunsichert, wenn die Kinder untereinander eine Sprache verwenden, die sie selbst nicht verstehen. Hu (2003, S. 301) fordert jedoch,

„dass die Rolle des Fremdsprachenlehrers, wie die Lehrerrolle überhaupt, sich zunehmend von der Vorstellung des allwissenden Lehrers zu verabschieden hat. Es geht vielmehr darum, Lernprozesse zu fördern und zu begleiten, was durchaus auch impliziert, Lernende als 'Experten' heranzuziehen, wenn sich dieses anbietet und von den Schülern akzeptiert wird.“

LehrerInnen, die der Thematisierung und Verwendung der unterschiedlichen Erstsprachen in ihrem Unterricht kritisch gegenüberstehen, rät Gogolin (1988), sie sollten die Konfrontation mit Mehrsprachigkeit nicht als „Angriff auf persönliche professionelle Kompetenz wahrnehmen, sondern als ihr selbstverständliches Element“ (ebd., S. 202). Durch diese veränderte Rolle hätten auch sie selbst die Möglichkeit, „Wissen und Fähigkeiten“ sowie „Handlungskompetenz in der multikulturellen Gesellschaft“ dazu zu erwerben (ebd., S. 108).

Für eine wirkliche Veränderung des Schulunterrichts muss also in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung angesetzt werden, was von verschiedenen AutorInnen gefordert wird. So sieht Gogolin (1988) Bedarf an einer kontinuierlichen Begleitung der Lehrkräfte (auch nach der Ausbildung): LehrerInnen benötigen laut Gogolin (ebd., S. 202) Unterstützung bei der Entwicklung der Fähigkeiten, die im mehrsprachigen Schulbetrieb notwendig seien, wie etwa das Aufspüren aller Anlässe, „die die lebendige Sprachenvielfalt im Klassenzimmer alltäglich bietet“ um diese „systematisch für das Lehren/Lernen nutzbar zu machen“, da diese Umstellung für die bisher einsprachig „denkenden“ Schulen eine große Veränderung darstellt. Gogolin sieht dieses Coaching in Form von institutionalisierten „Instanzen pädagogischer Beratung und Begleitung [...], die dauerhaft Hilfe leisten und die pädagogischen Prozesse in den Schulen kontinuierlich unterstützen können“ (ebd.).

Ob diese institutionalisierte Hilfe wirklich unumgänglich ist, oder ob eine veränderte LehrerInnenausbildung und vor allem -fortbildung ausreicht, um das notwendige Bewusstsein zu schaffen und die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu beantworten.

Ein Ansetzen in der LehrerInnenausbildung wird auch von Volgger (2011, S. 30) gefordert, welche meint, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnenschaft auch in der Ausbildung der LehrerInnen Berücksichtigung finden muss.

Im Zuge der Erarbeitung des Curriculums Mehrsprachigkeit zur Anwendung in den Schulen wurde auch ein „Umsetzungsszenarium PädagogInnenausbildung Neu (BA/MA-Struktur)“ ausgearbeitet, dem zu entnehmen ist, welche Qualifikationen für das mehrsprachigkeitsbewusste Unterrichten zukünftige Lehrer

und Lehrerinnen in welcher Phase ihrer Ausbildung erwerben sollten (Krumm & Reich 2011b).

Dannerer et al. (2013) geben einen Überblick über die derzeitigen Angebote in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen in Österreich sowie Empfehlungen für die Verbesserung der Inhalte und Rahmenbedingungen der Aus- und Weiterbildung. Ziel ist es, LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen die notwendigen Kompetenzen für den Umgang mit sprachlich heterogenen Gruppen zu vermitteln.

Eine Aufgabe der ausgebildeten oder jedenfalls informierten LehrerInnen muss es sein, auch die Eltern ihrer SchülerInnen darüber aufzuklären, dass die Annahme, die Verwendung der Erstsprache zu Hause behindere den Zweitspracherwerb, nicht richtig ist, und ihnen die Wichtigkeit des Gebrauchs der Erstsprache deutlich zu machen (de Cillia 2013, S. 8-9).

Wie gezeigt wurde, haben verschiedene AutorInnen einerseits bereits Konzepte für Form, Inhalt und Zielsetzungen des mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts vorgestellt, andererseits auch ganz konkrete Handlungsanweisungen und Materialien erarbeitet. Das nächste Kapitel fasst wissenschaftliche Beobachtungen zusammen, die zeigen, dass diese Konzepte und Vorschläge jedenfalls noch nicht überall den Weg in die Unterrichtspraxis gefunden haben.

5.4.3 Der monolinguale Habitus: Die mangelnde Thematisierung der unterschiedlichen Erstsprachen

„Was den Muttersprachen außer Deutsch im Schulalltag nach wie vor fehlt, ist schlicht die Wertschätzung.“

(Mayer 2006, S. 339)

Wo die Erstsprachen lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen an österreichischen Schulen einen geregelten Platz einnehmen – also etwa als unterrichtete Muttersprachen –, wurde oben bereits dargestellt. In der Literatur finden sich allerdings immer wieder Hinweise darauf, dass die vorhandene

lebensweltliche Mehrsprachigkeit von SchülerInnen im schulischen Alltag bisher zu wenig berücksichtigt, bzw. nicht wie vom Gesetzgeber vorgeschrieben „positiv besetzt“ (BGBl. II Nr. 277/2004, S. 6) wird. In diesem Kapitel soll anhand einer Zusammenstellung aus Forschungsergebnissen verschiedener AutorInnen ein Einblick in die schulischen Praktiken des Abwertens und Ignorierens der vorhandenen Mehrsprachigkeit gegeben werden. Es handelt sich hierbei hauptsächlich um Erhebungen aus Befragungen und Unterrichtsbeobachtungen aus Österreich, aber auch Deutschland, was durch die größtenteils qualitativen Erhebungsmethoden und die geografisch-politische Nähe zu einer möglichst guten Vergleichbarkeit mit der vorliegenden Studie führen soll.

5.4.3.1 Der monolinguale Habitus

Volgger (2011, S. 33) konstatiert, dass der monolinguale Habitus, welcher den deutschen Schulen von Gogolin (1994) attestiert wurde, an den meisten europäischen Schulen nach wie vor vorherrsche und das Bild des einsprachigen Menschen als Norm weit verbreitet sei, obwohl die Realität an den Schulen das Gegenteil zeige. Gogolin (ebd., S. 30ff) beschreibt mit dem Begriff *monolingualer Habitus* das einsprachige Selbstverständnis der Lehrer und Lehrerinnen, das sich auf sie selbst wie auch auf ihre Schüler und Schülerinnen bezieht und sich in einer monolingualen „habituellen Praxisform“ (ebd., S. 32) manifestiert. Der monolinguale Habitus zeigt sich etwa, wenn LehrerInnen von (*mangelnden*) *Sprachkompetenzen* der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen sprechen und dabei ausschließlich auf deren Kompetenzen in der Unterrichtssprache referieren. Die Erstsprachkompetenzen werden durch diesen Sprachgebrauch ausgeblendet und SchülerInnen mit schlechten Zweitsprachkompetenzen als sprachlos dargestellt (Tajmel 2010, S. 55).

Das folgende Zitat von Leichsering (2003) beschreibt sehr treffend den monolingualen Habitus und seine Auswirkungen:

„Sprachlich und kulturell heterogene Klassen werden während des Regelunterrichts nach einem didaktischen Konzept unterrichtet, welches für homogene deutschsprachige Gruppen entwickelt wurde. Das Ergebnis ist eine alltägliche Überforderung von Kindern und Lehrkräften und bringt Frustration

und Motivationsverluste auf beiden Seiten mit sich. Die Lebenswelten der Kinder sowie ihre Sprachen werden im Unterricht nicht als Wissensvorräte berücksichtigt, ihre spezifischen Lernvoraussetzungen nicht ausreichend in den Prozess der Vermittlung von Lerninhalten einbezogen. Die Lebenswelten der Kinder stellen im besten Fall einen folkloristischen, unterhaltenden und interessanten Aspekt dar, der bei besonderen Anlässen aufgegriffen wird. In den meisten Fällen werden sie von den Lehrkräften jedoch als Lernhindernisse wahrgenommen. Die SchülerInnen werden innerhalb des normalen Regelunterrichts nicht gemäß ihrer Voraussetzungen gefördert. Für die Kinder heißt das, dass sie Teile ihrer Persönlichkeit als minderwertig erfahren und auf ein Spannungsverhältnis zwischen Schule und familiärer Welt festgelegt werden.“

(Leichsering 2003, S. 237)

Zunächst soll die sanktionierte Verwendung der Erstsprachen in der Schule als ein Aspekt des monolingualen Habitus im Mittelpunkt stehen.

5.4.3.2 Erstsprachverbote

Von Verboten, die Erstsprachen im Unterricht zu verwenden, berichten verschiedene ältere, jedoch auch neuere Untersuchungen. So schreibt etwa Hu (2003, S. 197f) von einer Hauptschule, an der das Sprechen der anderen Erstsprachen als Deutsch ungern gesehen und teilweise auch verboten wird. Nadlinger (2011, S. 155) beobachtet in einer Volksschule, in der mehrsprachige Alphabetisierung durchgeführt wird, wie eine Lehrerin zwei während des Unterrichts plaudernde Schüler mit den Worten „Noch ein türkisches Wort und einer sitzt draußen“ ermahnt. Wie Nadlinger (ebd.) bemerkt, fällt hierbei auf, dass es sich nicht nur um die Aufforderung, nicht zu sprechen, sondern nicht *Türkisch* zu sprechen, handelt. Eine österreichische Lehrerin machte die Erfahrung, an einer Schule, an der sie als muttersprachliche Lehrerin für Türkisch tätig war, als Unterstützung in eine Klasse gerufen worden zu sein, wo sie einem türkischsprachigen Buben eine mathematische Aufgabe erklären sollte, die dieser nicht verstand. Dabei wurde ihr jedoch, zu ihrer Überraschung, von der Klassenlehrerin untersagt, Türkisch zu sprechen (Ahamer 2011, S. 326). Ermahnungen, Deutsch (und nicht eine andere Sprache) zu sprechen, wurden

auch in der von Fillitz (2002) herausgegebenen Studie mit Gesprächen mit LehrerInnen an AHS und Hauptschulen in Wien und Niederösterreich beobachtet (Binder 2002, S. 164).

Derartige Erstsprachverbote werden je nach Schule und Lehrkraft unterschiedlich ausgesprochen und gelten für die Unterrichtszeit, den Klassenraum, das Schulgebäude oder das gesamte Schulareal (inklusive Pausenhof) (vgl. z.B. Gogolin 1988, S. 69f; S. 105) und rühren teilweise davon her, dass es immer noch Lehrerinnen und Lehrer gibt, die der Meinung sind, das Sprechen der L1 wäre den Kindern beim Deutscherwerb hinderlich (Koliander-Bayer 1998, S. 245). Dazu meint Fleck (2013, S. 25): „Nicht zuletzt sollte man sich von der wissenschaftlich nicht haltbaren Vorstellung von miteinander konkurrierenden Sprachen (Deutsch *oder* Erstsprache) verabschieden und anerkennen, dass ein Mensch in mehr als einer Sprache leben kann (Deutsch *und* Erstsprache)“ (Hervorhebungen im Original). Eine andere sehr häufig gegebene Begründung für die Erstsprachverbote in den Schulen bzw. für Ermahnungen, Deutsch zu sprechen, ist die Höflichkeit denen gegenüber, die diese Sprache nicht verstehen (vgl. Nadlinger 2011, S. 154).²³

Es stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist, Erstsprachverbote durchzusetzen, und ob sie über das symbolische Ausschließen der Erstsprachen den Effekt des tatsächlichen Ausschließens wirklich erzielen können, oder nur dazu führen, dass diese Sprachen versteckt verwendet werden, worauf eine Beobachtung der „Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit“ unter der Leitung von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann hindeutet. Bei dieser von 1991 bis 1994 in Deutschland durchgeführten Untersuchung wurde herausgefunden, dass die Herkunftssprachen zwar auf den ersten Blick während des Unterrichts kaum gesprochen wurden, dass aber bei genauerer Betrachtung (durch das Abhören von Tonaufnahmen) eine häufige Verwendung der Herkunftssprachen im Klassenraum, nämlich in informellen Kontexten, festzustellen war (Frey 1997, S. 149ff).

²³ Vgl. für Hintergründe von Sprachverboten auch Luchtenberg (1995, S. 79-80)

De Cillia (2008, S. 82, zit. n. Volgger 2011, S. 31) meint passend dazu über Hoffnungen zur Durchsetzung von Erstsprachverboten: „Dass sie unrealistisch sind, liegt ohnehin auf der Hand: spontane Kommunikation lässt sich nicht derart einschränken“. Trotz des Alters der Studie von Gogolin und Neumann dürfte also ihre Beobachtung auch heute noch Hinweise auf aktuelle schulische Situationen liefern, da bei Kindern und Jugendlichen gleicher L1 die Verwendung derselben untereinander nahe liegt, selbst wenn sie nicht offiziell eingefordert wird oder gar unerwünscht ist.

Wenn Erstsprachverbote den tatsächlichen Sprachgebrauch der SchülerInnen auch nicht unbedingt regeln können, so haben sie doch den Effekt, den lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen zu signalisieren, dass ihre Erstsprache in der Schule unerwünscht ist – und damit ein Teil ihrer Identität, denn: „[...] our mother tongues both form and are symbols of our identity²⁴“ (Skutnabb-Kangas 2000, S. 104). Die durch die Erstsprachverbote empfundene Zurückweisung kann zu einer weniger aktiven und selbstbewussten Teilnahme am Unterrichtsgeschehen führen (Cummins 2006, ohne Seitenangaben). Auch Leichsering konstatiert diese Effekte der Negation von Erstsprachen:

„Diese Stigmatisierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer wenig prestigeträchtigen Gruppe kann wiederum zu Aggression und/oder zu einer Abkehr von den Normen der Mehrheitsgesellschaft führen. Die Frustrationen, denen die Kinder teilweise ausgesetzt sind, mindern deren Lern- und Arbeitsmotivation sowie die Bereitschaft zu ‚positivem‘ sozialen Verhalten.“
(Leichsering 2003, S. 232)

Nun soll näher auf Resultate die Thematisierung der anderen Erstsprachen als Deutsch in den Schulen betreffend eingegangen werden.

5.4.3.3 Die (fehlende) Thematisierung der Erstsprachen

In einer Studie an einer deutschen Hauptschule berichteten Schüler und Schülerinnen, danach gefragt, ob und in welcher Weise ihre Familiensprachen

²⁴ „unsere Muttersprachen bilden unsere Identität und sind gleichzeitig deren Symbole“
(Übersetzung K. M.)

und Herkunftsländer von den LehrerInnen thematisiert worden seien, dass eine solche Thematisierung nur „sehr selten“ (Hu 2003, S. 198) vorkam „und wenn, dann außerhalb des Unterrichts oder im Deutschunterricht“ (ebd.). „Wenn, wird in den Pausengesprächen oder beiläufig am Rande, wenn es sich aus dem Stoff ergibt, kurz nachgefragt“ (ebd., S. 201). Nur ein Lehrer sei öfters auf kulturelle Unterschiede eingegangen. Die Erstsprachen der mehrsprachigen SchülerInnen sind es also scheinbar kaum wert, offiziell im Unterricht besprochen zu werden. Wenn Lehrkräfte doch einmal auf ihr Herkunftsland und ihre L1 (ebd., S. 198) zu sprechen kamen, so sahen die SchülerInnen dies „ausgesprochen positiv“ (ebd.) und behielten solche Situationen lange genau im Gedächtnis. Nur ein Schüler war der Meinung, einige LehrerInnen würden sich nicht wirklich für sein Herkunftsland interessieren, sondern eher für die Bestätigung von Stereotypen (ebd., S. 198-201).

Im Vergleich dazu führte Hu (2003) ihre Befragung auch an einem bilingualen Gymnasium (Englisch-Deutsch) durch, in dem auch SchülerInnen, deren L1 weder Deutsch noch Englisch war, unterrichtet wurden. Sie erhielt dort in Bezug auf die Thematisierung der unterschiedlichen Erstsprachen sehr ähnliche Antworten. Als ein Unterschied zwischen der untersuchten Hauptschule und dem Gymnasium stellte sich allerdings heraus, dass am Gymnasium, im Gegensatz zur Hauptschule, die Verwendung der anderen Erstsprachen als Deutsch nicht explizit verboten war (Hu 2003, S. 270). Die Erstsprachen würden „zwar toleriert, aber auch ignoriert – was offensichtlich ebenfalls zu Vergessen, negativen Statuszuschreibungen und schließlich Sprachverlust führt“ (ebd., S. 283). Auf die negativen Statuszuschreibungen durch die SchülerInnen der untersuchten Hauptschule selbst wird weiter unten eingegangen.

Auch in der Studie von Volgger zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen sagten die Befragten aus, ihre L1 bzw. ihr kultureller Hintergrund seien im Französischunterricht so gut wie nie Thema (Volgger 2011, S. 334).

An Wiener Gymnasien, an denen ebenfalls die Frage gestellt wurde, ob Mehrsprachigkeit im Unterricht ein Thema sei, gaben die befragten LehrerInnen

und SchülerInnen divergierende Antworten (Wojnesitz 2009, S. 209): Eine relativ große Gruppe der SchülerInnen (43%) gab an, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht nie bzw. so gut wie nie ein Thema sei, während deutlich weniger LehrerInnen (25,8%) diese Antwort gaben. Wojnesitz selbst gibt zu, dass diese Diskrepanz auch mit der Erhebungsmethode zusammenhängen kann, dennoch ist es interessant und wichtig, sich die möglichen Unterschiede in der Wahrnehmung des Unterrichts von Lehrenden und Lernenden bewusst zu machen. Dieser Punkt spielte auch eine Rolle bei der Wahl der Methode der vorliegenden Untersuchung, wie im empirischen Teil der Arbeit näher erläutert wird.

Zur unterschiedlichen Bedeutung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Augen von SchülerInnen und LehrerInnen sowie der Thematisierung dieser Mehrsprachigkeit in der Schule schreibt Hu (2003, S. 217) zusammenfassend:

„Insgesamt ist festzustellen: Die Konzeptualisierungen von Sprache, Mehrsprachigkeit und sprachlich-kultureller Identität bei den Lehrenden unterscheiden sich bis auf wenige Ausnahmen stark von denen der Lernenden. Entscheidende Aspekte des Selbstverständnisses der Jugendlichen, die alle mit Fragen der Sprachlichkeit und der kulturellen Verortung zusammenhängen, werden von den Lehrenden marginalisiert oder ignoriert.“

Neben den oben besprochenen Sprachverboten und der (scheinbar kaum vorhandenen) weiter gehenden Thematisierung der Erstsprachen gibt es noch andere Indikatoren für die Wertigkeit verschiedener Sprachen in den Schulen.

5.4.3.4 Spracheinstellungen

Von Prestigeunterschieden zwischen Herkunftssprachen und als elitär betrachteten Fremdsprachen in der SchülerInnenschaft berichtet eine AHS-Lehrerin im Interview mit Ahamer (2011, S. 323-325), in dem sie beispielsweise erzählt, dass, wenn man SchülerInnen fragte, welche Sprachen sie gerne lernen würden, Spanisch, Japanisch und Russisch genannt würden, „aber Türkisch kommt nie“ (ebd., S. 325).

In verschiedenen Untersuchungen zeigten sich die Einschätzungen der sprachbezogenen Wertigkeiten der Lehrkräfte durch die SchülerInnen. So wurde etwa SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund an Wiener AHS die Frage „Welche Sprache(n) wird/werden von deinen LehrerInnen am wenigsten geschätzt?“ gestellt (Wojnesitz 2009, S. 196). Von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die die Frage beantworteten und das nicht mit „weiß nicht“ taten, antwortete die größte Gruppe, dass ihre LehrerInnen Migrationssprachen am wenigsten schätzten²⁵.

Die von Hu (2003, S. 197f) befragten Schülerinnen und Schüler an der oben erwähnten Hauptschule, an der das Sprechen der anderen Erstsprachen als Deutsch verboten war, waren der Meinung, keineR der Lehrer und Lehrerinnen an ihrer Schule (die muttersprachlichen LehrerInnen ausgenommen) beherrsche eine ihrer Erstsprachen. Sie waren darüber jedoch kaum verwundert, da sie selbst ihre Sprachen für „unwichtig“ und „mühsam zu lernen“ hielten (ebd.). Hu gewann den Eindruck, dass die befragten Schülerinnen und Schüler die Minderwertigkeit ihrer Herkunftssprachen im Vergleich zu Deutsch oder Englisch internalisiert hätten und aus diesem Grund auch nicht verwundert waren, dass an der Schule kein Lehrer und keine Lehrerin aus dem Regelunterricht Interesse für ihre Erstsprachen zeigte.

Von positiv-überraschten Reaktionen der Kinder mit Erstsprache Türkisch, als ihnen klargemacht wurde, dass ihre Mehrsprachigkeit eine Kompetenz ist, über die sie verfügen und über die ihre Lehrerin nicht verfügt, berichtet die oben bereits zitierte von Ahamer (2011) befragte AHS-Lehrerin. Als die Lehrerin den Kindern außerdem mitteilte, dass sie selbst Türkisch lernt, waren die Reaktionen ebenfalls freudig. Die Pädagogin geht davon aus, dass es für die SchülerInnen eine Aufwertung ihrer L1 bedeutet, „wenn sogar ein Lehrer das lernt“ (Ahamer 2011, S. 324).

Diese Ergebnisse spiegeln zwar nicht direkt die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer wider, sondern nur deren Einschätzungen durch die SchülerInnen, doch sagen sie etwas darüber aus, welche Art von sprachlichen Hierarchien die

²⁵ 34,7% aller befragten SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Schüler und Schülerinnen vermittelt bekommen haben, nämlich solche, in denen ihre eigenen Sprachen das geringste Prestige haben.

Tatsächlich lässt sich für Wien jedenfalls bei den VolksschullehrerInnen von gemischten Interessen und Einstellungen ausgehen, wenn man etwa die Studie von Furch aus dem Jahr 2001/02 heranzieht (Furch 2005), in der sie bei einer Befragung von VolksschullehrerInnen erhob, dass sich bei 48,5% von ihnen eine „Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Migrantensprachen“ fände (ebd., S. 39).

5.4.3.5 Zusammenfassung

In den einschlägigen Untersuchungen finden sich also einerseits immer wieder Hinweise auf Verbote des Erstsprachgebrauchs in der Schule, andererseits die Aussagen von SchülerInnen, nach denen ihr sprachlicher Hintergrund im Unterricht kaum je thematisiert würde und weiters die Einschätzung dieser SchülerInnen, ihre LehrerInnen würden ihre Erstsprachen kaum schätzen, sich nicht für sie interessieren und sie auch nicht beherrschen. Es finden sich außerdem Indizien dafür, dass die SchülerInnen selbst diese negative Sichtweise auf ihre Erstsprachen internalisiert haben.

5.4.4 Fazit

In diesem Kapitel wurden verschiedene Aspekte der Einbeziehung der Erstsprachen lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen im Unterricht behandelt. Zunächst wurden die möglichen positiven Effekte einer solchen Einbeziehung auf (sprachliches) Selbstkonzept und Schulerfolg der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen sowie auf die Mehrsprachigkeit aller SchülerInnen dargelegt. Daran anschließend konnte ein Überblick über verschiedene Konzepte und Ideen für die Umsetzung der Integration der verschiedenen Erstsprachen in den Unterricht gegeben werden. Zuletzt wurden verschiedene erhobene Fälle von Erstsprachverboten, mangelnder Erstsprachthematization sowie mangelndem Interesse an den Erstsprachen vonseiten der Lehrenden aus Sicht der Lernenden wiedergegeben. Es wurden bewusst die Vorteile, die es bringen kann, den Erstsprachen in der Schule Raum zu geben, mit Fällen, in denen dies nicht getan

wird, kontrastiert. Die Hinweise auf Materialien und Ideen, die den Lehrenden schon zur Verfügung stehen würden, verstärken diesen Kontrast und machen darauf aufmerksam, dass noch weitere Arbeit im Hinblick auf die Sensibilisierung für lebensweltliche Mehrsprachigkeit an den Schulen notwendig sein wird.

Die vorliegende Untersuchung soll nun explorativ beleuchten, wie (ehemalige) SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit aktuell vom Umgang mit ihren Erstsprachen oder deren Nichtbeachtung berichten und wie sie diese Erlebnisse persönlich bewerten. Durch diese Fragestellung soll ein Einblick in die Thematik aus Sicht der mehrsprachigen jungen Lernenden erreicht werden, der zu weiterführenden Überlegungen hinsichtlich der Verbesserung ihrer Lernsituation anregen kann.

