



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Mehrsprachige Lernende im Französischunterricht“

verfasst von / submitted by

Sabrina Berger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 333 347

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

Lehramtsstudium UniStG
UF Deutsch UniStG
UF Französisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Meinen Lieben

*Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen
Freiheit.*

Mario Wandruszka (1911-2004)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz und Forschungsinteresse	1
1.2 Forschungsfrage und Vorgehensweise.....	2
2. Theoretischer Teil.....	3
2.1 Mehrsprachigkeit	3
2.1.1 Heteroglossie	10
2.1.2 Spracherwerb	11
2.2 Sprachenpolitik	13
2.2.1 Sprachenpolitik in der Europäischen Union	15
2.2.1.1 Zum Prestige der Sprachen	17
2.2.2 Sprachenpolitik in Österreich	18
2.2.2.1 Lehrplan	20
2.2.2.2 Die Rolle der Muttersprache	21
2.2.2.3 Muttersprachenunterricht in Österreich	23
2.3 Bereits durchgeführte Studien in diesem Bereich.....	24
3. Empirischer Teil.....	30
3.1 Forschungsdesign.....	30
3.2 Methodisches Design	31
3.2.1 Qualitative Forschung.....	31
3.2.2 Ethnographie.....	32
3.2.3 Datenanalyse.....	40
4. Ergebnisse und Diskussion	41
4.1 Rahmenbedingungen: Teilnehmer/-innen und schulisches Umfeld	41
4.2 Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	43
4.2.1 Kategorie: Unterrichtssprache	44
4.2.2 Kategorie: Rückgriff auf Englisch.....	46
4.2.3 Kategorie: Rückgriff auf Latein	50
4.2.4 Kategorie: Rückgriff auf die L1 der Schüler/-innen.....	51
4.3 Analyse einzelner Aspekte.....	52
4.3.1 Verwendung von Dialekt.....	52
4.3.2 Zweitfächer der Lehrerinnen	54
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des empirischen Teils	56
5. Resümee und Ausblick.....	58
6. Résumé en français.....	61
7. Bibliographie.....	72

8. Anhang	76
8.1 Abbildungsverzeichnis.....	76
8.2 Abkürzungsverzeichnis.....	77
8.3 Beobachtungsbogen.....	78
8.4 Zusammenfassung.....	79
8.5 Abstract.....	79
8.6 Curriculum Vitae.....	80
8.7 Dankesworte.....	81

1. Einleitung

1.1 Relevanz und Forschungsinteresse

Sprache zieht sich wie ein roter Faden durch das Leben eines jeden Lebewesens. Wir Menschen lernen, Gesprochenes zu verstehen und selbst zu sprechen, wobei der Spracherwerb bereits vor der Geburt beginnt und während der ersten Lebensjahre in mehrere Phasen unterteilt ist (vgl. Haid 2012, S. 3-8). Viele Kinder werden schon früh mit der „*lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*“ (de Cillia 2013, S. 6) ihres Umfelds konfrontiert und wachsen so mehrsprachig auf. Werden die Kinder dann eingeschult, wird ihre Mehrsprachigkeit oft zwangsweise reduziert, da in den österreichischen Schulen Deutsch als Unterrichtssprache gehandhabt wird und manche Schulen sogar versuchen, die in den Pausen gesprochene Sprache zu reglementieren. Eine große Rolle spielt hierbei auch das Prestige mancher Sprachen wie zum Beispiel Englisch oder Französisch, die im Gegensatz zu Türkisch oder den BKS-Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch gerne auch im Schulalltag gesehen bzw. gehört werden. Den Schüler/-innen wird so weis gemacht, dass manche Sprachen weniger wert sind als andere und im Extremfall wird ihnen sogar eingebläut, dass ihre Sprache schlecht wäre und sie sich dafür schämen sollten. Im Gegenteil wäre es aber gut zu versuchen, Mehrsprachigkeit Einzug in die Klassenzimmer zu gewähren. Schüler/-innen sollten sich mit ihrer L1 nicht zurückhalten müssen, sondern die Mehrsprachigkeit eines jeden einzelnen sollte als wertvolle Bereicherung für die Klassengemeinschaft gesehen werden. Die Schüler/-innen lernen auf diese Weise einzelne Äußerungen in anderen Sprachen kennen und können negative Vorurteile gegenüber anderen Sprachen abbauen. Jede/r lernt so also etwas dazu. Genau dies ist es, worauf die Verfasserin mit der vorliegenden Arbeit abzielt: Sie möchte untersuchen, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in die österreichischen Klassenzimmer gewährt und wie damit umgegangen wird. Die Arbeit kann natürlich nicht auf alle Sprachen und alle österreichischen Schulen eingehen, aber die beobachteten Situationen sollen Beispiele für das Hereinlassen von anderen Sprachen in den Unterricht sein und als Impuls für Lehrer/-innen dienen, die vielleicht selbst vor der Frage stehen, ob und wie sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler/-innen in den Unterricht integrieren wollen und können. Natürlich wurde diese Arbeit aber vor allem im eigenen Interesse der Verfasserin verfasst, da sie als Französisch- und Deutschlehrerin bestimmt oft mit der

Mehrsprachigkeit ihrer Schüler/-innen konfrontiert sein wird und wissen möchte, wie sie damit umgehen kann.

1.2 Forschungsfrage und Vorgehensweise

Ausgehend von der Frage der Verfasserin nach einem angemessenen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht versucht diese Arbeit, den Einsatz von Mehrsprachigkeit im Unterricht an österreichischen Schulen zu erforschen und geht dabei von folgender Forschungsfrage aus:

„Inwiefern wird Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt?“

Die Einschränkung auf den Französischunterricht ergibt sich vor allem aus dem schon oben genannten persönlichen Interesse der Verfasserin, die sich erhofft beobachten zu können, wie Verbindungen zu anderen Sprachen beim Lernen der französischen Sprache helfen können; zum anderen aus der Tatsache, dass Migration in unserer heutigen Zeit eine große Rolle spielt und immer wieder Kulturen übergreifender Unterricht erwähnt wird, was gerade im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle spielt. Die Verfasserin möchte durch ihre Beobachtungen Erfahrungen und Inspirationen für ihr späteres Unterrichten sammeln, um zu wissen, ob und wie sie selbst im Französischunterricht auf andere Sprachen zurückgreifen kann. Natürlich können und sollen Verbindungen zu anderen Sprachen nicht nur im Französischunterricht hergestellt werden, doch da dies eines der Fächer der Verfasserin ist, liegt es im Fokus dieser Arbeit.

Um Antworten auf diese Frage zu finden, wird im theoretischen Teil dieser Arbeit zuerst der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ definiert und näher erläutert, um aufzuzeigen, wie vielschichtig und bedeutungsreich er ist. Dieses Kapitel soll zu einem Verständnis von Mehrsprachigkeit führen und so als Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit dienen, in dem Mehrsprachigkeit die zentrale Rolle spielt.

Anschließend werden die sprachpolitischen Grundlagen dargestellt. Es wird gezeigt, welchen sprachpolitischen Rahmen die Europäische Union vorgibt und wie dieser dann in Österreich verwirklicht wird. Hierzu wird auch auf die Lehrpläne der AHS-Unter- und Oberstufe sowie der Handelsakademie eingegangen. Dies ist notwendig, um den Rahmen anzuzeigen, in dem sich die Lehrer/-innen und Schüler/-innen bewegen und es soll

verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten ihnen die gesetzlichen Grundlagen bieten, mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umzugehen.

AHS und HAK wurden als Feld für die ethnographische Forschung gewählt, da sich der Zugang zu den beiden Schultypen durch das Fachbezogene Praktikum, das die Verfasserin im Herbst 2015 absolvierte, vereinfacht darstellte. Unter- und Oberstufe wurden beobachtet, da angenommen wird, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen auf der Sekundarstufe I und II ein wichtiges Merkmal ist.

In einem zweiten, empirischen Teil werden die Ergebnisse der ethnographischen Forschung dargestellt und analysiert. Beobachtet wurde der Französischunterricht an drei Schulen in der Steiermark und in Wien. Im Fokus standen hierbei sowohl die Lehrerinnen als auch die Schüler/-innen, denn es wurde unter anderem darauf geachtet, von wem die Verbindungen zu anderen Sprachen als Französisch hergestellt wurden. Durch die ethnographische Beobachtung soll gezeigt werden, wie in der Realität mit der Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen umgegangen wird. Durch Interviews oder Fragebögen können zwar Tendenzen erkannt werden, aber nur durch offene Beobachtungen im Feld wird die tatsächliche Praxis zugänglich.

Hier noch eine Anmerkung der Verfasserin zur verwendeten Begrifflichkeit: In der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich der Terminus ‚L1‘, nicht jedoch ‚Muttersprache‘ oder ‚Erstsprache‘ verwendet, um die Sprache, die ein Kind als erstes erwirbt zu beschreiben. Dieser Begriff erscheint der Verfasserin am neutralsten; die Ziffer ‚1‘ soll nicht wertend gesehen werden.

2. Theoretischer Teil

2.1 Mehrsprachigkeit

Im Duden wird ‚Mehrsprachigkeit‘ als die „*Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen*“ definiert. (Vgl. Homepage Duden) In der Literatur finden sich allerdings viele verschiedene Definitionen dieses Begriffs und es wird darauf hingewiesen, dass es keine eindeutige Begriffserklärung gibt. Im Folgenden werden einige Definitionen aufgelistet:

„Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat [...].“

(Bertrand/ Christ 1990, S. 208)

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

(Oksaar 1980, S. 43)

„ ‚Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt).“

(Council of Europe 2001, 4)

„Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum.“

(KOM 2005 online)

All diese Definitionen beleuchten unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit. Während es bei Bertrand und Christ (1990) um die Anzahl der Sprachen geht (vgl. Bertrand/Christ 1990, S. 208) spricht Oksaar (1980) im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit von der Fähigkeit, zwischen den Sprachen wechseln zu können (vgl. Oksaar 1980, S. 43). Sie spricht jedoch nicht von der Kompetenz, mehrerer Sprachen mächtig zu sein. Der von der Europäischen Union unabhängige Europarat (2001) hingegen betont in seiner Erklärung den Unterschied zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit. Vielsprachigkeit ist hier die Fähigkeit, mehrere Sprachen sprechen zu können bzw. das Nebeneinanderexistieren mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft, wobei diese Vielsprachigkeit in Bildungsinstitutionen erworben werden kann. Mehrsprachigkeit hingegen entsteht bei einem Menschen erst durch die Erweiterung

seiner sprachlichen Fähigkeiten im Umgang mit seinem Umfeld. (Vgl. Council of Europe 2001, 4) In der Definition der Kommission (2005), welche ein Organ der Europäischen Union ist, wird einerseits das Sprechen mehrerer Sprachen, andererseits auch die Koexistenz verschiedener Sprachen in der Gesellschaft als Mehrsprachigkeit betrachtet (vgl. KOM 2005 online).

Die Verfasserin richtet ihren hier verwendeten Begriff der Mehrsprachigkeit nach der Definition der KOM 2005. Sie versteht unter Mehrsprachigkeit also die Fähigkeit eines Menschen, mehrere Sprachen sprechen zu können. Auch bedeutet Mehrsprachigkeit für sie das Nebeneinanderexistieren mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft. Dieses Begriffsverständnis zieht sich durch die vorliegende Arbeit.

Zusätzlich zu diesen und vielen weiteren Definitionen finden sich in der Literatur einige Kategorisierungen des Begriffes ‚Mehrsprachigkeit‘, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

Eine Person, die zwei oder mehrere Sprachen spricht, ist also mehrsprachig. Hier muss man jedoch anmerken, dass die Deutung von Mehrsprachigkeit immer von der Gesellschaft, der Politik und auch von jedem einzelnen selbst abhängt. Manche Menschen bezeichnen jemanden erst dann als mehrsprachig, wenn der- oder diejenige zwei oder mehrere Sprachen perfekt sprechen und auch schreiben kann, während andere das Erlernen von Englisch und Französisch in der Schule als Erwerb von Mehrsprachigkeit bezeichnen. Hierzu ist allerdings anzumerken, dass kaum jemand oder niemand zwei Sprachen perfekt beherrschen kann, denn es gibt in jeder Sprache des Sprechers/der Sprecherin stärker und schwächer ausgeprägte Bereiche, je nachdem von welchen Kontexten und Themen sie beeinflusst werden. Man kann also sagen, dass Mehrsprachigkeit die Fähigkeit ist, *„ohne besondere Anstrengung und in normalen alltäglichen Situationen in zwei oder mehreren Sprachen zu kommunizieren“* (vgl. de Rosa 2007, S. 12), wobei hier der Stellenwert der Sprache im Leben des Sprechers/der Sprecherin ausschlaggebend ist. Menschen, die eine oder mehrere Sprachen beispielsweise in der Schule lernen und dann nur selten und in bestimmten Kontexten verwenden, werden von de Rosa (2007) als ‚polyglott‘ bezeichnet. Jemand, der zum Beispiel Französisch in der Schule lernt und es dann nur im Unterricht oder in den

Sprachferien verwendet, ist polyglott. Würde der- oder diejenige dann nach Frankreich ziehen, könnte er/sie mehrsprachig werden.(Vgl. ebd., S. 11 f.)

In einem Werk der Sprachkontaktforschung von Riehl (2004) werden drei Arten von Mehrsprachigkeit unterschieden: *individuelle* (personale) Mehrsprachigkeit, *territoriale* (gesellschaftliche) Mehrsprachigkeit und *institutionelle* Mehrsprachigkeit. Die *individuelle* Mehrsprachigkeit wird noch weiter unterteilt: Jemand ist dann mehrsprachig, wenn in vielen alltäglichen Situationen zwei oder mehrere Sprachen gesprochen werden. Jemand ist mehrsprachig, wenn er/sie im Jugendalter eine andere Gebrauchssprache hat als im Erwachsenenalter. Wenn jemand eine ‚Wochenendsprache‘ hat, mit der mit der Familie oder Freunden kommuniziert wird und eine ‚Wochentagsprache‘ für die alltäglichen Bedürfnisse, ist er/sie mehrsprachig. Eine Person, die eine eigene Sprech- und eine Schriftsprache hat, ist ebenfalls als mehrsprachig zu bezeichnen. Auch jemand, der eine Gebrauchssprache hat, aber eine zweite Sprache beherrscht und diese gelegentlich in bestimmten Situationen einsetzt, ist mehrsprachig. (Vgl. Riehl 2004, S. 52 ff.)

Ein weiterer Definitionsansatz ist die Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, die auf Mario Wandruszka (1979) zurückgeht. Er sagte, dass in jedem Menschen Mehrsprachigkeit verankert ist, denn jeder bewegt sich zwischen verschiedenen Sprachvarianten (Hochsprache, Umgangssprache, Dialekt), die aber miteinander verbunden sind. Dies nennt er die ‚innere‘ Mehrsprachigkeit. Die Fähigkeit des Menschen, im Laufe seiner geistigen Entwicklung weitere Sprachkenntnisse zu erwerben, werden von Wandruszka als ‚äußere‘ Mehrsprachigkeit bezeichnet. Jeder Mensch besitzt also eine grundlegende Sprachfähigkeit, die sich im Laufe des Lebens entfaltet. (Vgl. Neuner 2003, S. 14 f.)

Laut Königs (2000) gibt es drei unterschiedliche Arten von Mehrsprachigkeit: die retrospektive, die retrospektiv-prospektive und die prospektive Mehrsprachigkeit. ‚Retrospektive Mehrsprachigkeit‘ bedeutet, dass der/die Lerner/-in die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mitbringt. Er/sie besitzt also schon große Kenntnisse in der L2, die unterrichtet wird und hat somit einen enormen Vorteil gegenüber seinen/ihren Klassenkameraden. ‚Retrospektiv-prospektiv‘ bedeutet, dass der/die Lernende Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringt, allerdings ist keine seiner/ihrer Sprachen

die, die unterrichtet wird. Er/sie hat somit zwar einen Vorsprung an sprachlichem Wissen, allerdings keinen direkten Vorteil. ‚Prospektive Mehrsprachigkeit‘ bedeutet schließlich, dass der/die Lernende monolingual in den Fremdsprachenunterricht kommt und erst dort zu seiner/ihrer Mehrsprachigkeit findet. (Vgl. Neuner 2003, S. 15)

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsforschung lieferte Jim Cummins (2000). Er spricht von der ‚*Interdependenz-*‘, und der ‚*Schwellenhypothese*‘, die beide schon in den 80er Jahren Einfluss auf Bildungspolitik- und praxis nahmen. Erstere besagt, dass Schüler/-innen, die die Lese- und Schreibfähigkeit in ihrer L1 erworben haben, diese schneller auch in der L2 erwerben können. Laut Cummins (2000) ist die Interdependenzhypothese äußerst wichtig und hilft zu verstehen, wie sich bilinguale Schüler/-innen entwickeln und wie man den Unterricht für sie planen kann. Die Schwellenhypothese geht noch einen Schritt weiter und spekuliert über die Bedingungen, unter denen Sprache als dazwischenliegende Variable kognitives und linguistisches Wachstum beeinflusst. Vor allem wurde gesagt, dass die Entwicklung beider Sprachen zu kognitivem und linguistischem Wachstum führt, während ein schlechter entwickeltes Beherrschen beider Sprachen dazu führt, dass Schüler/-innen weniger von ihrer Interaktion mit ihrem Umfeld in diesen Sprachen profitieren. Um es einfacher zu formulieren, kann man sagen, dass Schüler/-innen, deren sprachliche Kenntnisse in der Unterrichtssprache eher gering sind, immer weiter zurückfallen und nicht mehr mitkommen bis sie Instruktionen bekommen, die es ihnen ermöglichen, den Input zu verstehen. Gleichzeitig sind Schüler/-innen, die die Unterrichtssprache gut beherrschen, weniger anfällig für unpassende Instruktionen. Das pädagogische Verhalten der Lehrpersonen spielt also mit dem sprachlichen Können der Schüler/-innen zusammen und sorgt so entweder für positive oder negative Ergebnisse. (Vgl. Cummins 2000, S. 174 f.)

Cummins sagt, dass in einem bilingualen Unterrichtsprogramm Unterrichtszeit dafür verwendet werden kann, die Lese- und Schreibkompetenz von Schüler/-innen in ihrer L1 zu fördern, ohne einen Nachteil für die L2 zu bewirken. Außerdem stellt die Lese- und Schreibkompetenz in der L1 ein Fundament für den Erwerb in der L2 dar. Es gibt allerdings einige Punkte, die von beiden Hypothesen offen gelassen werden. Es wird nicht klar, welche Sprache in einem bilingualen Programm die erste sein sollte; außerdem bleibt offen, wie viel Zeit für welche Sprache aufgebracht werden soll; auch wird nicht geklärt, wann Lesen und Sprachkunst in der L2 eingeführt werden sollen und ob Schüler/-

innen ein gewisses mündliches Niveau haben sollten, bevor sie in der L2 zu lesen beginnen. (Vgl. Cummins 2000, S. 192)

All die oben genannten Definitionen und Kategorisierungen sollen das breite Bedeutungsspektrum von ‚Mehrsprachigkeit‘ deutlich machen und zeigen, dass eine eindeutige Erklärung des Begriffs nicht möglich ist.

Oft wird die Mehrsprachigkeit von Kindern negativ konnotiert und immer wieder gibt es Diskussionen darüber, ob es Kindern verboten werden sollte, in den Pausen in der Schule ihre Erstsprache zu verwenden. So wurde erst im Jänner 2016 in Oberösterreich und in der Steiermark darüber diskutiert, ob man die Hausordnung an Schulen dahingehend abändern kann, dass in den Pausen nur noch Deutsch gesprochen wird. Dies ist kein Einzelfall, immer wieder hört man in Österreich, aber auch andernorts von Ideen, den Schüler/-innen eine Umgangssprache vorzuschreiben. De Cillia (2014/15) sagt dazu, dass durch die Ausgrenzung der L1 aus dem Schulalltag auch eine Verbesserung der L2 (Deutsch) verhindert wird, da sich die Schüler/-innen untereinander schlechter austauschen und gegenseitig helfen können. Der Erwerb der L2 wird durch die Miteinbeziehung der L1 nicht verzögert, sondern unterstützt. Zur Förderung der L1 in der Schule sollen Lehrpersonen die Eltern auf die Wichtigkeit der Verwendung der L1 in der Familie aufmerksam machen. Außerdem sollte die L1 der Schüler/-innen nicht nur in den Pausen, sondern auch während des Unterrichts in Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen verwendet werden dürfen. Um das Prestige einer Sprache zu heben, könnten die Lehrpersonen beispielsweise einige Begrüßungsfloskeln lernen und den Schüler/-innen so die Wichtigkeit ihrer L1 aufzeigen. Es ist auch wichtig, dass die Lehrpersonen sich bemühen, die Namen der Schüler/-innen richtig auszusprechen. Die L1 der Schüler/-innen sollte durch Vergleiche, Lieder, Filme usw. aktiv in den Unterricht miteinbezogen werden. (Vgl. de Cillia 2014/15, S. 8 f.)

Canagarajah (2014) spricht von den sogenannten ‚*Kontaktzonen*‘ und sagt, diese seien alle Gesellschaften, in denen die Sprecher/-innen verschiedener Sprachen und die Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zusammentreffen. Mehrsprachige Menschen bringen eine Art von verfahrenstechnischem Wissen, also eine performative Kompetenz, in die Kontaktzone mit. Ihr Wissen besteht nicht aus dem Was, sondern aus dem Wie, also aus der Kommunikation selbst. Diese wird durch Übung immer weiter entwickelt

und so entstehen bei Mehrsprachigen dynamische Strategien, die sie dazu bringen, auch unerwartete Interaktionen meistern zu können. Diese Kompetenz wird als ‚performative‘ bezeichnet, was ihre übungsbasierte Natur unterstreichen soll. (Vgl. Canagarajah 2014, S. 78 ff.)

Dieses Konzept der Kontaktzonen kann natürlich auch auf die Schule umgelegt werden, denn auch sie stellt eine solche Kontaktzone dar. Sprecher/-innen mehrerer Sprachen treffen aufeinander und auch wenn die Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch nicht sofort dieselben Grammatik- oder Rechtschreibkompetenzen besitzen wie solche mit Deutsch als L1, so sind diese Schüler/-innen dennoch im Stande, kommunikative Situationen zu meistern. Durch Übung erlernen sie die deutsche Sprache schneller und ohne große Schwierigkeiten.

In diesem Kapitel wurden also versucht, den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ zu definieren bzw. zu kategorisieren. Es gibt in der Literatur also viele verschiedene Ansätze, ‚Mehrsprachigkeit‘ zu erklären. Während Mehrsprachigkeit für de Rosa (2007) bedeutet, zwei oder mehr Sprachen ohne besondere Anstrengung und in alltäglichen Situationen sprechen zu können (vgl. de Rosa 2007, S. 12), so sprechen Riehl (2004) und Königs (2000) von mehreren verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit. Wandruszka spricht in Verbindung mit Mehrsprachigkeit von einer Sprachfähigkeit, die jedem Menschen innewohnt und die sich im Laufe des Lebens entfaltet. (Vgl. Neuner 2003, S. 14 f.) Auch Jim Cummins (2000) lieferte mit seiner Interdependenz- und Schwellenhypothese einen wichtigen Beitrag zur Mehrsprachigkeitsforschung. De Cillia (2014/15) spricht sich gegen die Ausgrenzung der L1 der Schüler/-innen aus dem Unterricht aus und Canagarajah schreibt von Kontaktzonen. Nachdem all dies weiter oben näher beschrieben wurde, ist es nun noch wichtig zu klären, welche der oben angeführten Definitionen und Kategorisierungen wichtig für die vorliegende Arbeit sind. Wie schon oben erwähnt richtet die Verfasserin den in vorliegender Arbeit verwendeten Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ nach der Definition der Kommission (2005). Unter Mehrsprachigkeit versteht sie also die Fähigkeit eines Menschen, mehrere Sprachen sprechen zu können. Mehrsprachigkeit bedeutet für sie aber auch das Nebeneinanderexistieren mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft. Hinsichtlich der Kategorisierungen sind für diese Arbeit vor allem die Beiträge von de Rosa (2007) und von Wandruszka – laut ihm ist der Dialekt Teil der inneren Mehrsprachigkeit (vgl. Neuner 2003, S. 14 f.) – von Bedeutung. Auch

Rudolf de Cillia (2014/15), der meint, die L1 der Schüler/-innen sollte in den Unterricht miteinbezogen werden, wurde von der Verfasserin stets im Hinterkopf bewahrt.