6. Untersuchung

Die vorliegende explorative Untersuchung hat zum Ziel, herauszufinden, ob und wie SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Wiener Schulen die Thematisierung ihrer Erstsprachen wahrgenommen und empfunden haben und wie sie von ihren diesbezüglichen Erlebnissen erzählen. Die Relevanz der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist dadurch begründet, dass jedes Unterrichtskonzept letztlich an ihnen ausgerichtet sein muss. Die Untersuchung von Wojnesitz (2009, S. 209) liefert außerdem Hinweise darauf, dass sich die Wahrnehmung der SchülerInnen und LehrerInnen bezüglich der Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht deutlich unterscheiden kann (vgl. Kapitel 5.4.3). Daher wurden für die vorliegende Arbeit in qualitativen Interviews zehn (ehemalige) SchülerInnen zu ihrer Sicht der Rolle, die ihre L1 in der Schule spielt bzw. gespielt hat, befragt. Hierbei interessierten sowohl durch SchülerInnen wie auch durch LehrerInnen initiierte Thematisierungen, wie sie etwa die gezielte Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht darstellt. Ebenso wurde versucht, Erzählungen über Gespräche während des Unterrichts wie außerhalb dessen, etwa auch Pausengespräche unter SchülerInnen, zu elizitieren. Auch ob die Befragten von Sprachverboten, die in der Literatur immer wieder erwähnt werden, erzählten, war relevant. Da bei all diesen Punkten die Wahrnehmung der Befragten im Zentrum des Interesses steht, wurde darauf verzichtet, eine zweite Perspektive, wie etwa die der Unterrichtsbeobachtung oder der Befragung Lehrender, einzuholen.

Der explorative Charakter der Studie mit seiner relativ kleinen Stichprobe erlaubt das detaillierte Eingehen auf die einzelnen ProbandInnen und dadurch das Identifizieren von Besonderheiten im Material auch abseits der Überprüfung der Annahmen, die aufbauend auf den dargestellten Erkenntnissen aus der Literatur aufgestellt wurden und mithilfe der Interviews überprüft werden sollen:

In der Wahrnehmung von Schülern und Schülerinnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an maturaführenden Schulen in Wien -

1. - werden ihre Erstsprachen von den LehrerInnen und MitschülerInnen im Diskurs in der Klasse kaum thematisiert.
2. - werden ihre Erstsprachen von den LehrerInnen und MitschülerInnen kaum wertgeschätzt.

6.1 Datenerhebung

Um die aufgestellten Annahmen zu überprüfen, wurden qualitativ-explorative Interviews mit zehn lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen/jungen Erwachsenen über die Thematisierung ihrer Erstsprachen in der Schule geführt. In diesem Kapitel zur Datenerhebung wird zunächst die Wahl des Leitfadenterviews als Untersuchungsinstrument begründet (Abschnitt 6.1.1) und anschließend der ausgearbeitete Leitfaden vorgestellt (Abschnitt 6.1.2). Der nächste Abschnitt (6.1.3) geht kurz auf die Modalitäten der Kontaktherstellung und Informationsweitergabe an die ProbandInnen ein. Danach folgt die Beschreibung der Stichprobe, in deren Rahmen die einzelnen GesprächspartnerInnen mit ihren sprachlichen Hintergründen vorgestellt werden (6.1.4). Zuletzt wird das genauere Setting der Interviews (6.1.5) und danach das Vorgehen bei der Verschriftung des Materials (6.1.6 Transkription) beschrieben.

6.1.1 Leitfadenterview

Für die vorliegende Studie wurde das Leitfadenterview als adäquateste Befragungsmethode ausgewählt. Die Vorteile dieser Interviewform werden im Folgenden nach Przyborski & Wohlrab-Sahr (2008, S. 142ff) dargestellt. Das Leitfadenterview hat den Vorteil, dass einerseits mit einem im Voraus erarbeiteten Leitfaden gearbeitet wird, wodurch in allen Interviews dieselben Themen in etwa derselben Reihenfolge abgearbeitet werden können, während andererseits der natürliche Redefluss möglichst wenig gehemmt wird, indem Abweichungen vom Leitfaden zugelassen werden. Im Gegensatz zum standardisierten Interview dürfen beim Leitfadenterview die Formulierung der

Fragen sowie deren Reihenfolge an die Interviewsituation angepasst werden, wodurch der Befragung eher der Charakter eines freien Gesprächs verliehen werden kann. Phänomene wie jene, dass eine Frage gestellt werden muss, obwohl sie mit der vorhergehenden Frage schon mitbeantwortet wurde, oder dass ein Erzählansatz der interviewten Person unterdrückt werden muss, weil er erst zu einer planmäßig später folgenden Frage passen würde, können durch einen flexiblen Leitfaden vermieden werden. Dadurch kann auf die Relevanzstrukturen der Befragten eingegangen werden, was dem Material mehr Aussagekraft verleiht und es leichter macht, die Gespräche zu interpretieren.

(Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, S. 142ff)

Die Schaffung dieses freien Gesprächsklimas soll außerdem die Tatsache, dass es sich um eine wissenschaftliche Datenerhebung handelt, für die Interviewten in den Hintergrund drängen und zu möglichst freien und offenen Antworten und Erzählungen führen.

Das nächste Kapitel befasst sich mit dem konkreten Interviewleitfaden, der für diese Untersuchung erstellt wurde, und geht dabei auch auf die Auswahl der einzelnen Fragen ein.

6.1.2 Interviewleitfaden

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens²⁶ diente der Leitfaden für SchülerInnen von Wojnesitz (2009, S. 262) als Vorlage. Es wurde darauf geachtet, die Fragen schon in der schriftlichen Version möglichst nah an der gesprochenen Sprache zu formulieren, um unnatürlich und abgelesen wirkende Fragen während des Interviews zu vermeiden. Weiters wurde besondere Aufmerksamkeit auf die Abfolge der Fragen gelegt, um diese bereits am wahrscheinlichsten natürlichen Gesprächsablauf zu orientieren, was ebenfalls zum Zweck hatte, ein möglichst flüssiges Gespräch zu ermöglichen und dadurch das Suchen im Leitfaden nach übersprungenen Fragen zu minimieren. Um diese Aspekte des Leitfadens sowie

²⁶ Für den vollständigen Leitfaden siehe Anhang (9.1)

mögliche Verständnisprobleme zu überprüfen, wurde vorab ein Testinterview durchgeführt.

Die ersten Fragen nach dem Geburtsjahr und Geburtsort der GesprächspartnerInnen sowie dem Geburtsort ihrer Eltern und die Frage nach dem Grund der Migration dienen dazu, die näheren Umstände der Einwanderung zu beleuchten. Die anschließende Frage „Mit wie viel Jahren hast du begonnen, Deutsch zu lernen?“ soll, je nach Einwanderungssituation, klären, ob schon vor der Migration oder vor dem Schuleintritt Deutschkenntnisse vorhanden waren. Die nächste Frage nach weiteren beherrschten Sprachen und der/den Muttersprache(n) wird einerseits dazu eingesetzt, um Klarheit darüber zu verschaffen, über welche Sprache oder Sprachen im weiteren Verlauf des Interviews gesprochen wird, wenn von der Muttersprache die Rede ist. So sollen möglichst alle Erst-, bzw. Familiensprachen erhoben werden, selbst wenn diese von den Befragten nicht als Muttersprache betrachtet würden. Durch das Thema und die Art der Befragung wird es als eher unwahrscheinlich gesehen, dass die InterviewpartnerInnen ihre eigentliche oder eine weitere Erstsprache verschwiegen, wie es besonders bei quantitativen Erhebungen nachgewiesen werden konnte (vgl. Brizić 2005, S. 43f; S. 258ff). Aus den Antworten auf die Frage nach der Muttersprache wird auch das Verhältnis der SprecherInnen zu ihren Sprachen ersichtlich, außerdem hat diese Frage den Vorteil, bei den Interviewten selbst die Aufmerksamkeit auf ihre Sprachkompetenzen und Beziehungen zu ihren Erst- und Zweitsprachen zu lenken, was für den folgenden Interviewteil wichtig ist.

Auf diese Frage folgt der Hauptteil des Interviews zur Thematisierung anderer Erstsprachen als Deutsch in der Schule. Unter anderem die Erfahrung aus dem Testinterview hat gezeigt, dass die Fragen nach Situationen, in denen die L1 ein Thema gewesen ist, spontan schwierig zu beantworten sind. Darum wurde entschieden, im Falle von sehr kurzen Antworten an dieser Stelle, auch Beispiele von Situationen, in denen die Thematisierung der L1 zu vermuten wäre, zu geben. Die Frage nach der Verwendung der Erstsprache in der Schule hat ebenfalls zum Ziel, Erzählungen über weitere Momente, in denen über die Erstsprache

gesprächen wurde, zu evozieren und noch mehr über die Einstellung der Befragten zur eigenen L1 im Kontext der Schule zu erfahren. Der nächste Punkt zur Bezeichnung als zweisprachig soll einerseits ebenfalls eine Hilfestellung zur Erinnerung an untersuchungsrelevante Situationen sein, andererseits sollen die Antworten konkret zeigen, ob die Befragten der Meinung sind, dass an ihrer Schule ein Bewusstsein für ihre eigene Mehrsprachigkeit vorhanden war. Die letzten Fragen zu Vor- und Nachteilen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und Sprachweitergabe fokussieren das Erleben der eigenen Mehrsprachigkeit sowie die Einstellung zu der/den eigenen Erstsprache(n).

6.1.3 Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme mit – wie auch die Informationsweitergabe an – ProbandInnen stellen Faktoren dar, die den Verlauf und Inhalt von wissenschaftlichen Befragungen beeinflussen können und werden daher an dieser Stelle kurz beschrieben.

Bei der Kontaktaufnahme mit den Befragten wurde darauf geachtet, dass diese in keinem Fall über deren Lehrerinnen oder Lehrer stattfand, da davon ausgegangen wurde, dass dies unter Umständen das Antwortverhalten der Interviewten beeinflussen könnte. Der Kontakt wurde daher stets über gemeinsame Bekannte, FreundInnen oder Geschwister der Befragten hergestellt. Die Vorinformationen wurden schriftlich (Internet), per Telefon oder selten persönlich mündlich an die InterviewpartnerInnen weiter gegeben. Dabei wurde bereits versucht, das zentrale Thema der Befragung möglichst genau darzustellen, und die Befragten wurden aufgefordert, sich schon im Vorfeld ein paar Gedanken zu dem Thema zu machen. Dies war eine Konsequenz aus den Erfahrungen des Testinterviews und sollte die Beantwortung der Frage nach der Erstsprachthematisierung in der Interviewsituation erleichtern. Weiters wurde in den Vorinformationen auf die Audioaufnahme während des Gesprächs sowie die anonyme Behandlung der Daten in der Arbeit hingewiesen. Der Begriff „Interview“ wurde bei der Kontaktaufnahme und den Vorinformationen weitgehend vermieden, da er Assoziationen mit journalistischen Fernseh- oder

Radiointerviews wecken kann, die sich inhaltlich, formal und durch ihren Zweck von wissenschaftlichen Befragungen unterscheiden. Speziell die Länge der Redebeiträge der Befragten kann durch das Bild des nichtwissenschaftlichen Interviews beeinflusst werden (vgl. Breuer 2010, S. 63). Der Gedanke an eine Veröffentlichung des Gesprächs im Sinne eines journalistischen Interviews kann außerdem abschreckend auf die möglichen InterviewpartnerInnen wirken.

6.1.4 Beschreibung der Stichprobe

Bei den ProbandInnen handelt es sich um junge Männer und Frauen, die zum Zeitpunkt der Interviews mindestens 16 Jahre alt waren und in Wien eine maturaführende Schule besuchten, bzw. diese weniger als ein Jahr zuvor abgeschlossen hatten. Es wurden Menschen ausgewählt, deren Schulkarriere sich ihrem Ende nähert, bzw. die diese bereits beendet haben, da sie (abhängig vom Alter zum Zeitpunkt der eventuellen Migration) zumindest auf einige Jahre des Schulbesuchs in Österreich zurückblicken können und damit ein umfassenderes Bild haben als jüngere SchülerInnen. Personen, deren Schulabschluss bereits länger als ein Jahr zurücklag, wurden deshalb ausgeschlossen, da die berichteten Ereignisse noch nicht allzu lang zurückliegen sollten, um die Aktualität der Daten zu gewährleisten.

Der Schwerpunkt der Untersuchung auf Wiener Schulen begründet sich mit der besonderen Bevölkerungsstruktur dieser Stadt im Vergleich zu anderen Gemeinden Österreichs. Eine Einbeziehung anderer Orte hätte den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, während eine Einschränkung auf einen kleineren Raum Schwierigkeiten mit der Verfügbarkeit der statistischen Daten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund und deren Erstsprachen, wie sie unter anderem in Kapitel 3 dargestellt wurden, mit sich gebracht hätte.

Um die Anonymität der Befragten zu wahren, wurden ihre Namen in dieser Arbeit geändert.

Im Folgenden werden die sprachlichen und schulischen Hintergründe der einzelnen InterviewpartnerInnen so vorgestellt, wie sie von ihnen selbst beschrieben wurden, wobei Fremdsprachen ausgeklammert bleiben:

Amadea wurde in Rumänien geboren und migrierte mit ca. 13 Jahren mit ihrer Familie nach Österreich, wo sie Deutsch lernte. Sie spricht mit ihrer Familie in erster Linie Rumänisch. In Österreich besuchte sie zunächst die Hauptschule, dann die Polytechnische Schule und anschließend ein Gymnasium, an dem sie maturierte. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie in ihrem ersten Studienjahr an der Universität.

Lucy wurde als Tochter eines Briten und einer Österreicherin auf den Seychellen geboren. Mit ca. acht Jahren migrierte sie mit ihrer Familie nach Österreich. Auf den Seychellen sprach sie Englisch, ihre Mutter sprach mit ihr Deutsch. Sie gibt an, erst in Österreich wirklich begonnen zu haben, Deutsch zu lernen und in den ersten Schuljahren mit Deutsch noch Schwierigkeiten gehabt zu haben. Mit ihrer Familie spricht sie hauptsächlich Englisch. Nach ihrer Einwanderung nach Österreich besuchte sie eine Volksschule im Großraum Wien, von der sie aber bald zu einer Volksschule in einem anderen Vorort wechselte. Nach vier Jahren im Gymnasium besucht sie zum Zeitpunkt des Interviews die dritte Klasse einer Wiener Berufsbildenden Höheren Schule.

Mia wurde in Wien als Tochter rumänischsprachiger Eltern aus Serbien geboren. Zu Hause spricht sie Rumänisch, Deutsch und (wenig) Serbisch – sie ist von Geburt an mit allen drei Sprachen aufgewachsen. Nach der Volksschulzeit in Wien besuchte sie ein Wiener Gymnasium, an dem sie zum Zeitpunkt des Interviews in der siebten Klasse ist.

Alina wurde in Wien als Tochter eines Österreichers und einer Bulgarin geboren. Sie spricht mit ihrer Mutter Bulgarisch und mit ihrem Vater Deutsch. Wenn beide Elternteile anwesend sind, wird Deutsch gesprochen. Sie hat von Geburt an beide Sprachen gelernt. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews in der achten Klasse eines Wiener Gymnasiums, das sie seit Abschluss der Volksschule besucht.

Sophie wurde in Österreich als Tochter einer US-Amerikanerin und eines Österreichers geboren. Sie erzählt, dass sie in ihren ersten Lebensjahren

hauptsächlich mit Englisch und wenig mit Deutsch konfrontiert war, erst im Kindergarten wirklich mit dem Deutscherwerb begonnen hat und sich in den ersten Schuljahren mit Deutsch noch schwer getan hat, was sich nach der Volksschule jedoch gebessert hat. Sie besuchte dann eine Hauptschule und ist zum Zeitpunkt des Interviews in der zweiten Klasse einer Berufsbildenden Höheren Schule in Wien.

Dhuha wurde in Wien als Tochter pakistanischer Eltern geboren. Sie gibt an, von Geburt an Deutsch gelernt zu haben und heute mit ihrer Familie hauptsächlich Deutsch, aber auch Urdu zu sprechen. Seit Abschluss der Volksschule besucht sie ein Wiener Gymnasium, in dem sie zum Zeitpunkt des Interviews in der achten Klasse ist.

Wera wurde in Wien als Tochter polnischer Eltern geboren. Bis sie ca. neun Jahre alt war, lebte sie jedoch in Polen, wo sie ihre ersten zwei Volksschuljahre absolvierte, dann zog sie mit ihrer Mutter (zurück) nach Österreich. Sie begann schon vor der Migration bei Verwandtenbesuchen in Österreich Deutsch zu lernen und konnte ihre Kenntnisse nach der Migration recht schnell verbessern. Durch ihren Wechsel vom polnischen ins österreichische Schulsystem hatte sie zunächst ein Jahr weniger Schulbesuch vorzuweisen als ihre KlassenkollegInnen, jedoch wurde ihr von der Schule nahegelegt, die vierte Volksschulklasse zu wiederholen, um dann mit verbesserten Deutschkenntnissen ins Gymnasium zu wechseln, was sie auch tat. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie am Gymnasium maturiert und ist im ersten Studienjahr an der Universität.

Yasmine wurde als Tochter einer türkischsprachigen Mutter und eines deutschsprachigen Vaters in Wien geboren. Sie hat von Geburt an beide Sprachen gelernt. Mit ihrer Mutter spricht sie Deutsch und Türkisch, mit ihrem Vater Deutsch. Nach der Volksschule besuchte sie ein Gymnasium, wo sie maturierte. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie im ersten Studienjahr an der Universität.

Tarek wurde als Sohn türkischsprachiger Eltern in Wien geboren. Mit seiner Familie spricht er Türkisch. Mit seinem Eintritt in den Kindergarten mit ca. sechs Jahren hat er begonnen, Deutsch zu lernen. Er sagt, in den ersten Schuljahren

musste er sich mehr anstrengen als seine deutschsprachigen KollegInnen, da er Deutsch noch nicht so gut verstand. Er besuchte in Wien die Volksschule, anschließend die Mittelschule und ist zum Zeitpunkt des Interviews in der vierten Klasse einer Berufsbildenden Höheren Schule.

David wurde als Sohn chinesischer Eltern in Shanghai geboren. Seine ersten Lebensjahre verbrachte er in China. Nach einem kürzeren Aufenthalt in Österreich, während dessen er auch den Kindergarten besuchte, wohnte er wieder in China. Erst etwa zu Beginn der Volksschule migrierte er dauerhaft nach Österreich, wo er dann mit dem Deutscherwerb begann. Mit seiner Familie spricht er Chinesisch. Nach der Volksschule besuchte er ein Gymnasium, von dem er nach vier Jahren in eine Berufsbildende Höhere Schule wechselte. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er in der fünften Klasse dieser BHS.

Unter den lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen in Wien dürfte nur ein sehr kleiner Teil mit ihrer Familie Englisch und Deutsch sprechen (vgl. Kapitel 3.1). Obwohl SchülerInnen mit diesem sprachlichen Hintergrund also nicht als repräsentativ für die Wiener SchülerInnen mit Migrationshintergrund gesehen werden können, wurden in diese Untersuchung dennoch zwei Schülerinnen mit englischer Erstsprache aufgenommen, da sich dadurch interessante Vergleiche zu den anderen Befragten anstellen lassen.

6.1.5 Durchführung der Interviews

Alle Gespräche wurden bei der Interviewerin zu Hause durchgeführt. Die Termine wurden am Nachmittag gewählt. Die Forscherin war mit den Befragten stets allein im Raum, dabei wurde auf eine entspannte Atmosphäre und möglichst wenig Nebengeräusche geachtet. Zwei der Befragten, die miteinander befreundet waren, kamen zu zweit zu dem Interviewtermin und wurden gemeinsam befragt. Alle anderen Gespräche fanden einzeln statt. Zur Aufnahme wurde ein digitales Aufnahmegerät verwendet, das zwischen den GesprächsteilnehmerInnen auf dem Tisch stand, an dem sie über Eck saßen. Alle Gespräche wurden auf Deutsch geführt.

Vor dem Beginn der Befragung wurden die GesprächspartnerInnen darauf hingewiesen, dass

- das Gespräch aufgezeichnet und teilweise transkribiert würde,
- ihr Name in der Arbeit nicht vorkommen würde,
- sie bei Unklarheiten jederzeit nachfragen sollten,
- sie nicht jede Frage beantworten müssten, sofern sie dies nicht wollten und
- sie das Gespräch jederzeit abbrechen könnten.

Beim ersten dieser Punkte wurde das Wort *transkribiert*, das in der Erfahrung der Autorin nicht zum Alltagswortschatz der meisten Menschen gehört, entweder nicht verwendet, oder zusätzlich paraphrasiert, um Verständnisprobleme zu vermeiden. Die Vorteile des Leitfadeninterviews nutzend, wurde während der Interviews einem natürlichen Gesprächsverlauf der Vorzug gegenüber der Fragenabfolge auf dem Interviewleitfaden gegeben. Fragen des Leitfadens konnten also vorgezogen oder nach hinten verschoben werden, wenn sich dies aus dem Gespräch ergab. Fragen, die bei der Behandlung einer anderen Frage von den GesprächspartnerInnen schon mitbeantwortet worden waren, wurden, ebenfalls im Sinne des natürlichen Gesprächsverlaufs, ausgelassen. Durch diese Anpassung an die ProbandInnen ergaben sich sehr unterschiedliche Gesprächslängen zwischen etwa zehn und vierzig Minuten.

Es wurde darauf geachtet, bei der Frage „Welche Sprache(n) würdest du als deine Muttersprache(n) bezeichnen?“ deutlich zu machen, dass auch mehrere Sprachen genannt werden konnten. Die Notwendigkeit, mehrere Sprachen als valide Antwort zuzulassen, wird auch von Volgger (2011, S. 342) betont, die in ihren Gesprächen mit SchülerInnen feststellte, dass diese die Frage nach der Muttersprache nicht immer mit nur einer Sprache beantworten konnten. Die Wortwahl *Muttersprache* wurde hierbei bewusst getroffen, da dieser Begriff in der Alltagssprache häufiger gebräuchlich ist als andere synonyme Termini und daher eine bessere Verständlichkeit verspricht. Die Problematik, die er dennoch mit sich bringt, wird im Kapitel 6.2.2.1.1 angesprochen.

Bei der Frage „Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?“ wurde der Terminus *zweisprachig* als gleichwertige Alternative zu *mehrsprachig* angeboten,

um den Befragten einen möglichst großen Definitionsspielraum offen zu lassen und Missverständnisse zu vermeiden.

In anderen Forschungsarbeiten zum Thema Mehrsprachigkeit, die mit Interviews arbeiten, wird das oben beschriebene Sprachenporträt (Kapitel 5.4.2) verwendet, um bei den GesprächspartnerInnen das Bewusstsein für die eigene Mehrsprachigkeit zu wecken und einen Ausgangspunkt für das folgende Gespräch zu haben. In der vorliegenden Arbeit jedoch soll der Schwerpunkt der Gespräche nicht auf allen beherrschten Sprachen, sondern auf den nicht schulisch gelernten Sprachen liegen. Außerdem schien die Gefahr gegeben, dass die jungen (fast) Erwachsenen das Ausmalen mit bunten Stiften mit den Unterrichtsmethoden für jüngere Kinder assoziieren und daher ablehnen könnten.²⁷

6.1.6 Transkription

Die Interviews wurden zunächst grob verschriftet, um einen inhaltlichen Überblick über die Gesprächsverläufe zu schaffen. Im nächsten Schritt wurden relevante Stellen in Anlehnung an die HIAT²⁸-Transkriptionskonventionen²⁹ (Rehbein et al. 2004) den Anforderungen der Analyse gemäß detaillierter transkribiert und, wo es aufgrund der Komplexität des Materials hilfreich für die Lesbarkeit erschien, als Partitur formatiert. Die Namens Kürzel bestehen bei den Interviewten immer aus den ersten beiden Buchstaben des Namens (z.B. Ta für Tarek) und bei der Interviewerin aus den Initialen (KM).

²⁷ Interessanterweise hatte eine der Befragten in dieser Studie das Sprachenporträt bereits im Setting eines Familieninterviews kennen gelernt. Sie berichtete von sich aus nach dem Interview für die vorliegende Studie, dass sie und die älteren Mitgliedern ihrer Familie damals den Sprachenporträts eher skeptisch gegenüber standen, da sich ihnen der Zweck dieser Aufgabe nicht völlig erschloss.

²⁸ Halbinterpretative Arbeitstranskription

²⁹ Die verwendeten Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang (9.2)

6.2 Analyse der Interviews

6.2.1 Vorgehen bei der Analyse

Bei der Analyse der Interviews wurden, in Anlehnung an die von Froschauer und Lueger (2003) als Themenanalyse beschriebene Methode, für die Untersuchung relevante Themen der Interviews extrahiert und einerseits im Kontext des jeweiligen Gesprächs, andererseits auch im Vergleich mit den Aussagen anderer GesprächspartnerInnen näher betrachtet. Als solche Themen boten sich die Antworten auf konkrete Fragen, wie die der Erstsprache oder der Sprachweitergabe an, jedoch war es für die Themenanalyse wesentlich, besonders auch in den freieren Redebeiträgen der Interviewten Themen zu identifizieren, was sich für die weitere Analyse als fruchtbar herausgestellt hat. Anschließend wurden sowohl ähnliche wie auch gegensätzliche Aussagen zu einem Thema zusammengefasst, miteinander verglichen und zur Forschungsfrage in Bezug gesetzt.

Vorrangiges Ziel der Analyse ist die Bestätigung oder Entkräftung der beiden aufgestellten Annahmen, jedoch soll dadurch nicht der Blick darauf versperrt werden, was sich außerdem an weiteren gegenstandsbezogenen Aussagen und Phänomenen im Datenmaterial feststellen lässt. Es wird daher versucht, mit möglichst großer Offenheit und Aufmerksamkeit auch für Unerwartetes an die erhobenen Daten heranzugehen.

Dort, wo Zitate aus den Gesprächen einen wesentlichen Vorteil gegenüber Paraphrasen und Zusammenfassungen darstellen, wird wörtlich aus den Transkripten zitiert, um dem Leser/der Leserin möglichst den Originalwortlaut zu vermitteln, der für eine linguistische Analyse relevant sein kann. Wo dies jedoch nicht unbedingt erforderlich erscheint, wird im Sinne einer besseren Lesbarkeit auf Zitate verzichtet. Es sind die zitierten Textstellen daher nicht als umfassend, sondern nur als exemplarisch für die für die Analyse relevanten Passagen zu sehen. Weiters war es aufgrund des umfassenden Datenmaterials von insgesamt fast vier Stunden Aufnahmedauer notwendig, sich darauf zu beschränken, nur die für die Thematik der Arbeit relevantesten Phänomene zu beleuchten. Auf einige

der Themen, auf die nicht näher eingegangen werden konnte, wird im Kapitel Conclusio hingewiesen.

6.2.2 Die Interviews

Im Rahmen der Analyse der Interviews werden im Folgenden Passagen aus dem gesammelten Interviewmaterial nach den identifizierten Themen geordnet präsentiert. Der erste Teil beleuchtet anhand verschiedener Unterpunkte die Rolle, die ihre L1 bzw. ihre Mehrsprachigkeit für die Befragten spielt. Im zweiten Teil wird näher auf die Thematisierung der Erstsprachen durch SchülerInnen und LehrerInnen in der Wahrnehmung der GesprächspartnerInnen eingegangen.

6.2.2.1 Das Verhältnis der Befragten zu ihren Erstsprachen

Al: Ja, wir kennen auch viele Bulgaren, also in Wien, und das is halt so ein Gemeinschaftskreis, [[[lachend]]] quasi, und] das is einfach... Das is eigentlich schon n großer Vorteil. Also wenn ich das nicht hätte, weiß ich nicht – Ich/ Ich würd mich/ Also je/ wenn ich s jetzt plötzlich nicht mehr hätte, wär s für mich wirklich ein/ ein großes Manko, aber wirklich. [[[lachend]]] Also so] das/ dass würd so fehlen. (Also) ich könnt gar nicht jetzt ohne/ ohne Bulgarisch weiterleben eigentlich. Glaub ich nicht, nein.

Die Einstellung zur eigenen Erstsprache wird nicht von allen Befragten so drastisch und konkret ausgesprochen wie von Alina in diesem Ausschnitt, in dem sie den Kontakt zu ihren bulgarischsprechenden Bekannten als wichtigsten Vorteil ihrer Mehrsprachigkeit beschreibt. Aus vielen Stellen der Gespräche geht dennoch deutlich hervor, welche Rolle die L1 für die Befragten spielt, so etwa bei der Frage nach der Muttersprache oder der Sprachweitergabe. Drei weitere Themen, die ebenfalls ihr Verhältnis zur eigenen Erstsprache und die Rolle, die diese Sprache für sie spielt, erkennen lassen, haben sich bei der Analyse der Interviews abgezeichnet: Das Spiel mit der sprachlichen Identität, die Rolle der L1 als Geheimsprache und ihre Nutzung als Lernunterstützung. Auf sie wird weiter unten in diesem Kapitel näher eingegangen.

6.2.2.1.1 Erstsprache(n)

Bei den Interviews wurde deutlich, dass sich alle Befragten mit der Frage nach der Muttersprache bereits auseinandergesetzt hatten. Keiner von ihnen nennt ausschließlich Deutsch als seine oder ihre L1 und alle ProbandInnen würden sich selbst als zwei- oder mehrsprachig bezeichnen. Die meisten der Befragten begründeten ihre Entscheidung bezüglich der Wahl der Muttersprache gleich nach deren Nennung, ohne dazu aufgefordert worden zu sein. Wenn es den ProbandInnen auch nicht immer leicht fiel, die Frage nach ihrer Erstsprache/ihren Erstsprachen mit Bestimmtheit zu beantworten, so konnten sie ihre Ansichten doch fast immer schnell präzise darstellen. Ihre Zugänge waren dabei durchaus individuell, so meint zum Beispiel Yasmine, ihre L1 sei zu 70% Österreichisch und zu 30% Türkisch. Sie sagt aber zunächst, dass es ihr große Probleme bereite, die Frage nach ihrer Muttersprache zu beantworten und spricht in diesem Zusammenhang auch über den Begriff *Muttersprache*, indem sie sagt: „die Sprache von meiner Mutter ist es nicht.“

David bezeichnet sich während des Gesprächs mehrmals als „Half“ [half]³⁰, was er im Zusammenhang mit seiner Muttersprache erklärt:

Da: Da ich halb/ da ich ein Half bin, also halb Österreicher halb Chinese, da ich in China geboren bin und äh hier lebe würd ich sagen ich b/ ich habe Chinesisch und Deutsch er/ als Muttersprache, aber ich würd eher Deutsch sagen, weil ich kann mehr Deutsch als Chinesisch. Ich spreche zwar tagtäglich Chinesisch aber ich kann glaub ich mehr e/ äh Deutsch.

Er spricht also Geburtsort, Wohnort, Sprachgebrauch und Sprachkompetenz als Faktoren, die eine Sprache zur Muttersprache machen, an.

Drei der vier Befragten, deren Elternteile zwei unterschiedliche Sprachen sprechen, geben beide Sprachen als Muttersprachen an. Nur Sophie gibt nur Englisch (und nicht auch Deutsch) als ihre Erstsprache an:

So: Also Englisch, ich hab begonnen mit Englisch, weil mein Papa war halt der Großteil des Tages in der Arbeit und meine Mutter war halt zu Hause mit

³⁰ Es konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, warum er den ungewöhnlichen Begriff „Half“ als Selbstbezeichnung verwendet.

den/ also meinem Bruder und mir. Und so hab ich als erstes Englisch gelernt eigentlich und nicht wirklich Deutsch. ((lacht))

Für Alina ist die Antwort relativ klar: „Deutsch und Bulgarisch. Ich/ ich kann das gar nicht so auf eins beziehen eigentlich.“, während Lucy länger ausholen muss, um die Frage nach ihrer L1 zu beantworten:

Lu: Naja jetzt, jetzt is es eher schwierig, weil jetzt bin ich/ ich mein jetzt bin ich ja eigentlich genau die Hälfte in Österreich, also fast/ ich bin siebzehn Jahr, mit achteinhalb bin ich hergezogen, ja. Ähm ((stöhnt)) ((lacht)) eigentlich also wenn ich in England bin sag ich meine Muttersprache is Deutsch und wenn ich hier bin sag ich meine Muttersprache is Englisch. Es is eigentlich/ jetzt is es beides. Aber früher war s schon Englisch, also ich bin/ ja ich würd schon Englisch sagen eigentlich. Ja. [...] Aber ja, beides eigentlich, ja.³¹

Für Tarek, Wera, Dhuha und Amadea ist nur jeweils Türkisch, Polnisch, Urdu oder Rumänisch (und nicht auch Deutsch) die Muttersprache, wobei Amadea aber meint: „Es is schwierig eigentlich.“ Sie argumentiert, dass sie zwar in Rumänien aufgewachsen sei, die rumänische Staatsbürgerschaft habe und mit ihren Eltern Rumänisch spreche, aber dass sie mittlerweile besser Deutsch als Rumänisch spreche und ihre Rumänischkompetenz teilweise eingebüßt habe, was sie schade findet und was offensichtlich ihrer Ansicht nach die Rolle von Rumänisch als ihre Muttersprache schwächt.

Sehr interessant ist eine Bemerkung, die Mia zum Thema der L1 kurz vor Beginn des Interviews machte. Sie sagte, dass ihre Eltern zwar aus Serbien stammten, aber zu Hause Rumänisch sprächen. Daher schien sie etwas verunsichert, welche Sprache sie im Interview als ihre Erstsprache behandeln sollte (Serbisch oder Rumänisch) und beantwortete diese Frage gleich selbst: Ich sag einfach Serbisch.³² In verschiedenen Untersuchungen anderer AutorInnen hat sich gezeigt, dass von Angehörigen einer sprachlichen Minderheit im Herkunftsland nach der Migration immer wieder (etwa bei statistischen Erhebungen im Zielland)

³¹ Diese Interviewpassage wird im Kapitel 6.2.2.1.3 unter einem anderen Aspekt weiter behandelt werden.

³² Da sich dieses Gespräch vor dem Beginn der Audio-Aufnahme abspielte, handelt es sich hierbei nur um eine ungefähre Wiedergabe des Gesagten.

die eigentliche(n) Erst-, bzw. Familiensprache(n) zugunsten der Mehrheitsprache verschwiegen werden (Brizić 2005, S. 43f; S. 258ff). Auch Mia wählt hier von sich aus die Strategie, die offizielle Staatssprache Serbisch als ihre Erstsprache zu behandeln – im Interview sagt sie „Und dann natürlich Serbisch“ – , obwohl diese in ihrer Familie, wie sie später erzählt, wenig verwendet wurde und wird.

Hier hat es sich als sinnvoll erwiesen, mit dem Interviewleitfaden auch die Herkunft der Eltern zu erfragen, da sie Hinweise darauf liefert, unter welchen sprachpolitischen Umständen diese aufgewachsen sind. Mia sagt, dass ihre beiden Eltern aus einer Stadt im Osten Serbiens stammen, wo den rumänisch- bzw. walachischsprachigen³³ SerbInnen im Gegensatz zur serbischen Region Vojvodina kein muttersprachlicher Unterricht angeboten wird; „das Thema stellte vielmehr bis in die jüngste Vergangenheit – auch noch in der Ära Tito und sogar bis heute – ein Tabu dar“ (Brizić 2005, S. 82). „Das Gefühl der Minderwertigkeit der eigenen Gruppe ließ viele ihrer Angehörigen bis heute die Zugehörigkeit zu ihr verleugnen“, schreibt Brizić (2005, S. 83) über die Walachen außerhalb der Vojvodina.

Mia antwortet im Interview auf die Frage nach ihrer L1 wie folgt:

Mi	Ahm ich würd sagen Deutsch, an erster Stelle, also das empfind ich so?
Mi	Ähm na(ja) ich bin hier geboren und Deutsch kann ich am besten
KM	Und warum?
Mi	auch seiss von der Grammatik her oder überhaupt kann ich (halt) Deutsch
KM	Hřñ
Mi	am besten, und dannn kommt Rumänisch lustigerweise, weil ahm wir kommen
Mi [ko]	((lachend))
Mi	zwar aus Serbien, sind aber ganz nah an der Grenze von Rumänien, und haben
Mi	sowas wie Rumänisch, aber halt ein bisschen anderst. Und dann natürlich
Mi [ko]	((langsamer))
Mi	Serbisch. Ja. Also drei Sprachen insgesamt.
Mi [ko]	((leiser)) ((leiser))
KM	Hřñ Ok.

Bei ihren Interviews mit Eltern lebensweltlich mehrsprachiger Kinder stellte Brizić fest, dass die walachischen Eltern aus Ostserbien ihre Erstsprache nur zögerlich angaben (Brizić 2005, S. 258). Schließlich bekannten sie sich doch zu ihrer

³³ Walachisch bezeichnet die rumänische Varietät in Serbien.

Sprache, „wenn auch der Satz 'Wissen Sie, wir sind Walachen' entweder sehr leise oder aber lachend geäußert wurde, womit eine gewisse Verlegenheit überspielt zu werden schien“ (ebd.). Auch bei Mia fällt auf, dass sie lacht, als sie sagt, dass sie Rumänisch spricht und außerdem an gleicher Stelle das Wort „lustigerweise“ verwendet. Weiter unten beschreibt sie ihre Muttersprache als „sowas wie Rumänisch, aber halt ein bisschen anderst“, wobei sie beim Wort „Rumänisch“ langsamer wird, was mit Unsicherheit bezüglich der Benennung der Sprache, die auch Walachisch genannt wird, zu tun haben könnte. Mit „sowas wie“ und „aber halt ein bisschen anderst“ spricht sie gleich selbst die von ihr wahrgenommenen Unterschiede zur Amtssprache in Rumänien an.

Dhuha sagt hingegen über ihre Erstsprache:

Dh: Ich glaub meine Spr/ Muttersprache is e/ doch Urdu, weil m/ beide m/ also meine Eltern kommen einfach beide aus Pakistan, und ich leb ja eigentlich hier eigentlich nur. Also und ich b/ hab auch die Staatsbürgerschaft und so aber ich glaube es is Urdu.

Auffällig ist hier die gegensätzliche Argumentation von Dhuha und Mia hinsichtlich ihrer L1. Obwohl beider Eltern nicht aus Österreich kommen und sie angeben, seit ihrer Geburt zu Hause Deutsch und Urdu bzw. Deutsch und Rumänisch/Serbisch zu sprechen, und Deutsch besser zu beherrschen (bei Dhuha später im Interview), ist für Mia ihr Geburtsort in Österreich ein Argument dafür, Deutsch als ihre Muttersprache zu nennen, wohingegen Dhuha Urdu als ihre Muttersprache sieht und sagt, „ich leb ja eigentlich hier eigentlich nur“. Für sie ist der Wohnort Wien also explizit *kein* Grund, Deutsch als ihre Muttersprache zu sehen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Frage nach der Muttersprache für die befragten lebensweltlich mehrsprachigen Personen ein durchaus relevantes Thema ist, auf das sie unterschiedliche Sichtweisen haben, die sie von sich aus ausführen. Ihre Begründungen dafür, welche Sprache(n) sie als ihre Erstsprache(n) sehen, reichen dabei von *Reihenfolge des Erwerbs*, *Grad der Kompetenz* und *Verwendung* über *Staatsbürgerschaft* und *Wohnort* bis zur *Herkunft der Eltern*. Alle nennen mindestens eine andere Sprache als Deutsch

ihre L1, was darauf hinweist, dass ihnen diese SpracheN wichtig ist/sind und sie eine positive Einstellung zu ihr/ihnen haben (vgl. Volgger 2011, S. 333). Es hat sich als sinnvoll erwiesen, explizit auch mehr als eine Sprache als valide Antwort zuzulassen, wie sich daran zeigt, dass die Hälfte der Befragten mehr als eine Sprache ihre Muttersprache nennt und manche von ihnen dabei auch die Gleichwertigkeit der Sprachen für sie betonen.

6.2.2.1.2 Sprachweitergabe

Die Antworten auf die Frage, welche Sprache(n) die Interviewten mit den Kindern, die sie später einmal haben könnten, sprechen wollen, lassen Rückschlüsse darauf zu, welchen Stellenwert ihre Erstsprache und ihre Mehrsprachigkeit für sie selbst haben. Hierbei wird einerseits davon ausgegangen, dass sie ihre Kinder mit möglichst vielen Vor- und möglichst wenig Nachteilen ausstatten möchten und dabei auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen. Andererseits zeigt sich aber auch ihre eigene emotionale Verbundenheit mit ihrer L1 und die Bedeutung, die sie ihr im gesellschaftlichen Kontext zuweisen. Die Entscheidung, welche Sprache(n) weitergegeben werden, kann große Auswirkungen auf Spracherwerb und Schulerfolg der Kinder haben, wie Brizić (2007) gezeigt hat (vgl. Kapitel 5.4.1). Auch das Wachsen und Schrumpfen der Zahl von SprecherInnen einzelner Sprachen, und damit das Überleben dieser Sprachen, hängt wesentlich von der intergenerationalen sprachlichen Transmission ab (vgl. Brizić 2005, S. 73-74). Es fällt auf, dass fast alle der Befragten mit ihren Kindern genau die Sprache(n) sprechen möchten, die sie selbst als ihre Muttersprache(n) genannt haben. Yasmine möchte mit ihren Kindern einmal Deutsch und Türkisch – also ihre beiden Erstsprachen – sprechen. Amadea würde ihre L1 Rumänisch gerne an ihre Kinder weitergeben, aber wenn ihr Partner kein Rumänisch spräche, würde sie „doch eher Deutsch mit den Kindern sprechen“, da sie es ansonsten „irgendwie gemein“ fände, wenn er sie nicht verstünde. Wie Yasmine würde auch Amadea gerne zusätzlich Englisch oder Französisch mit ihren Kindern sprechen, weil „die Kinder im Kindesalter am meisten lernen können“, jedoch befürchtet sie,

dadurch die Kinder zu verwirren oder dass diese zu sehr unter Lerndruck stünden und wenig Zeit zum Spielen hätten.

Wera möchte ihre Muttersprache Polnisch „auf jeden Fall“ an ihre Kinder weitergeben. Sie betont aber, dass es ihr auch wichtig ist, dass ihre Kinder ebenfalls zweisprachig sind. David sagt, dass er sich bezüglich der Sprache ganz an seine Partnerin anpassen würde und mit ihr und den Kindern eine der vier Sprachen, die er beherrscht, sprechen würde. Dabei meint er Chinesisch, Deutsch und seine beiden erlernten Fremdsprachen Englisch und Japanisch. Dhuha möchte mit ihren Kindern zusätzlich zu Urdu auch Deutsch sprechen, falls sie mit ihnen in Österreich lebt. Auch Lucy macht die Sprachwahl von ihrem Partner und ihrem Wohnort abhängig und würde die jeweils andere/minorisierte Sprache mit ihren Kindern sprechen, also bei einem deutschsprachigen Kindesvater bzw. in Österreich Englisch und bei einem englischsprachigen Partner bzw. in England Deutsch. Alina möchte zwar ihre beiden Erstsprachen Deutsch und Bulgarisch weitergeben, meint aber, dass ihr die Weitergabe des Bulgarischen schwer fallen könnte, falls sie, etwa durch eine räumliche Veränderung ihres Lebensmittelpunktes ihr bulgarischsprachiges Umfeld verliert. Mia sagt, dass Deutsch die Muttersprache ihrer Kinder sein soll, dass es ihr aber auch wichtig ist, dass ihre Kinder mit deren Großeltern Rumänisch sprechen können. Serbisch möchte sie ihnen weitergeben, „wenn s nicht zu viel ist“. Tarek will mit seinen Kindern Türkisch sprechen. Sophie antwortet: „Beide, ganz sicher beide.“

Die geplante Sprachweitergabe orientiert sich also bei fast allen Befragten stark am Sprachgebrauch in ihrer Ursprungsfamilie und daran, welche Sprachen für sie den Status ihrer eigenen Muttersprache innehaben. Einige der Befragten, wie etwa Wera und Sophie, betonen, wie wichtig ihnen die Weitergabe ihrer Erstsprache(n) ist. Diesen beiden jungen Frauen ist es gleichzeitig aber auch wichtig, ihren Kindern zusätzlich auch die deutsche (oder eine andere) Sprache weiterzugeben, die sie selbst allerdings nicht als ihre Muttersprache genannt haben. Amadea und Yasmine spielen mit dem Gedanken, mit ihren Kindern

zusätzlich zu ihren Erstsprachen noch eine prestigeträchtige Sprache wie Englisch oder Französisch zu sprechen. Amadea, David, Alina und Mia zeigen die Bereitschaft, unter gewissen Bedingungen ihre Erstsprache bzw. eine ihrer Erstsprachen *nicht* an die nächste Generation weiterzugeben. Amadea und David wären bereit sich an ihreN PartnerIn anzupassen, während Alina fürchtet, dass ihr das Festhalten an der Minderheitensprache schwer fallen könnte und Mia mit „wenn s nicht zu viel ist“ vermutlich auf eine befürchtete Überforderung der Kinder durch die dritte Sprache Serbisch anspielt.

6.2.2.1.3 Spiel mit der sprachlichen Identität

Ein Thema, das in einigen der Gespräche identifiziert werden konnte, ist das Spielen der Befragten mit ihrer sprachlichen Identität. Einige von ihnen berichten von Situationen, in denen sie sich bewusst für einen Teil ihrer sprachlichen Identität entscheiden und einen anderen Teil verstecken.

Lucy sagt zum Thema ihrer L1:

Lu: Ähm ((stöhnt)) ((lacht)) eigentlich also wenn ich in England bin, sag ich, meine Muttersprache is Deutsch und wenn ich hier bin, sag ich meine Muttersprache is Englisch, [...]

KM: Hř. Warum würdest du sagen is das so, dass du hier eher sagst Englisch und dort eher Deutsch?

Lu: Ahm äh/ weil s/ ich weiß nicht ich ahm ich nütz das sehr gern aus dass ich eben diese zwei Sprachen halt halbwegs gut kann, also so dass man glaubt wenn ich in England bin, dass ich wirklich aus England komm und wenn man glaubt/ also wenn man mich hier hört, glaubt man ich bin von hier. Oder Berlin halt. Ähm en/ das is mja, weil ich/ ich lüg ja nicht, ja? Wenn ich/ wenn ich sag meine Muttersprache is Englisch klingt das gleich viel spannender, als wenn ich sag: „Ja meine Muttersprache is Deutsch.“ (Und) wenn ich dort bin, sagen die Leute „Oh Deutsch, ja.“

Als es im Interview um Vor- und Nachteile ihrer Mehrsprachigkeit außerhalb der Schule geht, erzählt Lucy, dass sie in unangenehmen Situationen, wenn sie sich beispielsweise verlaufen oder ihren Ausweis verloren hat, manchmal in Österreich auf Englisch und in England auf Deutsch um eine Auskunft bittet. Sie tut dabei so,

als würde sie die jeweils andere Sprache nicht verstehen und schlüpft damit bewusst in die Rolle einer Fremden – „und gleich geht s einem schon besser“. „Diese Schauspielerei ist schon lustig“, wie sie dazu auch meint. Amadea beschreibt als einen möglichen Nachteil ihrer Mehrsprachigkeit, dass sie von ihr unangenehmen Personen, die Rumänisch sprechen – etwa in der U-Bahn – nicht als rumänischsprachig wahrgenommen werden möchte. Daher stellt sie sich vor, dass sie, wenn sie in einem solchen Moment von ihrer Mutter angerufen werden würde, mit ihr am Telefon Deutsch statt Rumänisch sprechen müsste. Dhuha und Alina stimmen auch darin überein, dass es Situationen gibt, in denen sie lieber nicht sagen möchten, dass sie auch Urdu oder Bulgarisch sprechen. Etwa, wenn das betreffende Land mit negativen Schlagzeilen in den Medien ist. Yasmine erzählt, dass es ihr schon ein paar Mal passiert ist, dass sie andere Menschen über sich sprechen gehört hat, die dachten, sie würde sie nicht verstehen. „Dadurch dass man s mir nicht anmerkt, erfahr ich auch manchmal auch Sachen, die ich vielleicht hätte nicht erfahren sollen.“ Yasmine löst dann Erstaunen bei den Betreffenden aus, indem sie sie in der Sprache anspricht, die sie vermeintlich gar nicht beherrscht.

Diese Beispiele zeigen, dass die Erstsprache bzw. Herkunft (der Eltern) etwas ist, das die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen auch außerhalb der Familie immer begleitet und dessen sie sich auch sehr bewusst sind. Sie setzen die Facetten ihrer Identität und ihre sprachlichen Kompetenzen bewusst kontextabhängig ein. Dies zeigt sich auch in ihrer Verwendung ihrer L1 als Geheimsprache, die als nächstes Thema der Interviews identifiziert wurde.

6.2.2.1.4 Erstsprache als Geheimsprache

Fünf Interviewpartnerinnen referieren auf den Nutzen, den sie aus ihrer Mehrsprachigkeit ziehen, indem sie ihre Erstsprache, die nicht von allen in ihrem Umfeld verstanden wird, als eine Art Geheimsprache verwenden. Sie können sich in dieser Sprache über Geheimnisse austauschen oder genießen dank ihr einfach eine zusätzliche Privatsphäre.

KM: Und ähm eben wenn du in der Schule ah Serbisch verwendest wie fühlst du dich dann dabei?

Mi: Ahm ((lacht)) lustigerweise normal, es is als würd ich jetzt Deutsch reden, manchmal baut man einfach Wörter ein ins Deutsche damit s/ das also das is so wie ein Insider, dass nur wir uns verstehen und so.

An anderer Stelle sagt Mia:

Mi: Ja, es war [((lachend)) halt] zum Beispiel wenn man jetzt über wen was sagen [((lachend)) wollte] und es nicht l/ äh nicht auf Deutsch sagen wollte, hatte man immer ähm die Muttersprache jetzt [((lachend)) damit man] was sagen konnte.

Auch Dhuha spricht über diesen Aspekt ihrer Mehrsprachigkeit:

Dh: Ja also Urdu m/ reden wir meistens dann wenn wir Geheimnisse reden müssen oder so, ((lacht)) keine Ahnung. Also ja, so was halt. Wenn s nicht jeder hören soll (oder so).

Während Mia und Dhuha nur ansprechen, dass sie von anderen als den AdressatInnen nicht verstanden werden wollten, klingt bei Amadea, Wera und Lucy auch an, dass es von denen, die sie nicht verstanden, Einwände gab. So kann es laut Amadea als „gemein“ interpretiert werden, wenn sie sich in einer Sprache unterhält, die nicht alle Anwesenden verstehen:

Am: Einfach um Freundschaften mit anderen Rumänen knüpfen zu können und mit ihnen einfach, ja plaudern zu können. Auch wenn/ wenn sich vielleicht/ auch wenn s mal Geheimnisse [((lachend)) gibt, keine Ahnung.] Ich mein das klingt gehei/ äh g/ gemein, aber es is manchmal so, dass ma äh Dinge nicht allen erzählen möchte. Und dann is es so ein Schutz ((lacht)) wenn ma in einer anderen Sprache sprechen kann.

Das Wort „gemein“ verwendet Amadea auch, als sie sich vorstellt, der Vater ihrer Kinder könnte sie nicht verstehen, wenn sie mit den Kindern Rumänisch spricht (vgl. Kapitel 6.2.2.1.2). Die Sicht derer, die sie nicht verstehen, spricht auch Wera an:

KM: Ok und wie hast du dich dabei gefühlt wenn du mit der Polnisch geredet hast?