In der Sekundärliteratur gibt es bezüglich des Sprachen Lernens und des Spracherwerbs verschiedene Ansätze, welche kontrovers sind. Diese sollen in den folgenden beiden Kapiteln dargestellt werden.

2.1.1 Heteroglossie

Lehrpersonen müssen verstehen, dass die Kultur, der die Schüler/-innen angehören, nicht in Definitionen von Kulturen oder Sprachen, sondern in dem transkulturellen Strom, in dem sie sich bewegen, zu finden ist. Wenn wir das Lehren von Sprachen als Übung in transkultureller Aktion sehen, machen wir es möglich, homogene Diskurse zu unterdrücken und auf andere Quellen kultureller Erneuerung zurückzugreifen. (Vgl. Pennycook 2006, S. 114)

Bakhtins Konzept der Heteroglossie oder ‚Vielstimmigkeit‘ ändert die in den ideologischen Interpretationen von Zwei-/Mehr- oder Vielsprachigkeit vorherrschende Theorie von einzelnen, homogenen und zählbaren Sprachen. Bakhtins Fokus liegt nicht auf den formalen Kriterien linguistischer Vielfalt, sondern er betont die soziale Natur interaktiver Sprachen. Er sagt, dass es keine ‚generelle Sprache‘ gibt, die von einer generellen Stimme gesprochen wird. Sprache ist, wenn jemand mit jemand anderem spricht. (Vgl. Holquist 1981, S. xxi) Der Gebrauch des Terminus ‚Stimme‘ erinnert daran, dass sogar psychologische Prozesse, die sich bei einer Einzelperson in Isolation abspielen, als involvierte Prozesse der Kommunikation gesehen werden. (Vgl. Wertsch 1991, S. 13)

Laut Bailey (2007) kann Heteroglossie sozial bedeutungsvolle Formen in mono- und bilinguaalem Gespräch umfassen. Außerdem kann sie die vielen möglichen Formen von Bedeutung, die je nach Position des/der Sprechers/-in unterschiedlich sind, erklären. Zusätzlich kann Heteroglossie historische Bedeutungen mit den heute aktuellen verbinden. (Vgl. Bailey 2007, S. 267)

Durch Bakhtins Konzept der Heteroglossie kann man sich dem Sprachenlernen nähern und dies sowie die sprachliche Vielfalt dabei nicht mehr als Problem sehen. Stattdessen zeigen Analysen, dass sprachliche Vielfalt und die Vielfalt von Stimmen bei den beobachteten Kindern zu keinerlei Problemen führen. Diese können simultan mehrere Stimmen benutzen und verschiedene Diskurse, Sprachen und Realitäten in ihre

Kommunikationsstrategien einbauen. Die Legitimation verschiedener Stimmen im Lernprozess erlaubt es Kindern, die Aktivität in ihre eigene Biographie sowie Erfahrung und Expertise (zum Beispiel: Fußball, Umgang mit dem Computer, Übersetzung, usw.) einzubauen. Außerdem steigert dies die Motivation und gibt Kindern die Möglichkeit, ihre Welt selbst zu konstruieren und nicht nur zu reproduzieren. (Vgl. Mick 2011, S. 36 ff.)

Die schon oben erwähnte Analyse zeigte, dass in einer mehrsprachigen Lernumgebung das Auftauchen und die Aufwertung von Heteroglossie eng mit der Legitimation der Sprachen, die die Kinder in die Klasse mitbringen, verbunden ist. Wenn manche Sprachen verboten und andere privilegiert werden, werden manche Stimmen von der Konstruktion der Realität ausgeschlossen und so auch von den Lernprozessen. Wenn aber eine weite Bedeutung von Mehrsprachigkeit als normal angesehen wird, werden Kinder dazu eingeladen und darin verstärkt, ihren Part zur sozialen Interaktion beizutragen und sich so am Lernprozess zu beteiligen. (Vgl. Mick 2011, S. 38 f.)

Kurz zusammengefasst kann man sagen, dass die Kultur von Kindern also in einem transkulturellen Strom zu finden ist, also sollte auch das Lehren von Sprachen als transkulturelle Aktion gesehen werden. In diesem Zusammenhang spielt Heteroglossie, also die Tatsache, dass jemand eine Vielzahl von Stimmen in sich trägt und diese je nach Situation variiert, eine große Rolle. Lehrpersonen müssen erkennen, dass sich die unterschiedlichen Stimmen verschiedener Sprecher/-innen nicht gegenseitig blockieren oder zu Problemen führen, sondern den Sprecher/-innen die Möglichkeit geben, ihre Welt in eigenen Worten zu konstruieren. Wenn es also zugelassen wird, dass jede/r seine/ihre Stimme einbaut, so werden beispielsweise Kinder dazu motiviert, sich mehr in den Unterricht einzubauen und ihre Sprache nicht zu verstecken.

Für die Verfasserin ist dies eine weitere Bestätigung ihrer Annahme, dass die Sprachen, die Schüler/-innen in den Unterricht mitbringen, keinesfalls exkludiert werden sollen, sondern es soll diesen Schüler/-innen erlaubt sein, ihre L1 in den Unterricht einzubauen.

2.1.2 Spracherwerb

Es gibt unterschiedliche Formen des Spracherwerbs, wobei sich diese Arbeit aufgrund des begrenzten Rahmens auf drei fokussiert, nämlich auf den Erstspracherwerb, den ungesteuerten Zweitspracherwerb und den gesteuerten Zweitspracherwerb beziehungsweise den Fremdsprachenunterricht in der Schule. (Vgl. de Cillia online, S. 2)

Der Erstspracherwerb geht scheinbar mühelos und automatisch von statten und verläuft nach den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit, wobei der Erwerb der Sprache selbstverständlich ein Teil der Entwicklung des Kindes ist. Die Grundkenntnisse sind bereits vor dem Schuleintritt vorhanden, jedoch muss der Erwerb der L1 durch die Schule vervollständigt und weiterentwickelt werden. Dieser Erwerb erfolgt *„nicht linear, sondern diskontinuierlich, in u-förmigen Entwicklungsstadien“*. Wenn Mutter und Vater unterschiedliche Erstsprachen haben, nennt man den Erstspracherwerb des Kindes – falls es beide Sprachen als Erstsprachen erwirbt – simultan oder doppelt. (Vgl. ebd., S. 2)

Wenn nach dem Erwerb der Erstsprache eine weitere Sprache, die gleichzeitig Sprache des Umfelds ist, erworben wird, so nennt man dies Zweitspracherwerb. Das Kind verfügt also schon über Kenntnisse in der L1 und bringt andere kognitive Voraussetzungen mit. Der Erwerb findet durch Kontakt mit der Umgebung und nicht durch formale Lernverfahren statt und Beteiligte erleben ihn oft als bewussten Prozess. Erst in der Schule wird der Zweitspracherwerb durch formale Verfahren unterstützt. Wenn eine zweite Sprache bereits ab dem 3./4. Lebensjahr hinzukommt, so nennt man dies frühen oder sukzessiven Zweitspracherwerb. Hier sind zum Teil noch die Gesetzmäßigkeiten des Erstspracherwerbs wirksam. (Vgl. ebd., S. 2)

Der gesteuerte Zweitspracherwerb oder Fremdsprachenunterricht meint den Erwerb oder das bewusste Erlernen einer Sprache in der Schule, die nicht Umgebungssprache ist. (Vgl. ebd., S. 2)

Wenn Kinder aus dem Migrationsmilieu eingeschult werden, wird die Entwicklung ihrer L1 häufig abgebrochen, da sie von der Schule nicht unterstützt wird. Dadurch kann es vorkommen, dass keine der beiden Sprachen – weder die L1, noch die L2, in der sie alphabetisiert werden – wirklich erworben wird. Diese Kinder sind also sprachlich unvollständig sozialisiert, was sich natürlich auf ihre gesamte schulische Laufbahn auswirkt (vgl. ebd., S. 3 f.); sie befinden sich in einer Art Teufelskreis: Die nur eingeschränkt erworbene und beherrschte Bildungssprache wird immer mehr eingeschränkt, da sie ihre eigene Förderung aufgrund sprachlicher Mängel begrenzt. Wird die Erstsprache von bilingualen Kindern gefördert, so wirkt sich dies positiv aus: Die

eigene Gruppe entwickelt ein positives Selbstbild und eine positive Einstellung zu ihrer eigenen Sprache. (Vgl. ebd., S. 4)

Dieses Kapitel ist deshalb relevant für die vorliegende Arbeit, weil es Aufschluss darüber gibt, wie der Spracherwerb bei Kindern vonstatten geht. Relevant für die Arbeit ist der Fremdsprachenunterricht, denn dieser wurde von der Verfasserin untersucht. Vor allem wichtig – da im empirischen Teil darauf zurückgegriffen wird – ist auch der letzte Absatz, der auf die Förderung der L1 von Schüler/-innen eingeht und diese als positiv hervorhebt.

Es ist noch wichtig, auf die eingangs erwähnte kontroverse Darstellung in der Sekundärliteratur zurückzukommen und diese kurz zusammenzufassen: Heteroglossie meint also, dass das Lehren von Sprachen in einem Fluss vonstatten geht. Kinder erwerben ihre Sprache und Kultur in dem transkulturellen Strom, in dem sie sich bewegen. Dahingegen spricht de Cillia von abgegrenzten Phasen des Spracherwerbs. Da der Fremdsprachenunterricht für die Verfasserin besonders von Bedeutung ist, ordnet sie sich näher an de Cillias Position ein, der von verschiedenen Phasen spricht.

2.2 Sprachenpolitik

Grundsätzlich unterscheiden Spolsky und Shohamy (2000) zwischen der ‚Sprachpraxis‘, der ‚Sprachideologie‘ und der ‚Sprachenpolitik‘. Die Sprachpraxis einer Gesellschaft meint den Gebrauch ihres sprachlichen Repertoires nach einem bestimmten Muster. Sprachideologie ist der Konsens darüber, welche Varietät in welcher Situation angemessen ist und Sprachenpolitik meint die Mühe einer Person, die Autorität besitzt oder sie für sich behauptet, die Sprachpraxis oder die Ideologie einer anderen Person zu ändern. Meistens, aber nicht notwendigerweise, findet sich ein solches Statement einer autoritären Person in einem formalen Dokument. Der Terminus ‚Sprachenpolitik‘ ist relativ neu; die ersten Bücher, die ihn in ihren Titel aufnahmen, erschienen 1945. Mittlerweile aber ist es ein Begriff, der Wissenschaftler aus verschiedenen Gebieten beschäftigt und gemeinsam mit der Soziolinguistik entstand. Es wurde auch davon gesprochen, dass Sprachenpolitik ein Unterbereich der angewandten Linguistik ist. Mit der Zeit wurde klar, dass sich die Bereiche Sprachenpolitik, Politikwissenschaften, öffentliche Administration und Bildung überschneiden. Dadurch, dass der Terminus ‚Sprachenpolitik‘ seine Begrifflichkeiten und Konzepte aus verschiedenen

wissenschaftlichen Feldern zieht, herrscht eine gewisse Verwirrung darüber, was er denn nun wirklich zu bedeuten hat. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 1 ff.)

Sprachenpolitik gibt es allerdings nicht nur im formellen Rahmen, den man mit Vorschriften verbindet, sondern sie beginnt bereits in der Familie. Jeder Mensch hat seine eigene Sprachpraxis und kann die Richtung, in die er/sie gehen will, selbst bestimmen, indem er/sie eine Sprache unter vielen Alternativen auswählt. Jede Gruppe von Menschen, die eine Sprachgesellschaft bildet, kann selbst die Bedingungen wählen, die bestimmen, welche Sprache angepasst ist. Eine Sprachgesellschaft wird jedoch nicht von ihrer Größe determiniert, auch eine Familie stellt eine solche dar. Normalerweise wird der Sprachgebrauch einer Familie von den erwachsenen Familienmitgliedern bestimmt. Oft ist es aber auch so, dass Kinder eine eigene Sprache aus der Schule mit nachhause bringen. Vor allem geschieht das bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. In diesen Familien kann es also passieren, dass sich der Sprachgebrauch mit dem Schuleintritt der Kinder ändert und die Entscheidung darüber, welche Sprache zuhause gesprochen wird, somit nicht mehr bei den Erwachsenen, sondern bei den Kindern liegt. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 6)

Wie bereits oben angesprochen, beschäftigen sich verschiedene Disziplinen mit Sprachenpolitik. Während die Soziolinguisten darauf achten, wie die Sprachenpolitik Sprachen beeinflusst, sehen Politikwissenschaftler Sprache nur als eine von vielen sozialen und politischen Aktivitäten. Bildungswissenschaftler fokussieren hingegen eher auf die, die Kontrolle über Spracherwerb und Sprachenpolitik ausüben. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 7 f.)

Das Erarbeiten einer Sprachenpolitik oder Sprachstrategie ist ein komplexer Prozess. Manchmal haben solche Richtlinien keinen Effekt, da sie die existierende Sprachpraxis ignorieren, oder weil die Menschen, die ihre Sprachpraxis ändern sollen, sich dagegen wehren. Eine erfolgreiche Sprachstrategie muss von der vorherrschenden Sprachpraxis zur gewollten Veränderung in einer durchführbaren Route verlaufen und auch die Sprachverwender und ihre Bereitschaft zur Veränderung miteinbeziehen. Sprachenpolitik kann darauf abzielen, den Status einer Sprache, ihren Korpus, ihren Erwerb bzw. das Lehren dieser Sprache innerhalb eines Landes oder die Verbreitung der Sprache auf andere Länder zu verändern. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 9 f.)

Richtlinien der Sprachenpolitik können an verschiedene Personen gerichtet werden. Wenn man sich nun ansehen will, für wen eine sprachpolitische Richtlinie gedacht ist, muss man zwischen dem reflexiven Gebrauch und der transitiven Richtlinie

unterscheiden. Reflexiver Gebrauch bedeutet, dass die Person, die die Richtlinie erstellt, auch die ist, die sie anwendet. Hier ist auch eine Familie gemeint, die für sich selbst eine Sprachpraxis entwickelt, aber auch eine Einzelperson oder ein Verein. Eine transitive Richtlinie meint eine Vorschrift, die von jemandem für andere erstellt wird. So kann zum Beispiel eine Lehrperson eine Unterrichtssprache festlegen oder der Großvater kann bestimmen, welche Gemeinschaftssprache zuhause gesprochen werden soll. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 18.)

Sprachrichtlinien erscheinen aus verschiedenen Gründen sinnvoll. Durch sie kann Sprachrecht eingeführt werden; eine gemeinsame Sprache erlaubt den Zugang zu Information und kulturellem Wissen; außerdem ist dadurch wirtschaftliche Zusammenarbeit leichter möglich; eine gemeinsame Sprache trägt zur nationalen Identifikation bei. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 20 ff.)

Eine sprachenpolitische Richtlinie ist nur der Beginn eines weiteren, äußerst komplexen Prozesses. Sie ist nur einer der Faktoren, die zur Änderung der Sprachpraxis einer Gesellschaft beiträgt. (Vgl. Spolsky / Shohamy 2000, S. 31 f.)

In diesem Kapitel wurde der Begriff ‚Sprachenpolitik‘ definiert und näher erläutert. Dies ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da in den weiteren Kapiteln näher auf die sprachenpolitischen Richtlinien in der Europäischen Union und im Speziellen in Österreich eingegangen wird und dazu ist es notwendig zu wissen, was Sprachenpolitik eigentlich ist.

2.2.1 Sprachenpolitik in der Europäischen Union

Die Europäische Union sagt, dass *„Sprache [...] ein wesentlicher Bestandteil unserer Identität und der unmittelbarste Ausdruck von Kultur (ist)“* (Homepage EP). Deshalb ist es ein sprachenpolitisches Ziel der Europäischen Union, *„das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in der EU zu fördern und ein günstiges Umfeld für alle Sprachen der Mitgliedstaaten zu schaffen“* (Homepage EP).

Was den Bildungssektor betrifft, so ist einer der nächsten Schritte, die noch getan werden sollen, um das Sprachenlehren –und lernen in der Europäischen Union zu verbessern, ist – und dieser erscheint aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit am wichtigsten – die *„Verbesserung der sozial eingliedernden Funktion von Schulen durch Wertschätzung der Sprachen von Migranten“* (Homepage EK). Fremdsprachenkenntnisse erhöhen die

Ausbildungs- und Beschäftigungschancen, weshalb in den Schulen bereits früh mit dem Erwerb zweier weiterer Sprachen begonnen werden soll. Zahlreiche Förderprogramme wie ‚Erasmus +‘, oder ‚Kreatives Europa‘ zielen darauf ab, die Entwicklung der Mehrsprachigkeit zu verbessern und zu fördern. Aber auch andere Initiativen der Europäischen Union wie der 2004 veröffentlichte Action Plan und Rahmenstrategien oder der ‚Europäische Tag der Sprachen‘ wollen die Wichtigkeit von Sprache aufzeigen. (vgl. Homepage EP).

Ein weiterer Punkt hinsichtlich der Schule, der von der Europäischen Union angesprochen wird und der für diese Arbeit besonders von Bedeutung ist, sind die ‚vielsprachigen Schulklassen‘. Viele Schulkinder haben eine andere Muttersprache als die Unterrichtssprache, wobei der Anteil dieser Kinder zwischen den Mitgliedstaaten erheblich schwankt. So beträgt er laut einem von der Europäischen Union 2015 veröffentlichten Bericht in Polen nur 1%, während er in Luxemburg 40% beträgt. (Vgl. Bericht LTaLiMC, S. 23) In Österreich betrug der Anteil von Schüler/-innen, die zuhause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen im Schuljahr 2014/15 22,2%. (Vgl. Informationsblatt SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, S. 24)

Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund können den Schulalltag ihrer Klasse durch das Einbringen ihrer eigenen Muttersprache erheblich bereichern und bieten ihren Schulkollegen und Schulkolleginnen sowie auch der Gesellschaft dadurch einen großen Vorteil. Es gilt daher die Frage zu klären, wie Schulen dieses sprachliche Potential nutzen können. (vgl. Homepage EK)

Mehrsprachigkeit wird in der Europäischen Union unter anderem hinsichtlich der wirtschaftlichen Perspektive groß geschrieben, denn sie wird als „*ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit*“ (Homepage EP) bezeichnet. So sollte jeder Bürger/jede Bürgerin der europäischen Union zusätzlich zu seiner/ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen. Das Lernen von Fremdsprachen ermöglicht es uns, „*in ganz Europa zu reisen, zu arbeiten oder zu studieren*“ (Homepage EK). So sollen Wachstum und Beschäftigung, aber auch der Lebensstandard steigen, während die Arbeitslosigkeit verringert wird. (Vgl. Homepage EK)

Hervorgehoben wird „*die Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsstaaten*“ (Homepage EP), welche unter Rücksichtnahme auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt erfolgen soll. Die Europäische Union beschäftigt sich in diesem Zusammenhang auch mit dem

Schutz sprachlicher Minderheiten. Die Charta der Grundrechte aus dem Jahr 2000 verbietet die Diskriminierung anderer Sprachen und verpflichtet zur Achtung der Sprachenvielfalt. Seit einer Entschließung des Europäischen Parlaments, welche 2013 verabschiedet wurde, sind die Mitgliedstaaten dazu aufgefordert, sich mit vom Aussterben bedrohten europäischen Sprachen zu befassen und sich für den Schutz und die Förderung dieser Sprachen einzusetzen. (vgl. Homepage EP). Da es auch Schüler/-innen geben kann, deren L1 eine vom Aussterben bedrohte Sprache ist, sollten Lehrer/-innen versuchen, auch diese Sprachen in den Unterricht einzubauen, um Schüler/-innen mit einer anderen L1 die Vielseitigkeit der Sprachenwelt zu zeigen.

Dieses Kapitel befasste sich mit den sprachpolitischen Richtlinien in der Europäischen Union. Da Österreich ein Mitgliedsstaat der EU ist, hat es sich an diese Richtlinien zu halten, denn sie geben den Rahmen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit, welcher in dieser Arbeit im Fokus steht, vor.

2.2.1.1 Zum Prestige der Sprachen

Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit kurz erwähnt, genießen die verschiedenen Sprachen ein unterschiedliches Prestige. Die Europäische Union lässt diese Unterschiede deutlich erkennen, wenn es beispielsweise um die türkische Sprache geht: Ungefähr 6-7 Millionen Menschen, die in der Europäischen Union leben, sind türkischsprachig und dennoch fällt die Sprache aus fast allen Förderprogrammen der Union heraus. Sprachliche Nachbarschaft bedeutet nicht immer gleich eine verstärkte Nachfrage der jeweiligen Sprache, sondern führt eher dazu, dass diese aus Angst abgelehnt wird. (Vgl. Krumm 2003, S. 39 f.)

Was man gerade in Zeiten der aktuellen Flüchtlingskrise feststellen kann, ist, dass die Menschen, die nach Österreich oder in einen anderen Mitgliedsstaat der Europäischen Union kommen, die dort anerkannte Amtssprache lernen müssen, ihnen aber so suggeriert wird, dass sie ihre Muttersprache nicht mehr sprechen sollten, da diese weniger wert ist. Sie bekommen keinerlei Informationen über den Wert ihrer eigenen Muttersprache oder über Angebote zum Erhalt dieser. Mehrsprachigkeit bedeutet in diesem Fall also, dass wir lernen müssen, mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu leben und andere Sprachen und Kulturen als die unsere als gleichwertig anzusehen. (Vgl. ebd., S. 39 f.)

Dieser kurze Exkurs erschien der Verfasserin interessant und relevant für die vorliegende Arbeit, da die Sprecher/-innen mancher Sprachen mit dem mangelnden Prestige ihrer L1 konfrontiert werden und diese Tatsache auch in der Schule sichtbar werden kann.

2.2.2 Sprachenpolitik in Österreich

In Österreich gilt Deutsch seit dem Staatsvertrag von 1955 (vgl. SV online, S. 727) als Amtssprache. In verschiedenen Regionen gelten aber auch andere Sprachen als Amtssprachen, um der dort lebenden Bevölkerung eine Verbindung ihrer Sprache und ihres Heimatlandes Österreich zu ermöglichen. (Vgl. Homepage DWS)

In Österreich spielt auch der Dialekt eine große Rolle und weil dieser in die Analyse der Daten, die während der Beobachtung gewonnen wurden, miteinfließt, soll hier kurz definiert werden, was ein Dialekt ist. Grundsätzlich geht man von der Dreiteilung ‚Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt‘ aus, was genau ein Dialekt allerdings ist, ist schwer zu sagen. Eine mögliche Definition besteht darin zu sagen, dass ein Dialekt eine in erster Linie mündlich gebrauchte Sprachvariante ist, die durch soziologisch niedrigen Rang und geringe räumliche Verbreitung gekennzeichnet ist. (Vgl. Ernst 2011, S. 45 f.) Im Fall des steirischen Dialekts, der bei der Analyse der Forschungsergebnisse noch eine Rolle spielen wird, ist dies allerdings nicht der Fall. Weder wird Steirisch nur von Personen, die einem sozial niedrigen Rang angehören gesprochen, noch ist es räumlich gering verbreitet. In der Steiermark ist der Dialekt die Varietät, die von nahezu allen und in fast allen Situationen verwendet wird. Laut Duden ist der Dialekt die *„regionale Variante einer Sprache“*. (Vgl. Homepage Duden) Die Verfasserin behandelt das Thema ‚Dialekt‘ weiter unten mit dem Hintergrund dieser Definition.

Im folgenden Absatz soll auf die Situation in den Schulen, welche für diese Arbeit wichtig ist, eingegangen werden.

Laut Artikel 14 Abs. 6 B-VG und § 4 SchOG sind die öffentlichen Schulen ohne Unterschied der Sprache für alle zugänglich. Es ist also nicht zulässig, Schüler/-innen nach ihrer Sprache auszuwählen. Somit besuchen auch Flüchtlings- und Migrantenkinder die gleichen Schulen wie österreichische Schüler/-innen. Schüler/-innen, die noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse besitzen, um dem Unterricht problemlos folgen zu können, können für maximal 12 Monate als außerordentliche Schüler/-innen aufgenommen werden. Um diesen Schüler/-innen die notwendigen Deutschkenntnisse zu

vermitteln, die sie brauchen, um am Unterricht teilnehmen zu können, werden Sprachförderkurse angeboten. Diese finden im Ausmaß von 11 Wochenstunden anstelle der Pflichtgegenstände statt, die sonst in diesem Schultyp vorgesehen wären. Wenn sich mindestens 8 Schüler/-innen zu einem Sprachförderkurs anmelden, findet dieser statt. (Vgl. Informationsblatt Gesetze und Verordnungen, S. 7 ff.)

Unter bestimmten Voraussetzungen kann ein/e Schüler/in, deren/dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist, einen ‚*Sprachentausch*‘ beantragen. Dieser besagt, dass

„hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehen ist; der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen, allenfalls auch im Wege von Externistenprüfungen. (§ 18 Abs. 12 SchUG)“ (Informationsblatt Gesetze und Verordnungen, S. 13)

Da besonders die Bundesländer Wien und Steiermark im Fokus der Verfasserin liegen, wird im Folgenden noch einmal näher auf die Anzahl der Schüler/-innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der AHS-Ober- und Unterstufe sowie den berufsbildenden höheren Schulen, zu denen die Handelsakademie gehört, in diesen Bundesländern eingegangen.

Im Schuljahr 2014/15 sprachen 17,4% der Schüler/-innen der AHS-Unterstufe in ganz Österreich eine andere L1 als Deutsch; in der Oberstufe waren es 16,6%; in den berufsbildenden höheren Schulen (BHS) waren es 17,1%. In Wien hatten 2014/15 in der AHS-Unterstufe 35,2% eine andere L1 als Deutsch, während es in der Oberstufe 34,1% waren; in den BHS waren es 36,5%. 2014/15 hatten 10,5% der steirischen AHS-Unterstufenschüler/-innen eine andere L1 als Deutsch, während es in der Oberstufe 11,7% waren; in den BHS waren es 12,2%. (Vgl. Informationsblatt SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, S. 20 ff.)

Betrachtet man diese Zahlen, so kann man auf einen Blick feststellen, dass der Anteil an Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch in Wien dreimal so hoch ist wie in der Steiermark. So kann man also schlussfolgern, dass die dieser Arbeit zugrunde liegende ethnographische Forschung in Bundesländern mit unterschiedlich hohem Anteil an Kindern mit anderen L1 durchgeführt wurde. Jedoch sollte hier angemerkt werden, dass man eine Stadt nie mit einem Bundesland vergleichen sollte. Da in der steirischen Landeshauptstadt Graz keine Untersuchungen durchgeführt wurden, sollen die Daten der

Stadt auch nicht in die Arbeit aufgenommen werden. Dadurch ergibt sich an dieser Stelle kein aussagekräftiges Vergleichspotential.

Für die vorliegende Arbeit ist es unerlässlich, die sprachpolitische Lage in Österreich aufzuzeigen, da die Verfasserin ihre Untersuchungen an österreichischen Schulen durchführte und durch dieses Kapitel klar wird, in welchem Rahmen sich die Schulen bewegen können. Um einen Vergleich mit den beobachteten Schulen anstellen zu können, war es wichtig, hier die Zahlen der Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch zu nennen.

2.2.2.1 Lehrplan

Auch im Lehrplan ist verankert, wie muttersprachlicher Unterricht bzw. der Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Unterricht auszusehen haben. Hervorgehoben wird außerdem das Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens.

Im Allgemeinen Teil des Lehrplans wird unter dem Titel ‚Allgemeines Bildungsziel‘ genannt, dass das Zusammentreffen mit anderen Kulturen und die sprachliche Vielfalt als Bereicherung für unsere Gesellschaft gesehen wird und somit ein *„Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt (wird)“* (Lehrplan AT). Außerdem soll den Schüler/-innen Weltoffenheit vermittelt werden, womit bestimmte Werte wie Humanität, Toleranz und Gleichberechtigung einhergehen. (Vgl. Lehrplan AT)

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird das Interkulturelle Lernen als eigener Punkt geführt. Hierbei *„geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte“* (Lehrplan AT). Die Schüler/-innen sollen sich für kulturelle Unterschiede interessieren und Vielfalt als wertvoll erkennen. Sie sollen außerdem zu gegenseitiger Achtung geführt werden, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Ausdrucksweisen – hier wird die Sprache explizit angeführt – kennenlernen. Für diese Arbeit besonders wichtig ist der folgende Satz: *„Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“* (Lehrplan AT)

Was den Französischunterricht angeht, so finden sich im Lehrplan zur lebenden Fremdsprache in der AHS-Unterstufe einige Hinweise die Unterrichtssprache betreffend. Zuerst einmal soll so viel Fremdsprache wie möglich Eingang in den Unterricht finden. Weiter unten wird erwähnt, dass, sollten sich Schüler/-innen, die die Zielsprache als

Mutter- oder Zweitsprache haben, in der Lerngruppe befinden, von ihren Kenntnissen der Zielsprache profitiert werden soll, indem sie sie in den Unterricht einbringen. Es soll außerdem darauf geachtet werden, eine positive Einstellung hinsichtlich Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Klassenverband zu schaffen. (Vgl. Lehrplan LF U, S. 3)

Im Lehrplan zur lebenden Fremdsprache der AHS-Oberstufe wird genannt, dass der Fremdsprachenunterricht bei der Entwicklung dynamischer Kompetenzen wie beispielsweise der Sozialkompetenz helfen soll, wobei dieser in multikulturellen Umgebungen besonderes Augenmerk gewidmet werden soll. (Vgl. Lehrplan LF O, S. 1) Man kann also sagen, dass die Schüler/-innen für ihren Umgang mit Menschen, die selbst oder deren Familie aus anderen Ländern kommt und die eine andere L1 als Deutsch haben, sensibilisiert werden sollen.

Schüler/-innen sollen außerdem aufgeschlossen gegenüber Nachbarsprachen, Sprachen von Minderheiten und Migranten/Migrantinnen sein und ihr Verständnis für andere Kulturen vertiefen. (Vgl. Lehrplan LF O, S. 1)

Zur Unterrichtssprache wird im Lehrplan erwähnt, dass „*so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig*“ (Lehrplan LF O, S. 2) einzusetzen ist. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass auf bereits erworbene Fremdsprachenkompetenzen zurückgegriffen werden soll und kann, was als ‚Tertiärspracheneffekt‘ bezeichnet wird. (Vgl. Lehrplan LF O, S. 2) Dieser wird im folgenden Kapitel knapp erläutert, da er für die Arbeit wichtig scheint.

Im Lehrplan der Handelsakademie findet man als Leitziel unter dem Punkt ‚Allgemeines Bildungsziel‘, dass die Schüler/innen „*die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten in ihren [...] kulturellen [...] Aspekten*“ kennenlernen sollen. Unter dem Titel ‚Kompetenzen‘ wird auf die Fähigkeit zur „*Kommunikation in der Unterrichtssprache und in den erlernten Fremdsprachen*“ hingewiesen. (Vgl. Lehrplan HAK, S. 3)

Da die Verfasserin ihre Untersuchungen in Schulen durchführte, ist es natürlich relevant, auf die Bestimmungen im Lehrplan einzugehen.

2.2.2.2 Die Rolle der Muttersprache

Es gilt zu klären, welche Rolle die Muttersprache beim Erlernen einer ersten Fremdsprache, aber auch beim Erlernen weiterer Fremdsprachen spielt. Aus den

lerntheoretischen Grundlagen des Mehrsprachigkeitskonzepts geht hervor, dass die Muttersprache den Bezugspunkt beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache darstellt. Sie sollte deshalb nie ausgeblendet, sondern aktiv in das Fremdsprachenlernen miteinbezogen werden, denn sie strukturiert unser mentales Sprachnetzwerk, das es uns ermöglicht, Strukturen der neuen Sprache abzuspeichern. Hier gilt es allerdings zu beachten, dass der Sprachbesitz und das Sprachlernbewusstsein bei jedem/jeder Schüler/-in unterschiedlich stark oder schwach ausgeprägt sein kann. Das Sprachbewusstsein kann gestärkt werden, indem man auf andere Sprachen eingeht, die in der Klassengemeinschaft vorhanden sind, denn viele Schüler/-innen haben unterschiedliche Muttersprachen. Man kann aber auch Lehnwörter aus anderen Sprachen untersuchen oder Sprachstrukturen vergleichen, um die Schüler/-innen so für andere Sprachen zu sensibilisieren. (Vgl. Neuner 2003, S. 19ff.)

Die Tertiärsprachendidaktik macht sich die erste von den Schüler/-innen erlernte Fremdsprache (L2) zum Nutzen, indem sie kognitive und emotionale Erfahrungen in den L3-Unterricht miteinbezieht. Ein solcher Rückgriff kann sprachliche Aspekte betreffen, wenn sich die zu lernenden Sprachen sehr ähnlich sind; sie können aber auch lernstrategisch oder kognitiver Natur sein, wenn sich die Sprachen unterscheiden. Es ist hierzu nicht nötig, dass die Lehrperson die L2 perfekt beherrscht, da nicht unbedingt die Sprache selbst sondern das Lernpotenzial, das dadurch schon vorhanden ist, aktiviert wird. Durch diese Rückgriffe ist es möglich, dass der L3-Unterricht anspruchsvoller ist und einer schnelleren Progression unterliegt. (Vgl. Hufeisen 2003, S. 9)

Wenn man eine neue Sprache lernt, lernt man gleichzeitig eine völlig neue Welt kennen, wodurch die eigene Sprachwelt, die bisher als „normal“ angesehen wurde, nun in ein anderes Licht gerückt wird. Die Muttersprache wird von den Lernenden also aus einer neuen, anderen Perspektive betrachtet, während sie gleichzeitig aber auch das Fundament bildet, das das Erlernen einer neuen Sprache überhaupt erst möglich macht. L1 und L2 sollten also verglichen werden, um so das Sprachbewusstsein zu steigern. Neuner spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „*Sensibilisierung für Sprache(n)*“: Man sollte im Unterricht immer wieder Verbindungen zu Sprachphänomenen der Muttersprache herstellen und diese dann besprechen. (Vgl. Neuner 2003, S. 23) Dies bedeutet für den Französischunterricht in Österreich in erster Linie, dass ein Bezug zur deutschen Sprache hergestellt werden soll, aber, sofern es im Bereich des Möglichen der Lehrperson liegt, sollten auch andere L1 der Schüler/-innen nicht außer Acht gelassen werden.

Die Verfasserin fokussierte ihre Beobachtungen unter anderem darauf, ob und wie Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen gemacht werden. Deshalb war es wichtig, in diesem Kapitel zu klären, welche Rolle die Muttersprache beim Fremdsprachenlernen spielt.

2.2.2.3 Muttersprachenunterricht in Österreich

In Österreich können Schüler/-innen mit nicht-deutscher L1 Muttersprachenunterricht entweder in separaten Stunden oder in den regulären Unterricht integriert in Anspruch nehmen, wobei dieser Unterricht in 24 Sprachen angeboten wird. Wenn der Muttersprachenunterricht in den regulären Unterricht integriert wird, arbeitet die Lehrperson des jeweiligen Faches parallel zu der Lehrperson, die die Muttersprache lehrt. Diese Muttersprachenlehrer/-innen werden wie alle anderen Lehrer/-innen eingestellt. (Vgl. Bericht LTaLiMC, S. 69)

2014/15 umfasste der Muttersprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Österreich folgende Sprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch (Kurmanci und Zazaki), Nepali, Pashto, Persisch (Farsi-Dari), Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Somali, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch. Österreichweit entfällt der größte Teil auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch (vgl. Informationsblatt Gesetze und Verordnungen, S. 24).

Im Folgenden soll näher auf die Zahlen eingegangen werden, wobei hier absolute Zahlen aus Österreich, Wien und der Steiermark dargelegt werden.

In Österreich besuchten im Schuljahr 2013/14 33.920 Schüler/-innen muttersprachlichen Unterricht, der von 422 Lehrer/-innen in 7.227,5 Unterrichtsstunden gehalten wurde. In Wien waren es 18.478 Schüler/-innen, 242 Lehrerinnen und 4.528,0 Unterrichtsstunden. In der Steiermark wurden 2.683 Schüler/-innen in 505,0 Unterrichtsstunden von 37 Lehrerinnen unterrichtet. (Vgl. Informationsblatt Der muttersprachliche Unterricht in Österreich, S. 7)

Eine weitere Statistik zeigt, was schon weiter oben genannt wurde, nämlich, dass Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) die Sprachen sind, in denen die meisten muttersprachlichen Unterrichtsstunden beansprucht werden. 2013/14 besuchten insgesamt

15.338 Schüler/-innen muttersprachlichen Unterricht auf Türkisch bei 161 Lehrer/-innen in 3.102,5 Unterrichtsstunden; in Wien waren es 8.119 Schüler/-innen bei 101 Lehrer/-innen in 1.967,5 Unterrichtsstunden; in der Steiermark 395 Schüler/-innen bei 3 Lehrer/-innen in 63 Unterrichtsstunden. BKS belegt mit österreichweit 10.907 Schüler/-innen, 140 Lehrer/-innen und 2.761,0 Unterrichtsstunden Platz zwei. In Wien besuchten 6.972 Schüler/-innen muttersprachlichen Unterricht in BKS bei 92 Lehrer/-innen in 1.931 Unterrichtsstunden, während es in der Steiermark 829 Schüler/-innen bei 9 Lehrer/-innen in 171 Unterrichtsstunden waren. An dritter und vierter Stelle folgen Albanisch und Arabisch. (Vgl. Informationsblatt Der muttersprachliche Unterricht in Österreich, S. 16)

Man kann an diesen Daten erkennen, dass in Wien deutlich mehr Schüler/-innen muttersprachlichen Unterricht besuchen, weil es in diesem Bundesland auch mehr Schüler/-innen mit nichtdeutscher L1 gibt. Aufgrund der hohen Nachfrage gibt es auch deutlich mehr Lehrer/-innen, die in mehr Unterrichtsstunden unterrichten.

Vor allem die Sprachen Türkisch und BKS scheinen bei ihren Sprecher/-innen hohes Prestige zu genießen, denn sie werden oft im öffentlichen Raum verwendet und nicht versteckt, weshalb sie ihre Sprachkenntnisse erhalten bzw. ausbauen wollen und deshalb muttersprachlichen Unterricht besuchen. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass diese Sprachen eigentlich auch mehr Einzug in den Französischunterricht finden sollten, da die Sprecher/-innen scheinbar stolz auf ihre L1 sind und diese gut beherrschen. Ob diese Annahme der Realität entspricht, wird sich in den Ergebnissen der ethnographischen Forschung weiter unten zeigen.

2.3 Bereits durchgeführte Studien in diesem Bereich

Weltweit wurden schon einige Forschungen im Bereich ‚mehrsprachiges Klassenzimmer‘ durchgeführt, welche im Folgenden kurz dargestellt werden sollen. Die hier präsentierten Studien wurden von der Verfasserin als interessant empfunden, da hier jeweils Unterricht in mehrsprachigen Klassen beobachtet wurde und da sie aktuell sind.

Diese Studien zeigten unter anderem, dass, wenn man es Kindern erlaubt, ihre eigene ‚Stimme‘ oder Sprache zu verwenden, sie so die Möglichkeit haben, sich Diskursen auf ihre eigene Art und Weise zu nähern, und dass sich so auch die institutionelle Realität, zu der sie durch ihre Interaktionen beitragen, ändert. (Vgl. Mick 2011, S. 23)

Die erste beschriebene Studie wurde in einer ‚complementary school‘ in Birmingham, England, durchgeführt. Wichtig ist es anzumerken, dass es sich hierbei um eine Samstagsschule handelt. Ziel dieser Schule ist es, jungen Menschen, die selbst oder deren Familien ursprünglich aus Pakistan kommen, die dort gesprochene Sprache Panjabi zu lernen. ‚Complementary school‘ bedeutet hier, dass der Unterricht zusätzlich zum normalen Unterricht stattfindet. Die Lehrpersonen an dieser Schule haben keine pädagogische Ausbildung, jedoch besitzen sie Panjabi-Kenntnisse. Angela Creese und Jaspreet Kaur Takhi beobachteten fünf Monate lang alle Klassen in dieser Schule, um sich später auf zwei Klassen zu beschränken, wobei hier nur eine Stunde in einem Klassenzimmer beschrieben wird. In dieser Stunde waren 20 Schüler/-innen, ein Lehrer und eine Assistentin anwesend. Zwei Schüler/-innen sowie Lehrer und Assistentin wurden mit Diktiergeräten ausgestattet, die die sprachliche Interaktion aufzeichnen sollten. Fünf Beispiele wurden anschließend an die Beobachtungen ausgewertet, wobei diese hier nur auszugsweise und im Rahmen dessen, was für die vorliegende Arbeit interessant scheint, erwähnt werden sollen. Im ersten Beispiel fragt der Lehrer nach einem Wort, das weder Englisch noch Panjabi ist und das eigentlich in dieser Form nicht existiert, es handelt sich hierbei also um eine Parodie. Eine Schülerin antwortet mit einem englischen Wort, woraufhin der Lehrer in die ohnehin schon heterogene Interaktion ein Wort aus dem Hindi einwirft. Eine andere Schülerin wirft daraufhin ein Wort ein, das dem Panjabi ähnelt, allerdings ein Anglizismus ist. An diesem Beispiel erkennt man, wie vielseitig die Interaktion durch die unterschiedlichen Kenntnisse der beteiligten Personen wird. Das zweite Beispiel zeigt, wie der Lehrer Panjabi spricht, während die Schülerin auf Englisch antwortet. Trotz dieser Diskrepanz zwischen den Sprecher/-innen ist eine Unterhaltung möglich. Im dritten Beispiel wird zusätzlich zu Panjabi und Englisch auch noch auf die lateinische Sprache zurückgegriffen. Dieser Rückgriff erfolgt durch einen Schüler, wobei eine andere Schülerin ihn sofort aufnimmt und auch noch erweitert. Im vierten Beispiel wird von der Assistentin ein Wort aus dem Hindi eingeworfen, wobei eine Schülerin dieses als weder Panjabi noch Englisch identifiziert. Die Assistentin antwortet daraufhin, dass sie es auch in Panjabi verwendet, woraufhin die Schülerin anmerkt, ihre Mutter täte dies ebenfalls. (Vgl. Blackledge et al. 2014, S. 200 ff.)

Eine weitere Studie wurde 2010 und 2011 an der *Pan American International High School* (PAIHS) im New Yorker Stadtteil Queens durchgeführt. Diese Schule ist Teil eines Netzwerks von Schulen, das spanischsprechende Schüler/-innen mit

Migrationshintergrund unterrichtet. Diese Schule nutzt alle sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler/-innen beim Lernen der englischen Sprache. Die Forschungsfrage der Studie lautete „Wie unterstützt Spanisch die Entwicklung der englischen Sprache in einer Schule, in der alle Schüler/-innen Spanisch sprechen, aber nicht alle Lehrer/-innen?“. Näher beschrieben wurde dann der Unterricht von zwei Englischlehrerinnen, die einen unterschiedlichen Zugang zur Zweisprachigkeit haben: Eine (Ms. C) ist chilenisch-amerikanischer Abstammung und wuchs mit Englisch und Spanisch auf, während die andere (Ms. S) indisch-amerikanischen Ursprungs ist und Gujarati, Hindi, Urdu Englisch und nun auch Spanisch spricht. Die Studie zeigte unter anderem – und dies ist für diese Arbeit besonders interessant –, dass Ms. C hauptsächlich Englisch spricht, aber auch manchmal auf die spanische Sprache zurückgreift. Man sieht also, dass das Zusammenfügen von Englisch und Spanisch im Unterricht eine zweisprachige ‚US-Latino‘-Identität konstruiert. Dies geschieht dadurch, dass Ms. C beispielsweise etwas auf Englisch erklärt, ein/e Schüler/-in eine Zwischenfrage auf Spanisch stellt, woraufhin die Lehrerin die Antwort auf Englisch gibt und dann auf Spanisch wiederholt. So wird allen Schüler/-innen noch einmal die Frage bewusst gemacht und die Antwort wird verstärkt. Außerdem können so keine Missverständnisse auftauchen. Man kann im weiteren Verlauf der Interaktion feststellen, dass die Lehrerin die Aussagen der Schüler/-innen immer wieder wiederholt, um sie für alle verständlich zu machen. (Vgl. Nelson/Flores 2014, S. 246 ff.)

Im Unterricht der anderen Lehrerin Ms. S wurde beobachtet, dass sie immer wieder Englisch sogleich ins Spanische übersetzt. Dadurch haben die Schüler/-innen die Möglichkeit, bereits Bekanntes mit neuem Wissen zu verknüpfen. Die Lehrerin bittet die Schüler/-innen aber auch um Unterstützung, wenn ihre Spanischkenntnisse nicht ausreichen. (Vgl. Flores/García 2014, S. 252 ff.)

Ehrhart (2014) beschäftigte sich ebenfalls mit mehrsprachigen Schulen und veranschaulichte ihre Forschung an den Beispielen Luxemburg und Neukaledonien. Sie erstellte eine Liste bestehend aus zehn Punkten, die wichtig für unser Bildungssystem sind und die als Richtlinie für ethnographische Studien dienen, welche darauf abzielen, das Geschehen in mehrsprachigen Klassen besser zu verstehen. Diese Punkte sollen im Folgenden kurz dargelegt werden:

- 1) Neue Mediationswerkzeuge, die in mehrsprachigen Kontexten mit Schüler/-innen aus verschiedenen Sprach- und Kulturwelten angewandt werden sollen
- 2) Verbesserung der Einstellung der Lehrer/-innen bezüglich transversalem Sprachenlernen
- 3) Übersetzung sowie intersprachliche und interkulturelle Mediation
- 4) Verstärkter Einbau der Sprachen, die die Schüler/-innen zuhause sprechen
- 5) Beobachten von Sprache und Sozialisation in komplexen Settings
- 6) Diskussion über die Beziehung zwischen Sprachen, multiplen Identitäten und Politik
- 7) Verstärken von regionalen und Minderheitensprachen
- 8) Lernen der Sprachen durch Sprachen; Eingehen von Synergien
- 9) Diskussion über die Effizienz von formellem und informellem Sprachenlernen und das Definieren von geeigneten Kontexten für mehrsprachige Kommunikation, die auf eine optimale Entwicklung aller Schüler/-innen in einer Klasse, in der das Lernen als natürliche Sache auftritt, abzielt
- 10) Sprach- und Gemeinschaftsplanungsmodelle

(Vgl. Ehrhart 2014, S. 75 ff.)