We: Ja, ganz normal, also wir/ wir haben das eher halt so ausgenutzt, damit niemand versteht worüber wir reden. ((lacht)) Und ja. Ja also uns is es ziemlich egal dass irgendwie andere das nicht verstehen, Hauptsache ja,

niemand weiß worüber wir reden halt so.

Weras Aussage, es sei ihnen egal, dass andere sie nicht verstünden, klingt wie die Antwort auf eine Aufforderung, auf diese anderen in ihrer Sprachwahl Rücksicht zu nehmen und lässt vermuten, dass ihr solche Aufforderungen schon begegnet sind.

Lu: Wir waren immer überall zu zweit und immer nur nebeneinander gessen und haben auf Englisch diskutiert und geredet und alle so „Oh, wir verstehen euch nicht!“ und „Na und? Das is gut“ und so und haben das sehr ausgenützt ähm gemeinsam (((lachend))) patriotisch] sehr für England und sehr „The Queen“ ((lacht)) und unsere Scherze und Witze gehabt also immer/ immer auf Englisch.

Lucy zitiert in dieser Passage die Beschwerden von MitschülerInnen, die sie und ihre Freundin nicht verstanden.

Die soziale Funktion der Geheimsprache, die die Verstehenden von den Nicht-Verstehenden abgrenzt und einander dadurch annähert, wird am deutlichsten in den Aussagen von Mia und Lucy. Mia spricht Codeswitching als Marker für Gruppenzugehörigkeit an, während bei Lucy deutlich wird, welche Bedeutung die gemeinsame L1 in der Freundschaft zu ihrer Sitznachbarin hatte.

Die Tatsache, dass die befragten (ehemaligen) Schülerinnen in allen fünf Interviewausschnitten lachen, wenn sie davon erzählen, ihre Erstsprache als Geheimsprache verwendet zu haben, deutet darauf hin, dass dieses Thema für sie emotional besetzt ist. Ein möglicher Grund dafür ist das Spannungsverhältnis zwischen der Verwendung der L1, die für die Befragten bestimmte kommunikative und emotionale Funktionen erfüllt – sie schränkt den Kreis der verstehenden HörerInnen ein und stellt gleichzeitig ein Naheverhältnis zur Adressatin/zum Adressaten her – und der Anforderung, sich eben nicht sprachlich, und damit in der Klassengemeinschaft, abzugrenzen. Auch an anderen Stellen der Gespräche reflektieren einige der Befragten ihre Ansichten zu diesem Thema und sprechen sich gegen das Verwenden einer Sprache aus, die nicht alle Anwesenden verstehen (siehe auch Kapitel 6.2.2.2.4).

In den Studien von Volgger (2011) und Wojnesitz (2009) berichten ebenfalls SchülerInnen davon, dass ihre L1 für sie manchmal als Geheimsprache fungiert. Auch diese SchülerInnen thematisieren die Problematik des Sich-ausgeschlossen-Fühlens, wenn sie die Sprache der anderen nicht verstehen.

6.2.2.1.5 Erstsprache als Lernunterstützung

Insgesamt sieben der Befragten berichten, dass ihnen ihre Erstsprache bzw. ihre Mehrsprachigkeit Vorteile beim Lernen anderer Sprachen oder auch für andere Schulfächer, gebracht hat. Es lassen sich drei Aspekte unterscheiden: Einerseits wurde die L1 von drei Personen gezielt eingesetzt, um Informationen zu bekommen, andererseits konnten sich einige der Befragten im Fremdsprachenunterricht Vokabel aus ihrer Erstsprache ableiten. Ein paar der Interviewten sind außerdem der Meinung, dass ihnen durch ihren frühen Erwerb mehrerer Sprachen generell das Lernen weiterer Sprachen leichter falle.

Die Erstsprache als Instrument zur Informationsbeschaffung

Wera und Mia berichten von Situationen, in denen sie ihre L1 zum Akquirieren von Informationen nutzten:

Wera konnte bei ihrem Einstieg in die Wiener Volksschule noch nicht gut Deutsch.

Gefragt, wie die anderen Kinder damit umgingen, sagt sie:

We: Ahm also eigentlich gab s gar keine Probleme, weil es waren/ in meiner Klasse waren ziemlich viele Ausländer uund ich hatte den Vorteil/ ja ich kann auch halt bisschen Serbisch verstehen, und ah da war halt ein Mädchen aus Serbien und die hat mir das halt immer versucht irgendwie zu erklären, weil die Sprache is halt sehr ähnlich, also man kann sich denken was diese Wörter bedeuten. Und ja die hat mir immer geholfen am Anfang. Und dann irgendwann mal ging s eh recht schnell.

Wera konnte also ihre Erstsprache dazu nutzen, mittels der Übersetzung auf Serbisch Inhalte des Unterrichts zu verstehen, die ihr auf Deutsch noch entgangen wären.

Mia sagt: „Oder wenn man ni/ etwas nicht verstanden hat und nicht ähm blöd vor den anderen dastehen wollte, hat man auch manchmal auf der/ auf ner anderen

Sprache gefragt und so.“ Die Erstsprache wurde also dazu benützt, Fragen, die den Unterrichtsstoff betreffen, diskret zu klären, ohne sich dabei die Blöße zu geben, für alle offensichtlich zu fragen.

Auch Tarek hat in seinen frühen Schuljahren Türkisch bei Schulaufgaben eingesetzt: „[...] oder was ma jetzt zum Beispiel Aufgaben oder so wenn ma das nicht kapiert ham, ham ma das meistens auf Türkisch gelöst“. Begründet wird dies von Tarek jedoch nicht dadurch, dass das Nichtverstehen versteckt werden sollte, sondern: „Weil ich Türkisch halt besser konnte, deswegen“.

Solche Beispiele machen deutlich, dass die L1 von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen auch aktiv dazu genutzt wird, sich unterrichtsrelevante Inhalte anzueignen.

Die Erstsprache als Hilfe beim Vokabellernen

In fünf der Interviews wurde die zweite oben erwähnte Form der Nutzung sprachlicher Ressourcen angesprochen. Die InterviewpartnerInnen erzählen, dass sie Wortverwandtschaften oder andere Ähnlichkeiten zwischen ihrer L1 und der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts feststellen, die ihnen beim Lernen helfen. So meint Wera, als sie danach gefragt wird, dass sie im Lateinunterricht des Öfteren auf diese Weise von ihrer Erstsprache Polnisch profitieren konnte. Gefragt, ob sie im Unterricht diese Ähnlichkeiten angesprochen habe, verneint sie.

Amadea hingegen erzählt, dass Situationen, in denen sie sich im Fremdsprachenunterricht Vokabel aus ihrer L1 Rumänisch ableiten konnte, immer wieder den Anstoß dazu gaben, dass im Unterricht ihre Erstsprache zumindest erwähnt wurde. Zusammenfassend sagt sie, „es war ein Vorteil, dass ich dadurch mir leicht oder zumindest im Verstehen von Italienisch, Französisch und Spanisch getan hab. Und (()) das is heute auch noch ganz schön. Auch wenn ich jetzt nicht selber nicht viel reden kann, Einiges verstehen kann.“

So wie Amadea hat auch Mia es erlebt, dass ihr ihre Erstsprache Rumänisch beim Sprachenlernen hilft. Interessanterweise ist für sie Rumänisch jedoch nicht die erste Sprache, die sie für solche Sprachvergleiche heranzieht:

KM: Was denkst du was du für Vorteile hast, dadurch dass du außer Deutsch Serbisch und Rumänisch kannst?

Mi: Ahm, Vorteile wären auf jeden Fall, dass man sich Wörter ableiten kann aus den Sprachen.

KM: Hm. Was zum Beispiel? In welchem Fach?

Mi: Spanisch zum Beispiel, das hab ich/ also ich schau spanisches Fernsehen schon seitdem ich sechs sieben bin, zirka. Und ahm das hat natürlich in Französisch geholfen, und in Latein, Latein hab ich auch, das kann ich aber nicht sprechen, logischerweise. Da hilft das auch, weil das sind ja romanische Sprachen und Rumänisch überhaupt auch. Und da kann man sich ur viele Wörter ableiten dadurch.

Mia wird später im Interview gefragt, ob sie die Ähnlichkeiten zwischen Rumänisch und den schulischen Fremdsprachen im Unterricht auch anspreche:

KM: Sagst du das dann manchmal dazu? Oder –

Mi: Äh, ich sag eher nur was vom Spanischen. Ja, mich persönlich interessiert Spanisch halt mehr.

Es wäre denkbar, dass auch das höhere Prestige des Spanischen als weiter verbreiteter Pflichtgegenstand als das Rumänische dazu beiträgt, dass Mia Spanisch – für sie eher eine Fremdsprache – bei der Thematisierung von Sprachvergleichen dem Rumänischen vorzieht. So stellt auch Volgger (2011, S. 335) fest, dass sich die unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit in den Einstellungen der SchülerInnen zu spiegeln scheint. Es ist auch möglich, dass Mia das symbolische Kapital des Rumänischen als umso geringer empfindet, da es in der Herkunftsregion ihrer Eltern eine Minderheitensprache mit wenigen Rechten ist (vgl. Volgger 2011, S. 29).

Im Französischunterricht konnte auch Yasmine ihre Erstsprachkompetenz zu ihrem Vorteil nutzen:

Ya: Jetzt im Gymnasium sprachlich beim Französischen, hab ich mir leicht getan. Warum, es gibt Wörter die sind gleich: „Pantolon“ Hose, „külot“ lange Unterhose, bei uns heißt s Unterhose, also das sind wirklich Begriffe die gleich sind.

Gerade die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch werden auch von den SchülerInnen in der Studie von Volgger (2011) angesprochen.

Weitere Übertragungsleistungen zwischen Erstsprache und Fremdsprache

Während Sophie und Lucy, die beide in einer zweisprachigen Familie aufgewachsen sind, sich beide für „sprachunbegabt“ erklären, äußern Dhuha, Alina und Yasmine die Ansicht, dass Mehrsprachigkeit sich positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirke.

Dh: Also, um eine andere Sprache, also noch eine Sprache, also zum Beispiel Französisch oder so zu lernen, ist es glaub ich für uns ein Vorteil, weil wir eben eine Sprache schon können und es is vielleicht für uns leichter eine andere Sprache noch zu lernen.

Auf die Frage nach konkreten Beispielen wirft Alina „bei Ausdrücken vielleicht“ ein, worauf Dhuha sagt:

Dh: Ja. Ja genau Ausdruck und so einfach vom Gefühl her, ich weiß nicht wenn man nur eine Sprache dann spricht, dann hat man eben nur von der Sprache, weil ich hab jetzt zwei Sprachen/ also ich bin eben mit zwei Sprachen aufgewachsen und deswegen kann ich/ hab ich jetzt/ kann ich das irgendwie vergleichen und so. Und wenn ich dann auf Französisch hab, dann/ dann kann ich das vom Gefühl her: „Wie sagt man das auf Deutsch? Wie sagt man das auf Urdu? Wie kann man das auf Französisch sagen?“ oder so. Und ja, also so richtig sprachliche Vorteile, zum Beispiel wenn man Italienisch als Muttersprache hat und dann Französisch lernt. Das hab ich nicht, weil Urdu und Französisch is so ein bisschen... ((lacht))

Während andere Studien ergeben haben, dass Sprachlernende, die eine große linguistische Distanz zwischen ihrer Erst- und der Zielsprache wahrnehmen, die Erstsprache aus diesem Grund nicht zu Sprachvergleichen heranziehen (vgl. Volgger 2011, S. 338), beschreibt Dhuha, dass sie durchaus derartige Vergleiche anstellt, obwohl sie die Distanz zwischen ihrer L1 Urdu und der Zielsprache Französisch als groß wahrnimmt, was aus ihrem kontrastierenden Vergleich mit dem Verhältnis des Italienischen zum Französischen, sowie ihrem unvollendeten Satz und dem anschließenden Lachen hervorgeht.

Auch Alina ist der Meinung, dass Mehrsprachigkeit auch beim Lernen unähnlicher Sprachen einen Vorteil darstellt:

Al: Aber ich glaub, dass das sehr hilft, egal ob es eine romanische Sprache oder eine slawische Sprache is die man dazu lernt. Es is einfach auf jeden Fall eine Hilfe weil du einfach schon eine andere Sprache sprichst mit anderem Dialekt. Und da find ich das natürlich schon sehr gut.

Nach Vor- und Nachteilen ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule gefragt, äußert Yasmine eine Theorie, die sie zu diesem Thema hat:

Ya: Na Vorteile auf jeden Fall, weil ahm ich glaub, dass/ ich weiß nicht ob das auch wissenschaftlich bestätigt is, aber ich weiß auf jeden Fall dass ahm, wenn man mehrsprachig von Geburt an aufwächst dass man dann irgendwie für andere Sprachen offener is, man kann sie leichter lernen, und dass man auch irgendwie kreativer und so is. Und das kann ich voll nur bestätigen.

Zunächst geht sie auf Ähnlichkeiten bei Vokabeln in Französisch und Türkisch ein. Dann sagt sie:

Ya: Und wenn man schon mal so zwei verschiedene (()) wie man das sagen soll, Tonlagen? Nein kann man auch nicht sagen, aber Spracharten oder Sprachgefühle ähm ahm hört, dann kann man s auch viel leichter lernen. Ich hab gemerkt, dass die zweisprachigen aufgewachsenen auf der Uni ah äh in der Schule beim Französisch viel/ es ihnen voll leicht gefallen is. [...] Und man sieht/ man/ man merkt auch bei der englischen Sprache, dass ich die/ mir die also zum Beispiel amerikanische oder englische Sprechweise sehr leicht an/ ich kann hin und herswitchen, das s kein Problem. Aber ich merk zum Beispiel bei Österreichischen, dass bei denen das schon problematischer is.

Drei der Befragten sind ihrer eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gegenüber also auch insofern positiv eingestellt, als sie diese als hilfreichen Faktor beim Sprachenlernen sehen; sei es, dass sie halbbewusste „gefühlsmäßige“ Sprachvergleiche anstellen wie Dhuha, oder dass sie einfach der Meinung sind, die Aussprache von Fremdsprachen leichter oder besser zu lernen als lebensweltlich einsprachige Menschen. Yasmine spricht außerdem von gesteigerter Kreativität durch lebensweltliche Mehrsprachigkeit.

6.2.2.1.6 Deutsch und eine zweite Erstsprache

Vier der Befragten, Lucy, Sophie, Alina und Yasmine, haben einen in Österreich geborenen und einen zugezogenen Elternteil. Dieser Umstand könnte eine andere Einstellung zu Deutsch und der zweiten Erstsprache sowie der Mehrsprachigkeit an sich bedingen. Ein solcher Unterschied konnte im Vergleich mit den anderen Befragten jedoch nicht festgestellt werden. Nur drei der vier nennen auch Deutsch als ihre L1, was zum Beispiel auch Mia tut, deren Eltern beide nach Österreich immigriert sind. Auch bei den Wünschen zur Sprachweitergabe zeigen sich keine einheitlichen Abweichungen zu den anderen Befragten. Hinsichtlich der Vor- und Nachteile ihrer Mehrsprachigkeit berichten Lucy, Sophie und Alina von zumindest marginalen Schwierigkeiten im Deutschunterricht, bzw. mit der deutschen Sprache in anderen Schulfächern, die sie auf ihre Mehrsprachigkeit zurückführen. Solche Schwierigkeiten werden auch von anderen Befragten genannt. Allen vier ist eine positive Einstellung zu ihrer Erstsprache gemein, die auch fast alle anderen GesprächspartnerInnen an den Tag legen.

6.2.2.1.7 Englisch als Erstsprache

Lucy und Sophie sind in der besonderen Lage, dass ihre Erstsprache Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, und können dadurch die Vorteile ihrer L1 noch direkter nutzen. Lucy meint, sie hätte kein Talent für Sprachen und dass sie sich in der Schule in Latein, Französisch und Italienisch immer sehr schwer getan hat. Deshalb ist sie froh, dass sie Englisch schon kann und für diese schulisch verpflichtende Fremdsprache zum Beispiel nicht wie ihre MitschülerInnen Vokabeln lernen muss, was ihr in den Fremdsprachenfächern sonst immer schwer gefallen ist.

Sophie sagt auf die Frage nach der Thematisierung ihrer L1 in der Schule: „Nein, es hilft mir, in Englisch hab ich meistens immer einen Einser“. Auch sie beschreibt sich als unbegabt beim Sprachenlernen, sieht aber die Schuld für ihre schwachen Lernergebnisse auch bei ihrer Lehrerin:

So: Ja, keine Ahnung, ich find s wichtig, dass man Sprachen kann. Ich bin

überhaupt nicht sprachenbegabt. Ich hab/ ich bin froh, dass meine Mama Amerikanerin is, weil ich hab ein Jahr Französisch probiert (()) die Lehrerin war überhau/ also weiß nicht/ nicht qualifiziert dafür. Und ich/ ich kann amal grad einen Satz von dem einen Jahr das ich dort war, zwei Stunden pro Woche.

Sophie kann ihren Vorteil in Englisch auch nutzen, indem sie für KollegInnen Texte korrigiert, was sie als zusätzliche Übung für sich selbst sieht.

6.2.2.1.8 Zusammenfassung

Für die Befragten scheint ihre L1 in ihrem Leben durchaus ein relevantes Thema zu sein. Sie haben sich genaue Gedanken darüber gemacht, welchen Platz ihre Erstsprachen neben ihren anderen Sprachen einnehmen. Für keineN von ihnen stellt Deutsch die einzige Erstsprache dar. Tendenziell sind sie alle dazu bereit, ihre Erstsprache(n) an die nächste Generation weiter zu geben, wobei sich hier unterschiedliche Positionen abzeichnen: Manche wären unter bestimmten Umständen bereit, ihre L1 aufzugeben, andere möchten sie auf jeden Fall auch mit ihren Kindern sprechen. Ihre Mehrsprachigkeit wird von allen von ihnen als Vorteil gesehen. Fünf der Befragten erzählen, wie sie verschiedene Seiten ihrer sprachlichen Identität im außerschulischen Alltag ganz bewusst zeigen oder verstecken, sieben von ihnen geben an, ihre Erstsprachen auch in der Schule einzusetzen, etwa um Fragen zu klären, oder sich die Bedeutung von Vokabeln im Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Diese Rolle der L1 im Fremdsprachenunterricht in den subjektiven Theorien lebensweltlich mehrsprachiger Lernender konnte auch von Volgger (2011, S. 333-334) nachgewiesen werden. Ebenso findet sich bei Volgger (2011, S. 336) wie in der vorliegenden Studie die Verwendung der Erstsprache als Geheimsprache, die von den SchülerInnen selbst teilweise hinterfragt wird.

Drei GesprächspartnerInnen sprechen weiters konkret an, dass sie der Meinung sind, Mehrsprachigen falle es generell leichter, weitere Sprachen zu lernen, und eine Befragte geht außerdem davon aus, Mehrsprachige seien kreativer. Die Tatsache, dass vier der Befragten jeweils einen in Österreich und einen im Ausland geborenen Elternteil haben (und damit eineN Deutsch-ErstsprecherIn),

während die Eltern der anderen InterviewpartnerInnen alle im Ausland geboren und später nach Österreich immigriert sind, scheint deren Einstellung zu Erstsprachen und Mehrsprachigkeit nicht zu beeinflussen, denn es zeigen sich keine einheitlichen Unterschiede zu den anderen Befragten. Die beiden Befragten mit Englisch als L1 sehen es als Vorteil, eine unterrichtete Fremdsprache auf Erstsprachniveau zu beherrschen.

6.2.2.2 Die Thematisierung der Erstsprachen in der Schule

Im Laufe der Interviews erzählen alle Befragten von zumindest einer Situation, in welcher in der Schule über ihre Erstsprache gesprochen wurde. In diesem Kapitel werden diese Berichte inhaltlich verschiedenen Themen zugeordnet. Bei der Analyse wurde zunächst tendenziell zwischen Thematisierungen durch SchülerInnen außerhalb des Unterrichts und Thematisierungen durch LehrerInnen im Unterricht unterschieden. Diese Unterscheidung ist deshalb nur tendenziell zu verstehen, da nicht aus allen Aussagen die genauen Umstände der Thematisierung klar hervorgehen, und da sich auch Mischformen der beiden Kategorien finden. Diese beiden Gruppen zu unterscheiden erscheint deshalb dennoch sinnvoll, da sich durch das Setting, in dem ein Thema besprochen wird, auch der Stellenwert, der diesem Thema zuerkannt wird, ausdrückt. So wird Themen im Unterricht – und damit in Anwesenheit der gesamten Klasse, die gewissermaßen zum Zuhören verpflichtet ist – mehr Gewicht gegeben als solchen, die im inoffiziellen Rahmen eines Pausengesprächs behandelt werden. Aus diesem Grund war bei der Entscheidung der Zuordnung zu einer der beiden Kategorien besonders die Formalität des Rahmens, wie er von den (ehemaligen) SchülerInnen vermittelt wurde, relevant. Die Vermutung, dass sich das Auftreten von L1-Thematisierungen je nach Kontext unterscheiden könnte, legen die Erhebungen von Gogolin und Neumann (Frey 1997) sowie Hu (2003) nahe (vgl. Kapitel 5.4.3).

Im nun folgenden Kapitel 6.2.2.2.1 wird auf Gespräche mit LehrerInnen bzw. im Unterricht eingegangen, während im nächsten Kapitel 6.2.2.2.2 dargestellt

werden soll, wie die Befragten den Austausch mit ihren MitschülerInnen über ihre Erstsprachen beschreiben.

6.2.2.2.1 Die Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht, also in Anwesenheit einer Lehrkraft und in einem formelleren Setting als die Gespräche im nächsten Abschnitt.

Nach der Einbeziehung der Erstsprachen in der Schule gefragt, verneinen einige der Befragten zunächst eher oder sprechen über die Thematisierung der *Herkunft* oder die *Verwendung* der L1 in der Schule. So berichtet Mia, dass in den Fächern Deutsch und Geschichte im Zusammenhang mit dem Thema Krieg auch über die Herkunft der einzelnen SchülerInnen bzw. deren Familien gesprochen wurde. Die Herkunftssprachen wurden dabei jedoch nicht angesprochen.

Mi: Nur so in Französisch oder in Englisch ham ma /ham/ ham uns die Lehrer manchmal gefragt, ja, ob es jetzt dasselbe is Kroatisch, Serbisch, Bosnisch oder ob/ ob w/ ob oder es halt anders is oder so. Aber jetzt wirklich intensiv damit beschäftigt ham wir uns nie.

Später im Gespräch wird dann noch einmal nachgefragt:

KM: (Aber) Serbisch, Rumänisch hat nie im Unterricht irgendwie eine Rolle gespielt?

Mi: 'M'm das is immer nur so nebensächlich alles, das is nicht so wichtig, also in der Schule jetzt.

Yasmine erzählt zunächst, wie sie einmal für Dolmetschtätigkeiten aus der Klasse geholt wurde, was nicht als *Thematisierung* ihrer Erstsprache gewertet werden kann.

Tarek berichtet anfangs nur, dass er in der Schule immer wieder dazu aufgefordert wurde, Deutsch anstatt Türkisch zu sprechen.

Ta: Im Unterricht über die Sprache? Nein, über die Sprache ham ma nicht geredet. Halt e/ es wurde uns immer gesagt, wir sollen nicht Türkisch reden. Das wurde uns gesagt. Über die Sprache ham ma nicht geredet.

Gefragt, ob ihre L1 im Unterricht manchmal Thema sei, sagt Sophie, dass sie nur auf ihre amerikanische Aussprache angesprochen wurde, die sich von der unterrichteten britischen unterscheidet: „Ja, schon. Ja ja. Also nicht Thema,

sondern sie fragen: 'Jaa (du hast ja so n) andren Akzent', nicht so British English wie ma s in der Schule lernt, oder so, das is halt American English.“

David antwortet: „Kann mich zwar nicht erinnern, aber es kann sein, dass es so was ist/ so was gibt.“

Auf die Frage, ob jemals Wortübersetzungen von LehrerInnen erfragt wurden, antwortet Alina: „Selten, sehr selten. Vielleicht so Wortfamilien, wo s in anderen Sprachen auch so is.“

Auf den ersten Blick scheinen also die Erstsprachen im Unterricht so gut wie gar nicht vorzukommen. Um einen weiteren Anstoß zu Erzählungen zu geben, wurde bei drei der GesprächspartnerInnen auch nach interkulturellem Lernen gefragt. KeineR der drei kann sich erinnern, dass dies in ihrer Schulzeit je vorgekommen wäre, wobei bei zwei von ihnen der Eindruck entsteht, dass ihnen nicht ganz klar ist, worum es sich beim interkulturellen Lernen genau handelt.

Bei weiterem Nachfragen beschreiben allerdings einige der ProbandInnen doch noch konkretere Situationen, in denen ihre Erstsprache tatsächlich zum Thema gemacht wurde.

So beginnt Amadea ihre Antwort mit „wenig, eigentlich“, und konkretisiert dann, in welchen Situationen diese Thematisierung doch vorkam:

Am: Mmh wenig, eigentlich. Ahm vielleicht so in Zusammenhang mit anderen Sprachen. Im Französischunterricht war s immer wieder vielleicht ein Thema, weil Rumänisch und Französisch sich so ähneln und ich öfters gewusst hab, was die Vokabeln heißen weil s in Rumänisch so ähnlich heißt oder ja/ und das hat die Frau Professor vielleicht manchmal auch angesprochen oder ich hab s vielleicht zum Thema gemacht. Nicht so extrem, aber da/ ja wenn s eine Verbindung gibt vielleicht zur/ zum Sprachunterricht, auf Italienisch oder Spanisch oder so war s glaub ich schon öfters ein Thema.