Auch Ingrid Gogolin, Erziehungswissenschaftlerin und Professorin an der Universität Hamburg, führte in diesem Bereich eine Untersuchung durch. Sie beobachtete im Zuge eines Forschungsprojekts, *„das sich der Frage nach den Sprach- und Interaktionspraktiken einsprachiger und mehrsprachiger Beteiligter am Leben und Lernen in einer Großstadt-Schule“* widmete, mehrere Unterrichtseinheiten, denen interessante Analysen folgten. Häufig war sie beziehungsweise ihr Team Zeuge/-in davon, wie Schüler/-innen von sich aus ohne ersichtlichen Grund von Deutsch in ihre L1 wechselten. Im überwiegenden Teil der Aufzeichnungen löst dieser plötzliche Sprachwechsel keinerlei Störungen oder Beeinträchtigungen des Unterrichts aus. Es ist für Kinder, die mehr als eine Sprache sprechen, also ganz normal, ihr Sprachrepertoire auszuschöpfen und ihre verschiedenen Sprachen einzusetzen. Dieser Wechsel stellt weder für die Sprecher/-innen selbst, noch für die Gesprächspartner/-innen eine Störung dar. Gogolin (1998) bezeichnet dieses Phänomen des Sprachwechsels als *„sprachliches Grenzgängertum“* und beschreibt es als gewöhnliche Praxis mehrsprachiger Sprecher/-innen. Mehrsprachige Kinder setzen ihre L1 oft als Stilmittel ein und keineswegs nur unbewusst, wie es von manchen Lehrpersonen nach der Untersuchung vermutet wurde.

Das Wechseln der Sprache ist also eine von den Sprecher/-innen bewusst eingesetzte Strategie, die in mehrsprachigen Kontexten eine Vielzahl an Funktionen erfüllt. (Gogolin 1998, S. 73 ff.)

Die Untersuchung zeigte allerdings auch, dass der Sprachwechsel unterschiedlich wertgeschätzt wird. Die befragten Eltern zeigten sich je nach Kontext sowohl positiv als auch negativ gegenüber dem „*sprachlichen Grenzgängertum*“ eingestellt. Außerdem zeigte sich eine einheitliche Meinung aller Beteiligten, dass Deutsch im öffentlichen Bereich Vorrang haben sollte und ein Rückgriff auf die L1 eher als Hinweis auf sprachliche Mängel gesehen wird. Es stellte sich also heraus, dass die an der Untersuchung beteiligten Personen ein sehr vielseitiges Bild von Sprache und Sprechen haben. (Vgl. Gogolin 1998, S. 76 f.)

Die Tatsache, dass es viele verschiedene Sprachen gibt, findet auch Einzug in die Schule; Varietäten werden besprochen und Fremdsprachen gelehrt, allerdings immer mit dem Hintergedanken, dass in der Realität Einsprachigkeit vorherrscht. Das „*sprachliche Reinheitsgebot*“, das besagt, dass der Kontakt von Sprachen zu vermeiden ist und die Sprachen „*rein gehalten*“ werden sollen zeugt von einem Verhältnis zwischen Sprache und Macht. Die Untersuchung zeigte auch, dass sich die Beteiligten dieser Macht durchaus bewusst sind und wissen, wann es Zeit ist, die „*legitime Sprache*“ einzusetzen. (Vgl. Gogolin 1998, S. 79 f.)

Laut Gogolin (1998) ist der Wechsel von Sprachen im schulischen Kontext zwar nicht völlig illegitim, aber dennoch noch nicht weitgehend anerkannt. Wenn man den schulischen Bereich verlässt, so kann man feststellen, dass „*sprachliches Grenzgängertum an Legitimität gewinnt*“. Gogolin (1998) spricht weiters von Untersuchungen, die im englischsprachigen Raum durchgeführt wurden – sie nennt diese allerdings nicht namentlich – und die den Sprachgebrauch von Jugendlichen im privaten Bereich zeigten und veranschaulichten, dass in ethnisch gemischte Gruppen alle lebensweltlich vorhandenen Sprachen eingebracht und so vermischt werden. Das Englische war hier sozusagen das Fundament, es wurde aber nicht bevorzugt verwendet. Viel wichtiger war das Hineinmischen unterschiedlicher Sprachen, was dem sprachlichen Reinheitsgebot widerspricht. Eine solche Sprachpraxis ermöglicht es den Sprecher/-innen, eine Gemeinschaft zu bilden und sich mit dieser zu identifizieren. (Vgl. Gogolin 1998, S. 89 f.)

Die hier veranschaulichten Studien dienten der Verfasserin als Inspiration für ihre eigene Studie. Sie sollen zeigen, was im Bereich Mehrsprachigkeit schon untersucht wurde und die Untersuchung der Verfasserin, die im empirischen Teil beschrieben wird, dient als weiterer Baustein in diesem Forschungsfeld.

3. Empirischer Teil

3.1 Forschungsdesign

Die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zielt darauf ab herauszufinden, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird. Auf Grundlage von Erkenntnissen aus der aktuellen Darstellung in der Literatur wurde eine empirische Studie durchgeführt. Diese sollte zeigen, inwiefern der aktuelle Stand der Mehrsprachigkeitsforschung Eingang in die schulische Realität findet. Ziel der Studie war es also zu veranschaulichen, inwiefern im Französischunterricht auf andere Sprachen zurückgegriffen wird und von wem und in welchen Situationen diese Rückgriffe durchgeführt werden.

Zur Durchführung der Studie wurde eine qualitative Methode, nämlich die Ethnographie gewählt. Beobachtet wurde der Französischunterricht in drei Schulen bei fünf verschiedenen Lehrerinnen in insgesamt 20 Einheiten.

Um die Studie zielgerichtet durchführen zu können, wurde zuvor ein nach folgenden Kategorien eingeteilter Beobachtungsbogen (siehe Anhang) erstellt: ‚Unterrichtssprache‘, ‚Rückgriffe auf Englisch‘, ‚Rückgriffe auf Latein‘, ‚Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen‘. Diese Kategorien wurden von der Verfasserin ausgewählt, da sie als wichtig und erkenntnisbringend für die vorliegende Studie eingestuft wurden und deshalb bereits im theoretischen Teil vorliegender Arbeit dargestellt und argumentiert wurden. Um die Unterrichtssprache, welche zwischen Französisch und Deutsch variierte, ging es in Kapitel 2.2.2.1, in welchem Auszüge aus dem Lehrplan dargelegt wurden. Das Thema ‚Rückgriffe auf andere Sprachen‘ und die ‚Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen‘ wurden ausführlich in Bezugnahme auf verschiedene Wissenschaftler und Literaturquellen in Kapitel 2.1 behandelt.

Während der Beobachtungen wurden von der Verfasserin Feldnotizen verfasst, die danach möglichst zeitnah in den Beobachtungsbogen eingetragen wurden. Dieser Beobachtungsbogen wurde anschließend als Hauptquelle für die Analyse verwendet wobei hier auch Informationen aus Gesprächen mit den Lehrpersonen eine Rolle spielten, die die Verfasserin in die Feldnotizen aufnahm. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse wurden in Bezug auf die Forschungsfrage ausgewertet und analysiert.

Als Methode wählte die Verfasserin die „*key incident Analyse*“ (vgl. Kroon / Sturm 2002), wobei hier auch bestimmte Aspekte wie die Verwendung des Dialektes im

Unterricht in die Analyse miteinbezogen wurden, denn dialektale Varietäten zählen für die Verfasserin ebenfalls zu Mehrsprachigkeit. Die beiden Aspekte ‚Dialekt‘ sowie ‚Zweifach der Lehrerinnen‘ ergaben sich erst im Nachhinein, also nach Beobachtung und Eintragen der Notizen in den Beobachtungsbogen. Diese Dinge ließen sich keiner Kategorie im Beobachtungsbogen zuordnen, stellten für die Verfasserin aber dennoch einen interessanten Teil der Beobachtungen dar. Zur besseren Verständnis wird in Kapitel 2.2.2 kurz definiert, was unter ‚Dialekt‘ zu verstehen ist.

Durch diese vielseitige Betrachtung und Analyse soll ein möglichst breites Spektrum an Forschungsergebnissen gezeigt werden können.

In den weiteren Kapiteln wird näher auf den Verlauf der Studie eingegangen.

3.2 Methodisches Design

3.2.1 Qualitative Forschung

Die empirische Sozialforschung entstand im 17. Und 18. Jahrhundert aus verschiedenen Versuchen, gesellschaftliche Massenerscheinungen zu erklären. Aufgrund der Tatsache, dass wir in der heutigen Zeit geradezu von Informationen überschwemmt werden, welche durch die Medien an uns weitergeleitet werden, versucht die empirische Sozialforschung diese Komplexität teilweise zu beheben und auf wesentliche Zusammenhänge zu reduzieren (vgl. Atteslander 2008, S. 5 f.).

Zu den Erhebungsmethoden empirischer Sozialforschung gehört neben der Befragung und dem Experiment auch die Beobachtung, welche sich in einer natürlichen Situation abspielt und offenes Verhalten, also Verhalten für welches Bindung an Zeit und Raum des Verhaltens erforderlich ist, widerspiegelt (vgl. ebd., S. 49).

Qualitative Forschung hat also den Anspruch, das „*Verständnis sozialer Wirklichkeit*“ zu verbessern, denn gewisse Strukturen und Muster sind Nichtmitgliedern und Mitgliedern oft nicht bewusst. Sie bildet die Wirklichkeit aber nicht einfach ab, sondern versucht, Differenzen wahrnehmbar zu machen, die sich durch das „*von der Norm Abweichende*“ ergeben. (vgl. Flick et al. 2010, S. 14) Qualitative Forschung ist aufgrund ihrer Nähe zum untersuchten Gebiet oder Gegenstand sehr anziehend und aktuell. Da unser Leben immer komplexer wird und sich aus immer neuen Lebensformen zusammensetzt, sind Methoden, die genaue Beobachtungsergebnisse liefern, besonders anziehend. Durch eine ethnographische Beobachtung, wie sie von der Verfasserin durchgeführt wurde, kann ein „wesentlich konkreteres und plastischeres Bild“ zum Entstehen gebracht werden, welches

auch die Sicht der Betroffenen miteinbezieht. (vgl. ebd., S. 17) Für diese Arbeit bedeutet dies also, dass die Verfasserin die tatsächlich stattfindenden Unterrichtseinheiten beobachtet hat, ohne Einfluss auf deren Verlauf zu nehmen. Die Lehrpersonen wurden zuvor – meist schon per Email oder auch direkt im Lehrerzimmer – von der Verfasserin über ihr Vorhaben und das Thema ihrer Diplomarbeit informiert und gefragt, ob die Verfasserin einige Stunden zum Zwecke ihrer Forschung hospitieren dürfe. Nach positiver Antwort wurden Termine vereinbart. Kurz vor dem Unterricht klärte die Verfasserin die Lehrpersonen nochmals darüber auf, dass sie sich hinten in die Klasse setzen und sich Notizen machen würde. Die Lehrerinnen wurden stets gebeten, ‚normal‘ zu unterrichten – was ihnen auch von der Verfasserin gesagt wurde – und sie sollten sich auch nicht dazu gezwungen sehen, Rückgriffe auf andere Sprache einbauen zu müssen, wobei ihnen dies nicht gesagt wurde, denn eine solche Anweisung hätte vermutlich das Unterrichten beeinflusst. So wurden also alltägliche Unterrichtssituationen beobachtet, die der Realität entsprachen.

Zu den Kennzeichen qualitativer Forschung gehören also unter anderem die *„Orientierung am Alltagsgeschehen“*, das *„Prinzip der Offenheit“*, aber auch die *„qualitative Forschung als Textwissenschaft“*. Obwohl visuelle Quellen wie Fotos oder Videos immer wichtiger werden, ist die qualitative Forschung eine Textwissenschaft, die *„Daten als Texte“* wiedergibt. Zu diesen Texten gehören auch die von der Verfasserin gemachten ethnographischen Feldnotizen. (Vgl. Flick et al. 2010, S. 24)

Die vorliegende Arbeit veranschaulicht die Ergebnisse einer qualitativen Forschung, die darauf fokussierte zu zeigen, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird. Um diese Forschung durchführen zu können, wurde als Methode der qualitativen Forschung die Ethnographie gewählt, die im Folgenden näher beschrieben wird.

3.2.2 Ethnographie

Die ethnographische Forschung verfolgt die Grundidee, *„Menschen in ihren situativen oder institutionellen Kontexten beim Vollzug ihrer Praktiken zu beobachten.“* Diese Beobachtungen sollen dann so dargestellt werden, dass Außenstehende – also die Leserschaft – einen Eindruck von der beobachteten Gruppe oder Situation bekommt. Zentral für die ethnographische Forschung ist die teilnehmende Beobachtung, wobei hier stets auf das Spannungsfeld zwischen *„Teilnahme und Distanznahme“* zu achten ist. Diese Distanz ist wichtig, um das Geschehen als Nichtinvolvierte/r aus einem anderen

Blickwinkel betrachten zu können. (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 7 f.) Die Verfasserin saß während der Beobachtung immer im hinteren Bereich der Klassenzimmer und versuchte so, die Distanz zu den Schüler/-innen zu wahren und nicht aktiv in den Unterricht miteinbezogen zu werden.

Für Breidenstein und seine Koautoren ist die Ethnographie keine Methode, da sie nicht geregelt ist, sondern sich immer wieder neu erfindet. Es handelt sich vielmehr um eine Strategie beziehungsweise eine Haltung. (Vgl. ebd. S. 8)

Die Geschichte der Ethnographie reicht weit zurück. Entdecker, die fremde Länder erforschten und ihre Ergebnisse mit anderen teilten, gab es schon im 16. und 17. Jahrhundert. Spätere Ursprünge hat sie in der Ethnologie und in der Soziologie. Es gibt drei wichtige Linien der Ethnographie: die ethnologische Kulturanalyse, die Subkulturforschung der Chicago School sowie die Soziologie des Alltags. (Vgl. ebd., S. 13)

Um andere Länder erforschen zu können, wären eigentlich Expeditionen nötig gewesen, jedoch bevorzugten es die Ethnologen im 19. Jahrhundert, – die Ethnologie versteht sich als ethnographische Disziplin – Bücher über die Länder zu lesen und dann Hypothesen aufzustellen. Erst Jahrzehnte später begaben sie sich tatsächlich in andere Länder, um deren Bewohner und Kultur selbst zu erforschen. (Vgl. ebd., S. 14 ff.)

Die Chicago School, deren Blütezeit zwischen 1920 und 1940 war, hat ihren Namen zum einen von der Universität Chicago, von wo aus sie durchgeführt wurde, andererseits aber auch deshalb, weil Chicago im Zentrum der Forschung stand. Es handelt sich hierbei um ein Programm der Stadtforschung, deren Ziel es war, „den Zusammenhang zwischen Verhaltensmustern und besonderen städtischen Lokalitäten“ zu zeigen. In Heften und Tagebüchern wurden die Beobachtungen festgehalten, um später ausgewertet werden zu können. Auch hier ging es nicht darum, einer streng reglementierten Methode zu folgen, sondern mehrere Verfahren zu testen und der Fantasie freien Lauf zu lassen. (Vgl. ebd., S. 20 ff.)

Das Hauptaugenmerk der Alltagssoziologie liegt auf Phänomenen der Öffentlichkeit, die so betrachtet werden, als wären sie unbekannt. Das eigentlich Bekannte wird also aus einer gewissen Distanz betrachtet und so verfremdet. Es soll also eine „Fremdheit des Beobachters“ hergestellt werden. (Vgl. ebd., S. 25 ff.)

Die Verfasserin ordnet ihre ethnographische Forschung der ‚Soziologie des Alltags‘ zu, denn es wurden alltägliche, öffentliche Phänomene beobachtet und es wurde stets versucht, eine gewisse Distanz zum Beobachteten zu wahren, um einen objektiven Blick auf die Ergebnisse zu haben.

Im nächsten Abschnitt sollen nun die Markenzeichen der Ethnographie, in diesem Fall also der ‚Soziologie des Alltags‘, (vgl. ebd., S. 31) genannt und auch jeweils mit der hier vorliegenden Forschungsarbeit in Verbindung gebracht werden:

Der Gegenstand: soziale Praktiken

Um den Gegenstand der ethnographischen Forschung zu bestimmen, muss zum einen die analytische Einheit festgestellt werden. Die Individuen der Ethnographie sind Situationen oder Milieus, nicht Personen an sich, die sich im Bereich der öffentlichen und gelebten Sozialität aufhalten. Es wird angenommen, dass die Teilnehmer/-innen dieser Sozialität ein bestimmtes implizites Wissen besitzen, um ihre Handlungen sinnvoll zu gestalten. Dieses Wissen soll mithilfe der Ethnographie herausgeholt und für andere sichtbar gemacht werden. (Vgl. ebd., S. 31 ff.)

Der Gegenstand der in dieser Arbeit dargelegten Forschung waren mehrere Schulklassen an verschiedenen Schulen. Durch Beobachten des Unterrichts sollte herausgefunden werden, wie Mehrsprachigkeit Eingang in den Französischunterricht findet. Das Ziel war es also zu sehen, ob und wie im Unterricht auf andere Fremdsprachen zurückgegriffen wird. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden 20 Unterrichtseinheiten bei fünf verschiedenen Lehrerinnen an drei Schulen beobachtet.

Feldforschung: andauernde unmittelbare Erfahrung

Feldforschung bedeutet, dass der/die Forscher/-in den zu beforschenden Gegenstand persönlich aufsucht und untersucht, wobei ‚Feld‘ als Gegensatz zu den künstlichen Settings gesehen wird, die eigens für Forschungszwecke geschaffen wurden. Diverse Feldwissenschaften vertreten die Meinung, dass man den zu beforschenden Gegenstand in seiner natürlichen Umgebung untersuchen muss, um ein möglichst authentisches Bild davon zu erhalten. Zwei Hauptmerkmale charakterisieren die Feldforschung: „*sinnliche Unmittelbarkeit*“ und „*Dauerhaftigkeit*“; Forscher müssen also hautnah am Forschungsgegenstand dran sein und viel Zeit für die Beobachtung aufwenden. Daten

werden also nicht punktuell erhoben, sondern über lange Zeit, also über eine lange ‚Strecke‘ gesammelt. (Vgl. ebd., S. 33 f.)

Ein ethnographischer Forschungsprozess wird normalerweise in mehrere Phasen eingeteilt, die Christian Lüders wie folglich beschreibt: Problemdefinition, Kontaktaufnahme, Feldeinstieg, Etablierung einer Feldrolle, Aufrechterhaltung dieser Rolle, Erheben und Protokollieren von Daten, Ausstieg aus dem Feld, Auswertung, theoretische Verarbeitung und Veröffentlichung der Ergebnisse (Vgl. Lüders 2010, S. 386 f.)

So war es folglich auch der erste Schritt der Verfasserin, das Problem bzw. die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zu definieren und das Forschungsfeld somit zu bestimmen und einzugrenzen. Die Verfasserin entschied sich, den Französischunterricht in unterschiedlichen Schulstufen zu beobachten und sich nicht auf eine festzulegen, da das zu beobachtende Phänomen in allen Schulstufen eine große Rolle spielen kann. Die Auswahl der passenden Schulen ergab sich teilweise von selbst, da die Verfasserin im Herbst 2015 das fachbezogene Praktikum an zwei Schulen in der Steiermark absolvierte und dort andere Lehrerinnen kennenlernte, die bereit waren, ihren Unterricht für die Beobachtungen zur Verfügung zu stellen. Auch ein Gymnasium in Wien, das die Verfasserin durch einige Lehrer/-innen kennt, diente als Forschungsfeld und somit stellten sich Kontaktaufnahme und Feldeinstieg als nicht besonders schwierig dar. Bei der Kontaktaufnahme geht es ja immer auch darum, als Außenstehender Zutritt zum Feld zu bekommen und oft trifft man auf „*Widerstände gegen das Beforscht-Werden*“. (Vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 50 f.)

Wenn man nicht über Bekannte oder weil man selbst im zu beforschenden Milieu tätig ist Zugang zum Forschungsfeld bekommt, ist man auf die Hilfe von bestimmten Personen angewiesen. Die „*Gatekeeper*“ – zu deutsch Türsteher – können einem Zutritt zum Feld verschaffen, sie können einem diesen jedoch auch verwehren. Oft muss man aber zuerst herausfinden, wer die „*Gatekeeper*“ sind, um sie kontaktieren zu können; man muss also schon eine gewisse „*Vorforschung*“ leisten, um diese Dinge in Erfahrung zu bringen. Eine weitere Gruppe von Personen sind die „*Sponsoren*“, die ein Forschungsprojekt aus verschiedenen Gründen fördern wollen und dem/der Forscher/-in den Weg deshalb ebnet bzw. den Zutritt erleichtert. (Vgl. ebd., S. 52) Im konkreten Fall fungierte eine Lehrerin als Sponsorin, denn sie machte die Verfasserin mit weiteren Lehrerinnen bekannt, die ihren Unterricht als Forschungsgegenstand zur Verfügung stellten.

Weiters gibt es auch noch die „Patronen“, denen die Feldteilnehmer vertrauen und die Ethnographen empfehlen und für diese bürgen können. (Vgl. ebd., S. 52 f.)

Wenn man nun die Formen der wissenschaftlichen Beobachtung genauer betrachtet, so kann man feststellen, dass diese nach Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme unterschieden werden können. (Vgl. Atteslander 2010, S. 86 f.)

Um eine strukturierte wissenschaftliche Beobachtung durchführen zu können, muss vorab ein Beobachtungsschema vorliegen, das angibt, was und wie beobachtet werden soll. Dies setzt wiederum voraus, dass ausreichende Kenntnisse über das Feld vorliegen. Außerdem müssen bereits konkrete Forschungshypothesen erstellt worden sein, die im Zuge der Forschung überprüft werden. Durch eine so vorbereitete Beobachtung wird diese auch durch andere Beobachter wiederholbar gemacht. Ein Nachteil kann es jedoch sein, wenn bestimmte Verhaltensweisen auftreten, die vorher nicht in die Beobachtungskategorien hineingenommen werden. Sie können oft aussagekräftig für die Forschung sein, werden aber dennoch nicht erfasst, dass sie als irrelevant eingestuft oder gar nicht erst erfasst werden. Durch eine unstrukturierte Beobachtung hingegen kann die „Flexibilität und Offenheit [...] für die Eigenarten des Feldes“ gewährleistet werden. (Vgl. ebd., S. 86 ff.)

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit wählte für ihre Forschung eine strukturierte Beobachtung, denn es war auf jeden Fall wichtig, sich vorher zu überlegen, was man genau beobachten und zeigen möchte, um bei der Beobachtung auf die erhofften Situationen fokussiert sein zu können. Eine unstrukturierte Beobachtung wäre laut Sicht der Verfasserin nicht sinnvoll gewesen, denn sie wusste schließlich genau, was sie beobachten möchte und konnte ihre Beobachtung so gezielt auf die vorab überlegten Kategorien fokussieren.

Die zweite Kategorie, nämlich jene der Offenheit, bezieht sich auf die „Transparenz der Beobachtungssituation für die Beobachteten“. Forscher/-innen können entweder „verdeckt“ oder „offen“ beobachten. Wählt er/sie eine verdeckte Beobachtung, so wissen die Beobachteten nicht von der Beobachtung. So wird ein möglichst natürliches Verhalten gewährleistet. Die verdeckte Forschung wird allerdings nur selten angewandt, da sie Nachteile mit sich bringt. Bei einer offenen Beobachtung hingegen wissen die Beobachteten von der Beobachtung. Eine solche Beobachtung kann zu Beginn Misstrauen hervorrufen, wobei dies im Laufe der Untersuchung wieder verschwindet. Meist gewöhnen sich die Beobachteten schnell an die Anwesenheit des/der Forscher/-in.