Alina erzählt von einem Referat über slawische Sprachen erst, als ich konkret das Beispiel *Referat* nenne:

K. M.: Und ah dass ihr Referate gehalten hättet s oder so was, wo das irgendwie erwähnt worden wäre?

Al.: Ja. Also ich hab ein Referat über slawische Sprachen gemacht, mit einer Freundin, eben in Deutsch, und das war/ also das/ er war/ also unser Lehrer war davon sehr begeistert und so, dass das auch mal zur Sprache kommt, eben von Leuten die das auch sprechen und dann haben wir so das Alphabet aufgesagt und lauter so Sachen halt, von uns, die wir einfach wissen und das hat ihn/ (äh war)/ is gut angekommen.

KM: Hř. Das war die bulgarische Freundin? Oder–

Al: Nein, das war eine bosnische Freundin von mir. Und, ja. Also das is/ war ganz gut. War dann sehr/ sehr angenehm. Weil er hat dann auch Fragen gestellt und das wussten wir einfach alles, also das war nichts, was wir gelernt haben, und beim Referat dann irgendwie runtergelesen haben, sondern einfach von unseren Erfahrungen gesprochen haben. Und das war dann eigentlich sehr/ sehr gut, ja. Sehr nett.

KM: Was war (da) allgemein das Thema von den Referaten, konntet s ihr euch das frei aussuchen?

Al: Ja, ganz frei aussuchen.

Alina beschreibt dieses Referat sehr positiv. Dabei war für sie vor allem die Rückmeldung durch den Lehrer wichtig und angenehm, und die Tatsache, dass sie ihre eigenen lebensweltlichen Erfahrungen einbringen konnte, was sie mit etwas *Gelerntem* und *Heruntergelesenem* kontrastiert.

Alina sagt einerseits, dass es häufig vorkommt, dass LehrerInnen danach fragen, ob SchülerInnen andere Erstsprachen als Deutsch haben. Andererseits antwortet sie auf die Frage, ob ihre LehrerInnen wüssten, dass sie zweisprachig ist:

Al: Nicht alle, ich glaub viele wissen das nicht. Also Geografie, unsere weiß das sicher nicht.

KM: Warum? Warum sagst du „sicher nicht“?

Al: Weil das nie zur Sprache gekommen is und sie das nie gefragt hat und sie äh/ ich glaub nicht dass sie s weiß, ich/ ich wüsst nicht woher sie s wissen soll. Weil man s bei mir, glaub ich, wirklich nicht sieht. Also es gibt wirklich viele, die dann/ die sich total wundern, und ahm, ja. Weiß nicht, also andere Schp/ andere Lehrer sicher. Deutschlehrer wissen das schon. Ja.

In ihrer Aussage über ihre Geografielehrerin schwingt Kritik mit, wie auch in der Äußerung von Mia, die auf die Frage, ob ihre LehrerInnen wüssten, welche

Sprachen sie (zu Hause) spricht, antwortet: „Die meisten ja. Also die, die sich für ihre Schüler interessieren, wissen das dann auch ((lacht))“. Sie nimmt also im Umkehrschluss mangelndes Wissen der LehrerInnen um die Erstsprachen der SchülerInnen als mangelndes Interesse an den SchülerInnen selbst wahr. Zur Frage, ob ihn seine LehrerInnen als zweisprachig einschätzen würden, spricht David von einem Datenblatt, das er zu Beginn des Schuljahres ausfüllen musste, und sagt dann:

Da: Außerdem, wenn ma Asiate ist, glaub ma als Lehrer: „Ok, fragen wir ihn mal ob er gut in Deutsch ist“. Das is/ wird mal für einen Lehrer mal glaub ich logisch sein, oder? Und wenn ich gut Deutsch reden kann, dann wird es für den(en) bedeuten: „Ok, er kann gut Deutsch, kann er auch noch eine andere Frage?“ und das wird man wahrscheinlich am höchstwahrscheinlich dann stellen. Und dann hab ich halt Chinesisch gesagt, also wird man glauben, ich bin halb Chinese und halb Österreicher, was ich eigentlich auch bin.

Die Aussage von David spricht auch ein in der Literatur vielfach beschriebenes Phänomen an, dass nämlich Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit in der Schule in erster Linie auf eventuell nicht „perfekte“ Deutschkenntnisse reduziert werden (vgl. Binder & Gröpel 2009). Wie David beschreibt, wurde er erst nach weiteren Sprachen gefragt, als die Frage der Deutschkompetenz geklärt war. Außerdem spricht er das Thema des Zusammenhangs von Aussehen und vermuteter Mehrsprachigkeit an („wenn ma Asiate ist“), das sich auch in anderen Gesprächen zumindest ansatzweise gezeigt hat (vgl. Alina in diesem Kapitel oben und Dhuha in Kapitel 6.2.2.2.2). Genauer auf dieses Phänomen einzugehen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb es hier nur erwähnt bleiben soll.

Lucy berichtet, dass ihre Englischkenntnisse im Rahmen des Englischunterrichts in der ersten Volksschule, die sie in Österreich besuchte, als unzureichend beurteilt wurden (siehe Kapitel 6.2.2.2.3). Nach ihrem Schulwechsel wenig später wurde ihre Englischkompetenz von MitschülerInnen und LehrerInnen hingegen als Ressource gesehen und genutzt. So antwortet sie auf die Frage, ob ihre Erstsprache in der Schule ein Thema war:

Lu: Ah ja, hñ. Es/ also ähm ich/ ich muss sagen ich war immer schon bissl stolz drauf, einfach weil s halt/ weil s praktisch is auch und/ und ich hab das immer auch gemocht eigentlich wenn Leute gekommen sind und mich was gefragt haben: „Wie heißt das“, „Wie heißt das“.

KM: Waren das die die Mitschüler?

Lu: Ja und/ und teilweise auch die Lehrer, ja. Eben ganz am Anfang die Lehrerin gar nicht, weil sie mich halt nicht gemocht hat, überhaupt nicht und/ und danach haben die Lehrer mich immer so als diesen „Du bist der Joker“, ja also „Wenn ich mal nichts weiß, dann komm ich zu dir und frag dich“ oder so in der Klasse halt wenn ihnen ein Wort nicht eingefallen is hat sie dann mich gefragt und/ und dadurch hat sie mich gleich viel glücklicher gemacht einfach weil ich mich wohl gefühlt hab und so. Also doch ich wurde schon eigentlich immer eingebaut,

KM: In der Volksschule schon?

Lu: Ja in der/ in der zweiten dann, wo ich drin war.

KM: Das hat dir immer gefallen?

Lu: Ja ((lacht)) das war immer/ ja ich war/ ja -wie sagt ma da-, das Gegenteil von stolz, (()) ich hab s nie nicht genossen, ich hab s immer sehr gern ghabt.

Lucy erzählt auch, dass sie in ihrer Gymnasialzeit oft mit ihrer Sitznachbarin, die ebenfalls Englisch als Erstsprache hat, Englisch gesprochen hat. Gefragt, wie ihre LehrerInnen darauf reagiert hätten, sagt sie:

Lu: Ahm, na außer halt das erste Erlebnis mit der komischen Volksschullehrerin immer/ immer positiv, immer sehr gern ahm mit eingebaut und/ und kein Problem, ja. Also schon die ham sich eher auch gefreut, besonders jetzt ahm in den kreativen Fächern, also ich studiere ja jetzt Grafikdesign ahm da sind jetzt viele von den Fächern jetzt auf Englisch gehalten, hñ. Und da sagen zum Beispiel (die) Lehrer auch: „Hey wir haben s hier eh ur gut in dieser Klasse, weil jetzt ham ma da einen Joker“ sozusagen und/ und/ und wenn die irgendwas nicht wissen oder falsch aussprechen oder so, dann kann ich das denen nach der Stunde oder so, ich mein ich würd jetzt nicht vor der Klasse sagen: „Hey, Sie/ Sie liegen da ganz falsch“ sondern eher nur wenn sie mich fragen oder wenn ich nach der Stunde halt komm und sag (()) (sagen).

Sie wird von der Lehrkraft auch immer wieder dazu aufgefordert, im Englischunterricht englischsprachige Texte vorzulesen. Mittlerweile tut sie das nicht mehr so gern, weil sie der Ansicht ist, dass ihre MitschülerInnen diese Übung nötiger hätten.

Tarek spricht zu Beginn des Interviews nur die Sprachverbote der LehrerInnen an. Bei der Frage, ob ihn seine LehrerInnen als zweisprachig bezeichnen würden, wird er auch gefragt, woher diese von seiner Mehrsprachigkeit wissen, da er, wie er selbst sagt, seine Erstsprache an seiner jetzigen Schule in Gegenwart von LehrerInnen nie verwendet. Nach einigem Nachdenken berichtet Tarek von einer Deutschstunde, in der auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der SchülerInnen eingegangen wurde:

Ta: Also den Deutschlehrern hab ich gesagt dass ich zu Haus äh Türkisch rede. (())

KM: Ham sie gefragt? Oder–

Ta: Na, i/ das war mal s/ also so ein Diskussion war mal. „Was spricht s ihr öh also untertags und zu Hause“ und so. Und da hat jeder erwähnt, was sie sprechen und so.

KM: Ok. Wieso wollte er oder sie das wissen? Oder–

Ta: Das weiß ich nicht, wieso er das wissen wollte. Das war halt -ich erinner mich- das war in der Zweiten noch, glaub ich, ja. Das war so eine Diskussion, da ham ma geredet. Ich glaub das war eine Schlagzeile, also was wir in Zeitung gelesen ham.

KM: Hř. Was is da gstanden?

Ta: Ich erinner mich nicht so genau aber irgendwas mit Muttersprachen stand da. Dass die Muttersprache wichtiger is als/ als die Sprache, die man lernt. Also es stand, dass man ähm äh wenn man die Muttersprache beherrscht, kann man andere Sprachen leichter lernen. Stand drin, wie ich mich erinnere.

Tarek erzählt von dieser Thematisierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Klasse erst nach einigem Nachfragen und auch dann eher stockend. Von keinem/keiner anderen der Befragten wird eine derartige gezielte Sensibilisierung der SchülerInnen für Themen, die mit ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit

zusammenhängen, berichtet, die im Zentrum des Unterrichts und nicht nur an dessen Rande gestanden zu sein scheint.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich in den ersten Antworten zur Thematisierung der L1 im Unterricht häufig Verneinungen („Nein, über die Sprache ham ma nicht geredet“) und Einschränkungen („selten, sehr selten“ „also nicht Thema, sondern“, „Mehr war s auch nicht.“) finden. Dies deutet darauf hin, dass in ihrer Wahrnehmung die Erstsprache im Unterricht keine große Rolle gespielt hat. Im weiteren Verlauf der Gespräche erinnern sich einige der Befragten doch auch an Thematisierungen ihrer L1 im Unterricht. Alina und Lucy beschreiben ihr Erleben dieser Situationen als äußerst positiv. Dabei stehen für Alina die positiven Rückmeldungen des Lehrers sowie die Tatsache, dass sie ihr lebensweltliches Wissen verwerten kann, im Vordergrund. Lucy wird oft um Hilfe gebeten, was sie während einer persönlichen Krise in der Volksschule „glücklich gemacht“ hat und worauf sie stolz ist. Auf ein ihr unangenehmes Ereignis, bei dem ihre Erstsprachkompetenz thematisiert wurde, wird im Kapitel 6.2.2.2.3 näher eingegangen. Dort wird auch eine Erzählung von David wiedergegeben, der sich an eine Gelegenheit erinnert, bei der in seiner Volksschulzeit seine L1 im Mittelpunkt stand. Nur Tarek berichtet von einer gezielten lehrerinitiierten Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht, die es scheinbar zum Ziel hatte, die SchülerInnen für die Relevanz ihrer L1 beim Spracherwerb/Sprachenlernen zu sensibilisieren. Seine Erzählung darüber ist etwas stockend und nicht wertend. Die anderen Befragten erzählen hauptsächlich von L1-Thematisierungen am Rande der Sprachfächer.

6.2.2.2.2 Die Thematisierung der Erstsprachen außerhalb des Unterrichts

Eine Form der Thematisierung, von der manche der (ehemaligen) SchülerInnen berichten, ist der Austausch lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen über ihre unterschiedlichen Erstsprachen. Oft geht es dabei um das Erlernen häufig gebrauchter Wörter oder Phrasen:

KM	Ok und wie sind dann die Reaktionen wenn die Leute erfahren, dass du auch
KM	Bulgarisch kannst?
AI	Ahm also sie sind verwundert? Manchmal und ä/ eher
AI	beeindruckt, also nicht so irgendwie negativ, so „Oh Gott, du kommst aus am
KM	Ja.
AI	andern Land, wie blöd!“ und so. Also es is überhaupt nicht so (eigentlich).
KM	Und ham sie dann auch Interesse an der Sprache, dass sie fragen wie das klingt
KM	und wie das heißt oder so was?
AI	Jaja. Oft ja fragen sie wie/ wie sagt man das, und also
KM	((lacht)) Und sagst du s ihnen dann?
AI	Schimpfwörter meistens. ((lacht)) Ja. Ja.
AI [ko]	((lachend))
KM	Und wie is das für dich?
AI	Sehr interessant und lustig wenn sie s dann
AI	nachsprechen, weil s natürlich nie richtig klingt. Und ja einfach nur lustig.

Alina betont zunächst, dass die Reaktionen auf ihre Mehrsprachigkeit *nicht* negativ seien, was so wirkt, als ob sie eine Annahme, die sie hinter der Interviewfrage vermutet, widerlegen wolle. Es ist möglich, dass das Wort „Reaktionen“ für sie eine negative Konnotation hat und sie deshalb deutlich machen will, dass sie die Reaktionen eben *nicht* als negativ empfunden hat, wobei auffällt, dass sie die Formulierung „nicht negativ“ wählt, und nicht etwa das Wort „positiv“ verwendet.

Auch von Amadeas MitschülerInnen bemühten sich einige, Schimpfwörter und einfache Phrasen auf Rumänisch zu lernen, allerdings waren ihr die Fragen nach Schimpfwörtern, wohl gerade weil es *Schimpfwörter* waren, unangenehm.

Auch Yasmine beschreibt, dass zumindest ein lebensweltlich einsprachiger Mitschüler und eine lebensweltlich mehrsprachige Mitschülerin ein paar Phrasen in ihrer Erstsprache lernen wollten, und dass regelmäßig einfache Dialoge auf Türkisch geübt wurden: „Und immer wenn ma uns getroffen haben, kam immer der: 'Nasılsın?'³⁴, 'İyiyim.' und dann: 'Sen nasılsın?' und dann 'Ben de iyiyim.' und

³⁴ „Nasılsın?“: Wie geht's dir?

„İyiyim.“: Gut.

„Sen nasılsın?“: Und dir?

„Ben de iyiyim.“: Auch gut. (Übersetzung K. M.)

so und also es hat sich irgendwie auch verbreitet ein bisschen, kann ich sagen halt.“

Tarek wurde ebenfalls von MitschülerInnen nach türkischen Wörtern gefragt, er spricht im Interview allerdings erst darüber, als er konkret danach gefragt wird.

Nachdem Alina über ein Referat im Deutschunterricht erzählt hat, das nahelegt, dass die unterschiedlichen Erstsprachen durchaus von den SchülerInnen besprochen wurden, wird sie gefragt:

KM: Ok also habt s ihr da auch vorher schon irgendwie drüber geredet ghabt in/ in der Klasse, dass ihr auf dieses Thema nämlich gekommen seid s. Oder habt s ihr eure Sprachen verglichen oder so was manchmal?

Al: Ja, natürlich. Also es is so dass wir in unserer Klasse viele haben, die aus anderen Ländern kommen, vor allem aus slawischen/ ähm also slawische Sprachen sprechen. Und wenn die miteinander reden und/ ich schau dann immer und hör genau hin, was versteh ich, was versteh ich nicht und dann frag ich sie: „Was heißt das“, „Was heißt das“, und dann fragen sie mich, also es is so ein Austausch eigentlich.

Sie antwortet zunächst mit „Ja natürlich“ - für sie ist der Austausch über diese verwandten Erstsprachen also selbstverständlich.

Ähnlich ist auch Mias Antwort, die ebenfalls auf die lebensweltlich mehrsprachigen MitschülerInnen Bezug nimmt: „Ahm über die Sprachen ja, da in der Schule selbst Ausländer waren beziehungsweise immer noch sind, es gibt oft halt dass man dieselbe Muttersprache hat und dann wird drüber geredet, und ähm manchmal wird s auch verwendet in der Schule“.

Später im Interview sagt Mia noch: „Aber so dass jetzt was Schlechtes drüber gesagt wurde, is eigentlich nicht der Fall, weil es gibt so viele Sprach/ Mutterspra/ also verschiedene Muttersprachen in der Schule, dass jeder hat Verständnis für die andere sozusagen.“

Auffällig ist hier zunächst die Formulierung „was Schlechtes [...] is eigentlich nicht der Fall“, die wie die doppelte Verneinung von Alina eventuell eine vermutete Annahme der Interviewerin entkräften will, aber vor allem die Formulierung „jeder hat Verständnis für die andere“. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird damit

als eine Schwäche oder Verfehlung behandelt, für die Verständnis aufgebracht werden muss. Vielleicht spielt Mia hier aber auch darauf an, dass es MitschülerInnen unangenehm sein könnte, Gespräche der anderen nicht zu verstehen (vgl. Kapitel 6.2.2.1.4). Auch Amadea deutet an, dass sie bei sprachlich heterogeneren Klassen mehr Toleranz für das Verwenden der unterschiedlichen Erstsprachen festgestellt hat (vgl. Kapitel 6.2.2.2.4).

Dhuha sagt, dass sie nicht als Österreicherin wahrgenommen wird und dass dies Interesse an ihrer L1 auslöst:

Dh: Aber wenn sie mich dann sehen, (()) is eindeutig: „Nein du bist nicht Österreicherin“.

KM: Und/ und wie is das so für dich, merkst du da irgendwelche Reaktionen?

Dh: Nein, also keine negativen. Also (die m)/ die meisten sind interessiert und fragen mich dann auch viel: „Ja, wie is es und so?“ und so, und so auch über die Sprache und so wie sie gesagt hat.

Wenn sich hier bei Dhuha das Phänomen der doppelten Verneinung (es habe „keine negativen“ Reaktionen gegeben), das schon bei Mia und Alina aufgezeigt wurde, erneut wiederholt, muss darauf hingewiesen werden, dass das Gespräch mit Dhuha und Alina gemeinsam geführt wurde und daher Dhuhas Aussage als Rückbezug auf die Alinas gesehen werden kann.

Amadea erzählt, dass sie sich an positive Kommentare anderer SchülerInnen im Gymnasium über den Klang ihrer Erstsprache Rumänisch erinnert:

Am: Ahm ich glaub es war für mi nie/ für mich nie äh unangenehm weil Leute haben manchmal auch so gesagt: „Hey Rumänisch klingt so schön, weil es eine romanische Sprache sind, und melodisch“ oder was weiß ich, auch wenn ich s mir nicht vorstellen kann, weil ich s noch nie als Fremder gehört hab aber... Ja es war glaub ich meistens schon eher positiv.

Auch hier lässt sich eine doppelte Verneinung erkennen („nie äh unangenehm“).

Als einmal ein rumänischer Song auch in Österreich populär war, war sie stolz, als darüber gesprochen und sie nach der Bedeutung des Textes gefragt wurde, obwohl sie den Text als eher inhaltsleer beschreibt. „Ja genau, da haben die Leute schon immer wieder neugierig gefragt, was das bedeutet.“

Sophie sagt über ihre MitschülerInnen in Bezug auf ihre L1: „Sie/ sie beneiden mich hin und wieder“. Ihre Erstsprache Englisch ist gleichzeitig die erste Fremdsprache ihrer MitschülerInnen. Von ihnen wird sie auch gebeten, Texte für die Schule zu verbessern. Kurz vor dem Interview wurde sie von einer Mitschülerin um Rat bezüglich der Formulierung eines englischsprachigen Tattoo-Schriftzuges gebeten. Für Sophie sind diese Anfragen, Texte zu korrigieren, durchaus willkommen.

So: Ja (es) is auch eine Übung für mich, ich weiß nicht ich mach das gern. Ich hab/ dann hab ich (auch)/ lern was dazu. Und dann seh ich: „Ah die schreiben das so, na das kann ich auch so verwenden.“ Ja.

Die Reaktionen, als MitschülerInnen Lucy kennen lernten und herausfanden, dass sie mehrsprachig war, stellt diese als äußert positiv dar: „Ja (das so) Gesichter so, 'Uuuuh cool! ((lacht)) Wusste gar nicht dass du Englisch kannst!' und so, ja. Ja immer sehr nett, ja ((lacht))“. Diese Begeisterung stellt sie teilweise immer noch fest:

Lu: Ahm, sonst, jetzt zum Beispiel gibt s auch Leute, die setzen sich dann so hin und wollen einfach nur, dass ich Englisch red. So 'Bitte, red noch irgendwas' oder so, weil sie s halt mögen und das war auch meistens dann die Reaktion.

Durch ihren angeheirateten Großvater kann Wera auch ein bisschen Serbisch, was ihr in der Volksschule in Wien zugute kam (siehe Kapitel 6.2.2.1.5). Über eine spätere Schulstufe erzählt sie Folgendes:

KM: Gab s dann keine serbischen Kinder mehr in der Klasse? Oder–

We: Doch schon, ah ich hab auch denen gesagt, dass ich das früher halt so verstanden hab und alles und ja, aber/ äh die haben/ einmal hat mich ein Mädchen gefragt, dass ich auf Serbisch zählen soll, und dann hab ich s halt gemacht, und dann war sie total begeistert. ((lacht))

KM: Eine Serbin, die s verstanden hat?

We: Ja.

David äußert sich von allen Befragten am ehesten negativ über Nachfragen von SchülerInnen, die seine Erstsprache betreffen. Es fällt ihm schwer, sich an konkrete Beispiele zu erinnern, aber meistens seien es „Fragen aus reinem Interesse“ gewesen, Fragen nach häufig gebrauchten Ausdrücken oder Sätzen oder wie man ein bestimmtes Wort ausspricht.

Auf die Frage, wie er sich in solchen Situationen gefühlt hat, antwortet David:

Da: Mmh wie ich mich dabei gefühlt habe. Das kommt eigentlich eh darauf an. Aber als aller Erstes fühlt es sich nervig an. Aber dann bei ein paar wenn sie sagen: „Ich brauche das“, ok, „Na ok“, na dann denk ich mal nach, wenn es denen wirklich was hilft und nicht wirklich aus reiner Interesse und so halb spaßig danach fragen, „Na wieso nicht.“

Wirklich bereit, Fragen nach chinesischen Übersetzungen zu beantworten, ist er nur dann, wenn er die Frage als sinnvoll empfindet – wenn es den Fragenden „wirklich was hilft“. Besonders positiv scheint er jedoch auch solchen Fragen nicht gegenüber zu stehen, wenn er sagt „na wieso nicht“.

Wenn andere ihn Chinesisch sprechen hören, und ihn darauf ansprechen, so ist es fast immer die Frage „War das Chinesisch?“. Wenn das Interesse darüber hinaus geht, wird oft nach dem Unterschied zwischen Chinesisch und Japanisch gefragt, was David so kommentiert:

Da: Bei der Frage bin ich ziemlich genervt. Weil ich hasse es je/ immer wenn die Leute so fragen: „Bist du Chinese oder Japaner?“ Ich/ nachdem ich beantwortet habe, sind sie immer noch nicht zufrieden. Und das hör ich über zigtausend Mal und das beginnt langsam zu nerven.

Er beschreibt die Thematisierungen seiner L1 durch MitschülerInnen also als sich wiederholende immer gleiche Fragen, die ihm gestellt werden, und die ihn ermüden.

David erzählt außerdem über ein Erlebnis in seiner Volksschulzeit, bei dem seine Erstsprache ins Zentrum des Unterrichts gestellt wurde, auf das im nächsten Kapitel näher eingegangen wird. Nach der Zeit nach der Volksschule gefragt, berichtet er über das Interesse einer Lehrkraft an seiner L1 an seiner jetzigen Schule, einer HTL³⁵:

KM: Und später ist das nicht mehr vorgekommen?

³⁵ Höhere Technische Lehranstalt

Da: Nein nein nein. Später ist es zwar nicht vorgekommen, wie so was. Weil so was is eher einzigartig, wenn du mich fragst. Später is aber so vorgekommen, dass einer wirklich Interesse daran gefunden hat und mich so viel/ äh so mich angefragt hat, „Ok, jetzt sagen/ jetzt erzählen wir ihm halt was“. Mehr war s auch nicht.

KM: Ein Lehrer war das?

Da: Ein Lehrer war das. Das war sogar [an der jetzigen Schule].

KM: Was hat der für Fragen gehabt?

Da: Ich glaub wir sind kurz bei Chinesisch äh nein bei einen Thema wo es Chinesisch gab äh angekommen. Wie wir s dort gu/ gut äh gut benennen: „Tangenziert“ und ja. Auf einmal hatte sie Lust auf Chinesisch gehabt. Weil ok und weil das war so. Ok, das war jetzt äh auf China äh Chinesisch war s, genau, (gell)? So und jetzt auf einmal hat/ ist sie aufmerksam auf Chinesisch geworden und hat mich so und jenes gefragt.

KM: In der Stunde?

Da: Vor der Stunde bis ein Scht/ Teilchen in der Stunde.

Das Erlebnis in der Volksschule nennt David „einzigartig“. Aber auch an der HTL zeigte eine Lehrkraft „auf einmal“ „wirklich Interesse“ an seiner Erstsprache. Das „wirklich[e] Interesse“ kann im Gegensatz zu den für David lästigen immer gleichen Fragen gesehen werden, von denen er schon berichtet hat. Dass er zweimal die Worte „auf einmal“ verwendet, verstärkt den Eindruck, dass das Interesse an seiner L1 für ihn unerwartet kam.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass fast alle der (ehemaligen) SchülerInnen von Situationen berichten, in denen sie von MitschülerInnen dazu aufgefordert wurden, ihnen Wörter oder Phrasen in ihrer L1 beizubringen. Dieses Phänomen wurde auch von Hu (2003, S. 180) festgestellt. Die meisten der Befragten der vorliegenden Studie vermitteln den Eindruck, dass Fragen nach ihren Erstsprachen von den SchulkollegInnen relativ oft gestellt wurden – sie verwenden Adverbien wie „oft“, „immer“ oder „viel“ und David spricht sogar von „zigtausend Mal“. Die meisten von ihnen empfanden dies als angenehm – sie waren stolz oder fanden es interessant oder lustig – nur Amadea wollte ihren MitschülerInnen keine Schimpfwörter auf Rumänisch sagen und David wiederholt

mehrmals, dass er die immer gleichen Fragen über seine Erstsprache, soweit er keinen Nutzen für die Fragenden erkennen kann, als nervend empfindet. Als eine Lehrkraft seiner L1 einmal ernsthaftes Interesse entgegen zu bringen scheint, ist er eher bereit, Auskunft zu geben – er sagt: „Ok, jetzt sagen/ jetzt erzählen wir ihm halt was.“ David stellt diese tiefer gehenden Fragen über seine Erstsprache als etwas Überraschendes dar.

6.2.2.2.3 Gefahr der Bloßstellung

Im Zusammenhang mit ihrer L1 im Unterricht wird an manchen Stellen von den Befragten auch über Situationen oder Phänomene berichtet, denen sie zwiespältig gegenüber stehen, die sie kritisieren oder als unangenehm empfunden haben.

Ein paar der SchülerInnen beschreiben es als Nachteil, dass von ihnen in der Schule aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit Wissen oder Kompetenzen wie selbstverständlich erwartet wurden, über die sie nicht unbedingt verfügten.

Yasmine hat sich in den Geografieunterricht in ihrer Rolle als Türkischsprecherin einbezogen gefühlt. Dabei war jedoch nicht ihre Türkischkompetenz, sondern ein unterstelltes Wissen über die Türkei gefragt.

Ya: Und von den Professoren her, mmh wenn sie gewusst haben, ja ich kann Türkisch oder so, sag ma das haben eigentlich eh die meisten gewusst, dann immer wenn s um das Thema ging oder so, dann hieß es: „Na Yasmine, weißt nicht vielleicht was“ und so, also haben mich schon irgendwie mit einbezogen. Geographieunterro/ icht zum Beispiel, du wei/ (weiß nich ob du s weißt,) die Grenze Bosporus, is ja die Brücke und so, und dann wenn s heißt: „Ja weiß das jemand“, dann (is) „Yasmine, weißt das vielleicht?“, also haben schon gleich/ sind schon gleich auf mich eingegangen.

KM: Hř. Und wie war das für dich?

Ya: Also ja schön, weil/ also erstens mal dass vorausgesetzt wird nur weil man von einem Land kommt dass man da gleich was darüber weiß, is find ich nicht/ es is normal aber es is find ich nicht ok. Aber irgendwie/ natürlich hat s mich gefreut weil ich was weiß und die anderen es nicht wissen. Das Wissen is schon interessant.

Einerseits freut es sie, ihr individuelles Wissen zeigen zu können, andererseits kritisiert sie, dass nur aufgrund ihres sprachlich-kulturellen Hintergrundes *erwartet* wird, dass sie über dieses Wissen verfügt.

Amadea berichtet, dass sie sich in Französisch, Italienisch und Spanisch in der Schule leichter getan hat, meint aber auch:

Am: Aber ich glaub dass manchmal schon mehr erwartet wurde dann oder dass sie angenommen haben, dass die Sprachen fast gleich sind oder so und das war s jetzt auch nicht. Hñ. Vielleicht war s bei den Lehrern manchmal auch so, dass die Erwartungen höher waren, aber (()) nicht extrem.

Später resümiert sie, es war „vielleicht ein bisschen ein Nachteil, dass die Lehrer erwartet haben dass ich gut in Französisch bin und die Schüler. Und eigentlich hab ich schon meistens in den letzten Jahren Dreier gehabt ((lacht)) keine Eins“. Amadeas Lachen an dieser Stelle könnte ein Hinweis darauf sein, dass es ihr unangenehm ist, die Erwartungen nicht erfüllt zu haben.

Auch Lucy erzählt, dass sie später vor Englischschularbeiten immer am meisten nervös war, da von ihr erwartet wurde, in ihrer Erstsprache gute Noten zu schreiben: „Da geht s um Ehre: 'Du kannst Englisch du musst auch gut sein'“. Sie stellt fest, dass ihr zwar die Vokabel keine Schwierigkeiten bereiten, sie aber genauso wie ihre MitschülerInnen die englische Rechtschreibung lernen muss und außerdem öfters umgangssprachliche Ausdrücke in schriftlichen Arbeiten verwendet, die ihre Lehrerin dann korrigiert. Von wem, außer ihr selbst, diese Erwartungshaltung ausging, geht aus ihren Aussagen nicht hervor.

Yasmine erzählt auch, dass sie in der Volksschule einmal als Übersetzerin für die Mutter eines anderen Kindes aus dem Unterricht geholt wurde. Sie hatte zu diesem Zeitpunkt kaum je zuvor gedolmetscht und sagt abschließend zu dieser Erzählung „Und ahm ja, das war mal so mein erstes großes Erlebnis.“ Danach gefragt, wie sie diese Dolmetschsituation empfand, sagt sie: „Am Anfang denkst du dir: 'Uj, was sagst du jetzt?' Denkst (da) das geht automatisch, aber irgendwie war das für mich so eine erschreckende Situation.“ Sie fand es aber auch interessant und fragte sich, warum ausgerechnet sie dafür ausgewählt worden war.

An diesen Bericht von Yasmine erinnert die Schilderung von David, der ebenfalls über ein Ereignis aus seiner Volksschulzeit spricht:

Da: Aber ich kann mich einmal erinnern in der Volksschule da i/ hab ich vor der Stunde hab ich meinem Lehrer was erzählt. Und/ also in der Volksschule war das. Und die war so davon begeistert die hat gesagt: „So die nächste Stunde lass ma ausfallen und duu bringst allen Chinesisch bei.“ Ich hab mich gefragt: „Was zum Teufel soll das.“

KM: Wie/ hast du dann wirklich allen Chinesisch beigebracht in der Stunde?

Da: Ich hab versucht, was ich konnte. Ich/ ich stand da vor der Tafel und hab alles Mögliche gem/ alles Mögliche gemacht. Als na? Als zirka äh 8-Jähriger?

KM: Was hast du ihnen zum Beispiel da beigebracht?

Da: Keine Ahnung, ich hab gesagt, zum Beispiel eins bis zehn, dass jedes Zeichen, wenn du sie schreibst eine bestimmte Reihenfolge hast wie du sie schreibst.

KM: Ja? Also hast du auch auf der Tafel gezeigt wie man s schreiben muss.

Da: Ja genau und ich hab alle Wörter rausgequetscht, die ich kannte. Ich kannte als 8-Jähriger wenig, besonders wenn ich hier schon zur Volksschule gehe. Ja, m/ mehr gibt s auch nicht zu sagen. So/ so schnell vergeht eine Stunde.

KM: Ja sicher. Und wie hast du dich gefühlt in der Stunde?

Da: Mmh am Anfang hab ich mir gedacht: „Was jetzt mach/ was jetzt echt machen wir das?“ also/ also ja. Dann hab ich mal versucht, was ich konnte. Also ich war selbst bei/ ich war selbst dabei also die ganze Zeit anstrengend bemüht, aus meinem Kopf alles rauszuquetschen was es geht, also hab ich kein Zeitgefühl gehabt und ja. So angespannt war ich ehrlich gesagt nicht, ich bin eher damit beschtä/ beschäftigt, die ganze Zeit zu denken, also da hab ich nicht einmal also/ also da is mir das Lampenfieber irgendwie vergangen oder besser gesagt unterdrückt worden vom ganzen Denken. Also ich denk so intensi/ ich hab so intensiv nachgedacht dass ich nix Anderes/ dass ich alles Andere vergessen habe eigentlich sogar. Sogar auch das Lampenfieber (()) kann man sagen.

David und Yasmine schildern im Interview beide eine anfängliche Verwunderung über die Aufforderung, zu dolmetschen bzw. Chinesisch zu unterrichten, wobei Yasmine diese Verwunderung in der Frage formuliert, warum gerade sie für diese Aufgabe ausgewählt wurde. David betont immer wieder seine Überraschung und seinen Unglauben über die Ankündigung der Lehrkraft: „Ich hab mich gefragt: 'Was zum Teufel soll das'“, „am Anfang hab ich mir gedacht: 'Was jetzt echt machen wir das?'“ und „Echt jetzt? Muss ich das jetzt echt machen?“ (etwas später im Gespräch). Beide beschreiben die Situation als Herausforderung, die sie nicht ohne Schwierigkeiten meisterten. Yasmine erinnert sich, dass ihr das türkische Wort für „Unterschrift“ nicht einfiel, woraufhin sie eine Umschreibung wählte. David macht deutlich, wie anstrengend er die Situation in Erinnerung hat. Er verwendet die Formulierungen „Ich hab versucht, was ich konnte“, „alles Mögliche gemacht“, „alle Wörter rausgequetscht, die ich kannte“ und „ich hab so intensiv nachgedacht dass ich nix Anderes/ dass ich alles Andere vergessen habe“, wobei er emotionale Zustände wie Lampenfieber und Anspannung, die diese Rolle bei ihm ausgelöst haben könnte, anspricht, die er zumindest zu Beginn der Unterrichtsstunde empfunden haben dürfte.

Ein Beispiel eines durchwegs negativ erlebten Erlebnisses gibt Lucy: Sie zog während ihrer Volksschulzeit mit ihrer Familie nach Österreich. Bald darauf wechselte sie die Volksschule erneut, da ihre Familie mit ihrer Lehrerin nicht zufrieden war („meine Mutter hat mich sofort rausgenommen, weil s katastrophal war“). Lucy sagt, dass sie von dieser Lehrerin nie als kompetente Englischsprecherin behandelt wurde, da sie von ihr nicht gemocht wurde. Sie erzählt ein konkretes Erlebnis aus dieser Zeit:

- | | |
|---------|---|
| Lu | Ja ich mein Englisch hat sie behauptet, konnte ich auch keins, weil sie mich mal |
| Lu | vor der Klasse geprüft hat, und das ging gar nicht gut. Also sie hat mich so Sachen |
| Lu | gefragt wie "Was ist ein magican?" und ich so: "Was ist ein magican, Hilfe?" hab |
| Lu [ko] | [ˈmædʒɪkən] ((geflüstert [ˈmædʒɪkən])) |
| Lu | halt nichts gwusst und "magician" hat sie gemeint, also Zauberer. Also vom Akzent |
| Lu [ko] | [mæˈdʒɪʃən] |
| Lu | hab ich sie allein nicht verstanden. Dann hat sie vor der ganzen Klasse gsagt: |

| Lu "Leute, hört s nicht auf die Lucy, sie kann nämlich nicht einmal Englisch."

Die in diesem Kapitel zusammengefassten Gesprächsausschnitte drehen sich um Situationen, die von den Befragten sehr unterschiedlich, aber nie durchgehend positiv bewertet werden. Was all diese Erzählungen und Aussagen gemein haben, ist, dass für die Befragten die Gefahr der Bloßstellung bzw. des Gesichtsverlustes bestand. Yasmine äußert Kritik an den Vorannahmen der LehrerInnen über ihr Wissen, während andere es als Nachteil sehen, dass von ihnen bessere Leistungen als von anderen erwartet wurden. Yasmine freut sich zwar, wenn sie aufgrund ihres persönlichen Hintergrundes mehr weiß als andere SchülerInnen, findet es aber nicht in Ordnung, dass dieses Wissen als selbstverständlich vorausgesetzt wird – eine Frage einmal nicht beantworten zu können, käme einem Gesichtsverlust gleich.

Amadea und Lucy meinen, dass die Erwartungen in den Sprachfächern an sie höher waren als die an andere SchülerInnen. Amadea sieht dies als Nachteil und sagt, dass sie diese Erwartungen nicht erfüllen konnte. Lucy stellt ebenfalls Leistungsdruck aufgrund ihrer Erstsprache fest, was sich bei ihr mit Nervosität vor Englischschularbeiten zeigte – schließlich hing ihre Ehre an der Schularbeitsnote, wie sie meint. David war gewissermaßen perplex, als er dazu aufgefordert wurde, Chinesisch zu unterrichten, und Yasmine ging es ähnlich, als sie Türkisch dolmetschen sollte. Von ihr wurde erwartet, unvorbereitet in Gegenwart der Direktorin und einer fremden Erwachsenen eine für sie ungewohnte schwierige sprachliche Aufgabe zu meistern. David sollte vor der ganzen Klasse plötzlich die Rolle eines Lehrers übernehmen, für eine Sprache, in der er das Gefühl hatte, selbst erst wenig fortgeschritten zu sein.

Lucy schildert eine Prüfungssituation in der Volksschule als für sie sehr unangenehm. Sie fühlte sich von der Lehrerin tatsächlich vor ihrer Klasse bloßgestellt, dadurch dass diese ihr ihre Englischkompetenz aberkannte. Es fällt auf, dass drei der erzählten Erlebnisse in die Volksschulzeit der Befragten zurückgehen, wobei sich alle drei trotz der langen Zeitspanne, die seither vergangen ist, noch an Details dieser Episoden erinnern können und in ihren Berichten die Stilmittel der direkten Rede- und Gedankenwiedergabe verwenden.

Eine andere Form der (indirekten) Thematisierung der Erstsprachen, die von den Befragten eher negativ bewertet wurde, ist die Aufforderung, Deutsch anstelle dieser Sprachen zu verwenden.

6.2.2.2.4 Aufforderungen, Deutsch zu sprechen

Im Kapitel 5.4.3.2 wurden Erstsprachverbote an Schulen und deren Implikationen diskutiert. Ein paar Aussagen aus den Interviews, die für diese Arbeit geführt wurden, legen die Vermutung nahe, dass Erstsprachverbote auch an Wiener Schulen noch ausgesprochen werden, wobei es angebrachter scheint, von Aufforderungen zum (ausschließlichen) Deutschsprechen zu sprechen, wie weiter unten gezeigt wird.

Amadea berichtet von derartigen Aufforderungen vonseiten ihrer MitschülerInnen, als sie die Polytechnische Schule besuchte:

Am: Genau, weil eigentlich begann es auf der Polytechnischen Schule. Und da gab s schon extremere ((lacht)) Erfahrungen, was die Sprache anbetrifft. [...] Wir ham schon öfters mmh Rumänisch miteinander geredet, vor allem weil es/ weil wir ganz am Beginn waren und die meisten von uns vier ahm nicht wirklich Deutsch konnten. ((lacht)) Oder wenig. Und dann ham wir halt so eine Clique gemacht und immer wieder auf Rumänisch geredet. Und da gab s schon öfters heftigere Reaktionen, dass ma „Bitte Deutsch sprechen.“ Und/ ((lacht)) aber, da is es/ ja da merk ich schon, dass es ein Unterschied ist, ob s au/ in der Poly oder in der Hauptschule is, oder ob s im Gymnasium ist. Vor allem weil ich in dem Gymnasium war, also in der Oberstufe, wo s so viele verschiedensprachige Leute gab und wo s glaub ich nicht so ein Problem war. Ja.

Etwas später sagt sie: „Aber eigentlich, glaub ich, dass es den meisten so geht, dass sie es nicht so mögen wenn die anderen eine andere Sprache sprechen, die man nicht versteht.“ Auf die Nachfrage, ob diese Reaktionen vonseiten der SchülerInnen oder der LehrerInnen kamen, antwortet sie: „Die Schüler. Vielleicht die Lehrer auch ein bisschen, das weiß ich nicht mehr so genau. Aber glaub hauptsächlich die Schüler.“

Auch Tarek wurde von seinen MitschülerInnen zum Deutschsprechen aufgefordert und er begründet dies auch gleich selbst: „Ja, von den anderen Schüler hab ich auch meistens gehört, 'Redet s Deutsch!' und so, weil sie s nicht verstehen.“ Tarek meint dazu: „Is ja normal. Ich/ ich würd auch so reagieren.“ Er gibt, genau wie Mia, an, speziell in der Unterstufe des Gymnasiums bzw. der Mittelschule immer wieder auch von LehrerInnen zum Deutschsprechen ermahnt worden zu sein.

Mia sagt:

Mi: Also auf jeden Fall in der Unterstufe war das verstärkt, dass die Lehrer gesagt ham, ahm, wir sollen Deutsch reden, oder...

KM: In der Stunde oder in der Pause? Oder–

Mi: In der Stunde. In der Pause is es den Lehrern eigentlich wurscht, aber in den Stunden sollen wir nur Deutsch reden, beziehungsweise wenn man Englisch hatte Englisch und so. ((lacht)) Aber ich/ ich versteh s auch, weil es is nicht immer der Fall, dass (wenn) ins Gymnasium kommt und super Deutsch kann. Weil ich kenn viele ahm die auch in meiner Klasse noch immer sind und mittlerweile sind die achtzehn Jahre alt und können nicht gscheit Deutsch. Und da denk ich mir schon, dass die Lehrer das richtig machen, wenn sie sagen, ma soll Deutsch reden.

Bei Tarek sind die Aufforderungen, Deutsch zu sprechen, sogar das Erste, das er zum Thema der Rolle seiner L1 in der Schule erzählt: „Also von unsere Lehrer wurde uns/ wurde uns immer gesagt, dass wir Deutsch reden sollen. Also die waren dagegen, dass wir Türkisch reden.“

Tarek ist damit der Einzige unter den Befragten, der explizit formuliert, dass die Verwendung der L1 in der Schule unerwünscht war. Die anderen, bei denen dieses Thema auftaucht, sprechen nur von Ermahnungen, Deutsch zu sprechen, ohne dabei jedoch die Erstsprache zu nennen, weshalb der Begriff Erstsprachverbot nicht ganz passend erscheint. Jedoch bleibt, auch wenn die L1 nicht ausdrücklich verboten wird, die Implikation, sie sei in der Schule unerwünscht, bestehen.

Tarek erinnert sich an solche Ermahnungen im Gegensatz zu Mia sowohl im Bezug auf Gespräche im Unterricht, wie auch auf solche in den Pausen:

„Meistens in der Stunde. Sie (())/ sie ham gehört, dass wir in der Pause Türkisch reden und dann in der Stunde ham sie s uns gesagt.“

Etwas später wird er dazu näher befragt:

KM: Und wie ham/ wie ham sie das dann gsagt, zum Beispiel?

Ta: Also nicht, nicht halt mit am normalen Ton, (wo) meistens oft geschrien und so, dass wir halt Deutsch reden sollen. Und (dann) wir ham weiter halt Türkisch geredet.

KM: Und warum wollten sie dass ihr Deutsch redet s?

Ta: Vielleicht, weil wir die Sprache dann besser beherrschen. Glaub ich.

Auf die Frage, wie er diese Situationen empfand, sagt er:

Ta: Natürlich war das nicht für mich angenehm. Aber halt ah sie wollten ja immer das Bessere, es is ja besser, wenn ma Deutsch spricht. Wenn ma dann/ dann is es ja besser für uns. Türkisch kann ma eh. Also Türkisch brauch ma auch nicht hier in Österreich. Nicht so oft. Es war/ Deutsch sollte man lernen halt.

Tarek hat also genau wie Mia den Eindruck, dass den Aufforderungen von LehrerInnenseite die Theorie zugrunde liegt, das Sprechen der Erstsprache in der Schule behindere den Deutschwerb und sei dadurch auch ihrem späteren beruflichen Erfolg abträglich. Er sagt:

Ta: Ahm, da wir immer da wird/ wurde dasselbe gesagt, dass wir halt Deutsch reden sollen anstatt Türkisch, dann/ dass wir dann in der Beruf mehr Chancen haben. Solche Sachen wurden uns gesagt.

Lucy erzählt im Interview, dass sie jahrelang eine ebenfalls englischsprachige Freundin als Sitznachbarin hatte, mit der sie sich, sofern keine Dritten im Gespräch involviert waren, ausschließlich auf Englisch unterhielt. Während andere MitschülerInnen sich besonders in früheren Schuljahren manchmal darüber beschwerten, dass sie nichts verstünden, scheinen ihre LehrerInnen damit kein Problem gehabt zu haben: „Ahm, na außer halt das erste Erlebnis mit der komischen Volksschullehrerin immer/ immer positiv, immer sehr gern ahm mit eingebaut und/ und kein Problem, ja“ (vgl. Kapitel 6.2.2.2.1).

Tarek, Mia und Amadea berichten also davon, zum (ausschließlichen) Deutschsprechen aufgefordert worden zu sein. Wojnesitz (2009, S.198) schließt

aus ihrer Befragung, dass SchülerInnen Angriffe aufgrund ihrer L1-Verwendung als verletzend empfinden, da sie sich grundsätzlich zum Sprechen ihrer Erstsprache berechtigt fühlen. Bei Amadea und Tarek in der vorliegenden Untersuchung ist es evident, dass sie die Aufforderungen, Deutsch zu sprechen zumindest als unangenehm empfinden, bei Mia deutet ihr Lachen und das darauf folgende „Aber ich/ ich versteh s auch“ darauf hin. Alle drei geben dann allerdings, teilweise ungefragt, Gründe für diese Aufforderungen, und äußern Verständnis dafür. Dabei wird bei Aufforderungen vonseiten der SchülerInnen erklärt, dass diese das Gesagte gern verstehen würden, während Aufforderungen von LehrerInnen mit deren Sorge um die Deutschkompetenz begründet werden. Mia und Tarek sind offensichtlich selbst der Ansicht, dass verstärkter Gebrauch der L1 den L2-Erwerb hindere. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass die Befragten den monolingualen Habitus der Schule selbst teilweise internalisiert haben. Auch Volgger (2011, S. 336) fand bei zumindest einer Schülerin die Ansicht, ihre Verwendung der Erstsprache würde ihrem Deutscherwerb schaden. Sie zieht daraus die Konsequenz, dass Aufklärungsarbeit nötig ist, um den SchülerInnen zu vermitteln, dass im Gegenteil der Gebrauch der L1 und die Verbesserung der L1-Kenntnisse dem L2-Erwerb sogar zuträglich sein kann. Eine der englischsprachigen Befragten schildert das Sprechen der Erstsprache als von den LehrerInnen durchwegs akzeptiert. Dass es von MitschülerInnen hingegen gelegentlich zu Einwänden gekommen sein dürfte, wurde im Kapitel 6.2.2.1.4 bereits angesprochen.

Die anderen GesprächsteilnehmerInnen sprechen das Thema der Erstsprachverbote von sich aus nicht an, sagen jedoch teilweise, es habe keine negativen Reaktionen gegeben, was nahelegt, dass sie sich an keine Erstsprachverbote erinnern können. Andererseits lassen die Aussagen von drei von ihnen zum Thema der L1 als Geheimsprache doch darauf schließen, dass es Kontroversen über die Verwendung der Erstsprache im Gespräch mit MitschülerInnen gegeben haben könnte (vgl. Kapitel 6.2.2.1.4).

6.2.2.2.5 Die Erstsprache Englisch als Unterrichtsfach

Zwei der Befragten, Lucy und Sophie, haben jeweils einen englisch- und einen deutschsprachigen Elternteil. Dadurch befinden sie sich in der Situation, dass ihre beiden Erstsprachen in der Schule als Pflichtgegenstände unterrichtet werden – im Fall von Lucy ist Englisch auch in einigen Fächern Unterrichtssprache. Im Folgenden soll kurz auf Phänomene eingegangen werden, die sich aus diesem Umstand ergeben.

Beide erzählen, dass sie von anderen SchülerInnen um Hilfe gebeten werden, etwa bei Gruppenarbeiten im Englischunterricht/englischsprachigen Unterricht oder zur Korrektur von Hausübungen. Während Sophie hinsichtlich des Ansprechens ihrer Mehrsprachigkeit von LehrerInnenseite nur sagt, dass ihnen ihre amerikanische Aussprache aufgefallen sei, die sich von der unterrichteten britischen unterscheidet, wiederholt Lucy an mehreren Stellen im Gespräch, dass ihrer Englischkompetenz im Unterricht immer wieder Wertschätzung entgegengebracht worden sei. Sie sei zum Vorlesen englischsprachiger Texte aufgefordert worden und dazu, manche LehrerInnen nach der Stunde zu korrigieren, falls sie Fehler in deren Englisch entdeckte. Die LehrerInnen hätten sie als „Joker“ bezeichnet, wie sie zwei Mal im Gespräch erwähnt, an den sie sich bei Unsicherheiten wenden konnten. Durch ihre Ausnahmesituation als englische Erstsprecherin fühlte sie sich aber auch unter Druck gesetzt, im Englischunterricht gute Leistungen zu erbringen. Insgesamt beschreibt sie die Reaktionen der Lehrkräfte auf ihre Mehrsprachigkeit, aber auch fast alle Reaktionen der SchülerInnen als äußerst positiv und für sie angenehm. Als schlecht beschreibt sie hingegen das Verhältnis zu ihrer ersten Volksschullehrerin, die ihre Erstsprachkompetenz für unzulänglich für den Englischunterricht befand und von der sie sich auch persönlich abgelehnt fühlte.