Eine offene Beobachtung liegt aber auch dann vor, wenn die Teilnehmer nur über gewisse Aspekte der Untersuchung Bescheid wissen, oder wenn nur manche unter ihnen informiert sind. (Vgl. ebd., S. 90 f.)

Für ihre Untersuchung wählte die Verfasserin eine offene Beobachtung. Die Schüler/-innen wurden zu Beginn der jeweils ersten Einheit, in die die Verfasserin kam, von der jeweiligen Lehrerin darüber informiert, dass sie sich in den hinteren Bereich der Klasse setzen, beobachten und sich Notizen machen würde. Die Schüler/-innen wussten allerdings nicht, was beobachtet und worüber Notizen gemacht wurden, darüber waren nur die Lehrerinnen informiert, die zuvor von der Verfasserin aufgeklärt wurden. So konnte das möglichst natürliche Verhalten der Schüler/-innen beobachtet werden und sie versuchten nicht, bei der Verfasserin „Eindruck zu schinden“, was im Falle der Forschungsfrage möglich gewesen wäre. Es hätte sein können, dass die Schüler/-innen – hätten sie das Forschungsvorhaben gekannt – versucht hätten, gezielt andere Sprachen in den Unterricht einzubauen, doch die Absicht der Verfasserin war es nicht, solch vorbereitete und durchdachte Verbindungen zu anderen Sprachen zu beobachten. Auch die Lehrerinnen versuchten nicht explizit, Rückgriffe auf andere Sprachen einzubauen, denn sie wurden vorab von der Verfasserin gebeten „normal“ und „wie immer“ zu unterrichten. Sie erhielten nur die Informationen, die schon in Kapitel 3.2.1 genannt wurden; sie erhielten also auch nicht den Beobachtungsbogen und wurden nicht über die Kategorien informiert. Der Verfasserin war es wichtig, dass die Lehrerinnen nicht zu viele Informationen bekommen, da diese für die Lehrerinnen einerseits nicht wichtig waren und so andererseits authentischer Französischunterricht beobachtet werden konnte, da die Lehrerinnen nichts in diese Richtung vorbereiten konnten. Der Verfasserin fiel auch auf, dass die Schüler/-innen kaum Reaktionen zeigten als sie die Klasse betrat, da sie anscheinend schon an „Gäste“ gewöhnt waren. Eine verdeckte Beobachtung wäre nicht möglich gewesen, da die Schüler/-innen – wären sie gar nicht informiert worden – sicherlich mehr Fragen gestellt oder untereinander getuschelt und gerätselt hätten.

Die dritte Kategorie der Teilnahme gibt Aufschluss darüber, ob der/die Forscher/-in am beobachteten sozialen Geschehen teilnimmt. Der/die Beobachter/-in ist durch seine Beobachtung und Interpretation immer in die Beobachtungssituation integriert, man kann allerdings zwischen „passiver“ und „aktiver“ Teilnahme unterscheiden. „*Passiv teilnehmend*“ meint, dass sich der/die Beobachter/-in auf seine/ihre Rolle als Beobachter/-in beschränkt und kaum bis gar nicht an den Interaktionen der beobachteten Gruppe

teilnimmt. „Aktiv teilnehmend“ hingegen besagt, dass der/die Forscher/-in eine „Teilnehmerrolle im Feld übernimmt“. (Vgl. ebd., S. 92)

Die Verfasserin nahm zumeist die Rolle der passiven Teilnehmerin ein, da sie sich wirklich nur auf das Beobachten der Interaktion beschränkte. Manchmal wurde sie durch Fragen von der jeweiligen Lehrerin kurz in das Unterrichtsgeschehen miteingebunden und einmal sollte sie ihre Zukunftspläne der Klasse präsentieren, aber ansonsten saß sie in der letzten Reihe und beobachtete das Geschehen.

Die folgende Grafik soll die oben genannten Kriterien der Beobachtung noch einmal zusammenfassend veranschaulichen:

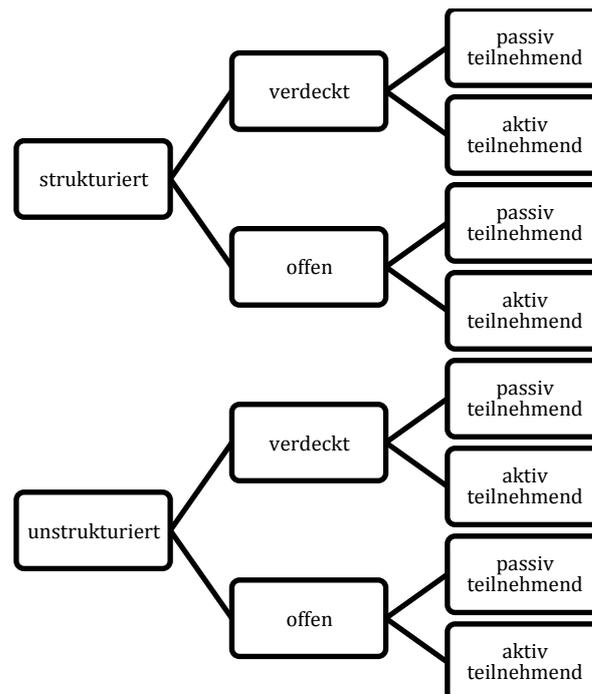


Abbildung 1: Klassifikation möglicher Beobachtungsformen (nach Atteslander 2010, S. 94)

Als Forscher/-in muss man sich fragen, welchen Platz man selbst im „Geflecht sozialer Beziehungen“ der Beobachteten einnimmt. (Vgl. Honer 2010, S. 199) Wie bereits weiter oben erwähnt nahm die Verfasserin eher die Rolle der Beobachterin ein und nahm so nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen und somit am sozialen Leben der Klassen teil. Nur manchmal wurde sie miteingebunden, fühlte sich sonst aber eher als Außenstehende.

Im Fall der hier vorliegenden Forschung war das Feld die Schule, in der der Unterricht beobachtet wurde. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden wurde also in ihrer natürlichen Umgebung untersucht und die Verfasserin konnte so authentische Ergebnisse erzielen. Die ‚sinnliche Unmittelbarkeit‘ war gegeben, da sich die Verfasserin in die Klassen setzte und den Unterricht so mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen konnte.

‚Dauerhaftigkeit‘ entstand dadurch, dass sich der Zeitraum der Feldforschung über sieben Monate erstreckte.

Methodenopportunismus: ein integrierter Forschungsansatz

Wie schon oben erwähnt ist die Ethnographie keine Methode, die sich an strikte Regeln und Vorgaben hält, eher ist sie ein „*integrierter Forschungsansatz*“, in deren Zentrum die teilnehmende Beobachtung steht. (Vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 34) Hier gilt es, zwischen starker und schwacher Teilnahme zu unterscheiden: Eine starke Teilnahme hat den Vorteil, dass der/die Beobachter/-in einen guten Einblick in die Perspektive der Teilnehmer/-innen bekommt, der Nachteil ist aber, dass sich dadurch eher schlechte Möglichkeiten zur Aufzeichnung ergeben. Die schwache Teilnahme hat hingegen den Vorteil, gute Gelegenheiten zur Aufzeichnung von Daten zu bieten, während sie allerdings nur auf äußerliche Beobachtungen ohne wirkliches Verstehen des Geschehens abzielt. (Vgl. ebd., S. 67)

Die Datentypen, die die Ergebnisse einer ethnographischen Forschung sind, hängen immer davon ab, was das Forschungsfeld zu bieten hat, wobei normalerweise mehrere Methoden zur Datensammlung kombiniert werden. So bekommt der/die Forscher/-in einen weitreichenden Blick auf den zu erforschenden Gegenstand und kann dessen Komplexität begreifen. (Vgl. ebd., S. 34 f.)

Die Verfasserin führte ihre Forschung durch eine teilnehmende Beobachtung durch, die von Feldnotizen, aber auch Gesprächen vor und nach den Unterrichtseinheiten mit den Lehrpersonen begleitet wurde.

Schreiben und die Versprachlichung des Sozialen:

Durch die zweite Hälfte des Wortes ‚Ethnographie‘ wird das Schreiben hervorgehoben. Mit dem Schreiben findet also gleichzeitig mit dem Beobachten eine „*sprachliche Erschließung von Phänomenen*“ statt, die aber erst durch Beobachtungen „*sprachlich*“ gemacht werden. Durch die Arbeit des/der ethnographischen Forschers/-in wird die beobachtete soziale Welt also in die schriftliche Form übergeführt und somit benannt. Während Interviews oder Diskursanalysen bereits in schriftlicher Form vorliegen, müssen Phänomene, die eigentlich unaussprechlich und sprachlos sind, erst „*zur Sprache gebracht*“ werden. Beobachtungsprotokolle – wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit von der Verfasserin erstellt wurden – sind nicht mit anderen Datensätzen wie beispielsweise Transkriptionen zu vergleichen. Dadurch, dass der/die Beobachter/-in ihre

eigene Sprache einsetzt, sind sie *„interpretativ, analytisch und kommunikativ gegenüber möglichen Lesern“*. (Vgl. ebd., S. 35 f.)

Um die Forschung, die in der vorliegenden Arbeit beschrieben wird, durchzuführen, machte sich die Verfasserin während der Beobachtungen des Unterrichts ausführliche Notizen, die – wie schon oben erwähnt – unmittelbar nach der Beobachtung in den Beobachtungsbogen (siehe Anhang) eingetragen wurden. Die Ergebnisse werden weiter unten präsentiert.

3.2.3 Datenanalyse

Um die erhobenen Daten zu analysieren, ist ein Codieren notwendig. Codes sind *„Kategorien, Schlagworte oder Themen, die Ausschnitten von Daten zugeordnet werden“*. (Vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 124) Hierfür ist es notwendig, das gesammelte Material wiederholt zu lesen und zu sortieren, denn so lassen sich bereits Muster oder Lücken erkennen. Gleichzeitig werden durch das intensive Lesen und somit noch-einmal-ins-Feld-Gehen bestimmte Erinnerungen wach, die wir vielleicht schon verdrängt hatten. Man stellt dann Fragen an die Protokolle, wobei die Antworten durch *„offenes Codieren“* gegeben werden, denn hierbei werden Kategorisierungen für das Beobachtete vorgenommen und es wird möglich, die Dinge beim Namen zu nennen. (Vgl. ebd., S. 124 ff.)

Das Codieren erfolgte in vorliegendem Fall durch das Eintragen der Notizen in den nach den Kategorien ‚Unterrichtssprache‘, ‚Rückgriffe auf Englisch‘, ‚Rückgriffe auf Latein‘ und ‚Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen‘ unterteilten Beobachtungsbogen. Diese Kategorien stellen die oben beschriebenen Codes dar und diese Codes wurden wie in Kapitel 3.1 beschrieben nach den Informationen im theoretischen Teil der Arbeit ausgewählt. Zum Codieren las die Verfasserin also die Notizen und trug passende Passagen in die Beobachtungsbögen unter der jeweiligen Kategorie ein. Zu jeder Unterrichtsstunde, die beobachtet wurde, gab es einen Beobachtungsbogen, der schließlich zur Analyse verwendet wurde.

Um die Forschungsfrage, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird, beantworten zu können, wählte die Verfasserin die *„key incident Analyse“* (vgl. Kroon / Sturm 2002, S. 96). Diese wurde im Rahmen des *„International Mother Tongue Education Networks“*-Forschungsprogramm – kurz IMEN – entwickelt und benutzt. Dieses Forschungsprogramm widmete sich vor allem der Erforschung des Unterrichts der Standardsprache, also Deutsch in Deutschland,

Niederländisch in den Niederlanden usw. Ziel war es herauszufinden, wie der Standardsprachenunterricht in verschiedenen Ländern aussieht. (Vgl. ebd., S. 96)

Zur Analyse der Beobachtungen wählte die Verfasserin „*key incidents*“, die nach dem von Green und Bloome wie in Folge beschriebenen Verfahren ausgewählt und bearbeitet wurden:

„[...] the ethnographer identifies key events or incidents (e.g., recurrent events and events that have sustaining influence); describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents [...]; places the events in relation to other events [...]; and then constructs a description [...]“
(Green / Bloome 1997, S. 9)

Anschließend an die Analyse der vier in den Beobachtungsbogen aufgenommenen Kategorien wird die Analyse einzelner Aspekte, welche bereits in Kapitel 3.1 dargestellt wurden, präsentiert. Diese ergaben sich – wie bereits erwähnt – erst im Nachhinein bei erster Durchsicht der Feldnotizen und wurden deshalb nicht in den Beobachtungsbogen aufgenommen.

4. Ergebnisse und Diskussion

4.1 Rahmenbedingungen: Teilnehmer/-innen und schulisches Umfeld

Im Folgenden sollen das schulische Umfeld und die Teilnehmer/-innen der ethnographischen Forschung kurz dargestellt werden, um die Rahmenbedingungen des Forschungsprozesses zu erläutern.

Insgesamt fünf Lehrerinnen waren bereit, an der von der Verfasserin durchgeführten Forschung teilzunehmen und ihren Französischunterricht als Forschungsfeld zur Verfügung zu stellen.

Eine der Lehrerinnen unterrichtet Französisch und Englisch an einer Handelsakademie im Bezirk Bruck-Mürzzuschlag in der Steiermark, die in Folge kurz ‚HAK‘ genannt wird. Zwei weitere Lehrerinnen unterrichten an einem Gymnasium, welches kurz ‚Gym S‘ genannt wird, im selben Bezirk. Eine der beiden hat Italienisch als Zweitfach, die andere Turnen. Ebenfalls an diesem Gymnasium unterrichtet die vierte Lehrerin, eine Unterrichtspraktikantin, deren Zweitfach Psychologie und Philosophie ist und die einige Jahre in Frankreich lebte. Die fünfte Lehrerin unterrichtet Französisch und Deutsch an einem Gymnasium im zehnten Wiener Gemeindebezirk, kurz ‚Gym W‘ genannt.

Die untenstehende Tabelle soll den Überblick über die Schulen und Teilnehmer/-innen erleichtern, denn die Schulen und Lehrerinnen sollen anonym bleiben:

Bezeichnung für die Lehrerin	Bezeichnung für die Schule	Beobachtete Einheiten	Schulstufe
LP1	HAK	5	11.
LP2	Gym S	5	7., 8. & 11.
LP3	Gym S	3	10. & 12.
LP4	Gym S	2	10. & 12.
LP5	Gym W	5	7. & 9.

Tabelle 1: Überblick über Schulen und Teilnehmer/-innen

Die Verfasserin beschränkte sich bei ihrer Forschung absichtlich nicht auf eine der Sekundarstufen oder auf einen Schultyp, denn sie erwartete sich spannende Ergebnisse der Beobachtungen von Schüler/-innen in verschiedenem Alter.

Um einen näheren Einblick in das Forschungsfeld zu geben, werden die teilnehmenden Schulen im Folgenden kurz charakterisiert:

Das Schulgebäude der HAK beherbergt nicht nur die Bundeshandelsakademie, sondern auch eine Bundeshandelsschule und die Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, weshalb die Schüler/-innenzahl mit circa 500 sehr groß ist. Die Schüler/-innen sind in 24 Klassenzimmern untergebracht und werden von 55 Lehrpersonen unterrichtet. In der von der Verfasserin beobachteten Klasse haben mehr als die Hälfte der Schüler/-innen Migrationshintergrund und eine andere L1 als Deutsch. Laut Daten des Referats für Schule und Migration hatten im Schuljahr 2014/15 12,2% der Schüler/-innen an Berufsbildenden höheren Schulen in der Steiermark eine andere L1 als Deutsch. (Vgl. Informationsblatt Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, S. 20) Somit ist der Anteil in dieser Klasse vergleichsmäßig hoch.

Das ‚Gym S‘ ist ebenfalls eine relativ große Schule mit ca. 840 Schüler/-innen, 80 Lehrer/-innen und 37 Klassen. Neben einigen Neuen Mittelschulen, einer HTL und einer Landwirtschaftlichen Fachschule beherbergt die Stadt in der Region Hochsteiermark mit rund 23.000 Einwohnern, auch eine renommierte Fachhochschule. Neben dem ‚Gym S‘ gibt es in der Region weitere Gymnasien. In den hier beobachteten Klassen haben jeweils

weniger als die Hälfte der Schüler/-innen Migrationshintergrund und somit haben die Meisten Deutsch als L1. Wenn man dies mit den Daten des Referats für Schule und Migration vergleicht, so kann man feststellen, dass die Zahl der Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch in den beobachteten Klassen am ‚Gym S‘ im Normalbereich liegt, denn laut Statistik hatten in der AHS-Unterstufe im Schuljahr 2014/15 10,5% und in der Oberstufe 11,7% eine andere L1 als Deutsch. (Vgl. Informationsblatt Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, S. 20)

Das ‚Gym W‘ befindet sich im 10. Wiener Gemeindebezirk und besteht aus Unter- und Oberstufe. Es wird von ungefähr 700 Schüler/-innen besucht, die von circa 80 Lehrer/-innen unterrichtet werden. In den hier beobachteten Klassen hat ungefähr die Hälfte der Schüler/-innen Migrationshintergrund. Im Vergleich zu den Daten des Referats für Schule und Migration, welche besagen, dass im Schuljahr 2014/15 in der AHS-Unterstufe 35,2% und in der Oberstufe 34,1% der Schüler/-innen eine andere L1 als Deutsch hatten (vgl. Informationsblatt Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, S. 23), ist der Anteil an Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch in den beobachteten Klassen eher hoch.

4.2 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Ausgehend von der Forschungsfrage dieser Arbeit, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird, werden im Folgenden die Ergebnisse der ethnographischen Forschung, die zum Zwecke der Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt wurde, erläutert.

Als die Verfasserin den Lehrerinnen ihr Forschungsvorhaben erläuterte, waren diese bei der Nennung des Titels der vorliegenden Arbeit zunächst erstaunt und konnten sich nicht viel darunter vorstellen. Die Verfasserin musste also erklären, was das Ziel ihrer Forschung war und die Forschungsfrage näher erläutern, woraufhin die Lehrerinnen neutral reagierten. Sie erklärte den Lehrerinnen, dass es ihr darum ging zu beobachten, wie im Französischunterricht auf andere Sprachen zurückgegriffen wird. LP2 und LP3 meinten, sie hätten nichts in dieser Hinsicht vorbereitet, woraufhin die Verfasserin ihnen erklärte, dass genau das auch der Sinn der Forschung war. Die Verfasserin wollte nicht im Hinblick auf die Forschung vorbereitete Stunden beobachten, sondern das alltägliche Unterrichtsgeschehen miterleben.

Während dieser Vorgespräche stellte sich heraus, dass sich die Lehrerinnen sehr wohl der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler/-innen bewusst waren. LP2 berichtete gleich von einem Beispiel, dass sie im Unterricht erlebt hatte, das sich jedoch leider vor dem Beginn der Forschung der Verfasserin ereignete: Im Unterricht kam das französische Wort ‚camion‘ – zu deutsch ‚Lastwagen‘ – vor. Eine Schülerin fragte nach der Bedeutung des Wortes, da es ihr nicht bekannt war. Nachdem die Lehrerin es erklärt hatte, meinten einige Schüler/-innen gleich, dass es in ihrer L1 ähnlich oder genauso hieß.

Leider konnte die Verfasserin einen solch interessanten Fall während ihrer Forschung nicht beobachten, aber – wie sich im folgenden Kapitel noch zeigen wird – kam sie zu anderen, durchaus ähnlichen Ergebnissen.

In der Forschung kristallisierte sich heraus, dass der Rückgriff auf andere Sprachen meist von den Lehrerinnen initiiert wurde. Nur selten wurden Verbindungen zu anderen Sprachen von den Schüler/-innen gezogen. Die hier von der Verfasserin verwendeten Worte ‚meist‘ und ‚selten‘ ließen sich aus den Feldnotizen ableiten. Die Verfasserin notierte sich immer genau, von wem die Verbindungen zu anderen Sprachen hergestellt bzw. initiiert wurden. War es ein/e Schüler/-in, notierte sie sich ein ‚S‘, für die Lehrerinnen ein ‚L‘. Dieser Buchstabencode wurde auch für die in dieser Arbeit dargestellten Situationen verwendet. Die meisten Lehrerinnen übersetzten unklare Vokabel ins Deutsche oder in umgekehrter Richtung ins Französische. Diese Arbeit soll nicht zeigen, ob und welche Methoden sinnvoll für die Förderung oder den Erhalt der Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen ist, denn eine solche Untersuchung würde ein anderes Forschungsdesign erfordern und den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Während der Beobachtungen fielen immer wieder Situationen auf, in denen scheinbar bewusst auf andere Sprachen zurückgegriffen wurde und diese sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt und analysiert werden. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt nach den Kategorien, die bereits für den Beobachtungsbogen verwendet wurden.

4.2.1 Kategorie: Unterrichtssprache

Die folglich dargestellte Situation ereignete sich in der ersten beobachteten Stunde bei LP1 in der HAK:

Diese Stunde beginnt mit einem Spiel, für das die Schüler/-innen sich in zwei gegenüberliegenden Reihen aufstellen. Eine/r ist Journalist und soll dem/der anderen Fragen über die Ferien stellen. (Diese Situation ereignete sich im September, die Ferien waren also noch nicht lange her.) Nachdem jede/r einmal an der Reihe war, werden die Rollen getauscht.

Nach dem Spiel wird eine Hörübung vorgespielt, gehörte Informationen gesammelt und der Text anschließend besprochen. Die Lehrerin gibt den Schüler/-innen die Anweisung, alle ‚passé-composé‘¹ Formen im Text zu unterstreichen. Sie gibt diese Anweisung auf Französisch, verwendet also das Wort ‚souligner‘, wobei sie es mit einer Handbewegung, die ‚unterstreichen‘ andeutet, hervorhebt. Während dieser Arbeit sprechen die Schüler/-innen untereinander Deutsch. Eine Schülerin fragt, auf welcher Seite der Text sei und ein/e andere/r antwortet auf Deutsch „Hundert“. LP1 versucht bei der anschließenden Besprechung, Französisch zu sprechen, unklare Dinge erklärt sie auf Deutsch. Immer wieder wechselt sie zwischen Französisch und Deutsch, wobei diese Abwechslungen unwillkürlich erscheinen. Während der Besprechung stellt eine Schülerin eine Frage, worauf die Lehrerin mit einer Gegenfrage antwortet, welche die Schülerin mit „yes“ statt „oui“ oder „ja“ beantwortet.

Nach der Besprechung der unterstrichenen Formen wird seitens der Lehrerin das passé-composé erklärt, wobei dies auf Deutsch geschieht. Bei unklarem Vokabular findet kein Rückgriff auf andere Sprachen als Deutsch statt und die Unterrichtssprache ist während der gesamten Einheit gemischt.

Am Ende der Stunde gibt LP1 den Schüler/-innen eine Hausübung.

Diese Stunde war die erste von der Verfasserin beobachtete und sie brachte ihr bereits einige Erkenntnisse. Besonders interessant erschien der Verfasserin die gestikulierende Unterstreichung des Wortes ‚souligner‘, denn diese wurde von den Schüler/-innen anscheinend als sehr hilfreich verstanden und so nahm sich die Verfasserin vor, Gesten später auch in ihren eigenen Unterricht einzubauen. In einem kurzen Gespräch nach dieser Einheit meinte LP1, dass Gesten den Schüler/-innen sehr helfen und sie sie bei neuem Vokabular auch oft bittet, die Wörter – sofern es möglich ist – in Gesten umzuwandeln. So merken sich die Schüler/-innen die neuen Wörter besser, da sie sich eine eigene Eselsbrücke errichten. Freilich wird diese Methode nicht allen helfen, da es

¹ Hierbei handelt es sich um die französische Vergangenheitsform.

schließlich verschiedene Lerntypen gibt, aber man kann im Unterricht nur versuchen, verschiedene Methoden einzubauen, um jeden Lerntyp abzudecken.

Dass die Schüler/-innen während des Unterrichts untereinander Deutsch sprechen, ist vermutlich nur schwer zu verhindern.

Die Tatsache, dass die Lehrerin bei der Besprechung zwischen Französisch und Deutsch switcht, liegt vermutlich am Niveau der Lernenden, welches eher im niedrigen Bereich angesiedelt ist.

LP1 unterrichtet diese Schüler/-innen sowohl in Französisch als auch Englisch, was wahrscheinlich dazu führte, dass eine Schülerin mit „yes“ statt „oui“ antwortete. Es ist für die Schüler/-innen sicherlich nicht einfach, ein und dieselbe Person differenziert einmal als Französisch- und dann wieder als Englischlehrerin zu sehen.

Die Verfasserin konnte in dieser Situation also schon interessante Beobachtungen bezüglich Mehrsprachigkeit im Unterricht machen. Bezüglich der Unterrichtssprache ist festzustellen, dass diese nicht einheitlich, also nicht nur Deutsch oder nur Französisch, und auch nicht immer nach einer bestimmten Taktik – in bestimmten Situationen Deutsch, in anderen Französisch – ausgewählt zu sein scheint.

Bei allen beobachteten Lehrerinnen konnte beobachtet werden, dass zwischen Deutsch und Französisch gewechselt wird, ohne dass dahinter ein Schema zu stecken scheint. Manchmal war es so, dass die Lehrerin von Französisch auf Deutsch wechselte, wenn ein/e Schüler/-in dies tat. Sie passte sich also an. Lediglich LP4 wollte die beobachtete Stunde – wie sie der Beobachterin vorher ankündigte – auf Französisch halten. Als sie allerdings die Klasse betrat und in ihrem doch eher schnellen und sehr guten Französisch sprach, blickte sie in viele verwirrte und verständnislose Gesichter und wechselte so doch wieder auf Deutsch. Sie versuchte es zwischendurch wieder mit Französisch, aber auch hier ließ sich dann ein Switchen zwischen den beiden Sprachen beobachten.

4.2.2 Kategorie: Rückgriff auf Englisch

Die folgende Situation ereignete sich im ‚Gym S‘ in der 7. Schulstufe:

LP2 spielt den Schüler/-innen eine Hörübung auf Französisch vor. Sie sollen das Wort, das nicht vorkommt, unterstreichen und anschließend das falsche Wort ausbessern. Anschließend werden einige Wörter aus dem Buch besprochen, wobei es sich hierbei um solche wie ‚sport‘, ‚film‘, ‚volleyball‘, ‚photo‘ und ‚cinéma‘ handelt. Die Lehrerin fragt die Schüler/-innen, ob diese Wörter für sie französisch

klingen und gibt ihnen die Anweisung, auf die Endungen zu achten. Sie weist die Schüler/-innen danach explizit darauf hin, dass diese Wörter nicht aus dem Französischen, sondern aus dem Englischen bzw. Deutschen stammen.

Im weiteren Verlauf der Stunde kommt das französische Wort ‚métro‘ vor. Die Lehrerin fragt die Schüler/-innen nach dessen Bedeutung. Eine Schülerin antwortet mit „Zug“, eine andere mit „U-Bahn“. Die Lehrerin meint daraufhin: „Genau, in Amerika heißt’s ja Metropolitan.“

Der nächste Fall spielte sich ebenfalls im ‚Gym S‘, allerdings in der 8. Schulstufe ab:

Es findet ein kurzer Exkurs in die Geschichte Frankreichs, genauer gesagt zu Ludwig XIV statt. Vor allem einige Schüler sind sehr eifrig und wissbegierig, haben jedoch auch ein breites Allgemeinwissen. Folgender Dialog zwischen LP2 und einer Schülerin (S) ereignet sich:

LP2: *„Wisst’s ihr, was ‚König‘ auf Französisch heißt?“*

S: *„King?“*

LP2: *„Na, das ist es nicht. Es heißt ‚roi‘. Aber es gibt ein Wort, das im Englischen so ähnlich ist...“*

S: *„royal“*

LP2: *„Ja, genau“*

Die folgende Szene ereignete sich im ‚Gym W‘ in der 7. Schulstufe:

LP2 gibt den Schüler/-innen auf Deutsch Hinweise zur Hausübung, die sie ihnen zurückgibt.

LP2: *„Macht’s einfach ein ‚C‘ für ‚Corrigé‘. Ihr kennt’s das vom englischen ‚Correction‘.*

Danach liest die Klasse gemeinsam einen Dialog, der sich in einem Kaffeehaus abspielt.

LP2: *„Vous désirez? Sie wünschen? Ihr kennt’s das Wort ‚desire‘ vom Englischen, das ist das Gleiche.“*

Später in dieser Einheit schreibt LP2 ‚j’arrive’ in ein Word Dokument auf dem Computer. Daraufhin gibt ein Schüler „aaah“ von sich, woraufhin LP2 sagt: „Genau, ihr kennt’s das aus dem Englischen, man spricht’s aber anders aus.“

Das nächste Szenario ereignete sich in der 11. Schulstufe am ‚Gym S’:

Aus aktuellem Anlass lesen die Schüler/-innen im Unterricht einen Text über Syrien. Im Zuge der Lektüre spielt sich folgender Dialog ab:

S1: *„ ‚Violemment’ ist was?“*

S2: *„Gewaltvoll oder?“*

LP2: *„Ja“*

S2: *„Violent“ (englische Aussprache)*

LP2: *„Ja, genau“*

Weiter unten im Text kommt das französische Wort ‚gouvernement’ vor. Ein Schüler (S1) fragt nach dessen Bedeutung:

S1: *„Was ist ‚gouvernement’?“*

S2: *„Government“ (englische Aussprache)*

S3: *„ ‚Regierung’ auf Deutsch“*

S4: *„Wir haben zu viele Sprachen.“*

Die folgende Szene ereignete sich in der HAK:

LP1 macht mit der Klasse eine Übung im Buch. Sie stellt eine Frage, woraufhin eine Schülerin „I don’t know... Je ne sais pas“ antwortet. Die Schülerin scheint gerne Witze zu machen und so merkt man auch hier, dass sie die englische Antwort aus Spaß gibt.

Später in dieser Stunde liest ein Schüler unsicher ‚parce qu’il a fait la queue’². Die Lehrerin geht auf seine fragende Lesart ein und sagt „ ‚queue up’, das kennt’s aus ’m Englischen.“

Im weiteren Verlauf der Stunde fragt eine Schülerin: „Was heißt ‚utiliser’?“ LP1 antwortet: „ ‚Benützen’, ‚gebrauchen’. ‚Use’ im Englischen.“

² zu deutsch: weil er sich angestellt hat

Der folgende Dialog ereignete sich im ‚Gym S‘ in der 10. Schulstufe:

S: „Was heißt ‚conquérir‘?“

LP4: Erobern. Das kommt vom englischen ‚conquer‘.

Später fragt eine andere Schülerin nach der Bedeutung des Wortes ‚écolo‘. LP4 antwortet: „Da kannst ans Englische denken.“

Das folgende Szenario spielte sich ebenfalls im ‚Gym S‘ in der 10. Schulstufe ab, allerdings in einer von LP5 gehaltenen Stunde:

In dieser Stunde geht es um das Thema ‚Sport‘.

LP5: „Hier, on a commencé à parler du sport... Il y a beaucoup de mots qui ressemblent à l’anglais.³ ‚Wettbewerb‘, c’était quoi?“

S1: „Compétition“

LP5: „Et en anglais?“

S1: „Competition“ (englische Aussprache)

S2: „Victoire“

LP5: „Oui, c’est quoi en anglais?“

S2: „Victory“

LP5: „Et en allemand?“

S2: „Sieg“

Wie man an den oben dargelegten Beispielen erkennen kann, werden vor allem von den Lehrerinnen am ‚Gym S‘ häufig Verbindungen zur englischen Sprache hergestellt. In der HAK und im ‚Gym W‘ fanden andere Sprachen kaum Eingang in den Französischunterricht. Hier wird Französisch für sich – höchstens in Verbindung mit Deutsch – gesehen und auch so unterrichtet. Der Unterricht in der Fremdsprache erfolgt also ohne Rücksichtnahme auf den Sprachunterricht, den die Schüler/-innen sonst noch in der Schule haben. „Dabei läge eine Bezugnahme doch so nahe.“ (Vgl. Doyé 2003, S. 33) Doyé (2003) meint außerdem, dass die Lehrenden keinen Überblick mehr über die

³ zu deutsch: Gestern haben wir begonnen, über Sport zu sprechen. Es gibt viele Wörter, die dem Englischen ähneln.

Vielzahl der unterrichteten Gegenstände haben und somit keine Verbindungen zwischen einzelnen Unterrichtsfächern herstellen können. Die Aufgabe, alles miteinander in Zusammenhang zu bringen, bleibt den Schüler/-innen. Seitens der Lehrer/-innen wäre als Kooperation gefordert, um die Fächer mehr miteinander zu verbinden. (Vgl. ebd., S. 33)

Eine Lehrerin meinte in einem Gespräch nach einer beobachteten Unterrichtsstunde diesbezüglich, dass es nicht an den einzelnen Lehrer/-innen allein liegt, im Sprachunterricht Verbindungen zu anderen Sprachen herzustellen. Es müsste Initiativen geben, die den Lehrerinnen diese Verbindungen möglich machen bzw. erleichtern. Wenn jede/r für sich arbeitet, können die einzelnen Fächer nie als Gesamtheit gesehen werden.

Was sich außerdem erkennen lässt, ist, dass die Verbindungen zur englischen Sprache in den meisten Fällen von den Lehrerinnen, nicht aber von Seiten der Schüler/-innen hergestellt werden. Die Schüler/-innen gehen zwar darauf ein, indem sie die englischen Vokabeln teilweise nennen, sie kommen aber nicht von selbst auf die Idee, hier eine Relation festzustellen.

4.2.3 Kategorie: Rückgriff auf Latein

Folgender Dialog ereignete sich in der 8. Schulstufe am ‚Gym S‘:

S: „Was heißt ‚fenêtre‘?“

LP2: „Fenster. Das kommt vom lateinischen ‚fenestra‘.“

Der folgende Dialog ereignete sich ebenfalls am ‚Gym S‘, allerdings in der 11. Schulstufe:

S1: „Was heißt ‚la paix‘?“

S2: „Frieden“

LP2: „Richtig. Von welchem lateinischen Wort?“

S2: „Pax, Pacis“

LP2: „Genau“

Die Beobachterin war überrascht, dass während der gesamten beobachteten Stunden nicht mehr Rückgriffe auf Latein – zumindest in den höheren Schulstufen – stattfanden. Dies liegt vermutlich daran, dass die Lehrerinnen der lateinischen Sprache nicht oder nicht mehr mächtig waren. Die Beobachterin hätte allerdings damit gerechnet, dass von Seite

der Schüler/-innen mehr Verbindungen zu Latein hergestellt würden, was jedoch nicht zu beobachten war.

4.2.4 Kategorie: Rückgriff auf die L1 der Schüler/-innen

Gar nicht zu beobachten waren Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen. Weder von Seiten der Lehrerinnen noch von den Schüler/-innen wurden Verbindungen zu anderen Sprachen außer Deutsch, Englisch und Latein hergestellt. Dies überraschte die Verfasserin sehr, denn sie dachte, dass vor allem in Wien, wo der Anteil von Schüler/-innen mit nichtdeutscher L1 höher ist, solche Rückgriffe stattfinden würden.

De Cillia (2013) meint in diesem Zusammenhang, dass *„das österreichische Schulwesen [...] auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit, und nicht auf Mehrsprachigkeit (ausgelegt ist)“*. (Vgl. de Cillia 2013, S. 10)

Zwischenresümee:

Man kann nun, nach der Auswertung der Ergebnisse, feststellen, dass die Unterrichtssprache im Französischunterricht nicht nach einer bestimmten Taktik gewählt zu sein scheint, sondern sich eher zufällig ergibt. Bestätigt wurde diese Annahme der Verfasserin durch Gespräche mit den Lehrerinnen, welche sagten, dass sie *„manchmal Französisch reden und manchmal Deutsch, wie es gerade passt“*. Dieses Schema zieht sich durch den Großteil der beobachteten Stunden, weshalb das oben genannte Exempel als Musterbeispiel gesehen werden kann.

Was die Mehrsprachigkeit im Unterricht betrifft, so kann man sagen, dass hauptsächlich Verbindungen zur englischen Sprache hergestellt werden. Die Verfasserin deutet, dass dies deshalb geschieht, weil es zum einen eine Sprache ist, die alle Schüler/-innen im Gymnasium bzw. der HAK – wenn nicht bereits in der Volksschule – lernen, zum anderen beherrschen auch die meisten Lehrer/-innen diese Sprache und können so Verbindungen herstellen. Latein wird nicht von allen gelernt und deshalb auch nicht oft darauf zurückgegriffen. Die oben genannten Beispiele sind die einzigen, die die Verfasserin während der 20 beobachteten Einheiten beobachten konnte. Was sich kein einziges Mal beobachten ließ, waren Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen, die eine andere L1 als Deutsch haben. Es ist klar, dass solche Verbindungen kaum von Seiten der Lehrer/-innen hergestellt werden können, außer diese würden die Sprache ebenfalls beherrschen. Aber auch sonst konnte die Verfasserin keine Szene beobachten, in der die Schüler/-innen untereinander in ihre L1 switchen, um sich vielleicht ein Wort zu erklären oder auf ein ähnliches Wort in der L1 verweisen. Die Verfasserin führt dies darauf

zurück, dass die Schüler/-innen alle sehr gut Deutsch sprechen und diese Tatsache Rückgriffe auf die L1 nutzlos macht.

Im folgenden Abschnitt sollen noch einzelne Aspekte der Beobachtung bezüglich Mehrsprachigkeit dargestellt und erläutert.

4.3 Analyse einzelner Aspekte

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Beobachtung noch unter zwei anderen Blickpunkten, welche in Kapitel 3.1 beschrieben wurden, betrachtet. Zum einen soll der Dialekt, zum anderen die Zweitfächer der Lehrerinnen näher betrachtet werden. Diese beiden Aspekte wurden im Vorfeld der Forschung nicht in den Beobachtungsbogen hineingenommen, da sie von der Verfasserin nicht in Betracht gezogen wurden. Bei Durchsicht der Feldnotizen der ersten beobachteten Stunden stachen sie der Verfasserin jedoch umso mehr ins Auge.

4.3.1 Verwendung von Dialekt

Da Dialekt ebenfalls eine Form von Mehrsprachigkeit ist und als solche immer wieder Einzug in den beobachteten Unterricht fand, empfand die Verfasserin diesen Aspekt bei der Durchsicht der Feldnotizen als sehr interessant und entschied sich, ihn in ihre Analyse einzubauen.

Zwei der drei teilnehmenden Schulen befinden sich in der Steiermark in einem eher ländlichen Umfeld und so ist es nur klar, dass der Dialekt hier eine große Rolle spielt. Da die Verfasserin selbst in der Steiermark aufgewachsen ist und sich ihr Leben auch nun wieder hauptsächlich dort abspielt, war es für sie während der Beobachtung selbstverständlich, dass der Dialekt Eingang in die Klassenzimmer findet. Im Alltag sprechen sowohl die Schüler/-innen als auch die meisten Lehrer/-innen steirischen Dialekt. Auch im Lehrerzimmer konnte die Verfasserin beobachten, dass sich die Lehrer/-innen untereinander im Dialekt unterhielten. Dies gilt auch für die Schüler/-innen, die untereinander nicht die Standardsprache verwenden. Sobald die Lehrerinnen allerdings das Klassenzimmer betraten, versuchten sie doch, sich „zusammenzunehmen“ und Standardsprache zu sprechen. Zwischendurch wechselten sie wieder in den Dialekt, wobei dies meist dann geschah, wenn etwas besprochen wurde, das nicht zum Unterricht gehörte. Vor allem in der HAK fiel der Verfasserin auf, dass die Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch eher Standardsprache sprechen und weniger Dialekt verwenden.

Bei ihnen war teilweise auch ein Akzent herauszuhören, der darauf schließen ließ – wobei sich dieser Schluss in Gesprächen mit der Lehrerin bestätigte – , dass Deutsch nicht ihre L1 ist. Die Schüler/-innen mit deutscher L1 sprachen so wie in ihrem Alltag, also Dialekt. Dass die Schüler/-innen in ihrem Alltag Dialekt sprechen, ist eine Annahme, die die Verfasserin von der Tatsache ableitet, dass in der Steiermark generell Dialekt und kaum Standarddeutsch gesprochen wird. Die Lehrer/-innen duldeten den Dialekt und versuchten nicht, die Schüler/-innen zu mehr Standardsprache zu führen. Die Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch, die eher Standardsprache und weniger Dialekt sprachen, empfanden es – die Verfasserin hatte zumindest einen solchen Eindruck – als normal, dass ihre Mitschüler/-innen mehr Dialekt sprachen als sie. Es schien, als würden sich die Schüler/-innen keine Gedanken über den Sprachgebrauch ihrer Mitschüler/-innen machen; sie machten sich nicht übereinander lustig und es wurde nicht offensichtlich gelästert.

Im ‚Gym S‘ war zu beobachten, dass vor allem die jüngeren Schüler/-innen eher Standardsprache sprachen, während die der höheren Schulstufen den Dialekt einsetzten. Auch hier ließ sich bei den Lehrerinnen ein Gemisch aus Standardsprache und Dialekt beobachten, das eher zufällig erschien. Einzig LP4, die Unterrichtspraktikantin, sprach durchgehend Standardsprache, was sich auf ihre deutsche Herkunft zurückführen lässt.

Auch im ‚Gym W‘ wurden von der Lehrerin manche Wörter als dialektale Varietäten verwendet, wobei dies nur selten geschah. Die Schüler/-innen sprachen durchwegs standardsprachliches Deutsch. Man sollte hier allerdings eher von ‚Umgangssprache‘ als von ‚Standardsprache‘ sprechen, denn die Lehrerinnen verwendeten immer Formen wie ‚kommt’s‘, ‚lest’s‘, ‚schreibt’s‘ und nicht etwa ‚kommt‘, ‚lest‘ oder ‚schreibt‘.

Der steirische Dialekt spielt in zwei der beobachteten Schulen also eine große Rolle. Es ist jedoch keineswegs so, dass er die Aussprache des Französischen negativ beeinflusst. Lediglich bei den Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch schlich sich ein gewisser Akzent ins Französische ein, der aber wie bereits oben erwähnt auch im Deutschen zu hören war.

De Cillia (2013) spricht im Zusammenhang mit Dialekt von ‚*inersprachlicher Mehrsprachigkeit*‘. Dies bedeutet, dass Sprecher/-innen einer einzigen Sprache schon mehrsprachig sind, weil sie der Varietäten diese Sprache mächtig sind. Kinder erwerben je nach Region, in der sie aufwachsen, zuerst eine dialektale Varietät. Erst in Kindergarten und Schule werden sie in die standardsprachliche Varietät des Deutschen eingeführt und diese Institutionen entscheiden dann, wie mit den weiter entfernten

Varietäten umgegangen wird. Diese Entscheidung „beeinflusst mit Sicherheit die Bildungschancen der Schüler/-innen“, denn im Bildungssystem ist Deutsch die zentrale Bildungssprache. (Vgl. de Cillia 2013, S. 6)

Da im vorliegenden Fall jedoch die Sekundarstufen ab der 7. Schulstufe beobachtet wurden, spielt dies vermutlich keine allzu große Rolle, denn die Schüler/-innen wurden schon im Kindergarten und in der Volksschule in die Sphäre der Bildungssprache eingeführt und wissen vermutlich um deren Einsatz Bescheid. Eine Forschung in diese Richtung würde zu weit vom hier zentralen Thema abweichen, weshalb nicht näher darauf eingegangen werden soll.

In diesem Kapitel wurde auch nicht auf den Wiener Dialekt eingegangen. Die Verfasserin beobachtete zwar den Unterricht an einem Gymnasium in Wien, jedoch fasste sie die dort gesprochene Sprache als Umgangssprache und nicht als Dialekt auf. Dies war deshalb der Fall, weil die Verfasserin nicht zwischen dem wienerischen oder niederösterreichischen Dialekt unterscheiden kann. Da sie sich erst im Nachhinein für die Analyse des Dialektes entschied, wurde LP5 nicht nach ihrer Herkunft und dem Dialekt, den sie spricht gefragt. Sie könnte auch aus dem Burgenland stammen und ihren Dialekt in die Umgangssprache einfließen lassen, aber eine dahingehende Analyse wäre einem anderen Fachgebiet zuzuordnen.

4.3.2 Zweitfächer der Lehrerinnen

Alle Lehrerinnen, deren Französischunterricht beobachtet wurde, haben unterschiedliche Zweitfächer. Folgende Tabelle soll diese noch einmal in Erinnerung rufen:

Lehrerin	Zweifach
LP1	Englisch
LP2	Italienisch
LP3	Turnen
LP4	Psychologie und Philosophie
LP5	Deutsch

Tabelle 2: Zweitfächer

Dass dieser Unterschied bezüglich der Zweitfächer besteht, fiel der Verfasserin erst während ihrer Beobachtung auf. Sie nahm bei der Auswahl der Lehrerinnen keine

Rücksicht darauf, da es an den jeweiligen Schulen ohnehin nicht viele Französischlehrerinnen gibt.

Aufgrund dessen, dass LP1 Englisch als Zweitfach hat und die beobachtete Klasse in beiden Fremdsprachen – Französisch und Englisch – unterrichtet, hätte die Verfasserin damit gerechnet, dass Englisch im Französischunterricht eine größere Rolle spielen würde. Die Lehrerin ist der Sprache mächtig und sie weiß aus eigener Erfahrung, dass auch die Schüler/-innen Sprachkenntnisse besitzen. Dennoch wurden nicht allzu oft Verbindungen zum Englischen hergestellt. Allerdings lag dies auch an den Themen der beobachteten Einheiten, denn LP1 meinte in einem Gespräch, dass sie sehr wohl versuche, Englisch in den Französischunterricht einzubauen, um nicht nur vom Französischen ins Deutsche und umgekehrt zu übersetzen.

Das Zweitfach von LP2 ist Italienisch, jedoch wurden von ihr keine Verbindungen zu dieser ebenfalls romanischen Sprache hergestellt. Dies liegt natürlich daran, dass nicht alle Schüler/-innen Italienisch lernen, da dies lediglich als Wahlfach angeboten wird. Sie versuchte ihre vorhandenen Englisch- und Lateinkenntnisse in den Unterricht miteinfließen zu lassen, wobei sie darauf achtete, in der Unterstufe eher auf Englisch als auf Latein zurückzugreifen. Ihr Zweitfach fand also nicht Eingang in den Französischunterricht.

LP3 unterrichtet neben Französisch Turnen, weshalb es hier keine wirklichen Verbindungen zu beobachten gab. Es wäre natürlich möglich gewesen, dass sie dennoch andere Sprachen außer Deutsch und Französisch beherrscht und diese Kenntnisse in den Unterricht einfließen lässt, jedoch war dies nicht zu beobachten. In einer beobachteten Stunde wurde das Thema ‚Sport‘ besprochen. Die Schüler/-innen mussten sagen, welchen Sport sie gerne betreiben und was Sport dem Menschen bringt. Da LP3 die Klasse nicht in Turnen unterrichtet, wusste sie nicht über deren sportliche Vorlieben Bescheid und so ergab sich ein interessantes Gespräch im Plenum, wobei LP3 mit ihrem Fachwissen punkten konnte. Es wäre denkbar gewesen, dass LP3 in ihrem Unterricht aufgrund ihrer Vorliebe zu Sport und Bewegung die Klasse während des Unterrichts zu Bewegungen animiert, doch dies war nicht zu beobachten.