In ihrer Rolle als Erstsprecherin im Englischunterricht beschreibt sie eine Entwicklung, die sie durchgemacht hat, da sie früher eher dazu bereit war, Aufgaben in Gruppenarbeiten zu übernehmen und Texte vorzulesen als heute. Sie begründet das damit, dass sie der Meinung ist, ihre MitschülerInnen würden eher von der Übung, die diese Aufgaben brächten, profitieren. Dies ist kritisch zu

hinterfragen, da auch die hohen Erwartungen, die sie an ihre Sprachkenntnisse gestellt sieht, der Grund dafür sein könnten, mit diesen weniger im Mittelpunkt stehen zu wollen.

Lucy und Sophie sprechen beide von sich aus die beruflichen Vorteile, die sie sich durch ihre Mehrsprachigkeit erhoffen, an. Lucy kann diese Vorteile schon jetzt nutzen, da sie Englischstunden gibt. Die beruflichen Vorteile der Mehrsprachigkeit werden außer von David sonst von keinem/keiner der GesprächspartnerInnen von sich aus thematisiert.

6.2.2.2.6 Zusammenfassung

Die Befragten erinnern sich in den Interviews an unterschiedliche Momente der Thematisierung der Erstsprache, die bei ihnen eine weite Gefühlspalette abdecken.

Thematisierungen der L1 im Unterricht stellen die Befragten bis auf Lucy, deren Erstsprache auch Pflichtfach und teilweise Unterrichtssprache ist, als Randerscheinung dar. Lucy erzählt äußerst positiv von der regelmäßigen Einbindung ihrer sprachlichen Kompetenzen in den Unterricht und sagt, dass sie stolz darauf ist, während sie die Ablehnung ihrer Erstsprachkenntnisse in der Volksschule als sehr unangenehm darstellt. Alina hat eine Situation als sehr positiv empfunden, in der sie ihre L1-Kompetenz im Unterricht in Form eines Referates einbringen konnte. Amadea waren gelegentliche Thematisierungen ihrer Erstsprache im Sprachunterricht zumindest nie unangenehm. David wurde einmal überraschenderweise eingehender von einer Lehrkraft zu seiner L1 befragt, was er ohne deutliche Emotion schildert und herunterspielt. Tarek schildert eine von seinem Deutschlehrer angeregte Diskussion über die Bedeutung der Erstsprachen der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen für den weiteren Spracherwerb/das weitere Sprachlernen. Er sagt zunächst, sich nicht erinnern zu können, und berichtet dann eher knapp über diese Unterrichtsstunde.

Einige der Befragten erzählen von Situationen im Zusammenhang mit ihrer Erstsprachkompetenz, die für sie die potenzielle Gefahr eines Gesichtsverlustes beinhalteten.

Der Austausch mit MitschülerInnen wurde als lustig und interessant, von einem Schüler aber auch als nervend und von einer ehemaligen Schülerin als manchmal unangenehm empfunden (weil nach Schimpfwörtern gefragt wurde).

Ermahnungen zum Deutschsprechen durch MitschülerInnen beschreibt dieselbe Schülerin als „extremere Erfahrungen“, ein anderer Schüler empfand solche Ermahnungen von LehrerInnenseite als aggressiv und unangenehm. Alle drei Befragten, die von solchen Erstsprachverboten berichten, äußern im gleichen Kontext Verständnis für die Gründe dieser Verbote: Die vermeintliche Verbesserung ihrer eigenen Deutschkompetenz oder das Nichtverstehen der MitschülerInnen. Dies könnte ein Anzeichen für die Internalisierung der Prämisse, dass die Verwendung der Erstsprache dem Zweitspracherwerb schade, sowie des monolingualen Habitus der deutschsprachigen Schule sein.

7. Ergebnisse

Im vorigen Kapitel wurde das mittels Interviews erhobene Datenmaterial hinsichtlich der für diese Arbeit relevanten Aspekte geordnet, beschrieben und analysiert. Im nun folgenden Abschnitt werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Anschließend wird deren Bedeutung für die aufgestellten Annahmen erörtert.

7.1 Ergebnisse der Untersuchung

Das Verhältnis aller Befragten zu ihren Erstsprachen ist, unabhängig davon, ob sie in der Familie ein- oder mehrsprachig aufgewachsen sind und ob ihre Erstsprache mehr oder weniger prestigeträchtig ist, tendenziell positiv, was sich aus ihren Äußerungen zu ihren Erstsprachen, ihrer geplanten Sprachweitergabe und ihrer Sprachverwendung schließen lässt. Volgger (2011, S. 348) ist in ihrer Untersuchung von SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ebenfalls auf eine positive Einstellung zu deren Mehrsprachigkeit gestoßen, welche von ihnen auch teilweise als vorteilhaft beim Erlernen weiterer Sprachen gesehen wird. Sie sieht dies als gute Voraussetzung, um als LehrerIn im Fremdsprachenunterricht auf die sprachlichen Ressourcen solcher mehrsprachiger SchülerInnen Bezug zu nehmen. Auch in der vorliegenden Untersuchung betonen einige der Befragten die Wichtigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, und sind auch der Meinung, ihre frühe Mehrsprachigkeit bringe ihnen dabei Vorteile.

Die Rolle, die die L1 für einige der Befragten beim Lernen spielt, stärkt die Kritik an Erstsprachverboten an Schulen, von denen drei der ProbandInnen berichten. Speziell der geschilderte Einsatz der L1 zur Informationsbeschaffung zeigt, dass die Verwendung der Erstsprache unter den SchülerInnen ganz konkret vorteilhaft für ihr schulisches Lernen sein kann. Außerdem bestätigt die Aussage eines Schülers, dass ihn auch heftige Ermahnungen nicht davon abbringen konnten, in der Schule seine L1 zu verwenden, die Feststellung de Cillias (2008, S. 82, zit. n. Volgger 2011, S. 31), dass Sprachverbote kaum durchzusetzen seien. Schließlich

zeigt sich, von den Vorteilen beim Lernen abgesehen, dass ihre L1 auch für die Identität der Befragten und ihr kommunikatives Handeln im (schulischen) Alltag eine wesentliche Rolle spielt, was sich mit den Ergebnissen von Volgger (2011, S. 332-333) deckt.

Gleichzeitig konnte auch in der vorliegenden Untersuchung das Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis, die Erstsprache zu verwenden und dabei aber andere nicht auszuschließen, das Volgger (2011, S. 336) konstatiert, nachgewiesen werden. Volgger (ebd.) meint dazu: „Eine Balance zu finden zwischen Nicht-Einschränkung der spontanen Kommunikation bzw. Wertschätzung der zusätzlichen Sprachkenntnisse der SchülerInnen und Verhinderung von Gruppenbildung und Konflikten scheint hierbei angebracht.“ Alle ProbandInnen berichten weiters, dass innerhalb der Klasse zumindest gelegentlich ein Austausch über ihre Erstsprachen stattgefunden hat. Dies sehen sie im Wesentlichen als positiv, teilweise auch als selbstverständlich. Nur eine Befragte sagt, dass sie sich an Fragen nach Schimpfwörtern störte. Einem weiteren Gesprächspartner waren Fragen nach seiner L1 dann lästig, wenn er hinter ihnen keine Notwendigkeit sah. Er kontrastiert im Interview wirkliches Interesse auf der einen Seite mit sich ständig wiederholenden Fragen auf der anderen Seite, wie etwa die Frage nach dem Unterschied zwischen Chinesisch und Japanisch. Diese Kritik erinnert an die eines Schülers in der Stichprobe von Hu (2003), der der Meinung ist, das Interesse der LehrerInnen an seiner Herkunft hätte nur die Bestätigung von Stereotypen zum Ziel gehabt.

Die Aussagen der befragten SchülerInnen zur Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht stimmen in großen Teilen mit denen der von Hu (2003) Beforschten (vgl. Kapitel 5.4.3) insofern überein, als auch sie berichten, dass solche Thematisierungen sehr selten und eher am Rande Teil des Unterrichts waren. Auch das positive Echo der SchülerInnen auf solche Einbeziehungen stimmt in den beiden Untersuchungen teilweise überein: In Situationen, in denen die SchülerInnen ihr Wissen und ihre Kompetenzen erfolgreich im Unterricht einbringen konnten, empfanden sie Stolz. Diese werden von ihnen auch als

deutlich positiv gesehen. Solchen Konstellationen jedoch, in denen sie Bloßstellung oder Gesichtsverlust riskieren, stehen sie kritisch gegenüber. Einerseits waren dies Situationen mit (latentem) Prüfungscharakter, wie zum Beispiel Fragen zum Herkunftsland oder der Erstsprache vor der Klasse oder das Dolmetschen für eine fremde Erwachsene. Andererseits meinten manche der SchülerInnen, dass in gewissen Bereichen von ihnen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit bessere Leistungen erwartet wurden als von ihren KollegInnen mit anderen Erstsprachen. Wenn Fragen zur L1 als nicht sinnvoll empfunden wurden, wie bei dem oben erwähnten Chinesischsprecher, kann dies die Motivation, sie zu beantworten, beeinflussen. Dasselbe gilt für das Vorlesen in der Erstsprache im Unterricht, das von einer Englischsprecherin als wenig hilfreich gesehen wurde, da sie der Meinung war, ihren KollegInnen brächte es mehr Vorteile, wenn sie selbst vorlesen würden. Auch hier könnte außerdem befürchteter Gesichtsverlust eine Rolle spielen.

Die von den meisten Befragten als selten erlebte Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht und damit einhergehend auch die Überraschung eines Schülers über plötzliches Interesse an seiner L1 vonseiten eines Lehrers vermitteln das Bild, die LehrerInnen seien (aus Sicht der SchülerInnen) wenig an den Erstsprachen interessiert. Besonders signifikant ist in diesem Zusammenhang die Aussage einer Schülerin, die das mangelnde Wissen der LehrerInnen um die Erstsprachen der SchülerInnen als mangelndes Interesse an den SchülerInnen selbst wahrnimmt. Desinteresse oder Ablehnung den Sprachen gegenüber wird so als Desinteresse oder Ablehnung dem Menschen gegenüber gesehen, wie schon im Kapitel 5.4.3 festgestellt wurde. In der vorliegenden Untersuchung konnten außerdem einige Hinweise auf die Internalisierung des monolingualen Habitus der Schule bei den SchülerInnen festgestellt werden, die auch Hu (2003) konstatiert. Ein befragter Schüler spricht den Fokus auf die Deutschkompetenzen, die er bei seinen LehrerInnen feststellt, an, während seine Erstsprachkenntnisse immer erst an zweiter Stelle von Interesse sind. Dieses Phänomen beschreiben auch Binder und Gröpel (2009, S. 286):

„SchülerInnen mit Migrationserfahrung sind meistens mehrsprachig

sozialisiert. Auf diese Tatsache wird im schulischen Setting oft nicht Rücksicht genommen, vielmehr wird das Augenmerk lediglich auf die Deutsch-Sprachkenntnisse gelegt. Erscheinen diese als 'mangelhaft', wird dies als Defizit der SchülerInnen wahrgenommen.“

Die schulischen Erfahrungen hinsichtlich der Bewertung der L1 können sich auch auf deren Weitergabe auswirken. Betrachtet man die gesamte Stichprobe der vorliegenden Untersuchung, so konnte bei der geplanten Sprachweitergabe eine leichte Verschiebung in Richtung des Deutschen festgestellt werden, und manche der Befragten wären unter gewissen Umständen bereit, ihre Erstsprache aufzugeben. Brizić (2005, S. 74) macht auf den gesellschaftlichen Druck aufmerksam, der hinter der Sprachaufgabe steckt:

„[B]edenkt man aber, wie stark die jeweils 'eigene' Sprache mit dem eigenen alltäglichen familiären und gesellschaftlichen Leben verbunden ist, dann wird klar, wie hoch der Druck sein muss, der einen solchen Verzicht auf 'Eigenes' einzuleiten imstande ist.“

Zwei der Befragten würden sich wünschen, zusätzlich eine Elitesprache mit ihren Kindern zu sprechen. Hinsichtlich des unterschiedlichen Sprachprestiges der Erstsprachen ist es sehr interessant, die Aussagen der zwei Schülerinnen mit englischer L1 mit denen der anderen Befragten zu vergleichen. In Kapitel 4.2 wurde dargestellt, dass das Prestige von Sprachen durch deren Unterrichtung in der Schule gesteigert wird. Englisch muss in Österreich diesbezüglich als ganz besonders prestigeträchtig eingestuft werden, da es mit großem Abstand die am meisten unterrichtete verpflichtende Fremdsprache und für die meisten SchülerInnen die erste Fremdsprache ist – von der außerschulischen Präsenz der Sprache ganz zu schweigen. Damit unterscheiden sich die beiden jungen Frauen hinsichtlich des Prestiges ihrer L1 deutlich von den anderen Befragten. Es überrascht daher auch nicht, dass keine der beiden Schülerinnen sich an Sanktionen bei der Verwendung ihrer Erstsprache erinnern. Die Tatsache, dass ihre Erstsprache Pflichtfach und teilweise auch Unterrichtssprache ist, beeinflusst auch den Umgang der MitschülerInnen mit der Mehrsprachigkeit der zwei Frauen, die von ihnen zum Beispiel immer wieder gebeten werden, englische Texte zu korrigieren. Die Rückmeldungen der SchulkollegInnen hinsichtlich der

Mehrsprachigkeit werden außerdem von den Englischsprecherinnen als sehr positiv erlebt. Diese Ergebnisse decken sich mit den Annahmen, dass ein höheres Sprachprestige mit mehr Interesse bei den MitschülerInnen einhergeht (vgl. Kapitel 5.4.1.2).

Beide sehen ihre L1 als beruflichen Vorteil, den eine von ihnen schon jetzt neben der Schule nützt, indem sie Englischunterricht gibt. Außer ihnen spricht nur der Chinesischsprecher von sich aus die beruflichen Vorteile seiner Sprachkompetenz an. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem von Volgger (2011, S. 335), die herausfand, dass es nicht Teil der subjektiven Theorien der von ihr befragten lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen war, dass deren Erstsprachen – Migrationssprachen – ihnen Vorteile im Arbeitsleben bringen könnten. Sie zieht daraus die Konsequenz, dass die beruflichen Vorteile der Migrationssprachen im Unterricht angesprochen werden sollten (vgl. Kapitel 5.4.1.2).

Bei vielen der Gespräche wird allgemein ein Interesse der SchülerInnen an den Erstsprachen ihrer KollegInnen deutlich. Darauf, dass sie den anderen auch etwas über ihre eigene L1 mitteilen möchten, deutet hin, dass zwei Schülerinnen versucht haben, in Referaten Wissen über ihre Erstsprache, bzw. deren Klang, zu vermitteln.

7.1.1 Bedeutung für die aufgestellten Annahmen

Im Sinne der Zielsetzung der Arbeit soll nun die Bedeutung der Ergebnisse für die aufgestellten Annahmen besprochen werden.

7.1.1.1 Annahme 1

In der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in maturaführenden Schulen in Wien werden ihre Erstsprachen von den LehrerInnen und MitschülerInnen im Diskurs in der Klasse kaum thematisiert.

Zunächst kann festgestellt werden, dass fast alle Befragten auf die Frage nach der Thematisierung der L1 zunächst zur Antwort gaben, diese sei kaum oder gar nicht vorgekommen, oder aber über ein verwandtes Thema – etwa die Verwendung der Erstsprache – erzählen. Dies zeigt, dass für die befragten (ehemaligen) SchülerInnen die Erstsprache im Diskurs in der Klasse keinen festen Platz besitzt. Im Laufe der Gespräche berichteten dann alle Befragten doch noch von zumindest einem Moment, in dem ihre L1 in der Klasse besprochen wurde. Hier hat es sich als sinnvoll erwiesen, zu unterscheiden, ob die Thematisierungen eher im Unterricht oder eher abseits davon stattgefunden haben. Die Befragten erinnern sich, dass ihre Erstsprachen außerhalb des Unterrichts immer wieder vonseiten der MitschülerInnen thematisiert wurden, und zwar vor allem in Form von Fragen zu Übersetzungen von Wörtern und Phrasen. Ein paar der Befragten berichten von Gesprächen über ihre Erstsprachen besonders zwischen lebensweltlich mehrsprachigen KollegInnen. Auf den Unterricht bezogen berichten die SchülerInnen von eher seltenen Thematisierungen ihrer L1 in erster Linie in den Sprachfächern. Bei diesen Thematisierungen ging es in der Regel um Sprachverwandtschaften, die mit dem aktuellen Unterrichtsstoff zu tun hatten. Nur eine Befragte sagt aus, dass es oft vorkam, dass LehrerInnen fragten, ob SchülerInnen eine zweite Muttersprache hätten. Zwei Schülerinnen nahmen Referate als Gelegenheit wahr, ihren MitschülerInnen ihre Erstsprache näher zu bringen. Einer der Befragten und seine L1 waren in der Volksschule eine Stunde lang das Zentrum des Unterrichts, da er von seiner Lehrerin dazu aufgefordert wurde, seinen SchulkollegInnen seine Erstsprache beizubringen. Dieses Ereignis beschreibt er selbst als einzigartig. Ein anderer Interviewpartner erzählt von einer Deutschstunde, in der die Bedeutung der Erstsprachkompetenz für den Erwerb und das Lernen weiterer Sprachen diskutiert wurde. Ansonsten berichten die GesprächspartnerInnen auch bei näherem Nachfragen nicht von weiteren Situationen, in denen ihre Erstsprachen im Unterricht eingehender besprochen wurden. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass in der Wahrnehmung der lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen ihren Erstsprachen vor allem

außerhalb des Unterrichts von MitschülerInnen immer wieder Beachtung geschenkt wurde. Im Unterricht nahmen die meisten von ihnen dies jedoch als eher selten wahr. Eine Ausnahme bildet hier eine Schülerin, deren L1 gleichzeitig auch Unterrichtsfach und Unterrichtssprache in manchen Gegenständen ist, und die sich oft auch im Unterricht aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit angesprochen fühlt.

7.1.1.2 Annahme 2

In der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in maturaführenden Schulen in Wien werden ihre Erstsprachen von den LehrerInnen und MitschülerInnen kaum wertgeschätzt.

Drei der Befragten erzählen, dass sie von LehrerInnen oder SchülerInnen zum Deutschsprechen aufgefordert wurden, wenn sie ihre Erstsprache benutzten. Einer von ihnen erwähnt sogar explizit die Mahnung zur Nichtverwendung seiner L1. Während diese Aufforderungen eine Ablehnung der Erstsprachen vonseiten der Schule ausdrücken, stellen davon abgesehen die SchülerInnen die Einstellungen ihren Erstsprachen gegenüber positiv dar. Das Interesse der MitschülerInnen, von dem die ProbandInnen berichten, sowie deren Bereitschaft, Kenntnisse in diesen zu erwerben, drückt eine Wertschätzung den Erstsprachen gegenüber aus. Allerdings finden sich auch Hinweise auf Kontroversen bezüglich der Verwendung der Erstsprachen in den Klassen. Die (bis auf die oben erwähnte Schülerin) eher seltenen L1-Thematisierungen der LehrerInnen werden hinsichtlich der darin ausgedrückten Bewertungen der Erstsprachen von ihnen hingegen wieder als positiv beschrieben.

7.1.2 Einschränkungen der Ergebnisse

Dem explorativen Charakter dieser Studie gemäß sind die Ergebnisse nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit an Wiener maturaführenden Schulen zu sehen. Vielmehr sollen die Ergebnisse neue Einblicke in die Thematik und Anstöße zu umfassenderen Forschungsarbeiten liefern.

In der Stichprobe finden sich zwei Probandinnen mit englischer Erstsprache, was für die Wiener Schulpopulation untypisch sein dürfte³⁶, und dadurch als Einschränkung der Aussagekraft der Ergebnisse gesehen werden kann. Vorteilhaft ist daran hingegen, dass sich die Aussagen dieser beiden Schülerinnen hinsichtlich der Unterschiede im Sprachprestige gegenüber den anderen Befragten untersuchen lassen, was dem Forschungsinteresse der Untersuchung entgegenkommt.

Obwohl versucht wurde, den GesprächspartnerInnen das Thema auf neutrale Art und Weise zu präsentieren und auch die Fragen entsprechend zu stellen, zeigte sich bei den Antworten einiger der Befragten, dass sie davon ausgingen, dass die Untersuchung darauf angelegt war, Erzählungen über als negativ erlebte Erstsprachthematizierungen zu evozieren. Dies könnte einerseits darin resultiert haben, dass sie darauf eingehen wollten und sich bemühten, solche Negativbeispiele zu geben. Andererseits könnte aber auch das Gegenteil eingetreten sein, und sie versuchten, die unterstellte Annahme zu widerlegen, oder aber die Unterstellung hatte keinen wesentlichen Einfluss auf ihre Antworten. Für diese Studie wurden ausschließlich SchülerInnen bzw. AbsolventInnen von maturaführenden Schulen befragt. Diese Auswahl bedeutet, dass alle Befragten zu den erfolgreichen SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gezählt werden können. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Antworten von SchülerInnen eines anderen Schultyps von den vorliegenden unterscheiden. Zu Vergleichsstudien wird im nächsten Kapitel angeregt.

7.2 Ausblick

Im Folgenden sollen einige Forschungsfragen, die sich im Laufe dieser Untersuchung ergeben haben, auf die in deren Rahmen jedoch nicht näher eingegangen werden konnte, skizziert werden.

³⁶ In der Studie „Multilingual Cities“ von Brizić und Hufnagl (2011) gibt zwar ein relativ hoher Prozentsatz an SchülerInnen Englisch als ihre Erstsprache an, jedoch dürfte dies in vielen Fällen eher auf das hohe Prestige der Sprache als auf den tatsächlichen familiären Sprachgebrauch zurückzuführen zu sein (ebd., S. 47, Fußnote 23, vgl. Kapitel 3.1).

In der Stichprobe, die für diese Arbeit untersucht wurde, fällt auf, dass gerade und nur die beiden englischsprachigen Schülerinnen sich selbst als „sprachunbegabt“ sehen. Es wäre interessant, ob dies eine Selbsteinschätzung ist, die sich tendenziell bei englischsprachigen SchülerInnen an Wiener Schulen findet und ob dies in irgendeiner Form damit zusammenhängt, dass sie im Gegensatz zu den meisten anderen SchülerInnen nicht schon im Volksschulalter in einer Fremdsprache unterrichtet wurden, da der Englischunterricht, den sie in dieser Zeit erhalten haben, für sie eher einem muttersprachlichen Unterricht gleich kommt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung suggerieren, dass nicht alle Formen der Thematisierung der Erstsprachen im Unterricht von den SchülerInnen gleichermaßen begrüßt werden. Als negativ empfundene Einbeziehungen ihrer L1 bergen die Gefahr, dass sich die lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen mit ihrer Erstsprache eher aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen. Eine eingehendere Evaluation, wie ein Unterricht, der das Einbringen der L1 vonseiten der SchülerInnen fordert, aber diese dennoch nicht überfordert, aussehen kann, stellt ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar.

Ein Thema, das von einigen der Befragten angesprochen wurde, auf das im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden kann, ist der Zusammenhang zwischen Aussehen und zugeschriebener Mehrsprachigkeit, wie ihn die SchülerInnen wahrnehmen. Sie sprechen davon, ob man ihnen ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit ansieht oder nicht, was sich auch auf das Wissen ihres schulischen Umfeldes um ihre Mehrsprachigkeit ausgewirkt haben dürfte.

Wie oben bereits festgehalten wurde, stellt die Stichprobe dieser Untersuchung einen Ausschnitt aus der erfolgreicheren Gruppe der Wiener SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dar, da sie alle maturaführende Schulen besuch(t)en. Sowohl die Ergebnisse von Hu (2003) wie auch die Aussage einer

Probandin der vorliegenden Studie über die Unterschiede im Umgang mit anderen Erstsprachen zwischen Hauptschule (bzw. Mittelschule/Polytechnischer Schule) und Gymnasium legen nahe, Vergleichsstudien an anderen Schultypen durchzuführen. Solche Unterschiede können aus den verschiedenen zusammengesetzten SchülerInnenpopulation und den unterschiedlichen Bildungszielen resultieren und wären auch für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten sowie die LehrerInnenaus- und -weiterbildung relevant.