Das Zweitfach von LP4, der Unterrichtspraktikantin am ‚Gym S‘ ist Psychologie und Philosophie. Hier ließen sich keine Verbindungen erkennen, denn auch sie griff während der zwei beobachteten Stunden nur auf Englisch oder Latein zurück. In einem Gespräch nach dem Unterricht merkte sie an, dass ihr der Psychologie und Philosophie Unterricht nicht sonderlich Spaß mache, was vermutlich dafür verantwortlich ist, dass von ihr keine Verbindungen zu ihrem Zweitfach hergestellt wurden.

LP5 unterrichtet – wie die Verfasserin selbst – neben Französisch auch Deutsch. Wie bei LP3 wäre es möglich gewesen, dass sie dennoch Rückgriffe auf andere Sprachen als Deutsch und Französisch vornimmt, aber diese war nicht zu beobachten. Sie verwendete im Unterricht nur Deutsch und Französisch.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des empirischen Teils

Ausgehend von der Forschungsfrage, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird, wurden im Zuge einer ethnographischen Forschung 20 Unterrichtseinheiten an drei verschiedenen Schulen bei fünf Lehrerinnen beobachtet. Während der Beobachtung wurden Feldnotizen verfasst, die anschließend zeitnah in Beobachtungsbögen eingetragen wurden, um die Ergebnisse überschaubarer und die Analyse einfacher zu gestalten.

Die oben näher dargestellte Forschung ergab zusammenfassend folgende Ergebnisse:

- Die Verbindungen zu anderen Sprachen, die im beobachteten Französischunterricht hergestellt wurden, lassen sich in vier Kategorien, die auch für den Beobachtungsbogen verwendet wurden, einteilen: Unterrichtssprache, Rückgriffe auf Englisch, Rückgriffe auf Latein und Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen. Die Unterrichtssprache variierte zwischen Französisch und Deutsch, wobei Deutsch überwog. Rückgriffe auf Englisch fanden häufig statt, während solche auf Latein nur selten zu beobachten waren. Auf die L1 der Schüler/-innen mit nichtdeutscher L1 wurde gar nicht zurückgegriffen.

Diese Verbindungen wurden anhand von exemplarischen, aus dem Beobachtungsbogen entnommenen Beispielen veranschaulicht.

- Der steirische Dialekt fand als ein Teil der Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen und Lehrerinnen ebenfalls Eingang in den Französischunterricht. Aufgrund dessen, dass sowohl Schüler/-innen als auch Lehrerinnen aus der Umgebung der Schulen stammen, gehört der Dialekt zu ihrem Alltag und wird deshalb auch in der Schule nicht ausgeklammert. Es ließen sich zwar Tendenzen zur Verwendung der deutschen Standardsprache erkennen, aber immer wieder waren dialektale Varietäten herauszuhören. Lediglich LP4 – aufgrund ihrer Herkunft aus Deutschland – und natürlich LP5 sprachen nicht steirischen Dialekt. Auf den

Wiener Dialekt wird in dieser Analyse aus weiter oben genannten Gründen nicht eingegangen.

- Ebenfalls in die Analyse miteinbezogen wurden die Zweitfächer der Lehrerinnen. LP1 griff manchmal auf Englisch zurück, da dies ihr Zweitfach ist und sie auch die beobachtete Klasse darin unterrichtet. LP2 konnte aufgrund der nicht durchwegs vorhandenen Sprachkenntnisse der Schüler/-innen nicht auf ihr Zweitfach Italienisch zurückgreifen, stellte aber manchmal Verbindungen zu Englisch oder Latein her. Ebenfalls bei der Beobachtung von LP3 erschien ein Miteinbeziehen des Zweitfaches Turnen – mit Ausnahme der oben erwähnten Sport-Einheit, unmöglich, und auch sonstige Sprachkenntnisse der Lehrerin flossen nicht in den Unterricht mit ein. Auch LP4 konnte ihr Wissen aus dem Zweitfach Psychologie und Philosophie nicht in den Unterricht mitnehmen, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass ihr ihr Zweitfach nicht besonders liegt und sie es deshalb ausklammert. Auch sie stellte Verbindungen zu Englisch und Latein her. LP5 mit dem Zweitfach Deutsch baute bis auf wenige Ausnahmen nur die deutsche Sprache in den Unterricht ein.

5. Resümee und Ausblick

In unserer heutigen Gesellschaft ist nahezu jede und jeder auf gewisse Art und Weise mehrsprachig. Die einen sprechen sowohl Dialekt als auch Standardsprache und besitzen somit eine „*innersprachliche Mehrsprachigkeit*“. (Vgl. de Cillia 2013, S. 6) Andere wiederum sind „*lebensweltlich*“ mehrsprachig (vgl. ebd., S. 7 ff.) wie zum Beispiel Migranten, die einerseits ihre L1 und andererseits die im jeweiligen Land offizielle Amtssprache – in unserem Fall Deutsch – und zusätzlich vielleicht noch andere Fremdsprachen sprechen. Dann gibt es noch diejenigen, die „*fremdsprachlich*“ mehrsprachig sind und ihre Fremdsprachenkenntnisse in Bildungsinstitutionen wie der Schule erlangen. (Vgl. ebd., S. 9 ff.)

Diese Arbeit widmet sich der Mehrsprachigkeit in der Schule und geht von der Forschungsfrage, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird, aus. Diese Forschungsfrage stets im Hinterkopf behaltend ging die Verfasserin im theoretischen Teil der Arbeit auf den Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ ein und versuchte, diesen zu definieren, um ein Begriffsverständnis zu entwickeln, welches sich dann durch die gesamte Arbeit zieht. In einem zweiten theoretischen Teil widmete sich die Verfasserin den sprachpolitischen Richtlinien, die die Europäische Union und im Speziellen Österreich betreffen. So sollte gezeigt werden, in welchem gesetzlichen Rahmen sich die Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit bewegen kann. Die Theorie bildet das Fundament der Arbeit, auf das der empirische Teil aufgebaut wurde. In diesem werden die Ergebnisse der von der Verfasserin durchgeführten ethnographischen Studie präsentiert. Hierzu wurden 20 Unterrichtsstunden bei fünf Lehrerinnen an drei verschiedenen Schulen beobachtet. Ausgehend von der Forschungsfrage stand natürlich der Französischunterricht im Fokus der Verfasserin. An den beiden Gymnasien in der Steiermark und in Wien wurden sowohl Klassen der Sekundarstufe I als auch solche der Sekundarstufe II beobachtet, um zu sehen, ob Rückgriffe auf andere Sprachen in allen Altersstufen möglich sind und auch gemacht werden. Weiters wurde der Unterricht an einer Handelsakademie beobachtet. Die Verfasserin trug die Notizen, die sie sich während der Beobachtung machte, in einen Beobachtungsbogen ein, der in vier Kategorien, nämlich ‚Unterrichtssprache‘, ‚Rückgriffe auf Englisch‘, ‚Rückgriffe auf Latein‘ und ‚Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen‘ unterteilt war. Die Ergebnisse der Forschung zeigen hinsichtlich der Unterrichtssprache, dass diese zwischen Französisch und Deutsch variiert, wobei diese Variation – was auch in Gesprächen mit den Lehrerinnen bestätigt wurde – zufällig und nicht auf die Situationen bezogen geschieht.

Bezogen auf Englisch ließen sich zahlreiche Rückgriffe beobachten, wobei diese hauptsächlich von den Lehrerinnen initiiert und von den Schüler/-innen angenommen wurden. Rückgriffe auf Latein waren nur selten zu beobachten, während solche auf die L1 der Schüler/-innen gar nicht zu beobachten waren.

Analysiert wurden die Ergebnisse der Beobachtung auch noch hinsichtlich Dialekt und Zweitfächer der Lehrerinnen, denn auch der Dialekt stellt eine Form von Mehrsprachigkeit dar. Die Zweitfächer der Lehrerinnen flossen nur begrenzt in den Unterricht mit ein.

Man sieht anhand der Ergebnisse, dass sich eine Tendenz in Richtung Mehrsprachigkeit erkennen lässt, wobei diese hauptsächlich die Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch sowie die Fremdsprache Englisch meint.

Möglich wären sicher noch mehr Verbindungen zu anderen Sprachen. De Cillia (2013) spricht in diesem Zusammenhang von einem „*integrativen Zugang des Sprachenlernens*“, der notwendig wäre. (Vgl. de Cillia 2013, S. 13) Durch einen solchen Zugang sollten alle Sprachen – sowohl die Bildungssprache Deutsch, als auch die L1 der Schüler/-innen und die erlernten Fremdsprachen – als Gemeinsames betrachtet werden. Die Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen, aber auch der Lehrer/-innen sollte sichtbar sein und nicht versteckt werden. De Cillia (2013) schlägt hierfür Sprachenporträts, den Einsatz des europäischen Sprachenportfolios, Sprachenprofile oder sprachliche Landkarten vor, wobei dieses schon in der Praxis angewandt werden. So wird allen klar, dass Mehrsprachigkeit den Normalfall darstellt und sprachliche Ressourcen gelangen an die Oberfläche. (Vgl. de Cillia 2013, S. 13)

Die Verwendung all der oben genannten Möglichkeiten zur Deutlichmachung der Mehrsprachigkeit konnte von der Verfasserin nicht beobachtet werden. Hier ist also durchaus noch Ausschöpfungspotential vorhanden, was die Verfasserin als Anregung für ihre berufliche Laufbahn als Deutsch- und Französischlehrerin auffasst.

Manche Schüler/-innen stufen ihre Kenntnisse in der einen oder anderen Sprache vielleicht nur als gering ein, aber dennoch können diese im Französischunterricht hilfreich sein und miteinbezogen werden. Die Lehrer/-innen sollten den Schüler/-innen also deutlich machen, dass ihre Sprachkenntnisse – auch wenn sie diese selbst als unzureichend einstufen – keineswegs außer Acht gelassen werden sollten und zum Beispiel beim Lesen und Verstehen eines Textes helfen können. (Vgl. Volgger 2013, S. 90) Die Schüler/-innen sollten also dazu angeregt werden, ihre Mehrsprachigkeit nicht zu verstecken, sondern ihre Sprachkenntnisse in den Unterricht einzubauen. Dazu muss

natürlich eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich die Schüler/-innen wohlfühlen und in der Diskriminierung keinen Platz hat.

Die Verfasserin hat ihre Arbeit – wie schon in der Einleitung erwähnt – vor allem in eigenem Interesse verfasst, denn sie erhoffte sich, aus der Beschäftigung mit der Theorie und aus den Beobachtungen Schlüsse für ihr späteres eigenes Unterrichten ziehen zu können. Herausgestellt hat sich, dass der Einzug von Mehrsprachigkeit in den Französischunterricht sowohl durch den gesetzlichen Rahmen als auch durch aktuelle Darstellungen in der Literatur durchaus gewährt wird. Bei Betrachtung der Realität merkt man allerdings – und diese Haltung konnte die Verfasserin auch bei den Lehrerinnen anhand von Gesprächen erkennen –, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit bzw. Schüler/-innen mit einer anderen L1 als Deutsch negativ konnotiert werden. Wichtig ist es also, der Schule anhand von zukünftigen Forschungsprojekten zu zeigen, dass Mehrsprachigkeit positiv ist und positiven Einfluss auf das Fremdsprachenlernen hat. Bei der Beobachtung konnte die Verfasserin feststellen, dass die Schüler/-innen nicht gezeigt wird, wie wertvoll ihre Mehrsprachigkeit ist und wie sie diese im Unterricht nutzen können. Es wurde zwar teilweise auf die in der Schule neben Französisch erlernten Fremdsprachen zurückgegriffen, aber die L1 der Schüler/-innen, sofern sie nicht Deutsch war, wurde nicht miteinbezogen und somit wird den Schüler/-innen nicht offenbart, welches Potential ihre Sprachenkenntnisse mit sich bringen. An einer Verbesserung der aktuellen schulischen Situation in Bezug auf Mehrsprachigkeit sollte auf jeden Fall noch gearbeitet werden und die Verfasserin hofft, mit der vorliegenden Arbeit und vor allem mit den Ergebnissen ihrer Forschung das Interesse an diesem Thema zu erweitern und Forscher/-innen dazu zu inspirieren weiterzuforschen, bzw. Lehrer/-innen dazu zu bewegen, Mehrsprachigkeit mehr oder überhaupt Einzug in ihren Unterricht zu gewähren.

6. Résumé en français

Étant donné le plurilinguisme qui est très présent dans notre société, beaucoup d'enfants sont déjà tôt confrontés avec le phénomène « *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* » (de Cillia 2013, p. 6) dans leur environnement social. Souvent, quand les petits sont scolarisés, leur plurilinguisme est réduit et parfois même interdit. Comme cela, les élèves pensent que leur langue maternelle est vue comme négative. Au contraire, il faut accepter la diversité des langues des enfants et leur montrer d'ailleurs que la présence de plusieurs langues aura des effets positifs. En fait, les autres élèves peuvent apprendre quelques expressions dans d'autres langues grâce au plurilinguisme soutenu. C'est exactement cela que l'autrice vise avec ce travail : elle veut étudier dans quelle mesure le plurilinguisme est intégré dans les classes autrichiennes et comment il est traité. Les situations observées peuvent être vues comme exemples pour l'intégration d'autres langues dans les cours. En plus, elles peuvent servir comme impulsion aux professeurs qui se posent peut-être la question de l'intégration du plurilinguisme dans leurs cours.

Pour trouver une réponse à cette question, l'autrice a observé 20 heures de cours de français chez cinq professeurs dans trois écoles différentes. Les cours de français ont été choisis par l'autrice parce qu'elle-même va être professeur de français et d'allemand. C'est la raison pour laquelle son intérêt est focalisé sur les cours de français.

Dans son travail, l'autrice s'est d'abord concentrée sur le terme 'plurilinguisme' pour montrer sa complexité. La interprétation correcte de ce terme est nécessaire puisqu'elle sert de base au part empirique de ce travail.

Puis, les bases concernant la politique linguistique ont été représentées. L'autrice a donné un aperçu de la situation dans l'Union Européenne pour puis voir comment le cadre imposé de l'UE est réalisé en Autriche.

Pour sa recherche ethnographique, l'autrice a observé des heures de cours dans deux lycées en Styrie et à Vienne ainsi que dans une « Handelsakademie » en Styrie, qui peut être comparée à une école supérieure de commerce.

Le plurilinguisme

Dans la littérature, il existe plusieurs définitions du terme 'plurilinguisme'. Bertrand et Christ (1990) le définissent par un certain nombre de langues (cf. Bertrand/Christ 1990, p.

208) pendant que Oksaar (1980) parle de la compétence de changer entre les langues (cf. Oksaar 1980, p. 43). Le Conseil de l'Europe, qui est indépendant de l'UE, souligne la différence entre 'plurilinguisme' et 'multilinguisme' dans sa définition. Le 'multilinguisme' serait la compétence de parler plusieurs langues ou bien la coexistence de plusieurs langues dans une société ; cependant il faut dire que le multilinguisme peut être acquis dans l'école. Le plurilinguisme d'une personne se développe à cause de l'extension de ses compétences linguistiques en contact avec d'autres personnes. (Cf. Council of Europe 2001, 4) La commission européenne (2005), qui est un organe de l'UE, considère d'un côté le fait de parler plusieurs langues et d'autre côté aussi la coexistence de plusieurs langues dans une société. (Cf. KOM 2005 en ligne).

Pour lire la suite, il est important de savoir que l'autrice se conforme à la définition de KOM 2005 quand elle parle du plurilinguisme.

On trouve dans la littérature, supplémentairement aux définitions, plusieurs catégorisations du terme 'plurilinguisme'. Selon de Rosa (2007), le 'plurilinguisme' est la compétence de parler deux ou plusieurs langues dans des situations quotidiennes sans efforts particuliers. (Cf. de Rosa 2007, p. 12) Riehl (2004) et Königs (2000) citent plusieurs types différents du plurilinguisme. Wandruszka parle d'une compétence linguistique qui est inhérente à chaque personne et qui se développe dans le courant de la vie. (Cf. Neuner 2003, p. 14) Jim Cummins (2000) a aussi apporté sa contribution à la recherche du plurilinguisme avec ses hypothèses d'interdépendance et du seuil. (Cf. Cummins 2000, p. 192) De Cillia (2014/15) se prononce contre l'exclusion de la langue maternelle des élèves des cours (cf. de Cillia 2014/15, p. 8) et Canagarajah (2014) parle des zones de contact (cf. Canagarajah 2014, S. 78). Comme on a vu avant, il est intéressant de savoir quelle position l'autrice prend. En ce qui concerne les catégorisations présentées, elle trouve essentiel les contributions de de Rosa (2007) et Wandruszka. Rudolf de Cillia est aussi important puisqu'il expose que les langues maternelles des élèves doivent être impliquées dans les cours et c'est tout à fait cela que l'autrice a toujours gardé en tête en écrivant ce travail.

En ce qui concerne l'acquisition des langues, on trouve des représentations contradictoires dans la littérature. D'un côté, il y a la « *Heteroglossie* » (Holquist 1981, p. xxi) qui veut dire que l'enseignement des langues se passe en forme d'un flot. Autrement dit, les enfants acquièrent leur langue et culture dans le flot transculturel dans

lequel ils se trouvent. Par contre, de Cillia parle des phases de l'acquisition des langues séparées. (Cf. de Cillia en ligne, p. 2) À cause de l'importance de l'enseignement des langues étrangères pour l'autrice, elle se voit proche de la position de de Cillia qui parle des phases différentes.

La politique linguistique

Pour avoir une certaine connaissance du cadre dans lequel le plurilinguisme se trouve, il est d'abord nécessaire de savoir ce que c'est, la politique linguistique. Elle existe non seulement dans un cadre formel, mais elle commence déjà en famille. Chaque personne a sa propre pratique linguistique et peut choisir entre des alternatives différentes. Normalement, la pratique linguistique d'une famille est imposée par les adultes, mais les enfants aussi, ils emportent une certaine langue de l'école. Donc, la pratique linguistique d'une famille peut changer quand l'enfant est scolarisé. (Cf. Spolsky/Shohamy 2000, p. 6) Le développement d'une stratégie linguistique se présente souvent comme un processus complexe, car parfois, les personnes cibles s'opposent à elle. Il est donc nécessaire de l'adapter à la pratique linguistique des personnes cibles pour qu'elle ait du succès. Des directives linguistiques sont sensées à cause de plusieurs raisons : une langue commune facilite d'un côté l'accès à l'information et au savoir culturel, d'autre côté la coopération économique est plus facile et une langue commune contribue à l'identification nationale. (Cf. Spolsky/Shohamy 2000, S. 20)

Cette explication de la politique linguistique est paraît nécessaire parce que dans la suite, on va se concentrer sur la politique linguistique dans l'UE et en Autriche.

L'Union Européenne souligne l'importance du plurilinguisme d'une part dans le secteur d'éducation, mais d'autre part en ce qui concerne l'économie. L'UE affirme que les langues des migrants doivent être estimées pour pouvoir mieux les intégrer dans la société. (Cf. page d'accueil EK) Plusieurs programmes et initiatives essaient d'améliorer le développement du plurilinguisme. (Cf. page d'accueil EP) L'UE explique aussi que les élèves, qui apportent une autre langue dans les cours, enrichissent la classe. (Cf. page d'accueil EK) En ce qui concerne l'économie, le plurilinguisme permet de travailler, d'étudier et de voyager en Europe (cf. page d'accueil EK). En plus, il est un élément important de la compétitivité européenne (cf. page d'accueil EP).

Ce qui est aussi traité de l'UE, c'est la protection des minorités linguistiques. La discrimination d'autres langues est interdite et la diversité des langues doit absolument être estimée. (Cf. page d'accueil EP)

Le prestige des langues joue aussi un rôle important dans la politique linguistique. On peut le remarquer quand on regarde la langue turque : Même si environ 6-7 millions des européens parlent le turc, cette langue n'est pas remarquée dans des programmes d'encouragement européens. En ce moment, cette aversion s'affirme aussi dans la crise des réfugiés : ils doivent apprendre la langue du pays cible, mais personne ne leur donne d'information sur la valeur de leurs langues maternelles et sur les possibilités de les maintenir. (Cf. Krumm 2003, p. 39)

En Autriche, l'allemand est la langue officielle, mais le dialecte, étant une variation régionale d'une langue (Cf. page d'accueil Duden), joue quand-même un rôle important ce qui l'autriche a pris en compte pour son analyse.

D'après la loi, tous les enfants, soit des autrichiens, soit des enfants de migrants ou de réfugiés, peuvent fréquenter la même école. Les élèves qui ne parlent pas ou pas assez bien l'allemand peuvent être vus comme des élèves extraordinaires pendant un maximum de 12 mois. Pour leur enseigner l'allemand, il existe des cours de soutien linguistique. (Cf. fiche d'information 'Gesetze und Verordnungen', p. 7)

Dans l'année scolaire 2014/15, 17,4% de lycéens de la « Unterstufe » ont eu une autre langue maternelle que l'allemand ; chez les lycéens de la « Oberstufe », c'étaient 16,6% et dans les « berufsbildenden höheren Schulen », c'étaient 17,1%. À Vienne, il y a presque un tiers d'élèves dans le lycée et dans les « BHS » qui a une autre langue maternelle que l'allemand et en Styrie, ce sont environ 10%. (Cf. fiche d'information 'SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, p. 20)

Vu que l'autriche a fait son étude dans des écoles, la présentation d'un aperçu du programme scolaire est essentiel. Dans ceci, on parle de la langue des cours (cf. programme scolaire LF U, p. 3) et aussi du contact avec d'autres langues (cf. programme scolaire LF O, p. 1).

Avec le règlement de l'UE, de l'Autriche et du programme scolaire, l'autriche montre le cadre dans lequel le plurilinguisme se trouve.

Il est encore intéressant de parler de la langue maternelle : elle représente le point de référence quand on apprend une nouvelle langue. La langue maternelle est la base qui rend possible l'apprentissage d'une autre langue. (Cf. Hufeisen 2003, p. 9) Pour l'autrice, cela paraît aussi important parce que, lors de son étude, elle a entre autre observé l'apparition des reprises des langues maternelles des élèves dans les cours de français. Pour pouvoir maintenir la compétence de parler la langue maternelle, il existe la possibilité des cours de langue maternelle en Autriche. Ces cours sont offerts en 24 langues (cf. rapport LTaLiMC, p. 69), mais les plus fréquentés sont les cours de turc et de BKS (bosniaque, croate, serbe) (cf. fiche d'information 'Gesetze und Verordnungen'). Ces informations sont assez intéressantes pour l'autrice parce que le turc et les BKS semblent avoir plus de prestige que d'autres langues. Il serait donc possible que les locuteurs de ces langues veuillent les intégrer dans les cours de français. On va voir cela dans l'analyse de l'étude.

La présente étude n'est pas la première qui a été faite concernant le plurilinguisme dans les classes. Il y avait déjà des enquêtes en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis, à Luxembourg, dans la Nouvelle-Calédonie et en Allemagne. Toutes ces études ont montré que le plurilinguisme est souvent intégré dans les cours, soit par les enseignants, soit par les élèves. Les chercheurs ont aussi déclaré que l'intégration du plurilinguisme des élèves ne cause aucun problème. C'était cette idée d'intégration qui a inspirée l'autrice pour son étude.

Méthodologie

Pour son étude, l'autrice a choisi un design de recherche ethnographique. Elle a observé 20 cours de français dans deux lycées et une HAK chez cinq professeurs différents. Avant d'avoir commencé son étude, l'autrice a construit une feuille d'observation (voir appendice) répartie en quatre catégories : 'langue des cours', 'reprise d'anglais', 'reprise du latin', 'reprise de la langue maternelle des élèves'. Ces catégories, qui étaient nécessaires pour son étude et dont on a parlé avant, ont été choisies par l'autrice elle-même. Pendant l'observation des cours, l'autrice a pris des notes qu'elle a transmises rapidement dans la feuille d'observation constituant la source principale de l'analyse.

L'histoire de l'ethnographie a déjà commencé dans le 16^e et 17^e siècle. Il y a trois lignes différents : l'analyse de culture ethnographique, la recherche de culture parallèle de la Chicago School et la sociologie du quotidien. (Cf. Breidenstein et al. 2013, p. 13)

L'autrice classe son étude dans la sociologie du quotidien parce qu'elle a observé des phénomènes quotidiens et publics. (Cf. *ibid.*, p. 25)

L'ethnographie suit l'idée d'observer les pratiques des gens pour les montrer aux lecteurs. Il est important de toujours garder une certaine distance pour avoir la possibilité d'observer les événements sous un autre angle et pour garder une vue objective. (Cf. *ibid.*, p. 7)

L'ethnographie se caractérise par plusieurs critères : l'objet d'une étude ethnographique est une situation ou un milieu, mais pas une personne. Les membres de ce milieu disposent d'un savoir implicite pour donner sens à leurs actes et c'est ce savoir que l'ethnographie rend visible. (Cf. *ibid.*, p. 31) Les objets de l'étude présentée dans ce travail ont été plusieurs classes dans trois écoles différentes. Le but était de montrer comment le plurilinguisme est intégré dans les cours de français.

Un deuxième critère est l'analyse scientifique sur place. Cela veut dire que le chercheur/la chercheuse va à l'objet de la recherche. L'environnement naturel de l'objet est important pour recevoir une image authentique de l'objet. Donc, les chercheurs doivent être présents et les dates sont collectées pendant une longue durée. (Cf. *ibid.*, p. 33) L'autrice a été présente pendant les cours et la collection des dates a duré sept mois.

Normalement, une étude ethnographique est répartie en plusieurs parties : définition du problème, prise de contact, entrée dans le domaine, établir un rôle de domaine, maintien de ce rôle, rassembler et journaliser les dates, sortie du domaine, évaluation, traitement théorique et publication des résultats. (Cf. Lüders 2010, p. 386)

Ainsi, la première mesure de l'autrice a été la définition d'une question de recherche pour pouvoir délimiter le domaine de recherche. L'entrée aux écoles n'a pas été trop difficile pour l'autrice parce qu'elle a fait un stage dans le lycée en Styrie et dans la HAK l'automne dernier. En plus, elle connaît quelques professeurs du lycée à Vienne ce qui lui facilitait de faire les préparatifs pour cette étude ethnographique. Malgré tout, l'entrée au domaine est parfois un peu difficile parce que le chercheur tombe sur « *Widerstände gegen das Beforscht-Werden* ». (Cf. Breidenstein et al. 2013, p. 50)

Les formes d'observation peuvent être différenciées par la structure, la franchise et la participation. (Cf. Atteslander 2010, p. 86)

Pour son étude, l'autrice a choisi une observation structurée. Cela veut dire qu'elle a défini ce qu'elle voulait observer avant la mise en œuvre. En plus, son observation a été ouverte, donc les élèves ainsi que les professeurs ont su que l'autrice allait observer la classe. Les professeurs en ont été informés avant. Par contre, les élèves en ont été informés quand l'autrice est entrée dans les classes, mais ils n'ont pas su ce qu'elle allait observer de près. En ce qui concerne la participation, l'autrice a joué le rôle de la participante passive, donc elle n'a ni pris parole ni passé à l'action pendant le cours. C'était seulement parfois qu'elle a été demandée par les professeurs de dire quelque chose et en ces moments-là elle a été une participante active.

Le graphique suivant va illustrer encore une fois les formes d'observation :

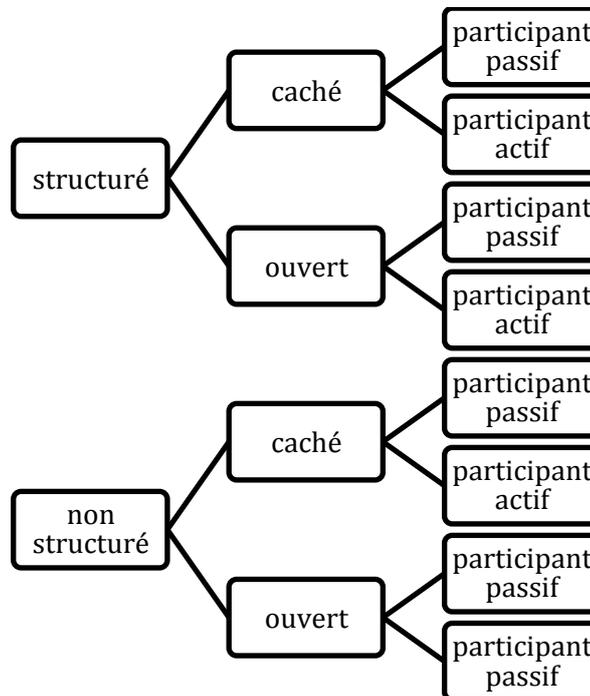


Illustration 1 : classification des formes d'observation (selon Atteslander 2010, p. 94)

La participation du chercheur/de la chercheuse peut encore être différenciée en forte et faible. (Cf. Breidenstein et al. 2013, p. 67) Une participation forte signifie que le chercheur/la chercheuse reçoit un bon aperçu de la perspective des participants, mais il/elle n'a pas beaucoup de possibilités d'enregistrer les données. Au contraire, une participation faible donne une bonne possibilité d'enregistrer les données collectées, mais le chercheur/la chercheuse peut seulement faire des observations extérieures.

Pour ensuite analyser les dates, il est important de les classer en codes. Des codes sont « *Kategorien, Schlagworte oder Themen, die Ausschnitte von Daten zugeordnet werden* ». (Cf. Breidenstein et al. 2013, p. 124) Pour cela, il faut lire et relire les notes pour trouver des échantillons. Dans ce cas-là, l'autrice a transmis les notes dans la feuille d'observation et elle les a classées par les catégories déjà mentionnées plus haut : 'langue des cours', 'reprise d'anglais', 'reprise du latin', 'reprise de la langue maternelle des élèves'.

Pour pouvoir donner une réponse à la question de recherche, dans quelle mesure le plurilinguisme est intégré dans les cours de français, l'autrice a choisi le « *key incident Analyse* » (cf. Kroon/Sturm 2002, S. 96) :

„[...] the ethnographer identifies key events or incidents (e.g., recurrent events and events that have sustaining influence); describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents [...]; places the events in relation to other events [...]; and then constructs a description [...]"
(Green / Bloome 1997, S. 9)

Supplémentaire aux catégories de la feuille d'observation, l'analyse de deux aspects va être présentée ensuite. Ces aspects sont le dialecte et les deuxièmes matières des professeurs.

Résultats et discussion

L'autrice a observé 20 heures de cours de français dans trois écoles différentes : un lycée en Styrie dans l'arrondissement Bruck-Mürzzuschlag, une HAK dans le même arrondissement et un lycée à Vienne dans le 10^e arrondissement. Les trois écoles sont plutôt grandes avec un nombre d'élèves de 500 ou plus.

Ensuite, les résultats de l'étude sont présentés :

Catégorie : langue des cours

Pendant les heures de cours observées, l'autrice a remarqué que les professeurs changeaient entre français et allemand. Ces changements semblent par hasard et sans schéma. Parfois, une professeure a changé la langue quand les élèves l'ont fait aussi. Un des professeurs a changé de français en allemand quand elle a expliqué quelque chose de

nouvelle ou de plus compliquée. Elle a en outre utilisé ses mains pour souligner ce qu'elle voulait dire. Une fois, elle a demandé aux élèves de souligner des mots dans un texte. Pour que les élèves comprennent ce qu'elle a ordonné, elle a fait un geste physique. Ce professeur enseigne la classe en français et en anglais. C'est probablement la raison pour laquelle une élève a dit « yes » au lieu de « oui » une fois.

Catégorie : reprise d'anglais

Surtout les professeurs au lycée en Styrie ont souvent fait des reprises d'anglais. Il y avait plusieurs cas où les élèves ont demandé un mot et le professeur s'est aidé avec la langue anglaise. Dans le lycée à Vienne et dans la HAK l'autrice n'a pas pu observer beaucoup de reprises d'anglais, « *dabei läge eine Bezugnahme doch so nahe* ». (Cf. Doyé 2003, p. 33).

Ce que l'autrice a pu observer en plus, c'est que les reprises d'anglais ont été faites par les professeurs dans la majorité de cas. Les élèves les ont acceptées, mais ils ne les ont pas faites eux-mêmes.

Catégorie : reprise du latin

En ce qui concerne le latin, l'autrice a été étonnée parce que les reprises ont été très rares. L'autrice pense que cela vient du fait que les professeurs ne parlaient pas un latin de très haut niveau. Les élèves n'ont pas non plus fait de reprises du latin, ce qu'aurait été possible, au moins chez les plus âgées.

Catégorie : reprise de la langue maternelle des élèves

Ce que l'autrice n'a pu pas observer pendant les 20 heures de cours, c'étaient de reprises de la langue maternelle des élèves. Ni les professeurs, ni les élèves n'ont intégré d'autres langues dans les cours que l'anglais et parfois le latin.

Ce que l'autrice a aussi analysé, c'est l'usage du dialecte dans les cours observés en Styrie. Les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'allemand parlent plutôt la langue standard, pendant que ceux, dont la langue maternelle est l'allemand, utilisent le dialecte. Les professeurs essaient de parler la langue standard ou plutôt le langage courant, mais

elles utilisent aussi le dialecte, qui appartient aussi au plurilinguisme ; d'après de Cillia c'est un part de « *innersprachlicher Mehrsprachigkeit* » (cf. de Cillia 2013, p. 6).

L'autrice a analysé les deuxièmes matières des professeurs. En Styrie, le professeur dans la HAK enseigne le français et l'anglais. Il est d'autant plus surprenant qu'elle n'a pas fait beaucoup de reprises d'anglais. L'un des professeurs du lycée en Styrie a l'italien comme deuxième matière. Elle n'a pas fait de reprises d'italien, mais d'anglais et du latin ce qui signifie qu'elle a de vastes connaissances linguistiques. Un autre professeur au lycée enseigne le sport ce qui n'est pas vraiment possible de lier avec le français. Elle aurait pu intégrer l'anglais ou le latin dans ses cours, mais cela n'a pas été le cas. Le troisième professeur au lycée enseigne la psychologie et la philosophie ainsi que le français. Elle a quand même fait des reprises d'anglais et de latin. Le professeur dans le lycée à Vienne enseigne le français et l'allemand et elle n'a pas fait de reprises d'autres langues.

Conclusion

Dans ce travail, l'autrice a voulu montrer comment les autres langues peuvent être intégrées dans les cours de français. Elle a commencé avec la définition du terme 'plurilinguisme' pour ensuite se jeter dans le domaine de politique linguistique. Toutes ces informations servent comme base à la part empirique de ce travail. Dans celle-là l'autrice a présenté les résultats et a démontré l'analyse de son étude ethnographique. Elle a observé 20 heures de cours de français dans trois écoles différentes chez cinq professeurs. Les résultats montrent que les reprises d'anglais sont nombreuses, mais celles du latin sont rares. L'autrice n'a pas pu observer de reprises de la langue maternelle des élèves.

En ce qui concerne le dialecte styrien, l'analyse des notes montre qu'il est parlé par les professeurs ainsi que par les élèves. Ceux avec une autre langue maternelle que l'allemand utilisent plutôt le langage courant, ce qui est peut-être dû au manque de connaissance linguistique en dialecte styrien.

Quand on regarde les deuxièmes matières des professeurs, on voit qu'ils ne jouent pas de grand rôle en relation en ce qui concerne les reprises d'autres langues.

Pour finir, on peut constater qu'il existe déjà une tendance à l'intégration du plurilinguisme dans les cours de français, mais il faut encore faire beaucoup plus d'efforts pour montrer aux gens que le plurilinguisme a une grande valeur dans notre société et qu'il n'en faut pas avoir peur !

7. Bibliographie

Sekundärliteratur:

Atteslander, Peter (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.

Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.

Bailey, Benjamin (2007): *Heteroglossia and Boundaries*. In: Heller, Monica (Hrsg.): *Bilingualism: A Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan. S. 257-274.

Bertrand, Yves / Christ, Herbert (1990): *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43 (4). S. 208-213.

Blackledge, Adrian / Creese, Angela / Takhi, Jaspreet Kaur (2014): *Beyond Multilingualism: Heteroglossia in Practice*. In: *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. S. 191-215.

BM für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) 2014-15: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 1/2014-15: *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen*. 18. aktualisierte Auflage. Wien.

BM für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) 2014-15: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule: *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Wien.

Breidenstein, Georg et al. (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz et al.: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Canagarajah, Suresh (2014): *Theorizing a Competence for Translingual Practice at the Contact Zone*. In: *The Multilingual Turn – Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. S. 78-102.

Council of Europe (Hrsg.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (zuletzt besucht am 15.03.2016)

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. In: Baker, Colin / Hornberger, Nancy: *Bilingual Education and Bilingualism*. Bd. 23. Clevedon et al.: Multilingual Matters LTD. S. 173-200.

De Cillia, Rudolf: *Spracherwerb in der Migration*. In: *BM für Unterricht, Kunst und Kultur* (Hrsg.) 2014-15: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 3/2014-15. 17. aktualisierte Auflage. Wien.

De Cillia, Rudolf: *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf (zuletzt besucht am 20.01.2016)

De Cillia, Rudolf (2013): *Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung*. In: Vetter, Eva (Hrsg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 5-20.

De Rosa, Raffaele (2007): *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern et al.: Haupt Verlag. S. 11-59.

Doyé, Peter (2003): *Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts*. In: Meißner, Franz-Joseph / Picaper, Ilse (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 32-48.

Ehrhart, Sabine (2014): *Acts of Identity in the Continuum from Multilingual Practices to Language Policy*. In: Grommes / Hu: Plurilingual Education – Policies-Practices-Language Development, S. 75-85.

Ernst, Peter (2011): *Germanistische Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Flick, Uwe et al. (2010): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 13-29.

Flores, Nelson / **Garcia**, Ofelia (2014): *Linguistic Third Spaces in Education: Teachers' Translanguaging across the Bilingual Continuum*. In: Little et al.: Managing Diversity in Education – Languages, Policies, Pedagogies. S. 243-256.

Garnitschnig, Ines: *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2013/14*. In: BM für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) 2014-15: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 5/2014-15. 16. aktualisierte Auflage. Wien.

Gogolin, Ingrid (1998): *Sprachen rein halten – Eine Obsession*. In: Gogolin, Ingrid / Graap, Sabine / List, Günther (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 71-96.

Green, Judith Lee / **Bloome** David (1997): *Ethnography and Ethnographers of and in Education. A situated Perspective*. In: Flood, James et al. (Hrsg.): Handbook of Research on teaching literacy through the communicative and visual arts. New York: Macmillan Publishers. S. 181-202. Online unter:

https://www.researchgate.net/publication/250926888_Ethnography_and_ethnographers_of_and_in_Education (zuletzt besucht am 08.03.2016)

Haid, Andrea: *Kinder lernen sprechen. Kindlicher Spracherwerb*. Informationsbroschüre. 2012: http://www.logopaedieschweiz.ch/media/downloads_sal/broschüre%20einsprachig%202012%20web.pdf (zuletzt besucht am 29.11.2015)

Holquist, Michael (Hrsg.) (1981): *The Dialogic Imagination. Five Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

Honer, Anne (2010): *Lebensweltanalyse in der Ethnographie*. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 194-204.

Hufeisen, Britta (2003): *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 7-9.

Kroon, Sjaak / Sturm, Jan (2002): „*Key Incident Analyse*“ und „*internationale Triangulierung*“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 35-50.

Lüders, Christian (2010): *Beobachten im Feld und Ethnographie*. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 384-401.

Malle, Augustin (2003): *Die Kärntner Slowenen*. Amt der Kärntner Landesregierung (Hrsg.).

Mick, Carola (2011): *Heteroglossia in a Multilingual Learning Space: Approaching Language beyond ‚Lingualism‘*. In: Hélot, Christine / Laoire, Muiris O’: Language Policy for the Multilingual Classroom-Pedagogy of the Possible. S. 22-41.

Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 13-33.

Oksaar, Els (1980): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*. In: Sprachkontakt und Sprachkonflikt, Nelde, P.H. (Hrsg.), Wiesbaden. S. 43.

Pennycook, Alastair (2006): *Language Education as Translingual Activism*. In: Asia Pacific Journal of Education 26. S. 111-114.

Riehl, Claudia Maria (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 52-64.

Spolsky, Bernard / Shohamy, Elana (2000): *Language Practice, Language Ideology, and Language Policy*. In: Lambert, Richard D. / Shohamy, Elana: Language Policy and Pedagogy. Essays in Honor of A. Ronald Walton. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co. S. 1-41.

Volgger, Marie-Luise (2013): *Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen?* In: Vetter, Eva (Hrsg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 77-110.

Wertsch, James V. (1991): *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Internetquellen:

Homepage EP: Europäisches Parlament:

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (zuletzt besucht am 21.12.2015)

Homepage EK: Europäische Kommission:

http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-in-education_de.htm (zuletzt besucht am 21.12.2015)

Bericht ‚*Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*‘:

http://ec.europa.eu/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf
(zuletzt besucht am 02.01.2016)

Bericht ‚*(Fremd)Sprachenlernen in Österreich vom Kindergarten bis zur Universität. Fakten – Impressionen – Wünsche aus der Sicht der Schulpartner 2006-2013*‘:

http://www.oesz.at/download/Attachments/C1_Bericht_Endversion.pdf
(zuletzt besucht am 02.01.2016)

Lehrplan AT: Allgemeiner Teil:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2
(zuletzt besucht am 03.01.2016)

Lehrplan LF U: Lebende Fremdsprache Unterstufe:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?4dzgm2
(zuletzt besucht am 03.01.2016)

Lehrplan LF O: Lebende Fremdsprache Oberstufe:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2
(zuletzt besucht am 03.01.2016)

Lehrplan HAK: Handelsakademie:

https://www.hak.cc/files/syllabus/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf
(zuletzt besucht am 15.03.2016)

Homepage DWS: Demokratiewebstatt:

<https://www.demokratiewebstatt.at/thema/sprachen/amtssprachen-in-oesterreich/die-verschiedenen-amtssprachen-in-oesterreich/>
(zuletzt besucht am 07.01.2016)

Homepage Duden:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Mehrsprachigkeit>
(zuletzt besucht am 07.01.2016)

KOM (2005) online:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0596>
(zuletzt besucht am 15.02.2016)

SV online: Staatsvertrag

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1955_152_0/1955_152_0.pdf
(zuletzt besucht am 18.03.2016)

8. Anhang

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Klassifikation möglicher Beobachtungsformen</i> (aus: Atteslander 2010, S. 94).....	34
Tabelle 1: <i>Übersicht über Schulen und Teilnehmer/-innen</i>	37
Tabelle 2: <i>Zweifächer</i>	52
Illustration 1 : <i>classification des formes d'observation</i> (tirée d'Atteslander 2010, p. 94).....	67

8.2 Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
cf.	confer lat. = vergleiche
ebd.	Ebenda
et al.	et alii / et aliae lat. = und andere
Hrsg.	Herausgeber/-in
ibid.	ibidem lat. = ebenda
S.	Seite
usw.	und so weiter
vgl.	Vergleiche

8.3 Beobachtungsbogen

<i>Schule:</i>	<i>Lehrerin:</i>	<i>Schulstufe:</i>
Unterrichtssprache:		
Rückgriffe auf Englisch:		
Rückgriffe auf Latein:		
Rückgriffe auf die L1 der Schüler/-innen:		

8.4 Zusammenfassung

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Mehrsprachigkeit eine immer größere Rolle spielt – sei es im Freundes- und Bekanntenkreis, in der Arbeitswelt oder in der Schule. Deshalb wird vor allem im schulischen Bereich die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit immer wichtiger und die Forschung widmet sich diesem Thema schon seit geraumer Zeit. Ausgehend von der Forschungsfrage, inwiefern Mehrsprachigkeit Einzug in den Französischunterricht gewährt wird, versucht die vorliegende Arbeit, Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit zu finden. Zu diesem Zweck wurde eine ethnographische Untersuchung an drei Schulen in Wien und der Steiermark durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sehr wohl Tendenzen in Richtung Mehrsprachigkeit im Unterricht zu erkennen, diese jedoch noch ausbaufähig sind. Während Verbindungen zu anderen in der Schule erlernten Fremdsprachen häufig zu beobachten waren, wurde die L1 der Schüler/-innen mit nichtdeutscher L1 ausgeklammert. Um alle Sprachen, die in der Schule vorhanden sind und die die Schüler/-innen mitbringen, als Gesamtheit erkennen und auch einsetzen zu können, besteht also noch großer Handlungs- und Erweiterungsbedarf seitens der Schule.

8.5 Abstract

In our modern society multilingualism is of high importance – whether in the circle of friends and acquaintances, at work or at school. Especially in school, this issue becomes more important and therefore the right handling of multilingualism is a key question. Science devotes itself to this subject for a long time already. Based on this, an investigation of how multilingualism can be part of French lessons was conducted. Within this thesis, the writer tried to find answers to the question for the right handling of multilingualism. To this end, an ethnographic survey has been conducted in three different schools in Vienna and Styria. The data-analysis displayed a notable tendency towards multilingualism during lessons. However, this tendency has potential for improvement. While connections to other languages learnt in school were observed frequently, the L1 of pupils with another L1 than German was neglected entirely. To enable the recognition and usage of all available languages at school – either taught or native – enhancements have to be made on behalf of the schools.

8.6 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Sabrina Berger
Geburtsdaten: 23.1.1992, Bruck/Mur
E-Mail: sabrina-berger@gmx.at

Ausbildung

1998-2002 Volksschule Jonas, Kapfenberg
2002-2010 GRG Rainergasse, 1050 Wien
2010 Matura
2010-2011 Jus Studium
2011-2016 Lehramtsstudium – Französisch und Deutsch

Berufliche Erfahrungen

April 2011-März 2012 Verkäuferin bei Nanu-Nana Handelsgesellschaft mbH
Juli 2013 Feriapraktikum bei CONSULTATIO Wirtschaftsprüfung GmbH & Co KG
November 2013-Jänner 2014 Kaufmännische Hilfskraft bei Nespresso
Juli 2014-September 2015 Sachbearbeiterin bei CONSULTATIO Wirtschaftsprüfung GmbH & Co KG
März 2014-lfd. Nachhilfe in Französisch

8.7 Dankesworte

Es dauerte lange und es war nicht immer einfach, doch es hat sich gelohnt, denn nun ist die Diplomarbeit fertig und es soll denjenigen gedankt werden, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Allen voran möchte ich Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter danken. Als Betreuerin dieser Arbeit stand sie mir stets mit Rat und Tat zur Seite und gab mir wertvolle Ideen und Anregungen mit auf den Weg. Durch ihr kritisches Feedback wurde diese Arbeit zu dem, was sie jetzt ist.

Weiters möchte ich allen Lehrerinnen und Schüler/-innen danken, die an meiner Forschung teilgenommen haben und es mir ermöglichten, großartige Ergebnisse präsentieren zu können.

Schlussendlich gilt mein besonderer Dank meiner Familie und Patrick, die mich stets unterstützt und wieder aufgebaut haben.