7.3 Conclusio

Die für diese Studie interviewten SchülerInnen berichten von vorhandenem Interesse ihrer MitschülerInnen an ihren Erstsprachen, das oft auch zum Austausch über die jeweiligen Sprachen führte. Die Intensität und Häufigkeit solcher Gespräche wurden von den Befragten unterschiedlich beschrieben. Auffallend groß war das Interesse an der L1 der zwei englischsprachigen Probandinnen, was hinsichtlich des großen Prestiges der Sprache, sowie (damit zusammenhängend) des unmittelbaren Nutzens für die MitschülerInnen im Unterricht, wenig überraschend ist. Die meisten der GesprächspartnerInnen empfanden diese Fragen nach ihren Erstsprachen als angenehm. Auch die Einstellung der LehrerInnen zu den Erstsprachen sahen die (ehemaligen) SchülerInnen als tendenziell positiv, wenn sie auch seltener von konkreten Ereignissen berichten, bei denen sich diese Einstellungen manifestierten. Die LehrerInnen scheinen den Erstsprachen der SchülerInnen also eine gewisse Wertschätzung entgegen zu bringen, was ein guter Ausgangspunkt dafür ist, diese Sprachen systematischer in den Unterricht einzubeziehen als dies bisher zu geschehen scheint. Den SchülerInnen sollte, im Sinne einer gestärkten sprachlichen Identität und letztlich eines erfolgreicherer Erst- und Zweitspracherwerbs sowie eines besseren Lernerfolgs, vermittelt werden, dass ihre L1 auch in der Schule einen Platz hat, was in den Interviews noch nicht greifbar wird. Dass für die SchülerInnen selbst ihre Erstsprache auch in der Schule im informellen Rahmen eine Rolle spielt, wird aus den meisten der Gespräche ersichtlich. Erstsprachverbote, wie sie von drei der Befragten berichtet

werden, erreichen jedoch, dass den SchülerInnen suggeriert wird, ihre Erstsprachen wären in der Schule nicht willkommen und dadurch minderwertig. Solche Praktiken des Ausschließens einer Sprache sollten überdacht werden. Nur ein Schüler berichtet von einer Unterrichtsstunde, in der die Erstsprachen scheinbar gezielt und geplant thematisiert wurden. Die im Theorieteil vorgestellten Konzepte zur systematischen Einbeziehung unterschiedlicher Erstsprachen in den Unterricht scheinen also noch nicht bei den LehrerInnen, oder jedenfalls nicht bei den SchülerInnen, angekommen zu sein. Interkulturelles Lernen scheint teilweise praktiziert zu werden, jedoch mit dem Schwerpunkt auf anderen Bereichen als der Sprache.

Die vorliegende Untersuchung hat auch gezeigt, dass das Eingehen auf die Erstsprachen der SchülerInnen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auf deren tatsächliche Kompetenzen und Möglichkeiten Rücksicht nehmen sollte.

Gesichtsbedrohende Interaktionen sollten möglichst vermieden oder entschärft werden, auch bei der Entwicklung von neuen Konzepten zur Einbeziehung der Mehrsprachigkeit sollte dieser Aspekt berücksichtigt werden. Außerdem kann es für die SchülerInnen eine unangenehme weil ungewohnte Situation darstellen, wenn sie mit ihrer L1, eventuell nach Jahren des Erstsprachverbotes, plötzlich im Mittelpunkt des Klassengeschehens stehen. Die Erzählungen der (ehemaligen) SchülerInnen suggerieren, dass hier viel Feingefühl vonseiten der LehrerInnen nötig ist.

Letztlich wäre es wünschenswert, die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Folgeuntersuchungen zu berücksichtigen und in die Optimierung der LehrerInnenaus- und -weiterbildung in Bezug auf die lebensweltlich mehrsprachige SchülerInnenschaft einfließen zu lassen.

Auf sprachenspolitischer Ebene ergeben sich Implikationen für das Spektrum der unterrichteten Sprachen und Unterrichtssprachen. Die geringe Relevanz, die die Erstsprachen bisher als Schulsprachen im Sinne von zeugnisrelevanten Kompetenzen haben, zeigt sich im Kontrast zwischen den englischsprachigen Schülerinnen und den anderen Befragten. Erstere erhalten in der Schule – von LehrerInnen und SchülerInnen – viel öfter die Möglichkeit, ihre

Erstsprachkompetenzen einzubringen, als die SchülerInnen, deren L1 nicht als verpflichtende Fremdsprache unterrichtet wird. Diese Möglichkeiten stellen für sie Gelegenheit und Motivation zur sprachlichen Weiterentwicklung dar, die den SchülerInnen mit weniger prestigeträchtigen Erstsprachen vorenthalten werden. Hier gilt es, Sprachhierarchien zu verändern, um mehr Gleichberechtigung und Vielfalt zu erreichen, was die Schulen dem Ziel, Bildungsbenachteiligungen aufzuheben, ein Stück näher bringen kann.

8. Literatur

- Ahamer**, Vera Sophie (2011): „Wenn nicht ich, dann meine Kinder...“ Jugendliche Laiendolmetscher in Österreich. Dissertation an der Universität Wien.
- Akkuş**, Reva & **Brizić**, Katharina & **de Cillia**, Rudolf (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts (2004/2005). Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16070/endberichtsozio.pdf> [15. 04. 2013]
- Apeltauer**, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung, 7. Aufl., Berlin [u. a.]: Langenscheidt.
- Auernheimer**, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauböck**, Rainer (1998): Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. in: Dilek Çınar (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 13), S. 289-320
- BGBI. 439/1991.**
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml [02. 05. 2013]
- BGBI. Nr. 528/1992.**
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_528_0/1992_528_0.pdf [15. 09. 2011]
- BGBI. II Nr. 277/2004.**
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf [16. 03. 2012]
- Biffi**, Gudrun & **Skrivanek**, Isabella (2011): Schule – Migration – Gender Endbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Krems: Donau-Universität Krems Department Migration und Globalisierung.
- Binder**, Susanne (2002): Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung. in: Thomas Fillitz (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag. S. 159-217
- Binder**, Susanne & **Gröpel**, Wolfgang (2009): Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache. in: Maria Six-Hohenbalken und Jelena Tomic (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: facultas.wuv, S. 284-301
- BMUKK** (2008): Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten (Pilotversion).

<http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf> [18. 04. 2010]

BMUKK (2012a): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 16. akt. Aufl., Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr_1_11.pdf [03.04.2013]

BMUKK (2012b): Anfragebeantwortung durch die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied zu der schriftlichen Anfrage (12801/J) der Abgeordneten Gerhard Huber, Kolleginnen und Kollegen an die Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend „Bildung in Österreich“. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/AB/AB_12587/imfname_280374.pdf [25. 01. 2013]

BMUKK (2013a): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2004/05 bis 2011/12. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2013. 14. akt. Aufl., Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf [30. 03. 2013]

BMUKK (2013b): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2013. 7. akt. Aufl., Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/nr611.pdf> [17. 04. 2013]

BMUKK & BMWF & ÖSZ (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf [17. 02. 2013]

Boeckmann, Klaus-Börge (2008a): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. in: *Erziehung und Unterricht* 1-2, S. 21-28

<http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/boeckmann.pdf> [06. 02. 2013]

Boeckmann, Klaus-Börge (2008b): Mehrsprachigkeit und Migration. Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? in: *Zielsprache Deutsch* 1/2008, S. 3-22

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. überarb. Aufl. 2005, Wien: Braumüller. [Übersetzt von: Hella Beister]

Bourdieu, Pierre (1993): Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.

- Breuer, Franz** [unter Mitarbeit von Barbara Dieris und Antje Lettau] (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brizić, Katharina** (2005): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Dissertation an der Universität Wien.
- Brizić, Katharina** (2007): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Brizić, Katharina & Hufnagl, Claudia Lo** (2011): „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen (Teil 1). http://www.academia.edu/1826419/Brizic_K._and_Hufnagl_Claudia_Lo_2011_Multilingual_Cities_Vienna._Preliminary_school_report_on_a_home-language_survey_in_Viennese_primary_schools_in_German_. _Austrian_Academy_of_Sciences._Online [10. 04. 2013]
- Budach, Gabriele & Erfurt, Jürgen & Hofmann, Sabine** (2003): Mehrsprachigkeit in der Schule. Idealisierte Projektion, ungenutzte Ressource, soziales Hindernis? in: Jürgen Erfurt (Hg.): Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 239-247
- Christ, Herbert** (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Çinar, Dilek & Davy, Ulrike** (1998): Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. in: Dilek Çinar (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 13), S. 23-80
- Council of Europe**: Website for the European Language Portfolio. <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/> [20. 03. 2012]
- Cummins, James** (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. in: *Review of Educational Research*, Vol. 49/2, S. 222-251 <http://www.jstor.org/stable/1169960?origin=JSTOR-pdf&> [18. 01. 2012]
- Cummins, Jim** (2006): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education? <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm> [19. 04. 2011]
- Cummins, Jim & Bismilla, Vicki & Chow, Patricia & Cohen, Sarah & Giampapa, Frances & Leoni, Lisa & Sandhu, Perminder & Sastri, Padma** (2005): Affirming Identity in Multilingual Classrooms. in: *Educational Leadership* 63/1, S. 38-43

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=76f7a25b-eb71-4519-abf2-8e93f808c056%40sessionmgr115&vid=2&hid=118> [18. 04. 2013]

- Cummins**, Jim & **Mirza**, Rania & **Stille**, Saskia (2012): English Language Learners in Canadian Schools: Emerging Directions for School-Based Policies. in: *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, Vol. 29, Special Issue 6, S. 25-48
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ989902.pdf> [25. 04. 2013]
- Dannerer**, Monika & **Knappik**, Magdalena & **Springsits**, Birgit (2013): PädagogInnenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft – Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergarten-PädagogInnen in Österreich. in: Rudolf de Cillia, Eva Vetter (Hg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt [u. a.]: Peter Lang, S. 29-47
- de Cillia**, Rudolf (1994): *Aspekte der Sprachenpolitik und der Fremdsprachenplanung in Österreich*. Habilitationsschrift an der Universität Wien.
- de Cillia**, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. in: Dilek Çinar (Hg.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 13), S. 229-287
- de Cillia**, Rudolf (2005): ... dass der Mensch im Grunde mehrsprachig ist. Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. in: John Smeds, Katri Sarmavuori, Eero Laakkonen, Rudolf de Cillia (Hg.): *Multicultural Communities, Multilingual Practice: Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag/Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*. Turku: Turun Yliopisto, S. 23-37
- de Cillia**, Rudolf (2008): Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule. in: Michael Frings, Eva Vetter (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz - Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten: Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007)*. Stuttgart: Ibidem, 69-84. zit. n. Volgger 2011, S. 30-31
- de Cillia**, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. in: Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski, Florian Menz (Hg.): *Diskurs, Politik, Identität: Festschrift für Ruth Wodak/Discourse, Politics, Identity*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 245-255
- de Cillia**, Rudolf (2013): *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2013
http://www.bmukk.gv.at/mediapool/4424/nr_3_11.pdf [04. 03. 2013]
- Dietrich**, Rainer (2004a): Erstsprache – Muttersprache. in: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, Peter Trudgill (Hg.), *Sociolinguistics: An*

International Handbook of the Science of Language and Society/
Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache
und Gesellschaft. 2. überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter, S. 305-
311

Dietrich, Rainer (2004b): Zweitsprache – Fremdsprache. in: Ulrich Ammon,
Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, Peter Trudgill (Hg.), Sociolinguistics: An
International Handbook of the Science of Language and Society/
Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache
und Gesellschaft. 2. überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter, S. 311-
313

Dirim, İnci & **Mecheril**, Paul (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum
Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. in: Paul
Mecheril: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim [u. a.]:
Beltz, S. 16-21
<http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf> [11. 04. 2013]

Erfurt, Jürgen & **Budach**, Gabriele & **Hofmann**, Sabine (2003): Sprachenlernen
und Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsprozessen. Problemaufriss
und Empfehlungen. in: Jürgen Erfurt (Hg.): Mehrsprachigkeit und Migration:
Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 251-
259

Fassmann, Heinz & **Reeger**, Ursula (2007): Lebensformen und soziale Situation
von Zuwanderinnen. in: Heinz Fassmann (Hg.): 2. österreichischer
Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 183-200

Fillitz, Thomas (Hg.) (2002): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem
Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip.
Innsbruck [u. a.]: Studienverlag.

Fishman, Joshua A. (1971): Sociolinguistics. A Brief Introduction. 2. Aufl. Rowley:
Newbury House Publishers.

Fleck, Elfie (o. J.): Der muttersprachliche Unterricht.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16066/mutt_untterr_fleck.pdf [14. 03.
2012]

Fleck, Elfie (2007): „A kući sprecham Deutsch.“ Sprachstandserhebung in
multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration.
in: Heinz Fassmann (Hg.): 2. österreichischer Migrations- und
Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 261-262

Fleck, Elfie (2013): Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen
SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik.
in: Rudolf de Cillia, Eva Vetter (Hg.): Sprachenpolitik in Österreich.
Bestandsaufnahme 2011. Frankfurt [u. a.]: Peter Lang, S. 9-28

Frey, Sibylle (1997): Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. in: Ingrid Gogolin,
Ursula Neumann (Hg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über

sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit.
Münster [u. a.]: Waxmann, S. 148-175

- Froschauer**, Ulrike & **Lueger**, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Fthenakis**, Wassilios E. & **Sonner**, Adelheid & **Thrul**, Rosemarie & **Walbiner**, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Furch**, Elisabeth (2005): „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ – bildungspolitische Aufträge und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung bei Grundschullehrer/inne/n in Wien. in: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. 1. Jg. (2005), Heft 1, S. 35-44
- Garnitschnig**, Ines [unter Mitarbeit von Paul Reisenauer] (2013): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12. 14. akt. Aufl., Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_12.pdf [30. 03. 2013]
- Garrett**, Peter (2010): Attitudes to Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gnutzmann**, Claus (2003): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. in: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.). Tübingen: Francke, S. 335-339
- Gogolin**, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin**, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Gogolin**, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. in: *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 339-358
- Haase**, Gisela (2003): Migration und Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis. in: Jürgen Erfurt [Hg.]: Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 217-220
- Hu**, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jeuk**, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Khan-Svik**, Gabriele (2007): Anderssprachige SchülerInnen: aktuelle Studien 2000-2005. in: Heinz Fassmann (Hg.): 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 257-261

- Koliander-Bayer, Claudia** (1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck [u. a.]: Studienverlag.
- Krieger, Wernfried** (2001): Von Babel nach Europa. Sprachkenntnisse werden transparent. in: Edith Matzer (Hg.): Das europäische Sprachen-Portfolio und andere Umsetzungsformen des Portfolio-Konzepts. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, S. 12-16
- Krumm, Hans-Jürgen** (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2006): Deutsch als Zweitsprache: Pausenlos deutsch – Sprachzwang und sprachliche Identität. in: *tribüne* 2, S. 10-13
- Krumm, Hans-Jürgen** (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. in: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233-248
<http://www.springerlink.com/content/u646k2/#section=106060> [25. 03. 2013]
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H.** [unter Mitarbeit von Andrea Dorner und Sabine Landua] (2011a): Curriculum Mehrsprachigkeit.
http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Aktuelles/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf [27. 03. 2013]
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H.** (2011b): Curriculum Mehrsprachigkeit: Umsetzungsszenarium PädagogInnenausbildung Neu (BA/MA-Struktur)
http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Lehre/CM_Krumm-Reich_BAMA_Ausbildung.pdf [28. 03. 2013]
- Lebhart, Gustav & Marik-Lebeck, Stephan** (2007a): Zuwanderung nach Österreich: aktuelle Trends. in: Heinz Fassmann (Hg.): 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 145-163
- Lebhart, Gustav & Marik-Lebeck, Stephan** (2007b): „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ in: Heinz Fassmann (Hg.): 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 165-182
- Leichsering, Tatjana** (2003): Viele Sprachen – eine Schulklasse. Vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. in: Jürgen Erfurt (Hg.): Mehrsprachigkeit und Migration: Ressourcen sozialer Identifikation. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 227-238
- Luchtenberg, Sigrid** (1995): Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann.
- Luciak, Mikael & Binder, Susanne** (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende

höhere Schulen. in: *Austrian Studies in Social Anthropology*, Sondernummer 1/2010.
<http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf> [25. 04. 2013]

- Mackey**, William F. (2005): „Bilingualism and Multilingualism“ in: Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier, Peter Trudgill (Hg.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter, S. 311-313
- Mayer**, Werner (2006): Migrantenkinder – Bildungskarrieren in: *Erziehung und Unterricht* März/April 3-4/06, S. 338-346
- Müller**, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau: Sauerländer.
- Nadlinger**, Carolyn (2011): „Mehrsprachige Alphabetisierung an einer Wiener Volksschule.“ Eine kulturanthropologische Dokumentation. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Oppenrieder**, Wilhelm & **Thurmair**, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. in: Janich, Nina (Hg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, S. 39-60
- Przyborski**, Aglaja & **Wohlrab-Sahr**, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rehbein**, Jochen & **Schmidt**, Thomas & **Meyer**, Bernd & **Watzke**, Franziska & **Herkenrath**, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit Folge B (Nr. 56)*. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/azm_56.pdf [25. 11. 2012]
- Ruhso**, Katja (2005): *Zweitspracherwerb und Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Pflichtschulen in Österreich*. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Schneider**, Britta (2005): *Linguistic Human Rights and Migrant Languages. A comparative Analysis of Migrant Language Education in Great Britain and Germany*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Skutnabb-Kangas**, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas**, Tove & **Phillipson**, Robert [unter Mitarbeit von Mart Rannut] (1995): *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin [u. a.]: Mouton de Gruyter.
- Tajmel**, Tanja (2010): Sensitizing Science Teachers to the Needs of Second Language Learners. in: Claudia Benholz, Gabriele Kniffka, Elmar Winters-Ohle (Hg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 53-72

- UNECE** (2006): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing. New York [u. a.]: United Nations
http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf [22. 05. 2013]
- Volgger**, Marie-Luise (2010): "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, S. 169-198
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf> [30. 12. 2012]
- Volgger**, Marie-Luise (2011): Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen).“ Dissertation an der Universität Wien.
- Wandruszka**, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper & Co.
- Weiss**, Hilde & **Unterwurzbacher**, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. in: 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt: Drava, S. 227-241
- Wojnesitz**, Alexandra (2009): Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation an der Universität Wien.
- Woplatek**, Evelyn (2010): Der Muttersprachliche Unterricht in der Sekundarstufe. Eine Analyse mit Schwerpunkt auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Diplomarbeit an der Universität Wien.

9. Anhang

9.1. Interviewleitfaden

Wo bist du geboren?

Wann?

Und deine Eltern?

Wie ist es dazu gekommen, dass ihr nach Österreich gekommen seid?

Mit wie viel Jahren hast du begonnen, Deutsch zu lernen?

Welche Sprachen kannst du sonst noch? Welche Sprache(n) würdest du als deine Muttersprache(n) bezeichnen?

Wurde bei dir in der Schule über deine Muttersprache gesprochen? (evt. Beispiele angeben)

(Nachfrage: Wenn ja, von wem und in welchen Situationen? Wie? Wie hast du dich dabei gefühlt?)

Hast du in der Schule deine Muttersprache verwendet?

(Nachfrage: Wie hast du dich dabei gefühlt?)

Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?

Glaubst du, hätten dich die LehrerInnen als mehrsprachig bezeichnet?

Glaubst du, hätten dich die SchülerInnen als mehrsprachig bezeichnet?

Welche Vor- oder Nachteile hast du, deiner Meinung nach, in der Schule gehabt, dadurch dass du eine andere Muttersprache als Deutsch hast?

Und außerhalb der Schule?

Welche Sprache(n) möchtest du einmal mit deinen Kindern sprechen?

9.2 Transkriptionskonventionen

Bei der Transkription der Interviews wurden ausgehend von Rehbein et al. (2004) folgende Konventionen beachtet.

Äußerungsendzeichen

.	deklarative Äußerung
?	interrogative Äußerung
!	exklamative Äußerung
,	schwebende Intonation
Das war die Freundin? Oder –	unvollständige Äußerung, „Vorsprechen“
...	abgebrochene Äußerung

Intrasegmentale Phänomene

muslimische Wur/ also	Reparatur bzw.
Und der eine/ es gab einen	Abbruch eines Wortes/ einer Konstruktion
aaber	auffällige Dehnung des Vokals/Konsonanten
wo <u>so</u> viele verschiedene	auffällige Betonung von Silben oder Wörtern

Sonstige Konventionen

(())	Wortlaut unverständlich (über die Erstreckung)
(sagen)	vermuteter Wortlaut
((lacht))	Kommentar
[((lachend)) Rumänisch]	Erstreckung des kommentierten Phänomens
((lachend))	Erstreckung in der Partitur
Warum sagst du „sicher nicht“?	Redewiedergabe, Gedankenwiedergabe
-wie sagt man da-	Parenthesen
Das is logisch, oder?	Augmente ("tag-questions")
Kroatisch, Serbisch, Bosnisch	Reihung
Ich glaub nicht dass sie s weiß.	Tilgung
Hast das gwusst?	Veränderung von Flexion
Darüber ham ma nicht geredet.	Kürzung, Assimilation
'm'm	Verneinung (Glottisverschluss)

HörerInnensignale

Hñ	Tonalität fallend-steigend (Zustimmung)
----	---

Bezeichnung der Partiturzeilen

Xy	verbale Spur von SprecherIn Xy
Xy [ko]	Kommentarspur für SprecherIn Xy

9.3 Lebenslauf

1993 - 1997: Besuch Volksschule, Wien

1997 - 2005: Besuch Gymnasium, Wien

2005: Matura

Beginn Studium der Sprachwissenschaft, Universität Wien

WS 2008 -

SS 2009: Erasmus-Austauschjahr (Université Paris Descartes – Paris V)

9.4 Zusammenfassung (Deutsch)

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Thematisierung unterschiedlicher Erstsprachen an Wiener Schulen und mit der Wahrnehmung dieser Thematisierung durch lebensweltlich mehrsprachige Schülerinnen und Schüler. In Wien bilden sprachlich heterogene Klassen die Norm. Betrachtet man die bildungspolitischen Entscheidungen bezüglich der Rolle, die Erstsprachen von migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen in der Schule spielen, so entsteht der Eindruck, dass diese Sprachen für weniger wichtig erachtet werden als andere. Die Erstsprachen sind jedoch relevant für den Erst- und Zweitspracherwerb, die Persönlichkeitsentwicklung und den Schulerfolg lebensweltlich mehrsprachiger SchülerInnen. Die Literatur zum Thema legt allerdings nahe, dass andere Erstsprachen als Deutsch in der Praxis aus dem Unterricht verbannt sind, obwohl bereits verschiedene Methoden und Konzepte entwickelt wurden, mithilfe derer eine Einbeziehung der unterschiedlichen Erstsprachen in den einsprachigen Unterricht möglich ist.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde eine Befragung von zehn lebensweltlich mehrsprachigen jungen Erwachsenen, die in Wien eine maturaführende Schule besucht haben, bzw. immer noch besuchen, durchgeführt, deren Ziel es war, herauszufinden, wie die SchülerInnen verschiedene Situationen, in denen ihre Erstsprache in der Schule thematisiert worden war, wahrgenommen hatten. Die Befragten hatten im Allgemeinen den Eindruck, dass ihre Erstsprachen von ihnen selbst und ihren MitschülerInnen öfter zur Sprache gebracht wurden als von den LehrerInnen. Die Antworten der meisten SchülerInnen zeigen, dass ihrem Empfinden nach ihre Erstsprachen im Unterricht kaum eine Rolle spielten und nur in Ausnahmefällen in diesen einbezogen wurden. Hier lassen sich jedoch Unterschiede zwischen der prestigeträchtigen und in der Schule unterrichteten Erstsprache Englisch und anderen Erstsprachen erkennen. Im Allgemeinen stellen die befragten SchülerInnen die Einstellungen hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit positiv dar. Hinsichtlich der Einbeziehung der anderen Erstsprachen als Deutsch im gemeinsamen Unterricht lässt sich feststellen, dass

diese von den Befragten als kaum und jedenfalls nicht systematisch vorhanden wahrgenommen, aber von ihnen begrüßt wird. Bei der Einbringung der Erstsprachen in den Unterricht ist jedoch auch zu beachten, dass Angst vor Bloßstellung ihre Motivation, als SprecherInnen ihrer Erstsprache zu agieren, mindern kann.

Auf sprachpolitischer Ebene ergeben sich aus diesen Ergebnissen Konsequenzen für das Spektrum der Sprachfächer und Unterrichtssprachen und für die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

9.5 Abstract (Englisch)

This thesis focuses on how different first languages are addressed at school and how this is perceived by students who use more than one language in their every day life. In Vienna, a vast majority of classes, if not all, are linguistically heterogeneous. The decisions made by education policy regarding the role that first languages of multilingual students with migration background play at schools, give the impression that these languages are considered less important than others. The first language is relevant for first and second language acquisition, self-development and academic performance of multilingual students. However, literature research on the topic has shown that in practice first languages other than German are banned from education although several methods and concepts have already been developed which allow the introduction of other first languages to monolingual education.

For this thesis a survey was conducted in the course of which ten young adults using more than one language in their every day life and attending a school leading to Matura (general qualification for university entrance) were asked how they had perceived different situations in which their first language had been brought up. In general the interviewees had the impression that they and their classmates would bring up their first languages more often than the teachers. The students' answers show that they feel their first languages hardly played any role during class and that it was only exceptionally that teachers integrated these languages into their teaching. However, it is possible to distinguish a discrepancy between the prestigious and taught-at-school first language English and other first languages. In general the interviewed students describe the attitudes towards their multilingualism as positive. The interviewees perceive the inclusion of first languages other than German in their linguistically diverse classrooms as something that they welcome, but that occurs hardly ever and not systematically. However, when it comes to the inclusion of diverse first languages in the classes it must also be pointed out that fear of exposure can lower their motivation to act as a speaker of their first language.

On a language policy level these results imply consequences for the range of taught languages and languages of instruction as for the training and further education of teachers.